



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

VALDECI SCALIANTE DE SANTANA

ABORDAGEM LINGUÍSTICA NA ALFABETIZAÇÃO



ARARAQUARA – S.P.
2023

VALDECI SCALIANTE DE SANTANA

ABORDAGEM LINGUÍSTICA NA ALFABETIZAÇÃO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Conselho do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de pesquisa: Análise Fonológica, Morfossintática, Semântica e Pragmática

Orientador: Prof. Dr. Luiz Carlos Cagliari

ARARAQUARA – S.P.

2023

S232a Santana, Valdeci Scaliante de
Abordagem linguística na alfabetização / Valdeci Scaliante de
Santana. -- Araraquara, 2023
271 p. : tabs., fotos, mapas

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientador: Luiz Carlos Cagliari

1. Professores alfabetizadores. 2. Educação e sociedade. 3. Análise
linguística (Linguística). 4. Análise da escrita. 5. Morfologia. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de
Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

VALDECI SCALIANTE DE SANTANA

ABORDAGEM LINGUÍSTICA NA ALFABETIZAÇÃO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Conselho do Programa de Pós em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de pesquisa: Análise Fonológica, Morfossintática, Semântica e Pragmática

Orientador: Prof. Dr. Luiz Carlos Cagliari

Data da defesa: **04/05/2023**

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Luiz Carlos Cagliari (Participação Virtual)

Departamento de Linguística/Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – SP

Membro Titular: Profa. Dra. Maria Sílvia Pereira Rodrigues Alves Barbosa (Participação Virtual)

Departamento de Letras/Centro Universitário Municipal de Franca

Membro Titular: Profa. Dra. Vera Pacheco (Participação Virtual)

Departamento de Estudos Linguísticos e Literários/Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Aos meus estudantes, com carinho.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, não tenho a intenção de ser exaustivo em meus agradecimentos, mas creio que seja necessário devido às diversas oportunidades que tive na vida para que este momento chegasse.

Duas pessoas, das quais não posso me esquecer, são meus pais que, com luta e dedicação, sempre me incentivaram a conquistar meus propósitos. Conquistar através da honestidade e, principalmente, a partir da educação.

Minha amada mãe, **Zilda Ferreira dos Santos Santana**, de Salinas – MG, que hoje já não se encontra nesta Terra, que mesmo não sabendo ler nem escrever, sempre entendeu que a luta contra o sistema social massacrador seria mais fácil de vencer se eu e meus irmãos fôssemos alfabetizados. Sim, somente alfabetizados, pois não tinha a noção de que existiam outras etapas educacionais para serem seguidas.

E meu pai, **Antônio de Santana**, de Juazeiro do Norte (CE), homem de fibra e sem preguiça, que não se importava se ficasse com roupas velhas e rasgadas, apenas desejava ver os filhos vestidos e calçados, muitas vezes, com doações. Com o tempo, meus pais foram percebendo haver outros leques para a minha educação e, por isso, eles continuaram colaborando ativamente para eu conquistar o meu sonho de ser professor. Fui o primeiro filho de uma família pobre a cursar uma faculdade, mostrando que isso é possível, sobretudo, para aqueles que acham que a pobreza não poderia criar professores. Meus pais me compreenderam e ajudaram de todas as formas, em momentos de dificuldades emocionais e, principalmente, financeiras, não com grandes valores, mas, às vezes, com algumas moedas para eu poder pagar as cópias xérox.

Aos meus queridos irmãos, por ordem do mais velho ao mais novo, **Zildinéia, Valdinéia, Elson e Nilza**, que talvez não saibam que minha luta pela educação foi pensando em cada um deles. Quando ainda criança, eu parava e observava o jeito singular de cada um, sussurrei em meu coração que honraria de alguma forma meus pais e irmãos. A forma que encontrei para honrá-los foi ser dedicado à minha esposa, aos meus filhos e ao estudo, sempre procurando o melhor: minha forma esquisita de dizer o quanto eu os amo.

Coloquei o agradecimento aos meus pais em primeiro lugar, entendendo que o causador de toda essa força e disposição de nossas vidas veio de Deus, e a Ele deixo meu eterno agradecimento. Foi pela vontade Dele que consegui, durante muitos dias e noites de apreensão, estudar, pesquisar, escrever, rever todos os conceitos necessários para finalizar esta maravilhosa etapa da minha vida.

Agora, preciso agradecer imensamente ao meu orientador **Prof. Dr. Luiz Carlos Cagliari**, que sempre esteve à disposição para mediar minhas dúvidas. Um profissional de reconhecimento internacional, com uma contribuição esplêndida para a educação, em especial para a alfabetização.

Às professoras que se dispuseram a responder o questionário que contribuiu com um corpo de dados, para dar suporte e abrilhantar ainda mais a dissertação. Em especial, agradeço às professoras **Ana Paula Fiorilo e Creusa Magalhães Rodrigues**, que cederam voluntariamente as produções de escrita de alguns de seus alunos, as quais serviram para o estudo da presente dissertação.

Por fim, tenho um agradecimento especial a ser feito à minha amada esposa **Daniele Cristina Scaliante de Santana**, e aos filhos **Franchesco Miguel Scaliante de Santana e Maria Cecília Scaliante de Santana**, que dão um sentido especial à minha vida. Muitas vezes, durante o período da pandemia em que esta dissertação foi escrita, minha mulher parou para ouvir os meus anseios, angústias, incertezas e nunca deixou que eu desistisse pelo caminho. A alegria com que ela me olhava naqueles momentos da vida me empolgava e me ajudava a seguir estudando e pesquisando até a conclusão dessa dissertação de mestrado, chegando muito mais longe que meus pais e eu imaginávamos.

Espero que este trabalho ajude também meus colegas de trabalho a continuar sempre progredindo nos estudos porque, assim, eles e seus alunos se beneficiarão de uma Educação sempre melhor.

“Hoje vou escrever o que estou pensando. A escrita é a minha fala sem que eu precise pronunciar nenhuma palavra. Tenho tantas ideias na mente que seriam precisos inúmeros livros para escrever tudo o que penso. Então, vou escrever um diário, relatando somente os pensamentos do momento. Um diário é também um livro de história dos meus pensamentos. Quando a gente escreve, pode voltar a pensar de novo as mesmas coisas e avaliar o que aconteceu depois. Quando a gente fala, o vento das palavras leva embora os sons da linguagem com seus pensamentos e eles nunca mais voltam. Vou começar escrevendo sobre onde moro e quem são meus amigos e o que acontece comigo”. (Trecho extraído do texto “*O diário de Mariana*”, publicado por Cagliari no site www.alfabetizandoonline.com).

“Estamos sujeitos às diversas situações da vida para que aprendamos a viver com sabedoria, inteligência e, assim, não desistirmos no primeiro obstáculo que vemos logo à frente. Somos frutos do amor e pelo amor devemos viver, caso contrário, caímos nas garras da solidão”. Trecho extraído do livro *Entre flores, espinhos e reticências* (SANTANA, 2017).

RESUMO

A educação passou por diversas transformações durante anos, com reformas estruturais ou metodologias e conteúdos introduzidos por programas governamentais que mais confundem do que ajudam o desenvolvimento do ensino-aprendizagem nos estados brasileiros. Devido a um excesso de projetos, livros didáticos, orientações pedagógicas e de gerenciamento, o professor não sabe quais estratégias de planejamento utilizar para consolidar uma educação de qualidade aos estudantes. O trabalho aqui apresentado refere-se à realização de um estudo sobre o modelo orientador fornecido pela SEE — SP, para análise/correção de produção de texto de estudantes do 2º e 5º ano. Tem-se como base a verificação de que modo ocorre a “implantação” dos procedimentos linguísticos na análise/correção com base nas orientações que se referem às competências e habilidades inseridas nos modelos propostos. São apresentadas quatro competências que devem ser demonstradas pelos alunos em sua escrita. No entanto, o foco do trabalho insere-se com mais ênfase na Competência Ortográfica. Nessa direção, a relação do professor com os modelos servirá enquanto base de discussão para a identificação, primeiramente, das representações linguísticas presentes, se adequadas ou inadequadas. Em seguida, a partir de teorias que se debruçam sobre o estudo dos aspectos linguísticos, confrontar a produção textual, analisando as divergências presentes ou não, que se entrelaçam nesse processo. Desse modo, tem-se como base principal para a análise as teorias linguísticas de Cagliari (1989, 2000, 2007, 2020), estendendo-se às discussões de outros linguistas que contribuíram para o entendimento das relações entre fala e escrita. Além disso, os pontos articulados por Massini-Cagliari (1999, 2000, 2001, 2002) servirão, também, como fundamento teórico articulador, visto que ela, em sua discussão, destaca fatores relevantes que se entrelaçam de forma plausível com a pesquisa. Através dos estudos planejados, o projeto pretende oportunizar as bases procedimentais e os aspectos teóricos linguísticos, na tentativa de proporcionar um ensino equitativo de qualidade, que possa garantir uma educação eficaz (ODS). Dessa forma, destaca-se a representatividade da escrita na etapa da alfabetização e sua interação com áreas linguísticas como a fonética, a fonologia, a semântica, a sintaxe e a morfologia na formação dos alfabetizadores.

Palavras-chave: Alfabetização. Coesão e Coerência. Modelos Orientadores. Ortografia. Produção Textual. Representações linguísticas.

ABSTRACT

Education has gone through several transformations over the years, with structural reforms or methodologies and contents introduced by government programs that more confuse than help the development of teaching and learning in the Brazilian states. Because of an excess of projects, textbooks, pedagogical and management guidelines, the teacher doesn't know which planning strategies to use to consolidate a quality education for the students. The work presented here refers to a study about the guiding model provided by SEE - SP, for the analysis/correction of the text production of 2nd and 5th grade students. It is based on the verification of how the linguistic procedures are “implemented” in the analysis/correction based on the orientations that refer to the competences and abilities included in the proposed models. Four competencies are presented that must be demonstrated by students in their writing. However, the focus of the work is inserted with more emphasis on Spelling Competence. In this direction, the teacher's relationship with the models will serve as a basis for discussion to identify, first, the linguistic representations present, whether adequate or inadequate. Then, based on theories that focus on the study of linguistic aspects, confront the textual production, analyzing the divergences present or not, which are intertwined in this process. Thus, the main basis for the analysis is the linguistic theories of Cagliari (1989, 2000, 2007, 2020), extending to the discussions of other linguists who contributed to the understanding of the relations between speech and writing. Additionally, the points articulated by Massini-Cagliari (1999, 2000, 2001, 2002) will also serve as an articulating theoretical foundation, as she, in her discussion, highlights relevant factors that plausibly intertwine with the research. Through the planned studies, the project aims to provide the procedural bases and the theoretical linguistic aspects in an attempt to provide equitable quality teaching that can guarantee an effective education (sustainable development goal (SDG)). In this way, the representativeness of writing in the literacy stage and its interaction with linguistic areas such as phonetics, phonology, semantics, syntax and morphology in the training of literacy teachers are highlighted.

Keywords: Alphabetization. Cohesion and Coherence. Guiding Models. Spelling. Textual Production. Linguistic representations.

LÍSTA DE FIGURAS

Figura 1 Detalhamento simplificado sobre o DOC.o	36
Figura 2 Lista de palavras para o 2º ano EFI.....	42
Figura 3 Aclive, pico e declive.....	43
Figura 4 Padrões silábicos da língua português	68
Figura 5 Esquema de um galho vocabular a partir de um vocábulo	72
Figura 6 Esquema de um galho vocabular formando frases.....	73
Figura 7 Conceito de "Galhos Vocabulares"	75
Figura 8 Relações Associativas	77
Figura 9 Informações sobre Rinópolis – SP	112
Figura 10 Imagem do blogspot <i>Práticas de alfabetização</i>	118
Figura 11 Escrita de criança do 2º ano	120
Figura 12 Escrita da palavra “Bandeirinha”	121
Figura 13 Escrita da palavra "Pipoca"	121
Figura 14 Escrita da palavra "Bingo"	121
Figura 15 Escrita da palavra "Som"	122
Figura 16 Escrita da palavra "Bandeirinha"	122
Figura 17 Escrita da palavra "Pipoca"	123
Figura 18 Escrita da palavra "Pipoca" com seta indicativa	123
Figura 19 Escrita de frase pela criança.....	124
Figura 20 Opção de letras pela criança.....	125
Figura 21 Percepção de escrita de um aluno do 2º ano	126
Figura 22 Diferentes tipos de anotações pela professora	127
Figura 23 Ditado de palavras com dígrafos.....	131
Figura 24 Inserção aleatória de letras na escrita.....	132

Figura 25 Nível de aprendizagem inserido pela Professora	134
Figura 26 Escrita de frase do estudante X	137
Figura 27 Ausência do dígrafo	137
Figura 28 Troca do U pelo O.....	138
Figura 29 Exemplo de Trancos sílaba após sílabas	143
Figura 30 Proposta de Produção de Texto para o 5º ano.....	145
Figura 31 Matéria para leitura e produção da Carta de Leitor	145
Figura 32 Elementos da Carta de Leitor	146
Figura 33 Produção de Carta de Leitor Aluna 5º ano.....	146
Figura 34 Produção da Aluna A	152
Figura 35 Trecho da Produção de Carta de Leitor	154
Figura 36 Trecho de Produção de Carta de Leitor	155
Figura 37 Trecho de Produção de Carta de Leitor	156
Figura 38 Produção da Carta de Leitor.....	157
Figura 39 Comentário realizado pela Professora A para a Aluna D	158
Figura 40 Palavra extraída da produção do aluno Arthur.....	164
Figura 41 Detalhamento da coleta e análise nas produções	168
Figura 42 Orientação sobre como produzir uma carta de leitor - Professora 5º ano.....	179
Figura 43 Pirâmide das Considerações.....	185

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Planilha de correção das produções textuais do 5º ano	38
Quadro 2 Recorte da competência em ortografia - 5º ano	45
Quadro 3 Detalhamento dos dados.....	113
Quadro 4 Palavras ditadas pela professora.....	119
Quadro 5 Equívocos ortográficos nas produções da Carta de Leitor do 5º ano	168

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PEBII	Professor Educação Básica II
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
GRUPA	Grupo de Pesquisa em Alfabetização
CI	Competência 1
CII	Competência 2
CIII	Competência 3
CIV	Competência 4
CV	Competência 5
A.D. E	Avaliação Diagnóstica de Entrada (SP)
SED	Secretaria Escolar Digital
DOC.O	Documento Orientador
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
EFI	Educação Fundamental 1
PEI	Programa de Ensino Integral
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SAEB	Sistema de avaliação da Educação Básica
PDF	Portable Document Format

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
1.1	O fazer pedagógico e o ser e saber-fazer pedagógico	21
1.2	Sobre a motivação para pesquisar.....	22
2	FORMAÇÃO ACADÊMICA	26
2.1	Formação no ambiente escolar	28
2.1.1	A linguística como fundamento formativo.....	29
3	MODELO ORIENTADOR.....	35
3.1	Detalhamento dos DOC.o.....	40
3.1.1	As competências	44
3.1.1.1	Competência Ortográfica	45
4	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	48
4.1	Educação resiliente	55
4.1.1	Como apresentar a linguística aos alfabetizadores	58
5	FONÉTICA, FONOLOGIA E A ESCOLA ATUAL	62
5.1	Configurações dos aspectos linguísticos.....	70
5.1.1	Sobre os “Galhos Vocabulares”	75
6	DIVERSAS FACETAS NA EDUCAÇÃO	78
6.1	Palavras consideradas nulas	80
6.1.1	Planejamento pedagógico: reuniões e discussões	85
6.1.2	Dificuldades de leitura na alfabetização e na pós-alfabetização	97
6.1.3	Cada ser humano tem um conhecimento para compartilhar.....	100
6.1.4	Concepções trágicas de uma criança.....	101
6.2	Paralelos entre materiais educacionais antigos e atuais	103
7	METODOLOGIA.....	108
7.1	Coleta de dados	108
7.1.1	Público-alvo	110
8	ANÁLISES	115
8.1	Análise dos <i>DOC.o</i>	115
8.1.1	Temática da produção escrita do 2º ano	117
8.1.2	Análise de escrita de palavras do mesmo campo semântico	117
8.2	Ditado das frases	123
8.2.1	Escrita sem letras	125
8.2.2	Proposta de análise e correção no <i>DOC.o</i> do 2º ano	128
8.2.3	Palavras com dígrafos.....	131
8.2.4	Parlenda como processo de evolução da escrita	140
8.3	Análise de produção de carta de leitor.....	144
8.3.1	Instruções iniciais aos estudantes	144
8.3.2	Análise das produções textuais do 5º ano.....	148

8.3.2.1	Estratégias ortográficas, coesiva e de coerência utilizadas pelos estudantes.....	148
8.3.2.2	As produções textuais.....	149
8.3.3	Produção da Carta de Leitor nível 4, nota 10.....	158
8.3.3.1	Produção da Carta nota 10, segundo análise da Professora A.	160
8.4	Categorização gráfica	162
8.4.1	Os equívocos ortográficos nas produções de Carta de leitor.....	166
8.5	Análise das anotações da professora nas produções escritas	178
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS	182
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	187
	APÊNDICES	191
	APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido	192
	APÊNDICE B – Questionários professores.....	195
	APÊNDICE C – Produções de Carta de Leitor	216
	APÊNDICE D – Requerimento de solicitação de coleta de dados.....	233
	APÊNDICE E – Produções de escrita de estudantes do 2º ano	235
	APÊNDICE F – Folha de rosto para pesquisa envolvendo seres humanos	240
	APÊNDICE G – Comprovante de envio do projeto	241
	APÊNDICE H – Cronograma das etapas de pesquisa	242
	APÊNDICE I – Informações básicas do projeto de pesquisa	243
	APÊNDICE J – Termo de consentimento livre e esclarecido	244
	APÊNDICE K – Termo de assentimento.....	247
	APÊNDICE L – Proposta inicial do questionário.....	248
	APÊNDICE M – Parecer consubstanciado do CEP	249
	ANEXOS	253
	ANEXO A – Páginas extraídas do documento orientador – DOC.o.....	254
	ANEXO B – Páginas extraídas do Documento Orientador do 5º ano 21ª Edição.....	261
	ANEXO C – Links de acesso dos Documentos Orientadores – DOC.o.....	271

1 INTRODUÇÃO

Saber decifrar a escrita é o segredo da alfabetização. É muito importante que o professor tenha isso sempre em mente. Ele deverá concretizar muitas coisas como professor e principalmente como educador. Ensinar a ler é sua tarefa principal. Para tanto, é preciso ter, em primeiro lugar, os conhecimentos necessários para que alguém possa ler o que vê diante de si. Os cursos de formação de professor têm se preocupado muito com outros aspectos da escola, dando, muitas vezes, um valor indevido aos aspectos pedagógicos, metodológicos e psicológicos. Como educador, o professor precisa ter uma formação geral, e esses conhecimentos são básicos. Como professor alfabetizador, precisa ter conhecimentos técnicos sólidos e completos. Para ensinar língua portuguesa, é preciso saber o mais possível sobre a linguagem em geral e sobre a língua portuguesa em particular. Para ensinar alguém a ler e a escrever, é preciso conhecer profundamente o funcionamento da escrita e da decifração e como a escrita e a fala se relacionam. (CAGLIARI, 1998, p. 130)

Segundo dados do Censo Escolar (2021), 3,5 milhões de alunos no estado de São Paulo recebem educação básica em três modalidades de ensino: educação infantil, fundamental e médio. Existem dezenas de milhares de professores, muitos dos quais são professores em tempo integral. Também são inúmeras unidades escolares em várias cidades do estado, e os alunos se matriculam todos os anos consoante o calendário escolar aprovado pelo Conselho de Educação.

Partindo dessa realidade educacional paulista, a dissertação, que se apresenta com o título *“Abordagem linguística na alfabetização¹”*, propõe trazer uma reflexão sobre os documentos norteadores (SÃO PAULO, 2018) que tratam, em específico, da correção de produções escritas de crianças dos anos iniciais, utilizadas como material de apoio em períodos de avaliações escolares. O próprio documento fornece certas aptidões que o professor deve estar ciente ao realizar essas análises textuais.

No mesmo sentido, oferece uma discussão de cunho acadêmico sobre a importância das professoras alfabetizadoras (aqui indicam-se as professoras por serem em maior número na alfabetização, embora se reconheça que haja também professores) para ter uma abordagem de

¹ O processo de alfabetização no Brasil é contextualizado por aspectos históricos que trazem, em muitos casos, noções simplistas sobre como alfabetizar. Nesse sentido, desmerece pontos necessários para uma aprendizagem adequada, que é uma abordagem técnica linguística sobre a linguagem oral e escrita.

formação linguística, visto que, diante de uma infinidade de materiais didáticos e metodológicos e de documentos orientadores, a comunidade escolar edifica a ideia utópica de que o ensino-aprendizagem na escola está notavelmente consolidado, embora ainda apresente retrocessos nas práticas didáticas em sala de aula e, sobretudo, nas técnicas utilizadas para análise / correção ortográfica.

Os problemas existentes muitas vezes se articulam na precária formação acadêmica das alfabetizadoras, que não tratam de temas relevantes para a aprendizagem da leitura e da escrita por não saberem reconhecer e explicar as diferenças entre sons e letras, fala e escrita, o que a criança realmente precisa aprender primeiro, seja para ler ou escrever, entre outras especificidades incluídas na alfabetização. Discussões como essas colaboram para significar e enfatizar as contribuições da Linguística Moderna², que esclarecem muito bem a função da língua e do sistema de escrita, o que ajudaria muito no aprendizado das crianças.

Mesmo com o considerável avanço das pesquisas na Linguística Moderna, muitas vezes, em uma porcentagem considerável, segundo Cagliari (1989), algumas áreas são pouco estudadas ou ficam de fora na formação dos professores, como a Análise do Discurso, a Aquisição da Linguagem, a Semiótica, entre outras.

Os graduados em Letras encontraram dificuldades para acompanhar o desenvolvimento da Linguística Moderna, dificultando a inserção de novas dinâmicas de ensino-aprendizagem no ensino da língua portuguesa e, especialmente, nas análises das produções escritas em sala de aula.

Essa situação se agrava mais quando se trata de graduandos em pedagogia que não têm em sua grade formativa questões relacionadas ao ensino da língua portuguesa. Acredita-se, assim, que o curso em Pedagogia não considera a importância da Linguística no desenvolvimento da educação dos anos iniciais. Dessa forma, continuam a aplicar metodologias tradicionalistas baseadas em hipóteses há muito esquecidas pela maioria dos intelectuais. Assim, não apresentam estratégias e metodologias que embasem aquilo que a escola tem e precisa trabalhar para as crianças aprenderem.

Concordo com Magda Soares (2021) quando diz que houve uma crescente democratização do acesso à escola, porém, não se constata, igualmente, para a democratização

² O conceito pode ser tratado como atual ou moderno, iniciando-se em meados do Século XIX.

da escola. Infelizmente, uma notória condição de atraso das concepções metodológicas e didáticas pensada pela escola moderna continua com filosofias antiquadas. Isso no que se refere ao exagero de conteúdos exigidos para os professores ministrarem suas aulas, sem que lhes apresentem uma proposta de formação sólida e com garantias de evolução profissional.

A Linguística tem uma função social e precisa argumentar com as instituições que realizam a formação de professores. Ela não pode, como diz Rajagopalan (2003), “[...] perder todo vínculo com os anseios da sociedade [...]”. Nessa perspectiva, seguindo a concepção do autor, a sociedade não espera nada mais que os avanços nas taxas de alfabetização, principalmente, pós-pandemia, quando muitas crianças foram prejudicadas pela falta de orientação proximal de uma professora alfabetizadora.

No entanto, a frágil relação entre Linguística e Educação, nesse trágico período da história que afetou significativamente a escola, abre novos horizontes e possibilidades de estratégias para o ensino da leitura e escrita e apresenta uma nova visão do que seria a melhor forma de corrigir a escrita da criança. Isso porque os procedimentos aplicados nos últimos anos têm como base as orientações contidas nos documentos orientadores propostos pela SEE — SP, que contêm orientações básicas para análise de ortografia, coesão e coerência. Que tipo de familiaridade com a Linguística um alfabetizador possui para analisar um texto é algo relevante para os rumos que a educação paulista seguirá.

Como afirma Massini-Cagliari (2001), as escolas devem mostrar aos alunos as diferenças entre textos orais e escritos desde os primeiros anos de escolaridade. O texto oral já dá garantia de coesão e coerência e não comete enganos ortográficos, embora revele a variação linguística típica dos diferentes dialetos. Os textos escritos, por outro lado, precisarão de regras gerais da língua portuguesa para se adequar às normas, criando, assim, uma visão coesa e coerente do trabalho produzido pelos indivíduos. Nesse caso, também entra em jogo a questão da boa ortografia, excluindo-se os erros ortográficos, principalmente os equívocos considerados comuns.

Um texto oral ou escrito precisa de organização estrutural, de uma lógica que faça o leitor compreender o seu sentido. O sistema de escrita vai além de pedir para uma criança juntar palavras. Para escrever bem, a criança precisa conhecer as regras da escrita alfabética-ortográfica e ter conhecimentos gerais sobre uma variedade de assuntos, para escrever claramente para seus leitores ou para entender o que outros escreveram.

Portanto, enfatizar o processo de alfabetização, as ações formativas de professores

alfabetizadores, com atrelamento aos aspectos linguísticos discutidos pela Linguística Moderna representa um bom e novo começo para o ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais e, em simultâneo, enfatiza a necessidade da formação linguística das professoras alfabetizadoras.

Em suma, mesmo reconhecendo diversos estudos no campo da educação relacionados aos processos formativos, metodológicos e sobretudo às leis educacionais, ainda há uma lacuna em relação aos debates sobre o que realmente importaria para eliminar o analfabetismo no Brasil. Os centros de pesquisa em educação reconhecem a importância de uma pesquisa abrangente sobre leitura e escrita. No entanto, a ênfase atual diz respeito ao entrelaçamento da Linguística Moderna com o campo da educação. Juntas poderiam contribuir consideravelmente para uma formação acadêmica adequada às professoras alfabetizadoras.

Durante muito tempo, a Linguística tem se preocupado com professores licenciados em Letras e excluído licenciados em Pedagogia, tornando, assim, a formação acadêmica desses profissionais pobre em relação aos conteúdos que realmente contribuiriam para o ensino em sala de aula. Um alfabetizador traz em seu currículo formativo conhecimento sobre Didática, Psicologia da Educação, Sociologia, Filosofia, mas deixa de lado três aspectos de suma importância para a aprendizagem da leitura e escrita: a língua, a fala e a escrita.

Tem-se observado, em alguns casos, a inserção na disciplina de Língua Portuguesa na grade curricular formativa em algumas graduações em Pedagogia unicamente para abordar alguns casos de erros comuns que devem ser evitados, como a escrita dos “porquês”, o uso dos artigos definidos e indefinidos, entre outros. Essa situação camufla a formação linguística propriamente dita que, na verdade, deveria estar voltada para um conhecimento científico de como a fala e a escrita funcionam e os usos que têm.

A concepção de que apenas graduandos em Letras precisam de formação linguística não contribui para o avanço da educação. Na verdade, estagna o processo de evolução do ensino-aprendizagem.

A inserção de aspectos linguísticos na Pedagogia colaboraria no entendimento mais refinado, por parte das professoras, sobre a aquisição da leitura e da escrita, deixando de lado vícios que empernam a aprendizagem da leitura e da escrita, com destaque especial para a ortografia.

São inúmeras as questões que precisariam de ajustes na formação dos professores que cuidam da educação. A formação acadêmica em Letras, por exemplo, tem sua grade curricular adequada para os professores lecionarem no ensino PEBII. No caso, para atuarem nos anos

iniciais, em sala regular, precisariam de uma segunda licenciatura: a Pedagogia. Nesse sentido, os graduados, tanto em Letras quanto em Pedagogia, são prejudicados por não terem uma carreira profissional adequada para os tempos atuais.

Questões como estrutura do texto, coerência, coesão e ortografia são analisadas, quase sempre, inadequadamente por parte das professoras alfabetizadoras. A responsabilidade sobre isso se explica pelo péssimo modelo de formação acadêmica e de organização da grade curricular apresentada pelas Faculdades de Educação, sobretudo, privadas. Refletir sobre quais procedimentos metodológicos contribuiriam para a correção de uma produção escrita deveria estar constantemente nas pautas formativas das escolas.

Isso só se torna possível compreender a partir de ações evolutivas, por discussões minuciosas sobre a importância de conhecimentos técnicos e teóricos linguísticos. Não se pode fugir dessa vertente. Entender sobre as letras e os sons, a formação da palavra, de uma frase até chegar à produção de um parágrafo corresponde a saber sobre a dinâmica da língua falada e escrita.

1.1 O fazer pedagógico e o ser e saber-fazer pedagógico

O *fazer pedagógico* deve estar atrelado ao *ser e ao saber-fazer pedagógico*. A noção de conceitos introdutórios sobre a Língua Portuguesa acarretaria uma melhora significativa na fluência da leitura e em produções escritas, sendo mais adequadas no que se refere à ortografia, à coesão e à coerência. Antes de uma criança chegar à escrita das palavras, ela realizou uma leitura global do universo social em que esteve inserida. Para o entendimento dessa leitura, a criança precisa criar uma organização mental para dar informações precisas daquilo que ela vê e escuta. Ou seja, ela organiza o antes, o agora e o que poderá vir depois de tudo o que ela vivenciou em certo momento. Essa organização também deveria estar ativa no momento da aquisição da escrita. Na produção de um texto, deve haver uma organização bem estabelecida, com destaque para a coesão, a coerência e a ortografia, de modo que possibilitem aos leitores realizarem a decifração do que foi escrito e compreender o que o autor do texto quis comunicar. Como diz Abreu (2008), um texto é a junção de construção de sentidos, produto de uma intenção e existindo, sempre, em um gênero discursivo.

Para que isso chegue ao patamar de entendimento das crianças, tem-se a necessidade de uma compreensão metódica por parte de quem está ensinando com relação às letras, aos sons da fala, à formação adequada das palavras, à coesão, à coerência e às regras ortográficas. Uma boa produção textual precisa considerar tudo isso.

1.2 Sobre a motivação para pesquisar

O que motivou esta dissertação em seu início foi conduzir uma análise e discussão dos documentos norteadores sobre análise/correção da produção escrita de crianças dos anos iniciais. À medida que as pesquisas e os trabalhos foram progredindo, o autor achou que deveria também abordar os problemas da formação acadêmica dos professores alfabetizadores. Isso levou a dar um destaque especial à importância da linguística no ensino de como ler e escrever, sendo uma etapa anterior à produção de textos. Por isso, alguns tópicos foram mais desenvolvidos para ajudar os professores a perceberem a importância da linguística em seu trabalho e a necessidade de as escolas de formação de professores alfabetizadores dedicarem mais tempo à linguística. Mesmo assim, serão discutidas as questões relativas à produção e correção dos textos dos alunos alfabetizando, com especial destaque para o que vem proposto no modelo orientador governamental. É importante que a discussão contemple também o ensino a distância devido à pandemia da Covid-19.

Como professor, o autor também sempre teve em mente que a discussão que apresenta será de grande ajuda para os professores e para os alunos, possibilitando um trabalho de melhor qualidade e com melhores resultados.

A todo instante, enfatiza-se que a área da linguística tem muito a contribuir com a área da educação, possibilitando melhorias consideráveis no processo de alfabetização de crianças, não somente do Estado de São Paulo, mas do Brasil.

A motivação da elaboração da presente dissertação é fruto de questionamentos teóricos, metodológicos e didáticos durante todo percurso de atuação frente à escola pública. Questionar documentos elaborados pela Secretaria da Educação pode soar como algo simples na visão acadêmica, principalmente quando se trata da área da linguística, com focos mais específicos sobre a fala e as diversas línguas espalhadas pelo mundo. Também se formaliza a ideia, para

muitos, de que há uma visão amplificada sobre algumas linhas de pesquisas dos Programas de Pós-Graduação em Letras e Linguística, dados os embates sobre temas que dão vozes às minorias em nosso país.

Analisar dados que para muitos já são algo rasurado, como a questão ortográfica, contrapõe e, ao mesmo tempo, fortalece a exigência de debates válidos sobre os rumos que a educação brasileira tomará em um futuro não tão longínquo assim. O surgimento de questionamentos de que a noção de certo e errado na escola precisa ser revisto não anula a importância da boa escrita na aprendizagem de estudantes dos anos iniciais.

Garantir uma análise dos dados coletados já é uma forma de oportunizar um olhar criterioso sobre os procedimentos metodológicos utilizados em sala de aula e uma oportunidade para melhorias na formação acadêmica do professor.

Assim, a análise surge com dimensionamentos qualitativos, visto que o foco está em documentos que norteiam regras de correção, avaliações corrigidas por professores e questionários de opiniões respondidos pelos docentes da unidade escolar selecionada.

Pensando nessa direção, verifica-se a relevância de um questionamento sobre como proceder uma correção textual ortográfica de forma adequada na alfabetização e reflete-se se os documentos orientadores – os *DOC.o* – colaboram satisfatoriamente para as análises e correções realizadas pelas alfabetizadoras. Portanto, precisa-se questionar se as alfabetizadoras compreendem e colocam em prática as competências inseridas nesse documento. Porém, precisa-se primeiro averiguar se as especificações detalhadas nas competências e nos níveis de aprendizagem descritas nos *DOC.o* se aproximam ou não dos aspectos linguísticos considerados pela área da linguística que analisa a aquisição de escrita.

Diante disso, para facilitar a compreensão e organização mental dos leitores, esta dissertação foi dividida em seções e na ordem que o autor considera adequada para uma melhor compreensão do tema de pesquisa proposto. Consequentemente, o trabalho sintetiza os motivos, pressupostos e motivações para a conclusão desta dissertação.

Sendo assim, o presente estudo começa com a *seção 1*, que trata da “*Introdução*”, que explica sucintamente a temática escolhida, justificações e problemas que deram destaque à pesquisa.

A *seção 2*, intitulada “*Formação Acadêmica*”, concentrará em apresentar aos leitores as razões para dar sentido ao presente trabalho de pesquisa, descrevendo de forma simples as

diferentes etapas do meu percurso escolar até entrar na vida acadêmica. Espero que isso ajude os leitores a entenderem as razões por trás da minha decisão de realizar um mestrado.

Na seção 3, intitulada “*Modelo Orientador*”, pretende-se focar no que é um modelo de orientação (DOC.o) para os leitores entenderem melhor o objeto de pesquisa deste trabalho. Desta forma, as alfabetizadoras poderão garantir uma reflexão sobre as recomendações contidas neste documento e, assim, praticar opções corretivas. A configuração estrutural dos modelos escolhidos para incorporar este trabalho também será detalhada.

Na seção 4, intitulada “*Fundamentação Teórica*”, o foco será discutir as teorias relacionadas aos aspectos linguísticos e educacionais que trazem reflexões sobre conceitos da linguística moderna como fundamento de desenvolvimento educacional das crianças.

Na seção 5, intitulada “*Fonética, fonologia e Escola atual*”, o objetivo é explicar em termos gerais a relação da fonética e da fonologia com o processo de aprendizagem das crianças em geral, bem como trazer questionamentos sobre como a fonética e a fonologia contribuem para a prática das alfabetizadoras, a fim de tornar mais acessíveis as relações que esses aspectos possuem no processo de aprendizagem da criança, relacionado ao letramento.

Na seção 6, intitulada “*Diversas facetas na educação*”, pretende-se acrescentar uma breve discussão sobre as realidades da educação e o processo de aprendizagem da escrita e o conceito de *Palavras Nulas* e as dificuldades de leitura de crianças que não conseguem assimilar a relação entre sons e letras.

Na seção 7, intitulada “*Metodologia*”, serão descritos os procedimentos realizados para a coleta de dados que compõe o corpus da presente pesquisa, detalhando sucintamente a configuração dos DOC.o, a estratégia de coleta das produções de escrita e do questionário dos professores.

Na seção 8, intitulada “*Análises*”, a proposta é iniciar uma análise dos dados coletados: DOC.o, produção escrita — 2º e 5º anos e, num aspecto mais sucinto das entrevistas, como complemento para interpretar as concepções dos professores sobre o tema da pesquisa.

Já na seção 9, intitulada “*Considerações finais*”, pretende-se inserir uma breve reflexão sobre as discussões realizadas no percurso de todo o trabalho da dissertação “*Abordagem Linguística na Alfabetização*”. A partir dessa abordagem, espera-se contribuir para que mais professores dos anos iniciais se interessem pela pesquisa entrelaçada entre a área da linguística e educação, facilitando assim o acesso de mais professores no programa de mestrado das

inúmeras instituições acadêmicas espalhadas pelo Brasil.

E para finalizar, insere-se a seção que representa as “Referências Bibliográficas”, sendo as especificações referenciais utilizadas no corpo do texto, com o intuito de que os interessados neste trabalho acadêmico busquem através destas referências um novo sentido para iniciar estudos sobre os aspectos linguísticos na educação básica.

2 FORMAÇÃO ACADÊMICA

Esta seção se concentra em apresentar aos leitores as razões deste mestrado, tentando descrever de forma simples as diferentes etapas do meu percurso escolar até entrar na vida acadêmica.

Portanto, falar um pouco sobre meu percurso escolar se faz necessário, uma vez que a pesquisa se articula em duas esferas educacionais que pouco se conversam: *a Linguística Moderna e a área da Educação*. São poucos os cursos de programas de pós-graduação em Linguística que recebem projetos de pesquisa que se interessam pela problemática do ensino-aprendizagem no processo de alfabetização.

Um professor alfabetizador (como eu), que realizou sua formação acadêmica em Pedagogia, seguindo um modelo acadêmico tradicional que contemplava inúmeras disciplinas de naturezas diferentes, como a Didática, a Psicologia da Educação, a Sociologia, a Filosofia, a Matemática, entre outras, achava que tinha uma formação completa para uma atividade profissional muito relevante na sociedade. Obviamente as matérias da Pedagogia são fundamentais para um trabalho escolar voltado para a educação, em todos os tempos e lugares. Porém, quando fui exercer a profissão, descobri faltarem conhecimentos importantes de linguística, porque o mais importante era lidar com a linguagem oral e escrita e a respeito disso, o curso de Pedagogia não contribuiu de modo científico e com os conhecimentos necessários para ensinar alguém a ler e a escrever. Descobri por conta própria que alguns linguistas se interessaram pela questão da formação do professor alfabetizador, sugerindo disciplinas e tópicos para o curso de Pedagogia, como fez Cagliari (2021):

[...] Formação linguística do alfabetizador com a oferta de no mínimo: um ou dois cursos de Linguística Geral (Sociolinguística, Aquisição da Linguagem, Análise do Discurso, Semântica, História da Linguística...); um curso de Fonética e Fonologia; um curso de Produção de textos; (CAGLIARI, 2021, p. 33)

Cagliari (2021) toca em um ponto essencial e primordial para a evolução acadêmica na área da educação básica. Não se pode fugir dessas discussões, visto que é notória a escassez de

jovens que optam pela carreira docente. A profissão não é atrativa para os moldes econômicos da atualidade e isso causa incertezas aos que ainda desejam iniciar como educadores e aos que já estão na ativa por anos. Os profissionais que estão há anos lecionando acumulam experiência e intensa dedicação na arte de ensinar, mas se veem cheios de dúvidas metodológicas.

Em virtude dos treze anos de atuação frente à Educação Infantil e Fundamental, Ciclo I, no ensino estadual e municipal, surgiram diversos questionamentos acerca dos métodos utilizados pela escola para ensinar uma criança. Pensar sobre como uma criança realmente aprende, como elabora estratégias próprias de leitura e de escrita, entre outras vertentes que emergem na educação, fez-me engajar ainda mais na busca de conhecimentos metodológicos para aperfeiçoar a interação entre o ensino e a aprendizagem com meus alunos.

Com formação na área da Pedagogia e especialização em Alfabetização e Letramento, surgiu a oportunidade de ingressar como participante de um grupo de pesquisa chamado GRUPA (Grupo de Alfabetização) (GRUPA, 2020), ligado ao CNPq e à UNESP, que tem como foco estudos e pesquisas em alfabetização, idealizado e coordenado pelo professor Luiz Carlos Cagliari (UNESP / Araraquara) e com a colaboração de outros pesquisadores de relevância na área.

Atualmente, abrange dois tipos de perfis, sendo o primeiro composto por pesquisadores atuantes no cenário brasileiro e exterior, e o segundo aberto para ouvintes interessados na temática que abrange uma nova visão sobre a alfabetização de um ponto de vista linguístico, no Brasil.

A partir de discussões acerca do processo de alfabetização sobre o sistema de escrita, cartilhas, estruturas de ensino e aprendizagem, apresentados em *lives*, promovidas pelo GRUPA e de leituras direcionadas aos temas da leitura, da ortografia, da história da escrita, da história da alfabetização, pude fazer novos questionamentos, aprofundando-me nos conhecimentos da linguística voltados para as atividades escolares de ensino e de aprendizagem da alfabetização, com especial interesse inicial na forma com que as professoras alfabetizadoras fazem as correções de produções de escrita dos estudantes dos anos iniciais, o que me levou também a discutir os pressupostos teóricos que embasam os *DOC.o*.

Diante desse quadro de buscas de conhecimentos linguísticos, resolvi fazer um curso de mestrado em linguística na UNESP de Araraquara, sob a orientação do professor Dr. Luiz Carlos Cagliari, a partir de março de 2021, levando-me a redigir a presente dissertação de mestrado.

2.1 Formação no ambiente escolar

No ambiente escolar, uma das questões mais discutidas pelos coordenadores e professores em períodos de avaliações escolares são os métodos de correção das produções textuais dos alunos do ensino fundamental I. Há muita discussão, mas, por vezes, não se chega a um consenso sobre o que seria, de fato, viável para realizar a correção dessas produções. As discordâncias geravam um distanciamento entre o que, de um lado, os manuais de correção (SÃO PAULO, 2018, 2019, 2020) propõem e, de outro, o que as teorias linguísticas dizem e contribuem para entender melhor o assunto.

Os alfabetizadores, em geral, não se interessaram muito pela Linguística Moderna nem durante a faculdade, nem após formados. Infelizmente, os cursos de Pedagogia não estão preparados para acrescentar aos conhecimentos pedagógicos e psicológicos os conhecimentos linguísticos sobre a fala, a escrita e a produção de textos nas séries iniciais. Isso cria um vazio acadêmico que prejudica muito o trabalho profissional dos alfabetizadores. Essa situação gera problemas e impasses quando questões linguísticas entram nas discussões da escola. Por outro lado, alguns professores preferem usar apenas o que o governo manda sem discutir, embora os resultados da aplicação dessas normas nem sempre correspondam ao que seria esperado. Assim como os erros nas redações despertam a curiosidade dos professores para descobrir por que eles erraram, do mesmo modo, os fracassos do ensino deveriam despertar o interesse profissional por saber o que deu errado, suas causas e quais seriam as correções a serem feitas.

Partindo desta realidade, corrigir a produção textual de uma criança tem se tornado algo mecanizado, caracterizado apenas pela classificação do aluno como estando no nível alfabético ou não-alfabético (FERREIRO, 2011), reforçando rótulos de classificação em níveis atingidos e/ou competências adquiridas. Desse modo, são desconsideradas questões relevantes para um processo de alfabetização pautado na ideia geral de que escrever certo é atingir níveis pré-estabelecidos ou cumprindo requisitos de uma lista de itens para o aluno ser considerado alfabetizado. Apesar de o professor defrontar com rótulos de uso da linguística, como produção textual, ortografia, coesão, coerência e estrutura textual, entre outros, ele não tem informações suficientes e corretas cientificamente para lidar com esses tópicos.

Se o professor de Ensino Fundamental I não estiver inserido no processo de aprendizagem de escrita a partir dos mecanismos linguísticos, as discussões anteriores e posteriores a uma sondagem (termo utilizado no ambiente escolar quando se trata de uma

produção textual para averiguar os níveis atingidos) tornam-se irrelevantes, pois serão apenas apresentações de estratégias de correção que não propiciam o entendimento dos professores sobre o que, de fato, significam coisas como tema, gênero, coesão/coerência e registro.

Assim, as produções textuais seguirão valendo-se do processo da escrita de uma palavra, de uma frase, respeitando ou não a norma culta, entre outros fatores exigidos e sujeitando os estudantes a prosseguirem ano após ano com os mesmos vícios de escrita (repetição de palavras, erros ortográficos, falta de coesão e de coerência, etc.)

2.1.1 A linguística como fundamento formativo

Neste tópico, destaco algumas histórias pessoais relacionadas à minha vida escolar, começando em 1986 e terminando no ensino médio em 1998, todos em escolas públicas. Situações que pouco contribuíram para meu desempenho escolar, mas que tiveram destaque para realmente entender o papel de um professor em sala de aula.

Normalmente, torna-se dificultoso alguém reconhecer suas falhas, limitações e incapacidades técnicas para tratar de certos assuntos. Reconhecer-se inserido nos motivos de diversos problemas da educação atual é algo ainda mais problemático, pois tendemos a colocar a responsabilidade em outras esferas e deixamos de lado nossas responsabilidades como formadores que necessitam de conhecimentos para lidar com o processo do ensino-aprendizagem.

Assim, reitera-se a importância de voltarmos-nos para nossa prática pedagógica e refletirmos se realmente estamos ensinando a leitura e a escrita de uma forma que seja coerente com as regras gramaticais da nossa língua.

Lembramos que, aqui, nos manifestamos acerca do ensino da língua portuguesa, excluindo reflexões sobre outras disciplinas. As motivações para tratar de uma abordagem linguística na alfabetização se deve à nossa vida escolar nos anos iniciais da escola.

Os relatos a seguir são algumas recordações que procuro sistematizar para que os legentes compreendam meu percurso como estudante dos anos iniciais até chegar a esta etapa que me insere como um pesquisador da área da linguística que busca compreender a importância do ensino na alfabetização.

Lembranças de um alienado:

Aos 7 anos estudava em uma escolinha de tábua no bairro em que eu, meus pais, avó e quatro irmãos morávamos. Lembro-me de um banco de madeira onde as crianças se acomodavam para a alimentação e até mesmo a realização das atividades. Na verdade, pouco escrevíamos. Era apenas um espaço onde as crianças ficavam enquanto os pais trabalhavam. No 1.º ano, nem sequer me lembro quais eram os materiais que utilizava na escola. Um caderno pequeno e um lápis, talvez. Hoje percebo que eu era um alienado naquela escolinha. Nos (1.º), 2.º e 3.º anos considero que não tive nem proximidade nem distanciamento afetivo com meus professores, mas reconheço que não foram os reais motivadores do desejo de inserir-me na carreira docente. Como ensinavam, confesso que também não me lembro. Nunca fui um aluno indisciplinado, apenas um ser tentando agarrar as imaginações que surgiam em minha mente.

Desde crianças fazemos ciência.

Desde pequeno a Ciência fez parte dos meus desejos. Apreciador dos encantos naturais, acreditava que conseguiria trazer a cura de doenças para muitas pessoas. Até tentava, no fundo, de casa, inventar remédios para curar alguma doença. Hoje penso que não se traduzia no desejo de ser médico, infectologista ou algo similar e, que, de alguma forma, a carreira de professor foi um agravo no percurso. Não vejo dessa forma. Entendo que a carreira de professor engloba todos os pontos essenciais que a Ciência exige, pois, através da profissão de professor, posso destacar em outras mentes o desejo de correr atrás de estratégias que viabilizem melhorias para a população brasileira.

Receio em ir à escola.

No 4.º ano, observei que nem todos os professores queriam que seus alunos avançassem. A professora do 4.º ano fazia com que todos tivessem receio de acordar para ir à escola. Sabíamos que num dia ou outro um dos alunos sofreria alguma agressão nas mãos dela. Lembro-me de dois casos, entre tantos, de alguns colegas de salas que sofreram desarranjos em sala. O aluno A sempre urinava na cadeira quando a professora citava o nome dele. Não era um garoto de terríveis ações, **apenas não compreendia as explicações que ela dificilmente fazia.**

O aluno B viu sua orelha ser descolado pelo puxão de orelha que ela deu no momento em que **errou a questão matemática exposta na lousa**. Somente as crianças se importavam com a inflamação que ficara na pequena ligação da orelha esquerda do aluno B. Tal cicatriz não enfatizou meu desejo de aprender, somente de temer ainda mais em frequentar a escola.

Olhares atentos.

O tempo passara e os anos foram me conduzindo para as séries seguintes de vida escolar. Observava inúmeros professores, a partir da 6.^a série, que enxergavam o talento de muitos alunos. Através do esporte ou por talentos artísticos. Meus sentimentos em relação à escola foram melhorando. Lembro com satisfação de cada professor das diversas áreas: Educação Física, Matemática, Física, História.

Cegueira educacional: erros ortográficos

No entanto, em alguns aspectos da língua, fala e escrita, traziam momentos desanimadores em meu percurso escolar. Um exemplo claro é que sempre dizia **fisso** quando, na verdade, deveria pronunciar **fiz**, mas ninguém corrigia minha fala. **Falava errado e escrevia errado**. Entendo que não fora por um ato de educação ou para não me expor diante das outras crianças, pois todos riam. Com o tempo, após observar diversas vezes risos ao pronunciar **fisso**, um estalo surgiu na mente e havia percebido estar falando algo errado em relação a essa palavra. Observei atentamente como os demais estudantes da sala respondiam. Com o tempo aprendi. Não foi a única situação. Tenho como experiência a escrita da palavra (**De repente**) na lousa erradamente (**Derrepente**). Foi então que observei que o professor dera risada e dissera algo para desmerecer minha ação diante dos demais alunos. É claro que a partir da ação do professor percebi que algo estava errado na **ortografia da palavra**. No entanto, busquei aprendê-la sem uma explicação do porquê a mesma era escrita de tal forma e não de outra. Acredito que naquele momento o professor não tinha uma resposta concreta sobre a regra normativa da escrita da palavra, talvez por aprender somente como se escrevera e não o porquê escrevera daquela maneira.

Os relatos anteriores mostram apenas alguns de tantos outros fatos que costumam acontecer no dia a dia da vida escolar, principalmente com estudantes que vivem em condições sociais desfavoráveis, que não possuem oportunidades para frequentar uma escola com melhores condições. Na verdade, não se afirma aqui que uma criança que viva em comunidades carentes, dominadas pelo tráfico, por exemplo, não consiga aprender a ler e escrever. Não é essa a reflexão em pauta. O que se destaca é que diversas crianças sofrem constantemente com as dificuldades de entendimento por seus pares e até mesmo por parte de alguns educadores, que não compreendem e não entendem as diversidades dialetais e variações linguísticas introduzidas em uma escola.

Diante disso, quando nos aprofundamos em questões de variação linguística / dialetal, entendemos que o aluno *A* poderá trazer consigo um dialeto que se difere do aluno *B*.

Os usuários da língua, não raramente, sentem-se constrangidos na hora de escrever, não por causa do conteúdo, mas da grafia de certas palavras. Na verdade, os conteúdos podem ser discutidos ou mesmo questionados, mas a grafia das palavras revela de imediato o grau de escolaridade das pessoas. (CAGLIARI, 2002, p. 02)

Com o passar dos anos, aquelas crianças que não conseguiram aprender o sistema de escrita nos primeiros anos escolares começam a se sentir constrangidas e tendem a abandonar os estudos precocemente. Erros são inevitáveis no processo de aquisição da escrita, visto que a aprendizagem se formaliza diante de inúmeras tentativas com experiências agradáveis e desagradáveis ao mesmo tempo. Isso se dá pela diversidade linguística existente no país e o elevado número de palavras da língua portuguesa. Portanto, tem-se a necessidade de discernir e ponderar sobre quais equívocos ortográficos precisam de intervenção pontual.

Se pensarmos que muitos estudantes passaram por esse processo de desorientação de saberes com referência à ortografia, encontraremos uma diversidade de pessoas com enormes dificuldades de leitura e de escrita em nosso país. Talvez pessoas que saibam ler placas de trânsito, representações ideográficas, mas não leem frases, textos mais elaborados.

É fato que a fala não corresponde ao que um indivíduo escreve. Temos claro que ao falar *fisso*, não pensamos como essa palavra é escrita: “*fiço/fisso/fiso/fissu/fiçu*”. A fala tem uma organização neurolinguística sobre o que comunicamos ao interlocutor, mas esse processo difere do processo de como escrevemos. Ou seja, o falante poderia falar a seguinte frase: (O

preço da tarifa bancária está um absurdo) e escrever isso da seguinte forma: “*O presso da tarifa bacarea ta um abissurdu (abiçurdu)*”.

Apoiado na concepção de que uma das maneiras para sanarmos algumas dificuldades (obviamente, algumas persistem por causa da variação dialetal nas vivências sociais), tem-se a necessidade da prática contínua de leituras proeminentes³ ao longo da vida escolar, até essa prática atingir um grau de facilidade de tal modo que a leitura seja feita com autonomia.

A relação com a leitura faz o indivíduo refletir sobre a possibilidade de tirar suas ideias do campo do pensamento para a representação concreta da linguagem oral ou escrita. Ou seja, a produção de um texto oral ou escrito. A leitura possibilita que os indivíduos se apropriem da função de escritor, de alguém que usa a linguagem oral ou escrita assiduamente e com competência. Aprender a ler e a escrever são atividades que devem começar desde o primeiro dia de aula até o último. No Ensino Fundamental há textos apropriados às idades das crianças, mas textos mais complexos, como certos contos, peças teatrais, romances, entre outros, vão aparecer mais para frente na vida escolar.

A decifração da leitura antecipa o processo de escrita. Como diz Massini-Cagliari (2000), para alguém dar significado à escrita, a escrita precisa ser decifrada antes. Decifrar a escrita é ler o que está escrito.

A relação professor-estudante é sempre de suma importância para o avanço escolar de qualquer criança. É através dos ensinamentos do professor que os alunos entendem e aprendem o que é necessário, de um modo mais amigável. Essa relação faz toda a diferença no processo de ensino e de aprendizagem escolar. No início dessa relação, a decifração com leitura é a questão mais importante que possibilita aos alunos progredirem na escola. A presença da Linguística Moderna deve dominar esse início porque dá um toque de ciência que ajuda os alunos a aceitarem o que lhe é ensinado, abrindo caminho para estudos mais avançados, como a escrita de textos.

Assim, tanto a leitura quanto a escrita são questões linguísticas que merecem atenção respeitosa para que a ciência que estuda os fenômenos linguísticos das línguas tenha mais clareza e espaço nas discussões na escola e fora dela. Uma reformulação da grade curricular na formação universitária da licenciatura em Pedagogia, por exemplo, só poderá acontecer

³ *Leitura Proeminente*: Estratégia de leitura com representações a partir de textos com maior grau de dificuldades intercalados com textos vistos como simples.

quando todos entenderem que nossa língua só pode ser cientificamente estudada e ensinada através das teorias de Linguística Moderna, como já dizia Saussure (2006, p. 13).

Ao introduzir noções científicas da Linguística Moderna nos estudos da linguagem, obtém-se melhorias nas relações entre pensamento e fala, leitura e escrita e entre outros conceitos que garantem a evolução intelectual da Humanidade.

Com relação aos questionamentos exigidos para uma aprendizagem adequada dos estudantes, tem-se a necessidade de haver professores capazes de mediar adequadamente o processo de leitura e de escrita. Debates sobre representações pedagógicas, metodológicas e psicológicas são relevantes para a educação, mas deveriam estar amarradas ao estudo sistemático dos aspectos linguísticos. Espera-se muito das escolas mesmo quando não há investimentos para uma formação acadêmica dos professores, a fim de conseguir a competência e a autonomia profissional necessárias para aplicar com sucesso os conhecimentos adquiridos.

O processo de leitura e de escrita deve ser algo concreto no ensino inicial e, para isso acontecer, há a necessidade de haver professores com competência e habilidades para garantir uma boa aprendizagem. Essa questão envolve todo o processo educacional do país, mas, especialmente, depende daqueles que gerenciam os procedimentos pedagógicos e a organização geral da educação. A política educacional pode ajudar ou atrapalhar a ação dos professores.

A questão relacionada à formação dos professores, sobretudo, alfabetizadores, trava quando se enfrenta a introdução compulsória de teorias construtivistas e metodologias desse tipo nos livros didáticos, o mesmo acontecendo com outras teorias e metodologias, como os métodos fônicos, entre outros, que não têm como fundamento a ciência linguística. A contribuição da Linguística Moderna não exclui, mas auxilia a compreensão da linguagem em todas as suas dimensões, como diz Lopes (2008, p. 24), lembrando que a linguística também funciona como uma ciência interdisciplinar na área das ciências humanas.

Portanto, foi a partir de tantos anseios que decidi pela luta de ingressar em uma das melhores universidades do país, como indicado pela *QS World University Rankings (2022)*. Diante dessa realidade, busco detalhar alguns pontos necessários para a grande teia de conhecimento que se chama educação.

Pesquisar e propor o tema dessa dissertação na Unesp, em especial no *campus* de Araraquara – SP, traz certo alento para minhas angústias, visto que posso através deste singelo trabalho instigar outros profissionais da educação ou não a vislumbrarem rumos diferentes e satisfatórios para o ensino-aprendizagem das crianças brasileiras.

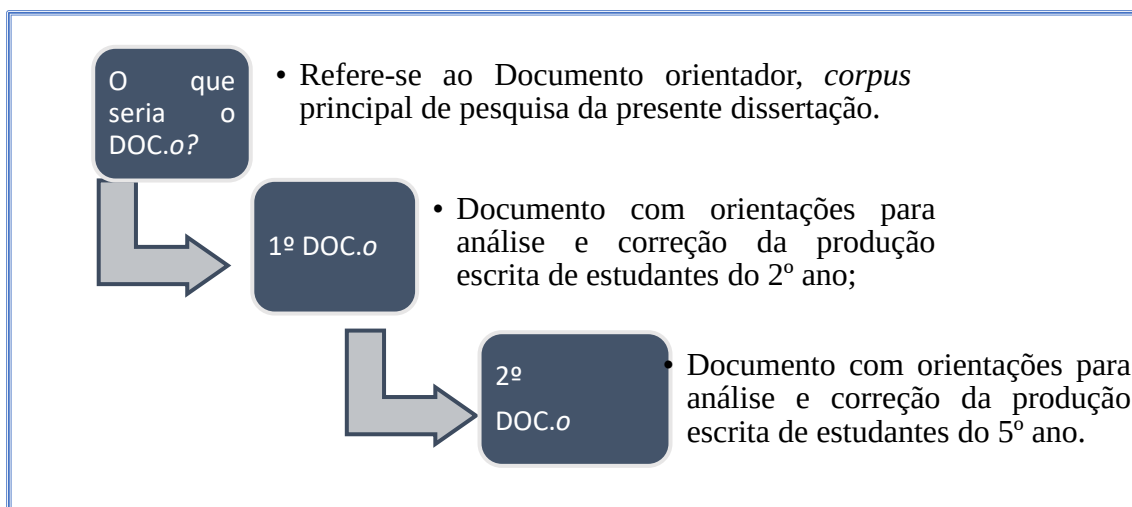
3 **MODELO ORIENTADOR**

Nesta seção, focamos no que é um *modelo de orientação* para os leitores poderem entender melhor o objeto de pesquisa deste trabalho. Desta forma, os alfabetizadores podem garantir uma reflexão sobre as recomendações contidas neste documento e, assim, praticar opções corretivas a partir das competências técnicas exigidas pela língua portuguesa. Também será detalhada a configuração estrutural dos modelos escolhidos para incorporar este trabalho. Portanto, poderá ser consultado, no decorrer desta seção, o “*Quadro de Competências*” utilizado como fundamento técnico pelas alfabetizadoras.

O documento *Modelo Orientador* foi criado pelo governo de São Paulo, voltado para os professores alfabetizadores corrigirem textos produzidos pelos alfabetizandos, seguindo questões para uma avaliação estatística do progresso dos alunos. O documento é, na verdade, um “*Caderno do Professor*” que traz orientações não somente para correção de produções escritas, mas para todas as questões propostas na “*Avaliação da Aprendizagem em Processo*” (2018). O documento trata não só da Língua Portuguesa, mas também de atividades de Matemática.

Para consolidar uma leitura mais abrangente, diversos termos correspondentes a Modelo Orientador utilizarão a sigla *DOC.o*, que contém o significado de “*Documento Orientador, Modelo Orientador e Caderno do Professor*”. Estes são os termos que podem ser encontrados se qualquer busca for realizada em um mecanismo de pesquisa.

Figura 1 Detalhamento simplificado sobre o DOC.o



Fonte: Elaborador pelo autor (2023)⁴

A avaliação e o *DOC.o* tiveram seu início no ano de 2011 para o segundo ano do Ensino Fundamental e foi, posteriormente, estendida para os demais anos, a partir de 2015. O objetivo era o de acompanhar a aprendizagem individual e coletiva dos estudantes, com intuito de apoiar (SÃO PAULO, 2018) as unidades escolares e professores nas devidas estratégias para adequação, ajustes e melhorias da aprendizagem dos alunos.

Além da formulação dos instrumentos de avaliação, na forma de cadernos de provas para os alunos, também foram elaborados os respectivos Cadernos do Professor, com orientações específicas para os docentes, contendo instruções para a aplicação da prova (Anos Iniciais), quadro de habilidades de cada prova, exemplar da prova, gabarito, orientações para correção (Anos Iniciais), grade de correção e recomendações pedagógicas gerais (SÃO PAULO, 2018).

O *DOC.o* foi elaborado para garantir uma aplicação avaliativa sem interferências pontuais de agentes externos que pudessem causar resultados fora da realidade da aprendizagem apresentada pelos estudantes.

Para esta dissertação, a pesquisa está utilizando para análise a 20ª e 21ª edição dos *DOC.o*. Como já destacado, esse caderno, além de orientações para Língua Portuguesa, também traz orientações para a Matemática. No entanto, o foco do trabalho contemplará apenas a

⁴ Modelo explicativo sobre os documentos orientadores – *DOC.o*.

Língua Portuguesa e, especialmente, o item que trata da questão relacionada com a “*Produção Textual*”. No foco de interesse, as orientações para correção indicam as quatro competências que se associam às produções textuais, sendo elas: *tema, gênero, coesão, coerência e registro (ortografia)*.

Como manda o *DOC.o* (São Paulo, 2018), serão estudadas questões sobre as convenções e normas do sistema de escrita (ortografia) e a organização de forma lógica e produtiva próprias dos mecanismos linguísticos textuais da produção de textos pelos estudantes das séries iniciais.

