



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

JESWESLEY MENDES FREIRE

**LETRAR ALFABETIZANDO NO ENSINO FUNDAMENTAL II: uma
experiência com professoras de Língua Portuguesa**

**MONTES CLAROS – MG
Março/2018**



JESWESLEY MENDES FREIRE

LETRAR ALFABETIZANDO NO ENSINO FUNDAMENTAL II: uma experiência com professoras de Língua Portuguesa

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros, como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

Linha: Teorias da Linguagem e Ensino

Sublinha: A – Descrição e Normatização das Linguagens.

Liberado em 20/04/2018

(Assinatura da Orientadora)

MONTES CLAROS – MG
Março/2018



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



JESWESLEY MENDES FREIRE

*LETRAR ALFABETIZANDO NO ENSINO FUNDAMENTAL II: uma
experiência com professoras de Língua Portuguesa*

Dissertação aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos Professores Doutores:

Prof.^a Dr.^a Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho – Orientadora (Unimontes)

Prof.^a Dr.^a Arlete Ribeiro Nepomuceno (Unimontes)

Prof. Dr. Gustavo Leal Teixeira (UFMG)

Montes Claros (MG), 5 de março de 2018.

F866l Freire, Jeswesley Mendes.
Letrar alfabetizando no ensino fundamental II [manuscrito]: uma experiência com professoras de Língua Portuguesa / Jeswesley Mendes Freire. – Montes Claros, 2018.
183 f. : il.

Bibliografia: f. 142-146.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/ Profletras, 2018.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho.

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Processos fonológicos. 4. Desvios ortográficos. I. Carvalho, Maria de Lourdes Guimarães de. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título. IV. Título: Uma experiência com professoras de Língua Portuguesa.

DEDICATÓRIAS

À minha orientadora, professora Dr.^a Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho, por ter aceitado orientar-me, tornando-se LUZ quando tudo era obscuridade, colocando o meu caos acadêmico em ordem, por esforçar-se ao trazer-me de volta de um erro na contramão “mestrástica¹”, ajudando-me a (RE)pensar o nosso objeto de pesquisa. Agradeço pela grande competência, pelo máximo respeito e valorização das minhas ideias, pelo vasto conhecimento extremamente “humilde”, pela compreensão em relação as minhas dificuldades e pela prontidão para o traçado de caminhos seguros. À senhora, meu respeito e admiração por tão grande humanização manifestada em forma de conhecimento!

Aos meus filhos, David Kalil, o meu princípio e Brisa, minha infinitude. Vocês são as razões da minha existência. Obrigado por entenderem minhas ausências e loucuras!

À minha Juuuuuu, pois no MesTRASTE² sempre foi você: início, meio e fim.

¹ Neologismo do pesquisador.

² Neologismo do pesquisador.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela primeira e segunda “vida”, pela luz e pelas bênçãos;

Às mulheres da minha vida, Jesuína, minha amada mãe; Vera Lúcia, mãe dos meus filhos; Sheyla Tatiane, minha pr’irmã, Aladianne Eleura, minha irmã e minha Tia Deacy, por permitirem-me, cada uma a sua maneira, alcançar esse título;

À família Pescoço, vocês são a presença de Deus em minha vida. Obrigado Sogra, Sogro, Nil, Ó, Neto, Bula, Bão, Peu, Mana, Pad Gilvan, Cau, Junin, Vá, enfim, a “Pescoçada” inteira mora em meu coração para sempre;

Aos meus sobrinhos Lucas Lenin e Filipe Luan, às minhas afilhadas Keity, Bianca, Deily, Larissa e aos meus afilhados Lauro e Alex, por permanecerem “meus” mesmo à distância;

Às Famílias Bessa e Guimarães por aceitarem-me como um dos seus. Em especial à Cida, Kaita, Marlene, Érika, Niniu, Teresa (*In memoriam*), Janne, Kel, Tanas, Linda, Clara Luz, Mariana, mulheres fortes que iluminam minha vida;

Ao meu cunhado, Elton Johny; às minhas primas Danuta, Aline, Kity, Paty, Thá, Fran e Mônica, e aos meus primos Alan e Walisson, pelos laços maiores que a consanguinidade;

À minha amada avó, Maria Careca (*In memoriam*), e às minhas queridas tias: Nice, Cleide, Lane, Leila, Marlúcia, Abenilde, Hilda e Dalva, pelas orações e auxílios constantes;

À Mac Fly, Iasmyn, Érika, Clídio, Dorinha, Marluce, Rair, Karine, Pedro, Mara Caires, Cissa Caires, Gabriel Caires, Claudeci, Dena Bernardino, Marcelo, Mércia, Silo, Bergson, Germano, Guilherme, Ademar, Mateus, Márcio Zuba, Leninha Campos, Janderson, Cledimar, Túlio, Ramon, Dona Binas, Djalma, Oscar, Carlay, Thiago, Ronaldo (*in memoriam*), pelas amizades sinceras;

À Tia Sula, minha querida professora alfabetizadora, pois as primeiras palavras aprendidas com a senhora fizeram-me ganhar o “mundo” das letras e à Cleusa, minha primeira diretora por confiar em meu trabalho quando eu era apenas um jovem professor com sonhos na e para Educação;

Às EXCELENTES professoras do PROFLETRAS/Unimontes: Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho, Fábila Magali Santos Vieira, Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro, Carla Roselma Athayde de Moraes, Rita de Cássia Silva Dionísio Santos, Maria Alice Mota, Ica Vieira de Oliveira e ao professor Antônio Carlos Soares Martins, pelas aulas reveladoras que permitiram-me ponderar, por meio das teorias, o presente trabalho;

Às coordenações do ProfLetras/Unimontes durante o curso da turma 2015, professoras, Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho, Liliane Pereira Barbosa, Maria Alice Mota e Arlete Ribeiro Nepomuceno, pelos esclarecimentos burocrático-acadêmicos;

Às queridas colegas: Zenilda Rodrigues Silva, a Amada; Cleunice Lemos, a KEUrida e Cleane Magalhães, a Abençoada, pela ternura verdadeira e por compartilharem comigo os melhores momentos nessa fase acadêmica. Vocês são os meus verdadeiros títulos. Resumindo: “Eu acredito em anjos”. Você foram a presença de Deus no mesTRASTE;

Aos colegas Ade, Tia Ju, Tia Gio, Tia Gleici, Tia Frutinha, Dri, Clarice, Rê, Elizete, Ionete, Cassi, Nelson e Karina, enfim, à maioria absoluta das(os) colegas da turma 2015 do ProfLetras, pela companhia, pelo entusiasmo e/ou mesmo pelas discussões/desentendimentos, pois a vida não é pautada em metas, aquisições de títulos e/ou linhas de chegada, mas, sim, sobre quem nos tornamos ao final da jornada;

Ao parceiro Kleiber, que já entrou no mesTRASTE como um “mestre”, pleno de circunspeção, contudo, incansável na busca pelo saber, pelas palavras sinceras e principalmente, pelos conselhos oportunos em meio aos conflitos, os quais serviram-me como um “norte” para a obtenção desse título. A você, nobre amigo, o meu mais leal reconhecimento;

Ao Sind-UTE/MG e à subsede de Salinas e Região nas pessoas de Beatriz Cerqueira, Camila Rodrigues, Tânia Ladeia, Eliane Pereira de Oliveira, Levon Nascimento, Marcos Paiva e Valdir Tiago Dias por ensinarem-me o verdadeiro significado do vocábulo de origem africana: *UBUNTU*³;

Aos amigos, Valdeir e Cleunice, pelas viagens seguras Sal/Moc/Sal;

À Escola Estadual Professor Levindo Lambert, pelo apoio e incentivo no desenvolvimento da pesquisa e da intervenção. Especialmente à direção escolar da EEPLL, Janne Gleicy Guimarães, Stael de Almeida Walgong, Kátia Rocha e Gilberto Ferreira, pelo companheirismo constante;

Ao Colégio Presbiteriano de Salinas, pelo amadurecimento em meu ofício como ensinante, em especial à diretora Jane Pinho, à pedagoga, Alice e às professoras Érika, Nalvair, Adna, Luanda, Cris e Ándrea Eugênia, por toda a assistência de quando eu mais precisei até os dias atuais;

³ *Ubuntu* significa “Eu sou porque nós somos” ou, em outras palavras “Eu só existo porque nós existimos”. Exprime compaixão, calor humano, compreensão, respeito, cuidado, partilha, humanitarismo ou, em uma só palavra, AMOR. Fonte: *Blog* Muito além das palavras e sentidos. Disponível em: <<https://goo.gl/sZVzmC>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

Às minhas professoras cursistas, Eva (Menininha), Erislane, Flávia, Adélia e Luzia, sem me esquecer de Sandra, colegas, amigas, mulheres, mães, esposas, educadoras e, sobretudo, protagonistas que, em meio às adversidades enfrentadas no sistema público educacional mineiro, conseguem driblar os entraves e engendrar estratégias, visando consolidar de ferramentas basilares do processo de Letrar Alfabetizando com as mediações docentes necessárias à vida cotidiana dos nossos estudantes da Escola Estadual Professor Levindo Lambert, com vistas as suas inserções nos diversos espaços sociais. Vocês foram o real motivo do sucesso nesta empreitada;

À minha banca de defesa, à Prof.^a Dr.^a Arlete Ribeiro Nepomuceno/Unimontes e ao Prof. Dr. Gustavo Leal Teixeira/UFMG, pelas preciosas contribuições na edificação deste trabalho;

À CAPES, pelo apoio financeiro;

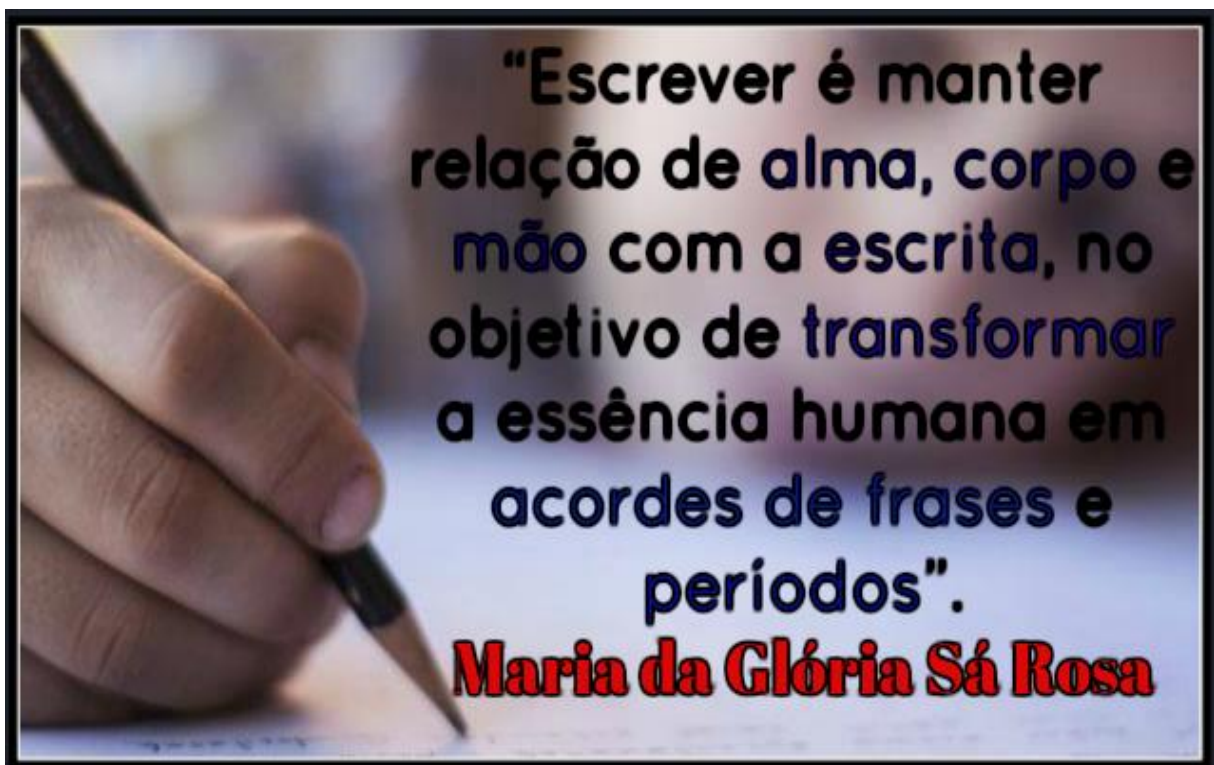
Às “COLISÕES” LUPISBIFRÊNICAS ⁴ MESTRASTÍSTICAS ⁵ por fazerem-me (re)conhecer gênios com ensino básico e inábeis com graduações, especializações e ou doutorados. Cabe aqui, os dizeres “Por mais astuta que uma pessoa possa ser, sem humildade, a perfeição perde-se na presunção. A humildade é o artifício mais belo da sabedoria” (Autor desconhecido);

Enfim, agradeço a todas(os) aquelas(es) que, direta ou indiretamente, contribuíram para eu concluir mais uma etapa do meu desenvolvimento humano e acadêmico. Este é um momento de exultação, minha permanente gratidão a todas(os)!

⁴ Neologismo do pesquisador.

⁵ Neologismo do pesquisador.

Figura 1 – Epígrafe Ilustrada.



Fonte: Imagem editada pelo pesquisador no *site Befunky*. Disponível em: <<https://goo.gl/tZASZ8>>. Acesso em: 4 jan. 2018.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Epígrafe Ilustrada.....	9
Figura 2 – Designação de Alfabetização segundo Soares	24
Figura 3 – Esquematização/Definição do Letramento segundo Soares (2001).....	29
Figura 4 – Esquema de SD para Elaboração da Produção Textual – Carta Pessoal	72
Figura 5 – Etapas e Fluxo da Pesquisa-Ação Interventiva.....	75
Figura 6 – Fichas Digitalizadas do Jogo de Leitura	78
Figura 7 – Produção Textual do Estudante R1	81
Figura 8 – Produção Textual do Estudante D2.....	81
Figura 9 – Produção Textual do Estudante J3	82
Figura 10 – Produção Textual do Estudante A1.....	83
Figura 11 – Produção Textual do Estudante F1	84
Figura 12 – Atividade do Apêndice C do Estudante A3 – Nível de Escrita Silábico-alfabética	88
Figura 13 – Atividade do Apêndice C do Estudante M1 – Nível de Escrita Silábico-alfabética	88
Figura 14 – Justificativas das Professoras	98
Figura 15 – Capa do Filme "Como Estrelas na Terra: Toda Criança é Especial".....	113
Figura 16 – Processo de Construção de Conhecimento Intermediado pela Oralidade.....	118
Figura 17 – Fotomontagem da Entrega dos Certificados pelo Professor Mestrando.....	131
Figura 18 – Fotomontagem da Entrega dos Certificados com Representantes da Direção e do Setor Pedagógico da EEPLL	132
Figura 19 – Fotomontagem da Confraternização para Entrega dos Certificados.....	132
Figura 20 – Certificado do Curso de Intervenção Pedagógico-Teórico-Prático para o Ensino da Escrita (Frente)	133
Figura 21 – Certificado do Curso de Intervenção Pedagógico-Teórico-Prático para o Ensino da Escrita (Verso).....	134

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Diagnóstico de Leitura	78
Gráfico 2 – Diagnóstico de Produção Textual.....	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Critérios de Avaliação de LP para o Segundo Ciclo.....	36
Quadro 2 – Eixos, Capacidades e Conteúdos do CBC de LP / 5º ano	39
Quadro 3 – Hipóteses de Escrita, Saberes Necessários e Sugestões de Atividades.....	45
Quadro 4 – Metaplasmos segundo Coutinho (1976).....	49
Quadro 5 – Tipologia e Fontes de Erros com base em Oliveira e Nascimento (1990).....	50
Quadro 6 – Erros na Escrita de Estudantes segundo Cagliari (1997)	52
Quadro 7 – Metaplasmos por Transformação segundo Botelho e Leite (2005)	54
Quadro 8 – Classificação dos Problemas de Escrita por Oliveira (2005)	55
Quadro 9 – Principais Regularidades Contextuais do Português segundo Morais (2007).....	57
Quadro 10 – Regularidades Morfossintáticas do Português por Morais (2007)	58
Quadro 11 – Principais Irregularidades do Português segundo Morais (2007)	59
Quadro 12 – Fenômenos Fonológicos na Escrita por Cagliari (2008).....	60
Quadro 13 – Processos Fonológicos por Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2015)	62
Quadro 14 – Regras Fonológicas segundo Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão	63
Quadro 15 – Percentuais de Estudantes que Apresentam Dificuldades em LP na EEPLL	69
Quadro 16 – Resultados das Atividades Desenvolvidas no Apêndice C	89
Quadro 17 – Classificações e Exemplos dos Desvios Encontrados na Escrita da Amostra de Estudantes Investigados na 1ª Etapa desta Pesquisa	91
Quadro 18 – Perfil das Professoras de LP do EF da EEPLL	94
Quadro 19 – Condensado das Respostas das Professoras Investigadas	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
Ant.	Antigo
CBC	Currículo Básico Comum
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CIPTP	Curso de Intervenção Pedagógico-Teórico-Prático
Der.	Derivação
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
EEPLL	Escola Estadual Professor Levindo Lambert
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ETIM.	Etimologicamente
LP	Língua Portuguesa
LM	Língua Materna
MEC	Ministério da Educação
NGB	Nomenclatura Gramatical Brasileira
PED.	Pedagogia
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PC	Professoras Cursistas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUB	Professor de Uso da Biblioteca
SD	Sequência Didática
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SEEMG	Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
Simade	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
Sin.	Sinônimo
SM	Substantivo masculino
SRE	Superintendência Regional de Ensino
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

RESUMO

Resultados da investigação fundamentada no pressuposto de que a alfabetização e o letramento são processos intrínsecos à aprendizagem da escrita ortográfica e que, sendo assim, os conhecimentos acerca desses dois processos devem passar por constantes atualizações por parte dos educadores, no intuito de contribuir para o desenvolvimento de competências relativas ao processo ensino-aprendizagem da escrita. Nesse sentido, a investigação realizada com o objetivo geral de descrever os resultados de um curso de capacitação teórico-prático, sobre os processos específicos da alfabetização e do letramento no que tange à linguística, ministrado para professoras de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Professor Levindo Lambert da cidade de Salinas/Minas Gerais, com os objetivos específicos de: a) explorar conhecimentos teóricos e metodológicos, inerentes ao processo de alfabetização e letramento, e as especificidades linguísticas da escrita ortográfica necessários ao desenvolvimento de competências das professoras do EF II, para intervirem com eficiência nos problemas de linguagem apresentados pelos alunos; b) descrever problemas alfabéticos e ortográficos específicos do processo de alfabetização, presentes em textos escritos por uma amostra de alunos do EF II; c) descrever os saberes epistêmicos das professoras da escola foco desta investigação, sobre os fenômenos linguísticos identificados nas produções textuais de uma amostra de alunos do EF e, finalmente, d) elaborar e desenvolver um curso com uma proposta teórico-metodológica referente às especificidades linguísticas dos processos de alfabetização e letramento, para subsidiar as professoras em suas ações docentes. A pretensão foi responder se após passarem pelo processo de capacitação teórico-prática, referente às especificidades linguísticas dos processos de alfabetização e letramento, as professoras reconheceriam problemas específicos de alfabetização, apresentados em atividades escritas por seus alunos, e demonstrariam segurança para interferir, de forma adequada, no sentido de minimizar esses problemas e assim, confirmar ou refutar a hipótese principal de que as professoras apresentariam segurança para lidar com os problemas de alfabetização apresentados por seus alunos. Quanto ao método, foi uma pesquisa fenomenológica de caráter investigativo etnográfico e delineamento qualitativo por meio da pesquisa-ação interventiva. O aporte teórico foi baseado em autores como Soares (1985, 2001, 2003, 2004, 2009, 2015, 2016), Cagliari (1997, 2008), Coutinho (1976), Oliveira e Nascimento (1990), Botelho e Leite (2005), Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2015), entre outros. Os resultados evidenciaram que após participarem da intervenção, as professoras demonstraram segurança para intervirem, adequadamente, no sentido de enfrentarem os desafios impostos pelas ações de Letrar Alfabetizando em suas práticas docentes na educação básica, resultando na conclusão de que foram significativas para o entendimento das professoras de Língua Portuguesa sobre a continuidade do processo da Alfabetização em concomitância ao processo de Letramento no que diz respeito à aquisição da escrita ortográfica pelos estudantes do Ensino Fundamental II.

Palavras chave: Alfabetização. Letramento. Processos Fonológicos. Desvios Ortográficos.

RESUMEN

Resultados de la investigación basada en el supuesto de que la alfabetización y letramiento son procesos intrínsecos al aprendizaje de la escrita ortográfica y que, por lo tanto, los conocimientos acerca de estos dos procesos deben pasar por constantes actualizaciones por parte de educadores, con el fin de contribuir al desarrollo de habilidades relativas con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escrita. En este sentido, la investigación realizada con el objetivo general de describir los resultados de un curso de capacitación teórico-práctico, sobre los procesos específicos de la alfabetización y del letramiento en el que se refiere a la lingüística, ministrado para profesoras de Lengua Portuguesa de Enseñanza Fundamental II de la Escuela Profesor Levindo Lambert de la ciudad de Salinas/Minas Gerais, con los objetivos específicos de: a) explorar conocimientos teóricos y metodológicos, inherentes al proceso de alfabetización y letramiento, y las especificidades lingüísticas de la escrita ortográfica necesarias al desarrollo de las habilidades de las profesoras de EF II, para intervinieren eficazmente en los problemas de lenguaje presentados por los alumnos; b) describir problemas alfabéticos y ortográficos específicos del proceso de alfabetización, presente en textos escritos por una muestra de estudiantes de EF II; c) describir los saberes epistémicos de las profesoras de la escuela foco de esta investigación, sobre los fenómenos lingüísticos identificados en las producciones textuales de una muestra de los estudiantes del EF II y, finalmente d) elaborar y desarrollar un curso con una propuesta teórico-metodológica referente a las especificidades lingüísticas de los procesos de alfabetización y letramiento, para subsidiar a las maestras en sus acciones docentes. La pretensión fue responder si después de pasaren por el proceso de capacitación teórico-práctica, referente a las especificidades lingüísticas de los procesos de alfabetización y letramiento, las maestras reconocerían problemas específicos de la alfabetización, presentados en actividades escritas por sus alumnos, y demostrarían seguridad para interferir, de forma adecuada, en el sentido de estos problemas y así, confirmar o refutar la hipótesis principal de que las maestras presentarían seguridad para lidiar con los problemas de alfabetización, presentado por sus alumnos. En cuanto al método, fue una investigación fenomenológica de carácter investigativo etnográfico y delineamiento cualitativo a través de intervenciones de pesquisa-acción interventora. La contribución teórica fue basada en autores como Soares (1985, 2001, 2003, 2004, 2009, 2015, 2016), Cagliari (1997, 2008), Coutinho (1976), Oliveira e Nascimento (1990), Botelho e Leite (2005) Seara, Nunes y Lazzarotto-Volcão (2015), entre otros. Los resultados mostraron que después de participaren de la intervención, los profesores demostraron seguridad para intervinieren adecuadamente, en el sentido de enfrentaren a los desafíos impuestos por las acciones de Letrear Alfabetizando en sus prácticas docentes en la educación básica, resultando en la conclusión de que fueron significativas para la comprensión de las maestras de Lengua Portuguesa sobre la continuidad del proceso de Alfabetización en concomitancia al proceso de Letramiento en el que dice respecto a la adquisición de la escrita ortografía de los estudiantes del Enseñanza Fundamental II.

Palabras clave: Alfabetización. Letramiento. Procesos fonológicos. Desvíos ortográficos.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	23
1.1 Alfabetização: conceitos e especificidades.....	23
1.2 Letramento: conceito e especificidades	28
1.3 Relações entre alfabetização e letramento – alfabetizar letrando.....	32
1.4 O sistema de escrita e os seus desdobramentos na docência de LP no EF.....	35
1.4.1 Saberes pertinentes à escrita ortográfica e modos como lidar na docência da LP	37
1.4.2 Os níveis e hipóteses da escrita segundo Ferreiro e Teberosky (1985).....	44
1.4.3 A relevância do erro ortográfico diante da variação linguística no processo de ensino aprendizagem.....	47
1.5 Abordagem dos problemas mais comuns na escrita.....	49
1.6 Taxonomia de erros de Oliveira e Nascimento	63
2 CAMINHOS PERCORRIDOS E ENCONTROS REALIZADOS	67
2.1 Caracterização geral do contexto e da clientela escolar	67
2.2 Dos caminhos metodológicos	71
3 RESULTADOS DOS DIAGNÓSTICOS EMPREENNIDOS	77
3.1 Resultados do diagnóstico de leitura	77
3.2 Resultados do apêndice A – SD – carta pessoal para diagnóstico da escrita	79
3.3 Resultados da produção escrita – Apêndice B.....	85
3.4 Resultados da produção escrita – Apêndice C.....	88
3.5 Diagnóstico do perfil docente e de suas ações ante os desvios fono-ortográficos dos estudantes	94
3.5.1 Perfil das professoras.....	94
3.5.2 Ações docentes ante os desvios ortográficos.....	97
3.6 Proposta de intervenção.....	99
3.6.1 Planejamento da proposta interventiva: CIPTP para o ensino da escrita	101
4 A INTERVENÇÃO: RETOMANDO E DIALOGANDO COM AS TEORIAS	105
4.1 Circunscrições do CIPTP para o ensino da escrita	105
4.2 Desenvolvimento da unidade I – Alfabetização e Letramento: conceitos, especificidades e relações	106
4.2.1 Conteúdos e objetivos.....	106
4.2.2 Metodologias e resultados	111

4.3 Desenvolvimento da unidade II – A linguística e o sistema de escrita	114
4.3.1 Conteúdos e objetivos.....	114
4.3.2 Metodologia e resultados.....	115
4.4 Desenvolvimento da unidade III – A relevância do erro ortográfico no processo de ensino e aprendizagem	117
4.4.1 Conteúdos e objetivos.....	117
4.4.2 Metodologias e resultados	121
4.5 Desenvolvimento da unidade IV – As principais concepções de desvios ortográficos....	123
4.5.1 Conteúdos e objetivos.....	123
4.5.2 Metodologia e resultados.....	124
4.6 Desenvolvimento da unidade V – Atividades práticas	128
4.6.1 Conteúdos e objetivos.....	128
4.6.2 Metodologia e resultados.....	128
CONCLUSÃO	137
REFERÊNCIAS	142
APÊNDICE A – Sequência Didática/Carta pessoal	147
APÊNDICE B – Atividades ortográficas	151
APÊNDICE C – Atividades diagnósticas	155
APÊNDICE D – Ficha do diagnóstico de produção textual	159
APÊNDICE E – Perfil das professoras da EEPLL	160
APÊNDICE F – Saberes epistêmicos das professoras	163
APÊNDICE G – Jogo de leitura.....	165
APÊNDICE H – Resenha crítica.....	167
APÊNDICE I – Autoavaliações comentadas das professoras cursistas	172
APÊNDICE J – Termo de consentimento	182

INTRODUÇÃO

O interesse por empreender a investigação “LETRAR ALFABETIZANDO NO ENSINO FUNDAMENTAL II: uma experiência com Professoras⁶ de Língua Portuguesa⁷”, surgiu a partir de nossos estudos e de nossa atuação no Ensino Fundamental (EF) ao longo de duas décadas como regente de Língua Portuguesa (LP) no EF II. Durante esse período, foi possível constatar que muitos estudantes chegam aos anos finais do EF sem as habilidades de escrita previstas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Além dessa constatação empírica, em um diagnóstico feito com estudantes do EF II, da Escola Estadual Professor Levindo Lambert, doravante EEPLL, no primeiro semestre de 2016, os resultados evidenciaram que, embora curse este nível de ensino há pelo menos cinco anos, muitos estudantes dos primeiros anos do EF II ainda não apresentavam o desempenho e a autonomia necessários para lerem e, principalmente, escreverem textos simples, com palavras e estruturas linguísticas dentro dos princípios elementares de organização, com intenção comunicativa.

Conforme anunciam os BRASIL (1997, p. 97) ao final do EF I, espera-se que o estudante saiba redigir textos, “utilizando alguns recursos próprios da modalidade escrita relativos à paragrafação, pontuação e a outros sinais gráficos” e à gramática, demonstrando, assim, ter observado as regularidades linguísticas e ortográficas no uso da LP.

É importante salientar, ainda, que a constatação da ineficiência ou defasagem dos estudantes em leitura e escrita não é incomum na educação brasileira, tendo em vista os resultados das avaliações sistêmicas. Sabe-se também que esse fracasso é comumente atribuído aos docentes da área de LP das séries finais do EF, apontados como principais responsáveis pelas deficiências linguísticas apresentadas pelos estudantes e que resultam no mau desempenho deles em outras disciplinas e, pior, acompanha-os nos demais níveis de ensino.

Outro fato importante revestido de certa gravidade, é que, na escola *locus* dessa investigação, as professoras de LP do EF II não se sentem responsáveis e tampouco preparadas para a continuidade da Alfabetização de seus educandos, quando eles chegam a esse nível de

⁶ Nesta dissertação, nossas referências às trabalhadoras e aos trabalhadores da Educação não seguem as regras normativas tradicionais no uso do masculino como universal para ambos os sexos, com a intenção máxima em demonstrar o nosso repúdio ao Sexismo da sociedade brasileira. Nesse contexto, somos contrários ao androcentrismo e pretendemos somar esse gesto às contribuições aos movimentos de luta de valorização feminina, da total visibilidade e empoderamento da mulher.

⁷ Pesquisa submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unimontes, CAAE: 59566716.5.0000.5146, sob o número do parecer: 2.483.627, Versão 5. Montes Claros/MG, em: 2 fev. 2018.

ensino com defasagens na aprendizagem. Normalmente, elas são as primeiras profissionais a diagnosticarem as dificuldades apresentadas e comunicam-nas ao setor pedagógico da escola, seguidas pelos demais docentes de outras disciplinas, após a correção das primeiras tarefas escritas ou das primeiras avaliações. Feito isso, dão continuidade às aulas, mas sem intervirem de forma pontual nos problemas dos estudantes no tocante à escrita. Sendo assim, as dificuldades persistem e, pior, acompanham os estudantes nos demais níveis de ensino e, via de regra, por toda a vida.

Neste contexto, tais fatos, motivaram-nos a realizar a investigação com a finalidade não só de descrever os problemas, mas também de intervir de maneira a minimizá-los. O ponto de partida teórico é o entendimento, em consonância com Soares (2003b, p. 16), de que “[...] a alfabetização é uma parte constituinte da prática da leitura e da escrita, ela tem uma especificidade, que não pode ser desprezada. [...] A alfabetização é algo que deveria ser ensinado de forma sistemática, ela não deve ficar diluída no processo de Letramento”.

Nesses termos, para Soares a Alfabetização tem especificidades que precisam ser consideradas, mas não confundidas nem tampouco incorporadas ao Letramento, já que essas duas práticas, muito embora indissociáveis, encerram pressupostos teóricos e práticos específicos. Segundo esse raciocínio, Soares (2001) esclarece e diferencia o letrar do alfabetizar

[...] uma diferença entre saber ler e escrever, ser *alfabetizado*, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser *letrado* (atribuindo a essa palavra o sentido que tem *literate* em inglês). Ou seja: a pessoa que aprende a ler e a escrever – que se torna *alfabetizada* – e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – que se torna *letrada* – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – é *analfabeta* – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é *alfabetizada*; mas não é *letrada*, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita (SOARES, 2001, p. 36, grifos da autora.).

Soares (2001) enfatiza, também, que o papel primordial da escola é fazer com que, no processo de ensino aprendizagem, ao adquirirem as habilidades de leitura e de escrita, os estudantes sejam habilitados para todas e quaisquer práticas sociais relativas à apropriação desses conhecimentos.

Sendo assim, propusemos com essa investigação primeiramente uma fase diagnóstica visando a descrição, sistemática, dos reais problemas de Alfabetização apresentados por uma amostra de estudantes do 6º ano da EEPLL e dos saberes e resultados das ações dos professores sobre esses problemas antes da nossa intervenção. Na sequência, uma fase interventiva constituída da oferta de um Curso de Intervenção Pedagógico-Teórico-Prático, deste ponto em

diante CIPTP, para as professoras de LP, da referida escola, e a descrição dos resultados do curso. O propósito, importa salientar, foi responder ao seguinte questionamento de pesquisa:

- Quais são os resultados de um Curso de Intervenção Pedagógico-teórico-prático, referente às especificidades linguísticas fonético-fonológicas e ortográficas dos processos de Alfabetização e Letramento, ofertado para as professoras de LP do EF II, da Escola Estadual Professor Levindo Lambert, com vistas a minimizar os problemas de alfabetismo presentes na escrita ortográfica de estudantes com dificuldades nos anos finais do Ensino Fundamental?

Ao mencionar os conhecimentos específicos do processo de Alfabetização, considera-se aqui Soares (2003b) que, ao fazer referência ao ensino aprendizagem da LP, pontua a importância das relações fonema/grafema, ou seja, é preciso ensinar o sistema alfabético/ortográfico da escrita e suas relações com a fonologia, sob pena de perderem-se as especificidades da Alfabetização.

A reflexão da autora proporciona o entendimento de que, se os professores de LP do EF II recebem os estudantes com deficiências de escrita, inerentes à alfabetização, eles precisam conhecer as especificidades do processo e dominar os conhecimentos que, a princípio seriam necessários apenas aos professores dos anos iniciais do EF I.

Tendo em vista essa consideração e mediante os problemas vivenciados na prática profissional, o entendimento foi de que, com o desenvolvimento da fase diagnóstica, seria possível demonstrar, sistematicamente, as deficiências de escrita dos estudantes, advindas da fase anterior de escolarização, e as dificuldades das professoras em lidar com tais dificuldades dado à falta dos conhecimentos específicos, tanto no plano teórico quanto no metodológico.

Uma segunda consideração neste estudo é a de que as(os) professoras(es) do EF I, estão, ao que tudo indica, afastadas(os) das práticas de Alfabetização no que concerne à formação continuada, não (re)conhecendo a forma como ela deve acontecer nos “moldes” dessa nova geração. Nesse ponto, enfatizamos a importância da oferta de cursos de aprimoramento docente às(aos) alfabetizadoras(es).

Posto isso, e considerando a pergunta de pesquisa, nossa hipótese é de que, após uma intervenção pedagógica na qual serão trabalhados conhecimentos teóricos e práticos, inerentes à alfabetização e ao letramento, as professoras apresentarão, como resultado, conhecimentos inerentes aos processos e, conseqüentemente, segurança para lidar com as dificuldades na escrita de seus educandos.

Para o alcançar os propósitos investigativos, foram traçados objetivos geral e específicos, a saber:

Geral

- Contribuir com a expansão dos conhecimentos das professoras de LP dos anos finais do EF, da Escola Estadual Professor Levindo Lambert através de um Curso de Intervenção pedagógico-teórico-prático referente às especificidades linguísticas fonético-fonológicas e ortográficas dos processos de Alfabetização e Letramento, subvencionando-as em suas atuações como responsáveis pela continuidade e/ou consolidação do processo de Alfabetização e Letramento.

Os objetivos específicos foram traçados nos níveis teórico, prático e metodológico, respectivamente.

I. Teórico

- Explorar conhecimentos teórico-práticos, inerentes ao processo de Alfabetização e Letramento e sobre as especificidades linguísticas fonético-fonológicas e ortográficas da escrita.

II. Práticos

- Evidenciar problemas alfabéticos e ortográficos específicos do processo de Alfabetização, presentes em textos escritos por uma amostra de estudantes do EF II da Escola Estadual Professor Levindo Lambert;
- Descrever os saberes epistêmicos das professoras da escola, campo da investigação, sobre os fenômenos linguísticos identificados nas produções textuais dos estudantes e suas possíveis ações docentes sobre esses fenômenos antes da intervenção deste estudo.

III. Metodológico

- Elaborar, desenvolver e descrever os resultados de uma proposta de intervenção – Curso de intervenção pedagógico-teórico-prático para o ensino da escrita – sobre as especificidades linguísticas fonético-fonológicas e ortográficas da Alfabetização e do Letramento, ministrado para as professoras de Língua Portuguesa do EF II, da escola campo da pesquisa.

Postos esses objetivos e, no intuito de justificar a importância da investigação e da intervenção, salientamos nosso entendimento de que as professoras e LP do EF II desenvolverão com maior competência, suas ações de ensino, se adquirirem conhecimentos teóricos e práticos específicos sobre o funcionamento da língua.

Pelas considerações expostas e tendo em vista os estudos de Cagliari (1997) e Seara (2011), para quem o fracasso no Letramento escolar em LP ocorre, muitas vezes, pela falta de conhecimentos específicos sobre linguística e sobre técnicas de ensino adequadas às práticas docentes, consideramos que há urgência na efetivação de estudos, planejamento e desenvolvimento de ações como forma de intervir na realidade do EF II da EEPLL já que boa parte dos estudantes não chegam a este nível de ensino na condição de alfabetizados. Assim, o intuito é de que o Curso de intervenção prepare as professoras para darem continuidade ao processo de aprendizagem dos estudantes.

A investigação e a intervenção aqui propostas justificam-se, também, pelo proposto no Projeto do Mestrado profissional em Letras – ProfLetras (2016, p. 4-5) que prevê “[...] a democratização na educação brasileira, consideradas as diferenças entre os sujeitos, suas vocações, possibilidades e dificuldades reais, atores que são professores e alunos, em todo o percurso do Letramento escolar no Brasil”, o que certamente deve ocorrer por meio de pesquisas teóricas e práticas.

Baseando-nos na hipótese levantada de que após a nossa proposta de intervenção as professoras conseguiriam atingir resultados proeminentes no processo ensino aprendizagem dos alunos da EEPLL e nos objetivos traçados, configuramos o presente trabalho que imprimiu um cunho quantiquantitativo nas apreciações do nosso *corpus* de pesquisa. Determinamos para a presente investigação a pesquisa fenomenológica através do método investigativo etnográfico, emoldurada pela pesquisa-ação interventiva. Todo esse percurso metodológico está descrito em nossa subseção 2.2 Dos caminhos metodológicos.

Por conseguinte, este trabalho dissertativo apresenta-se estruturado, além desta parte introdutória, por quatro capítulos prepostos à conclusão da nossa pesquisa.

No Capítulo I, apresentamos os fundamentos teóricos que alicerçam a pesquisa, a saber, Alfabetização e Letramento: conceitos, especificidades e relações tecemos considerações com aporte em Soares (2001, 2003a, 2003b, 2004, 2015, 2016); Cagliari (1997, 2008); Kleiman (2005); Klein (2004); Seara (2011); Street (2007, 2014) e Rojo (2014). Ajuizamos sobre o sistema de escrita baseando-nos em Higounet (2003); Morais (2007); Brasil (1997); Soares (2004); Faraco (2016), Ferreira e Teberosky (1985), Oliveira (2005) e Cagliari (1997). Elaboramos estudos sobre os problemas mais comuns na escrita baseando-nos em Coutinho

(1976); Oliveira e Nascimento (1990); Cagliari (1997); Botelho e Leite (2005); Oliveira (2005); Morais (2007); Cagliari (2008) e Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2015).

No capítulo II, denominado “Encontros realizados e caminhos percorridos” fizemos a caracterização geral do contexto e da clientela escolar e descrevemos o percurso metodológico desenvolvido neste trabalho.

No capítulo III, relatamos o levantamento do *corpus* de estudo e apresentamos a análise dos dados diagnósticos coletados através da Sequência Didática e das atividades dos Apêndices B e C propostas à amostra de estudantes investigados na primeira etapa desta pesquisa. Diante dos resultados, percebemos a viabilidade de traçarmos o perfil das professoras, para a partir daí traçarmos os caminhos que abarcassem resultados mais proveitosos tanto relacionados às docentes quanto aos estudantes da EEPLL. Dessa forma, expusemos a proposta interventiva deste trabalho, o Curso de Intervenção Pedagógico-Teórico-Prático.

No capítulo IV, exibimos a intervenção através das abrangências do curso de intervenção, discorrendo sobre os resultados alcançados.

Por fim, proporcionamos a conclusão, na qual arrazoamos acerca dos resultados obtidos, respondendo ao questionamento da pesquisa, a confirmação das hipóteses levantadas e comprovando o alcance dos objetivos, seguidos das recomendações dos prováveis subsídios para a docência da LP.

Em uma análise prévia, propiciamos, com sucesso, às professoras cursistas do *locus* pesquisado a ampliação dos conhecimentos através do nosso CIPTP, auxiliando em suas performances docentes como responsáveis diretas pela continuidade e/ou consolidação do processo de Alfabetização e Letramento dos estudantes do EF II da EEPLL.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo tem por objetivo apresentar as considerações teóricas utilizadas como referência para o aprofundamento dos estudos sobre a Alfabetização e o Letramento. Abordamos os principais conceitos e reflexões acerca desses dois termos, estabelecemos uma relação entre os dois processos e apresentamos exemplos, objetivos e metodologias referentes a cada um.

Vale salientar que as proeminências foram nas especificidades da Alfabetização, tendo em vista que uma parcela dos estudantes investigados na primeira etapa de nossa pesquisa, conforme dados levantados via produção de textos e atividades escritas, chegaram ao EF II sem terem alcançado as competências básicas previstas.

Apresentamos um estudo sobre a língua escrita. Neste intuito, fizemos um breve histórico abordando o sistema de escrita ortográfica, bem como evidenciamos os principais problemas levantados por linguistas sobre a consolidação desta especificidade. Evidenciamos a importância da circunscrição e análise dos desvios na escrita ortográfica, “erros”, como forma de fomentar com esse estudo o desenvolvimento de uma postura crítica das professoras, como estudiosas da LP.

1.1 Alfabetização: conceitos e especificidades

Sobre alfabetização, Soares (2001), afirma que é a ação de alfabetizar, sendo o procedimento capaz de desenvolver a competência de o indivíduo ler e escrever com autonomia, ou seja, dominar a mecânica da língua escrita. Para os documentos de parametrização do ensino, como por exemplo BRASIL (2008):

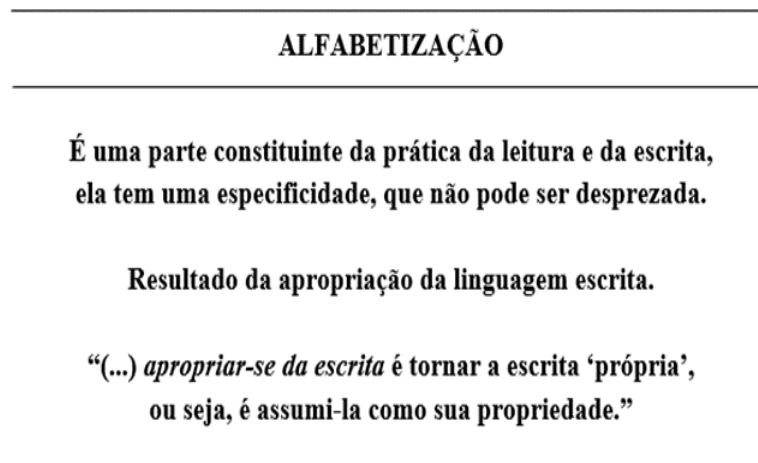
Historicamente, o conceito de alfabetização se identificou ao ensino-aprendizado da “tecnologia da escrita”, quer dizer, do sistema alfabético de escrita, o que, em linhas gerais, significa, na leitura, a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em “sons”, e, na escrita, a capacidade de codificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráficos (BRASIL, 2008, p. 10, grifos do autor).

Neste trabalho, a ênfase é na apropriação da escrita ou codificação dos fonemas (sons) em grafemas (letras) pelos estudantes e às dificuldades encontradas durante essa ação. Ainda segundo (BRASIL, 2008, p. 13), “[...] entende-se alfabetização como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e

ortográfico que possibilita ao aluno ler e escrever com autonomia”. Nas teorias mais tradicionais, os conceitos de Alfabetização são acentuados em um processo fixado na transmissão de conhecimentos das(os) professoras(es) aos seus educandos. Visto dessa forma, o estudante recebe passivamente as instruções do professor, sem participar diretamente da construção do seu próprio conhecimento.

De acordo com Soares (2003b)

Figura 2 – Designação de Alfabetização segundo Soares



Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base em Soares (2001, p. 39; 2003b, p. 16).

Soares (2003b) arrazoa a respeito das deturpações da especificidade/particularidade da Alfabetização, destacando que a modificação de entendimento sobre esta ocorrida no sistema educacional brasileiro nos anos 1980, através da concepção construtivista, resultou na ideia de que não seria necessário haver um método de Alfabetização. Nessa perspectiva, Cagliari (2015) assevera que

O importante em toda metodologia é que ela não deixe de lado informações importantes que o aluno precisa receber, sobretudo, de natureza teórica. A teoria precisa se refletir nas atividades, para que o aluno perceba que a teoria é correta. O aluno tem que se sentir seguro, sabendo que está aprendendo aos poucos e que todas as suas dúvidas e dificuldades vão sendo resolvidas aos poucos. Observando a própria prática e a reação dos alunos ao que ensina, o professor pode avaliar sua prática e o próprio modelo teórico que usa (CAGLIARI, 2015, p. 69).

Diante do descuido nesse sentido, estabelecemos a nossa primeira hipótese de que as professoras de LP do EF II não dominam os conhecimentos teórico-práticos necessários para minimizarem as dificuldades dos estudantes com defasagem na aprendizagem, tendo em vista a precariedade do domínio da leitura e da escrita trazidas dos anos iniciais do EF pelos estudantes, fato este já largamente apontado desde aquela década até os dias atuais em exames

internacionais e nacionais tais como: SIMAVE (Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública) e SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica).

Portanto, é de fundamental importância para que a eficácia em qualquer método seja alcançada que os profissionais da educação contextualizem as suas propostas, a fim de desenvolverem nos educandos o interesse pelo seu próprio desenvolvimento intelectual nos contextos escolar e social.

Como segunda hipótese, prospectamos a lacuna ocasionada pela deficiência na formação das(os) professoras(es) alfabetizadoras(es), pois as ementas dos cursos de pedagogia não disponibilizam disciplinas ligadas ao entendimento destes do funcionamento da LP, entendemos que para se ensinar uma língua é preciso conhecê-la através dos princípios fonéticos e fonológicos. Para que os profissionais da educação, mais precisamente do curso de pedagogia, enquadrem-se nas teorias construtivistas como “investigadores do saber” demanda que em sua formação eles adquiram os conhecimentos científicos necessários, habilitando-os no desempenho como alfabetizadores e ou precisamente pedagogos, capacitando-os para lidarem com as prováveis dificuldades na fase de Alfabetização, há muito pesquisadas e apontadas por linguistas da LP. Cagliari (2015) afirma que

O aluno que não aprende é, muitas vezes, um caso perdido. Para resolver essa questão, é preciso que o professor seja um pesquisador com informações científicas adequadas para avaliar o fracasso em função de dos fatos que revelam essa situação, buscando, em seguida, as causas e as alternativas de ensino e de aprendizagem (CAGLIARI, 2015, p. 28-29).

Sendo assim, é de suma importância a desmistificação por parte das(os) professoras(es) de LP, no que diz respeito à irreversibilidade das possíveis dificuldades na aprendizagem dos seus educandos, apontando conhecimentos que suscitem o senso investigativo em prol do entendimento e da minimização de tais dificuldades. Esclarecemos que a linguística não se desdobra como uma fórmula que desvendará todos os problemas encontrados durante a Alfabetização, mas os conhecimentos nessa área podem contribuir na docência dos educadores no ensino de LM.

Soares (2003b) destaca que houve uma interpretação errônea na idealização do construtivismo no Brasil que incidiu, principalmente, nas tentativas de torná-lo menos complexo em uma linha pedagógica simples e na proposição às(aos) docentes de que, através da utilização deste, em uma formação precária das(os) professoras(es) alfabetizadoras(es), uma vez que, para que os profissionais da educação se enquadrem nas teorias construtivistas

enquanto “investigadores do saber”, requer que ele adquira conhecimentos científicos necessários para tal. Soares (2003b) afirma que:

Nas concepções anteriores, as alfabetizadoras tinham um método – fosse esse ou aquele – que vinha concretizado na chamada cartilha, acompanhado de um manual do professor (da alfabetizadora) dizendo detalhadamente o que ela deveria fazer. Não estou discutindo a impropriedade dos fundamentos dessa cartilha, seja do ponto de vista linguístico, seja do ponto de vista da própria escrita, dos gêneros de escrita, do tipo de texto etc. Mas era isso que as professoras tinham. Não tinham uma teoria, porque aquele método era tudo: se adotassem o silábico, mantinham-se no silábico, pois não tinham uma teoria linguística ou psicológica que justificasse ser aquele o melhor método ou aquela a melhor sequência de aprendizado. A verdade era exclusivamente o que dizia a cartilha. Havia um método, mas não uma teoria. Hoje acontece o contrário: todos têm uma bela teoria construtivista da alfabetização, mas não têm método. Se antigamente havia método sem teoria, hoje temos uma teoria sem método. E é preciso ter as duas coisas: um método fundamentado numa teoria e uma teoria que produza um método (SOARES, 2003b, p. 17).

No bojo dessa discussão, cabe enfatizarmos sobre a importância de que na Alfabetização haja um método embasado em uma teoria que consiga efetivar um processo de ensino aprendizagem de sucesso aos sujeitos envolvidos nesta etapa da educação básica, fornecendo às(aos) alfabetizadoras(es) todo o suporte didático-prático-metodológico para que os alfabetizandos alcancem os pressupostos requeridos nos PCN e demais documentos parametrizadores para a promoção à etapa seguinte do EF.

Sobre as Especificidades da alfabetização, Soares (2003a, 2003b, 2004) discute a hipótese de que houve uma deturpação da especificidade/particularidade da Alfabetização pelo sistema educacional brasileiro como um todo, repassando essa descaracterização às(aos) professoras(es) alfabetizadoras(es) nos anos 1980, através da concepção construtivista. Segundo Soares (2003a),

A relação entre a concepção “construtivista” da aprendizagem e a alfabetização foi compreendida de forma tão absoluta no Brasil que se difundiu amplamente o conceito equivocado de que só na fase da aprendizagem da língua escrita poderia um professor ser “construtivista” (SOARES, 2003a, p. 10, grifos da autora).

O construtivismo foi idealizado apontando que o conhecimento é construído pelo próprio educando através dos conhecimentos elucidados pelo professor e pelo seu contato com a sociedade, resultando na ideia de que não seria necessário haver um método de Alfabetização e, por conseguinte, ocasionou a precariedade do domínio da leitura e da escrita pelos estudantes.

Por essas razões, Soares (2003b) propõe que seja fomentada a reinvenção da Alfabetização. Para que isso aconteça, torna-se imperativo o reconhecimento das especificidades dos processos da Alfabetização e do Letramento, pois ambos são indissociáveis.

Sendo assim, a Alfabetização é o processo de assimilação simultânea dos sistemas alfabético e ortográfico. Soares (2003b) afirma que

Aí é que está o erro. Ninguém aprende a ler e a escrever se não aprender relações entre fonemas e grafemas – para codificar e para decodificar. Isso é uma parte específica do processo de aprender a ler e a escrever. Linguisticamente, ler e escrever é aprender a codificar e a decodificar (SOARES, 2003b, p. 17).

