



**UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – UPE**  
**CAMPUS MATA NORTE**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**OS DESAFIOS DE ALFABETIZAR NO 6º ANO: UMA PERSPECTIVA DIDÁTICO-  
LINGUÍSTICA**

**ARYANE VANUSA CAVALCANTI ALVES**

**ARYANE VANUSA CAVALCANTI ALVES**

**OS DESAFIOS DE ALFABETIZAR NO 6º ANO: UMA PERSPECTIVA  
DIDÁTICO-LINGUÍSTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade de Pernambuco, *Campus Mata Norte*, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Rossana Ramos  
Henz**

NAZARÉ DA MATA – PE

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade de Pernambuco – Campus Mata Norte  
Biblioteca Mons. Petronilo Pedrosa, Nazaré da Mata – PE, Brasil

A474d    Alves, Aryane Vanusa Cavalcanti  
          Os desafios de alfabetizar no 6º ano: Uma perspectiva didático-  
          linguística /Aryane Vanusa Cavalcanti Alves – Nazaré da Mata: [s.n],  
          2021.  
          109 p.: il.

          Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dra. Rossana Ramos Henz

          Dissertação (Mestrado) – Universidade de Pernambuco, Campus  
          Mata Norte, Mestrado Profissional em Educação, Nazaré da Mata, 2021.

          1. Escrita. 2. Leitura. 3. Ensino. 4. Anos finais.  
          I. Henz, Rossana Ramos (orient.). II. Título.

CDD 371.4

Bibliotecária Responsável: Luciene Aquino – CRB 4/2207

**ARYANE VANUSA CAVALCANTI ALVES**

**OS DESAFIOS DE ALFABETIZAR NO 6º ANO:  
UMA PERSPECTIVA DIDÁTICO-LINGUÍSTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS da Universidade de Pernambuco, *Campus* Mata Norte, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras, em 31/05/2021

**DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA**



**Profa. Dra. Rossana Regina Guimarães Ramos Henz (UPE/*Campus* Mata Norte)**  
Orientadora



**Prof. Dr. Juscelino Francisco do Nascimento (UFPI)**  
Examinador Externo



**Prof. Dr. André Pedro da Silva (UFBA)**  
Examinador Interno



**Aryane Vanusa Cavalcanti Alves**  
Aluna

Nazaré da Mata- PE

2021

## AGRADECIMENTOS

A Deus, porque creio nas suas bênçãos para ser quem eu sou, quem me tornarei e por todas as minhas conquistas.

Aos colegas de jornada no mestrado. A todos os professores do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da UPE/Campus Mata Norte, pelos preciosos ensinamentos e saberes partilhados.

À minha orientadora, Professora Dra. Rossana Ramos Henz, por sua demonstração de paciência e competência na condução deste trabalho científico, dando-me autonomia de leitura e escrita.

Todo meu amor e gratidão à minha família, em especial, aos meus pais, Carlos e Suely e minhas irmãs: Aline, Alana e Ayanne.

Aos meus alunos do passado e, sobretudo, aos do presente, que sempre participaram e participam das minhas experiências docentes!

À minha **avó materna** pelo total apoio e dedicação em todos esses anos de vida!

## EPÍGRAFE

Como Platão o disse há muito tempo: para ensinar é necessário o eros. O eros não se resume apenas ao desejo de conhecer e transmitir, ou ao mero prazer de ensinar, comunicar ou dar; é também o amor por aquilo que se diz e do que se pensa ser verdadeiro. (Edgar Morin).

## ***RESUMO***

---

O objetivo deste trabalho é contribuir para a produção de alternativas didáticas que possam subsidiar e (re) orientar as práticas pedagógicas, desenvolvidas no dia a dia das salas de aula de nossas escolas, de forma a modificar o atual (e já por muitos anos existente) quadro de fracasso e exclusão do mundo da escrita das escolas públicas brasileiras. Nesse sentido, nossa pesquisa fundamentada em estudos da área de linguagem, aponta para elaboração de uma proposta didática que auxilie os professores do ensino fundamental – anos finais – na inclusão (alfabetização) de alunos nesse segmento escolar, que ainda não se apropriaram totalmente, em nível alfabético, da escrita e da leitura. O tema desta pesquisa surgiu da constatação de que alguns alunos recém-chegados ao ensino fundamental – anos finais – não apresentam o sistema de escrita alfabética (SEA) consolidado. A imprescindibilidade da leitura e escrita é notória na nossa cultura altamente letrada, ou seja, não ser alfabetizado é o mesmo que viver em um mundo paralelo excluído da esfera grafocêntrica, sendo indubitável a necessidade de boas práticas metodológicas para que os estudantes avancem em suas hipóteses de escrita. Desse modo, nosso objetivo geral é, com base em fundamentos teóricos, elaborar um manual instrucional, com sugestões pedagógicas com intuito de contribuir para a ampliação dos conhecimentos dos estudantes, no que se refere à apropriação do sistema de escrita alfabética. Para isso, a presente pesquisa percorre análises sobre os atuais níveis de alfabetismo e analfabetismo no Brasil, com dados do PISA (2018) e do INAF (2018) que, infelizmente, revelam um quadro de fracasso em leitura e escrita. Quanto às leis que regem a educação no nosso país, consultamos às abordagens trazidas pelos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (2012) e a Base Nacional Comum Curricular (2018) a fim de discutir e refletir os conteúdos curriculares concernentes ao 6º ano do ensino fundamental – anos finais – para Língua Portuguesa. Como fundamento para embasar a discussão a respeito da aquisição da escrita, aos processos pelos quais os alunos percorrem, recorreremos aos referenciais teóricos escritos por Soares (2000, 2008), Morais (2004, 2012, 2019), Ferreiro e Teberosky (1991), Cagliari (1994, 1998), entre outros autores, que refletem sobre o processo de escrita. E, por fim, apresentamos alternativas, que acreditamos ser prazerosas e instigantes, para a construção de oportunidades de aprendizagem da escrita ainda que tardiamente, isto é, na segunda etapa do ensino fundamental.

**Palavras-chave:** Escrita. Leitura. Ensino. Anos finais.

## *ABSTRACT*

---

The aim of this master's thesis is to contribute to the production of didactic alternatives that can subsidize and guide pedagogical practices, developed in day-to-day classrooms in our schools, with the purpose of modifying the current (and for many years existing) failed and exclusion scenario in the writing world in Brazilian public schools. In this way, based on studies in the language area, our research points to the elaboration of a didactic proposal that supports elementary school teachers - final years - in the inclusion (literacy) of students in this school segment, who have not yet fully appropriated, in alphabetic level, of writing and reading skills. The theme of this research arose from the finding that some students who have just arrived at elementary school - final years - do not have a consolidated alphabetical writing system (SEA – Sistema de Escrita Alfabética). The indispensability of reading and writing skills in our highly literate culture, which means that not being literate is the same as living in a parallel world, excluded from the graph centric sphere, being undoubtedly the need for good methodological practices for students to advance in their writing hypotheses. Thus, our general objective is, based on theoretical foundations, to prepare an instructional manual, with pedagogical suggestions in order to contribute to the expansion of students' knowledge, in relation to the appropriation of the alphabetical writing system. For this, the present research analyzes the current levels of literacy and illiteracy in Brazil, with data from PISA (2018) and INAF (2018) that, unfortunately, reveal a failed scenario in reading and writing. In relation to the laws that drive education in our country, we consulted the approaches brought by the Portuguese Language Curriculum Parameters (2012) and the National Common Curricular Base (2018) in order to discuss and reflect the curricular contents concerning the 6th year of elementary school - final years - for Portuguese. As a basis to support the discussion regarding the acquisition of writing, the processes which students go through, we use the theoretical frameworks written by Soares (2000, 2008), Morais (2004, 2012, 2019), Ferreiro and Teberosky (1991), Cagliari (1994, 1998), among other authors, who reflect on the writing process. And, finally, we present alternatives, which we believe to be pleasurable and thought-provoking, for the construction of opportunities for learning to write even if late, that is, in the second stage of elementary school.

**Keywords:** Writing. Reading. Teaching. Final years.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Dados do INAF (2018) .....	18
Figura 2- Dados do PISA (2018) .....	20
Figura 3- Jogo da força.....	52
Figura 4- Alfabeto móvel .....	54
Figura 5- Jogo da trilha .....	56
Figura 6- Caixa de escrever.....	59
Figura 7- Jogo da memória .....	63
Figura 8- Boliche das sílabas .....	65
Figura 9- Bingo das palavras .....	67
Figura 10- Crônica – Rubem Braga.....	75
Figura 11- Ordem alfabética dos livros .....	82
Figura 12- Tabela de características dos animais .....	84
Figura 13- Receita de docinho .....	86

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO.....</b>	<b>16</b>
1.1 Cenário da alfabetização no Brasil.....	16
1.2 Concepções teóricas dos Parâmetros Curriculares e da Base Nacional Comum Curricular.....	22
1.3 A aquisição da linguagem escrita.....	29
1.4 A psicogênese da escrita e da leitura.....	34
1.5 A difícil arte de escrever.....	40
1.5.1 Enfim, escrever para quê?.....	44
1.5.2 Como alfabetizar nos anos finais do ensino fundamental? .....	45
<b>CAPÍTULO II: MODALIDADES DE INTERVENÇÃO.....</b>	<b>47</b>
2.1 Aprendizagem de forma lúdica.....	50
2.2 Proposta inicial.....	51
2.3 Na sala de aula, o que explorar?.....	54
2.4 Sugestões práticas e possibilidades possíveis de serem realizadas em escolas com Recursos precários.....	55
2.4.1 Jogo da trilha.....	55
2.4.2 Caixa de escrever.....	58
2.4.3 Jogo da memória.....	61
2.4.4 Boliche das sílabas.....	65
2.4.5 Bingo das palavras.....	67
2.5 Propostas interventivas com foco nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa e na Base Nacional Comum Curricular.....	71
2.5.1 Planejamento de escrita com gênero de narrar (crônica).....	74
2.5.2 Planejamento de escrita com gênero de relatar.....	78
2.5.3 Planejamento de escrita com gênero de expor (verbetes de enciclopédias).....	79
2.5.4 Planejamento de escrita com gênero de argumentar.....	82
2.5.5 Planejamento de escrita com gênero de instruir (receita).....	85
3.0 Produto Final.....	87
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>87</b>

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>89</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>100</b>

## INTRODUÇÃO

---

A escolha do tema da pesquisa deu-se em virtude da constatação, em nossa prática docente, de que alguns estudantes chegam ao 6º ano do ensino fundamental – anos finais – sem o domínio da escrita e da leitura.

A aquisição da escrita e da leitura é um processo essencial para a interação do indivíduo, tanto do ponto de vista social quanto cultural, sobretudo para aqueles que vivem em uma sociedade grafocêntrica como a nossa. Este trabalho concentra-se na aquisição e domínio da linguagem escrita, pois é por meio dela, que o indivíduo pode construir a autonomia em diversos contextos sociais, com vistas à participação ativa na sociedade. A escola é a principal responsável por esse processo, visto que, uma parcela considerável dos sujeitos entram em contato sistematicamente com a escrita nessa instituição.

Ao pesquisar sobre o ensino da escrita, encontramos inúmeros estudos acerca de como podemos contribuir para o desenvolvimento das habilidades dos alunos com relação à apropriação do sistema alfabético. Todavia, atualmente no Brasil, ainda persiste um número significativo de pessoas analfabetas, bem como de indivíduos em níveis insuficientes de alfabetização. Diante dessa constatação, direcionamos nosso olhar no sentido de contribuir para a elaboração de uma pesquisa que promova a superação do analfabetismo dos alunos.

Nesta pesquisa, foi possível confirmar as altas taxas de analfabetismo e alfabetismo no Brasil, com dados do *Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF)*, com base em materiais coletados entre fevereiro e abril de 2018, constataram que cerca de 3 em cada 10 brasileiros – não têm nível suficiente de alfabetização (letramento) para fazer uso da leitura e da escrita em situações da vida cotidiana, como reconhecer informações em um cartaz ou folheto. Ou seja, apenas 7 entre 10 brasileiros e brasileiras entre 15 e 64 anos podem ser considerados Funcionalmente Alfabetizados conforme a metodologia do INAF pela estimativa de 2018.

Outra pesquisa relevante, em nível mundial no âmbito da educação, é o *Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA)*, os resultados mostraram que o desempenho médio dos estudantes brasileiros em Leitura está estagnado desde o ciclo avaliativo de 2009. Cerca de 50,0% dos estudantes brasileiros alcançaram o Nível 2 “nível mínimo de proficiência” em leitura e compreensão textual. (OCDE, 2018).

Esses dados fazem-nos refletir sobre o analfabetismo que o Brasil ainda enfrenta, portanto é necessário oferecer condições de aprendizagem, pois não podemos nos conformar com tão altos patamares de analfabetismo, e o que é mais grave: alunos saídos do nosso

sistema de ensino e que, no entanto, não conseguem ler e escrever um texto inteligível.

A decisão de pesquisar sobre a aquisição da linguagem escrita partiu da constatação, através de atividade diagnóstica, que alguns dos nossos alunos estão chegando ao ensino fundamental – anos finais – sem a apropriação do sistema de escrita alfabética. Observando esses alunos, é possível perceber as consequências negativas apresentadas pela falta de leitura e escrita, que causam prejuízos na aprendizagem das disciplinas do currículo escolar.

A atividade diagnóstica<sup>1</sup> foi realizada no mês de fevereiro de 2020, ou seja, antes da suspensão do ensino presencial em 16 de março de 2020. As aulas de toda rede de ensino público e privado do Brasil foram suspensas devido a pandemia provocada pelo novo coronavírus Sars-CoV-2, o qual provoca entupimentos em vasos sanguíneos não só nos pulmões mas também no coração, nos rins e até na pele, segundo a pneumologista Elnara Negri, do Hospital Sírio-Libanês e da Universidade de São Paulo (USP). A doença altamente infecciosa denominada Covid-19, que no ano de 2020 infectou a população mundial, provocou uma série de impactos sociais, culturais, econômicos e políticos no Brasil. Com isso, o programa de mestrado profissional em Letras – Profletras – alterou algumas de suas diretrizes<sup>2</sup>.

Nossa proposta pioneira seria uma pesquisa-ação de natureza interventiva, entretanto, diante dessa nova realidade, esta pesquisa, visa apresentar, de modo teórico-metodológico, sugestões de aulas de Língua Portuguesa que contemplem o conteúdo curricular do 6º ano do ensino fundamental, de acordo com os Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco (2012) e com a Base Nacional Comum Curricular (2018) e que, concomitantemente, abarque a reflexão linguística a fim de auxiliar na representação da língua escrita, principalmente, para alunos com defasagem no sistema de escrita alfabética. O produto desta pesquisa consiste em um ‘Manual Didático’ com jogos que propõem aprendizagem da escrita. O Manual se destina a todos os professores de alfabetização e Língua Portuguesa, para auxiliá-los na promoção de

---

<sup>1</sup> A proposta da atividade mencionada foi que os alunos escrevessem a continuação de uma, entre duas propostas de fábulas: “O leão e o rato” ou “A tartaruga tagarela”. As duas fábulas estavam escritas até a metade, a sugestão dada foi para que os alunos usassem muita criatividade e imaginação para escrever a continuação e desfecho da narração.

<sup>2</sup> RESOLUÇÃO Nº 003/2020 – CONSELHO GESTOR, de 02 de junho de 2020, que em seu texto resolve aprovar as seguintes determinações: “**Art. 1º.** Os trabalhos de conclusão da **sexta turma** poderão ter caráter propositivo sem, necessariamente, serem aplicados em sala de aula presencial. **Art. 2º.** O trabalho de conclusão deverá, necessariamente, apresentar **um produto** (proposta de sequência didática, criação de material didático, desenvolvimento de software etc.) a ser sistematizado a partir, por exemplo, da análise de livros e materiais didáticos, da reflexão advinda de trabalhos de conclusão no âmbito do Profletras e da intervenção na modalidade remota.” (cf. anexo, p. 94)

atividades que favoreçam a aquisição do Sistema de Escrita Alfabética.

Para alicerçar nossa pesquisa, buscamos na teoria da *Psicogênese da língua escrita*, Ferreiro e Teberosky (1991), os conceitos sobre como os alunos adquirem o sistema de escrita alfabética. Em relação ao nosso aporte teórico, pesquisamos nas *Análises linguísticas* de Morais (2004; 2019), nas propostas metodológicas de alfabetização desenvolvidas por Cagliari (1998) e nos manuais didáticos, livros, revistas e em conhecimentos empíricos sobre como desenvolver aulas com reflexão na língua escrita (através de jogos, brincadeiras e atividades desafiadoras).

Especificamente, voltamo-nos para as seguintes questões: é possível adaptar o conteúdo curricular do 6º ano do E. F. para (re) alfabetizar alunos da classe, sem isolá-los da turma? Outra questão é: quais dificuldades encontradas pelo professor especialista ao se deparar com alunos no 6º ano que não estão com o Sistema de Escrita Alfabética consolidado?

O que propomos, com subsídios teóricos e, principalmente, operacionais, são sugestões didáticas para superação do analfabetismo entre alunos do 6º ano do ensino fundamental – anos finais – que passam a ter um instrumento claro, objetivo e seguro para consolidação das suas aprendizagens por meio de jogos, brincadeiras e atividades. Pensamos, sobretudo, em trabalhos que pudessem ser realizados em grupos, sem isolar os alunos com defasagem de escrita, nem privá-los do conteúdo curricular do 6º ano.

A ideia, embora deveras desafiante, é inovadora, tendo em vista que pode solucionar questões práticas como, por exemplo, não manter os alunos no contraturno no ambiente, bem como mobilizar professores para esta tarefa extra-curricular. Mas, sobretudo, nossa proposta visa à inclusão escolar, já que os alunos terão oportunidade de inserir-se no mundo da escrita sem serem rotulados como incapazes. O ambiente da sala regular dilui as diferenças, embora não as elimine totalmente.

Nossa busca foi orientada pela necessidade de contribuirmos para a construção da educação pública de qualidade na qual os alunos possam ampliar o seu acesso e confirmar a sua permanência no mundo da escrita. Pesquisamos a fim de contribuir para a produção de alternativas pedagógicas, desenvolvidas no dia a dia da sala de aula, de forma a modificar o atual quadro de fracasso e exclusão escolar e, particularmente, do mundo da escrita.

Neste sentido, o presente trabalho propõe que a ampliação do sistema de escrita alfabética possibilite aos alunos do 6º ano do ensino fundamental – anos finais – um melhor rendimento escolar, não apenas na disciplina de Língua Portuguesa, mas em todas as áreas do conhecimento.

Diante da angústia e da inquietude acerca do cenário educacional, no qual os alunos frequentam a escola há anos, e mesmo assim não são capazes de escrever um texto adequadamente, nossa pesquisa se faz necessária e fundamental, pois de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), a linguagem é um eixo essencial que deve ser garantido aos nossos alunos:

Garantir o domínio da escrita e 2. O domínio progressivo das convenções da escrita. Para isso, o objetivo geral da área é: “assegurar o direito à formação de sujeitos leitores e produtores de textos que transitem com confiança pelas formas de registro dos diversos componentes curriculares” (BNCC, 2018, p.29).

Articulando a BNCC (2018), com outros documentos nacionais já produzidos, reforçamos a importância da nossa pesquisa para a contribuição de um ensino comprometido com a aquisição da linguagem escrita:

Os objetivos de Língua Portuguesa salientam também a necessidade de os cidadãos desenvolverem sua capacidade de compreender textos orais e escritos, de assumir a palavra e produzir textos, em situações de participação social. Ao propor que se ensine aos alunos o uso das diferentes formas de linguagem verbal (oral e escrita), busca-se o desenvolvimento da capacidade de atuação construtiva e transformadora (PCN, 1997, Língua Portuguesa, p. 32).

Da mesma forma que o PCN já trazia em 1997, o objetivo da BNCC (2018), com a disciplina de Língua Portuguesa, ao longo da Educação Básica, é a de que crianças, adolescentes, jovens e adultos aprendam a ler e construam sentidos coerentes para textos orais e escritos; e aprendam a escrever e a falar, produzindo textos adequados a situações de interação diversas, apropriando-se de conhecimentos linguísticos relevantes para a vida em sociedade. A participação em situações de leitura e escrita devem ocorrer das formas mais diversificadas possíveis. E, pensando em ensinar a linguagem escrita de forma prazerosa e lúdica, que possam ser trabalhadas em situações de reflexão sobre a língua, a BNCC (2018), defende que:

A variedade de composição dos textos que articulam o verbal, o visual, o gestual, o sonoro, o tátil, que constituem o que se denomina **multimodalidade** de linguagens, deve também ser considerada nas práticas de letramento (BNCC, 2018, p.87 – grifo nosso)

A escola precisa, assim, comprometer-se com essa variedade de formas, no uso da linguagem. Por que escolhemos a alfabetização como tema de estudo? Acima de tudo porque, como professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, tenho vivido e enfrentado desafios em relação ao ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Na perspectiva social, compreendemos que a escrita é muito mais do que tornar o

indivíduo capaz de vincular informações. A escrita é o ponto de partida, sendo capaz de permitir a entrada do aprendiz no mundo da informação, articulando e criando conhecimentos. Para corroborar nossa afirmação, podemos considerar o que Soares (2006) discute sobre alfabetização e letramento. A autora afirma que, para entrar e viver nesse mundo do conhecimento, o aprendiz necessita de dois passaportes: o domínio da tecnologia de escrita (o sistema alfabético e ortográfico), que se obtém por meio do processo de alfabetização, e o domínio de competências de uso dessa tecnologia (saber ler e escrever em diferentes situações e contextos) que se obtém por meio do processo de letramento. Soares (2000), considera ainda que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. Um indivíduo letrado é capaz de envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita.

Para que nossas crianças tenham as condições básicas de ler e escrever e que o direito garantido por lei (ver Artigo 205 da Constituição Federal, 1988)<sup>3</sup> seja preservado, nossa pesquisa assume o desafio de propor atividades que não trazem receitas prontas, mas que fomenta a reflexão e o desenvolvimento de caminhos para a qualificação do processo de aquisição da linguagem escrita.

## *CAPÍTULO 1*

---

### CONTEXTUALIZAÇÃO

#### 1.1 CENÁRIO DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Tomando como alicerce a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), proposta pelo Ministério da Educação (MEC) e vigente em 2018, nota-se a significativa ênfase à produção e utilização das variadas formas de registro da linguagem e comunicação para transmitir, acessar e disseminar informações e produzir conhecimentos:

Utilizar diferentes linguagens - verbal (oral ou visual-motora, como Libras e **ESCRITA**), corporal, visual, sonora e digital-, bem como conhecimento das linguagens artística, matemática e científica, **para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentido que levem ao entendimento mútuo** (BNCC, 2018, p. 9 – grifos nosso).

---

<sup>3</sup>CF, 1988, Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.



De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2018), o ensino deve proporcionar ao estudante condições e práticas diversificadas de letramento, pois a meta do trabalho com Língua Portuguesa, ao longo da educação básica, é a de que crianças, adolescentes, jovens e adultos aprendam a ler e escrever. Assim a BNCC define letramento:

O ensino da Língua Portuguesa na educação básica deve proporcionar aos/às estudantes experiências que ampliem suas ações de linguagem, contribuindo para o desenvolvimento do letramento, entendido como uma condição que permite ler e escrever em diversas situações pessoais, sociais e escolares (BNCC, 2018, p. 87).

Na contramão do que propõem as legislações brasileiras referentes à educação, os resultados do ensino em nosso país ainda são insuficientes para garantir um país economicamente mais forte e socialmente mais justo e democrático.

Dados educacionais, medidos pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE/2018), revelam que a taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais de idade no Brasil caiu de 7,2% em 2016 para 7,0% em 2017. Todavia, atualmente no Brasil, ainda persiste um número significativo de pessoas analfabetas bem como de indivíduos em níveis insuficientes de alfabetização, conforme descrevemos a seguir:

O *Indicador de Alfabetismo Funcional* (INAF), é uma pesquisa com o objetivo de mensurar o nível de alfabetismo da população brasileira, entre 15 e 64 anos, que avalia as habilidades e práticas de leitura e de escrita no país, desde o ano de 2001.

Para o INAF (2018), *Alfabetismo* é a capacidade de compreender e utilizar a informação escrita e refletir sobre ela, um contínuo que abrange desde o simples reconhecimento de elementos da linguagem escrita que envolvem a integração de informações textuais e as visões de mundo aportados pelo leitor. E letramento é a capacidade de processamento de informações verbais associadas às conexões lógicas e narrativas.

Os níveis de Alfabetismo do INAF (2018) são organizados em cinco dimensões: os níveis *Analfabeto e Rudimentar*, que juntos definem o Analfabetismo Funcional; e o *Elementar, Intermediário e Proficiente* que definem os Funcionalmente Alfabetizados.

A cada edição do INAF são entrevistadas 2.002 pessoas entre 15 e 64 anos de idade, residentes em zonas urbanas e rurais de todas as regiões do país. O intervalo de confiança estimado é de 95% e a margem de erro máxima estimada é de 2,2 pontos percentuais, para mais ou para menos.

Os itens que compõem o teste de Alfabetismo envolvem a leitura e interpretação de textos do cotidiano (bilhetes, notícias, instruções, textos narrativos, gráficos, tabelas, mapas,

anúncios etc). Ao retratar os níveis de alfabetismo da população brasileira adulta, a edição 2018 do INAF – a décima desde 2001 – permite acompanhar a evolução da série histórica e, ao mesmo tempo, trazer dados inéditos e complementares que evidenciam cada vez mais a necessidade de implementar e fortalecer estratégias que combinem políticas públicas e iniciativas da sociedade civil capazes de assegurar a incorporação de crescentes parcelas de brasileiros à cultura letrada, à sociedade da informação, à cidadania plena, à participação social e política.