Veja o quadro a seguir:

Quadro 1 Planilha de correção das produções textuais do 5º ano

O aluno deve demonstrar as seguintes competências	Nível 1 – insuficiente	Nível 2 – razoável	Nível 3 – bom	Nível 4 – muito bom
CI – tema	Desenvolver o texto, de acordo com as determinações temáticas e situacionais da proposta de redação	Apresenta dificuldades em compreender a proposta de redação e desenvolve um texto que tangencia o tema.	Compreende e desenvolve o tema a partir da proposta de redação, apresentando indícios de um projeto temático pessoal.	Compreende e desenvolve muito bem o tema a partir da proposta de redação, com base na definição de um projeto temático pessoal.
CII – gênero	Mobilizar, no texto produzido, os conhecimentos relativos aos elementos organizacionais do gênero.	Apresenta dificuldades em compreender a proposta de redação e apresenta indícios do gênero.	Compreende e desenvolve a proposta de redação e os elementos constituintes do gênero, mesmo que com desvios.	Compreende e desenvolve muito bem a proposta de redação e os elementos constituintes do gênero
CIII – coesão/coerência	Organizar o texto de forma lógica e produtiva, demonstrando conhecimento dos mecanismos linguísticos e textuais necessários para sua construção	Organiza precariamente as partes do texto apresentando grande dificuldade em articular as proposições; além de demonstrar pouco domínio na utilização dos recursos coesivos.	Organiza razoavelmente as partes do texto, apresentando redundâncias ou inconsistências constantes, mas com alguns elos entre partes e proposições do texto, demonstrando um domínio básico na utilização dos recursos coesivos.	Organiza bem as partes do texto, apresentando problemas pontuais na articulação entre as partes e/ou as proposições, e demonstra um bom domínio no uso dos recursos coesivos.
CIV - registro	Aplicar as convenções e normas do sistema da escrita	Apresenta muitas inadequações no registro do texto, referentes à norma gramatical, à escrita das palavras, à segmentação de palavras e frases e/ou à pontuação.	Apresenta inadequações no registro do texto, referentes à norma gramatical, à escrita das palavras à segmentação de palavras e frases e/ou à pontuação, mas com indícios de seu domínio básico.	Demonstra, no registro do texto, bom domínio das regras normativas do sistema de representação da escrita, mesmo que apresente alguns desvios recorrentes no uso dessas regras.

Fonte: Avaliação da Aprendizagem em Processo – Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2018, p.50)

O *DOC.o* para a avaliação do 1º ano — ciclo I, por exemplo, traz, em seus objetivos, “traçar um diagnóstico preciso da aprendizagem dos alunos...” (SÃO PAULO, 2018). Analisando os critérios marcados para os alunos do 1º ao 5º ano, foi possível observar que cada avaliador tinha características próprias na correção da escrita dos alunos. Já no 3º ano, as orientações estavam direcionadas para a correção de uma reescrita de um conto conhecido pelos estudantes para avaliar as exigências de compreensão da linguagem escrita, ausência ou não de coerência e coesão textual, pontuação e ortografia.

Assim, ao observar as discussões sobre como corrigir essas produções e averiguando os *DOC.o* propostos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, cheguei à conclusão de que havia naquela atividade de avaliação dos textos dos alunos uma oportunidade de discussão acadêmica ampla sobre que tipos de formação linguísticas os professores alfabetizadores tinham para lidar com as instruções inseridas nos manuais mencionados.

É importante notar, entretanto, que minha análise não se estende ao gênero conto, mas sim ao “*Ditado de palavras e frases*” no segundo ano e “*Carta de Leitor*” no quinto ano. Os critérios de seleção dos tipos a serem analisados foram baseados em recomendações feitas pelos alfabetizadores aos estudantes quando iniciei a coleta de dados, proporcionando uma visão mais realista do que os professores estavam trabalhando naquele período em sala de aula.

Segundo a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, um dos objetivos da implantação do ADE (Avaliação da Aprendizagem em Processo) era o de aferir o desempenho dos alunos por meio de competências e habilidades, que estão inseridas no Currículo Oficial do Estado de São Paulo.

Assim, os resultados obtidos diante das avaliações aplicadas durante o ano letivo são extraídos para dar significado a novas estratégias de planejamento para consolidação de uma aprendizagem significativa diante das defasagens em relação às competências e habilidades.

Nesta dissertação há alguns pontos de relevância linguística que contribuem para um melhor entendimento das temáticas utilizadas nos *DOC.o*, apresentados aos professores para correção da escrita ortográfica.

Como se mostra em muitos lugares deste trabalho, há um destaque de alguns tópicos de interpretação para ficar clara a defesa que se faz da relação e importância da linguística no processo de ensino da alfabetização.

Quando os alunos iniciam sua vida escolar no ciclo II da Educação Básica, logo têm

contato com uma diversidade de professores especialistas, dificultando o comportamento escolar, visto que, no ciclo I, a ação escolar sempre foi mediada por um único professor regular da sala quase o tempo todo. A partir do ciclo II, os alunos começam a ter contato com professores especialistas em outras áreas como de matemática, geografia, histórias e outras. O professor especialista em letras passará a ensiná-los de forma mais concreta e objetiva algumas regras gramaticais da língua padrão brasileira. É aí que tem início a grande confusão na mente das crianças, pois, no ciclo I, tiveram contatos minimalistas com as regras da língua, visto que o foco da etapa da alfabetização está no aprender a ler e escrever. Os professores alfabetizadores entendem que não precisam ensinar as regras da língua padrão. Tudo isto tem um motivo particular: se eles não sabem a linguística da língua brasileira, não conseguem ensinar questões mais teóricas a respeito do sistema da língua e acham isso desinteressante para o ensino e a aprendizagem naquela fase dos estudos escolares. Essa situação acontece porque os alfabetizadores não recebem a devida instrução em linguística nos cursos de formação em Pedagogia.

Como aponta Kato (2007, p.13), pedagogia sem linguística levará o professor a proporcionar um ensino vazio aos seus estudantes. Kato e outros linguistas, como Cagliari (1989) e Massini-Cagliari (1999), por exemplo, já apresentaram considerações teóricas com forte conteúdo científico linguístico, mostrando não só que é possível dar um tratamento mais linguístico ao ensino da escrita, bem como de que modo isso pode ser realizado com metodologias que consideram a idade e as condições de vida dos alunos nos primeiros anos escolares.

3.1 Detalhamento dos DOC.o

Resumindo, o primeiro *DOC.o* possui 49 páginas divididas em itens explicativos sobre a sequência desde a aplicação do teste até a orientação corretiva.

Na primeira parte, a capa traz descrições sobre autoria, título, ano-série, disciplinas contempladas, cidade, bimestre, ano de publicação e edição. Na sequência, é representado pela introdução que concede aos professores os objetivos da Avaliação da Aprendizagem em Processo que se articula com a *aplicação dos mapas de sondagem* (SÃO PAULO, 2018), que têm relação com a aquisição do sistema de escrita alfabética.

Descreve, assim, a Avaliação da Aprendizagem em Processo, como é o “*Caderno do Professor*” para o segundo ano do Ensino Fundamental, de Língua Portuguesa e Matemática, de São Paulo, do 2º bimestre de 2018, na 20ª edição. Nas primeiras páginas, há instruções para a aplicação da prova, seguidas de uma explicação do que está contida nas AAPs, divididas em quadros de Língua Portuguesa e Matemática.

Os detalhes de análise e correção para o segundo ano, de certa forma, diferem em certos aspectos em relação ao que é apresentado no *DOC.o* para o 5º ano, mas não se afasta do objetivo do que se espera na escrita dos estudantes. Assim, traz como exigência que a criança escreva com correspondência sonora alfabética e grafia convencional. (SÃO PAULO, 2018, p. 27)

A tendência desta avaliação está atrelada às habilidades apresentadas em outros processos avaliativos como SARESP, Saeb, Prova e Provinha Brasil.

Como referenciado no próprio *DOC.o*, também foram:

“elaborados documentos específicos de orientação para os professores — Comentários e Recomendações Pedagógicas — contendo instruções para aplicação da prova, orientações para avaliação, exemplar da prova do professor, **orientações para correção e recomendações pedagógicas**. (SÃO PAULO, 2018, p. 02). [grifos nossos]

Neste documento, analisado em formato PDF, extraído do site da SED — Secretaria Escolar Digital, as orientações para correção das provas podem ser encontradas a partir da página 25.

O *DOC.o* do 2º ano — EFI indica que os itens da prova de Língua Portuguesa tinham como objetivo analisar as habilidades referentes ao sistema de escrita, leitura e produção de texto, esmiuçando, assim, algumas capacidades esperadas para os estudantes inseridos naquela etapa.

Entre 10 capacidades exigidas, três se encaixam no que pretende a nossa dissertação, a escrita de algumas palavras do mesmo *campo semântico*, a *escrita de cantiga de roda conhecida e reescrita de final de conto*. No entanto, é preciso especificar que essas são as capacidades exigidas para o 2º ano, mas que não se resume a todas as produções descritas anteriormente. No caso, na seção das análises de escrita de lista de palavras e produção de texto os gêneros são diferentes. Pode-se dizer que independente das determinações inseridas nos

DOC.o, o gênero para escrita solicitado aos estudantes não altera os resultados e conclusões esperados neste trabalho acadêmico.

É possível observar que a prova está dividida por questões e já se inicia com “o sistema de escrita: segmentação do texto em palavras”. A base de correção para esta atividade está atrelada a seis itens que vão de A ao I.

Figura 2 Lista de palavras para o 2º ano EFI

Questão 2	
Escrita de uma lista de palavras (ditado do professor)	
INSTRUÇÕES PARA O PROFESSOR: leia a comanda e a contextualização da atividade.	
LETÍCIA E SUA MÃE RESOLVERAM FAZER UMA SALADA. JUNTAS ESCREVERAM A LISTA PARA COMPRAR OS INGREDIENTES QUE FALTAVAM.	
ESCREVA NAS LINHA ABAIXO ESSA LISTA QUE SERÁ DITADA PARA VOCÊ:	
INSTRUÇÕES PARA O PROFESSOR: em seguida, dite uma palavra de cada vez, dando tempo para o aluno escrever, na seguinte ordem:	
	ESCAROLA
	CENOURA
	PEPINO
	COUVE
	ALHO

Fonte: Avaliação da Aprendizagem em Processo (São Paulo, 2020)

Segundo orientações, as palavras ditadas não podem ser ditadas silabicamente, pois facilitaria a reflexão pelo aluno e interferiria diretamente no diagnóstico de nível de aprendizagem em que ele se encontra naquele momento. As palavras sugeridas não apresentam um grau de dificuldade que trave a escrita de uma criança que já conheça a grafia e os sons das letras do alfabeto.

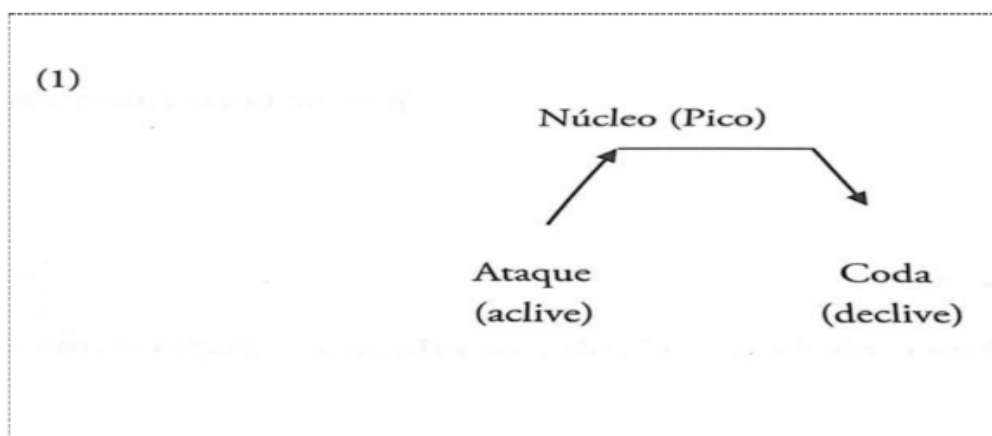
Um ponto a ser pensado sobre as sílabas é a organização dos sons dos fonemas. De início, quando a criança ainda não tem a noção da escrita e ainda se utiliza somente da comunicação oral, não consegue compreender que aquilo que está pronunciado pode ser representado por um sinal gráfico. A partir do momento em que começa a reconhecer as letras como sinal gráfico e os sons de cada uma, percebe que existem outras possibilidades de comunicação. Nesse caso, a escrita ortográfica.

Portanto, quando se trata de uma estrutura silábica, é preciso pensar também em quais ocasiões acontecem erros naturais ou por desconhecimento da regra que acompanha a escrita de alguma palavra.

Entendemos, dessa forma, que é mais fácil perceber a sílaba como unidade fonológica do que delimitá-la foneticamente. Mas, mesmo diante dessa dificuldade, é consenso entre as áreas de estudos fonéticos que a sílaba é composta de um aclave (posição de ataque), culminando em um pico (núcleo), que é seguido de um declive (posição de coda) [...] (PEDROSA, 2014, p. 72)

Portanto, o professor deve pensar linguisticamente quando faz suas análises e correções sobre erros ortográficos dos estudantes, visto que, segundo Pedrosa (2014), a fonética mostra que cada sílaba corresponde a um pico de sonoridade.

Figura 3 Aclave, pico e declive



Fonte: Pedrosa (2014, p.72)

Se as análises fossem realizadas a partir das palavras da Figura 2, a dificuldade na escrita poderia estar no dígrafo encontrado em ALHO e nas letras “o” e “u” nas palavras CENOURA e COUVE, pois ambas podem ser confundidas com o som de “L” e a criança escrever essas palavras com a ortografia incorreta. Nesse sentido, no lugar da letra “u” estaria escrevendo “l”. Veja: “CENOLRA e COLVE”.

A escrita correta dessas palavras colaboraria para entender que a criança se apresenta em um nível de aprendizagem ortográfica avançado, pois além do conhecimento das letras, diferencia o som de letras que em alguns casos apresenta quase o mesmo som.

Nota-se que a maioria das dificuldades entre utilizar “L” ou “U” são encontradas no final das palavras, mas no caso de “*cenoura e couve*” é no núcleo da palavra. No entanto, se realizarmos as divisões silábicas delas, ficaria ce – NOU – ra e COU – ve. Portanto, é essa

relação de divisão silábica que pode gerir a troca dessas letras, uma pela outra.

3.1.1 As competências

Nesta parte da dissertação, planejamos dar particular ênfase às condições estabelecidas pela competência técnica exigida para a redação de textos nos anos iniciais.

As recomendações na tabela de competências (*retorne ao Quadro 1 Planilha de correção das produções textuais do 5º ano*) indicam as circunstâncias em que um aluno deve demonstrar competência, em quatro níveis: insuficiente, razoável, bom e muito bom. Para cada nível, é fornecida uma redação explicativa para os professores saberem quais a melhor forma de introduzir o conteúdo aos estudantes.

Ao escrever um texto, exige-se que as convenções e normas do sistema de escrita sejam estabelecidas. Isso inclui separações adequadas de palavras, uso adequado da gramática e até mesmo reflexões sobre pontuação. Isso ocorre porque a convenção e as normas do sistema de escrita são importantes para manter a integridade do texto. O texto precisa dar condições para que a compreensão do leitor seja sólida, mesmo que aconteça algumas intercorrências no ato da escrita do estudante. É preciso que o estudante demonstre, no transcorrer dos anos escolares, um alto nível de entendimento das convenções do sistema de escrita.

Discordo do sistema de atribuição de níveis de desenvolvimento escolar com base na suficiência e na insuficiência, pois essa realidade não garante muito desenvolvimento na prática pedagógica de produção de textos em sala de aula, nem no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos a quem esses níveis se destinam.

Os professores precisam de orientação para escrever suas análises, mas é preciso haver consistência no que é perguntado e como é apresentado a eles. Um referencial de competência por si só não garante uma compreensão adequada do que a escrita de um aluno deve analisar, pois para isso são necessários conhecimentos teóricos e práticos.

Portanto, é preciso olhar o quadro das competências, refletir e estudar com atenção os conceitos gramaticais do português.

3.1.1.1 Competência Ortográfica

Quadro 2 Recorte da competência em ortografia - 5º ano

CIV – Registro	Aplicar as convenções e normas do sistema da escrita.	Apresenta muitas inadequações no registro do texto, referentes à norma gramatical, à escrita das palavras, à segmentação de palavras e frases e/ou à pontuação.	Apresenta inadequações no registro do texto, referentes à norma gramatical, à escrita das palavras, à segmentação de palavras e frases e/ou à pontuação, mas com indícios de seu domínio básico .	Demonstra no registro do texto, bom domínio das regras normativas do sistema de representação da escrita, mesmo que apresente alguns desvios recorrentes no uso dessas regras.	Demonstra, no registro do texto, bom domínio das regras normativas do sistema de representação da escrita.
-----------------------	---	--	---	--	---

Fonte: Avaliação da Aprendizagem em Processo – Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2018, p.50)

A referida tabela é apenas um recorte de uma competência entre quatro: (tema, gênero, coesão/coerência e registro), que compõe os níveis que as crianças devem demonstrar na produção textual. A anotação CIV refere-se à Competência IV, nomeada de “*registro*”, cujo significado no *DOC.o* refere-se somente à escrita ortográfica.

A competência (C 1), por exemplo, que se refere ao “tema”, espera que o aluno seja capaz de “*desenvolver o texto, de acordo com as determinações temáticas e situacionais da proposta de redação*” (SÃO PAULO, 2018, p. 50). No caso de o estudante “*apresentar dificuldades em compreender a proposta de redação e desenvolver um texto que tangencia o tema*” (SÃO PAULO, 2018, p.20) será considerado nível insuficiente.

Visando entender a tabela utilizada para correção e pensando na formação acadêmica das professoras do ciclo I, torna-se relevante, então, analisar a tabela proposta como *DOC.o* de correção de produção e, simultaneamente, como um modelo de conteúdos e de formas a serem ensinados.

Matencio (1994, p. 10) destaca que o processo de ensino e aprendizagem no contexto da produção textual não deve estar atrelado apenas às imposições de regras restritas de correção, mas deve ser abrangente, incorporando todos os fatores de uso do sistema da Língua Portuguesa. Essa questão leva a outra que diz que um aluno que vive em um contexto social adverso e que usa uma variedade dialetal estigmatizada seria incapaz de produzir um texto de boa qualidade. Por outro lado, se o professor não souber dos usos e funções sociais da escrita e

dos usos dialetais que interferem na produção de textos, como, então, poderá contribuir para os alunos evoluírem em suas produções textuais?

A seguir, apresenta-se o que diz o *DOC.o* para os alfabetizadores trabalharem a produção de textos com crianças pequenas:

O que se pode dizer é que o trabalho com a língua escrita com crianças pequenas não pode decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito. Sua apropriação pela criança se faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, fazendo-se presente em atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade da criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e “textos”, mesmo sem saber ler e escrever (BRASIL, 2013, p. 94).

Se é isso o que se deve fazer, o *DOC.o* para a correção dos textos dos estudantes dos anos iniciais extrapola o que se indica como processo de ensino da produção de textos.

O processo de correção de uma produção textual de um aluno em processo de alfabetização também deve ser fundamental para a continuidade de sua evolução na produção de textos. O mais importante é sempre o controle da mensagem que se quer transmitir. Mas os fatores linguísticos da composição também são importantes. Se o professor não tiver domínio das regras básicas para mediar a aprendizagem em relação à coesão/coerência, ortografia, tema e gênero, aspectos exigidos hoje na educação básica, o aspecto prazeroso do ensino pode camuflar os conhecimentos que formam o bom escritor.

Algumas práticas de escrita no ambiente escolar têm o proposto de sujeitar os alunos à leitura de um texto de mais de três páginas, em sua maioria no dia da avaliação, para reescreverem o texto lido, seguindo só o que consta do texto ou permitindo que os alunos escrevam ou inventem um final próprio ou realizem algumas modificações. Esse tipo de reprodução textual não ajuda o aluno a se ater ao conteúdo de um texto e, na prática, não é uma reescritura, mas um novo texto. Aprender a escrever com referência a um texto de outro autor, exige a aplicação de regras de precisão e de adequação. Quando a reescrita de um texto não é exatamente uma reescrita, fica difícil validar o texto segundo os objetivos expostos para a avaliação textual.

Formula-se uma ideia de que crianças não sofrem, não sentem cansaço, não desanimam. Esquecemo-nos de que, em alguma etapa da vida, já fomos crianças e passamos por diversos

movimentos de estresse em atividades escolares que eram apresentadas, muitas das vezes, com intuito avaliativo.

Na *subseção 2.1.1*, intitulada “*A linguística como fundamento formativo*”, inserimos em um dos parágrafos — como ponto articulador para debate acerca da linguagem, leitura e escrita — alguns fatos diante de muitos que ocorrem no seio escolar com inúmeras crianças. Situações que podem gerar desmotivação ou ativação no que se refere ao processo do aprender.

Partimos do pressuposto que se estamos manifestando a ideia de que um professor precisa de competência técnica para ensinar os procedimentos da leitura e escrita, devemos também considerar que fomos alunos e que sendo pesquisadores também somos profissionais da educação. E as experiências aqui trazidas não têm o objetivo de consolidar um trabalho biográfico, mas apoiar e viabilizar melhor entendimento dos leitores em relação do porquê defender a tese de que abordagens linguísticas, como aspectos da fonética, fonologia, semântica, sintaxe e morfologia, são fundamentais para a bagagem dos professores, em especial para os que lidam com a etapa da alfabetização.

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Alguns pesquisadores criaram teorias que contribuíram para a sofisticação científica e expansão dos conceitos linguísticos nos estudos sobre diversos temas de interesse, como a estrutura das línguas, a fala, a variação sociolinguística, como os dialetos, a aquisição da linguagem oral e escrita, entre outros, produzindo grande quantidade de pesquisas no Brasil e no mundo. Desde os primeiros até os atuais, a Linguística Moderna conta com uma vasta bibliografia. A mudança do antigo para o novo começou com Saussure (1857 – 1913), Peirce (1839 – 1914), passando pela teoria estruturalista de Jakobson (1896 – 1982), chegando à teoria gerativa de Chomsky (1928 –), à teoria funcional de Halliday (1925 --) e à teoria Sociolinguística de Labov (1927 --) e a outras teorias, em geral, derivadas das mais importantes, mencionadas acima. No Brasil, Mattoso Câmara (1904 – 1970) foi um pioneiro, cujos ensinamentos são usados até hoje pelos linguistas. Cada um deles com suas especificidades, mas sempre visando a introduzir análises, com parâmetros e padrões sobre as suas línguas maternas e sobre as demais línguas.

No entanto, quando o assunto se trata de abordagem linguística na alfabetização, destaca-se como elementar a participação de L.C. Cagliari, professor aposentado da Unicamp e, atualmente, colaborador no Programa de Pós-Graduação da Unesp/FCLar, com trabalhos de relevância sobre a articulação entre linguística e o processo de escrita nos anos iniciais. Diante dos inúmeros artigos e livros publicados, dois são de suma importância para aguçar a curiosidade dos professores: “Alfabetização e Linguística” (CAGLIARI, 1989) e “Alfabetizando sem o Bá-Bé-Bi-Bó-Bu” (CAGLIARI, 1998). Duas obras que analisam e discutem questões desde o começo da história da escrita até os problemas atuais da escrita e da alfabetização. Cagliari (1989) traduz sua preocupação em relação à alfabetização, contextualizando em seu livro, que somente após estudar incessantemente fonética foi que entendeu suas dificuldades em tempos de estudante primário.

Nessa perspectiva, diante do caos sistêmico causado pelas ações públicas, que por suas fragilidades estratégicas, deturpam o significado de educação escolar, falar sobre metodologias de ensino a partir da Linguística Moderna é primordial para continuidade dos estudos sobre o processo de aquisição da escrita nas escolas. Diante disso, é que se movimenta a ideia de um

entrelaçamento da Linguística Moderna com os estudos em Educação Escolar.

Cagliari (1989) diz ser de suma importância a compreensão da natureza da escrita para a sua compreensão na alfabetização. O problema é que os centros acadêmicos, que formam os alfabetizadores, ainda entendem que, para lecionar nos anos iniciais, uma aprendizagem rascunhada de apontamentos já é o suficiente. Na verdade, para apresentar um ensino da leitura e da escrita adequado e cientificamente correto do ponto de vista da linguagem oral e escrita, precisa-se de um conhecimento mais refinado sobre a linguística do português do Brasil.

Em vista do que foi comentado, destaca-se como um dos objetivos esclarecer a relação de procedimentos metodológicos técnicos utilizados por professores alfabetizadores, no que tange a questões de análise/correção de produções textuais de alunos em processo de alfabetização. Visto que, em relação a alguns aspectos, ainda há estudantes que não foram alfabetizados no período proposto, apresentando dificuldades de leitura e escrita, também faz sentido uma reflexão sobre a questão proposta nesta dissertação. Segundo a BNCC (BRASIL, 2018), o aluno deve ser alfabetizado até o 2.º ano do Ensino Fundamental e propõe que, no 3.º ano, o foco esteja nas questões ortográficas.

Enfrenta-se, como ponto de partida nesta dissertação, que a realidade de ensinar alguém não é uma tarefa fácil como um ato de estalar os dedos e pronto. Necessitam-se de técnicas refinadas. Portanto, deve-se encarar a educação como início, meio e excluindo o fim. Cagliari (1989) considera que a escola trata a fala, escrita e leitura inapropriadamente. Diante disso, compreende-se que isso força uma contextualização melhor dos procedimentos que possam permear o seio escolar na atualidade.

Acerca dos materiais que têm sido utilizados como modeladores do ensino-aprendizagem na escola brasileira, destacam-se alguns pontos inseridos nos documentos orientadores propostos aos professores, no intuito de direcionar procedimentos de correção relacionados aos temas, gênero, coesão/coerência e registro (ortografia) em relação às produções de escrita dos estudantes dos anos iniciais das escolas públicas do Estado de São Paulo.

Aqui se faz necessário um recorte na discussão, uma vez que só foi considerada a educação paulista. Isso foi feito em função das possibilidades de pesquisa e do tempo para realizá-la. Porém, o assunto deste trabalho abrange muitas secretarias educacionais do país, tornando-se algo de valor social nacional, visto que o desejo de melhorias da educação não é de um núcleo restrito, mas de toda população brasileira.

Dessa forma, entende-se que uma pesquisa sobre a educação não trata simplesmente de um primeiro contato com o assunto que se pesquisa. No caso deste trabalho, é preciso lembrar que os professores já foram alfabetizados, portanto, já tiveram experiência educacional desde o tempo da educação infantil que tiveram. Em outras palavras, isso significa que a questão da alfabetização começa antes do primeiro ano e vai pelos demais anos do Ensino Fundamental.

Na primeira infância é que surgem os primeiros sentimentos, movimentos gestuais, gestos afetivos, primeiros balbucios e rabiscos. São fases que se interagem durante toda a vida. Tais experiências, consideradas primárias, serão de suma importância para as decorrências seguintes do desenvolvimento intelectual e social humano. Nesse aspecto, vivencia-se e caracteriza-se a ideia de que os diversos contatos com o mundo exterior à escola têm impacto concreto no interior da escola. Portanto, enfatiza-se que, se a escola não encarar a ideia de competências e habilidades para dinamizar as técnicas linguísticas da fala, escrita e leitura, a educação estará de certa forma sujeita à estagnação.

Determinar modelos teóricos de aprendizagem da leitura e da escrita não é um objetivo específico deste trabalho. No entanto, indicar autoridades intelectuais que formalizaram direcionamentos acerca do que determina o aprender é fonte de conhecimentos necessária para os que propõem pesquisas com dinâmicas voltadas para questões escolares. Assim, dar ênfase às teorias linguísticas que tratam com competência científica e clareza dos assuntos da língua materna ou de outras línguas tem que aparecer e reacender a chama para novos movimentos na área do conhecimento e do ensino.

Como há muitas teorias sendo ainda testadas, a discordância entre pesquisadores e autores é inevitável. Por exemplo, pode-se discordar dos conceitos utilizados por Emília Ferreiro (2011) sobre a aquisição da linguagem escrita na alfabetização, embora suas ideias básicas sejam utilizadas pelos professores na atualidade. Se há contrapontos em relação à teoria por ela dinamizada, é questão de debate entre linguistas, pedagogos e psicólogos.

Ao considerar abordagens linguísticas na alfabetização ou reconsiderar o que aprendemos ou não quando estávamos no período de alfabetização ou mesmo constatando o que acontece hoje nas escolas contribui para esclarecer e alicerçar melhor e de modo mais adequado o que seria um ideal esperado no caso da produção escrita aqui desejada. O que foi aprendido no curso de graduação também é um dos pontos de partida para entender quais as relações básicas dos professores com as regras da língua portuguesa.

Em qualquer estudo que trate da criança em fase primária escolar surgirá, em alguma

etapa da pesquisa, problemas de uso da ortografia, uma vez que é natural que tais problemas apareçam como parte do processo de aprendizagem, sendo um ponto essencial do aprender a ler e a escrever. Tal situação precisa estar ativa na mente daqueles que articulam o processo de ensino de leitura e escrita.

É evidente que ensinar aquilo que não se conhece é um risco claro para o desenvolvimento concreto das crianças. Quando não se tem a clareza dos aspectos linguísticos que fundamentam as questões da leitura e da escrita, por certo, haverá um empobrecimento nos conhecimentos oferecidos aos estudantes da etapa da alfabetização.

Destaca-se aqui uma reflexão acerca das representações das condições conteudistas e recursais do ambiente escolar para garantir debates favoráveis sobre a fala e escrita. São pontos que trazem algumas discussões, por exemplo, se há ou não condições plausíveis para uma criança ter seu digno direito de aprender a ler e a escrever.

Associando a fala com a escrita, Lopes (2008, p. 33) alerta para o fato de “a fala ser universal, independentemente do grau de desenvolvimento alcançado por um povo. A escrita não o é.” Essa condição, que desassocia a universalidade da escrita e coloca a fala em outro patamar, dá-nos a garantia de que traduzir esses dois pontos em reflexão no ensino-aprendizagem na educação inicial pode trazer melhorias futuras para a própria forma de propormos conteúdos aos estudantes e metodologias aos professores.

Outro ponto importante a ser considerado é a fala como ponto essencial dos estudos na formação acadêmica dos professores alfabetizadores. Informações científicas são encontradas nos trabalhos de linguística, abarcando os muitos aspectos físicos e cognitivos associados à fala. Esses conhecimentos irão nortear as estratégias de ensino e de aprendizagem, facilitando a escrita e a decifração na leitura. Uma parte importante para o estudo da fala, na perspectiva linguística, é fornecida pela Fonética e pela Fonologia (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 2012, p.105). Os trabalhos de Cagliari e de Massini-Cagliari apresentam como as questões de fala devem ser entendidas e tratadas na alfabetização. Isso tudo vem baseado em explicações técnicas da produção, transmissão e recepção auditiva da fala. Como os elementos sonoros da fala são partes integrantes do signo linguístico (palavras), não se pode pensar apenas que as palavras têm significados.

Os professores que lidam diariamente com o ensino e a aprendizagem da fala, da leitura e da escrita sabem que o processo tem uma evolução lenta e complexa. Por isso, é necessário que eles saibam exatamente como os alunos criam seus conhecimentos. Por exemplo, é comum

os alunos, que ainda não aprenderam a ortografia, partirem da observação da própria fala e do princípio alfabético para escrever. Algumas teorias e decretos educacionais apoiam-se mais em teorias gerais idealizadas e desconhecem o que, de fato, acontece durante o processo de ensino e de aprendizagem. Não há como desconsiderar o objeto principal da aprendizagem, que é a criança em processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Para achar, no conjunto da linguagem, a esfera que corresponde à língua, necessário se faz colocarmo-nos diante do ato individual que permite reconstituir o circuito da fala. Este ato supõe pelo menos dois indivíduos; é o mínimo exigível para que o circuito seja completo. Suponhamos, então, duas pessoas, A e B, que conversam. (SAUSSURE, 2006, p. 19)

A consideração feita por Saussure (2006) mostra que o uso da linguagem exige a presença de dois interlocutores. O processo de interação entre o aluno e o professor ajuda a entender o que se deve fazer e como fazer na alfabetização, caso contrário, o ensino e a aprendizagem tornam-se ficção escolar.

No processo de interação linguística, entra em jogo o sistema linguístico, na versão falada ou escrita. Na escrita, a representação visual ajuda a separar as palavras e até os sons. Porém, a fala é uma sequência contínua de sons modulados, o que é automaticamente controlado pelo falante e pelo ouvinte. Porém, para escrever algo, a criança precisará ir além e fazer uma pesquisa linguística que mostre quais sons precisam de letras. Lee (1992, p. 103) explica um pouco essa questão do ponto de vista da descrição teórica do fenômeno:

A sequência da fala é composta da conexão de vogais e consoantes, mas há dificuldade para se entender a sequência da fala apenas pelos conhecimentos das unidades fonológicas (isto é, dos fonemas), de tal maneira exigidas informações gramaticais que são elementos constituintes mais altos do que os fonemas: ou seja, as informações das fronteiras. (LEE, 1992, p. 103)

Cagliari (1989; 1998) costuma levar essas considerações para a prática escolar através de um procedimento linguístico chamado “pares mínimos”. Isso facilita a compreensão da natureza linguística dos sons na formação das palavras. Por exemplo, as palavras “tanto e canto; santo e manto” se distinguem uma da outra porque ocorre um tipo de som (segmento fonético

/ fonema) em uma palavra e outro tipo de som na outra palavra: em “tanto / canto”, a oposição criativa aparece com a troca de “t” por “c” (valendo K). No par mínimo “santo e manto”, a oposição aparece pela substituição de “s” por “c” (com som de K).

É importante dizer que, quando se trata de fatos relacionados à comunicação, inserem-se na discussão três aspectos fundamentais, sendo a linguagem, a língua e a fala. Há dois pontos de partida, quando se trata da linguagem, o foco pode ir para as questões verbais ou não verbais. Dessa forma, destacamos a palavra e os diversos sinais que se visualizam no dia a dia, que servem para a interação com o espaço com o qual o indivíduo interage. Entende-se, no que concerne, que ao se referir sobre a língua, também, refere-se acerca da relação comunicativa verbal utilizada por um indivíduo numa sociedade.

Assim, a língua garante uma linguagem comunicativa em muitos aspectos e que varia de muitos modos em diferentes comunidades e países. Usar a fala em diferentes momentos e de modos diferentes faz parte da realidade linguística de um falante.

Ao analisar a comunicação e a fala pelas lentes das palavras que transmitem significado, os professores podem entender melhor seus assuntos. Esse conhecimento os capacita a ensinar eficazmente, formando pensamento e conceitos adequados.

O destaque da fala tem razões próprias que nem sempre coincidem com as razões da escrita, mesmo sabendo que fala e escrita referem-se a uma determinada língua. Massini-Cagliari comenta a esse respeito:

A língua possui duas modalidades: a oral e a escrita. Embora consista em uma *representação* da fala, a escrita não é uma *transcrição* dela. Assim, a fala e escrita não coincidem, mesmo sendo modalidades da mesma língua, visto que cada uma tem as suas próprias regras de realização. (MASSINI-CAGLIARI, 2001, p. 28)

Segundo Cristófaró Silva e Guimarães (2013), a aquisição da língua falada acontece bem cedo na vida das pessoas, mas a aquisição da linguagem escrita só será conseguida quando a pessoa tiver um certo desenvolvimento linguístico em ação. Ao aprender a escrever, a criança descobre que a escrita não é uma transcrição fonética (alfabética), porque nem tudo o que a criança fala passará exatamente para a escrita. Isso acontece porque a fala apresenta variantes linguísticas de natureza dialetal ou mesmo idiossincrática. A escrita neutraliza todo tipo de variação, obrigando o uso da ortografia.

Segundo Edward Lopes (2008), a fala surge primeiro para depois uma pessoa aprender a escrever. Cagliari (1989) explica que a fala é essencial, todos falam, mas a escrita, não: nem todos escrevem. A fala é uma realidade dinâmica e a escrita, uma realidade fossilizada. Porém, a fala é efêmera e a escrita é um suporte da língua falada que a conserva ao longo do tempo. Um professor alfabetizador precisa ter esse tipo de conhecimentos para entender como a linguagem oral e a escrita funcionam e explicar essas coisas para os seus alunos.

Quando se diz que a escola precisa considerar a fala, muitos pensam que isso significa que deve ensinar os alunos a falarem bonito, nos estilos em que se escreve. Esse treinamento pode até ser concretizado, mas não é isso que os linguistas querem dizer. Se a escola tem por objetivo ensinar como a língua funciona, deve incentivar a fala e mostrar como ela funciona. **Na verdade, uma língua vive na fala das pessoas e só aí se realiza plenamente. A escrita preserva uma língua como um objeto inanimado, fossilizado.** A vida de uma língua está na fala. (CAGLIARI, 1989, p. 52)

Lopes (2008, p. 35) diz que o termo “linguagem” tem um uso estendido devido às condições diversificadas de aplicação de seu sentido. O autor fala das distinções da linguagem animal e da linguagem humana, destacando como a linguagem é importante para o processo de evolução humana. Massini-Cagliari (2001, p. 12) considera que “a linguagem, do ponto de vista *semiótico*, pode ser definida como toda manifestação em que um *significante* se une a um *significado*, visando comunicação e interação”.

O que pegamos como base para a discussão da produção de texto aqui, conforme Massini-Cagliari (2001), é a questão da profundidade característica da comunicação e interação nas relações interpessoais que, de certa forma, garantem o sentido do aprender a ler e escrever. Não podemos minimizar a importância da comunicação entre os interlocutores como praxe para aprender os hábitos linguísticos de uma comunidade, desde a aquisição da linguagem até os usos mais sofisticados da linguagem.

Segundo Saussure (2006, p. 80), “o caráter psíquico de nossas imagens acústicas aparece claramente quando observamos nossa própria linguagem”. Tal situação se torna clara ao darmos sentido aos nossos pensamentos, ideias e até mesmos gestos corporais. Pensamos usando a linguagem, portando, o pensamento é uma linguagem. Falamos transmitindo pensamentos, então a linguagem está ligada a um processo mental, cognitivo.

Não podemos falar de evolução do homem sem representarmos as condições características que o fizeram adaptar seu aparelho fonador para a fala, os gestos corporais como

formulação de comunicação por sinais e a dimensão pictórica para a comunicação escrita.

Para uma criança escrever, mesmo que seja apenas uma cópia de um texto já existente, ela põe em jogo todo o processo mental cognitivo de uso da linguagem. Assim, ela elaborará estratégias, ativando os circuitos neurológicos para chegar ao objetivo de escrever uma palavra ou uma frase. Detalhando a ideia de Mattoso Câmara (1973), é possível averiguar que quando uma criança entra na escola, ela já aprendeu a falar, seguindo uma variedade da língua que pode estar mais ou menos de acordo com o padrão da língua.

Os processos mentais ocorrem quando pensamos em leitura; um adulto pode pensar em livro, tablet, computador, celular; uma criança pode pensar no ato de ler, de escrever, de estar na escola, em lápis, em letras, em caderno, entre outros. Essas representações cognitivas estão sempre presentes quando aparece a linguagem em qualquer de seus usos. Para explicar os processos cognitivos, precisamos conhecer o sistema da língua e isso é descrito pelas diferentes áreas da Linguística Moderna.

4.1 Educação resiliente

Introduz-se, aqui, a palavra “resiliência”, que pode ser explicada como “ato de se reinventar, ressurgir diante das adversidades, por maiores que sejam na vida cotidiana”. A expressão “resiliência linguística”, aqui, significa o poder da Linguística Moderna para mostrar a introdução de uma abordagem científica no processo de ensino e de aprendizagem da escrita e da leitura na alfabetização escolar. A situação atual tem muitos problemas tradicionais que só podem ser resolvidos com uma mudança radical com relação ao modo como se alfabetiza hoje. Referencio também resiliência como o ato de muitas crianças viverem em condições adversas no âmbito escolar. Em muitos casos, crianças ainda são introduzidas em escolas sem recursos materiais. Mas, em meio a todas as incertezas educacionais do país, de alguma forma buscam aprender a ler e a escrever. Às vezes, um bom professor visa sanar algumas dificuldades, mas quase sempre isso não é suficiente.

O termo resiliência, definido como: “capacidade natural para se recuperar de uma situação adversa, problemática; superação”, mostra bem o que se deve fazer para melhorar as escolas brasileiras, em muitos casos. Apesar dessa situação indesejável de muitas escolas, as

crianças têm sido resilientes na busca do *saber-fazer* e do *aprender-fazer*. Muitas crianças têm sido favorecidas com o que lhes foi apresentado na escola, mas isso pode ser um jogo perigoso, porque depende de quem lhes tem oferecido. Quando diz que depende do sujeito que oferece algo às crianças, o foco está sobre a formação dos professores. Ou seja, um profissional capacitado, com conhecimentos técnicos adequados, cuidando de uma sala de aula, certamente, terá também uma adequada capacidade didática e apresentará uma qualidade educativa escolar melhor para os estudantes que outro professor que não tenha tal preparo.

Como diz Massini-Cagliari (2001), uma criança já tem ideia do que é um texto coeso e coerente nos usos comuns da linguagem, mas é de suma importância que a escola mostre as regras e os problemas que, eventualmente, podem aparecer nas produções de textos orais e escritos. Isso só será possível se o corpo docente de uma escola trazer em sua bagagem de conhecimentos as competências técnicas pertinentes para um ensino com regras claras e bem explicadas de todos os fenômenos linguísticos. Como dito antes, a fala é efêmera e, por isso mesmo, desaparece após falada, mas os textos escritos ficam para a posteridade, portanto, devem se apresentar como textos bem escritos.

O sentido etimológico da palavra resiliência, segundo o dicionário “*online*” Dicio (2021), tem sua derivação da palavra latina “*resilientia*”, passando pelo inglês “*resilience*”. Extrairemos dos inúmeros sentidos dessa palavra, um que se encaixa nas ideias colocadas acima no sentido de melhorar a prática atual de alfabetização.

Nos domínios das ciências humanas e da saúde, o conceito de resiliência conduz referência à capacidade do ser humano responder positivamente às situações adversas que enfrenta, mesmo quando estas comportam risco potencial para sua saúde e/ou seu desenvolvimento. Esta capacidade é considerada por alguns autores como uma competência individual que se constrói a partir das interações entre o sujeito, a família e o ambiente e, para outros, como uma competência não apenas do sujeito, mas, também, de algumas famílias e de certas coletividades. Trata-se, portanto, de um fenômeno complexo, atrelado à interdependência entre os múltiplos contextos com os quais o sujeito interage direta ou indiretamente e sobre o qual incidem diferentes visões. (SILVA, *et al.*, 2003)

Segundo Silva (2003), a questão, neste caso, está pautada sobre o risco em relação ao desenvolvimento, visto que quando se desvinculam as necessidades de capacitações adequadas para mediar conhecimento aos estudantes, coloca-se a vida escolar futura de uma criança em constante atrito. Isso causa desajustes consideráveis para a continuidade quando essas crianças

chegarem às etapas mais avançadas da educação. Isso seria motivo para a evasão escolar?

Tratar a linguística como ponto de resiliência demonstra que em muitos pontos a formação acadêmica dos alfabetizadores apresenta escassez e quem consegue sair da bolha de restrição imposta por modelos orientadores pelo estado é pelo fato de resiliência diante das diversas adversidades encontradas no seio escolar.

Algumas dificuldades que interferem no processo de ensino de alguns professores alfabetizadores em algumas escolas:

Ensinar as regras gramaticais da língua portuguesa;

Diferenciar letras e sons;

Entender as variações linguísticas no seio escolar;

Compreender que dialetos não podem interferir na aprendizagem da ortografia;

Compreender as ações da fonética, fonologia, semântica, sintaxe e morfologia;

Ler clássicos literários (inter)nacionais;

Enriquecimento do vocabulário para benefício próprio;

Dificuldades de Recursos:

Escolas degradadas e sucateadas;

Inúmeros materiais pedagógicos para uma grade curricular enxuta;

Salários defasados;

Precariedade tecnológica;

É evidente que, no período da formação acadêmica dos professores alfabetizadores, não se dá a devida importância para a reestruturação da grade curricular que englobe estudos e exigências mais abrangentes acerca das áreas que poderiam tratar minuciosamente de algumas das observações no tópico das possíveis dificuldades dos professores. Mesmo em centros

acadêmicos, com recursos humanos considerados de nível intelectual satisfatória (confere os currículos Lattes do CNPq), há resistências em direcionar uma grade curricular da licenciatura em pedagogia para inserções de ensino sistemático da linguística como alicerce para o conhecimento dos alfabetizadores. O processo de formação dos professores está tão engessado em relação às nomenclaturas (a tal “formação continuada”) que até mesmo professores de universidades desconsideram a relevância da linguística como sustentação para o processo de alfabetização e impedem uma reestruturação na grade curricular com mais e melhores conhecimentos linguísticos.

O interesse para mudar essa realidade ainda não tem uma boa perspectiva, partindo apenas de alguns teóricos que entendem que, sem uma adequada formação linguística, não haverá progresso satisfatório no que tange a leitura fluente para a interpretação e a boa escrita para comunicação com o mundo contemporâneo.

4.1.1 Como apresentar a linguística aos alfabetizadores

Ao apresentarmos novas discussões acerca da inserção da Linguística Moderna nos cursos de formação de professores, de certa forma, precisamos compreender que não se pode iniciar achando que qualquer coisa com o rótulo de linguística serve. Há o uso desses rótulos em obras sobre a fala e a leitura que nada mais fazem que repetir velhas estratégias com rótulos novos. O prazer de estudar tem uma longa discussão pedagógica que teorias modernas não devem deixar de lado, mas trabalhar em conjunto. Não é porque um autor é antigo que, hoje, não vale mais. Autores como Saussure (2006) e Mattoso Câmara (1973) têm contribuições que há muito tempo têm orientado professores e pesquisadores. Ouvir o nome de pesquisadores famosos, seja em qual matéria for, é uma iniciação à erudição, cujos trabalhos serão estudados com a devida atenção no tempo certo.

Na prática, a erudição vem da aprendizagem da leitura e da escrita através de regras de decifração e da compreensão dos fenômenos de variação linguística associados à fala dialetal e pessoal. Uma fala cuidadosa do professor é a melhor maneira de incentivar os alunos aos estudos, a fazer descobertas de conhecimentos e de regras, porque o sistema da língua é constituído por regras específicas, que desafiam primeiro o professor e, depois, os alunos.

Falar em regras gramaticais nos anos iniciais parece algo condenável, visto que ainda se costuma tratar as crianças do primeiro ano como não aptas a estudar coisas mais complexas como as regras da decifração e da ortografia ou mesmo da fala padrão. Na verdade, as crianças ao conversar, coisa que aprenderam há anos e que praticam todos os dias falando, demonstram o uso das regras da língua que são, teoricamente, mais complexas que as regras de decifração, de escrita ortográfica ou até mesmo de uso do dialeto padrão.

A linguística é essencial para o progresso da educação. É notória a posição de escanteio em que a educação tem sido colocada nos últimos tempos. Há uma certa tendência de desconsideração da aprendizagem como processo de evolução da humanidade. Isso soa como um ato equivocado, visto que a humanidade tornou possível trocas de favores e evoluir a partir da comunicação linguística. Há pessoas que não consideram a educação como parte das preocupações científicas, mas apenas assistenciais. É um ponto de vista daqueles que só veem os estudos escolares e a educação como algo de “boa educação” na sociedade. Essas pessoas não costumam considerar a educação como um processo de mediação de conhecimentos, mas simplesmente como uma questão que favorece a troca de favores na sociedade.

Os meios televisivos são muito importantes, sobretudo quando se trata de informar crianças sobre questões importantes da vida. É comum ver programas que falam sobre muitos aspectos científicos, artísticos e culturais. Porém, há poucos programas que tratam de questões linguísticas. Por exemplo, o país não conhece a língua de muitos cidadãos. Além do português, das línguas dos imigrantes, há, ainda, mais de 150 línguas indígenas que só são faladas no Brasil. Porque todo mundo sabe falar, os meios de comunicação acham que precisam apresentar só o conteúdo semântico da informação e não se interessam, por exemplo, em explicar a variação linguística que vem junto com os cidadãos que falam. Além disso, conhecer como a linguagem funciona facilita conhecer outras coisas de outras áreas porque pensamos com a linguagem e, portanto, a linguagem sempre estará presente na vida intelectual de todos os seres humanos, mesmo que o falante não se dê conta disso.

A humanidade ganhou a linguagem oral na sua evolução e criou a escrita para guardar seu pensamento fora do tempo. A escrita criou algumas necessidades linguísticas como aprender a decifrar e a escrever o pensamento. Indo além, a escrita ajudou a desenvolver a ciências, as tecnologias e até as artes. Conhecer como os sistemas de fala e de escrita funcionam é uma arte, como diziam os antigos, mas é também uma ciência humana. Desse ponto de vista, o homem pode se adaptar com as mudanças do progresso da civilização ao longo de sua evolução, tendo como apoio a representação comunicativa da linguagem escrita e o uso da

comunicação oral, passando ideias de geração em geração.

Um exemplo claro da importância da presença da Linguística Moderna está no modo como se estudam as sílabas, observando não apenas as letras que deverão ser escritas ou os sons que se fala, mas também os processos fonológicos que ocorrem dentro das sílabas e nas suas fronteiras, por exemplo, vendo os estudos de Mattoso Câmara (1973, p. 43). Essa questão também mostra como funciona a fala com relação à escrita fonética e, sobretudo, à escrita ortográfica, levando à conclusão de Cagliari (1999, p. 64), de que a função da escrita é permitir a leitura. Isso esclarece como se fala de um jeito e se escreve de outro, porque o leitor é falante da língua escrita e sabe reconhecer como se fala o que está escrito.

Todos esses tópicos, e outros, devem estar presentes já na formação acadêmica dos profissionais que trabalham com a alfabetização. Não há conhecimentos adequados sobre nenhum assunto se não houver estudos sistemáticos e pesquisas, para, depois, serem levados à sala de aula. Um professor só conseguirá dar sentido às estruturas das regras gramaticais, por exemplo, nos anos iniciais de escolarização, se ele possuir conhecimentos sistemáticos sobre o assunto que ensina. Não se trata de passar os conceitos sistemáticos aos estudantes de seis a nove anos, mas de oportunizar respostas adequadas aos mesmos, quando apresentarem dúvidas sobre questões da escrita de uma dada palavra. Como dizem Parissoto & Massini-Cagliari (2017), é importante que os graduandos de uma licenciatura “[...] tenham a possibilidade de trabalhar com conteúdo voltados para a reflexão e análise da Língua Portuguesa [...] para, depois, tornar mais adequado um ensino com reflexões mais científicas na alfabetização”.

Para que os alfabetizadores tenham contato com a linguística, eles devem envolver diferentes setores, políticos, acadêmicos, entre outros. Mas, dentre esses, acho que a faculdade é o alicerce no processo de desenvolvimento intelectual de quem busca a licenciatura.

A entrada da linguística nas concepções dos professores já percorreu um longo caminho, mas ainda falta muito para que os professores do ensino fundamental a vejam como o ponto de partida para um processo de alfabetização mais sólido.

A Faculdade abre as portas para a Linguística no ambiente escolar, pois o *PROFLETRAS* formou inúmeros mestres e doutores nos últimos anos. No entanto, a maior parte das vagas do programa permanece para professores da área de Letras, excluindo-se os de Pedagogia. Pode-se considerar que o programa garante que os professores que ensinam português nos anos iniciais, independente da licenciatura, possam participar do processo seletivo, o que pode ser reforçado se o programa entender que os professores de Pedagogia

também ensinam português, além de uma ampla gama de disciplinas que já lecionam em sala de aula.

Hoje, portanto, entende-se que o Centro Acadêmico, por meio de seus programas de pós-graduação *Lato Sensu e Strictu Sensu*, será o meio mais adequado para introduzir a linguística aos alfabetizadores. Isso seria possível se houvesse parcerias, governos, escolas e centros acadêmicos e se essas parcerias já existem, poderão ser divulgadas melhor para as escolas públicas.

5 FONÉTICA, FONOLOGIA E A ESCOLA ATUAL

Nesta seção, pretende-se, de forma básica, explicitar a ligação que fonética e fonologia têm com o processo de aprendizagem das crianças. Realizar questionamento sobre onde a Fonética e Fonologia contribui para o exercício das alfabetizadoras, tornando mais acessível às relações que essas vertentes exercem no processo de aprendizagem das crianças na alfabetização.

São inúmeras as contribuições que a pesquisa acadêmica na área da educação tem contribuído durante anos com as dinâmicas de ensino-aprendizagem, questões formativas dos professores, metodologias e as dificuldades de aprendizagem dos estudantes. Porém, como já manifestado anteriormente nesta dissertação, não há muitos trabalhos que dimensionam a importância dos debates formativos em fonética e fonologia para uma solidificação de conhecimentos dos alfabetizadores.

O objetivo aqui é fazer uma reflexão importante acerca de algumas contribuições da fonética e da fonologia para a ação educativa dos professores alfabetizadores. Na prática em sala de aula, alguns professores alfabetizadores deixam de lado fatos históricos da história da fala, da escrita e da leitura, que ajudam a ilustrar os conteúdos ensinados. Outra prática comum é a exclusão de explicações fonéticas relativas ao processo articulatório da fala também no ensino da escrita.

Cagliari (2002) diz que a Fonética e a Fonologia são áreas da Linguística que estudam os sons das línguas. Tal fato compreende as características dos sons da fala em suas diferentes manifestações. Conhecer isso garante entendermos como funciona o sistema físico biológico que produz os sons, facilitando entender a estrutura sonora das palavras, o que é importante não só para o estudo da fala como no estudo da escrita. A fonética é descritiva e trata da realidade física dos sons. Mas a fonologia explica a função que os sons têm nos sistemas das línguas, cuja representação é chamada de fonemas. Assim, a fonética trabalha com sons e a fonologia com fonemas, duas unidades muito semelhantes e muito diferentes funcionalmente. Como diz Cagliari (2002, p. 17), a Fonética é descritiva, enquanto a Fonologia é interpretativa.

A fonética e a fonologia aparecem em muitas ocasiões do ensino da leitura e da escrita,

mas nem todos os alfabetizadores se dão conta das estruturas linguísticas que dominam esses fatos. Por exemplo, Cagliari (2002) apresenta regras características de processos fonológicos, como: assimilação, desassimilação, inserção (ou epêntese), eliminação (ou apagamento, queda, truncamento), comutação (ou metátese), enfraquecimento (ou redução), fortalecimento, palatalização, labialização, retroflexão, harmonia vocálica e sândi. Todos esses processos aparecem na fala e têm repercussão na escrita, mesmo que o professor não saiba os rótulos desses fatos da fala e suas relações com a escrita ortográfica.

No entanto, o intuito do nosso trabalho não é discutir ponto a ponto essas questões, mas mostrar que o entendimento sobre letras e fala não é simplesmente dizer que letra é letra, palavra é palavra, por exemplo. O que se quer é mostrar que há explicações científicas para coisas que ocorrem durante o ensino e o professor pode usar para esclarecer que tudo na língua são regras e a língua é um sistema linguístico bem estruturado.

A primeira ação a ser realizada nessa discussão está pautada na distinção existente entre fonética e fonologia.

Lopes (2008) destaca que a fonética estuda a substância no plano da expressão das línguas naturais; a fonologia (ou fonêmica) estuda a forma do plano da expressão. Até aqui tudo certo, mas como compreender essas relações é o que traz dificuldades para aqueles que não são da área da linguística. Assim, os professores alfabetizadores, que têm sua formação em graduação de pedagogia, não são beneficiados com uma grade curricular que abrange estudos linguísticos tão necessários para uma melhor compreensão de como a fala e a escrita funcionam.

A fonética trata da produção oral dos sons da fala, de sua transmissão acústica e da percepção auditiva. Quando falamos usamos o ar dos pulmões, produzimos uma onda sonora com as cordas vocais e modulamos essa onda em segmentos fonéticos ou sons da fala. Quando lemos, traduzimos a escrita em sons da fala como se fôssemos falar por iniciativa própria.

A fonologia estuda a função dos sons que formam as palavras. Alguns sons fazem a distinção entre palavras, como o P e o B nas palavras “pato” / “bato”. Alguns sons, em determinados contextos, são apenas variantes, o TX e o DJ nas palavras “txia” e “djia”. No caso do P e do B, temos os sons [p] e [b] e os fonemas /p/ e /b/. No caso do TX e o DJ, temos os sons [tx] e [dj], mas os fonemas /t/ e /d/ com uma regra que diz que /t/ e /d/ diante do som [i] tem os sons de [tx] e [dj] (CAGLIARI, 1989, p. 42-43).

Considerando a discussão até aqui, entendemos que a linguística tem bagagem para consolidar melhorias no ensino da língua, tornando as dinâmicas no processo de alfabetização

mais saudável aos alfabetizadores e aos aprendizes. Segundo Cagliari (1989, p.49), tal realidade não fragmentaria a educação, mas tornaria mais consistente a partir de um entendimento mais organizado e estruturado acerca do funcionamento da fala, da escrita e da leitura.

Não é tão simples reorganizar o ensino da língua materna que desconsidera os anos iniciais, mas é visível sua necessidade. De fato, entendemos que o professor alfabetizador, precisará entender acerca dos pontos de articulação da fala e das funções dos fonemas para entender, de fato, como o sistema da língua funciona e, assim, compreender e planejar um ensino da leitura e da escrita com mais precisão e clareza para ele e para o aluno. (LOPES, 2006, p. 106 – 107)

O professor alfabetizador precisa estar atento que existe diferença entre letra e fonema e isso é crucial para que aqueles que estão iniciando no mundo da linguística compreendam melhor sobre o que essa temática se trata e que tudo tem relação com o processo de alfabetização.

Como se sabe, a letra é o sinal gráfico da escrita que pode ser representado de várias maneiras atualmente, podendo ser em letra bastão, de imprensa, decorativa, cursiva, entre outros formatos.

Conhecer a grafia das letras do alfabeto é um passo importante para a aprendizagem da escrita, mas saber o significado e a significância de cada letra é essencial.

Nesse sentido, a partir do conhecimento da grafia das letras é preciso conhecer os fonemas que elas representam, ou seja, o som da fala. Pode-se pronunciar quaisquer palavras, mas podemos perceber que pode haver uma quantidade de letras e outra quantidade de fonemas. Isso porque existem palavras que ao serem pronunciadas, todas as letras também serão pronunciadas, como podemos observar no exemplo da palavra *pato*, que contém 4 letras e 4 fonemas.

Agora, se pegarmos a palavra *táxi*, veremos que ela corresponde a 4 letras, mas composta por 5 fonemas, isso porque na hora de pronunciar a letra “x” pronunciamos “ks”, acrescentando na palavra *táxi* mais um fonema.

Nessa direção, torna-se necessário entender de forma simples que os sons representados pela linguística são representados pelas vogais, consoantes e semivogais. Nesse caso, a vogal fara parte de 99,99% das palavras brasileiras, pois não se encontra no núcleo das palavras sequenciais em sílabas sem vogais.

Portanto, é preciso compreender que tanto as consoantes quanto vogais estarão presentes na morfologia das palavras por serem elementos fundamentais para a escrita e pronúncia de palavras do *PB*.

Em alguns casos, encontramos a existência das semivogais representadas pelos fonemas /i/ e /u/. Essas formam sílabas com uma vogal, como nas palavras *saudade*, *papai*, *caixa*, entre outras.

Parece algo incomum falar sobre esses fundamentos em uma dissertação de mestrado, mas o público-alvo pretendido são as professoras alfabetizadoras e isso tem que ser considerado.

Falar mais de Fonética e Fonologia seria o ideal, mas vemos aqui como um trabalho introdutório, em que se espera inserir na mente dos alfabetizadores o anseio por conhecer melhor sobre essas realidades linguísticas. A partir disso, buscarem através de livros e cursos formativos uma melhor noção sobre as bases introdutórias da fonética e fonologia como base de desenvolvimento escolar.

Aqui, inserem-se algumas obras que podem servir como iniciação neste assunto até aqui tratado. A partir dessas indicações, os alfabetizadores poderão considerar a possibilidade de avançar nesses estudos.

Seguem as indicações:

Introdução à fonologia do Português Brasileiro (DA HORA; RIBEIRO, org., 2014); Análise fonológica: introdução à teoria e à prática com especial destaque para o modelo fonêmico (CAGLIARI, 2002); Curso de linguística geral (SAUSSURE, 2006); Fundamentos da linguística contemporânea (LOPES, 2008)

Para sustentar essa ideia de ir ao encontro de conhecimentos fonéticos e fonológicos, serão inseridas algumas respostas dos professores entrevistados sobre formação linguística na graduação.

Na graduação em pedagogia, você teve disciplina na área da linguística? O que você sabe sobre fonética e fonologia? Explique.

Segundo a professora A (2021): “Sim, bem pouco, na disciplina de L.P. A fonética são os sons produzidos pela nossa fala, enquanto a fonologia estuda esses sons”;

Segundo a professora B (2021): “Não tive esta disciplina, a fonética e a fonologia são um complemento da linguística que tem como objetivo estudar os sons da fala”;

Segundo a Professora C (2021): “Fonética: estuda os sons produzidos pela fala humana. Fonologia: estuda o sistema sonoro de um idioma”;

Segundo a Professora D (2021): “Fonética e fonologia são comple [...] da linguística. O objetivo é estudar o som das palavras”;

Professora E (2021): Não respondeu esta questão;

Segundo a Professora F (2021): “Conhecer a estrutura dos sons e as características que constituem uma língua que se faz possível através do estudo da fonética e da fonologia”;

Segundo a Professora G (2021): “Na graduação tive a disciplina na área linguística. Fonética é a articulação da fala e fonologia é a organização mental da fala. Processamento motor e cognitivo”;

Segundo a Professora H (2021): “Sim. Fonética e fonologia são ramos completos da linguística, com o objetivo de investigar os sons das palavras, cada uma com sua objetividade”;

Há uma curiosidade sobre as respostas, visto que mais da metade, pessoalmente, disseram que precisaram pesquisar sobre a fonética e fonologia para responderem adequadamente a esta pergunta. Isso mostra que, em alguns aspectos, é preciso repensar a formação linguística na graduação.

Outro ponto que precisa ser destacado é que em tese o formato de entrevista utilizado não foi adequado, ao possibilitar que os professores fizessem pesquisas para responderem em mais de uma das dezoito. Talvez se a entrevista fosse realizada presencial, teríamos oralmente resultados diferentes. No entanto, são situações que acontecem em uma etapa de pesquisa. O fato de explanar as situações destacadas é pelo motivo de ter as falas próprias dos atores da entrevista, visto que foi preciso em alguns casos realizarem uma busca mais detalhada na *Internet*.