Entendemos ser incontestável a teoria de que a aprendizagem só se efetiva com sucesso em um processo de interação direta entre o sujeito aprendiz com o objeto do conhecimento. A escola precisa retomar a intencionalidade de ensinar a escrita alfabética, não representando um retrocesso, mas um avanço rumo à reinvenção da Alfabetização, cumprindo assim sua missão de promover o Letramento escolar oral e verbal. Sobre isso, Soares (2004) pontua:

Como consequência de o construtivismo ter evidenciado processos espontâneos de compreensão da escrita pela criança, ter condenado os métodos que enfatizavam o ensino direto e explícito do sistema de escrita e, sendo fundamentalmente uma teoria psicológica, e não pedagógica, não ter proposto uma metodologia de ensino, os professores foram levados a supor que, apesar de sua natureza convencional e com frequência arbitrária, as relações entre a fala e a escrita seriam construídas pela criança de forma incidental e assistemática, como decorrência natural de sua interação com inúmeras e variadas práticas de leitura e de escrita, ou seja, através de atividades de letramento, prevalecendo, pois, estas sobre as atividades de alfabetização (SOARES, 2004, p. 99).

Com base nas propostas de Cagliari (1997), Soares (2003a, 2003b, 2004) e Seara (2011), afiançamos que faz-se necessário que a linguística, a fonética e a fonologia configurem, como disciplinas, na estrutura curricular dos cursos de formação das(os) alfabetizadoras(es), com o propósito de que, na prática docente, construa-se um processo sistemático de aprendizagem da escrita. Com relação à Alfabetização Seara (2011) é de parecer que:

É indispensável para os professores que atuam na alfabetização, quer de adultos, quer de crianças o conhecimento de Fonética e noções sobre o funcionamento da Fonologia de sua língua, para que esses professores melhor atendam às necessidades de seus alunos. Existem técnicas fonológicas que, empregadas em atividades com os alunos, podem fazê-los se debruçar com interesse sobre os fatos da língua. Além disso, é fundamental saber lidar com a variação fonético-fonológica – que sempre vai existir – e levar o aluno a compreender essas variações, para relacioná-las aos elementos gráficos. Especialmente em relação às variações fonéticas que sofrem influências de natureza social, a sua compreensão permite lidar mais adequadamente com o preconceito linguístico que pode surgir na sala de aula (SEARA, 2001, p. 14-15).

Tendo em vista esses conhecimentos, tudo indica que as dificuldades apresentadas pelos estudantes que chegam ao EF II, no domínio destas competências, decorrem da não utilização

de um método de alfabetização que leve em conta as questões linguísticas no decorrer do EF I. Sobre os conhecimentos necessários ao processo, Cagliari (1997) esclarece que:

Muitos professores atribuíram os fracassos da escola mais recente à intromissão da Linguística nas salas de aula. A Linguística tem por objetivo o estudo da linguagem e, por conseguinte, não é por si um método de ensino. [...] O conhecimento dessas teorias deve fazer parte indispensável da bagagem intelectual de um professor competente, conhecedor profundo do trabalho que realiza, mas não é uma metodologia de ensino. [...] O uso da Linguística no ensino de português tem que ser planejado em conjunto por linguistas e professores de português, com a colaboração de pedagogos [...] (CAGLIARI, 1997, p. 41).

A importância da inclusão de disciplinas ligadas à linguística na formação das(os) professoras(es) alfabetizadoras(es) também é apontada por Klein (2004, p. 7) que assim se posiciona: “A formação linguística traz também uma contribuição muito importante ao despertar nos alfabetizadores a valorização do código oral como mediação necessária para que seus alfabetizados adquiram de forma mais fácil e agradável a habilidade de escrever”.

Reforçamos as ideias defendidas por Klein (2004) e principalmente por Cagliari (1997) de que a Linguística não é um método de ensino, mas que ela oferece o conteúdo e as técnicas de investigação, cabendo aos educadores de LP e demais profissionais da educação o uso correto destes conhecimentos diante de cada realidade na docência da LP. Somos conhecedores de que nós, professoras e professores de LP não somos responsáveis diretos pelo processo de Alfabetização, mas, diante das inúmeras dificuldades dos estudantes oriundos desta etapa de ensino encontradas na EEPLL e por sermos os profissionais nomeados para lidarmos com o desenvolvimento dos saberes relacionados à aquisição da LP, é indispensável e urgente que tenhamos as condições necessárias para minimizarmos tais problemas, compreendendo em sua origem os desvios fono-ortográficos de nossos estudantes.

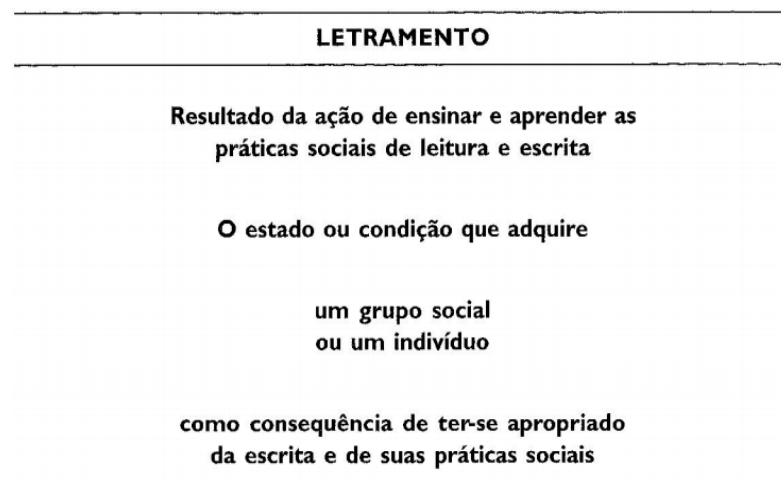
1.2 Letramento: conceito e especificidades

É possível afirmar que o termo Letramento surgiu em português em 1986, citado por Kato em seu livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”. A incorporação do termo no cenário educacional brasileiro deu-se após a publicação dos livros “Os significados do Letramento”, de Kleiman (1995), e “Alfabetização e Letramento”, de Tfouni (1995). Resumidamente, a Alfabetização é o ato de ensinar ler e escrever, e o Letramento se dá quando o indivíduo aprende a ler e a escrever, utilizando essa aprendizagem em práticas sociais da leitura e da escrita. Sobre o Letramento, Soares (2004) esclarece que:

Letramento é palavra e conceito recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização (SOARES, 2004, p. 96).

O Letramento, segundo Soares (2001), “é o resultado da ação de ‘letrar-se’, se dermos ao verbo ‘letrar-se’ o sentido de ‘tornar-se letrado’”, o qual foi esquematizado pela estudiosa da seguinte forma:

Figura 3 – Esquematização/Definição do Letramento segundo Soares (2001)



Fonte: Soares (2001, p. 39).

Conforme Soares (2001), enquanto o termo Alfabetização significa o ato de alfabetizar uma pessoa, ensinando-a a ler e a escrever, a compreender os códigos e os símbolos, o termo Letramento⁸, ainda não dicionarizado em toda a sua magnitude de significação por sua recente inserção nos estudos linguísticos, constitui a ação de letrar um indivíduo, condicionando-o à apropriação da escrita e da leitura, tendo em vista a sua socialização. Soares (2001) interpreta que

[...] o sentido que tem *letramento*, palavra que criamos traduzindo "ao pé da letra" o inglês *literacy*. *letra-*, do latim *littera*, e o sufixo *-mento*, que denota o resultado de uma ação (como, por exemplo, em ferimento, resultado da ação de ferir). *Letramento* é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita (SOARES, 2001, p. 18, grifos da autora).

⁸ O vocábulo *letramento* segundo o dicionário Houaiss: *s.m.* **1** ant. representação da linguagem falada por meio de sinais; escrita; **2** PED incorporação funcional das capacidades a que conduz o aprender a ler e escrever **3** PED condição adquirida por quem o faz. ETIM. *letrar* + *-mento* [...] (Dicionário Houaiss, 2009, p. 1172, grifos do autor).

Kleiman (2005) harmoniza suas ideias sobre o significado de Alfabetização e das especificidades do Letramento com o proposto por Soares (2001, 2003b) e aponta:

O conceito de alfabetização também denota um conjunto de saberes sobre o código escrito da sua língua, que é mobilizado pelo indivíduo para participar das práticas letradas. Daí se dizer que um indivíduo é analfabeto, semianalfabeto, semialfabetizado para referir-se aos modos, graus ou níveis desses saberes que ele apresenta (KLEIMAN, 2005, p. 13).

A partir do convívio com práticas letradas em sociedade, todos os indivíduos adquirem determinados tipos/níveis de Letramentos. Ainda que alguns deles possam ser considerados não alfabetizados, não se poderia apontá-los como iletrados. Coadunando com as perspectivas de Soares (2001 e 2003b) e Kleiman (2005), Brasil (2008) conceitua Letramento com o seguinte entendimento:

[...] como o processo de inserção e participação na cultura escrita. Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas, etc.) e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita (leitura e redação de contratos, de livros científicos, de obras literárias, por exemplo). Esta proposta considera que alfabetização e letramento são processos diferentes, cada um com suas especificidades, mas complementares e inseparáveis, ambos indispensáveis (BRASIL, 2008, p. 13).

Sendo assim, recobramos a ideia, há muito apontada por diversas(os) estudiosas(os) como uma vertente imperante no cenário educacional, da importância de a escola abandonar de vez o tradicionalismo, a fim de contextualizar o processo de Alfabetização, tornando-o verdadeiramente significativo no ensino aprendizagem dos estudantes, nesta etapa do saber, favorecendo, segundo Street (2007, 2014), mediante a vasta gama de práticas sociais e culturais convencionadas à leitura e à escrita, não apenas o Letramento ou os Letramentos, mas, sim, ‘letramentos múltiplos’, tornando-se fundamental a preparação das(os) professoras(es) na lida com práticas didático-metodológicas que visem ao sucesso dos estudantes dentro e fora do contexto escolar.

Fomentando a ideia de letramentos múltiplos de Street (2007, 2014), destacamos aqui que há diferentes tipos de Letramentos em âmbito social e escolar, tais como: familiar, religioso, tecnológico, cognitivo, linguístico, entre outros. Conforme o autor, não podemos, portanto, separar os indivíduos que leem e escrevem daqueles que não o fazem e passarmos a identificar estes como seres que raciocinam, operam e produzem conhecimentos de outras formas não operacionalizadas pela leitura e a escrita. Soares (2003a) afirma ser imprescindível que o

desenvolvimento de práticas educacionais de Alfabetização seja orientado concomitante ao Letramento, porquanto,

[...] tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demanda uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias, algumas caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático [...] (SOARES, 2003a, p. 16).

Sendo assim, retomamos o objetivo primeiro dos anos iniciais do EF que deve ser o de desenvolver nos alfabetizandos as habilidades, os comportamentos e as possibilidades com relação ao uso competente da língua escrita por meio de aprendizados sociais, entendidos por nós como atividades integrantes do processo de Letramento escolar.

Com referência às especificidades do letramento, Soares (2003a) aponta que é fundamental o reconhecimento das especificidades da Alfabetização e do Letramento enquanto processos de aprendizagem, assim se posicionando:

A conveniência, porém, de conservar os dois termos parece-me estar em que, embora designem processos interdependentes, indissociáveis e simultâneos, são processos de natureza fundamentalmente diferente, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino (SOARES, 2003a, p. 15).

Ambos com diferentes metodologias didático-práticas, cada um com as suas características próprias, mas visando algo em comum: ao sucesso do ensino-aprendizado da LP. O Letramento está intrínseco na Alfabetização, pois os indivíduos são sujeitos ativos na construção dos seus próprios conhecimentos, antes mesmo de chegarem à instituição escolar, cabendo a esta o direcionamento necessário para que os estudantes estabeleçam os usos e as funções da língua no meio social, ou seja, para além dos muros da escola, atendendo, portanto, às especificidades do Letramento.

Como é possível observar, tanto os conhecimentos referentes à alfabetização quanto os referentes ao letramento, são importantes para o empreendimento de ações por parte dos professores responsáveis pelo trabalho com a linguagem. Em se tratando dos profissionais que atuam nos anos finais do ensino fundamental, caso dos sujeitos da presente investigação, a situação se agrava posto que eles, certamente não tiveram, em seus cursos de licenciatura, a oportunidade de estudar os conhecimentos específicos sobre o processo de alfabetização e apresentam dificuldades para lidar com essa prática.

Vale salientar que, de um modo geral, os cursos de graduação em letras não preparam professores para os anos iniciais do EF e, sendo assim, os egressos desses cursos, ao se depararem com estudantes que não dominam sequer a codificação no sistema ortográfico da escrita e ainda não sabem ler compreensivamente e nem escrever com domínio e clareza, enfrentam dificuldades para auxiliá-los na superação da defasagem. Tais fatos justificam, ainda mais, a importância da nossa intervenção, uma vez que é importante formar professores construtores do saber, capazes de aproximar os processos de alfabetização e de letramento no processo geral de ensino aprendizagem da escrita culminando em práticas educativas que cumpram a missão de alfabetizar letrando.

1.3 Relações entre alfabetização e letramento – alfabetizar letrando

De maneira equivocada, há o entendimento como senso comum de que o processo de Letramento seria um resultado natural do processo da Alfabetização. Em um sentido restrito, a Alfabetização trata-se da aquisição da tecnologia da escrita e as dificuldades apresentadas nesse processo relaciona-se a problemas de desníveis de Letramento.

No processo de Alfabetização escolar, o domínio do sistema da escrita alfabético-ortográfica requerem capacidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas. Ressaltamos que há diversos fatores que influenciam o domínio da escrita e da leitura, tais como: econômicos, sociais, familiares etc. Fatores esses que capacitam-nos a dizer que um indivíduo altamente letrado em diversas áreas, podem não saber escrever ou ler com a desenvoltura necessária para ser considerado alfabetizado. O aprendizado efetivo e a aquisição adequada da tecnologia da escrita é o que designa-se dentre os múltiplos letramentos, especificamente, Letramento “escolar”⁹.

Desses desencontros entre os processos de Alfabetização e Letramento advém inúmeras justificativas para o insucesso no âmbito escolar. Os métodos de ensino aparecem diante das perspectivas necessárias à minimização do fracasso escolar em qualquer que seja o campo estudado, no intuito de desprender e eleger as metodologias ideais para cada caso específico. Ressaltamos que, antes de mais nada, é preciso conhecer a realidade vivenciada, a fim de que não haja descompassos entre os caminhos traçados pelos professores/educandários/estudantes, norteando-os rumo à redução do insucesso nos processos de alfabetizar e letrar os estudantes.

⁹ A escola não é o único local que capacita indivíduos a lerem e escreverem. Há outras instâncias que proporcionam tais aprendizagens, tais como: no contexto familiar, religioso, locais de trabalho, entre outros.

É cada vez maior a procura por métodos capazes de dar novos contornos à Educação Pública de qualidade.

Alfabetizar e Letrar, ainda que numa avaliação precoce tenham a mesma significação, são processos distintos que requerem práticas docentes peculiares a cada um, no entanto, sem dissociá-los. Alfabetizar refere-se à apropriação do sistema da escrita, como aponta Soares (2003b, p. 16) “assumi-la como sua propriedade” compreendendo a língua e os seus conteúdos gramaticais. Letrar, por sua vez, diz respeito às aplicações dos conhecimentos adquiridos no processo de Alfabetização em suas práticas sociais com todas as adjacências do hábito de ler e escrever.

Ao abordarmos o termo Letramento, cabe-nos retomar a significação do termo Alfabetização que, a grosso modo, poderíamos dizer que ocorre quando as práticas estiverem diretamente ligadas à aquisição da escrita, e o Letramento quando o foco estiver nos usos sociais da escrita. Conforme Soares (2001, p. 86), na escola “o fenômeno complexo e multifacetado do letramento é reduzido àquelas habilidades de leitura e escrita e àqueles usos sociais que os testes avaliam e medem”. Nesse sentido há uma dimensão única do Letramento exercendo as funções sociais às quais se destinam na escola, a aprendizagem da leitura e da escrita.

Sobre isso, Soares (2001) afirma que *alfabetizar e letrar* são

[...] duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao 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, 2001, p. 47).

Portanto, ao compactuarmos com as ideias defendidas por Soares, consideramos imprescindível na atualidade que sejam monitoradas e amplamente divulgadas ações docentes que viabilizem o letrar alfabetizando. Sobre as convergências e divergências entre alfabetizar e letrar, apoiamo-nos em Rojo (2014) que explicita:

[...] trata-se agora de dar conta das demandas da vida, da cidadania e do trabalho numa sociedade globalizada e de alta circulação de comunicação e informação, sem perda da ética plural e democrática, por meio do fortalecimento das identidades e da tolerância às diferenças (ROJO, 2014, p. 89-90).

Alfabetizar letrando é ensinar aos estudantes a lerem e a produzirem textos em uma situação concretas de comunicação, logo, cabe às(aos) educadoras(es) nos anos iniciais do EF estabelecerem condições reais e significativas, com objetivos traçados especificamente para cada atividade e esclarecendo aos estudantes quem são os seus interlocutores, facilitando o

entendimento do contexto de produção com a utilização de situações reais de uso dos diversos gêneros e tipos textuais.

Para que o fazer docente na Alfabetização aconteça na perspectiva do Letramento e obtenha o pretexto esperado, as(os) docentes nessa etapa da educação básica precisam promover a ruptura com todos os ecos do ensino tradicionalista, abandonando práticas pedagógicas sequenciadas que não respeitam as inteligências múltiplas dos seus estudantes, dinamizando atitudes responsivas em seu fazer docente que parta da realidade de cada turma, a fim de que os educandos se tornem sujeitos críticos e conscientes de sua plena cidadania.

Essencialmente, o processo de Alfabetização não fundamenta-se apenas no ensino da designação e nomeação de letras como acontecia na década de 1980. Esse processo incide nas definições de cada letra através da utilização em sala de aula com leituras de diferentes gêneros textuais, diminuindo assim, o distanciamento entre os processos de Alfabetização e do Letramento.

Conquanto, a Alfabetização incida em um processo de aquisição da leitura e escrita é imprescindível que esse processo amplie-se na conjuntura do Letramento, uma vez que, atualmente, não basta exclusivamente atingir as tecnologias de ler e de escrever.

A alfabetização deve provocar nos estudantes o querer aprender a desvendar, distinguir e empregar sinais da linguagem, mas acima de tudo, que todos tenham os conhecimentos prévios dos porquês que eles estão aprendendo determinadas funções da escrita em si. Devemos, conseqüentemente, como designam Ferreiro e Teberosky (1999), a Alfabetização não é um estado que se adquire, mas, sim, um procedimento que na maioria das vezes principia-se mesmo antes dos estudantes adentrarem-se no âmbito escolar e prossegue pelo resto das nossas vidas.

Ressaltamos a proeminência deste trabalho não apenas para a EEPLL, mas para todas as instituições públicas educacionais que atendem estudantes de todo o Ensino Fundamental. Porquanto, todas vivenciam inúmeras adversidades, mudanças pelas quais a educação em nosso país vem passando e, principalmente, diante da inúmeras realidades contextuais brasileiras que diferenciam-se de norte a sul necessitam reconhecer, arrazoar, propalar as implicações desta pesquisa.

Embora tenhamos desenvolvido nosso trabalho com professoras de LP do EF II que cursaram a graduação em Letras e tiveram a disciplina de Fonética e Fonologia é importante frisarmos que as professoras alfabetizadoras tenham essa consciência da importância desses conhecimentos e acentuando as ponderações necessárias em suas práticas pedagógicas docentes no EF I em função da relação entre a Alfabetização e o Letramento.

Para tal, a escrita é crucial nas atividades letradoras, porque ela tem muitas intenções para os indivíduos desde o ato da comunicação, composição de novas descobertas, a repercussão de histórias, conceitos, opiniões, ideais e/ou pensamentos humanos, dando vazão aos conhecimentos adquiridos com a aquisição da escrita em suas práticas sociais. Assim sendo, a contextualização entre esses dois processos (Alfabetização e Letramento) é de extrema importância, a fim de que a aprendizagem escolar esteja entrelaçada à convivência social dos estudantes. Já que, como discutido até aqui, a aquisição da escrita e os usos das suas habilidades nas práticas sociais ocorrem, concomitantemente, por esses dois processos.

Assim sendo, retomamos a idealização de que atualmente não se concebe a Alfabetização desvinculada do Letramento. Para fins desse trabalho, como já referido anteriormente, a ênfase será na Alfabetização, mais especificamente na escrita ortográfica. Para tanto, faz-se necessário uma abordagem teórica sobre a escrita.

Além dos conhecimentos referentes à Alfabetização e Letramento, julgamos necessária a aquisição de conhecimentos sobre o sistema de escrita, de forma a colher subsídios que possibilitem reflexões sobre as metodologias empregadas, até então, e com o intuito de estabelecer novos paradigmas de ensino aprendizagem em sala de aula.

Iniciamos com um breve histórico seguido de considerações sobre a escrita ortográfica, bem como apresentamos o quadro 1 com os critérios de avaliação da escrita no EF I baseando-nos no CBC de LP.

1.4 O sistema de escrita e os seus desdobramentos na docência de LP no EF

É possível afirmar que a escrita determinou a maior revolução nas comunicações, pois a sua invenção possibilitou todo o desenvolvimento tecnológico da humanidade tal como o conhecemos hoje. Sua existência representa um marco das formas de expressão, pois, através dela, registramos e eternizamos a História, os nossos pensamentos e ideias, materializando a oralidade e tornando-a objeto de análise.

Desde o primeiro sistema de escrita da humanidade, a cuneiforme, inventada pelos sumérios, até os dias atuais, seu propósito se mantém: perpetuar informações individuais ou coletivas, codificando-as. Sobre a escrita, Higounet (2003) é de parecer que:

Mesmo emudecendo a palavra, ela não apenas a guarda, ela realiza o pensamento que até então permanece em estado de possibilidade. Os mais simples traços desenhados pelo homem em pedra ou papel não são apenas um meio, eles também encerram e ressuscitam a todo momento o pensamento humano. Para além de modo de imobilização da linguagem, a escrita é uma nova linguagem, muda certamente, mas, segundo a expressão de L. Febvre, “centuplicada”, que disciplina o pensamento e, ao transcrevê-lo, o organiza (HIGOUNET, 2003, p. 9-10, grifo do autor).

A capacidade de transcrever e organizar o pensamento, aludida pelo autor, certamente permitiu que a escrita, não só adquirisse a autonomia e a independência necessárias para a comunicação entre os homens, mas também que ela se tornasse mundialmente indispensável.

Higounet (2003, p. 100, grifos nossos) é de parecer que a “A história da humanidade se divide em duas imensas eras: *antes e a partir da escrita*”, sendo que, após seu surgimento, ela vem evoluindo da mesma forma como evolui o homem e seus processos comunicacionais.

Sabe-se que hodiernamente, para que algo tenha validade documental, é necessário que seja registrado através da tecnologia da escrita. Da mesma forma, é sabido que, todos aqueles que não detêm esta tecnologia são, de certa forma, marginalizados pela sociedade.

Professoras(es) da LP devem, portanto, compreender o seu papel enquanto docentes de LM, para que assim possam alcançar o sucesso esperado no processo de ensino aprendizagem. Para tal, tomando como ponto de partida os objetivos traçados pelos PCN e o Currículo Básico Comum (CBC) de LP, procuramos evidenciar quais são os pressupostos linguísticos exigidos dos educandos ao final do 5º ano do EF, proposições essas que, em teoria, favoreceriam a formação de um estudante capaz de desenvolver-se com autonomia ao ingressar no EF II.

Quadro 1 – Critérios de Avaliação de LP para o Segundo Ciclo¹⁰

Critérios de avaliação	Pressupostos linguísticos com relação à escrita esperados do estudante no 5º ano do EF I
Escrever textos com pontuação e ortografia convencional, ainda que com falhas, utilizando alguns recursos do sistema de pontuação	Espera-se que o estudante já demonstre conhecimento de regularidades ortográficas e saiba utilizar o dicionário e outras fontes impressas para resolver as dúvidas relacionadas às irregularidades. Espera-se também que demonstre conhecimento sobre o sistema de pontuação, segmentando o texto em frases, pontuando diálogos etc.
Produzir textos escritos, considerando características do gênero, utilizando recursos coesivos básicos	Espera-se que o estudante produza textos respeitando as características próprias de cada gênero, no que se refere tanto aos aspectos discursivos quanto às características gráfico-espaciais (paginação), utilizando os recursos coesivos básicos (nexos e pontuação) e apropriados
Revisar os próprios textos com o objetivo de aprimorá-los	Espera-se que o estudante, tanto enquanto produz textos quanto após terminar a sua escrita, volte a eles, procurando aprimorá-los e dar-lhes uma melhor qualidade
Escrever textos considerando o leitor	Espera-se que o estudante desenvolva procedimentos que levem em conta as restrições que se colocam para o escritor pelo fato de o leitor de seu texto não estar presente fisicamente no momento de sua produção, quer seja esse leitor determinado (uma pessoa em específico) ou não

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nos PCN da LP dos anos iniciais do EF (1997).

¹⁰ De acordo com os PCN da LP o segundo ciclo compreende o 4º e o 5º anos da etapa da alfabetização – EF I. Analisamos o aprofundamento nos estudos dos PCN da etapa de Alfabetização por desconhecermos pressupostos antes de iniciarmos esta pesquisa.

Analisamos que há um distanciamento entre os critérios de avaliação esperados para os estudantes do 2º ciclo e a realidade comprovada na EEPLL com os estudantes recebidos no 6º ano, que em grande parte ainda não alcançaram tais capacidades, tal como será comprovado em nossa pesquisa.

Logo, enfatizamos que aprender a escrever, não é meramente uma questão de aprender a codificar letras, símbolos ou números, mas, sim, de conceber que essa técnica é capaz de promover a evolução intelectual dos estudantes/indivíduos e, por isso, tornou-se uma tecnologia fundamental e, seu ensino, obrigatório. Devemos, pois, estimular os estudantes a apropriarem-se com autonomia da escrita por meio do processo de ensino aprendizagem, conscientizando-os desta responsabilidade enquanto sujeitos ativos na edificação dos seus saberes.

1.4.1 Saberes pertinentes à escrita ortográfica e modos como lidar na docência da LP

O ponto de partida para uma discussão sobre o ensino da escrita é a compreensão de que educadoras e educadores da LP devem primeiramente compreender o seu papel social como docentes. Os PCN (Brasil, 1997), por exemplo, afirmam que

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BRASIL, 1997, p. 15).

Esse entendimento motiva os profissionais para um trabalho responsivo com relação ao aprendizado da linguagem, em suas diferentes formas. A partir desse entendimento, é importante que haja a compreensão de que há saberes necessários e específicos para o trabalho eficiente com a escrita.

Sobre isso, Morais (2007, p. 30) afirma que “[...] a norma ortográfica é uma convenção dotada de regularidades que refletem diferentes níveis de análise da língua e de irregularidades, formas arbitrárias, que dependem de memorizações específicas [...] A norma ortográfica se constitui num objeto de conhecimento que precisa ser ensinado na escola de forma reflexiva.”. Concordamos com o linguista quando apregoa que as(os) profissionais docentes da LP devem assumir uma postura reflexiva com relação ao ensino da norma ortográfica, cabendo-lhes a aquisição de todos os conhecimentos necessários para lidarem com o reconhecimento dos erros e das dificuldades ortográficas dos estudantes no contexto escolar.

Nos PCN (Brasil, 1997) destacam que:

Conhecer a ‘Mecânica’ ou funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre sons e fala (fonemas) e letras da escrita (grafemas), o que envolve o despertar de uma consciência fonológica da linguagem: perceber sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc. (BRASIL, 1997, p. 61, grifo dos autores).

Faz-se necessário, portanto, que os professores proporcionem aos estudantes, o desenvolvimento da consciência fonológica sobre a linguagem para que atinjam a maturidade requerida para o entendimento de todos os parâmetros de aquisição da escrita, condição para o exercício pleno da cidadania, seja no contexto escolar, seja fora dele.

Soares (2003a, p. 13) salienta que uma das facetas da Alfabetização abrange o processo de construção da consciência fonêmica ‘relações fonema – grafema’ e fonológica pelos estudantes e, para tal, há a necessidade de um “[...] ensino explícito, direto e sistemático das correspondências fonema – grafema.” que possibilite, através de metodologias dinâmicas, a construção das relações entre sons e letras, no ensino e na aprendizagem significativa da escrita alfabética.

Além do posicionamento desses estudiosos, vale destacar que, originalmente, os PCN foram elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) no intuito de nortear as secretarias de estados e de municípios brasileiros com uma proposta de reorganização curricular no sistema de ensino, abrangendo às universidades na formação dos futuros profissionais da educação e todos os setores econômicos interessados na ação de educar no Brasil, com referências gerais sobre o ensino.

O CBC do EF de LP (CBC/EF/LP, 2013), por exemplo, prevê em sua fundamentação quais são direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes para cada ano, articulando-os entre competências e habilidades que, *a priori*, devem ser desenvolvidas através dos conteúdos curriculares e fundamentados nos entendimentos de língua, linguagem, Alfabetização e Letramento.

Nesse documento estão delineadas as competências, as habilidades e os conteúdos para cada ano dos Ciclos da Alfabetização e Complementar dispostos em cinco eixos. Fizemos referência apenas aos relacionados ao desenvolvimento da escrita nesta pesquisa investigativa, sendo eles: i) Compreensão e Valorização da Cultura Escrita; ii) Apropriação do Sistema de Escrita e, iii) Produção Escrita.

Baseando-nos no CBC (2013) de LP do 5º ano do EF I, analisamos quais os critérios empregados pelas escolas nesse nível de ensino para abonar o acesso dos alfabetizandos ao EF

II, a fim de consolidarem os conhecimentos adquiridos. Salientamos que nosso foco no estudo deste documento parametrizador foi com relação à escrita, assim, elaboramos o quadro que se segue:

Quadro 2 – Eixos, Capacidades e Conteúdos do CBC de LP / 5º ano¹¹

EIXO	CAPACIDADES	CONTEÚDOS
1 – Compreensão e Valorização da Cultura Escrita	1.1 Conhecer e valorizar a escrita em diferentes modos de produção e circulação e em diferentes usos e funções; 1.2 Reconhecer diferentes formas de acesso à informação e ao conhecimento, em língua escrita, (biblioteca, bancas de revista, livrarias, internet, etc.) e saber, utilizá-las.	Vivência e conhecimento: • dos instrumentos e tecnologias utilizados para o registro escrito (lápiz, cadernos, computadores, etc.).
	1.3 Conhecer os usos e funções sociais da escrita.	• Reconhecimento e classificação, pelo formato, dos diversos suportes da escrita, tais como livros, revistas, jornais, folhetos; • Identificação das finalidades e funções da leitura de textos a partir do exame de seus suportes; • Relação entre suporte e possibilidade de significação, de temática, de gênero, de finalidade do texto.
	1.4 Desenvolver capacidades necessárias para o uso da escrita no contexto escolar.	• Reconhecimento de como se leem histórias em quadrinho, tirinhas, livros literários (capa, contracapa, orelhas), jornais (primeira página, cadernos, seções), revistas (índices por tema ou por seção), textos de opinião, notícias, propagandas, classificados, entre outros.
	1.5 Desenvolver capacidades necessárias para o uso da escrita em diferentes ambientes, contextos sociais.	• Manuseio de livros escolares, de literatura, de pesquisa, dicionários, enciclopédias, cadernos, computador, e de demais instrumentos de leitura e escrita; • Cuidado com os textos manuscritos: letra legível, conservação dos espaços na página, paragrafação, diagramação conforme as características físicas do gênero, dando prioridade à adequação e a estética da apresentação do texto; • Cuidado com os textos digitalizados: disposição do texto na tela, diagramação e formatação adequadas às características do gênero e do suporte de circulação; • Atenção ao conteúdo: fidelidade ao tema, tratamento adequado ao conteúdo é a linguagem, considerando-se o destinatário, a situação comunicativa e o objetivo do texto a ser escrito, respeitando-se o gênero e o suporte em que o texto poderá circular.
	2 – Apropriação do Sistema de Escrita	2.8 Memorizar a escrita ortográfica de palavras em que as relações fonema/grafema (som/letra) são arbitrárias, isto é, não obedecem a princípios fonético-fonológicos (ex.: h inicial, l em final de sílabas, alguns casos de s e ss, de g e j, de ch e x, etc.) OBS: Selecionar os casos da etapa).

¹¹ Não relacionamos no quadro o EIXO 3 – Leitura, por se tratar, especificamente, do desenvolvimento de leitura e o foco do nosso trabalho ser a escrita ortográfica. Entretanto, ressaltamos que não há como distanciar as práticas de escrita e de leitura neste documento parametrizador.

EIXO	CAPACIDADES	CONTEÚDOS
	2.9 Usar o dicionário para sanar dúvidas quanto à grafia das palavras.	<ul style="list-style-type: none"> • Emprego do dicionário para certificação da escrita correta.
	2.10 Conhecer os usos da pontuação de final de frases e de sinalização de diálogos.	<ul style="list-style-type: none"> • Emprego da pontuação em final de frase e em situação de diálogo (interrogação, exclamação, reticências, travessão, dois pontos, vírgula nas enumerações e para separar vocativo e aposto); • Pontuação (importância e uso contextual): pontuação do diálogo, travessão duplo, dois pontos e reticências.
4 – Produção Escrita	4.1 Compreender e valorizar o uso da escrita com diferentes funções, em diferentes gêneros, na sociedade contemporânea.	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento do uso da escrita no âmbito pessoal e social.
	4.2 Produzir textos escritos de gêneros diversos, considerando seu suporte, seu contexto de circulação, sua estrutura, suas características linguísticas e discursivas.	<ul style="list-style-type: none"> • Consideração das condições de produção dos textos escritos definidos na tarefa; • Produção de textos de diferentes gêneros (os propostos para a etapa); • Retextualização de histórias lidas em pequenas peças teatrais.
	4.3 Dispor no papel e organizar o próprio texto de acordo com as convenções da escrita (letra legível, boa apresentação, margens, espaçamento entre título e textos, alinhamento de parágrafos, etc.).	<ul style="list-style-type: none"> • Disposição, diagramação, organização do texto no papel conforme convenções da escrita; • Emprego de letra legível.
	4.4 Escrever segundo o princípio alfabético, (uma letra para cada som) as regras ortográficas, (o que não significa dominar todas as regras ortográficas e a grafia arbitrária de palavras cuja escrita precisa ser memorizada) e as regras de pontuação de final de frase e de sinalização de diálogos.	<ul style="list-style-type: none"> • Produção de textos escritos, segundo princípio alfabético, as regras ortográficas e as regras de pontuação de final de frase, de sinalização dos diálogos, incluindo o emprego das vírgulas no vocativo, no aposto e nas enumerações.
	4.5 Planejar e produzir a escrita de texto, considerando, os objetivos comunicativos, o tema, o leitor previsto, as condições de leitura e o gênero adequado à situação (o que, para que, para quem, como).	<ul style="list-style-type: none"> • Estratégias para planejamento do texto escrito (esquemas, por exemplo).
	4.6 Organizar os próprios textos segundo os padrões de composição usados na sociedade, isto é, segundo os moldes de gêneros textuais que existem e circulam no meio social.	<ul style="list-style-type: none"> • Organização e estruturação dos textos conforme as características do gênero escolhido; • Reconhecimento dos padrões de composição de cada gênero textual.
	4.7 Usar a variedade linguística apropriada ao gênero textual, à situação de produção e de circulação, ao destinatário, fazendo escolhas adequadas quanto ao vocabulário e à gramática.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação e emprego da variação linguística adequada ao gênero, ao destinatário, à situação, ao espaço de circulação, ao suporte, à intenção comunicativa; • Utilização das regras básicas de concordância verbal e nominal adequadas ao gênero e à intenção comunicativa.
	4.8 Usar recursos expressivos (estilísticos e literários) adequados ao gênero e aos objetivos do texto (como rimas, linguagem figurada, vocabulário, entre outros).	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento e emprego de recursos linguísticos expressivos (rimas, linguagem figurada, e outros) nos próprios textos.
	4.9 Revisar, ler cuidadosamente, reelaborar e reescrever a própria escrita, segundo critérios adequados aos	<ul style="list-style-type: none"> • Emprego de estratégias de revisão dos próprios textos.

EIXO	CAPACIDADES	CONTEÚDOS
	objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação previsto.	
	4.10 Organizar os conteúdos dos próprios textos, considerando as relações de tempo, espaço, causa, finalidade, oposição, conclusão, comparação, ordenação, entre outras, utilizando os recursos linguísticos adequados (ex. no dia seguinte, enquanto isso, na floresta, chegando lá, mas, apesar de, por isso, portanto, por causa disso).	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração e utilização de recursos linguísticos que sinalizam relações de temporalidade, espacialidade, causalidade e outros, na produção de textos narrativos; • Estudo das conjunções, das preposições, dos advérbios e suas locuções, compreendendo seu significado e importância na construção das relações de sentido.
	4.11 Produzir resumos pertinentes dos textos lidos, isto é, sendo fiel ao tema do texto.	<ul style="list-style-type: none"> • Produção de resumos dos textos lidos; Produção de textos escritos; Produção de narrativas; Produção de resumos, roteiros e sinopses; Produção de entrevistas; Produção de narrativas com autoria. - Padrões da escrita • Segmentação de palavras; Ortografia; Acentuação das palavras; Usos da letra maiúscula; Concordância verbal e nominal; Pontuação; Segmentação do texto; Diagramação do texto - Padrões de textualidade • Discurso direto e indireto: - Coerência e coesão; - Concordância Verbal e nominal.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base no CBC do EF – Anos iniciais: Ciclos de alfabetização e complementar, 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/sA2r7L>>. Acesso em 26 ago. 2016.

Nossos estudos dos PCN de LP nortearam-nos ao entendimento sobre a formulação dos CBC, apontando-nos os fatores relacionados no quadro 2. Ao contrário do conteúdo inventariado no quadro acima, constata-se enormes discrepâncias na maior parte das escolas públicas brasileiras – fato este que pode ser comprovado com base em diversos estudos em âmbito nacional e ou mesmo pelos resultados dos sistemas de avaliação da qualidade da educação em nosso país – entre aquilo que é o estabelecido pelos PCN e a realidade enfrentada em nosso sistema educacional.

Num ponto mais geral, o CBC/EF/LP (2013, p. 12) antecipa que o estudante, ao concluir o EF 1, deve “[...] produzir, com autonomia, textos com coerência de ideias, correção ortográfica e gramatical”, objetivando a concretização da Alfabetização e a expansão do Letramento escolar, assegurando que todos os estudantes tenham, em relação à escrita, atingido este patamar de desenvolvimento, redigindo com coerência, coesão, correção ortográfica e gramatical.

Com referência à língua, à linguagem e ao Letramento, consta no referido documento de parametrização do ensino:

Segundo as orientações do material produzido pelo CEALE, para a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, quando, em 2004 o estado ampliou o ensino fundamental para nove anos, a língua é um sistema discursivo, isto é, um sistema que tem origem na interlocução e se organiza para funcionar na interlocução (inter+locução = ação linguística entre sujeitos). Esse sistema inclui regras vinculadas às relações das formas linguísticas entre si e às relações dessas formas com o contexto em que são usadas. Seu centro é, pois, a interação verbal, que se faz através de textos ou discursos, falados ou escritos (CBC/EF/LP, 2013, p, 12).

Nesse documento, a linguagem é entendida como o fator que diferencia humanos de outros animais, nas distintas formas de expressão: gestual, imagens e verbal, situadas nas relações de intercâmbio social enquanto código linguístico, instrumento semiótico, sócio-histórico empregada em sociedade como argumento ideológico.

Ao final dos anos iniciais do EF, segundo o CBC/EF/LP (2013), os educandos deverão avançar nos processos de escrita, com o domínio da ortografia e, deverão, assim, ser capazes de [...] redigir com coerência, coesão, correção ortográfica e gramatical, para serem compreendidos e para compreender os discursos que produzem e os discursos que circulam na sociedade, como experiência e lugar de identidade e de cidadania (CBC/EF/LP, 2013, p. 23).

A despeito dessas previsões, é fato que a EEPLL recebe para cursar o 6º ano, estudantes que ainda não alcançaram tais capacidades, como comprovado nesta pesquisa, evidenciando que os estudantes do 5º ano do EF avançam para os anos finais, ficando sob a responsabilidade das(os) professoras(es) desta etapa escolar o aplanamento dos desníveis de alfabetização.

Uma vez que os documentos preveem as competências a serem alcançadas, é possível inferir que os desníveis são asseverados por diversos fatores etiológicos, sociais, econômicos, político-educacionais etc. Em nosso estudo destacamos a perda da especificidade da Alfabetização, como causa primeira dos problemas comprovados no sistema escolar brasileiro e suas consequências no processo de ensino aprendizagem em LM nos anos finais do EF.

Retomamos, então, nossas hipóteses de que estudantes, ao ingressarem nos anos finais do EF, apresentam dificuldades na escrita advindas de lacunas na aprendizagem nas séries iniciais, justificadas muitas vezes pela falta de conhecimentos específicos das(os) professoras(es) alfabetizadoras(es) sobre as especificidades da Alfabetização em concomitância com o Letramento.

Por outro lado, reafirmamos, inclusive por experiência própria, que as(os) professoras(es) de LP do EF II, não possuem os conhecimentos necessários para alfabetizarem seus educandos. O ideal é que ao receberem estudantes com desníveis na aprendizagem, estejam teórica e metodologicamente fundamentadas(os) para, além de darem continuidade ao

letramento, possam reverter as deficiências de alfabetização. Para isso, coadunamos com observações de Faraco (2016), para quem

[...] nenhuma escola será letradora se seus professores não forem bem letrados. Impossível desenvolver nos alunos as práticas sociais de leitura e escrita sem que os professores sejam leitores maduros e pessoas que dominem a escrita com autonomia. [...] O grande desafio educacional da sociedade brasileira é quebrar o ciclo deste atraso, investindo no letramento dos professores já em exercício, reestruturando a formação geral dos novos professores e repensando as práticas escolares (FARACO, 2016, p. 104).

Como afirma Moraes (2007, p. 58) “[...] os docentes precisaram de oportunidades (na formação continuada) para se apropriar, conscientemente, das regularidades de nossa norma ortográfica, bem como para aprender a mapear e registrar os dados obtidos”. Só assim começarão a vislumbrar novos horizontes no enfrentamento das dificuldades apresentadas pelos estudantes do EF II, advindas do EF I.

Nossa intervenção teve como alvo um ensino mais significativo e produtor, ou seja, auxiliar as docentes que trabalham com os estudantes dos anos finais do EF a adquirirem as competências necessárias para que em seu fazer docente sejam estabelecidas metodologias didático-práticas capazes de solucionar/minimizar parte dos problemas de escrita detectados, amenizando as dificuldades encaradas pelas professoras na docência da LP. Diante de dados concretos retratando o fracasso do sistema educacional brasileiro, Faraco (2016) esclarece que

Uma conclusão óbvia desses dados que não evoluem há quase vinte anos é que o nosso sistema escolar não sabe letrar a maioria de seus alunos. Não conseguimos ainda, portanto, renovar nosso ensino de língua materna; falta-nos criar uma pedagogia capaz de responder efetivamente à demanda da educação letradora democrática (FARACO, 2016, p. 82).

Faraco (2016) reconhece e critica o sistema educacional brasileiro quando discorre sobre os fracassos na Alfabetização, pois, antes de qualquer adoção de metodologias de ensino, faz-se necessário o entendimento, primeiramente, por parte do sistema e conseqüentemente das(os) alfabetizadoras(es) diante das especificidades dos processos de Alfabetização e do Letramento que devem ocorrer concomitantemente. Nesse sentido, Soares (2004) argumenta

A tendência, porém, tem sido privilegiar na aprendizagem inicial da língua escrita apenas uma de suas várias facetas e, por conseguinte, apenas uma metodologia: assim fazem os métodos hoje considerados como “tradicionais”, que, como já foi dito, voltam-se predominantemente para a faceta fônica, isto é, para o ensino e a aprendizagem do sistema de escrita; por outro lado, assim também tem feito o chamado “construtivismo”, que se volta predominantemente para as facetas referentes ao letramento, privilegiando o envolvimento da criança com a escrita em suas diferentes funções, seus diferentes portadores, com os muitos tipos e gêneros de texto (SOARES, 2004, p. 100, grifos da autora).

Para Soares (2004), as(os) alfabetizadoras(es) não conseguem promover o Letramento, porque, ainda, não ocorreram as mudanças necessárias em se tratando da democratização do ensino e o acesso amplo à escolarização desde a formação das(os) educadoras(es) nos cursos de graduação até as vias de fato dos seus fazeres docentes em sala de aula nos anos iniciais do EF. Mesmo diante de tantas teorias e estudos tratando das mudanças na educação nas últimas décadas, segundo Soares (2004) foram e são apontadas muitas dificuldades em integrar e articular o processo de Alfabetização com o processo de Letramento.

Nos estudos de Soares (2004) e Cagliari (2017), especialmente, os autores registram duas vertentes no ensino da LP no EF. A primeira, relativa às deficiências na formação das(os) professoras(es) alfabetizadoras(es) a respeito da especificidade da Alfabetização e da falta de conhecimentos exclusivos sobre as especificidades linguísticas fonético-fonológicas e ortográficas no que tange ao pleno desenvolvimento da consciência fonêmica do estudantes na etapa de Alfabetização. E, posteriormente, nos finais do EF, a falta dos conhecimentos necessários às(aos) professoras(es) de LP sobre a dinâmica do processo de Alfabetização, uma vez que, empiricamente, no *locus* pesquisado, as professoras investigadas da EEPLL admitiram não terem recebido em sua graduação no curso de Letras os estudos necessários para minimizarem as dificuldades oriundas da etapa escolar anterior.

Como componentes de grande relevância neste estudo, apresentamos em nossos apêndices A, B e C alternativas docentes elaboradas e/ou editadas visando, primeiramente, o levantamento do nosso *corpus* de pesquisa, mas ressaltamos que servem e devem ser adaptados para as realidades vindouras, visando à melhoria do ensino da LP nos anos finais do EF II da EEPLL. Propusemo-nos (re)conhecer os desvios de escrita cometidos por estudantes do EF II, ao escreverem seus textos para, a partir disso, verificarmos, juntamente com as professoras dessa fase escolar, os conhecimentos linguísticos a serem trabalhados, tendo como objetivo preencher as defasagens herdadas do EF I.

Para isso, o ponto de partida será o entendimento das hipóteses sobre os níveis de aquisição da escrita segundo a *Psicogênese da Língua Escrita* de Ferreiro e Teberosky (1985).

1.4.2 Os níveis e hipóteses da escrita segundo Ferreiro e Teberosky (1985)

Ferreiro e Teberosky (1985) na teoria da *Psicogênese da Língua Escrita* destacou cinco níveis de escrita sendo eles: nível pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético e ortográfico. Segundo essa teoria, estudantes no nível de escrita pré-silábico fazem apenas rabiscos e não conseguem estabelecer a correta relação entre a fala e a escrita, mas já

reconhecem os valores sociais dela. No nível silábico, os estudantes entendem a relação entre fala e escrita, entre os aspectos gráficos e sonoros das palavras, mas ainda utilizam critérios quantitativos e qualitativos na representação das letras, das sílabas e ou frases.

No nível silábico-alfabético, os estudantes começam a estabelecer as relações corretas entre letras/sílabas/palavras/frases, conseguindo atingir o sucesso em partes do que é escrito, mas incorrendo no erro ao representar sílabas mais complexas e quando escrevem sentenças inteiras.

Já no nível alfabético, no qual percebemos as maiores dificuldades da escrita ortográfica de nossos educandos, ocorre o trânsito entre a escrita silábica e alfabética. Nesse nível, embora os estudantes revelem domínio da relação entre letras/sílabas/fonemas(sons), escrevem da forma como falam, trazendo diversos problemas de transcrições fonéticas para a escrita ortográfica.

Quanto ao nível ortográfico é o último estágio da evolução da escrita, nele todos nós, docentes e discentes permanecemos por toda a vida, como usuários da língua.

O quadro que se segue foi elaborado a partir de nossos estudos em Ferreiro (1985) e traz o levantamento dos níveis das hipóteses de escrita, os saberes necessários e algumas sugestões de Atividades concebidas por Nogueira e Silva (2014).

Quadro 3 – Hipóteses de Escrita, Saberes Necessários e Sugestões de Atividades

Nível da escrita ortográfica	Entendimento necessário no nível	Atividades prático-metodológicas para superação dos níveis
PRÉ-SILÁBICO	A criança ainda não compreende que existe relação entre a escrita e a pauta sonora, podendo usar letras, pseudoletras, números, rabiscos e até mesmo desenhos para escrever. Nessa hipótese, as crianças começam a diferenciar letras de desenhos, de números e de demais símbolos, e elaboram representações mentais próprias sobre a escrita alfabética, estabelecendo, muitas vezes, relações entre as escritas que produzem e as características dos objetos ou seres que se quer denominar (as palavras “trem” e “telefone”, por exemplo, poderiam ser escritas, nesse caso, respectivamente, com muitas e poucas letras)	Realizar escrita espontânea, socialização das produções escritas, trabalhar o próprio nome e o dos colegas, analisar o som das palavras, fomentar o contato direto com variado material escrito, mostrar a função social da escrita por meio de situações reais de comunicação, explorar o que foi escrito pelos estudantes, trabalhar com textos memorizados com leitura apontada e trabalhar as dificuldades de cada educando
SILÁBICO	A criança estabelece uma correspondência entre a quantidade de letras utilizadas e a quantidade de sílabas orais das palavras, podendo usar letras com ou sem valor sonoro convencional. Mesmo quando ainda não apresentam uma hipótese silábica estrita, usando rigorosamente uma letra para cada sílaba, algumas crianças, apesar de não anteciparem quantas letras irão usar ao escrever, ao lerem o que escreveram, tentam ajustar as sílabas orais da palavra aos símbolos que	Analisar a constituição das palavras, reconhecimento dos sons das letras isoladas e posteriormente juntando para formar um todo, utilização de letras móveis, trabalhar com rimas para que eles entendam que existem sons iguais em palavras diferentes

Nível da escrita ortográfica	Entendimento necessário no nível	Atividades prático-metodológicas para superação dos níveis
	registraram; outras vezes começam a perceber que a escrita tem relação com a pauta sonora e realizam algumas correspondências som-grafia no início ou no final das palavras	
SILÁBICO-ALFABÉTICO	A criança começa a perceber que uma única letra não é suficiente para registrar as sílabas e recorre, simultaneamente, às hipóteses silábica e alfabética, isto é, ora usa apenas uma letra para notar as sílabas orais das palavras, ora utiliza mais de uma letra, estabelecendo relação entre fonema e grafema	Propiciar a evolução do estudante oferecendo conflitos que o dirigirão ao nível seguinte, fazendo uso de jogos, cruzadinhas, remontagem de textos através de tiras, leitura de textos e produções diversas, contar o número de palavras de cada frase, montar textos a partir de palavras e montar palavras com letras móveis
ALFABÉTICO	A criança compreende que se escreve com base em uma correspondência entre sons menores que as sílabas (fonemas) e grafemas. Nesta hipótese, o aprendiz passa a compreender que, para cada som pronunciado, é necessário uma ou mais letras para notá-lo, mesmo que, inicialmente, ainda não tenha se apropriado de muitíssimos casos de regularidade e irregularidade da norma ortográfica	O alfabetizador pode proporcionar que os estudantes observem as normas convencionais da língua, propor situações em que os estudantes ponham em jogo, para aprender o que ainda não sabem, e incentivar a leitura por parte dos estudantes para que assim possam conhecer as regularidades e irregularidades da língua
ORTOGRÁFICO	Neste nível o estudante compreende que a língua possui suas irregularidades e que o domínio dessas irregularidades será objeto de estudo que se estenderá por toda a vida dos indivíduos	Propor análises de textos literários, afim de que os estudantes observem as normas da língua e criar assim situações que os desafiem a conhecerem as normas

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base em Ferreiro (1985), Brasil (2012) e Nogueira e Silva (2014).