A seguir, apresentamos os dados do INAF (2018) a fim de corroborar com as informações dissertadas:

**Tabela 3 – Distribuição da população por níveis de Alfabetismo e escolaridade (% na escolaridade)**

	Total	Nenhuma	Ens. Fund. – Anos iniciais	Ens. Fund. – Anos finais	Ensino médio	Superior
<b>BASE</b>	<b>2002</b>	<b>116</b>	<b>297</b>	<b>451</b>	<b>796</b>	<b>342</b>
<b>Analfabeto</b>	8%	82%	16%	1%	1%	0%
<b>Rudimentar</b>	22%	17%	54%	32%	12%	4%
<b>Elementar</b>	34%	0%	21%	45%	42%	25%
<b>Intermediário</b>	25%	1%	7%	17%	33%	37%
<b>Proficiente</b>	12%	0%	1%	4%	12%	34%
<b>Total</b>	100%	100%	100%	100%	100%	100%
<b>Analfabetos Funcionais</b>	<b>29%</b>	<b>99%</b>	<b>70%</b>	<b>34%</b>	<b>13%</b>	<b>4%</b>
<b>Funcionalmente Alfabetizados</b>	<b>71%</b>	<b>1%</b>	<b>29%</b>	<b>66%</b>	<b>87%</b>	<b>96%</b>

Figura 1 – Fonte: INAF, 2018, p.11.

Como se pode observar, 29% da população brasileira, entre 15 a 64 anos, ainda sofre com o analfabetismo no ano de 2018. Os dados estatísticos são relevantes porque eles conseguem retratar de forma objetiva e quantitativa a realidade que, por vezes, desconhecemos. Além disso, os dados permitem um melhor planejamento, e nos faz refletir sobre qual a melhor medida a ser tomada.

Outra pesquisa relevante, em nível mundial, no âmbito da educação é o *Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA)*, essa avaliação é reconhecida pela amostragem externa em larga escala que permite obter informações acuradas sobre os sistemas educacionais dos países/economias participantes, por meio de testes de habilidades e conhecimentos aplicados aos estudantes com idade entre 15 e 16 anos.

A participação do Brasil no ciclo de 2018 contou com uma amostra de 597 escolas e 10.691 estudantes avaliados, distribuídos por todo o território nacional. Para o ciclo

avaliativo do PISA (2018), os trabalhos tiveram início em janeiro de 2016 e finalizaram no segundo semestre de 2018.

Para o PISA (2018), a definição de letramento em Leitura refere-se a compreender, usar, avaliar, refletir sobre e envolver-se com textos, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver seu conhecimento e seu potencial, e participar da sociedade. No que diz respeito à leitura, a média dos países da *Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico* (OCDE) é de 500 pontos. A média de proficiência dos jovens brasileiros no que se refere ao letramento em Leitura no PISA foi de 413 pontos, ou seja, 74 pontos abaixo da média dos estudantes dos países da OCDE que, em 2018, atingiram 487 pontos.

Os resultados mostram ainda que o desempenho médio dos estudantes brasileiros em Leitura está estagnado desde o ciclo avaliativo de 2009. Cerca de 50,0% dos estudantes brasileiros alcançaram o Nível 2: “nível mínimo de proficiência” (OCDE, 2018). A escala avaliativa do PISA é dividida em sete níveis: 1b, 1a, 2, 3, 4, 5 e 6, em ordem crescente de proficiência. No entanto, todos os países e, em particular, os de baixo desempenho, têm alguns estudantes de 15 anos de idade com desempenho abaixo do Nível 1b. Com vistas a esta necessidade, foi introduzido um novo nível; Nível 1c. O percentual de estudantes em cada país/economia, que alcançam cada nível de proficiência, indica quão bem os países conseguem fomentar a excelência em seus sistemas educativos.

Segundo a OCDE, no Nível 2, os alunos começam a demonstrar a capacidade de usar suas habilidades de leitura para adquirir conhecimento e resolver uma ampla variedade de problemas práticos. Os estudantes que não alcançam proficiência no Nível 2, em Leitura, geralmente têm dificuldade quando confrontados com material que não lhes é familiar, ou que é de extensão e complexidade moderadas.

Embora seja um ponto positivo que cerca de metade dos estudantes brasileiros participantes do PISA (2018) tenham alcançado o Nível 2, ou acima em letramento em Leitura, a outra metade não apresentou o nível mínimo de proficiência. Esse resultado provavelmente representa ampla restrição na vida desses jovens, dificultando ou até mesmo impedindo que avancem em seus estudos, impossibilitando o acesso a melhores oportunidades no mercado de trabalho e participação plena na sociedade.

### **Descrição e percentual de estudantes no nível 1a de proficiência em leitura – PISA 2018**

<b>1a</b>	<b>335</b>	OCDE: 15,0% Brasil: 26,7%	<p>Nesse nível, os leitores conseguem entender o significado literal de frases ou passagens curtas. Os leitores nesse nível também conseguem reconhecer o tema principal ou o objetivo do autor em um pedaço de texto sobre um tópico familiar e fazer uma conexão simples entre várias informações adjacentes ou entre as informações fornecidas e seu próprio conhecimento prévio. Eles conseguem selecionar uma página relevante de um pequeno conjunto com base em avisos simples e localizar uma ou mais informações independentes em textos curtos.</p> <p>Os leitores do Nível 1a conseguem refletir sobre o objetivo geral e a importância relativa das informações (por exemplo, a ideia principal versus os detalhes não essenciais) em textos simples que contêm dicas explícitas.</p> <p>A maioria das tarefas nesse nível contém dicas explícitas sobre o que precisa ser feito, como fazê-lo e onde, no(s) texto(s), os leitores devem concentrar sua atenção.</p>
-----------	------------	------------------------------	--

Figura 2 – Recorte da Figura 3.7 (PISA, 2018, p.68).

Fonte: Inep, com base em OCDE.

O PISA faz uma escala de letramento em Leitura que é dividida em vários níveis de proficiência. Diante dos sete níveis –1b, 1a, 2, 3, 4, 5 e 6, de letramento no PISA (2018), achamos relevante destacar o nível 1a – pelo fato de nele – encontrarmos o maior percentual de jovens brasileiros, levando-se em conta uma escala de 100%. O nível 1a fica abaixo do “nível mínimo de proficiência” (OCDE, 2018), que é o nível 2. Em relação aos dados gerais a tabela ficou assim: Nível 6, que é o maior nível de letramento, no qual os alunos conseguem refletir profundamente sobre o conteúdo do texto, o percentual dos estudantes brasileiros nesse nível foi de 0,6%. O nível 5, apenas 1,5% dos estudantes brasileiros alcançam, nesse nível os alunos conseguem compreender textos longos. No nível 4, o Brasil atingiu um percentual de 7,4%, nesse nível os alunos conseguem localizar e integrar informações nos textos. No nível 3, o percentual foi de 16,3% dos estudantes brasileiros, nesse nível os leitores conseguem representar o significado literal de textos. O resultado de percentual de estudantes brasileiros no nível 2 foi de 24,5%, esse é o nível mínimo de proficiência em leitura, segundo a OCDE (2018). O nível 1a encontra-se completamente descrito na tabela acima. E, por fim, nos níveis 1b e 1c obtivemos, respectivamente, 17,7% e 5,3% dos estudantes brasileiros. Nesses níveis os alunos conseguem compreender, apenas, frases curtas e informações explícitas. Infelizmente, 0,4% dos estudantes brasileiros ficaram abaixo do nível 1c.

Embora os estudantes brasileiros tenham atingido cerca de 50,0% no Nível 2, ou acima em letramento em Leitura, a outra metade não apresentou o nível mínimo de proficiência,

como mostra o quadro acima: 26,7% dos jovens brasileiros conseguem, apenas, entender informações básicas e explícitas no texto. Esse resultado provavelmente representa um grande obstáculo na vida desses jovens, dificultando ou até mesmo impedindo que avancem em seus estudos, tenham oportunidades melhores no mercado de trabalho e participem plenamente na sociedade. Pensando nesses resultados citamos; “Saber e poder ler e escrever é uma condição tão básica de participação na vida econômica, cultural e política que a escola se tornou um direito fundamental do ser humano, assim como a saúde, moradia e emprego”. (BRITO, 2003, p. 7). Nesse sentido, a maior proposta educacional deve ser criar possibilidades para que os alunos dominem e se envolvam na cultura letrada. É necessário haver um diálogo contínuo e comprometimento educativo para que possamos atingir, de fato, os objetivos e avançar no campo da leitura e escrita.

Portanto, quanto mais a criança for estimulada a experimentar escrever e ler, quanto mais ela puder exercitar a leitura e a escrita livremente, sem pressões, sem censura ou correções constantes, maior a possibilidade de desenvolver uma atitude positiva em relação a esse processo. Ademais, a criança pode, na escola, preservar a ideia da função social da escrita, se lhe é garantido compreender que se escreve para comunicar uma ideia, para se fazer registros de uso social, a leitura estará também centrada no significado e na função do texto, e não na decodificação de seus sinais.

Apesar dos dados do PISA (2018) e INAF (2018) serem pesquisas relevantes do ponto de vista social, cultural e educacional, acreditamos que são ineficazes, tendo em vista a realidade educacional do nosso país. Apenas quem percorre as escolas, especialmente as escolas públicas do Brasil, consegue mensurar, um pouco, o verdadeiro cenário de defasagem de aprendizagens. Outro ponto que podemos destacar é que as pesquisas mostram uma realidade de crianças incluídas no âmbito escolar. O que dizer da imensa quantidade de crianças excluídas nesse país, que não têm direito a frequentar a escola e/ou poder nela permanecer aprendendo, simplesmente porque entre ir à escola e ajudar os pais no trabalho, a fome fala mais alto.

Todos os dias somos confrontados com a magnitude de desafios que permeiam a educação no Brasil (com professores mal pagos, escolas sucateadas, alunos carentes de comida, afeto e qualidade de vida, entre tantos outros problemas enumeráveis).

Segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud, 2017), o Brasil é o sétimo país mais desigual do mundo. Em um país onde a desigualdade de renda é tão grande, o compromisso com a educação e o ensino devem ser ampliados, pois a educação

é a principal via para ampliar os níveis pessoais e nacionais de renda, com obtenção de empregos mais estáveis e que garantem qualidade de vida superior.

Sabe-se que, mesmo falando em qualidade de educação, nada conseguiremos sem qualidade de aprendizagens, e, com tanta defasagem na educação brasileira, muitas sequelas são percebidas como: elevada desigualdade social, exclusão no mercado de trabalho e ratificação da exclusão de negros, pobres e moradores de periferia, pois essa camada da sociedade, muitas vezes, vive a realidade do trabalho infantil, e a escola acaba sendo um privilégio que alguns não chegam a desfrutar.

Quais medidas podemos pensar a fim de atenuar ou erradicar o problema de analfabetismo enfrentado pelo nosso país? Pensando em medidas urgentes e indispensáveis, é necessário um maior investimento na educação básica dos anos iniciais, implementação de mais escolas nas periferias e zonas rurais do nosso país, e um tipo de política mais forte que assegure a permanência dos alunos nas escolas, sem que elas careçam evadir-se da escola para trabalhar.

Muitos são os desafios a serem enfrentados no atual contexto educacional, em que muitos alunos passam pela escola sem encontrar condições efetivas de aprendizagens e muito menos de se tornarem leitores e produtores de textos competentes. Defende-se, portanto, haver um diálogo contínuo entre professores, secretarias de educação, governo, universidades, enfim, todos que participam do cenário da educação, deve existir também um acompanhamento efetivo do nível de aprendizado das crianças. É necessário defender, igualmente, a importância da formação continuada como espaço privilegiado desse diálogo.

Independente das didáticas e metodologias a serem adotadas ou defendidas por professores e pesquisadores, não se pode relegar a Base Nacional Comum Curricular (2018) e os Parâmetros Curriculares (2012), visto que esses, são os documentos fundamentais que regem o ensino básico. Realizaremos, a seguir, uma sucinta verificação das medidas educacionais propostas por tais documentos.

## **1.2 CONCEPÇÕES TEÓRICAS DOS PARÂMETROS CURRICULARES E DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

A preocupação com a articulação entre a Base Nacional Comum Curricular (2018) e os Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco (2012), foi determinada com objetivo de propor ideias de intervenção, aliadas às orientações metodológicas, consoantes às leis que regem a educação no Brasil.

Não há uma regra específica que atenda às necessidades de todos os professores em

seus distintos ambientes escolares, entretanto, é importante consentir com documentos que norteiam nossa educação. A Base Nacional Comum Curricular (2018) e os Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco (2012) possuem um papel essencial e indispensável com as propostas sugeridas nesta pesquisa, portanto, faz-se aqui uma breve exposição de alguns tópicos relevantes de ambos. Várias referências bibliográficas conduzem a educação brasileira: Base Nacional Comum Curricular (2018), Plano Nacional de Educação (2014), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), entre tantas outras. Toma-se como foco, neste estudo, os Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (2012) e a Base Nacional Comum Curricular (2018), dada a organização específica destes documentos no que se refere a um caminho importante, no ensino de Língua Portuguesa, para elucidação dos professores em suas práticas diárias. Mas, afinal, o que é o Currículo?

A palavra currículo tem origem no latim – curriculum – que significa “corrida” ou “pista de corrida”, sugerindo um percurso a ser seguido pelos estudantes; esse foi por bastante tempo o seu significado original. Foi a partir do século XVI, com o ingresso nas escolas de um contingente maior de estudantes, que os educadores se viram frente à necessidade de uma organização mais cuidadosa dos conteúdos e métodos de ensino (SANTOS, 2002). A ideia de currículo se disseminou, então, como sendo o elenco das disciplinas e de seus respectivos conteúdos, adotado pelos sistemas escolares, nos diferentes níveis de ensino, e assim permaneceu até fins do século XIX. (PCPE, 2012, p. 21).

Compreende-se o currículo como uma lista de conteúdos, habilidades e competências para uma aprendizagem significativa e conhecimentos globalmente relevantes que possam fazer parte do dia a dia dos alunos. Outra questão se faz pertinente: para que servem os Parâmetros Curriculares?

Os parâmetros curriculares estabelecem as expectativas de aprendizagem dos estudantes, ano a ano, em todas as etapas da Educação Básica: anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, e modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Trata-se de um documento fundamental para o planejamento e acompanhamento escolar docente. (PCPE, 2012, p. 13).

A necessidade de aliar os Parâmetros ao ensino é imprescindível, e os professores são os responsáveis diretos pela aplicabilidade do Currículo em sala de aula. O currículo chegou aos professores depois do processo e passagem de uma preocupação com o ensino (do professor) para uma preocupação com a aprendizagem (do estudante). Outra questão interessante que o currículo levanta são suas concepções e distinções entre o que é formal e o que é real em sala de aula. Assim definidos:

O currículo formal é, portanto, aquele encontrado nas leis, nos parâmetros e

diretrizes curriculares. A razão da existência de um currículo formal é que ele procura veicular, para todos, o patrimônio científico e cultural da humanidade, na busca de educação de qualidade para todos. Com o estabelecimento de um currículo formal, espera-se orientar a ação dos profissionais da escola, desfazendo algumas ideias sutis, mas que se infiltram nas cabeças dos educadores, de que o professor, grosso modo, é um chef de cuisine que pode servir os pratos da educação de acordo com o seu próprio paladar. [...] Já o currículo real, que é aquele que acontece no âmbito das escolas e, mais concretamente, no âmbito da sala de aula, está sujeito a uma série de injunções de ordem política, sociológica, administrativa, financeira, pedagógica, bem como a uma série de negociações que terminam por desenhar um perfil de estudante, nem sempre muito semelhante àquele traçado no currículo formal. Percebe-se, então, que há um percurso, uma distância entre o currículo formal e o currículo real, o que faz de um currículo, um processo em permanente construção. (PCPE, 2012, p. 29, 30 e 31).

Os professores devem conhecer minuciosamente sua turma, para assim, poder interferir com autonomia no currículo formal, pois o currículo deve ser um instrumento revisto de tempos em tempos, de modo que não possa ser engessado, para que não torne-se obsoleto, pois “o cotidiano da escola tem de encontrar algum equilíbrio entre coletividade, diversidade e complexidade.”(PCPE, 2012, p. 38). Dentro da diversidade e complexidade da qual se refere o Currículo, está a diversidade de saberes, portanto, o maior desafio de alfabetizar alunos e proporcionar-lhes aprendizagens inerentes a sua série de ensino é dar conta de ser um professor criativo, pois é necessário unir habilidades distintas dentro de um processo de mediação que realmente ampliem as possibilidades de aprendizagens, de um modo interacionista, progressivo e ininterrupto. Isso significa que a aprendizagem incide de forma construtivista nos Parâmetros Curriculares:

Nas últimas décadas, nossos educadores elegeram o construtivismo como teoria fundante na condução do processo ensino e aprendizagem. Muda-se o foco do processo do ensino para a aprendizagem. Estes Parâmetros baseiam-se, sobretudo, na teoria sociointeracionista da Aprendizagem de Vygotsky (BCC-PE): é o estudante que “constrói” definições, generalizações, princípios, conceitos, leis etc, na medida em que é desafiado por situações problematizadoras. Tudo isso vai sendo retomado posteriormente, em níveis cada vez mais complexos, de modo a estabelecer relações entre o aprendido e o que está aprendendo em um novo contexto. (PCPE, 2012, p. 47).

É necessário identificar competências e habilidades que a criança e/ou adolescente já são capazes de desenvolver sozinhos e aquelas que eles serão capazes de desenvolver com a ajuda de colegas mais experientes ou de adultos. O ensino deve, portanto, induzir a um trabalho, um conjunto de atividades que, na maioria dos casos, exigem esforço, disciplina e concentração, mobilizando saberes e um saber-fazer específico. A noção de “erro” também é parte fundamental desta pesquisa, visto que, para o construtivismo, o “erro” é superado



principalmente pela auto correção, ou seja, pela reconstrução, pela reformulação, pela reinvenção, pelo fazer constante.

É notória a importância do documento curricular para o acesso dos alunos a conteúdos fundamentais para sua permanência e ascensão escolar, porém, segui-lo fielmente seria ignorar os déficits dos alunos que chegam ao 6º ano (além de outras séries) sem a aquisição do sistema de escrita alfabética consolidada. Segundo o currículo formal, no 6º ano do ensino fundamental, os alunos já deveriam ser capazes de ler e escrever ortograficamente, mas a realidade oculta é que, e colocamo-nos na incômoda condição de juízes, nem sempre as aprendizagens reais são condizentes com o currículo formal.

A escola é o espaço, por excelência, de promoção de aprendizagens, o que conduz necessariamente a uma educação de qualidade, que necessita superar desafios e incentivar novos. “É preciso garantir a todos o direito de aprender” (PCPE, 2012, p. 55), portanto, é indispensável elaborar propostas pedagógicas necessárias à realidade dos alunos.

Convém lembrar que os Parâmetros Curriculares (2012) e a Base Nacional Comum Curricular (2018) são as “leis” que garantem a equidade do ensino no nosso país. Não atrasar os alunos (muitas vezes já em déficits de idade –série) é um direito que os documentos garantem aos alunos brasileiros. No que diz respeito a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que ela define?

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BNCC, 2018, p. 7 e 8).

Foi muito importante para a educação ter, finalmente, enfrentado a discussão (que ocorreu através de audiências, consultas e 27 debates, um em cada unidade federativa) para concessão da Base Nacional Comum Curricular. Segundo o Ministério da Educação (MEC),

a BNCC recebeu colaboração de mais de 9 mil professores e especialistas, com isso, foi consolidada a versão final. Esse produto coletivo foi entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE) que discutiu o documento em 5 audiências públicas, uma em cada região do país. Foi finalmente homologada em dezembro de 2017 pelo Ministério da Educação (MEC). A BNCC tem como seu maior foco a aprendizagem dos alunos, ela orienta:

- Elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas das escolas públicas e privadas;
- Políticas para formação de professores;
- Produção de material didático e
- Avaliação

É importante lembrar que a BNCC representa um instrumento para promoção da equidade, na medida em que define as aprendizagens essenciais e orienta as políticas educacionais a serem implementadas nas escolas de todo país. Portanto, é imprescindível coadunar as necessidades e realidades da sala de aula com os documentos regentes da educação.

[...] a BNCC indica quais decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BNCC, 2018, p. 13).

A definição das competências essenciais que todas as crianças e jovens têm o direito de desenvolver ao longo da escolaridade também contribui para que as escolas possam fazer escolhas mais assertivas de quais materiais didáticos adquirir ou elaborar. Além disso, a BNCC promove um compromisso ético de responsabilidade com uma educação baseada no respeito às diversidades humanas. A respeito disso, a BNCC esclarece-nos que:

A Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. (BNCC, 2018, p.14).

É no ambiente escolar que a formação de atitudes e valores ocorre, por isso, o documento ressalta a importância do acolhimento e reconhecimento, para que os alunos aprendam no convívio, e com os modelos de relacionamento, a lidar com as diferenças, a respeitar, a se comprometer consigo e com o grupo. Essa perspectiva visa ao desenvolvimento integral e coletivo e não ao individualismo.

Em relação à competência da linguagem, a BNCC integra em seu conteúdo abordagens a respeito do processo de aquisição da linguagem escrita:

[...] é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – **processos** que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua. (BNCC, 2018, p.89 e 90 - grifo nosso).

Se leitura e escrita são vistas como processos, deve ser entendido que se aprende a ler e a escrever continuamente. Portanto, as ações de ensinar a ler e de ensinar a escrever não se esgotam nas séries iniciais. Esse processo envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos em relação ao sistema da língua. Ler e escrever compreende habilidades que vão desde a “decodificação/codificação”, passando pela capacidade de compreender (que exige estabelecer relações entre escrita e leitura e o conhecimento do mundo do leitor/escritor). Desse modo, dominar o sistema de escrita alfabética não é um processo tão simples. A BNCC (2018) a esse respeito esclarece que:

[...] alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante. Para isso, é preciso conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito. Dito de outro modo, conhecer a “mecânica” ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc. Ocorre que essas relações não são tão simples quanto as cartilhas ou livros de alfabetização fazem parecer. Não há uma regularidade nessas relações e elas são construídas por convenção. Não há, como diria Saussure, “motivação” nessas relações, ou seja, diferente dos desenhos, as letras da escrita não representam propriedades concretas desses sons. (BNCC, 2018, p. 90).

Todos esses processos (de habilidades linguísticas) evidenciam a dimensão complexa da prática de ensino para apropriação do sistema de escrita alfabética. No entanto, é necessário, também, que se considerem possibilidades que envolvam o processo de alfabetização e letramento. A alfabetização é entendida como apropriação da dinâmica ou da “tecnologia” da leitura e da escrita. Essa apropriação envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos em relação ao sistema da língua. Já o letramento relaciona-se às práticas sociais de leitura e de escrita. Esse conceito diz respeito “ao conjunto de conhecimentos, atitudes, capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita” (Soares; Batista, 2005, p. 50). Considera-se, então, letrado aquele e usa e vivencia práticas sociais de leitura e de escrita, e alfabetizado é o indivíduo que adquiriu a tecnologia necessária para usar e vivenciar essas práticas.

Decerto, há uma correlação direta entre a BNCC (2018) e outros documentos educacionais (inclusive os que orientam o processo de alfabetização) e, sabendo que, apesar da importância deles, é fundamental que o professor não renuncie ao seu papel de sujeito que constrói a prática pedagógica juntamente com os estudantes. Para endossar a cooperação entre a Base Nacional Comum Curricular (2018) e outros documentos reguladores da educação, a BNCC assegura que:

A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. Além disso, BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. (BNCC, 2018, p.16).

A BNCC (2018) define *cooperação* como um trabalho em equipe para que todos aprendam, se desenvolvam, e para que os educadores exerçam seu compromisso ético profissional e também aprendam continuamente enquanto ensinam. Com o pensamento voltado a cooperação, a BNCC define o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a todos; alinhadas e coerentes com os outros documentos que tratam da educação (desde da LDB, 1996). Isso reflete a responsabilidade, tendo em vista, a importância de pensar a Educação de modo integrado, integral e íntegro.

A fim de oportunizar maiores reflexões acerca do título desta pesquisa, a discussão irá

compreender alguns fundamentos sobre o campo de aquisição da linguagem escrita.

### 1.3 A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA

A escrita é uma das mais importantes invenções da humanidade. Talvez mesmo a maior delas porque tornou possível o registro da história humana. A história da escrita através dos povos e dos séculos não é redutível a um percurso linear guiado pela eficiência e simplicidade da transcrição dos enunciados orais. Acreditamos que o percurso do sistema de escrita se deu de forma não linear, em um movimento incessante de reconstrução pelo qual o sistema de marcas social e culturalmente constituído se transformou na propriedade coletiva de cada nova geração. Para compreender esse processo citamos;

De acordo com fatos comprovados historicamente, a escrita surgiu do sistema de contagem feitos com marcas em cajados ou ossos, e usado provavelmente para contar o gado, numa época em que o homem já possuía rebanhos e domesticava os animais. Para isso, além dos números, era preciso inventar símbolos para os produtos e para os nomes dos proprietários (CAGLIARI, 1998, p. 14).

Nesse período de escrita primitiva, a quantidade de informações registradas era apenas o suficiente para venda, trocas e negociações de gados e produtos. A escrita, pelo que se sabe hoje, conta que primeiro veio o pictograma (MALUF, 2003), cujos traços foram sendo gradativamente aprimorados até dar lugar às formas abstratas, origem das letras atuais. Porém, algumas pesquisas discordam que a escrita partiu do concreto até chegar ao abstrato, em Ferreiro registra-se que;

[...] As formas abstratas são contemporâneas das figuras de animais nas cavernas do paleolítico superior; os hieróglifos egípcios mostram uma trama intrincada de desenhos com valor fonético, coexistindo com marcas não figurativas de valores idênticos; os glifos maias talvez sejam o exemplo mais conclusivo da coexistência das mais variadas formas- figurativas ou não- para expressar em sílabas as palavras gravadas na pedra. A dificuldade para inventar formas gráficas não foi um obstáculo para desenvolver escritas (FERREIRO, 2015, p.27).