Se uma criança ainda não tem um conhecimento geral da ortografia e dos sons das letras, como pronunciamos os sons pode afetar a escrita da criança. Eles precisam estar localizados nos fenômenos sonoros da fala, e as articulações combinadas entre si formarão sílabas. Portanto, sob essa premissa, pode-se entender que a fala de uma pessoa é baseada em fonemas e sons, o que nos dá a possibilidade de usar letras para escrever as primeiras unidades silábicas.

Dessa forma, entende-se que uma estrutura silábica corresponde pelo preenchimento de vogal (V) e consoante (C) observando, como diz Pedrosa (2014), sua força na escala de sonoridade.

Em nossa língua portuguesa é possível encontrar alguns padrões silábicos, como constataremos na próxima página.

Figura 4 Padrões silábicos da língua português

(2)

V	a
VC	ir
VCC	ins.tá.vel ²
CV	pa.ta
CVC	pas.ta
CVCC	cons.tar
CCV	pré
CCVC	pres.tar
CCVCC	trans.tor.no
VV	ou.tro
CVV	dei.xar
CCVV	trou.xe
CCVVC	claus.tro

Fonte: Livro Introdução à Fonologia do Português Brasileiro
(PEDROSA, 2014, p. 74)

Portanto, verifica-se que há um padrão silábico a ser seguido, o que facilitaria as propostas de intervenções no processo de aprendizagem da ortografia na etapa da alfabetização escolar.

A partir desses conhecimentos, os professores podem enxergar além das quatro paredes da sala de aula, e, assim, ir além dos conceitos impregnados por anos pelo construtivismo.

Seguindo a ideia de Cagliari (2002), que fortalece as distinções nas oposições fonológicas no português. Essa noção, garantiria um fortalecimento em momentos de análises e correções dos textos escritos pelas crianças.

Como a fala é uma cadeia-de-sons, a detecção dos fonemas através do teste de comutação estabelece a função de fonema para os sons, de acordo com o contexto em que foram encontrados. Isto quer dizer que um som pode estar em oposição fonológica com outro num determinado contexto (ponto de um sintagma caracterizado pelo que vem antes e depois do som em análise), mas, num outro contexto, tal oposição pode não se realizar. Cada contexto tem sua estrutura e o que acontece num caso não precisa acontecer do mesmo modo em outros. Por exemplo, há oposição fonológica no Português entre [s] e [z], quando ocorrem entre vogais, como em *caça* e *casa*. Porém, em final de palavras, diante de pausa, só ocorre o [s] e nunca o [z], como se pode observar em palavras como *fiz*, *paz* *vês*, *avós*, *todos*, *eles* etc. (CAGLIARI, 2002, p. 24 - 25)

Cagliari (2002) ainda diz que é comum alguns sons serem modificados dependendo do espaço em estejam. Os sons na linguagem falada geralmente se diferem de como são normalmente pronunciados devido ao ambiente em que estão.

Por exemplo, em algumas pronúncias do Português, o [t] da palavra *tia* é pronunciado [tʃ], ocorrendo a palatalização do [t] por influência da consoante oclusiva sonora [d]. Por outro lado, uma palavra como *deste* tem o som de [s] por influência da consoante oclusiva surda [t]. em algumas línguas, quando ocorrem duas vogais iguais, a segunda torna-se uma semivogal e forma um ditongo. (CAGLIARI, 2002, p. 27)

Portanto, é preciso dar clareza às diversas facetas que a língua falada e escrita proporcionam na língua portuguesa. Dessa forma, estudar os sons, representados por fonemas, tem sua real importância no processo formativo para as professoras alfabetizadoras.

5.1 Configurações dos aspectos linguísticos

Saber o significado das palavras, suas estruturas, funções e usos é algo que precisa ser adquirido através de muitos estudos. Nem todas as pessoas se preocupam com isso. Mesmo pensando assim, elas usam a todo instante de regras e de conhecimentos linguísticos. A escola deve, pois, desde o primeiro ano, trabalhar esse conhecimento, mostrando aos alunos tudo o que eles fazem, como falam e tudo o que acontece quando eles escrevem. Quando buscamos o sentido e o significado das palavras, na verdade, queremos adquirir facilidades para um melhor entendimento de uso dessas palavras, ditas isoladamente ou em frases. Contudo, a leitura fluente que considera a ligação de conceitos prévios e sequências de palavras em uma frase, por exemplo, deve ser ponto de partida para uma aprendizagem que vai além da simples lista de palavra isoladas.

Chamarei de “galhos vocabulares” a sequência de significados das palavras para um início mais bem sólido, quando as crianças começarem a escrever. O que seriam esses galhos vocabulares? Seriam as distribuições de sentidos de uma palavra com sua diversidade significativa para formulação de outras sentenças/outras frases ou do parágrafo.

Vejamos uma análise dessa questão através de exemplos. Proponho tomarmos o vocábulo “morada”.

Com essa mesma palavra podemos formar uma variedade de frases com sentidos não exatamente iguais. Dos seus possíveis sentidos, podemos ter os seguintes sinônimos: *casa*, *lugar*, *moradia*, *domicílio*, *residência*. Todos esses significados vêm com a palavra “morada”, porém de modos diferentes em algum aspecto, por exemplo, *morada* como “*casa*” e *morada* como “*domicílio*”.

Discutindo e ensinando como uma palavra pode ter muitos sentidos e que eles, em geral, referem-se a um conjunto de coisas do mesmo tipo, o professor está ensinando que as palavras não são uma única coisa, mesmo quando faladas com os mesmos sons e escrita com as mesmas letras. Olhando num dicionário, facilmente constatamos que não existe palavra de significado único. Sempre há algum significado a mais que pode ser encontrado, ligado à palavra, dependendo do contexto em que a palavra aparece numa frase ou no uso da linguagem que as pessoas elaboram em diferentes circunstâncias. Porque as palavras agregam diferentes sentidos, mas têm um sentido básico comum, as diferentes palavras do conjunto semântico aparecem em

frases cuja ideia básica, no caso, é “morada”:

Veja os diferentes sentidos nas seguintes frases:

Aquela **morada** é perfeita para nossos pais.

Precisamos garantir **moradia** ao povo brasileiro.

Realizamos entrega em **domicílio**.

Aquele **domicílio** está fechado.

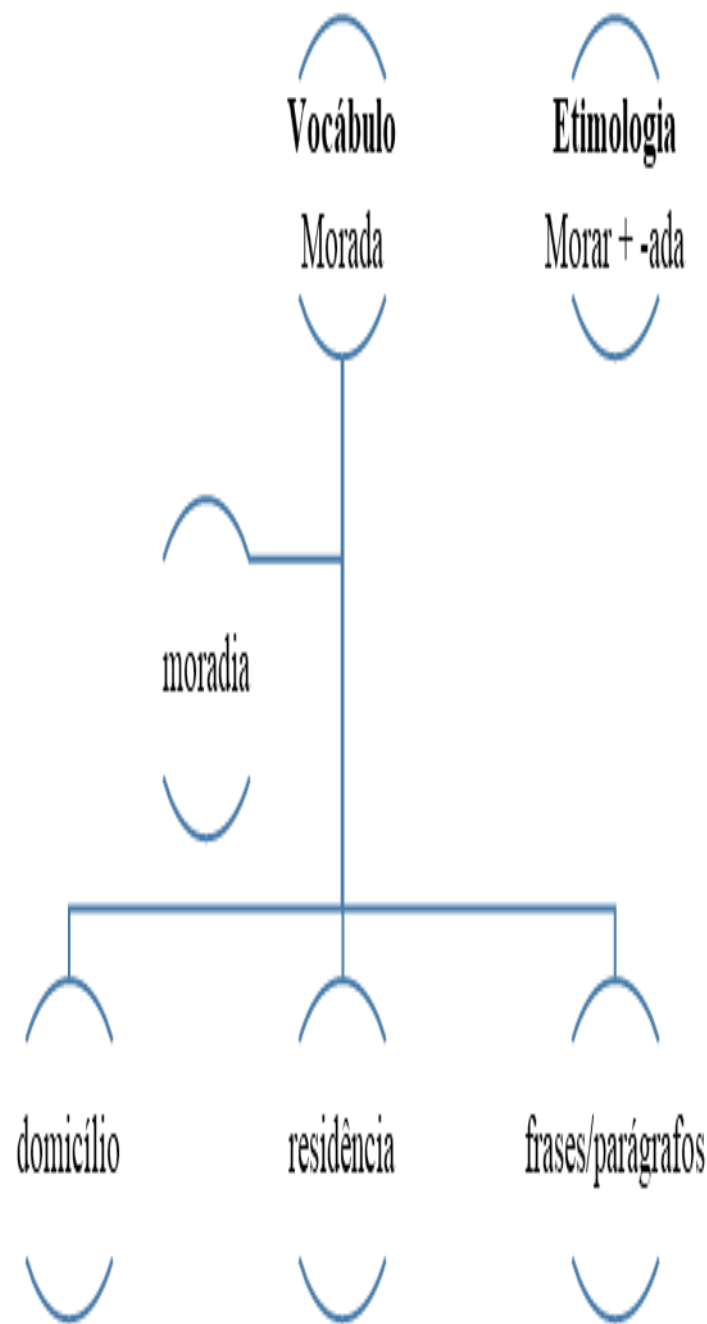
Na **residência** presidencial tem segurança.

Podemos observar o vocábulo *morada* representado nos galhos vocabulares que dão princípios comunicativos às crianças, que logo poderão introduzi-los em formato escrito, garantindo a aprendizagem de mais de uma palavra.

É claro que há uma diversidade de palavras nas frases que não servem para crianças em processo de alfabetização, mas as ramificações, os galhos vocabulares produzirão um efeito crescente de conhecimentos de novas palavras pelos alunos. Esse efeito crescente produzirá facilidades no momento da introdução da produção de texto.

Observe na próxima página, exemplo de um galho vocabular.

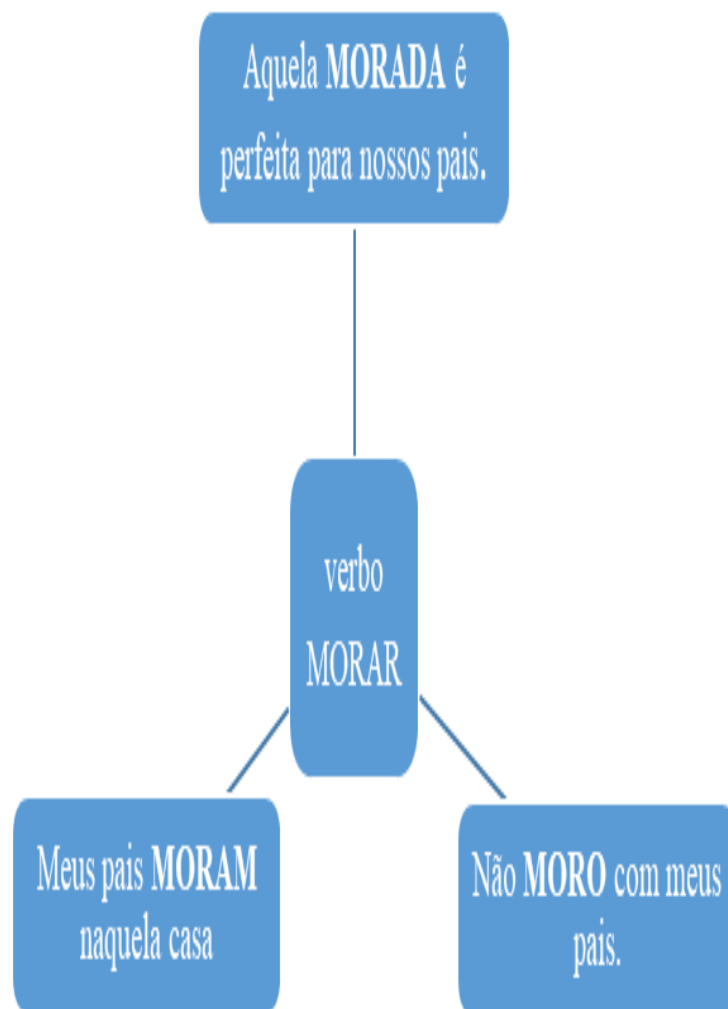
Figura 5 Esquema de um galho vocabular a partir de um vocábulo



Fonte: Elaborado pelo Autor (2023)⁵

⁵ Esquema que corresponde às diversas ramificações de palavras a partir de um determinado vocábulo.

Figura 6 Esquema de um galho vocabular formando frases



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)⁶

⁶ Proposta de escrita a partir de palavras que sejam associadas ao mesmo sentido.

O que essas representações significam é que perdemos muito tempo ensinando procedimentos de escrita às crianças de forma aleatória de palavras com unidades silábicas diferentes, complicando a compreensão da criança. Já, ao fortalecermos uma sequência sobre diversos significados de uma palavra, conduziríamos uma aprendizagem ampla das representações de uma palavra.

Um exemplo claro seria a pronúncia das palavras *morada*, *morar*, *moram* e *moro*. Entre as quatro palavras apresentadas, podemos dividir duas palavras com sonoridades iniciais diferentes das outras duas: **[mo]** — rada e **[mo]** — rar têm a mesma sonoridade inicial, som mais fechado. No que se refere às palavras **[mo]** — ram e **[mo]** — ro, destaca-se uma sonoridade mais aberta.

Quando introduzimos o conceito de “galhos vocabulares”, mostramos que a ortografia tem sua importância também para os professores alfabetizadores que lidam com fluxos contínuos de aprendizagem de uma criança. Tal fluxo é representado pela inserção dos diferentes significados e de diferentes formas que revelam fatos na leitura e na escrita de palavras semelhantes, no significado e na composição morfológica.

Trabalhar com estratégias cognitivas é uma metodologia apoiada por linguistas como Mary Kato. Ela diz:

Estratégias cognitivas em leitura designarão, por tanto, os princípios que regem o comportamento automático e inconsciente do leitor, enquanto estratégias metacognitivas em leitura designarão os princípios que regulam a desautomatização consciente das estratégias cognitivas. (KATO, 2007, p. 125).

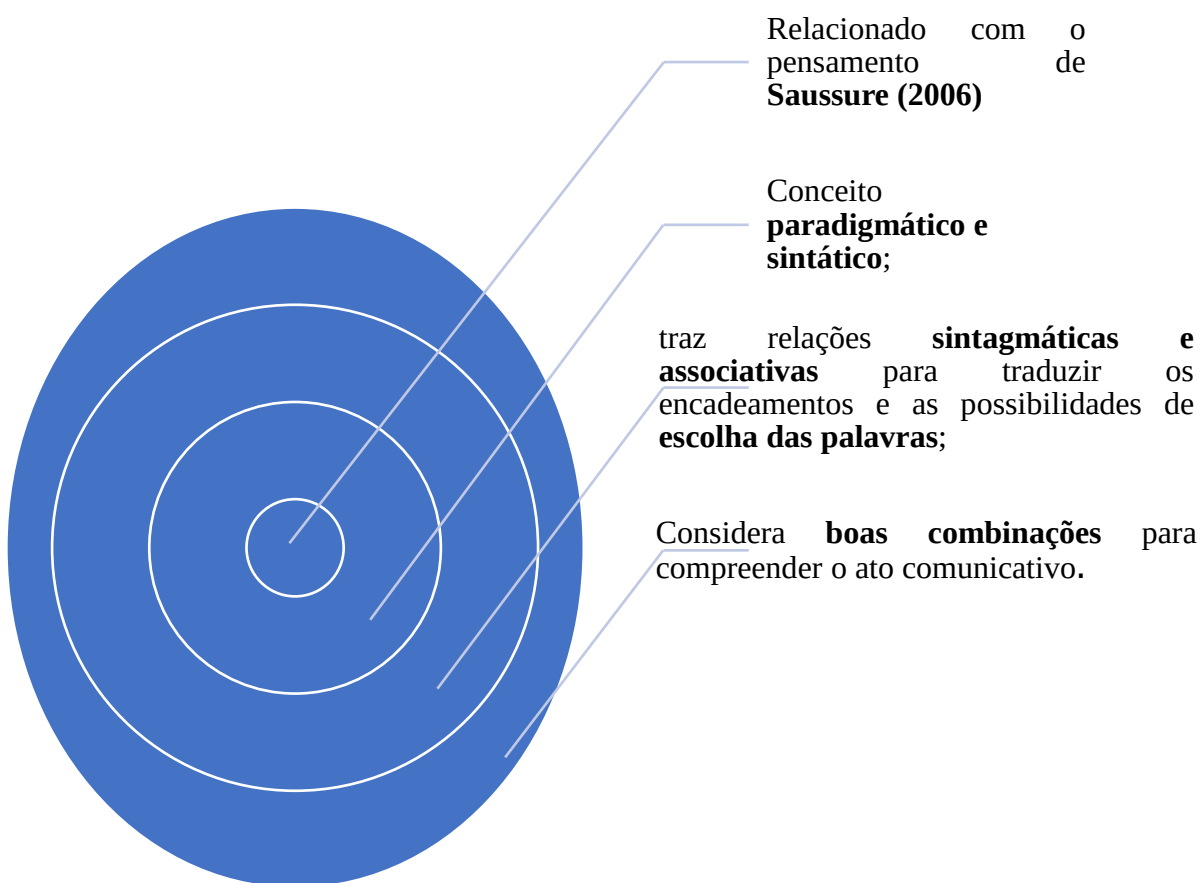
Entende-se a metacognição com o sentido de consciência do próprio indivíduo que representa conhecimentos sobre maneiras individuais de se aprender. Ou seja, é a consciência dos atratores que dão sentido pela vontade do aprender.

A partir dessas relações, destacamos que o ato de aprender ou de adquirir o hábito de leitura também está inserido no processo contínuo de ver, apreciar e praticar a leitura prazerosamente. Como produzir satisfação no início da aprendizagem é algo a ser investigado por todo o corpo educacional. Massini-Cagliari (1999) destaca que o conhecimento que os professores precisam adquirir para compreender o campo posicional entre leitura e escrita não

está na psicologia nem na pedagogia, mas nos aspectos linguísticos.

5.1.1 Sobre os “Galhos Vocabulares”

Figura 7 Conceito de “Galhos Vocabulares”



Fonte: Elaborado pelo Autor (2023)⁷

“Galhos Vocabulares”⁸ é um termo específico e inédito, que se insere nesta dissertação,

⁷ Conceito de encadeamento e as boas combinações para compreensão do ato comunicativo.

⁸ O termo “**Galhos Vocabulares**”, elaborado pelo autor nesta dissertação, relaciona-se com o pensamento de Saussure (2006), no que se refere ao conceito **paradigmático e sintático**. Traz relações **sintagmáticas e associativas** para traduzir os encadeamentos e as possibilidades de escolha das palavras. Considera-se, assim, as

com o objetivo de mostrar aos professores a importância de verificar a diversidade de palavras que encontramos a partir de uma única palavra, como, por exemplo, a palavra “*retumbar*”. Relacionado a isso, consultando o dicionário Aurélio (2001), é possível extrair outras palavras que se referem ao mesmo significado, mas que podem mudar de sentido dependendo da comunicação introduzida.

Consequentemente, um derivado da palavra “*retumbar*” é “*ecoar, ressoar, ribombar e retumbante*”. Nesse sentido, utilizando a ideia do *Galho Vocabular*, é possível enfatizar determinada palavra e ao mesmo tempo pensar em aprender a escrever palavras que fazem parte da mesma relação. No estado de várias combinações de palavras, o foco dos eixos paradigmático e sintático é mais proeminente, do qual o conceito de Galhos Vocabulares mais se aproxima.

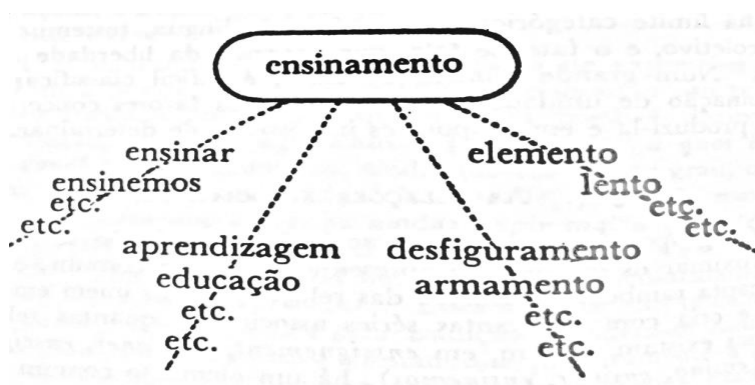
O núcleo do paradigma é a escolha linguística, e o sintagma é a combinação. Nesse caso, é possível fazer escolhas linguísticas para uma determinada classe comunicativa e, ao mesmo tempo, figurar as combinações adequadas que podem ou não conferir significação e sentido ao ato comunicativo, falado ou escrito. Por exemplo, os símbolos de texto mudam, mas para iniciar o processo de comunicação, o comunicador precisa escolher um símbolo específico. Isso acontece no nível do paradigma, mas devem ser reunidos significando nível sintático.

As palavras estão disponíveis no domínio intelectual do indivíduo e, mesmo que ele não tenha um conhecimento plausível do léxico, ele pode pesquisar por vários meios, como dicionário impresso, digital e outros meios de leitura. Portanto, fica claro que quanto mais palavras a criança tiver, mais opções e combinações ele tiver, melhor será sua comunicação oral e escrita. Toda essa noção paradigmática e sintagmática foi estudada e ponderada por Saussure (2006), que traz relações sintagmáticas e associativas para traduzir os encadeamentos e as possibilidades de escolha das palavras e considerar boas combinações para compreender o ato comunicativo.

O conceito de Galho Vocabular está, portanto, relacionado ao pensamento teórico de Saussure (2006), uma vez que a lógica do “galho” trata das ramificações existentes nas palavras individualmente. Utilizo aqui como “galho” porque compreendo que algumas palavras “geram” outras palavras, que de uma forma ou de outra, podem gerar novas palavras e frases com vários significados, dependendo da intenção definida pelo comunicador.

Nessa direção, Saussure (2006) determina que “um termo dado é como o centro de uma constelação, o ponto para onde convergem outros termos coordenados cuja soma é indefinida”. (ver a figura a seguir)

Figura 8 Relações Associativas



Fonte: Saussure (2006, p. 146)

De certa forma, as palavras se entrelaçam uma à outra, caracterizando uma sequência de frases com diferentes sentidos, mas através de palavras encadeadas umas às outras.

6 DIVERSAS FACETAS NA EDUCAÇÃO

Nesta seção, pretende-se inserir um breve debate sobre a realidade da educação, o processo de aprendizagem da escrita e o conceito próprio do que seriam as *Palavra nulas*⁹ e a dificuldade de crianças de serem alfabetizadas quando não assimilam a relação entre sons e letras.

Assim, revela-se que o ato da provocação de assuntos pertinentes sobre a realidade da educação escolar, hoje no país, deve estar enquadrado da formação acadêmica de um graduando de licenciatura em Pedagogia e, também, dos que já estão em plena atividade escolar. É necessário que a escola consiga fazer com que alunos e professores reflitam sobre questões que dificultam a aprendizagem da leitura, da escrita e, em particular, da ortografia (PARISOTTO; MASSINI-CAGLIARI, 2017). O sistema escolar deveria pautar discussões amplas acerca de conteúdos teóricos e metodológicos que tem circulado no contexto acadêmico, assim como textos que provocam o leitor a pensar e repensar os moldes já utilizados no passado e outros utilizados em sala de aula pelos professores na atualidade.

Sem dúvida, a escola atual precisa dos recursos tecnológicos disponíveis e precisa treinar os professores a tirarem o melhor proveito educacional dessa nova realidade, sobretudo com a situação da pandemia, com o esquema de atendimento presencial e à distância. Porém, a crescente utilização de tecnologias em sala de aula não pode camuflar a necessidade de uma formação teórica humanística, sobretudo linguística, para tratar de assuntos específicos, como a questão do erro e do acerto com relação à ortografia, à coesão e à coerência nas produções textuais dos alunos.

Durante o tempo mais grave da pandemia, surgiu como problema maior entre os professores: como ensinar a criança a aprender a ler e escrever a distância, sem auxílio de um professor? Quanto mais jovem o aluno, mais ele precisa estar presente na escola.

⁹ O conceito – *palavras nulas* – traz uma reflexão sobre a dificuldade de as crianças serem alfabetizadas quando não *assimilam* a relação entre sons e letras. Determinar uma *letra às figuras* desconsidera a existência dos sons que as letras representam. Ao referenciar uma dada letra a uma imagem, o professor não percebe que, na verdade, insere outra coisa na representação cognitiva da criança. Se a criança não conhece os sons das letras e a proposta é que escreva uma palavra sem significado e significância, a aprendizagem para ela não surtirá efeito. Assim, o termo “*Palavras Nulas*” refere-se àquelas palavras que não fazem sentido para a criança e que não têm relação com seu *cotidiano social*.

Outro problema que é antigo e está sempre presente, porque aparece em vários anos escolares, é a questão da aprendizagem da ortografia. Embora seja uma questão a ser aprendida ao longo dos anos escolares, é na alfabetização que o aluno aprende como resolver problemas ortográficos e a decorar uma diversidade de palavras com a ortografia de cada uma.

Algumas reformas educacionais já tentaram dinamizar direções favoráveis ou não para a educação brasileira. Sampaio Dória, Lourenço Filho, Anísio Teixeira são alguns nomes que promoveram algumas reformas na educação brasileira. Desde o início da década de 20, houve várias propostas de reforma da educação do país. Apesar do esforço de muita gente, os resultados nunca foram satisfatórios, como os reformadores imaginaram.

Historicamente, as pessoas aprenderam a ler e a escrever por alguém que ensinava ou mesmo através de escolas, como os sumérios e os egípcios. Os objetivos antigos eram diferentes dos objetivos atuais (CAGLIARI, 1998, p. 15). Hoje, num país com sério problema de pobreza, ir à escola, aprender a ler, a escrever, ter uma formação tecnológica e de conhecimentos gerais, representa, para muita gente, melhorar o nível socioeconômico das famílias. Aprender é a melhor forma de promoção social e econômica para todos.

No percurso histórico, acerca da aquisição da escrita, pode-se destacar que muitos aprendiam a escrever diante da leitura de algo já representado em algum suporte (papiros, pedras, rochas, paredes) e, por sua vez, fazendo cópias dessas informações. Dessa forma, muitos não precisavam ir à escola para aprender a leitura, pois não tinham objetivos mais amplos. (CAGLIARI, 1998, p. 15). Na atualidade, é possível observar uma grande dificuldade em relação à aprendizagem, visto que ainda tem muitas pessoas que não constatarem na educação condição para progressão econômica. Alguns movimentos sociais da História enfatizaram a necessidade da educação formal, escolar para o povo simples, como diz Cagliari (1998).

A Revolução Francesa trouxe grandes novidades para a escola: uma delas foi a responsabilidade com a educação das crianças, introduzindo a alfabetização como matéria escolar. Alfabetização popular nessa época significava a educação dos ricos que não tinham ligação com a nobreza, ou seja, membros da burguesia. (CAGLIARI, 1998, p. 21)

Neste período da história, alguns países, assim como a França, perceberam a grande necessidade de uma atenção prioritária no ensino dos anos iniciais, mesmo que ainda houvesse exclusão da camada mais pobre do país. No entanto, com o tempo, compreenderam que o

pensamento deveria estar em preparar as crianças para o futuro.

Apesar de surgir a alfabetização popular nos países mais civilizados, a questão da educação popular continua até hoje como um grave problema social na maioria dos países.

O fato de as reformas educacionais introduzidas por questões políticas, ideológicas, sociais, entre outras, ser uma conquista social e política, os gestores nunca conseguiram grandes resultados. Há projetos demais, mudanças demais e, assim, a escola pula de um modo de ensinar para outro e o resultado almejado fica sempre inalcançado. Interesses políticos de se eleger ou se reeleger, assim como interesses financeiros de editoras e de instituições escolares, têm trazido problemas para o bom desenvolvimento de uma educação sadia, científica e cidadã em nosso país.

O pensar pedagógico não pode ser visto apenas em retóricas políticas. Tais retóricas, infelizmente, conseguem prender e fazer a maioria da população acreditar que estatísticas favoráveis sobre a educação é uma verdade. É necessário ser seletivo nos resultados estatísticos divulgados, pois se sabe que há verdades e mentiras, dependendo dos dados colhidos e das metodologias de análise.

Nos dois últimos anos se observa um retrocesso educacional sem precedentes com sérias consequências para o desenvolvimento do país. A causa maior disso é o afastamento dos alunos das escolas, com o ensino a distância. Muitas crianças deixaram de realizar as atividades devido à falta de acesso a um computador ou celular. Dessa forma, a aprendizagem deles ficou prejudicada. Pensando nos alunos que estão na etapa de alfabetização, a dificuldade é maior por precisarem de um contato mais proximal do professor para ouvirem e discutirem com o professor as regras de aprender a ler e escrever. Fora os que não dispõem de tecnologia para estudar, outros alunos estão num ambiente onde a educação está desacreditada, que não acredita que é pela educação que a civilização se mantém e progride. Reclamar da pandemia esconde o fato de que antes da pandemia a educação do país já vinha com sérios problemas de ensino e de aprendizagem, não só nos cursos de alfabetização, mas em todos os cursos da escola brasileira.

Como o foco desta dissertação é a escola pública, com destaque especial, é preciso reconhecer que há escolas públicas que fazem um trabalho educativo exemplar, assim como há escola particulares que são excelentes e outras que deixam muito a desejar.

6.1 Palavras consideradas nulas

São inúmeras as situações em que podemos observar professores apresentando ditados de palavras, dimensionando a representação sonora de uma letra ligando-a a uma figura. Essa concepção entende a letra como representada a partir de uma situação imagética. Isso confundirá a criança no processo de escrita. Esse procedimento de determinar uma letra à figura desconsidera a existência dos sons que as letras representam. Ao referenciar uma dada letra a uma imagem, o professor não percebe que, na verdade, insere outra coisa na representação cognitiva da criança.

A seguir, um exemplo de um ditado que mostra que as palavras são apresentadas apenas como sequências de sons. Alguns alunos não conseguem a imagem mental do significado da palavra e não sabem reproduzi-la mentalmente para falar e escrever.

Exemplo:

[Professora]: Crianças, irei ditar algumas palavras para escreverem na folha, certo?

[Alunos]: Sim, professora!

A professora inicia o ditado com a primeira palavra, repetindo-a três vezes.

[Professora]: [Paralelepípedo... paralelepípedo... paralelepípedo].

Os alunos iniciam a escrita. Alguns logo terminam, outros apresentam algumas dificuldades. Outros nem representam garatujas, pois não compreenderam a dicção da professora. Nesse sentido, logo a professora retoma o ditado com a mesma palavra e, em alguns casos, próximo ao aluno que não está conseguindo escrever e diz:

[Professora]: [Pa-ra-le-le-pí-pe-do], Fulano! Escreve alguma coisa, você consegue!

A professora continua insistindo.

[Professora]: Olha só ‘pra’ minha boquinha! A palavra começa com [P] de “*pera*”. E repete a palavra *pe – ra*, mas não *paralelepípedo*.

Nesse momento, a criança já não tem apenas uma dificuldade, mas duas ou mais, pois insere em sua mente a *imagem* de uma *PERA*, a palavra “*pera*” que ainda não sabe escrever e a palavra “*paralelepípedo*”. A criança não consegue fazer relação com nenhuma imagem porque nunca viu, tornando-a uma palavra *nula*. Além disso, não consegue relacionar a

complicada noção da letra P misturando o som de *PÁ* com *PÊ*. É claro que acreditamos que os professores não fazem isto de ato pensado, mas por desconhecimento das regras da fala e da escrita.

O termo “*palavra nula*”, considerada pelo autor da dissertação como inédito, refere-se àquelas palavras que ainda não fazem sentido para a criança, que não tem relação com seu cotidiano social. Supõe-se que, em um ditado, a professora dite a palavra *samambaia* ou *peônia*. No caso, se na sala de aula nenhuma das crianças tiveram contato com essas plantas, nem por fala dos membros familiares ou visto em qualquer meio, estas palavras podem ser consideradas “nulas” para elas, pois acabam não tendo significado de existência. Além disso, se a criança já tiver conhecimento sistemático das letras e de seus sons, o conceito de “palavras nulas” se torna extinto e o problema passa para níveis de palavras complexas, a depender das regularidades e irregularidades inseridas em cada uma delas.

No ditado de palavras, não se diz para a criança que a letra A é de “*avião*”, C é de “*casa*”, pois desta forma isso torna a significação dos sons das letras algo irrelevante no processo de aprendizagem. As relações entre escrita e fala levam à decifração a considerar que as letras têm sons e não imagens. As variações de vogais abertas ou fechadas não se fazem pelas imagens de palavras, mas pelo valor sonoro que cada palavra atribui a cada letra.

Os sons são de extrema importância no processo de aprendizagem, tanto da leitura quanto da escrita de uma criança na etapa da alfabetização. Freitas e Santos (2001) dizem que “o conhecimento fonológico inclui o tratamento de *unidades gramaticais de natureza segmental* – os sons da fala ou segmentos – e de *unidades gramaticais de natureza prosódica*, tais como a sílaba, o acento ou a entoação”, lembrando que as estruturas fonética e fonológica da língua estão ligadas entre si. Dessa forma, segundo Freitas e Santos (2001, p.17), o conhecimento fonológico e de outros aspectos gramaticais definem um material para ensinar a ler e a escrever. Muitos livros didáticos, em vez de ensinar a partir da análise linguística, criaram outras metodologias, levando para as salas de aula grandes problemas de ensino e de aprendizagem com o método construtivista, o método fônico e outros.

Explicar o que é a escrita, seus usos e funções não é nada simples. Nos últimos 5.000 anos, a escrita acompanha a evolução da civilização humana, trazendo até nós informações de muitos tipos e até do pensamento de povos que não existem mais, como os egípcios antigos e os maias. Apesar dos caracteres da escrita, às vezes, apresentarem - se numa forma figurativa como os hieróglifos e a escrita maia, não são as figuras que contam, mas os sons da língua que

a escrita representa.

Para a criança aprender a escrever, isso precisa fazer sentido para ela. Dessa forma, é preciso que ela compreenda que a cada grafia das letras correspondem a um som. Ou seja, precisam ter sentido e significância. Nesse contexto, entende-se que se a criança ainda não assimilar a relação entre som e letra, a chance dessa criança em ser alfabetizado no tempo certo diminui consideravelmente.

O processo de alfabetização passa pela compreensão das letras do alfabeto. Se isso não acontece, as palavras se tornam nulas para ela. Ou seja, mesmo se apresentar o ditado de qualquer palavra, se a criança não assimilou o som das letras não conseguirá escrever ortograficamente. Nesse sentido, todas as palavras para esta criança se tornam nulas. A palavra ditada não fará sentido para a organização mental da criança.

Isso será mais dificultoso se a criança não tiver conhecimento de mundo das palavras escolhidas pela professora. (*Ver novamente o conceito de Galhos Vocabulares*)

Na vida das pessoas, conforme diz Rodrigues (2011, p.13), a escrita acompanha o progresso do indivíduo, como acompanhou o da humanidade desde os primeiros contatos com material escrito no mundo externo e interno das escolas. Essa realidade de vida convida as pessoas a aprender a ler e a escrever. É uma motivação que os alunos levam para a escola, que faz sentido existirem as escolas e, em particular, as aulas de alfabetização. A curiosidade das crianças para aprender a ler e escrever deveria servir de estratégia para tornar o ensino e a aprendizagem mais aprazíveis e mais eficientes.

No mundo em que vivemos, a escrita é a anfitriã que dá sentido a todas as discussões científicas já realizadas e que serão realizadas. Quando falamos em linguagem, fala, ortografia, de uma forma ou de outra atrelamos tudo à escrita. E isso transforma a alfabetização em ato fundamental diante das demais etapas seguintes da educação, pois mesmo que o indivíduo já tenha contato com a escrita em casa, é na escola que se desenvolvem os conhecimentos mais sofisticados de uso da escrita.

Diferentes informações serão destacadas sobre a escrita para criar um painel de conteúdo para o ensino e a aprendizagem nos primeiros anos escolares. Podemos começar destacando os diferentes sistemas de escrita como mostra Massini-Cagliari e Cagliari (1999, p. 23 – 30):

- a) Escrita Ideográfica;

- b) Escrita Fonográfica;
- c) Escrita Silábica;
- d) Escrita Consonantal;
- e) Escrita Fonética (ou alfabética);
- f) Escrita alfabética ortográfica.

A partir desses detalhamentos, o professor encontrará uma variedade de sistemas que podem ser objeto de estudo, fazendo com que o estudo de um sistema ajude a entender de modo específico algum aspecto importante do que é a escrita. No mundo em que vivemos hoje, todos esses sistemas aparecem em algum lugar. Consideramos analfabeta uma pessoa que não sabe “ler palavras escrita com letras do alfabeto”, mas há outro mundo de escrita com outros elementos, com a escrita ideográfica, os símbolos, os ícones, entre outros. Na história da escrita, a humanidade foi juntando coisas antigas com coisas novas, modos antigos de escrever com modos criados pelas necessidades da vida em sua evolução.

Apesar das vantagens de ser alfabetizado, nem todo o mundo quis e quer ser alfabetizado. Um exemplo é a história do avanço industrial desde o século XIX, quando vimos o acontecimento do êxodo rural, que transformou pequenas cidades em grandes metrópoles. No entanto, muitos homens e mulheres com o passar do tempo não consideraram que a leitura e a escrita seriam habilidades cruciais para o exercício de mão de obra naquelas indústrias. Assim, foi possível ver um crescente avanço do analfabetismo e a falta de pessoas que sabiam ler e escrever indo para muitos tipos de fábricas e de serviços. As solicitações de currículo pelas indústrias como procedimento de identificação de experiência e formação básica — ler e escrever — tem ajudado muita gente a reconsiderar o analfabetismo e procurar uma qualificação melhor, fazendo diferentes cursos de alfabetização.

Segundo Matêncio (1994, p. 100), as expectativas de o professor sobre trabalhos a serem realizados em questões de tipologia textual e o uso da linguagem veiculados pelos textos, entre outras determinantes, deveriam ser verificados nesse processo.

Referindo-se às cartilhas, Cagliari (2007) abre um conjunto de estratégias que podem ser usadas nas revisões das produções de texto dos alunos dos anos iniciais. A imposição de uma tabela de orientação de correção é também um método para direcionar o que se deve esperar da escrita de textos pelos alunos. O método de Cagliari baseia-se em noções tiradas dos estudos linguísticos sobre a alfabetização. Por outro lado, a proposta do governo deveria vir associada a informações teóricas para orientar os professores, e não apenas na verificação de

erros.

Segundo Soares e Batista (2005), torna-se impossível ter autonomia em sala de aula, se no processo de ensinar não houver conhecimento exato do objeto que se deseja ensinar. Dessa forma, em Cagliari (2007) e em Soares e Batista (2005), vemos que as teorias linguísticas colaboram para que o estudo sistemático apresentado aos professores como procedimento orientador para aplicação/revisão na produção de textos estejam também atreladas aos conhecimentos da Língua Portuguesa e de seu sistema linguístico por parte do professor. Logo, contrapor — ou não — o modelo de orientação *versus* o de referenciais teóricos favorece ainda mais a pauta de que o que interessa no processo de ensino e aprendizagem da escrita, pegando a ideia de Cagliari (2000), são as regras que caracterizam o objeto de interpretação dos dados no processo de alfabetização.

6.1.1 Planejamento pedagógico: reuniões e discussões

Como professor do Ensino Fundamental de uma escola pública, interessado em saber cada vez mais sobre os problemas e as soluções para bem alfabetizar, desde o começo me interessei por participar das reuniões da escola, discutindo as questões mais importantes que nós, professores, enfrentávamos. Por isso, escrever e estudar sobre a escrita na alfabetização, bem como sobre o ensino e a aprendizagem neste processo, tem sido uma motivação para continuar na Educação. Os debates sobre aspectos da escrita tornaram-se motivo mais amplo para prosseguir interessado em entender o que dizem os teóricos sobre as regras de revisão de uma produção e o método utilizado pelo professor dos anos iniciais.

As reuniões de discussão da escola em todos os bimestres são voltadas para as formas de correção de produção dos textos dos alunos, formalizadas por um modelo orientador oficial que determina, através de uma tabela, a classificação desta escrita. Essa atividade tem representado também um contexto motivacional para pesquisas acadêmicas para suprir a falta de informação na formação pedagógica de todos nós. Logo, se descobriu que as tabelas de correção dizem pouco e não explicam nem acertos (regras da língua) nem erros (de vários tipos). Qualquer discussão que enveredasse por questões linguísticas mais técnicas angustiava os professores e confundiam as perspectivas e os objetivos. Todavia, discutir as questões do trabalho sob uma perspectiva linguística sempre abriu os olhos para novos horizontes de

trabalho. Alguns, como eu, resolveram ir além, procurando informações mais detalhadas em livros e em cursos que as universidades oferecem.

Na prática escolar, é preciso repensar os procedimentos utilizados para ensinar na alfabetização, sobretudo coisas relativas à escrita em todas as suas dimensões. Se não soubermos o processo daquilo que o aluno deve apresentar, como cobrar bom desempenho deles? Como diz Cagliari (1993), “[...] sem liberdade, o professor acaba culpando [...] as instruções recebidas pelo fracasso de seus alunos (entre outras desculpas)”.

Voltando à questão da produção e correção de textos na alfabetização, Massini-Cagliari (2001) sugere em *O texto na alfabetização: coesão e coerência* situações que possibilitam articular o debate acerca da escrita do texto no contexto da educação inicial, detalhando ideias importantes para uma reflexão mais sistemática acerca de características relevantes desse tipo de trabalho. Assim, vale ressaltar que não se trata de não eleger elementos para os critérios de correção das produções de textos, mas sim validar conceitos relevantes que contribuam para um eficiente exercício dos mecanismos da língua, de modo que os professores – e os alunos – sejam beneficiados com metodologias que garantam o entendimento dos procedimentos, sejam de produção sejam de correção da produção escrita inicial dos alunos.

Atualmente, os professores enfrentam uma grande quantidade de imposições didáticas e metodológicas por parte do governo. Infelizmente, essa abordagem corretiva da formação dos professores acontece sem as informações da Linguística Moderna, o que deixa o ensino e a aprendizagem parados em velhos esquemas com novos rótulos. Como dito anteriormente, com a pandemia e o ensino não presencial, sem muito apoio do governo, as escolas tiveram que discutir uma “ressignificação” do processo de formação acadêmica dos professores dos anos iniciais, não apenas pela introdução de mais conhecimentos linguísticos modernos, mas também o aprendizado de técnicas modernas para o ensino à distância.

Assim, ressignificar a formação passa a partir de inserção de temáticas que fortaleçam e garantam uma teoria capaz de sustentar um ensino da língua materna com mais qualidade científica do ponto de vista dos estudos da linguagem. Como a Linguística Moderna desenvolveu áreas especializadas como, por exemplo, a fonética, a fonologia, a morfologia, a semântica, a sintaxe, a análise do discurso, a sociolinguística, a aquisição da língua materna, entre outras, é preciso fazer uma seleção especial de conteúdos para a formação do professor alfabetizador.

Há décadas, a educação tem sido a causa de estudos pelas instituições universitárias do

país, ficando suas produções voltadas para as áreas da educação escolar, ensino-aprendizagem, processos formativos e outros. No que se refere ao âmbito da linguística, os estudos ainda são irrisórios, focando temáticas paralelas e deixando de lado os interesses linguísticos da educação escolar em segundo plano. Isso tem levado este trabalho a mostrar a importância da linguística na formação pedagógica dos professores alfabetizadores.

Acredita-se que as crianças inseridas nesta etapa, na qual precisam aprender conceitos de leitura e escrita, não precisam saber dos conceitos sofisticados das estruturas da língua, mas precisam de professores que saibam ensinar as relações entre fala e escrita. Para a formação linguística do professor, o importante é saber fonética e fonologia básicas, um pouco de morfologia, de sintaxe, de sociolinguística e de análise do discurso. Através do estudo das palavras (ou signos linguísticos), surgirão estudos de semântica adaptados à realidade escolar.

Nos anos iniciais, há sempre processos avaliativos dos alunos, os quais são considerados fundamentais para garantir futuramente novas estratégias de ensino, dependendo do resultado estatístico que os alunos atingirem na avaliação. Nas reuniões escolares, há controversas em relação às formas de correção dessas avaliações com relação à língua portuguesa e, neste ponto, o que mais é contestado é como é proposta pelo governo com o modelo orientador, mencionado anteriormente. Embora algumas questões sejam básicas, como a coesão e coerência textuais, os professores não sabem, na prática, analisar a produção escrita dos alunos e interferir para corrigir ou melhorá-las. Outras questões também não são fáceis para alguns professores. Questões de fonética, de fonologia, quando indicadas através da linguagem da Linguística Moderna, muitas vezes, deixam os professores mais confusos do que com informações úteis. Por outro lado, discutir variação dialetal não deixa os professores à vontade, devido aos preconceitos sociais atrelados à variação dialetal, em muitos casos.

Há vários aspectos da língua que os professores precisam compreender bem para trabalhar a decifração do sistema de escrita, como manifesta Massini-Cagliari & Cagliari (2004). Eles destacam três desses aspectos: o princípio acrofônico, a categorização gráfica e a categorização funcional das letras.

Cagliari (2002) apresenta os argumentos de a ortografia ser um dos objetivos a ser alcançados na etapa de alfabetização, com relação às palavras mais comuns que as crianças usam e devem estar em pauta desde a alfabetização. Embora a aquisição da ortografia dependa da memorização na maioria, ela ajuda a decorar as possíveis regras que se podem fazer, mostrando as relações entre letras e sons mais os contextos em que ocorrem.

Barrera & Maluf (2004) dizem que as questões das variações linguísticas na alfabetização devem ser tratadas como “resultados inadequados” no que se refere à transposição da expressão verbal para a escrita, visto sempre como um “impedimento” de progressão. Como diz Cagliari (1982), alguns professores não pensam que no início da alfabetização as crianças escrevem foneticamente conforme a variação linguística que usam desde pequenas em casa.

A nossa escrita tem somente cinco letras para representar as vogais, mas a fala usa comumente sete (MATTOSO CÂMARA, 1985, p. 40) — isso confunde as crianças, razão pela qual o professor precisa dar uma boa explicação do porquê isso acontece.

Outro aspecto que complica a avaliação exigida do professor refere-se à tipologia dos textos com relação a seus gêneros, além de questões como tema, gênero, coesão/coerência e ortografia. Parece de certo modo estranho que um professor de pedagogia esteja trabalhando esses tipos de fatos linguísticos na alfabetização. Porém, se ele não o fizer, seu trabalho e a aprendizagem serão tarefas muito complicadas. Mesmo questões mais recentes, trazidas pelo construtivismo psicogenético, também não são facilmente entendidas e assimiladas pelos professores antigos e modernos.

As orientações do governo referem-se a rótulos como coesão, coerência e, ao mesmo tempo, exigem uma classificação do nível de aprendizagem do aluno, segundo o modelo de Emília Ferreiro. Na alfabetização, nem tudo ocorre como os pesquisadores gostariam e um mesmo aluno pode passar de um nível a outro e voltar a um nível anterior em breve espaço de tempo, indo de uma produção à outra. O caminho reto indicado pela pesquisadora é uma generalização que disfarça o fato de os alunos aprenderem usando estágios ou níveis diferentes da psicogênese da língua escrita.

Quando tratamos do fracasso escolar, temos que colocar em pauta os motivos. E um dos motivos, restringindo os demais, vem a ser a baixa qualidade na formação acadêmica dos alfabetizadores (PARISOTTO & MASSINI-CAGLIARI, 2017, p. 186). Torna-se difícil um professor produzir uma didática favorável sem o respaldo dos conteúdos técnicos necessários. Ser didático, neste caso, difere-se de uma qualidade técnica/teórica. Todos sabem que ambas não podem estar desassociadas, pois um professor com uma didática plausível e com conteúdo teórico englobado no processo de ensino-aprendizagem garantirá uma oportunidade melhor de aprendizagem para os alunos. Por exemplo, Freitas & Santos (2001, p. 14) lembram que um professor de português precisa ter consciência da forma como a unidade sílaba funciona na língua falada e como ela é representada na escrita. Neste, como em outros casos, saber as regras

da língua nas duas dimensões é o que orienta o ensino e a aprendizagem. Concordo com Cagliari (2003) quando diz que tem faltado aos professores de alfabetização “os conhecimentos e conquistas da Linguística Moderna, com relação aos estudos da linguagem oral e da escrita”. Esta falta é facilmente observada diante das complicações que aparecem na forma com alguns professores ensinam.

Sabe-se que de certa forma, a Gramática Normativa Tradicional tem sido ainda muito usada nos conteúdos dos programas da graduação em Letras nas escolas públicas e privadas. Essa abordagem não contempla a variação linguística, que é uma questão de importância fundamental na aquisição da leitura e da escrita na etapa da alfabetização. Uma das dificuldades está relacionada com a ortografia. Embora a ortografia, como diz Cagliari (2009), só foi possível quando optou por neutralizar a variação dialetal na escrita das palavras, o ensino da gramática tradicional apela somente para as regras das reformas ortográficas. Na verdade, a questão é mais abrangente, como diz Cagliari (2003), foi no processo educativo que os avanços dos aspectos científicos da Linguística Moderna foram ignorados no Brasil.

Outra questão, que é objeto de grande confusão entre os alfabetizadores, é saber o que se aprende primeiro: a ler ou a escrever. A resposta a questões básicas como essas depende das teorias que os professores seguem. No caso da psicogênese da língua escrita, todo o processo de ensino e de aprendizagem está voltado para a escrita, sendo a leitura um subproduto. Nas propostas de Cagliari (2009), o processo deve começar com a leitura, com a decifração da escrita e a escrita aparece quando os alunos já sabem ler algumas coisas e vai se desenvolvendo paralelamente com o avanço na habilidade de leitura. Essa oposição revela claramente uma visão psicológica contra uma visão linguística no trabalho inicial da alfabetização. O problema é que os alfabetizadores não têm acesso a material informativo sobre o assunto e, por isso, não sabem o que pensar nem escolher como começar.

Como dito, “a alfabetização é a aprendizagem da escrita e da leitura” (CAGLIARI, 1989, p.08). Tal afirmativa coloca os objetivos da alfabetização na leitura, e não na escrita. Se temos claro que a leitura e a escrita são o objeto da alfabetização escolar, nada mais justo que oportunizar uma formação adequada, baseada em conhecimentos linguísticos, aos professores que lidam com este processo tão necessário para o crescimento intelectual de nossas crianças.

Um professor de português — neste caso representando os polivalentes — não deve focar em correção dialetais dos alunos, visto que cada um, ao entrar na escola, leva consigo as características do português que usa em seu próprio contexto social.

Deve-se buscar respostas para as dificuldades apresentadas pelos alunos quando se trata da questão do processo de aprendizado da leitura e da escrita. Em muitos casos, a educação em si sempre coloca o problema do aprender a ler e escrever, responsabilizando somente as crianças e as suas famílias. No entanto, devemos considerar que, em algumas situações, o problema pode estar no modo como o docente ensina, conduz o ensino e orienta a aprendizagem, por exemplo, passando um conhecimento claro sobre as regras do sistema de escrita para as crianças.

Quando falamos em sistema de escrita, precisamos considerar que ele faz parte de um conjunto de regras da língua portuguesa e, por sua vez, de aspectos linguísticos necessários para que a compreensão dos conceitos de leitura e escrita estejam baseados em conhecimentos científicos, propostos pela Linguística Moderna.

A compreensão por parte do professor sobre o sistema de escrita e em consonância com a ortografia, é necessário. Quando os professores entenderem que a ortografia funciona neutralizando a variação dialetal ou, como diz Cagliari (2007), está presente para neutralizar a variação linguística, eles compreenderão que a discussão para a aprendizagem não está em falar diferentes dialetos, mas em diferenciar a fala da escrita.

Os estudos escolares têm seu início nos primeiros anos escolares, por isso precisamos considerar que as crianças têm o direito de receber as melhores informações teóricas para sanar dificuldades básicas no processo de leitura e escrita Barrera & Maluf (2004),

Uma outra questão, oriunda do que se discute nas reuniões escolares regulares, é a conclusão a que alguns professores chegaram de que “não existe receita pronta”. Essa afirmação tem que ser discutida sob vários pontos de vista. Em primeiro lugar, um aluno de Pedagogia que desconhece a realidade das salas de aula terá dificuldade de entender a aparente confusão que é alfabetizar alguém. Por outro lado, teorias feitas a partir de ideias gerais também podem levar o processo a não obter bons resultados. Ainda mais, julgar o que acontece na alfabetização exige tempo, porque a aprendizagem vai por etapas que se repetem, o que pode dar a impressão de que não há um modelo adequado para alfabetizar, seguindo um caminho reto e único. Na verdade, um bom programa depende essencialmente do preparo que o professor tem para ensinar, compreendendo muito bem o que tem que fazer. O que acontece na sala de aula, aos olhos desse professor, é algo previsível e controlável, e não uma situação caótica. Nem todo erro significa ficar para trás, pode ser um passo para avançar. Diante desta discussão, voltamos a criticar o modelo oficial de avaliação porque ele distorce a realidade dos fatos. A educação precisa de tempo, porque os alunos aprendem de forma individualizada, e não igual para todos

a todo instante. Essa dinâmica é mais evidente na alfabetização.

Precisamos colocar agora, em pauta, alguns estudos em relação à educação brasileira, para que continuemos o nosso debate acerca da importância do sistema de ensino fundamental, destacando que os professores precisam ter acesso a novos conceitos para alfabetizar, para trabalhar conteúdos teóricos mais específicos com alunos dos anos iniciais. Primeiro ponto: precisamos ter claro que não podemos subestimar a inteligência das crianças, sempre achando que não podemos apresentar a elas conteúdos diversificados e complexos. Muitas vezes, ao pararmos para refletir com relação a certas opiniões sobre o que apresentar ou não aos estudantes, passamos a entender que muitos professores têm dificuldades porque lhes faltam conhecimentos sobre como, de fato, funciona a fala e a escrita da Língua Portuguesa. Problema semelhante encontraremos com relação ao ensino e à aprendizagem da matemática nos primeiros anos escolares. Diante dessa realidade, os professores recebem grande quantidade de tarefas programadas, de manuais orientadores, enviados pelo governo, atrapalhando o andamento do ensino e fazendo com que o professor seja apenas um aplicador de normas e não um educador.

Uma das situações que precisamos entender é que precisamos buscar estratégias antigas que deram certo e uni-las com os métodos atuais que apresentam bons resultados na aprendizagem dos alunos. Atualmente, o ensino (no Brasil) tem sido baseado nas ideias de Emília Ferreiro, deixando de lado outras abordagens que têm grande mérito teórico e prático, mas que são sumariamente descartadas pelas pessoas que gerenciam a educação do país. Essa situação mostra que ainda falta um grande debate, com muitos teóricos e professores, para se criar um projeto melhor de educação para o país. Diferentes teóricos e professores têm contribuições muito importantes, como Cagliari (1989, 2000, 2007, 2020), que é um linguista, que há muitos anos vem discutindo as principais questões do ensino da leitura e da escrita do ponto de vista linguístico. As experiências sofridas pelos professores nos últimos vinte anos têm muito o que revelar aos gestores da educação no país. Tal fato é ignorado na hora de o governo organizar a Educação no país. Mas, há problemas dentro das discussões teóricas acadêmicas, nem todas com a lucidez que seria necessária. Acreditar que a linguística é algo intocável por outras áreas ou até mesmo por alguns linguistas que acham que educação escolar não deve entrar na pauta da linguística moderna, torna ainda mais difícil o processo de evolução da educação brasileira. Como mostra este trabalho, entre outras coisas, é urgente mudar os cursos de Pedagogia, dando aos futuros alfabetizadores uma base linguística mais sólida, mais sofisticada e mais científica.

O fato de ser necessário um trabalho mais sistemático na formação dos professores de licenciatura em Pedagogia, no que se refere aos conhecimentos e técnicas de análise e interpretação de fatos da linguagem oral e da escrita, tem a ver com a bagagem de que um professor necessita para poder alfabetizar, ensinando alguns importantes fundamentos da língua materna aos alunos. Embora usar gestos seja algo interessante para motivar as crianças, não é com gestos que se aprende a ler.

Cabe agora falar sobre a interpretação de texto associada à leitura na alfabetização. Um questionário literário após uma leitura tira o gosto de ouvir uma gostosa história e reduz a interpretação a cartas marcadas, com respostas a um questionário que sempre se repete, esperando um preenchimento de ideias que nem sempre são as interpretações mais desejadas pelas crianças. Certamente, a principal necessidade da leitura de textos nos anos iniciais da escola deve conduzir a uma leitura por apreciação, e não por obrigação de responder algumas perguntas do professor.

A tradição escolar de fazer leitura e interpretação de texto, muitas vezes, com um questionário é um procedimento para nota, e não para ensinar alguém a ler e gostar do que foi lido. O questionário ou o professor perguntam por que o autor escreveu tal texto, porque o personagem fez isto ou aquilo. Tais perguntas são irrelevantes, visto que cada leitor poderá ter uma interpretação a partir do contexto em que esteja vivendo no momento. É por isso que a releitura se torna algo prazeroso, pois dimensiona visões diferentes, dependendo da quantidade de vezes que o texto for lido e em que momento foi lido.

Diferentes tipos de texto levam a diferentes tipos de leitura. Textos teóricos podem ser debatidos, assim como textos jornalísticos. Com relação à literatura infantil, de cunho fantástico, passamos a menosprezar o leitor, quando desejamos que ele tenha uma resposta para tudo o que acontece. Ou seja, quando esperamos que trinta ou quarenta crianças apresentem a mesma resposta em relação ao texto literário, podemos dizer que algo está errado na dinâmica de ensino da leitura.

As metodologias estão tão ativas na prática escolar que são poucos os professores que se dispõem a questionar o porquê disso ou daquilo para poder ensinar os alunos. Há uma vertente que determina que é necessário ensinar a partir dos gêneros textuais, modificando o tema conforme os bimestres, pois acreditam que as crianças irão aprender mais e melhor. Mas, o que, realmente, as crianças precisam aprender? Embora trabalhar com textos seja importante, só trabalhar com textos é um exagero. Aprender antes a dinâmica da leitura e das regras de

escritas é muito mais importante e urgente.

Ainda falando sobre metodologias, há dois grupos na escola: um que lamenta que as antigas cartilhas não sejam mais usadas, alegando que no tempo delas era mais fácil alfabetizar e os alunos gostavam mais do que faziam. Um segundo grupo acha que o modelo baseado na psicogênese da língua escrita é bom e ajuda os professores e os alunos. Infelizmente, os professores de hoje não veem uma alternativa. Essa polarização é prejudicial ao ensino porque vê os problemas apenas de um determinado ponto de vista, deixando de lado muitos aspectos da dinâmica do ensino e das estratégias individuais de aprendizagem. As abordagens que ficam apenas classificando as hipóteses das crianças, como propõe Emília Ferreiro, exigem muito e ensinam pouco, o que pode levar alguns alunos a não aprender a ler, mesmo depois de dois ou mais anos analisando suas hipóteses e descobrindo que a escrita funciona de outro jeito.

Um outro tipo de questão relativa à aprendizagem, e que deve ser entendido e levado à sério pelos professores, vem a ser compreender que uma criança também pensa, tem angústias, ansiedades. Tudo isso tem que ser levado em conta, pois os sentimentos são ações humanas que se misturam com outros processos psicológicos e cognitivos na vida de todas as pessoas.

Será que os professores da etapa de alfabetização sabem que a utilização da fala também pode estar atrelada à aprendizagem da escrita? Conhecer a fala é tão importante quanto conhecer o sistema alfabético ortográfico (MASSINI-CAGLIARI, 1999), que é objeto de estudo exclusivo na abordagem construtivista. Conhecer a fala significa também conhecer o aparelho fonador e como a fonética e a fonologia analisam a fala. Infelizmente, basta começar uma discussão para vir à tona o quanto os alfabetizadores são ignorantes de como a fala funciona. Isso atrapalha muito entender como a escrita funciona.

Cagliari (2019) já se pronunciou revelando que o professor precisa entender que a alfabetização está totalmente ligada à fala e à escrita. No entanto, a linguística, como ciência, estuda a linguagem em seus diversos aspectos, como orais, escritas e expressas de outras formas. O que se constata é o descaso que a escola faz em relação à necessidade de uso da linguística na alfabetização. Dessa forma, fica complicado o professor regente resolver todos os problemas linguísticos encontrados no ensino e na aprendizagem.

É preciso lembrar como disse Cagliari (2021) em suas palestras e aulas que “ninguém aprende pelos outros”. O processo de conhecimento é solitário, pois depende de cada um, é totalmente individual. Cada um constrói o conhecimento em sua própria mente. Não podemos pensar que a aprendizagem é coletiva; o ensino pode ser considerado geral, mas a aprendizagem

é individual. (CAGLIARI, 2021). Cada ser humano tem a capacidade de aprender de formas e em tempos diferentes. Todo alfabetizador sabe muito bem disso, cada aluno é um aluno diferente. Somente em anos mais adiantados encontramos alunos com uma bagagem comum de conhecimentos tirados dos estudos feitos. A individualidade é um traço distintivo da vida material e cognitiva dos alunos e isso é muito claro na alfabetização. Pensando nestas ideias, não é difícil entender as dificuldades dos professores e dos alunos.

Dadas as peculiaridades de cada professor e de cada aluno, como podemos aceitar formatos prontos de avaliação das crianças? Como podemos apresentar aos professores modelos orientadores de correção de produções textuais se a produção textual vai muito além das questões que esses modelos analisam? Num texto, encontram-se muitas regras da nossa língua que fazem com que o uso da linguagem seja falado e entendido.

Quando fazemos questionamentos sobre as questões dos modelos orientadores para correção de produção textual de alfabetizandos, queremos dizer que estamos barrando a capacidade intelectual e a habilidade que caracteriza a arte de escrever de um dado indivíduo? Dar modelos prontos não enfraquece a criatividade? O desempenho escolar de uma criança também está atrelado à bagagem de conhecimentos teóricos que ele obtém de seu professor. Isto nas diversas disciplinas. Porém, os alunos não aprendem só na escola. Já trazem muitos conhecimentos de casa antes e durante os anos de estudo escolar. No entanto, são os professores que dimensionam o que um aluno deve aprender e como isso lhe será útil na vida fora da escola. Certamente, um professor que tiver conhecimentos científicos sobre a linguagem oral e escrita, mesmo que básicos, será bem-sucedido na mediação da aprendizagem de um aluno.