Como é possível observar, é importante que aqueles que lidam com os processos educacionais de ensino aprendizagem da escrita tenham conhecimento dos níveis, dos e das atividades práticas necessárias ao avanço rumo à alfabetização. Nesse sentido, é possível afirmar que mesmo os pais esforçando-se para dar conta do processo, a escola é que representa, de fato, o agente transformador evolutivo dos indivíduos como usuários da língua. É nela que os indivíduos recebem os conhecimentos necessários para continuarem o processo de apropriação da escrita formal, entendendo, com autonomia, as suas regularidades e irregularidades.

Reconhecemos em nossa prática o discurso das(os) professoras(es) de LP do EF II de que não somos alfabetizadoras(es) por formação e, por isso, não deveríamos ser responsáveis pela Alfabetização dos educandos com dificuldades, e, sim, que deveríamos atuar, essencialmente, na consolidação dos conhecimentos vindos da etapa anterior do EF I. Fato é que na EEPLL, ano após ano, lidamos com estudantes em diferentes hipóteses de escrita o que torna essa parte do nosso estudo de extrema proeminência para as professoras de LP.

Sendo assim, todos os profissionais devem estar preparados para o trabalho com a complexidade das hipóteses de escrita elaboradas pelos sujeitos aprendentes. Logo, afiançamos que aprovoadas com os conhecimentos teóricos de Ferreiro e Teberosky (1985), as professoras de LP da EEPLL tornar-se-ão capacitadas para a realização dos diagnósticos dos níveis de aquisição da escrita ortográfica de estudantes que chegam ao EF II apresentando defasagem na escrita, e, conseqüentemente, serão capazes de organizar possíveis intervenções pedagógicas, a fim de diminuir os desníveis, superando, assim, suas próprias dificuldades de atuação.

Finalizamos esta seção, baseamo-nos nos estudos de Cagliari (1997), quando o autor afiança que

[...] é preciso que os cientistas, sobretudo os linguistas, se dediquem a um trabalho profundo e extenso de análise do que ocorre na alfabetização. Somente assim poderemos contribuir efetivamente com sugestões adequadas e não com hipóteses de gabinete que mais atrapalham do que ajudam. É necessário que os órgãos responsáveis pela Educação tenham assessorias técnicas linguísticas para auxiliar de fato o professor, dando-lhe o suporte técnico-científico que as escolas de formação abandonaram ou substituíram por conteúdos vazios (CAGLIARI, 1997, p. 187).

Diante disso, faz-se necessário a formação continuada das(os) professoras(es) de LP buscarem ou terem acesso à formação docente continuada, pois novos estudos são publicados periodicamente, mas o acompanhamento destes pelas(os) educadores não acontecem na mesma proporção muitas vezes pelo excesso da carga horária de trabalho e falta de oportunidades.

1.4.3 A relevância do erro ortográfico diante da variação linguística no processo de ensino aprendizagem

Sabedores das deficiências de grande parte dos cursos de graduação em pedagogia no que tange aos conhecimentos linguísticos, concordamos com as ideias Faraco (2016, p. 121) e amparamos as perspectivas de nossa pesquisa quando o estudioso profere que “O professor alfabetizador precisa, entre outras coisas, ter um bom domínio da organização do nosso sistema gráfico para poder melhor sistematizar seu ensino, para entender as dificuldades ortográficas de seus educandos e para auxiliá-los a superá-las”.

Como já dito neste texto, entendemos que houve a perda da especificidade linguística da Alfabetização, mas não trabalhamos na docência nesse nível de ensino. Logo, cabe a nós o estudo de possíveis práticas pedagógicas que minimize o desnivelamento da aprendizagem da escrita de estudantes no EF II, municiando as professoras de LP com alternativas viáveis sobre

os fenômenos fonológicos que retratamos na caracterização dos desvios ortográficos em nossa pesquisa. Diante disso, anuímos com a assertiva de Oliveira (2005)

A vantagem de se ter uma classificação dos problemas de escrita é exatamente a de se poder separar esses problemas segundo a sua natureza. Isto feito, torna-se muito mais eficaz qualquer proposta de intervenção pedagógica. [...] Portanto, essa classificação deverá ser utilizada com prudência e não deve ser tomada como uma receita para todos os problemas de escrita (OLIVEIRA, 2005, p. 49).

Como observado por Oliveira (2005) cabe às(aos) professoras(es) de LP, como estudiosas(os) da língua e responsáveis “diretas(os)” pelos estudantes de LM no EF II, discutir e propiciar estudos significativos em nossa área do saber.

Retomamos a ideia de que o mundo da escrita é um ambiente complexo e requer conhecimentos relacionados às suas diferentes funções sociais, propriedades, competências e seus saberes nas áreas do Letramento escolar e que a LP, como qualquer outra, ao longo do tempo, passa por alterações em seu processo evolutivo. Durante essa evolução, ela adquire peculiaridades associadas aos indivíduos que a utilizam, sendo também influenciada pelos valores sócio-históricos, sempre em constante transformação.

Tais variações pelas quais passam as línguas em uso, tanto na sua modalidade oral quanto na escrita, são objeto de sistematização e esclarecimentos por parte de alguns estudiosos da LP como Antunes (2015, p. 24), por exemplo, que assevera estar o ensino do português associado a “[...] quatro campos: o da oralidade, o da escrita, o da leitura e o da gramática”. A autora ressalta a importância de um ensino de LM contextualizado com a realidade dos estudantes, não desprezando os conhecimentos prévios e objetivando que a formação dos educandos seja, prioritariamente, para a vida em sociedade, preparando-os nas diversas possibilidades de Letramentos na escola para a vida.

Ao ensinar a LP, a escola deve considerar as variações linguísticas e a relevância funcional para os estudantes. Segundo Cagliari (1997), é função da instituição educacional respeitar, entender e ensinar como funcionam as variedades da língua, pois, ao adquirir a variedade ensinada pela escola, o aprendiz precisa estar ciente de que

Aprender português [...] não é só aprender como a língua (e suas variedades) funcionam, mas também estudar ao máximo os usos linguísticos; [...] inclui ainda a formação para aprender e usar as variedades linguísticas diferentes, sobretudo o dialeto-padrão. A escola dessa forma não só ensinaria português, como desempenharia ainda o papel imprescindível de promover socialmente os menos favorecidos pela sociedade (CAGLIARI, 1997, p. 83).

Cabe, então, à escola, ensinar as variedades da LP e o modo como elas funcionam, uma vez que é tarefa dessa instituição ensinar a variedade escrita de prestígio da língua. Nos dois casos, não se podem negligenciar os conhecimentos ortográficos e fonológicos, no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, aspectos que a Linguística contempla e esclarece.

1.5 Abordagem dos problemas mais comuns na escrita

No intuito de entendermos e categorizarmos os erros ortográficos encontrados nas atividades dos estudantes fizemos um estudo amplo baseando-nos em vários estudiosos da LP, esperamos que ao final tenhamos todo o suporte teórico necessário para projetarmos nosso curso de intervenção para o ensino da escrita como proposta de intervenção com as professoras de LP da EEPLL.

Segundo Coutinho (1976), denominam-se processos fonológicos todas as alterações sofridas pelos fonemas em início, no meio ou no fim da palavra. Na turma investigada, os processos de transformação fonética – metaplasmos¹² são recorrentes, por adição, por supressão, por transposição e por transformação. Coutinho (1976, p. 143) expõe ainda que, “[...] metaplasmos são modificações fonéticas que as palavras sofreram durante a sua evolução, do Latim para o Português; e essas alterações, são apenas fonéticas, conservando, as palavras, a mesma significação”.

O estudioso salienta que ocorrem modificações na língua a cada geração, no intuito de acomodá-la às tendências que se fizerem necessárias, mas tais mudanças são plenamente entendidas e impetradas à língua após um certo período de tempo de utilização. De acordo com Coutinho (1976), os metaplasmos são classificados em quatro classes:

Quadro 4 – Metaplasmos segundo Coutinho (1976)

Divisão dos metaplasmos	Características	Classificações	Alguns exemplos em Coutinho (1976)	
<i>Por permuta</i>	Substituição ou troca de um fonema por outro	Sonorização	<i>lupu > lobo; profectu > proveito</i>	
		Vocalização	<i>factu > feito; regnu > reino</i>	
		Consonantização	<i>ieiunu > jejum; uagare > vagar</i>	
		Assimilação	Vocálica	<i>novac(u)la > navalha</i>
			Consonantal	<i>ipse > isse (> esse)</i>
		Dissimilação	Vocálica	<i>temoroso > temeroso</i>
			Consonantal	<i>rastru > rasto</i>
		Nasalização	<i>mae (arc.) (<matre)> mãe</i>	
Desnasalação	<i>sōar (arc.) (<sonare)> soar</i>			

¹² Coutinho (1976) faz um minucioso estudo sobre os Metaplasmos da LP. Baseados nesse autor extraímos o uso do termo “metaplasmo”. Vale salientar que, ao longo dos tempos e de autor para autor, ocorreram mudanças nessa denominação.

Divisão dos metaplasmos	Características	Classificações	Alguns exemplos em Coutinho (1976)	
		Apofonia ou deflexão	<i>per+fãcto > perfectu (>perfeito)</i>	
		Metafonia	<i>debila > dívida</i>	
<i>Por aumento</i>	Inserção de um ou mais fonemas no vocábulo, aumentando a sua forma fonética	Prótese ou prótese	<i>sculu > escudo</i>	
		Epêntese	<i>stella > estrela</i>	
		Anaptixe ou suarabácti	<i>bratta (<blatta) >barata</i>	
		Paragoge ou epítese	<i>ante > antes</i>	
<i>Por subtração</i>	São retirados ou diminuídos fonemas das palavras	Aférese	<i>attonitu > tonto</i>	
		Síncope	<i>lepore > lebre</i>	
		Apócope	<i>legale > legal</i>	
		Crase	<i>door (arc.) (<dolore) > dor</i>	
		Sinalefa ou elisão	<i>de+aquele > daquele</i>	
<i>Por transposição</i>	Consistem no deslocamento de fonema ou de acento tônico da palavra	Transposição de um fonema toma o nome de Metátese. A Metátese pode incidir na mesma sílaba ou entre as sílabas		<i>super > *supre (>sobre); primariu > *primairo (>primeiro)</i>
		Transposição de acento tônico toma o nome de hiperbibasmo	Sístole	<i>éramos > éramos</i>
			Diástole	<i>muliere > mulher</i>

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base em Coutinho (1976, p. 142-149, grifos do autor).

Em nossos estudos percebemos que Coutinho (1976) foi o precursor de estudos sobre os desvios ortográficos na escrita. Após a sua publicação, inúmeros outros linguistas e estudiosos publicaram estudos minuciosos sobre essa temática. Vejamos a seguir, alguns estudos mais recentes.

Oliveira e Nascimento (1990), por exemplo, apresentam um estudo caracterizando, no processo de ensino aprendizagem, as relações do sujeito que aprende em interação com o objeto do conhecimento, a língua escrita.

Através da constatação da violação das regras estabelecidas na ortografia pelos estudantes, os autores esclarecem que podemos encontrar aspectos mais graves que outros e procedem uma subdivisão em oito classes na tipologia de erros, apontando algumas das fontes de violação na escrita dos estudantes:

Quadro 5 – Tipologia e Fontes de Erros com base em Oliveira e Nascimento (1990)

	Classes/ tipos	Fontes de erros		Exemplos do autor
A	Violação do tipo de escrita	1	Utiliza algo que não seja o alfabeto oficial	Bde = bonde
		2	Uma letra não é traçada corretamente	Я, Д, 2, И, О
B	Violação de convenções invariantes do código escrito no que se refere às relações entre fonemas e grafemas	3	Um mesmo grafema representa dois fonemas diferentes conforme o contexto em que ele ocorra	honrra = honra irrmos = irmos cara, trata
		4	Um mesmo fonema é representado por dois grafemas diferentes conforme o contexto em que ele ocorra	caro = carro rrato = rato

	Classes/ tipos	Fontes de erros	Exemplos do autor	
		5 A vogal nasalizada é representada por um dígrafo Vn/Vm, no caso de nasalidade em interior de palavra, ou por um dígrafo Ṽ/VM no caso de nasalidade primária em final de palavra	ãda = anda Bõ = bom sãba = samba Ṽ --- V / Trânsito, ânsia	
C	Violação da representação gráfica oficial de um fonema devido às relações	6	Relações opacas oriundas da fala padrão	sow = sol
		7	Relações opacas oriundas da fala não-padrão	(nós) levar = (nós) levarmos
		8	Relações opacas oriundas do condicionamento lexical de certos processos fonológicos	cumida = comida
		9	Relações opacas oriundas da não especificação de um traço de arquifonema, traço este que é preenchido no contexto	dexde = desde
		10	Relações opacas oriundas do desvozeamento que, em português, se dá em situações bem específicas	gatu = gato gadu = gado
		11	Relações opacas oriundas da reinterpretação de sequências de fonemas em sequências de fones. (Monotongação e ditongação)	falô = falou professoura = professora
D	Violação da representação gráfica de sequências de palavras	12	Relações opacas entre palavras morfológicas e palavras fonológicas	opato = o pato mileva = me leva
		13	Relações opacas entre palavras morfológicas e grupos de força	jalicotei = já lhe contei
E	Violação das regras gramaticais utilizadas na escrita. O aprendiz tende a escrever conforme ele fala	14	Relações opacas entre a morfologia da fala e a da escrita	nós foi lá = nós fomos lá
		15	Relações opacas entre a sintaxe da fala e a da escrita	tem casa vendendo ali = ali tem casa sendo vendida
F	Violação das formas dicionarizadas	16	As formas X e Y são dicionarizadas, mas remetem a conceitos diferentes	cesta-feira = sexta-feira cinto muito = sinto muito
		17	A forma X é dicionarizada, mas a forma Y, não	jelo = gelo, noço = nosso
		18	Entrada de dicionário Z [inclui/exclui] um acento gráfico	codigo = código
G	Violação de regras que dizem respeito à forma do texto	19	Não utilização, ou utilização inadequada, de recurso como parágrafos, aspas, negritos, travessões, etc	Erros desse tipo são facilmente encontrados nas atividades e produções textuais datiloscritas dos estudantes do 6º W
H	Erros de hipercorreção Obs.: Estes são os erros mais difíceis de serem sanados	20	Uma forma X' é criada por analogia a uma forma X que, pela ação de uma regra Y passa a X'.	jogol = jogou

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base na Tipologia de Erros de Oliveira e Nascimento (1990, p. 39-42).

A proficuidade deste inventário apresenta-se para nós, professoras(es) da LP ou estudosas(os) da língua, como um meio auxiliar no equacionamento e concatenação das fontes dos erros apresentados pelos estudantes.

Há que ressaltar algumas considerações feitas pelos autores nesta classificação: (i) Os erros do tipo (A) são os mais sérios. Suas ocorrências inviabilizam o prosseguimento do processo de ensino aprendizagem. (ii) Os tipos (C), (D) e (E), por princípio geral, podem ser agrupados, já que têm a ver com a escrita conforme a fala. (iii) Os erros do tipo (H) são, segundo Oliveira e Nascimento (1990, p. 42), os mais difíceis de serem sanados pelas(os) professoras(es) de LP por se tratarem de erros oriundos da hipercorreção, que são estabelecidos além do modelo oficial de escrita da língua e “principalmente pelo fato de serem totalmente aleatórios no que se refere ao item lexical atingido”.

Para o embasamento teórico e realização da análise dos erros de escrita dos estudantes investigados, baseamo-nos, primeiramente, nas teorias defendidas por Cagliari (1997, p. 137-146), em que apresenta uma categorização dos erros. Não desconsideramos, contudo, outros linguistas e estudiosos que aprofundaram e ou atualizaram os estudos de Cagliari (1997) e que são apresentados na sequência.

Segue o quadro com a categorização proposta por Cagliari (1997), com as respectivas ocorrências e exemplos.

Quadro 6 – Erros na Escrita de Estudantes segundo Cagliari (1997)

Categorização dos Erros de escrita	Ocorrências dos Erros de escrita	Exemplos de erros na escrita de estudantes do 6º ano W da EEPLL
Transcrição Fonética	Caracterizado pela transcrição da fala na escrita, como trocar o i pelo e por falar {i} ao pronunciar palavras como triste (“triste”)	coiza/coisa (A4), tenhu/tenho (F2), jestos/gestos (I2)
Uso indevido de letras	O aluno escolhe uma letra para representar o som diferente da que pede a ortografia, como “dici” no lugar de “disse”. As trocas de vogais não são consideradas uso indevido de letra por quase sempre representarem transcrições fonéticas	conheser/conhecer (D1), aprezentar/apresentar (M3), tanbém/também (D1/K3)
Hipercorreção	Ocorre quando o aluno já conhece a forma ortográfica de determinadas palavras que têm representação diferente da pronúncia. Assim, ele generaliza a regra, como “jogol” no lugar de “jogou”	mi/me (R1), filia/filha (S1)
Modificação da estrutura segmental das palavras	Erros de troca, supressão, acréscimo e inversão de letras. Característicos de aluno que ainda não domina o uso de certas letras, como a distribuição de m, n, v, e f, como “anigo” no lugar de “amigo”, “macao” no lugar de “macaco” e “sosato” no lugar de “susto”. O professor deve observar a lógica no erro do aluno e a relação entre as letras trocadas, suprimidas ou acrescentadas	denque/dengue (R1), vesten/vestem (I2), jestos/gestos (I2), gerra/guerra (K3)
Juntura intervocabular e segmentação	Na produção de textos, a criança costuma juntar as palavras, num reflexo da continuidade da fala: “mimatou” (“me matou”)	benvindo/bem-vindo (D2), nande/na onde (J3)
Forma morfológica diferente	Erros que ocorrem porque na variedade dialetal do aluno certas palavras têm características próprias que dificultam o entendimento, como “ade pois” (“depois”)	omenos/ ou menos (K3)
Forma estranha de	Dificuldades com a escrita cursiva e a caligrafia	Esses casos podem ser facilmente percebidos nas

Categorização dos Erros de escrita	Ocorrências dos Erros de escrita	Exemplos de erros na escrita de estudantes do 6º ano W da EEPLL
traçar as palavras		figuras das produções textuais dos alunos
Uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas	Alguns alunos, quando aprendem que devem escrever os nomes próprios com letras maiúsculas, passam a aplicar a regra para outros tipos de palavras, como pronomes pessoais	salinas/Salinas (A3), lambert/Lambert (F2), brasil/Brasil (M2), Bravo/bravo (F2)
Acentos gráficos	A acentuação é uma das últimas etapas da aprendizagem da escrita. Alguns alunos se confundem por conta da semelhança ortográfica entre formas com e sem acento ou com a aplicação do til	voce/você (A4/I2), plastico/plástico (S1), agua/água (S1)
Sinais de pontuação	Também fazem parte das últimas etapas de aprendizado e raramente fazem parte de textos de produção espontânea	Esses casos podem ser facilmente percebidos nas figuras das produções textuais dos alunos
Problemas sintáticos	Muitos dos problemas sintáticos (concordância, regência etc.) presentes nos textos dos aprendizes denotam a transposição da linguagem oral para a escrita, como “era uma vez um menino que um dia ele saiu de casa”	Esses casos podem ser facilmente percebidos nas figuras das produções textuais dos alunos

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base em Cagliari (1997, p. 137-146, grifos do autor).

Cagliari (1997) conclui o estudo mencionado acima ressaltando que devemos sempre considerar, na totalidade, os acertos nas produções escritas dos estudantes, pois, embora apresentem muitos erros, há muitos acertos que devem ser levados em consideração quando se trata de escrita ortográfica.

Cagliari (1997, p. 115) elucida que o sistema de escrita fonográfico – aquele que é baseado em fonemas – “depende essencialmente dos elementos sonoros de uma língua para poder ser lido e decifrado. Esse tipo depende crucialmente da ordem linear da escrita, que vem assinalada de uma maneira padronizada”.

De acordo com Botelho e Leite (2005), os metaplasmos contemporâneos são as transformações ocorridas a partir da LP que, hoje, é utilizada em nosso país. Os autores iniciam seus estudos a partir “dos processos de transformação fonética de casos isolados emblemáticos” e avaliam os metaplasmos por transformação que são aqueles que “ocorrem quando um fonema de um vocábulo se transforma, passando a ser outro fonema distinto em lugar do primeiro” (BOTELHO e LEITE, 2005 p. 6-8).

Os autores apontam casos de degeneração, desnasalação, dissimilação, rotacismo, lambdacismo, ditongação, monotongação, metafoia, nasalação, palatização, sonorização (ou abrandamento) e de despalatização na escrita ortográfica. Segue quadro demonstrativo:

Quadro 7 – Metaplasmos por Transformação segundo Botelho e Leite (2005)

Maneiras	Classificações	Explicação	Exemplos
Por aumento: ocorrem quando inserimos um fonema no vocábulo, aumentando assim a sua forma fonética	Epêntese	É a inserção de um fonema no meio da palavra	Asterisco > asterístico; beneficência > beneficência
	Anaptixe ou suarabácti	É o nome dado ao fenômeno de acrescentar uma vogal para desfazer um grupo consonantal	advogado > adevogado ou adivogado
	Paragoge ou epítese	É o nome dado ao metaplasmo que acrescenta um fonema no final da palavra	mártir > mártire; e variz > varize
	Prótese	É o nome que caracteriza o fenômeno de inserção de um fonema no início da palavra	lembrar > alembrar; e soar > assoar (forma registrada em dicionários, com a acepção de “limpar o nariz”). Obs.: Pode ser considerado prótese o caso de aglutinação: de repente > derrepente
Por supressão: ocorrem quando suprimimos um fonema de um vocábulo	Aférese	É o nome que caracteriza o fenômeno de supressão de um fonema (ou uma sílaba) do início de um vocábulo	ainda > inda; até > té; está > tá (forma registrada)
	Apócope	É o nome dado ao fenômeno que suprime um fonema no final do vocábulo	bobagem > bobage; quer > qué; saber > sabê; passar > passá e licença > cença
	Síncope	É o nome dado à supressão de fonemas no meio do vocábulo	horóscopo > horospo; bêbado > bebo; padrinho > padinho
	Haplologia	É o nome dado ao fenômeno que suprime a primeira, de duas sílabas sucessivas, no meio da palavra, por ter semelhança sonora com a seguinte. Esse fenômeno é uma modalidade da síncope	entretenimento > entretimento (forma registrada em dicionários); paralelepípedo > paralepípedo; e infalibilidade > infabilidade
Por transposição: dão-se por deslocamento de posição de fonemas em um vocábulo ou por transposição do acento tônico da palavra	Metátese	É o nome dado à transposição de um fonema em uma mesma sílaba de um vocábulo	perguntar > preguntar; barganha > braganha; prateleira > parteleira; entreter > enterter, e entretela > entertela
	Hipérese	É o nome dado à transposição de um fonema de uma sílaba para outra em um vocábulo	nervoso > nevroso; e bicarbonato > bicabornato
	Sístole	É o nome dado ao deslocamento, por recuo, do acento tônico de um vocábulo	rubrica > rúbrica; ruim > ruim (rú); filantropo > filantropo
	Diástole	É o nome dado ao deslocamento, por avanço, do acento tônico de um vocábulo	opto > opito (pí); gratuito > gratuító; águo > aguo (gú) (forma aceita); ínterim > ínterim (rím); e designo > desiguino (guí)
Por transformação: ocorrem quando um fonema de um vocábulo se transforma, passando a ser outro fonema distinto em lugar do primeiro.	Degeneração	É o nome dado ao processo de transformação do fonema /b/ em fonema /v/	assobiar > assoviar; travesseiro > trabesseiro
	Desnasalação	É o nome dado ao processo de transformação de um fonema nasal a um fonema oral	virgem > virge; homem > home
	Dissimilação	É a transformação de um fonema para diferenciação de um outro semelhante existente no mesmo vocábulo	pílula > pírula; privilégio > previlégio
	Rotacismo	É a transformação do fonema /l/ em /r/	alface > arface; almoço > armoço; aluguel > aluguer

Maneiras	Classificações	Explicação	Exemplos
	Lambdacismo	É a transformação do fonema /r/ em /l/	freira > flera (ê); e cabeleireiro > cabelelero
	Ditongação	É o nome dado à transformação de uma vogal ou um hiato em ditongo	bandeja > bandeija; caranguejo > carangueijo; e saudar (sa-u-dar) > saudar (sau-dar)
	Monotongação	É o nome dado à transformação ou redução de um ditongo em uma vogal	rouba > roba (ó); trouxe > truxe; polícia > poliça; sou > sô; jogou > jogô; besouro > besoro (ô)
	Metafonia	É o nome dado à alteração do timbre ou altura de uma vogal	direito > dereito; diferente > deferente
	Nasalação	É o nome dado à transformação de um fonema oral a um fonema nasal	até > inté; aipim > aimpim; igual > ingual; identidade > indentidade
	Palatização	É o nome dado à transformação de um ou mais fonemas em uma palatal	Antônio > Antonho; família > familia; salsicha > salchicha
	Sonorização ou abrandamento	É o nome dado à transformação de um fonema surdo, em posição intervocálica, à sua homorgânica sonora	cuspir > guspir; e constipado > gustipado
Despalatização	É o nome dado à transformação de fonemas palatais em um nasal ou oral	cabeçalho > cabeçálio (ou cabeçário); e docinho > docim	

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base em Botelho e Leite (2005).

Botelho e Leite (2005) concluem seu texto alertando-nos de que LP passa por transformações fonéticas constantemente e, por isso, devemos como estudiosos da Língua Materna (LM), manter-nos atualizados sobre as suas modificações.

Oliveira (2005) faz o seguinte estudo sobre possíveis classificações dos problemas relacionados à escrita dos educandos em fase de Alfabetização. Vale salientar que neste estudo comprovamos tais ocorrências nas atividades e produções textuais dos estudantes dos anos finais do EF.

Quadro 8 – Classificação dos Problemas de Escrita por Oliveira (2005)

Grupos	Explicações do autor	Tipos	Problemas enquadrados nesse grupo.	Quando ocorrem	Exemplos na escrita dos estudantes do 6º Ano W
G1	Problemas mais visíveis de escrita, que violam a própria natureza de uma escrita alfabética	A	Escrita pré-alfabética	Quando o aprendiz ainda não se resolveu entre a representação de grupos de sons (escrita silábica) ou a representação de sons individuais (escrita alfabética)	dade a que taba (F1)
		B	Escrita alfabética com correspondência trocada por semelhança de traçado.	Por causa da semelhança no traçado das letras, muitos aprendizes confundem, durante um certo tempo, a grafia de algumas letras como M e N, P e Q, B e D	JARDUPi (A1), Jarbupi (A1), tanbem/também (D1/M3)

Grupos	Explicações do autor	Tipos	Problemas enquadrados nesse grupo.	Quando ocorrem	Exemplos na escrita dos estudantes do 6º Ano W
		C	Escrita alfabética com correspondência trocada pela mudança de sons.	Ocorre principalmente em ditados. O educando sussurra as palavras ao escreverem, com isso, os sons se ensurdecem e, como consequência, vem a troca de letras	petequa/peteca (A4), quarta/carta (A4)
G2	São os problemas realmente importantes	A	Violações das relações biunívocas entre os sons e os grafemas	O aprendiz que não conseguiu, ainda, estabelecer as relações mínimas entre alguns sons e alguns grafemas	Segundo Oliveira (2005) é muito difícil que isso aconteça
		B	Violações das regras invariantes que controlam a representação de alguns sons	Os casos de escrita que se baseiam na pauta sonora e que, ao mesmo, tempo são regidos por regras	gerra/guerra (K3), tera/terra (D2/J3)
		C	Violações da relação entre os sons e os grafemas por interferência das características estruturais do dialeto do aprendiz	Faz-se necessárias adaptações às várias regiões brasileiras, pois como os dialetos do português não são idênticos, também não são idênticos os problemas desse tipo	pouvo/polvo (M1)
		D	Violação de formas dicionarizadas	São os problemas mais sérios, enquadram as grafias de natureza totalmente arbitrárias que não podem ser controladas nem pelo som que se pronuncia, nem por uma regra (como em G2B). Também não podemos atribuir esses casos à categoria G2C, pois não há diferenças dialetais envolvidas. São aprendidos um a um, e somente a consulta ao dicionário ou a familiaridade da palavra podem resolver a questão da grafia	coiza/coisa (A4), esplica/explicar (F2), procima / próxima (M2), apresentar / apresentar (M3), jestos/gestos (I2)
G3	A ortografia exige o controle de fatores que ultrapassam a relação entre sons e letra	A	Violação na escrita de sequências de palavras	Essa categoria se refere aos casos em que a partição da fala não corresponde à partição da escrita	sevoce/se você (R1). amargarida/ a margarida (J4)
		B	Outros casos	Aqui se incluem casos de hipercorreção e casos acidentais	denque/dengue, olar/olá, estar/está (R1)

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base em Oliveira (2005, p. 49-55).

Sobre essa classificação, Oliveira (2005, p. 49) esclarece que não há pretensão de que seja definitiva, e afirma que o objetivo é “[...] mostrar que uma classificação não é apenas possível, mas também desejável. [...] Portanto, essa classificação deverá ser utilizada com prudência e não deve ser tomada como uma receita para todos os problemas de escrita”.

Morais (2007) também apresenta informações importantes sobre o ensino da ortografia, assim se posicionando:

[...] entendemos que pouco mudou na forma como a ortografia vem sendo tratada na escola. Se fora da instituição escolar ela é cobrada – e seu não-cumprimento é fonte de *discriminação e exclusão* –, cremos que também nas salas de aula a ortografia ainda é vista como tema de *cobrança, verificação, avaliação e ... punição*. A partir da década de 1980, observamos também, aqui e ali, um fenômeno preocupante: em nome do que julgamos uma má interpretação do *construtivismo*, vários educadores passaram a considerar que não deveriam ensinar ortografia, que os alunos a aprenderiam “naturalmente”, etc. [...] (MORAIS, 2007, p. 12, grifos nossos).

Morais (2007) revela que o entendimento do construtivismo pelo sistema educacional brasileiro foi, como já postulado por outros estudiosos, mal interpretado por parte dos educadoras(es) no tocante ao ensino da ortografia de forma sistemática em sala de aula. O linguista revela que a ortografia, quando não são assimiladas as regras convencionais pelos estudantes, ainda é tida pelas(os) professoras(es) como fonte de julgamento e repreensão no âmbito escolar e de discriminação e exclusão na esfera social.

O autor apresenta um estudo minucioso sobre as regularidades e irregularidades da escrita ortográfica, distinguindo inclusive, as normas nas quais não são encontradas grandes dificuldades de superação, tais como descritas no Quadro 9, a seguir.

Quadro 9 – Principais Regularidades Contextuais do Português segundo Morais (2007)

Principais Regularidades Contextuais do Português	Exemplos de palavras por MORAIS (2007)	Exemplos na escrita de estudantes do 6º ano W da EEPLL
Os empregos de C e QU	<i>quero, quiabo e coisa</i>	como (C2), quero (C2/D1/I2/J2/J3/K1), casa (D2), colegas (J3), quando (I2/J3), cidades (K1/M3), cinemas (I2), coisas (I2), compras (I2)
Os empregos de G e GU	<i>guerra, guitarra e gato</i>	gostaria (K4), guerra (E1/J1/K4), água (J3), lagos (J3), galáxia (C2/D1/J1), gosta (C2), gosto (F2), grande (M3)
Os empregos de Z do início de palavras começadas com o som /z/	<i>zabumba, zebra, zinco, zorra e zumbido</i>	Não houve ocorrência
O emprego de S em sílabas de início de palavra em que essa letra segue os sons /a/, /o/ e /u/ ou suas formas nasais	<i>sapo, santa, soco, sono, surra e suntuoso</i>	solução (J1), sozinho (J3)
O emprego de J em sílabas em qualquer posição da palavra em que essa letra segue os sons /a/, /o/ e /u/ ou suas formas nasais	<i>jaca, cajá, carijó, juízo e caju</i>	lojas (I2), jasmim (J1/K4)
Os empregos de R e RR.	<i>rei, porta, carro, honra, prato e careca</i>	perfumadas (J1), cheira (J1), coração (J1), terra (C2/J3/K4/M3), cheiro (K4), diferente (D1/I2), para (A4/M2), parece (D1), rosa (M2), Brasil (M2), adorou (M2), mercúrio (M2), maravilhas (M2), mercado (E1), lugares (F2), rios (F2), rei (F2)
Os empregos de U notando o som /u/ em sílaba tônica em qualquer posição da palavra e de O notando o mesmo som em sílaba átona final	<i>úlcera, lua, bambu e bambo</i>	azul (J1/J2/K3/K4)
Os empregos de I notando o som /i/ em sílaba tônica em qualquer posição da	<i>figado, bico, caqui e caque</i>	Não houve ocorrência

Principais Regularidades Contextuais do Português	Exemplos de palavras por MORAIS (2007)	Exemplos na escrita de estudantes do 6º ano W da EEPLL
palavra e de E notando o mesmo som em sílaba átona final		
Os empregos de M e N nasalizando final de sílabas	<i>canta e canta (sic)</i>	doença (J1), esperança (J1/K3), mundo (J1), também (E1/I2/J1), vento (J1/K3), namorando (K3), lindo (M2), brincar (C2), vontade (K1)
Os empregos de A, E, I, O e U em sílabas nasalizadas, que antecedem sílabas começadas por M e N	<i>cana, remo, rima, como e duna</i>	esperança (J1/K3), como (C2/K3), mundo (J1)
Os empregos de ão, ã e em em substantivos e adjetivos terminando em /ãu/, /ã/ e /ey/	<i>feijão, folgazão, lâ, sã, jovem e ontem</i>	Mãos (J1), coração (J1)

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base em MORAIS (2007, p. 11-27, grifos do autor).

Morais (2007) relaciona algumas das regras morfossintáticas mais importantes das normas ortográficas da LP, exemplificando-as no Quadro 8.

Quadro 10 – Regularidades Morfossintáticas¹³ do Português por Morais (2007)

Exemplos de regularidades morfossintáticas do português	Exemplos de palavras por MORAIS (2007)	Alguns exemplos na escrita de estudantes do 6º ano W da EEPLL
FLEXÕES VERBAIS		
O emprego de R nas formas verbais do infinitivo que tendemos a não pronunciar	<i>cantar, comer e dormir</i>	chegar (C1), ser (D1), divertir (I2), ler (J2).
O emprego de U nas flexões verbais do passado perfeito do indicativo	<i>cantou, comeu e dormiu</i>	estou (A4, F2), adorou (M2)
O emprego de ão nas flexões verbais do futuro do presente do indicativo	<i>cantarão, comerão e dormirão</i>	são (J3)
O emprego de AM nas flexões verbais do passado ou do presente pronunciadas /ãw/ átono	<i>sejam, cantam, cantavam, cantariam</i>	vestem (I2), falam (I2), passeiam (J1)
O emprego de D nas flexões de gerúndio que, em muitas regiões, tende a não ser pronunciado	<i>cantando, comendo e dormindo</i>	mandando (A4), cursando (F2)
Os empregos de SS nas flexões no imperfeito do subjuntivo	<i>cantasse, comesse, dormisse</i>	tivesse (K4)
PALAVRAS FORMADAS POR DERIVAÇÃO LEXICAL		
O emprego de L em coletivos terminados em /aw/ e adjetivos terminados em /aw/, /ew/, /iw/	<i>milharal, colegial, possível, sutil</i>	legal (F2), especial (M1)
O emprego de ÊS e ESA em adjetivos pátrios e relativos a títulos de nobreza	<i>português, portuguesa, marquês, marquesa</i>	Não houve ocorrência dessa regularidade.
O emprego de EZ em substantivos derivados	<i>rapidez e surdez</i>	Não houve ocorrência dessa regularidade.
O emprego de OSO em adjetivos	<i>gostoso e carinhoso</i>	Não houve ocorrência dessa regularidade.
O emprego de ICE no final de substantivos	<i>chatice e doidice</i>	Não houve ocorrência dessa regularidade.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base em MORAIS (2007, p. 11-27, grifos do autor).

¹³ Morais (2007, p. 23, grifos do autor) esclarece que “Noutros textos, usamos o termo ‘regras morfológicas’ ou ‘morfológico-gramaticais’ para nos referirmos a esse mesmo tipo de regularidades”.

A regularidade do emprego de ‘r’ nas formas verbais do infinitivo, apontada por Morais (2007), que é tendência geral não pronunciar, é apontada por Cagliari (2008) como o fenômeno fonológico de ‘enfraquecimento ou redução’. É uma forma que pelo fato de não ser articulada na oralidade, não é comumente escrita, não sendo, portanto, de tão fácil apropriação na escrita ortográfica dos estudantes na atualidade.

A regra citada é apenas uma das normas nas quais constatamos transgressões na escrita dos estudantes aqui investigados que, embora haja clareza na Gramática tradicional, não são de fácil assimilação pelos educandos, sendo que muitas delas geram dúvidas durante toda a vida dos falantes da LM, devido às influências fono-ortográficas na escrita.

Para Morais (2007, p. 24, grifos do autor) a ortografia é uma convenção social e tais regularidades morfossintáticas são apresentadas e o linguista esclarece que “morfemas que aparecem na formação de palavras por *derivação lexical* (e aí as letras que são regradadas se encontram, geralmente, no interior de *sufixos*) e nas *desinências* de certas *flexões verbais*”. Como pode ser constatado no quadro, em se tratando dessas legitimidades morfológico-gramaticais, são muitas as dificuldades encontradas pelos estudantes investigados ao tentarem empregá-las em suas produções escritas e não conseguimos encontrar em nosso *corpus* alguns casos expostos por Morais.

Morais (2007) distingue também em um quadro as principais irregularidades constatadas na escrita ortográfica da LP, convencionadas pelas dificuldades de estabelecimento da relação entre grafia/som.

Quadro 11 – Principais Irregularidades do Português segundo Morais (2007)

Principais Irregularidades do Português	Exemplos de palavras por MORAIS (2007)	Exemplos na escrita de estudantes do 6º ano W da EEPLL
A notação do som /s/ com S, C, Z, SS, X, Ç, XC, SC, SÇ e S	<i>seguro, cidade, assistir, auxílio, açude, exceto, piscina, cresça, exsudar</i>	esa/essa (A4), fose/fosse (D1), tese/tivesse (E2), conhoso/conheço (R1), procima/próxima (M2), conheser/conhecer (D1), esplica/explicar (F2)
A notação do som /z/ com Z, S e X	<i>gozado, casa, exame</i>	apresentar/apresentar (M3)
A notação do som /S/ com X, CH ou Z	<i>xale, chulé, rapaz</i>	coiza/coisa (A4)
A notação do som /g/ com J ou G	<i>gelo, jiló</i>	jestos/gestos (I2)
A notação do som /λ/ com L ou LH	<i>família e toalha</i>	filia/filha (S1)
A notação do som /i/ com I ou E em posição átona não-final	<i>cigarro, seguro</i>	vivi/vive (E2)
A notação do som /u/ com U ou O em posição átona não-final	<i>buraco, bonito</i>	tenhu/tenho (F2)
O emprego do H em início de palavra	<i>harpa, hoje, humano</i>	ora/hora (A4), abitante/habitante (M3), istória/história (P1)

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base em MORAIS (2007, p. 11-27, grifos do autor).

No estudo de Moraes (2007) encontramos dois grandes alertas. Primeiro o de que os estudantes precisam, inicialmente, dominar as exceções ou conveniências das normas de escrita alfabética, para após esta etapa, estarem preparados para internalizarem o regulamento ortográfico.

O segundo alerta é o de que necessitamos entender “que o aprendiz iniciante inevitavelmente cometerá erros desse tipo ao escrever, ainda mais porque para ele muito do que estará escrevendo é ‘pura novidade’” (MORAIS, 2007, p. 25, grifo do autor). Tais dificuldades são percebidas no percurso da educação básica, estendendo-se a toda a comunidade da população brasileira, em maior ou menor coeficiente, dependendo do nível de escolarização dos indivíduos.

No intuito de explicar as modificações sonoras que acontecem nas formas basilares dos fonemas, Cagliari (2008, p. 99-115) destaca alguns fenômenos fonológicos transpostos na escrita, caracterizando-os assim, como estruturas fono-ortográficas, que segundo o linguista, ocorrem nas formas basilares dos morfemas, “[...] ao se realizarem foneticamente, são explicadas através de regras que caracterizam processos fonológicos”. Os mais comuns são apresentados como sendo: assimilação, desassimilação, inserção ou epêntese, eliminação ou apagamento, comutação ou metátese, enfraquecimento ou redução, fortalecimento, palatalização, labialização, retroflexão, harmonia vocálica, sândi.

Quadro 12 – Fenômenos Fonológicos na Escrita por Cagliari (2008)

Tipos de fenômenos fonológicos		Explicação do fenômeno	Exemplos na escrita de estudantes do 6º ano W
1	Assimilação	Esse fenômeno ocorre quando um som se torna mais semelhante a outro, assimilando outro(s) som(ns) próximo(s)	tamu/estamos (A1)
2	Desassimilação	Consiste na situação oposta ao processo de assimilação	Não houve ocorrência
3	Inserção ou epêntese	Acréscimo de um segmento (fone) à estrutura silábica	vernus/Vênus (M2)
4	Eliminação ou apagamento	Ao contrário da epêntese, o apagamento consiste na supressão de um segmento	tabem/também (K3)
5	Comutação ou metátese	Troca de dois segmentos dentro do vocábulo, o que pode se dar na mesma sílaba ou em sílabas diferentes	professor/professor (A1)
6	Enfraquecimento ou redução	Enfraquecimento como uma articulação de menor esforço	binca/brincar (A4)
7	Fortalecimento	Fenômeno com as características contrárias do enfraquecimento	vocer/você (R1), olar/olá (R1)
8	Palatalização	Segundo Cagliari (2008, p. 102-103), um segmento torna-se palatal ou mais semelhante a um som palatal ao adquirir articulação secundária palatalizada ou africativizada	Não houve ocorrência. Cagliari cita o exemplo de /dzia/ e /dia/

Tipos de fenômenos fonológicos		Explicação do fenômeno	Exemplos na escrita de estudantes do 6º ano W
9	Labialização	Cagliari (2008, p. 103), “acontece a labialização quando uma articulação de arredondamento é acrescentada à articulação primária ou, ainda, quando há a troca de um segmento não labial por outro labial. [...] Uma consoante tornar-se labializada, quando ocorre entre vogais arredondadas”	esa/essa (2x) (A4), fose/fosse (D1)
10	Retroflexão	Para Cagliari (2008, p. 104), “A retroflexão acontece quando há o acréscimo de uma articulação secundária retroflexa à articulação primária de um segmento ou a troca de um segmento não retroflexo por outro retroflexo”	Não houve ocorrência
11	Harmonia vocálica	Segundo Cagliari (2008, p. 104), “A harmonia vocálica é um tipo especial de assimilação que faz com que vogais tornem-se mais semelhantes entre si, em geral, por alguma razão morfológica [...]”	piquenu/pequeno (J3)
12	Sândi	Cagliari (2008, p. 105) afirma que “O sândi é um fenômeno que ocorre nas fronteiras de palavras (juntura intervocabular)”	omenos/ ou menos (K3), achuva/ a chuva (J4)

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nos Fenômenos Fonológicos na Escrita apontados em Cagliari (2008, p. 99-115, grifos nossos).

Cagliari (2008), ao concluir o seu texto, alerta que

É difícil (senão impossível) estabelecer *a priori* os limites ideais para se fazer uma boa análise fonológica de uma língua, seja ela qual for. Por isso, quando se tratam de muitos falantes, convém começar a análise dos dados não comparando fatos isolados, mas agrupando-os em função de fatores históricos, geográficos, sociais, estilísticos etc. (Cagliari, 2008, p. 113).

Por razões como as apontadas pelo linguista que evidenciamos os desvios na escrita ortográfica dos estudantes da turma investigada na EEPLL e apresentamos o *corpus* às professoras de LP do educandário e estas relataram que era comum encontrá-los nas atividades de produções textuais dos estudantes, mas todas, unanimemente, disseram não ter os conhecimentos necessários para nomeá-los e ou as razões de suas ocorrências.

Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2015) estabelecem uma organização para as alterações sonoras sofridas nas formas básicas dos morfemas, ordenando os processos fonológicos em quatro categorias, sendo elas Assimilação, Estruturação Silábica, Enfraquecimento e Reforço e Neutralização.

Quadro 13 – Processos Fonológicos por Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2015)

CATEGORIAS		Processos Fonológicos	Explicação do Processo	Exemplos das autoras	
Assimilação: Quando os segmentos se tornam mais semelhantes, ou seja, um segmento assume os traços distintivos de um segmento vizinho	1	Processo de Palatalização	Um segmento torna-se palatal ou mais semelhante a um som palatal ao adquirir uma articulação secundária africada	TF1	/ 'kilo /
				TF2	['kʲilʲo]
	2	Processo de Labialização	Quando uma articulação secundária de arredondamento é acrescentada à articulação primária	TF1	/ 'tudo /
				TF2	['tʷudʷo]
	3	Processo de Nasalização	Ocorre quando o véu do palato começa a se abrir para a produção da consoante nasal em um momento anterior à consoante ainda está sendo produzida	TF1	/ kama /
				TF2	['kẽme]
	4	Processo de Vozeamento	Essa regra estabelece que uma consoante [+ant, +cor, +alt, -voz] adquire o traço [+voz] em final de sílaba ou palavra, quando estiver diante de uma consoante [+voz]	TF1	/ meSmo /
				TF2	[meʒmo]
	5	Processo de Harmonia Vocálica	É um tipo de assimilação que torna as vogais mais semelhantes entre si	TF1	/ me'nino /
				TF2	[mi 'ninʊ]
Reestruturação silábica: Quando há alteração na distribuição das consoantes e vogais, podendo esses segmentos serem inseridos ou eliminados	1	Apagamento	Dois segmentos podem então juntar-se, transformando-se em um único segmento	TF1	/ 'livro /
				TF2	['livʊ]
	2	Permuta	Quando há permuta entre dois segmentos	TF1	/ la'gaRto /
				TF2	[lay'gato]
Enfraquecimento e Reforço: Quando os segmentos são modificados segundo sua posição na palavra	1	Apagamento	Em palavras proparoxítonas a penúltima vogal pode desaparecer, transformando a palavra em uma paroxítona	TF1	/ 'fʊSforo /
				TF2	['fʊʃfrʊ]
	2	Reforço	Vogais fortes (acentuadas) podem sofrer ditongação	TF1	/ paS /
				TF2	['paɨʃ]
Neutralização: ocorre quando os segmentos vocálicos se fundem em ambiente específico		Neutralização Fonêmica	Quando um ou mais fonemas perdem a distinção entre si em um determinado contexto, o caso de variação livre	TF1	'jure' / 'zure / 'júri' / 'zuri /
				TF2	'jure' ['ʒuri] 'júri' ['ʒuri]

Legenda:

TF1 = Transcrição Fonológica	TF2 = Transcrição Fonética
------------------------------	----------------------------

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base em Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2015, p. 140-147).

Estes por sua vez, possibilitaram que as autoras formulassem regras fonológicas determinando-as por categorias nas quais ocorreram um determinado fenômeno fonológico. A saber: Enfraquecimento, Assimilação, Palatalização, Labialização, Assimilação de Vozeamento, Inserção ou Epêntese, Harmonia Vocálica e Sândi.

Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2015) impetraram as explicações necessárias sobre as condições em que acontecem cada um dos fenômenos fonológicos elencados. Com base nas teorias das autoras formulamos o quadro abaixo com a demonstração dos tipos de fenômenos,

as condições de ocorrência na escrita ortográfica dos estudantes e expusemos exemplos encontrados na turma investigada.

Quadro 14 – Regras Fonológicas segundo Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão

Tipos de fenômenos fonológicos		Condições em que ocorrem esses fenômenos	Exemplos na escrita de estudantes do 6º ano W
1	Monotongação	É o processo pelo qual o ditongo passa a ser produzido como uma única vogal. Nesse caso, há um apagamento do glide	gosto/gostou (M2), béjos/beijos (J3)
2	Enfraquecimento	Quando os segmentos são modificados segundo sua posição na palavra	tenhu/tenho (F2)
3	Assimilação	Uma vogal é nasalizada diante de uma consoante nasal. Isso pode ocorrer quando a vogal é seguida por uma consoante nasal na sílaba seguinte	Não houve ocorrência desse fenômeno.
4	Palatalização	Um segmento torna-se palatal ou mais semelhante a um som palatal ao adquirir uma articulação secundária africada	chujeira/sujeira (S1)
5	Labialização	Quando uma articulação secundária de arredondamento é acrescentada à articulação primária	Não houve ocorrência desse fenômeno
6	Vozeamento	Essa regra estabelece que uma consoante [+ant, +cor, +alt, -voz] adquire o traço [+voz] em final de sílaba ou palavra, quando estiver diante de uma consoante [+voz]	veiz/vez (J2)
7	Inserção ou epêntese	Há acréscimo de um segmento à forma básica de um morfema	vernus/Vênus (M2)
8	Harmonia vocálica	É um tipo de assimilação que torna as vogais mais semelhantes entre si	piquenu/pequeno (J3)
9	Sândi Externo	Fenômeno que ocorre nas fronteiras de palavra. Consiste na transformação de estruturas silábicas causada, em geral, pela queda de vogais	nande/na onde (J3)

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base em Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2015, p. 147-162).

Apresentamos um panorama detalhado com uma análise criteriosa das produções textuais e atividades dos estudantes do 6º ano W. Confiamos que ao fim deste subcapítulo teórico, termos abarcado todos os conhecimentos que nos dispomos a evidenciar, enquadrando estudos de diversos autores, progredimos os nossos entendimentos sobre as normas ortográficas e, agora, temos o respaldo necessário para a nossa proposta de intervenção – Curso de Intervenção Pedagógico-Teórico-Prático para o ensino da escrita às professoras de LP participantes desta pesquisa, na qual formularemos estratégias práticas para repassar todos esses conhecimentos, a fim de que elas consigam estabelecer práticas pedagógicas mais eficazes com relação ao ensino das especificidades linguísticas fonético-fonológicas da LM.