Se a escrita passou por etapas de evolução, nem os pesquisadores sabem determinar, o que nos parece evidente é que, os escritos circularam entre os povos e cada novo encontro linguístico ocasionou uma modificação do sistema original, para se adaptar às peculiaridades da língua do povo que a acolhia.

A história das grafias, por mais interessante que seja, é a parte mais superficial da história da escrita, por isso, voltemo-nos para o que, de fato, interessa nesta pesquisa: a aquisição da escrita. Para compreender o processo de apropriação da linguagem escrita,

devemos renunciar à visão da escrita como técnica ou “código de transcrição” (Ferreiro, 2015, p.30), devemos sim entender que a aprendizagem da linguagem escrita é um longo e complexo processo que requer uma intervenção educativa sistemática, conseqüentemente, a aprendizagem da linguagem escrita difere completamente da aquisição da linguagem oral. O preceito que Moraes (2019) coloca como essencialmente presente na linguagem escrita é que ela não é um código;

O alfabeto seria um código, ler seria decodificar, e escrever, codificar. Se pensarmos na situação em que um sujeito já alfabetizado, como você ou eu, aprende a usar um código- por exemplo, o código Morse, inventado para o envio de telegramas-, o problema fica mais evidente: como já dominamos a “lógica”, isto é, as propriedades de funcionamento do sistema alfabético, nossa tarefa, de fato, se restringe a memorizar as formas dos símbolos que, no código Morse, substituem as letras do alfabeto, cujo funcionamento compreendemos e cujas convenções já dominamos muito bem. A “facilidade” por nós vivida decorre de trazermos para a nova situação - a de aprendizagem do código Morse- conhecimentos sobre as propriedades do sistema de notação alfabético de que não dispúnhamos antes de nos alfabetizarmos. Conhecimentos que são tratados por nós, superalfabetizados, como se sempre tivessem existido em nossa mente (MORAES, 2019, p. 16).

Para o autor, um código é aquilo que vislumbramos com uma visão associacionista. A escrita alfabética, porém, é uma propriedade autônoma, abstrata e arbitrária. Já a língua falada é sustentada em grande parte por um sistema inato, biologicamente determinado, que é ativada no contato da criança com a linguagem oral. Precocemente, a criança aprende a falar e entender o idioma de seu grupo social, sem, no entanto, conhecer conscientemente a estrutura formal (fonológica, morfológica e sintática) da língua, ou as regras que aplica no tratamento dessa estrutura (Gombert, 1990). Em contrapartida, o contato, mesmo que prolongado, com a escrita, nem sempre é suficiente para instalar no indivíduo a aquisição da linguagem escrita. Sobre como funciona o acesso à escrita, acrescentamos:

A descoberta do mundo da escrita é mais fácil para alguns alunos do que para outros. As crianças que vivem em casa onde há livros, revistas, jornais, onde as pessoas leem e escrevem, começam logo cedo a se interessar por essas atividades e a saber coisas a respeito da escrita e seu funcionamento. Por outro lado, crianças que vivem em casas onde não se lê e não se escreve crescem tendo um outro tipo de comportamento e de conhecimentos a respeito da escrita e da leitura (CAGLIARI, 1998, p.115 e 116).

Quando Cagliari discorre sobre as crianças que vivem em casas onde não se lê e não se escreve, certamente, fala de crianças que enxergam a leitura e a escrita como práticas incomuns e desnecessárias. Portanto, será preciso um maior esforço do professor para que essas crianças, além de se apropriarem do SEA, também adquiram o hábito de ler e escrever.

Para Ferreiro (2015) a escrita é algo misterioso, incompreensível, às vezes, até para adultos letrados. Basta pensarmos em textos altamente científicos com linguagem técnica nas áreas de engenharia, medicina, entre outras, que compreenderemos o que a pesquisadora está nos elucidando.

A aquisição da linguagem escrita é um objetivo essencial e básico a ser alcançado, de preferência, na fase inicial de escolarização e dele depende o sucesso da aprendizagem escolar nas fases posteriores. O estudo do processo de aprender a ler e escrever envolve tanto as questões básicas do domínio do sistema alfabético, como as relacionadas à sintaxe ou gramática e até mesmo às literárias, que fazem parte da estrutura da língua.

Gombert (2003, p. 19) ao explicar sobre às questões de experiência com a estrutura da língua escrita, situa: “O fato de as capacidades de reflexões e de autocontrole intencional encontrarem-se pouco desenvolvidas nas crianças pequenas não implica que os tratamentos linguísticos que elas operam não sejam controlados”. (Gombert, 2003, p.19). Corroborando a citação sobre as capacidades intelectuais das crianças, as pesquisas da *Psicogênese da Língua Escrita* (Ferreiro e Teberosky, 1991) revelaram uma postura ativa e curiosa das crianças, mostrando que elas pensam e criam hipóteses para entender como funciona o sistema de escrita alfabética, porém é importante o professor ter consciência das hipóteses que as crianças enfrentam durante o processo de aquisição da linguagem escrita, sabendo que não é algo automático, rápido e fácil, mas será um percurso que demandará tempo e dedicação, pois:

[...] a leitura e a escrita são mais lentas e laboriosas do que as atividades correspondentes na oralidade. O reconhecimento das letras e das configurações das letras, o fato de ter de ler seguindo uma ordem espacial, a aprendizagem dos traçados e de seus encadeamentos necessitam processar informações visuais e mobilizar uma dimensão motora difícil e que leva tempo para ser dominada (FAYOL, 2014, p. 9 e 10).

Sem dúvida, a discussão a respeito do conceito de alfabetização é visto como um fenômeno complexo e multifacetado. Soares (2013), esclarece que é necessário um conjunto de habilidades para a aquisição da leitura e escrita, de modo que a língua escrita não é, de forma alguma, um registro fiel dos fonemas da língua oral, há também uma especificidade morfológica, sintática e semântica da língua escrita. As crianças, e, de forma mais geral, todos os que aprendem a escrever são confrontados com alguns problemas.

Inicialmente, devem aprender um novo “código” que, no caso dos sistemas alfabéticos, mantém relações sistemáticas não regulares com o “código” oral. “Não se escreve como se fala, mesmo quando se fala em situações formais e nem se fala como se escreve, mesmo quando se escreve em contextos informais” (Soares, 2013, p.17). Além de tudo, as crianças

devem descobrir novas modalidades de utilização da linguagem. Por exemplo, na modalidade oral, as interações da vida corrente permitem rapidamente determinar se os interlocutores compreenderam, se apreciam o discurso e como reagem a ele (através de aspectos prosódicos, gestos etc). Nada parecido existe na escrita. A compreensão se revela uma atividade privada e inacessível à percepção direta. Dessa forma, as crianças são confrontadas com condições materiais de processamento da escrita que diferem fortemente das condições da oralidade. A escrita é uma atividade altamente complexa, que exige distintas capacidades cognitivas concomitantemente, como, por exemplo, na dimensão ortográfica, como se escreve; bem como na dimensão semântica; o que significa, pois a escrita vai além da simples “codificação” das letras, ela exige que o escritor compreenda vários elementos linguísticos, para de fato, transmitir informações que não comporte contradições. Ainda referindo-nos à complexidade de aquisição da escrita:

Trata-se de um processo dinâmico que implica inicialmente memorizar e interpretar o que foi previamente processado. [...] A dinâmica da compreensão exige também processar as informações novas interpretando-as localmente e procurando ao mesmo tempo, o mais depressa e melhor possível, conectá-las de maneira significativa à representação elaborada precedentemente (FAYOL, 2014, p. 18).

Certamente, a alfabetização<sup>4</sup>, é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/ expressão de significados por meio de um sistema de notação ou “código escrito”, pois:

Não se consideraria alfabetizada uma pessoa que fosse apenas capaz de decodificar símbolos visuais em símbolos sonoros, lendo, por exemplo, apenas sílabas ou palavras isoladas, como também não se consideraria alfabetizada uma pessoa incapaz de, por exemplo, usar adequadamente o sistema ortográfico de sua língua, ao expressar-se por escrito. (SOARES, 2013, p. 16).

É nessa ótica que situamos a relevância de oferecer aos educandos uma aprendizagem efetiva da língua escrita, de modo que, supra as necessidades linguísticas nas mais diversas situações comunicativas do seu dia a dia. Além disso, salientamos outro aspecto imprescindível sobre a aquisição da linguagem escrita:

Aprender a ler e escrever é aprender um modo totalmente novo de compreender e de representar o mundo em que vivemos. Se disso ainda não nos convencemos, basta ouvir os depoimentos de adultos que na fase de maturidade puderam “ser alfabetizados” e relatam sua experiência de descoberta, mudanças sociais de vida, auto-estima. Por isso é tragicamente

---

<sup>4</sup> Torna-se necessário, aqui, um esclarecimento conceitual: estamos entendendo por alfabetização, nesta exposição, a aquisição básica de leitura e de escrita e dos usos fundamentais da língua escrita na sociedade em que o indivíduo vive.



perverso negar o acesso à linguagem escrita, ou aceitar passivamente a exclusão de indivíduos e grupos que vivem em sociedades letradas e são privados dos mais importantes direitos de cidadania implicados nessa dimensão da aprendizagem (MALUF, 2003, p. 10 e 11).

Reforçando o quanto é importante o acesso à linguagem escrita na nossa sociedade grafocêntrica, e conscientes que o analfabetismo é um tipo de segregação que só ocorre nos segmentos mais subordinados da população, pois poucos dados<sup>5</sup> são tão significativos como a taxa de analfabetismo para nos fazerem pensar na importância da educação na vida de um indivíduo, Kleiman (1995) nos esclarece que, devemos considerar que o analfabetismo está inserido em ciclo, no qual habitualmente o analfabeto é filho de um analfabeto, e pai de um analfabeto e “ser analfabeto hoje em dia significa estar à margem da sociedade tecnológica e burocratizada em função da qual nossas atividades se articulam” (Kleiman, 1995, p. 97). Um conceito que surgiu na segunda metade dos anos de 1980 foi o *letramento*, complementando as definições de alfabetização. O termo *letramento* surgiu após se entender que “nas sociedades contemporâneas é insuficiente o mero aprendizado das ‘primeiras letras’, e que se integrar socialmente hoje, envolve também “saber utilizar a língua escrita nas situações em que esta é necessária, lendo e produzindo textos” (Val, 2006, p. 19). O termo abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas de escrita nas sociedades. Alinhado a essa ideia, citamos:

Letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais, é o estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita. Como são muito variados os usos sociais da escrita e as competências a eles associadas (de ler um bilhete simples a escrever um romance), é frequente levar em consideração *níveis de letramento* (dos mais elementares aos mais complexos) (BRASIL, MEC, 2008, pg. 11).

Assim sendo, a pessoa alfabetizada tem conhecimento do alfabeto e da ortografia, pois se apropriou da escrita, sendo capaz de ler e escrever sem necessitar da ajuda de outrem, tendo dominado o código da linguagem escrita. Já a pessoa letrada, é aquela que convive com a escrita em suas diferentes formas de representações na sociedade, sejam elas: revistas, letreiros, embalagens, banners, outdoors etc. Letrado é alguém que compreende as formas mais complexas da linguagem escrita. O significado de *letramento* é algo maior do que o de alfabetização, pois o *letramento* entende que a língua é um sistema que se estrutura no uso e

---

<sup>5</sup> Ver dados do PISA (2018) e OCDE (2018).

para o uso, escrito e falado, sempre contextualizado. (Soares, 2003, p.5), afirma que: “[...] no Brasil, os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem e frequentemente se confundem”, porém a escritora esclarece que a prática de letrar e alfabetizar, ou alfabetizar letrando, perspectivas do estudo de letramento, devem ser processos simultâneos, pois ambos são condições necessárias para que o aluno obtenha habilidade e competência para ler e escrever.

Em relação às definições de alfabetização e letramento (Soares, 2003) alega que a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo que se faz por meio de duas vias, uma técnica e outra que diz respeito ao uso social. A técnica é sobre a capacidade do indivíduo estabelecer relações entre sons e letras, associar fonemas com grafemas. A via social diz respeito a encontrar um caminho de possibilidades, para que o indivíduo seja autônomo socioculturalmente. O aprendizado da técnica só fará sentido se ocorrer em situações sociais que propiciem práticas de uso para uma aprendizagem verdadeiramente significativa.

Portanto, acreditamos na importância de um compromisso com um ensino que possibilite o letramento (alfabetização) desses indivíduos para que eles/elas percebam sua importância como sujeitos que podem, acima de tudo, mudar sua realidade e interferir na realidade do meio no qual estão inseridos, sendo sujeitos ativos e transformadores da sociedade. Assim, não se trata de escolher entre alfabetizar e letrar; trata-se de alfabetizar letrando.

Após essa discussão sobre a aquisição da linguagem escrita, indagamos: Como ocorre o processo de aquisição da escrita, ou seja, como as crianças aprendem? A este respeito apresentamos o tópico a seguir.

#### **1.4 A PSICOGÊNESE DA ESCRITA E DA LEITURA**

A capacidade de compreender o sistema de escrita suscita vários domínios; visuais, cognitivos, metalinguísticos, entre outros. Aprender a escrever é um processo extremamente complexo, que envolve um conjunto de conceitos e técnicas. A teoria da *Psicogênese da Língua Escrita* (Ferreiro e Teberosky, 1991) traz uma concepção do sujeito como um produtor do conhecimento que participa ativamente do seu processo de aprendizagem. Esse processo leva a uma oscilação contínua entre equilíbrio e desequilíbrio até alcançar a aquisição (adaptação) do conhecimento. Entender como as crianças aprendem o sistema de escrita alfabética (SEA) foi a questão central dos estudos desenvolvidos pela psicóloga Ana Teberosky e a psicolinguista Emilia Ferreiro. Sobre o trabalho das autoras da teoria da

Psicogênese da Língua Escrita, citamos:

Esses trabalhos começaram na América do Sul (FERREIRO E TEVEROSKY, 1979) e depois diversificaram-se em diversos lugares e linguagens. Ao contrário dos trabalhos anglo-saxões, [...] os realizados de acordo com o enfoque piagetiano ocuparam-se muito mais em encontrar e descrever as regularidades nas produções do sujeito que aprende do que em descrever as circunstâncias do aprendizado ou o desempenhado pelos adultos nessa aprendizagem. (LANDSMANN, 1998, p.167).

A influência construtivista se justifica, pois uma das autoras da *Psicogênese da Língua Escrita* (1991), Emília Ferreiro, foi orientanda e colaboradora do epistemólogo Jean Piaget, na Universidade de Genebra, o que nos faz considerar que a teoria da *Psicogênese da Língua Escrita* colheu importantes influências do Construtivismo do suíço Jean Piaget (1896- 1980). Na teoria de Piaget, o sujeito está no centro do processo de aprendizagem é ele quem busca adquirir o conhecimento:

O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é um sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia, e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito que espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele, por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que contrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo (FERREIRO E TEBEROSKY, 1991, p.26).

Talvez tenha sido pela angústia de ver os “sistemas escolares produzindo analfabetos” (Ferreiro e Teberosky, 1991, p.32), ou talvez, por notar um campo carente, com teorias sobre a alfabetização que não olhavam para os verdadeiros personagens da aprendizagem, as pesquisadoras introduziram a escrita enquanto objeto de conhecimento, e o sujeito da aprendizagem, enquanto sujeito cognocente. Havendo o objeto de conhecimento e o sujeito da aprendizagem para o concebimento da pesquisa da *Psicogênese* (1991), três postulados básicos serviram de ponto de partida no âmbito da escrita:

Se a escrita é parte do seu meio, o sujeito não esperará que alguém decida ensiná-la; ativamente, tentará aprender sobre ela. 2) Para entender como se conhece a escrita, é preciso estudar o desenvolvimento desse conhecimento no sujeito desde muito cedo. 3) Ao estudar seu desenvolvimento, encontraremos modificações das regras do sistema feitas pelo sujeito. Devemos tentar entender o que é que essas modificações significam desde o processo de aprendizado, e não considerá-las apenas erros com relação às propriedades convencionais do sistema (LANDSMANN, 1998, p.168).

De acordo com Landsmann (1998), a teoria da *Psicogênese da Língua Escrita* compreende que é necessário uma série de processos de reflexão sobre a linguagem para que

o sujeito possa adquirir a habilidade de leitura e escrita. O processo psicogenético de construção da língua escrita é caracterizado pelas inúmeras interações sociais e pelas experiências do sujeito aprendiz na prática de escrever. Nota-se que existem aspectos específicos que não podem ser desprezados na alfabetização:

Que uma criança não saiba ainda ler, não é obstáculos para que tenha ideias bem precisas sobre as características que deve possuir um texto escrito para que permita um ato de leitura. Quando apresentamos às crianças diferentes textos escritos em cartões e lhe pedimos que nos dissessem se todos esses cartões “servem para ler” ou se existem alguns que “não servem”, observamos dois critérios primordiais utilizados: que exista uma quantidade suficiente de letras, e que haja variedade de caracteres. Em outras palavras, a presença das letras por si só não é condição suficiente para que algo possa ser lido; se há muito poucas letras, ou se há um número suficiente porém da mesma letra repetida, tampouco se pode ler. E isso ocorre antes que a criança seja capaz de ler adequadamente os textos apresentados (FERREIRO E TEBEROSKY, 1991, p. 39).

De acordo com o pensamento das autoras, as crianças desenvolvem sistemas de interpretação, que são como os esquemas de assimilação, isso porque toda informação interpretada pela criança faz com que ela crie sentido para tudo aquilo que está sendo interpretado. Nos cenários de aquisição do sistema alfabético e produção escrita, a criança, em sua aprendizagem e aquisição dessa linguagem, elabora hipóteses ou sistemas. Para (Piaget, 1983), esses sistemas agem como esquemas de assimilação. Conseqüentemente, através desses sistemas é que as informações serão interpretadas, fazendo com que a criança atribua sentido à escrita, durante seu processo de desenvolvimento. Esses esquemas serão bases de compreensão para os próximos conhecimentos e aprendizagem que irão surgindo. Para Ferreiro e Teverovsky (1991), os níveis de escrita funcionam por etapas. Os conhecimentos que a criança se apropria inicialmente, ficarão como base para os próximos conceitos que irá construir, através das suas hipóteses. As crianças irão interligando os processos e agrupando etapas (de conhecimento) para construção em seu desenvolvimento geral. Sendo assim, em cada etapa/esquema, a criança irá conservar informações anteriores já assimiladas, para assim incorporar essas informações a outras que irão surgir posteriormente. Corroborando uma corrente piagetiana, citamos:

O construtivismo estabelece que o sujeito cognoscitivo constrói o conhecimento. Isto pressupõe que cada sujeito tem que construir seus próprios conhecimentos e que não os pode receber construídos de outros. A construção é uma tarefa solitária, no sentido de que é realizada no interior do sujeito, e só pode ser efetuada por ele mesmo. Essa construção dá origem à sua organização psicológica (DELVAL, 1998, p. 16).

Ou seja, cada etapa de construção do conhecimento partirá do interior do indivíduo, já que, para o construtivismo piagetiano a construção do conhecimento é um processo interno e solitário. Ferreiro (1995) também acredita que as crianças são partícipes ativos de seu próprio conhecimento, e, por isso, enfatiza a importante construção das hipóteses de escrita das crianças. Assim, acredita que o processo de alfabetização não se restringe à repetição de cadeias de letras e mais letras. A aquisição da linguagem escrita é um processo de construção e de representação da própria linguagem. Nos estudos psicognéticos, as construções espontâneas das crianças são valorizadas.

A *Psicogênese da Língua Escrita* (1991) aborda uma investigação no campo da aquisição da leitura e da escrita e revela as etapas pelas quais a criança passa durante o processo dessa aquisição. Segundo as autoras, a criança, durante o período de contato com os sinais gráficos, vai evoluindo gradativamente.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1991), a apropriação da escrita passa por grandes períodos ou níveis de conhecimento. Segundo as autoras, a evolução da escrita passa por algumas etapas nas quais a criança repete, em sua história particular, a história da escrita. Entretanto, cada criança tem seu ritmo próprio. Passamos a descrever, a seguir, as etapas de construção da escrita com suas características básicas. O primeiro nível é o pré-silábico, nele;

[...] evidencia uma tendência da criança a tratar de refletir na escrita algumas das características do objeto. [...] O notável é que, até agora, não encontramos exceção a esta regra: a correspondência se estabelece entre aspectos quantificáveis do objeto e aspectos quantificáveis da escrita, e não entre aspecto figural do objeto e aspecto figural do escrito. Isto é, não se buscam letras com ângulos marcados para escrever “casa”, ou letras redondas para escrever “bola”, mas sim um maior número de grafias, grafias maiores ou maior comprimento do traçado total se o objeto é maior, mais comprido, tem mais idade ou há maior número de objetos referidos (FERREIRO E TEBEROSKY, 1991, p. 184-185).

Nesse primeiro momento, as pesquisadoras compreendem que as crianças fazem certa indiferenciação entre desenhar e escrever. A escrita das crianças têm um valor semântico, ou seja, elas representam aquilo que as coisas significam. Outro ponto muito interessante é que as crianças tendem a escrever os nomes das pessoas proporcionalmente ao tamanho (ou idade) dessa pessoa, e não ao comprimento do nome correspondente, isso é denominado realismo nominal. A respeito disso, citamos:

Caberia perguntar-se se estas crianças usam o desenho como escapatória à difícil ordem de escrever, ou se o desenhar cumpre, além disso, uma certa função a respeito da escrita. Os dados que possuímos nos levam a preferir esta segunda interpretação (FERREIRO E TEBEROSKY, 1991, p. 187).

Nesses primeiros momentos de produção “escrita”, isto é, quando a criança não diferencia desenho de escrita, ela não tenta representar a palavra (associando fonemas e grafemas) e sim o objeto. Se mostrarmos a uma criança uma garrafa e solicitarmos que ela escreva o nome do objeto, ela fará a representação (objeto) imaginando que está representando a palavra garrafa.

É notório que essa fase de representar a língua escrita com desenhos é momentânea e faz parte de um processo normal. Logo, as crianças começam a diferenciar dois tipos de representações gráficas, que são o modo icônico e não icônico, que representam, respectivamente, o desenho e a escrita. Desse modo, as crianças identificam a diferença desses dois tipos de representação, pois podem utilizar de desenho ou escrita para representar o mesmo objeto, porém essas representações não são iguais. As crianças, então, compreendem que a forma de escrever não será como a representação do desenho do objeto, pois a escrita ocorre de forma linear e não se organiza da mesma forma como o desenho.

Assim que a criança evolui do nível pré-silábico ela entra na próxima hipótese; o nível silábico. Nessa fase, a escrita não representa mais o objeto, e sim a letra, e a criança começa a perceber que os segmentos da escrita podem representar os sons da fala. Neste momento, os alunos já não se contentam com a ideia de que para escrever era necessário apenas uma letra para cada sílaba. A partir daí, formula a hipótese de que cada letra vale por uma sílaba, conforme citamos:

A hipótese central deste nível é a seguinte: para poder ler coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes) deve haver uma diferença objetiva nas escritas. O progresso gráfico mais evidente é que a forma dos grafismos é mais definida, mais próxima à das letras. Porém, o fato conceitual mais interessante é o seguinte: segue-se trabalhando com a hipótese de que faz falta uma certa quantidade mínima de grafismos para escrever algo, e com a hipótese da variedade nos grafismos (FERREIRO E TEBEROSKY, 1991, p. 189).

Segundo os estudos, no nível silábico, as crianças começam a distinguir sua escrita de palavra para palavra, mas cada letra vale como parte de um todo e não tem valor em si mesma. Num grau de evolução maior, as crianças já empregam em suas grafias consoantes e vogais como marcos silábicos e com o seu valor convencional. Para escrever gato ou pato, por exemplo, utilizam as mesmas vogais AO. Isso gera um conflito nas crianças que, até então, acreditavam que para escrever palavras diferentes era necessário utilizar letras diferentes.

O próximo nível é o silábico-alfabético, aqui, a criança passa por um período de maior importância evolutiva, pois consegue dar um valor sonoro a cada letra que integra uma escrita.

A esse respeito, Ferreiro e Teberosky, esclarecem que:

Este nível está caracterizado pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita. Nesta tentativa, a criança passa por um período da maior importância evolutiva: cada letra vale por uma sílaba. É o surgimento do que chamamos a hipótese silábica-alfabética. Com esta hipótese, a criança dá um salto qualitativo com respeito aos níveis procedentes. A mudança qualitativa consiste em que: a) se supera a etapa de uma correspondência global entre a forma escrita e a expressão oral atribuída, para passar a uma correspondência entre partes do texto (cada letra) e partes da expressão oral (recorte silábico do nome); mas, além disso, b) pela primeira vez a criança trabalha claramente com a hipótese de que a escrita representa partes sonora da fala. (FERREIRO E TEBEROSKY, 1991, p. 193).

Isto é, a criança descobre que a sílaba não é a menor unidade da palavra e que uma letra sozinha não serve para representar uma sílaba. Ao descobrir que o esquema de uma letra para cada sílaba não funciona, a primeira tentativa da criança é acrescentar mais letras aleatoriamente. O que vai ajudá-la é o conhecimento da escrita de algumas palavras, como seu próprio nome, os nomes de seus familiares e outros. Nesse momento, como em todos os outros, é de suma importância que a criança tenha contato com variados portadores de texto e vários registros escritos, para que avance em seu processo de aquisição da língua escrita.