Focamos agora na situação em que há uma gama de materiais que são apresentados às escolas no intuito de movimentar o processo de leitura e de escrita, desde as primeiras cartilhas até a enorme quantidade de materiais didáticos e paradidáticos que entram nas atividades escolares de hoje. Além dos materiais voltados especificamente para as crianças, há também uma grande quantidade de livros que ajudam os professores a aprenderem o que precisam. Há, ainda, a Internet com um mundo inimaginável de materiais de grande riqueza e utilidade para todos que trabalham e estudam nas escolas.

Mais do que técnicas, os professores precisam de teorias científicas bem estabelecidas para ensinar direito e de modo fácil, sem um mundo sem fim de metáforas que mais confundem do que explicam. Alguns conhecimentos são tão relevantes e básicos que, sem eles, o ensino se torna confuso. Por exemplo, como diz Cagliari (2021), a unidade básica da fala e da escrita é a

palavra, ou signo linguístico, como dizia Saussure (2006), e não a sílaba, como queriam as cartilhas, ou as letras ou sons, como querem os construtivistas, que usam apenas o modelo alfabético de escrita e desconhecem as características reais das relações entre fala e escrita, ou as articulações sonoras da fala, como entendem os métodos fônicos.

Ao falarmos das características ortográficas apresentadas por algumas crianças também precisamos levar em conta os aspectos sociais em que elas vivem, porque podem ser falantes de uma variedade que fica muito distante dos padrões ortográficos que estão mais próximos da fala padrão da língua. Cagliari (1998) constata que os erros ortográficos podem ser estudados através de uma tipologia. Isso ajuda os professores a entenderem que a causa dos erros são hipóteses das relações entre sons e letras que as crianças criam, mas que não seguem as regras ortográficas.

Tomamos aqui, como exemplo, a palavra *Hipopótamo*. Num ditado feito pelo professor, ele usa a sua própria fala para dizer a palavra e seus alunos escrevem em uma folha. Um estudante que esteja na etapa inicial do conhecimento da escrita ainda está buscando estratégias para escrever o que ouviu, usando dos conhecimentos que tem. Ele pode destacar as vogais numa primeira tentativa, depois alguma sílaba, usando consoantes que decorou na fala e na escrita, escrevendo coisas como: I O O A U. Vendo que faltam coisas, ele escreve, por exemplo, I PO TA U. Se o professor deixar e ajudar um pouco, ele escreve I PO PO TA MU. A escrita do H, que não tem som, só vai ser escrita se o professor disser que a palavra tem uma letra que não tem som: o H, e o aluno acaba escrevendo HIPOPOTAMU. Assim, com sons e com letras, começando com as vogais e descobrindo as sílabas com o acréscimo das consoantes, o aluno aprende a refletir como se passa da fala para a escrita. Alguns problemas só serão resolvidos mais tarde como o H e o acento. Nenhuma criança reclama que a palavra HIPOPÓTOMO ou qualquer outra semelhante tem sílabas repetidas. Portanto, a hipótese levantada pela Emília Ferreiro não faz sentido. Somente quando se pergunta diretamente: “a gente pode escrever letras iguais juntas?” é que a criança pensa que a pergunta leva a uma resposta negativa e diz: “não!” Para Cagliari (1998), o trabalho da Emília Ferreira com relação às hipóteses dos erros de escrita inicial das crianças precisa ser repensado.

Reconhecer as formas diferentes das letras do alfabeto constitui o que Cagliari chama de “categorização gráfica” (cf. Alfabetizando sem o Ba Be Bi Bo Bu, 1998 e Diante das Letras, 1999). Kato (2017) diz:

Ao lado da capacidade de discriminar segmentos sonoros da fala, um pré-requisito exigido é a *capacidade de discriminação visual*, que leva a criança a distinguir não apenas as diferentes letras do sistema ortográfico, mas também a perceber que no interior do texto escrito coexistem sistemas gráficos distintos, como letras, números e sinais de pontuação. (KATO, 2017, p. 25)

Assim, distinguir as letras do alfabeto e reconhecê-las é um ponto crucial para a organização e consolidação mental do sistema de escrita nos primeiros processos de formulação de uma palavra. É a estrutura interna de uma palavra que traz a significação e trabalhar com a significação é fundamental em qualquer momento em que se estuda a língua (CAGLIARI, 1989, p. 08). Saber quais elementos sonoros compõem uma palavra é reconhecer a categorização funcional da fonologia na formação das palavras. De acordo com Massini-Cagliari e Cagliari (1999, p.38), saber quais letras as unidades da fala têm na escrita é reconhecer a categorização funcional das letras. Ainda, consoante a Cagliari (1998), os dois tipos de categorização: gráfica e funcional embasam o que é preciso saber para ler, decifrar uma leitura e escrever uma palavra. Infelizmente, nas discussões escolares (e na faculdade) não se encontra esse tema de conhecimentos, tão fundamental para quem ensina e para quem aprende.

Uma parte dos professores da educação básica anos iniciais tem demonstrado e reconhecido em suas formações de grupo de discussão a necessidade de estarem em contato direto com novas formas educacionais para facilitar a aprendizagem da leitura e escrita. Alguns professores já defendem que o processo de alfabetização não deve ser entendido apenas como um processo limitado de informações metodológicas, por exemplo, por níveis de aprendizagem como os propostos por Emília Ferreiro e dizendo: “tal aluno está pré-silábico, silábico-alfabético, etc.”.

Acreditar no progresso através dos níveis propostos pelo construtivismo reduz em muito o que vem a ser a importância dessa fase educacional de uma pessoa, porque querendo valorizar a inteligência das crianças com suas hipóteses, coloca-as em uma história linear de aprendizagem, sem outras alternativas. Alguns professores construtivistas não acham que uma criança possa aprender a ler a partir de quatro ou cinco anos. Vale ressaltar que a criança está em contínua aprendizagem desde o ventre da própria mãe. E quando nascem, passam constantemente por “picos” de aprendizagem, que é fácil de identificar, bastando um olhar minucioso e sensível para a evolução dos seres humanos ao nosso redor.

Uma última palavra para lembrar que a humanidade aprendeu a escrever há milhares de anos e que as pessoas precisam se alfabetizar. Como os antigos fizeram? Não temos muitas

informações sobre isso. Somente quando as pessoas passaram a se alfabetizar nas escolas, começaram a colecionar ideias, métodos e modelos de ensino e de aprendizagem da escrita. As cartilhas são os livros mais antigos nesse sentido e já têm mais de quinhentos anos. Desde seu início, sempre houve relatos da utilização das cartilhas, das vantagens de uns métodos sobre outros, sempre aparecendo novidades, embora o esquema básico sempre continuasse. De maneira clara ou clandestina, o método das cartilhas ainda existe nos dias de hoje. Professores que usaram a cartilha por muitos anos não se conformaram com as mudanças recentes. Os altos índices de reprovação das últimas décadas fizeram com que o saudosismo questionasse as inovações. Para melhorar o desempenho dos alunos na atualidade, diversas metodologias foram introduzidas nas escolas brasileiras: são livros didáticos apresentados por editoras, projetos sociais, sistemas tecnológicos entre outras tantas práticas jogadas nos braços dos professores despreparados para tanta mudança.

6.1.2 Dificuldades de leitura na alfabetização e na pós-alfabetização

Ler é um ato de reconhecimento de si

A leitura como ato de compreensão textual é um ato de conhecer, saber e reconhecer a existência de estruturas intelectuais abstratas que, de alguma forma, devem ser extraídas de um indivíduo que escreve para que, em outro momento, possam ser representadas na forma concreta materializada de escrita para que um outro indivíduo possa decifrar e recuperar a mensagem de quem escreveu.

Um ser humano que não sabe ler nem escrever em pleno século XXI deixa de entender muitos motivos das diversas transformações que acontecem a todo o momento no mundo em que vivemos. Ainda mais, mesmo aqueles que têm adquirido os conhecimentos de como se faz para ler e escrever, mas que não têm o hábito de ler tornam-se dependentes de políticas e de ideologias que visam apenas o enriquecimento como forma de vida pessoal e social. Compreendemos que a leitura e a escrita no mundo atual ditam o ritmo do progresso de uma nação. A leitura liberta. Quando não se destaca a importância da leitura como produto de interesse humanitário, acontece algo que impede uma sociedade de crescer social e intelectualmente.

Na verdade, como diz Massini-Cagliari (2000, p. 47) “... todos os dias, lemos muito mais do que escrevemos ...” E isso se deve ao simples fato de precisarmos constantemente estar em movimento comunicativo com outros membros da sociedade. Tal comunicação não acontece apenas no diálogo, nas conversas e discussões, mas também em tudo o que vemos escrito por onde passamos, em *outdoors*, em placas, panfletos e sinais de trânsito. Assim, queiramos ou não, nos vemos sempre em ação de leitor.

Por isso, queremos introduzir neste espaço qual seria um modo que traz um melhor entendimento do que lemos e até das relações desse tipo de leitura com o processo de produção de escrita, sobretudo de textos, para ajudar os professores e alunos a lidarem com essa questão desde a alfabetização.

Kato (2007, p. 23) considera a idade e o nível de desenvolvimento físico e linguístico da criança um fator importante para que ela seja alfabetizada. É o que ela chama de “pré-requisito do desempenho linguístico”. No processo de aquisição da linguagem oral, é comum as crianças passarem por etapas de desenvolvimento linguístico até chegar a uma fala típica do dialeto que está aprendendo. Nessa fase, cometem erros que serão corrigidos com o tempo porque não são simples erros causados pela variação dialetal, mas pelo processo de ajusta de sua fala a fala da comunidade. Alguns desses erros são encontrados no primeiro ano escolar. Um breve diálogo entre um aluno e a professora ilustra tal fato. Vale lembrar que o diálogo representa um exemplo e não faz parte de uma transcrição de entrevista em sala de aula.

A criança de forma espontânea pediu à professora o seguinte:

— Professora, pode ir no banheiro fazer xixi?

A professora aproveita o momento para corrigi-la e, assim, escreve em uma folha o enunciado de forma correta e pede para a criança fazer a leitura do que ela escreveu.

A criança lê:

— Professora, posso ir ao banheiro?

A criança, nesse caso, realiza a leitura, mas não compreende o procedimento realizado pela professora. A organização cognitiva da criança não ativou, naquele momento, as variações

que ocorrem na aquisição da fala. Dimensões que talvez lhe fizessem entender de fato o que a professora gostaria de lhe dizer, uma vez que os dois modos significam exatamente o que ela queria dizer. A forma gramatical da frase foi transcrita, mas não ensinada à criança. O ato de ler, nesse caso, não surtiu efeito colaborativo para evolução de entendimento gramatical da criança, apenas surtiu efeito de sonoridade leitora. Em um momento posterior, a criança perceberia que falou “errado” e a professora corrigiu para ela aprender o certo.

A prática de leitura assídua de textos não sanaria a dificuldade de entendimento das normas gramaticais da língua sem um estudo específico do caso, com explicações adequadas à criança. A prática de leitura em sala de aula é uma oportunidade para o professor discutir regras gramaticais à medida do possível e do conveniente. Textos não têm só ideias e significados, tem também uma estrutura gramatical controlada pelas várias áreas da linguística (CAGLIARI, 1989, p. 42). A prática comum dos professores os leva a discutir somente os significados do texto, perdendo a oportunidade de discutir também o sistema linguístico gramatical. Mas será que eles estão preparados para isso?

Ler é um ato de fortalecer a linguagem. Quando se trabalha com a leitura de um texto para um interlocutor específico, como os estudantes dos anos iniciais, o que se faz é dar a oportunidade de apropriação do conceito de leitura e, por sua vez, em suas várias dimensões, incluindo as relações entre fala e escrita. Com a leitura, aprendem-se muitas palavras que vão servir para o aluno, ao ler, não inventar “palavras nulas”, enunciações “sem sentido”, quando vão ler. Aumentando o vocabulário dos alunos, fica mais fácil decifrar, procurando palavras e não apenas sons, o que leva, às vezes, às palavras nulas, fazendo sempre um “ajustamento do processo da fala para a leitura” (CAGLIARI, 1989, p. 162). Como ato cognitivo, a leitura ajuda a memória linguística (Cagliari, 1989).

O ato de ler transcende a visão de que um indivíduo apenas dimensiona palavras que visualiza à sua frente. O ato de ler colabora com o desenvolvimento cognitivo, pois trata-se de uma ativação neural que é evidenciada (a leitura) pelo que o indivíduo pensou, organizou, planejou, inferiu para transmitir um dado texto escrito em formulação oral. A leitura em si colabora para a decifração da escrita, que por sua vez, ajuda no processamento de entendimento daquilo que foi decifrado, representado através da produção da fala (CAGLIARI, 1989, p. 163).

É nesse ponto que retomamos o conceito próprio desta dissertação relativo às *leituras proeminentes*, que trazem situações de relevância para o desenvolvimento intelectual e social do estudante. O ato de ser locutor ou receptor de textos, sejam eles científicos, literários ou

apenas divertidos, ajuda a pensar e a aprender coisas novas. A falta de leitura ou a pouca leitura só trazem malefícios para a educação brasileira. Partindo da decifração para a leitura de textos, Cagliari (2000) diz o seguinte:

[...] A decifração da escrita não exclui a leitura; muito pelo contrário, é pré-requisito dela. Aprender a decifrar a escrita é a principal atividade dos alunos no período de alfabetização. E mais: ser alfabetizado é saber decifrar a escrita, saber ver a escrita e dizer o que está lá registrado; tudo o resto, a partir daí, virá por acréscimo. (MASSINI-CAGLIARI, 2000, p.54)

De fato, a decifração da escrita precisa estar integrada com o ato de ler. A escrita é posterior à leitura; boas práticas leitoras são de extrema relevância para uma aprendizagem significativa do que os alunos precisam saber não somente para decifrar na leitura como também para escrever palavras e textos.

6.1.3 Cada ser humano tem um conhecimento para compartilhar

Para tratar deste assunto é preciso entender que todo ser humano carrega consigo algum conhecimento para transmitir para as pessoas, principalmente para aquelas com quem convive. Por outro lado, ninguém passa por uma escola e sai sem aprender nada. Assim, frequentando a escola ou não, um indivíduo terá conhecimentos de muitos tipos e origens. Por causa de como funciona a mente das pessoas, podemos dizer não há dois alunos que aprendem as mesmas coisas do mesmo jeito. Por exemplo, um aluno pode ser bom em aritmética, e não conseguir um resultado semelhante em geografia, pode ler com fluência, e ter dificuldades para produzir um texto. Nos anos iniciais, essas diferenças são comuns.

Decorar não é entender. Quando a escola passou a reprovar a partir das avaliações, muitos alunos passaram a usar a estratégia da decoreba para garantir uma boa avaliação e passar de ano. As discordâncias em relação à reprovação por parte dos pais, que nem sempre conseguem entender o que a escola faz, tem tornado ainda mais questionável o papel das avaliações no processo de ensino das escolas. É sabido que há professores que concordam com o ato de reprovação, para que somente os melhores alunos avancem e formem cada vez mais

classes de alunos com os melhores desempenhos. Atrás dessa ideia está outra: punir os alunos que não aprendem, em vez de dar a eles uma atenção mais adequada. Na verdade, a reprovação demonstra que ele, como professor, precisa buscar novas estratégias para melhorar sua metodologia de ensino. Tem faltado uma discussão exata acerca das metodologias e regras propostas no processo de aprendizagem e avaliações dos alunos, para que todos, professores, pais e alunos realmente compreendam o motivo de tudo aquilo que acontece na escola. Nesse cenário, se os alunos e os professores não entenderem o real sentido das avaliações escolares, o processo de ensino/aprendizagem de conteúdos programáticos, apresentados pelo professor, o trabalho nas séries iniciais sempre será uma guerra, e não uma educação.

As disparidades, no que se refere à aprovação, são evidenciadas a partir de pesquisas que observam qual classe social tem mais efetiva reprovação na escola. Pode-se observar que a estratégia de reprovação desmerece uma criança a partir da sua classe social, intensificando ainda mais a necessidade de uma revisão para esclarecer qual é o verdadeiro sentido da reprovação na educação brasileira. Ainda mais, é preciso deixar bem claro que os resultados não devem privilegiar uma classe social de alunos e desprestigiar alunos de classes menos favorecidas socioeconomicamente.

Vivemos num tempo em que a educação está sendo massacrada por falsas interpretações a respeito do que os professores fazem ou deixam de fazer nas escolas. Nessas declarações, o professor é colocado como o vilão de toda problemática social (e econômica) do país. Tal discurso costuma vir de alguns políticos que não sabem, não entendem e têm interesse em políticas educacionais e culturais. A partir dessa fala, muitas pessoas passam a desprezar o trabalho educativo que ainda conseguimos quase sem apoio do governo. O que a população não tem percebido é que esses poderosos políticos sabem que é pela Educação que se muda a situação social precária do país e a miséria econômica de grande parte da população. Somente pela educação pode-se fazer uma revolução séria de mudanças para melhor. A Educação é uma bandeira política na hora das eleições. Depois, já não interessa mais!

6.1.4 *Concepções trágicas de uma criança.*

Trabalhando na escola do Ensino Fundamental, os professores se veem envolvidos, às vezes, em discussões com os alunos, que revelam uma realidade nem sempre discutida nas

reuniões de professores. A seguir, algumas dessas histórias:

O aluno diz:

— Professor, não preciso estudar!

O diretor pergunta:

— Por que você não precisa estudar?

O aluno responde:

— Meu pai não estudou e ele ganha R\$ 2.500,00 na usina de cana-de-açúcar.

Em certa parte, não há como discordar daquela criança, visto que a maior parte dos professores da educação básica recebem um salário inferior ao que o pai dela recebe. A fala daquela criança representa não somente a fala dos pais, mas de uma sociedade que deixou de acreditar que a Educação seja emancipadora e libertária, como dizia Paulo Freire.

Continuando os exemplos de falas das crianças, destaco aqui uma citação mais trágica de outra criança que esclareceu quando questionada sobre a falta de interesse nos estudos. A resposta foi:

— Meu irmão está preso! Mas logo ele sai! O povo tem medo dele lá dentro. Ele ganha muito dinheiro!

A fala desse aluno revela que estudar não dá dinheiro, que traficar drogas, por exemplo, é melhor e rende mais dinheiro. Ao mesmo tempo diz do poder que os bandidos têm, sem precisar estudar. O objetivo da Educação escolar de promover a melhoria social dos menos favorecidos fica totalmente contestada pela ação de criminosos no país. Esses casos são mais comuns do que a sociedade pensa e sabe.

Antigamente, dado o número mais reduzido de professores e de escolas, havia cursos de aperfeiçoamento de professores, promovidos pelo governo, para melhorar o ensino, melhorando o professor. Hoje, a população cresceu de tal modo que os governos não sabem como resolver muitos problemas sociais e econômicos e educacionais. Porém, os professores que lamentam não ter tido um bom curso de formação, hoje, têm algo inimaginável no passado, que é a Internet com *inúmeros* APPs, com a *Wikipédia*, com um milhão de coisas de comunicação e de *ação*... Através das redes sociais e dos sites etc., uma pessoa encontra quase tudo do que precisa,

incluindo educação. Antes, havia as bibliotecas e as livrarias e comprar livros custava caro. Hoje tudo isso é muito barato, basta ter acesso à Internet. Por que, então, os professores não aproveitam para sofisticar a própria formação e melhorar os conhecimentos que facilitam um ensino e uma aprendizagem na escola, destacando a alfabetização?

6.2 Paralelos entre materiais educacionais antigos e atuais

Muitos dos métodos utilizados anos atrás ainda são utilizados pelos professores na atualidade, visto que, a partir de diversas discussões do governo em relação aos métodos que as escolas devam utilizar para o ensino-aprendizagem, muitos professores se veem repetindo o que outros já fizeram sem a oportunidade de se renovarem. Não adianta o professor dizer que uma criança aprendia de uma forma e hoje apresentam novas dificuldades. Isso não tem a ver com a capacidade das crianças aprenderem, mas com a realidade do mundo moderno que muda muito rapidamente nos tempos atuais. Além disso, a realidade socioeconômica dos alunos de hoje também cria problemas de uso da linguagem e de comportamento. A variação dialetal também exige um tratamento linguístico moderno e não como se fazia antigamente. A escola antiga e dos governantes atuais insiste em alfabetizar a partir da escrita, quando o certo seria começar pela leitura. A escrita aparece primeiro nas leituras.

Antes como ainda hoje, há uma metodologia que usa imagens para que as crianças aprendam a escrever. Esse procedimento é equivocado, visto que, quando a criança diz o que vê na imagem, não ler uma palavra, mas “ler” uma imagem. A escrita fica de fora do processo de decifração e de escrita da palavra. Então, dizer que a criança sabe ler é utópico.

Há um vídeo que está nas redes sociais com uma mãe tentando ensinar seu filho a ler e escrever. O vídeo mostra a figura de uma abelha e a escrita da palavra “ABELHA”. A mãe aponta o dedo para cada letra, diz o som que ela tem, pedindo para a criança repetir.

Link do vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=brpvdkkfFQI>

A = a / B = bê / E = ê / L = éle / H = agá/ A = a

Após realizar tal procedimento para todas as letras, a mãe logo aponta para a imagem da abelha perguntando, então, na tentativa de fazer a criança repetir corretamente os sons da

palavra que ela acabara de apontar. Para surpresa da mãe, a criança responde que aquilo é um *MARIMBONDO*.

Dessa forma, entende-se que a criança não sabe ler, mas obtém de certa forma um conhecimento de mundo que vem a ser a realidade da cultura em que está inserida. Para o contexto em que aquela criança vive, aquele pequeno inseto sempre fora chamado de marimbondo e dificilmente de abelha. Exemplos desse tipo há muitos e eles mostram que devemos deixar de lado esse modo de ensino de leitura da leitura e escrita a partir da imagem, pois representar a leitura pela imagem não garante que a criança saiba realmente o que está acontecendo e aprenda a ler palavras.

Podemos, por exemplo, inserir a imagem de um *GATO* a uma criança em processo de alfabetização e que, talvez, esteja conhecendo suas primeiras letras, mas não conhece as vinte seis letras do alfabeto ainda, e, ao ver esta imagem, ela escreve o nome da imagem com a letras aleatórias, não fazendo a correspondência certa entre os sons da fala e as letras da ortografia da palavra. Pode também acontecer de acertar apenas uma ou outra letra.

Exemplo: a professora apresenta a imagem de um gato para a criança e pede para ela escrever, com as letras que conhece. A criança escreve: A E A A I E. A criança mostra que aprendeu a escrever apenas aquelas letras, e não entendeu ainda que há uma relação exata entre sons e letras.

Massini-Cagliari (1999, p. 11) discute, dizendo que é necessário diferenciar “desenho de escrita” nos anos iniciais e, por isso, é preciso discutir com os alunos o que é desenho e o que é letra e escrita. Os desenhos das letras são de natureza diferente dos demais desenhos que são apenas figurativos. Dessa forma, partimos do pressuposto de que a noção de escrita não está apenas em pegar o lápis e realizar cópias, mas compreender o processo da escrita. Essa discussão é essencial e deve ser feita pelos mediadores educacionais que lidam com o ensino da leitura e da escrita.

Há inúmeros decretos e normas no Brasil direcionando os caminhos da educação. Muitas delas reestruturam situações anteriores sem motivos reais ou aparentes. Muitas dessas legislações que impõem comportamentos de ensino e de aprendizagem barraram o desenvolvimento do professor em sala de aula.

Essas leis e projetos governamentais direcionam a educação brasileira e desmotivam e tornam inertes as ações de sucesso conquistadas por muitos professores, deixando a criatividade individual em segundo plano ou mesmo proibidas. As metodologias direcionadas pelo sistema

educacional, muitas vezes, inviabilizam a inserção de estratégias ou até mesmo a busca por uma formação adequada para lidar com o ensino da leitura e da escrita das crianças.

Acredita-se que no que se refere ao currículo acadêmico dos professores dos anos iniciais, raramente se encarou a possibilidade de integrar fundamentos teóricos da língua portuguesa na formação profissional deles. Muitos alfabetizadores têm dúvidas ou não sabem nem sequer a estrutura linguística de uma palavra.

É claro que há profissionais capacitados que têm a dinâmica de bem introduzir um ensino eficaz para os alunos, com procedimentos metodológicos e teóricos que alicerçam a base da aprendizagem da leitura e da escrita. Professores malformados se deve também às muitas reformas ineficazes que o Brasil introduziu na nossa educação.

Quando falamos em estratégias para introduzir em sala de aula, devemos perguntar quais tipos de práticas são embasadas nas regras linguísticas, deixando de lado metáforas sem sentido ou confusas, achando que isso motiva os alunos. Na verdade, o excesso de metáforas distrai a atenção do que importante e principal, salientando uma fantasia educativa. Quando falamos de metodologias, partimos do pressuposto de que as escolas têm diversas dinâmicas de ensino-aprendizagem apresentadas aos professores e alunos. Nessa prática, observamos que o governo insere uma enxurrada de materiais pedagógicos aos professores, visando, em suas retóricas, convencer que são para melhorias nos níveis educacionais do país.

Acerca do ensino da escrita e da leitura, precisa-se dar ênfase a como estão sendo introduzidos os materiais pedagógicos aos professores, que são os atores principais que podem fazer evoluir a educação local, regional e nacional. Não há como fugir desta realidade. Dessa forma, ao mesmo tempo que enfatizamos que há professores incapazes de lecionar nos anos iniciais, também precisamos compreender quais são os reais motivos para que não estejam conseguindo transformar as teorias a eles apresentadas em práticas exitosas.

Há quem diga que há diversos modelos apresentados pelas diretorias educacionais e quem não se interessa por aprender são os próprios professores. O que não deixa de ser uma verdade também, mas é preciso entender que tais situações dependem muito do que é imposto ao professor fazer. A pergunta sobre como apresentar a aprendizagem de leitura e da escrita para os anos iniciais da educação deve ser respondida primeiro em como os professores alfabetizadores devem ser formados, e não apenas através da aplicação de planos governamentais. Sabe-se que há uma diversidade de complicações no processo do ensino da leitura e da escrita que devem ser discutidas, mas não podemos fugir da realidade de que um

profissional malformado não apresentará um bom conhecimento aos alunos. Além disso, ainda há a necessidade de os profissionais conhecerem a história do trabalho que fazem e daquelas pessoas que, ao longo do tempo, propuseram e executaram o trabalho de ensinar a ler e a escrita. Essa revisão história ajuda a distinguir o que deu certo e o que é melhor fazer.

Uma outra questão de grande importância é o impacto de dificuldades que as variantes linguísticas e os dialetos brasileiros causam para ensinar uma classe com muitos alunos, falantes de diferentes dialetos. Quando o foco na alfabetização são os diferentes modos como os alunos falam, certamente, teremos dificuldades em entender o processo da aprendizagem da leitura e da escrita. Entretanto, uma boa explicação sobre a questão da variação dialetal e do fato que a ortografia é uma para todos e, ao mesmo tempo, permite que cada um leia no próprio dialeto (CAGLIARI, 1998), irá deixar o ensino e a aprendizagem mais tranquilos.

Em termos de estratégias de ensino, uma boa metodologia é conduzir uma discussão e levar aos conhecimentos necessários através do diálogo entre professor e alunos e vice-versa. Desse modo, pode-se discutir o que é uma letra, diferenças entre sons semelhantes, o que são as sílabas, o que é mais importante: a palavra ou a sílaba, porque uma palavra é lida de um jeito ou de outro (exemplo de sons da letra C, S), alguém erra quando soletra, vamos criar pares mínimos (pato / bato), entre outros.

A percepção dos sons da fala e suas classificações ajudam o professor a entender alguns tipos de erros que ocorrem quando algum aluno troca sempre, por exemplo, B por P, V por F, usando apenas os sons surdos, e não os sonoros correspondentes. Mostrar, discutir e ensinar a diferença entre vogais e consoante, entre sons surdos e sonoros são procedimentos que o alfabetizador vai ter que fazer muitas vezes no início. À medida que o professor vai mostrando palavras diferentes, em vez de ajudar, pode atrapalhar a percepção e a tarefa de escrita. Há muitas semelhanças que precisam ser aprendidas como coisas diferentes, como VACA / FACA, ou até com a letra A e a pronúncia [a] e [ã]: LATA, FANTA etc.

Mattoso Câmara (1973) já mostrava a natureza desse tipo de problema quando escreveu:

Uma diversidade, muito sutil e falaz, é a que existe entre a fala e a escrita. É a escrita que as gramáticas normativas escolares focalizam explícita ou implicitamente. O estudante já vem para a escola falando satisfatoriamente, embora seja em regra deficiente no registro formal do uso culto; o que ele domina plenamente é a linguagem familiar, na maioria dos casos. Como quer que seja, a técnica da língua escrita ele tem de aprender na escola. Os professores partem da ilusão de que, ensinando-a, estão ao

mesmo tempo ensinando uma fala satisfatória (MATTOSO CÂMARA, 1973, p. 09).

A escola tem trabalhado, embora de forma básica, a gramática normativa nos anos iniciais, mas se esqueceu de que é um ambiente com diversidade dialetal, esquecendo-se, assim, de dar sentido à fala como parte do processo de aprendizagem da escrita.

Note que o termo “parte do processo” se refere a uma parte do processo, e não ao todo, visto que a aprendizagem da escrita autônoma está ligada a outras capacidades e competências. Nessa área, é importante o conhecimento dos sons das letras e as diversas formas de se escrever as letras.

Portanto, entende-se que um indivíduo passará por diversas etapas de aprendizagem até chegar a uma autonomia intelectual para produzir um texto com poucos erros ortográficos e que tenha coesão e coerência.

7 METODOLOGIA

O *corpus* do presente trabalho atrela-se a Documentos Norteadores extraídos do site da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que no decorrer da dissertação utilizamos a sigla *DOC.o*. Para a consolidação dos *DOC.o* serem utilizados no presente trabalho, utilizamos como protocolo de buscas em meios digitais e arquivos impressos encontrados nas escolas. Após inúmeras análises, decidiu-se por analisar os *DOC.o* da 20ª e 21ª edição, do 2º e 5º ano.

O *corpus* limita-se ao recorte da planilha de correção, que traz informações sobre os níveis de proficiência e competências técnicas que o estudante precisa demonstrar na produção de escrita. Além dos *DOC.o*, inserimos como fundamentais as produções escritas de alguns estudantes de um 2º ano e de um 5º ano da Escola Estadual Seraphina Etelvina Pagliuso. Os documentos poderão ser visitados na seção de Anexos, para que os leitores deste trabalho compreendam melhor a direção tomada para a pesquisa.

No que tange à utilização dos *DOC.o* como base da pesquisa, dá-se pela necessidade de uma melhor averiguação das estratégias que os professores precisam realizar para conduzir as correções de uma produção textual conforme o esperado.

Assim, para entrelaçar o objeto de pesquisa com as referências bibliográficas acerca de teorias linguísticas sobre a produção de texto, foram feitas buscas nas bases de dados e nas bibliografias de referências sobre o assunto. Em uma planilha padronizada, as informações da ação de correção e dos resultados obtidos serão inseridas em tabelas organizadas com as informações relevantes. Será realizada uma pesquisa fechada com professores de uma escola estadual dos anos iniciais acerca de suas concepções sobre a correção das produções dos alunos, concluindo uma abordagem de cunho qualitativo de avaliação segundo a proposta do governo e de acordo com as sugestões e trabalhos dos professores da pesquisa.

7.1 Coleta de dados

No início da coleta de dados, estávamos no pico da pandemia e tudo estava mais

complicado. Porém, mesmo com essa trágica ocorrência, em primeiro momento, decidiu-se pelo primeiro contato com os diretores das Unidades Escolares, que era o foco para a pesquisa naquele momento. No percurso de todo o trabalho, tomou-se a decisão de retirar uma das escolas do público-alvo para coleta das produções e entrevistas com as professoras, visto que acabara de mudar de nomenclatura de escola regular para escola PEI. O segundo momento foi ter uma conversa com os professores e direção para ver se aceitariam a participação nas etapas da pesquisa e, por sua vez, coletar alguns dados, que seriam as produções de escritas de estudantes e o questionário com perguntas relacionadas ao tema da pesquisa.

Com o retorno das aulas presenciais, em outubro de 2021, foi o momento crucial para solidificar os contatos já realizados em meio à pandemia e sustentar ainda mais o trabalho de campo. Foi nesse momento que foi decidido seguir com a coleta das produções de escrita de apenas duas salas: 2º e 5º ano. As demais professoras passaram a integrar o núcleo de professores que responderiam o questionário com as 18 questões. Dessa forma, foram entregues individualmente os questionários e informados das regras de aceitação ou não para a participação na pesquisa.

Para a coleta dos questionários já preenchidos, foi estipulado um prazo de um mês, podendo neste período ou mesmo com o preenchimento, desistirem da participação.

Já os *DOC.o* foram coletados na SED – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Assim, após análises e pesquisas em bases de dados e mídias digitais, decidiu-se por trabalhar com duas versões de *DOC.o*, sendo uma do 2º ano e a outra do 5º ano, ambas do ano de 2018, 20ª e 21ª edição.

A estrutura dos *DOC.o* insere-se na forma de orientação sobre a aplicação dessas provas, orientação para a correção da avaliação.

No núcleo da dissertação serão visualizadas diversas figuras que correspondem aos diversos recortes realizados dos *DOC.o*, *das entrevistas dos professores e das produções escritas dos estudantes*, que são fundamentais para alicerçar e solidificar as análises pretendidas para compor o presente trabalho.

Assim, com a coleta de dados já finalizada, passamos para a organização estrutural da dissertação, compondo capítulos, subtítulos, para embasar as discussões redigidas no projeto de pesquisa para o processo seletivo do mestrado no ano de 2020.

Foi neste percurso que se deram os primeiros passos para consolidação da pesquisa:

conversa com a direção, professores, diretoria de ensino.

Sobre o gênero escolhido, optou-se para o 2º ano coletar os ditados de palavras e frases, realizados em momentos de sondagens pela própria professora; para o 5º ano, o gênero Carta de Leitor. Nesse sentido, foram respeitadas a proposta didática em que as professoras já estavam trabalhando, isso colaborou para melhor compreender a dinâmica de correção das professoras sem que houvesse interferências na forma com que realmente elas corrigiam as propostas de escritas dos estudantes.

Não se optou pela reescrita de final de conto porque naquele momento não era a proposta das professoras.

Nessa vertente, utilizando-se de questionários, entrevista e textos de terceiros, foi solicitada a assinatura de consentimento dos participantes. Dessa forma, esses profissionais assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que pode ser consultado na seção de “Apêndices”. Para garantir o direito dos participantes, de aceite e desistência em qualquer etapa da pesquisa, todos os detalhes foram descritos de forma presencial, verbal e escrita.

As documentações necessárias para o início dos trabalhos de coleta de dados foram inseridas nas bases do Comitê de Ética, que realizou seus devidos apontamentos sugerindo correções, até chegar na etapa do deferimento: Comitê de Ética da Faculdade de Ciências e Letras – *Campus* de Araraquara, número de comprovação de envio de projeto e Parecer Consubstanciado do CEP [CAAE 52014321.5.0000.5400].

Os questionários foram disponibilizados individualmente para que pudessem ser respondidos em um prazo médio de quinze dias. Foram entregues inicialmente 21 questionários contendo 18 questões, mas apenas 8 docentes retornaram com preenchimento de respostas. Dois foram os motivos descritos para não responderem: falta de tempo e desconhecimento da temática. Os questionários respondidos podem ser consultados na seção Apêndice.

7.1.1 Público-alvo

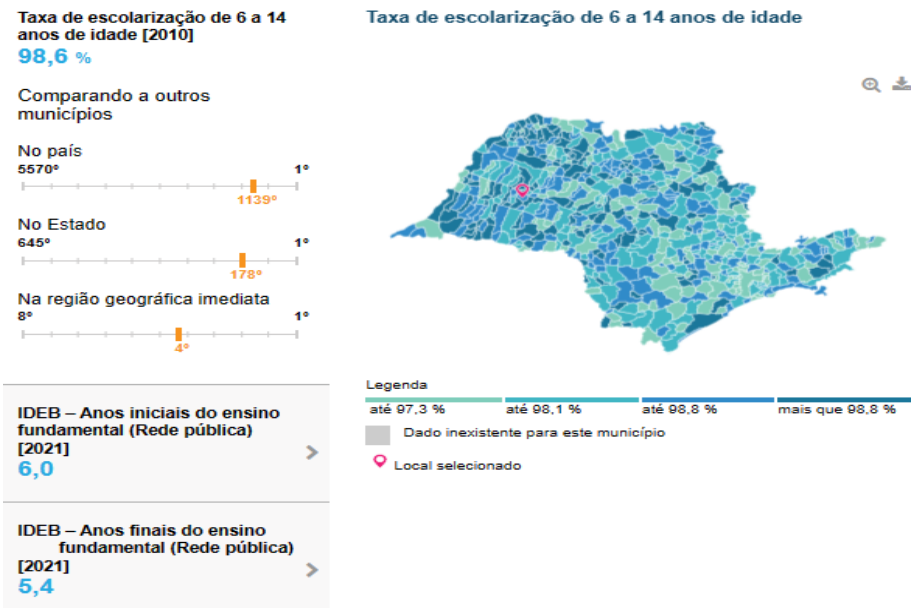
Pensando na lisura do trabalho, como já destacado anteriormente, a proposta da pesquisa foi apresentada para diferentes agentes públicos do âmbito escolar, como Dirigente e Supervisor da Diretoria de Ensino, Diretor, Vice-Diretora, Coordenadora e docentes das Unidades

Escolares.

Destaca-se como alvo da pesquisa estudantes do 2º e 5º ano do Ensino Fundamental I, entre 7 e 12 anos de idade, ativos na Escola Estadual Seraphina Etelvina Pagliuso, na cidade de Rinópolis-SP, município com 9.961 habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2020).

Segundo informações obtidas no site do IBGE (2020), a cidade de Rinópolis tem uma taxa de escolarização de 98,6% entre os habitantes com idade de 6 a 14 anos. O IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental do ano de 2019 atingiu a média de 6,7 pontos percentuais. Em 2021, foram registradas 964 matrículas, com a atuação de 63 docentes nos anos iniciais.

Figura 9 Informações sobre Rinópolis – SP



Quadro 3 Detalhamento dos dados

Formato de Dados	Procedimentos	Análise
Questionário aberto	Composto por 18 questões	Complementar; comparar as respostas entre os professores participantes;
Produção Textual	36 produções de texto gênero Carta de Leitor – 5º ano e 6 (seis) ditados de palavras e frase – 2º ano;	Detalhar os procedimentos utilizados pelos professores para correção;
Documento Norteador/Quadro de competências para correção de escrita (<i>DOC.o</i>)	Selecionar no máximo 2 documentos: anos 2015 e 2018.	Descrever as competências exigidas;

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)¹⁰

¹⁰ Quadro de detalhamento das produções coletadas e analisadas para compor a dissertação.

O objetivo de coletar produções de dois anos-séries tão distintos foi no intuito de observar mais detalhadamente as questões ortográficas no 2º ano, momento em que os estudantes estão em processo de aprendizagem da leitura e escrita. Naquela etapa, acaba sendo mais comum encontrar diferentes letras na escrita de palavras que comportariam outras diferentes letras das que optaram por utilizar. Um exemplo clássico é a inserção de muitas letras para figuras grandes e poucas letras para figuras pequenas. A criança nesse estágio tem a noção da representação gráfica das letras, mas não o sentido e a significância das letras. Ou seja, ainda não conhece os sons das letras do alfabeto.

A escola, conhecida como Escola Estadual Seraphina Etelvina Pagliuso, conta com 7 funcionários e 23 professores; possui 14 salas de aula do 2º ao 5º ano.

8 ANÁLISES

Nesta seção, tem-se como proposta dar início às análises dos dados coletados: *DOC.o*, produções de escrita – 2º e 5º ano e, em alguns aspectos mais sucintos, das entrevistas como complementação para compreender as concepções das professoras sobre o tema aqui tratado.

Sobre os *DOC.o*, será realizada uma análise como forma de retomada para reforçar o que já foi retratado no *Capítulo 2*, que nada mais é que a seção que trata da apresentação do principal *corpus* da pesquisa. Por isso, o leitor não deve esperar uma análise mais aprofundada sobre o tópico *DOC.o*, mas sim uma forma de detalhamento para sustentar a compreensão para a análise dos dados das produções que virão posteriormente. Dessa forma, buscaremos seguir uma sequência adequada para realização das análises no intuito de garantir uma compreensão adequada dos itens subsequentes.

Assim, as análises serão distribuídas em 3 partes distintas: 1ª parte, como já descrito, serão realizados os *detalhamentos* inseridos no(s) *DOC.o*; na 2ª parte, serão relacionadas as correções realizadas pelos professores em algumas produções escritas pelas crianças do 2º ano, atentando a uma considerada “boa” e uma outra “ruim”, seguindo para análises de algumas produções de *Carta de Leitor do 5º ano*; já as entrevistas foram e serão utilizadas conforme a necessidade do autor em realizar algum comentário específico sobre o processo de conhecimento técnico demonstrado pelas alfabetizadoras diante das respostas detalhadas.

Por fim, introduziremos comparações sobre o que sugere o *DOC.o* com as estratégias e metodologias utilizadas pelos professores e se a correção está de acordo com as teorias da gramática padrão da Língua Portuguesa.

8.1 Análise dos *DOC.o*

Como já descrito no *Capítulo 2*, intitulado “*Modelo Orientador*”, para consolidar o presente trabalho foram selecionados apenas 2 documentos referentes aos procedimentos de aplicação, análise e correção, tanto das avaliações quanto de produções textuais.

O primeiro *DOC.o*, 2º ano, que faz parte do *corpus* da pesquisa, traz em corpo textual o título detalhando que é uma *Avaliação de Aprendizagem em Processo*, Caderno do Professor, segundo ano, Anos Iniciais, Língua Portuguesa e Matemática, São Paulo, 3º Bimestre de 2018, 21ª Edição, com 49 páginas.

Apresenta em sua introdução os objetivos representados para a Avaliação da Aprendizagem em Processo destacando que é para auxiliar as professoras em seus planejamentos e replanejamentos de ações pedagógicas para o ano letivo (SÃO PAULO, 2018).

O *DOC.o* é composto por sumário e em sua sequência insere-se as habilidades concernentes ao sistema de escrita, à leitura e à produção de texto.

Há um detalhamento especificando sobre como o professor deve aplicar as provas direcionando os modos de conduzir. Segue, assim, as orientações das avaliações, sendo dividido em 2 quadros, um de Língua Portuguesa e outro de Matemática.

Por fim, na página 9, tem início o Modelo das Avaliações, iniciando por LP e depois por Matemática, junto às avaliações já são apresentadas algumas instruções aos professores.

Na página 28, percebe-se que têm início as “orientações para correção da prova”, detalhando o número de questões e as habilidades e competências específicas exigidas em cada uma.

Para o segundo ano, há duas especificações de Produções de Texto, sendo a primeira para a Reescrita de final de um conto conhecido e uma outra para Produção de ficha técnica de animal.

As duas especificações trazem *categorias de respostas* que vão de A a F. Se o estudante recebe uma menção A, significa que produziu um texto com a maioria das características do gênero ficha técnica; a letra F significa ausência de resposta.

Em Reescrita de conto, a menção A significa que o aluno produziu o texto com as características da linguagem escrita dentro do gênero proposto; a menção E significa ausência de resposta.

Na página 38 já é possível averiguar uma sequência de recomendações pedagógicas para o ciclo de alfabetização. E, por fim, finaliza com as referências utilizadas para a elaboração do *DOC.o*.

8.1.1 *Temática da produção escrita do 2º ano*

A análise realizada no 2º ano parte da ideia do ditado de palavras do mesmo campo semântico, esperando que o aluno escreva palavras correspondentes ao mesmo padrão social. Essa ideia da escrita de palavras do mesmo campo semântico é válida, mas não necessária, segundo a análise, isso porque o que se pretende na aprendizagem da escrita é o processo de compreensão da escrita alfabética-ortográfica das diferentes formas de representação escrita.

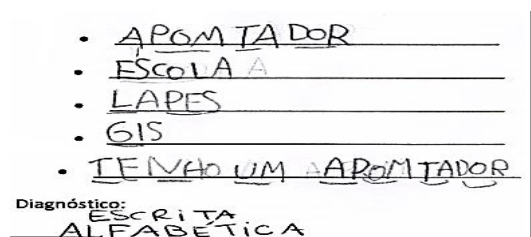
Um exemplo é que a aprendizagem da escrita precisa proporcionar ao estudante uma reflexão, e isso parte das diferentes formas de expressão da letra-som. Na questão de solicitar ao aluno que escreva uma palavra que se inicia com a letra A, é preciso ter a clareza de que existe uma diversidade de palavras que se iniciam com a letra A, mas que correspondem a diferentes sons, podendo ser sons abertos ou fechados.

8.1.2 *Análise de escrita de palavras do mesmo campo semântico*

Segundo os professores dos anos iniciais, o ditado de palavras no processo de sondagem avaliativa da escrita deve estar atrelado às palavras do mesmo campo semântico. Nesse sentido, o termo “*mesmo campo semântico*” é utilizado pelos professores para realização das propostas avaliativas, mas nem sempre se tem a compreensão de que nesse processo se encaixam mais de um termo, sendo além do campo semântico o campo lexical.

O que se sabe é que a escolha das palavras que serão ditadas deve corresponder a um conjunto de palavras que se correspondem, mas que sejam distribuídas entre palavras monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas. Observe as palavras na *Figura 10*:

Figura 10 Imagem do blogspot *Práticas de alfabetização*



Fonte: Blogspot Práticas de Alfabetização (2022)

Primeiramente, é preciso dizer que o exemplo da Figura 10 não faz parte do *corpus* da pesquisa. Insere-se no trabalho apenas como forma de exemplificação de possíveis erros ortográficos.

Observa-se que a professora seguiu a padronização de ditado de palavras a partir das divisões silábicas. No caso, a palavra APONTADOR, é uma polissílaba, ESCOLA, sendo trissílaba, LAPES, dissílaba e GIS, uma monossílaba.

Percebe-se que no caso dessas escritas, a criança já tem a noção da escrita da palavra a partir da sua estrutura padrão, mas com erros ortográficos simples que podem ser corrigidos com algumas intervenções. O erro encontrado na palavra “APONTADOR” acredita-se que seja pela confusão existente na utilização tanto da letra ‘M e N’ em diversas palavras da Língua Portuguesa.

Na escrita da palavra ‘LAPES’, percebe-se que há uma interferência fonológica. Ou seja, que se caracteriza pela forma que a criança pronuncia a palavra ou como ela escuta o enunciador da palavra, no caso, no momento do ditado da palavra.

Tem-se a noção de que o erro na escrita da palavra LÁPIS está associado com a forma que a criança compreende o som da letra E. No entanto, não se pode ver este erro ortográfico como algo grave, visto que em determinadas palavras, que em alguma sílaba tenha a vogal [e], o som se assemelha com a vogal [i].

Na escrita da palavra “GIS” o erro está associado a uma escrita que traz um Z no final. Para as crianças é comum realizar esta troca do Z pelo S.

Como a fala é uma cadeia-de-sons, a detecção dos fonemas através do teste de comutação estabelece a função de fonema para os sons, de acordo com o contexto em

que foram encontrados. Isto quer dizer que um som pode estar em oposição fonológica com outro num determinado contexto (ponto de um sintagma caracterizado pelo que vem antes e depois do som em análise), mas, num outro contexto, tal oposição pode não se realizar. Cada contexto tem sua estrutura e o que acontece num caso não precisa acontecer do mesmo modo em outros. Por exemplo, há oposição fonológica no Português entre [s] e [z], quando ocorrem entre vogais, como em caça e casa. Porém, em final de palavras, diante de pausa, só ocorre o [s] e nunca o [z], como se pode observar em palavras como fiz, paz, vês, avós, todos, eles etc. (CAGLIARI, 2002, pag. 24-25)

Dessa forma, entende-se que no processo de maturação da escrita de algumas crianças, serão encontrados erros ortográficos como estes apresentados nas palavras “APOMTADOR, LAPES e GIS em diferentes estágios, visto que a escrita tanto da letra M quanto da N entre uma vogal e uma consoante serão representadas fonologicamente da mesma maneira. Já quando a escrita dessas letras acompanha padrões ortográficos específicos, como em SAMBA, PAMPA, são acompanhadas posteriormente com as consoantes P e B, torna-se uma intervenção mais simples e rápida, pois compõem uma regra específica da escrita ortográfica da Língua Portuguesa.

Não foram muitas as produções escritas coletadas no 2º ano, visto que o interesse inicial estava associado ao parâmetro de correção utilizado pela professora. Nessa direção, foram selecionadas 6 produções. Mesmo sendo poucas produções, percebeu-se que foram ditadas diferentes palavras para crianças distintas em um período de um mês: primeira quinzena de fevereiro e final de março.

Seguem os grupos de palavras ditadas:

Quadro 4 Palavras ditadas pela professora

1º Grupo de Palavras	2º Grupo de Palavras	3º Grupo de Palavras	4º Grupo de Palavras
Bandeirinha	Pipoqueiro	Castelinho	Escolinha
Pipoca	Música	Boneca	Boliche
Bingo	Rojão	Pipa	Corda
Som	Sal	Pá	Pá

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Como já mencionado anteriormente, a professora da sala busca ditar aos estudantes palavras que façam parte do mesmo campo semântico e com diferentes níveis de divisão

silábica. Nesse sentido, pode-se observar nos quatro grupos o padrão de palavras polissílabas, trissílabas, dissílabas e monossílabas.

Além da sequência de palavras, a professora também realiza o ditado de uma frase que contenha em sua parte interna uma das palavras já ditadas. Observe os exemplos.

Frase do 1º grupo de palavras: “*Eu gosto de pipoca.*”

Frase do 2º grupo de palavras: “*Eu gosto de pipoca com sal.*”

Frase do 3º grupo de palavras: “*Marcela gosta de brincar de boneca.*”

Frase do 4º grupo de palavras: “*Eu gosto de pular corda.*”

Figura 11 Escrita de criança do 2º ano

BITGS IHO BANDEIRINHA
 PAMOISOMH PIPOCA
 IONHRPIBNA BINGO
 OURMON SOM
 POORIHOP
 EU GOSTO DE PIPOCA

Individual

Fonte: Acervo do Autor (2022)

As palavras e frase da Figura 11 são frutos de uma sondagem realizada pela professora em sala de aula, no intuito de analisar e observar em qual nível de aprendizagem o aluno se encontrava naquele período. Observe que a correção da produção é alinhada apenas para averiguação da etapa de aprendizagem do estudante, por isso não há detalhamentos sobre qual letra a criança poderia utilizar para escrever a palavra desejada.

Ao lado direito da folha, pode-se observar que a professora faz referência à palavra “Individual”, mostrando a ideia de que este aluno foi atendido individualmente, podendo ser por dois motivos: primeiro, porque faltou no dia da realização da sondagem coletiva; segundo, porque a criança apresenta um grau de dificuldade de aprendizagem maior em relação às outras crianças da sala.

Figura 12 Escrita da palavra “Bandeirinha”

BITGSIHO



Nota-se que abaixo das palavras escrita pelo estudante, há uma seta indicando que a criança realizou a leitura da suposta palavra da esquerda para a direita, situação que representa um breve conhecimento do padrão de leitura. Ou seja, este estudante mesmo não apresentando uma escrita ortográfica, compreende que a leitura na Língua Portuguesa é realizada neste sentido. No entanto, a criança não realiza a leitura da palavra por sílabas, o que mostra que ela não tem a noção da escrita silábica de uma palavra.

Nas outras três palavras, a professora também faz o apontamento direcional da leitura realizada pela criança.

Figura 13 Escrita da palavra "Pipoca"

PANOISOMA


Figura 14 Escrita da palavra "Bingo"

IONHRPIBNA



Figura 15 Escrita da palavra "Som"


OURMON

O que chama a atenção nessas palavras é o fato de que isoladas essas escritas não têm sentido e significância. Qualquer leitor fluente que não conhecesse o contexto da representação escrita dessas letras diria que esta escrita não apresenta valor de uma escrita alfabética. Mesmo que as quatro palavras apresentem possíveis formações de sílabas, elas não possibilitam que seja realizada uma decifração da escrita, porque não existe uma escrita, apenas sequências de letras aleatórias.

Ainda sobre a formação de sílabas, na escrita da palavra BANDEIRINHA realizada pela criança, é possível encontrar a formação de uma sílaba e o início da escrita de uma sílaba complexa, o dígrafo. Não na forma que deveria ser escrito, mas mostrando um pouco de conhecimento do som e da grafia de sílabas complexas, situação que não é natural para uma criança que apresenta muita defasagem na escrita ortográfica até de palavras reconhecidas como simples, como é o caso da palavra PIPOCA.

Figura 16 Escrita da palavra "Bandeirinha"


BITGSIHO

Figura 17 Escrita da palavra "Pipoca"

P A N O I S O M A

No caso da escrita da criança para a palavra PIPOCA, é possível observar dois pontos importantes para o seu nível de conhecimento. Primeiro, o estudante entende que esta palavra se inicia com a letra P e ao mesmo tempo consegue associar o som da vogal [a] no final da palavra.

Figura 18 Escrita da palavra "Pipoca" com seta indicativa

(PANOISOMA)



Vale ressaltar que a professora precisaria realizar a análise da produção escrita do estudante a partir das determinações inseridas nos documentos norteadores propostos pela Secretaria da Educação. Portanto, não se deve pensar as anotações como uma correção textual, mas como análise de níveis de aprendizagem.

8.2 Ditado das frases

Após o ditado das palavras, a professora sempre apresenta a proposta de ditado de uma frase que contenha em seu interior uma das palavras apresentadas aos estudantes. Uma das situações que ficou evidente foi a constância de frases que continham o pronome “eu” no início da frase, como se pode observar a seguir.

Frase do 1º grupo de palavras: “Eu gosto de pipoca.”

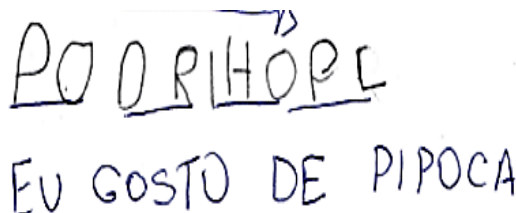
Frase do 2º grupo de palavras: “Eu gosto de pipoca com sal.”

Frase do 3º grupo de palavras: “Marcela gosta de brincar de boneca.”

Frase do 4º grupo de palavras: “Eu gosto de pular corda.”

Na escrita da criança, não foi possível observar representação dos pronomes ‘eu’, mesmo sendo as primeiras letras que as crianças em processo de alfabetização aprendem. Nesse caso, é possível perceber que esta mesma criança utilizou tanto nas palavras quanto na frase letras aleatórias sem ter o conhecimento dos sons. Ou seja, ela tem a noção da grafia das letras, mas não reconhece os sons das letras como procedimento para uma escrita ortográfica correta. Nesse sentido, acredita-se que a professora buscará novas estratégias para que o estudante tenha o conhecimento necessário dos sons das letras do alfabeto para aprender a escrever palavras com significados.

Figura 19 Escrita de frase pela criança



Fonte: Acervo do Autor (2022)

A professora segue o padrão de marcações da leitura realizada pela criança. Percebe-se que ao grifar de duas em duas letras, ela começa a entender que a criança tenta utilizar a regra das sílabas para representar a escrita das palavras.

Como a criança pensou a escrita da frase:

Figura 20 Opção de letras pela criança



Fonte: Elaborado pelo Autor (2022)¹¹

Na sílaba PO a letra “o” pode ser confundido com a letra “u”, visto que ao pronunciar o pronome “eu”, a letra “u” pode apresentar som de “o”. No entanto, a letra P não tem sentido na sílaba escrita pelo estudante. Em três das quatro divisões de letras formadas, o estudante representa alguma letra que corresponde às palavras que compõem a frase. Em PO, a letra “o” se assemelha ao “u” correspondente ao pronome [eu]; em OR, entende-se que é representado pelo /ó/ da sílaba GOS-; e em PC, já representa a letra inicial P da palavra PIPOCA, sendo finalizada com a letra “c” que possibilita o entendimento do som de [ká].

8.2.1 Escrita sem letras

No início do 1º ano do EFI, os professores darão início ao processo de aprendizagem da leitura e escrita de forma mais expressiva. Não se espera que o estudante já tenha o pleno conhecimento da língua escrita nesta etapa, mas que já utilize a linguagem oral como produto comunicativo. A criança que se utiliza da linguagem oral satisfatoriamente, em hipótese, terá mais garantias de aprendizagem da linguagem escrita.

Alfabetizar não é algo simples, pois requer comprometimento das duas partes:

¹¹ Concepção de escrita ortográfica realizada pelo estudante.

professor/estudante. A interação entre ambas as partes favorece o desenvolvimento da aprendizagem. Sabe-se que no início do primeiro bimestre essas crianças chegarão com alguns conhecimentos prévios adquiridos no contexto social com que estão habituados e com conhecimentos técnicos e pedagógicos que aprenderam nos berçários, creches, entre outros. No entanto, somente esses conhecimentos não favorecem a aprendizagem concreta da linguagem escrita e, por sua vez, para uma escrita ortograficamente aceita pela norma culta.

Geralmente, nos primeiros procedimentos da professora do 1º ano e inseridos já no 2º ano irão realizar uma sondagem para analisar em que nível de aprendizagem a criança se encontra para, em seguida, desmiuçar estratégias para o processo de alfabetização. Algumas crianças já irão inserir na folha algumas letras ou números para representar a escrita, mas outras apenas rabiscos ou garatujas.

A Figura 21 representa a estratégia utilizada por uma criança do 2º ano para representar a escrita. A sondagem foi realizada no início do ano letivo, procedimento padrão dos professores dos anos iniciais, que se utilizam dessa natureza avaliativa como fundamento estratégico para planejamento de conteúdos que garantam o avanço dos estudantes em habilidades e competências que apresentam defasagem na aprendizagem. É possível perceber que mesmo que a criança não se utilize da grafia de letras, mesmo assim a professora faz grifos e anotações para aquilo que a criança apresentou de forma oral para ela.

Figura 21 Percepção de escrita de um aluno do 2º ano



Fonte: Acervo do autor (2023)

As palavras ditadas pela professora foram “castelinho, boneca, pipa e pá”, seguidas por uma frase: “Marcela gosta de brincar de boneca”. A partir da escolha das palavras e frase para uma sondagem inicial, entende-se que a professora já imagina que boa porcentagem da sala de

aula já tenha o conhecimento da leitura e escrita, mesmo que a escrita venha com supressão, segmentação, hiper segmentação ou com escrita de letras aleatórias, sem ter a noção do seu conhecimento sonoro.

A produção da Figura 21(22) é considerada pelos professores como algo preocupante para o decorrer do ano letivo, mesmo sabendo que a criança terá até o 3º ano, segundo o Ministério da Educação, para ser alfabetizada. Em alguns casos, algumas crianças precisarão de intensificação na aprendizagem da leitura e escrita até o 5º ano, quando as habilidades e competências exigidas já ultrapassam a realidade dos três primeiros anos iniciais.

Figura 22 Diferentes tipos de anotações pela professora



Fonte: Acervo do autor (2023)

Nota-se que a professora faz 3 (três) formas de anotações na produção do aluno:

-
- Indicação com seta;
 - Escrita da palavra correta;
 - Nível de aprendizagem (PS);
 - Garatuja.
-

Primeiro, a professora puxa uma seta a partir da leitura e indicação do estudante. Logo, escreve a palavra pronunciada pela criança. Esse processo também ocorre na frase. Após realizar as primeiras etapas da sondagem, a professora faz uma análise geral da produção da

criança e destaca um diagnóstico sobre o nível de aprendizagem. No caso da produção em destaque na *Figura 20*, foi consolidado que o estudante se apresentava no nível “PS” [pré-silábico] e reforçando logo abaixo que a criança ainda não saiu da etapa da “GARATUJA”, visto que fez vários rabiscos sem introduzir uma letra do alfabeto.

8.2.2 Proposta de análise e correção no DOC.o do 2º ano

A primeira questão objetiva avalia o conhecimento do aluno de seu próprio nome e sobrenome. A questão 2, ditado de uma lista de palavras, pretende avaliar o nível de conhecimento dos alunos sobre o sistema de escrita, ou seja, como cada um compreendeu até este momento o seu funcionamento e suas regras de geração. A escrita de um trecho de cantiga está colocada na questão 3, avaliando o conhecimento do aluno sobre a segmentação e ortografia regular. Na questão 4, são observadas as hipóteses que os alunos têm sobre a leitura, com a localização de palavras. Já a questão 6, também relativa à leitura, pretende verificar se, a partir da leitura sem ajuda de um texto informativo, os alunos conseguem localizar informações explícitas no texto e inferir outras. A produção de texto em uma reescrita de final de um conto conhecido – localizada na questão 5 – tem intuito de levantar os conhecimentos dos alunos relacionados ao gênero conto e à linguagem escrita. Na última questão, a de número 7, os alunos devem produzir uma ficha técnica a partir de um texto. (SÃO PAULO, 2018)

Observa-se, na citação, que a proposta para o 2º ano é uma reescrita de final de conto, que tem como objetivo analisar os conhecimentos sobre gênero e da linguagem escrita.

Porém, entende-se que o procedimento para análise e correção do ditado de palavras segue um dos padrões propostos no documento do 3º bimestre. Para a secretaria da educação, as avaliações têm um objetivo central, como descrito na citação:

Com o objetivo de traçar um diagnóstico preciso da aprendizagem dos alunos e alinhar o resultado dessa avaliação com as provas externas da Secretaria De Estado Da Educação De São Paulo, e as de âmbito nacional, esse manual foi elaborado, utilizando os critérios estabelecidos para a correção do SARESP. (SÃO PAULO, 2018)

Voltando aos procedimentos de análise e correção das listas de palavras, pode-se observar no documento orientador do 2º ano as seguintes orientações:

Escreveu com correspondência sonora alfabética e grafia convencional em pelo menos três (03) das palavras da lista.

Escreveu com correspondência sonora alfabética e grafia convencional em pelo menos duas (02) das palavras da lista.

Escreveu com correspondência sonora alfabética e grafia não convencional.

Atenção: incluir nessa categoria a escrita com correspondência sonoro alfabética e grafia correta de apenas uma (01) das palavras da lista.

Escreveu com correspondência silábico-alfabética.

Atenção: este critério envolve a escrita silábico-alfabética que marca a transição do aluno da hipótese silábica para a escrita alfabética.

Escreveu silabicamente com correspondência sonora.

Atenção: este critério envolve a escrita silábica com valor sonoro convencional.

Escreveu silabicamente sem correspondência sonora.