1.6 Taxonomia de erros de Oliveira e Nascimento

Oliveira e Nascimento (1990) apresentaram-nos uma taxonomia dos “erros” analisando os desvios ortográficos na escrita dos educandos em processo de Alfabetização, enfatizando a

importância do desenvolvimento da competência linguística pelas(os) docentes aos discentes no processo de aquisição da escrita. Os autores fazem uma abordagem sobre as noções de aprendizagem da língua escrita, reconhecem que há um grande número de estudos sobre a sua psicogênese, mas, fundamentam-se diretamente na fonte das teorias de Ferreiro e Teberosky (1985).

Em seus primeiros apontamentos os autores assinalam que Ferreiro e Teberosky (1985) enfatizavam a importância do desenvolvimento da competência linguística e da capacidade cognoscitiva na Alfabetização das crianças, destacando que precisamos reconhecer as especificidades da noção de aprendizagem das crianças nesta etapa escolar.

Ferreiro e Teberosky (1985) centraram-se na concepção piagetiana de que a aprendizagem se dá através do envolvimento, assimilação e interpretação do sujeito aprendiz com o seu objeto de conhecimento. Para tal, o educando deve ser entendido como personagem principal do seu próprio desenvolvimento, ficando o método utilizado e o professor como coadjuvantes no processo de ensino aprendizagem. Oliveira e Nascimento (1990) fazem uma clara distinção entre métodos de ensino utilizados e o desenvolvimento da aprendizagem da criança a partir deles.

Na perspectiva construtivista de Ferreiro e Teberosky (1985), são apontados os ‘esquemas de assimilação’ ou ‘esquemas assimiladores’, responsabilizando-os pela edificação e reedificação do objeto em estudo pelo educando, através da elaboração de ‘erros construtivos’ melhorando assim a sua aprendizagem em sala de aula. Para Oliveira e Nascimento (1990, p. 34-35): “[...] são estes ‘esquemas de assimilação’ que definem o sujeito como o elemento central, o ‘processador’ de toda informação envolvida no processo de aprendizagem”. Oliveira e Nascimento (1990) acrescentam que

[...] mesmo sem falar em “esquemas de assimilação” (noção a ser interpretada dentro do quadro piagetiano e que, nele, não se refere especificamente a processos linguísticos propriamente ditos), queremos afirmar que a construção do conhecimento da escrita é essencialmente mediada pela competência linguística do aprendiz: é ela um dos fatores determinantes da elaboração das hipóteses e estratégias por ele utilizadas na construção de seu conhecimento sobre a escrita (OLIVEIRA e NASCIMENTO, 1990, p. 36, grifos dos autores).

Os autores criticam o fato de Ferreiro e Teberosky (1985) terem centralizado seu estudo na etapa denominada por Vigotsky de “pré-história da linguagem escrita da criança”, contrariando o que haviam estabelecido no início, colocando estas, “a competência linguística da criança e suas capacidades cognoscitivas”, como aspectos secundários no quadro teórico da pesquisa. Oliveira e Nascimento (1990) apontam que

[...] na materialidade da escrita, podemos identificar fenômenos – “erros” ou acertos – que evidenciam puras idiossincrasias do código escrito, e fenômenos que evidenciam interferências de mecanismos linguísticos, da competência linguística do falante, no ato de escrever (OLIVEIRA e NASCIMENTO, 1990, p. 36, grifo dos autores).

A acurada categorização desses fenômenos que se manifestam na escrita ortográfica dos estudantes permitirá maior precisão no entendimento de suas ocorrências, possibilitando um trabalho docente mais específico e diligente. Para isso, as(os) professoras(es) de LP precisam conhecer as modalidades existentes no embasamento linguístico, avaliando e valorizando o contexto social do educando no seu processo de aquisição do conhecimento, motivando-o na ampliação dos seus horizontes cognitivos. Os autores ressaltam a importância do reconhecimento do estudante como o processador na aquisição de seus conhecimentos da língua escrita, num procedimento interativo entre o que aprender e como aprender.

Oliveira e Nascimento (1990) justificam seu estudo no caráter investigativo através da análise linguística dos “erros” ortográficos cometidos pelos estudantes como meio para a obtenção de suporte prático no entendimento das hipóteses e estratégias construídas por estes nas representações gráficas da fala.

Nesta perspectiva, Oliveira e Nascimento (1990) fazem um diagnóstico dos erros de ortografia de estudantes, inferindo que o conceito de “erro é sempre sistemático e nunca é aleatório” durante o processo de Alfabetização, identificando que

[...] a definição de erro é relativa. Só se pode apontar um erro se se tiver em vista o nível de escrita que está sendo violado. Pode-se violar o tipo de escrita (e, é bom que se diga, o Português não é sempre escrito alfabeticamente); pode-se violar um conjunto de regras invariantes de relacionamento entre fonemas e grafemas, pode-se violar a representação oficial de certas palavras como um todo [...] (OLIVEIRA e NASCIMENTO, 1990, p. 38-39).

Logo, com o propósito de identificar os processos cognitivos subjacentes à aquisição da escrita e compreender a natureza das hipóteses na construção do *modus operandi* dos estudantes, faz-se necessário que as ocorrências de desvios ortográficos sejam investigadas pelas(os) professoras(es), a fim de elucidar práticas pedagógicas eficazes.

A escrita não se compendia no ato de escrever letras corretas para representar um determinado fonema, é preciso que sejam estabelecidas as corretas relações entre fonema/grafema. Oliveira e Nascimento (1990) contextualizam seu estudo nas perspectivas teóricas de Soares (1985)

[...] a alfabetização é, como se disse inicialmente, um processo de natureza complexa. Trata-se de fenômeno de múltiplas facetas, que fazem dele objeto de estudo de várias ciências. Entretanto, só a articulação e integração dos estudos desenvolvidos no âmbito de cada uma dessas ciências pode conduzir a uma teoria coerente da alfabetização (SOARES, 1985, p. 23).

Soares (1985) já apregoava as múltiplas facetas do processo de Alfabetização, a saber: psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística, adicionados a essas os fatores sócio-econômico-político-culturais como uma possível alternativa para que ocorra a reestruturação e ressignificação da Alfabetização.

Sendo assim, Oliveira e Nascimento (1990) postulam a significância do seu estudo no que tange a esta articulação e integração entre as ciências, pois a linguística até então, poucas contribuições havia trazido na elucidação das construções enredadas no processo de ensino aprendizagem da escrita. Oliveira e Nascimento (1990) viabilizam que

A linguística propriamente dita não tem, a nosso ver, dado grandes contribuições para a elucidação dos mecanismos envolvidos no processo de aprendizagem da escrita. A maioria das pesquisas define como seu objeto de estudo uma relação direta entre os sons da fala e sua representação gráfica, uma relação estabelecida na perspectiva do falante em processo de aprendizagem da escrita, esta relação entre os dois sistemas é mediada por sua competência linguística, que é a base sobre a qual ele constrói o seu conhecimento sobre a escrita (OLIVEIRA E NASCIMENTO, 1990, p. 42).

Os autores anunciaram neste estudo do início da década de 1990 que, além de um estudo mais aprofundado de Oliveira (1990), já se despontavam à luz dos problemas relacionados à aquisição da escrita, trabalhos de linguistas como Lemle (1987), Abaurre (1989), Morais (1990), Cagliari (1989)¹⁴, entre outros. Possibilitando, então, a discussão sobre o mote da particularização das intervenções linguísticas concretizadas pelo estudante, como o processador, sujeito que aprende, das informações envolvidas no ensino e na aprendizagem da escrita.

Finalmente, é importante registrar que o estudo empreendido para a escrita desse capítulo ampliou nossos conhecimentos não só teóricos, mas também práticos e, com isso, possibilitou a aquisição dos fundamentos necessários para o planejamento e o desenvolvimento da intervenção do CIPTP para o ensino da escrita.

¹⁴ Em nossas referências, listamos a 10ª edição de CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

2 CAMINHOS PERCORRIDOS E ENCONTROS REALIZADOS

No segundo capítulo, apresentamos o contexto geral do *locus* pesquisado, os seus sujeitos, bem como os procedimentos metodológicos aplicados neste estudo.

2.1 Caracterização geral do contexto e da clientela escolar

Como já mencionado, a proposta de investigação diagnóstica foi desenvolvida e a intervenção também o será, no contexto da EEPLL, localizada na Rua Safira, nº 282, bairro Floresta, situado na periferia da cidade de Salinas/MG.

Conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP) do educandário, sua missão é resgatar o sentido de cidadania dos estudantes, despertando neles as noções básicas para exercitá-la, observando-se os aspectos que competem à formação do ser humano, quais sejam: científico, social, econômico, cultural, linguístico, tecnológico, histórico, geográfico e religioso, educando o estudante para a vida e inserindo-o no mundo como ser participativo e crítico.

Sua clientela é constituída por filhos de moradores dos bairros situados em suas adjacências e outra parte da zona rural de Salinas/MG. Conforme registros da escola, os pais dos estudantes, em sua maioria, têm no máximo, o EF incompleto e, como uma grande maioria de brasileiros, são trabalhadores assalariados, se ocupando principalmente de atividades como agricultura, serviços autônomos de vendas informais, construção civil (pedreiros e ou ajudantes de serviços gerais), entre inúmeras outras atividades laborais pouco prestigiadas economicamente na sociedade brasileira.

De acordo com a realidade mencionada, os pais ou responsáveis permanecem por muito tempo fora de casa e, por falta de condições ou de tempo, nem sempre conseguem auxiliar os filhos nas atividades extraclasse, embora devamos destacar que, como vem sendo registrado, ao longo dos últimos anos, em seu (PPP), os familiares de grande parte dos educandos, transferem para a escola a incumbência de educar seus filhos.

Em relação ao ensino da LP, a escola propõe que não seja, exclusivamente, o desenvolvimento das habilidades de leitura e de produção de textos, de domínio da língua escrita padrão. A prioridade é o domínio da competência textual, para além dos limites escolares, abrangendo a solução dos problemas da vida, o acesso aos bens culturais e a participação plena no mundo letrado. Nesse sentido, uma das metas prioritárias é proporcionar

que seus educandos adquiram competências básicas para se comunicarem satisfatoriamente, através da linguagem falada e escrita.

Muito embora seja uma meta em que a escola se pauta, o último resultado do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB¹⁵) aplicado em 2015 que avaliou o 7º ano do EF e o 1º e 3º anos do EM, apontou que 64,1% dos estudantes do 7º ano estão abaixo do mínimo recomendado pelo sistema de avaliação na disciplina de LP, o mesmo ocorrendo com o EM no qual 77,2% dos estudantes do 1º ano e 81,1% do 3º, apresentaram a mesma situação, ou seja, abaixo do índice mínimo de proficiência na disciplina.

Os números acima demonstram que a situação, no caso específico da proficiência em LP, é bastante preocupante, pois os estudantes não têm conseguido construir um universo de leituras e de reflexões linguísticas concordes às suas possibilidades e necessidades efetivas, requeridas pelas práticas sociais de escrita presentes no mundo contemporâneo e, muito menos com as propostas pelos documentos parametrizadores do ensino, os PCN e o CBC.

No que concerne à infraestrutura física da escola, com base em seu PPP de (2016), foi constatado que a escola possui uma infraestrutura física compatível com o número de estudantes atendidos e ambientes adequados aos profissionais da educação. A instituição passou por uma reforma em 2016, o que possibilitou muitas melhorias em sua estrutura predial.

Quanto à equipe de funcionários, atualmente conta com 64 servidores sendo 34 efetivos e 30 designados. Seu corpo docente é formado por 36 professoras(es) regentes de aulas, 02 pedagogas, 02 professoras de Uso de Biblioteca (PUB) e 01 Professora para Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Em reuniões pedagógicas, quando questionados sobre as suas pretensões profissionais, as(os) professoras(es) reivindicam a realização de cursos de capacitação, concretizando assim, o processo de aperfeiçoamento não só teórico, mas também prático e metodológico.

Quanto ao corpo discente, segundo dados do Sistema Mineiro de Administração Escolar (Simade¹⁶), 2016, a instituição atende, no momento, um total de 724 estudantes, sendo que 432 frequentam o EF II, nos turnos matutino e vespertino e 292 o EM, também nos dois turnos.

¹⁵ Os dados do PROEB estão disponíveis no ambiente virtual do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE. No *site* do SIMAVE estão divulgados todos os resultados e é possível consultar o desempenho por instituição de ensino público mineiro desde 2008. Disponível em: <www.simave.caedufjf.net>. Acesso em: 25 jun. 2016.

¹⁶ Área restrita aos funcionários responsáveis pelo estabelecimento de ensino. Disponível em: <<http://www.portalsimade.educacao.mg.gov.br/portal-simade/home.jsf>>. O Sistema Mineiro de Administração Escolar (Simade) é um coletor de informações desenvolvido pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em parceria com a SEEMG. Segundo definição do próprio *site*: “O Simade é um banco de dados com todas as informações sobre o sistema educacional mineiro, que facilita a elaboração de projetos e políticas públicas para elevar a qualidade da educação em Minas Gerais. O novo sistema beneficia alunos (que tem acesso às notas e à vida escolar), servidores (que podem acompanhar seus

Na concepção da diretora do educandário, uma das dificuldades enfrentadas é a falta de condições e de oportunidades para a formação continuada do corpo docente já que as professoras e os professores precisam lecionar em dois ou mais estabelecimentos de ensino, para aumentarem seus ganhos mensais.

Uma análise dos relatórios dos conselhos de classe permitiu o levantamento do número de estudantes, em cada turma, que apresentam dificuldades no processo de ensino aprendizagem no conteúdo de LP, permitindo a apresentação de um quadro geral, demonstrativo desses dados.

Quadro 15 – Percentuais de Estudantes que Apresentam Dificuldades em LP na EEPLL

NÍVEL DE ENSINO	TOTAL DE ESTUDANTES	NÚMERO DE ESTUDANTES QUE APRESENTAM DIFICULDADES EM LP	DADOS PERCENTUAIS
Ensino Fundamental II – Matutino			
6º ano A	41	16	39,02%
7º ano A	40	15	37,5%
8º ano A	42	25	59,5%
9º ano A e B	70	56	80%
TOTAL	198	112	56,56%
Ensino Fundamental II – Vespertino			
6º ano B e C	73	61	83,5%
7º ano B e C	62	44	70,9%
8º ano B e C	61	52	85,2%
9º ano C	38	34	89,4%
TOTAL	198	137	69,1%
TOTAL GERAL – EF	432	303	70,01%
Ensino Médio – Matutino			
1º ano A e B	77	61	79,2%
2º ano A e B	65	47	72,3%
3º ano A e B	56	29	51,7%
TOTAL	198	137	69,19%
Ensino Médio – Vespertino			
1º ano C	42	35	83,33%
2º ano C	30	26	86,66%
3º ano C	22	18	81,81%
TOTAL	94	79	84,04%
TOTAL GERAL – EM	292	216	73,97%
TOTAL GERAL – EEPLL	724	519	71,68%

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com dados do PPP e relatórios dos conselhos de classe do Setor Pedagógico da escola.

Analisando os dados do Quadro 15, destacamos alguns apontamentos como fundamentais no entendimento desta proposta de pesquisa, pois do total de 432 estudantes do

processos) e gestores (que terão informações precisas para tomarem decisões corretas e planejar as intervenções. Todas as tarefas podem ser informatizadas, como os diários de classe”. Disponível em: <<http://www.gestao.caedufjf.net/sistemas-de-gestao/simade/>>. Acesso em 04 out. 2016.

EF mais de 70% apresentam dificuldades em LP, destes, 62,7% são discentes do turno vespertino. Segundo as professoras investigadas, as dificuldades dos 37,3% dos estudantes do EF do turno matutino não podem, em sua maioria, ser comparadas aos problemas na aprendizagem encontrados nas turmas vespertinas que são influenciados por diversos fatores, tais como: desinteresse, infrequência escolar, indisciplina, descompromisso dos pais, dificuldades de socialização, baixa autoestima, entre outros.

Como pode ser constatado no quadro 15, a maioria dos estudantes que apresentam dificuldades em LP é do turno vespertino, daí a eleição de uma amostra de estudantes do 6º ano, desse turno, para coleta de dados do diagnóstico das dificuldades. A turma é constituída por 35 estudantes, foi escolhida entre as 12 turmas dos anos finais do EF após entrevistas informais com a direção, pedagogas e professoras de LP da instituição de ensino que a apontaram como a classe que apresentava maiores problemas com relação à aquisição da escrita.

Uma informação relevante é que, por questões de zoneamento, estabelecidas pela Comissão Municipal de Cadastro Escolar, formada por representantes da direção das escolas públicas, pais de educandos, integrantes da Superintendência Regional de Ensino – SRE/Arauaí e pela Secretaria Municipal de Educação de Salinas, registramos que os maiores percentuais de estudantes do turno vespertino da EEPLL são oriundos dos anos iniciais do EF de um estabelecimento municipal que fica nas proximidades. Os demais, em sua maioria, são provenientes da zona rural de Salinas/MG.

A turma apresenta a seguinte realidade: dos 35 estudantes. Desses, cinco não estão alfabetizados, catorze encontram-se semialfabetizados com sérios problemas na escrita ortográfica, inclusive alguns, exibem deficiências de coordenação motora e encontram-se em diferentes níveis de escrita, pré-silábicos e silábicos, inclusive. Quatro estudantes têm ótimo rendimento em relação aos demais que são fracos, conseguem com dificuldades, acompanhar as atividades propostas no nível em que se encontram.

Muitas são as hipóteses levantadas pelos profissionais da escola sobre as causas das dificuldades enfrentadas por eles em seu fazer docente nos anos finais do EF e no nível médio. Em virtude de boa parte dos problemas estarem relacionados à etapa de Alfabetização, não julgamos necessário elencá-los aqui, por não ser o EF I o nível foco desta pesquisa e por questões éticas, uma vez que se tratam de outros estabelecimentos de ensino.

2.2 Dos caminhos metodológicos

A metodologia de pesquisa adotada neste estudo foi a quantiqualitativa, porquanto analisamos os dados quantitativos e qualitativos, articulando-os em suas melhores prospecções para a construção da nossa análise. Integrando a apreciação dos dados diagnósticos das duas etapas investigativas às suas significações no âmbito escolar da EEPLL.

Diante do amplo campo de probabilidades, como pode ser observado na figura 5, na qual evidenciamos todos os caminhos percorridos, desde o diagnóstico da identificação de um problema peculiar do *locus* pesquisado harmonizamos com Dal-farra e Lopes (2013), os quais determinam que “A conjugação de elementos qualitativos e quantitativos possibilita ampliar a obtenção de resultados em abordagens investigativas, proporcionando ganhos relevantes para as pesquisas complexas realizadas no campo da Educação” (DAL-FARRA e LOPES, 2013, p. 70). Visando ao final, alcançarmos resultados utilitários ao propormos o nosso curso de intervenção pedagógico-teórico-prático.

O delineamento definido para a presente investigação foi a pesquisa fenomenológica que segundo Gil (2010, p. 39), é “[...] um tipo de pesquisa que busca descrever e interpretar os fenômenos que se apresentam à percepção. Seu objetivo é chegar à contemplação das essências, isto é, ao conteúdo inteligível e ideal dos fenômenos de forma imediata”. O método eleito para a investigação foi o etnográfico, já que requereu, inicialmente, a inserção do pesquisador na escola campo para caracterizá-la como um fenômeno concreto da realidade educacional, espaço de relações sociais e de poder, imbricada numa rede de significados socialmente compartilhados entre todos os seus agentes.

Segundo Gil (2010, p. 40), o método etnográfico caracteriza-se principalmente pelo modo de como se dá a coleta de dados. A previsão é de que o pesquisador esteja inserido no contexto investigado, a fim de que a coleta seja o mais próximo da realidade natural da pesquisa. Nesse sentido, é crucial que o nosso papel de observador direto e teórico fosse exercido no âmbito da EEPLL. Esta oportunidade configura-se como a melhor forma de intervir de forma qualitativa nos problemas educacionais que se referem à defasagem da aquisição da escrita pelos estudantes de nossa escola, que em teoria, não deveriam apresentá-las por já terem concluído a etapa de Alfabetização nos 5 (cinco) primeiros anos do EF.

Esse método configurou-se oportuno porque atuamos como docente da educação básica, na instituição de ensino, convivemos diariamente com os problemas e dificuldades tanto por parte dos estudantes quanto por parte das professoras. Como previsto nos objetivos práticos, diagnosticamos de forma sistemática o nível de escrita de uma amostra de estudantes e os

saberes epistêmicos das professoras sobre os erros ortográficos, bem como formas de intervenção para minimizar suas ocorrências.

Para a avaliação diagnóstica da escrita ortográfica dos estudantes, a proposta foi a produção de textos escritos. Para isso foi planejada uma Sequência Didática (SD) com a finalidade de gerar a escrita do gênero ‘carta pessoal’, como descrito no apêndice A – Sequência didática – carta pessoal para diagnóstico da escrita, planejada para ser desenvolvida em 6 (seis) módulos/aula.

Organizamos sistematicamente a nossa SD de trabalho através de um conjunto de atividades em torno do gênero textual “carta pessoal”, a fim de que tornássemos a atividade estabelecida significativa aos estudantes investigados em nossa primeira etapa desta pesquisa.

Baseando-nos na Sequência Didática elaborada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) definimos nossa própria sequência, ficando assim esquematizada. A SD básica sugerida pelos autores apresenta uma composição principal que abrange: apresentação da situação; primeira produção; módulos e a produção final.

Figura 4 – Esquema de SD para Elaboração da Produção Textual – Carta Pessoal



Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 94).

Didaticamente, seguimos a referência indicada pelos autores para a composição da nossa própria SD de trabalho. Levamos em consideração as características da turma investigada, logo não há um modelo pronto e acabado.

Nos primeiros módulos da nossa SD, percebemos que alguns estudantes não conseguiram acompanhar as leituras estabelecidas e procedemos, concomitantemente, o diagnóstico de leitura utilizando diferentes gêneros textuais, tais como: bilhetes, poemas, poesias, receitas, tirinhas, piadas, fábulas, entre outros. Como de hábito, neste tipo de atividade,

foi observado o desempenho oral (entonação, pronúncia das palavras) e, pudemos constatar os diferentes níveis de Letramento da turma segundo identificações nos dados do diagnóstico que podem ser verificados no Gráfico 1. Considerando que o foco desta pesquisa é a escrita, esses dados sobre leitura foram reservados para suscitar futuras intervenções.

Como essa técnica não alcançou a todos os estudantes do 6º ano W, pois alguns se recusaram a escrever alegando não serem capazes, outros apenas coloriram e/ou rabiscaram a folha da atividade de produção textual, houve a necessidade do acréscimo de novas propostas de coleta. Foram criados e desenvolvidos os apêndices B e C.

Os resultados dos três apêndices foram tabulados e descritos quanti-qualitativamente no capítulo 3. Cumpre esclarecer que, para a preservação de suas identidades e em respeito aos fundamentos éticos, os nomes dos estudantes não acompanham os “erros”. A referência aos estudantes foi feita de forma codificada, com letras e números (A1, A4, C1, J1 etc.), por exemplo.

Após a análise dos textos e das atividades, emolduramos as dificuldades, apontadas de forma quanti-qualitativamente no Quadro 17 – Classificações e exemplos dos desvios encontrados na escrita da amostra de estudantes investigados. Foi possível também, (re)conhecermos o perfil dos estudantes dos anos finais do EF, suas deficiências no que diz respeito à aquisição e uso da escrita.

Uma vez construído o *corpus* da primeira fase desta pesquisa investigativa, procedemos pesquisas teóricas, a fim de entendermos com maior propriedade as ocorrências dos desvios ortográficos na escrita de estudantes do EF II da EEPLL. Emolduramos os dados, apontando-os em quadros de acordo com teorias de linguistas e estudiosos da LP, relacionando os tipos de desvios com os exemplos do *corpus* local e ou com exemplos dos autores.

Já na segunda fase de nossa pesquisa, para traçarmos o perfil das professoras investigadas e diagnosticar seus saberes epistêmicos sobre os fenômenos linguísticos identificados nas produções textuais dos estudantes, a opção foi pela aplicação de questionários, técnica de coleta de dados que, segundo Gil (2010, p. 102), pode ser entendida como “[...] um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado”.

Ao elaborarmos os questionários, observamos o proposto por Gil (2010) que relata não existirem normas fixas para a construção dessa técnica de pesquisa, mas esclarece que, com base empírica, é possível apontar algumas regras, tais como: (i) elaborar uma introdução com as informações necessárias ao entendimento das entrevistadas; (ii) as questões devem ser preferencialmente fechadas, de forma clara, concreta e objetiva; (iii) as questões devem abordar

apenas questionamentos relativos a proposta da pesquisa, possibilitar apenas uma interpretação, iniciando com perguntas mais simples e finalizando com as mais complexas.

Foram organizados dois questionários, a saber: Apêndice E – Perfil das professoras da EEPLL e o Apêndice F – Saberes epistêmicos das professoras. Os resultados do Apêndice E foram descritos de forma dissertativa e em quadros com as perguntas e respostas, utilizando apenas os dados de maior relevância para a nossa pesquisa. Já com referência ao Apêndice F que teve por objetivo fornecer dados sobre os saberes relativos aos conhecimentos prévios ao CIPTP e utilizamos no final da intervenção, para compararmos se houve ou não avanços nos conhecimentos das professoras investigadas, sobre as especificidades linguísticas fonético-fonológicas referentes ao processo de Alfabetização.

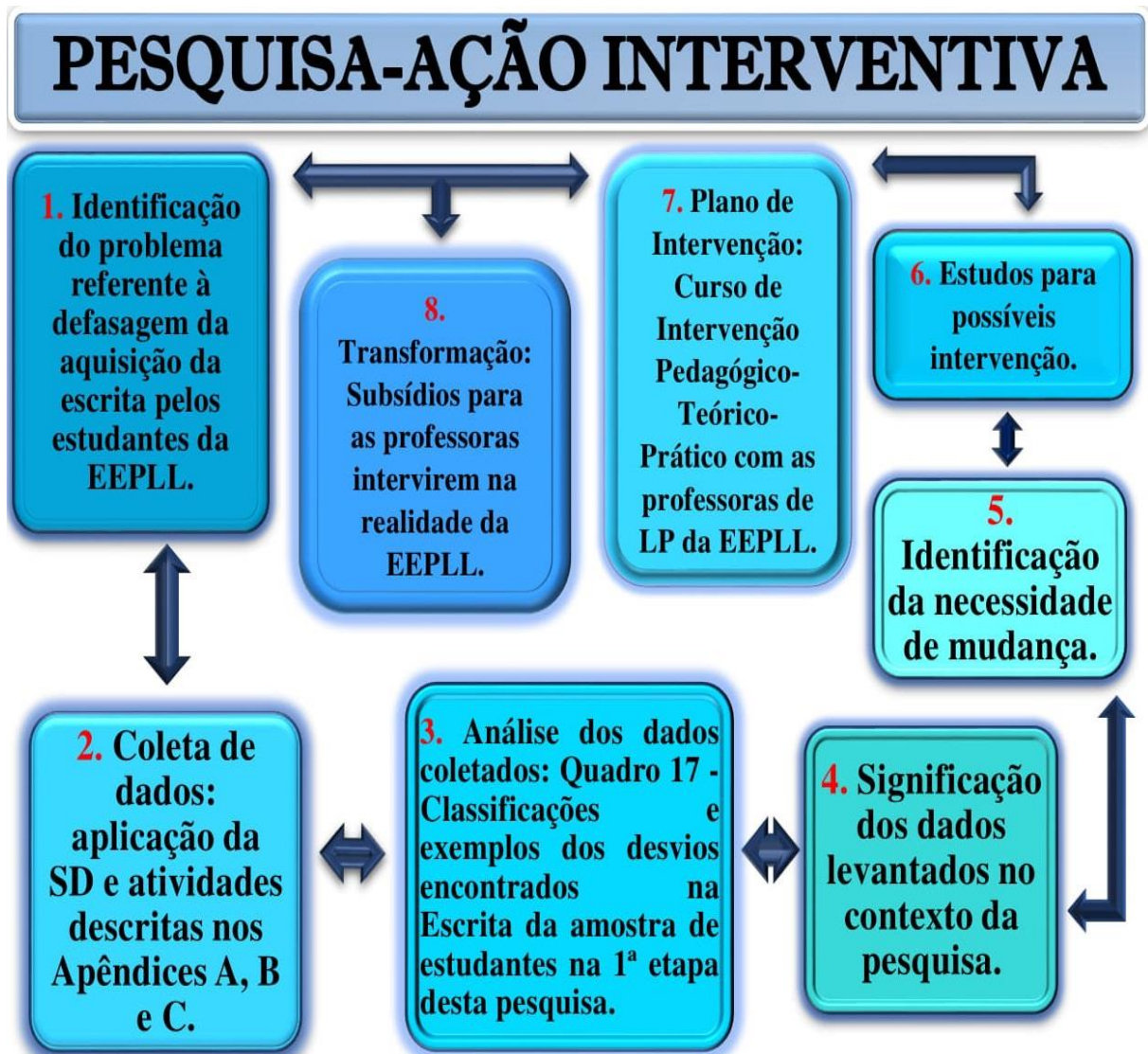
Após a análise dos resultados de mais essa etapa diagnóstica, seguiu-se a elaboração de um plano de CIPTP, nos moldes da pesquisa-ação, tal como proposta por Tripp (2005, p. 445) que, ao se referir à pesquisa-ação no âmbito educacional, é de parecer que “[...] é uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos [...]”. Nosso entendimento sobre essa metodologia de pesquisa-ação interventiva corrobora as ideias defendidas por Tripp quando o autor afirma que a modalidade da pesquisa-ação agencia a atuação do pesquisador tanto em campos práticos quanto em estudos científicos da pesquisa, como demonstrado na figura 5.

Ainda sobre a pesquisa-ação, é importante salientar que ela tem caráter flexível, apresentando características que dificultam a apresentação antecipada de fases ordenadas temporal ou sequencialmente. Assim, é comum a utilização de ações atemporais nas quais o pesquisador e o grupo pesquisado estabelecem diversos momentos de contato nas distintas fases da investigação. É possível, através da dinamicidade do pesquisador e de seu relacionamento com a conjuntura investigada, estabelecer, no decorrer da pesquisa, o conjunto de ações, não necessariamente ordenadas interiormente.

Assim sendo, *a priori*, alguns conjuntos de ações puderam ser, de tal modo, constituídos: fase exploratória, diagnóstica e coleta de dados; descrição, análise e interpretação dos dados; formulação do problema, construção de hipóteses e objetivos; estudo teórico-linguísticos para a pesquisa; elaboração de proposta de intervenção; aplicação da proposta; descrição, análise e interpretação dos dados; reflexões e resultados da pesquisa.

Segue a figura 5 apresentando as principais etapas e o fluxo das atividades planejadas para a execução nesta pesquisa:

Figura 5 – Etapas e Fluxo da Pesquisa-Ação Interventiva



Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base em estudos teóricos de Tripp (2005) e Gil (2010).

Vale salientar que a escolha da pesquisa-ação interventiva se deu, ainda, pelo fato de ser um procedimento empírico que envolve primeiramente a identificação de um determinado problema, fruto de minuciosos estudos no *locus* pesquisado. A partir de tais estudos, faz-se o levantamento de dados relevantes à pesquisa tanto no que diz respeito ao contexto social quanto dos sujeitos participantes da investigação, para que assim viabilize a análise dos dados pelo agente pesquisador.

É necessário que na identificação do problema já se tenha em mente possíveis soluções práticas que resultem em transformações no âmbito pesquisado. Essa descrição do método de pesquisa-ação justifica a nossa opção por essa ferramenta, uma vez que estamos inseridos no contexto.

Assim, vislumbramos a oportunidade de congregarmos os conhecimentos teóricos adquiridos no ProfLetras com os conhecimentos epistêmicos adquiridos ao longo de nossa carreira docente, somados aos saberes das professoras, visando a transformação de uma realidade detectada por nós, professoras e professores de LP da EEPLL.

A intervenção foi desenvolvida com as professoras no segundo semestre do ano letivo de 2017. Seu desenvolvimento foi delineado passo a passo e os dados foram descritos quantitativamente, de forma ilustrada.

3 RESULTADOS DOS DIAGNÓSTICOS EMPREENDIDOS

“Quem tem muito pouco, ou quase nada, merece que a escola lhe abra horizontes”
(FERREIRO, 2009, p. 43).

Neste capítulo, materializaremos os diagnósticos e as respectivas discussões dos dados diagnósticos coletados durante a aplicação da nossa SD – carta pessoal à amostra de estudantes selecionada, que constituiu o Apêndice A e os Apêndices B e C. Analisaremos os resultados alcançados com as entrevistas e a aplicação do questionário às professoras investigadas neste estudo. Procederemos a interpretação e o confronto das consequências no *locus* estudado, os quais possibilitaram a concretização do nosso curso de intervenção.

3.1 Resultados do diagnóstico de leitura

Muito embora o foco desse trabalho não sejam as questões de leitura, após o 3º módulo/aula da SD, resolvemos aplicar atividades de leitura, principalmente por termos ouvido depoimentos de estudantes de que ainda, não sabiam ler ao justificarem os motivos de não estarem participando da proposta didática. Propiciamos aos estudantes um ambiente pré-organizado, exclusivamente, para o momento de leitura na biblioteca da escola, solicitamos o auxílio da professora de uso da biblioteca para que durante as “tomadas” de leitura não houvesse atendimento de outros discentes, a fim de que os estudantes do 6º ano W se sentissem à vontade durante essa atividade diagnóstica.

Arquitetamos o jogo de leitura¹⁷ que foi utilizado com os estudantes que não conseguiram ler sequer os textos mais simples, como por exemplo, o convite, para realizarem atividades escritas. Destacamos que a criação que utilizamos pode e deve ser concretizada visando a realidade da turma em estudo.

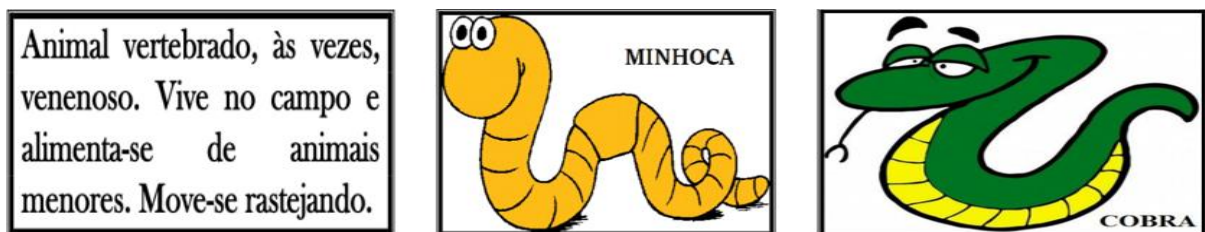
A aplicação do jogo funcionou da seguinte forma: colocamos à frente dos estudantes todas as fichas com os desenhos dos animais e pedimos que eles escolhessem uma ficha textual aleatoriamente. Feito isso, líamos a ficha escolhida por eles e perguntávamos sobre qual animal estávamos falando, cabendo ao estudante apontar o animal descrito.

Utilizamos o jogo com seis estudantes que apresentaram as maiores dificuldades de leitura dos textos simples. O caso mais interessante aconteceu com o estudante K2 que, antes

¹⁷ Disponibilizamos o jogo de leitura utilizado na primeira fase diagnóstica e distribuídos às PC durante o CCPTP no Apêndice G desta dissertação.

de começarmos o teste, disse que ainda não sabia ler muito bem. Descontraímos o estudante, falando que estávamos lá, justamente, para auxiliarmos na aprendizagem dele. Solicitamos que prestasse atenção às regras do jogo e que escolhesse uma ficha aleatoriamente. O estudante escolheu a ficha de leitura abaixo. Com ela em mãos, pedimos que ele fizesse a leitura, mas ele apenas virou a ficha sobre a mesa e neste momento, questionamos se ele queria tentar ler com a nossa ajuda ou se queria que fizéssemos a leitura. Prontamente, a resposta do estudante foi para que fizéssemos a leitura da ficha selecionada por ele. Ao ser questionado qual é o animal vertebrado, às vezes, venenoso que vive no campo, alimenta-se de animais menores e move-se rastejando, tal como sugerido na figura 6:

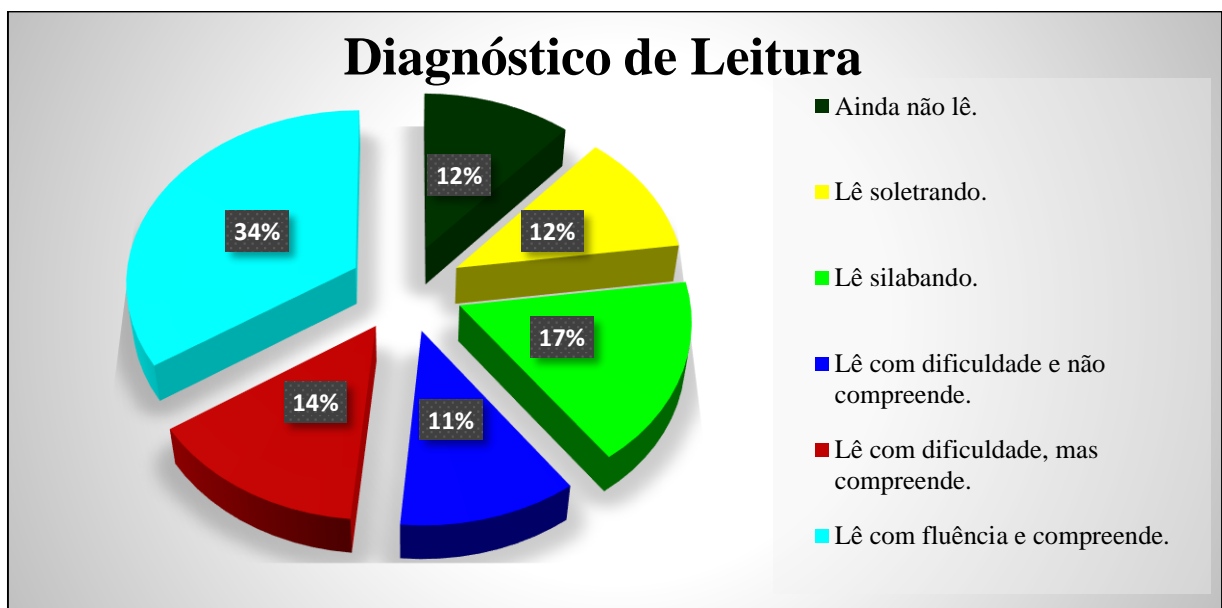
Figura 6 – Fichas Digitalizadas do Jogo de Leitura



Fonte: Imagens disponíveis em: <<https://br.pinterest.com/jeswesley/jogo-de-leitura/>>. Acesso em: 25 mar. 2016.

O estudante pegou a ficha com o desenho da minhoca e respondeu: ‘Cobra’, comprovando que ainda apresentava dificuldades em diferenciar os grafemas e que, em um pior diagnóstico, não sabia ler. Os dados relativos às atividades de leitura, obtidos com o desenvolvimento da SD, são apresentados no Gráfico 1:

Gráfico 1 – Diagnóstico de Leitura



Fonte: Elaborado pelo pesquisador com dados obtidos com o desenvolvimento do diagnóstico de leitura.

Como é possível verificar, são dados que revelam uma situação alarmante e suscitam uma necessidade de intervenção também no tocante a esse quesito. Apesar de não ser o foco desse trabalho, entendemos por bem registrar, tendo em vista que o fato de não lerem bem, que pode estar influenciando, diretamente, na escrita. Ademais, fica o alerta para outras oportunidades de intervenção, pois tais desníveis na leitura não são esperados nos anos finais do EF, mas reforçamos que essa realidade vem se mantendo nos últimos anos com os estudantes do turno vespertino do educandário investigado.

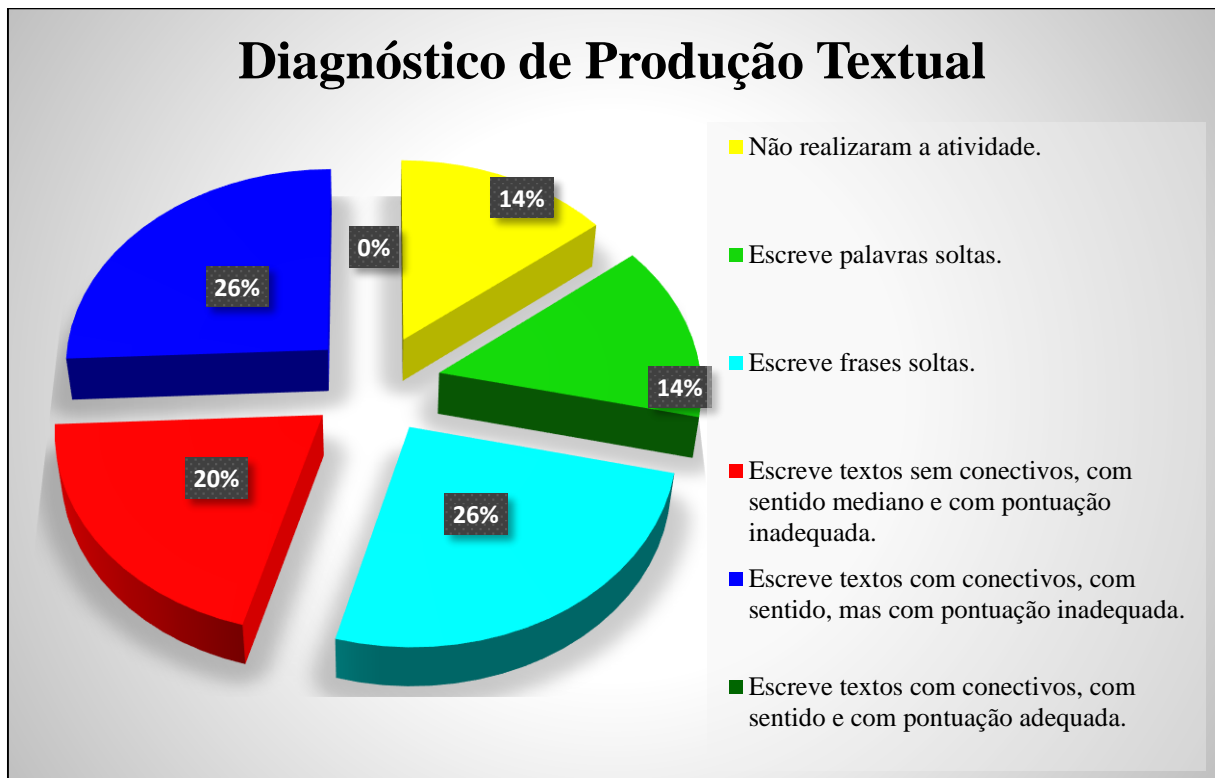
Como já informado, os dados do apêndice A, permitiram evidenciar a situação da turma no que concerne ao desempenho, inclusive, em leitura, já que, a SD é uma estratégia que pressupõe o desenvolvimento de atividades de leitura.

3.2 Resultados do apêndice A – SD – carta pessoal para diagnóstico da escrita

Ao final do desenvolvimento da SD foi solicitado aos estudantes que elaborassem uma carta endereçada a um “habitante de outra galáxia”, o qual estaria à procura de um amigo no planeta Terra, oferecendo-lhe amizade e apresentando informações importantes sobre o nosso planeta. Explicamos aos estudantes que poderiam elencar características da cidade de Salinas/MG, dos bairros no qual eles residem e/ou da nossa escola. Solicitamos que eles inserissem todos os elementos característicos do gênero textual ‘carta pessoal’ estudados em nossas aulas, a saber: o local, a data, a saudação, a apresentação do remetente, o assunto, a despedida e a assinatura.

A produção textual do gênero tratado em sala não foi avaliada com os estudantes, analisamos as produções fora do contexto da sala de aula para coletarmos os dados elencados nos quadros do nosso capítulo teórico e principalmente, no quadro 17 dos desvios de escrita ortográfica dos estudantes do 6º ano W. Em uma análise preliminar das cartas escritas, foi possível elaborar o gráfico 2, que apresenta os níveis de dificuldades de produção textual dos educandos participantes da primeira etapa diagnóstica.

Gráfico 2 – Diagnóstico de produção textual



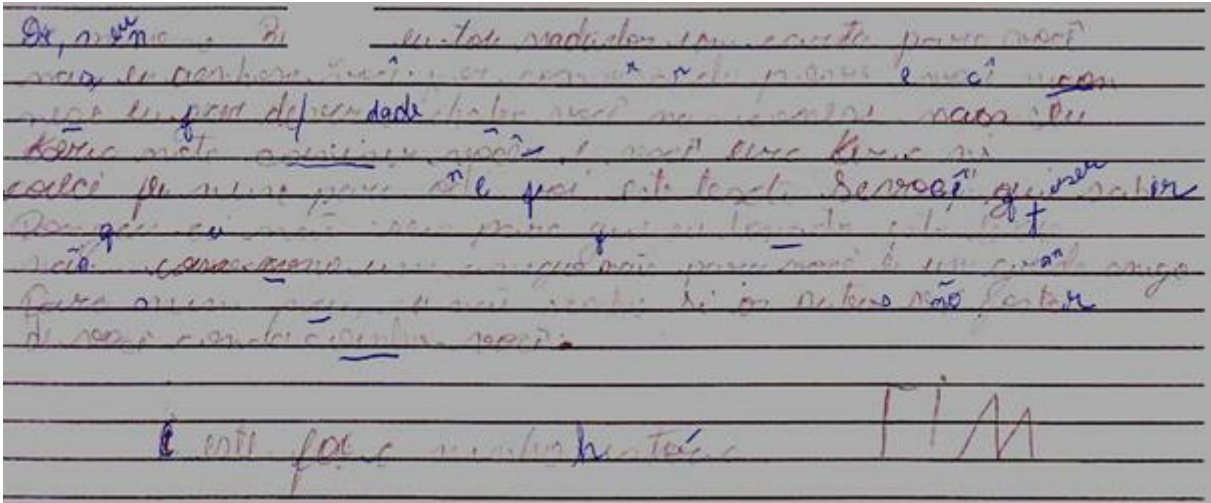
Fonte: Elaborado pelo pesquisador com dados obtidos com o desenvolvimento do apêndice A.

Estiveram presentes durante o módulo da SD correspondente à produção textual, 35 estudantes. Destes, cinco não a realizaram, e cinco, escreveram apenas palavras isoladas retiradas do texto de apoio, logo, representaram apenas cópia e foram descartadas. Observa-se no gráfico que nenhum educando desenvolveu a sua produção textual utilizando os conectivos adequadamente, com sentido e pontuação apropriada.

Apresentamos, a seguir, uma amostra das produções textuais dos estudantes do 6º ano W, obtidos com ao desenvolvimento do apêndice A. Os textos foram datiloscritos¹⁸, preservando-se a escrita original dos estudantes. Outros exemplos datiloscritos foram alocados em arquivo pessoal e ficam à disposição para outras investigações futuras.

¹⁸ Segundo o *site* Dicionário *Online* de Português, o termo datiloscrito é o original escrito a máquina. Variação de datiloscrito, o mesmo que mecanoscrito. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/datiloscrito/>>. Acesso em: 21 nov. 2016.

Figura 7 – Produção Textual do Estudante R1



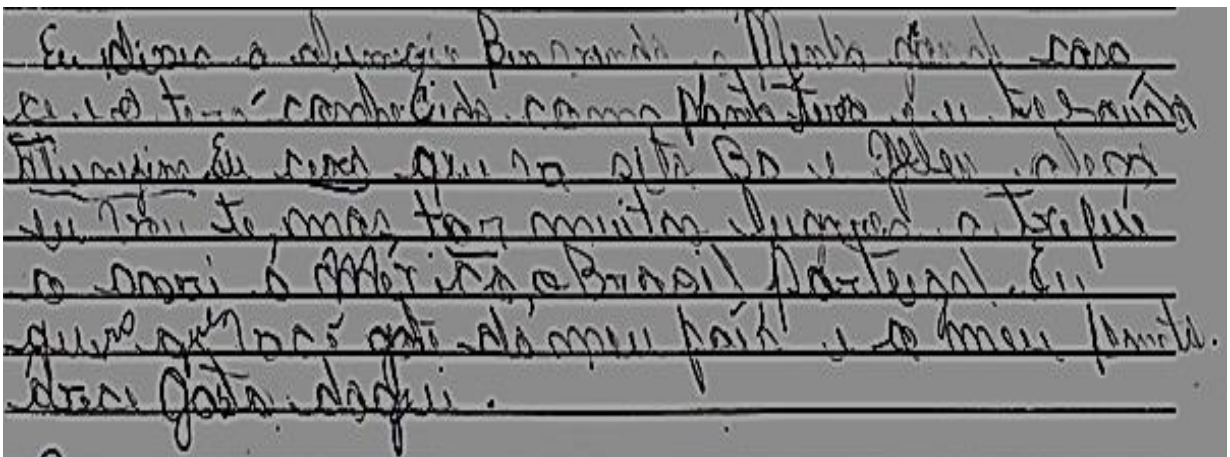
Fonte: Corpus da pesquisa.

Detectamos que o estudante R1 apresenta desvios ortográficos, os quais são repassados da oralidade para a escrita.

O **ni** mome R... eu **tou** **madador** um carta para você
 Nas eu **conhoso** **voce** por **convesar** do povo **vose** **nicon**
nese eu **pecar** dever **chabo** você **namiconese** **nais** eu
keria **noto** **coiniservocer** e você **cera** **keria** **ni**
coiece **fle** **nuse** para **ode** **voi** este texto **sevose** **gui** saber
 porque **ei** não seio **par** **ague** eu **tonado** esta **texo**
nau **coiso** **cono** um amigo não para você é um **grade** **anigo**
 para **nim** **nais** eu não **senho** se os outro **vau** gostar
 de você **condo** **coinho** - você.
 e este foi a minha **istoria** **FiM**

Fonte: Texto datiloscrito da produção textual do estudante R1.

Figura 8 – Produção Textual do Estudante D2



Fonte: Corpus da pesquisa.

Eu diria o **aliemigin: Benvindo a Minha gande** casa.
ce e a tera conhecido como **panetatera e u te saudo,**
Alienijina. Eu **cer**o que **va sita Bo e ajelen alega.**
 Eu vou te **mostar** muitos lugares a **treque,**
 o **avai,** o **mexixo,** o Brasil, **portugal.** eu
 que **qi** você **gote** do meu pais e **o** meu planeta.
 Voce **gota dagui.**

Fonte: Texto datiloscrito da produção textual do estudante D2.

Figura 9 – Produção Textual do Estudante J3

Eu quero ser seu amigo! no meus pranetaa muitos
 amigos, colegas, você gosta de ficar sozinho ou
 que você **gota** de fazer? Mo praneta terá **nonde** eu
 viver a animais, **agua,** praias, **mare** e **tambem**
faminhos etc. **aqur** quando fica de noite fique
 zeio de estrela e **emuto** bom ficar **onhando** elas.
 Na Terra tem **mutos** mar **emuto** bonito ver
 os **peises,** os **gofinhos** as **baleas** etc.
 Eu tenho **mutos** brinquedos e **porisoreu**
 não fico muito sozinho e eu tenho duas
 irmas que são muito **tegaiz** e **divetidas**
 e o seu praneta e **azum** que parecer os
 mar?