Com a hipótese de escrita silábica-alfabética concluída, a criança irá passar para a hipótese alfabética, na qual já compreende as particularidades próprias do alfabeto. A criança passa a representar cada fonema com um signo gráfico correspondente, buscando seguir o padrão silábico consoante-vogal. A escrita aproxima-se muito da transcrição fonética e, como certas sílabas não se encaixam no esquema consoante-vogal, as crianças procuram solucionar esse problema acrescentando novamente mais letras as palavras. Surgem conflitos, logo perceberão que, em algumas vezes, um único fonema pode ser representado por várias letras, como: casa, algazarra e exame, entre outros; bem como pode existir uma mesma letra para um mesmo fonema, por exemplo, seda e cedo; sinto e cinto, entre outros. De acordo com as autoras, nesta fase:

A escrita alfabética constitui o final desta evolução. Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a “barreira do código”, compreendeu que cada um dos caracteres da escrita correspondem a valores sonoros menores que a sílaba, e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. Isto não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: a partir desse momento a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito. (FERREIRO E TEBEROSKY, 1991, p. 213).

É sempre razoável que os alunos cometam erros ortográficos, pois existem muitas convenções na Língua Portuguesa, e uma aquisição real da escrita ortográfica demanda um

contato progressivo com a escrita e uma observação atenta do mundo da escrita e análises metalinguísticas constantes. Pudemos perceber que nenhum estudo é suficientemente amplo para dar conta da complexidade dos processos que envolvem a aprendizagem. Nenhuma teoria constitui como uma verdade absoluta, sendo suscetível a mudanças. Portanto, torna-se necessário estabelecer um constante intercâmbio entre conhecimento teórico e prática pedagógica como instrumento de evolução.

Tornar-se alfabetizado é um processo extremamente complexo que demanda tempo e dedicação, pois ser alfabetizado é mais do que traduzir um texto escrito em letras e sílabas. Com interesse de dialogar sobre as ideias que compreendem a condição de ‘um ser alfabetizado’, passamos para o tópico seguinte desta pesquisa.

### **1.5 A DIFÍCIL ARTE DE ESCREVER**

A fim de compreender quais fundamentos (facilidades e dificuldades) sustentam a aquisição da linguagem escrita, Cagliari explica que:

A grande dificuldade que os alunos têm de passar da observação da fala para a escrita reside no fato de esta não ser uma espécie de transcrição fonética (como, às vezes, o sistema alfabético nos leva a crer). Igualmente complicado é o fato de alguns alunos falarem dialetos, cujas palavras têm uma forma muito diferente da forma das palavras da norma culta, usada como referência mais próxima da escrita que respeita a ortografia. (CAGLIARI, 1998, p. 151).

O autor acredita que às dificuldades relacionadas às especificidades da linguagem escrita somente podem ser sanadas com o tempo. Entretanto, deve-se lembrar que uma discussão a respeito da variação linguística (dialetos) é imprescindível e deve ser frequentemente recordada pelo professor. Em relação ao papel que a ortografia desempenha no nosso sistema de escrita, Cagliari acrescenta que:

A passagem da fala para a escrita apresenta algumas dificuldades especiais no caso de algumas letras, justamente pelo fato de o aluno ter de optar por uma única forma entre várias possibilidades. Por exemplo: o som do “chê” pode ser escrito com CH ou com X, e só a ortografia pode dizer onde vai uma letra e onde vai outra. (CAGLIARI, 1998, p. 151).

Fazer um levantamento dos “erros” mais recorrentes dos alunos é uma excelente estratégia para o professor ensinar a escrever certas palavras. Segundo nossas análises pessoais durante a docência, usar exemplos<sup>6</sup> dos próprios alunos e analisá-los com eles é uma forma de interação e motivação que tem despertado grande interesse dos estudantes, além de acelerar

---

<sup>6</sup> Toma-se como exemplo as próprias atividades e textos dos alunos.



o domínio da ortografia. O professor deve mostrar o que há de igual e o que há de diferente e, se possível, até mesmo a extensão dessas considerações. Esse procedimento tem a vantagem de ensinar não só a escrever, mas também a refletir sobre a linguagem em geral e a escrita em particular.

As relações entre letras e sons são muito complexas. Isso explica por que decifrar e escrever o nosso sistema de escrita é uma tarefa que exige muito conhecimento, Fayol argumenta que:

A escrita é uma ferramenta extremamente complexa que é impossível observar de imediato sob todos os seus aspectos. Por isso, a exposição a escritos de toda sorte torna as crianças bem precocemente sensíveis a algumas das propriedades da escrita. Assim, a criança descobre e elabora progressivamente suas funções e características e leva muito tempo até dominar a integralidade das formas e dos usos da escrita. (FAYOL, 2014, p.34).

Nota-se que é imprescindível trabalhar considerando múltiplos usos e funções da escrita. O professor, especialmente o alfabetizador, deve ter a preocupação de proporcionar atividades que despertem o interesse e curiosidade dos alunos. A curiosidade em apropriar-se do Sistema de Escrita Alfabética precisa, ao mesmo tempo, ter um sentido para o aprendiz.

Cientes da complexidade das competências que envolvem os caminhos da escrita, e, assim como Soares (2003), ressaltamos a importância em identificar as especificidades e inter-relações dos processos de alfabetização e letramento, reconhecendo o processo de aquisição da linguagem como uma atividade sistemática de ensino, pois o que temos, nos dias atuais em nosso país, segundo recentes avaliações<sup>7</sup>, são patamares inaceitáveis de analfabetismo e alfabetismo precário.

No Brasil, a partir da década de 80, surgiram os discursos sobre letramento e junto com eles vieram os equívocos que apostavam em uma aprendizagem espontânea da escrita alfabética, que supostamente resultaria do simples fato das crianças estarem expostas a situações em que se lessem e escrevessem os textos do mundo real. Morais (2005<sup>a</sup>) defende que o sistema de notação alfabética constitui em si um domínio cognitivo, um objetivo de conhecimentos com propriedades que o aprendiz precisa reconstruir mentalmente, a fim de adquirir, com autonomia, a aprendizagem das relações fonema-grafema, que lhe dará o suporte para a aprendizagem da leitura e escrita.

É pertinente e urgente ainda pensar sobre a necessidade de organizarmos estratégias ordenadas e sistematizadas para o ensino e a aprendizagem do sistema de notação alfabético,

---

<sup>7</sup> Consultar dados do PISA (2018) e INAF (2018) no tópico 1.1

utilizando uma metodologia de ensino adequada, que possibilite a aquisição de uma consciência linguística pelos aprendizes:

A metodologia tem um papel importante porque é responsável por um ensino/aprendizagem mais produtivo em termos de abrangência, organização (seleção, progressão, inter-relação de itens a serem ensinados/aprendidos) e consequente maior facilidade de acesso ao que se quer aprender e ensinar, pois este é o papel básico da metodologia: facilitar o acesso ao objeto de aprendizagem. (TRAVAGLIA, 2017, p.19-20).

Concordamos que é necessário o uso de uma estratégia ordenada com a finalidade de aquisição da linguagem escrita, pois para atingir o objetivo de desenvolver a competência da escrita é importante um trabalho pensado na ampliação das habilidades do uso da língua e no reconhecimento dos recursos linguísticos. Assim sendo, é imprescindível trabalhar com oficinas que promovam a reflexão linguística.

Se o objetivo principal do ensino é o desenvolvimento de capacidade linguística, temos de ver a língua como uma forma de interação, ou seja, entender que usamos a língua para agir na sociedade. Quanto à aquisição da modalidade escrita da língua, Travaglia (2017) nos informa sobre como promover essa aquisição com fundamentos reflexivos:

[...] é preciso, tendo em vista o processo de alfabetização e letramento, mostrar a diferença, na relação som e letra (por exemplo: que posso falar u ou i no final de uma palavra, mas escrever o ou e: vento, copo/pente, tomate) (TRAVAGLIA, 2017, p. 39).

O autor defende que o ensino de vocabulário é fundamental no letramento, isto pode acontecer no aprendizado da notação escrita, pois é necessário diferenciar para os alunos o que em nossa mente tem um formato sonoro daquilo que tem um formato gráfico. Por exemplo, se ao solicitarmos a uma criança a segmentar um a um os fonemas da palavra “guerra”, ela dirá “G-U-E-R-R-A”. Teremos a clara evidência de que resolveu a tarefa soletrando, usando letras e, portanto, pensando sobre as unidades gráficas. Ainda sobre a reflexão linguística, ou habilidades metalinguísticas, Morais (2019) enumera algumas atividades que são fundamentais:

Identificação de palavras que começam com a mesma sílaba; produção de palavras que começam com a mesma sílaba; identificação de palavras que rimam; produção de palavras que rimam; identificação de palavras que começam com o mesmo fonema; produção de palavras que começam com o mesmo fonema, entre outros. (MORAIS, 2019, p.123).

O trecho acima reforça a concepção de que crianças tenham intenso contato com a língua escrita, e que esse contato se dê das formas mais variadas possíveis. O mesmo autor sugere inúmeras atividades para as crianças mergulharem nas análises linguísticas:

Quanto ao tamanho das palavras, é interessante, para ajudar as crianças a avançarem em suas hipóteses de escrita, criar situações nas quais produzam listas de palavras com diferentes quantidades de sílabas e ir registrando-as num cartaz à medida que novas vão sendo exploradas e se tornando “familiares”. Produzir um cartaz específico de monossílabos e cartazes com listas de palavras com mais sílabas (di, tri e polissílabas) vai permitir observar o quanto, no léxico de nossa língua, há menos palavras “muito pequenas” que palavras “com mais pedaços” (MORAIS, 2019, p. 150).

São atividades “simples” como essa, mas que promovem um elevado grau de reflexão a respeito da língua escrita, que eleva a percepção dos alunos e que os fazem refletir sobre como funciona nosso sistema de escrita.

Maluf (2003) informa que o processo de reconhecimento de palavras escritas, na aprendizagem, é algo que evolui com o auxílio de uma intervenção pedagógica. A autora apresenta as relações entre aquisição da linguagem escrita e consciência metalinguística, mais especificamente consciência fonológica, lexical e sintática.

A consciência fonológica refere-se à habilidade de analisar a linguagem de acordo com suas unidades sonoras constituintes. A consciência lexical é vista como habilidade para segmentar a linguagem oral em palavras, considerando tanto as palavras com significado independente do contexto quanto àquelas com função sintático-relacional. E a consciência sintática refere-se às regras convencionais de combinação entre as palavras, que organizam a linguagem de modo a produzir enunciado com sentido.

É de fundamental importância somarmos a este trabalho as capacidades metalinguísticas<sup>8</sup>, visto que, o conjunto dessas habilidades desempenham um papel facilitador na aprendizagem da leitura e escrita. Pois, leitura e escrita são atividades formais, que necessitam, para serem aprendidas, que as crianças desenvolvam uma consciência explícita das estruturas linguísticas que ela deverá manipular intencionalmente. Ressaltamos que:

O simples contato prolongado com a escrita não é suficiente para instalar na criança as habilidades de tratamento desse nível. É necessário um esforço do leitor aprendiz para colocar em ação as capacidades de controle intencional dos tratamentos linguísticos requeridos para a aprendizagem da escrita. (MALUF, 2003, p. 22).

Portanto, o esforço necessário, para a aprendizagem da escrita, requer o domínio da correspondência: grafemas / fonemas, exige do aprendiz o uso das capacidades de reconhecer, oralmente, no interior das palavras, as unidades linguísticas sonoras que são os fonemas.

---

<sup>8</sup> Capacidades metalinguísticas referem-se às habilidades de pensar a própria língua, são resultados de aprendizagens explícitas, mais frequentemente de natureza escolar. (GOMBERT, 1990)

Também é necessário reconhecer as várias possibilidades das palavras escritas (exemplos: ss, s, ç, c, x, ch...), pois, quem escreve deve levar em conta a estrutura gramatical que governa a organização das palavras na frases e as marcas de coesão textual. A respeito da possibilidade de transformar o oral no escrito, dissertamos nosso tópico seguinte.

### **1.5.1 Enfim, escrever para quê?**

Aprender a escrever significa atribuir sentido àquilo que se escreve. As palavras são capazes de nos transmitir muitas informações. Por isso, a leitura e a escrita são de suma importância para a relação social porque também possibilita a comunicação entre os indivíduos. Não se trata apenas de codificar códigos linguísticos, ainda que isso seja necessário. É preciso compreender o que se escreve e estabelecer relações com outros conhecimentos (considerando-se que: as práticas de leitura e escrita façam relações com o que o aluno já sabe e, através da reflexão e interação, desenvolva novos saberes). Este é um processo que para cada pessoa é iniciado num momento diferente da vida e que não termina nunca. Ele depende do conhecimento que o sujeito já possui, da motivação que tem para aprender cada vez mais, das experiências propostas a ele, da motivação e da parceria daquele que ensina.

A escrita contribui para estimular e desenvolver a criatividade, a memória, aquisição de vocabulário. O hábito de escrever ajuda a organizar a linha de pensamento, além de vários outros benefícios, pois amplifica a visão e o senso crítico para algumas questões vivenciadas no nosso meio social, isso nos define como seres humanos. Aprendemos a cozinhar observando as pessoas cozinhareem (e seguindo uma sequência lógica do que vem primeiro e do que vem depois), mesmo que a comida nem saia do jeito que esperávamos. Aprendemos a dirigir observando as pessoas dirigirem e assumindo o volante, mesmo que o carro morra na saída ou dê solavancos. Da mesma forma, aprendemos a escrever vendo outras pessoas escreverem, tentando escrever, acertando e errando.

Portanto, o professor deve aproveitar as situações do dia a dia na escola e criar outras tantas, como usuário da escrita diante das crianças, para que percebam seu valor comunicativo e se sintam motivadas a escrever.

O professor tem papel importantíssimo na aquisição da competência escrita da criança, não só porque promove atividades para tanto, mas porque serve como modelo de escritor. É a partir da escrita que o indivíduo se coloca como sujeito social, expondo seu modo de pensar e argumentar sobre alguma questão específica ou qualquer outra que queira.

Entretanto, todo tipo de escrita requer um tipo de leitor e todo leitor requer uma disposição prévia para o texto com foco naquilo que tem que deter, compreender e absorver, ou seja, com a disposição da curiosidade, da arguição, do questionamento.

É importante ter essa visão ampla para que a prática da leitura e da escrita sejam enriquecedoras, pois, tudo que é lido ou escrito se torna uma forma de aprendizado contínuo e ficará internalizado no indivíduo, bem como, torna-se mais fácil o conhecimento das normas gramaticais e das estruturas textuais. O assunto subsequente irá discorrer a respeito das possibilidades encontradas para atender às necessidades do mundo da escrita nos anos finais do ensino fundamental.

### **1.5.2 Como alfabetizar nos anos finais do ensino fundamental?**

Se existe uma certa desigualdade entre os alunos de uma mesma turma, principalmente, no que se refere a defasagem do que é basilar e fundamental para o desenvolvimento de sua longa caminhada como estudante, que é saber ler e escrever, então, o que o professor pode fazer para cumprir seu papel e direcionar seus alunos no intuito de nivelá-los?

Primeiramente, deve-se procurar entender o grau do desnível da turma, para que possa ser tratado da melhor forma possível, ou seja, como diz expressamente nossa constituição em forma de princípio: tratar os iguais como iguais e os desiguais como desiguais na medida de suas desigualdades, conforme pressupõe o princípio da igualdade prescrito no Art 5º *Caput* da Constituição Federal, 1988. O que isso quer dizer? Quer dizer que para os alunos que ainda não se apropriaram do Sistema de Escrita Alfabética, o professor deve proporcionar o maior número possível de possibilidades para que a aprendizagem ocorra, com respeito ao tempo de aprendizagem de cada aluno. Esses alunos também necessitarão de uma maior atenção por parte do professor, pelo simples fato de que alunos que não sabem ler nem escrever não conseguem realizar suas atividades sozinhos. Moraes (2019) aconselha que:

Enquanto tivermos alunos que não atingiram uma hipótese alfabética de escrita ou que, apesar de terem alcançado tal estágio de compreensão, revelam muitas dificuldades para dominar certas correspondências som-grafia, devemos promover situações em que possam analisar as partes orais das palavras ao mesmo tempo em que comparam suas formas escritas. [...] as crianças precisam ser ajudadas a desenvolverem as habilidades metafonológicas que participam do complexo processo de apropriação da escrita alfabética, quando, como demonstrou a teoria da psicogênese, avançam em suas hipóteses sobre o quê a escrita nota e como ela cria notações. Se ainda temos, alunos com hipóteses de escrita pré-silábica ou

silábica, precisamos ajudá-los a analisar as partes orais das palavras, para que avancem nas questões conceituais que lhes permitirão progredir na compreensão das relações entre partes orais e partes escritas e entre todos orais e todos escritos. Se já alcançaram uma hipótese silábico-alfabética ou alfabética de escrita, certas habilidades de reflexão fonológica continuarão sendo mobilizadas, para que aprendam e venham a automatizar as relações letra-som que tornam suas competências de leitura de palavras cada vez mais autônomas, o que facilita a mobilização de estratégias de compreensão leitora de textos. Quanto à escrita, as mesmas habilidades de reflexão fonológica, quando promovidas e acionadas no exercício de aprendizagem das relações som-grafia, permitirão que os alfabetizandos escrevam selecionando letras com os valores sonoros convencionais que podem assumir, e avançando em seus conhecimentos sobre certas regularidades da norma ortográfica. (MORAIS, 2019, p. 134).

Na perspectiva do autor, vemos que existem diversas alternativas, mecanismos de apoio, teorias como a Construtivista, assim como vários estudos e didáticas que “prendem a atenção” do aluno e proporcionam mais eficiência em sua aprendizagem. Morais (2019) afirma que devemos eleger a “concepção construtivista como essencial para ser trabalhada na escola” (MORAIS, 2019, p. 135). Neste sentido, concorda-se com Fossile (2010), quando diz que:

O Construtivismo afirma que o conhecimento é resultado da construção pessoal do aluno; o professor é um importante mediador do processo ensino-aprendizagem. A aprendizagem não pode ser entendida como resultado do desenvolvimento do aluno, mas sim como o próprio desenvolvimento do aluno. (Fossile, 2010, p.19) .

A metodologia da Teoria Construtivista pode ser uma aliada do professor em seu processo de ensino, pois considera o conhecimento como algo a ser construído entre o aluno e o meio em que se vive. O professor deve, deste modo, inovar na questão de trabalhar com os alunos, com o objetivo de transmitir o conhecimento, adequando-os ao cotidiano deles, ao meio ambiente e social no qual os alunos estão inseridos.

Como podemos usar o contexto dos alunos para trabalhar em sala de aula? No ensino da gramática, por exemplo, através de placas de trânsito e de avisos como: “Pare”, “Não pise na grama”, entre outras, ou ainda revistas em quadrinhos, histórias de livros paradidáticos, de conteúdo ou por que não, as poesias, assim, pode-se extrair o maior número de expressões como interjeições, afirmações, ou até verbos, adjetivos, dentre outros. Além de aprender as regras gramaticais, também aprendem a interpretar, estimulam o pensar, aprendem novas palavras de uma forma diferente, sem ter que ficar apenas escutando o professor e fazendo transcrições do quadro para seu caderno.

Se as pessoas não são iguais, não receberão, ou pelo menos, não devem receber tratamentos iguais. Daí surge a criatividade, o conhecimento e todo amor e dedicação do

docente para inserção de trabalhos diversificados, que possam atender as necessidades de todos, exigindo e atribuindo uma atenção maior, por parte do professor, a específicos grupos de alunos.

Com isso, pode-se encontrar ou até criar várias propostas didáticas que sejam mais eficientes no sentido de se alcançar a finalidade pretendida; inclusive, englobando outras matérias em conjunto com outros professores (interdisciplinaridade).

Na verdade, tudo requer vontade, vontade de fazer a diferença, vontade e empenho de dar e fazer o melhor por essas crianças para que possam ter a convicção que mesmo diante das adversidades da educação pública no Brasil, elas usufruam do melhor e, assim, se sintam preparadas para no futuro poder realizar seus sonhos. Quando o professor não age para buscar soluções, para os problemas que estão diante de si, ele está destruindo as chances e oportunidades futuras dessa geração, incapacitando-as de se incluírem efetivamente no mundo que as espera.

Portanto, o ideal é começar a agir o mais rápido possível, mexer-se. O objetivo é um só: educação de qualidade, mesmo sem muitos recursos, pois isso nunca será o principal problema nem a principal solução. Há muito o que se fazer, precisa-se principalmente de boa vontade.

O capítulo seguinte detalha as possibilidades de intervenção para aquisição da escrita, através de jogos, atividades e brincadeiras, que podem ser trabalhadas facilmente em sala de aula. Um manual didático simples e lúdico foi preparado a partir do capítulo subsequente e encontra-se disponível na brinquedoteca da Universidade de Pernambuco Campus Mata Norte.

## ***CAPÍTULO 2***

---

### **MODALIDADES DE INTERVENÇÃO**

Antes do fechamento das escolas, em 16 de março de 2020, estávamos acompanhando 9 alunos matriculados no 6º ano do Ensino Fundamental – anos finais – da rede pública municipal de Carpina - PE. Esses nove alunos <sup>9</sup>chegaram ao 6º ano do ensino fundamental sem o Sistema de Escrita Alfabético (SEA) consolidado. A primeira proposta deste estudo seria uma pesquisa-ação de abordagem qualitativa, com intuito de propor atividades lúdicas e interventivas, para aquisição e aprimoramento da linguagem escrita. Nossa finalidade era (é)

---

<sup>9</sup> Foi realizada um atividade diagnóstica e constatado que os alunos citados necessitavam do domínio basilar da linguagem escrita.

proporcionar meios metodológicos para que os nove alunos consolidassem (consolidem) o SEA, sem isolá-los da classe e seguindo com o currículo proposto pelo Estado de Pernambuco nas aulas de Língua Portuguesa.

Entretanto, **não foi possível realizar um acompanhamento presencial, em função da pandemia da Covid-19**, até o prazo de finalização desta pesquisa. Nem ao menos tivemos a oportunidade de iniciar um acompanhamento a distância com os nove alunos, pois são extremamente carentes de recursos financeiros e, conseqüentemente, de meios tecnológicos.

Sendo assim, em razão da pandemia provocada pela Covid-19, esta pesquisa passou a ser uma proposta didática para futura aplicação em sala de aula. Sendo assim, ao considerar o tipo da pesquisa quanto ao seu objetivo, este trabalho realiza-se de forma teórico-metodológico, visto que, o estudo volta-se para a análise de métodos e técnicas adotadas por pesquisadores nos estudos da aquisição da língua escrita. Em relação ao objeto de estudo, a predominância deste trabalho dar-se-á por pesquisa bibliográfica, pois as informações são provenientes de abordagens já trabalhadas por outros estudiosos, como: Soares, 2000, 2008; Kleiman, 2004; Morais, 2004, 2012, 2019; Ramos, 2011; Ferreiro e Teberosky, 1991; Cagliari, 1994, 1998, entre outros.

Nosso trabalho visa oferecer atividades referentes à aquisição da escrita (na perspectiva da metalinguagem abordadas por Gombert, 1990; Morais, 1996 e Maluf, 2003) e a ortografia<sup>10</sup>. Além disso, a nossa proposta no ensino de Língua Portuguesa, consoantes diretrizes emanadas dos Parâmetros Curriculares para o ensino fundamental de Pernambuco<sup>11</sup> e da Base Nacional Comum Curricular (2018) volta-se para a função social da língua como requisito básico para que o “indivíduo ingresse no mundo letrado e possa construir seu processo de cidadania e integrar a sociedade como ser participante e atuante”. (PCLP, 2012).

Nosso objetivo é que as crianças possam refletir e compreender como as unidades da língua funcionam na construção de palavras, frases e textos, com ênfase na produção e percepção de sentidos. Portanto, iremos sugerir atividades sobre e com a linguagem escrita, com jogos e exercícios que promovam conhecimento analítico e reflexivo e que estimulem a prática de escrita. Os jogos e atividades serão propostos de forma descomplicada: indicaremos qual o objetivo do jogo, o material necessário, algumas estratégias que os professores possam usar, o desenvolvimento e a forma de jogar. Tal proposta possibilita colocar os alunos

---

<sup>10</sup> A ortografia será elemento de aprendizagem, nesta pesquisa, como resultado das reflexões linguísticas. Não tomamos a ortografia como foco nesta pesquisa.

<sup>11</sup> Secretaria de Educação. Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco. Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio. 2012.



(alfabetizados e não alfabetizados) em interações de aprendizagem, provocando situações de questionamentos acerca de como funciona o nosso sistema de escrita e, conseqüentemente, apropriando-se da escrita.

Sobre a importância das atividades serem desenvolvidas em grupos na escola, Vigostky (1987) explica que as relações do indivíduo com a cultura e com outros seres constituem condição essencial para seu desenvolvimento, uma vez que criam aptidões e capacidades que não existem no indivíduo no nascimento. Em outras palavras, para a teoria sociointeracionista, na ausência da relação com a cultura, o desenvolvimento tipicamente humano não ocorrerá. Dito de outra forma, o desenvolvimento fica impedido de ocorrer na falta de interações que possibilitem o aprendizado. Portanto, achamos imprescindível a interação dos alunos para o desenvolvimento das potencialidades, aliada aos jogos como ferramentas facilitadoras da aprendizagem da língua escrita.

Propositadamente, as atividades aqui propostas não estão elaboradas de forma gradativa, pois o processo de aquisição da escrita acontece de forma individual com cada criança. Queremos dizer que, o que desperta o olhar atento e evolução das hipóteses da escrita de alguns, pode não despertar em outros, por isso, faz-se necessário a interação de atividades com diferentes níveis, visto que, as crianças também estão em diferentes estágios de aprendizagem.