Atenção: Este critério envolve a escrita silábica sem valor sonoro convencional.

Escreveu sem correspondência sistemática entre partes do falado e partes do escrito.

Atenção: este critério envolve as escritas pré-silábicas.

Ausência de resposta.

As orientações descrevem as correspondências sonoras e a grafia das letras, mas não dimensiona criteriosamente como realizar essas análises a partir dos aspectos linguísticos que tratam das questões da linguagem oral e escrita.

Para a análise e correção das produções de frases e cantigas, o DOC.O, insere algumas categorias de respostas que vão de A a D, com o foco para averiguar se a criança segmenta as palavras de forma convencional. Busca averiguar se no centro da escrita da criança há situações de hipossegmentação e/ou hipersegmentação.

As instruções sugeridas pela Secretaria da Educação não trazem saberes técnicos para analisar e corrigir, mas procedimentos para averiguar os níveis de aprendizagem. Quando o *DOC.o* vem com informações sobre correspondência sonora alfabética, grafia convencional, a

compreensão do professor em relação a estas questões parte do contexto de vivência com os demais colegas de trabalho.

Falar que correspondência sonora alfabética é o mesmo que o estudante estar alfabetizado é algo simplório, pois quando a linguística apresenta a diversidade sonora que uma letra do alfabeto pode apresentar e as diferentes grafias que uma letra representa na atualidade, mostra que falta conhecimento técnico linguístico ao professor.

O sistema de escrita é variável e isso deve ser levado em conta no processo de aquisição da leitura e da escrita na alfabetização.

Todos os sistemas de escrita admitem variações, seja por causa de como os símbolos são escritos, seja pelo valor funcional ambíguo que podem ter no sistema. Podemos escrever a “letra A”, escrevendo A, a, *a etc.* A palavra “casa” não é lida “çasa”, mas a letra C pode representar do som de “ç”, como na palavra “cebola” e a letra S pode representar o som de “ç” como na palavra “sapo”. Antigamente, se escrevia “sapato” com Ç: “çapato”. (LOPES; SANTANA; CAGLIARI, 2023, p. 25)

De cem anos para cá, muita coisa mudou e as regras ortográficas também passaram por algumas reformas. No entanto, em pleno século da evolução tecnológica, debatemos sobre práticas de alfabetização, escrita ortográfica aceitável, ensino-aprendizagem da produção de texto e a melhor forma de análise e correção de produtos trabalhados na escola.

Uma questão que desde sempre tem preocupado os professores e estudiosos de alfabetização diz respeito a como lidar com os chamados “erros” de ortografia. Uma das possíveis maneiras de se lidar com ele é considerá-los como uma escrita fonética, manifestação de um desejo de transcrever a fala tal qual ela se realiza. Uma outra maneira de “ver” tais “erros” é considerá-los não uma mera transcrição dos sons da fala, mas o resultado de uma reflexão produtiva (e construtiva) a respeito de fatos do próprio sistema de escrita com o qual se está começando a lidar. (MASSINI-CAGLIARI, 1999, p. 121)

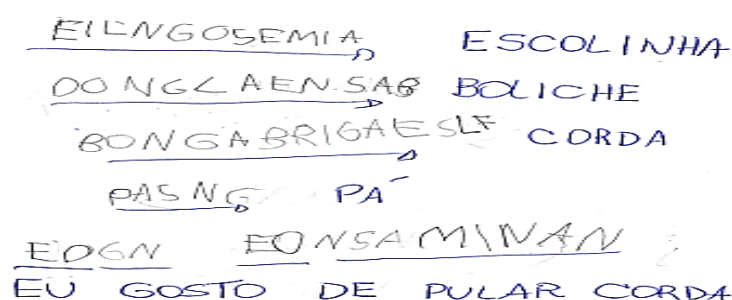
Observa-se que a criança tem conhecimento de algumas letras do alfabeto e suas respectivas grafias. No entanto, percebe-se que utiliza pouco dos recursos gráficos da letra A na tentativa da escrita de palavras que necessitariam dessa vogal para formar uma sílaba.

No caso, é possível observar que em BANDEIRINHA, utiliza consoantes acompanhadas das vogais I e O, mas desconsidera a importância da letra A para a composição dessa palavra.

A anulação dessa vogal na escrita da palavra pode estar associada ao desconhecimento dos diferentes sons que ela pode representar diante de diferentes palavras.

8.2.3 Palavras com dígrafos

Figura 23 Ditado de palavras com dígrafos



Fonte: Acervo do autor (2023)

Nessa avaliação, a docente realizou o ditado das seguintes palavras: Escolinha, Boliche, Corda e Pá. Nesse exemplo, percebe-se o esquema usado em todas as listas e frases para o 2º ano - EFI, que é uma sequência de termos que seguem a mesma ideia.

No entanto, este parágrafo exige uma análise crítica dessa noção de ditado tal como é praticada atualmente nas escolas, uma vez que muitas palavras são separadas umas das outras, tornando incerto o conceito de palavras de um mesmo domínio semântico. Na Figura 23, essas palavras correspondem a oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas. Nesse caso, se realmente essas palavras são guiadas pelo mesmo campo semântico, as demais palavras anteriores à palavra ESCOLINHA devem ser guiadas pelo seu significado e importância no contexto global em que a palavra e a frase estão escritas.

Exemplo: para ficar dentro do mesmo campo semântico, tome a palavra ESCOLA, que teria como significados comuns as seguintes palavras: escolinha, escolar, escola, sala, aluno, etc.

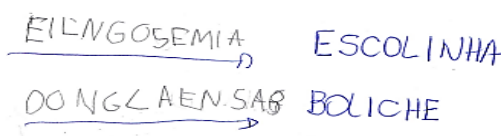
No caso do ditado do professor da ESCOLINHA, ele foi guiado por palavras que não correspondiam ao mesmo domínio semântico, pois PÁ não está associado à palavra CORDA; BOLICHE não está associado à palavra ESCOLINHA.

Na concepção de Emília Ferreiro, o arranjo das letras é considerado uma forma de escrita, mas discordo, pois a inserção aleatória de letras para uma determinada palavra não atinge o nível da escrita. O conceito de escrita deve estar condicionado ao significado daquilo que se pretende escrever, que representa significado para o leitor.

Ao colocar letras aleatórias para a palavra CORDA, a criança demonstra conhecimento insuficiente das letras e sons do alfabeto para garantir a escrita independente. Dentre as palavras ditadas, existem algumas palavras mais difíceis de acordo com o estágio de aprendizagem dos alunos. Neste caso, é o dígrafo encontrado em *Escolinha* e *Boliche*.

Linguisticamente, esse grupo de duas letras determina apenas um fonema, mas a criança não o leva em consideração no processo de alfabetização. Observe que a escrita dessas duas palavras pelos alunos não representa uma escrita independente, e a inserção de uma única letra não representa significado para o leitor.

Figura 24 Inserção aleatória de letras na escrita



Fonte: Acervo do Autor (2023)

Para a palavra Escolinha, a criança insere as seguintes letras: EILNGOSEMIA. Embora a professora tenha dito que escreveu algumas letras conforme a ordem, não pode ser considerada escrita autônoma porque os dígrafos foram excluídos do conceito de escrita realizado pelo aluno.

O professor pode até considerar as vogais inicial e final da palavra, pois ambas podem estar associadas ao [e] inicial e ao [a] final. Ou seja, a criança sabe a pronúncia dessas vogais, mas ignora a ordem, por exemplo, S e C. Nesse sentido, acredita-se que os professores não buscam analisar a escrita infantil a partir da pronúncia das letras, mas buscam estratégias de análise e correção com base no DOC.O.

Em uma pergunta do questionário de entrevista, a professora descreveu que, ao avaliar o trabalho escrito dos alunos, ela primeiro construiu um conceito crítico do que estava

tentando analisar.

Neste desafio o professor deve, em primeiro lugar, construir concepções críticas sobre o que se quer analisar diante de um determinado texto com cuidado para não prejudicar ou desestimular o aluno. (PROFESSORA A, 2021)

Ao contrário do "Professor A", o "Professor B", que leciona na quarta série da EFI, decidiu que quando sugerisse corrigir as redações dos alunos se concentraria em questões como coesão, coerência, pontuação e ortografia.

Vale ressaltar que as metas inseridas entre o segundo e quartos anos são distintas, pois uma corresponde às etapas iniciais da alfabetização, enquanto a outra já corresponde a um contexto de competências e habilidades mais complexas. No entanto, ambos têm a mesma formação: pedagogia.

Não são muitos os trabalhos selecionados, mas é possível examinar e compreender as estratégias de análise e revisão dos professores.

Em questões de acertos e erros ortográficos é preciso ter clareza de quais são os objetivos desejados pelo professor para não neutralizar a aprendizagem do aluno. Ou seja, mesmo que as anotações, em sua grande parte, sejam dos erros apresentados, não se deve menosprezar o conhecimento que o estudante apresenta em certos níveis de exposição de letras.

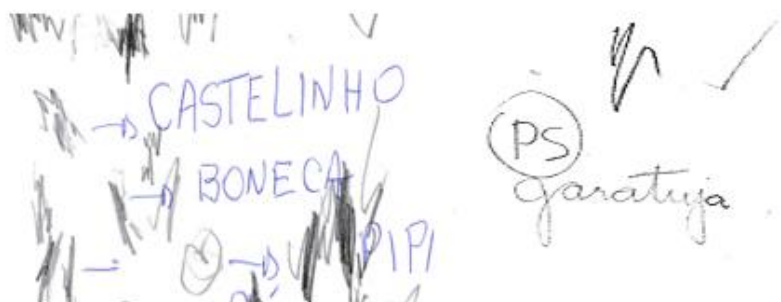
Um conjunto de letras inseridas aleatoriamente pelo aluno após o ditado do professor mostra que o aluno tem uma breve compreensão das letras, o que estilhaça a ideia de que a criança "não sabe nada".

As letras aleatórias que uma criança escreve para algumas palavras nem contam como escrita autônoma, mas são uma representação gráfica de algumas dessas palavras. Portanto, isso mostra que os professores têm pontos em comum para melhorar o aprendizado dos alunos nessa fase.

Observe que na *Figura 25*, não tem nada a ver com nenhum tipo de escrita, mas a professora inseriu a fase em que a criança se encontra, inserindo a sigla P S.; representação conhecida pelas professoras como estágio pré-silábico. A figura representa a informação de que

os movimentos escritos da criança são apenas “garatujas”.

Figura 25 Nível de aprendizagem inserido pela Professora



fonte: Acervo do Autor (2023)

Nesse caso, não há como fazer uma análise mais profunda do trabalho desse aluno, pois são rabiscos sem letras inseridas.

Observe que a professora está fazendo anotações em alguns “rabiscos” – garatuja –, que, segundo os alunos, podem ser uma determinada palavra ou mesmo uma frase.

Percebe-se que a professora pontua com três setas logo após os rabiscos – observe novamente a figura 25 –, colaborando com a impressão de que ela perguntou o que a criança havia escrito, respondendo que escreveu "CASTELINHO, BONECA e PIPA".

No entanto, não considero essa estratégia de correção para tais exposições feitas pelos alunos na Figura 25, como o local para escrever é marcado, parece que há interferência direta do professor. Isso descaracteriza o conceito de aprendizagem do aluno. É como se ele tivesse sido induzido a dizer em que ponto do "rabisco" ele escreveu as supostas palavras.

Na minha opinião, para analisar e corrigir, os alunos precisam inserir letras, mesmo que aleatoriamente, porque os sistemas de escrita são baseados na grafia das letras. No caso apresentado no gráfico verde, o professor pode servir de base para um portfólio para investigações posteriores, dependendo do progresso do aluno.

Observe as escritas realizadas pelos estudantes.

Escrita realizada pelo Aluno A.

ESOLI	ESCOLINHA
BOLISI	BOLICHE
COD	CORDA
PA	PÁ

Escrita realizada pelo Aluno B.

ESCOLINA	ESCOLINHA
BOLICE	BOLICHE
CODA	CORDA
PA	PÁ

Escrita realizada pelo Aluno C.

BITGSIHO	BANDEIRINHA
PANOISOMA	PIPOCA
IONHRPIBNA	BINGO
OURMON	SOM

Escrita realizada pelo Aluno D.

EILNGOSEMIA	ESCOLINHA
DONGLAENSAB	BOLICHE
BONGABRIGAESLF	CORDA
PASNG	PÁ

Escrita realizada pelo Aluno E.

PIPOCRO	PIPOQUEIRO
MUZICA	MÚSICA
ROLJÃO	ROJÃO
SAL	SAL

Vale ressaltar que são alunos da mesma série (segundo ano). Assim, diante dessas informações e comparações, percebe-se que o grupo de alunos desta sala está em um estágio completamente diferente, o que representa um grande desafio para a professora planejar diferentes estratégias para consolidar a aprendizagem daqueles alunos que ainda estão apenas fazendo rabiscos, enquanto ao mesmo tempo fornece níveis adicionais de estudo para alunos que já entendem o sistema de escrita, as relações entre letras e sons e sua ortografia.

Os trabalhos do segundo ano são raros, mas servem de padrão para a análise das estratégias utilizadas pelos alunos e, por sua vez, pelos professores nos procedimentos de ortografia e correção textual.

Nesse caso, também é chamado de texto, pois a produção escrita de uma frase já é considerada um texto; e por se tratar de produção de texto, é possível analisar questões mais detalhadas como conjugação verbal, coesão, junção intervocabular e segmentação, pontuação e questões sintáticas (CAGLIARI, 1989). Outras relações também podem ser analisadas durante o processo de construção de sentenças da criança, mas são as mais urgentes nesse estágio.

O problema sintático seria mais evidente se a produção fosse espontânea, pois certamente, nesse momento, a criança geralmente insere a escrita a partir de uma transcrição fonética; portanto, como diz Cagliari (1989), o erro nessas produções tem características próprias da transcrição fonética relacionada pela fala.

Isso pode não acontecer com o ditado de frases do professor, caso em que a criança terá um modelo primário da fala do professor e aspectos secundários de sua própria fala. Dessa forma, o próprio texto pode existir em duas realidades distintas: transcrição fonética da fala do professor e sua própria fala.

Figura 26 Escrita de frase do estudante X

The image shows two lines of handwritten text in blue ink. The top line is 'EU LE DO DE PIPOCA CON SAL' with some letters underlined. The bottom line is 'Eu gosto de pipoca com sal' written in a cursive script.

Fonte: Acervo do Autor (2022)

Observe a frase na Figura 26. A criança faz uma afirmação que pode ser compreendida pelo leitor independente, pois buscará fazer inferências sobre aquelas sílabas que não transmite significado no cerne da frase. Por exemplo, "LE" e "DO" que compõem as sílabas não representam o que a professora ditou.

Perceba que as frases que o estudante escreve seguem padrões diferentes. No início, baseava-se na baixa segmentação, escrevendo [EULE] – [DODEPIPOCA] como [EU LEDO DE PIPOCA], embora neste caso LEDO seja o neologismo.

Figura 27 Ausência do dígrafo

The image shows two words written in blue ink, separated by a hyphen. The first word is 'PIPOCRO' and the second is 'PIPOQUEIRO'.

Fonte: Acervo do Autor (2022)

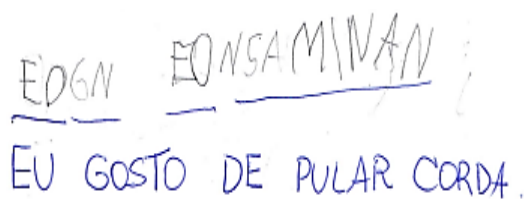
Agora, diante da ortografia, a criança que escreveu o texto da Figura 27 encontra-se em um estágio em que precisará de intervenções pontuais por parte do professor. Um exemplo é que para a palavra PIPOQUEIRO ela escreve PIPOCRO, demonstrando desconhecer o dígrafo “QU”. No entanto, é possível considerar a escrita PIPO – C – RO, já que, provavelmente, ela faz relação com a sequência de “ca”, que tem som de [ká]; e isso faz com que a criança faça associações equivocadas do uso da letra “c”, acreditando que após a sílaba “ca” [ká] vem “ce”,

que para ela é o som de [que]. Isso pode ter confundido a escrita desse aluno.

Agora, dada a ortografia, a criança que escreve a palavra representada na Figura 17 está na fase em que o professor precisa realizar intervenções pontuais. Um exemplo é que para a palavra PIPOQUEIRO ela escreveu PIPOCRO, mostrando que não conhece o dígrafo "QU", por sua vez, o som que o representa.

Porém, pode-se considerar a escrita PIPO – C – RO, pois pode estar relacionada à sequência de “ca” pronunciado [ká]; seguido de “ce”, que para ele era a pronúncia de [que]. Isso pode ter confundido a escrita desse aluno.

Figura 28 Troca do U pelo O



Fonte: Acervo do Autor (2022)

Na representação escrita do aluno assumida na Figura 28, não há detalhamento para análise e correção mais rigorosa por parte do professor, pois o que se observa é uma inserção aleatória de letras do alfabeto, mas isso não condiz com a pronúncia das sílabas, mesmo no início, inserindo "EOGN", correspondendo a "EO=EU" e "GN=GOSTO", conforme as marcações do professor.

No caso de "EO" poderia até significar ME, mas na suposta sequência de frases ele insere "EU" novamente, significando o que o professor acha que é DE. Isso é:

EOGN

EONSAMINAN

EU GOSTO

DE PULAR CORDA

O problema de escrita deste aluno não é apenas escrever uma frase. No ditado de palavras, ele também insere letras aleatoriamente para todas as palavras conforme mostrado a

seguir.

EILNGOSEMIA	ESCOLINHA
DONGLAENSAB	BOLICHE
BONGABRIGAESLF	CORDA
PASNG	PÁ

A professora já havia analisado o mesmo aluno um mês antes com resultados semelhantes. Observe:

BITGSIHO	BANDEIRINHA
PANOISOMH	PIPOCA
IONHRPIBNA	BINGO
OURMON	SOM

É impossível observar a relação entre a escrita dos alunos e as palavras ditadas pelo professor. Alguns pontos podem ser considerados por alguns professores como princípios para melhorar algumas habilidades de leitura e escrita. Em ambas as obras, a palavra BANDEIRINHA começa com "B" e PIPOCA com P.

Se levarmos em conta que em muitos casos a criança faz a transcrição fonética, esse é um dos casos em que o conhecimento dessas letras do alfabeto ajuda a criança a inserir essas letras corretamente sem saber as letras sequenciais para formar uma sílaba e assim formar a palavra.

Há uma grande quantidade de letras – 10 (dez) – na escrita da palavra BINGO, que é composta por apenas 4 (quatro). Nesse ponto, pode-se instituir o conceito da “*palavra nula*”, que está relacionada com o desconhecimento da grafia e dos sons das 26 (vinte e seis) letras do alfabeto. Também, considera-se o desconhecimento, em hipótese, que a criança não conheça o significado de um “*BINGO*” e, por sua vez, do conceito imagético do que seria um bingo.

Em todo esse contexto, anula-se o conceito da palavra ditada por motivos subsequentes: não conhece o alfabeto completo, desconhece os diferentes sons de algumas letras quando inseridas em diferentes palavras e há o distanciamento do significado social do vocábulo ditado.

8.2.4 Parlenda como processo de evolução da escrita

Nos anos iniciais, principalmente na fase de alfabetização, é comum que os professores colaborem na aprendizagem da leitura e da escrita por meio de textos como músicas, cantigas de roda, charadas, brincadeiras etc.

Agora, têm-se como exemplo um desses casos em que a produção do aluno deveria estar relacionada com a escrita de um trecho de parlenda. A escolha da professora foi pela parlenda “Macaca Sofia” (DOMÍNIO PÚBLICO).

Primeiro, opta-se pela leitura da parlenda até que a criança esteja segura de que aprendeu; segundo, é realizada a leitura somente do trecho que deve ser reescrito. A leitura é realizada mais de uma vez (3x); terceiro, a criança reproduz através da escrita o trecho ditado.

Nesses casos, de ditados de cantigas, parlendas etc.; as crianças, em sua maioria, se apoiam na transcrição fonética da fala, o que para elas é considerado mais simples. No entanto, diferentes escritas surgem, visto que a escuta da parlenda por uma determinada criança não possa ter sido suficientemente adequada para redigir de forma autônoma esse modelo de escrita.

Escrita de trecho de parlenda - Aluno C

MEU DIA MACACA SOFHIA

PANELA NO FOCO BARICA VAZIA

Parlenda com ortografia padrão

MEIO-DIA MACACA SOFHIA

PANELA NO FOGO BARRIGA VAZIA

Essa criança, pela amostragem de sua produção escrita, apresenta um conhecimento avançado do sistema sonoro das letras do alfabeto, colaborando para o ensino da professora, que precisará apenas de pontuar algumas questões de erros ortográficos relacionadas com som da letra, como na troca de MEIO-DIA por “MEU DIA”, FOGO por “FOCO” e BARRIGA por “BARRICA”. Todas são equívocos de entendimento sonoros.

Para que essas dificuldades sejam sanadas, é preciso que a professora faça um planejamento adequado para que o aluno compreenda o que está realizando. É necessário que ela entenda que para aprender o sistema alfabético-ortográfico, terá que conhecer as letras do alfabeto, suas diversas grafias e os sons.

Pode-se observar que os erros ortográficos apresentados nas palavras “MEU (MEIO)” e “FOCO” (FOGO), tem relações com a fala. Ou seja, a criança utiliza-se das características da transcrição fonética própria da fala. (CAGLIARI, 1989)

A mesma criança traz dificuldades relacionadas sobre o uso da letra “H” em certas palavras, como se pode ver em sua escrita das palavras ESCOLINHA e BOLICHE, em que oculta o som de [y] e do [x]. Situação que dá a entender que este aluno escreve, realiza leituras sem muita autonomia e que precisará de intervenções pontuais por parte da professora para mediar a aprendizagem de palavras mais complexas, como essas, que trazem em sua estrutura morfológica, dígrafos.

Outra realidade é a oclusão do “R” no fim de sílaba, como visto em CORDA. Nessa situação o estudante desconsidera o som de [r] na sílaba “COR” para compor significância na palavra CORDA.

No entanto, há algo curioso na escrita deste mesmo estudante, pois na produção da frase ela insere o “R” na palavra CORDA, mas ocultado a letra “O”. Assim, escreve CRDA. Há também a oclusão do “R” no fim da palavra PULAR, quando em sua escrita redige “PULA”.

Em GOSTO, oculta a letra S, por talvez considerar que a escrita dessas letras R, S, SS, Ç no final de qualquer sílaba é algo desnecessário. Portanto, quando se percebe o avanço da criança na escrita com relação a sílabas simples, como é no caso da frase e palavras ditadas, o mais correto é dar início a um planejamento pedagógico com estratégias de um trabalho didático

de ortografia com essas dificuldades, para que o estudante progrida nessa habilidade e competência.

Escrita de frase com erros ortográficos - Aluno C

EU WOTO DE PULA CRDA

A retirada do S em GOSTO pode estar relacionada à falta de compreensão das funções sociais da fala e da escrita. A pronúncia de [s] nesta palavra torna-se [ʃ], então, após aprender por um tempo (as letras do alfabeto), o processo de alfabetização ainda continua conforme as mesmas regras que o professor usa pedagogicamente.

A escola estuda sistemas de escrita com base em algumas das habilidades definidas pelo currículo de paulista. O objetivo é aprender a ortografia correta do vocabulário social cotidiano. Ou seja, aquelas palavras que são mais ativas no contexto social das pessoas.

Habilidade proposta para o 2º ano do EFI: **(EF02LP03)** Grafar corretamente palavras com correspondências regulares diretas (f/v, t/d, p/b) e correspondências regulares contextuais (c/qu, g/gu, r/rr, s/z inicial). (SÃO PAULO, 2022)

Observando a proposta desta habilidade, percebe-se que nem sempre as propostas de ditados de palavras e frases são coerentes, visto que a noção do trabalho tem um direcionamento próprio como exigido nas correspondências regulares diretas e regulares contextuais.

A habilidade proposta tem um objetivo claro e assertivo, visto que muitos dos problemas no processo de aprendizagem da escrita dos anos iniciais, como vimos nas produções anteriores, são relacionados à fala, troca de letras que se aproximam, como (f/v, t/d, p/b).

Na questão de /f/ e /v/, as trocas corriqueiras em palavras como VACA, FACA, VELA, FIVELA, por exemplo, são condicionadas pela aproximação do lábio inferior com os dentes superiores, que favorecem para que esses erros ortográficos aconteçam.

Nessa direção, entende-se que a proposta da habilidade EF02LP03, em particular para os fonemas (f/v, t/d, p/b), tem fundamento para a aprendizagem para uma ortografia correta. A

Linguística traz como nomenclaturas para o uso articulatório dessas letras da seguinte forma: *bilabiais* para /p/, /b/ e /m/; *linguodentais* para /t/ e /d/; *labiodentais* para /f/ e /v/.

Há diversas descrições para os diferentes fonemas. Tais detalhamentos são correspondentes aos que estão pautados na habilidade *EF02LP03*. Dessa forma, compreende-se que em alguns casos os erros ortográficos na escrita da criança seriam sanados com a compreensão — por parte da professora alfabetizadora — dos movimentos articulatórios produzidos pelo sistema fonador diante da pronúncia de cada letra do alfabeto.

Antes das sondagens e avaliações bimestrais, os professores realizam trabalhos pedagógicos com leitura e reflexão da escrita.

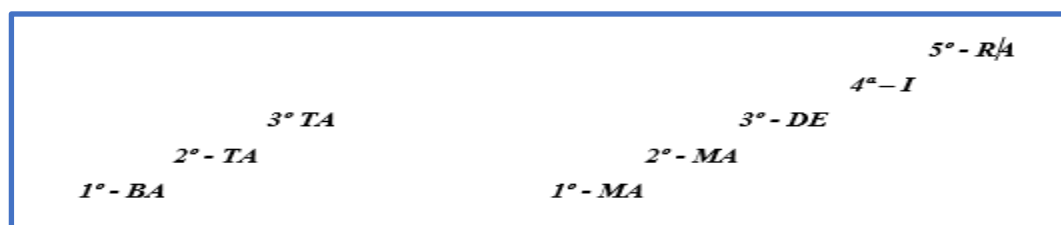
Percebe-se que a criança ao ouvir a professora ditando a palavra, fica confusa sobre quais letras utilizar para escrevê-la. Isso acontece por mais de um motivo. Entre esses, a quantidade astronômica de palavras da Língua Portuguesa e outra é a questão das dificuldades de compreensão da regra gramatical da língua que se fala.

Outro fator a considerarmos é que o processo de escrita correta de palavras parte de etimologias e, simultaneamente, baseia-se pela fonética. Dessa forma, há palavras diferentes, mas que trazem o mesmo som.

Há uma sequência para a aprendizagem do sistema de escrita. A criança aprende a ler as diferentes letras do alfabeto e seus respectivos sons; parte para a prática da escrita gráfica dessas letras e retoma a associação e assimilação dos sons isolados das letras.

Se há falta de autonomia na leitura de uma palavra, faz-se com que a criança realize a leitura escandida, ou seja, *dando trancos sílaba após sílaba*.

Figura 29 Exemplo de Trancos sílaba após sílabas



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)¹²

¹² Exemplo de leitura sem autonomia, representado através de tranco silábico.

Veja que disponho a leitura por *trancos silábicos* (*sílaba após sílaba*) como uma escada onde a criança está subindo lentamente. Esse tipo de leitura não se pode desconsiderar, mas precisa ser melhorada, pois a continuidade desses *trancos* impossibilita a compreensão do significado e significância da palavra e até mesmo na produção escrita de palavras mais complexas.

Nesse ponto, reafirma-se que a aprendizagem da leitura é fator essencial para a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico.

8.3 Análise de produção de carta de leitor

Espera-se que os alunos da 5.^a série já tenham adquirido algumas habilidades e competências de leitura e escrita nas séries anteriores. Nesta fase de ensino, não se pode pensar em crianças que não saibam ler e escrever, embora existam casos pontuais que requeiram a intervenção pedagógica do professor. Neste bloco, propomos apresentar alguns desempenhos textuais baseados no gênero Carta de Leitor, uma vez que já faz parte do currículo de escolas do estado de São Paulo. Aqui apresentamos análises que focam mais em dois aspectos: problemas ortográficos, coesão e coerência.

Entretanto, é preciso esclarecer que o foco não é descobrir essa realidade no texto, mas comparar as formas de análise e correção feitas pelo professor da turma. Nesse sentido é possível receber apontamentos que contribuam para esse foco, mas, ao mesmo tempo, não é possível fazer uma análise mais profunda, pois faltam detalhes que ajudam a entender em qual momento o professor utilizou as instruções anexas ao *DOC.o* para diagnosticar e registrar com precisão o nível de aprendizado do aluno nesta fase de ensino.

Os níveis são divididos em níveis CI, CII, CIII, CIV e CV, que auxiliam o professor no aprimoramento de suas produções escritas. Para melhor entendimento, com a professora da turma, visualizamos alguns dos produtos selecionados após a coleta.

8.3.1 Instruções iniciais aos estudantes

Figura 30 Proposta de Produção de Texto para o 5º ano

CARTA OPINATIVA DE LEITOR

A nota da redação da revista Planeta diz respeito a um crocodilo que convive com um pneu ao redor de seu pescoço. Proceda a leitura e análise o texto:

CROCODILO DO PNEU

Segundo agentes de conservação da Indonésia, o crocodilo de água salgada da foto feita na região do rio Palu, na ilha de Sulawesi, já convive com esse pneu ao redor do seu pescoço há mais de um ano.




Fonte: Revista Planeta (2018)

Antes da proposta de produção da Carta Opinativa de Leitor, a professora realizou uma Sequência Didática de ensino da estrutura do gênero. Na Figura 30, podemos ler em caixa alta duas informações: “CARTA OPINATIVA DE LEITOR e CROCODILO DO PNEU”.

Geralmente, a criança apresenta dificuldades em opinar sobre um determinado assunto. Isso se deve a diversos fatores. Um deles é a falta de leitura global do texto. Nessa proposta, no primeiro momento, algumas crianças ficaram focadas apenas na imagem e desmiuçaram respostas muito vagas e sem relação com o que sugere uma Carta de Leitor.

Ainda na Figura 30, a criança responsável por esta escrita grifou algumas partes. O que chama a atenção é o grifo no título da matéria, mas com ausência na *linha fina*, que já traz alguns pontos de compreensão do que estaria tratando realmente a matéria.

Figura 31 Matéria para leitura e produção da Carta de Leitor

Crocodilo indonésio e seu "enfeite", há mais de um ano com esse objeto.

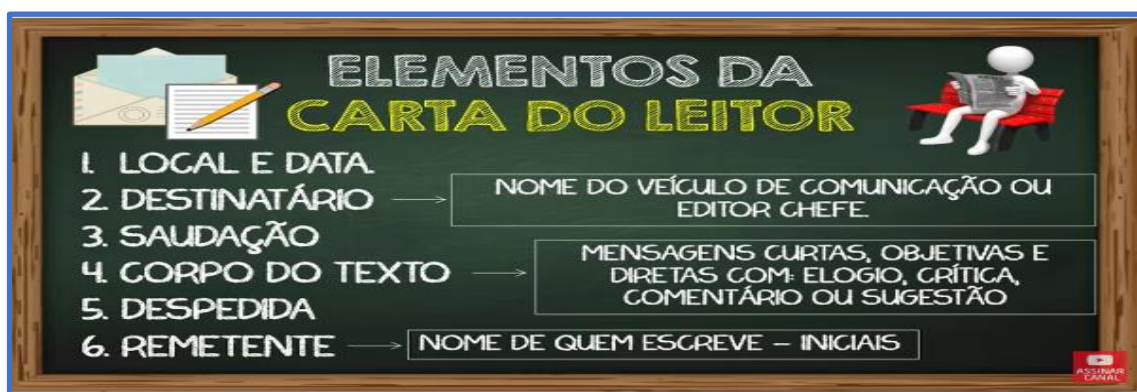
A interferência humana na vida dos animais selvagens chega a níveis surpreendentes. O crocodilo de água salgada da foto acima, tirada em janeiro na região do rio Palu, na ilha de Sulawesi (Indonésia), já convive com esse pneu ao redor do seu pescoço há mais de um ano, informam agentes de conservação do país. Eles prosseguem nas buscas para encontrar o animal e livrá-lo de seu bizarro ornamento.

FONTE: <https://www.revistaplaneta.com.br/crocodilo-do-pneu/> acesso em 10.jul.2018.

Fonte: Revista Planeta (2018)

Em muitos casos, a criança grifa todo o conteúdo pensando que essa estratégia é a correta, visto que a professora sugere que façam grifos nas partes que eles acham relevantes para a proposta de escrita. Em alguns casos, o estudante realiza essas marcações, mas sem objetivos claros do que deve fazer em seguida.

Figura 32 Elementos da Carta de Leitor



Fonte: Imagem retirada da internet (2022)

Na Figura 32, são apresentados os elementos que devem compor uma Carta de Leitor e isso deve ser considerado em nossa análise. Na produção da Carta de Leitor destacada nas Figuras 31 e 32, primeiro iremos averiguar a escrita das palavras, ocasião de erros ou sua ausência e as anotações da professora.

Figura 33 Produção de Carta de Leitor Aluna 5º ano

Agora escreva uma carta para a coluna "Painel do Leitor" da página da Internet da "Revista Planeta", comentando a nota publicada e apresentando a sua opinião a respeito do assunto abordado opinando sobre a interferência humana sobre a vida no planeta.

Rinópolis 23/06/2022

Os animais selvagens são perigosos para o planeta, porém eles têm um ataque feroz e é perigoso matá-los. Os humanos, esta foto representa um crocodilo com a boca aberta e tem uma carta no pescoço dele significando que é um ataque de cobra porque a cobra está tentando matá-lo para comê-lo.

Minha atitude deste texto eu gostei é muito importante ele explica muita coisa importante sobre os animais selvagens de tudo eu gostei muito.

Rayane, você leu o texto?

C I - 1	
C II - 2	50
C III - 2	50
C IV - 3	50

Fonte: Acervo do Autor (2022)

Na parte inferior do texto já é possível ver as anotações de competências exigidas no DOC. O do 5º ano. Nota-se que para cada competência foi atrelado um número que vai de 1 a 4. São pontuações que determinam o nível de aprendizagem do estudante.

Como nosso foco está atrelado às realidades ortográficas e de coesão e coerência, não pontuaremos os níveis sobre CI – Tema e CII – Gênero.

A avaliação da professora sobre o quesito CIII, que trata especificamente sobre coesão e coerência, foi de nível 2, sugere que a criança apresenta dificuldades de compreensão textual, afetando a produção da Carta de Leitor, mesmo que razoavelmente.

Seguindo o parâmetro da planilha de correção das produções textuais do 5º ano, a CIII espera do estudante organização do “texto de forma lógica e produtiva, demonstrando conhecimento dos mecanismos linguísticos e textuais necessários para sua construção”. (SÃO PAULO, 2018, p. 30)

O nível 2 diz que o produto do estudante é algo razoável, com redundâncias e inconsistências, mas que, ao mesmo tempo, demonstra um domínio básico no contexto coesivo. Alguns teóricos da área da linguística moderna explicam bem os mecanismos de coerência e coesão. No caso, quando o professor analisa esses pontos de coerência e coesão não se sabe ao certo se seguem os padrões técnicos sobre este assunto.

As instruções propostas pela Secretaria da Educação sobre coesão e coerência são muito vagas e não causam efeito formativo nos professores que não tiveram disciplinas sobre essas temáticas na graduação. Para realizar uma análise textual a partir dos aspectos linguísticos, é preciso ter conhecimentos anteriores à carreira escolar. A estudante responsável pela Carta de Leitor não apresentou erros graves de ortografia, situação que demonstra uma boa compreensão das regras ortográficas do Brasil.

No entanto, a professora não a favoreceu com um nível 4 — (muito bom), mas um nível 3 (bom). Segundo a planilha de correção no *DOC. o*, a estudante, “demonstra, no registro do texto, bom domínio das regras normativas do sistema de representação da escrita, mesmo que apresente alguns desvios recorrentes no uso das regras”. (SÃO PAULO, 2018, p. 30)

No *DOC.o* não é possível averiguar informações sobre o que determina o que seriam esses **desvios recorrentes** no uso das regras. Quais regras estariam manifestando, por exemplo. Na escrita ortográfica, pode-se observar algumas regras de utilização que as escolas tratam, e isso precisa estar claro nas instruções para os professores.

Segundo Lopes, Santana e Cagliari (2022):

[...] algumas escolas tratam a ortografia como sendo conteúdo primordial na etapa da alfabetização, visto que muitos materiais didáticos propõem reflexões sobre algumas regras de utilização do S ou SS, X ou CH, S ou Z, M ou N, Ç, entre outras regras. Para ensinar essas regras, além da competência técnica, o professor precisará do “saber-fazer didático”. (LOPES; SANTANA; CAGLIARI, 2023, p. 43).

Esta aluna apresenta erros ortográficos que podem ser facilmente corrigidos a partir de intervenções da professora. Ela apresenta sete erros ortográficos mínimos. Na palavra “feroz”, realiza a troca pelo “s”; na palavra “porém”, no lugar do “m” utiliza a letra “n”; em “atitude”, troca a letra “e” pelo “i”. Três erros na letra final da palavra.

Em dois dos sete erros encontrados, acredita-se que seja desconhecimento das regras gramaticais, pois realiza a junção do pronome oblíquo “o” nas seguintes palavras: MATÁ-LO, escreve “matalo” e COMÊ-LOS, escreve “comenelos. No caso da última palavra, “SIGNIFICA”, a criança insere o “ui”, surgindo a palavra “siguinifica”.

Para alguns erros, já existem algumas explicações e hipóteses. Uma delas está atrelada ao contexto fonético, no qual o indivíduo contraria as regras ortográficas e se inclina para o desejo de transcrever a fala.

8.3.2 Análise das produções textuais do 5º ano

8.3.2.1 Estratégias ortográficas, coesiva e de coerência utilizadas pelos estudantes

Alguma vez você estudou a história da escrita? do alfabeto? da alfabetização? Sim, mas isso me ajudava muito pouco para alfabetizar os estudantes. O que fez toda a diferença na minha trajetória como professora alfabetizadora foi conhecer/estudar “como a criança aprende”, após esse marco os resultados que alcançava [grifos nossos]. (PROFESSORA A – 5º ANO, 2021)

Existem dois pontos a serem revelados na resposta da Professora A: primeiro, traduz-se

na questão de manifestar que já estudou sobre a história da escrita, alfabeto e alfabetização, mas que isto não colaborou para conduzir o processo de alfabetização das crianças em sala de aula.

No entanto, em segundo, faz um contraponto dizendo que o que ajudou foi estudar “*como a criança aprende*”. Diante da resposta, redigida pela professora A, entendo que o conceito de estudo da história da escrita, alfabeto e alfabetização não é condizente com o que realmente seria estudar os conceitos primórdios que deram sentido e significado para o início da escrita na sociedade.

Talvez, a fala da professora A esteja atrelada às disciplinas com cargas horárias curtas em tempos de graduação ou até mesmo a artigos específicos sobre leitura e escrita. O conceito real sobre a língua, fala e escrita é algo mais abrangente, que surge a partir de grandes teóricos da antiguidade à modernidade e que, até hoje, não se há um debate e estudo mais aprofundado na Pedagogia.

Percebe-se que a professora A apresenta certa resistência na necessidade de haver estudos mais aprofundados sobre a história da escrita e suas interfaces. Isso tem relação com o movimento do construtivismo e da psicogênese no Brasil.

Diante de tudo isso, entende-se que é preciso compreender melhor a própria língua, suas regras gramaticais e, por consequência, as raízes que estudam sistematicamente a fala e a escrita para que os professores da Educação Básica I compreendam que mesmo que a teoria não colabore satisfatoriamente no processo de alfabetização, ele precisa saber sobre o que e o porquê está ensinando de certa forma o sistema de escrita.

Profissionais de áreas distintas estudam exaustivamente teorias e técnicas para exercerem suas profissões, pois compreendem que o *saber teórico* representa *status* de habilidades e competências necessárias para exercer sua função em qualquer instância da sociedade que contrate seus serviços. Seguindo esta linha de raciocínio, faz-se relevante questionar por que o professor não pode repensar a teoria como material de apoio, e não um vilão para as práticas pedagógicas em sala de aula.

8.3.2.2 As produções textuais

Agora, o foco estará sobre as produções textuais dos estudantes do 5º ano, o que não

significa que análises sobre a escrita do 2º ano já esteja finalizada.

Destaca-se, agora, uma análise primária de produções pautadas no gênero Carta de Leitor, proposta apresentada pela professora aos estudantes na época da coleta de dados.

Dessa forma, compreendendo que o gênero proposto abrange uma discussão mais técnica, como noção de pontuação, sinais gráficos, ortografia, coesão e coerência, destaca-se, aqui, um detalhamento mais abrangente sobre as três habilidades mais questionadas em sala de aula pela professora: ortografia, coesão e coerência.

A primeira produção a ser analisada é redigida pela aluna A de 10 anos. A produção de uma Carta de Leitor é evidenciada em 3 (três) etapas. Primeiro: a professora seguiu uma sequência didática sobre o Gênero Carta de Leitor, pontuando todos os detalhes exigidos para a realização da proposta.

Segundo: a professora apresenta uma matéria jornalística ou outro tema de relevância para que os estudantes leiam e façam seus apontamentos, colaborando para formação de um senso crítico perante a sociedade; terceiro: os estudantes precisam, a partir do texto motivador, elaborar uma “Carta” com estrutura exigida pelo gênero.

A estrutura de uma Carta de Leitor deve conter as seguintes sequências:

Local e data;

Saudação ao destinatário;

Apresentação pessoal, opinião, argumentação e sugestão;

Despedida;

Assinatura.

Dessa forma, vale ressaltar que esta análise não focará na estrutura do gênero, mas sobre os erros ortográficos (com mais ênfase), a coesão e coerência nas produções dos estudantes.

Na produção da aluna A observa-se um total de 74 palavras para compor todo o corpo textual. Dessas, foram encontrados 11 erros, equivalendo a um total de 14,86%. Com oito linhas de escrita, foi possível observar ao menos 1 (erro) por linha, passando a ser considerado normal pelos parâmetros exigidos na tabela de correção do *DOC.o*.

Os erros apresentados são comuns entre os estudantes, tanto de anos anteriores quanto

pós-5º ano. Percebe-se, em muitos casos, que os erros estão atrelados ao desconhecimento da regra e sobre articulações fonológicas.

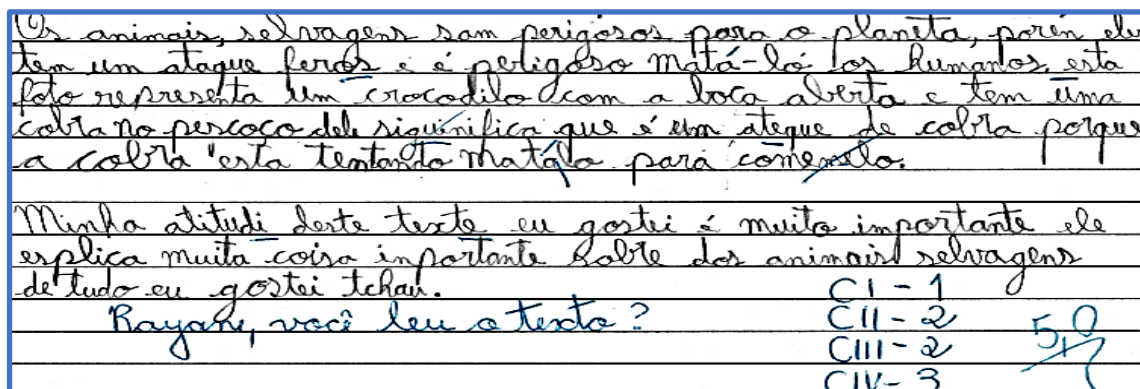
Sam	são
Poren	porém
Feros	Feroz
Siguinifica	significa
Ateque	ataque
Matalo	matá-lo
Comemelos	comê-los
Atitudi	atitude
Texte	texto
Esplico	explico
Inportante	importante

Algumas dessas palavras são escritas a partir da transcrição fonética da fala da própria criança, que em muitos casos traz do seu contexto social. Perceba que escreve “SAM” para o que deveria ser escrito “SÃO”. Isso porque o [m] é um consoante nasal bilabial vozeada. O ditongo [ão] é um som nasal. Por não conhecer a grafia correta da palavra, a criança utilizou-se do conhecimento que obtinha quando aconteceu a produção. Além do M, ela poderia utilizar por equívoco a letra N, sem ter a noção da grafia correta da palavra SÃO.

É perceptível que, em alguns casos, ela interage com os sons da sua própria fala para escrever, como se pode observar na palavra ATITUDE, que transcreve com a letra I no final da palavra. Em muitas palavras que trazem a exigência da letra E no final da sílaba, acontecem tais transgressões ortográficas, visto que o som de /ê/ em estruturas silábicas de algumas palavras passam a ter o som de /i/, dependendo da realidade dialetal da pessoa.

Tem-se como exemplo, as palavras: PEDE, MEDE, FEDE, FEBRE, entre tantas outras. A forma de falar das referidas menções pode depender muito de pessoa para pessoa.

Figura 34 Produção da Aluna A



Fonte: Acerco do autor (2023)

Além dos erros ortográficos, encontra-se no corpo do texto grande distanciamento de elementos coesivos e de coerência. Pode-se representar como exemplo o trecho “Os animais **sam** perigosos para o planeta, **poren** eles têm um ataque **feros e** perigoso [...]”.

Entende-se que neste trecho, a aluno faz repetições de informações que descaracterizam uma produção coerente para o que uma boa produção textual exige. Quando a aluna insere em sua escrita a palavra adversativa – **PORÉM** –, deveria trazer informações contrapondo e suavizando a informação de que os animais são perigosos. No entanto, dá maior ênfase à primeira opinião, já que diz que o *ataque é feroz e perigoso*.

Em outra produção – aluno *B* – foi encontrado apenas um erro referente à ortografia. No entanto, o foco ficou no desvio do tema, que motivou para aspectos de incoerência textual. Isso é possível observar na anotação feita pela professora na própria folha da aluna.

Veja:

Aluno *B*, essa matéria foi publicada pela “Veja” e feita pelo Matheus Deccache e não pelo Jornal Joca. **Você precisa observar como se organiza uma carta de leitor. Quanto ao assunto** da carta pense, releia o texto **e observe sobre o que ele fala de fato**, por exemplo: fala de animais em extinção ou sobre gatos híbridos? Leia o texto novamente e refaça a sua carta em seu caderno, ok! [grifos nossos] (PROFESSORA A, 5º ano, 2022)

O interessante é a devolutiva realizada pela Professora *A* ao dimensionar em quais

pontos o Aluno *B* precisaria estar mais atento, revendo e refazendo na prática para sanar as defasagens na produção textual da Carta de Leitor.

Observa-se que a análise feita pela professora está na questão da *coerência*, visto que ele deixou de lado aspectos que dariam sentido para o leitor da produção textual realizada.

Como diz Massini-Cagliari (2001),

A coerência é estabelecida na interação, na interlocução, em uma situação comunicativa entre dois usuários. Pode ser vista, neste sentido, como um princípio de interpretabilidade do texto [...] Além disso, a coerência é também vista como uma continuidade de sentidos perceptível no texto, possibilitando a criação de um mundo textual de acordo com o conhecimento registrado na memória. (MASSINI-CAGLIARI, 2001, p. 38)

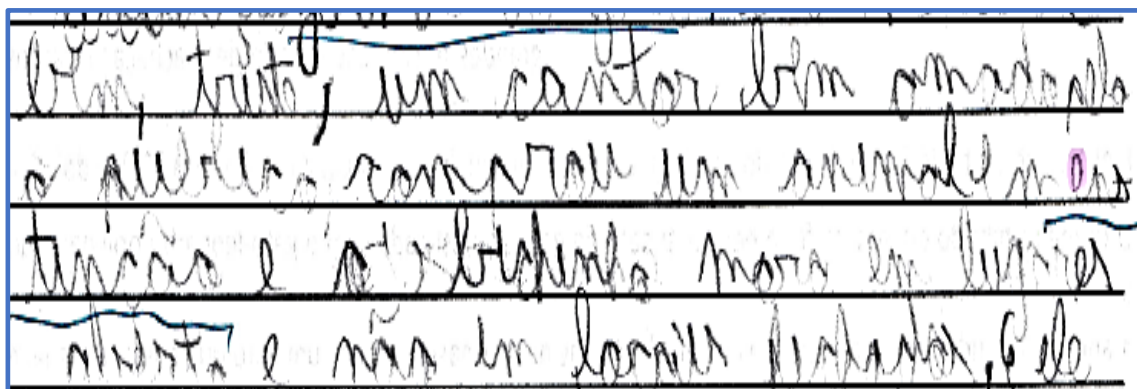
Quando a professora tem essa noção sobre coesão e coerência, ela torna mais abrangente a aprendizagem do aluno, visto que compreender e saber sobre o que se ensina, unida à boa didática, ajuda no processo de evolução sobre a produção textual.

Para esta produção, ela inseriu os níveis instituídos pelo *DOC.o* da seguinte forma: C1 – 2, CII – 2, CIII – 2 e CIV – 4.

Destaca-se aqui que a Competência IV é referente à ortografia. Dessa forma, a menção 4 considera que o aluno *B* tem baixíssimos erros em ortografia, o que é comprovado, já que encontramos apenas 1 (um) diante das 77 (setenta e sete) palavras escolhidas para compor a produção da Carta de Leitor.

Além do fato de o aluno não ter focado corretamente em qual jornal a matéria foi veiculada, observa-se em um dos trechos incoerência textual, que traz elementos contraditórios para aquele que ler a produção.

Figura 35 Trecho da Produção de Carta de Leitor



Fonte: Acervo do autor (2023)

Ao detalhar que o cantor comprou um animal em extinção e que o *bichinho mora em lugares abertos e não em locais fechados*, para o leitor, isto pode ser um comentário contraditório, visto que animais preferem ambientes abertos, e não fechados. Para que o leitor da produção desta Carta de Leitor compreendesse o sentido desta frase, precisaria retornar na matéria de origem que detalhava sobre os “*Animais híbridos*”, em específico, sobre os gatos.

Nesse contexto, a coerência textual tem sua imprescindível relevância para a compreensão do processo comunicativo que o autor deseja transmitir para seus interlocutores.

Para colaborar, destaca-se a noção do que seria um texto segundo Abreu (2012):

A primeira coisa importante a dizer sobre um texto é que ele é produto da intenção de alguém que o fala ou escreve. O resultado é uma sequência de sons ou letras cujo sentido vai ter de ser construído por quem o ouve ou lê, dentro de um determinado contexto. (ABREU, 2012, p. 17)

Em suma, pode-se encontrar diferentes percepções sobre o que considerar como um texto. A concepção de texto por parte de um cidadão leigo academicamente pode se diferir totalmente da concepção de texto por parte de um teórico da área da Linguística. Essa diferenciação pode acontecer até entre acadêmicos de diferentes áreas de pesquisa.

No entanto, todos chegarão a um consenso de que para ser considerado texto será preciso conter sons e letras e um conjunto de palavras que agreguem opiniões de interlocutores.

No caso, pode até não ter coerência ou coesão, mas a disposição como ato comunicativo colabora para reconhecer esse conjunto de palavras sequenciais como texto.

Quando as crianças entram para a escola para aprenderem a ler e a escrever, o primeiro – e, na esmagadora maioria das vezes, o único – modelo de texto escrito que recebem para “copiar” é a cartilha. Sabendo que estão na escola para aprender a lidar com a escrita (seja para ler ou para escrever) e levando muito a sério o que fazem, as crianças, ao receberem os textos contidos na cartilha como único modelo de escrita, construirão uma concepção de “texto escrito” que combina com esse modelo único. (MASSINI-CAGLIARI, 2001, p. 65)

Diante da citação, só se contesta, hoje, a perspectiva da palavra “cartilha”, que já quase está extinta no vocabulário escolar. Agora, sobre ser considerado o único modelo de concepção de “texto escrito”, pode-se considerar tal realidade, mas em tempos atuais, as crianças têm contatos diretos com modelos de escrita a partir do seu mundo tecnológico e, posteriormente, quando chegam à escola, passam a reconhecer os livros didáticos como modelo textual. Na atualidade, as escolas têm se aperfeiçoado tecnologicamente para receber essa geração que nascerão e irão nascer em meio a avanços quase que instantaneamente.

Portanto, as crianças passam a ter modelos textuais de diferentes gêneros e que de certa forma possibilitam compreensões diversas sobre a estrutura interna de um texto.

Uma produção escrita sem coesão e coerência pode até ser considerada um texto, mas não chegará ao objetivo central, que é o valor comunicativo entre o receptor e interlocutor.

No texto produzido na escola, limitando-se, aqui, nos anos iniciais, é possível encontrar inúmeros equívocos, que vão de erros ortográficos à coesão e coerência.

Em uma das análises da Professora A, ela faz destaque para o uso indevido da letra *minúscula e maiúscula* no corpo do texto do Aluno C. Ela percebe que ele insere a letra maiúscula no núcleo de uma sentença. Observe a *Figura 36*:

Figura 36 Trecho de Produção de Carta de Leitor

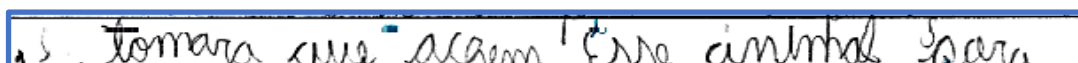
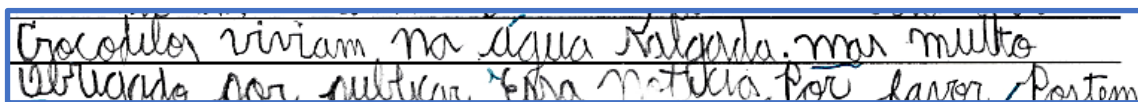


Figura 37 Trecho de Produção de Carta de Leitor



Fonte: Acervo do autor (2022)

A professora se refere à escrita das palavras “Esse” e “Essa”, que dão sequência para a frase. “Esse e Essa” estão como elementos de complementação de sentido na frase, e não fundamento de início da frase.

Essa forma da professora apontar os equívocos cometidos pelo aluno pode garantir uma visão diferente daquilo que produzira até o momento.

A planilha de correção das produções textuais do 5º ano traz questões particulares sobre relações de registros ortográficos. Determina que o aluno deverá aplicar em suas produções as “convenções e normas do sistema da escrita” (SÃO PAULO, 2015, p. 32), que possibilite uma análise de nível 4, considerado “muito bom”.

Observe as determinações para os níveis de competência inseridos na planilha de correção:

Nível 1 – insuficiente

Apresenta muitas inadequações no registro do texto, referentes à norma gramatical, à escrita das palavras, à segmentação de palavras e frases e/ou à pontuação;

Nível 2 – razoável

Apresenta inadequações no registro do texto, referentes à norma gramatical, à escrita das palavras, à segmentação de palavras e frases e/ou à pontuação, mas com indícios de seu domínio básico;

Nível 3 – bom

Demonstra, no registro do texto, bom domínio das regras normativas do sistema de representação da escrita, mesmo que apresente alguns desvios recorrentes no uso dessas regras;

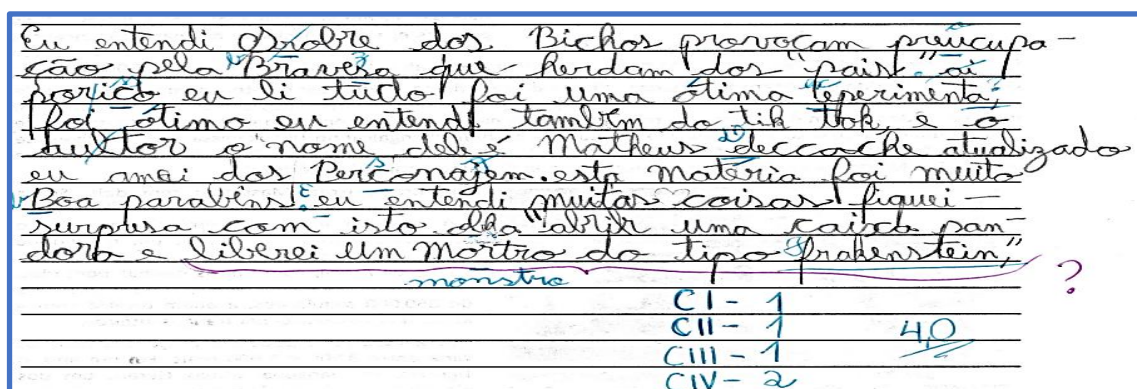
Nível 4 – muito bom

Demonstra, no registro do texto, bom domínio das regras normativas do sistema de representação da escrita. (SÃO PAULO, 2015, p. 32)

No DOC.o, do qual as informações foram retiradas, traz outras recomendações atreladas ao trabalho com a produção de texto. Nele é manifestado que uma produção textual é algo complexo e que exige inúmeras competências para que o ato comunicativo alcance os interlocutores.

Nesse processo, insere-se o planejamento do texto e a textualização, que possibilitam uma melhor organização e uma escrita com correspondência adequada.

Figura 38 Produção da Carta de Leitor



Fonte: Acervo do autor (2023)

Nesta produção, destaca-se os níveis de competências detalhados pela professora, em vista do que ela observou em sua análise e correção. Observa-se quais os níveis de competência foram os mais baixos dentre os quatro níveis exigidos.

Nas quatro competências inseridas na planilha, os resultados da análise da professora foram C1 – 1, C2 – 1, C3 – 1, CIV – 2.

Detalhando a questão da Coesão/Coerência (CIII) e Registro (ortografia – CIV), observa-se que na análise da Professora A, diante da coesão e coerência, o aluno D “organiza precariamente as partes do texto, apresentando grande dificuldade em articular as proposições; além de demonstrar pouco domínio na utilização dos recursos coesivos.” (SÃO PAULO, 2015, p. 32).

Já na questão ortografia, o aluno não conseguiu apresentar uma escrita ortográfica adequada no texto, referindo-se à norma gramatical, escrita de palavras, segmentação de

palavras e frases, pontuação, mesmo com domínio básico de todo esse processo.

A professora segue apontando quais são os pontos primordiais para compreender o assunto da matéria para realizar uma escrita adequada.

Figura 39 Comentário realizado pela Professora A para a Aluna D

	C I - 1	
	C II - 1	
	C III - 1	40
	C IV - 2	
Rayane,		
Para escrever uma carta de leitor você		
deve ler o texto e "descobrir" qual é o assunto		
principal. Depois deve opinar sobre		
o mesmo.		

Fonte: Acervo do autor (2023)

Esse tipo de apontamento é necessário e ajuda a criança a buscar novas estratégias para realizar adequadamente a proposta textual. Porém, mesmo que na folha da produção do aluno tenha essas informações, é necessário que a professora faça um trabalho teórico e prático, caso contrário, a criança não compreenderá apenas fazendo a leitura das anotações realizadas no texto.

8.3.3 *Produção da Carta de Leitor nível 4, nota 10.*

Nesta seção, escreverei o texto imperativo e motivacional para escrever uma Carta de Leitor. Um dos motivos é que a avaliação da Professora A sobre sua análise e correção dos textos escritos dos alunos foi de nível 4, chegando a uma menção 10.

Portanto, é justo incluir este trabalho na íntegra para que os futuros leitores da dissertação possam observar e opinar, caso concordem com os critérios estabelecidos pela professora.

Os leitores do ensaio são aconselhados a prosseguir para o “Quadro I – Planilha de correção das produções textuais do 5º ano” a fim de entender as habilidades e competências

necessárias.

O processo colabora para que haja uma postura mais crítica tecnicamente nas análises e correções feitas pelo corpo docente em todos os trabalhos contidos no trabalho atual.

Também é recomendável que tente fazer uma análise separada de todas as propostas de produção apresentadas até agora para uma melhor compreensão dos posicionamentos realizados pela professora.

CARTA OPINATIVA DE LEITOR

A nota da redação da revista Planeta diz respeito a um crocodilo que convive com um pneu ao redor de seu pescoço. Proceda a leitura e analise o texto:

CROCODILO DO PNEU

Segundo agentes de conservação da Indonésia, o crocodilo de água salgada da foto feita na região do rio Palu, na ilha de Sulawesi, já convive com esse pneu ao redor do seu pescoço há mais de um ano.

IMAGEM DO CROCODILO

Crocodilo Indonésio e seu “enfeite”, há mais de um ano com esse objeto.

A interferência humana na vida dos animais selvagens chega a níveis surpreendentes. O crocodilo de água salgada da foto acima, tirada em janeiro na região do rio Palu, na ilha de Sulawesi (Indonésia), já convive com esse pneu ao redor do seu pescoço há mais de um ano, informam agentes de conservação do país. Eles prosseguem nas buscas para encontrar o animal e livrá-lo de seu bizarro ornamento.

FONTE: <https://www.revistaplaneta.com.br/crocodilo-do-pneu/acesso> em 10.jul.2018.

Agora escreva uma carta para a coluna “Painel do Leitor” da página da Internet da “Revista Planeta” comentando a nota publicada e apresentando a sua opinião a respeito do assunto abordado opinando sobre a interferência humana sobre a vida no planeta.

8.3.3.1 Produção da Carta nota 10, segundo análise da Professora A.

Redigido conforme o arquivo original.

Rinópolis, 23 de junho de 2022.

Prezado chefe da revista Planeta

Li a matéria “Crocodilo do pneu” publicada dia 10/07/2018 fiquei chateada, até que ponto nós humanos podemos chegar de jogarmos muito lixo em lugares que não devemos jogar, Porém gostei muito que algumas pessoas estão ainda a procura do animal para salvá-lo de seu objeto. Espero que o achem logo porque a dor de qualquer animal, não é nada legal. Obrigada Revista Planeta por nos conscientizar sobre isso. Publiquem mais Matérias sobre isso.

Atenciosamente Lorena Maria L. dos Santos – Aluna da Escola E.E. Seraphina Etelvina Pagliuso, 10 anos.

Para esta produção a professora representou, em todos os níveis de competência, a menção 4, que equivale a uma nota 10.

Vale ressaltar que a professora seguiu as determinações estabelecidas na planilha de análise e correção detalhadas no *DOC.o* do 5º ano. Dessa forma, entende-se que mesmo que a produção do aluno tenha erros de articulação, pontuação, ela se decidiu por estabelecer as descrições estabelecidas em cada nível.

Na atualidade, alguns aspectos linguísticos começam a surgir nas formações continuadas dos professores. São formações por intermédio da tecnologia, mas benéficas para aqueles que se propõem a estudar. Não sanará todas as defasagens linguísticas da péssima formação acadêmica que uma parcela teve na graduação em Pedagogia, mas serve como base de conhecimento linguístico.