(Despedida) Béjos

Fonte: *Corpus* da pesquisa.

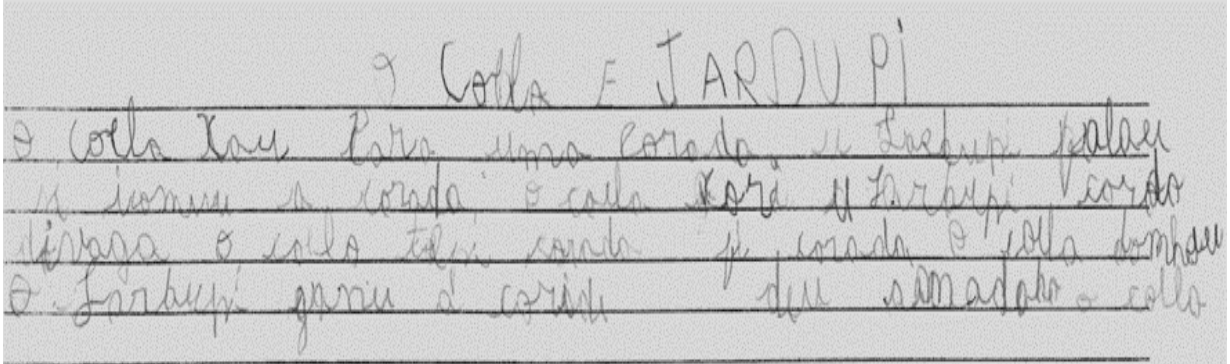
_ Eu quero ser seu amigo! **no meus pranetaa** muitos
 amigos, colegas, você gosta de ficar sozinho ou
 que você **gota** de fazer? **Mo** praneta terá **nonde** eu
 viver **a** animais, **agua,** praias, **mare** e **tambem**
faminhos etc. **aqur** quando fica de noite fique
 zeio de estrela e **emuto** bom ficar **onhando** elas.
 Na Terra tem **mutos** mar **emuto** bonito ver
 os **peises,** os **gofinhos** as **baleas** etc.
 Eu tenho **mutos** brinquedos e **porisoreu**
 não fico muito sozinho e eu tenho duas
 irmas que são muito **tegaiz** e **divetidas**
 e o seu praneta e **azum** que parecer os
 mar?

Béjos

Fonte: Texto datiloscrito da produção textual do estudante J3.

Nossa proposta de produção textual, como já dito, foi a escrita de uma carta pessoal para um habitante de outra galáxia e o estudante A1 fez o seguinte texto:

Figura 10 – Produção Textual do Estudante A1



Fonte: *Corpus* da pesquisa.

O Coelo E JARDUPI

O coelo xau Para uma corada. U jarbupi falau
si icomudi a corada, o coela core. O jarbupi cordo
divaga o coelo tepi corada fi corada O coela domhoiu
o Jarbupi ganu a coridi deu amadaha o coelo

Fonte: Texto datiloscrito da produção textual do estudante A1.

Em nossos estudos sobre a aquisição do sistema de escrita alfabética compreendemos que os educandos que fazem esse tipo de atividade, adversa a quaisquer orientações prático-metodológicas trabalhadas em sala de aula, de acordo com Cagliari (1997), apenas

[...] *desconfiam* do que está escrito, quando tentam ler, não sabendo exatamente o que é para ser feito. Sabem que é preciso escrever *palavras com letras*, por isto *segmentam* e escrevem. Costumam escrever certo as palavras que *já dominaram*, que *já decoraram*, que conseguem *copiar* de algum lugar. Alguns alunos chegam mesmo a produzir textos enormes, por exemplo, fazendo uma reescrita de uma história. Todavia, são textos sem sentido, uma vez que *escrevem palavras com letras* sem fazer uso das relações existentes entre letras e sons (fala e escrita) e sem levar em conta a ortografia (CAGLIARI, 1997, p. 87, grifos do autor).

Significa procurar a “lógica” *do educando*, o que, segundo o autor, é uma reflexão que poderá revelar coisas muito interessantes a respeito das dificuldades. Sendo assim, solicitamos que o próprio estudante fizesse a leitura de sua produção textual, passando o dedo sobre as palavras e abaixo datiloscrevemos o texto ditado por ele:

O coelho e o jabuti
 O coelho chamou para uma corrida. O jabuti falou.
 E começou a corrida. O coelho correu. O jabuti correu
 devagar. O coelho ficou cansado e dormiu.
 O jabuti ganhou a corrida derrotando o coelho.

Fonte: Texto datiloscrito pelo pesquisador tal qual verbalizado e dedilhado pelo estudante A1.

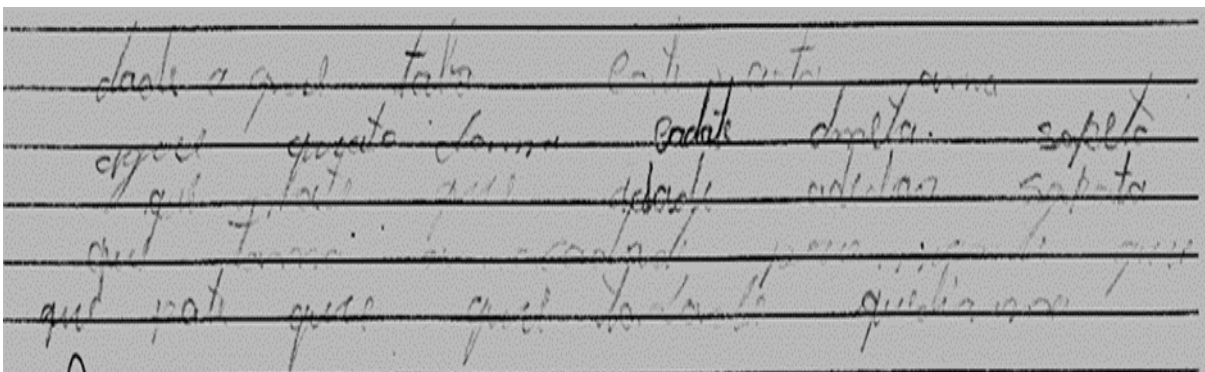
Diante dessa produção textual, totalmente ilegível, seguimos as sugestões de Cagliari (1997) que além de outras explicações e propostas de como superar as dificuldades de estudantes que apresentam esse problema, sugere “[...] realizar *um exercício de explicitação* daquilo que eles fazem. Ou seja, pedir para o aluno explicar como se faz para escrever e ler. Como sabe que escreveu uma determinada palavra e não outra” (CAGLIARI, 1997, p. 93, grifos do autor).

Ademais, segundo Ferreiro e Teberosky (1985):

[...] porém, nossa defesa vai mais longe ainda: deixemo-la escrever, ainda que seja num sistema diferente do sistema alfabético; deixemo-la escrever, ainda que seja seu próprio sistema idiossincrático, mas sim para que possa descobrir que seu sistema não é o nosso, e para que encontre razões válidas para substituir suas próprias hipóteses pelas nossas (FERREIRO E TEBEROSKY, 1985, p. 288).

Baseando-nos nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1985), validamos o uso das atividades mencionadas em nossa coleta de dados, e mais ainda, na espontaneidade ao deixar que os estudantes elaborassem suas produções textuais sem cobranças desnecessárias após as explicações de como e o que deveriam produzir. Entendemos que produções textuais não seriam possíveis aos estudantes que ainda não se encontram no nível alfabético da escrita, mas sob nenhuma pressuposição cabia a nós no momento da realização da atividade, interferirmos no procedimento de composição textual.

Figura 11 – Produção Textual do Estudante F1



Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Como pode ser observado a escrita ortográfica da estudante F1 também é indecifrável. Pedimos ao informante que decodificasse o que havia escrito, mas o discente não foi capaz de realizar a leitura de sua própria produção textual. Sobre casos como esse, encontramos em Morais (2005) o seguinte aporte

Casos deste tipo, embora de aparência assustadora, são perfeitamente naturais no início do processo de aprendizado da escrita. O que ocorre aqui é que o aprendiz ainda não se resolveu entre a representação de grupos de sons (escrita silábica) ou a representação de sons individuais (escrita alfabética) (MORAIS, 2005, p. 50).

Destacamos que o estudante F1 não possui laudo diagnosticando distúrbios de aprendizagem e ele não demonstra problemas de saúde aparente. Embora frequente o sistema de ensino há seis anos ainda não lê, apesar de reconhecer as letras. Ainda não é capaz de formar palavras com sentido. Assim, demonstra diversas dificuldades para aquisição da língua, requerendo, portanto, necessidade de um trabalho específico das(os) professoras(es) e equipe pedagógica para promover a superação dos problemas relacionados à Alfabetização escolar.

Empiricamente, sabemos que dificilmente encontramos em uma turma todos os estudantes em um mesmo nível conceitual de aquisição da escrita, contudo, também não é previsível que encontremos discrepâncias por demais acentuadas. No caso deste estudo, a quantidade de estudantes e a diversificação de tipos de problemas se nos apresenta um tanto preocupante.

3.3 Resultados da produção escrita – Apêndice B

Como já mencionado anteriormente, alguns estudantes se recusaram a desenvolver a atividade de produção textual do gênero carta pessoal, proposto no apêndice A, alegando não se sentirem capazes de realizar a atividade. Propusemos a aplicação de atividades mais simples para que pudéssemos evidenciar todos os níveis de Letramento dos estudantes da turma e principalmente, obtermos um *corpus* inexaurível aos nossos estudos. Nesse sentido, foram desenvolvidos os apêndices B e C.

Cumpramos esclarecer que estabelecemos as atividades deste apêndice para os 10 casos de maior discrepância na aprendizagem, tanto em leitura quanto escrita. O rol dos estudantes que participaram destas atividades foi estabelecido com a professora regente de aulas de LP da turma. Estas foram aplicadas durante os horários de Educação Física, no período de 18/04/2016 a 09/05/2016, por sugestão do setor pedagógico da EEPLL. Alguns estudantes que não

quiseram participar da aula de Educação Física permaneceram na sala de aula e foram de grande valia no monitoramento e auxílio aos colegas.

Para o desenvolvimento da 1ª atividade, escrita de palavras com ‘c’ e ‘s’, pronunciamos as palavras da loteria, silabamos todas elas e as empregamos em frases. Na sequência pedimos que completassem as palavras com as letras correspondentes, marcasse a coluna correspondente à letra correta e reescrevesse as palavras na linha em branco.

Os resultados obtidos foram considerados por nós como casos críticos: A1: Encontra-se no nível pré-silábico, já que não conseguiu relacionar as palavras com os sons da língua falada. A2: Só conseguiu transcrever com letras maiúsculas. A3: Não realizou a atividade, alegando dores. D1: apresentou dificuldades na escrita das palavras e também troca de letras como “t por d” como por exemplo: ‘Sordeio’ por ‘Sorteio’. K2: Apresentou muita dificuldade na escrita das palavras.

Com referência à 2ª Atividade – Ortografia – loteria para escrita do C e SC, contou com a participação de 31 estudantes, sendo 19 meninos e 12 meninas. Os resultados mais críticos foram os seguintes: E3: não conseguiu compreender a atividade proposta, embora tenha recebido atendimento individual. L1: não conseguiu escrever nenhuma palavra com sc. Escreveu todas com ‘c’. Ex.: picina/piscina e crecer/crescer e etc. M1: apresentou um bom envolvimento na linguagem escrita, porém, durante todas as atividades ela frisou que “não sabia ler” e em voz baixa, pediu que deixássemos uma colega ajudá-la. Admitimos, logo, todo o material produzido pela aluna não caracteriza seu nível de Letramento escolar. Destacamos como relevantes alguns aspectos na escrita da estudante M1: apresenta letra cursiva perfeita, a estudante transcreve letras aleatórias, utilizando apenas as letras que compõem o nome dela, porém, sem explicações, impressionantemente, ela ainda não escreve a letra M. T1: Não conseguiu compreender a atividade proposta, embora tenhamos dado especial atenção a ela durante a realização das atividades, demonstrando que o desnível de Alfabetização da estudante é alarmante.

Da 3ª Atividade – Ortografia – Loteria do CE, CI, Ç, participaram 32 estudantes, sendo 21 meninos e 11 meninas. Sete estudantes desistiram da realização da atividade e deixaram-nas incompletas. Alguns resultados relevantes foram: A1: Não conseguiu relacionar as letras com os sons da língua oralidade. Fez escritas aleatórias (nível pré-silábico). A3: Não compreendeu a atividade proposta, só conseguiu transcrever e fez troca do d pelo b (letra espelhada)¹⁹. C1: Só conseguiu escrever em caixa alta e não decodificou o que escreveu. E2: apresentou

¹⁹ Troca de letra: b/d - Escrita espelhada também pode ser decorrência da lateralidade mal estabelecida pelo estudante.

dificuldade em compreender a atividade, fez trocas das letras m/n. Ex.: Embaraçado/enbaraçado, cerâmica/ceranica.

A 4ª Atividade – Ortografia – loteria do JE, JI, GE, GI foi realizada por 32 estudantes, sendo 20 meninos e 12 meninas. Os estudantes que apresentaram maiores dificuldades nesta atividade: A1, A2, A3, E3, K2, M1, T1 e Z1 são extremamente dependentes, a maioria não conseguiu realizar nenhuma atividade sozinho e alguns não demonstraram interesse.

Da 5ª Atividade – Ortografia – consistiu na loteria dos sinônimos, (numeração da segunda coluna de acordo com a primeira). Dela participaram 32 estudantes, sendo 20 meninos e 12 meninas. Foi possível observar que a grande maioria dos estudantes não possui noção de sinônimos. Durante toda a atividade pronunciamos, silabamos e pontuamos os vocábulos em frases. Mesmo os estudantes com grau mais elevado de Letramento, demonstraram dificuldades na realização da atividade. Constatamos que os problemas foram devidos ao desconhecimento do significado de algumas palavras, apesar do auxílio, muitos estudantes não fizeram as associações corretas.

Já a 6ª Atividade – Ortografia – Loteria dos antônimos, da qual participaram 32 estudantes, sendo 20 meninos e 12 meninas, revelou que a maioria dos estudantes demonstra dificuldades na organização do pensamento. O estudante A2 só conseguiu transcrever palavras e nesta atividade revelou muitas dificuldades com a escrita de algumas letras como: n, b, t. Os estudantes C1 e J2 conseguiram um bom desenvolvimento, porém em suas escritas ocorreu o processo de degeneração. Ex.: bravo/brabo. J1: Apresentou muitos erros ortográficos, fez trocas de letras d/t e também o processo de nasalação.

No desenvolvimento da 7ª Atividade – Ortografia – Loteria das letras embaralhadas, os resultados foram preocupantes. Muitos estudantes não conseguiram manipular minimamente as letras embaralhadas.

Os dados deste apêndice revelaram que os estudantes apresentam marcas da oralidade, em suas produções escritas. Comprovaram que os estudantes A1, A3, E3, K2, M1 e T1 encontram-se muito abaixo do nível de escrita esperado para a etapa escolar cursada. Por exemplo, a estudante E3 faz cópias das atividades, sendo assim, ela apenas desenha o que lhe é atribuído como tarefa, consegue escrever palavras aleatórias se for apresentado a ela um modelo. O estudante P1: não demonstrou interesse na realização da maioria das atividades propostas, embora apresente um nível mediano na escrita, quando comparado aos casos mais graves na turma.

Comprovamos que alguns conceitos como sinônimos e antônimos não foram consolidados nos anos iniciais de Alfabetização para aproximadamente 80% da turma investigada.

A partir das atividades relacionadas à associação de sinônimos, antônimos, grafia com C, Ç, SS etc., ilustradas no apêndice B, alguns estudantes não conseguiram identificar as diferenças entre essas palavras e não estabeleceram as relações corretas entre grafemas/fonemas. Logo, concluímos que a consciência fonológica destes estudantes do EF II não foi desenvolvida com a eficiência necessária para suplantar as dificuldades demonstradas em nossas atividades.







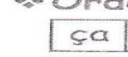
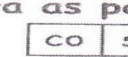
3.4 Resultados da produção escrita – Apêndice C

Com as atividades do apêndice C conseguimos alguns desvios ortográficos, mas o mais significativo foi a comprovação do nível de escrita de alguns estudantes, como demonstrado nas figuras abaixo.

Figura 12 – Atividade do Apêndice C do Estudante A3 – Nível de Escrita Silábico-alfabética

Atividades

❖ **Separe as sílabas das palavras abaixo:**

	braço	M U O S N U O N U S A		patinho	M U O S N U O S M U O
	mão	M U O S N U O S M U		laço	M U O S M U O M O
	espelho	S N U O S N U O S M O		abelha	M U O S N U O S M O
	cão	M U O S N A E M O		cola	M U O S N U O

❖ **Ordene as sílabas e descubra as palavras:**

ça	pra	<u>maeadeira</u>	co	sa	la	<u>maeadeira</u>
la	bo	<u>maeadeira</u>	que	brin	do	<u>maeadeira</u>
ta	fru	<u>maeadeira</u>	ca	ma	co	<u>maeadeira</u>

Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Figura 13 – Atividade do Apêndice C do Estudante M1 – Nível de Escrita Silábico-alfabética

5) Por que a margarida ficou feliz?

laravela Claravela

laravela

Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Os responsáveis pelos dois exemplos supracitados ainda não conseguem codificar e decodificar palavras, pois não entendem, de maneira auditiva e ou gráfica, que cada letra ou

cada sílaba forma uma palavra. Logo, em nossa avaliação, os estudantes estão em um processo de transição nas hipóteses de escrita entre os níveis silábico e o silábico-alfabético, pois, embora tenhamos nos prontificado em pronunciar as palavras, empregá-las em frases durante a execução das atividades, os discentes não conseguiram decodificar sílabas ou palavras que fizessem sentido. Contudo, quando questionados sobre o que escreveram, com o dedo apontando para a atividade eles leram a palavra como se estivesse grafada corretamente.

Sobre as hipóteses de escrita e os desníveis acarretados mesmo em estudantes que não mais deveriam apresentá-los, Ferreiro e Teberosky (1985) afirmam que os professores precisam deixar que os estudantes escrevam mesmo que ainda não tenham desenvolvido a tecnologia para fazê-lo no sistema alfabético. O mais importante é a atuação dos docentes como incentivadores desses discentes que utilizam o seu próprio sistema idiossincrático de escrita, a fim de que eles descubram as diferenças entre os níveis de escrita e possam através de suas próprias percepções substituírem as suas hipóteses, pelas nossas. Segue o quadro demonstrativo dos resultados das atividades do apêndice C:

Quadro 16 – Resultados das Atividades Desenvolvidas no Apêndice C

Observações na turma do 6º ano W – Aulas de LP e outras disciplinas					Apontamentos sobre o desenvolvimento das atividades									
Códigos dos Estudantes	Acompanha as leituras individuais e ou coletivas?	Realiza atividades e acompanha a correção?	Quando tem dúvidas, pede auxílio?	Posiciona-se bem frente à turma?	Reconhece e escreve as letras do alfabeto diferenciando as vogais das consoantes?	A caligrafia é legível?	Consegue identificar os sons e as sílabas que compõem uma palavra ouvida?	Lê lista de palavras em voz alta?	Lê frases, sentenças e ou pequenos textos em voz alta?	Compreende o que lê sozinho?	Identifica quantas letras e sílabas há numa palavra apenas pela pronúncia?	Reconhece os gêneros textuais trabalhados no apêndice?	Escreve sentenças e pequenos textos legíveis e coerentes?	
A1	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	AV	N	
A2	AV	N	N	N	S	S	AV	S	S	AV	N	AV	AV	
A3	N	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N	AV	AV	
C1	AV	N	N	N	S	S	AV	S	S	AV	N	AV	AV	
E3	N	N	N	N	S	AV	N	S	S	N	N	AV	N	
K2	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N	N	AV	N	
M1	N	AV	AV	N	N	S	N	S	S	N	N	AV	N	
T1	N	S	AV	N	N	N	N	N	N	N	N	AV	N	
V1	N	AV	N	N	S	S	AV	S	S	N	N	AV	N	
Z1	N	N	N	N	S	S	AV	S	S	N	N	AV	S	

Legenda:

S = Sim	N = Não	AV = Às vezes
---------	---------	---------------

Fonte: Dados do pesquisador.

Todos os estudantes distinguiram a piada, o convite e a receita, por isso, tabulamos que todos, às vezes, reconheceram os gêneros textuais trabalhados no apêndice C. Os exemplos de fábula e conto não foram identificados por nenhum deles. Diante de situações como apontada no quadro acima, Cagliari (1997) categoriza que:

Vendo a produção de escrita de alguns alunos alfabetizando e os comentários de suas professoras, fica claro que há três tipos de alunos: 1) os que sabem ler e que sabem escrever, mas têm dificuldades com a ortografia; 2) os que *leem com ajuda*, ou seja, que sabem *um pouco só* de como se faz para ler e para escrever – estes alunos apresentam leituras e escritas que são *um pouco certo e um pouco errado* – o que leva à conclusão de que, de fato, não sabem ler nem escrever como os alunos do primeiro grupo, mas, por outro lado, já superaram algumas das dificuldades dos alunos do terceiro grupo; 3) os que não sabem ler nem escrever, alunos que *não entendem as relações existentes entre a fala e a escrita* [...] (CAGLIARI, 1997, p. 84, grifos do autor).

Assim retomamos nossa assertiva de que na turma do 6º ano W há uma heterogeneidade de saberes que vai desde poucos que dominam a leitura e a escrita, ou seja, que já foram alfabetizados a alguns estudantes que ainda não desenvolveram as habilidades mínimas de codificação e decodificação, os não alfabetizados, constituindo, portanto, uma turma com diversos problemas no processo de ensino aprendizagem.

Alguns destes últimos com um pouco mais de aprendizado já conseguiriam acompanhar os demais, mas boa parte dos não alfabetizados, segundo pontua Cagliari (1997, p. 85, grifos do autor) “... vão precisar de um trabalho específico, caso contrário, podem ficar a vida inteira *brincando de aprender, tentando descobrir, fazendo hipóteses que não levam a nada* [...] e não chegarão a uma conclusão satisfatória”.

Esses dados deixam claro as (co)responsabilidades entre os níveis de escolarização da educação básica, pois decorre também desse tipo de situação, a perpetuação dos problemas e um verdadeiro caos no ensino da LM, já que os estudantes são encaminhados ao EM, mesmo apresentando tantas defasagens.

Segue o quadro 17 com a classificação dos erros segundo Cagliari (1997) com os exemplos dos desvios da escrita ortográfica encontrados nas atividades escritas dos estudantes participantes da primeira etapa investigativa. Tais resultados estão contidos em nossas análises dos apêndices A, B e C.

Quadro 17 – Classificações e Exemplos dos Desvios Encontrados na Escrita da Amostra de Estudantes Investigados na 1ª Etapa desta Pesquisa

Nº	Classificação dos Erros segundo Cagliari (1997)	Exemplos encontrados
1.	Alçamento	mi/me (R1), piquenu/pequeno (J3)
2.	Apagamento da coda final (r)	binca/brincar (A4), esplica/explicar (F2), mostra/mostrar (I2), alegre/alegrar (I2), gosta/gostar (K3/P1), que/quer (K3), melho/melhor (K3), cuida/cuidar (R1), fecha/fechar (R1)
3.	Apagamento da coda medial	gofinho/golfinho (J3)
4.	Apagamento de vogal	peix/peixe (A4)
5.	Desnasalização	irmas/irmãs (J3), ode/onde (R1)
6.	Ditongação	mais/mas (D1/P1)
7.	Uso indevido de acentos gráficos	você/você (M3)
8.	Escrita fonética	procima/próxima (M2), apresentar/apresentar (M3), keria/queria (2x) (R1), condo/quando (R1), chuvendo/chovendo (C1), chuveu/choveu (A4)
9.	Hipercorreção	vivi/vive (E2), vocer/você (R1), olar/olá (R1), estar/está (R1)
10.	Inadequação do fonema /w/	pouvo/polvo (M1)
11.	Inserção	aquir/aqui (J3), viver/vivo (J3), vernus/Vênus (M2)
12.	Junção Intervocabular	benvindo/bem-vindo (D2), omenos/ ou menos (K3), descrevelo/descrevê-lo (M3), nande/ na onde (J3), sevoce/se você (R1), amargarida/ a margarida (J4), achuva/ a chuva (J4)
13.	Monotongação	roba/rouba (E2), Outra/outra (K3), chego/chegou (K3), gosto/gostou (M2), béjos/beijos (J3)
14.	Nasalização	ingual/igual (2x) (D1), conhencer/conhecer (I1)
15.	Palatização	chujeira/sujeira (S1)
16.	Rotacismo	praneta/planeta (2x) (J3)
17.	Segmentação	que ro/ quero (A4), em fim/enfim (C2), cla ro/claro (D1), a causo/acaso (J2), por que/porque (S1), fi cou/ ficou (J4)
18.	Supressão	qué/quero (D2)
19.	Supressão de consoante	gande/grande (D2), paneta/planeta (D2), abitante/habitante (M3), gote/goste (D2), gota/gosta (D2), istória/história (P1), convesa/conversa (P1), ora/hora (A4)
20.	Supressão de segmento do dígrafo /qu/	q/que (D2)
21.	Supressão de segmento do dígrafo /gu/	gerra/guerra (K3)
22.	Supressão de segmento do dígrafo /rr/	tera/terra (D2/J3)
23.	Supressão de segmento do dígrafo /ss/	esa/essa (2x) (A4), fose/fosse (D1), tese/tivesse (E2), interese/interesse (D1/J2), descrevece/descrevesse (M3)
24.	Supressão de segmento do dígrafo /lh/	filia/filha (S1)
25.	Uso indevido de letras maiúsculas	Eu/eu (F2/J2), Olá/Olá (F2), Estou/estou (F2), Ele/ele (F2), Bravo/bravo (F2), Por/por (I2), pode/Pode (2x) (I2), por/Por (J2/M3), Muita/muita (3x) (K3), Agua/água (K3), pede/Pede, O/o (K3), E/e (k3), Mais/mais (K3), azul/azul (K3), Morar/morar (K3), Este/este (K3), Nossas/nossas (K3), Nao/não (3x) (K3), Nosso/nosso (2x) (K3), Nesta/nesta (K3), Mais/mais (2x) (K3), Mas/mas (K3), Nos/nos (K3), Uma/uma (K3), parece/Parece (K4), as/As (K4), o/O (K4), Rápido/rápido (K4), de/De (J2), Já/já (S1)

Nº	Classificação dos Erros segundo Cagliari (1997)	Exemplos encontrados
26.	Uso indevido de letras minúsculas	salinas/Salinas (A3), eu/Eu (A4/J2), meu/Meu (D1/F2), e/É (D1), infelizmente/Infelizmente (D1), seria/Seria (D1), quero/Quero (D1), conhecer/Conhecer (D1), pelo/Pelo (D1), também/Também (E1), aqui/Aqui (E1), não/Não (E1), ninguém/Ninguém (E2), felipe/Felipe (F2), terra/Terra (2x) (F2), lambert/Lambert (F2), e/E (2x) (I2), por/Por (J2), aquir/Aqui (J3), parece/Parece (K4), o/O (K4), as/As (K4), terra/Terra (2x) (K4), você/Você (J3), urano/Urano (M2), brasil/Brasil (M2), terra/Terra (M3), por/Por (M3)
27.	Violação de formas dicionarizadas	petequa/peteca (A4), quarta/carta (A4), voce/você (A4/I2), coiza/coisa (A4), pofessor/professor (A1), conhese/conhecer (D1), infelimente/infelizmente (D1), tanbem/também (D1/M3), conheca/conheça (D1), dagui/daqui (D2), tenhu/tenho (F2), Ola/Olá (K3), Voce/você (K3), plameta/planeta (F2/K3), esplica/explicar (F2), tambem/também (F2), vesten/vestem (I2), jestos/gestos (I2), peises/peixes (J3), legaiz/legais (J3), fique/fica (J3), tabem/também (K3), tamu/estamos (A1), esperanca/esperança (K3), asidente/acidente (K3), setem/sentem (K3), apresentar/apresentar (M3), tanbém/também (D1/K3), denque/dengue (R1), conhoso/conheço (R1), milhois/milhões (M3), plastico/plástico (S1), agua/água (S1)

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com dados obtidos com o desenvolvimento dos apêndices A, B e C.

Em consonância com os resultados apontados na etapa diagnóstica desta pesquisa, verificou-se que os problemas relacionados aos fenômenos linguísticos, identificados na escrita dos estudantes investigados são, em teoria, competências e conteúdos atinentes, em teoria, à etapa anterior do EF I, confirmando o que salientou Soares, em diversos estudos, quando apontou a existência de lacunas no processo de aquisição da escrita dos educandos, nos anos iniciais do EF. São conhecimentos sobre os quais os estudantes do EF II já deveriam ter adquirido certo domínio, durante aquela fase. Nessa perspectiva, Soares (2015, p. 52) salienta que, na atualidade, o problema não é, especificamente, que os estudantes aprendam a ler e a escrever, mas que “[...] aprendam a fazer uso adequado da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem essas atividades”.

Ressalta-se, no entanto, que, na prática, o sistema de ensino não funciona com essa linearidade. Os estudantes terminam o EF I sem a consolidação dos conhecimentos básicos necessários para cursarem, com sucesso, a próxima etapa. Acredita-se que isso ocorra, porque as professoras alfabetizadoras ainda não dominam os conteúdos necessários para desenvolver tal tarefa, pois há indícios de que essas educadoras não ensinam, porque ainda não conhecem os conteúdos necessários para desenvolver tal tarefa.

Ao chegarem ao EF II, com tamanha falta de competências e habilidades, não encontram professoras(es) preparadas(os) para retomarem as especificidades linguísticas fonético-fonológicas lecionadas nos anos iniciais da Alfabetização, já que o currículo proposto pelos PCN para esse nível de ensino não prevê a retomada e, nem mesmo as(os) professoras(es) desse nível de ensino, são preparadas(os) para suprirem a defasagem.

Dessa forma, sabedores de que as deficiências do EF I estão presentes no EF II, fica evidente que é crucial que as(os) professoras(es) dos anos finais do EF também sejam preparadas(os) para trabalhar com a Alfabetização, adquirindo competências para lidar com a continuidade do processo, justificando mais uma vez os nossos estudos e a proposta de intervenção.

Faz-se necessário que a realidade vivenciada, ano após ano, pela instituição de ensino investigada seja avaliada e que através de um minucioso estudo, sejam apontados caminhos que possibilitem a minimização/solução dos principais entraves na docência de LP no EF II.

Uma vez constituído o nosso *corpus* de pesquisa, após as aplicações das atividades descritas nos apêndices A, B e C, analisamos o material recolhido e montamos o apêndice D contendo uma ficha diagnóstica com o detalhamento dos níveis de produção escrita dos estudantes do 6º ano W. Como pode ser observado no apêndice D, 54,28 % encontram-se muito abaixo do esperado para esse nível da educação básica. Sendo que 17,14 % apenas rabiscaram e/ou desenharam na folha da atividade de produção escrita. Destacamos que apenas 25,71 % dos estudantes da turma encontram-se moderadamente dentro do nível esperado para a etapa cursada no EF II.

Uma análise global desses dados revela a carência de conhecimentos linguísticos que deveriam ter sido adquiridos na etapa da Alfabetização, mas que nos anos finais do EF, ainda se apresentam fortemente na escrita dos estudantes e para os quais as professoras precisam adquirir conhecimentos teórico-prático-metodológicos. Cumpre esclarecer que os dados dos apêndices A, B e C são os indicadores que subsidiarão a escrita do Curso de Intervenção para as professoras de LP.

Sendo assim, é importante ressaltar, ainda, que, com base nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1985), a realização das atividades propostas foram válidas, para o entendimento de que produções textuais, da forma como são previstas no EF II, não são possíveis aos educandos que ainda não se encontram no nível alfabético da escrita. Sendo assim, esses conhecimentos precisam ser apropriados pelos profissionais desse nível de ensino, sob pena de geração de mais fracasso do que sucesso em seus empreendimentos de letrar.

3.5 Diagnóstico do perfil docente e de suas ações ante os desvios fonó-ortográficos dos estudantes

3.5.1 Perfil das professoras

A aplicação do Apêndice E – Questionário das professoras da EEPLL, referente à coleta de dados junto às professoras de LP do EF II, possibilitou-nos a elaboração do quadro 18, traçamos um demonstrativo do perfil das professoras pesquisadas, protagonistas desta investigação, quanto à formação, níveis e tempo de atuação.

Quadro 18 – Perfil das Professoras de LP do EF da EEPLL

Identificação das Professoras de LP	Última Formação Docente	Nível de Atuação na EEPLL em 2016	Tempo de Atuação no EF	Atuação no EF na EEPLL
PC1	Pós-graduação – Especialização em Tecnologias de Informação e Comunicação no Ensino Fundamental	EF e EM	10	08
PC2	Graduação em Letras – Português	EF e EM	10	10
PC3	Graduação em Letras – Português	EF	07	02
PC4	Pós-graduação – Especialização em Orientação e Supervisão Escolar	EF	03	01
PC5	Pós-graduação – Especialização em Ensino de Língua Portuguesa	EF	18	02

Legenda: PC – Professora Cursista.

Fonte: Pesquisa do autor.

Todas as professoras, sujeitos dessa pesquisa, atuam no EF e apenas uma delas possui especialização voltada para as práticas de ensino da LP, as demais ou ainda não tiveram a oportunidade de cursar uma especialização ou se concentraram em outras áreas do conhecimento em LM. A média de prestação de serviço público na educação destas é de aproximadamente 10 anos, sendo que 2 delas são efetivas na SEEMG e lotadas na EEPLL e três são designadas temporariamente em substituição às vice-diretoras.

Outro dado relevante é que duas professoras mantêm jornada tripla de trabalho, atuando com dois cargos na rede estadual e mais um em instituições particulares locais. As outras três possuem 2 cargos, todas com jornadas de trabalho superior a 40h/a semanalmente.

Quadro 19 – Condensado das Respostas das Professoras Investigadas

PROFESSORAS CURSISTAS INVESTIGADAS	CONDENSADO DAS RESPOSTAS MAIS RELEVANTES						
	Qual é o seu nível de motivação para estudos de formação continuada?	Com que frequência você lê livros visando o seu aprimoramento profissional?	Há oportunidades de criatividade e inovação disponíveis em sua prática docente?	Quão satisfeito você está em relação a sua atuação com o conteúdo de Língua Portuguesa?	Procura evoluir pessoal, profissional e intelectualmente, buscando o aperfeiçoamento e a atualização contínua de seus conhecimentos?	Você cursou alguma disciplina relacionada à Alfabetização?	Já ouviu falar sobre a especificidade da Alfabetização?
PC1	Muito motivada	Sempre	Muito pouco disponíveis	Muito satisfeita	Com muita frequência	Não	Não
PC2	Ligeiramente motivada	Mais de 3x	Nem um pouco disponíveis	Muito satisfeita	Com muita frequência	Não	Não
PC3	Moderadamente motivada	Mais de 3x	Pouco disponíveis	Ligeiramente satisfeita	Às vezes	Não	Não
PC4	Muito motivada	Sempre	Extremamente disponíveis	Extremamente satisfeita	Com extrema frequência	Sim	Sim
PC5	Muito motivada	Sempre	Muito disponíveis	Moderadamente satisfeita	Com extrema frequência	Não	Sim

Legenda: PC – Professora Cursista.

Fonte: Pesquisa do autor.

Todas as professoras acessam a internet com finalidade didático-pedagógica com muita frequência, pois a rede mundial de computadores é tida como a ferramenta mais acessível de pesquisa e suporte didático. Houve unanimidade entre as respondentes quanto a necessidade de mais material de trabalho em seu fazer docente que atendam aos diferentes níveis de aprendizagem encontrados em uma mesma turma.

Em nossas entrevistas, questionamos às professoras de LP sobre como ocorria os trabalhos docentes interdisciplinares na EEPLL, com o interesse em reconhecermos no educandário a importância dada pelos demais profissionais da educação ao lidarem com a LP na docência em suas respectivas disciplinas e ou trabalhos/projetos que envolvessem todos os conteúdos. Todas reconheceram que muitos são os percalços enfrentados no âmbito escolar, no intuito de que haja uma relação interdisciplinar coerente com o sucesso esperado no processo de ensino aprendizagem. Houve concordância de que não se pode atingir tal pleito sem a promoção da propalada integração entre as diversas áreas do conhecimento na Educação Básica. Sobre isso, é possível garantirmos, mesmo empiricamente que, em que pesem os atuais discursos sobre interdisciplinaridade, no processo de ensino aprendizagem continuam pouco interativos e nada interdisciplinares.

Muitas foram as considerações feitas pelas educadoras investigadas para explicarem os entraves encontrados no trabalho interdisciplinar na EEPLL, tais como:

- (a) Carência de recursos materiais e financeiros;
- (b) Despreparo pedagógico de alguns educadores para trabalharem interdisciplinarmente;
- (c) Falta de estímulo de alguns docentes em virtude da carga horária excessiva de aulas e trabalhos extraclasse;
- (d) Má distribuição da carga horária na grade curricular imposta pelo Estado;
- (e) Reuniões, corriqueiramente, mal esquematizadas, mal aproveitadas e ou empregadas para outros fins que não o fazer pedagógico dos educadores, sob imposição das políticas públicas educacionais do Estado;
- (f) Implementação de projetos estaduais obrigatórios e pouco significativos para a realidade escolar,
- (g) Necessidade de tornar as atividades mais agradáveis, com vistas a contribuir para o interesse e a disciplina dos estudantes;
- (h) Planejamentos anuais pouco significativos aos interesses dos estudantes, mas que atendem às imposições do Estado no que tange aos conteúdos isolados sem vistas à promoção da interdisciplinaridade;
- (i) Pouco envolvimento dos pais/responsáveis pelos estudantes, entre inúmeros outros entraves apontados na realização da interdisciplinaridade no contexto escolar.

Essas considerações tornam-se relevantes, tendo em vista que é de responsabilidade de todos os professores, no *locus* estudado, propostas pedagógicas voltadas para a superação das dificuldades na escrita dos estudantes em um sistema de parceria, uma vez que todos utilizam a LM em seus fazeres docentes. Entendemos que o processo de ensino aprendizagem fundamentado na interdisciplinaridade harmoniza fazeres docentes mais sólidos e significativos, uma vez que as várias disciplinas buscam promover o Letramento educacional dos estudantes, desde a aquisição dos conhecimentos até as suas utilizações como cidadãos críticos e conscientes em sociedade.

Diante disso, urge que os educadores se conscientizem da relevância do ensino, de todo e qualquer conteúdo, por meio da interação com outros, tornando-os, realmente, significativos e enriquecendo suas práticas pedagógicas com conhecimentos teóricos que possibilitem o entendimento das necessidades no processo de ensino aprendizagem de seus educandos.

Quando questionadas sobre os aspectos que influenciam para o fracasso escolar dos estudantes da EEPLL, houve consonância entre as respostas, creditando ao desinteresse dos educandos, ao descaso dos pais e ao meio social como os principais influenciadores para os resultados negativos no processo de ensino aprendizagem. Ao principal questionamento do apêndice E, todas as docentes responderam que têm interesse em aprender a diferenciar os erros na escrita dos estudantes e principalmente, ampliar os seus conhecimentos na docência da LP.

3.5.2 Ações docentes ante os desvios ortográficos

O apêndice F foi elaborado no intuito de averiguar quais os conhecimentos prévios das professoras investigadas sobre os desvios ortográficos de estudantes do EF II. Explanamos antes da aplicação do questionário que se tratava de uma averiguação simplificada dos conhecimentos sobre os tipos de erros cometidos por discentes da EEPLL e que as respostas serviriam para que consubstanciássemos nosso CIPTP para o ensino da escrita a ser aplicado no segundo semestre de 2017. Na apresentação da nossa proposta de pesquisa e intervenção, expusemos as considerações de Alvarenga *et al* (1989)

No caso da aquisição da escrita, a identificação e explicação dos erros que os alfabetizandos cometem (abordagem teórica) fornecerão subsídios para a ação pedagógica: para a formação linguística do alfabetizador, de modo que ele adquira competência para compreender a natureza dos erros dos alfabetizandos, e para, a partir dessa compreensão, definir o melhor procedimento para levar o aprendiz a avançar na construção de seu conhecimento do sistema ortográfico [...] (ALVARENGA *et al*, 1989, p. 8).

Embora estejamos lidando com educadoras de outro nível de ensino, fez-se importante o destaque ao trabalharmos com os erros de estudantes do EF II que ainda se encontram em diferentes níveis de Alfabetização. Destinamos 1h/a para a realização dessa verificação dos saberes epistêmicos das professoras sobre os desvios na escrita presentes em produções textuais e atividades escritas da amostra de estudantes selecionada. Orientamos que o questionário fosse respondido individualmente em nossa sala de aula.

Como já era previsto, por questões dedutivas com base nos conhecimentos enquanto professoras de LP, houve facilidade entre as professoras investigadas com relação aos desvios por escrita fonética, erros no uso de acentos gráficos, inadequação do fonema e uso indevido de letras, principalmente. Entretanto, as professoras encontraram dificuldades relacionadas aos demais tipos de erros elencados ao responderem ao questionário, sobretudo, apagamento de

coda final e medial; hipercorreção; inserção; palatização e rotacismo. Vale ressaltar que alguns desses últimos foram apontados por elas como totalmente alheios aos seus conhecimentos sobre a LP, uma vez que estes não foram vistos por nenhuma delas em suas graduações no curso de Letras.

Todas desistiram de desenvolver a atividade, alegando não terem os conhecimentos teórico-práticos necessários para diferenciar e apontar os desvios da escrita dos estudantes naquele momento. Concordamos com as alegações das professoras, pois antes dos estudos no curso do ProfLetras, nós não tínhamos os conhecimentos acerca do rol de erros presentes na atividade de verificação. Solicitamos, apenas, que fizessem uma ressalva ao final do questionário sobre os motivos que as levaram à desistência em completá-lo e pedimos que rubricassem abaixo das suas respectivas justificativas.

Figura 14 – Justificativas das Professoras

Professora Investigada 1
Observei que são inúmeros erros demonstrados aqui, muitos deles são cometidos por nossos alunos, mas não consigo identificá-los corretamente.
Professora Investigada 2
Os erros listados são muito frequentes entre os nossos alunos, mas eu não soube preencher aos questionamentos e desisto de respondê-lo.
Professora Investigada 3
Reconheço os erros presentes no questionário, mas não consigo nomeá-los ou dizer por quais razões eles ocorrem.
Professora Investigada 4
Desisto, pois ainda não tenho os conhecimentos necessários para responder ao questionário.
Professora Investigada 5
Não tenho conhecimentos necessários para responder ao questionário.

Fonte: Dados coletados pelo pesquisador.

Fizemos o recorte das justificativas das professoras investigadas no segundo semestre de 2016 e montamos a figura 14. Tivemos o discernimento de apagar as rubricas por uma questão ética.

Após esse momento, conversamos com as educadoras e advertimos que como descrito no próprio questionário 2, o seu intuito foi inventariarmos as principais dificuldades para que consubstanciássemos o nosso curso pedagógico de intervenção através da verificação dos conhecimentos epistêmicos delas sobre os tipos de erros cometidos por estudantes dos anos finais do EF da EEPLL. Asseguramos que, ao final do nosso Curso de intervenção, como previsto em nossos objetivo geral, harmonizaríamos subsídios teórico-práticos referentes às especificidades linguísticas fonético-fonológicas dos processos de Alfabetização, no qual elas encerrariam conhecimentos teórico-práticos capacitando-as para reconhecer e diferenciar tais erros e por conseguinte, a intervirem com segurança e eficiência em suas ocorrências na escrita ortográfica do estudantes do educandário de pesquisa no sentido de minimizar tais ocorrências.

3.6 Proposta de intervenção

“A compreensão da pluralidade humana é crucial para descobrirmos potenciais humanos. Além de plurais, precisamos ser democráticos, criando oportunidades iguais para pessoas demonstrarem o que elas são e sabem ou raramente os seus potenciais serão reconhecidos” (CAVALCANTE JÚNIOR, 2003, p. 40).

A fim de contribuir ou, pelo menos, minimizar, não só os problemas de escrita dos estudantes, como também a carência de conhecimentos das professoras que trabalham com os estudantes selecionados, ambicionamos, por meio desta pesquisa: elaborar essa proposta pedagógica contendo os princípios linguísticos, especificamente, aqueles referentes à especificidade linguística da Alfabetização, concomitantemente com o Letramento; promover um CIPTP sobre os conhecimentos de Linguística, embasado por uma reflexão conjunta com as professoras selecionadas para esta proposta de pesquisa; utilizar, também, o conhecimento prévio de experientes professoras que trabalham com o ensino de LP na escola em que se desenvolve esta pesquisa, colhendo contribuições sobre seu ‘saber-fazer educacional’.

Para o referido curso de intervenção utilizamos o espaço temporal, na carga horária das professoras, e oferecê-lo durante o cumprimento obrigatório do Módulo II semanal, de acordo com o anexo III da Resolução nº 2836 da SEEMG, de 28 de dezembro de 2015, que estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e a designação para o exercício de função pública, na Rede Estadual de Educação Básica, no ano de 2016, em

subcapítulo 2.4.2.2, o qual se refere ao Professor Regente de Aulas – para Oficinas de Orientação de Estudo, nos anos finais do EF. Lê-se:

Caberá a este profissional elaborar/executar as oficinas levando em consideração o aluno em suas dimensões cognitivas, físicas, estéticas, afetivas e políticas. As atividades deverão ser compostas por dois módulos de 50 minutos (1 hora e 40 minutos), diariamente, totalizando na semana 10 módulos de 50 minutos. A Orientação de Estudo poderá ser realizada diariamente em módulos de 50 minutos, quando a escola optar pela carga horária mínima de 35 (trinta e cinco) horas semanais, e contará com dois professores, preferencialmente, um de Matemática e um de Língua Portuguesa, entre os quais a escola deverá distribuir os módulos desta atividade conforme sua especificidade/diagnóstico (SEEMG, 2015, p. 21).



A resolução da SEEMG (2015) prevê que o profissional responsável para a realização de oficinas apresente um perfil pré-estabelecido como o adequado, assim se posicionando:

Dinamismo e criatividade de modo a não reproduzir as práticas e a metodologia aplicada no ensino regular; ter disponibilidade para elaborar relatórios; ter receptividade e disponibilidade para participar de curso de formação; conhecer ou ter disponibilidade para conhecer a escola e a comunidade na qual está atuando; disponibilidade para o desenvolvimento de relações interpessoais e profissionais que favoreçam o trabalho coletivo com toda a equipe da Escola. [...] conforme o disposto no Capítulo III desta resolução (SEEMG, 2015, p. 21).

Neste contexto, aplicaremos nossa proposta interventiva às professoras de LP da EEPLL, respondendo aos anseios destas educadoras na formação continuada e propiciando, possivelmente, formas de fazer acontecer uma aprendizagem realmente significativa em relação aos desníveis na escrita ortográfica dos estudantes desta escola. Nossa proposta interventiva será aplicada utilizando esse espaço na carga horária destinado ao aperfeiçoamento, elaboração dos planos de aulas e ou atividades que visem o sucesso no processo de ensino aprendizagem.

Esclarecemos que em nossa pesquisa não ambicionamos somente a investigação dos danos causados pela perda da especificidade linguística da Alfabetização, mas também instituir vicissitudes plausíveis às professoras de LP, de modo a garantir as intervenções necessárias para a solução/minimização das dificuldades delineadas.

3.6.1 Planejamento da proposta interventiva: CIPTP para o ensino da escrita

	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS		
PLANO INTERVENTIVO DO CURSO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICO-TEÓRICO-PRÁTICO PARA O ENSINO DA ESCRITA		ANO: 2017	
ESCOLA		TURNOS	
Escola Estadual Professor Levindo Lambert		Vespertino e noturno	
CURSO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICO-TEÓRICO-PRÁTICO		C/H	
A Perda da Especificidade da Alfabetização e suas Conseqüências para o Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II		60 h/a	
		Presenciais	Atividades extraclasse complementares - AEC
		41	19
PROFESSOR MESTRANDO: Jeswesley Mendes Freire		CIDADE: Salinas – MG	
PÚBLICO ALVO: Professoras de Língua Portuguesa da Escola Estadual Professor Levindo Lambert			
EMENTA			
<p>Principais abordagens referentes à Alfabetização e ao Letramento: conceitos, especificidades e relações. Considerações em torno das especificidades linguísticas fonético-fonológicas do sistema de escrita abordados nos anos iniciais da Alfabetização. Estudo das especificidades do erro ortográfico e de problemas mais comuns na escrita e avaliação de textos, através de análises fono-ortográficas do <i>corpus</i> de estudantes da EEPLL. Abordagem das principais concepções de desvios ortográficos. Atividades práticas.</p>			
JUSTIFICATIVA			
<p>Essa proposta interventiva justifica-se devido ao grande percentual de estudantes que chegam aos anos finais do EF da EEPLL sem dominar a escrita ortográfica, processo que deveria ter ocorrido durante a Alfabetização – séries iniciais do EF.</p> <p>Justifica-se, ainda, pelo despreparo das professoras de Língua Portuguesa, sujeitos da pesquisa, revelado por meio da pesquisa diagnóstica, para intervir com eficiência no sentido de dar continuidade ao processo de Alfabetização.</p> <p>O entendimento é de que o CIPTP para o ensino da escrita proporcionará conhecimentos teóricos e práticos necessários ao preparo das professoras para lidar com o fenômeno que, alheio ao desejo da escola, nela se instala por circunstâncias diversas que fogem ao controle desse educandário.</p>			
OBJETIVO GERAL			
<p>Proporcionar o estudo de subsídios teórico-práticos referentes às especificidades linguísticas fonético-fonológicas dos processos de Alfabetização e Letramento, para as professoras de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, em suas atuações, como docentes responsáveis pela continuidade/consolidação do processo de Alfabetização e Letramento nesse nível de ensino.</p>			
OBJETIVOS ESPECÍFICOS			
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Compreender a diferença entre alfabetizar e letrar; ➤ Debater acerca das congruidades e das divergências entre as especificidades da Alfabetização e do Letramento; ➤ (Re)conhecer as especificidades linguísticas fonético-fonológicas do processo de Alfabetização; ➤ Discutir sobre o processo de ensino aprendizagem da Língua Materna nos anos iniciais do EF sob a perspectiva dos PCN e CBC da LP; ➤ Revisar sobre o sistema da escrita com abordagens das principais regularidades e irregularidades da LP; ➤ Distinguir os níveis da escrita segundo Ferreiro (1985); ➤ Relacionar exemplos dos textos de estudantes do 6º ano W aos níveis de escrita segundo Ferreiro (1985); 			

<ul style="list-style-type: none"> ➤ Argumentar sobre as atuais influências da oralidade na escrita na realidade dos estudantes da EEPLL; ➤ Compreender a relevância do erro ortográfico no processo de ensino aprendizagem da LP; ➤ Identificar os fenômenos fonéticos e fonêmicos (fonológicos) da LP presentes nos textos e atividades escritas dos estudantes do 6º Ano W; <p>Manejar, interpretar e resolver o questionário II, na conclusão do CIPTP para o ensino da escrita.</p>	
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	
Unidade I - Alfabetização e Letramento: conceitos, especificidades e relações	
<ul style="list-style-type: none"> 1.1. Alfabetização 1.2 Especificidades da Alfabetização 1.3 Letramento 1.4 Especificidades do Letramento 1.5 Relações entre Alfabetização e Letramento – Alfabetizar letrando 	
Unidade II - A linguística e o sistema de escrita	
<ul style="list-style-type: none"> 2.1 O ensino da escrita alfabética 2.2 Os níveis da escrita segundo Ferreiro (1985) 2.3 O desenvolvimento da habilidade escritora 	
Unidade III - A relevância do erro ortográfico no processo de ensino aprendizagem	
<ul style="list-style-type: none"> 3.1 Problemas mais comuns na escrita 3.2 Avaliação dos “erros ortográficos” – Metaplasmos 	
Unidade IV - As principais concepções de desvios ortográficos	
Unidade V - Atividades práticas	
METODOLOGIA DIDÁTICAS	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Aulas expositivas dialogadas; ➤ Leituras orientadas com elaboração de questões para realização de estudo dirigido e debates; ➤ Oficinas; ➤ Análises de textos; ➤ Trabalhos práticos (individuais e em grupo). 	
ESTRUTURAS DE APOIO/RECURSOS DIDÁTICOS	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Textos teóricos, produções textuais e atividades escritas dos estudantes do 6º ano W; ➤ Notebook; ➤ Quadro e pincéis; ➤ Projetor data show; ➤ Filmes e vídeos. 	
AValiação	
Aspectos a serem avaliados	Instrumentos de avaliação
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Assiduidade e pontualidade; ➤ Iniciativa e interesse; ➤ Participação nas atividades de classe e extraclasse; ➤ Análise crítica das leituras realizadas. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Resolução de atividades práticas; ➤ Questionários; ➤ Leituras extraclasse.
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS²⁰	
<p>BOTELHO, José Mario; LEITE, Isabelle Lins. Metaplasmos contemporâneos – Um estudo acerca das atuais transformações fonéticas da Língua Portuguesa. Anais do II CLUERJ-SG, Volume Único, Ano 2, n.º 01, 2005. Disponível em: <https://goo.gl/eKRTvu>. Acesso em: 7 maio 2016.</p>	

²⁰ As referências bibliográficas apontadas no planejamento do nosso CCPTP são compostas pelos principais estudos utilizados, mas destacamos que todas as referências deste estudo foram utilizadas direta e/ou indiretamente na execução da nossa intervenção.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa** – 3º e 4º ciclos. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Universidade Federal de Minas Gerais. **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização e linguagem. – ed. rev. e ampl. Incl. SAEB/Prova Brasil matriz de referência/Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 364p. Disponível em: <<https://goo.gl/YLcEiZ>>. Acesso em: 17 jun. 2016.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica – SEB. 2012.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização**: o que fazer quando não der certo. *Jornal do Alfabetizador*, Porto Alegre, v. X, n.57, p. 84-95, 1998. Disponível em: <<https://goo.gl/2Y9fC7>>. Acesso em: 9 set. 2016.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Ortografia da Língua Portuguesa: A ortografia na escola e na vida. *In.* MASSINI - CAGLIARI, Glades. **Diante das letras**: A escola na Alfabetização. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Análise fonológica**: introdução à teoria e à prática com especial destaque para o modelo fonêmico. São Paulo: Mercado das Letras, 2008.