Alguns alunos poderão, ainda, não ter desenvolvido a competência necessária para a execução de alguns trabalhos aqui propostos, mas não se pode esquecer que eles estão sempre em processo de desenvolvimento, como descrito por Vygotsky (1984) quando conceituou a “zona de desenvolvimento proximal<sup>12</sup>”, vejamos a seguir:

Não se trata de acelerar nada, nem de substituir a tarefa de outras etapas com relação a esse conteúdo; trata-se simplesmente de tornar natural o ensino e a aprendizagem de algo que coexiste com as crianças, que interessa a elas, que está presente em suas vidas e na nossa e que não tem sentido algum ignorar”. (SOLÉ, 2003, p.75).

Sendo assim, as atividades descritas compreendem desde relações entre fonemas e grafemas até produção de frases e textos (mesmo que, a princípio, seja necessário o/a professor (a) ser o escriba de alguns alunos). Inclusive, o registro das dificuldades reveladas por determinados alunos poderão oferecer claras pistas para as possibilidades de mediação do

---

<sup>12</sup> A “zona de desenvolvimento proximal” é um conceito desenvolvido pelo psicólogo soviético Vygotsky (1896-1934), de grande importância para o ensino e a aprendizagem. Este processo é analisado por este teórico como “a distância entre o que já se encontra consolidado no desenvolvimento da criança e os desempenhos possíveis ou as capacidades que ela poderá vir a desenvolver pela mediação de outros mais experientes ou com mais domínio em determinados conceitos ou habilidades – sejam eles adultos ou colegas.

professor ou da professora, que poderá acompanhar e monitorar as aprendizagens desses alunos, utilizando todas as formas de intervenção que possam ser mobilizadas. No tópico a seguir, será registrado a necessidade do divertimento concomitante com a aprendizagem.

## **2.1 Aprendizagem de forma lúdica**

Tomando como referência Vigotsky (apud Tomaio, 2000) pode-se dizer que um processo de aprendizagem, ou seja, reconstrução interna (dos indivíduos) ocorre a partir da interação com uma ação externa (meio ambiente, jogos, equipamentos), na qual os indivíduos se constituem como sujeitos pela internalização de significações que são construídas e reelaboradas no desenvolvimento de suas relações pessoais.

A aquisição da escrita trata-se de um aprendizado social, baseado no ensino e na interação em constante processo de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados, que podem se originar no aprendizado em sala de aula ou da experiência pessoal do aluno. Assim, a escola pode transformar-se no espaço em que o aluno terá condições de analisar a escrita em um contexto entrelaçado de práticas sociais, parte componente de uma realidade mais complexa e multifacetada.

Na presença de um jogo ou brincadeira (entendemos jogo como objeto físico, contido por materiais: tabuleiros, pedras, dados etc. Já brincadeira, entendemos como uma atividade mental sujeita a regras, que configura-se no ato de brincar.) crianças e adolescentes dão o melhor de si: planejam, pensam em estratégias, agem, analisam e antecipam o passo do adversário, observam o erro dele, torcem, comemoram - ou lamentam - e propõem uma nova partida. Todo esse interesse faz dos jogos um valioso recurso, que pode ser incluído nas aulas com vários objetivos: ensinar um conteúdo, ensinar a jogar e brincar, a obedecer regras, ao mesmo tempo em que promove-se o divertimento e a aprendizagem.

Para crianças e jovens, o principal atrativo é o caráter lúdico, conceito por vezes mal compreendido, mas que indica que a prática é divertida e pressupõe uma relação interessante entre os participantes. Porém não ficam de fora o compromisso, o esforço, o trabalho e até a frustração. O prazer que proporciona é ligado à superação, à satisfação de ganhar ou de ser melhor que antes. A motivação é intrínseca ao jogo e brincadeira, além do mais, o aprendizado é mais eficaz quando ele é divertido.

O lúdico, segundo Piaget (1978), faz parte da nossa vida desde o nascimento por meio de diferentes tipos de jogo. O de exercício (caracterizado pela repetição) e o simbólico (o faz de conta) estão muito presentes no cotidiano das crianças desde cedo, além do jogo de regras,

que tem papel mais significativo conforme elas ficam maiores. Com base nessa avaliação lúdica, apresenta-se a seguir os procedimentos didáticos para a organização das atividades.

## **2.2 Proposta inicial**

A princípio, é imprescindível realizar uma atividade diagnóstica, para que o professor possa ter um referencial dos níveis das crianças em fase de aprendizagem da linguagem escrita. Deve-se considerar exercícios pedagógicos que sejam instigantes para as crianças. Considerando a importância dos jogos no ambiente educacional, citamos:

A educação lúdica contribui na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrando-se ao mais alto espírito democrático enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso da transformação e modificação do meio (ALMEIDA, 1995, p. 41).

Por isso, fazer reflexões linguísticas, com aporte em jogos e brincadeiras educativas, são a melhor opção para desenvolver a aprendizagem de crianças em relação as especificidade da língua escrita. Considerando também que os jogos promovem a interação dos alunos desde os primeiros dias de aula, propomos, o jogo da FORCA. Esse jogo pode ser realizado no computador, no multimídia (por meio de retroprojeção das imagens do jogo antecipadamente salvas, ou diretamente no site: <https://www.jogosdaescola.com.br/jogo-das-palavras-com-f-ii/>), ou ainda, na lousa da sala de aula. Se o jogo for realizado no computador ou multimídia, basta um representante do grupo de alunos (nossa sugestão é que as atividades sejam predominantemente realizadas em grupos) escreva a letra ou sílaba no teclado. Porém, se a escola não possuir recursos tecnológicos, o professor que possui habilidades em ilustrações pode fazer o desenho correspondente a palavra, ou levar os desenhos impressos para colar no quadro e escrever a palavra da questão (faltando algumas letras ou sílabas) para que os alunos possam completar.

O jogo funciona da seguinte maneira: cada criança ou grupo deve dizer/escrever uma letra ou sílaba (que represente a letra ou sílaba da palavra da questão exposta pelo (a) professor (a), e se a letra ou sílaba pertencer à palavra, ela é escrita no espaço, preenchendo as lacunas que estão faltando. Uma sugestão importante: mesmo a letra ou sílaba não correspondendo à palavra proposta, ela deve ser escrita, pois assim é possível analisar e confrontar as palavras e/ou sílabas de acordo com a consciência linguística (nos sentidos fonológicos e morfológicos). Dessa forma, o professor estará contribuindo para o desenvolvimento de uma habilidade importante: a metalinguagem. Conforme Gombert (1992) a habilidade

metalinguística traz: “a possibilidade de fazermos nós mesmos levantamentos acerca da linguagem, de abstrairmos nós mesmos sobre ela, de contemplá-la, enquanto fazemos uso dela em nosso raciocínio e em nossas observações” (Gombert, 1992, p.2). Assim sendo, é a partir da consciência metalinguística que os alunos desenvolverão suas capacidades de tratar a linguagem como um objeto de análise e reflexão, tendo como consequência a aprendizagem.

A FORCA é um jogo que todos os alunos podem participar (mesmo os que estão em estágio inicial da escrita) envolve o conhecimento das letras, sílabas e formação de palavras. O contato com o jogo da força proporciona aos alunos a compreensão de que as sílabas são formadas por unidades menores e que, cada fonema, corresponde a uma letra ou conjunto de letras (dígrafos). Portanto, de forma gradual e processual, os alunos irão compreendendo os elementos necessários para formação das palavras (como por exemplo, para fazer o som do “L” mais forte, a letra L deve unir-se a letra H, formando “LH”); além da compreensão do H inicial (“hora”, “harpa”); a disputa do L com LH diante de certos ditongos (por exemplo, “Júlio” e “julho”, “família” e “toalha”). Em todos esses casos realmente não há regra que ajude o aprendiz. É importante ressaltar que a memorização da forma correta de palavras irregulares corresponde a conservar na mente as imagens visuais dessas palavras, suas “imagens fotográficas”. Nesse sentido, a exposição do aprendiz a jogos que desafiam sua memorização irá ajudar o aluno em sua construção dos modelos ortográficos.

#### Imagem do jogo da força:



Figura 3 – Fonte: Jogos na escola (jogo da força) [online]  
<https://www.jogosdaescola.com.br/jogo-das-palavras-com-f-ii/>  
Acesso em: 16 de outubro de 2020.

Ao tomar consciência sobre os níveis de escrita dos alunos, com o jogo da FORCA, o professor pode elevar (ou não) o grau de dificuldade de identificação das palavras, como por

exemplo, eliminando a imagem referente a palavra e/ou as opções silábicas. Essa atividade contempla uma análise linguística, visto que, ajuda os alunos a pensarem sobre as correspondências grafofônicas (quais sons são correspondentes a determinados grafemas). É importante destacar: não é aconselhável que o professor faça a correção quando um aluno apresentar uma resposta “errada”, mas é preciso que os alunos reflitam sobre as unidades sonoras da palavra em questão. É notório que a palavra “erro” é um termo opressivo, e, portanto, deve-se evitar fazer uso deste vocábulo com os alunos. Esta dissertação concorda com Bechara (2002, p.15) quando argumenta que “nunca há um erro no português, haverá sempre um erro numa variedade da língua.” Uma boa opção, para a sala de aula, é comunicar aos alunos(as) que existem os usos da língua, que são múltiplos e variados, e que existe a norma da Língua Portuguesa (norma que é aceita como a ‘regra’ para que as pessoas possam se compreender nos distintos meios de comunicação). Enfim, o “erro” deve ser visto como parte do processo, mas, infelizmente, nem todos os professores de Língua Portuguesa concordam. Para ratificar a constatação, citamos:

Frequentemente a polêmica em torno dos resultados que as crianças apresentam diz respeito a seus erros: enquanto algumas professoras veem o erro como parte do processo ensino/aprendizagem, outras percebem o erro como a confirmação da impossibilidade da criança (...). (ESTEBAN, 2001, p.58).

O professor deve aceitar o “erro” ou a “resposta diferente” como parte natural do processo de construção do conhecimento, entendendo o “erro” como possibilidade de realização em determinado momento da aprendizagem. Além do que, o “erro” pode ser um importante feedback para o professor e aluno, pois irá auxiliá-los na reconstrução dos conhecimentos.

A interação por meio de jogos darão significado às aprendizagens escolares e aos momentos de sistematização propostos em sala de aula. Outras atividades devem ser exploradas no sentido de favorecer a observação de que as sílabas não são constituídas apenas do padrão consoante-vogal. Uma opção para desenvolver a habilidade consoante-consoante, pode ser por meio de jogos que trabalham com os nomes dos alunos. Inicialmente, utilizando jogos com alfabeto móvel, eles irão formar os seus próprios nomes e, na sequência, os nomes dos colegas, sendo desafiados a formar novos nomes, novas palavras, os alunos ampliarão o conhecimento da língua escrita. O conjunto de nomes de alunos poderá apresentar sílabas de padrões diversificados, como em: **Bruno**, **Clarice**, **Flávio** (sílabas CCV); **Bernardo**, **Carla**, **Marta** (sílabas CVC); **Alice**, **Aryane** (sílabas V em início de palavra). Essa atividade considera

a interação entre os alunos, pois o nome próprio é a identidade do ser humano. Os alunos buscarão comunicar-se para auxiliar seus colegas na aprendizagem de seus nomes. Outro aspecto interessante desse exercício é que ele tem uma orientação sistemática voltada para a valorização dinâmica.

Exemplo de imagem com construção de palavras (nomes próprios) com alfabeto móvel:

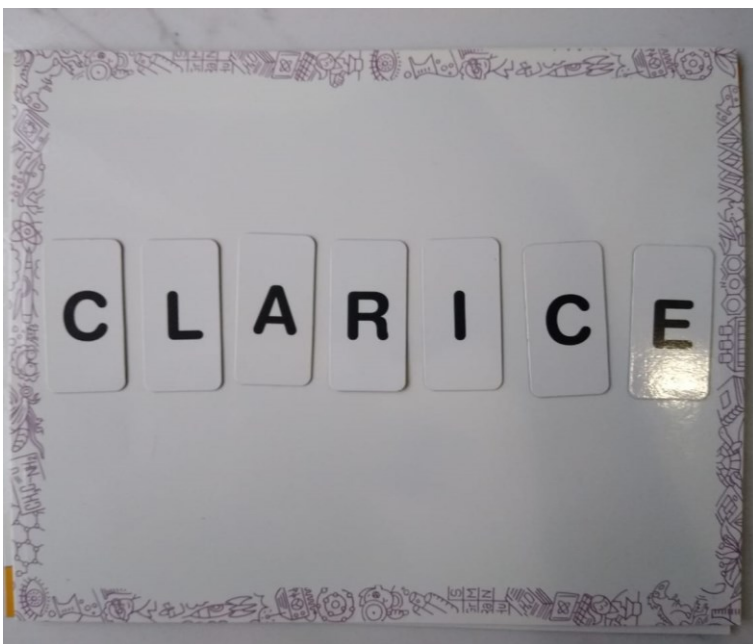


Figura 4 – Alfabeto móvel  
Fonte: Acervo pessoal da mestrandia.

### 2.3 Na sala de aula, o que explorar?

A articulação de diferentes conteúdos e capacidades linguísticas envolve a decisão do professor de trabalhar diferentes eixos do ensino da língua escrita (compreensão e valorização da cultura escrita, leitura, produção de textos, aquisição do sistema de escrita e oralidade) ou algumas capacidades que compõem esses eixos de forma articulada.

No início do processo de alfabetização, é fundamental que o aluno compreenda que cada som é representado por uma (ou mais) letras. Assim, um conhecimento fundamental que os alunos precisam adquirir no seu processo de alfabetização é quanto à natureza da relação entre a escrita e a cadeia sonora das palavras. Para Morais:

[...] no caso do objeto de conhecimento *sistema de escrita alfabética*, ocorre muita interação entre aprendizagem (a partir da instrução que a escola oferece sobre palavras, letras e seus valores sonoros) e desenvolvimento (da compreensão de como o alfabeto funciona). Por exemplo, o fato de em línguas como o português e o espanhol haver vogais designadas por nomes que

coincidem com os sons que elas notam nas palavras permite que, ao se deparar com aquelas letras, as crianças não tenham apenas “nomes e traçados (de cinco letras) ao associar”, mas uma fonte de reflexão para compreender como as letras funcionam. Isso não quer dizer, contudo, que defendamos que a escola ensine primeiro as vogais. [...] Mas nos faz pensar que a escola pode direcionar a reflexão das crianças, ajudando-as, por exemplo, a ver que palavras que começam (ou terminam) de modo parecido quando falamos tendem a ser escritas com as mesmas letras. Não vemos ganho em deixar nossos alunos terem que descobrir isso sozinhos. (MORAIS, 2019, p.23).

Sendo assim, pode-se trabalhar a hipótese de que a simples memorização sobre com qual letra determinada palavra inicia ou a memorização de sílabas, por si só, pode limitar ou dificultar o efetivo aprendizado. A simples memorização das famílias silábicas não é suficiente para que o aluno possa conhecer diferentes valores sonoros representados pelos grafemas, nem como estruturas silábicas variadas. É imprescindível propor atividades que promovam a observação e a reflexão das regularidades e irregularidades da língua.

## **2.4 Sugestões práticas e possibilidades possíveis de serem realizadas em escolas com recursos precários.**

### **2.4.1 Jogo da trilha**

Iremos propor um jogo para reflexão sobre os princípios do sistema de escrita alfabética. O objetivo principal é fazer compreender que a escrita nota (representa) a pauta sonora, embora nem todas as propriedades da fala possam ser representadas pela escrita. O jogo se chama “Quem chega primeiro” e a finalidade é chegar primeiro ao final da trilha. Os recursos necessários serão: uma trilha (feita de papelão) composta de algumas casas que existem figuras com palavras correspondentes e algumas letras ausentes; várias fichas com letras (alfabeto móvel); um dado e tampinhas de garrafa pintadas com cores distintas (o número de tampinhas dependerá da quantidade de jogadores), no lugar da tampinha vale qualquer outra coisa: pedrinhas marcadas, fichas coloridas (como apresentado na imagem ilustrativa) qualquer recurso que marque a “casa” de cada jogador na trilha .



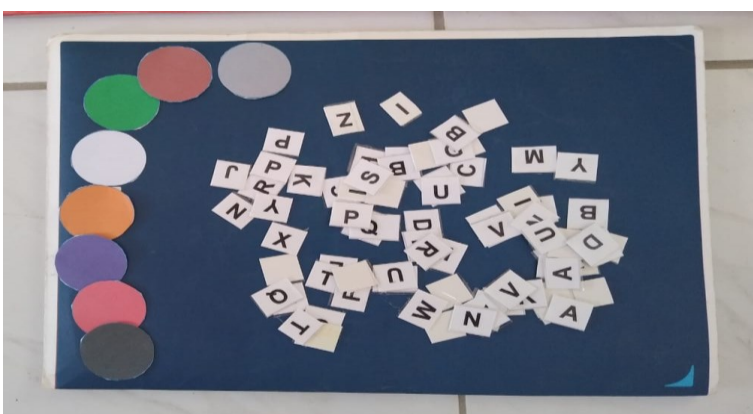
Figura 5 – Jogo da trilha.

Fonte: Acervo pessoal da mestrand



Detalhes do Jogo da trilha.

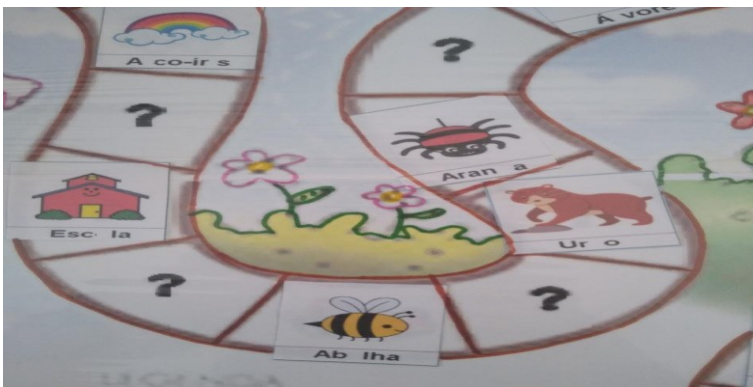
Fonte: Acervo pessoal da mestrand



Detalhes das fichas coloridas e alfabeto móvel.

Fonte: Acervo pessoal da mestrand





Detalhes do Jogo da trilha.  
Fonte: Acervo pessoal da mestrandia

As regras do jogo: Os alunos serão coadunados em duplas. Cada dupla irá escolher uma ficha da cor que preferir. Na mesa, deve ser espalhado o alfabeto móvel e a trilha ficará acomodada no centro. Faz-se um sorteio para definir quem começa o jogo. O primeiro jogador lança o dado e, de acordo com o número sorteado no dado, o mesmo deverá “pular” com a tampinha (ficha colorida) na trilha contando a quantidade de casas correspondente ao número indicado no dado; se a tampinha parar em uma casa que não tenha figura/ palavra, ele permanece na casa e passa a jogada para o próximo jogador; se na casa onde a tampinha parar, houver uma figura/ palavra, o jogador (no nosso caso, dupla) deverá procurar a letra (alfabeto móvel, que estará disponível para todos os jogadores), que preencha corretamente o espaço em branco correspondente a letra que falta na palavra. Se o jogador acertar a letra, ele permanece na casa, caso ele erre, deve voltar para a casa onde a tampinha estava anteriormente e cede a vez a próxima dupla do jogo (em sentido horário). O próximo jogador lança o dado e repete os procedimentos do primeiro jogador e, assim, sucessivamente, até que um dos jogadores chegue ao final da trilha e vença o jogo.

É importante frisar que o jogo não pode ter fim em si próprio, ele foi apenas um degrau de uma escada longa. Nas aulas seguintes é importante revisar as palavras que foram trabalhadas no jogo. Algumas sugestões são: comparar as rimas, comparar palavras quanto às semelhanças sonoras, perceber que as palavras diferentes possuem partes sonoras iguais, desenvolver a consciência fonológica, por meio de exploração dos sons iniciais das palavras (aliteração), estabelecer correspondência grafofônica (letra inicial e fonema inicial), compreender que as sílabas variam quanto à composição ao número de letras, compreender que a ordem em que os fonemas são pronunciados corresponde à ordem em que as letras são registradas no papel. Nas aulas seguintes, pode-se utilizar as palavras do jogo da trilha (abelha, urso, arco-íris, anel, elefante, escada, escola, aranha, estrela, entre outras), para criação de

textos (fábulas, contos, poesias, trava-línguas, entre outros). Os alunos que já dominam o sistema de escrita alfabética podem criar e escrever seus textos sozinhos, já os alunos que ainda não dominam o sistema de escrita alfabética devem criar seus textos (através da imaginação) e, com o auxílio do professor (a), que servirá de escriba para o aluno, terão os seus textos igualmente produzidos. Os textos criados a partir do jogo da trilha devem ficar expostos no mural da sala de aula, pois assim os alunos não esquecem as palavras que já aprenderam e valoriza-se a atividade vivenciada.

O jogo da trilha promove um aprendizado dentro de um contexto que envolve opções, pois todas as letras do alfabeto estarão dispostas na mesa para que eles escolham uma, ou mais, dependendo da opção do jogo da trilha. Dessa forma, eles desenvolverão habilidades metalinguísticas, visto que, o jogo da trilha envolve um confronto (dilema): diante de tantas letras, qual devo usar?

Acreditamos que para fazer alguma diferença significativa em relação à escrita uma proposta tem de contemplar diferentes modalidades de escrita simultâneas, por isso, o próximo jogo desperta a curiosidade do aluno para descobrir o que existe dentro da caixa.

#### **2.4.2 Caixa de escrever**

A atividade brincadeira a seguir pode ser feita individualmente ou em dupla. Recomendamos que o trabalho seja realizado em dupla pela possibilidade de interação social e para que os alunos se apropriem de diferentes reflexões linguísticas pela troca de ideias com os colegas. O jogo utilizado nesta atividade chama-se “caixa de escrever” ou “caixinha de formação de palavras”. A “caixa de escrever” foi toda confeccionada com material reciclado: caixa de sapato, bocal de garafas pet, tampinhas de garrafa pet, papel de presente, emborrachado e figuras recortadas de livros e revistas velhas.

A caixa de escrever funciona da seguinte maneira: várias figuras estão soltas aleatoriamente dentro da caixa e o aluno deve pegar qualquer desenho (um por vez) e “colá-lo” (no velcro) na parte superior da caixa (tampa da caixa do lado de dentro). No interior da caixa existe os bocais de garrafas pets (para que os alunos achem as tampinhas correspondentes as letras que formarão as palavras) e encaixe-as nos bocais. Caso a atividade seja realizada em duplas, é ainda mais instigante e prazerosa, pois tendo em vista o foco de nossa abordagem, é importante reiterar que a prática aqui desenvolvida vem focalizando os processos de alfabetização e letramento como objeto de reflexão e, especialmente, como meta de ações e intervenções pedagógicas.



Figura 6 – Caixa de escrever.  
Fonte: Acervo pessoal da mestrand



Detalhes da caixa de escrever.  
Fonte: Acervo pessoal da mestrand



Detalhes da caixa de escrever.  
Fonte: Acervo pessoal da mestrandanda



Detalhes da caixa de escrever.  
Fonte: Acervo pessoal da mestrandanda

Depois da utilização da caixa de escrever, várias atividades de revisão podem ser elaboradas, como: escrever no caderno as palavras que foram formadas na caixa, elaborar

frases e até textos (fábulas, contos etc) com as palavras formadas por cada dupla. Ao final do processo de escrita, as duplas devem ler seus textos e compartilhá-los com a turma.

Para que a descoberta e a aprendizagem da escrita possam ocorrer de maneira prazerosa, é necessário que os professores elaborem atividades criativas que estimulem as crianças a buscarem novos conhecimentos. As atividades lúdicas e as brincadeiras também auxiliam no desenvolvimento do raciocínio e da criatividade. O jogo da memória é um excelente exemplo de como explorar um recurso lúdico para fins didáticos. Este jogo proporciona o conhecimento da consciência metalinguística, a descoberta e/ou memorização do sistema alfabético e, concomitantemente, regras do sistema alfabético. Com vistas a ampliar o repertório de possibilidades de desenvolvimento da língua escrita, propomos, a seguir, um jogo de memorização capaz de envolver alunos e professores.

### **2.4.3 Jogo da memória**

O seu objetivo do jogo da memória é a memorização de letras do alfabeto, consciência linguística do som inicial das letras nas palavras. Nossa intenção é propor um jogo que estimule a reflexão da língua e das suas irregularidades no que se refere a fonema X grafema. Toma-se como exemplo a letra “C”, que pronunciamos “CÊ”, porém esta letra tem som de “KA”, antes de “a”, “o” e “u” e o som de “s” antes de “e” e “i” (por exemplo: casa, cenoura, cidade, couve e cupim). Refletir a grafia dessas palavras servem para fomentar a curiosidade dos alunos – vendo se eles conseguem observar/discutir que nossa escrita não é sempre regular. Segundo Morais:

É preciso tratar honesta e naturalmente com nossos alunos o fato de que a escrita não é uma tradução regular e biunívoca de sons em letras. Sonegar informações quando a criança em fase de aquisição da escrita alfabética revela uma dúvida ortográfica – dizendo, por exemplo, que “no futuro você vai entender isso” – me parece uma péssima decisão. Porque desrespeita a curiosidade do aprendiz e desperdiça a possibilidade de ajudá-lo a avançar, ainda que num nível incipiente, na compreensão das “competições entre letras” presente em nossa escrita. (MORAIS, 2010, p.76).

É importante considerar que, o ensino sistemático visa à superação de dificuldades ortográficas regulares e irregulares do nosso sistema de escrita alfabética. No sentido de mediar um ensino com vistas a reflexão das complexidades da nossa escrita alfabética, propomos a seguir um jogo que faz compreender o valor sonoro das letras.

Regras do jogo da memória:

- Em uma mesa ou no chão, o professor deverá acomodar de um lado as figuras e do

outro, as letras do alfabeto.