A escola pós-pandemia, em específico do Estado de São Paulo, toma a iniciativa de inserir conceitos que até então os professores alfabetizadores não conheciam, como, por exemplo, conceitos da *multiplicidade semiótica*, que possibilita ao professor buscar compreender um pouco mais sobre as três esferas exigidas em uma produção textual.

Nessa direção, entende-se que ter a noção sobre a linguagem escrita, linguagem oral e linguagem imagética deve ser princípio básico para os professores dos anos iniciais.

É notória a falta de disciplinas que trabalhem com os professores conceitos mais amplos que tratem de todos os pontos de conhecimento, o que colaboraria para melhorias na explanação do ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais.

8.4 Categorização gráfica

Nos primeiros anos escolares, as crianças terão contato diariamente com o mundo das letras a partir da leitura sistemática do alfabeto exposto na parede, geralmente acima da lousa, pintado em formato de uma centopeia.

Um equívoco que acontece há anos neste processo de alfabetização é a leitura sem considerar os diferentes sons para algumas letras, dependendo da formação de sílabas e palavras. A letra A, um exemplo claro disso, representa diferentes sons para diferentes palavras, como nas palavras Anta e Ata. Percebe-se que o som inicial de AN- é [ã], enquanto na palavra

Ata é [a].

Parece um questionamento irrelevante, mas não o é; pois no momento das primeiras junções silábicas, a criança não conseguirá representar o A para uma palavra como Anta, Fanta, Santa, canta, entre outros, porque a sistematização da leitura do alfabeto, em específico da letra A, foi apenas a partir de um som aberto, situação que é um equívoco enorme no processo de alfabetização.

Em muitos casos, a professora alfabetizadora questiona por que a criança escreve palavras como Lata, pata, cata [...], mas não escreve Lã, se nas três primeiras palavras ditadas a criança conseguiu. Nesse sentido, se a professora perceber logo no início que a objeção da criança inserir o A na palavra Lã está associada à falta de conhecimento de que há mais de um som para a mesma letra em diferentes palavras que necessitam desta vogal para ter sentido, a criança compreenderá e escreverá autonomamente todas que precisam da letra A.

Outro ponto a ser analisado, isso no processo inicial da alfabetização, é a grande confusão que as crianças exercem na forma gráfica das letras. Isso também estabelece dificuldades para compreender os sentidos de cada letra no sistema de escrita.

Cagliari (1999) diz que:

Em relação a esses dois aspectos da definição da letras em nosso sistema de escrita, tem-se percebido que os principais problemas enfrentados na aquisição da escrita, no período de alfabetização escolar, têm a ver com a categorização funcional das letras¹³ – isto porque as relações entre *letras e sons* (estabelecidas na **leitura**) são diferentes das relações entre *sons e letras* (estabelecidas na **escrita**), devido ao fato de uma palavra poder ser pronunciada de diversas maneiras (por exemplo, PÓTI, PÓTE, PÓTCHI, PÓTCH, etc.) e ter de ser escrita por meio de uma única forma congelada, estabelecida pela ortografia. (CAGLIARI, 1999, p. 50)

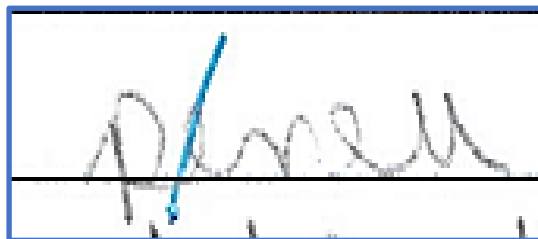
Geralmente, encontram-se fonéticas estabelecidas pela fala, na maioria das produções escritas das crianças. No entanto, observa-se essa tendência ainda no 5º ano e até na escrita de adultos.

Na produção da Carta de Leitor do aluno Arthur, é possível visualizar essa relação entre

¹³ A respeito da noção de *categorização funcional* das letras, veja-se Cagliari (1989b e 1992). Veja-se, também, o artigo **de autoria de Cagliari** “O que é uma letra?” – Reflexões a respeito de aspectos gráficos e funcionais”, na p. 33 do livro “**Diante das Letras: a escrita na alfabetização**”. [grifos nossos] (CAGLIARI, 1999, p. 50)

fala e escrita. Quando escreve a palavra PNEU, que traz o som de [i] após o som de [p], mas é ignorado, determina que junto ao P tem o som de [ê] e, por isso, decide optar pela escrita da palavra com a letra E após a consoante P: *PENEU*.

Figura 40 Palavra extraída da produção do aluno Arthur



Fonte: Acervo do autor (2023)

Em outro caso, o aluno elimina o som da letra R no final do verbo TER, escrevendo “*te* acontecido”. Ainda continua em outra frase e escreve “*te cido*”. Destaca-se, aqui, a variação linguística, já que isso surge da maneira que o grupo em que esta criança conviva pronunciar corriqueiramente [tê] e não *Ter*.

Ainda é possível averiguar a utilização da letra C na sílaba inicial da palavra que deveria ser escrita *SIDO*, que para a norma culta a frase deveria ser “*Ter sido*”. Portanto, percebe-se que na situação de “cido”, a criança utiliza-se da semelhança de sons que ambas as letras transmitem ao ouvinte/falante, pois no início de frase, tanto SI- quanto CI- favorecem para o mesmo som silábico. Portanto, se crianças que ainda apresentam dificuldades ortográficas apresentarem em palavras que exigem este som inicial, realizarem essas trocas, o professor deverá entender que diante dessa situação entra a necessidade de intervenções pontuais. Ou seja, desmiuçar as regras que contrapõem os erros ortográficos.

Assim:

[..]tem-se percebido, também, que a confusão entre a forma gráfica das letras pode levar o aluno a não conseguir estabelecer, posteriormente, o valor de cada uma delas, dentro do sistema. Em outras palavras, pode-se dizer que, sem conhecer bem as formas das letras, e sem saber diferenciá-las entre si (**categorização gráfica**), o aluno pode não ser capaz de efetuar com pleno sucesso a **categorização funcional** de cada letra – o que pode causar sérios problemas de aquisição da leitura e escrita.

Esse tipo de problema de aquisição da leitura e escrita está atrelado mais aos três primeiros anos dos anos iniciais, período em que, segundo a BNCC (BRASIL, 2018), deve-se garantir o processo de aquisição da leitura e escrita e o melhoramento na ortografia.

A escrita nesta etapa do ensino ainda traz um nível básico diante do conhecimento vocabular que uma criança até os (10) dez ou mais ainda não tem. Sua escrita será, em muitas ocasiões, cheia de erros ortográficos, visto que ainda não teve o conhecimento de regras ortográficas para a escrita de certas palavras da realidade popular. Volte à seção “*Diversas Facetas na Educação*” e veja novamente sobre as *palavras nulas*.

A criança está no direito de errar, quando não se teve uma explanação contundente sobre o que e como aprender a ler e escrever. Vale ressaltar que ensinar a ler e a escrever não é nada simples e exige da professora alfabetizadora um conhecimento teórico e prático para avançar em seus objetivos de alfabetizar.

O erro ortográfico, em muitos casos, continuará, visto que não aconteceu uma intervenção correta ou a desmotivação do estudante por compreender o sistema ortográfico das palavras.

Leia a citação a seguir:

Com todas as hesitações, trocas e tentativas ortográficas, a criança escreve o que ela quer ou precisa dizer. Ela revela o esforço de “estruturação deliberada do fluir do significado”. Sua escrita, no entanto, aponta as marcas de um método de alfabetização concentrado na silabação e na palavra, o que produz um excesso de segmentação que interrompe o fluxo da própria escrita. (SMOLKA, 1991, p. 108-109)

Concordo com esse ponto de vista da Smolka (1991), visto que a criança quando escreve procura sentido no que se está escrevendo. A criança quer compreender o que escreve e quais as motivações sociais para a escrita. Se ela não enxergar sentido no que estiver escrevendo, a chance do erro aumenta.

Quando se trata de acertos e erros, é preciso considerar o contexto social onde a criança vive, já que sua noção de mundo ainda é restrita ao ambiente e às pessoas com as quais ela passa a maioria do tempo.

Em uma sala de aula, o professor encontrará diferentes perspectivas de fala, correspondentes aos diferentes dialetos. A criança 1 pode ter o costume de dizer “*Possora, vô*

faze tividadi” e a criança 2 dizer “*Professora, vou fazer a atividade*”.

Essa influência dialetal poderá interferir positiva ou negativamente no processo de alfabetização, visto que nos primeiros contatos com o mundo da escrita silábica, a criança tende a utilizar-se da transcrição fonética da própria fala (CAGLIARI, 1989) para representar a escrita desejada. Nesse viés, ela pode ser favorecida a partir da utilização da fala considerada pela norma culta; ao contrário disso, a criança 1 será desfavorecida nesses primeiros momentos da aquisição da escrita, pois a tendência é – se a palavra ditada for, por exemplo, PROFESSORA – escrever da maneira que fala. Ou seja, “*POFESSORA, POFISORA, POFEÇORA etc.*”

Cagliari (1989) traz essa discussão em seu livro “*Alfabetização e Linguística*”, denunciando a péssima forma de avaliar da mesma forma crianças com representatividades sociais totalmente diferentes. Não é questão de a escola estar errada, mas se entende que a criança que fala “*caini*” quando, na verdade, seria “*carne*” encontrará mais dificuldades para compreender as regras ortográficas nos primeiros meses de contato com a representação escrita das palavras.

Veja a concepção de Cagliari:

É claro que estou me referindo ao fato de um aluno falante do dialeto da escola (classe alta) e que, portanto, já sabe falar e tem um sistema de escrita muito próximo de sua pronúncia, dizendo, por exemplo, *claro*, “*nós vamos*” etc., além, é evidente, de ter tido sempre contato com a escrita, sair-se relativamente bem na avaliação. Por outro lado, um aluno que nunca conviveu com livros, leitura e escrita, que fala um dialeto diferente do da escola, está muito mais afastado da forma **escrita ortográfica**, diz *craro e pratu*, mas tem de escrever *claro e prato*, diz “*nóis vai*” e tem de escrever “*nós vamos*” etc., e encontrará muito mais dificuldades na alfabetização. (CAGLIARI, 1989, p. 34-35) [grifos nossos]

Isso acontece muito entre o 1º ao 3º ano EFI; a partir do 4º ano, pode haver equívocos ortográficos a partir dessa realidade, mas são situações que com intervenções pontuais e leitura constante terão maior possibilidade de sanar as dificuldades existentes. Dessa forma, sempre surge o mesmo questionamento: se há uma quantidade de erros ortográficos aceitável em uma produção textual.

8.4.1 Os equívocos ortográficos nas produções de Carta de leitor

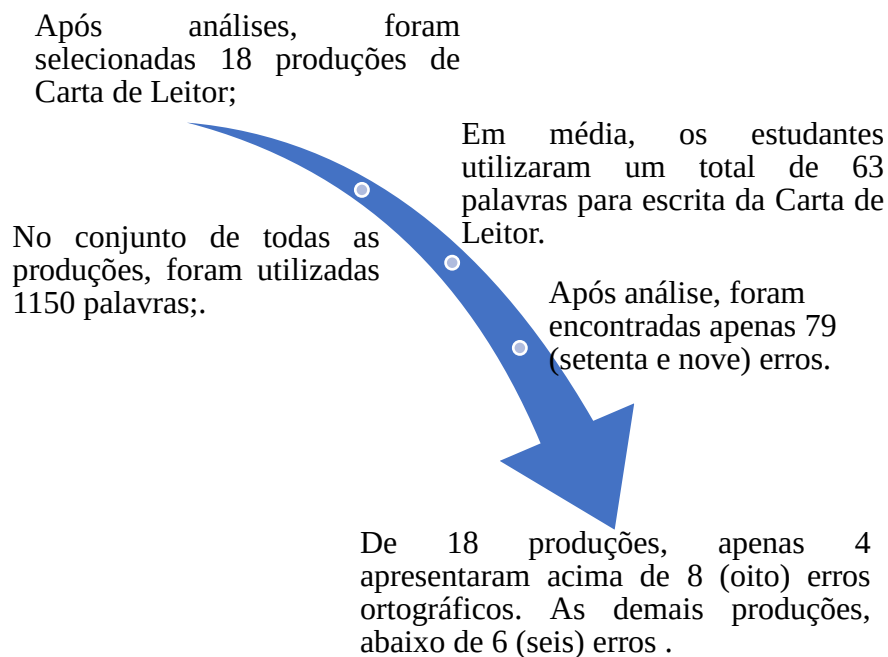
Foram 18 produções de “Carta de Leitor” de um 5º ano selecionadas para realização das análises. Observou-se que a média de palavras utilizadas nas produções foi de 63 palavras. No conjunto de todas as produções, 1150 palavras escritas. Dentre essas, encontrou-se um total baixo de erros ortográficos: 79 (setenta e nove).

Das 18, apenas 4 apresentam mais de 8 (oito) erros ortográficos. As demais, menos de 6 (seis) erros. Esses números mostram que a média de acerto é maior que a média de erro e demonstra que as competências e habilidades, no que se refere às convenções do sistema de escrita ortográfico, apresentam-se como adequado.

Uma produção de texto não pode ter um elevado número de erros ortográficos, visto que o interlocutor precisa de compreender os sentidos não só da palavra, mas do contexto das sentenças, frases e parágrafos que o escritor se propõe a escrever.

Há espaço para os erros ortográficos, de coerência e coesão no processo de escrita de qualquer indivíduo. Sendo dos anos iniciais, médio ou fora do contexto escolar. Porém, é nessa direção que a escrita de uma pessoa pode ser revisada quantas vezes for necessário para depois apresentar ao público. É necessário seguir etapas para que os erros sejam o menor possível.

Para uma melhor visualização das coletas e análises realizadas, observe o esboço representado na *Figura 41*, seguido pelo *Quadro 5 Equívocos ortográficos nas produções da Carta de Leitor do 5º ano*.

Figura 41 Detalhamento da coleta e análise nas produções

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)¹⁴

Quadro 5 Equívocos ortográficos nas produções da Carta de Leitor do 5º ano

Alunos	Equívocos encontrados	Forma Correta
Aluno A	“sam” poren” “feros” “significa” “ateque” “matalo” “comenelo” “atitudi” “texte” “esplica” “inportante”	“são” “porém” “feroz” “significa” “ataque” “matá-lo” “comê-lo” “atitude” “texto” “explica” “importante”

¹⁴ Linha de detalhamento das produções escritas analisadas.

Aluno B	S r obre Pre u cupação Brave s a Porico <i>Esperimenta</i> Au l tor Per co jem Mo r tro	Sobre Preocupação Braveza Por isso Experimenta Autor Personagem Monstro
Aluno C	Come <i>saran</i> Avende Numca Mas	Começaram Havendo Nunca Mais
Aluno D	Livralo	Livrá-lo
Aluno E	e---ditor jogo (m) pobilique mateira	Editor Jogam Publique Matéria
Aluno F	<i>Amateria</i> Aconteceu Obriga	A matéria Aconteceu obrigado
Aluno G	Voçes Precisa (m) (i)ncontra-lo (im)filitamente Anteciozamente <i>Concientizar</i>	Vocês Precisam Encontra-lo Infinitamente Atenciosamente Conscientizar
Aluno H	(in) contra-lo Voçes Anteciozamente Concientizar	Encontra-lo Vocês Atenciosamente conscientizar

Aluno I	Poss e bilidades	Possibilidades
Aluno J	E s tinção Im	Extinção Em
Aluno K	A	Há
Aluno L	Sófrem Ibridos Esas Naturesa Adimto Messa Consientisar	Sofrem Híbridos Essas Natureza Admito Nessa Conscientizar
Aluno M	Noti s ia Coitad e Co m segue P e neu Pesco ss o	Notícia Coitado Consegue Pneu Pescoço
Aluno N	Sem erros	Sem erros
Aluno O	Indig i nado Oque	Indignado O que

Aluno P	Jogar-mos Conceentizar	Jogarmos Conscientizar
Aluno Q	P e neu Indiguinado Capa s idade Serumano	Pneu Indignado Capacidade Ser humano
Aluno R	Doque Vizeram Muta	Do que Fizeram Multa
Aluno S	Ache Engra s ado Peneu Me ss mo Te Cido Obrigado	Achei Engraçado Pneu Mesmo Ter Sido Obrigado

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)¹⁵

Em relação a este primeiro grupo de erros ortográficos, será possível perceber nos demais grupos que não se segue um padrão na produção dos erros, confirmando que em alguns casos esses são característicos de cada indivíduo. O que seria isso? Pode haver erros relacionados devido à representação transcrita da fala, alguns por desconhecimento das regras e outra parte por equívocos sem causa própria. O erro aconteceu apenas na grafia de uma ou mais letras.

As análises foram pautadas a partir de propostas pedagógicas realizadas em sala de aula. Talvez se as produções fossem espontâneas, haveria outros padrões de erros, visto que haveria uma tendência de utilizarem mais as palavras expressas no individual.

A proposta de produção para o 5º ano foi apresentada no Livro Didático “Ler e Escrever — Vol. 1”, com representação por etapa, por leituras de mais de uma Carta Produzida por

¹⁵ Quadro de equívocos ortográficos encontrados e analisados

diferentes estudantes. O processo de produção tem uma direção vertical, corresponde às análises, conhecimento, papel de leitor, produção coletiva, revisão de coesão, coerência e ortográfica, produção individual da carta e, novamente, a dinâmica de revisão final.

Segundo informações extraídas do “*Livro do Professor*”, existem algumas habilidades relacionadas a esse processo de produção textual que correspondem à identificação da ideia de textos e seu respectivo gênero. Identificar informações implícitas e explícitas e habituar-se à leitura de notícias, cartas de reclamação, resenhas, entre outros textos do campo social. (SÃO PAULO, 2022).

No mesmo livro citado, há uma sequência didática sobre estudo da ortografia/gramática, possibilitando ao professor atrelar, simultaneamente, estudos sobre a produção de Carta de Leitor e Ortografia e Gramática.

O objetivo da sequência em ortografia é trabalhar com as regularidades e irregularidades, situando-se na leitura de textos diversos, mas com foco inicial em poemas e parlendas.

Na 1ª etapa, o foco está em palavras terminadas com ISSE — ICE, com detalhamento reflexivo sobre a escrita de palavras com essas terminações. Nesse caso, há uma regra que possibilita a compreensão dos estudantes, pois são relacionadas a substantivo ou verbos.

No entanto, percebe-se que nas produções das Cartas não foram encontradas nenhuma palavra que representasse uma escrita como “*subisse*”, “*curtisse*”, “*sentisse*”, entre outras que são provindas de verbos. Dessa forma, é possível entender a relação da escrita dessas palavras com terminação -ISSE, visto que é constituída da conjugação verbal do modo subjuntivo, tempo verbal pretérito imperfeito.

Quando se trata da escrita de palavras com terminação — ICE, com “c”, já se compreende que não se adequam a conjugação de verbos, mas que são substantivos, como por exemplo, a escrita das palavras “*meninice* e *velhice*”.

O estudo com essas terminações é de suma importância, mas percebe-se que não colabora muito na produção de Carta de Leitor; talvez contribua para os finais de contos.

Das 1150 palavras escritas, não foram encontradas nenhuma palavra com essas terminações. Isso corrobora a ideia de que para cada gênero textual o escritor utilizará diferentes estratégias e vocabulário ortográfico.

Na sequência das atividades propostas no livro, surge a proposta de análise de músicas,

com o intuito de estudo sobre o uso do S/SS, Ç/SC, N/M e J/G. Nessa etapa, não há processo de ensino mais aprofundada sobre essas regras. A busca por informações teóricas sobre essas questões ortográficas fica a critério das professoras da sala.

Observe as habilidades situadas sobre estudo da ortografia/gramática:

EF05LP05 – compreender, na leitura de diferentes textos, os efeitos do uso de verbos nos tempos presente, passado e futuro, do modo indicativo.

EF35LP11 – ouvir canções, notícias, entrevistas, poemas e outros textos orais, em diferentes variedades linguísticas identificando características regionais, respeitando os diferentes grupos e culturas locais e rejeitando preconceitos linguísticos.

EF05LP01A – grafar palavras utilizando regras de correspondência morfológico-gramaticais: adjetivos que indicam lugar de origem, eza-substantivos derivados de adjetivos, sufixo ice (substantivos), sufixo oso (adjetivos); palavras de uso frequente, com correspondências irregulares diferentes porquê e h (etimologia). (SÃO PAULO, 2022, págs. 51-55)

Todas as propostas são válidas e colaboram para as diferentes estratégias de utilização das letras que apresentam maior porcentagem de erro ortográfico.

Retomando o quadro dos erros ortográficos, é possível observar um padrão na escrita ortográfica dos estudantes, dimensionado questões que têm relação com o desconhecimento de algumas regras de ortografia, mas, também, atrelados à fala da criança.

Percebe-se essa relação da fala, por exemplo, na escrita da *Aluna R*, que faz a troca do F pelo V na escrita da palavra FIZERAM. Diante dessa troca, ela escreve (V)IZERAM. Entende-se que ambas as letras, por produzirem quase a mesma sonoridade no momento da pronúncia, acaba por confundir alguns estudantes. Neste caso, [v] e [f] são fricativas bilabiais, e, geralmente, são confundidas pelos estudantes nos primeiros anos de alfabetização.

No entanto, a aluna que exerceu a troca de F pelo V na palavra FIZERAM já está no 5º ano e acredita-se que, nesse caso, seja o momento de procurar um especialista na área do fonoaudiologia.

Já nos três primeiros anos (1º, 2º e 3º), essa dificuldade já se consegue sanar, visto que a sequência das sílabas escritas com essas duas letras não irá apresentar a mesma sonoridade.

Perceba que nas palavras *FACA* E *VACA*, no início da pronúncia, é possível analisar uma mesma sonoridade, mas na continuidade, quando já se pronuncia a primeira sílaba, o som dos fonemas /f/ e /v/ já são perceptíveis e determinam uma diferenciação sonora.

No entanto, percebe-se que na análise/correção das produções, em específico sobre os registros ortográficos, há uma tendência de quantificar o número aceitável de erros pelo estudante. Diante disso, entende-se que se ele apresentar apenas um erro em sua produção, dificilmente a professora irá instruí-lo como não cometer mais o erro em questão.

Compreende-se que para erros que são relativos à fala, caso persistam, faz-se necessário o acompanhamento de um especialista, mas quando o erro tem relação com a falta de compreensão de algumas regras ortográficas, a professora tem grande responsabilidade nessa mediação de conhecimento.

Nessa questão, é preciso analisar o que se tem realizado após essas análises e correções das produções textuais. É perceptível, por experiência própria, que os erros ortográficos persistem durante todo o ano letivo, havendo mudanças significativas na forma de escrita do gênero textual e no que se refere à coesão e coerência. Isso mostra que os erros ortográficos, que precisariam da intervenção escolar, após os três primeiros anos que englobam a alfabetização, estão sendo negligenciados.

Essa problemática será sentida no Ensino Médio quando esses estudantes precisarem apresentar uma escrita coesa, coerente e com o “domínio das regras normativas do sistema de representação da escrita”. (SÃO PAULO, 2014, p. 30)

Analisando o *DOC.o*, entende-se que o direcionamento utilizado para nortear as professoras não é suficiente para contextualizar adequadamente uma correção pautada em conhecimentos técnicos que determinam os aspectos linguísticos.

Quando se observa a referência da competência — CIV — Registro, entende-se que os elaboradores das orientações imaginam que as professoras alfabetizadoras já tenham o conhecimento técnico e teórico para realizarem as análises e correções das produções textuais adequadamente, e isso não é uma realidade.

Uma curiosidade é haver muitos questionamentos por parte das professoras da falta de formação alinhada aos conhecimentos técnicos da Língua Portuguesa e até mesmo da

Matemática, mas quando inserida alguma formação nessa direção, há diversos comentários que “já estão cansadas de ouvir a mesma coisa”. Muitas profissionais se sentem ofendidas ao serem indagadas sobre conhecimentos técnicos e teóricos relacionados aos aspectos linguísticos que colaborariam para um ensino-aprendizagem de melhor qualidade em sala de aula.

No entanto, quando o assunto sobre formações específicas deve ser detalhado formalmente, a contextualização de opiniões é outra.

Na entrevista aos professores, uma questão foi elaborada da seguinte forma:

Você acha que na formação acadêmica dos professores dos anos iniciais deveria haver disciplinas que tratassem de fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, pragmática, análise do discurso, psicolinguística e sociolinguística? Por quê?
(SANTANA, 2021)

Foram redigidas as seguintes respostas:

Segundo a Professora A (2021): “Sim. Seria um conhecimento a mais sobre a no L.P.”

Segundo a Professora B (2021): “Sim acho que seria muito importante para o professor em sala de aula”

Segundo a Professora C (2021): “Sim, pois minha opinião faz parte do ramo da linguística”

Segundo a Professora D (2021): “Sim, porque assim todos estariam mais preparados e com informações excelentes onde aprenderiam mais e passariam informações e aprendizagem complexas”

Segundo a Professora E (2021): “Sim, pois nos auxiliaria no desenvolvimento das atividades e como ser trabalhadas”

Professora F não quis responder;

Segundo a Professora G (2021): “Sim, toda a formação é essencial para que o professor exerça seu trabalho com segurança e fundamentação teórica”

Segundo a Professora H (2021): “Sim. Para um melhor entendimento na hora de ensinar os estudantes”

Deixando de lado algumas questões do senso comum acerca de que em reuniões das professoras as opiniões se divergem do que foi apresentado, precisamos dar ênfase ao que foi dimensionado na proposta da entrevista. Portanto, analisando as respostas de todas as professoras, é perceptível entender que todas consideram que uma formação mais específica, pautada em aspectos linguísticos que tratam da linguagem, fala e escrita, é de suma importância para o desenvolvimento das propostas pedagógicas em sala de aula.

Partindo dessas respostas, compreende-se que, em muitos casos, para fortalecer a didática em sala de aula, falta um toque de conhecimento técnico e teórico das normas da Língua Portuguesa às professoras alfabetizadoras.

Dando continuidade aos argumentos das professoras sobre a necessidade de formação, buscou-se analisar uma segunda questão que tratava sobre formações conduzidas pela Diretoria de Ensino.

As formações realizadas pelas diretorias de ensino tratam sobre esses aspectos linguísticos? Comente sobre essa situação. (SANTANA, 2021)

Segundo a Professora A (2021): “Não me recorde”;

Segundo a Professora B (2021): “Bem pouco. Nos Anos Iniciais, a preocupação maior se dá com a psicolinguística em detrimento da metalinguística”.

Não respondeu esta questão. (PROFESSORA C, 2021);

Não respondeu esta questão. (PROFESSORA D, 2021);

Não respondeu esta questão. (PROFESSORA E, 2021);

Não respondeu esta questão. (PROFESSORA F, 2021);

Segundo a Professora G (2021): “Sim, todos estamos nos formando em constante transformação. Todo estudo levado a sério é válido”

Segundo a Professora H (2021): “Sim. Sempre é comentado nessas formações com é de fato, que através da linguagem que o indivíduo define sua identidade cultural e a sociedade determinam mutuamente na língua”

O que chamou a atenção foi a quantidade de quatro professoras que se abstiveram de responder esta questão que supostamente seria simples de ser respondida. Nesse caso, fazendo uma análise sem tanto aprofundamento, pode-se ter duas razões: consideram que a diretoria de ensino se exime das formações às professoras ou elas não participam das formações realizadas pelas diretorias de ensino.

Uma das preocupações nesta dissertação seria o cunho acadêmico que destoaria um pouco do que a linha de pesquisa tem sugerido nos últimos anos. Percebe-se que o trabalho até aqui representado teria mais abertura em temáticas de áreas relativas à educação, como já descrito no decorrer das discussões anteriores. No entanto, utilizar as ideias e concepções de Cagliari (1989, 1998) e Massini-Cagliari (2001), que são linguistas reconhecidos não somente no Brasil, mas fora dele, faz com que pautemos novas discussões sobre uma realidade educacional dos anos iniciais, necessária para os rumos que se pretende para a educação até 2030, como proposta pela ODS (ONU, 2015).

Nas discussões desses dois teóricos, antes mesmo dos debates inseridos pela ONU, pautaram questionamentos e sugestões plausíveis para uma educação conduzida pelo saber técnico e profissional das professoras alfabetizadoras. Destacaram em suas obras — artigos e livros — condições necessárias, que antecedem aos recursos financeiros, para uma educação de qualidade. Ou seja, são precursores, principalmente Cagliari (1989, 1998), no debate que insere a necessidade de uma formação linguística dos professores alfabetizadores para compreensão e erradicação do analfabetismo em nosso país.

Portanto, acredita-se que essa oportunidade de entrelaçamento entre pesquisa na área da linguística, unida à área específica da educação, é uma forma de garantia dos direitos considerados na Constituição de 1988 e de alguns dos objetivos que sugeridos pelas Nações Unidas em detrimento dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

Insera-se na citação seguinte, dois pontos representados pelo *Objetivo 4*, que está relacionado com a “Educação de Qualidade”:

Objetivo 4. Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos:

4.1. Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que

conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes;

4.2 Até 2030, garantir que todos as meninas e meninos tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que eles estejam prontos para o ensino primário. (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 2015, *Online*)

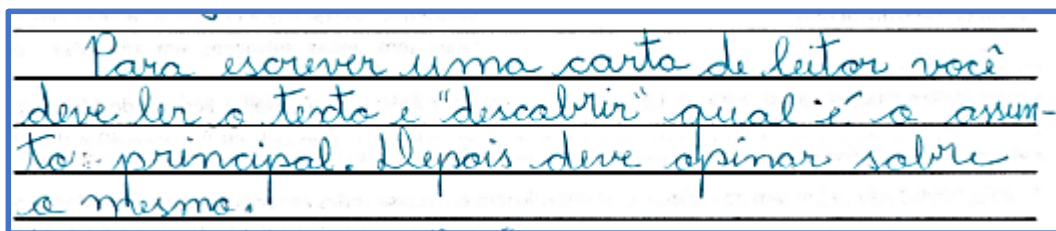
8.5 Análise das anotações da professora nas produções escritas

Nesta parte da dissertação, pretende-se inserir as análises realizadas pela professora do 5º ano, visto que na correção da Carta de Leitor, realizou anotações como forma de devolutivas aos estudantes. Será possível perceber se foram apontamentos relacionados sobre ortografia, coesão e coerência ou apenas sobre a estrutura do gênero textual produzido.

Nessa linha de pensamento, pode-se observar se a análise/correção da professora estava alinhada com aquilo que solicita o *DOC.o*, que é situado nas questões que vão além do tema e gênero.

Na produção da estudante A, apenas é inserido um questionamento que inviabiliza a noção de entendimento por parte da criança, visto que a professora questiona se ela realizou a leitura do texto motivador. No entanto, em uma segunda produção das mesmas estudantes, a professora já colabora com alguns apontamentos sobre como escrever uma Carta de Leitor. Nesse caso, não se preocupa em fazer apontamentos sobre os erros ortográficos, coesão e coerência.

Figura 42 Orientação sobre como produzir uma carta de leitor - Professora 5º ano



Fonte: Acervo do autor (2023)

Mesmo com esse apontamento realizado pela professora, acredita-se que outro momento de interação professora-estudante aconteceu, visto que nem todas as crianças conseguem ter uma visão global e compreensão das informações determinadas por escrito. Em sua grande maioria, o atendimento deve ser individualizado e no caso expresso na *Figura 42*, a criança buscava compreender o sentido de “ler o texto e ‘descobrir’ qual é o assunto principal” (PROFESSORA A, 2022).

Se essa estudante apresentar defasagens na compreensão de textos complexos que necessitam de um entendimento das informações implícitas, de nada valeria essa anotação se não houver uma orientação mais individualizada.

A professora não fez apontamentos sobre os erros ortográficos, somente colocando abreviadamente a letra ou forma que deveria ser escrita cada palavra.

Percebe-se que na palavra *preocupação*, a estudante fez a troca do O por U, a escrevendo equivocadamente [PRE U CUPAÇÃO], considerando a semelhança dos sons entre essas duas letras. Já na palavra *braveza* e *personagem*, onde a criança faz a troca do Z por S e do S por C e do G por J, — braveSa e perConaJem — a professora apenas insere acima da letra errada a letra que deveria ser utilizada, sem direcionar apontamentos.

É claro que não são todas as palavras que surgem de regras e, por isso, uma intervenção apontando o erro já soluciona o problema, mas existem alguns pontos que poderiam ser tratadas a partir da nossa de utilização do S ou C do G, ou J e em quais ocasiões se utilizaria o Z.

É compreensível a troca de algumas letras, como no caso do G por J. Como detalhado por Cagliari (1998), entende-se que a letra G exerce um som de “jê” quando está diante do grupo de vogais E e I. No entanto, quando está diante das vogais A, O e U, tem o som de “guê”.

Perceba que mesmo que seja difícil para uma criança na etapa da alfabetização compreender essas relações, a professora alfabetizadora tem a responsabilidade de

conhecimento sobre as letras do alfabeto que rege a escrita das palavras.

Cagliari (1998) faz um detalhamento sólido sobre cada letra do alfabeto em seu livro *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*.

O nome da letra G é *gê* e representa tipicamente o som inicial de seu nome. A letra G, contudo, tem também outro som muito comum, que é o de “*guê*”. Existe um paralelismo entre a letra C e a letra G (a letra G foi derivada da letra C com um traço na parte final inferior, para distinguir o som de “*kê*” do som de “*guê*”, no latim”. (CAGLIARI, 1998, p. 371)

Já sobre a letra J, o autor dimensiona que o som de “*jê*” pode estar diante de todas as vogais, possibilitando averiguar uma diferenciação diante da letra G, que só terá som de “*jê*” diante das vogais E e I.

Ter esse conhecimento é fundamental para colaborar na aprendizagem significativa da ortografia alfabética de muitas das palavras existentes no vocabulário brasileiro.

A letra J tem o nome de **jota** e seu som básico é o que aparece no início de seu próprio nome. Sempre que a letra J aparecer, o som correspondente na decifração será o “*jê*”. Exemplos: JAMAIS, JEITO, JIBÓIA, JOGADOR, JUVENTUDE, etc. (CAGLIARI, 1998, p. 374)

É preciso recordar que em alguns casos a ortografia segue um padrão. Dessa forma, em muitos casos os problemas de erros ortográficos só serão sanados pelo hábito de leitura. São palavras que não correspondem a uma regra específica. Na da leitura, que corresponde ao visual, o indivíduo tem informações detalhadas sobre a grafia correta de determinados vocábulos, evitando equívoco na escrita.

Nesse sentido, acredita-se que um grande aliado de qualquer escritor é o dicionário, seja ele impresso ou digital. Nesse material é possível encontrar informações relevantes não somente sobre a forma de redigir uma palavra, mas sua etimologia, sua classe gramatical, entre outros pontos da Língua Portuguesa.

No entanto, para algumas palavras, além do dicionário, é preciso buscar entender o porquê de algumas palavras serem escritas com determinadas letras e outras não. Essa resposta será respondida a partir da busca constante por conhecimentos técnicos de cada um.

Em alguns casos, será preciso conhecer a origem da palavra para aprender a forma correta de se escrever uma dada palavra.

Tem-se como exemplo as palavras “bege” e “ajeitado”, que no ato da pronúncia os sons não diferem, mas se assemelham. Diante disso, até mesmo um adulto pode confundir na hora de escrevê-las.

É preciso entender que, embora existam outros países que falam português, existem diferenças na pronúncia e na ortografia. O novo acordo ortográfico visava padronizar como todos esses países escreveriam, mas isso não foi possível. No Brasil, foram reintroduzidas as letras “K, W e Y”, que haviam sido retiradas na década de 1940.

Para uma pessoa alfabetizada, mesmo que as palavras estejam confusas, provavelmente conseguirá entendê-las, porque ler não é ler letra por letra. Porém, é preciso entender que isso só é possível a partir do momento em que o indivíduo aprende a grafia e a pronúncia das letras separadamente. Ou seja, primeiro conecta a grafia das letras com a pronúncia correta. Portanto, a função de ortografia é indispensável.

Se a linguagem tem função comunicativa, a ortografia surge como outra possibilidade comunicativa, pois a partir do momento em que a escrita foi inventada, o processo de comunicação entre as pessoas também teve que se adaptar às novas estratégias de comunicação.

Neste novo conceito de comunicação, foi necessário encontrar uma forma de escrita pela qual o receptor da mensagem a entendesse adequadamente.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho apresenta-se com relevância de cunho social, visto que trata de uma questão que pode trazer novas discussões em breve. A educação básica sempre fará parte de debates de pessoas físicas, jurídicas e de figuras públicas em todo país.

Depois de algumas análises e reflexões, decidiu-se por deixar um título mais sucinto e simplificado: *Abordagem Linguística na Alfabetização*. Essa tomada de decisão tem relação com os objetivos propostos durante o percurso da escrita deste trabalho, pois entendemos que devido às grandes dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes no período pós-pandemia, muitas crianças ainda apresentam defasagem no processo de aprendizagem da escrita, mesmo avançando do 2º e 3º ano para o 4º e, conseqüentemente, para o 5º sem atingirem as habilidades e competências necessárias para este nível escolar.

Traçamos uma linha de pensamento pautada não somente nos aspectos linguísticos e educacionais que se referem à teoria, mas trazendo para dentro da dissertação uma visão mais realista do meu percurso como professor dos anos iniciais.

Essa noção de pertencimento das realidades e necessidades da escola é o que tornou essa pesquisa mais prazerosa, visto que toda empolgação em realizar estava na questão de tentar compreender de fato qual a importância do atrelamento da área da educação com a área da linguística.

Considerando que um professor graduado em Pedagogia dificilmente teve ou terá disciplinas sobre questões da linguística, fez com que buscasse por meios próprios de pesquisa referências que defendiam a necessidade de um professor alfabetizador ter uma formação mais sólida em Linguística Moderna.

E foi nessas buscas que conheci e reconheci o Professor Luiz Carlos Cagliari, uma das maiores referências na luta pela formação linguística dos professores alfabetizadores. Ele, homem sensato e muito técnico em suas orientações acadêmicas, trouxe alento aos meus anseios de professor dos anos iniciais, mostrando com grande delicadeza alguns caminhos que devo percorrer para entender melhor o mundo da aprendizagem infantil.

O Professor Luiz Carlos Cagliari entende que esta será uma das suas últimas

orientações, visto que compreende que chegou o momento de parar um pouco e trabalhar em outras questões de anseios particulares.

Alegro-me por saber que fui orientado por um dos melhores linguistas brasileiros. Nessas minhas conclusões reitero a importância de termos profissionais na área da linguística que acolham professores como eu; professores com a função de pegar na mão de crianças para poderem escrever suas primeiras letras.

Portanto, entusiasmado com o entusiasmo do Professor Cagliari, espero com esta dissertação futuramente elaborar uma apostila tipo cartilha sobre correção textual para os anos iniciais, contribuindo para que os professores tenham melhores conhecimentos para um trabalho de melhor qualidade, trabalhando com a produção de textos nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Refletindo sobre meu primeiro contato com o edital do processo seletivo para inserção no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, em que pude perceber que uma das tratativas para embasar o projeto aqui em destaque fora destacar um dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), compreendi que o direcionamento do trabalho deveria estar, em certa etapa da escrita, entrelaçado com dimensões nacionais e internacionais que tratam a educação como fonte de desenvolvimento social e econômico de uma população.

Dessa forma, quando tratamos aqui acerca da relevância dos aspectos linguísticos na formação acadêmica dos professores alfabetizadores, estamos representados e aceitando justamente o 4º Objetivo da ODS, sendo o direito a uma “Educação de qualidade: garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU, 2015).

Um dos questionamentos é se poderemos garantir uma educação de qualidade em nosso país, se não repensarmos alguns pontos primordiais na formação daqueles que lidam com a dinâmica educacional dos alunos dos anos iniciais. É possível garantirmos equidade e igualdade para nossas crianças, se os mediadores do ensino não tiverem habilidades e competências com relação à linguagem oral e escrita, objeto de seu trabalho? A resposta a essas perguntas mostram o que seria um bom trabalho.

Não se pode pensar na educação como algo acabado; é necessário pensar e repensar a educação constantemente. A educação torna o cidadão mais ativo na sociedade, deixando de lado a passividade. Podemos observar que cidadãos que não veem a educação como ponto de

partida para evolução da sociedade ficam à mercê de qualquer opinião ou ideologia de todos os tipos, através dos meios atrativos das mídias.

Diante das etapas deste trabalho, foram surgindo diversas possibilidades e outros pontos necessários a destacar. Na leitura de diversos artigos e livros sobre o contexto da leitura e da escrita, encontramos diferentes estradas do conhecimento para interagir com os leitores. Assim, contextualizamos no decorrer da nossa escrita, a noção das *Palavras Nulas e dos Galhos Vocabulares*.

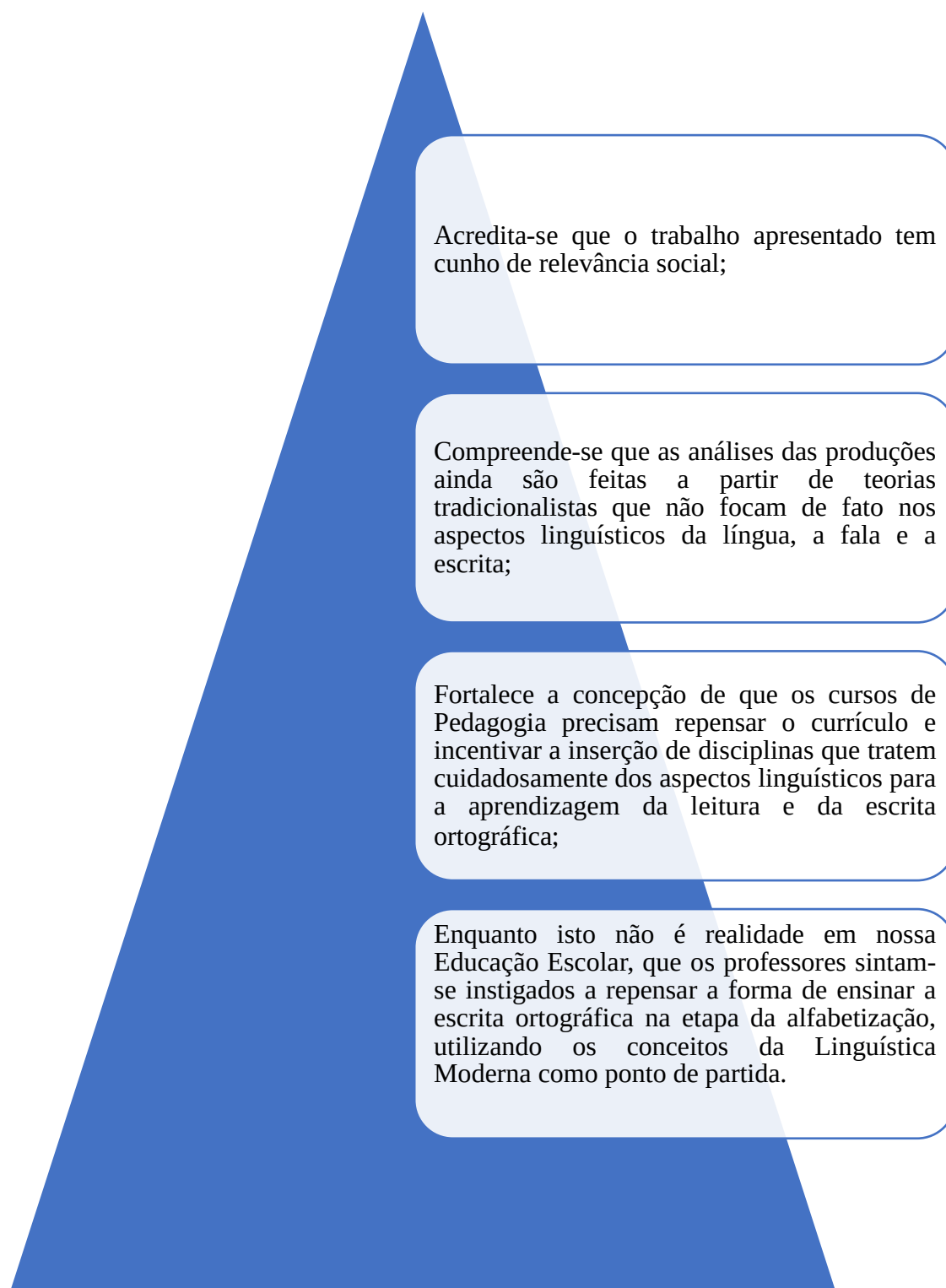
O processo de pesquisa, leitura e de escrita não foi tão simples, mas satisfatório. Isso porque encontramos ramificações para tratar de novos termos e noções sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Destacar o que seria as *Palavras Nulas e os Galhos Vocabulares* e, por sua vez, ser aceito pelo meu orientador e membros da banca de qualificação e defesa, trouxe um alento para minha alma, que por muitos momentos pensou em desistir. Hoje, após meses estudando, revendo, escrevendo e reescrevendo, sinto que gerei um filho. Neste caso, pensamos na dissertação “*Abordagem Linguística na Alfabetização*” como o primogênito.

No entanto, a noção do que seriam *Palavras Nulas e Galhos Vocabulares* insere um sentimento de um trabalho que produziu um resultado surpreendente – principalmente para o autor – e que pode conduzir para novas pesquisas. É claro que tudo isto foi possível pelo vasto conhecimento sobre a leitura e a escrita que meu orientador *Prof. Dr. Luiz Carlos Cagliari* traz em seu currículo.

Outro ponto primordial para compreender e ter tal sentimento de gratidão por este trabalho, tem relação com as boas escolhas de leitura que juntamente com meu orientador decidimos atrelar à pesquisa.

Que este singelo trabalho seja a ponta da linha para que outros professores dos anos iniciais encarem a Linguística Moderna como poderoso aliado para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças dos anos iniciais.

Figura 43 Pirâmide das Considerações

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)¹⁶

¹⁶ Pirâmide das considerações finais.

Um trabalho de relevância social está amarrado com os anseios de uma população. Não se distancia da realidade vivida pelo povo, mas ao contrário disso, aproxima-se cada vez mais.

Divergências teóricas e acadêmicas sempre existirão e isso faz parte do processo de evolução do ensino-aprendizagem nos estados brasileiros. No entanto, é visível que algumas camadas da sociedade se sentem afastadas do processo colaborativo para transformação educacional das nossas crianças, visto que são excluídos – acredito que inconscientemente – dos maiores núcleos de pesquisas acadêmicas instituídas em nosso país.

Compreende-se, assim, que exigir práticas exitosas de qualquer indivíduo, sem oferecer condições adequadas de estudos e trabalho, é algo insano. O que garante um alento nos últimos anos, segundo apresentado em nosso trabalho, são as ofertas de mestrado e doutorado pelo *PROFLETRAS*, que tem formado profissionais da área de Letras. Em contrapartida, percebe-se que o professor de educação básica – graduado em pedagogia – fica fora dessa oportunidade formativa.

O presente trabalho trouxe outros questionamentos para possíveis interessados em pesquisa. O professor se sente desmotivado em realizar inúmeros cursos formativos sabendo que as nomenclaturas e títulos acadêmicos não oferecem a valorização que ele merece.

Espera-se que diante desta dissertação, professores da educação básica continuem ávidos pelo conhecimento e que encontrem em algum dos inúmeros capítulos, novas possibilidades e estratégias para trabalhar em sala de aula com aqueles estudantes que mais estão precisando na atualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Antônio Suárez. **O design da escrita**: redigindo com criatividade e beleza, inclusive ficção. 1. ed. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2008.

ABREU, Antônio Suárez. **Texto e gramática**: uma visão integrada e funcional para a leitura e a escrita. 1. ed. São Paulo : Melhoramentos, 2012.

BARRERA, Sylvia Domingos; MALUF, Maria Regina. **Variação linguística e alfabetização**: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamenta. Psicol. esc. educ. [online], Campinas, SP, v. 8, n. 1, p. 36-45, jun./2004. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572004000100005. Acesso em: 5 jul. 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. **Transformando Nosso Mundo**: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2021.

CAGLIARI, L.C. **Alfabetização e linguística**. 1. ed. São Paulo: Scipione, 1989.

CAGLIARI, L.C. **Carta à professora Iracema**. UNICAMP – IEL, 1993. Alfabetizando online, 2020.

CAGLIARI, L.C. **Alfabetização e Ortografia**. Educar, Curitiba, n. 20, p. 43-58. Editora UFPR. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2097/1749>. Acesso em: 05 ago. 2021.

CAGLIARI, L.C. **Alfabetização**: o duelo dos métodos; In: SILVA, Ezequiel Theodoro (org.). **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade**. 1. ed. Campinas, SP : Autores Associados, 2007. p. 51-72.

CAGLIARI, L.C. **Análise fonológica**: introdução à teoria e à prática com especial destaque para o modelo fonêmico. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras , 2002.

CAGLIARI, L.C. **Leitura e alfabetização**. In. Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, Unicamp - IEL - DL, v. 1, n. 3, p. 6-20, jan./1982. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636645/4364>. Acesso em: 26 abr. 2021.

CAGLIARI, L.C. **20 anos com alfabetização**. Alfabetizando online, 2000. Disponível em: <https://d308b9db-0270-4c5c-af2fca8a1956be40.filesusr.com/ugd/d13a9912a8cb9eba084a51ae91fd72e31ac628.pdf> . Acesso em: 27 de nov. 2020.

CAGLIARI, L.C. **Ortografia não é apenas escrever palavras com a grafia correta**. Scielo, Campinas, SP, v. 1, n. 113, p. 1-5, jul./2023.

CRISTÓFARO-SILVA, T.; GUIMARÃES, D. O. **A aquisição da linguagem falada e escrita**: o papel da consciência linguística. Letras de hoje. Porto Alegre, v. 48, n. 3. p.

316-323, 2018.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**: questões da nossa época. 26. ed. 2011: Cortez Editora, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 49. ed. – São Paulo, Cortez, 2008.

FREITAS, M. J.; SANTOS, A. L. **Contar (histórias de) sílabas**: Descrição e implicações para o Ensino do Português como Língua Materna. Lisboa: Colibri, 2001. p. 51-55.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

LEE, S.-H. Fonologia lexical do português. Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, SP, v. 23, p. 103–120, 2012. DOI: 10.20396/cel.v23i0.8636848. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636848>. Acesso em: 30 jun. 2023.

LOPES, Edward. **Fundamentos da linguística contemporânea**. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 2008.

LOPES, Valdene Moura; SANTANA, Valdeci Scaliante de; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Ensinando ortografia na alfabetização**. In: Fonologia e suas interfaces: contribuições para pesquisa, descrição e ensino de línguas. (org.) PRADO, Natália Cristine; COUTO, Fábio Pereira. – Porto Velho, RO: Edufro, 2023.

MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. (2021). **Categorização gráfica e funcional na aquisição da escrita e da leitura em língua materna**. Calidoscópio, 2(1), 89–94. Recuperado de <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6486>. Acesso em: 25.09.2022.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. **O ensino da leitura e da escrita na alfabetização**: para não colocar o carro na frente dos bois. Quaestio, Sorocaba, SP, v. 02, n. 2, p. 47-57, nov./2000.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. O ensino da leitura e da escrita na alfabetização: para não colocar o carro na frente dos bois. Quaestio, Universidade de Sorocaba, SP, v. 2, n. 2, p. 47-57, nov./2000. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/1436>. Acesso em: 7 jul. 2023.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis **“Erros” de ortografia na alfabetização**: escrita fonética ou reflexões sobre o próprio sistema de escrita? In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. Diante das letras: a escrita na alfabetização. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil: ALB: São Paulo: Fapesp, 1999. (121-129)

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. **O texto na alfabetização**: coesão e coerência. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. **Sobre o percurso histórico da acentuação em português:** In. SCARPA, Ester Mirian (org.). Estudos de prosódia. 1. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999. p. 141-187.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das letras:** a escrita na alfabetização. 1. ed. São Paulo: Fapesp: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil - ALB, 1999.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Aprendizagem da docência:** algumas contribuições de L. S. Shulman. Educação V. 29, n. 2, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/3838/2204>. Acesso em: 28/05/2017.

MATENCIO, M. D. L. M. **Leitura, produção de textos e a escola:** reflexões sobre o processo de letramento. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1994.

CÂMARA Jr., Joaquim Mattoso (1970). **Estrutura da Língua Portuguesa**. 15ª edição. Petrópolis: Vozes, 1985.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Objetivo de desenvolvimento sustentável 4:** Educação de qualidade. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4>. Acesso em: 30 nov. 2020.

PARISOTTO, A. L. V; GLADIS; MASSINI-CAGLIARI. **Formação docente inicial e ensino de ortografia: saberes necessários**. Revista eletrônica de educação, São Carlos, SP, v. 11, n. 1, p. 185-200, jan./2017. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1470/575>. Acesso em: 30 jun. 2023.

PEDROSA, J. L. R. Sílabas: In: DA HORA, Dermeval; PEDROSA, Juliene Lopes Ribeiro. (org.). **Introdução à fonologia do português brasileiro**. 2. ed. João Pessoa, PB: Editora UFPB, 2014. p. 71-91.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica:** linguagem, identidade e a questão ética. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RODRIGUES, Alessandra. **Escrita e autoria:** entre histórias, memórias e descobertas. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

SANTANA, Valdeci De. **Entre flores, espinhos e reticências**. 1. ed. Araraquara, SP : Penalux, 2017.

SAUSSURE, Ferdinand De. **Curso de linguística geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, M.R.S. et al. (2003). **Resiliência:** concepções, fatores associados e problemas relativos à construção do conhecimento na área. Paidéia, 2003, 13(26), 147-156. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/83xcsbvdnlnmqykwdvhgcn/?Format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 ago. 2021.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita:** a alfabetização como processo

discursivo. 4. ed. Campinas, SP: Cortez, 1991.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. 1. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2021.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola**: uma perspectiva social. 18. ed., 3ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2021.

SOARES, B. M.; BATISTA, A.A.G. **Alfabetização e Letramento**: caderno do professor. Ceale/FaE/UFMG, Belo Horizonte, 2005. Disponível em: http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2001%20Alfabetizacao_Letramento.pdf. Acesso em: 30 de nov. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Material de Apoio para o Professor: 5º ano do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa e Matemática. 2020. WhatsApp. [Coordenadora Maria Rosa]

SÃO PAULO (Estado). Avaliação da aprendizagem em processo. Caderno do professor. Primeiro ano. Anos iniciais do ensino fundamental. Língua portuguesa e matemática. 2º bimestre, 2018. 20ª edição. Acesso em: 22.06.2022. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1wi8w9v8hl_um0vhtlvgb8kaffwn7wjj1

SÃO PAULO (Estado). Avaliação da aprendizagem em processo. Caderno do professor. Segundo ano. Anos iniciais do ensino fundamental. Língua portuguesa e matemática. 2º bimestre, 2018. 20ª edição. Acesso em: 22.06.2022. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1wi8w9v8hl_um0vhtlvgb8kaffwn7wjj1

SÃO PAULO (Estado). Avaliação da aprendizagem em processo. Caderno do professor. Terceiro ano. Anos iniciais do ensino fundamental. Língua portuguesa e matemática. 2º bimestre, 2018. 20ª edição. Acesso em: 22.06.2022. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1wi8w9v8hl_um0vhtlvgb8kaffwn7wjj1

SÃO PAULO (Estado). Avaliação da aprendizagem em processo. Caderno do professor. Quarto ano. Anos iniciais do ensino fundamental. Língua portuguesa e matemática. 2º bimestre, 2018. 20ª edição. Acesso em: 22.06.2022. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1wi8w9v8hl_um0vhtlvgb8kaffwn7wjj1

SÃO PAULO (Estado). Avaliação da aprendizagem em processo. Caderno do professor. Quinto ano. Anos iniciais do ensino fundamental. Língua portuguesa e matemática. 2º bimestre, 2018. 20ª edição. Acesso em: 22.06.2022. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1wi8w9v8hl_um0vhtlvgb8kaffwn7wjj1

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Pesquisa que aponta o cenário da educação básica envolve, mais de 3,5 milhões da rede estadual paulista. Acesso em 10.02.2023. Disponível em: Censo Escolar - Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (educacao.sp.gov.br)

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa **ABORDAGEM LINGÜÍSTICA NA ALFABETIZAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE ANÁLISE/CORREÇÃO DO PROCESSO DE ESCRITA EM MODELOS ORIENTADORES APRESENTADOS AOS ALFABETIZADORES**, sob responsabilidade de **VALDECI SCALIANTE DE SANTANA**.
2. Esta pesquisa refere-se à realização de um estudo sobre o modelo orientador fornecido pela S.E.E/SP, para análise/correção de produção de texto de alunos em processo de alfabetização, em comparação a referências teóricas que utilizam como temática conceitos linguísticos sobre leitura e escrita. Tem-se como base a verificação de que modo ocorre a “implantação” dos procedimentos – linguísticos – na análise/correção com base nas orientações que se referem às competências e habilidades inseridas nos modelos. Focaremos nos anos iniciais, visto que são modelos que apresentam aos professores como sugestão critérios de análise/correção. Diante desses são apresentadas quatro competências que devem ser demonstradas pelos alunos em sua escrita: CI – tema; CII – gênero; CIII – coesão/coerência; CIV – registro (ortografia). Nessa direção, a relação do professor com os modelos servirá enquanto base de discussão para identificarmos, primeiramente, as representações linguísticas presentes – adequadas ou inadequadas – para, em seguida, confrontarmos, a partir de teorias que se debruçam ao estudo dos aspectos linguísticos para a produção textual, as divergências – presentes ou não – que se entrelaçam neste processo. Desse modo, teremos como base principal para a análise as teorias linguísticas de Cagliari (1989, 2000, 2007, 2020), estendendo-nos às discussões de Soares (2003, 2005), e outros linguistas que contribuíram para o entendimento das relações entre fala e escrita. Ademais, os pontos articulados por Massini-Cagliari (1999, 2000, 2001, 2002) servirão, também, como fundamento teórico articulador, visto que em sua discussão destaca fatores relevantes, que se entrelaçam de forma plausível com a pesquisa. O projeto pretende oportunizar, através dos estudos, bases procedimentais e aspectos teóricos linguísticos, na tentativa de proporcionar um ensino equitativo de qualidade, que possa garantir uma educação eficaz (ODS). Dessa forma, destaca-se a representatividade da escrita na etapa da alfabetização e sua interação com aspectos linguísticos como fonética, fonologia, semântica, sintaxe e morfologia na formação dos alfabetizadores. Para engrenar tal questão, dimensiona-se a necessidade de interagir com a teoria linguística geral de Saussure (2006), articulando, assim, com as dinâmicas da fala e escrita.
3. Para encaminhamentos do projeto serão selecionados modelos de apoio referentes à correção de produção textual dos anos iniciais (2º ao 5º ano) no site da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para averiguação das estratégias que os professores precisam realizar para dinamizar a correção de uma produção textual. Para entrelaçar o objeto de pesquisa, as referências bibliográficas acerca de teorias linguísticas sobre produção de texto serão fruto de busca nas bases de dados que contribuem com o certame científico acadêmico e da sociedade brasileira. A partir disto, descreveremos em uma planilha padronizada, as temáticas inseridas nas tabelas que servem como direcionamento aos professores e, também, as observações extraídas das referências bibliográficas que tecerem discussões sobre o processo de produção de texto nos anos iniciais. Será realizada uma pesquisa fechada com professores de uma escola estadual dos anos iniciais acerca de suas concepções sobre a correção das produções dos alunos e, por sua vez, a contribuição sobre o tema de pesquisa. Dessa forma, conclui-se como uma abordagem de cunho qualitativo, que garantirá a opinião dos entrevistados (professores) e, por sua vez, as percepções extraídas a partir dos estudos diante dos modelos orientares versus referenciais teóricos, além de identificarmos, do ponto de vista da língua, os mecanismos linguísticos que contribuem para o processo de escrita nas séries iniciais. Por motivos da pandemia Covid-19 poderemos fazer adaptações no formato de entrevista, podendo ser pelo impresso, *Google Forms*, outros formatos digitais ou gravações. Qualquer

uma das opções de entrevista sempre será respeitado a aceitação ou não do professor. Dessa forma, garantiremos o direito do entrevistado em responder ou não e, por sua vez, optar pela forma que considerar mais confortável.

4. Objeto Geral

- a) Analisar as possíveis relações linguísticas no processo de produção textual a partir do modelo orientador de correção para textos de alunos dos anos iniciais.