CAGLIARI, Luiz Carlos; GIOVANI, Fabiana. Letras e textos. *In.*: **Reflexões sobre o fracasso escolar na alfabetização**. São Paulo, 2015, 186p. (pág. 13-33).

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita**. Tradução Marcos Marcionilo. 10. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

KLEIMAN, Angela Del Carmen Bustos Romero de. Modelos de Letramento e as práticas de Alfabetização na escola. *In.*: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-64.

KLEIMAN, Ângela Del Carmen Bustos Romero de. **Preciso ensinar o letramento**: não basta ensinar ler e escrever, 2005. Fonte: Disponível em: <<https://goo.gl/vcXK8V>>. Acesso em: 4 abr. 2016.

LEAL, Telma Ferraz, MORAIS. FAZENDO ACONTECER: o ensino da escrita alfabética na escola. p. 89-110. *In.*: _____. **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética – MEC e UFPE/CEEL. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. Disponível em: <<https://goo.gl/sbbLCm>>. Acesso em: 17 set. 2016.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Proposta Curricular** – CBC. Língua Portuguesa – Fundamental – 6º ao 9º. 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/mQK69f>>. Acesso em: 21 jun. 2016.

MORAIS, Artur Gomes; **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita**: caderno do formador. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. Disponível em <<https://goo.gl/UweXUV>>. Acesso em: 2 dez. 2016.

MORAIS, Artur Gomes de. A norma ortográfica do português: o que é? Para que serve? Como está organizada? *In.*: SILVA, Alexsandro da. **Ortografia na sala de aula**. (Org.) Alexsandro da Silva, Artur Gomes de Moraes e Kátia Leal Reis de Melo. – 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia**: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2010.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. 2006. Disponível em: <<https://goo.gl/9BQfkD>>. Acesso em: 6 dez. 2016.

OLIVEIRA, Marco Antônio de; NASCIMENTO, Milton do. Da análise de erros aos mecanismos envolvidos na aprendizagem da escrita. **Educação em Revista**, v. 12, n.1, p. 33-43, 1990. Disponível em: <<https://goo.gl/cq5RKs>>. Acesso em: 1º out. 2016.

- OLIVEIRA, Marco Antônio de. **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita**. Belo Horizonte: CEALE/FAE/UFMG, 2005. v. 01. 70p.
- SEARA, Izabel Christine; NUNES, Vanessa Gonzaga; LAZZAROTTO-VOLCÃO, Cristiane. **Fonética e fonologia do português brasileiro**: 2º período – Florianópolis: LLV/CCE/UFSC. 119 p. 2011. Disponível em: <<https://goo.gl/GLgpAa>>. Acesso em: 26 dez. 2016.
- SEARA, Isabel Christine; NUNES, Vanessa Gonzaga; LAZZAROTTO-VOLCÃO, Cristiane. **Para conhecer fonética e fonologia do português brasileiro**. São Paulo: Contexto. 2015.
- SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. 3ª reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SOARES, Magda Becker. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. N. 25, p. 5-17, jan/fev/mar/abr. 2003a. Disponível em: <<https://goo.gl/BrYGyv>>. Acesso em: 4 jun. 2016.
- SOARES, Magda Becker. A reinvenção da Alfabetização. **Presença pedagógica**. Belo Horizonte, v. 9, n. 52, p. 15-21, jul./ago., 2003b. Disponível em: <<https://goo.gl/5pQYJm>>. Acesso em: 4 jun. 2016.
- SOARES, Magda Becker. Letramento e escolarização. *In.*: RIBEIRO, Vera Masagão *et al.* **Letramento no Brasil**. 2. Ed. São Paulo: Global, 2003c. p. 89-113.
- SOARES, Magda Becker. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. **Pátio – Revista Pedagógica**. 2004. Artmed Editora. Disponível em: <<https://goo.gl/9RxqYm>>. Acesso em: 12 out. 2016.
- SOARES, Magda Becker. **Que professor de português queremos formar?** 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/cgMyhy>>. Acesso em: 12 out. 2016.
- SOARES, Magda Becker. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016. 384p.
- STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o Letramento. **Revista de Filologia e Linguística Portuguesa da Universidade de São Paulo**. n. 8, p. 465-488, 2007. Disponível em: <<https://goo.gl/ouFwxG>>. Acesso em: 4 dez. 2016.

O bom aproveitamento do conteúdo do CIPTP proposto requereu estudos preliminares e constantes das referências indicadas e materiais disponibilizados, a participação ativa das professoras participantes, a apresentação de dúvidas e esclarecimentos.

4 A INTERVENÇÃO: RETOMANDO E DIALOGANDO COM AS TEORIAS

A presente intervenção foi concretizada por meio da aplicação do CIPTP para o ensino da escrita às professoras de LP da EEPLL. Previamente, esclarecemos que todo o material utilizado no programa de estudos oferecido às cursistas foi retirado do capítulo teórico desse trabalho, além dos conhecimentos adquiridos por nós durante todo o andamento do curso no ProfLetras, com inclusão de filmes e vídeos do *YouTube* pertinentes às unidades em estudo e de domínio público como atividades extraclasse complementares.

4.1 Circunscrições do CIPTP para o ensino da escrita

Em março de 2016, o projeto relativo a esta dissertação foi apresentado, convencionalmente, à direção da Escola Estadual Professor Levindo Lambert para avaliação e autorização, uma vez que em nossa proposta estava prevista a utilização do módulo II para o desenvolvimento da intervenção. Em junho, as professoras investigadas de LP do EF II obtiveram todos os esclarecimentos necessários sobre o CIPTP, da qual participariam e desde aquele primeiro contato formal, houve uma excelente receptividade, uma vez que todas as etapas foram elaboradas de acordo com os anseios por melhorias empíricas de todos os envolvidos nesse projeto de pesquisa. Logo, as cursistas legitimaram as nossas intenções ao ambicionarmos por um trabalho coletivo, no qual compartilharíamos momentos dando voz aos seus anseios como educadoras que, efetivamente, resultariam em ações eficazes para a melhoria da relação ensino aprendizagem no educandário pesquisado.

Apresentamos o projeto a todos os profissionais da educação da EEPLL em uma oficina realizada no dia 17 de julho de 2017, com duração de 3h/a, intitulada “CAMINHOS POSSÍVEIS PARA CONSOLIDAR A ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL II: as diversas áreas do conhecimento em perspectiva pelo uso da língua materna”, atendendo a uma solicitação da direção escolar, no intuito de esclarecermos a não participação das professoras investigadas, nas outras atividades do módulo II, durante o segundo semestre de 2017 e, principalmente, naquela ocasião, ressaltamos a importância da interdisciplinaridade tendo em vista a gravidade dos problemas fono-ortográficos e discrepâncias entre os níveis aprendizagem/etapa escolar dos estudantes do educandário.

As professoras cursistas receberam o Termo de Compromisso Livre Esclarecido, assinaram, devolveram-nos, responderam aos questionários iniciais e no mês de agosto de 2017, começamos as nossas aulas às segundas-feiras no horário de módulo II. Nas primeiras aulas do

CIPTP encontramos diversos entraves, pois a supervisão pedagógica do educandário necessitou de parte do tempo do módulo II para repassarem questões relativas a orientações pedagógicas advindas da SRE/Araçuaí e SEEMG. Contudo, percebemos que as situações problema em pauta eram bastante oportunas naquele momento inicial, porquanto as professoras puderam conhecer melhor toda a nossa proposta interventiva, o que foi fundamental para o prosseguimento do nosso trabalho.

O Plano de Intervenção foi organizado em cinco módulos que variaram o tempo de aplicação de acordo com os conteúdos previstos, os materiais distribuídos e as discussões geradas em nossa prática pedagógica. A princípio, o CIPTP oferecido foi planejado para 40h, sendo 26h/a presenciais e 14h/a com atividades extraclasse complementares, mas a carga horária precisou ser alterada para que conseguíssemos atingir todos os objetivos específicos e abrangêssemos todos os materiais disponibilizados durante o CIPTP. Logo, ampliamos a carga horária para 60h/a, sendo 41h/a para estudos presenciais e 19h/a para atividades extraclasse complementares. Apresentaremos nesse capítulo os principais pontos abordados e resultados da nossa proposta interventiva, inclusive, com relatos das professoras cursistas acerca da 5 (cinco) unidades do curso.

Pretendemos ao final do nosso curso de intervenção que as professoras tenham a escrita alfabética da LP como uma das muitas possibilidades de comunicação de sistemas fonográficos, que representam a fala, articulando-o ortograficamente, ou seja, que a escrita é um bem cultural instituído socialmente e determinado de acordo com a história. E que como garante Cagliari (1997, p. 185) “Deixar as crianças pensarem é fundamental: o erro é corrigido com o tempo, mas o processo educativo permanece”. As teorias do autor foram trabalhadas em nosso CIPTP, em consonância com Moraes (2010) no intuito, claro de que as PC entendessem que os indivíduos continuam a aprender durante toda a sua vida.

4.2 Desenvolvimento da unidade I – Alfabetização e Letramento: conceitos, especificidades e relações

4.2.1 Conteúdos e objetivos

Na primeira unidade, objetivamos especificamente levar ao conhecimento das professoras a diferença entre alfabetizar e letrar, através de debates acerca das coerências e das divergências entre as especificidades da Alfabetização e do Letramento, (re)conhecendo as especificidades linguísticas fonético-fonológicas do processo de Alfabetização e discutindo

sobre o processo de ensino aprendizagem da LM nos anos iniciais do EF sob a perspectiva dos PCN e CBC da LP. Para tal, distribuimos a apostila montada por meio dos subcapítulos 1.1 Alfabetização: conceitos e especificidades, 1.2 Letramento: conceito e especificidades, 1.3 Relações entre alfabetização e letramento – alfabetizar letrando, 1.4 O sistema de escrita e os seus desdobramentos na docência de LP no EF, 1.4.1 Saberes pertinentes à escrita ortográfica e modos como lidar na docência da LP, 1.4.2 Os níveis e hipóteses da escrita segundo Ferreiro e Teberosky (1985), 1.4.3 A relevância do erro ortográfico diante da variação linguística no processo de ensino aprendizagem, 1.5 Abordagem dos problemas mais comuns na escrita, 1.6 Taxonomia de erros de Oliveira e Nascimento, todos presentes no capítulo teórico deste estudo.

Utilizamos as estratégias metodológicas de leituras individuais, coletivas e dialogadas com intervenções do professor, além da apresentação na plataforma do *Prezi* “ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: as muitas facetas”, a qual está disponível em: <<https://goo.gl/Gtzj45>>, elaborada para a execução de parte dessa primeira unidade do CIPTP e disponibilizada cópia para as PC para estudos *offline*. A apresentação pode ser acessada através do *QR Code*²¹ ao lado.



Figura 15 – Imagem Inicial da Apresentação na Plataforma do *Prezi*



Fonte: Apresentação disponível em: <<https://goo.gl/Gtzj45>>. Acesso em: 7 dez. 2017.

²¹ “Os *Quick Response Codes*, conhecidos como *QR Codes*, são códigos de barras bidimensionais que podem ser rapidamente convertidos em informação, por estarem associados a um texto interativo, um link da internet, uma localização geográfica, entre tantas outras possibilidades (NICHELE, SCHLEMMER E RAMOS, 2015, p. 03.)” Faz-se necessário um smartphone com um aplicativo específico e com acesso à internet para que o *Quick Response Code* (*QR Code*) conduza o leitor para o endereço da plataforma do *Prezi* na *web*.

Os conceitos de Alfabetização e de Letramento com as suas respectivas especificidades foram lecionados segundo as teorias de Cagliari (1997, 2015), Kleiman (2005), Soares (1985, 2001, 2003a, 2003b, 2004, 2015, 2016), Street (2007), entre outros estudiosos descritos no capítulo teórico dessa pesquisa.

Soares foi um dos nossos maiores arcabouços nessa unidade. Coerentemente com os nossos estudos, iniciamos com o conceito da autora sobre o que é a Alfabetização, no qual ela alega que, com o avanço nos estudos, principalmente no final do século passado, o conceito de Alfabetização foi, progressivamente, expandindo-se por motivações sociais e ou políticas no panorama educacional brasileiro. Para Soares (2003b) em decorrência disso ocorre o que ela denomina da A perda da especificidade da Alfabetização.

Em resumo, para Soares (2001, p. 47), a Alfabetização é determinada como “ação de ensinar/aprender a ler e a escrever”, prontamente, a autora infere que o termo Letramento é caracterizado como o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva²² e exerce²³ práticas sociais que usam a escrita”.

Na contemporaneidade, não é satisfatório que os sujeitos sejam exclusivamente alfabetizados; é imperativo que façam uso da escrita em seus exercícios sociais nos quais o uso da língua é indispensável. Destarte, com as ampliações da Alfabetização e as exigências político-sociais, ao longo das últimas décadas do século XX, acarretou no alvitre do vocábulo Letramento, como sanciona Soares (2001):

Esse novo fenômeno só ganha visibilidade depois que é minimamente resolvido o problema do analfabetismo e que o desenvolvimento social, cultural, econômico e político traz novas, intensas e variadas práticas de leitura e de escrita, fazendo emergirem novas necessidades, além de novas alternativas de lazer. Aflorando o novo fenômeno, foi preciso dar um nome a ele: quando uma nova palavra surge na língua, é que um novo fenômeno surgiu e teve de ser nomeado. Por isso, e para nomear esse novo fenômeno, surgiu a palavra *letramento* (SOARES, 2001, p. 46, grifo da autora).

Para a autora, o Letramento oferece duas dimensões fundamentais: a individual e a social, sendo esta um fenômeno cultural, fazendo clara alusão ao conjunto de ações sociais ou atividades cidadãs da língua escrita e aquela como sendo um atributo pessoal, do caráter subjetivo das competências da escrita.

Ademais, em virtude da apropriação do sistema alfabético de escrita ao considerarmos as muitas facetas da Alfabetização, mas sem abandonarmos as metodologias de ensino para que seja alcançada essa especificidade. Outra vertente que merece consideração foi o entendimento

²² Soares (2001, p. 47) esclarece o significado de *cultiva* = dedica-se a atividades de leitura e escrita.

²³ Soares (2001, p. 47) esclarece o significado de *exerce* = responde às demandas sociais de leitura e escrita.

das cursistas de que o fenômeno Letramento está intrínseco com a Alfabetização, sendo impossível, como afirma Soares, em todos os seus estudos, dissociá-los. Enfatizamos, no limiar dessas considerações, que não há nenhum estudo com autoridade ou não encontramos nenhuma referência bibliográfica que divergisse das pesquisas de Soares, embora tenhamos feito uma vasta pesquisa com tal intuito.

Trabalhamos, historicamente, o processo de Alfabetização no Brasil de acordo com os estudos de Mortatti (2006), BRASIL (2008, 2012) e Cagliari (1997, 2015). Tornaram-se fundamentais os estudos dos PCN de LP tanto dos anos iniciais quanto dos anos finais do EF, estes menos que aqueles, pois, assim como nós antes do curso de mestrado, as professoras de LP desconheciam a dimensão das abordagens da escrita no processo de Alfabetização.

Evidenciamos o aparecimento das conjecturas construtivistas e, mormente dos pontos de vista psicolinguísticos defendidos por Ferreiro e Teberosky (1985), acarretou diversas modificações nos estudos relativos à Alfabetização, as quais determinaram análises crítico-pedagógicas ao distanciarem os litígios ortográficos na primeira fase escolar, pois determinados escólios equivocados enlearam e miscigenaram os dois fenômenos, a Alfabetização e o Letramento que são distintos, entretanto, interdependentes. Portanto, é admissível a posição defendida por Soares (2003a)

[...] dirigindo-se o foco para o processo de construção do sistema de escrita pela criança, passou-se a subestimar a natureza do objeto de conhecimento em construção, que é, fundamentalmente, um objeto linguístico constituído, quer se considere o sistema alfabético quer o sistema ortográfico, de relações convencionais e frequentemente arbitrárias entre fonemas e grafemas. Em outras palavras, privilegiando a faceta psicológica da alfabetização, obscureceu-se sua faceta linguística – fonética e fonológica (SOARES, 2003a, p. 11).

A pesquisadora assegura que se difundiu uma ideia errônea de que tais entendimentos eram conflitantes com os métodos de Alfabetização empregados naquela época, tidos então como tradicionais. Neles, o contato com textos em LM já capacitava os educandos a se alfabetizarem. As cursistas entenderam os fundamentos promulgados por Soares que os processos de Alfabetização e de Letramento são acontecimentos indissociáveis e, principalmente, o entendimento de que a compleição de uma conjuntura de Letramento é essencial para que seja atingido o sucesso almejado no processo da Alfabetização.

Em nossas explanações ficou claro às professoras que o conceito de Letramento é bastante abrangente e que o verbete dicionarizado, ainda, não conseguiu abarcar todas as ressignificações pelas quais esse termo tem passado nas últimas décadas nos contextos

escolares ou fora deles como enfatizamos através dos estudos de Street (2007) acerca dos Letramentos Múltiplos. Porquanto, para o estudioso devido à heterogeneidade de tantas práticas culturais e sociais que fazem uso da escrita na atualidade, precisamos entender mais do que os termos, Letramento ou Letramentos, os dizeres que melhor afixam esse enredamento é Letramentos Múltiplos.

As cursistas enfatizaram nessa unidade o que já havíamos apontado com as asseverações de Soares (2003a, 2003b, 2004) que, no EF II, a preocupação maior e quase unicamente diz respeito ao Letramento dos estudantes. Dando-lhe pouca ou nenhuma relevância, por falta dos conhecimentos necessários, a consolidação da Alfabetização. As dificuldades observadas por todas as educadoras incidiram nos problemas encontrados na EEPLL, os quais são afixados por Ferreiro e Teberosky (1985) relativas às etapas de desenvolvimento da escrita dos estudantes em outras turmas que não o 6º ano W, bem como as dificuldades compreendidas pelos casos de heterogeneidade dos níveis de Letramento dentro de uma mesma turma.

Nesse sentido, Soares em seus estudos esclarece que a apropriação do sistema de escrita abrange múltiplos aspectos e competências, desde o entendimento das alterações entre a escrita alfabética e outras configurações gráficas, tais como as garatujas descritas nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1985). Além da apropriação das convenções gráficas, a ciência das unidades fonológicas, do alfabeto e da correlação entre as letras e os seus respectivos sons.

No decorrer dessas aulas, quando questionadas sobre os seus fazeres docentes relacionados à Alfabetização dos estudantes que chegam nos anos finais do EF com inúmeras dificuldades, houve unanimidade entre as educadoras ao posicionarem-se como sensíveis aos problemas relatados e reconheceram que, muitas vezes, negligenciamos os estudantes com dificuldades pelos excessos de trabalho, mas principalmente, pelo número de estudantes por turmas, dificultando assim, o trabalho requerido individualmente por aqueles que apresentam quaisquer dos problemas expostos.

Trouxemos ao fulgor das discussões a teoria defendida por Kleiman (1995) que aponta as instituições escolares como as principais agências para o Letramento fundamentado nas regras convencionadas pelas normas gramaticais na aquisição do código escrito da Língua. Em prol das regularidades e ou irregularidades da língua apontadas pelos estudos de Morais (2007), a pesquisadora sublinha que os educandários, ao contrário do que se espera, como o principal agente de Letramento, as escolas não se ocupam com determinação às práticas sociais do Letramento, dando inclusive, maior importância à Nomenclatura Gramatical Brasileira – NGB. Os PCN de LP sancionam a abordagem de Kleiman, apresentando uma importante advertência:

[...] um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BRASIL, 1997, p. 21).

Além disso, os PCN suscitam que “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” (BRASIL, 1997, p. 37). Por fim, legitimamos em nossa CIPTP que o documento parametrizador evidencia que é encargo das instituições de ensino avaliar os estudantes, sem distinção, para o acesso a todos os saberes linguísticos misteres ao pleno exercício da cidadania, independente, do nível de Letramento, primando não apenas às especificidades da Alfabetização, como também, valorizando ações letradoras reais, expandindo, do mesmo modo, as especificidades discursivas dos discentes.

À luz dos conceitos e teorias proporcionados às cursistas, as réplicas do questionário foram por nós ponderadas e com sucesso. Houve o entendimento de que no contexto atual, tratando-se da escrita, não é mais satisfatório que os estudantes/indivíduos saibam escrever puramente. Muito mais do que isso, faz-se lacônico o real conhecimento, para assim, empregar com eficiência a escrita ortográfica em quase todas as práticas sociais. Dando sentido as nossas considerações sobre a importância das ações de “Alfabetizar letrando” ou “Letrar Alfabetizando”, esta última mais especificamente, por se tratar de professoras do EF II.

4.2.2 Metodologias e resultados

Para o desenvolvimento da Unidade I do CIPTP realizado, foram destinadas 10h/a presenciais e 04h/a para atividades extraclasse complementares. Concluímos as explicações da primeira unidade com algumas considerações das professoras cursistas. Registramos, aqui, alguns pronunciamentos das Professoras Cursistas, doravante – PC, acerca dos conteúdos estudados, em sala de aula e extraclasse, nesta primeira unidade, que de antemão, consideramos um sucesso, uma vez que todo o envolvimento com a nossa CIPTP dependia do êxito alcançado. Ficou claro a todas as PC o entendimento dos processos de ensino analisados como pode ser comprovado através dos apontamentos abaixo. Consideremos:

A PC1 fez a seguinte explicação:

Entendemos a alfabetização como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios, alfabético e ortográfico, que possibilita ao aluno ler e escrever. Podendo entender o letramento como o processo de inserção e participação na cultura escrita. Para tanto, é imprescindível que no 6º ano, nós realizemos um trabalho voltado para a ação de letrar alfabetizando. A explicação do professor foi bem clara e proveitosa.

A PC2 delineou suas ideias assim:

A Unidade I apresentou de forma clara e objetiva, as diferentes teorias que envolvem os conceitos de alfabetização, Letramento e Letrar Alfabetizando, além de levar à reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem da Língua Materna. Finalizamos a primeira etapa com a certeza de *não importa os entraves encontrados, devemos dar atenção a todos os alunos com dificuldades*.

A PC3 apresentou o seu entendimento dessa forma:

O professor deixou explícito a diferença entre letrar e alfabetizar, citando vários fatos do cotidiano como exemplos práticos dos dois processos. Destacou o papel exercido pelas professoras alfabetizadoras e principalmente, sobre os papéis exercidos por nós, *professoras dos anos finais do Ensino Fundamental, responsáveis diretas pela consolidação da alfabetização*.

A PC4 complementou o seu entendimento declarando que:

Alfabetização e Letramento: aprendi que, independente de sermos ou não professoras alfabetizadoras, devemos compreender a necessidade de aprofundarmos mais os nossos conhecimentos em relação a ambos os processos, pois são de suma importância na vida escolar e social do aprendiz. E que *no contexto escolar, o ideal é letrar alfabetizando*, ou seja, realizarmos os dois processos concomitantemente.

A PC5 observou em suas análises:

A Unidade I sobre a *Alfabetização e o Letramento* foi muito importante para a minha formação, visto que ficou clara a distinção entre esses processos como muito bem colocado pelo professor: *seus encontros e desencontros*. Outro ponto importante foi o filme²⁴ que recebemos no material de apoio, o qual mostrou-nos o quanto precisamos dar atenção a todos os nossos alunos, pois todos são capazes de aprender.

As expressões, por nós, destacadas nas considerações das PC merecem reflexão, porquanto confirmam nossa análise sobre o êxito da unidade em questão que estão em conformidade com a afirmação de Soares (2003c, p. 90, grifos nossos) de que a “Alfabetização e Letramento são conceitos frequentemente *confundidos e sobrepostos*, é importante *distingui-los*, ao mesmo tempo é importante *aproximá-los*”. A autora ressalta que a *Alfabetização* acontece quando há a inserção do estudante no mundo da escrita através da aquisição de uma tecnologia. O uso efetivo dessa tecnologia nas práticas sociais é denominado de *Letramento*.

²⁴ Entregamos durante as nossas primeiras aulas um pendrive para cada professora cursista com materiais de apoio para as atividades extraclasse complementares. O filme ao qual a PC5 faz referência é “Como Estrelas na terra: toda criança é especial” do cineasta e ator Aamir Khan. Anexamos em nosso apêndice H a resenha do filme, elaborada por nós e distribuída às professoras durante as nossas discussões sobre o material de apoio. Utilizamos a técnica de leitura dialogada.

Figura 16 – Capa do Filme "Como Estrelas na Terra: Toda Criança é Especial"



4.3 Desenvolvimento da unidade II – A linguística e o sistema de escrita

4.3.1 Conteúdos e objetivos

Na Unidade II, planejamos todas as nossas ações, a fim de alcançarmos os objetivos propostos: revisar sobre o sistema da escrita com abordagens das principais regularidades e irregularidades da LP; distinguir os níveis da escrita segundo Ferreiro e Teberosky (1985) e relacionar exemplos dos textos de estudantes do 6º ano W aos níveis de escrita conforme as estudiosas. Nessa etapa, nossas aulas presenciais contaram 7h/a presenciais e 5h/a atividade extraclasse complementares.

Selecionamos do nosso capítulo teórico o capítulo, subcapítulos e os quadros à frente relacionados: 1.4 O sistema de escrita e os seus desdobramentos na docência de LP no EF, 1.4.1 Saberes pertinentes à escrita ortográfica e modos como lidar na docência da LP, 1.4.2 Os níveis e hipóteses da escrita segundo Ferreiro e Teberosky (1985), o quadro 9 – Principais Regularidades Contextuais do Português segundo Morais (2007) e o quadro 10 – Regularidades Morfossintáticas do Português por Morais (2007). Importa ressaltar que entregamos a apostila ao final da 1ª unidade e pedimos que fizessem leituras prévias em casa, pois a metodologia a ser adotada requereria das PC tal atividade.

Iniciamos com uma explanação através da metodologia de aula expositiva sobre um breve histórico da história da escrita. Ressaltamos, principalmente, o que argumenta Higounet (2003, p. 10, grifos nossos) sobre “A história da humanidade se divide em duas imensas eras: *antes e a partir da escrita*”. Salientamos acerca da importância de nós, educadoras(es) de LM trabalharmos o ensino da escrita alfabética independente de lecionarmos ou não o conteúdo de LP. As PC destacaram por sua vez, que todas(os) professoras(es) da Educação Básica brasileira têm iguais responsabilidades, visto que a utilizamos em nosso fazer docente, não sendo mais aceitável o argumento de que nos anos finais do EF, somente a área do conteúdo de LP é responsável pelo Letramento padrão da língua.

Colocamos em evidência, mais uma vez, os estudos dos CBC de LP (2013) sobre os trabalhos desenvolvidos nas séries iniciais em se tratando da escrita através da utilização dos Quadro 2 – Critérios de avaliação de LP para o segundo ciclo e Quadro 3 – Eixos, capacidades e conteúdos do CBC de LP / 5º ano, ambos importantes em nosso CIPTP para que as PC (re)avaliassem e comparassem o ensino da escrita nos dois níveis do EF. Comprovou-se a proeminência do levantamento feito neste trabalho, diametralmente pelo desnorreamento das PC de que, verdadeiramente, há um distanciamento entre os parâmetros colocados pelos PCN

como critérios para a promoção dos estudantes e os níveis com os quais eles chegam aos anos finais do EF na EEPLL.

4.3.2 Metodologia e resultados

Assim como em nossos apontamentos descritos nos quadros trabalhados, as PC fizeram alusões às possíveis transgressões nas práticas docentes de uma escola municipal local, da qual recebemos estudantes no 6º ano, deixamos claro que esse seria uma temática a ser trabalhada em outro estudo, não cabendo a nós nenhum julgamento por não estarmos inseridos no contexto dos anos iniciais dos, agora, nossos estudantes.

Demos continuidade com os níveis de aprendizagem segundo Ferreiro e Teberosky (1985) com a *Psicogênese da Língua Escrita* e trabalhando os cinco níveis da escrita ortográfica, sendo eles: Pré-silábico, Silábico, Silábico-alfabético, Alfabético e Ortográfico. Essa unidade foi fundamental para que as PC entendessem cada nível e todas as discussões foram cruciais para o sucesso dessa etapa.

Esclarecemos que os referidos estudos de Ferreiro e Teberosky (1985) é uma proposição psicológica que aborda diversos fatores de como os educandos apropriam-se da escrita alfabética. Quando, nos anos finais do EF, deparamo-nos com dificuldades reais como as demonstradas nas produções escritas do 6º ano W, é indispensável que todas(os) professoras(es) de LP desenvolvam em seus fazeres docentes sistemática e diariamente contornos que permitam aos estudantes refletirem sobre os princípios do sistema da escrita ortográfica.

Abaixo reproduzimos os comentários das PC sobre o que mais atentaram-se na Unidade II e nós destacamos os dizeres mais relevantes com relação ao que foi inventariado para essa fase do CIPTP:

A PC1 analisou que

Foi possível analisar os diferentes níveis da escrita para melhor entender os desenvolvimentos de tais habilidades. Os vídeos do material de apoio foram fundamentais para que discutíssemos e entendêssemos como se dão as passagens de um nível ao outro. *Em nosso fazer docente no ensino fundamental II precisamos criar oportunidades capazes de levar os alunos a construir seu próprio conhecimento, ativa e autonomamente.*

A PC2, por sua vez, revisou que

Chamou-me a atenção quando foi ministrado o conteúdo “Os níveis da escrita” pelo fato de podermos acompanhar, na prática, esses níveis. Por exemplo, o nível pictórico ou icônico: *as garatujas*. O professor soube exemplificar bem os 5 níveis utilizando material de qualidade, além dos vídeos apresentados.

A PC3 valorizou a aprendizagem da unidade e destacou as nossas recomendações de atividades para auxiliarmos os nossos discentes na transposição das dificuldades nas hipóteses da escrita trazidas dos anos iniciais do EF

Os estudos nessa unidade foram bastante elucidativos para entendermos as hipóteses criadas pelas crianças para darem significação às suas escritas. Vimos que há 5 níveis de escrita. O mais preocupante foi termos contato com textos de alunos da nossa escola que se encontram em níveis muito abaixo do que é esperado no 6º ano. *Avalio como muito importante as indicações de atividades para ajudarmos os nossos alunos superarem as dificuldades apresentadas na escrita.*

A PC4 comprovou a sua aprendizagem perpassando de forma resumida tudo o que foi lecionado nessa unidade e ao final, apontou como sendo um entrave a consolidação da Alfabetização o grande número de estudantes por tudo na EEPLL

Estudamos que os alunos são capazes de construir seu próprio conhecimento e cada um têm o seu próprio nível de desenvolvimento quando se trata de consciência fonológica. Eles devem ser respeitados e nós professoras nunca poderemos descuidar desses casos quando encontrarmos alunos com dificuldades. *Devemos favorecer a todos os estudantes com dificuldades condições de aprendizagens mesmo em se tratando da consolidação da alfabetização.* Sendo honesta, é difícil concretizar o que aprendemos em turmas com mais de 40 alunos.

A PC5 demonstrou o seu entendimento da seguinte forma

Entendi que a “escola” tem a responsabilidade de garantir aos seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, mas infelizmente existem escolas que deixam a desejar quando se trata da superação das dificuldades no sistema da escrita apresentadas pelos estudantes.

Os vídeos repassados às PC fazem parte do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores “Construção da escrita – Primeiros passos – partes 1, 2, 3, 4, 5 promovidos pelo MEC, pela Secretaria de Educação Básica (SEB) e pela Secretaria de Educação a Distância (SEED) com objetivo de auxiliar o entendimento das(os) professoras(es) alfabetizadoras(es) sobre as ideias que as crianças constroem antes da Fonetização da escrita.

Todos os vídeos estão no domínio público no *site YouTube*, do qual baixamos os 5 vídeos e fizemos um compilado na intenção de facilitar o desenvolvimento do nosso CIPTP que, agora, divulgamos através do nosso canal no *site YouTube* e está disponível no *site* no endereço: <<https://youtu.be/X0eon74MVoU>> e no *QR Code*²⁵ ao lado.



²⁵ Faz-se necessário um smartphone com um aplicativo específico e com acesso à internet para que o *Quick Response Code (QR Code)* conduza o leitor para o endereço do site do *YouTube* na *web*.

Quanto aos resultados alcançados na Unidade II, consideramos que após a aquisição desses conhecimentos que o fracasso escolar seja minimizado, através de ações diretas ou indiretas das PC e principalmente, que a autoestima dos estudantes com dificuldades nos níveis de aprendizagem seja reconquistada. Quanto às PC envolvidas no CIPTP, ambicionamos que, como relatado por elas, tenham adquirido maior entusiasmo como educadoras edificando sua *práxis* educativa na conjuntura desafiadora no *locus* de pesquisa, pois sabemos que todos os anos receberemos discentes com dificuldades na escrita em menor ou maior intensidade e estes não mais poderão ser negligenciados.

Observamos que as dificuldades de Aprendizagem dos estudantes do 6º ano W apresentadas às PC estabeleceram, diante dos conhecimentos adquiridos, melhores, não novas fundamentações teóricas e agregaram, com os debates promovidos, excelentes experiências profissionais docentes, capacitando-as na busca por metodologias que diminua a distância entre estudantes com dificuldades fono-ortográficas e a apropriação dos princípios do sistema de escrita alfabética. Consideramos que na Unidade II obtivemos o êxito esperado nessa etapa do nosso CIPTP.

4.4 Desenvolvimento da unidade III – A relevância do erro ortográfico no processo de ensino e aprendizagem

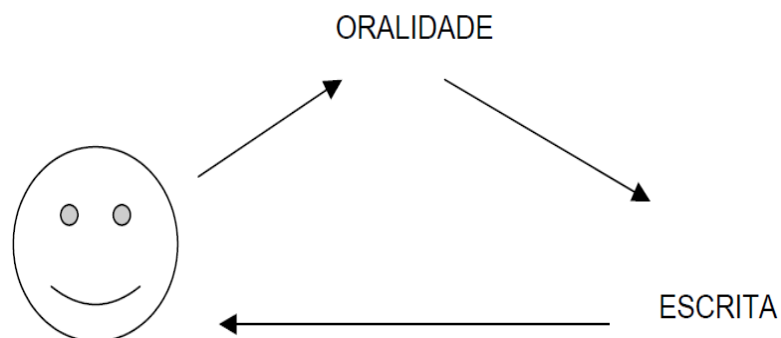
4.4.1 Conteúdos e objetivos

Na terceira Unidade, abordamos os problemas mais comuns na escrita e promovemos a avaliação dos “erros ortográficos” – Metaplasmos. O objetivo principal nessa fase foi promover a compreensão da relevância do erro ortográfico no processo de ensino aprendizagem da LP. Destinamos a esta Unidade 7 h/a presenciais e 4 h/a para atividades extraclasse complementares.

Retomamos nessa unidade o tópico previsto para a etapa anterior “1.4.3 A relevância do erro ortográfico diante da variação linguística no processo de ensino aprendizagem” com o objetivo de argumentarmos sobre as atuais influências da oralidade na escrita na realidade dos estudantes da EEPLL, uma vez que na unidade antecedente não tivemos tempo hábil para trabalhá-lo. Oliveira (2005) antecipa um processo de ensino, no qual os estudantes, como sujeitos ativos, controlam a própria aprendizagem, estabelecendo e reformulando hipóteses interacionistas com o objeto da escrita ortográfica. Com essa intenção, utilizamos a figura do

estudioso ao utilizarmos a ilustração abaixo para explicar “o conhecimento sobre a língua falada controla o processo de aprendizado da língua escrita” (OLIVEIRA, 2005, p. 9).

Figura 17 – Processo de Construção de Conhecimento Intermediado pela Oralidade



Fonte: Oliveira, 2005, p. 9.

Oliveira (2005) arrazoa sobre um modelo distinto dos atuais, no qual a aprendizagem faça parte de uma metodologia de construção de conhecimento desenvolvida por meio da oralidade. O autor julga mais coerente em virtude dos desvios apresentados pela geração atual na Educação Básica brasileira, coadunando com Soares (2015, p. 16) “[...] a língua escrita *não* é uma mera representação da língua oral [...]”, como, a grosso modo, sugerem as ideias que a maioria das(os) alfabetizadores tem sobre o processo da Alfabetização. Todas as PC concordaram com essa vertente, levando-se em consideração os estudantes do educandário local investigado.

Iniciamos os trabalhos dessa etapa, precisamente, elucidando às PC acerca do início de nossas ideias para a concretização dessa dissertação quando fomos apresentados ao trabalho de Coutinho (1976) e chamou-nos a atenção o vocábulo metaplasmos e pensamos à época em dar o seguinte título a este trabalho “METAPLASMOS HODIERNOS: a retextualização de poemas como estratégias para o desenvolvimento de habilidades rumo ao letramento padrão escolar”, mas já no princípio percebemos que o embasamento teórico necessário seria complexo e contraditório ao convencermos a respeito dos Letramentos múltiplos. Abandonamos tal projeto, contudo, destacamos a relevância dos metaplasmos de Coutinho, os quais originaram o nosso interesse ao estudarmos as alterações ortográficas ocorridas da década 1976 até os dias atuais.

Após o aparte mencionado, continuamos nossas aulas com a teoria de Oliveira (2005) que identifica a conveniência de trabalhos como o que aqui perpetramos ao classificarmos os problemas na escrita ortográfica dos estudantes da escola *locus* de pesquisa, pois segundo o autor os benefícios são encontrados exatamente ao abstrairmos cada um dos desvios fon-

ortográficos de acordo com a sua materialização. Mas, focalizamos na necessidade de não encarmos as dificuldades ortográficas apontadas neste estudo como algo pronto, ou nas palavras do estudioso “uma receita para todos os problemas de escrita” (OLIVEIRA, 2005, p. 49).

Permanecemos apoiados em Oliveira (2005) e (re)consideramos com as PC que

[...] aqui é bom que fique claro o seguinte: a língua portuguesa, como qualquer outra língua humana, é a língua falada. *A escrita é apenas uma representação limitada da língua falada* (o que não significa que a escrita não seja, também, muito importante na nossa vida) (OLIVEIRA, 2005, p. 6, grifos nossos).

Julgamos importante salientar as considerações do estudioso, pois é tido como apropriado o entendimento entre muitas(os) professoras(es) de LP as concepções dos estudos construtivistas como aventa Oliveira (2005), de que o estudante aprende a escrever, escrevendo. Precisamos, pois, de novos horizontes com os quais atinjamos melhores resultados em nosso fazer docente como professoras(es) de LM.

Com a mesma linha de raciocínio e prognosticando sobre as concepções da construção do sistema de escrita, Oliveira (2005) afirma que o melhor aprendiz é aquele que erra, pois sabemos que ele formulou hipóteses para executar a tarefa. O autor esclarece que

É bom que se diga que, nesta concepção de aprendizado, o aprendiz vai cometer inúmeros desvios de escrita. E isto é, não só, previsível como, também, natural. A cada produção escrita do aprendiz, produção esta 'controlada' pela hipótese que ele tem naquele momento, ele será capaz de apresentar um bom desempenho naqueles fenômenos que a hipótese à disposição recobre. Mas, é claro, ele não terá como controlar os fenômenos que não estão cobertos pela hipótese à disposição no momento. É por isso que o aprendiz acaba reformulando sua hipótese anterior, numa tentativa de cobrir, em sua produção escrita, um número cada vez maior de fenômenos (OLIVEIRA, 2005, p. 8, grifo do autor)

Assim como Oliveira (2005), as cursistas consideram melhor encontrar os desvios fonográficos nas atividades dos estudantes a simplesmente, não terem o que utilizar como exemplos de correção, pois inúmeros estudantes da EEPLL entregam atividades e até mesmo avaliações em branco, sem sequer assinarem seus nomes.

No tocante ao “erro” ortográfico, Cagliari (1997) cita:

[...] o aluno erra a forma ortográfica porque se baseia na forma fonética; os erros que comete revelam claramente os contextos possíveis, não são ocorrências aleatórias. [...] É impressionante como os erros dos alunos revelam uma reflexão sobre os usos linguísticos da escrita e da fala. Só a escola não reconhece isso, julgando que o aluno é distraído, incapaz de discriminar, aprender, memorizar, se concentrar no que faz. Ele se concentra e reflete mais do que se possa pensar. E, quando é injustamente criticado pelo seu esforço, desilude-se com a escola, ou tenta aprender apesar dela (CAGLIARI, 1997, p. 61).

Nesse sentido, trouxemos às PC os quadros, 9 e 10, de Morais (2007) que trata dos aspectos regulares e irregulares da LP, justificando assim, muitos dos “erros” inventariados por nós nas produções textuais e atividades dos estudantes da EEPLL. Tais desvios, na maioria das vezes, ocorrem devido à complexidade contida no sistema ortográfico da nossa língua. Ressaltamos que os “erros” e ou desvios ortográficos ligados diretamente aos processos fonológicos são projeções fonético-fonológicas empregadas pelos estudantes na escrita ortográfica.

No que concerne aos “erros”, os estudos de Cagliari (1997), Botelho e Leite (2005), Oliveira (2005), Morais (2010), entre outros, apresentados nesse trabalho fizeram-se imprescindíveis, pois diante de tantas dificuldades no entendimento das inúmeras regras e exceções da LP, até mesmo por nós, educadoras(es), não podemos julgar nossos educandos inábeis de aprender, pois como dizem os ditados populares: “errar é humano” e “é errando que se aprende”.

Morais (2010) faz considerações comprovando que as instituições escolares e, mais propriamente, todas(os) as(os) professoras(es) devemos repensar nossas atuações pedagógicas ao simplesmente, apontarmos os desvios ortográficos dos estudantes, geralmente, à caneta vermelha, sem justificativas dos porquês de nossas ações

Quando a escola só pede às crianças que transformem o “errado” em “certo”, contribui para a manutenção de preconceitos linguísticos, pois não questiona os critérios (ideológicos, históricos, sociopolíticos) que levam as pessoas a acreditar que certas formas de usar a língua são as únicas “boas” ou legítimas – enquanto as muitas outras formas variantes são tratadas como “erros de português [...]” (MORAIS, 2010, p. 94, grifos do autor).

Dessa forma, para Morais (2010) as situações de reescrita são necessárias para que os estudantes se conscientizem das diferenças existentes no sistema ortográfico da LP, e assim, comecem a internalizar os conceitos de certo e errado diante das suas próprias reflexões. Justificando a indignação de que as(os) docentes compreendam as causas dos erros e ou desvios ortográficos e suas classificações como as expostas neste trabalho.

Outro fator de extrema relevância tratado em nossa intervenção diz respeito às diferenças entre os estudantes da EEPLL em se tratando de turnos. Em nossos estudos evidenciamos tal quadro, mas as PC enfatizaram que o turno matutino tem os “melhores” estudantes quando se avalia o rendimento em LP. Já o vespertino, recebe a maioria absoluta de estudantes com dificuldades na escrita ortográfica. As PC enfatizaram, como fator diferencial, o apoio e acompanhamento dos pais/responsáveis. É consensual que quando os estudantes são bem assistidos em casa, as dificuldades são menores se comparadas às encontradas pelos

estudantes que têm pais analfabetos e ou com baixa escolaridade. Inquestionavelmente, coadunamos com as colocações das PC, entretanto, enfatizamos que essa é a realidade brasileira e não apenas da cidade de Salinas/MG.

Em nossos estudos das produções escritas dos estudantes do 6º ano W, percebemos que inúmeras circunscrições de ordens díspares manifestam-se, a despeito dessa pesquisa, uma vez indicadas às PC, houve concordância geral que quase todos os metaplasmos descritos nos estudos de Botelho e Leite (2005), ainda hoje, são encontrados em todos os anos finais do EF e não apenas no 6º. Nomeadamente, como já havíamos prognosticado, as PC relataram que os apontamentos feitos por Coutinho (1976) não são mais encontrados pelas mudanças ocorridas com o passar do tempo, mas os estudos de Botelho e Leite (2005), sim, os quais as professoras encontram nas produções escritas nas aulas de LP.

4.4.2 Metodologias e resultados

Coutinho (1976) e Botelho e Leite (2005) foram fundamentais nessa unidade, porquanto foram os aportes teóricos que levantamos sobre os metaplasmos previstos para os estudos nesse período. As metodologias adotadas foram aulas expositivas e leitura compartilhada com intervenções do professor ao utilizarmos os quadros, 4 – Metaplasmos segundo Coutinho (1976) e o 7 – Metaplasmos por Transformação segundo Botelho e Leite (2005). Podendo este último ser uma espécie de salvo-conduto para uma renovação dos estudos metaplásmicos elaborados por Coutinho nos anos finais da década de 1970. Tais metodologias foram selecionadas por julgarmos os conteúdos demasiadamente técnicos e reminiscentes dos nossos estudos para o desenvolvimento do CIPTP.

Transcrevemos abaixo os relatos das PC sobre o desenvolvimento da Unidade III.

A PC1 ressaltou os estudos de Coutinho (1976) vistos durante os estudos dessa unidade e fundamentou com argumentos iniciais sobre a acuidade da formação continuada para todos nós, professoras(es) de LM

O professor explicou que os metaplasmos ocorrem diferentemente de geração em geração. Com isso percebemos a necessidade de estudarmos constantemente, como foi tão bem colocado no início do curso ao falarmos sobre a importância da formação continuada.

A PC2 considerou relevante a unidade, mas bastante complicado o entendimento precedente às nossas aulas

Julguei a unidade III muito complicada nas leituras prévias feitas em casa. O professor soube colocar as ideias defendidas nos quadros e através das aulas ficou mais fácil entender que se tratava do início dos estudos sobre os tipos de erros. Vale lembrar que o quadro de Botelho e Leite é mais fácil que o de Coutinho por se tratarem de estudos mais atuais.

A PC3 também fez observações apoiadas nos estudos de Coutinho (1976) quando o estudioso faz o inventário de metaplasmos, explicando que eles devem ser analisados em cada geração

Constatamos através da unidade 3 que as mudanças na escrita ocorrem como o professor bem colocou de geração em geração. O quadro de Coutinho foi muito esclarecedor nesse sentido, pois ao lermos os exemplos colocados percebemos que hoje em dia os vocábulos sofreram modificações e não mais existem ou não são utilizados na língua materna.

A PC4 relatou que há estudantes da EEPLL que apresentam casos de desvios fonortográficos como os apontados no quadro de Botelho e Leite (2005)

Discutimos entre nós as colocações sobre o que entendemos nessa unidade. Para mim, Coutinho realmente estava certo ao dizer que a cada geração ocorrem mudanças fonéticas. Hoje em dia, é comum encontrarmos dialetos, gírias, jargões que mesmo para nós professoras soam estranho. Essa foi a minha sensação ao estudar o quadro dos metaplasmos de Coutinho montado pelo professor. Já o quadro de Botelho e Leite são muito mais próximos da nossa realidade no Levindo Lambert, onde há muito alunos da zona rural que usam termos como *imagi*, *linguagi*, *homi*, *voin*, *padin*, entre outros casos.

A PC5 expôs suas observações da seguinte forma

Na unidade III foi possível constatar que os desvios ortográficos apontados por Coutinho não são mais encontrados. Recorri ao quadro para falar sobre essa unidade e cito o exemplo de ocorrências por subtração que se dá com a retirada ou diminuição dos fonemas das palavras. Ex.: Síncope: *lepore* = lebre. Lembrei-me também do caso citado pelo professor de lábio leporino²⁶ que ainda hoje é utilizado.