- Em seguida, deverá disponibilizar um tempo – sugerimos 2 ou 3 minutos – para que as crianças memorizem o lugar inicial das figuras (imagens) e das letras do alfabeto.
- Deve-se virar “de costas” as figuras e as letras do alfabeto, tendo o cuidado de apenas virar, sem tirar as “peças” do lugar.
- A criança deverá retirar uma ficha no lado das imagens, e, tentar lembrar onde está a ficha que corresponde a letra inicial para escrever o nome daquela figura que ele/ ela puxou. E retirar outra ficha do lado das letras do alfabeto. Ou seja, o (a) aluno (a) “puxa” duas fichas: uma correspondente a figura e outra correspondente a letra do nome da figura.
- Se a criança acertar, isto é, se ela pegou uma letra que é correspondente a letra inicial da imagem que ela tem em mãos, ele/ ela segura seus acertos e continua jogando até errar.
- Quando os alunos errarem as fichas, essas devem ser recolocadas nos seus mesmos lugares iniciais.
- Quando ocorrerem os erros dos pares, estes devem ser virados novamente, e sendo passada a vez ao participante seguinte.
- O fim do jogo ocorrerá quando as crianças tiverem encontrado todos os pares figuras-letras.
- Ganha o jogo quem tiver mais pares no final da partida.



Figura 7 – Jogo da Memória.  
Fonte: Acervo pessoal da mestrand



Detalhes do jogo da Memória.  
Fonte: Acervo pessoal da mestrand



Detalhes do jogo da Memória.  
Fonte: Acervo pessoal da mestrandia

A fim de proporcionar outras possibilidades e um nível de estímulo maior aos alunos que já possuem o domínio da escrita, propõe-se:

- Separar palavras em suas sílabas;
- Contar as sílabas das palavras;
- Identificar entre duas palavras qual é a maior (porque tem mais sílabas);
- Produzir (dizer) uma palavra maior que outra;
- Identificar palavras que começam com a determinada sílaba;
- Produzir (dizer) uma palavra que começa com a mesma sílaba que outra;
- Identificar palavras que rimam;
- Produzir (dizer e escrever) uma palavra que rima com outra;
- Identificar palavras que começam com determinado fonema;
- Produzir (dizer e escrever) uma palavra que começa com o mesmo fonema que outra;
- Identificar a presença de uma palavra dentro de outra.
- Elaborar perguntas, para uma entrevista, com as palavras que foram trabalhadas no jogo da memória. Por exemplo: <sup>1</sup> Você gosta de jogar bola? <sup>2</sup> Quantos óculos você têm? <sup>3</sup> Você já viu alguma abelha de perto?
- Escolher um aluno da turma para entrevista-lo e ser entrevistado.

Este plano está alinhado à Base Nacional Comum Curricular (2018) no que se refere a “apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos



diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada” (BNCC, 2018, p. 85). É importante propor diferentes tipos de atividades, pois, como sabemos, existe muita heterogeneidade de um aluno para outro. E o ensino mais eficaz é aquele que busca ajudar os aprendizes partindo dos conhecimentos prévios que eles concretamente possuem. A próxima ideia de aprendizagem lúdica convida os alunos a desenvolverem a habilidade escrita literalmente no chão da escola com o jogo do boliche.

#### 2.4.4 Boliche das sílabas.



Figura 8 – Jogo do boliche das sílabas  
Fonte: acervo pessoal da mestrandia.

O jogo do boliche das sílabas consiste em arremessar uma bolinha, a fim de derrubar as garrafinhas de refrigerante. Quanto mais garrafas forem derrubadas mais chances os alunos têm de formar palavras com as sílabas escritas nas garrafas. Cada garrafa derrubada dá direito aos alunos de formarem quantas palavras conseguirem, contanto que a palavra formada contenha em sua sílaba inicial, medial ou final a mesma sílaba indicada na garrafa, como por exemplo, se o aluno derrubar a garrafa que esteja com a inscrição “LA”, os alunos poderão formar palavras com a sílaba ‘LA’ inicial, como nas palavras: Laranja, Larissa, Lagosta etc. Poderão formar, também, palavras que contenham a sílaba ‘LA’ no interior da palavra, como: muLata, ALana etc. E, por último, pode-se formar palavras que contenham a sílaba ‘LA’ no final da palavra, como: boLA, buLA, GabrieLA, IzabeLA etc. Ganha a equipe que tiver acumulado o maior número de pontos, ou seja, quem tiver derrubado

o maior número e garrafas e formado o maior número de palavras.

Regras do jogo:

- O jogo “boliche das sílabas” deve ser jogado, no mínimo, em dupla, pois cada equipe terá direito a dois arremessos. Dessa forma, todos os alunos da sala poderão jogar.
- Enquanto um aluno lança a bolinha o outro anota as sílabas que foram derrubadas. Logo em seguida, a dupla poderá pensar nas palavras que poderão formar.
- O professor deverá ser o “juíz” das partidas, não permitindo que os alunos copiem no caderno mais sílabas do que de fato derrubaram.
- As garrafinhas devem estar alinhadas de forma igual para todas as duplas, preferencialmente, em formação triangular, assim como acontece nos jogos de boliche dos clubes.
- Cada dupla tem direito a dois arremessos, passando, logo em seguida, a vez para a próxima dupla.
- Cada garrafa derrubada dará direito a dupla de formar várias palavras, contanto que, contemple aquela sílaba em seu início, meio ou final da palavra.
- O jogo termina quando todas as duplas estiverem jogado.
- Vence o jogo a dupla que formou o maior número de palavras no caderno.
- É necessário que o professor copie no quadro as “garrafas-sílabas” derrubadas por cada dupla, para que não aconteçam equívocos.

Após a apresentação desses jogos didáticos para a organização das atividades, o que se propõe é que o trabalho de planejar suponha também a ação de replanejar. Para que a articulação dos conhecimentos ocorra de forma mais produtiva, recomenda-se que as atividades sejam abertas a novas propostas e que os alunos tenham sempre poder de negociar pontos de vista ou tenham que solucionar algum problema para elaborarem algum conceito ou definição. A próxima proposta de atividade está relacionada aos conceitos e regras utilizada nas diferentes convenções gramaticais da escrita.

#### **2.4.5 Bingo das palavras**

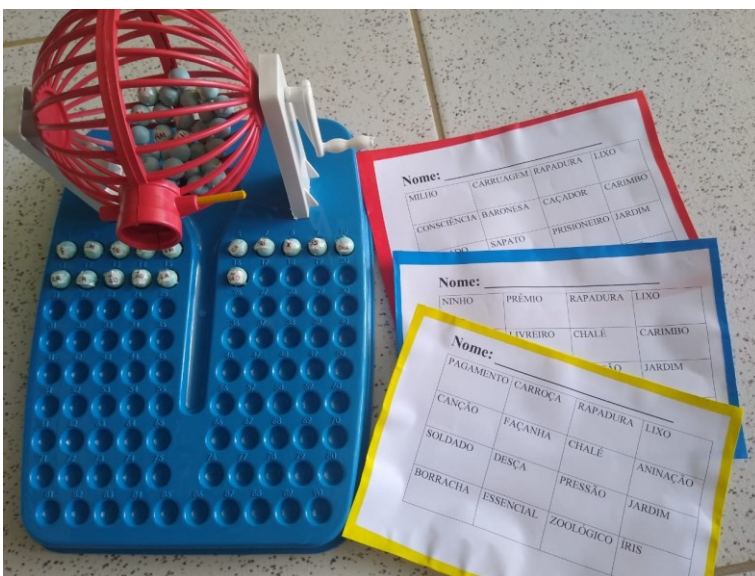
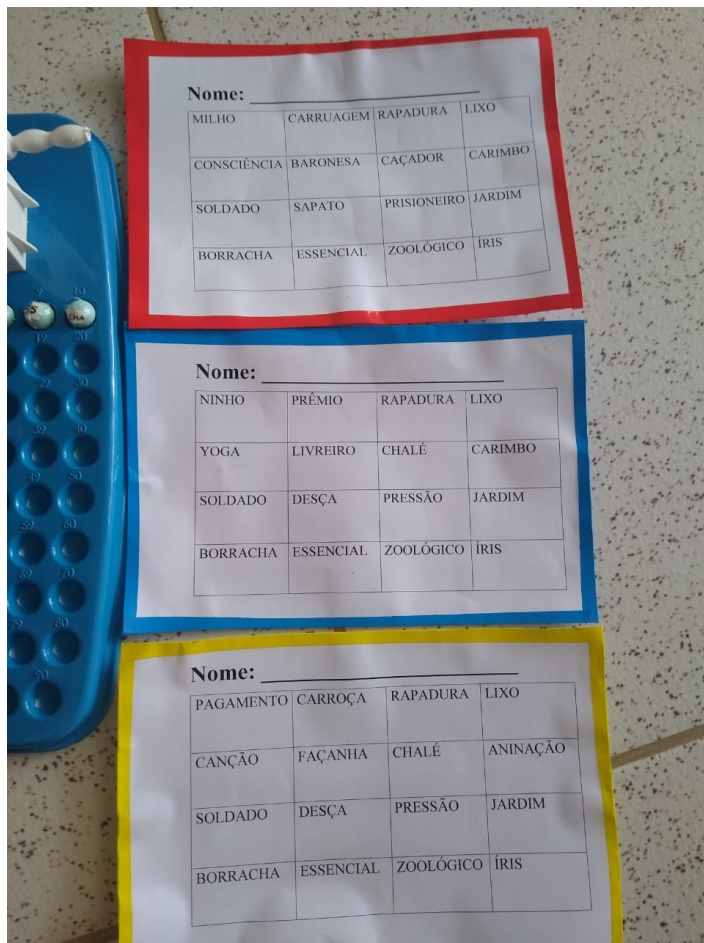


Figura 9 – Bingo das palavras  
 Fonte: acervo pessoal da mestrand.



Detalhes do jogo “Bingo das palavras”.  
 Fonte: Acervo pessoal da mestrand



Detalhes das cartelas do jogo “Bingo das palavras”.  
Fonte: Acervo pessoal da mestrand



Detalhes do jogo “Bingo das palavras”.  
Fonte: Acervo pessoal da mestrandia

O jogo “Bingo das palavras” deverá ser antecedido de um trabalho de produção de texto. Qualquer produção textual que o professor sugerir será eficiente. Mas, deixaremos nossa sugestão: como tarefa de casa, peça que os alunos assistam uma notícia na televisão ou internet e escrevam aquela notícia em uma folha para ser entregue no dia seguinte. Mesmo os alunos com grande defasagem no sistema de escrita poderão escrever da forma que eles souberem. A partir dos textos dos alunos, o professor irá identificar quais as maiores dificuldades (ortográficas) dos alunos. Por exemplo, dúvidas no uso de ‘R’ ou ‘RR’; dígrafos: NH, LH, CH; palavras terminadas em ão ou AM; encontro consonantais: BR, CR, PL, CL, entre outras dúvidas.

Após analisar os textos e anotar quais “erros” os alunos mais cometeram na produção textual, o professor deverá elaborar as cartelas do bingo tendo em vista o que deve ser trabalhado na sala de aula em relação a escrita e ortografia. Em relação aos “erros”, achamos necessário retomá-lo de acordo com a perspectiva de Moraes, quando esclarece que:

No dia a dia, os erros de ortografia funcionam como uma fonte de censura e de discriminação, tanto na escola como fora dela. No interior da escola, a questão se torna extremamente grave, porque a competência textual do aluno é confundida com seu rendimento ortográfico: deixando-se impressionar pelos erros que o aprendiz comete, muitos professores ignoram os avanços que ele apresenta em sua capacidade de compor textos. Essa lamentável distorção tem suas consequências. Todos conhecemos pessoas que, mesmo depois de muitos anos de escolaridade, se sentam constrangidas quando têm de escrever, quando precisam redigir seus próprios textos, porque têm “medo de errar”. Para evitar a propagação desse tipo de autocensura, nós, mestres, precisamos rever nossa atitude para com o erro ortográfico e nossa postura mais geral na hora de ensinar e avaliar ortografia. Para isso, precisamos entender que a ortografia é uma convenção social cuja finalidade é ajudar a comunicação escrita. (MORAIS, 2010, p. 26).

Se refletirmos a noção do “erro” pela perspectiva da *Psicogênese da língua escrita*, saberemos que o processo de aquisição da língua escrita passa por hipóteses, conseqüentemente, o “erro” aparecerá nas diversas fases de aprendizagem do SEA. E continuará aparecendo mesmo depois da consolidação do sistema de escrita alfabética, porque a forma correta das palavras é sempre uma convenção, algo que se define socialmente. Nesse sentido, compreendemos que o “bingo das palavras” será um grande aliado para diversas finalidades: aquisição de vocabulário, superação de certas dificuldades ortográficas, análise das palavras, domínio da correspondência grafema-fonema, autonomia na leitura e reflexão metalinguística.

Regras do jogo:

- Cada aluno (a) poderá usar uma cartela com 16 palavras (palavras contendo variadas dificuldades ortográficas apresentadas pelos alunos nas produções textuais).
- Cada cartela deve conter palavras distintas, por exemplo, se a turma possui 20 alunos, o professor deverá confeccionar 20 cartelas diferentes. Algumas palavras, entre as 16, podem ser iguais.
- A cada rodada do globo, uma bolinha é sortada. Cada bolinha contém uma “dificuldade ortográfica” relacionadas aos dígrafos: LH, NH, CH, QU; palavras terminadas em AM ou ÃO; letras dobradas: SS, RR; encontros consonantais: BR, CR, DR, CL, TR, VR, palavras com X, S, R, SÇ, SC, XC, entre outras.
- Em certas ocasiões o professor poderá pronunciar apenas o som das letras sorteadas como o “R” brando ou “RR” dobrado, para que os alunos façam a relação grafema-fonema das palavras.
- Em outras situações, as letras sorteadas deverão ser soletradas para que não existam equívocos como, por exemplo, o som do “CH” pode ser confundido com o som de

“X”.

- As bolinhas (letras, conjunto de letras ou sílabas) sorteadas darão direito ao aluno de marcar uma, ou mais palavras na sua cartela, contanto que, contemple aquelas letras em seu início, meio ou final da palavra.
- O objetivo é marcar toda a cartela.
- Enquanto nenhum aluno gritar “BINGO” o professor deverá continuar com o sorteio das bolinhas
- Vence o jogo o aluno que preencher a cartela primeiro.

O jogo não deve ter fim em si próprio, pois ele é uma fonte para promover diversas outras atividades. As cartelas do jogo do bingo, devem ser exploradas ao máximo com atividades como:

- Separar as palavras em sílabas e escrever sua tonicidade (monossílaba – dissílaba – polissílaba).
- Procurar no dicionário o significado das palavras desconhecidas.
- Descobrir quais palavras, nas cartelas dos colegas, rimam com as palavras da sua cartela.
- Escrever poemas com as palavras que rimam.
- Fazer reflexões linguísticas em grupo sobre, por exemplo, por que certas palavras escrevemos com “S” e outras com “SS”.

Brincar é constitutivo da condição de criança, independentemente da época, da origem sociocultural ou do local de nascimento. Brincar com palavras, desde a infância, é muito frequente na maioria das culturas que conhecemos. Por isso, é importante criarmos situações lúdicas e prazerosas para que as crianças exerçam a curiosidade sobre as palavras. Para isso, é preciso também respeitar o processo evolutivo e reconhecer, por exemplo, que, se uma criança ainda não pensa no tamanho (quantidade de sílabas) das palavras, precisa ser ajudada a refletir sobre esse aspecto através de um jogo. Assegurar que as crianças tenham o direito de avançar em suas habilidades de reflexão metalinguística constitui para nós, o caminho do sucesso na aquisição da linguagem escrita. O tópico subsequente trará sugestões de atividades planejadas a partir dos conteúdos curriculares exigidos pelos PCLP (2012) e BNCC (2018) para alunos do 6º ano do ensino fundamental.

## **2.5 Propostas interventivas com foco no Parâmetro Curricular de Língua Portuguesa**

### **e na Base Nacional Comum Curricular:**

Para potencializar as aprendizagens (sabendo-se que em uma sala de aula o nível de apropriação do sistema de escrita dos alunos é bastante heterogêneo) e sem querer antecipar os níveis de dificuldades das atividades, mas também sem pretensão de atrasar aqueles alunos que já desenvolveram um sistema de escrita satisfatório, buscam-se agora, trabalhos que envolvam textos e regras gramaticais (contextualizadas). Espera-se, desse modo, que:

Da mesma forma que na leitura, não se deve conceber que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana. Os mesmos princípios de organização e progressão curricular valem aqui (**para escrita**), resguardadas a mudança de papel assumido frente às práticas discursivas em questão, com crescente aumento da informatividade e sustentação argumentativa, do uso de recursos estilísticos e coesivos e da autonomia para planejar, produzir e revisar/editar as produções realizadas. (BNCC, 2018, p. 78 – grifo nosso).

Assim, as exigências que fazem parte das orientações didático-pedagógicas para o ensino fundamental convergem com o ideal de que a escola precisa dialogar com o mundo externo e real. Sabe-se que a aquisição da escrita não é instantânea, tal como um passe de mágica. Citamos a BNCC com a seguinte definição:

Dominar o sistema de escrita do português do Brasil não é uma tarefa tão simples: trata-se de um processo de construção de habilidades e capacidades de análise e de transcodificação linguística. Um dos fatos que frequentemente se esquece é que estamos tratando de uma nova forma ou modo (gráfico) de representar o português do Brasil, ou seja, estamos tratando de uma língua com suas variedades de fala regionais, sociais, com seus alofones, e não de fonemas neutralizados e despídos de sua vida na língua falada local. De certa maneira, é o alfabeto que neutraliza essas variações na escrita. (BNCC, 2018, p. 90).

Entretanto sabemos que de forma gradativa o indivíduo aprende as concepções, regras e normas que compõe este processo. Buscamos “considerar a natureza social e interacional da linguagem, tomando o texto como objeto central de ensino e privilegiando práticas de uso da linguagem na escola.” (PCLP, 2012). Sendo assim, o ensino da língua escrita deve ser voltado para um trabalho em conjunto com letramento e alfabetização. Sim, é preciso investir nos dois ao mesmo tempo, porque os conhecimentos e capacidades adquiridos pelos alunos numa área contribuem para o seu desenvolvimento na outra área.

Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas inseparáveis do contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse ao mesmo tempo alfabetizado e letrado. (SOARES, apud MORAIS E ALBUQUERQUE, 2007, p. 47)



Corroborando com Soares, propõe-se o letramento e alfabetização dos alunos a partir dos gêneros textuais exigidos nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o 6º ano do ensino fundamental – anos finais. Do ponto de vista social, os gêneros permitem o acesso às formas de socialização mais complexas da vida cidadã. Mesmo que os alunos não almejem ou não se tornem, no futuro, jornalistas, políticos, advogados, professores ou publicitários, é muito importante que saibam escrever diferentes gêneros textuais, adaptando-se à cada esfera de trabalho.

Muitas vezes o ensino de Língua Portuguesa privilegiou o domínio do código, descontextualizado das mais diferentes circunstâncias de uso. É importante ensinar língua materna de acordo com os gêneros e seus propósitos leitores. Desse modo, faz-se necessária a utilização do ensino de língua materna em uma ação contextualizada, usando gêneros e tipos textuais, mesmo nos anos mais precoces.

Embora os gêneros textuais constituam a materialidade dos textos a serem lidos e/ou escritos pelos estudantes, as expectativas de aprendizagem focalizam, também, os tipos textuais, pois é o reconhecimento das características dos tipos que permitirá uma ação criativa do leitor/escritor. (Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco, 2012, p. 19).

Os gêneros são práticas ligadas às modalidades oral e escrita que se cristalizaram ao longo do tempo. Eles funcionam como instrumento para a ação diante das situações de linguagem e dominá-los significa saber utilizá-los com eficiência nas mais diversas situações comunicativas.

É conveniente afirmar que os gêneros surgem a partir da necessidade de interação entre os seres humanos. Consoante a esta discussão, é pertinente ratificar que a classificação dos gêneros está atrelada às características presentes no texto produzido especialmente para atender a determinada situação sociocomunicativa na qual o sujeito está inserido. [...] É a escola, portanto, a instituição legitimada para o seu ensino. (COSTA-MACIEL, 2019, p. 45).

Por exemplo, o modo de escrever uma receita é diferente do modo de escrever um requerimento. O modo de contar uma história é diferente do modo de realizar uma entrevista. E as crianças precisam se apropriar de todos eles.

Existem alguns agrupamentos de gêneros propostos por Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly, 2004:

**Gênero do narrar** – romance, contos de aventura, contos de fadas, lendas, mitos,...

**Gêneros do relatar** – reportagem, relato de viagem, biografias, notícias,...

**Gêneros do expor** – palestra, seminário, verbetes de enciclopédias, conferências,...

**Gêneros do argumentar** – artigo de opinião, editorial, debate regrado,...

**Gêneros do instruir** – manual de instruções, receitas, regras de jogos,...

As crianças são usuárias da língua materna e já carregam em sua bagagem conhecimentos acerca das características específicas de cada gênero e de cada contexto comunicativo. Nesse sentido, Antunes declara que:

Os gêneros dos textos evidenciam essa natureza altamente complexa das realizações linguísticas: elas são diferentes, multiformes, mutáveis, em atendimento à variação dos fatores contextuais e dos valores pragmáticos que incluem e, por outro lado, são prototípicas e padronizadas, são estáveis, atendendo à natureza social das instituições a que a servem. (ANTUNES, 2004, p.50)

Mesmo antes de saberem ler e escrever, os (as) alunos (a) se mostram conhecedores dos diferentes textos (gêneros textuais) e de seus usos e marcas. Portanto, propomos:

### **2.5.1 Planejamento de escrita com o gênero de narrar (crônica):**

Uma das grandes dificuldades de qualquer escritor é começar o texto. Para ajudar os alunos a vencerem essa barreira eles precisam de exemplos para saber como e de que forma escrever.

A princípio, deve-se propor a leitura de textos curtos, dependendo da homogeneidade da sala, o professor deve buscar a melhor forma de fazer essa leitura. Se nenhum aluno ainda não souber ler, o professor fará a leitura para a classe. Se alguns alunos souberem ler e outros não, a leitura deve ser coletiva; os alunos que ainda não leem devem acompanhar cada palavra com o auxílio do professor.

Propomos uma crônica como sugestão: O cajueiro, de Rubem Braga. Além de explorar leitura, escrita e as características do texto narrativo, aconselha-se trabalhar os conteúdos: verbos e pronomes, pois são assuntos que fazem parte dos conteúdos do Currículo de Português para o ensino fundamental, proposto pelo governo do Estado de Pernambuco para o 6º ano do ensino fundamental – anos finais. Com relação a um ensino de língua materna comprometido com os recursos linguísticos e com as normas gramaticais, citamos:

Entre os vários objetivos possíveis para o ensino de língua, nossa proposta é que o objetivo fundamental seja formar um usuário competente da língua, que seja capaz de usar os diversos recursos da língua de modo adequado na construção de textos para veicular determinadas significações, produzir efeitos de sentido pretendidos em situações variadas.[...] Para atingir este objetivo de desenvolver a competência comunicativa é fundamental trabalhar e desenvolver nos alunos as habilidades de usos da língua e, também, seu conhecimento das contribuições dos recursos linguísticos para o sentido do que se diz. Assim sendo, deve-se trabalhar essencialmente com dois tipos de atividades propostas por Travaglia (2009) para o ensino de gramática e

consequentemente o trabalho com conhecimentos linguísticos. (TRAVAGLIA, 2013, p. 27-28).

Além disso, é sempre conveniente discutir questões que façam os alunos pensarem nos mecanismos linguísticos, e não apenas decorarem nomenclaturas gramaticais. Perguntas iniciais como: o autor participa da história? Já irá provocar no aluno a descoberta “do que são verbos”, sem a necessidade de, a princípio, definir uma classificação. Como no exemplo abaixo:

“O cajueiro já devia ser velho quando **nasci**” (in: Cem crônicas escolhidas. Rio de Janeiro: José Olympio, 1956). O aluno irá identificar que o autor participa da história a partir do verbo “nascer”, conjugado na primeira pessoa do pretérito perfeito. Com esse e outros exemplos de palavras que indicam ação e estado, o professor irá explanar sobre os sentidos e as significações dessas palavras (verbos) no texto. Dessa forma, o domínio e a aprendizagem dos conteúdos são consideravelmente ampliados, pois o processo de aprendizagem deve envolver, primeiramente, o sentido da palavra do texto e não sua classificação gramatical. Abaixo, um trecho da crônica sugerida.

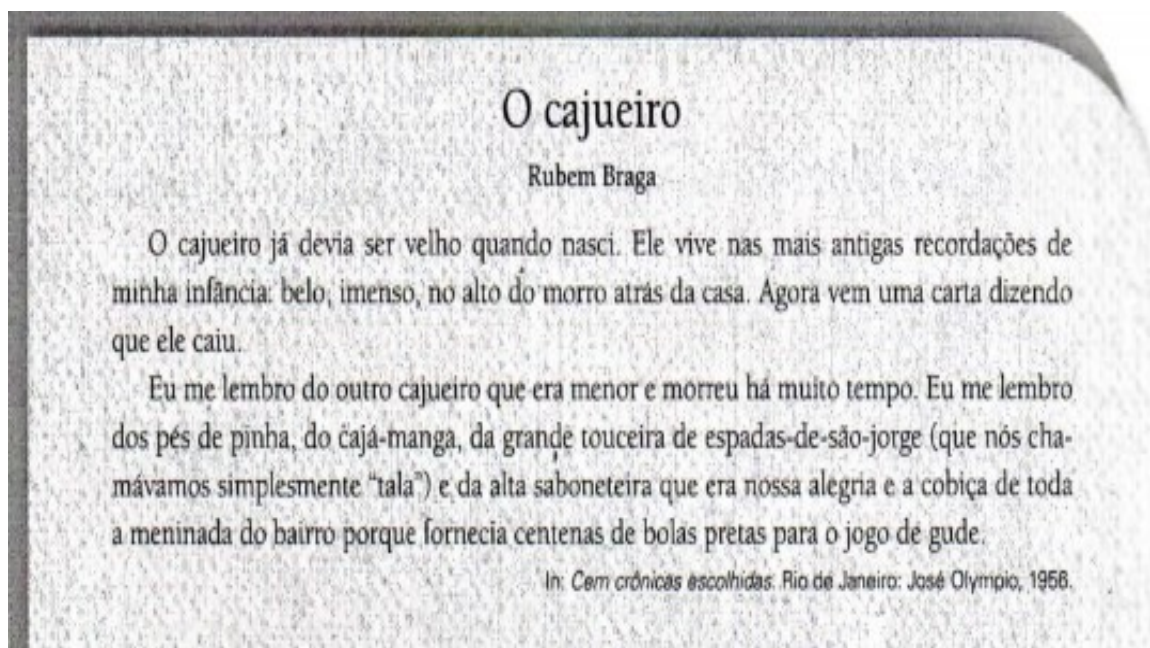


Figura 10 – Trecho da crônica, O cajueiro, Rubem Braga, 1956.