4.1. Objetivos específicos

- a) Oportunizar que, através dos estudos desta pesquisa, meninas e meninos tenham a garantia de ensino equitativo e de qualidade e que tenham em sua decorrência resultados relevantes e eficazes. (ODS);
 - b) Discutir sobre os métodos de correção utilizados pela escola estadual no ensino dos anos iniciais em junção aos referenciais teóricos linguísticos sobre escrita e alfabetização;
 - c) Debater a formação acadêmica de professores dos anos iniciais em relação aos procedimentos de escrita necessários para oportunizar uma aprendizagem significativa dos conteúdos de escrita propostos na atualidade, visando a produção de uma cartilha de correção de produção de texto para os anos iniciais.
5. Você foi selecionado [por fazer parte do quadro de professores dos anos iniciais e atuar ou ter atuado como professor em uma das salas de 1º a 5º ano] e sua participação não é obrigatória.
 6. Sua **participação nesta pesquisa** consistirá em [responder um questionário que conterão perguntas objetivas e subjetivas relacionadas ao tema de pesquisa, como formação acadêmica em linguística, utilização de modelos orientadores para correção de escrita, conhecimentos relacionados aos procedimentos linguísticos da fala e escrita e aspectos diretamente que servirão como base para solidificação da dissertação. O questionário não tem como foco expor os entrevistados, mas ajudar-nos a entender melhor como inserimos o processo de leitura e escrita nos anos iniciais]
 7. [Prezado professor/professora, o **questionário para a entrevista poderá ser realizado de forma impressa, Google Forms, outros formatos digitais** ou por gravações, sempre **respeitando a sua concordância**. Dessa forma, garantimos que qualquer uma das formas utilizadas iremos prezar pelos seus direitos de responder ou não e optar pela forma que esteja mais confortável.
 8. (RISCOS): Por se tratar de produções de escrita de estudantes dos anos iniciais da educação, entendemos que a pesquisa pode causar desconforto, cansaço no momento da produção, divulgação de dados confidenciais (nome e data de nascimento) e risco a segurança das produções com os dados de identificação dos estudantes. Há risco de constrangimento, visto que as produções serão transcritas sem correções na dissertação e ter os dados de identificação expostos.
 9. Para que os riscos acima mencionados não cheguem a ser fato, tomaremos as devidas providências de correção minuciosa antes da publicação da versão final da dissertação. Os nomes dos estudantes não serão mencionados em nenhuma parte da dissertação e nas produções que forem anexadas junto ao trabalho, receberão nas identificações uma tarja preta ou algo similar para preservar a identidade dos mesmos.
 10. Os nomes e documentos dos entrevistados serão ocultados com tarja preta ou algo similar para preservar a identidade e os direitos dos mesmos. A participação dos entrevistados trará benefícios para a educação dos anos iniciais, visto que após análises detalhadas das respostas, leitura de teorias linguísticas, observações de escritas dos alunos, poderemos dar novos encaminhamentos procedimentais para continuar com os formatos de ensino atual ou melhorarmos em alguns pontos. Após todas as etapas, espera-se analisar os materiais produzidos a partir das pesquisas realizadas e possivelmente consolidar com a produção de uma cartilha dinâmica sobre correção textual para os anos iniciais]

11. [Em qualquer momento da pesquisa, estaremos disponíveis para responder qualquer questionamento realizado pelos participantes da entrevista sem que haja qualquer exposição da sua imagem].
12. Esta pesquisa não está sendo financiada por órgãos educacionais ou privados. No entanto, comprometemo-nos a dar as devidas assistências aos participantes caso haja qualquer dano a imagem, integridade das informações de identificação, constrangimentos e desconfortos diversos. Dessa forma, garantimos aos sujeitos participantes da pesquisa, caso aconteça algum dano relacionado ou não no termo de consentimento, os direitos previstos e estabelecidos na Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016.
13. [Aos participantes das entrevistas garantimos a oportunidade de questionamento a quaisquer momentos sobre os encaminhamentos e etapas da pesquisa.]
14. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. [A participação na pesquisa/entrevista é de cunho voluntário, por isso pode aceitar ou não em responder os questionários. Mesmo que aceite participar, o entrevistado poderá solicitar sua desistência em qualquer momento da pesquisa. Ou seja, antes da finalização e aprovação da dissertação do mestrado]
15. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.
16. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. [Dados como nome e documentos serão encobertos por uma tarja preta ou algo similar para que seja garantido o direito de sigilo de informações]
17. [DEVOLUTIVA DOS RESULTADOS]: Aos participantes e responsáveis, após finalização da pesquisa e publicação da versão final da dissertação, apresentaremos os devidos resultados no formato original da dissertação, que deverá ficar exposta em local apropriado na unidade escolar participante para que todos tenham livre acesso a redação e resultados inseridos na dissertação. Um outro documento mais sucinto descrevendo as conclusões da dissertação e resultados também será redigido, impresso e apresentado à unidade escolar participante para distribuir aos estudantes e responsáveis. Caso haja artigos já publicados relacionados ao projeto, os links de acesso serão informados no documento de conclusão informado acima. Mesmo que haja os documentos informativos, estarei à disposição das unidades escolares e demais interessados no trabalho para maiores informações, sendo em comunicação individual ou coletiva (palestras).
18. Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.


 Nome e assinatura do pesquisador!
VALDECIR CALIENTE DE SANTANA
 valdecir.santana@unesp.br

Orientando de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa – UNESP-Araraquara/SP
 Professor PEBI – EE. Ary Fonseca – Rinópolis/SP – Rua Santo Antônio – Jardim São Matheus – Tel: (18) 3583 – 1360
 Avenida Rinópolis, 547 - Centro - Rinópolis - SP - Tel: 918) 3583 - 1257 Celular: (18) 9.99754-4358

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara-UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Rinópolis, _____ de _____ de 2021.

Assinatura do participante da pesquisa*

O pesquisador deverá rubricar todas as folhas do TCLE, aponto sua assinatura na última página do Termo.
 O participante da pesquisa ou seu representante, quando for o caso, deverá rubricar todas as folhas do TCLE, aponto sua assinatura na última página do Termo.

APÊNDICE B – Questionários professores

QUESTIONÁRIO – DOCENTES

1. Nome completo: [Redacted]
2. Formação acadêmica: ☒ Pedagogia () Letras () Matemática () História () Geografia () outras: _____.
3. Pós-graduação: () Especialização () Mestrado () Doutorado ☒ Nenhuma
4. Há quanto tempo leciona nos anos iniciais? () menos de 1 ano () de 1 a 3 anos () de 3 a 5 anos () de 5 a 10 anos () mais de 10 anos.

5. Em relação ao trabalho de produção textual desenvolvido por você em sala de aula, há modelos de orientação para análise/correção de produção de escrita dos estudantes? Você utiliza esses modelos (caso tenha) ou prefere utilizar sua própria regra de correção? Por quê?

Nem caso, o ideal é análise/correção com os estudantes após uma produção textual, mas isto também depende do pensamento de cada educador como ministra

6. No momento de correção da produção textual, o que você procura analisar/corrigir?
- O professor analisa como foi feita essa produção através das estruturas estabelecidas como: organização, pontuação, sentido (começo, meio, fim)...

7. Na graduação em Pedagogia, você teve disciplina na área da linguística? O que você sabe sobre fonética e fonologia? Explique.

Fonética e fonologia são compo-
da linguística. O objetivo é estudar o
som das palavras.

8. Você sabe qual a diferença que os linguistas fazem entre fonética e fonologia? Explique.

Fonética - estuda o som das palavras.
Fonologia - estuda os sons das pala-
vras.

9. De acordo com a ortografia, a letra A representa o mesmo som para todas as palavras iniciadas com esta letra? Dê exemplos.

10. Você acha que a escrita é mais importante que a fala? Explique.

A fala vem primeiro que a escrita pois com ela podemos ouvir, fazer gestos e ir melhorando cada vez mais com o tempo. A escrita pode também ser através de representações de letras e desenhos. Quando temos uma boa escrita é que temos também uma boa leitura.

11. Você já ouviu falar em "categorização gráfica"? O fato de haver tantas fontes no Word atrapalha a leitura? Comente.

12. Você acha que na formação acadêmica dos professores dos anos iniciais deveria haver disciplinas que tratassem de fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, pragmática, análise do discurso, psicolinguística e sociolinguística? Por quê?

Sim, porque assim todos estariam mais preparados e com informações excelentes onde aprendiam mais e passariam informações e aprendizagem complexas.

13. As formações realizadas pelas diretorias de ensino tratam sobre esses aspectos linguísticos? Comente sobre essa situação.

14) R= Na minha opinião os dois encaminham juntos mas em outros casos as crianças aprendem mais não sabem ler. Por ex: quando vai escrever uma palavra ela vai soltar as letras e muitas vezes quando escrita não lê. B.A.L.A

14. Na sua opinião, o que uma criança aprende primeiro: a ler ou a escrever? Por quê?

15. Ao ensinar para uma criança as placas de trânsito, você acredita que está ensinando procedimentos de leitura ou escrita? Por quê?

Ao explicar para a criança sobre as placas de trânsito onde vamos apresentar as cores e suas regras, estamos ensinando e passando informações do mundo em que vive, fazendo com que a criança faça uma leitura sobre o conteúdo.

16. Você acha que deveria haver um documento mais elaborado com instruções sobre como corrigir uma produção textual ou não há necessidade? Justifique.

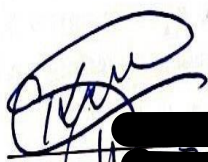
Toda produção textual tem sua estratégia, e ao corrigir cada educador tem a sua concepção para analisar cada produção, sem fugir do cronograma.

17. Alguma vez você estudou a história da escrita? do alfabeto? da alfabetização?

Sim.

18. Você tem livros em casa que ensinam como alfabetizar, além dos livros oficiais?

Sim.


RG e Assinatura

QUESTIONÁRIO – DOCENTES

1. Nome completo: LOPES
2. Formação acadêmica: ☒ Pedagogia () Letras () Matemática () História () Geografia () outras: _____
3. Pós-graduação: ☒ Especialização () Mestrado () Doutorado () Nenhuma
4. Há quanto tempo leciona nos anos iniciais? () menos de 1 ano () de 1 a 3 anos () de 3 a 5 anos () de 5 a 10 anos ☒ mais de 10 anos.
5. Em relação ao trabalho de produção textual desenvolvido por você em sala de aula, há modelos de orientação para análise/correção de produção de escrita dos estudantes? Você utiliza esses modelos (caso tenha) ou prefere utilizar sua própria regra de correção? Por quê?

O educador deve ter suas próprias concepções críticas sobre o que se quer analisar diante de um determinado texto p/ não prejudicar ou desestimular o educando que com muito esforço e determinação conseguiu por os papéis no papel.

6. No momento de correção da produção textual, o que você procura analisar/corrigir?
Neste desafio o professor devem em primeiro lugar construir as concepções críticas sobre o que se quer analisar diante de um determinado texto com cuidado para não prejudicar ou desestimular o aluno.
7. Na graduação em Pedagogia, você teve disciplina na área da linguística? O que você sabe sobre fonética e fonologia? Explique.
Conhecer a estrutura dos sons e as características que constituem uma língua que se faz possível através do estudo da fonética e da fonologia.
8. Você sabe qual a diferença que os linguistas fazem entre fonética e fonologia? Explique.
Fonética é o estudo dos sons presentes na fala, no aspecto acústico, a fonologia estuda os padrões de som em linguagens.
9. De acordo com a ortografia, a letra A representa o mesmo som para todas as palavras iniciadas com esta letra? Dê exemplos.
O grafema representa o som quando aparece no início das palavras entre duas vogais: coa, mea, obo, comia, coag, raposa.

. Você acha que a escrita é mais importante que a fala? Explique.

Oralidade e a escrita são formas de variação linguística, onde a oralidade é marcada pela linguagem.

1. Você já ouviu falar em “categorização gráfica?” O fato de haver tantas fontes no Word atrapalha a leitura? Comente.

12. Você acha que na formação acadêmica dos professores dos anos iniciais deveria haver disciplinas que tratassem de fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, pragmática, análise do discurso, psicolinguística e sociolinguística? Por quê?

13. As formações realizadas pelas diretorias de ensino tratam sobre esses aspectos linguísticos? Comente sobre essa situação.

14. Na sua opinião, o que uma criança aprende primeiro: a ler ou a escrever? Por quê?

Pela leitura, por ser menos complexo do que a escrita, também a habilidade de escrever pressupõe habilidades de leitura.

15. Ao ensinar para uma criança as placas de trânsito, você acredita que está ensinando procedimentos de leitura ou escrita? Por quê?

Através das imagens as crianças conseguem entender o mundo em que vivem e conseguem se comunicar. Aprende a desenvolver habilidades de leitura e escrita.

16. Você acha que deveria haver um documento mais elaborado com instruções sobre como corrigir uma produção textual ou não há necessidade? Justifique.

não, porque o educador deve ter sua
própria concepção de analisar a
produção textual e não prejudicar o aluno

17. Alguma vez você estudou a história da escrita? do alfabeto? da alfabetização?

Sim

18. Você tem livros em casa que ensinam como alfabetizar, além dos livros oficiais?

Sim.



RG e Assinatura

QUESTIONÁRIO – DOCENTES

1. Nome completo: _____
2. Formação acadêmica: ☒ Pedagogia () Letras () Matemática () História () Geografia () outras. _____.
3. Pós-graduação: () Especialização () Mestrado () Doutorado ☒ Nenhuma
4. Há quanto tempo leciona nos anos iniciais? () menos de 1 ano () de 1 a 3 anos () de 3 a 5 anos () de 5 a 10 anos ☒ mais de 10 anos.
5. Em relação ao trabalho de produção textual desenvolvido por você em sala de aula, há modelos de orientação para análise/correção de produção de escrita dos estudantes? Você utiliza esses modelos (caso tenha) ou prefere utilizar sua própria regra de correção? Por quê?
SIM HÁ MODELOS.
SIM UTILIZO ESSES MODELOS.
6. No momento de correção da produção textual, o que você procura analisar/corrigir?
COESÃO, COERÊNCIA, PONTUAÇÃO E ORTOGRAFIA
7. Na graduação em Pedagogia, você teve disciplina na área da linguística? O que você sabe sobre fonética e fonologia? Explique.
NA GRADUAÇÃO TIVE A DISCIPLINA NA ÁREA LINGUÍSTICA. FONÉTICA É A ARTICULAÇÃO DA FALA E FONOLOGIA É A ORGANIZAÇÃO MENTAL DA FALA. PROCESSAMENTO MOTOR E COGNITIVO.
8. Você sabe qual a diferença que os linguistas fazem entre fonética e fonologia? Explique.
ACHO QUE SIM... FONÉTICA ESTÁ NO NÍVEL CONCRETO, É UM PROCESSO MOTOR (PRONUNCIÁVEL) E FONOLOGIA ESTÁ NO NÍVEL ABSTRATO - PROCESSO COGNITIVO (NÃO PRONUNCIÁVEL) DESEMPENHO / COMPETÊNCIA
9. De acordo com a ortografia, a letra A representa o mesmo som para todas as palavras iniciadas com esta letra? Dê exemplos.
SIM, ÁRABE, ARARA... E SUAS VARIAÇÕES QUANDO VEM ACOMPANHADA DE UMA CONSOANTE: ANDORINHA, ÁRVORE.

10. Você acha que a escrita é mais importante que a fala? Explique.

ACHO MAIS FÁCIL FALAR DO QUE ESCREVER. PENSO QUE AMBAS SÃO DE FUNDAMENTAL IMPORTÂNCIA, MUITO DIFÍCIL ESCREVER QUANDO NÃO SE FALA.

11. Você já ouviu falar em “categorização gráfica?” O fato de haver tantas fontes no Word atrapalha a leitura? Comente.

NÃO HAVIA CONHECIDO ATÉ O MOMENTO A CATEGORIZAÇÃO GRÁFICA, MAIS APÓS UMA BREVE PESQUISA ENTENDO QUE É O MODO CORRETO DE ESCREVER AS PALAVRAS E ASSIM PENSO QUE AS FONTES DO WORD NÃO ATRAPALHAM, AJUDAM A CONFIRMAR HIPÓTESES NO CASO DE DÚVIDAS.

12. Você acha que na formação acadêmica dos professores dos anos iniciais deveria haver disciplinas que tratassem de fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, pragmática, análise do discurso, psicolinguística e sociolinguística? Por quê?

SIM, TODA FORMAÇÃO É ESSENCIAL PARA QUE O PROFESSOR EXERÇA SEU TRABALHO COM SEGURANÇA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.

13. As formações realizadas pelas diretorias de ensino tratam sobre esses aspectos linguísticos? Comente sobre essa situação.

SIM, TODOS ESTAMOS NOS FORMANDO, EM CONSTANTE TRANSFORMAÇÃO. TODO ESTUDO LEVADO A SÉRIO É VÁLIDO.

14. Na sua opinião, o que uma criança aprende primeiro: a ler ou a escrever? Por quê?

O PRIMEIRO CONTATO DA CRIANÇA É COM AS LETRAS, VIVEMOS NUM MUNDO LETRADO. PRIMEIRO ELA APRENDE O SOM DAS LETRAS E SUA GRAFIA VEM DEPOIS.

15. Ao ensinar para uma criança as placas de trânsito, você acredita que está ensinando procedimentos de leitura ou escrita? Por quê?

SIM, PORQUE ESTAMOS REALIZANDO A LEITURA DE UM TIPO DE TEXTO - OS INFOGRÁFICOS. NELES A CRIANÇA REALIZA A LEITURA QUE LHE PROPORCIONA SITUAÇÕES OU DICAS DE ESCRITA.

16. Você acha que deveria haver um documento mais elaborado com instruções sobre como corrigir uma produção textual ou não há necessidade? Justifique.

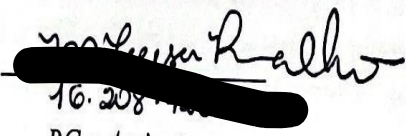
TODO ESTUDO ELABORADO PARA A ORIENTAÇÃO DE
PROFESSORES É VÁLIDO. PRECISAMOS É DAR CONDIÇÕES
PARA QUE TODOS TENHAM ACESSO.

17. Alguma vez você estudou a história da escrita? do alfabeto? da alfabetização?

NUNCA ME APROFUNDEI SOBRE OS TEMAS.

18. Você tem livros em casa que ensinam como alfabetizar, além dos livros oficiais?

SIM ALGUNS, A BIBLIOTECA DO PROFESSOR NA
ESCOLA NOS POSSIBILITAM BOAS LEITURAS.


16.208.444
RG e Assinatura

1. Nome completo: _____
2. Formação acadêmica: ☒ Pedagogia () Letras () Matemática () História () Geografia () outras. _____.
3. Pós-graduação: ☒ Especialização () Mestrado () Doutorado () Nenhuma
4. Há quanto tempo leciona nos anos iniciais? () menos de 1 ano () de 1 a 3 anos () de 3 a 5 anos () de 5 a 10 anos ☒ mais de 10 anos.
5. Em relação ao trabalho de produção textual desenvolvido por você em sala de aula, há modelos de orientação para análise/correção de produção de escrita dos estudantes? Você utiliza esses modelos (caso tenha) ou prefere utilizar sua própria regra de correção? Por quê?

Sim, há modelos de orientação. Sim eu
utilizo esses modelos.

6. No momento de correção da produção textual, o que você procura analisar/corrigir?
Se o estudante consegue identificar elementos
de orientação, se demonstra compreensão da
história lida, conhece a sequência de uma
história, uso adequado do vocabulário, ortografia,
pontuação.
7. Na graduação em Pedagogia, você teve disciplina na área da linguística? O que você sabe sobre fonética e fonologia? Explique.
Sim. Fonética e fonologia são ramos completos
da linguística, com o objetivo de investigar os
sons das palavras, cada uma com sua estrutura
de.
8. Você sabe qual a diferença que os linguistas fazem entre fonética e fonologia? Explique.
A fonética estuda os sons presentes na fala,
em seus aspectos acústicos. Enquanto a fonolo-
gia estuda os padrões de som em linguagens
específicas.
9. De acordo com a ortografia, a letra A representa o mesmo som para todas as palavras iniciadas com esta letra? Dê exemplos.
Sim. Ação, amizade, amor, acordar...

10. Você acha que a escrita é mais importante que a fala? Explique.

Não. A pessoa falando bem, vai ter uma excelente oportunidade de aprendizado, pois permite trocas de informações.

11. Você já ouviu falar em "categorização gráfica?" O fato de haver tantas fontes no Word atrapalha a leitura? Comente.

Sim. Eu acho que sim, pois tem estudantes que não conseguem ler outros tipos de letras.

12. Você acha que na formação acadêmica dos professores dos anos iniciais deveria haver disciplinas que tratassem de fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, pragmática, análise do discurso, psicolinguística e sociolinguística? Por quê?

Sim. Para um melhor entendimento na hora de ensinar os estudantes.

13. As formações realizadas pelas diretorias de ensino tratam sobre esses aspectos linguísticos? Comente sobre essa situação.

Sim. Sempre é comentado nessas formações e como é de fato que através da linguagem que o indivíduo define sua identidade cultural e a sociedade determinam mutuamente na língua.

14. Na sua opinião, o que uma criança aprende primeiro: a ler ou a escrever? Por quê?

A escrita. Pois representa o pensamento da criança.

15. Ao ensinar para uma criança as placas de trânsito, você acredita que está ensinando procedimentos de leitura ou escrita? Por quê?

Um procedimento de leitura, leitura visual.

16. Você acha que deveria haver um documento mais elaborado com instruções sobre como corrigir uma produção textual ou não há necessidade? Justifique.

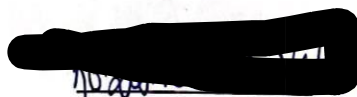
Acho que deveria ser de forma que
essa correção fosse mais motivadora, pois
nosso estudante sente muita dificuldade
que as ideias fluem, penso que, certas ma-
neiras de corrigir atrapalha muito.

17. Alguma vez você estudou a história da escrita? do alfabeto? da alfabetização?

Sim, mas não com muita intensidade,
em ambos questionamentos,
alfabetização é um processo formativo, por
meio de conhecimentos...

18. Você tem livros em casa que ensinam como alfabetizar, além dos livros oficiais?

Não. O que tenho são documentos de
formações realizadas. (pontos)

 Rhunes.

RG e Assinatura

QUESTIONÁRIO - DOCENTES

1. Nome completo: _____
2. Formação acadêmica: ☒ Pedagogia () Letras () Matemática () História () Geografia () outras: _____
3. Pós-graduação: ☒ Especialização () Mestrado () Doutorado () Nenhuma
4. Há quanto tempo leciona nos anos iniciais? () menos de 1 ano () de 1 a 3 anos () de 3 a 5 anos ☒ de 5 a 10 anos () mais de 10 anos.

5. Em relação ao trabalho de produção textual desenvolvido por você em sala de aula, há modelos de orientação para análise/correção de produção de escrita dos estudantes? Você utiliza esses modelos (caso tenha) ou prefere utilizar sua própria regra de correção? Por quê?

Sim, o material de apoio ao professor é um dos modelos de orientação de produção textual, sempre utilizo por estar de acordo com as propostas do currículo Paulista

6. No momento de correção da produção textual, o que você procura analisar/corrigir?

Coerência, Coesão, ortografia, pontuação e a linguagem própria dos contos de fadas, cartas de leitor e outros gêneros textuais

7. Na graduação em Pedagogia, você teve disciplina na área da linguística? O que você sabe sobre fonética e fonologia? Explique.

Não tive esta disciplina, a fonética e a fonologia são um complemento da linguística que tem como objetivo estudar os sons da fala

8. Você sabe qual a diferença que os linguistas fazem entre fonética e fonologia? Explique.

A fonética estuda os sons das palavras, a fonologia estuda os fonemas das palavras

9. De acordo com a ortografia, a letra A representa o mesmo som para todas as palavras iniciadas com esta letra? Dê exemplos.

Não representa, pois existem também aquelas que possuem o som nasal como: An

10. Você acha que a escrita é mais importante que a fala? Explique.

Acho que a fala na aprendizagem faz com que as crianças conheçam as palavras das palavras desta forma consigam escrevê-las

11. Você já ouviu falar em “categorização gráfica?” O fato de haver tantas fontes no Word atrapalha a leitura? Comente.

Já ouvi falar em categorização gráfica, acho que as fontes não atrapalham a leitura, sempre dou preferência aquelas de melhor visualização

12. Você acha que na formação acadêmica dos professores dos anos iniciais deveria haver disciplinas que tratassem de fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, pragmática, análise do discurso, psicolinguística e sociolinguística? Por quê?

Sim, acho que seria muito importante para o professor em sala de aula

13. As formações realizadas pelas diretorias de ensino tratam sobre esses aspectos linguísticos? Comente sobre essa situação.

Não me recorde

14. Na sua opinião, o que uma criança aprende primeiro: a ler ou a escrever? Por quê?

Acho que a ler por ser menos complexo que a escrita

15. Ao ensinar para uma criança as placas de trânsito, você acredita que está ensinando procedimentos de leitura ou escrita? Por quê?

Sim, podemos trabalhar a oralidade, a escrita, desenhar traços observando a sinalização, as regras de trânsito.

16. Você acha que deveria haver um documento mais elaborado com instruções sobre como corrigir uma produção textual ou não há necessidade? Justifique.

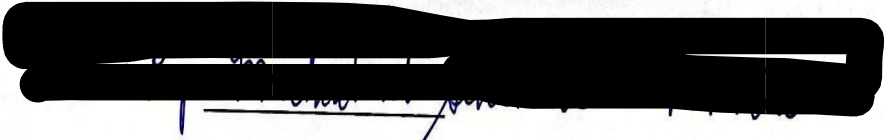
Sim, acredito que ainda falta algumas
adequações nestes documentos, principalmente
para os estudantes com transtorno de aprendizagem

17. Alguma vez você estudou a história da escrita? do alfabeto? da alfabetização?

Estudei a história da língua brasileira de
letras

18. Você tem livros em casa que ensinam como alfabetizar, além dos livros oficiais?

Sim, livros e materiais em PDF que me ajudam
muito.


RG e Assinatura

QUESTIONÁRIO – DOCENTES

1. Nome completo: [Redacted]
2. Formação acadêmica: ☒ Pedagogia () Letras () Matemática () História () Geografia () outras. _____.
3. Pós-graduação: ☒ Especialização () Mestrado () Doutorado () Nenhuma
4. Há quanto tempo leciona nos anos iniciais? () menos de 1 ano () de 1 a 3 anos () de 3 a 5 anos ☒ de 5 a 10 anos () mais de 10 anos.
5. Em relação ao trabalho de produção textual desenvolvido por você em sala de aula, há modelos de orientação para análise/correção de produção de escrita dos estudantes? Você utiliza esses modelos (caso tenha) ou prefere utilizar sua própria regra de correção? Por quê?
Temos orientações de como realizar a correção
e quais critérios utilizar.
6. No momento de correção da produção textual, o que você procura analisar/corrigir?
Na correção analiso a gramática e a ortografia que
vai ser corrigido como: ortografia, pontuação
7. Na graduação em Pedagogia, você teve disciplina na área da linguística? O que você sabe sobre fonética e fonologia? Explique.

8. Você sabe qual a diferença que os linguistas fazem entre fonética e fonologia? Explique.
Fonética - estudo dos sons;
Fonologia - é a gramática dos sons;
9. De acordo com a ortografia, a letra A representa o mesmo som para todas as palavras iniciadas com esta letra? Dê exemplos.

10. Você acha que a escrita é mais importante que a fala? Explique.

Não, a escrita é tão importante quanto a
fala.

11. Você já ouviu falar em “categorização gráfica?” O fato de haver tantas fontes no Word atrapalha a leitura? Comente.

Ja ouvi mas nunca me aprofundei no
assunto

12. Você acha que na formação acadêmica dos professores dos anos iniciais deveria haver disciplinas que tratassem de fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, pragmática, análise do discurso, psicolinguística e sociolinguística? Por quê?

sim, pois nos auxilia no desenvolvimento
das atividades e como nos trabalhamos

13. As formações realizadas pelas diretorias de ensino tratam sobre esses aspectos linguísticos? Comente sobre essa situação.

14. Na sua opinião, o que uma criança aprende primeiro: a ler ou a escrever? Por quê?

Acredito que ler, pois desde pequeno reconheço as
letras mas ainda não tem o domínio da
escrita

15. Ao ensinar para uma criança as placas de trânsito, você acredita que está ensinando procedimentos de leitura ou escrita? Por quê?

A leitura e a escrita estão interligadas, da
forma que a leitura sempre estará junto a escrita
sendo assim as duas devem ser desenvolvidas com a
maneira

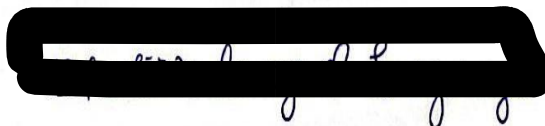
16. Você acha que deveria haver um documento mais elaborado com instruções sobre como corrigir uma produção textual ou não há necessidade? Justifique.

17. Alguma vez você estudou a história da escrita? do alfabeto? da alfabetização?

Sim, já li algo sobre a história da escrita e do alfabeto, porém leituras mais aprofundadas sobre alfabetização.

18. Você tem livros em casa que ensinam como alfabetizar, além dos livros oficiais?

Alguns,



RG e Assinatura

QUESTIONÁRIO - DOCENTES

1. Nome completo: _____
2. Formação acadêmica: ☒ Pedagogia () Letras () Matemática () História () Geografia () outras: _____.
3. Pós-graduação: ☒ Especialização () Mestrado () Doutorado () Nenhuma
4. Há quanto tempo leciona nos anos iniciais? () menos de 1 ano () de 1 a 3 anos () de 3 a 5 anos () de 5 a 10 anos ☒ mais de 10 anos.
5. Em relação ao trabalho de produção textual desenvolvido por você em sala de aula, há modelos de orientação para análise/correção de produção de escrita dos estudantes? Você utiliza esses modelos (caso tenha) ou prefere utilizar sua própria regra de correção? Por quê?
Sim, há orientações, de acordo com o gênero e ano/série.
6. No momento de correção da produção textual, o que você procura analisar/corrigir?
No quinto ano, por exemplo, primeiro considero o gênero, se for a Carta do leitor, por exemplo, olho para o Tema / Gênero / Coerência e Coesão / Registro - ortografia e pontuação.
7. Na graduação em Pedagogia, você teve disciplina na área da linguística? O que você sabe sobre fonética e fonologia? Explique.
Sim, bem pouco, na disciplina de L.P. A fonética são os sons produzidos pela nossa fala, enquanto que a fonologia estuda esses sons.
8. Você sabe qual a diferença que os linguistas fazem entre fonética e fonologia? Explique.
Não, imagine que seja algo na linha do que citei acima.
9. De acordo com a ortografia, a letra A representa o mesmo som para todas as palavras iniciadas com esta letra? Dê exemplos.
Não. Ela muda o seu som de acordo com as letras posteriores, por ex.: n/m/l...

10. Você acha que a escrita é mais importante que a fala? Explique.

Depende do contexto!

11. Você já ouviu falar em “categorização gráfica?” O fato de haver tantas fontes no Word atrapalha a leitura? Comente.

Não.

12. Você acha que na formação acadêmica dos professores dos anos iniciais deveria haver disciplinas que tratassem de fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, pragmática, análise do discurso, psicolinguística e sociolinguística? Por quê?

Sim. Seria um conhecimento a mais sobre a nossa L.P.

13. As formações realizadas pelas diretorias de ensino tratam sobre esses aspectos linguísticos? Comente sobre essa situação.

Bem pouco. Nos anos iniciais, a preocupação maior se dá com a epilinguística em detrimento da metalinguística.

14. Na sua opinião, o que uma criança aprende primeiro: a ler ou a escrever? Por quê?

Depende do contexto em que vive, mas normalmente a leitura vem antes da escrita, porque se a criança estiver em um ambiente em que as pessoas leem, ela logo levantará hipóteses de leitura, ou seja, o que pode estar escrito ali.

15. Ao ensinar para uma criança as placas de trânsito, você acredita que está ensinando procedimentos de leitura ou escrita? Por quê?

Sim, porque são textos e símbolos que têm função social, sentido e significado.

16. Você acha que deveria haver um documento mais elaborado com instruções sobre como corrigir uma produção textual ou não há necessidade? Justifique.

Esse documento existe. Essas instruções podem ser encontradas nos Relatórios Pedagógicos do Sarep. O que deveria ter com mais frequência seriam formações para os novos professores em como utilizar o em prol da ensino/aprendizagem.

17. Alguma vez você estudou a história da escrita? do alfabeto? da alfabetização?

Sim, mas isso me ajudava muito pouco para alfabetizar os estudantes. O que fez toda a diferença na minha trajetória como professora alfabetizadora foi conhecer/estudar como a criança aprende, após esse marco os resultados que alcança*

18. Você tem livros em casa que ensinam como alfabetizar, além dos livros oficiais?

Não.

* foram elevados.

APÊNDICE C – Produções de Carta de Leitor

CARTA OPINATIVA DE LEITOR

A nota da redação da revista Planeta diz respeito a um crocodilo que convive com um pneu ao redor de seu pescoço. Proceda a leitura e análise o texto:

CROCODILO DO PNEU

Segundo agentes de conservação da Indonésia, o crocodilo de água salgada da foto feita na região do rio Palu, na ilha de Sulawesi, já convive com esse pneu ao redor do seu pescoço há mais de um ano.




Crocodilo indonésio e seu "enfeite", há mais de um ano com esse objeto.

A interferência humana na vida dos animais selvagens chega a níveis surpreendentes. O crocodilo de água salgada da foto acima, tirada em janeiro na região do rio Palu, na ilha de Sulawesi (Indonésia), já convive com esse pneu ao redor do seu pescoço há mais de um ano, informam agentes de conservação do país. Eles prosseguem nas buscas para encontrar o animal e livrá-lo de seu bizarro ornamento.

FONTE: <https://www.revistaplaneta.com.br/crocodilo-do-pneu/> acesso em 10.jul.2018.

Agora escreva uma carta para a coluna "Painel do Leitor" da página da Internet da "Revista Planeta", comentando a nota publicada e apresentando a sua opinião a respeito do assunto abordado opinando sobre a interferência humana sobre a vida no planeta.

Pinópolis 23/06/2022

Os animais selvagens são perigosos para o planeta, porém eles tem um ataque feroz e é perigoso mata-los humanos, esta foto representa um crocodilo com a boca aberta e tem uma cobra no pescoço dele significa que é um ataque de cobra porque a cobra está tentando matá-lo para comê-lo.

Minha atitude deste texto eu gostei é muito importante ele explica muita coisa importante sobre os animais selvagens de que eu não sabia.

você leu o texto?

CI - 1	
CII - 2	
CIII - 2	
CIV - 3	

50

- Após a leitura do texto acima, escreva abaixo, uma carta de leitor expressando a sua opinião sobre o assunto tratado.

Eu entendi sobre os Bichos provocam preocupação pela Bravura que herdamos dos pais. O porco em si tudo foi uma ótima experiência, foi ótimo eu entendi também do tik tok, e o autor o nome dele é Mathews decaache atualizado em meio dos Personagem. esta matéria foi muito Boa parabéns! eu entendi muitas coisas. Fiquei surpresa com isto de abrir uma caixa pandora e liberei um monstro do tipo Frankenstein.

CI- 1

CII- 1

CIII- 1

CIV- 2

40

Para escrever uma carta de leitor você deve ler o texto e "descobrir" qual é o assunto principal. Depois deve opinar sobre o mesmo.

- Após a leitura do texto acima, escreva abaixo, uma carta de leitor expressando a sua opinião sobre o assunto tratado.

ola meu nome [redacted]
 10/05/2022: eu não sabia que os japoneses comemoravam,
 a serem adotados a 70.000 anos, através uma coisa
 que chamou muita atenção, foi os nomes deles, eles
 custam 35.000 dólares, a exceção do Biber, tem mais
 de 350.000 reguladores. tem um em japonês
 muito legal um dos pioneiros no país onde
 cerca de 80 países. o legal um gato que
 gosta de água nunca se um gato gostar
 de água. publicaram mais notícias assim
 muito obrigado por essa notícia.

[redacted] C1-2
 [redacted] CII-1 50
 [redacted] CIII-1 7
 Como se organiza uma carta? CIV-3

Agora escreva uma carta para a coluna "Painel do Leitor" da página da Internet da "Revista Planeta", comentando a nota publicada e apresentando a sua opinião a respeito do assunto abordado opinando sobre a interferência humana sobre a vida no planeta.

Rio de Janeiro, 23/06/2022. Sobre Crocodilo do pneu.

Uai, realmente é estranho um pneu na boca do crocodilo, tomara que saiam esse animal para limpar e ele viver feliz. Eu gostei da matéria muito publicada por "Painel do Leitor" página da Internet da "Revista Planeta", eu não sabia que crocodilos viviam na água salgada, mas muito obrigado por publicar essa notícia. Por favor, portem mais notícias para nós. Esperamos mais notícias, como esta.

Excola, Seraphina Etelvina Tagliaro, Excolto por [redacted]
[redacted] Professores [redacted]

Gleison,	CI-3	
	CII-2	70
Preste mais atenção as	CIII-3	1
usar letras minúsculas na	CIV-3	
início das frases e maiúsculas		
no meio delas.		

Agora escreva uma carta para a coluna "Painel do Leitor" da página da Internet da "Revista Planeta", comentando a nota publicada e apresentando a sua opinião a respeito do assunto abordado opinando sobre a interferência humana sobre a vida no planeta.

10 de julho 2018 / Olá editor chefe
da jornal revista planeta
E muito triste sobre crocodilo
tem muitas pessoas que jogam
lixo por aí mata os animais
marinhos.

Obrigada por publicar matéria e
publique mais matéria

em 10 de julho

Seraphina Kelma Ragliusa

Escola Ragliusa Seraphina
Ragliusa

CI-3

CII-3

CIII-3

CIV-4

8,0
17

- Após a leitura do texto acima, escreva abaixo, uma carta de leitor expressando a sua opinião sobre o assunto tratado.

10/05/2022 R. M. Apolo
 Prezado editor chefe
 De qual veículo?
 Lima/matéria
 Eu Minto muito por que aconteceu
 e Minto Marconi O que aconteceu?
 Obrigada [redacted]
 CI - 1
 CII - 2
 CIII - 1
 CIV - 2

Fonte: 30 - Acervo do autor (2021)

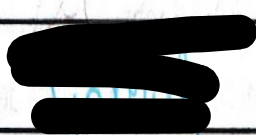
Agora escreva uma carta para a coluna "Painel do Leitor" da página da Internet da "Revista Planeta", comentando a nota publicada e apresentando a sua opinião a respeito do assunto abordado opinando sobre a interferência humana sobre a vida no planeta.

Olá [redacted] publicado 23/06/22
 Olá Revista Planeta
 eu acho que pode machucar - lo (o consócio) com o poder
 vago pensar ^m consócio - lo porque ele deu ta muita coisa
 com essa situação, vago pensar achar - lo imediatamente.
 Antecipadamente [redacted]
 Ah e muito obrigado Revista Planeta
 por me ajudar conscientizar com
 CI - 4
 CII - 3
 CIII - 3
 CIV - 4
 9,0

Fonte: 31 - Acervo do autor (2021)

- Após a leitura do texto acima, escreva abaixo, uma carta de leitor expressando a sua opinião sobre o assunto tratado.

Eu não acho perigoso, porque o animal é doméstico,
 e ele conhece então não tem muita possibilidade
 de morder ele



Você escreveu uma Carta do Leitor, ou
 fez um comentário?

CI-2

CII-1

CIII-2

CIV-4

5,0

♡

- Após a leitura do texto acima, escreva abaixo, uma carta de leitor expressando a sua opinião sobre o assunto tratado.

Seu diário jornal da boca / em noticiário
 Um, triste, um cantor bem amado pelo
 o público, comprou um animal em extinção
 e o abandonou morto em lugares
 abertos e não em locais fechados, e ele
 pode até morrer comendo comida de seres
 humanos em uma plataforma das redes
 sociais, pelo site publicou uma foto com
 o animalzinho. então / publicaram mais
 notícias igual essa / muita obrigada por
 publicar.

CI-2
 CII-2
 CIII-2
 CIV-4

De [redacted] 5º ano A escola Larapim
 Etelvino Pagnaro professor Gelson e Kar-
 na [redacted]

Essa matéria foi publicada pela "Veja" e feita
 pelo Mathius Luccache e não pela Jornal Joca.
 Você precisa observar como se organiza uma
 carta de leitor.

Quanto ao assunto da carta pense, releia
 o texto e observe sobre o que ele fala de fato, por
 exemplo: fala de animais em extinção ou
 sobre gatos híbridos?

Leia o texto novamente e refaça a sua carta
 em seu caderno, OK!

Agora escreva uma carta para a coluna "Painel do Leitor" da página da Internet da "Revista Planeta", comentando a nota publicada e apresentando a sua opinião a respeito do assunto abordado opinando sobre a interferência humana sobre a vida no planeta.

Publicada 10. jul. 2018, a notícia da criação do meio, eu achei bem interessante porque foi sobre um crocodilo com um olho no pescoço, ele já convivia com esse olho há um ano e o crocodilo vive na região do rio Pulu, na ilha de Sumbawa na Indonésia e de ele não se sabe se foi tirado em jangada.

CI - 2

CII - 2

CIII - 2

CIV - 4

60

- Após a leitura do texto acima, escreva abaixo, uma carta de leitor expressando a sua opinião sobre o assunto tratado.

10/5/2022. Caro senhor Mathew Decache, li o texto "porque gatos híbridos provocam polêmica e pode ser proibidos".

Eu não sabia que gatos híbridos podiam ser tão caros e os pobres peixes híbridos, que sofrem tanto durante a sua vida por causa de uma má formação. Tanta animais na rua morrendo de fome e essas pessoas ricas que podem dar uma vida melhor na vida, não dão. preferem "híbridos" e como um protetor da natureza não admite esse tipo de coisa, mais existem pessoas boas nessa terra, muito obrigado Sr. Mathew por publicar essa matéria para conscientizar muita gente.

Cass. [redacted] E.E. Seraphina E. Pagliaro. Rinospolis SP prof^{la} Creusa e Karina

CI-4

CII-4

CIII-4

CIV-3

10,0
7

Agora escreva uma carta para a coluna "Painel do Leitor" da página da Internet da "Revista Planeta", comentando a nota publicada e apresentando a sua opinião a respeito do assunto abordado opinando sobre a interferência humana sobre a vida no planeta.

Rinópolis 23 de junho de 2022.

Eu fiquei muito triste com esta notícia, cidade dos crocodilos que está com esse pneu há mais de um ano. É triste saber que pessoas não conseguem tirar o pneu do pescoço do crocodilo.

Cinzeiras [redacted] Seraphina Elvina
Lapliva.

CI-4

CII-3

CIII-4

CIV-4

9,0
7

- Após a leitura do texto acima, escreva abaixo, uma carta de leitor expressando a sua opinião sobre o assunto tratado.

Rinópolis, 10 de maio de 2022.

_____ a carta não pode ser dirigida às pessoas que ap
 li a matéria sobre "os gatos híbridos provocam polêmica"
 ca", publicada em 13/4/2022 às 20h34.

Os gatos felinos começaram a ser domesticados há
 10.000 anos. Gatos domesticados resultando e filhat
 ter

CI - 1

CII - 2

CIII - 1

CIV - 1

40
 1
 7

Você não escreveu uma carta ao
 jornalista ou à Revista Veja. Você apenas
 copiou trechos da matéria.

Na próxima carta quero saber a sua
 opinião sobre o assunto, OK! _____

- Após a leitura do texto acima, escreva abaixo, uma carta de leitor expressando a sua opinião sobre o assunto tratado.

Rio de Janeiro, 10 de maio de 2022.

Prezado Editor chefe do jornal par?

Li a matéria "Por que os atos ilícitos praticados por políticos e podem ser proibidos" publicada dia 20/04/22. O Comentarista de Kelley Bisset foi um pouco desorganizado por conta do palavrão "proibidos" espero que não tenha escrito com o nome. Gostei muito das informações como os comentários sobre os políticos e o valor deles e como os políticos estão conhecidos na internet e. Fiquei impressionado com o que o Reino Unido quer fazer. Deixa claro que o governo não tem culpa do que está no mundo.

Atenciosamente,
[Redacted Signature]
Cecilia E. E. Scarpim Albano Rangel

CI - 4

CII - 4

CIII - 4

CIV - 4

Agora escreva uma carta para a coluna "Painel do Leitor" da página da Internet da "Revista Planeta", comentando a nota publicada e apresentando a sua opinião a respeito do assunto abordado opinando sobre a interferência humana sobre a vida no planeta.

Rio de Janeiro, 23 de junho de 2022.

Prezado chefe da revista Planeta.

Li a matéria "Crocôdilo do pneu" publicada dia 10/07/2018. Fiquei chateada, até que vi quanto nós humanos podemos chegar de jogarmos muito lixo em lugares que não devemos jogar. Porém gostei muito que algumas pessoas estão dando a perspectiva do animal para "salvá-lo" de seu objeto. Espero que o achem logo porque a dor de qualquer animal, não é nada legal. Obrigada Revista Planeta por nos conscientizar sobre isso. Publiquem mais matérias sobre isso.

Atenciosamente,  da Escola
E.E. Seraphina Eleonora Cardoso, 10 anos.

CI-4

CII-4

CIII-4

CIV-4

10/2

Agora escreva uma carta para a coluna "Painel do Leitor" da página da Internet da "Revista Planeta", comentando a nota publicada e apresentando a sua opinião a respeito do assunto abordado opinando sobre a interferência humana sobre a vida no planeta.

Rinópolis SP, 23 de junho de 2022

Cara editor da revista planeta, eu li a reportagem "crocodilo do penú" e fiquei muito triste com esse fato e indignado com a capacidade do ser humano de estragar tudo, mas tomara que o resgate ache o crocodilo e salve ele, obrigado por nos informar sobre essas coisas.

Diretamente da Escola de Rapina [Redacted] B.B.

CI-4

CII-3

CIII-4

CIV-4

10,0

- Após a leitura do texto acima, escreva abaixo, uma carta de leitor expressando a sua opinião sobre o assunto tratado.

sobre o assunto tratado.

Prezado Editor Chefe do jornal ~~das mat~~ ²³
Jornalista ~~de~~ ²² qual matéria? Decoche

Lia material e gostei dele mas
mas não gostei muito do que
fizemos com os bichinhos porque
dram os gatos de seus habitats
naturais, perderam das suas uni-
ões tipo umos muito de 4 bichos de res-
ta.

Obrigado e posto mais materiais
sobre esses temas:

Clube do São A. Catão ()

C1-2

CII - 2

C11-2,

CIV-4

50

Agora escreva uma carta para a coluna "Painel do Leitor" da página da Internet da "Revista Planeta", comentando a nota publicada e apresentando a sua opinião a respeito do assunto abordado opinando sobre a interferência humana sobre a vida no planeta.

Rio de Janeiro, 23 de junho de 2022

Editor

O senhor produtor chefe do Revista Planeta.
Gostei da notícia Crocodilo no meu.
Mas achei meu engasgado o crocodilo com o
pinel enrolado do peçoço, mas no meu meu
tempo fiquei com peço dile te ficado mais
de um ano com o pinel no peçoço.
Para isso te acontecido deve te está a
poluição.

Obrigado Revista Planeta por essa notícia
e mandem mais notícias como isso.

5^o ano A Estudante do 5^o ano A Prof^a
 Seraphina Gelvina P. D. Almeida
 Aluno 102 Professor [redacted] CI-4

C1-4

CII-4

CIII-3

CIV-3

90

APÊNDICE D – Requerimento de solicitação de coleta de dados


UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
 Faculdade de Ciências e Letras
 Campus de Araraquara - SP

A/C

Supervisora de Ensino responsável pela Unidade Escolar E.E. Ary Fonseca

ASSUNTO: QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES E PRODUÇÃO DE ESCRITA DE ESTUDANTES

OBJETIVO: COLETAR DADOS PARA COMPOR A PRODUÇÃO DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO INTITULADA "ABORDAGEM LINGÜÍSTICA NA ALFABETIZAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE ANÁLISE CORREÇÃO DO PROCESSO DE ESCRITA EM MODELOS ORIENTADORES APRESENTADOS AOS ALFABETIZADORES"

SOLICITANTE: VALDECI SCALIANTE DE SANTANA

LOCAL DE ATUAÇÃO: E.E. ARY FONSECA – RUA SANTO ANTÔNIO, 221 – JARDIM SÃO MATEUS – TEL: (18) 3383-1360

Eu, VALDECI SCALIANTE DE SANTANA, PROFESSOR DE PEB I, atuando na ESCOLA ESTADUAL ARY FONSECA, inscrito no RG sob nº 29983523-6, CPF nº 306500568-92, residente na Rua Sabia, 360 na cidade de Rinópolis – SP, venho requerer por meio deste, permissão para solicitar a colaboração voluntária dos professores atuantes nas escolas Estaduais do Ensino Fundamental I de Rinópolis e outras unidades da Diretoria de Ensino de Tupã para responderem questionário que servirá para elaboração de um Capítulo da minha Dissertação de Mestrado. Solicito também a permissão para recolher autorização dos pais e responsáveis dos estudantes para coletar produções textuais dos estudantes. A participação dos estudantes e professores não é obrigatória, mas de cunho voluntário.

[Atenção]: A participação na pesquisa é voluntária e mesmo que o professor responda o questionário e o aluno produza alguma escrita para a dissertação, tanto um quanto o outro, a qualquer momento poderá pedir desistência na participação do projeto sem que haja qualquer prejuízo a sua integridade física ou emocional.

Todos os professores, pais e responsáveis receberam cópias dos termos de consentimento e assentimento, resguardando todos os seus direitos como participante de uma pesquisa que tenha seres humanos. Estamos seguindo a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016.

Todos os documentos já foram inseridos na PLATAFORMA BRASIL – PLATER – COMITÊ DE ÉTICA E APROVADOS APÓS ANÁLISE SISTEMÁTICA DE TODA DOCUMENTAÇÃO SOLICITADA.

Para comprovação de veracidade da informação acima, anexoarei a este requerimento os DOCUMENTOS E PARECERES DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA.

Certo da colaboração e compreensão da importância da pesquisa aqui mencionada e da necessidade da formação acadêmica do professor pesquisador solicitante, deixo aqui meu singelo agradecimento.

Rinópolis, 06 de dezembro de 2021.

Atenciosamente,

Valdeci Scaliante de Santana
Solicitante

Fonte: 43 - Elaborado pelo autor (2021)

unesp **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
 Faculdade de Ciências e Letras
 Campus de Araraquara - SP

A/C

Supervisora de Ensino responsável pela Unidade Escolar E.E. Seraphina Etelvina Pagliuso

ASSUNTO: QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES E PRODUÇÃO DE ESCRITA DE ESTUDANTES

OBJETIVO: COLETAR DADOS PARA COMPOR A PRODUÇÃO DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO INTITULADA "ABORDAGEM LINGÜÍSTICA NA ALFABETIZAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE ANÁLISE/CORREÇÃO DO PROCESSO DE ESCRITA EM MODELOS ORIENTADORES APRESENTADOS AOS ALFABETIZADORES"

SOLICITANTE: VALDECI SCALIANTE DE SANTANA

LOCAL DE ATUAÇÃO: E.E.SERAPHINA ETELIVINA PAGLIUSO - AVENIDA RINÓPOLIS, 547 - CENTRO - RINÓPOLIS - TEL: (18) - 3583 - 1257

Eu, **VALDECI SCALIANTE DE SANTANA**, PROFESSOR DE PEB I, atuando na ESCOLA ESTADUAL SERAPHINA ETELIVINA PAGLIUSO, inscrito no RG sob nº **29983523-6**, CPF nº **306500568-92**, residente na Rua Sabiá, 360 na cidade de Rinópolis - SP, venho requerer por meio deste, permissão para [solicitar acolaboração voluntária dos professores atuantes nas escolas Estaduais do Ensino Fundamental I de Rinópolis para responderem um questionário que servirá para elaboração de um Capítulo da minha Dissertação de Mestrado. Solicito também a permissão para recolher autorização dos pais e responsáveis de alguns estudantes para coletar produções textuais. A participação dos estudantes e professores não é obrigatória, mas de cunho voluntário.] [Atenção]: A participação na pesquisa é voluntária e mesmo que o professor responda o questionário e o aluno produza alguma escrita para a dissertação, tanto um quanto o outro, a qualquer momento poderá pedir desistência na participação do projeto sem que haja qualquer prejuízo a sua integridade física ou emocional.

Todos os professores, pais e responsáveis receberão - caso queiram - cópias dos termos de consentimento e assentimento, resguardando todos os seus direitos como participante de uma pesquisa que tenha seres humanos. Estamos seguindo a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016.

Todos os documentos já foram inseridos na PLATAFORMA BRASIL - PLATBR - COMITÊ DE ÉTICA E APROVADOS APÓS ANÁLISE SISTEMÁTICA DE TODA DOCUMENTAÇÃO SOLICITADA.

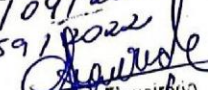
Para comprovação de veracidade da informação acima, anexarei a este requerimento os DOCUMENTOS E PARECERES DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA.

Certo da colaboração e compreensão da importância da pesquisa aqui mencionada e da necessidade da formação acadêmica do professor pesquisador solicitante, deixo aqui meu singelo agradecimento.

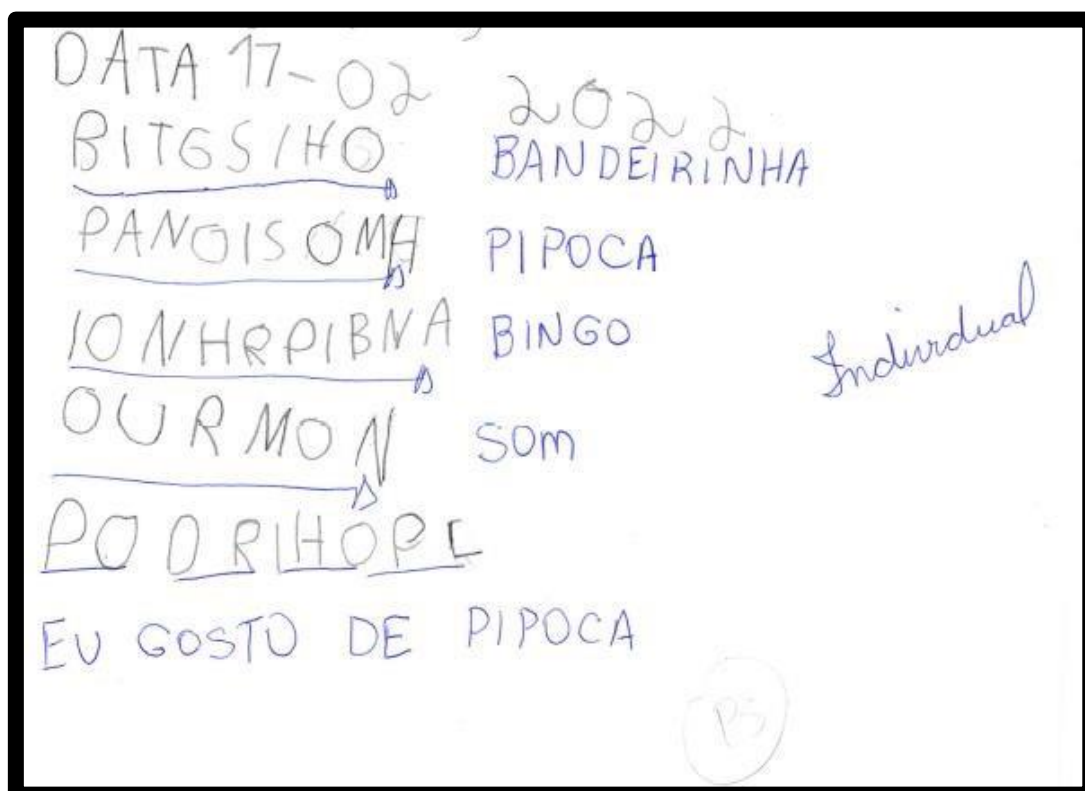
Atenciosamente,


Valdeci Scalante de Santana
 Solicitante

Rinópolis, 04 de abril de 2022.


E.E. Prof.ª Seraphina Etelvina Pagliuso
 PROTOCOLO
 06/04/2022
 059/2022

Carlos Augusto Soares Figueiredo
 RG 9.270.091/3
 Diretor de Escola

APÊNDICE E – Produções de escrita de estudantes do 2º ano



Fonte 45 - Estudante 1 do 2º ano (2022)

28-03-2022

EILNGOSEMIA → ESCOLINHA

DOINGLAENSAB → BOLICHE

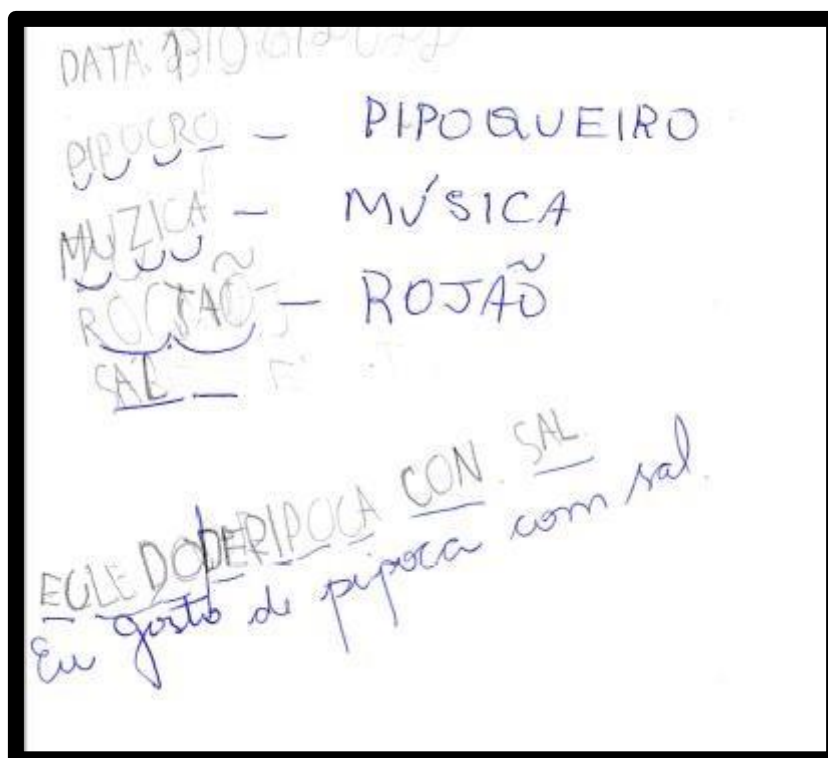
BONGABRIGAESLF → CORDA

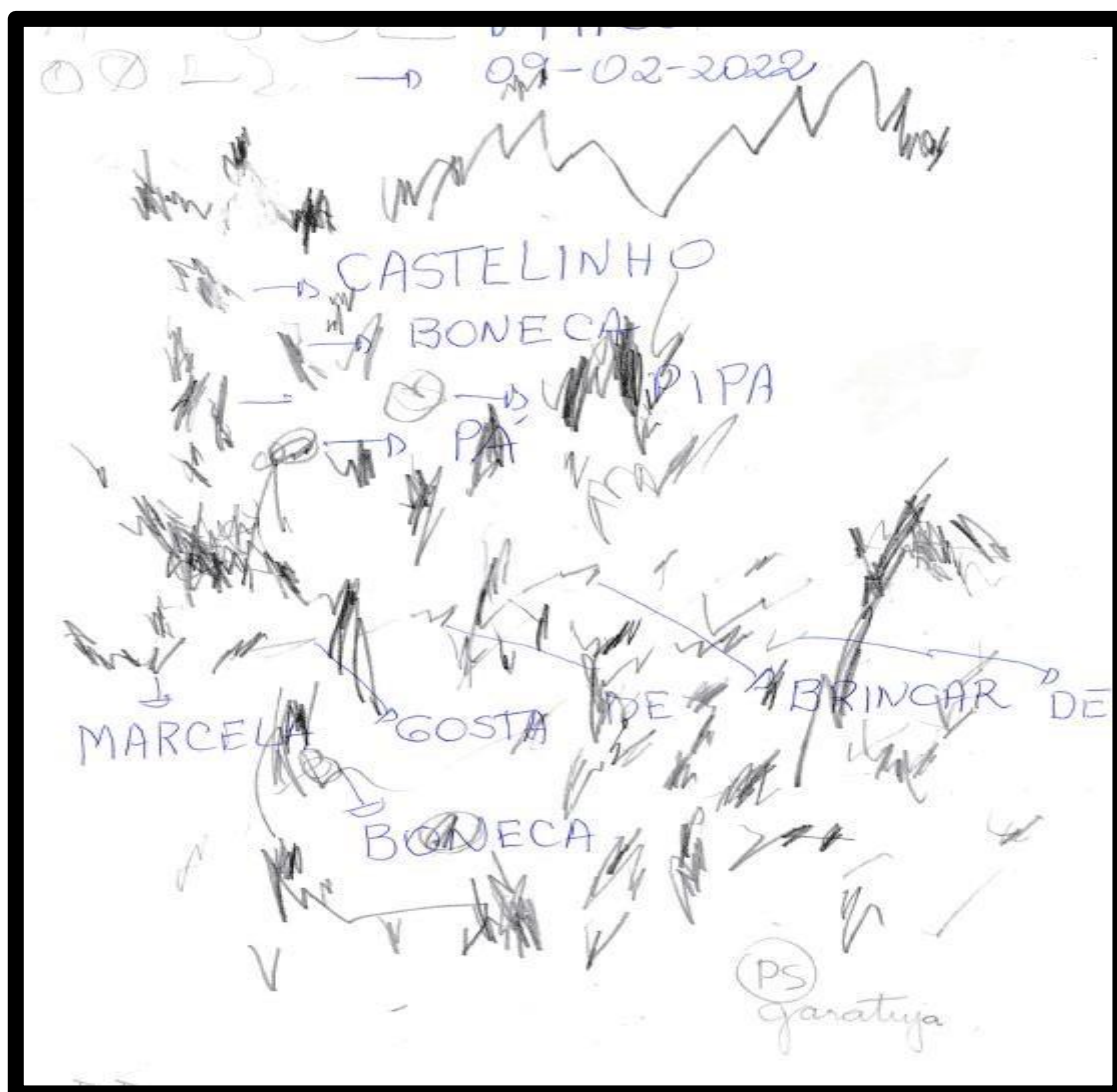
PASNG → PA'

EDGN | EONSAMINAN

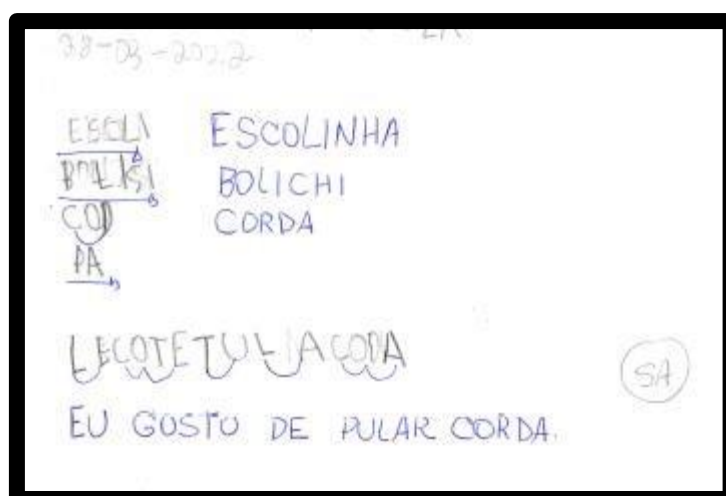
EU GOSTO DE PULAR CORDA.

(PS)





Estudante 4 do 2º ano (2022)

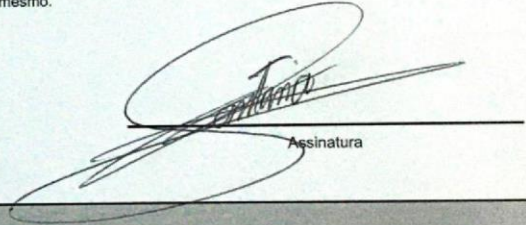


Fonte 49 - Estudante 5 do 2º ano (2022)

28-03-2022
 ESCOLINA ESCOLINHA
 BOLICE BOLICHE
 CRDA CORDA
 PA
 EU WOTO DE PULA CRDA.
 GOSTO PULAR
 (A)
 01-04-2022.
 MEU DIA. MACACA-SOFHIA PANELA NO
 FOCO BARICA VAZIA.