Como resultado de nossas discussões chegamos a um senso comum de que é essencial um processo de Alfabetização expressivo, e que na atualidade, torna-se cada vez mais complicado os fazeres docentes das professoras alfabetizadoras, seja por questões internas ou por motivos externos ao âmbito escolar. Para oferecer um ensino de qualidade torna-se essencial Alfabetizar Letrando e para que seja obtido o sucesso no processo de Alfabetização é imperativo que haja, além da dedicação e dos dons necessários por parte das educadoras para

²⁶ A fissura *labiopalatal* é uma abertura no lábio ou no palato, podendo ser completa, lábio e palato. Essas aberturas resultam do desenvolvimento incompleto do lábio e/ou do palato (céu da boca), enquanto o bebê está se formando, antes de nascer. Fonte: Site **Minha Vida**. Disponível em: <<http://www.minhavidade.com.br/saude/temas/labioleporino>>. Acesso em 10 dez. 2017.

desempenharem tal tarefa, estudos permanentes são requeridos para que ocorra a formação continuada, pois como afirma Coutinho (1976) os problemas modificam-se a cada geração, necessitando, portanto, de alterações nos métodos e de adequações à realidade de cada turma/escola, levando-se em consideração a individualidade dos estudantes.

Finalizamos esta unidade retomando Botelho e Leite (2005) que concluem seu texto alertando-nos de que LP passa por transformações fonéticas constantemente e por isso, devemos como estudiosos manter-nos atualizados sobre as transformações da LM, para, a partir desses estudos, compreendermos através de estratégias peculiares a aquisição do sistema da escrita ortográfica, as melhores estratégias para auxiliarmos os estudantes na compreensão sistemática do funcionamento da nossa LM e, por conseguinte, como arrazoado por Soares (2001, 2003b) apropriarem-se da escrita ortográfica. Nunca se esquecendo de que os “erros” são fontes inesgotáveis de grandes oportunidades de aprendizagem no âmbito escolar e que a Língua sofre constantes alterações, em consequência, os erros também.

Com esses dizeres e pelas replicações das PC analisamos que a Unidade III cumpriu o seu papel no CIPTP, atingindo o seu objetivo satisfatoriamente.

4.5 Desenvolvimento da unidade IV – As principais concepções de desvios ortográficos

4.5.1 Conteúdos e objetivos

A Unidade IV – teve como propósito a identificação dos fenômenos fonéticos e fonêmicos (fonológicos) da LP presentes nos textos dos estudantes do 6º Ano W. Esta foi a mais longa das etapas cursadas, uma vez que fizemos, como previsto, uma criteriosa avaliação de todos os demais quadros contido nos subcapítulo 1.5 Abordagem dos problemas mais comuns na escrita, a saber: 5 – Tipologia e fontes de erros com base em Oliveira e Nascimento (1990); 6 – Erros na Escrita de Estudantes segundo Cagliari (1997); 8 – Classificação dos problemas de escrita por Oliveira (2005); 9 – Principais Regularidades Contextuais do Português segundo Morais (2007); 10 – Regularidades morfossintáticas do português por Morais (2007); 11 – Principais Irregularidades do Português segundo MORAIS (2007); 12 – Fenômenos Fonológicos na Escrita por Cagliari (2008); 13 – Processos Fonológicos por Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2015) e 14 – Regras Fonológicas segundo Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2015), por nós inventariados, para elaborarmos e executarmos essa intervenção para as PC com a meticulosa intenção de aumentarmos as probabilidades de

obtermos êxito nas oficinas da última unidade. Propusemos para a execução dessa quarta fase 12 h/a presenciais e 6 h/a para atividades extraclasse complementares.

Promovemos, nessa unidade, as análises dos textos dos estudantes do 6º ano W através de trabalhos práticos, a princípio, individuais e posteriormente em grupo para estabelecermos os pontos comuns e ou conflitantes entre nossas apreciações feitas em 2016, estudadas por mais de 1 ano e agora, na quarta fase do CIPTP foram perpetradas pelas PC.

Um ponto amplamente discutido foi com relação à reflexão fonológica e sobre a importância de colocarmos em prática os conhecimentos debatidos em nossa intervenção acerca do que nomeamos de consciência fono-ortográfica.

Sobre isso, Leal (2005) organiza que

Uma atividade de reflexão fonológica pode, para alguns alunos, ajudá-los a entender que a escrita tem propriedades do significante (palavra) e não do objeto representado; para outros, pode servir para ajudá-los a superar dificuldades ortográficas de trocas entre pares mínimos (p/b, t/d, f/v); para outros, pode servir para que percebam que existe uma unidade sonora menor que a sílaba (fonema) e que possam identificá-la; para outros, pode servir para ajudá-los a se apropriarem de correspondências grafofônicas (LEAL, 2005, p. 92).

Recuperando o que foi arrazoadado, ultimamos que por mais lotadas que estejam as salas de aula temos a difícil, porém necessária, tarefa de utilizarmos as mais variadas metodologias pedagógicas, tencionado auxiliar os estudantes com dificuldades, sem negligenciá-los no processo de ensino aprendizagem. Nesse sentido, outra tarefa também colocada como possível no *locus* da EEPLL foi a formação de duplas ou trios para execução e correção em conjunto das atividades, mas ressaltamos que tais metodologias requerem destreza por parte das(os) professoras(es) de LP nos anos finais do EF.

4.5.2 Metodologia e resultados

As estratégias metodológicas utilizadas nessa unidade foram, principalmente, aulas expositivas palestradas com leituras individuais prévias, momentos de leituras e interpretações coletivas e dialogadas com intervenções do professor, análises de textos dos estudantes do 6º ano W para realização de estudo dirigido e debates sobre os diversos teóricos abordados no texto apostila.

As diversas pesquisas de estudiosos e pesquisadores da LP, as quais figuraram em nossa fundamentação teórica foram abordadas nessa etapa do CIPTP. Primordialmente, retomamos os estudos sobre os metaplasmos de Coutinho (1976) e Botelho e Leite (2005) como forma

introdutória dessa fase, prosseguimos com o vasto estudo de Oliveira e Nascimento (1990) que trata das tipologias e fontes de violação na escrita ortográfica dos estudantes. Cagliari (1997 e 2008), o qual designamos como o principal suporte teórico para os desvios fonó-ortográficos tratados nessa pesquisa, pois o pesquisador traz em seus estudos desde as transcrições fonéticas, passando pelos problemas sintáticos, até chegar no estudo mais recente sobre os problemas fonológicos na escrita ortográfica nas produções textuais de estudantes do EF.

Seguindo a mesma linha dos estudos de Cagliari (1997), Oliveira (2005) classifica os problemas na escrita listando-os por relevância e ressaltando que as rotulações feitas por ele devem servir como escopo para outros estudos. Julgamos importante tecer considerações mais aprofundadas sobre o material levantado por Morais (2007) sobre as regularidades e irregularidades da LP, pois, como já abordado neste texto, basicamente, porquanto o conteúdo de LP é sinônimo de regras com “decóreas” para boa parte dos estudantes e precisamos desmistificar tal alcunha.

Por fim, trabalhamos com os processos e fenômenos fonológicos de Seara, Nunes, Lazzarotto-Volcão (2015), como pode ser observado em nosso 13º quadro, foi aquele que demandou maior atenção da nossa parte, pois precisávamos, obrigatoriamente, de conhecimentos fonéticos e fonológicos mais claros das nossas PC. Nesse ponto do CIPTP, fomos diretos e questionamos quais delas sentiam total segurança para darmos continuidade aos nossos trabalhos e três das PC alertaram-nos que a disciplina de Fonética e Fonologia em suas graduações foi pouco abordada e predispusemo-nos a trabalhar com elas, isoladamente, em horários extraclasse conhecidos pelas(os) educadoras(es) norte-mineiras(os) como “janelas²⁷” e ou em horários extra turnos de trabalho, pois tínhamos poucos tempo para promovermos os estudos da disciplina do curso da graduação em Letras.

Reproduzimos para às PC o livro Fonética e Fonologia do Português Brasileiro²⁸ de Seara, Nunes, Lazzarotto-Volcão (2011). Escolhemos tal estudo por tê-lo como referência ao cursarmos a disciplina de Fonética e Fonologia no mestrado. Aprofundamos os nossos estudos utilizando-o e por considerarmos o propósito da obra claro, objetivo e, oportunamente, harmonizando com o nosso escopo em relação às PC que constituiu na busca pela “a

²⁷ É conhecido como “janela” o intervalo vago, entre uma aula e outra, que o professor permanece à disposição da escola aguardando o reinício de suas atividades. Fonte: *Site Guia Trabalhista*. Disponível em: <<https://goo.gl/wZqEb4>>. Acesso em: 9 dez. 2017.

²⁸ SEARA, Izabel Christine; NUNES, Vanessa Gonzaga; LAZZAROTTO-VOLCÃO, Cristiane. **Fonética e fonologia do português brasileiro**: 2º período – Florianópolis: LLV/CCE/UFSC. 119 p. 2011. Disponível em: <<https://goo.gl/8frn9k>>. Acesso em: 26 dez. 2016.

proficiência dos estudantes na transcrição de dados de fala” (SEARA, NUNES, LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2011, p. 7)²⁹.

Como aconteceu com vários estudantes do 6º ano W, para termos o conhecimento de que forma eles raciocinam em se tratando do sistema de escrita ortográfica, solicitamos, principalmente nos apêndices B e C que escrevessem palavras, frases ou textos, dos quais não tinham conhecimento prévio. Após a entrega das atividades, cada estudante teve a oportunidade de ler o que ele escreveu. Alguns casos, são realmente intrigantes, pois há uma certa fluência ao lerem trechos, para nós, incompreensíveis, mas nas hipóteses convencionadas pelos estudantes, totalmente coerentes.

Como exemplo máximo desses casos, citamos a produção textual “O Coelo E JARDUPI” do informante A1, correspondente a figura 9 dessa dissertação.

É sabido que mesmo quando, em nosso fazer docente, alvitramos atividades corriqueiras de forma igual a toda uma mesma turma, obteremos respostas distintas dos estudantes, diga-se de passagem, esse é o resultado esperado no cenário da Educação Básica atual, a fim de não incorrerem em velhos discursos contra as cópias. As respostas diferenciadas proporcionam excelentes “ganchos pedagógicos” para que favoreçamos o confronto entre as dessemelhanças com a turma. Tal atividade é, se bem coordenada, interessante e bastante produtiva.

Um elemento pedagógico amplamente criticado pelas PC foi o livro didático de LP, ainda que no momento do debate, tenhamos discordado em parte das alegações expedidas por elas, não poderíamos deixar de afiançá-las nesse texto. Para elas é essencial que o Plano Nacional do Livro Didático – PNLD exponha alternativas de livros para os anos finais do EF voltadas para turmas “diferenciadas” pelas dificuldades na apropriação do sistema da escrita ortográfica, por conseguinte, dando opções para as instituições de ensino da Educação Básica escolherem livros diferenciados por níveis de desenvolvimento dos estudantes de um mesmo ano escolar. Em contrapartida, colocamo-nos relutantes nessa perspectiva por entendermos que uma das tarefas das(os) educadoras(es) é precisamente (re)conhecer a turma como um todo e suas individualidades, para a partir daí, (re)organizar o seu fazer pedagógico de modo a atingir com sucesso em suas práticas pedagógicas, conseqüentemente, no processo de ensino aprendizagem.

²⁹ Não despreveremos o desenvolvimento dos estudos da disciplina de Fonética e Fonologia com as três PC, por entendermos que este não fazia parte do presente trabalho e foi lecionado separadamente, aproveitando horários extras disponibilizados por nós e principalmente, pelo interesse na construção dos conhecimentos pelas professoras participantes do nosso CIPTP.

Inquestionavelmente, todas as PC reconheceram que é de suma importância que ao programarem as atividades pedagógicas, permaneçam cuidadosas com a diversidade dos níveis na escrita ortográfica de cada turma, proporcionando atividades distintas para àqueles estudantes que exibem hipóteses de escritas desiguais. Consideramos tais apontamentos de grande valia nos resultados esperados em nossa pesquisa, pois um dos pressupostos básicos relacionava-se às mudanças profissionais provocadas pelo nosso CIPTP.

As considerações feitas pelas PC sobre essa unidade foram abaixo relatadas.

A PC1 mencionou que os desvios estudados são corriqueiros

Os erros ortográficos são muito comuns, embora sem saber nomes específicos, já os encontrava constantemente em produções textuais. Foi importante para mim, por exemplo, observar como a hipercorreção, a supressão, a monotongação, entre inúmeros outros, fazem-se presentes nos textos dos alunos. O professor soube orientar-nos muito bem, explicando cada um dos conceitos com clareza.

A PC2 ressaltou sobre a importância do desenvolvimento da consciência fonológica

O professor explicou com profundidade sobre os desvios fono-ortográficos que são cometidos por nossos alunos e como se classificam esses desvios. Tivemos a oportunidade de comparar os casos de desvios com exemplos das atividades dos alunos do 6º ano W. Vimos também muito sobre a importância do desenvolvimento da consciência fonológica que se trata da habilidade de segmentar de maneira consciente os vocábulos em suas menores unidades, em sílabas e em fonemas.

A PC3 comprovou o seu entendimento dessa unidade ao relatar sobre a relação entre os desvios fono-ortográficos estudados e a oralidade dos estudantes da escola *locus* de pesquisa

Na unidade IV foi possível estudar sobre os problemas mais comuns relacionados à escrita e que podem aparecer em diferentes níveis de aprendizagem. Pudemos observar desvios fono-ortográficos decorrentes de vários fatores e identificar desvios na escrita de alunos com os quais temos contato. Refletimos sobre a relação entre os erros encontrados e a oralidade dos nossos alunos, relacionando assim, com o desenvolvimento da consciência fonológica dos nossos alunos da EEPLL.

A PC4 discriminou a relevância do estudo sobre os erros, colocando-se favorável à perspectiva construtivista que encara os desvios como parte da evolução na aprendizagem do estudante

Compreendemos que os erros ortográficos, em uma perspectiva construtivista, não são vistos como algo surpreendente, mas sim esperados, pois fazem parte de um processo evolutivo da aprendizagem do aluno. O que significa um avanço, pois através da observação dos seus próprios erros, os alunos vão compreender a forma correta de escrever as palavras. Quando analisamos as produções textuais dos alunos do 6º ano W, tornou-se evidente que a escrita é muitas vezes, apenas a reprodução da oralidade. A explicação do professor foi excelente. Aprendi muito sobre a temática dessa unidade.

A PC5 interpretou nossas alterações nessa unidade observando o mérito das consciências, fonológica e fonêmica, a fim de que suplantem as limitações na aquisição da escrita ortográfica pelos estudantes e consigam apropriar-se dela

De acordo com o que foi ensinado, pude observar e entender que os Desvios Ortográficos ocorreram com maior frequência através do uso indevido de letras, na escrita fonética e na supressão que é a retirada de letra de determinadas palavras. Discutimos sobre a importância do desenvolvimento da Consciência Fonológica e da Consciência Fonêmica, sem as quais nossos alunos continuarão a cometer os erros estudados nos textos dos alunos do 6º ano W. O material utilizado foi excelente.

Diante de todas as exposições relatadas acima pelas professoras cursistas, comprovamos mais uma vez que obtivemos resultados satisfatórios nos estudos dessa unidade. Concluimos essa unidade com explicitações sobre o subcapítulo 1.6 Taxonomia de erros de Oliveira e Nascimento, uma vez que durante todo o nosso curso utilizamos os estudos dessa subseção. Tais como: as teorias construtivistas de Ferreiro e Teberosky (1985), a importância do educando como o sujeito ativo na aquisição de seus conhecimentos da língua escrita, a relevância do reconhecimento da realidade dos educandos, entre outros.

Focalizamos neste ponto do CIPTP que é decerto o real entendimento das professoras investigadas, uma vez que em suas palavras sobre a intervenção, embora na quarta unidade, elas ressaltam conteúdos trabalhados ainda nas primeiras etapas.

4.6 Desenvolvimento da unidade V – Atividades práticas

4.6.1 Conteúdos e objetivos

A Unidade V justificou-se por seus objetivos específicos, como previsto para a última etapa do nosso CIPTP, ao promovermos os estudos prático-interpretativos das atividades preparadas para as PC com as dificuldades fono-ortográficas dos estudantes da EEPLL e por meio da resolução do questionário II, aplicado pela primeira vez em 2016 no intuito de comprovar a nossa teoria de que as professoras de LP desconheciam as diferenças, linguisticamente, dos desvios apresentados na escrita das produções textuais e atividades dos estudantes do 6º ano W.

4.6.2 Metodologia e resultados

As metodologias na unidade final do CIPTP foram aplicadas através da elaboração de questionamentos orais para realização do estudo dirigido coletivamente e debate entre PC e

professor no dia 13/12/2017. Finalizamos a intervenção com a execução da nossa oficina em 20/11/2017, utilizando o questionário II do nosso apêndice F – Saberes epistêmicos das Professoras. Das seis professoras de LP de 2016, apenas duas permanecem as mesmas que no ano letivo de 2016. Houve diminuição de turmas e a escola extinguiu um cargo. As duas vice-diretoras são professoras de LP que participaram da nossa pesquisa no ano letivo anterior, mas durante a execução do CIPTP eram as responsáveis pelo bom andamento dos módulos II, sendo portanto, as auxiliares diretas para o perfeito andamento do curso de intervenção na etapa pedagógico-teórico-prática.

Após meses de preparação, essa fase transcorreu tudo como planejado. O debate promovido com as PC evidenciou o entendimento de toda a nossa proposta de intervenção e o entrosamento entre elas durante a oficina foi pedagogicamente perfeito. Abaixo, seguem os relatos sobre a Unidade V.

A PC1 declarou que nessa oportunidade, após a nossa intervenção, não encontrou dificuldades para responder ao questionário

As atividades desenvolvidas foram interessantíssimas, pois tivemos a oportunidade de demonstrarmos na prática as teorias estudadas durante o curso. Sem contar que no ano passado, fui uma das professoras que disse que não me julgava apta para responder ao mesmo questionário sobre os desvios fono-ortográficos dos alunos do 6º ano W. Dessa segunda vez não encontrei nenhuma dificuldade em executar a tarefa final. O entrosamento com o professor e as colegas nas oficinas foi excelente.

A PC2 demonstrou entendimento dos nossos objetivos, especificando que

Foram ofertadas várias atividades práticas na última unidade. Julguei de grande relevância a oportunidade que tivemos de responder ao questionário sobre os desvios ortográficos, apresentados a nós, primeiro, no contexto das produções textuais e atividades dos alunos do 6º ano W e depois isoladamente nos questionários para classificarmos de acordo com a nossa assimilação dos conteúdos estudados no curso de capacitação. O resultado e o debate foram perfeitos!

A PC3 projetou sucintamente que

Vimos que aprender a ler e a escrever fazem parte de um longo processo ligado à participação em práticas sociais de leitura e escrita. É nesta proposta de alfabetização e letramento que o alfabetizando seja capaz, não apenas codificar sons e letras, mas entender os significados das palavras em diferentes contextos. Tivemos a oportunidade de colocarmos em prática os conhecimentos adquiridos durante o curso.

A PC4 descreveu a unidade V como sendo uma excelente oportunidade de aprendizagem. Expondo que

Nesta unidade, pude testar o que foi aprendido a respeito das concepções de desvios ortográficos. A atividade foi fantástica! Com a pouca experiência que tenho, foi de grande valia para o meu amadurecimento docente. Todos os materiais utilizados foram bastante relevantes para a minha formação profissional.

A PC5 ressaltou a interatividade nessa unidade, entre todos os envolvidos no CIPTP. A professora concebeu que

Durante a oficina, pude colocar em prática os conhecimentos adquiridos na capacitação, relacionando os desvios ortográficos aos seus respectivos nomes. Com explicações do professor sobre cada um dos desvios. Nessa unidade tudo foi muito interativo entre os participantes colegas/professor/eu, todos atuantes na área de Língua portuguesa.

O objetivo principal deste CIPTP para o ensino da escrita foi proporcionar contribuições teóricas e práticas referentes às especificidades linguísticas fonético-fonológicas dos processos de Alfabetização e do Letramento, para auxiliar às professoras de LP do EF II, em seus fazeres docentes, como responsáveis pela continuidade/consolidação do processo de Alfabetização e Letramento nesse nível de ensino.

Ao analisarmos com cuidado o conjugado de textos, vídeos e atividades do nosso CIPTP, apreendemos as transformações visíveis no comportamento das PC, docentes da LP, mas aqui, estudantes ávidas pelo conhecimento, justificamos com primor a nossa proposta de intervenção. Durante a execução do nosso CIPTP, dificuldades surgiram, precisamente na Unidade IV, mas soubemos contorná-las, uma vez que já eram previstas por nós. No entanto, aspectos positivos foram observados na realização dessas atividades, porquanto sabemos que nossos esforços foram compensativos e o material lecionado foi assimilado pelas PC, que requisitaram aulas extras.

Solicitamos que as PC esquematizassem por unidade o que mais julgaram benéficos às suas formações como professoras de LP. Recolhemos o material, o qual utilizamos nas descrições dos resultados contidos nesse capítulo. Todos os questionários da Autoavaliação Comentada estão dispostos no Apêndice H deste trabalho. Para encerrar o nosso CIPTP programamos a culminância com as PC no dia 27/11/2017. Estiveram presentes representantes da direção e supervisão escolar, após um breve relato de todas as atividades perpetradas por nós durante os quatro meses de curso. Entregamos os certificados de conclusão às professoras participantes e confraternizamos com o término de nossa intervenção com o resultado satisfatório.

As fotografias³⁰ e imagens a seguir fazem parte dos nossos registros da culminância do CIPTP e o respectivo certificado recebido pelas professoras de LP da EEPLL.

Figura 18 – Fotomontagem da Entrega dos Certificados pelo Professor Mestrando



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

³⁰ Fizemos fotomontagens com as imagens capturadas na culminância do CCPTP, para não utilizarmos muitas laudas neste trabalho. Usamos o aplicativo *PhotoGrid* disponível no *Play Store* dos *Smartphones* modernos.

Figura 19 – Fotomontagem da Entrega dos Certificados com Representantes da Direção e do Setor Pedagógico da EEPLL



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Figura 20 – Fotomontagem da Confraternização para Entrega dos Certificados



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Figura 21 – Certificado do Curso de Intervenção Pedagógico-Teórico-Prático para o Ensino da Escrita (Frente)



Fonte: Elaborado pelo pesquisador e aprovado pela Prof.ª Orientadora Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho e pela Coordenação do ProfLetras/Unimontes.

Figura 22 – Certificado do Curso de Intervenção Pedagógico-Teórico-Prático para o Ensino da Escrita (Verso)

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO		
UNIDADE I – Alfabetização e Letramento: Conceitos, Especificidades e Relações	Carga	Presencial = 10h/a
	Horária	AEC* = 04 h/a
1.1. Alfabetização		
1.2 Especificidades da Alfabetização		
1.3 Letramento		
1.4 Especificidades do Letramento		
1.5 Relações entre Alfabetização e Letramento: Alfabetizar Letrando		
UNIDADE II – A Linguística e o Sistema de Escrita	Carga	Presencial = 07h/a
	Horária	AEC* = 05h/a
2.1 O Ensino da Escrita Alfabética		
2.2 Os Níveis da Escrita Segundo Ferreiro (1985)		
2.3 O Desenvolvimento da Habilidade Escritora		
UNIDADE III – A Relevância do Erro Ortográfico no Processo de Ensino Aprendizagem	Carga	Presencial = 07h/a
	Horária	AEC* = 04h/a
3.1 Problemas Mais Comuns na Escrita		
3.2 Avaliação dos “Erros Ortográficos”: Metaplasmos		
UNIDADE IV – As Principais Concepções de Desvios Ortográficos	Carga	Presencial = 12h/a
	Horária	AEC* = 6h/a
UNIDADE V – Atividades Práticas: Oficinas	Carga	Presencial = 05h/a
	Horária	

***Atividades Extras Complementares:** Leituras, resolução de atividades práticas, filmes e vídeos.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador e aprovado pela Prof.^a Orientadora Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho e pela Coordenação do ProfLetras/Unimontes.

Nosso principal objetivo era que os sujeitos da pesquisa ampliassem seus conhecimentos sobre a aquisição da escrita diante das especificidades linguísticas fonético-fonológicas dos processos de Alfabetização e Letramento, contudo, alcançamos mais do que o ambicionado por nós. As PC demonstraram, ao final da intervenção, maiores preocupações com estudantes que apresentam as dificuldades retratadas aqui, uma vez que ao reconhecer que pouco ou quase nada trabalhavam com esses estudantes antes das nossas discussões, agora mostram-se mais sensíveis na busca por procedimentos capazes de trazerem tais estudantes para o convívio com a disciplina de LP. Todas as PC compreenderam que os estudantes precisam ser dirigidos a reflexões sobre os múltiplos aspectos que abrangem a língua ortográfica escrita.

No decorrer da nossa intervenção, ouvimos relatos das PC de que ao colocarem em prática alguns dos conhecimentos alcançados por meio das nossas aulas, perceberam, mesmo em um breve espaço de tempo, mudanças no comportamento dos estudantes em relação às atividades propostas em sala de aula. Notaram que alguns problemas ortográficos trazidos dos anos iniciais do EF, começaram a ser compreendidos pelos estudantes através das convenções sociais e linguísticas que regem as atividades escritas no âmbito escolar.

Ajuizamos, expressivamente, a relevância da aplicação da nossa proposta interventiva, entretanto, reconhecemos que nem todos os desvios ortográficos apresentados nesse trabalho serão totalmente solucionados. Entretanto, finalizamos com a certeza que as PC, hoje, apresentam os conhecimentos teórico-práticos necessários para que, senão elas a resolverem as dificuldades encontradas em sala de aula de agora em diante, certamente sabem direcionar às(aos) profissionais que sistematicamente harmonizarão resultados mais proveitosos, sejam elas(es) pedagogas(os), psicólogas(os), fonoaudiólogas(os), entre outros.

Como foi amplamente discutido nesse texto, somos sabedores de que são inúmeras as dificuldades apresentadas na escrita ortográfica pelos estudantes no EF II, devido às defasagens entre o ano cursado e o nível de Alfabetização. Perfilhamos e compartilhamos, nesse trabalho, todos os nossos esforços como pesquisador, na intenção de capacitar às professoras participantes desta pesquisa com os conhecimentos necessários frente as dificuldades na escrita apresentadas por nossos educandos, numa tentativa de conseguirmos saná-las ou de amenizá-las no contexto da Escola Estadual Professor Levindo Lambert. Não obstante, observamos que as(os) professoras(es), especialmente nas aulas de LP, precisam atentar-se, cada vez mais aos problemas ortográficos básicos nos anos finais do EF, tratando-os os estudantes com dificuldades de forma diferenciada, mas sem exclusões.

As instituições escolares são, na maioria das vezes, os únicos lugares que oportunizarão aos estudantes o desenvolvimento adequadamente da escrita ortográfica, atendendo aos padrões

ortográficos estabelecidos pela NGB. Diante disso, faz-se necessário que as PC rescindam (pré)conceitos linguísticos e ortográficos e organizem ações docentes nos planos prático-pedagógicas e sistematicamente, adequadas para a promoção das inteligências intrapessoal, o autoconhecimento e o automelhoramento, com a finalidade de levarem os estudantes a ultrapassarem as dificuldades apresentadas na escrita como sujeitos ativos e capazes, como asseverado por Soares (2001) de alterarem suas conjunturas ou condições, elevando-os em diversas perspectivas: cidadãs, sociais, culturais, cognitivas, linguísticas, entre outros.

CONCLUSÃO

“A GENTE APRENDE: 10% do que lemos, 20% do que ouvimos, 30% do que vemos, 50% do que vemos e ouvimos, 70% do que discutimos, 80% do que argumentamos e 95% do que ensinamos aos outros” (Naldo Junio).

É incontestável que o sucesso ou fracasso escolar nos anos finais do EF são provenientes de distintos interventores, tais como contextos sociais, culturais, condições socioeconômicas, dentre outros. As dificuldades ortográficas apresentadas neste trabalho vão desde as proeminências fonéticas aos processos fonológicos na escrita dos estudantes do EF II da EEPLL.

Fala e escrita são procedimentos distintos, mas que interatuam. Devido a esse fator pudemos apreender nos textos dos estudantes do educandário investigado a interferência da oralidade na escrita ortográfica, característica das periferias do norte mineiro.

Para a escrita, os estabelecimentos de ensino brasileiros supervalorizam a língua escrita culta e censuram a oralidade espontânea dos estudantes, no entanto, para nós, autores deste estudo, essa visão deve ser inspecionada constantemente levando em consideração os conhecimentos prévios dos estudantes e a realidade das turmas, pois somos conhecedores de que estudantes de classes socioeconômicas privilegiadas adaptam-se com mais facilidade às perspectivas dos métodos adotados como o “coreto” pelos educandários.

Ao encararmos os desafios deste estudo já conhecíamos sobre as irregularidades pertinentes às normas ortográficas da LP, uma vez que estas acometem, corriqueiramente, a escrita de estudantes desde os anos iniciais até o ensino superior como já convencionalizado em diversos estudos. Diante disso, adveio a nossa inquietação relacionada à aprendizagem dos estudantes do EF II nas transposições adequadas entre os fonemas em grafemas (codificação) e das normas do sistema alfabético-ortográfico da LP. No intuito de diminuir os problemas detectados, primeiramente, na escrita ortográfica da amostra de estudantes selecionados na primeira fase investigativa e posteriormente, nos conhecimentos epistêmicos das professoras cursistas, ampliamos os nossos estudos, à luz das teorias dos diversos estudiosos/linguistas, e desenvolvemos o nosso CIPTP como medida interventiva.

Ressaltamos que, pelo número de ocorrências na amostra selecionada tanto de estudantes com dificuldades na escrita quanto de tipos de “erros” encontrados nas produções textuais e atividades aplicadas na intervenção como comprovamos em nossos apêndices A, B, C e D, tornaram-se imprescindíveis nossos estudos com a intenção de encontrarmos

procedimentos práticos adequados, a fim de minimizar as dificuldades detectadas, por entendermos não se tratar apenas de uma turma, mas sim, do turno vespertino da EEPLL. Decidimos, portanto, organizar uma medida interventiva que abrangesse o maior número de estudantes do *locus* estudado, logo, em virtude disso, as protagonistas deste estudo foram as professoras de LP.

Para responder à indagação levantada neste estudo acerca dos resultados de um curso de intervenção pedagógico-teórico-prático, referente às especificidades linguísticas fonético-fonológicas e ortográficas dos processos de Alfabetização e Letramento, oferecido para as professoras de LP do EF II da EEPLL com vistas a minimizar os problemas na escrita ortográfica de estudantes no EF II a resposta foi totalmente positiva. Para tal, foi indispensável que fizéssemos a distinção entre as especificidades multifacetadas dos processos da Alfabetização e do Letramento, para que, agora, em nossas conclusões, com os resultados alcançados, os quais consentiram-nos ratificar, enfaticamente, o sucesso do nosso empreendimento de pesquisa.

Neste estudo, especificamente, exploramos os conhecimentos teórico-práticos, inerentes ao processo de Alfabetização e Letramento. Descrevemos problemas alfabético-ortográficos específicos do processo de Alfabetização, presentes em textos escritos por uma amostra de estudantes. Delineamos os saberes epistêmicos das professoras sobre esses problemas e expusemos os resultados da proposta de intervenção – CIPTP, sobre as especificidades linguísticas fonético-fonológicas da Alfabetização e do Letramento, no intuito de alcançarmos os principais delineamentos traçados em nossos objetivos, geral e específicos.

Ancorados nas afirmações de Soares (1985, 2001, 2003a, 2003b, 2003c, 2004, 2009, 2015, 2016), Cagliari (1997), Klein (2004), Kleiman (1995), entre outros, acerca dos processos da Alfabetização, do Letramento e das possibilidades do “Alfabetizar Letrando” e ou como ponderado por nós ao intitularmos nossa pesquisa, “Letrar Alfabetizando”, visto que são tarefas elementares em se tratando de professoras de LP dos anos finais EF.

Destarte, contribuímos com a expansão dos conhecimentos das professoras de LP do *locus* de estudo através do nosso CIPTP, subsidiando suas atuações como responsáveis pela continuidade e/ou consolidação dos processos de Alfabetização e do Letramento com os conhecimentos necessários para minimizar os efeitos dos desníveis na escrita apresentados, ano após ano, pelos estudantes do EF II da EEPLL.

Conforme preconizado pelos procedimentos metodológicos da Pesquisa-Ação Interventiva, conduzimos a nossa atuação como pesquisador inserido no campo prático de pesquisa há mais de uma década, bem como em relação aos estudos científicos necessários à

nossa realidade, os quais foram levantados para implemento deste trabalho. Empreendemos desde o reconhecimento da situação-problema até à identificação da necessidade de mudança no *locus* averiguado. Logo, na intenção desta análise, atentamo-nos em constatar as vicissitudes dos processos da Alfabetização e do Letramento, a importância do Letrar Alfabetizando no EF II e todos os levantamentos feitos sobre os desvios fono-ortográficos, como acontecem e suas possíveis intervenções nas aulas de LP.

Para o embasamento teórico, reforçamos as teorias de Ferreiro e Teberosky (1985) alicerçadas por Soares em seus estudos de que a aprendizagem da escrita alfabético-ortográfica não se dá passivamente. Não sendo, portanto, um armazenamento mental modesto de todas as formas apropriadas dos usos da linguagem escrita da LP, ao contrário, o indivíduo que aprende a processa ativamente.

Procedemos, meticolosa e cronologicamente, a exploração de conhecimentos partindo da aprendizagem e das dificuldades do código ortográfico do português com os metaplasmos de Coutinho (1976), para este estudioso a linguagem escrita passa por mudanças a cada geração, motivo que fomentou em nós a necessidades de alçarmos maiores estudos com estudiosos/linguistas contemporâneos.

Passamos então, às tipologias e fontes de erros de Oliveira e Nascimento (1990) nas quais constatamos violações das regras estabelecidas pela ortografia da NGB. Em seguida, nossos estudos levaram-nos àquele que foi o nosso aporte central, linguisticamente falando, neste estudo, Cagliari (1997) com os erros na escrita de estudantes que vão desde a escrita fonética a problemas de ordem sintática.

Em Botelho e Leite (2005) encontramos um estudo que caracterizamos com sendo uma renovação daquele feito por Coutinho (1976), os metaplasmos por transformação, distinguindo casos de degeneração, desnasalação, dissimilação, rotacismo, lambdacismo, ditongação, monotongação, metafonía, nasalação, palatização, sonorização (ou abrandamento) e de despalatização na escrita ortográfica.

Perpassamos por Oliveira (2005) com as possibilidades de categorizações dos problemas relacionados à escrita dos estudantes em fase de Alfabetização, seguidos pelas principais regularidades e irregularidades contextuais e morfossintáticas da escrita ortográfica do português segundo por Morais (2007).

Retomamos em Cagliari (2008) a respeito das modificações sonoras que ocorrem nas formas básicas dos fonemas destacando alguns fenômenos fonológicos transpostos pelos estudantes na escrita e por fim, apresentamos os estudos de Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2015), os quais instituem uma organização para as modificações sonoras sofridas nas formas

básicas dos morfemas, permitindo que as linguistas formulassem regras fonológicas determinando-as por categorias em que ocorreram determinados fenômenos fonológicos.

Posteriormente a materialização da análise dos *corpora*, organizamos, avaliamos os dados coletados no decorrer da pesquisa e concluímos que o presente trabalho alcançou seu objetivo precípuo ao empreender a elaboração, execução e a descrição do CIPTP ministrado para as professoras de LP de uma escola periférica da cidade de Salinas/MG. Desse modo, garantimos, através da descrição do curso de intervenção e, fundamentalmente, dos relatos das professoras envolvidas, que nosso trabalho foi salutar com os estudos relacionados às potencialidades de se letrar alfabetizando e pelas reflexões suscitadas em torno dos aspectos teórico-práticos que baseiam o fazer docente da LP.

No intuito de minimizar os problemas detectados, primeiramente na escrita ortográfica da amostra de estudantes e posteriormente, nos conhecimentos epistêmicos das professoras cursistas, ampliamos os nossos estudos, à luz das teorias dos diversos estudiosos/linguistas, e desenvolvemos o nosso CIPTP como medida pedagógica interventiva. Nesse sentido, as especificidades da Alfabetização e do Letramento como asseveradas por Soares (2016), bem como o sustentáculo pelos escopos da Linguística tão estudados com os aportes de Cagliari (1997, 2008), entre outros, prestou-se a tudo isso. Por último, postulamos, através deste estudo, contribuições com as reflexões sobre toda a temática desenvolvida, concluímos, então, que os objetivos teórico, práticos e metodológicos desta pesquisa foram alcançados.

Aspiramos com este estudo que tenhamos colaborado para que professoras(es) das diversas disciplinas escolares, pedagogos e, especificamente, professoras(es) de LP enriqueçam as suas práticas pedagógicas, por meio dos conteúdos teóricos erguidos e com os resultados da proposta de intervenção que, trouxe o sustentáculo para ações docentes, não convencionamos aqui, como inovadoras, mas, sim, como ponderações pedagógicas. Visando sempre ao sucesso dos estudantes no seu processo de ensino aprendizagem e a preparação plena para o exercício da cidadania e para proceder à transformação social como cidadãos do mundo.

Tratando-se do processo de ensino aprendizagem da escrita ortográfica da LP e todos os seus percalços, afirmamos com convicção, que o envolvimento e o desempenho das professoras cursistas envolvidas neste estudo foi basilar para que atingíssemos o sucesso esperado. A partir dos resultados registrados pela presente investigação, é plausível constatar o acréscimo dos conhecimentos das professoras cursistas sobre o domínio dos vieses no ensino aprendizagem da escrita, no tocante às dificuldades trazidas pelos estudantes dos anos iniciais do EF. Em contrapartida, após o encadeamento dos conhecimentos pertinentes à superação e/ou

minimização dos problemas na escrita aqui trabalhados, ressalvamos que o descomedimento do número de estudantes por turma tolhe as ações didático-pedagógicas das educadoras.

Ressalta-se que arrazoamos sobre uma problemática sempre presente na educação no Brasil, a qual envolve o ensino da escrita. Pode-se afirmar que não há argumentos exaustivos nem conclusões de caráter definitivo, ao final da análise dos “erros” da LP, por isso, admite-se que este trabalho encerra em si mesmo uma minúscula partícula do conhecimento no vastíssimo universo que o ensino da escrita descortina e desafia.

É cabível observarmos que a utilização correta da rede mundial de computadores como ferramenta para o nosso aperfeiçoamento docente profissional, pois a internet constitui uma fonte inesgotável de arcabouços para todas(os) nós, professoras(es) da LP, promovermos melhorias diante das dificuldades encontradas na escrita ortográfica dos nossos educandos, respeitando sempre as peculiaridades de cada turma e as realidades vivenciadas por eles.

O último fator categórico em nossos estudos diz respeito à importância do desenvolvimento da consciência fonológica dos estudantes. Por razões como essa, destacamos a relevância do desenvolvimento desse aspecto em estudantes do EF II que apresentem dificuldades relacionadas à escrita ortográfica trazidas da fase anterior, a Alfabetização. Assim como a intervenção tratada neste trabalho, a acuidade da formação continuada de professoras(es) de LP, impetramos que outros estudos serão necessários para a formação do corpo docente no tocante à ampliação dos saberes no que diz respeito à consciência fonológica, pois a obtenção de conhecimentos mais aprofundados nessa área facilitará o trabalho com as dificuldades na escrita ortográfica dos estudantes nos anos finais do EF.

Todavia, se este estudo vier a fomentar a capacidade investigativa, orientando professoras(es) para a melhoria de sua prática pedagógica e, conseqüentemente, da aprendizagem dos estudantes que apresentem dificuldades oriundas da Alfabetização nos anos finais do EF e, se as reflexões teóricas feitas neste trabalho através do curso interventivo proposto vierem, pelo menos, a instigar discussões sobre as conseqüências da perda da especificidade da alfabetização para o ensino da LP no EF, esta pesquisa terá cumprido honestamente seu papel.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Bernadete Marques. **Horizontes e limites de um programa de investigação em aquisição da escrita**. Porto Alegre: EDIPUCRS; 1989. p. 167-186.
- ALVARENGA, Daniel; NASCIMENTO; Milton do; NICOLAU, Eunice; OLIVEIRA, Marco Antônio, SOARES, Magda Becker. Da forma sonora da fala à forma gráfica da escrita – uma análise linguística do processo de Alfabetização. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas (16): 5-30, jan/jun. 1989.
- ANTUNES, Irlandé. **Aula de português: encontro e interação**. 14ª reimpressão. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BOTELHO, José Mario; LEITE, Isabelle Lins. Metaplasmos contemporâneos – Um estudo acerca das atuais transformações fonéticas da Língua Portuguesa. **Anais do II CLUERJ-SG**, Volume Único, Ano 2, n.º 01, 2005. Disponível em: <<https://goo.gl/eKRTvu>>. Acesso em: 7 maio 2016.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Universidade Federal de Minas Gerais. **Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização e linguagem**. – ed. rev. e ampl. Incl. SAEB/Prova Brasil matriz de referência/Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 364p. Disponível em: <<https://goo.gl/YLcEiZ>>. Acesso em: 17 jun. 2016.
- BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica – SEB. 2012.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Análise fonológica: introdução à teoria e à prática com especial destaque para o modelo fonêmico**. São Paulo: Mercado das Letras, 2008.
- CAGLIARI, Luiz Carlos; GIOVANI, Fabiana. Letras e textos. *In.*: **Reflexões sobre o fracasso escolar na alfabetização**. São Paulo, 2015, 186p. (pág. 13-33).
- CAVALCANTE JUNIOR, Francisco Silva. **Por uma escola do sujeito: o método con(texto) de letramentos múltiplos**. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.
- COUTINHO, Ismael de Lima. **Gramática Histórica**. 7. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.
- DAL-FARRA, Rossano André; LOPES, Paulo Tadeu Campos. Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. **Revista Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente/SP, v. 24, n. 3, p. 67-80, set./dez. 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/kDYmQQ>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss. Ed. Objetiva, 2009, p. 790.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In.*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores/(Trad. e org.) Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado das Letras. 2004.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem, escrita e alfabetização.** São Paulo: Contexto, 2016.

FAYOL, Michel. **Aquisição da escrita.** BAGNO, Marco (Trad.) São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Edição comemorativa dos 20 anos de publicação, Editora. Artmed - Porto Alegre, 1999.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo.** São Paulo: Cortez, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Editora Atlas, 2010.

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita.** Tradução Marcos Marcionilo. 10. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

KLEIMAN, Angela Del Carmen Bustos Romero de. Modelos de Letramento e as práticas de Alfabetização na escola. *In.*: KLEIMAN, Angela Del Carmen Bustos Romero de. (Org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-64.

KLEIMAN, Ângela Del Carmen Bustos Romero de. **Preciso ensinar o letramento:** não basta ensinar ler e escrever, 2005. Fonte: Disponível em: <<https://goo.gl/vcXK8V>>. Acesso em: 4 abr. 2016.

KLEIN, Marta Virgínea Machado. A importância da linguística na formação do professor alfabetizador. *In.*: **Revista Eletrônica FEATI.** Volume 2. 2004. Disponível em: <<https://goo.gl/Fh36eu>>. Acesso em: 4 dez. 2016.

LEAL, Telma Ferraz, MORAIS. FAZENDO ACONTECER: o ensino da escrita alfabética na escola. p. 89-110. *In.*: _____. **Alfabetização:** apropriação do sistema de escrita alfabética – MEC e UFPE/CEEL. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. Disponível em: <<https://goo.gl/sbbLCm>>. Acesso em: 17 set. 2016.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador.** São Paulo: Ática; 1987.

MATOS, José Miguel de. O texto escrito no contexto escolar. *In.*: BRITO, Eliana Vianna, (Org.). **PCN de Língua Portuguesa:** a prática na sala de aula. São Paulo: Arte & Ciência, 2001.

MORAIS, Artur Gomes; **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita: caderno do formador**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. Disponível em <<https://goo.gl/UweXUV>>. Acesso em: 2 dez. 2016.

MORAIS, Artur Gomes de. A norma ortográfica do português: o que é? Para que serve? Como está organizada? *In.*: Silva, Alexsandro da. **Ortografia na sala de aula**. (Org.) Alexsandro da Silva, Artur Gomes de Moraes e Kátia Leal Reis de Melo. – 1. ed., 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2010.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. 2006. Disponível em: <<https://goo.gl/9BQfd>>. Acesso em: 6 dez. 2016.

NICHELE, Aline G.; SCHLEMMER, Eliane; RAMOS, Adriana de F. *QR Codes* na educação em Química. **Cinted** – UFRGS, Rio Grande do Sul, v. 13, n. 2, p. 01-09, dezembro, 2015. Disponível em <<https://goo.gl/PfDLDF>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

NOGUEIRA, Silvana da Silva; SILVA, Priscila Cavalcante. O processo de aquisição da língua escrita: fundamentado em Emilia ferreiro e Ana Teberosky. **VI FIPED**. Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (AINPGP) - FECLESC/UECE. 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/RXTehi>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

OLIVEIRA, Marco Antônio de; NASCIMENTO, Milton do. Da análise de erros aos mecanismos envolvidos na aprendizagem da escrita. **Educação em Revista**, v. 12, n.1, p. 33-43, 1990. Disponível em: <<https://goo.gl/cq5RKs>>. Acesso em: 1º out. 2016.

OLIVEIRA, Marco Antônio de. **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita**. Belo Horizonte: CEALE/FAE/UFMG, 2005. v. 01. 70p.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola editorial, 2014.

SEARA, Izabel Christine; NUNES, Vanessa Gonzaga; LAZZAROTTO-VOLCÃO, Cristiane. **Fonética e fonologia do português brasileiro: 2º período** – Florianópolis: LLV/CCE/UFSC. 119 p. 2011. Disponível em: <<https://goo.gl/8frn9k>>. Acesso em: 26 dez. 2016.

SEARA, Isabel Christine; NUNES, Vanessa Gonzaga; LAZZAROTTO-VOLCÃO, Cristiane. **Para conhecer fonética e fonologia do português brasileiro**. São Paulo: Contexto. 2015.

SOARES, M. **As muitas facetas da alfabetização**. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, 1985.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. 3ª reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, Magda Becker. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. N. 25, p. 5-17, jan/fev/mar/abr. 2003a. Disponível em: <<https://goo.gl/BrYGyv>>. Acesso em: 4 jun. 2016.

SOARES, Magda Becker. A reinvenção da Alfabetização. **Presença pedagógica**. Belo Horizonte, v. 9, n. 52, p. 15-21, jul./ago., 2003b. Disponível em: <<https://goo.gl/5pQYJm>>. Acesso em: 4 jun. 2016.

SOARES, Magda Becker. Letramento e escolarização. *In.*: RIBEIRO, Vera Masagão *et al.* **Letramento no Brasil**. 2. Ed. São Paulo: Global, 2003c. p. 89-113.

SOARES, Magda Becker. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. **Pátio – Revista Pedagógica**. 2004. Artmed Editora. Disponível em: <<https://goo.gl/9RxqYm>>. Acesso em: 12 out. 2016.

SOARES, Magda Becker. **Que professor de português queremos formar?** 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/cgMyhy>>. Acesso em: 12 out. 2016.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6ª ed., 7ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016. 384p.

STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o Letramento. **Revista de Filologia e Linguística Portuguesa da Universidade de São Paulo**. n. 8, p. 465-488, 2007. Disponível em: <<https://goo.gl/ouFwxG>>. Acesso em: 04 dez. 2016.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do Letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240p.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 31, nº 3, p. 443-466, set./dez, 2005. Disponível em: <<https://goo.gl/TVEK6U>>. Acesso em: 16 ago. 2016.

WEBGRAFIA

Blog Muito além das palavras e sentidos. Disponível em: <<https://goo.gl/sZVzmC>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

Blog Rata Criativa. Disponível em: <<https://goo.gl/pHWwGu>>. Acesso em: 22 mar. 2016.

DANTAS, Maristela Rezende de Araújo. *Blog da Professora Maristela Rezende de Araújo Dantas*. 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/7rWjmH>>. Acesso em: 22 mar. 2016.

FREIRE, Jeswesley Mendes. Curso de Intervenção Pedagógico-Teórico-Prático. *Site YouTube*. Disponível em: <<https://youtu.be/X0eon74MVoU>>. Acesso em: 11 dez. 2017.

GULARTE, Ivani. *Blog Cantinho da Prof.ª Ivani Gularte*. Disponível em: <<https://goo.gl/qzgEDt>>. Acesso em: 04 ago. 2017.

HILARY, Íris. *Blog Os Gêneros Discursivos*. 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/Gjhu6V>>. Acesso em 22 mar. 2016.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Básico Comum do Ensino Fundamental** – Anos iniciais: Ciclos de Alfabetização e complementar, 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/sA2r7L>>. Acesso em 26 ago. 2016.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Proposta Curricular** – CBC. Língua Portuguesa – Fundamental – 6º ao 9º. 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/hzF15A>>. Acesso em: 21 jun. 2016.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE Nº 2836** – Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais, de 28 de dezembro de 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/5WDxQw>>. Acesso em: 13 jun. 2016.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública** (SIMAVE). Disponível em: <<https://goo.gl/1AnBMf>>. Acesso em: 21 jun. 2016.

MINAS GERAIS. **Portal SIMADE**. Sistema Mineiro de Administração Escolar. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Disponível em: <<https://goo.gl/nLxYcd>>. Acesso em: 04 out. 2016.

OLIVEIRA, Aislane Cristina de. Centro Universitário Luterano de Palmas – **CEULP/ULBRA**. (En)Cena. Disponível em: <<https://goo.gl/bhx8Ud>>. Acesso em: 6 dez. 2017.

PAULA, Suzette. *Blog Atividades Escolares* – O Bloguinho dos Professores. 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/XFZTFh>>. Acesso em: 22 mar. 2016.

Site Guia Trabalhista. Disponível em: <<https://goo.gl/wZqEb4>>. Acesso em: 9 dez. 2017.

Site Unimontes – CCH. PROJETO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – ProfLetras. Disponível em: <<https://goo.gl/ujAoVV>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

APÊNDICE A – Sequência Didática/Carta pessoal para diagnóstico da escrita

PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES DA SD

Estudo do gênero: carta pessoal³¹

Público alvo: Estudantes do EF II – 6º Ano W

Tempo estimado³²: 6 módulos/aula

Período: de 21/03/2016 a 26/04/2016.

Objetivos

- Levantar dados para o projeto de pesquisa.
- Motivar os estudantes para o estudo deste gênero.
- Conhecer a finalidade do gênero textual carta.
- Reconhecer as características/elementos desse gênero textual.
- Conhecer modelo de carta.
- Identificar as partes de uma carta.
- Desenvolver a capacidade de escrever textos/Produzir cartas.
- Usar a linguagem formal/informal em ocasiões adequadas.

Material necessário: Cópias dos textos, quadro negro e giz.

Etapas

- Apresentação da proposta de trabalho;
- Ativação os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o gênero proposto.
- Contato inicial com o gênero.
- Apresentação do repertório de informações sobre carta pessoal utilizando leituras e análise de textos do gênero;
- Estudo minudenciado das circunstâncias de produção e de circulação.
- Estudo sobre os elementos próprios da composição do gênero carta pessoal e das particularidades da linguagem nele empregada.
- Análise e estudo coletivos.
- Produção individual.
- Revisão.
- Reescrita

OBS: Para fins deste trabalho não desenvolver as etapas 8 e 9. Embora se configurem como etapas primordiais em atividades de seqüências didáticas, o nosso objetivo é a coleta de dados sobre os desvios ortográficos de estudantes do EF.