Depois que o professor perceber que a turma apurou o olhar para o gênero narrativo, a sugestão seguinte é pedir que a turma preste atenção aos fatos do dia a dia, nas situações inusitadas que acontecem na sua casa, sala de aula, ou outros ambientes que ele(a) frequenta e escreva um texto narrativo em 1º pessoa, ou seja, o aluno(a) será o autor-personagem da sua narração.

Algumas instruções:

1º Instigue os alunos a contarem sobre fatos humorísticos, irônicos, líricos ou críticos que aconteceu com eles durante a fase de observação do seu dia a dia (o professor quem define o tempo: uma semana, um dia, dois dias etc), ou o/a aluno(a) pode falar sobre algo que ele/ela ache interessante compartilhar com a turma. (Eixo oralidade. Currículo de Português para o Ensino Fundamental - 6º ano, p.7- vigente).

2º Peça a cada aluno(a) que faça um esboço da crônica que irá escrever, com base na história contada por ele(a). Essa etapa do trabalho deve ser cautelosa, pois os alunos que ainda não se apropriaram do sistema de escrita alfabética (SEA), devem receber maior atenção do professor que irá, junto com o aluno, promover uma reflexão linguística. Como fazer isso? Artur Gomes de Moraes no seu livro *Consciência Fonológica na Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização*, 2019, nos ensina que a melhor forma de auxiliar os alunos a tomarem consciência do sistema alfabético e da ortografia é comparando palavras e escrevendo-as (da forma que ele/ela souber). O autor citado ressalta que:

Refletir sobre a quantidade de sílabas orais e de letras de uma palavra em foco e comparar (os números de sílabas e de letras). Exercitar essas habilidades ajuda não só a refletir sobre o ponto de vista fonológico (as palavras têm diferentes ou idênticas quantidades de “pedaços” são em menor número que as letras que usamos para escrevê-los), como também a buscar relacionar a quantidade de letras com a quantidade de sílabas orais. Isso é fundamental para crianças que ainda não chegaram a uma hipótese alfabética, mas também para as que chegaram, quando refletem sobre sílabas “complexas” (por exemplo, observando que as três sílabas da palavra “transporte” se escreve com cinco, três, duas letras: que a sílaba “trans” tem cinco letras e apenas uma vogal. (MORAIS, 2019, p. 172-173).

A intenção, obviamente, não é fazer um ensino sistemático de correspondências entre letras e sons, mas a possibilidade de refletirem e analisarem os fonemas e grafemas. A identificação de uma mesma palavra no texto, também é importante, pois desafia a criança em diferentes níveis de compreensão da escrita alfabética a pensar sobre complexas e variadas informações e buscar explicações com relação ao nosso sistema de escrita.

3º Depois dos esboços prontos, o professor deve esclarecer alguns tópicos necessários ao gênero crônica:

- Foco narrativo (autor-observador ou autor-personagem).
- Personagens.
- Tom da narrativa (humorístico, irônico, lírico, crítico).
- Enredo (o elemento surpresa, que pode ser tanto uma personagem quanto a descoberta de uma situação inusitada).

- Espaço (em que parte da cidade, em que cenário, ocorreu a situação).
- Tempo (lembre-se de que a crônica se passa em um curto espaço de tempo-minutos, horas).
- Desfecho: pode ser aberto, conclusivo, surpreendente. No desfecho aberto o leitor é instigado a pensar, criar sua solução, dar continuidade à narrativa, os leitores viram coautores da história.

4º Cada aluno(a) irá adaptar seu texto para que atenda as necessidade da crônica e finalmente escreva um texto que chame a atenção, envolva o leitor.

5º Finalizada a escrita, deve-se possibilitar a interação dos textos com leituras e exposição de um mural ou varal das crônicas na sala de aula.

Para o aprimoramento e apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA), o professor deverá utilizar uma (ou mais) das crônica escritas para a reescrita compartilhada. Para tanto vai precisar da autorização do aluno (a) (autor/a) que a escreveu para que seu trabalho seja analisado. Pode-se também realizar essa reescrita compartilhada sem identificar qual foi o autor (a) do texto. O texto deve ser exposto em uma lousa para que todos possam visualizar e a partir daí, os alunos irão sugerir a aprimoração da escrita do texto com relação as palavras e até às questões como pontuação e coerência.

Não há nada mais instigante para os alunos do que trabalhar em sala de aula com os textos escritos por eles. Assim, de forma atrativa, mas também didática, os alunos irão perceber a reescrita como uma atividade de reflexão sobre o uso da língua como bem esclarece os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa do 1º e 2º ciclos (MEC, 1997: 47-48) quando diz que "[...] o objetivo é que os alunos tenham uma atitude crítica em relação à sua própria produção de textos [...]". No trabalho de reescrita compartilhada, os alunos irão identificar os trechos do seu texto que podem ser aprimorados, tanto na parte gramatical como também na semântica textual. A esse respeito, Sercundes, esclarece que:

Partindo do próprio texto, o aluno terá melhores condições de perceber que escrever é trabalho, é construção do conhecimento, estará, portanto, mais bem capacitado para compreender a linguagem, ser um usuário efetivo, e, conseqüentemente, aprender a variedade padrão e inteirar-se dela. (SERCUNDES,1997, p. 89).

A reescrita consegue alcançar dimensões múltiplas (seus sons, suas palavras ou partes destas, as formas sintáticas usadas no texto que construímos, as características e propriedades dos textos orais e escritos) pois o trabalho com reflexão e interação da linguagem escrita, situa

os alunos num âmbito de conhecimentos mais amplo, aqueles que compõem nossa “consciência metalinguística”. Praticar uma conduta metalinguística é, portanto, refletir sobre a linguagem.

### **2.5.2 Planejamento de escrita com Gênero de relatar**

O ensino de Língua Portuguesa é sempre um desafio para os professores de Letras, que precisam dar conta, em pouco tempo, de ensinar vários conteúdos exigidos nos documentos que regem a educação, e lidar com a pressão da escola em relação às exigências das provas externas que avaliam a qualidade do ensino. Tomamos como exemplo a Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), para o 5º ano do Ensino Fundamental. O SAEB é uma avaliação amostral que mensura o nível de proficiência de português (leitura e escrita) e matemática nas escolas públicas do Brasil. Essa avaliação exige distintas habilidades dos alunos, mesmo nos primeiros anos de ensino (o SAEB é aplicado a partir do 3º ano do ensino fundamental – anos iniciais. Dentro das habilidades exigidas pelo SAEB, referente ao 5º ano do Ensino Fundamental, que são chamadas de descritores<sup>13</sup>, citamos um: “estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.” (SAEB, 2019, D12). Nota-se que o dever do aluno, no item D12, que tem como tema: Coerência e Coesão no “processamento do texto” perpassa sobre interpretação textual e conhecimentos sistematizados da gramática normativa da Língua Portuguesa.

Ao considerar a pertinente necessidade de criar estratégias de ensino em sala de aula para o desafio das provas externas, sugerimos, com base em Ramos (2011) uma atividade lúdica que propõe trazer conhecimentos a respeito da gramática normativa e consequente produção textual (que irá exigir do aluno um planejamento coesivo, para sequenciar o processo de escolha, que ele realizou anteriormente com as palavras). O primeiro exercício desta sequência se chama: UM ADJETIVO PARA... A atividade consiste na escrita de qualidades, defeitos ou características para:

- a sala de aula;
- o/a professor(a);
- os colegas;
- as aulas;
- as disciplinas;

---

<sup>13</sup> Os descritores são as competências e habilidades desejáveis para cada série e para cada disciplina.

- a merenda;
- os funcionários;
- a escola.

Pode-se incrementar ainda mais esta atividade elaborando-a da mesma forma que o jogo “adedonha”. Funciona da seguinte forma: todos dizem "adedonha" e colocam o número de dedos que quiserem à mostra. Depois, contam os dedos como se cada um deles fosse uma letra do alfabeto. A letra escolhida para jogar será a letra correspondente ao último dedo contado. A partir de então os alunos devem escrever um adjetivo, para cada substantivo citado acima, usando apenas palavras que iniciam com a letra selecionada com os dedos. Esta brincadeira pode ser repetida (com outras letras) quantas vezes o professor achar necessário (também é importante observar o estímulo da turma, enquanto os alunos estiverem entusiasmados com a dinâmica é conveniente continuar). É importante ressaltar que:

(...) os jogos de regras não só servem aos interesses infantis como também aos dos adolescentes, ultrapassando as barreiras que, com o avanço da idade, são impostas ao brincar, constituindo um poderoso instrumento que não se encontra circunscrito somente a sujeitos que apresentam dificuldades, antes, vem contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem de maneira geral de sujeitos de diferentes idades e diferentes níveis evolutivos (BRENELLI, 2001, p.185).

Dada a importância desse tipo de atividade, considera-se fundamental, posteriormente, trabalhar com aliteração, rimas e também voltar a atenção dos alunos para o interior das sílabas (principalmente das palavras escritas de forma “errada”). Este tipo de trabalho minucioso é fundamental para a continuação da apropriação do sistema de escrita.

Em seguida, com as expressões formadas pelos substantivos e adjetivos, deve-se pedir que os alunos escrevam um texto contando tudo sobre sua escola (os colegas, o/a professor(a), a sala de aula etc), ou seja, que façam um RELATO pessoal sobre sua experiência na escola (sem esquecer de utilizar os adjetivos empregados no exercício anterior).

### **2.5.3 Planejamento de escrita com Gênero de expor (verbetes de enciclopédias)**

A proposta é que as crianças, em grupos entre 3 a 5 alunos, pesquisem verbetes de enciclopédias ou palavras no dicionário. Essa atividade precisa ser precedida de uma aula sobre como manusear enciclopédias e dicionários, mesmo os alunos que não sabem ler podem participar, mas é necessário que todos alunos conheçam o alfabeto. Para ressaltar a

necessidade da aprendizagem do alfabeto, citamos:

É muito importante que os alunos aprendam todas as letras do alfabeto, mas não de forma desprovida de sentido. É importante que o aluno seja capaz não apenas de identificar as letras do alfabeto, mas também de memorizá-las e compreender os seus usos e funções na nossa sociedade. Não é raro encontrarmos pessoas que saibam “recitar” perfeitamente todas as letras do alfabeto na ordem correta, mas que não são capazes de preencher os dados numa agenda, localizar informações em catálogos telefônicos ou encontrar um verbete num dicionário, ações que demandam habilidades que ultrapassam a simples memorização da ordem alfabética. Para dar sentido à memorização da ordem alfabética, o professor deverá incentivar a aprendizagem do alfabeto juntamente com os seus usos sociais. Por exemplo, os alunos podem ser incentivados a criar a sua agenda pessoal de endereços, e-mail e telefones dos colegas e a fazer uso dos dicionários e do catálogo telefônico. Vale ressaltar que essas atividades podem favorecer o desenvolvimento da consciência fonêmica, ao levar o aluno a perceber a relação dos fonemas com os grafemas que os representam, percepção que ocorre na consulta ao dicionário. (CASTANHEIRA, MACIEL, MARTINS, 2009, p. 19)

Portanto, o/a professor(a) alfabetizador(a) precisa estar ciente da necessidade mais urgente no processo de alfabetização: que os alunos reconheçam a sequência alfabética tendo em vista seus usos sociais.

Em relação a proposta com o uso de verbetes de enciclopédias: o nome da brincadeira é “quem acha primeiro”. É necessário que o professor informe uma lista de palavras pré definidas, a brincadeira é identificar palavras maiores que outras, palavras que rimam e palavras que começam com a mesma sílaba. Esse jogo é cronometrado (por exemplo: o professor pode definir 10, 15 ou 20 minutos, o quanto achar necessário e compatível com o nível da turma). A equipe que encontrar – no dicionário físico ou enciclopédia – a maior quantidade de palavras maiores que outras, que rimam e que começam com a mesma sílaba, vence o jogo. *Brincadeiras de comparar palavras quanto ao tamanho ou de encontrar palavras que rimam são, em si, atividades metalinguísticas.* (MORAIS, 2019, p.155). Criar possibilidades para que o aprendiz reflita metalinguisticamente, com jogos, é adequado e eficiente, pois promove a consciência fonológica e a compreensão de como o SEA funciona.

O trabalho sugerido com verbetes de enciclopédias, além da abordagem do conteúdo: regras de jogo, que faz parte do Currículo de Português para o Ensino Fundamental - 6º ano - vigente), também abrange as expectativas de aprendizagem da página 9 do mesmo documento, no que se refere a identificar elementos de rimas, assonâncias e aliterações.

Aguns outros caminhos semelhantes também são capazes de trabalhar a metalinguagem como, por exemplo, o jogo “palavra dentro da palavra”, citamos:



o “palavra dentro da palavra” é um jogo em que, como o nome sugere, as crianças têm por meta encontrar as palavras que aparecem, em sua forma completa, no interior de outras palavras maiores (como “pato” dentro de “sapato” ou “pente” dentro de “serpente”). Na forma em que é apresentado na caixa Jogos de Alfabetização (BRASIL, 2009), o material com que se joga é composto por dois conjuntos de cartelas contendo figuras: as com nomes grandes aparece no fundo azul, e as “palavras contidas”, com fundo vermelho. Naquela versão, os pares de palavras são: “mamão”/”mão”; “casa”/”asa”; “lampião”/”pião”; “luva”/”uva”; “sacola”/”cola”; “fivela”/”vela”; “galho”/”alho”; “sapato”/”pato”; “galinha”/”linha”; “tucano”/”cano”; “repolho”/”olho”; e “soldado”/”dado”. (MORAIS, 2019, p.197).

Portanto, verifica-se que vários jogos (simples de serem trabalhados em sala de aula), são capazes de despertar a consciência metalinguística - processo fundamental-principalmente para os alunos em fase de aquisição da escrita. Incentivar a comparação de palavras, reflexão dos grafemas e fonemas, produção escrita e trabalhos com composição e decomposição de palavras são altamente significativos para o processo de reflexão e aprendizagem.

Outra opção de atividade é a produção de um dicionário de classe. Depois do professor ou professora observar, cuidadosamente, as palavras encontradas pelos alunos (palavras que rimam, que começam com mesmas sílabas e maiores que outras) analisá-las com a classe e esclarecer dúvidas, uma boa sugestão é a criação de um dicionário da turma, com os nomes das crianças, relacionando-os em ordem alfabética. A turma poderá propor descrições de natureza física e afetiva sobre os colegas para compor as definições, por exemplo, incorporando etimologia, abreviações e outros conceitos importantes.

O planejamento é essencial para o sucesso de um projeto: cada atividade deve ser articulada com outras (anteriores e posteriores), para que a aprendizagem se dê progressivamente.

Exemplo de mais um jogo para o trabalho com a sequência alfabética:

LEIA OS NOMES DOS LIVROS. ORGANIZE-OS NA ORDEM ALFABÉTICA.



Figura 11 – Fonte: Catanheira, Maciel e Martins (org), Alfabetização e letramento na sala de aula, 2009, p. 20.

No exemplo acima, a professora ou o professor tem como objetivo trabalhar com a ordem alfabética. Ciente da necessidade de articular capacidades linguísticas próprias da alfabetização e letramento - reconhecer a sequência alfabética tendo em vista seus usos sociais -, implica uma importante prática de aprendizagem.

#### 2.5.4 Planejamento de escrita com gênero de argumentar

Para trabalhar com o gênero argumentativo iremos propor uma excursão (vários lugares podem ser escolhidos: biblioteca, brinquedoteca, zoológico, museu de artes etc). O planejamento no dia da excursão é para que os alunos observem tudo e prestem atenção àquilo que mais lhes atrai. Sejam os livros da biblioteca, os brinquedos da brinquedoteca, animais do zoológico ou quadros e esculturas do museu.

Na aula seguinte ao passeio, deve ocorrer um diálogo entre o (a) professor (a) e seus alunos e alunas, perguntas como: “você(s) gostaram do nosso passeio?”, “o que mais gostaram?”, “o que aprenderam de novo?”, entre outras. Com o diálogo, estaremos, certamente, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de se expressar com mais

autonomia e criticidade, já que a partir do momento em que a criança é convidada a se colocar diante (levantar fatos) do texto (passeio), a mesma estará exercitando a sua fala e o seu o pensamento, contemplando, inclusive, o eixo oralidade que considera:

Concebemos a língua como prática social, uma construção histórica e um meio através do qual a interação social entre sujeitos acontece. Além disso, também a concebemos como identidade, por meio da qual os sujeitos interagem e se tornam sujeitos. Como consequência, entendemos que ela é um feixe de variedades e, sendo assim, devemos atentar para um aspecto central: “fala e escrita são duas modalidades de uso dentro de um contínuo de variações” (MARCUSCHI, 1996, p. 3). Hoje, é consenso no ensino de Língua Portuguesa que precisamos ampliar a competência comunicativa dos estudantes (TRAVAGLIA, 2000) e que ler e escrever são habilidades centrais nesse processo. Em função disso, a oralidade, conforme alguns autores afirmam, também deve ser abordada no ensino, constituindo um dos eixos do trabalho com a linguagem, uma vez que a vida social requer certos conhecimentos para que o cidadão atue em uma diversidade de situações escolares e extraescolares permeadas pela linguagem, via modalidade oral. (PARAMÊTROS CURRICULARES DE LÍNGUA PORTUGUESA - PE, EIXO ORALIDADE, p. 52).

É importante enfatizar que incentivar a oralidade dos alunos provoca o desenvolvimento do raciocínio, capacidade de ouvir seus colegas, compreensão a respeitar de pontos de vista diferentes do seu e desenvolvimento da criticidade, trata-se, portanto, de uma ação que os alunos buscam sentido, agindo e reagindo.

Após o momento de oralidade, o professor deve solicitar que os estudantes escrevam um texto defendendo o seu ponto de vista (dependendo do local que ocorreu a excursão):

- Qual animal achou mais interessante e por quê;
- Qual livro achou mais interessante e por quê;
- Qual brinquedo achou mais interessante e por quê;
- Qual quadro ou escultura achou mais interessante e por quê.

A mediação do professor é o ponto chave da elaboração textual, visto que, no momento de escrever, os alunos costumam ser muito simplistas (mesmo os alunos que já estão com o sistema de escrita consolidado). É necessário fazer uma lista das coisas que viram, para que tudo seja devidamente mencionado no texto (todo o passeio). Porém, o foco textual será na argumentação daquilo que o aluno mais achou legal. Por exemplo, se o passeio foi ao zoológico, e o aluno gostou mais da girafa, ele deve escrever por que, dentre todos os animais, a girafa é o mais impressionante (“porque seu pescoço é maior do que o pescoço de todos os outros animais, porque ela se abaixa de uma forma magestosa, abrindo as partas longas e finas e flexionando os joelhos”, “ a girafa foi vista antes de qual animal e depois dela qual

animal foi visto?”). O professor auxilia o aluno a perceber que o texto deve ter clareza, legibilidade, coerência e coesão. Além disso, o professor deve enfatizar que o texto é sempre escrito para alguém ler. Essa atividade está alinhada aos objetivos da BNCC, pois:

Identificar e reproduzir, em relatos de experiências pessoais, a sequência dos fatos, utilizando expressões que marquem a passagem do tempo (“antes”, “depois”, “ontem”, “hoje”, “amanhã”, “outro dia”, “antigamente”, “há muito tempo” etc.), e o nível de informatividade necessário. (BNCC, 2018, p. 105).

Uma vez que esta pesquisa tem como foco a apropriação do sistema de escrita alfabética, é imprescindível que o processo de aquisição do SEA envolva situações de aprendizagens diversas, inclusive em relação às apropriações ortográficas e coesivas da Língua Portuguesa.

Caso o passeio tenha ocorrido no zoológico, outra sugestão de atividade é pedir que os alunos façam uma pesquisa profunda para responder as questões referente a um ou mais animais, como a proposta seguinte:

Alimentação	Altura	Peso	Predador

Figura 12 – Proposta para caracterização dos animais.

Fonte: acervo pessoal da mestranda.

Achamos necessário reforçar que cada atividade deve ser articulada com outras – anteriores e posteriores – para que as aprendizagens sejam consolidadas. Em relação a proposta exposta acima, os alunos podem interagir com os colegas através de comparação da sua “tabela” de características do animal que ele/ela escolheu com os aspectos dos animais escolhidos por seus colegas e, com as informações levantadas, pode-se escrever um texto coletivo ( os alunos produzem o texto oralmente e o professor será o escriba no quadro). O texto descreverá as características dos animais: qual animal come mais, qual come menos, qual é menor, qual é maior, qual dorme mais, qual é herbívoro, carnívoro, onívoro, entre outras coisas que os alunos queiram relatar.

### **2.5.5 Planejamento de escrita com gênero de instruir (receita).**

Esta atividade busca ser algo prazeroso, assim como todas as outras atividades propostas neste trabalho, pensando desta forma e inspiradas nos programas nacionais e internacionais de televisão, sobre gastronomia para crianças, pensamos em promover um Concurso de *MasterChef* na escola.

A turma será coadunada em equipes de até 4 alunos, o desafio lançado a eles será a criação ou reprodução de um Doce (brigadeiro, surpresa de uva, beijinho, doce de leite, bem casado, doce de coco, palha italiana, ou qualquer outro doce que já exista, ou que os alunos queiram criar). Seguindo o formato dos reality shows da televisão, o Concurso consiste em aliar criatividade, conhecimentos culinários e organização escrita do gênero textual receita.

É importante ressaltar que antes da realização deste projeto, o professor já deve ter trabalhado com o gênero textual em questão. Pois não teria sentido exigir dos alunos algo que não lhes foi transmitido e ensinado anteriormente.

Este trabalho será realizado no pátio da escola (ou em algum lugar amplo, de acordo com a realidade de cada ambiente escolar). O professor deve convidar outros professores, coordenadores, merendeiras, toda equipe escolar para fazer parte da mesa julgadora do concurso, ou simplesmente para apreciar o evento.

O concurso funciona da seguinte forma:

- o professor autor do projeto deverá tomar conhecimento (anteriormente) das receitas escolhidas pelos alunos, para que assim possa definir um tempo médio de duração do concurso.
- Na data da culminância do concurso, os alunos terão o tempo estipulado pela mesa julgadora para preparar sua receita de doce e escrevê-la em uma folha disponibilizada no início do concurso.
- a equipe que conseguir preparar o doce (que esteja visualmente perfeito) e escrever a receita adequadamente (ingredientes, modo de preparo e rendimento médio da receita), no tempo estipulado, vence o concurso.

#### **Algumas sugestões são necessárias aos professores iniciantes:**

- Caso os alunos sejam financeiramente carentes, será imprescindível que o professor elabore uma rifa (ao menos um mês antes do concurso) para arrecadar dinheiro para a compra dos ingredientes para todas as equipes.

- Estimule os alunos com as receitas mais simples, que não seja necessário o uso de fogão, assim, evitam-se acidentes de queimaduras e garante-se que os alunos não percam tempo dirigindo-se até a cozinha da escola.
- Os alunos que farão uso de corantes comestíveis podem manchar suas fardas escolares, portanto, será necessário o uso de avental.

Exemplo de receita de docinho de leite escrita por uma aluna dessa pesquisadora.

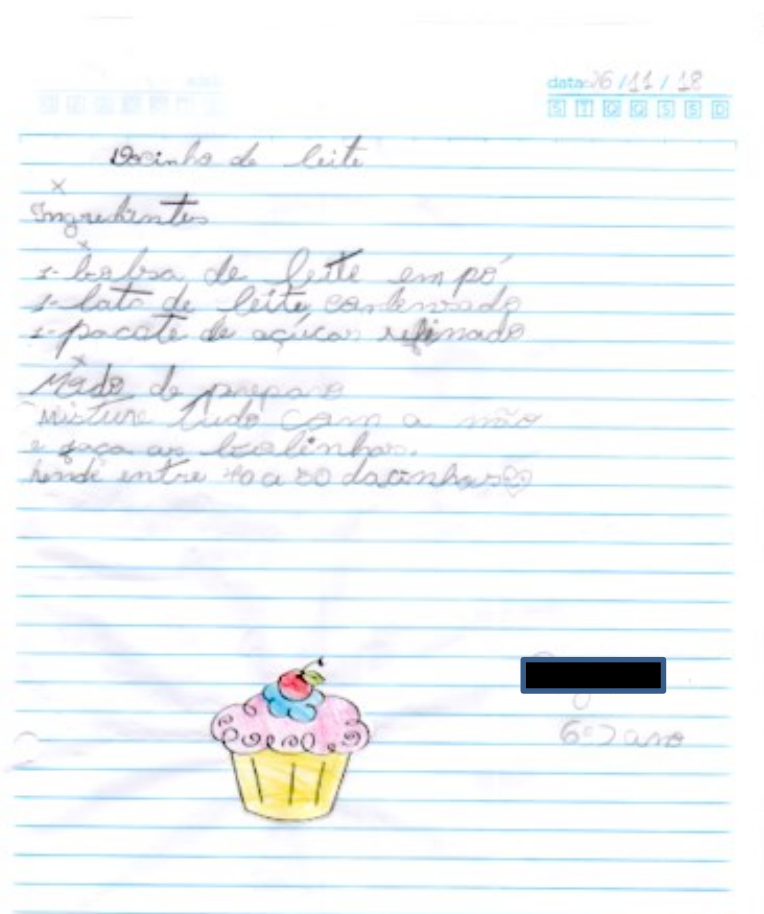


Figura 13 – Receita escrita por uma ex-aluna da pesquisadora.