Estudante 6 do 2º ano (2022)

APÊNDICE F – Folha de rosto para pesquisa envolvendo seres humanos

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS			
1. Projeto de Pesquisa: ABORDAGEM LINGÜÍSTICA NA ALFABETIZAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE ANÁLISE/CORREÇÃO DO PROCESSO DE ESCRITA EM MODELOS ORIENTADORES APRESENTADOS AOS ALFABETIZADORES			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 30			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas, Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: VALDECI DE SANTANA			
6. CPF: 306.500.568-92	7. Endereço (Rua, n.º): Rua Sabiá Residencial Cervantes casa RINOPOLIS SAO PAULO 17740000		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 18997544358	10. Outro Telefone:	11. Email: valdeci.santana@unesp.br
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: <u>12, 09, 2021</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara		13. CNPJ: 48.031.918/0026-82	14. Unidade/Órgão:
15. Telefone: (16) 3301-6224	16. Outro Telefone:		
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: _____		CPF: _____	
Cargo/Função: _____			
Data: ____ / ____ / ____		Assinatura _____	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

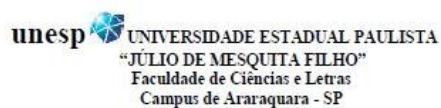
Fonte: 46 - Elaborado pelo autor (2021)

APÊNDICE G – Comprovante de envio do projeto

[illegible]

Fonte 52 - Elaborado pelo autor (2021)

APÊNDICE H – Cronograma das etapas de pesquisa



5 CRONOGRAMA

Mês/etapa	03/21	04/21	05/21	06/21	07/21	08/21	09/21	10/21	11/21	12/21	01/22	02/22	03/22	04/22	05/22	06/22	07/22	08/22	09/22	10/22	11/22	12/22	01/23	02/23	03/23	04/23	05/23
Disciplina/creditos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X																	
Selecionar modelo orientador de análise/correção de produção escrita											X																
Pesquisa de referências bibliográficas	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X																	
Análise das referências								X	X	X																	
Selecionar referências								X	X	X																	
Início da redação/introdução								X	X	X																	
Definição dos capítulos								X	X	X																	
Início de Coleta de Dados de Produção de Texto dos alunos											X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X						
Questionários: Elaboração de perguntas para entrevista com professores alfabetizadores								X	X	X																	
Coleta de dados das respostas dos professores alfabetizadores											X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X						
Análise de Dados das produções dos alunos e dos questionários dos professores												X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			
Redação dos capítulos norteadores											X	X															
Disciplina/creditos												X	X	X	X	X											
Defesa qualificação																									X		
Revisão da dissertação																										X	
Defesa da dissertação																											X

Fonte 53 - Elaborado pelo autor (2021)

APÊNDICE I – Informações básicas do projeto de pesquisa

		MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP PROJETO DE PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS	
Projeto de Pesquisa: ABORDAGEM LINGÜÍSTICA NA ALFABETIZAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE ANÁLISE/CORREÇÃO DO PROCESSO DE ESCRITA EM MODELOS ORIENTADORES APRESENTADOS AOS ALFABETIZADORES			
Informações Preliminares			
Responsável Principal			
CPF/Documento: 308.500.568-92	Nome: VALDECI DE SANTANA		
Telefone: 18997544358	E-mail: valdeci.santana@unesp.br		
Instituição Proponente			
CNPJ: 48.031.918/0028-82	Nome da Instituição: Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara		
É um estudo internacional?		Não	
Área de Estudo			
Grandes Áreas do Conhecimento (CNPq)			
• Grande Área 7. Ciências Humanas • Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes			
Título Público da Pesquisa:		ABORDAGEM LINGÜÍSTICA NA ALFABETIZAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE ANÁLISE/CORREÇÃO DO PROCESSO DE ESCRITA EM MODELOS ORIENTADORES APRESENTADOS AOS ALFABETIZADORES	
Contato Público			
CPF/Documento	Nome	Telefone	E-mail
308.500.568-92	VALDECI DE SANTANA	18997544358	valdeci.santana@unesp.br
Contato Científico:		VALDECI DE SANTANA	

Fonte: 47 - Elaborado pelo autor (2021)

APÊNDICE J – Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1. Seu filho/sua filha está sendo convidado para participar da pesquisa **[ABORDAGEM LINGÜÍSTICA NA ALFABETIZAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE ANÁLISE/CORREÇÃO DO PROCESSO DE ESCRITA EM MODELOS ORIENTADORES APRESENTADOS AOS ALFABETIZADORES]**, sob responsabilidade de VALDECI SCALIANTE DE SANTANA, orientando do Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa na UNESP – ARARAQUARA - SP.
2. Esta pesquisa refere-se à realização de um estudo sobre o modelo orientador fornecido pela SEE - SP, para análise/correção de produção de texto de alunos em processo de alfabetização, em comparação a referências teóricas que utilizam como terminus notosus linguísticos sobre leitura e escrita. Tem-se como base a verificação de que modo ocorre a "implantação" dos procedimentos – linguísticos – na análise/correção com base nas orientações que se referem às competências e habilidades inseridas nos modelos. Focaremos nos anos iniciais, visto que são modelos que apresentam aos professores como sugestão critérios de análise/correção. Dentre desses são apresentadas quatro competências que devem ser demonstradas pelos alunos em sua escrita: C1 – tema; C2 – gênero; C3 – coesão/coerência; C4 – registro (ortografia). Nessa direção, a relação do professor com os modelos serviria enquanto base de diagnóstico para identificarmos, primeiramente, as representações linguísticas presentes – adequadas ou inadequadas – para, em seguida, confrontarmos, a partir de teorias que se debatem ao estudo dos aspectos linguísticos para a produção textual, as divergências – presentes ou não – que se entrelaçam neste processo. Desse modo, teremos como base principal para a análise as teorias linguísticas de Cagliari (1989, 2000, 2007, 2010), atendendo-se às discussões de Soares (2003, 2005), e outras linguistas que contribuem para o entendimento das relações entre fala e escrita. Ademais, os pontos articulados por Masson-Cagliari (1999, 2000, 2001, 2002) servem, também, como fundamento teórico articulador, visto que em sua discussão destaca fatores relevantes, que se entrelaçam de forma plausível com a pesquisa. O projeto pretende oportunizar, através dos estudos, bases procedimentais e aspectos teóricos linguísticos, na tentativa de proporcionar um ensino equitativo de qualidade, que possa garantir uma educação eficaz (OE8). Dessa forma, destaca-se a representatividade da escrita na etapa da alfabetização e sua interação com aspectos linguísticos como fonética, fonologia, semântica, sintaxe e morfologia na formação dos alfabetizadores. Para engrenar tal questão, direcionamos a necessidade de interagir com a teoria linguística geral de Saussure (2006), articulando, assim, com as dinâmicas da fala e escrita.
3. Para encaminhamento do projeto serão selecionados modelos de apoio referentes à correção de produção textual dos anos iniciais (2º ao 5º ano) no site da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para averiguação dos critérios que os professores precisam realizar para diagnosticar a produção de uma produção textual. Para entrelaçar o objeto de pesquisa, as referências bibliográficas acerca de teorias linguísticas sobre produção de texto serão fruto de busca nas bases de dados que contribuem com o cenário científico acadêmico e da sociedade brasileira. A partir disso, descreveremos em uma planilha padronizada, as técnicas inseridas nas tabelas que servem como dimensionamento aos professores e, também, as observações extraídas das referências bibliográficas que tocam discussões sobre o processo de produção de texto nos anos iniciais. Será realizada uma pesquisa fechada com professores de uma escola estadual dos anos iniciais acerca de suas concepções sobre a correção das produções dos alunos e, por sua vez, a contribuição sobre o tema de pesquisa. Dessa forma, constitui-se como uma abordagem de cunho qualitativo, que garantirá a opinião dos entrevistados (professores) e, por sua vez, as percepções extraídas a partir dos estudos diante dos modelos orientam vários referenciais teóricos, além de identificarmos, do ponto de vista da língua, os mecanismos linguísticos que contribuem para o processo de escrita nos anos iniciais.
4. **Objeto Geral**
 - a) Analisar as possíveis relações linguísticas no processo de produção textual a partir do modelo orientador de correção para textos de alunos dos anos iniciais.

4.1. Objetivos específicos

 - a) Oportunizar que, através dos estudos desta pesquisa, meritas e meritos tenham a garantia do ensino equitativo e de qualidade e que tenham em sua dinâmica resultados relevantes e eficazes. (OE8);
 - b) Discutir sobre os métodos de correção utilizados pela escola estadual no ensino dos anos iniciais em junção aos referenciais teóricos linguísticos sobre escrita e alfabetização;
 - c) Debater a formação acadêmica de professores dos anos iniciais em relação aos procedimentos de escrita necessários para oportunizar uma aprendizagem significativa dos conteúdos de escrita propostos na atualidade, visando a produção de uma cartilha de correção de produção de texto para os anos iniciais.
5. Seu filho/sua filha foi selecionado (por fazer parte do grupo de alunos regulares dos anos iniciais que frequentaram ou frequentam os seguintes anos escolares: 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental Cido II) e sua participação não é obrigatória. Em qualquer etapa da pesquisa o estudante poderá desistir da participação sem que haja qualquer prejuízo ou exposição da sua imagem, nome que possa causar constrangimento e desconforto. Seguiremos todas as regras exigidas pelo Estatuto da Criança e Adolescente e as resoluções que normatizam pesquisas com seres humanos.
6. A participação do seu filho/sua filha nesta pesquisa consistirá em (produzir um ou mais textos que serão utilizados como procedimento de análise do nível de leitura e escrita e, por sua vez, analisar os procedimentos utilizados para correção dessas produções textuais)
7. **[RISCOS]** Por se tratar de produções de escrita de estudantes dos anos iniciais da educação, entendemos que a pesquisa pode causar desconforto, cansaço no momento da produção, divulgação de dados confidenciais (nome e data de nascimento) e risco a segurança das produções com os dados de identificação dos estudantes. Há risco de constrangimento, visto que as produções serão transcritas sem correções na dissertação e ter os dados de identificação expostos.
8. Para que os riscos acima mencionados não cheguem a ser fatos, tomaremos as devidas providências de correção minuciosa antes da publicação da versão final da dissertação. Os nomes dos estudantes não serão mencionados em nenhuma parte da

Fonte: 48 - Elaborado pelo autor (2021)

disertação e nos produtos que forem anexados junto ao trabalho, mantendo nas identificações uma linha preta ou algo similar para preservar a identidade dos alunos.

9. A participação dos entrevistados terá benefícios para a obtenção dos anos iniciais, visto que após análise detalhada das respostas, leitura de teorias linguísticas, observações de escritas dos alunos, poderemos dar novos encaminhamentos procedimentais para continuar com os formatos de ensino atual ou melhorarmos em alguns pontos. Após todas as etapas, espera-se analisar os materiais produzidos a partir das pesquisas realizadas e possivelmente consolidar com a produção de uma cartilha didática sobre correção textual para os anos iniciais]

10. [Em qualquer momento da pesquisa, estamos disponíveis para responder qualquer questionamento realizado pelos participantes da entrevista sem que haja qualquer exposição da sua imagem].

11. Esta pesquisa não está sendo financiada por órgãos educacionais ou privados. No entanto, comprometemo-nos a dar as devidas assessorias aos participantes caso haja qualquer dano à imagem, integridade das informações de identificação, constrangimentos e desconfortos diversos. Dessa forma, garantimos aos sujeitos participantes da pesquisa, caso aconteça algum dano relacionado ou não ao termo de consentimento, os direitos previstos e estabelecidos na Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016.

12. [Aos participantes (crianças) da pesquisa garantimos a oportunidade de questionamento a quaisquer momentos sobre os encaminhamentos e etapas da pesquisa.]

13. [A participação na pesquisa não é obrigatória, mas de cunho voluntário. Deste modo, o participante tem o direito de desistir de sua participação em qualquer etapa do projeto sem que haja qualquer prejuízo ao participante desistente.

14. A qualquer momento seu filho/sua filha poderá desistir de participar e, assim, retirar seu consentimento. [A participação na pesquisa/entrevista é de cunho voluntário, por isso pode aceitar ou não em responder os questionários. Mesmo que aceite participar, o entrevistado poderá solicitar sua desistência em qualquer momento da pesquisa.]

15. A recusa do seu filho/sua filha não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

16. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a participação do seu filho/sua filha. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. [Dados como nome e documentos serão encobertos por uma linha preta ou algo similar para que seja garantido o direito de sigilo de informações].

17. De sua e responsabilidade pelo participante menor manter uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

18. [REVOLOCUTIVA DOS RESULTADOS]: Aos participantes e responsáveis, após finalização da pesquisa e publicação da versão final da dissertação, apresentaremos os devidos resultados no formato original da dissertação, que deverá ficar exposta em local apropriado na unidade escolar participante para que todos tenham livre acesso à relação e resultados inseridos na dissertação. Um outro documento mais sucinto descrevendo as conclusões da dissertação e resultados também será redigido, impresso e apresentado à unidade escolar participante para distribuir aos estudantes e responsáveis. Caso haja artigos já publicados relacionados ao projeto, na linha de acesso serão informados no documento de conclusão informado acima. Mesmo que haja os documentos informativos, estão à disposição das unidades escolares e demais interessados no trabalho para maiores informações, sendo em comunicação individual ou coletiva (palestra).

Nome e assinatura do pesquisador:
 VALÉRCI SCALIANTE DE SANTANA
 valerci.santana@unesp.br

Orientador de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa – UNESP-Araraquara/SP
 Professor FIEB – Ed. Ary Fossaca – Rincópolis/SP – Rua Santo Antônio – Jardim São Mateus – Tel: (18) 3583 – 1360

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara-UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jatã, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14890-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Rinópolis, _____ de _____ de 2021.

Assinatura do participante da pesquisa *

Eu, _____, RG nº _____, responsável legal por (nome completo do menor) _____, nascido(a) em ____/____/____, declaro ter sido informado (a) e concordo com a participação, do (a) meu filho (a) como participante, no Projeto de pesquisa "ABORDAGEM LINGÜÍSTICA NA ALFABETIZAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE ANÁLISE/CORREÇÃO DO PROCESSO ESCRITO EM MODELOS ORIENTADORES APRESENTADOS AOS ALFABETIZADORES".

Rinópolis-SP, _____ de _____ de 2021.

Nome e assinatura do pai/responsável legal pelo menor

Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento
 VALDECI SCALJANTI DE SANTANA
 RG: 29.983.521-6
 valdeci.santana@unesp.br

Orientando de Monitorado no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa – UNESP-Araraquara/SP
 Professor FUIH – III: Ary Fonseca – Rinópolis/SP – Rua Santo Antônio – Jardim São Mateus – Tel: (18) 3383 – 1360

Fonte 57 - Elaborado pelo autor (2021)

APÊNDICE K – Termo de assentimento

Resolução CNS 510/16 – Ciências Humanas e Sociais

Assentimento livre e esclarecido: atuando participante da pesquisa – criança, adolescente ou indivíduos impedidos de forma temporária ou não de consentir, na medida de sua compreensão e respeitadas suas singularidades, após esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, justificativa, objetivos, métodos, potenciais benefícios e riscos. A obtenção do assentimento não elimina a necessidade do consentimento do responsável.

TERMO DE ASSENTIMENTO

1. **Dados do Projeto:** ABORDAGEM LINGÜÍSTICA NA ALFABETIZAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE ANÁLISE/CORREÇÃO DO PROCESSO DE ESCRITA EM MODELOS ORIENTADORES APRESENTADOS AOS ALFABETIZADORES.

Valdeci Santana de Santana
Orientando no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Letras
Portuguesa – UNESP – ARARAQUARA - SP

2. **Dados do pesquisador:** Valdeci Santana de Santana, RG. 29.983.523-6, telefone: (018) 9.9754-4358, e-mail: valdeci.santana@unesp.br

3. **Objetivos:** IREMOS OBSERVAR NAS PALAVRAS E TEXTOS ESCRITOS PELOS ALUNOS DE QUE FORMA OS PROFESSORES ENSINAM;

4. O PESQUISADOR IRÁ ESTUDAR OS DOCUMENTOS (LIVROS) QUE OS PROFESSORES ESTUDAM PARA CORRIGIR AS AVALIAÇÕES DE PRODUÇÃO DE TEXTO DOS ALUNOS;

5. ATRAVÉS DESSA PESQUISA PODEREMOS AJUDAR MAIS CRIANÇAS A TEREM UM ENSINO DE QUALIDADE;

6. SABEREMOS COMO OS PROFESSORES ESTUDARAM NA FACULDADE PARA ENSINAR OS ALUNOS DO 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ANO;

7. ATRAVÉS DA PESQUISA SERÁ POSSÍVEL PENSARMOS NA PRODUÇÃO DE UM LIVRO INSTRUCIONAL PARA OS PROFESSORES ESTUDAREM SOBRE PRODUÇÃO DE ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO.

8. **Escolha dos participantes:** SELECIONAMOS ALUNOS QUE ESTEJAM ESTUDANDO ENTRE O 1º AO 5º ANO DE ESCOLAS DA DIRETORIA DE ENSINO DE TUPÁ – SP;

9. **Voluntariedade de Participação:** QUERIDO ALUNO, ESTAMOS REALIZANDO UM CONVITE PARA VOCÊ PARTICIPAR DESTA PESQUISA, MAS A DECISÃO DE PARTICIPAR É SOMENTE SUA. CASO NÃO QUEIRA PARTICIPAR, NÃO HAVERÁ PROBLEMA ALGUM. E CASO DECIDA PARTICIPAR E DURANTE A PESQUISA NÃO QUISER MAIS, A SUA DECISÃO SERÁ RESPEITADA.

10. **Procedimentos:** NA PESQUISA UTILIZAREMOS APENAS PRODUÇÕES DE TEXTOS REALIZADAS POR VOCÊ DIANTE DA SUPERVISÃO DE UM ADULTO. MESMO QUE SEU NOME ESTEJA NA FOLHA DA PRODUÇÃO, NINGUEM IRÁ SABER QUE FOI VOCÊ QUE ESCREVEU, POIS COLOCAREMOS UMA TÁBUA (GRIFO) PRETO SOBRE SEU NOME.

11. **SEGUIREMOS O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (ECA) PARA REALIZAR A PESQUISA, POR ISSO, NÃO SE PREOCUPE.**

12. **Riscos:** O POSSÍVEL OU POSSÍVEIS RISCOS DA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA ESTÁ DIANTE DE ALGUM DESCUIDO, NÃO COLOCAMOS A TÁBUA NO NOME DO ALUNO PARTICIPANTE. NO ENTANTO, PARA QUE ISSO NÃO ACONTEÇA O TRABALHO FINAL (A ESCRITA DO TEXTO DO PESQUISADOR) SERÁ REVISADA VÁRIAS VEZES PARA NÃO TER ESSE PROBLEMA.

Fonte: 50 - Elaborado pelo autor (2021)

Certificado de Assentimento

Eu (nome completo do aluno participante) _____

entendi que a pesquisa é sobre o estudo de palavras e textos escritos por alunos do 1º ao 5º ano, principalmente de alunos em período de alfabetização. Um dos pontos da pesquisa é analisar documentos (livros) que os professores utilizam como suporte para corrigir ou ensinar os alunos dos anos iniciais. Os procedimentos utilizados para a pesquisa serão observar documentos de escritas produzidos pelos alunos.

Nome completo e/ou assinatura da criança/adolescente: _____

Nome completo e assinatura dos pais/responsáveis: _____

Nome completo e assinatura do pesquisador responsável por obter o consentimento: _____

Rinópolis, _____ de _____ de _____

Obs: Deve ser apresentado em duas vias (uma a ser entregue à criança/adolescente/família e outra que ficará com o pesquisador responsável) e, se em diversas páginas, todas devem ser rubricadas e a última assinada.

Fonte 59 - Elaborado pelo autor (2021)

APÊNDICE L – Proposta inicial do questionário



Unesp

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Araraquara

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA E LÍNGUA PORTUGUESA - 2021

POSSÍVEIS PERGUNTAS PARA O QUESTIONÁRIO A SER ENVIADO ÀS PROFESSORAS.
Observação: mesmo depois de respondidas as questões, poderemos realizar novas perguntas. As perguntas abaixo poderão sofrer reformulações antes de serem entregues aos entrevistados.

1. Há quanto tempo leciona nos anos iniciais?
2. Qual sua/suas formação (s) (formações)?
3. Sem realizar uma pesquisa sobre o tema, você saberia dizer o que é Linguística?
4. Na graduação em Pedagogia, você teve disciplina relacionada à área de Linguística?
5. Em caso de resposta afirmativa à questão anterior, responda: qual tema era tratado na disciplina?
6. Em sua opinião, a Graduação em Pedagogia tem formado adequadamente os professores para ensinarem a ortografia para os alunos dos anos iniciais?
7. Em relação ao trabalho de produção textual desenvolvido por você em sala de aula, há modelos de orientação para análise/correção de produção de escrita dos alunos?
8. Você utiliza esses modelos (caso tenha) ou prefere utilizar sua própria regra de correção?
9. Você já ouviu falar sobre **fonética e fonologia**? Explique.
10. Em algum momento da sua carreira você usou a frase para ensinar algum aluno: "A letra [a] de avião" ou algo similar?
11. Se respondeu sim na pergunta anterior, você acredita que a letra [a] tem o mesmo som em todas as palavras?
12. Para você, o que seria a escrita?
13. Ao ensinar para uma criança as placas de trânsito, você acredita que está ensinando procedimentos de leitura ou escrita? Por quê?
14. Na sua opinião, o que uma criança aprende primeiro: ler ou escrever? Por quê?
15. Para você, o que é ortografia?
16. Você acha que na formação acadêmica dos professores dos anos iniciais deveria haver disciplinas que tratassem de fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, pragmática, análise do discurso, psicolinguística e sociolinguística? Por quê?
17. As formações realizadas pelas diretorias de ensino tratam sobre esses aspectos linguísticos? Comente sobre essa situação.
18. Você acredita que ensinamos o procedimento de escrita corretamente aos alunos?

Nome e assinatura do entrevistado

Fonte: 51 - Elaborado pelo autor (2021)

APÊNDICE M – Parecer consubstanciado do CEP

	UNESP - FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS - CAMPUS ARARAQUARA	
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP		
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA		
Título da Pesquisa: ABORDAGEM LINGÜÍSTICA NA ALFABETIZAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE ANÁLISE/CORREÇÃO DO PROCESSO DE ESCRITA EM MODELOS ORIENTADORES APRESENTADOS AOS ALFABETIZADORES		
Pesquisador: VALDECI DE SANTANA		
Área Temática:		
Versão: 2		
CAAE: 52014321.5.0000.5400		
Instituição Proponente: Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara		
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio		
DADOS DO PARECER		
Número do Parecer: 5.143.923		
Apresentação do Projeto:		
De acordo com informações apresentadas no projeto e nas informações básicas, a pesquisa volta-se ao "estudo sobre o modelo orientador fornecido pela S.E.E/SP, para análise/correção de produção de texto de alunos em processo de alfabetização, em comparação a referências teóricas que utilizam como temática conceitos lingüísticos sobre leitura e escrita. Tem-se como base a verificação de que modo ocorre a implantação" dos procedimentos – lingüísticos – na análise/correção com base nas orientações que se referem às competências e habilidades inseridas nos modelos". Para tanto, serão selecionados "modelos de apoio referentes à correção de produção textual dos anos iniciais no site da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para averiguação das estratégias que os professores precisam realizar para dinamizar a correção de uma produção textual". Nos procedimentos metodológicos, além de uma base teórica sobre teorias lingüísticas sobre produção de texto, haverá a coleta de dados primários junto a 15 professores de uma escola estadual que atuam em anos iniciais e 15 produções textuais de alunos para analisar "suas concepções sobre a correção das produções dos alunos e, por sua vez, a contribuição sobre o tema de pesquisa" caracterizando o processo investigativo como qualitativo.		
Endereço: Rodovia Araraquara-Jaú Km1 - sala 105 Bairro: CENTRO CEP: 14.800-901 UF: SP Município: ARARAQUARA Telefone: (16)3354-6457 E-mail: comiteetica.br@unesp.br		

Fonte: 52 - Elaborado pelo autor (2021)

	UNESP - FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS - CAMPUS ARARAQUARA									
Continuação do Parecer: 5.143.403										
Objetivo da Pesquisa:										
Os objetivos, de acordo com as informações básicas do projeto, são os seguintes:										
*Objetivo Primário:										
Analisar as possíveis relações linguísticas no processo de produção textual a partir do modelo orientador de correção para textos de alunos dos anos iniciais.										
Objetivo Secundário:										
• Oportunizar que, através dos estudos desta pesquisa, meninas e meninos tenham a garantia de ensino equitativo e de qualidade e que tenham em sua decorrência resultados relevantes e eficazes. (ODS); • Discutir sobre os métodos de correção utilizados pela escola estadual no ensino dos anos iniciais em junção aos referenciais teóricos linguísticos sobre escrita e alfabetização; Debater a formação acadêmica de professores dos anos iniciais em relação aos procedimentos de escrita necessários para oportunizar uma aprendizagem significativa dos conteúdos de escrita propostos na atualidade, visando a produção de uma cartilha de correção de produção de texto para os anos iniciais."										
Avaliação dos Riscos e Benefícios:										
Os riscos e benefícios foram apontados nos documentos "Informações básicas do projeto", "projeto de pesquisa", "termo de consentimento livre e esclarecido" e "termo de assentimento". De acordo com as informações básicas do projeto são:										
Riscos: "Por se tratar de produções de escrita de estudantes dos anos iniciais da educação, entendemos que a pesquisa pode causar desconforto, cansaço no momento da produção, divulgação de dados confidenciais (nome e data de nascimento) e risco a segurança das produções com os dados de identificação dos estudantes. Há risco de constrangimento, visto que as produções serão transcritas sem correções na dissertação e ter os dados de identificação expostos. Assim, os possíveis riscos da participação na pesquisa está diante de algum descuido, não colocarmos a tarja no nome do aluno participante. No entanto, para que isso não aconteça o trabalho final (a escrita do texto do pesquisador) será revisada várias vezes para não ter esse problema.										
Diante da produção de escrita, você poderá sentir desconforto por não conseguir escrever, cansaço pelo tempo de produção, por ter que colocar seu nome e data de nascimento na folha da produção de escrita. Também pode se sentir envergonhado porque a sua produção será inserida no trabalho do pesquisador sem correções ortográficas e pontuações". Destacando que para evitar os possíveis riscos algumas medidas serão tomadas, como "tomaremos as devidas providências de										
<table border="1"> <tr> <td data-bbox="571 1606 847 1621">Endereço: Rodovia Araraquara-Jaú Km1 - sala 105</td> <td data-bbox="847 1606 1241 1621"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="571 1621 671 1637">Bairro: CENTRO</td> <td data-bbox="847 1621 1241 1637">CEP: 14.800-901</td> </tr> <tr> <td data-bbox="571 1637 619 1653">UF: SP</td> <td data-bbox="671 1637 1241 1653">Município: ARARAQUARA</td> </tr> <tr> <td data-bbox="571 1653 715 1668">Telefone: (16)3334-0457</td> <td data-bbox="916 1653 1241 1668">E-mail: comtedetica.fclar@unesp.br</td> </tr> </table>			Endereço: Rodovia Araraquara-Jaú Km1 - sala 105		Bairro: CENTRO	CEP: 14.800-901	UF: SP	Município: ARARAQUARA	Telefone: (16)3334-0457	E-mail: comtedetica.fclar@unesp.br
Endereço: Rodovia Araraquara-Jaú Km1 - sala 105										
Bairro: CENTRO	CEP: 14.800-901									
UF: SP	Município: ARARAQUARA									
Telefone: (16)3334-0457	E-mail: comtedetica.fclar@unesp.br									
Página 02 de 04										

Fonte: 53 - Elaborado pelo autor (2021)



**UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS E LETRAS -
CAMPUS ARARAQUARA**



Contribuição do Pensar: 5.143.825

correção minuciosa (para averiguar se os nomes e datas de nascimento estão com a tarja preta) antes da publicação da versão final do trabalho do pesquisador. Os nomes dos estudantes não serão mencionados em nenhuma parte da dissertação e nas produções que forem anexadas junto ao trabalho, receberão nas identificações uma tarja preta ou algo similar para preservar a identidade dos mesmos."

Como benefícios são apontados estão "novos encaminhamentos procedimentais para continuar com os formatos de ensino atual ou melhorarmos em alguns pontos. Após todas as etapas, espera-se analisar os materiais produzidos a partir das pesquisas realizadas e possivelmente consolidar com a produção de uma cartilha dinâmica sobre correção textual para os anos iniciais".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa envolve a situação de professores alfabetizadores sobre as "regras de análise/correção deveriam ou não utilizarem para correção de uma produção de escrita de estudantes inseridos na etapa da alfabetização." Com base nos documentos apresentados pela secretaria da educação, como uma sugestão para correção de textos pelos docentes, há dificuldades de compreensão. Desta forma, o pesquisador aborda "questões como tema, gênero, coesão/coerência e registro (ortografia), não correspondem com as regras da norma culta brasileira." E, esta é uma abordagem que se volta a contribuir com a lacuna da área que é a ausência de estudos na área de linguística na graduação dos professores alfabetizadores.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos foram apresentados e estão em conformidade com a legislação para a análise ética.

Recomendações:

não há

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

diante das alterações realizadas manifesto-me favoravelmente à aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da FCLAr/Unesp, reunido em 03/12/2021, manifesta-se pela **APROVAÇÃO** do protocolo de pesquisa proposto. O relatório final deverá ser entregue até 06 (seis) meses após a data de finalização da pesquisa, conforme projeção do cronograma constante do projeto aprovado.

Endereço: Rodovia Araraquara-Jacú Km1 - sala 105
Bairro: CENTRO CEP: 14.300-901
UF: SP Município: ARARAQUARA
Telefone: (16)3334-6457 E-mail: comitedetica.fclar@unesp.br

Página 03 de 04

Fonte 63 - Elaborado pelo autor (2021)



**UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS E LETRAS -
CAMPUS ARARAQUARA**



Continuação do Parecer: 5.143.805

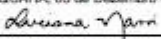
Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PI_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1824741.pdf	20/11/2021 02:12:32		Aceito
Parecer Anterior	PARECER_CONSUBSTANCIADO_DO_CEP.pdf	20/11/2021 02:10:20	VALDECI DE SANTANA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_DOS_PROFESSORES_CORRIGIDO.pdf	20/11/2021 02:07:14	VALDECI DE SANTANA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ASSENTIMENTO_ALUNO_CORRIGIDO.pdf	20/11/2021 02:05:03	VALDECI DE SANTANA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_CORRIGIDO.pdf	20/11/2021 02:04:31	VALDECI DE SANTANA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_PESQUISA_COMITE_CORRIGIDO.pdf	20/11/2021 02:03:34	VALDECI DE SANTANA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_RESPONSÁVEIS_CORRIGIDO.pdf	20/11/2021 02:02:18	VALDECI DE SANTANA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_COMITE_DE_ETICA_VALDECI_SCALIANTE_DE_SANTANA_ASSINADA.pdf	14/09/2021 13:52:37	VALDECI DE SANTANA	Aceito
Outros	QUESTIONARIO DISSERTACAO.pdf	11/09/2021 23:41:24	VALDECI DE SANTANA	Aceito
Outros	CURRICULO_LATTES_PLATAFORMA.pdf	11/09/2021 23:40:04	VALDECI DE SANTANA	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

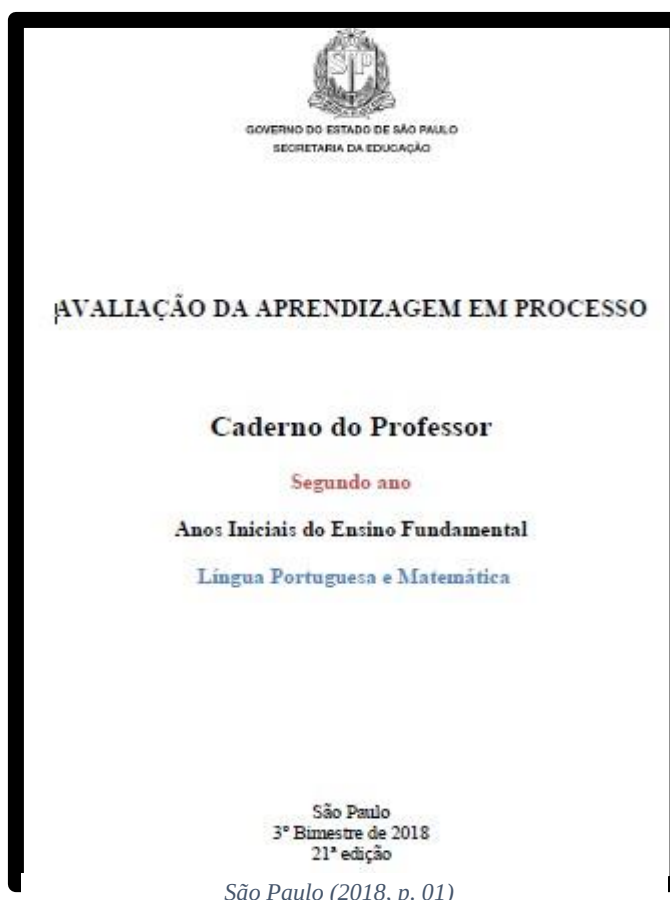
ARARAQUARA, 03 de Dezembro de 2021


 Assinado por:
Luciana Massi
 (Coordenador(a))

Endereço: Rodovia Araraquara-Jaú Km1 - sala 105
 Bairro: CENTRO CEP: 14.200-901
 UF: SP Município: ARARAQUARA
 Telefone: (16)3334-6457 E-mail: comitedeticas.fclar@unesp.br

Página 03 de 05

ANEXOS

ANEXO A – Páginas extraídas do documento orientador – DOC.o

AValiação DA APRENDIZAGEM EM PROCESSO

INTRODUÇÃO

A Avaliação da Aprendizagem em Processo se caracteriza como ação desenvolvida de modo colaborativo entre a Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional e a Coordenadoria de Gestão da Educação Básica.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental já está instituída a aplicação dos mapas de sondagem, que é um instrumento de gestão da aprendizagem dos alunos relacionados à aquisição do sistema de escrita alfabética e traz informações importantes para os professores no planejamento das atividades.

A Avaliação da Aprendizagem em Processo, fundamentada no Currículo do Estado de São Paulo, tem como objetivo fornecer um diagnóstico mais eficaz dos saberes de alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental relacionados à aquisição das competências leitora e escritora e dos conhecimentos matemáticos, complementando assim, os dados apresentados nos mapas de sondagem.

Esta avaliação tem como ponto de partida a matriz da Avaliação de Aprendizagem em Processo – AAP e dialoga com as habilidades contidas no SARESP, Saeb, Prova e Provinha Brasil, assim como as expectativas de aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática, os materiais do Programa Ler e Escrever e Educação Matemática nos Anos Iniciais – EMAI.

Além da formulação dos instrumentos de avaliação, na forma de cadernos de provas para os alunos, também foram elaborados documentos específicos de orientação para os professores – Comentários e Recomendações Pedagógicas – contendo instruções para a aplicação da prova, orientações para avaliação, exemplar da prova do professor, orientações para correção e recomendações pedagógicas.

Espera-se que estes documentos, agregados aos registros que o professor já possui, sejam instrumentos que auxiliem no planejamento e replanejamento das ações pedagógicas, mobilizem procedimentos, atitudes e conceitos necessários para as atividades de sala de aula, sobretudo, aquelas relacionadas aos processos de recuperação das aprendizagens.

COORDENADORIA DE INFORMAÇÃO,
MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO
EDUCACIONAL - CIMA

COORDENADORIA DE GESTÃO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA - CGEB

São Paulo (2018, p. 02)

6. ORIENTAÇÕES PARA CORREÇÃO DA PROVA

Com o objetivo de traçar um diagnóstico preciso da aprendizagem dos alunos e alinhar o resultado dessa avaliação com as provas externas da SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, e também as de âmbito nacional, esse manual foi elaborado utilizando os critérios estabelecidos para a correção do Saresp.

Nas próximas páginas, você encontrará categorias de resposta para cada item que o aluno respondeu nas provas do 2º ano de Língua Portuguesa e Matemática. Essas categorias de resposta estão identificadas por letras A, B, C, D, E, F, G e H.

Pensando na proposta do PROGRAMA LER E ESCREVER da Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo, leia atentamente cada item verificando a resposta do aluno. Classifique a resposta do aluno com a letra correspondente.

Ao final da análise e correção das provas, insira os dados coletados de cada aluno, no **Sistema de Acompanhamento dos Resultados de Avaliações (SARA)**, hospedado na **Secretaria Escolar Digital (SED)**.

Língua Portuguesa

QUESTÃO 1 – MP11: Escrever seu próprio nome (nome e sobrenome).

Categorias de resposta:

- A) Escreveu o nome e pelo menos um sobrenome (mesmo que não pareça ser um sobrenome, por exemplo: Paulo Henrique).
- B) Escreveu somente o nome.
- C) Escreveu de forma não reconhecível.
- D) Ausência de resposta.

QUESTÃO 2 – MP12: Escrever uma lista de aves do pantanal, a partir do ditado do professor.

Categorias de resposta:

- A) Escreveu com correspondência sonora alfabética e grafia convencional em pelo menos três (03) das palavras da lista.
- B) Escreveu com correspondência sonora alfabética e grafia convencional em pelo menos duas (02) das palavras da lista.
- C) Escreveu com correspondência sonora alfabética e grafia não convencional.

Fonte 67 - São Paulo (2018, p. 28)

Atenção: incluir nessa categoria a escrita com correspondência sonora alfabética e grafia correta de apenas uma (01) das palavras da lista.

D) Escreveu com correspondência silábico-alfabética.

Atenção: Este critério envolve a escrita silábico-alfabética que marca a transição do aluno da hipótese silábica para a escrita alfabética.

E) Escreveu silabicamente com correspondência sonora.

Atenção: Este critério envolve a escrita silábica com valor sonoro convencional.

F) Escreveu silabicamente sem correspondência sonora.

Atenção: Este critério envolve a escrita silábica sem valor sonoro convencional.

G) Escreveu sem correspondência sistemática entre partes do falado e partes do escrito.

Atenção: Este critério envolve as escritas pré-silábicas.

H) Ausência de resposta.

QUESTÃO 3 – Escrita de trecho de cantiga

Esta questão pretende avaliar os seguintes aspectos:

- segmentação do texto em palavras
- ortografia regular

A questão 3 se desdobra em dois itens 3.1 e 3.2

QUESTÃO 3.1 – MP13: Escrever trecho de uma cantiga de roda conhecida, cujo conteúdo temático tenha sido previamente memorizado, segmentando o texto em palavras.

Categorias de resposta:

A) Segmentou convencionalmente o texto em palavras.

Atenção: Incluir nesta categoria mesmo que a segmentação de duas (02) palavras esteja incorreta. Não exigir correção na acentuação gráfica.

B) Presença sistemática de hipossegmentação e/ou hipersegmentação.

Atenção: sistemática, neste caso, quer dizer conduta repetitiva, observada em mais de uma ocasião em três (03) ou mais palavras/expressões diferentes: hipossegmentação – o aluno escreve junto o que é para escrever separado (ex.: "erumaveis"; "derrepente"; "nacasa..."); e hipersegmentação – o aluno separa o que se escreve junto (ex.: "de vagar"; "des cola do"; "gela deira"...).

C) Não segmentou o texto em palavras – o aluno escreveu as palavras continuamente, sem qualquer separação entre elas.

D) Ausência de resposta.

QUESTÃO 3.2 – MP14: Escrever uma cantiga de roda conhecida apresentando ortografia regular.

Categorias de resposta:

- A) Escreveu com ortografia regular com até um (01) erro.
- B) Escreveu de duas (02) a quatro (04) palavras com erro ortográfico.
- C) Escreveu com mais de quatro (04) palavras com erro ortográfico.
- D) Não escreveu com ortografia regular, de forma sistemática, a maioria das palavras da cantiga.
- E) Presença de escrita mais não o solicitado.

QUESTÃO 4 – MP15: Localizar algumas palavras ditadas pelo professor em uma cantiga de roda conhecida

Categorias de resposta:

- A) Marcou todas as palavras ditadas.
- B) Marcou pelo menos três (03) das palavras ditadas.
- C) Marcou duas (02) ou uma (01) das palavras ditadas.
- D) Marcou palavras aleatoriamente.
- E) Não marcou nenhuma palavra.

QUESTÃO 5

Essa questão pretende avaliar se, ao reescrever o final de um conto, os alunos apropriaram-se das características desse gênero em relação ao encadeamento dos episódios narrados e da linguagem escrita.

Na introdução da Sequência Didática "Reescrita de contos de fadas", do Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do Programa Ler e escrever para o 2º ano, há algumas considerações sobre os contos de fadas, como segue:

Os contos de fadas são textos que, por seu conteúdo mágico, fascinam crianças e adultos ao longo dos tempos. Em geral, são histórias de autoria desconhecida, que fazem parte da cultura oral de um povo e que se perpetuaram, como todos os textos da tradição oral, pela passagem de geração a geração. Não apenas a autoria é incerta, mas também a data de sua criação: o tempo de um conto de fadas é de, como nos dizem as histórias, "há muito tempo", num passado muito distante...

Fascinadas pela temática desses textos, as crianças enfrentam desafios para compreendê-los, pois a linguagem nem sempre é simples. Com isso, ampliam seu universo linguístico e seu vocabulário, conhecem estruturas diferentes de construção

das frases e experimentam novas formas da linguagem, como o uso de metáforas ou outras figuras de retórica.

Aprender a linguagem que se escreve

A reescrita é uma atividade de produção textual com apoio. É a escrita de uma história cujo enredo é conhecido e cuja referência é um texto escrito. Quando os alunos aprendem o enredo, junto vem também a forma, a linguagem que se usa para escrever, diferente da que se usa para falar. A reescrita é a produção de mais uma versão, e não a reprodução idêntica. Não é condição para uma atividade de reescrita – nem é desejável – que o aluno memorize o texto. Para reescrever não é necessário decorar o que queremos desenvolver não é a memória, mas a capacidade de produzir um texto em linguagem escrita. O conto tradicional funciona como uma espécie de matriz para a escrita de narrativas. Ao realizar um reconto, os alunos recuperam os acontecimentos da narrativa utilizando, frequentemente, elementos da linguagem que se usa para escrever. O mesmo acontece com as reescritas, pois, ao reescrever uma história, um conto, os alunos precisam coordenar uma série de tarefas: eles precisam recuperar os acontecimentos, utilizar a linguagem que se escreve, organizar junto com os colegas o que querem escrever, controlar o que já foi escrito e o que falta escrever.

Ao realizar essas tarefas, os alunos estarão aprendendo sobre o processo de composição de um texto escrito.

Esta questão se desdobra em dois itens: 5.1 e 5.2.

QUESTÃO 5.1 – MP16: Reescrever o final de um conto conhecido com características próprias do gênero.

Categorias de resposta:

- A) Atende totalmente às características do gênero conto.
- B) Atende parcialmente às características do gênero conto.
- C) Não atende às características do gênero conto.
- D) Presença de escrita, mas não o solicitado.
- E) Ausência de escrita.

QUESTÃO 5.2 – MP17: Reescrever o final de um conto conhecido com características da linguagem escrita.

Categorias de resposta:

- A) Produziu texto com características da linguagem escrita dentro do gênero proposto (conto).
- B) Produziu texto com algumas das características da linguagem escrita, dentro do gênero proposto (conto), ainda que com algumas falhas.

- C) Produziu frases que remetem ao conteúdo do texto solicitado, mas não chegam a formar um texto.
- D) Presença de escrita, mas não a solicitada.
- E) Ausência de resposta.

QUESTÃO 6 - Leitura de texto informativo

Esta questão pretende verificar se, a partir da **leitura autônoma** (isto é, sozinho, sem ajuda) de um texto informativo, o aluno consegue selecionar informações explícitas no texto e inferir outras.

Esta questão se desdobra em dois itens: 6.1 e 6.2

Item 6.1 – MP 18: Localizar informação explícita em texto informativo sobre o Pantanal (animais, árvores, biomas, etc.).

Categorias de respostas:

- A) Respondeu mostrando que foi capaz de ler com autonomia.

Atenção: Considerar nesta categoria: "AJUDAM A AREJAR E PERMITEM QUE A ÁGUA CIRCULE MELHOR".

- B) Respondeu, mas não mostrou que foi capaz de ler com autonomia.

Atenção: Incluir nesta categoria a resposta ilegível.

- C) Ausência de resposta.

Item 6.2 – MP 19: Localizar informação implícita em texto informativo sobre o Pantanal (animais, árvores, biomas, etc.).

Categorias de respostas:

- A) Respondeu mostrando que foi capaz de ler com autonomia.

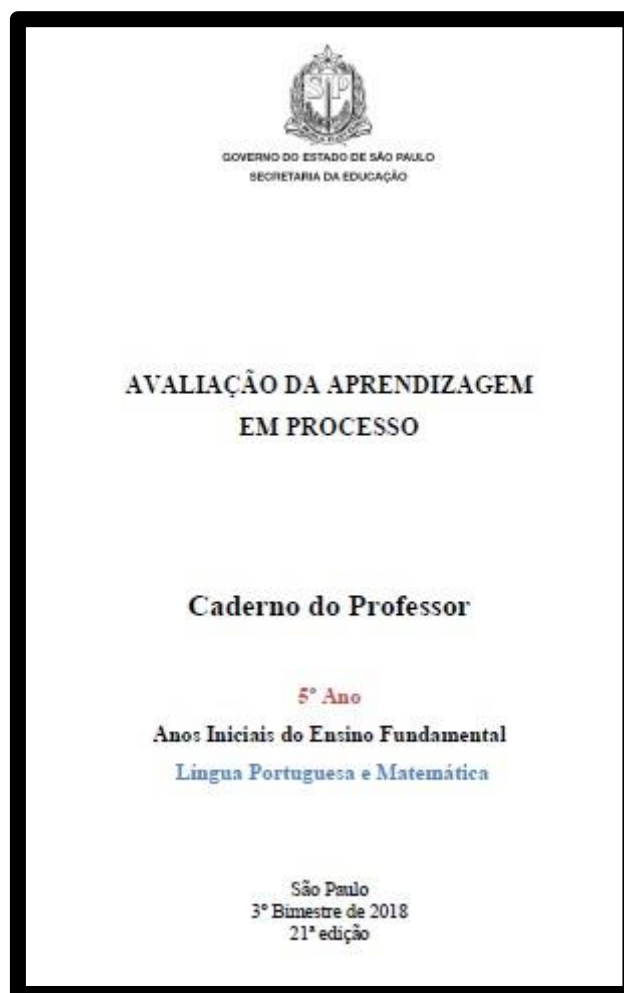
Atenção: A completude ou não da resposta e a presença da ortografia não convencional não afeta o resultado. Espera-se que os alunos possam fazer inferências, tais como: "SERVEM DE ISCA, SERVEM PARA PESCAR".

- B) Respondeu, mas não mostrou que foi capaz de ler com autonomia.

Atenção: Incluir nesta categoria a resposta ilegível ou que fale de outro assunto.

- C) Ausência de resposta.

São Paulo (2018, p. 32)

ANEXO B – Páginas extraídas do Documento Orientador do 5º ano 21ª Edição

Fonte: São Paulo (2018, p. 01)

APRESENTAÇÃO

A Avaliação da Aprendizagem em Processo – AAP – se caracteriza como ação desenvolvida de modo colaborativo entre a Coordenadoria de Gestão da Educação Básica e a Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional.

Iniciada em 2011, em apenas dois anos/séries, foi gradativamente sendo expandida e desde 2015 está abrangendo todos os alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio além de, continuamente, aprimorar seus instrumentos e formas de registro.

A AAP, fundamentada no Currículo do Estado de São Paulo, propõe o acompanhamento da aprendizagem das turmas e alunos, de forma individualizada, tendo caráter diagnóstico. Tem como objetivo apoiar as unidades e os docentes na elaboração de estratégias adequadas, a partir da análise de seus resultados, que contribuam efetivamente para melhoria da aprendizagem e desempenho dos alunos, especialmente nas ações de recuperação contínua.

As habilidades selecionadas para a AAP, em Língua Portuguesa e Matemática, passaram a ter como referência, a partir de 2016, a Matriz de Avaliação Processual elaborada pela CGEB e já disponibilizada à rede. Nas edições de 2017 prossegue esse mesmo referencial assim como, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental permanece a articulação com as expectativas de aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática e com os materiais do Programa Ler e Escrever e Educação Matemática nos Anos Iniciais – EMAL.

Além da formulação dos instrumentos de avaliação, na forma de cadernos de provas para os alunos, também foram elaborados os respectivos Cadernos do Professor, com orientações específicas para os docentes, contendo instruções para a aplicação da prova (Anos Iniciais), quadro de habilidades de cada prova, exemplar da prova, gabarito, orientações para correção (Anos Iniciais), grade de correção e recomendações pedagógicas gerais.

Estes subsídios, agregados aos registros que o professor já possui e juntamente com as informações incorporadas na Plataforma Foco Aprendizagem, a partir dos dados inseridos pelos docentes no SARA – Sistema de Acompanhamento dos Resultados de Avaliações – devem auxiliar no planejamento, replanejamento e acompanhamento das ações pedagógicas, mobilizando procedimentos, atitudes e conceitos necessários para as atividades de sala de aula, sobretudo aquelas relacionadas aos processos de recuperação das aprendizagens.

COORDENADORIA DE GESTÃO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA - CGEB

COORDENADORIA DE INFORMAÇÃO,
MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL -
CIMA

Fonte: São Paulo (2018, p. 02)

SUMÁRIO

1. PARA COMEÇO DE CONVERSA.....	4
2. INSTRUÇÕES PARA A APLICAÇÃO DAS PROVAS	6
3. EXEMPLAR DA PROVA DO PROFESSOR "LÍNGUA PORTUGUESA"	8
4. EXEMPLAR DA PROVA DO PROFESSOR "MATEMÁTICA"	32
5. ORIENTAÇÕES PARA CORREÇÃO DA PRODUÇÃO DE CARTA DE LEITOR.....	49
6. REFERÊNCIAS	51

Fonte: São Paulo (2018, p. 03)

AValiação da Aprendizagem em Processo Nos Anos Iniciais
5º ANO – Língua Portuguesa e Matemática

1. PARA COMEÇO DE CONVERSA...

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM PROCESSO – AAP PARA O 5º, de Língua Portuguesa e Matemática, em sua 21ª edição, apresenta:

- 16 questões objetivas em Língua Portuguesa e uma produção textual.
- 16 questões objetivas em Matemática.

Os itens da prova de Língua Portuguesa têm foco na leitura, compreensão de texto e produção textual (escrita de carta opinativa de leitor). Nesses campos, espera-se que os alunos tenham capacidade de:

MP16	Identificar a posição/opinião de uma declaração de sujeitos relacionada ao fato retratado em uma notícia.
MP17	Reconhecer a sequência temporal dos fatos relatados em uma notícia.
MP19	Identificar uma opinião em relação a um acontecimento retratado em uma notícia veiculada em jornal.
MP21	Compreender o conteúdo temático de um texto de divulgação científica a partir de sua leitura global.
MP22	Inferir informação sobre o tema de um artigo expositivo de divulgação científica a partir da leitura de seu título e subtítulo.
MP23	Identificar informações explícitas que descreve animal ou planta retratados em um verbete enciclopédico.
MP24	Reconhecer o tema principal de um verbete, a partir da leitura global.
MP25	Inferir informações explícitas estabelecendo relações entre a linguagem verbal (texto escrito) e não verbal (imagem) de um texto de divulgação científica.
MP27	Identificar a finalidade de uma carta de leitor a partir de sua compreensão global.
MP28	Localizar informações explícitas relativas a descrição do assunto retratado em uma carta do leitor.

Os itens da prova de Matemática têm como foco avaliar as expectativas concernentes aos 4 blocos de conteúdos: Números e Operações com Números Naturais e Racionais; Espaço e Forma; Grandezas e Medidas e Tratamento da Informação.

Fonte: São Paulo (2018, p. 04)

MP24	Resolver situações-problema compreendendo significados das operações do campo aditivo e multiplicativo envolvendo números naturais.
MP25	Resolver situações-problema compreendendo significados das operações do campo multiplicativo, envolvendo números racionais na forma decimal.
MP26	Calcular o resultado de algumas operações com números racionais, por meio de estratégias pessoais.
MP27	Reconhecer elementos e propriedades de polígonos e círculos.
MP28	Compor e decompor figuras planas.
MP29	Identificar ângulo reto, agudo e obtuso.
MP30	Resolver situação-problema com dados apresentados por meio de gráficos de barras.
MP32	Calcular a medida da área de figuras triangulares pela decomposição de figuras quadrangulares.
MP33	Interpretar informações apresentadas por meio de porcentagens.

Para elaboração da prova foram considerados as matrizes de referência da Avaliação da Aprendizagem em Processo – AAP, os conteúdos e habilidades pautados no Currículo do Estado de São Paulo para Língua Portuguesa e Matemática (documentos “Expectativas de aprendizagem” e “Orientações Didáticas Fundamentais sobre as expectativas de aprendizagem de Língua Portuguesa”, “Orientações Curriculares do Estado de São Paulo – Anos Iniciais do Ensino Fundamental” que contém as expectativas de aprendizagem para a disciplina de Matemática¹) além das matrizes de Referência das Avaliações SARESP, Provinha Brasil, Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), Prova Brasil – Saeb.

A fim de subsidiar os professores, esse documento é composto por:

- Instruções para a aplicação das provas;
- Orientações das avaliações;
- Exemplares das “Provas do Professor”;
- Orientações para correção das provas e
- Referências.

¹ Documentos disponíveis para download em <http://fapesp.usp.br/cte> e nas Bibliotecas da COEB e CIMA na Intranet – Espaço do Servidor.

2. INSTRUÇÕES PARA A APLICAÇÃO DAS PROVAS

ANTES DA PROVA

O professor deve:

- Organizar a sala de forma que os alunos possam realizar a avaliação individualmente.

PREPARAÇÃO PARA A APLICAÇÃO DA PROVA

O professor deverá seguir os seguintes procedimentos:

- Informar aos alunos que a prova é de Língua Portuguesa ou Matemática, e que eles devem responder a ela com muito cuidado, não deixando questões em branco, procurando mostrar o que realmente sabem sobre o conteúdo avaliado. Esta ação é importante para que os alunos percebam que essa prova é um instrumento de avaliação que lhes trará benefícios, pois o professor poderá organizar atividades que os ajude a sanar suas possíveis dificuldades.
- Criar um clima agradável e tranquilo.
- Estimular os alunos para que respondam com cuidado e atenção a todas as questões.

APLICAÇÃO DA PROVA

O professor deverá:

- Distribuir os cadernos de prova.
- Seguir as orientações para a aplicação e exemplar do professor, discriminadas neste documento, para cada uma das atividades. Explicar às crianças o que se espera que realizem, sem que isso signifique resolver por elas as questões propostas.
- Informar o tempo que será destinado para a realização da prova.

Atenção: aos alunos com necessidades educacionais especiais deverá ser garantido o suporte pedagógico necessário para a realização das provas.

Fonte: São Paulo (2018, p. 06)

DURANTE A PROVA O professor deverá: • Ficar atento a todos os fatos que ocorrerem. • Circular pela sala de aula, dando orientações aos alunos que necessitem de encaminhamentos para a resolução dos exercícios propostos, lembrando que a avaliação tem como objetivo diagnosticar seus saberes. • Prestar atenção ao ritmo da realização da prova, para que a classe vá fazendo a prova mais ou menos ao mesmo tempo. • Certificar-se de que todos os alunos responderam a todas as questões da prova.
FINAL DA PROVA O professor deverá: • Recolher todos os cadernos de prova para posterior correção.
ATENÇÃO: INSTRUÇÕES GERAIS PARA A REALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO COM QUESTÕES OBJETIVAS • Os alunos serão instruídos a ler, sozinhos, as questões; • Responderem dentro do limite de tempo estabelecido pelo professor. • Oriente-os que cada uma das questões possui apenas uma alternativa como resposta, portanto serão desconsideradas as questões, em que foram assinaladas mais de uma alternativa. • Pedir para que os alunos não se esqueçam de preencher os dados solicitados na página de rosto da prova: nome, turma, escola e data.
PRODUÇÃO TEXTUAL - AAP DE LÍNGUA PORTUGUESA Parte - Produção de carta opinativa de leitor • Essa atividade pressupõe que os alunos produzam uma carta opinativa de leitor a partir de uma reportagem. Cabe ao aplicador: • solicitar aos alunos que leiam sozinhos a reportagem impressa na prova; • orientar os alunos a escreverem uma carta opinativa de leitor.

Fonte: São Paulo (2018, p. 07)

EXEMPLAR DO PROFESSOR



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Língua Portuguesa

PRODUÇÃO ESCRITA

CARTA OPINATIVA DE LEITOR

A nota da redação da revista Planeta diz respeito a um crocodilo que convive com um pneu ao redor de seu pescoço. Proceda a leitura e análise o texto:

CROCODILO DO PNEU

Segundo agentes de conservação da Indonésia, o crocodilo de água salgada da foto feita na região do rio Palu, na ilha de Sulawesi, já convive com esse pneu ao redor do seu pescoço há mais de um ano.



Figura - Crocodilo indonésio e seu "enfeite", há mais de um ano com esse objeto.

A interferência humana na vida dos animais selvagens chega a níveis surpreendentes. O crocodilo de água salgada da foto acima, tirada em janeiro na região do rio Palu, na ilha de Sulawesi (Indonésia), já convive com esse pneu ao redor do seu pescoço há mais de um ano, informam agentes de conservação do país. Eles prosseguem nas buscas para encontrar o animal e livrá-lo de seu bizarro ornamento.

FONTE: <https://www.revistaplaneta.com.br/crocodilo-do-pneu/> acesso em 10.jul.2018.

Agora escreva uma carta para a coluna "Painel do Leitor" da página da Internet da "Revista Planeta", comentando a nota publicada e apresentando a sua opinião a respeito do assunto abordado comentando sobre a interferência humana sobre a vida no planeta.

Fonte: São Paulo (2018, p.30)

5. ORIENTAÇÕES PARA CORREÇÃO DA PRODUÇÃO DE CARTA DE LEITOR

As competências avaliadas na redação do 5º ano do Ensino Fundamental são: Produzir uma carta de leitor com base em proposta que estabelece tema, gênero, linguagem, finalidade e interlocutor do texto. Essas competências estão associadas às respectivas competências de produção de textos:

COMPETÊNCIA I – TEMA – Desenvolver o texto de acordo com as determinações temáticas e situacionais da proposta de redação.
 COMPETÊNCIA II – GÊNERO – Mobilizar, no texto produzido, os conhecimentos relativos aos elementos organizacionais do gênero.
 COMPETÊNCIA III – COESÃO/COERÊNCIA – Organizar o texto de forma lógica e produtiva, demonstrando conhecimento dos mecanismos linguísticos e textuais necessários para sua construção.
 COMPETÊNCIA IV – REGISTRO – Aplicar as convenções e normas do sistema da escrita.

Quadro 1 – Classificação das redações, no processo de correção da produção textual (5º ano)

Tabela para uso do corretor				
Competência	Nível			
CI - Tema	1	2	3	4
CII - Gênero	1	2	3	4
CIII - Coesão/Coerência	1	2	3	4
CIV - Registro	1	2	3	4

ANULADA	
EM BRANCO	
NÃO ALFABÉTICO	

Nível 1 – Insuficiente

Nível 2 – Regular

Nível 3 – Bom

Nível 4 – Muito bom

Fonte: São Paulo (2018, p. 49)

PLANILHA DE CORREÇÃO DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DO - 5º ANO

O aluno deve demonstrar as seguintes competências		Nível 1 Insuficiente	Nível 2 Razoável	Nível 3 Bom	Nível 4 Muito bom
CI Tema	Desenvolver o texto, de acordo com as determinações temáticas e situacionais da proposta de redação.	Apresenta dificuldades em compreender a proposta de redação e desenvolve um texto que tangencia o tema.	Compreende e desenvolve razoavelmente o tema a partir da proposta de redação, parafraseando os textos da proposta ou apresentando uma série de ideias associadas ao tema.	Compreende e desenvolve bem o tema a partir da proposta de redação, apresentando indícios de um projeto temático pessoal.	Compreende e desenvolve muito bem o tema a partir da proposta de redação, com base na definição de um projeto temático pessoal.
CII Gênero	Mobilizar, no texto produzido, os conhecimentos relativos aos elementos organizacionais do gênero.	Apresenta dificuldades em compreender a proposta de redação e apresenta indícios do gênero.	Compreende e desenvolve razoavelmente a proposta de redação e os elementos constituintes do gênero.	Compreende e desenvolve bem a proposta de redação e os elementos constituintes do gênero, mesmo que com desvios.	Compreende e desenvolve muito bem a proposta de redação e os elementos constituintes do gênero.
CIII Coesão / Coerência	Organizar o texto de forma lógica e produtiva, demonstrando conhecimento dos mecanismos linguísticos e textuais necessários para sua construção.	Organiza precariamente as partes do texto, apresentando grande dificuldade em articular as proposições; além de demonstrar pouco domínio na utilização dos recursos coesivos.	Organiza razoavelmente as partes do texto, apresentando redundâncias ou inconsistências constituintes, mas com alguns elos entre partes e proposições do texto, demonstrando um domínio básico na utilização dos recursos coesivos.	Organiza bem as partes do texto, apresentando problemas pontuais na articulação entre as partes e / ou as proposições, e demonstra um bom domínio no uso dos recursos coesivos.	Organiza muito bem as partes do texto e demonstra um bom domínio no uso dos recursos coesivos.
CIV Registro	Aplicar as convenções e normas do sistema da escrita.	Apresenta muitas inadequações no registro do texto, referentes à norma gramatical, à escrita das palavras, à segmentação de palavras e frases e / ou à pontuação.	Apresenta inadequações no registro do texto, referentes à norma gramatical, à escrita das palavras, à segmentação de palavras e frases e / ou à pontuação, mas com indícios de seu domínio básico .	Demonstra, no registro do texto, bom domínio das regras normativas do sistema de representação da escrita, mesmo que apresente alguns desvios recorrentes no uso dessas regras.	Demonstra, no registro do texto, bom domínio das regras normativas do sistema de representação da escrita.

Fonte: São Paulo (2018, p. 50)

ANEXO C – Links de acesso dos Documentos Orientadores – DOC.o

Link 1: (2º ano)

<https://drive.google.com/drive/folders/1b-DvAlPmoIHVCisKvo4lEqkjOhIK8ARP>

Link 2: (5º ano)

<https://drive.google.com/drive/folders/1b-DvAlPmoIHVCisKvo4lEqkjOhIK8ARP>