Fonte: acervo pessoal da mestrandia.

Embora necessário e importante, planejar não é uma ação simples de ser realizada: depende tanto da competência do professor quanto das condições de trabalho que ele encontra na escola em que atua. Uma estratégia que contribui para o planejamento é sempre refletir e reconstruir suas formas de agir em sala de aula, identificando algumas de suas principais expectativas em relação ao ensino e à aprendizagem de seus alunos e de como suas experiências com as turmas vão sendo moldadas ao longo do tempo.

### 3. Produto Final

O produto desta pesquisa consiste em um ‘Manual Didático’ com jogos que propõem aprendizagem da escrita. O Manual se destina a todos os professores de alfabetização e Língua Portuguesa, para auxiliá-los na promoção de atividades que favoreçam a aquisição do Sistema de Escrita Alfabética.

## *CONSIDERAÇÕES FINAIS*

---

A escrita é muito mais do que uma técnica, é uma forma de poder, é poder ser inserido em uma cultura que não apenas valoriza a interação através das letras, mas que, pratica a linguagem escrita em quase todas as suas formas de comunicação. Consideramos que a aquisição da escrita só pode ser consolidada a partir da imersão em experiências que produzam sentido, que evidenciem para as crianças o modo como esta ferramenta funciona na sociedade em que vive.

Em nossa pesquisa, propomos atividades pedagógicas (através de jogos e brincadeiras) no sentido de auxiliar os alunos no processo de aquisição da linguagem escrita. Todavia, entendemos que possam haver outros métodos e estratégias que operem nesse sentido. Cabe, então, aos professores de Língua Portuguesa, buscarem novas experiências e descobrirem que caminho seguir rumo à formação do aluno. Descrevemos sobre a teoria da Psicogênese da Língua Escrita (1991) por achar essencial que os professores saibam que os alunos passam por hipóteses até alcançarem o nível alfabético. Evidenciamos as normas que regem a educação, com destaque aos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (2012) e a Base Nacional Comum Curricular (2018) e corroboramos com tais documentos, ao fazer saber que, é importante que os alunos aprendam a escrever textos com substâncias, com conteúdo e com experiências pessoais. Refletimos sobre o cenário da alfabetização no Brasil e os níveis preocupantes de pessoas que não conseguem produzir e compreender textos. Abordamos os desafios para o professor especialista<sup>14</sup> lidar com alunos que não adquiriram a escrita no nível alfabético, no tempo conveniente. (Segundo a BNCC 2018, o tempo indicado para aquisição da língua escrita é entre o 1º e 3º ano do ensino fundamental - anos iniciais).

Insistimos na importância dos jogos como instrumento de aprendizagem da língua escrita,

---

<sup>14</sup> Direcionamos nossa pesquisa para os professores de Língua Portuguesa, entretanto, nada impede que professores de outras áreas possam aproveitar nossas sugestões.

pois é preciso planejar atividades lúdicas para a abordagem dos conteúdos a fim de estimular o interesse das crianças a buscarem novos conhecimentos, considerando os diferentes patamares de aprendizagem dos alunos, de forma a propor atividades que respondam à necessidade de progressão de cada um deles.

As propostas aqui apresentadas foram desenvolvidas para crianças entre 10 a 11 anos, ou seja, no nível de ensino posterior ao instituído pela Base Nacional Comum Curricular (2018), que estabelece que as crianças já devem possuir habilidades relacionadas à leitura e escrita ao final do segundo ano fundamental, ou seja, 7 anos de idade.

São muitos os desafios encontrados no atual contexto educacional, em que muitos alunos passam pela escola sem encontrar condições efetivas de se tornarem produtores de textos. Deve-se considerar que os processos de alfabetização e letramento precisam ser trabalhados de forma contínua ao longo dos primeiros anos de escolaridade, sempre estabelecendo uma visibilidade dos objetivos de trabalho a serem alcançados e sistematizando as ações para concretizá-lo. Torcemos que a educação brasileira, em especial a pública, vislumbre de melhorias.

Além do que foi aqui proposto, é necessário um trabalho cotidiano, estudando, planejando, refletindo em conjunto, nas reuniões e em cursos dentro ou fora da escola, e discutindo diferentes propostas de práticas e intervenções, que possam colaborar para imprimir no cotidiano escolar novas maneiras, mais eficientes e convidativas, de trabalhar com a escrita, competência que, junto com a leitura, é essencial ao longo de toda a vida estudantil e profissional de qualquer pessoa, e que, o quanto antes for trabalhada, mais frutos trará para os estudantes, nas diferentes matérias escolares.

Esta pesquisa propôs alguns planejamentos envolvendo o desenvolvimento da língua escrita, o que requer um trabalho metódico e ordenado todos os dias na sala de aula, de modo que o resultado desse trabalho represente a aprendizagem da escrita.

É difícil tecer conclusões para questões que se encontram em processo contínuo de elaboração e para algo (processo de aquisição da escrita) que existe inúmeras outras estratégias de serem trabalhadas. Ainda assim, esperamos, humildemente, ter colaborado para reflexões a cerca do processo de aquisição da língua escrita.



## **REFERÊNCIAS**

---

ALMEIDA, P. N. de. **Educação lúdica: Técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1995.

ALTET, M. **Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas**. Trad. Júlia Ferreira; José Cláudio. Porto, Portugal: Editora do Porto, 2000.

ANDRÉ, M.E.D.A; PASSOS, L.F. Avaliação Escolar: desafios e perspectivas In: CASTRO, A.D; CARVALHO, A.M.P. (Orgs.). **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. Pioneira Thomson Learning, 2001.

ANTÔNIO, Severino. Redação: **Escrever é desvendar o mundo**. 13ª ed. Campinas: Papyrus, 2001.

\_\_\_\_\_. **A utopia da palavra: linguagem, poesia e educação: algumas travessias**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. Educação & Transdisciplinaridade, v.2.

ANTUNES, Irandé. **A aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHINOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAGNO, Marcos. **Nada na Língua é Por Acaso: Por Uma Pedagogia da Variação Linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

\_\_\_\_\_. **Português ou Brasileiro? Um convite à Pesquisa**. São Paulo: Parábola, 2004.

\_\_\_\_\_. **Preconceito Linguístico: o que é e como se faz**. 7ª ed. São Paulo: Loyola, 2001.

BATISTA, Antonio A. G. **A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa**

Nacional do Livro Didático. (PNLD). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antonio. A. G. (orgs.) Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 25-67.

BECHARA, Evanildo. A correção idiomática e o conceito de exemplaridade. In: AZEREDO, José Carlos de. (org.). Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BONAMINO, Alicia; COSCARELLI, Carla; FRANCO, Creso. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, p. 91-114, dez. 2002.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

\_\_\_\_\_. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 4 de 13 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Disponível em: <http://www.portalmec.gov.br>. Acesso em: 10 de agosto de 2020.

\_\_\_\_\_. **Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado: alfabetização.** Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: A Secretaria, 1999, 134p. Il.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa.** Secretaria de Ensino Fundamental. Ministério da Educação. 3ª ed. Brasília: MEC-SEF, 2001.

\_\_\_\_\_. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.** Documento de apresentação. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 2003.

\_\_\_\_\_. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Guia de Orientações Metodológicas Gerais.** Ministério de Educação. Secretaria de Educação

Fundamental. Brasília, 2003.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1997.

\_\_\_\_\_. Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997. Brasília: MEC, 1997.  
BRASIL. **Constituição (1988). Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**: dados do IBGE, [online]. Disponível em: < <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015> > Acesso em: 15 de janeiro de 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). **Jogos de alfabetização**. Brasília: MEC, 2009.  
BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRITO, L. P. L. **Apresentação dos anais do Cole**. In: Congresso de leitura do Brasil, 2003, Campinas-SP. Anais... Campinas: Unicamp/Associação de Leitura do Brasil, 2003. p. 7.

\_\_\_\_\_. Alfabetismo e educação escolar. In: SILVA, E. T. da. (org.) **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade**. Campinas: Autores Associados, 2007.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem bá-bé-bi-bó-bu.**- São Paulo: Scipione, 1998.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Scipione, 1994.

CASTRO, Gilberto de. **O discurso sobre a língua e a lingüística na boca de brasileiros**

**ilustres.** In: SANTOS, João B. C.; FERNANDES, Cleudemar A. (org) *Análise do discurso: objetos literários e midiáticos*. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2006, v. 1, p. 113-124.

CASTRO, J. A.; JUSENI, M. C. A; ANDRADE, C.C. *Juventude e políticas sociais no Brasil*. Brasília: Ipea, 2009. 303 p.: gráfs., tabs. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br>. Acesso em: 10 ago. 2012.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Original em Inglês. **Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: mar. 1990.

COSTA-MACIEL, D. A. G. (org). **Por que ensinar gêneros de textos orais na escola?** Teorias e didatizações. Olinda: Gráfica A Única, 2019.

COHEN, E. G.; LOTAN, R. A. **Planejando o trabalho em grupo: estratégias para salas de aula heterogêneas**. Trad. Luís Fernando Marques Dorvillé et al. 3. Ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

DELVAL, J. **Teses sobre o construtivismo**. In: RODRIGO, M. J.; ARNAY, J. (Org.). *Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança. A construção do conhecimento escolar*. São Paulo: Ática, 1998. v.1. p. 15-35.

DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. **O enigma da competência em educação**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FARACO, Carlos A. *As sete pragas do ensino de Português*. In: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1985.

FAYOL, M. **Aquisição da escrita** / Michel Fayol; tradução Marcos Bagno- 1ª edição- São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FERREIRO, E. **Ingresso na escrita e na cultura do escrito: seleção de textos de pesquisa**/ Emília Ferreiro; tradução de Rosana Malerba. – São Paulo: Cortez, 2013.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre a alfabetização**. Tradução Horácio Gonzáles (et. al.), 24. Ed. Atualizada. São Paulo: Cortez, 2001. Coleção Questões da Nossa Época; v. (14). 74.

\_\_\_\_\_. **Com todas as letras**. Tradução de Maria Zilda da Cunha Lopes; retradução e cotejo de textos Sandra Trabucco Valenzuela. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2005. Biblioteca da Educação – Série 8 – Atualidades em educação (v.2).

\_\_\_\_\_. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. Tradução de Claudia Berliner. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005. Coleção Questões da Nossa Época, v.95.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**, 4ª edição: Artes Médicas, Porto Alegre, 1991.

FIORIN, José L. In: XAVIER, Antonio C.; CORTEZ, Suzana. (orgs.) **Conversas com lingüistas: virtudes e controvérsias da Lingüística**. São Paulo: Parábola, 2003.

FREIRE, P. **A importância do ato de lerem três artigos que se completam**. Coleção Questões da Nossa Época. 29.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FORQUIN, J-C. **Escola e Cultura; as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOSSILE, D. K. **Construtivismo versus sociointeracionismo: uma introdução às teorias cognitivas**. Revista Alpha, Patos de Minas, UNIPAM. 2010. Disponível em < [http://alpha.unipam.edu.br/documents/18125/23730/construtivismo\\_versus\\_socio\\_interacionismo.pdf](http://alpha.unipam.edu.br/documents/18125/23730/construtivismo_versus_socio_interacionismo.pdf). > Acesso em: 17 de março de 2021.

GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1993.

GERALDI, João W. (org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. Cascavel: Assoeste, 1985.

GOMBERT, J. **Atividades metalingüísticas e aprendizagem da leitura**. In: MALUF, M. R. (Org.), **Metalinguagem e aquisição da escrita: Contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

GOULART, CECÍLIA M. A. **Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização**. Revista Brasileira de Educação, set-dez, número 18, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo, 2001, p. 5-21.

\_\_\_\_\_. **Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo**. Revista Brasileira de Educação, set-dez, v. 11 n. 33. Rio de Janeiro, 2006.

GROPPO, Luís Antonio; MARTINS, Marcos Francisco. **Introdução à pesquisa em educação**. 2ª ed. Piracicaba, SP: Biscalcin Editor, 2007. IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002. Coleção Questões da Nossa Época, v. 77.

HARTMAN, H. J. **Como ser um professor em todas as áreas do conhecimento**. Trad. Alexandre Salvaterra, Porto Alegre: AMGH Editora, 2015.

JOGOS NA ESCOLA (**Jogo da Força**). Disponível em <<https://www.jogosdaescola.com.br/jogo-das-palavras-com-f-ii/>> Acesso em: 16 de outubro de 2020.

KATO, Mary. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIN, Lígia R. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1997.

KLEIMAN, Angela B. (org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. MATENCIO, Maria L. M. (orgs.) **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas: Mercado das Letras, 2005.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 2004.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 15. ed. São Paulo: Ática, 2002.

LERNER, Délia. **Ler e Escrever na Escolar: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre, Artmed, 2002.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 7ª edição. São Paulo, SP: Cortez, 2003.

KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

Koch, I. V. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. Ingedore Villaça Koch, Vanda Maria Elias, 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LANDSMANN, L. T. **Aprendizagem da linguagem escrita**. 3ª edição: Editora Ática, 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A. R. C. **Conhecimento escolar: Ciência e Cotidiano**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1999.

MALUF, M. R. **Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização**/ Maria Regina Maluf, organizadora – São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MATENCIO, Maria L. **Analfabetismo na mídia: conceitos e imagens sobre o letramento.** In: KLEIMAN, Angela. (org) Os significados do letramento. São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

MEYER, J.W. Globalização e Currículo: **Problemas para a teoria em Sociologia da Educação.** Versão reformulada de Conferência proferida nas Comemorações do 50º. Aniversário da Sociedade de Sociologia da Educação. Tóquio, ago.1999. (Mimeo).

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MORAIS, A. G. **A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica.** In: Letras de hoje, 2004.

\_\_\_\_\_. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização.** 1ª edição: Autêntica Editora, 2019.

\_\_\_\_\_. **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MONTENEGRO, Instituto Paulo: **Ação social do Ibope** [online]. Disponível em: < <https://ipm.org.br/inaf> >. Acesso em: 20 de dez. de 2019.

MORTATTI, M. R. L. **Educação e Letramento.** São Paulo: UNESP, 2004.

\_\_\_\_\_. M. R. L. Os sentidos da alfabetização: São Paulo 1876/1994. São Paulo: Editora UNESP: CONPED, 2000.

MORESI, Eduardo (Org.). **Metodologia da Pesquisa.** Brasília: UCB, 2003. Apostila.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios.** Maria da Conceição de Almeida, Edgard de Assis Carvalho, (orgs.). 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao Pensamento Complexo.** Lisboa: Instituto Piaget, 2001.



\_\_\_\_\_. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro.** São Paulo: Cortez, 2002.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena T. A. **O processo de pesquisa.** In: MOROZ; GIANFALDONI. **O processo de pesquisa: iniciação.** Brasília: Liber Livro, 2006.

OLIVEIRA, M. A. **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita: caderno do professor.** Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. (Coleção Alfabetização e Letramento).

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Os processos de ensino-aprendizagem: análise didática das principais teorias da aprendizagem.** In: GIMENO SACRISTÁN, J.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Trad.: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 27-52.

PERROTTA, Carmem. **O conceito de alfabetização: aspecto histórico.** In: **Tecnologia Educacional.** Rio de Janeiro, 14 (62): 6-11. jan. fev. 1985. p. 6-11.

PIAGET, J. **Psicologia da Inteligência.** Editora Zahar, São Paulo, 1983.

\_\_\_\_\_. **A formação do símbolo na criança.** 3ª edição, São Paulo. Editora: Zahar, 1978.

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) Brasil. **Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.** Disponível em < [PNUD Brasil \(undp.org\)](http://pnud.org) > Acesso em: 17 de janeiro de 2021.

RAMOS, R. **200 dias de leitura e escrita na escola.** 6ª edição.- São Paulo: Cortez, 2011.

REVISTA EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: **Revista de Ciência da Educação - Dossiê Letramento.** Campinas, vol. 23, n. 81, dez. 2002.

**REVISTA APRENDE BRASIL** - ano 3 - nº 17 - junho/julho de 2007, p.7. REVISTA.

**COLEÇÃO MEMÓRIA DA PEDAGOGIA.** São Paulo: Editora Mente e Cérebro, mar, 2005.

RODRIGUES, Fabiano P. **Os conceitos de norma na lingüística e sua relação com o ensino de língua materna.** Curitiba, 2007. 106 f. Dissertação de Mestrado em Educação - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

SANTOS, L. L. de C. P. Abordagens no campo do Currículo. Coleção Veredas. Formação Superior de Professores. Mod. 3. v.1. p. 152-180. 2002.

SCHNEUWLY, B. (2004). Palavra e Ficcionalização: **Um Caminho para o Ensino da Linguagem Oral.** In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. Gêneros orais e escritos 127 na escola. Tradução e organização de R. H. R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SERCUNDES, M.M.I. **Ensinando a escrever.** In CHIAPPINI, L. (org.). Aprender e ensinar com textos de alunos. Vol.1. São Paulo. Cortez, 1997, p. 75-96.

SILVA, Simone B. B. da. **Leituras de alfabetizadoras.** In: KLEIMAN, Angela B.; MATENCIO, Maria L. M. (orgs). **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber.** Campinas: Mercado de Letras, 2005, p. 143-164.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento.** 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2007.

\_\_\_\_\_. **As muitas facetas da alfabetização.** Caderno de Pesquisa, São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev./85.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** 17. ed. São Paulo: Ática, 2002.

SOLÉ, Isabel. **Leitura em Educação Infantil? Sim, Obrigada!** In: TEBEROSKY, Ana. Et al. *Compreensão de leitura: a língua como procedimento*. São Paulo: Artmed, 2003.

TEIXEIRA, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio. **Resultado do PISA**, [online]. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/guest/acoes-internacionais/pisa/resultados>. > Acesso em: 2 de jan. de 2019.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. Editora: Cortez / Autores Associados, 1988.

XAVIER, M. M.; ALMEIDA, M. F. **A Base Nacional Comum Curricular e o Ensino de Língua Portuguesa**. In: *Anais do III Congresso Nacional de Educação*. 2017.

VENDRÚSCULO, Baltadar. **Educação em crise, crise na sociedade: a perspectiva da alfabetização**. Cascavel: Assoeste, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

## *ANEXOS*

---

Resolução Nº 003/2020 – Conselho Gestor PROFLETRAS



12

**RESOLUÇÃO Nº 003/2020 – CONSELHO GESTOR, de 02 de junho de 2020.**

**Define as normas sobre a elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso para a sexta turma do MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

A COORDENAÇÃO NACIONAL DO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS) faz saber que, usando das atribuições que lhe confere,

CONSIDERANDO o enfrentamento da pandemia do Covid 19, no âmbito da esfera acadêmica e, particularmente, na pós-graduação;

CONSIDERANDO o contexto de crise sanitária que impacta a realização das atividades presenciais de intervenção que visam à elaboração do trabalho de conclusão da sexta turma do ProfLetras;

**RESOLVE** aprovar as seguintes normas:





**Art. 1o.** Os trabalhos de conclusão da **sexta turma** poderão ter caráter propositivo sem, necessariamente, serem aplicados em sala de aula presencial.

**Art. 2o.** O trabalho de conclusão deverá, necessariamente, apresentar um **produto** (proposta de sequência didática, criação de material didático, desenvolvimento de software etc.) a ser sistematizado a partir, por exemplo, da análise de livros e materiais didáticos, da reflexão advinda de trabalhos de conclusão no âmbito do ProfLetras e da intervenção na modalidade remota.

**Art.3o.** Os produtos a serem sistematizados devem seguir os diferentes formatos previstos tanto no âmbito do programa quanto aqueles apresentados nos documentos de área.

**Art. 4º:** Esta Resolução entra em vigor a partir da data de sua publicação.

02 de junho de 2020.

Profa. Dra. Maria da Penha Casado Alves  
PRESIDENTE DO CONSELHO GESTOR



Atividades Diagnósticas mencionadas na introdução (cf. p. 9).

Aluno:



Série:

6<sup>ª</sup> série A

Idade:

7 anos

## Continue a história...

### A TARTARUGA TAGARELA

Uma tartaruga vivia num lago com seus dois amigos gansos. Ela passava horas falando, falando, falando sem cansar. Um dia, os gansos decidiram ir embora para conhecer novos lugares. E a tartaruga queria ir junto mas havia um problema: não podia voar!

Então, os gansos tiveram uma idéia:

a tartaruga não podia ir sozinha  
então para ajudar os amigos  
passaram horas falando falando  
sem parar e os dois gansos  
decidiram ir embora para conhecer  
novos lugares e a tartaruga  
queria ir  
Então os gansos tiveram uma idéia



Aluno:



Série:

Cº

Idade:

53

## Continue a história...

### A TARTARUGA TAGARELA

Uma tartaruga vivia num lago com seus dois amigos gansos. Ela passava horas falando, falando, falando sem cansar. Um dia, os gansos decidiram ir embora para conhecer novos lugares. E a tartaruga queria ir junto mas havia um problema: não podia voar!

Então, os gansos tiveram uma idéia:

é como não podia voar  
pelaide como pali para  
para Biquia liguo irico  
como puzina decidio irico  
para como Paico Ola

Aluno:



Série: 6<sup>o</sup> A

Idade: 10/2/2020

## Continue a história...

### A TARTARUGA TAGARELA

Uma tartaruga vivia num lago com seus dois amigos gansos. Ela passava horas falando, falando, falando sem cansar. Um dia, os gansos decidiram ir embora para conhecer novos lugares. E a tartaruga queria ir junto mas havia um problema: não podia voar!

Então, os gansos tiveram uma idéia:

A tartaruga tagarela  
fugiu. Para isso para matar  
a tartaruga ficou muito feliz  
ela como ficou a tartaruga ficou  
uma tartaruga leonita / grade  
uma tartaruga que não consegue  
amigar gansos



Aluno:



Série:

A

Idade:

## Continue a história...

### A TARTARUGA TAGARELA

Uma tartaruga vivia num lago com seus dois amigos gansos. Ela passava horas falando, falando, falando sem cansar. Um dia, os gansos decidiram ir embora para conhecer novos lugares. E a tartaruga queria ir junto mas havia um problema: não podia voar!

Então, os gansos tiveram uma idéia:

Os gansos chegaram e ficaram na casa  
da Ruxa e Rindira um Polvo de  
atua e a Ruxa fala para o Polvo de  
a Polvo de atua Ruxa os gansos de  
voltaram na tartaruga e chegaram  
nela e a gata da Ruxa atua e  
ficaram e para atuaram e atuaram  
e atuaram e finalmente chegaram e  
li

# Continue a história...

## A TARTARUGA TAGARELA

Uma tartaruga vivia num lago com seus dois amigos gansos. Ela passava horas falando, falando, falando sem cansar. Um dia, os gansos decidiram ir embora para conhecer novos lugares. E a tartaruga queria ir junto mas havia um problema: não podia voar!

Então, os gansos tiveram uma idéia:

voze pode icoagite tuxem uma idia guay voze pode  
i dento coagita nai voze i naia roca sim mai um mico  
ozi para ise tace amanha nai nome sim para  
cody seme para pari lemicadi a achade fonetica na sera para  
nipapai pata pou mianema para i nera nasito pata  
latau parai ta ligau ptia uma ninalagau palada

## A TARTARUGA TAGARELA

Uma tartaruga vivia num lago com seus dois amigos gansos. Ela passava horas falando, falando, falando sem cansar. Um dia, os gansos decidiram ir embora para conhecer novos lugares. E a tartaruga queria ir junto mas havia um problema: não podia voar!

Então, os gansos tiveram uma idéia:

de mau faz com elis e elis casou  
viveu amigos e Talre elis falou  
muito amansa e asi amigo de eli  
foi ad resicho e eli aponei mais amigos  
e eli quiteu muito dois amigos e a Tartaruga  
e eli foi para casa e mauito dias de foi chana  
eis amigos mais o amigos eli não Tava em casa  
nao que eles Tava ma Tava de Equite e elis  
ligar para eli mais eli não Tava escotado  
e Tou eli foi la matruca e eli casigera  
coluca de no fogo e eli pise muito kili  
e eli tuino muito mais de  
casigis e eli pise fele por  
separi!



Aluno:



Série:

6º C

Idade:

11

## Continue a história...

### A TARTARUGA TAGARELA

Uma tartaruga vivia num lago com seus dois amigos gansos. Ela passava horas falando, falando, falando sem cansar. Um dia, os gansos decidiram ir embora para conhecer novos lugares. E a tartaruga queria ir junto mas havia um problema: não podia voar!

Então, os gansos tiveram uma idéia:

A tartaruga e os dois amigos gansos  
foram para o lago. Foi lá que os gansos  
fizeram um plano com a tartaruga.  
Os gansos colocaram a tartaruga  
em cima de si e ela ficou muito feliz.

AOI P I T I

R E T O

braba

R E T O R



6 2 c

6-C V V

atividade

\*  
 canta: O gato e o rato  
 \*

1. ~~o~~ Nei arato  
 onelrogo ilamilo riaderto  
 ifes Corage de mata u o migo  
 Ripotcaai E iatro o keneco mema  
 i labuts todumudo itadumudo  
 Carecutado o alio o boneco  
 mutrogo giavutoseitadomudo  
 i madatiposada boneco  
 Co aloneco paikaro  
 tadomudaficacalibro ia motoado  
 o u maainicade

f

\*  
 canta: O gato e o rato  
 \*