Desenvolvimento

1ª etapa: Dividir a turma em grupos com 4 estudantes. Em todos os grupos, distribuir exemplares dos textos do gênero carta pessoal. Nesta primeira etapa, apenas através das observações das cópias dos textos recebidos os estudantes são orientados a fazer anotações/marcações sobre questões importantes para ativar o conhecimento prévio sobre o gênero observando atentamente os elementos destacados e respondendo questionamentos simples, tais como:

- a) Qual é a primeira informação presente na carta?
- b) Qual é a saudação em que se destina?
- c) Antes de terminar o texto, ela escreve uma despedida?
- d) Qual é essa despedida?
- e) Quem assina as cartas?

2ª etapa: Através de perguntas realizadas, o professor passa a dirigir a classe no manuseio das cartas e orienta os estudantes para observarem cuidadosamente as informações, a fim de que estabeleçam, oralmente, os objetivos de leitura para compreensão das proposições básicas do texto e respondam ao que se segue:

³¹ Com adaptações do pesquisador do plano de aula divulgado através da Fonte: HILARY, Íris. *Blog Os Gêneros Discursivos*. 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/Gjhu6V>>. Acesso em 22 mar. 2016.

³² O tempo estimado dependerá do nível da turma.

- a) A quem se destinam essas cartas?
- b) Quem são os(as) remetentes?
- c) A qual tipo de leitor(a) são dirigidos os textos?
- d) Qual a finalidade das cartas?

Texto 1 - 1º Exemplo de Carta Pessoal

Indaiatuba, 13 de julho de 2011.

Cara Ana Julia:

Olá! Espero que essa carta encontre você bem e feliz.

Na última carta você me pediu pra mandar e-mail pra você, cogitou até a ideia de ter um perfil numa rede social. Você vai me desculpar, mas não levo jeito pra essas modernidades não.

Meu filho tem orkut e já insistiu para que eu tivesse também. Mas não permito e nem tenho vontade de mexer. Prefiro a comunicação via carta.

Gosto de escrever. Gosto do ritual de colocar a carta dentro do envelope, ir até o correio, comprar selo, selar a carta e aguardar a resposta.

Mudando de assunto. Que bom que vamos nos encontrar no casamento da Alice! Já mandei fazer o vestido. Você sabe como eu sou. Prefiro mandar costurar do que ficar na loja experimentando um monte de roupas. Não tenho paciência.

Vou terminando por aqui. Deixei o feijão cozinhando. Vou acabar de preparar a janta.

Até mais.

Um abraço

da sua amiga Silmara

Fonte: *Blog Rata Criativa*. Imagem disponível em: <<https://goo.gl/pHWwGu>>. Acesso em 22 mar. 2016.

Texto 2 - 2º Exemplo de carta pessoal

A carta

Cunitiba, 10 de julho de 1997.

Amigo Rafael:

Como vai? Estou com saudades!

Entrei em férias e gostaria muito que você viesse me visitar.

Assim, poderemos brincar com os jogos novos que ganhei do papai. Também vamos passar um dia no sítio da tia Thaís, onde poderemos andar a cavalo e pescar. Imagine que, na última vez que estive lá, pesquei um peixeão, que a tia preparou no almoço. As noites são muito agradáveis e ficamos na varanda contando as estrelas do céu. Você vai adorar!

Outra novidade são os filhotinhos da Xula, que nasceram na semana passada. Se quiser, poderá escolher um cachorrinho para cuidar.

Espero sua visita em breve. Vamos nos divertir muito.

Abraços,

Lucas.



Fonte: *Blog Rata Criativa*. Imagem disponível em: <<https://goo.gl/pHWwGu>>. Acesso em 22 mar. 2016.

3ª etapa: Os estudantes acompanham a leitura detalhada feita pelo professor que fica atento a questionamentos e escreve, no quadro negro, alguns apontamentos sobre a estrutura da carta utilizada. A saber:

- Data;
- Saudações;
- Assunto;
- Pontuação;
- Despedida;
- Assinatura.

4ª etapa: Esse momento é destinado para leitura mais complexa, ou seja, uma leitura com mais atenção, análise, comparação, interpretação de dados do texto, percepções, por parte dos estudantes. O professor instiga a observação de informações tais como:

- a) Como você acha que o destinatário se sentiu ao receber essa carta?
- b) Qual o grau de parentesco que existe entre as pessoas que estão se comunicando?
- c) Ao ler essa carta você lembrou de algum acontecimento em sua vida?
- d) O que você entende pela frase: “A vida no campo rejuvenesce”?

5ª etapa: Nessa etapa, solicitar que os estudantes se posicionem criticamente sobre atitudes responsivas em relação ao gênero analisado respondendo questões tais como:

- a) Você escreve cartas?
- b) O que você acha de receber cartas?
- c) O que você acha da comunicação através de cartas?
- d) Você já recebeu uma carta, o que sentiu?

6ª etapa: Nesse momento, iniciar um debate sobre o assunto tratado na carta, dando aos estudantes a oportunidade de exporem suas opiniões sobre o tema abordado e analisado

- a) Você concorda com a afirmação de que através das cartas podemos trocar informações?
- b) Como você considera a comunicação através de cartas na era da Tecnologia?
- c) Que tipo de linguagem é usado geralmente nas cartas?

Finalmente propor uma produção textual do gênero carta pessoal, utilizando como mote trechos do poema “A doença do Planeta Terra” de Roseana Murray, no qual foram feitas adaptações para contemplar o objetivo de coleta de dados.

ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL³³



ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR LEVINDO LAMBERT
 RO35B3 – DECRETO Nº 4797 DE 21/11/55
 RUA SAFIRA, 282 – PROGRESSO. Fone (38) 3841-1737. SALINAS – MG
 escola.82490@educacao.mg.gov.br



Professor/Mestrando: Jeswesley Mendes Freire

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTO – 6º ANO W

Aluno: _____

Leia o trecho do poema a seguir para você escrever uma carta, respondendo a um pedido do personagem.

A Doença do Planeta azul

Habitante de outra galáxia
 aceita corresponder-se com o menino
 do planeta azul.
 O mundo deste habitante é todo
 feito de vento e cheira jasmim.
 Não há fome nem guerra,
 e nas tardes perfumadas
 as pessoas passeiam de mãos dadas [...]

Classificados Poéticos / Roseana Murray

O habitante de outra galáxia [...] pede ao menino que encha os bolsos de esperanças, e não só os bolsos, mas também as mãos, e os cabelos, a voz, o coração, que a doença do planeta azul ainda tem solução.

(MURRAY, R. *Classificados poéticos*. Belo Horizonte: Miguilin, 1988. p. 42.)

Nesse texto, o “habitante de outra galáxia” procura um amigo no “planeta azul”, a Terra. Escreva uma carta para esse personagem, afirmando que você tem interesse em conhecê-lo e apresentar-lhe o nosso planeta, dando-lhe informações interessantes sobre a nossa cidade de Salinas, o seu bairro, etc. Na carta, empregue adequadamente a estrutura desse gênero de texto: o local, a data, a saudação, a apresentação do remetente, o assunto, a despedida e a assinatura. Lembre-se de nossas últimas aulas sobre o gênero textual “**carta pessoal**”. Ao descrever o nosso planeta, procure caracterizá-lo da maneira como você o vê.

(Local) _____ (Data) _____

(Saudação) _____,

(Despedida) _____,

(Assinatura) _____



³³ Atividade elaborada pelo pesquisador com adaptações de trechos do poema de Roseana Murray. Poema disponível em: <<https://goo.gl/vKxzm8>>. Acesso em 23 mar. 2016.

APÊNDICE B – Atividades ortográficas para diagnóstico da escrita dos estudantes

Comando para a realização das atividades

As atividades que se seguem fazem parte de um jogo ortográfico. Após ouvir a pronúncia, a silabação e o emprego de cada palavra em uma frase, por parte do professor, complete as palavras com as letras correspondentes, marque a coluna que corresponde à letra correta e reescreva as palavras na linha em branco.


1ª Atividade – Ortografia para emprego de C/S - Data da aplicação: 11/04/2016.


 ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR LEVINDO LAMBERT
 RO35B3 – DECRETO Nº 4797 DE 21/11/55
 RUA SAFIRA, 282 – PROGRESSO, Fone (38) 3841-1737, SALINAS – MG
 escola.82490@educacao.mg.gov.br
 Professor: Jeswesley Mendes Freire
 

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA – 6º ANO W

ALUNO(A): _____



Complete a loteria marcando com um X a opção correta:



PALAVRAS:	C	S	ESCREVA A PALAVRA
....idade			
....emelhante			
....eringa			
....into			
....orteio			
....eleiro			
....ucesso			
....entavo			
....ergipe			
....entimento			
....emana			
....erteza			
....emente			
....ério			
....inal			
....ereia			
....inema			
....entenário			

Fonte: DANTAS, Maristela Rezende de Araújo. *Blog da Professora Maristela Rezende de Araújo Dantas*. 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/7rWjmH>>. Acesso em: 22 mar. 2016.

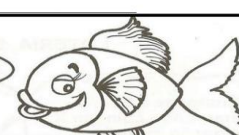
2ª Atividade - Ortografia – loteria para escrita do C e SC - Data: 11/04/2016.


 ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR LEVINDO LAMBERT
 RO35B3 – DECRETO Nº 4797 DE 21/11/55
 RUA SAFIRA, 282 – PROGRESSO, Fone (38) 3841-1737, SALINAS – MG
 escola.82490@educacao.mg.gov.br
 Professor: Jeswesley Mendes Freire
 

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA – 6º ANO W

ALUNO(A): _____

LOTERIA DO C ou SC



Complete as palavras corretamente marcando com um X nas letras.

PALAVRA	C	SC	ESCREVA A PALAVRA
pi....ina			
....inema			
cre....er			
a....ima			
na....er			
te....ido			
e....ada			
....imento			
e....rever			
edifi....io			
....erto			
na....ente			
e....uro			
pe....oço			
de....er			
....ebola			

Fonte: DANTAS, Maristela Rezende de Araújo. *Blog da Professora Maristela Rezende de Araújo Dantas*. 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/7rWjmH>>. Acesso em: 22 mar. 2016.

3ª Atividade - Ortografia – Loteria do CE, CI, Ç: - Data: 12/04/2016.



ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR LEVINDO LAMBERT
RO35B3 – DECRETO Nº 4797 DE 21/11/55
RUA SAFIRA, 282 – PROGRESSO, Fone (38) 3841-1737, SALINAS – MG
escola.82490@educacao.mg.gov.br
Professor: Jeswesley Mendes Freire




ATIVIDADE DIAGNÓSTICA – 6º ANO W

ALUNO(A):

LOTERIA DO CE - CI - Ç

Faça um X na coluna certa



PALAVRAS	CE	CI	Ç	ESCREVA A PALAVRA
alcan.....				
mudan.....a				
pa...ente				
re.... io				
embara.....ado				
esfor.....o				
.....rteza				
pre.....pí.....o				
refor.....o				
na.....onal				
cal..... o				
gra.....a				
.....vilização				
.....râmica				
baga.....o				
vidra.....a				
la.....o				

Fonte: DANTAS, Maristela Rezende de Araújo. *Blog da Professora Maristela Rezende de Araújo Dantas*. 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/7rWjmH>>. Acesso em: 22 mar. 2016.

4ª Atividade - Ortografia – loteria do JE, JI, GE, GI: Data: 12/04/2016.




ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR LEVINDO LAMBERT
RO35B3 – DECRETO Nº 4797 DE 21/11/55
RUA SAFIRA, 282 – PROGRESSO, Fone (38) 3841-1737, SALINAS – MG
escola.82490@educacao.mg.gov.br
Professor: Jeswesley Mendes Freire



ATIVIDADE DIAGNÓSTICA – 6º ANO W

ALUNO(A):

Complete a loteria marcando Je – Ji – Ge – Gi com um X



Palavra	Ge	Gi	Je	Ji	Escreva aqui sua palavra
reli.....ão					
.....nástica					
.....boia					
ti.....la					
acara.....					
.....nipapo					
.....ladeira					
ferru.....m					
.....rassol					
cole.....al					
.....leia					
.....mada					
ho.....					

Fonte: DANTAS, Maristela Rezende de Araújo. *Blog da Professora Maristela Rezende de Araújo Dantas*. 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/7rWjmH>>. Acesso em: 22 mar. 2016.

5ª Atividade - Ortografia – Loteria dos sinônimos - Data: 13/04/2016.



ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR LEVINDO LAMBERT
RO35B3 – DECRETO Nº 4797 DE 21/11/55
RUA SAFIRA, 282 – PROGRESSO. Fone (38) 3841-1737. SALINAS – MG
escola.82490@educacao.mg.gov.br
Professor: Jeswesley Mendes Freire



ATIVIDADE DIAGNÓSTICA – 6º ANO W

ALUNO(A): _____

Numere a 2ª coluna de acordo com os sinônimos da 1ª

1	grande		distante
2	residir		achar
3	auxiliar		branco
4	desejar		resolver
5	aroma		cintilante
6	lembrar		gostar
7	velho		receber
8	certo		ajudar
9	decidir		recordar
10	longe		querer
11	amar		ancião
12	brilhante		amplo
13	alvo		perfume
14	encontrar		correto
15	ganhar		morar

Fonte: DANTAS, Maristela Rezende de Araújo. *Blog da Professora Maristela Rezende de Araújo Dantas*. 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/7rWjmH>>. Acesso em: 22 mar. 2016.

6ª Atividade - Ortografia – Loteria dos antônimos. Data: 13/04/2016.



ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR LEVINDO LAMBERT
RO35B3 – DECRETO Nº 4797 DE 21/11/55
RUA SAFIRA, 282 – PROGRESSO. Fone (38) 3841-1737. SALINAS – MG
escola.82490@educacao.mg.gov.br
Professor: Jeswesley Mendes Freire



ATIVIDADE DIAGNÓSTICA – 6º ANO W

ALUNO(A): _____

	ALEGRE	TRISTE
	PALAVRAS	ANTÔNIMOS
	aparece	
	escuro	
	alegre	
	magro	
	forte	
	ganhar	
	alto	
	grande	
	bom	
	manso	
	bonito	
	quente	
	rico	
	bondade	

Fonte: DANTAS, Maristela Rezende de Araújo. *Blog da Professora Maristela Rezende de Araújo Dantas*. 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/7rWjmH>>. Acesso em: 22 mar. 2016.

7ª Atividade – Ortografia – Loteria das letras embaralhadas. Data: 13/04/2016.



ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR LEVINDO LAMBERT
RO35B3 – DECRETO Nº 4797 DE 21/11/55
RUA SAFIRA, 282 – PROGRESSO, Fone (38) 3841-1737, SALINAS – MG
escola.82490@educacao.mg.gov.br
Professor: Jeswesley Mendes Freire

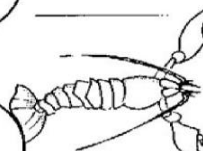
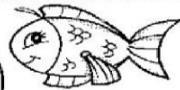
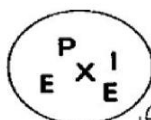


ATIVIDADE DIAGNÓSTICA – 6º ANO W

ALUNO(A): _____

ANIMAIS AQUÁTICOS

Descubra os nomes dos animais que vivem na água.



Fonte: DANTAS, Maristela Rezende de Araújo. *Blog da Professora Maristela Rezende de Araújo Dantas*. 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/7rWjmH>>. Acesso em: 22 mar. 2016.

APÊNDICE C – Atividades diagnósticas aplicadas aos dez estudantes do 6º ano W que apresentaram as maiores dificuldades na escrita ortográfica

1ª Atividade – Alfabetos maiúsculo e minúsculo

Propor aos estudantes com dificuldades a desenharem o alfabeto maiúsculo, minúsculo de imprensa e cursivo.

ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR LEVINDO LAMBERT
RO35B3 – DECRETO Nº 4797 DE 21/11/55
RUA SAFIRA, 282 – PROGRESSO, Fone (38) 3841-1737, SALINAS – MG
escola.82490@educacao.mg.gov.br
Professor: Jeswesley Mendes Freire

ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR LEVINDO LAMBERT
RO35B3 – DECRETO Nº 4797 DE 21/11/55
RUA SAFIRA, 282 – PROGRESSO, Fone (38) 3841-1737, SALINAS – MG
escola.82490@educacao.mg.gov.br
Professor: Jeswesley Mendes Freire

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA – 6º ANO W

ALUNO(A): 

ALFABETO DE IMPRENSA

ALFABETO DE IMPRENSA MAIÚSCULO

A	B	C	D	E	F	G
H	I	J	K	L	M	N
O	P	Q	R	S	T	U
V	W	X	Y	Z		

ALFABETO DE IMPRENSA MINÚSCULO

a	b	c	d	e	f	g
h	i	j	k	l	m	n
o	p	q	r	s	t	u
v	w	x	y	z		

ALFABETO CURSIVO

ALFABETO CURSIVO MAIÚSCULO

A	B	C	D	E	F	G
H	I	J	K	L	M	N
O	P	Q	R	S	T	U
V	W	X	Y	Z		

ALFABETO CURSIVO MINÚSCULO

a	b	c	d	e	f	g
h	i	j	k	l	m	n
o	p	q	r	s	t	u
v	w	x	y	z		

Fonte: PAULA, Suzette. *Blog Atividades Escolares* – O Bloguinho dos Professores. 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/XFZTFh>>. Acesso em: 22 mar. 2016.

2ª Atividade - Ortografia e interpretação do texto

Convidar os estudantes para a leitura e resposta das perguntas propostas na questão.



ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR LEVINDO LAMBERT
 RO35B3 – DECRETO Nº 4797 DE 21/11/55
 RUA SAFIRA, 282 – PROGRESSO. Fone (38) 3841-1737. SALINAS – MG
 escola.82490@educacao.mg.gov.br
 Professor: Jeswesley Mendes Freire



ATIVIDADE DIAGNÓSTICA – 6º ANO W

ALUNO(A): _____



A CHUVA QUE CHEGOU

Já fazia seis dias...
 E a chuva não chegava.
 O jardim esperava por ela,
 Mas ela só ameaçou.

O chão estava muito seco.
 Nem um chuvisco caiu.
 A margarida ficou chateada,
 E a chuva logo chamou:
 — Chuva! Chuva! Chega logo!
 A margarida ficou feliz
 Com a chuva que chegou.

Grça Botituci



2) Que outro título você daria ao poema?

3) Pinte somente as frases que estão de acordo com o poema.

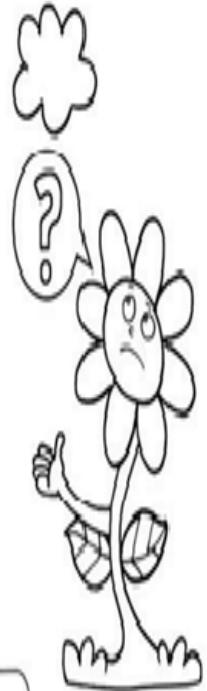
Choveu muito na chácara.

O chão estava muito seco.

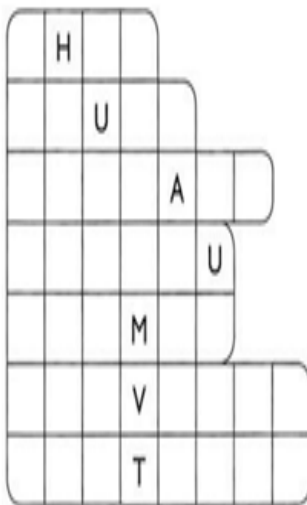
A chuva veio como cachoeira.

A margarida chamou a chuva.

A margarida ficou chateada.

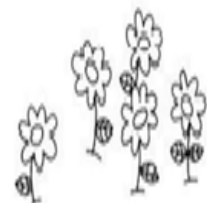


1) Circule, no poema, as palavras com **CH** e encaixe-as no diagrama, de acordo com o número de letras.



4) Fazia quantos dias que não chovia?

5) Por que a margarida ficou feliz?



1

2

3ª Atividade - Relação dos fonemas iniciais

Convidar os estudantes para pintar as figuras.



ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR LEVINDO LAMBERT
RO35B3 – DECRETO Nº 4797 DE 21/11/55
RUA SAFIRA, 282 – PROGRESSO. Fone (38) 3841-1737. SALINAS – MG
escola.82490@educacao.mg.gov.br
Professor: Jeswesley Mendes Freire



ATIVIDADE DIAGNÓSTICA – 6º ANO W

ALUNO(A): _____



FIGURAS E SOMS

1) PINTA A FIGURA CUJO NOME COMEÇA COM O MESMO SOM QUE O NOME DO DESENHO EM DESTAQUE.

MACACO	
TATU	
PAPAGAIO	
GIRAFa	
BOLO	
SAPATO	
LATA	

Fonte: PAULA, Suzette. *Blog Atividades Escolares – O Bloguinho dos Professores*. 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/XFZTFh>>. Acesso em: 22 mar. 2016.

4ª Atividade – Silabação

Convidar os estudantes para a leitura e resposta das perguntas propostas na questão.



ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR LEVINDO LAMBERT
RO35B3 – DECRETO Nº 4797 DE 21/11/55
RUA SAFIRA, 282 – PROGRESSO. Fone (38) 3841-1737. SALINAS – MG
escola.82490@educacao.mg.gov.br
Professor: Jeswesley Mendes Freire



ATIVIDADE DIAGNÓSTICA – 6º ANO W

ALUNO(A): _____

Língua Portuguesa
Aprendendo Gramática
► Sílabas



As palavras são formadas por sílabas.

Vamos observar a pronúncia:

- * Leia devagar a palavra: som.
Você pronunciou a palavra uma só vez.
som
- * Leia devagar a palavra: vida.
Você pronunciou a palavra duas vezes.
vi - da
- * Leia devagar a palavra: janela.
Você pronunciou a palavra três vezes.
ja - ne - la

Atividades

❖ Separe as sílabas das palavras abaixo:

braço _____	patinho _____
mão _____	laço _____
espelho _____	abelha _____
cão _____	cola _____

❖ Ordene as sílabas e descubra as palavras:

ça pra _____	co sa la _____
la bo _____	quebrin do _____
ta fru _____	ca ma co _____

Fonte: PAULA, Suzette. *Blog Atividades Escolares – O Bloguinho dos Professores*. 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/XFZTFh>>. Acesso em: 22 mar. 2016.

5ª Atividade - De olho na cena

Recomende aos estudantes a leitura imagética em grupo e depois, recomende que façam as atividades individualmente.



ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR LEVINGO LAMBERT
RO35B3 – DECRETO Nº 4797 DE 21/11/55
RUA SAFIRA, 282 – PROGRESSO, Fone (38) 3841-1737, SALINAS – MG
escola.82490@educacao.mg.gov.br
Professor: Jeswesley Mendes Freire



ATIVIDADE DIAGNÓSTICA – 6º ANO W

ALUNO(A): _____



DE OLHO NA CENA

1) Observe a cena e numere as frases de 1 a 6 para formar a história.





- Fifo ficou uma semana sem sair de casa.
- Fifo viu a gatinha com Tatiana e começou a latir.
- Leandro levou Fifo embora.
- Leandro pediu desculpas pela atitude de Fifo.
- Tatiana abraçou sua gatinha rapidamente.
- Leandro levou Fifo para passear.

2) Agora, faça um desenho que ilustre a frase número 6.



Fonte: PAULA, Suzette. *Blog Atividades Escolares* – O Bloguinho dos Professores. 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/XFZTFh>>. Acesso em: 22 mar. 2016.

APÊNDICE D – Ficha do diagnóstico de produção textual do 6º ano W

 ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR LEVINDO LAMBERT RO35B3 – DECRETO Nº 4797 DE 21/11/55 RUA SAFIRA, 282 – PROGRESSO. Fone (38) 3841-1737. SALINAS – MG escola.82490@educacao.mg.gov.br Professor/Mestrando: Jeswesley Mendes Freire 		DIAGNÓSTICO DE PRODUÇÃO ESCRITA						
		1. Faz somente rabisco.	2. Escreve letras aleatórias.	3. Escreve palavras soltas.	4. Escreve frases soltas.	5. Escreve textos sem conectivos, com sentido mediano e com pontuação inadequada.	6. Escreve textos com conectivos, com sentido, mas com pontuação inadequada.	7. Escreve textos com conectivos, com sentido e pontuação adequada.
ESTUDANTES		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1.	A1 (Laudo)							
2.	A2							
3.	A3							
4.	A4							
5.	C1							
6.	C2							
7.	D1							
8.	D2							
9.	E1							
10.	E2							
11.	E3							
12.	F1							
13.	F2							
14.	I1							
15.	I2							
16.	J1							
17.	J2							
18.	J3							
19.	J4							
20.	K1							
21.	K2							
22.	K3							
23.	K4							
24.	K5							
25.	L1							
26.	M1							
27.	M2							
28.	M3							
29.	P1							
30.	R1							
31.	S1							
32.	S2							
33.	S3 (Desistente)	-	-	-	-	-	-	-
34.	T1 (Laudo)							
35.	V1							
36.	Z1							

Observações:

Os estudantes A1 e T1 apresentaram laudos médicos no início do ano letivo de 2016.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador após as aplicações dos apêndices A, B e C.

APÊNDICE E – Perfil das professoras da EEPLL³⁴



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



QUESTIONÁRIO Nº 1 – Professoras de Língua Portuguesa da EEPLL

Prezada Professora,

Ao responder este questionário você estará contribuindo com dados que fazem parte da pesquisa intitulada **LETRAR ALFABETIZANDO NO ENSINO FUNDAMENTAL II: uma experiência com Professoras de Língua Portuguesa**, do mestrando **Jeswesley Mendes Freire** no âmbito do Mestrado profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Estadual de Montes Claros sob a orientação da **Prof.^a Dr.^a Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho**. Informamos que o Projeto de Pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética e registrado na Plataforma Brasil, Protocolo nº 59566716.5.0000.5146. Nesse sentido, contamos com sua presteza, comprometemo-nos a divulgar os resultados e informamos que não há necessidade de assinar ou de identifica-se.

Identificação: _____ (pode ser fantasia) **Rubrica:** _____

01) Assinale a alternativa em que sua faixa etária esteja compreendida.

<input type="checkbox"/> 20 a 24 anos	<input type="checkbox"/> 30 a 34 anos	<input type="checkbox"/> 40 a 44 anos
<input type="checkbox"/> 25 a 29 anos	<input type="checkbox"/> 35 a 39 anos	<input type="checkbox"/> 45 a 49 anos

02) Assinale as alternativas que correspondem à sua formação nos diferentes graus de escolarização.

ENSINO MÉDIO	ENSINO SUPERIOR
<input type="checkbox"/> Normal médio	<input type="checkbox"/> Curso de Letras Regular Instituição:.....
<input type="checkbox"/> Científico	<input type="checkbox"/> Curso de Letras a distância Instituição:.....
<input type="checkbox"/> Colegial	<input type="checkbox"/> Curso de Letras modular Instituição:.....
<input type="checkbox"/> Técnico	<input type="checkbox"/> Curso de Pedagogia Instituição:.....
<input type="checkbox"/> Outro: Nome do curso:	<input type="checkbox"/> Outro: Nome do curso:..... Instituição:.....

03) Assinale a alternativa referente aos seus estudos de pós-graduação.

CURSO	ÁREA DO CURSO	INSTITUIÇÃO
<input type="checkbox"/> Não cursei pós graduação	-	-
<input type="checkbox"/> Cursei doutorado		
<input type="checkbox"/> Cursando doutorado		
<input type="checkbox"/> Concluí mestrado		
<input type="checkbox"/> Cursando mestrado		
<input type="checkbox"/> Concluí especialização <i>lato sensu</i>		
<input type="checkbox"/> Cursando Espec. <i>lato sensu</i>		

04) Em qual(is) nível(is) de ensino você leciona?

<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental I	<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental II	<input type="checkbox"/> Ensino Médio
---	--	---------------------------------------

05) Atualmente, quantos cargos você possui na Secretaria de Estado de Educação?

<input type="checkbox"/> Um cargo	<input type="checkbox"/> Dois cargos
-----------------------------------	--------------------------------------

06) Há quantos anos você trabalha na Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais?

<input type="checkbox"/> Há menos de 1 ano	<input type="checkbox"/> De 6 a 9 anos	<input type="checkbox"/> Há mais de 20 anos
<input type="checkbox"/> De 1 a 2 anos	<input type="checkbox"/> De 10 a 15 anos	
<input type="checkbox"/> De 3 a 5 anos	<input type="checkbox"/> De 15 a 20 anos	

³⁴ Questionário elaborado pelo pesquisador sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho.

07) Há quantos anos você trabalha na Escola Estadual Professor Levindo Lambert?

<input type="checkbox"/> Há menos de 1 ano	<input type="checkbox"/> De 15 a 20 anos	<input type="checkbox"/> De 6 a 9 anos
<input type="checkbox"/> De 10 a 15 anos	<input type="checkbox"/> De 3 a 5 anos	
<input type="checkbox"/> De 1 a 2 anos	<input type="checkbox"/> Há mais de 20 anos	

08) Qual a sua jornada semanal de trabalho na Escola Estadual Professor Levindo Lambert?

<input type="checkbox"/> De 20 a 23 h/a	<input type="checkbox"/> De 25 a 29 h/a	<input type="checkbox"/> De 31 a 39 h/a
<input type="checkbox"/> 24 h/a	<input type="checkbox"/> 30 h/a	<input type="checkbox"/> 40 h/a

09) Além de trabalhar na Secretaria de Estado de Educação, você trabalha em outro local?

<input type="checkbox"/> Não, trabalho apenas na Secretaria de Estado de Educação.
<input type="checkbox"/> Sim, na rede particular de ensino (educação básica).
<input type="checkbox"/> Sim, trabalho em uma entidade de ensino superior.
<input type="checkbox"/> Sim, na rede pública de ensino (educação básica) da rede municipal/Federal.
<input type="checkbox"/> Sim, em outra área não relacionada ao ensino.

10) Sobre o seu nível de motivação para estudos de formação continuada, você se considera:

<input type="checkbox"/> Extremamente motivado.	<input type="checkbox"/> Ligeiramente desmotivado.
<input type="checkbox"/> Muito motivado.	<input type="checkbox"/> Muito desmotivado.
<input type="checkbox"/> Ligeiramente motivado.	<input type="checkbox"/> Extremamente desmotivado.
<input type="checkbox"/> Moderadamente motivado.	

11) Com que frequência você acessa a internet com finalidade didático-pedagógica?

<input type="checkbox"/> Sempre
<input type="checkbox"/> Vez ou outra na semana
<input type="checkbox"/> Nunca acesso com essa finalidade.

12) Com que frequência você lê livros visando o seu aprimoramento profissional?

<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Mais de três vezes ao ano
<input type="checkbox"/> Uma vez ao ano	<input type="checkbox"/> Nunca leio
<input type="checkbox"/> Duas vezes ao ano	
<input type="checkbox"/> Três vezes ao ano	

13) Há oportunidades de criatividade e inovação disponíveis em sua prática docente?

<input type="checkbox"/> Extremamente disponíveis
<input type="checkbox"/> Muito disponíveis
<input type="checkbox"/> Um pouco disponíveis
<input type="checkbox"/> Muito pouco disponíveis
<input type="checkbox"/> Nem um pouco disponíveis

Em caso afirmativo, qual(is)? _____

14) Quanto ao seu material de trabalho você precisa de:

<input type="checkbox"/> Mais material.	<input type="checkbox"/> Menos material.	<input type="checkbox"/> Tenho material suficiente.
---	--	---

15) A direção (diretor/vice-diretores) e equipe pedagógica apoiam o seu fazer docente?

<input type="checkbox"/> Total apoio	<input type="checkbox"/> Algum apoio	<input type="checkbox"/> Nenhum apoio
<input type="checkbox"/> Bastante apoio	<input type="checkbox"/> Pouco apoio	

16) Quão satisfeito você está em relação a sua atuação com o conteúdo de Língua Portuguesa?

<input type="checkbox"/> Extremamente satisfeito	<input type="checkbox"/> Ligeiramente insatisfeito
<input type="checkbox"/> Muito satisfeito	<input type="checkbox"/> Muito insatisfeito
<input type="checkbox"/> Ligeiramente satisfeito	<input type="checkbox"/> Extremamente insatisfeito
<input type="checkbox"/> Moderadamente satisfeito	

17) Você procura evoluir pessoal, profissional e intelectualmente, buscando o aperfeiçoamento e a atualização contínua de seus conhecimentos.

<input type="checkbox"/> Com extrema frequência	<input type="checkbox"/> Raramente
<input type="checkbox"/> Com muita frequência	<input type="checkbox"/> Nunca
<input type="checkbox"/> Às vezes	

18) Em sua opinião quais os principais aspectos que influenciam para o fracasso escolar dos alunos de sua escola?

<input type="checkbox"/> Desinteresse dos alunos	<input type="checkbox"/> Descaso dos pais
<input type="checkbox"/> Currículo da escola	<input type="checkbox"/> Despreparo dos professores
<input type="checkbox"/> Meio social do aluno	<input type="checkbox"/> Falta de apoio por parte da Direção / SEEMG

19) Em seu curso de formação, você cursou alguma disciplina relacionada à Alfabetização?

<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
------------------------------	------------------------------

20) Você já ouviu falar sobre a especificidade da Alfabetização?

<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
------------------------------	------------------------------

21) Todos os itens abaixo, são exemplos de erros cometidos por alunos desta escola, em suas produções textuais. Assinale os tipos que você reconhece pelo nome

<input type="checkbox"/> Alçamento
<input type="checkbox"/> Apagamento da coda final
<input type="checkbox"/> Apagamento da coda medial
<input type="checkbox"/> Apagamento de vogal
<input type="checkbox"/> Desnasalização
<input type="checkbox"/> Ditongação
<input type="checkbox"/> Erros no Uso de Acentos Gráficos
<input type="checkbox"/> Escrita Fonética
<input type="checkbox"/> Hipercorreção
<input type="checkbox"/> Inadequação do fonema

<input type="checkbox"/> Inserção
<input type="checkbox"/> Junção intervocabular
<input type="checkbox"/> Monotongação
<input type="checkbox"/> Nasalização
<input type="checkbox"/> Palatização
<input type="checkbox"/> Rotacismo
<input type="checkbox"/> Segmentação
<input type="checkbox"/> Supressão
<input type="checkbox"/> Uso indevido de letras

22) Você tem interesse em aumentar seus conhecimentos e aprender a diferenciar tais erros?

<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
------------------------------	------------------------------

Montes Claros, de de

Obrigado por colaborar com a nossa pesquisa!

APÊNDICE F – Saberes epistêmicos das professoras³⁵



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



QUESTIONÁRIO N° 2 – Averiguação dos conhecimentos

Prezada Professora,

Ao responder este 2º questionário você estará contribuindo com dados que fazem parte da pesquisa intitulada **LETRAR ALFABETIZANDO NO ENSINO FUNDAMENTAL II: uma experiência com Professoras de Língua Portuguesa**, do mestrando Jeswesley Mendes Freire no âmbito do Mestrado profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho. Informamos que o Projeto de Pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética e registrado na Plataforma Brasil, Protocolo nº 59566716.5.0000.5146. Nesse sentido, contamos com sua presteza, nos comprometemos a divulgar os resultados e informamos que não há necessidade de assinar ou de se identificar.

O intuito desse 2º questionário é fazer uma simples verificação dos seus conhecimentos sobre os tipos de erros cometidos por alunos dos anos finais do Ensino Fundamental desta Escola Estadual Professor Levindo Lambert, onde inventariaremos a partir da análise das respostas dadas neste documento as principais dificuldades para consubstanciarmos o nosso curso pedagógico de intervenção, para que ao final de nossa intervenção didático-pedagógica você esteja capacitado com conhecimentos teórico-práticos a diferenciar tais erros e conseqüentemente, tenha aprendido a reconhecer e intervir, com segurança e eficiência, nos problemas de linguagem inerentes às especificidades linguísticas da alfabetização, em atividades escritas, no sentido de minimizar as ocorrências dos desvios ortográficos dos seus alunos.

Identificação: _____ (pode ser fantasia) **Rubrica:** _____

Enumere o quadro II de acordo com os tipos de desvios ortográficos listados no quadro I, indicando quais os respectivos tipos de erros cometidos por nossos alunos em suas produções textuais.

QUADRO I – LISTA DOS TIPOS DE ERROS		
1. Alçamento	10. Inadequação do fonema	19. Uso indevido de letras
2. Apagamento da coda final	11. Inserção	
3. Apagamento da coda medial	12. Junção intervocabular	
4. Apagamento de vogal	13. Monotongação	
5. Desnasalização	14. Nasalização	
6. Ditongação	15. Palatização	
7. Erros no uso de acentos gráficos	16. Rotacismo	
8. Escrita fonética	17. Segmentação	
9. Hipercorreção	18. Supressão	

³⁵ Questionário elaborado pelo pesquisador sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho.

QUADRO II

Todos os itens abaixo, são exemplos de erros cometidos por alunos desta escola, em suas produções textuais.

() gosta/gostar	() gota/gosta	() coiza/coisa
() pouvo/polvo	() roba/rouba	() q/que
() tese/tivesse	() descrevelo/descrevê-lo	() gerra/guerra
() vernus/Vênus	() nande/na onde	() jestos/gestos
() conhencer/conhecer	() benvindo/bem-vindo	() tanbem/também
() qué/quero	() paneta/planeta	() temho/tenho
() Otra/outra	() conheser/conhecer	() plastico/plástico
() béjos/beijos	() gosto/gostou	() tera/terra
() viver/vivo	() gande/grande	() gote/goste
() gofinho/golfinho	() quarta/carta	() fique/fica
() apresentar/apresentar	() vesten/vestem	() cla ro/claro
() alegre/alegrar	() lambert/Lambert	() infelimente/Infelizmente
() irmas/irmãs	() descrevece/descrevesse	() peises/peixes
() brinca/brincar	() denque/dengue	() tabem/também
() melho/melhor	() em fim/enfim	() interesse/interesse
() mi/me	() aquir/Aqui	() conheca/conheça
() esplica/explicar	() conhoso/conheço	() salinas/Salinas
() peix/peixe	() brasil/Brasil	() dagui/daqui
() ode/onde	() a causo/acaso	() plameta/planeta
() que/quer	() por que/porque	() voce/você
() mais/mas	() asidente/acidente	() urano/Urano
() praneta/planeta	() abitante/habitante	() petequa/peteca
() estar/está	() ingual/igual	() Agua/água
() keria/queria	() chego/chegou	() fose/fosse
() condo/quando	() convesa/conversa	() legaiz/legais
() procima/próxima	() setem/sentem	() Nesta/nesta
() olar/olá	() esa/essa	() chujeira/sujeira
() vivi/vive	() omenos/ ou menos	() filia/filha
() vocer/você	() esperanca/esperança	() você/você

Salinas, _____ de _____ de _____.

Obrigado por colaborar com a nossa pesquisa!

APÊNDICE G – Jogo de leitura utilizado na 1ª fase diagnóstica e distribuído às PC no
CIPTP

Mora dentro da terra, da qual retira seu alimento, rasteja para se locomover. É importante para a fertilidade do solo.

É o animal mais alto que vive atualmente. Tem um longo pescoço e alimenta-se de folhas no alto das árvores.

Tem o corpo coberto de penas, mas não voa. Põe ovos e vive no solo. É muito utilizada como alimento.

Têm asas, produzem mel, vivem em colmeias. Alimentam-se do pólen das flores.

É réptil, bota ovos, tem o corpo coberto por placas e escamas. É lento na terra e muito ágil na água.

É parasita, animal muito pequeno, sobrevive sugando o sangue de pequenos animais. Move-se pulando.

Vive no solo e na água. Tem o corpo coberto por uma carapaça dura, onde esconde a cabeça e as patas.

Tem o corpo coberto por um pelo macio, longas orelhas e olhos vermelhos. É mamífero e vive no solo.

Tem o corpo coberto de penas, tem asas e voa. Vive em ninhos que ele próprio constrói.

Tem o corpo coberto por escamas, possui nadadeiras que facilitam sua locomoção. Vive na água.

Tecem teias para morar e alimentam-se de outros insetos menores, como moscas. Sua picada pode ser venenosa.

Vive nas florestas, é um felino ágil e rápido. Para se alimentar caça outros animais.

Tem o corpo coberto por pelos. É um mamífero. Vive sobre o solo em propriedades rurais e produz leite.

Vive na água e tem esqueleto feito de cartilagens. Tem grandes barbatanas e se alimenta de outros peixes.

Único mamífero que voa, é cego e orienta-se através de uma espécie de radar. Alimenta-se do sangue de animais.

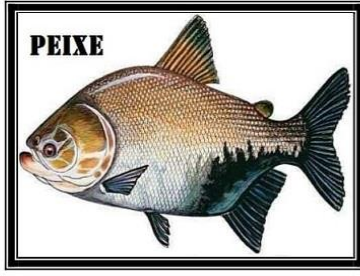
Animal vertebrado, às vezes, venenoso. Vive no campo, alimenta-se de animais menores. Move-se rastejando.

É coberto de pelos e adora brincar com as crianças. Vive no solo e é um dos principais animais de estimação.

Nascem na água e quando crescem vivem na terra. Possuem a pele fina e locomovem-se saltando.



JACARÉ



PEIXE



TARTARUGA



GALINHA



ABELHA



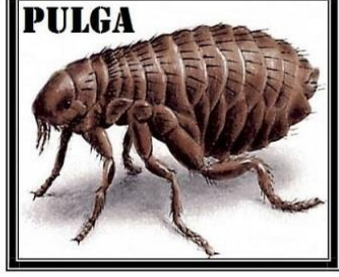
SAPO



COELHO



GIRAFA



PULGA



CACHORRO



VACA



PASSARINHO



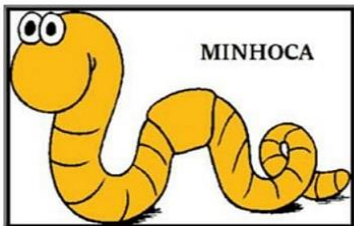
ARANHA



TUBARÃO



ONÇA



MINHOCA



MORCEGO



COBRA

Fonte: Fichas dos animais representados no jogo de leitura elaboradas pelo pesquisador com imagens retiradas do Google Imagens. Disponível em: <<https://br.pinterest.com/jeswesley/jogo-de-leitura/>>. Acesso em 25 mar. 2016.

APÊNDICE H – Resenha crítica do filme “Como Estrelas na Terra, Toda Criança é Especial”³⁶



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



MATERIAL EXTRACLASSE – INTERVENÇÃO

**A PERDA DA ESPECIFICIDADE DA ALFABETIZAÇÃO E SUAS
CONSEQUÊNCIAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO
FUNDAMENTAL II**

COMO ESTRELAS NA TERRA, TODA CRIANÇA É ESPECIAL.

Título original: Taare Zameen Par

Ano de produção e lançamento: 2007

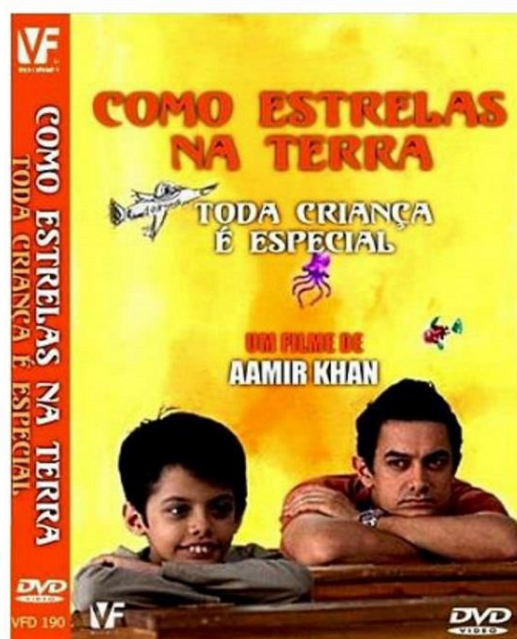
Duração: (2h 55min)

Direção e produção: Aamir Khan

Gênero: Drama

Nacionalidade: Índia

Tipo de filme: Longa-metragem



SINOPSE

O jovem Ishaan tem muita dificuldade para se concentrar nos estudos, e mal consegue escrever o alfabeto. Depois de diversas reclamações da escola, o pai, que acredita que Ishaan não faz as tarefas por falta de compromisso, decide levá-lo a um internato, o que leva o menino a entrar em depressão. Mas, um professor substituto de artes, Nikumbh, logo percebe o problema de Ishaan, e entra em ação com seu plano para devolver a ele a vontade de aprender e, sobretudo, viver.

ELENCO

Ator/Atriz	Personagem
Darsheel Safary	Ishaan Awasthi
Aamir Khan	Ram Shankar Nikumbh (Professor Nikumbh)
Tisca Chopra	Maya Awasthi (mãe de Ishaan)
Vipin Sharma	Nandkishore Awasthi (pai de Ishaan)
Sachet Engineer	Yohaana Awasthi (irmão de Ishaan)
Tanay Chheda	Rajan Damodran
M.K. Raina	Diretor
Lalita Lajmi	Ela mesma (juíza da competição de pintura)

Fonte: Blog **Cantinho da Prof.ª Ivani Gularte**. Disponível em: <<https://goo.gl/qzgedt>>. Acesso em: 04 ago. 2017.

³⁶ Resenha utilizada nas Atividades Extraclasse Complementares da Unidade I da nossa CIPTP.

Resenha crítica do filme “Como estrelas na terra, toda criança é especial”

FREIRE, Jeswesley Mendes.

O filme “Como estrelas na terra: toda criança é especial” retrata a história de um menino de 9 (nove) anos de idade, Ishaan Awathi, filho problemático de uma família constituída de um pai conservador, uma mãe superprotetora e um irmão com postura exemplar. O pai de Ishaan é um homem “dos negócios”, calculista e que tem pouco para a família. A mãe é o alicerce da casa, ela tenta a todo custo fazer com que as coisas andem bem no seio familiar para que não haja interferência direta do pai, por receio às suas atitudes extremadas. O irmão, Yohaán, é um filho e aluno exemplar, era perfeito em tudo que fazia, o primeiro da turma na maioria das disciplinas, um esportista perfeito, enfim um filho “ideal”.

A família retratada tinha tudo para ser perfeita segundo os padrões indianos, mas Ishaan, personagem principal da trama, não se encaixava nos modelos de filho, aluno ou quaisquer arquétipos definidos como o ideal. Ishaan não conseguia se sair bem em nada que se disponibilizava a fazer nem nas tarefas de casa, da escola e ou até mesmo nas brincadeiras com os vizinhos na rua. Ele sempre se metia em encrencas, por isso vive sempre isolado, onde cria um mundo com realidade paralela e dá asas a sua fabulosa imaginação. Ishaan não consegue verbalizar adequadamente seus sentimentos e dúvidas diante da vida, mas expressa-se perfeitamente através do desenho e da pintura, percebendo com a sua sensibilidade questões do mundo real que as pessoas “normais” não conseguem.

Ishaan já foi reprovado no 3º ano uma vez corre o risco de ser reprovado novamente. É marcante um trecho do filme no qual Ishaan relata que não consegue fazer a leitura de um trecho porque “As letras estão dançando” e todos riem dele. Os pais não entendem as razões dos problemas que o filho apresenta, supostamente, pois Ishaan tem tudo que uma criança da sua idade precisa para se desenvolver plenamente na escola e na vida. As cobranças do pai são severas, a mãe e o irmão tentam ajudá-lo, mas não conseguem.

Devidos aos inúmeros e recorrentes problemas na aprendizagem, os pais de Ishaan são chamados na escola do filho e são informados de sua incapacidade para os estudos naquele educandário. O pai, após ameaças feitas no início do filme, decide matriculá-lo em um colégio interno como forma de punição e Ishaan sofre absurdamente com a sua separação da família.

Na nova instituição escolar, Ishaan se depara com uma nova realidade, o lema é “Disciplinar cavalos selvagens”, pois naquela escola os professores repelem quaisquer chances de as crianças se comportarem crianças, lá os alunos são preparados para o mercado de trabalho, característica com a qual o pai se identifica e agrada do colégio. Seu sofrimento é tão grande que Ishaan perde o interesse por tudo, inclusive pelo desenho. Seu desempenho na escola continua ruim e ele não consegue aprender a ler e a escrever com as atitudes autoritárias e opressoras do professor.

Em um certo dia, o professor opressor de Ishaan precisa ser substituído e dá lugar a um novo docente na escola. Este trabalha em dois turnos, desenvolvendo o seu fazer docente enquanto educador em uma escola para alunos especiais. A partir das novas metodologias empregadas pelo professor substituto, Ishaan vê seu mundo tomar novas formas.

O novo professor o vê como um aluno especial e procura de todas as maneiras possíveis entender Ishaan, chegando a visitar seus pais. Durante a visita seu *feeling* de educador compreende as dificuldades pelas quais o menino passa e expõe aos pais, Ishaan sofre de dislexia¹, mesmo diante dos fatos não conseguem entender e ou saber como lidar com aquelas informações.

O professor informa o diretor da escola sobre o quadro de dislexia de Ishaan e se compromete a dar aulas particulares a ele fora do expediente de trabalho e pede que o menino seja avaliado através de outros métodos pelos demais professores. A sensibilidade aguçada do professor é tão envolvente que Ishaan o deixa entrar em seu mundo. Ishaan começa a ver a leitura e a escrita de um outro patamar, agora mais claro e compreensível e consegue, finalmente, aprender a ler e a escrever. Seu sucesso é notório e todos ficam admirados com os resultados na aprendizagem daquele aluno que todos julgavam ser incapaz de aprender.

O filme é extremamente detalhista, incapacitando-nos de relatarmos tantas preciosidades a serem absorvidas por nós professores, desde as músicas que enredam a história, os desenhos que Ishaan faz no decorrer do filme até as descrições e comportamentos dos personagens do filme, cada um tem o seu papel fundamental na trama. Essa obra-prima cinematográfica, longe das cenas rodadas e dos altos custos de *Hollywood*, faz-nos refletir sobre o nosso verdadeiro papel como educadores.

Vivenciamos realidades diversas em nosso fazer docente e estas requerem cada vez mais de nós, atitudes maiores que de professores preocupados com o preparo para o mercado de trabalho, devemos adotar posturas que façam de nossos alunos seres humanos letrados e preparados para a vida em sociedade. Durante todo o filme somos obrigados a refletir sobre o nosso fazer pedagógico, quantas vezes nos deparamos com educandas(os) como o Ishaan e negamo-nos a compreendê-los. Como dito pelo professor substituto “somos todos especiais” e cada um, sejam professoras(es), alunas(os), pais ao assistir a essa obra de arte passa a ver o âmbito educacional e ou familiar de outros patamares e com perspectivas inovadoras em nossas próprias atitudes, caso não o façamos, estamos sim, prontos a sucumbir diante das mazelas sociais que nos cercam e que a cada dia nos apresentam realidades mais desumanas.

1. A arte e a educação são importantes ferramentas de estímulo ao desenvolvimento de qualquer pessoa;
2. Ser pai é mais que fazer um filho e ser educador é mais que ser professor;
3. Todos os alunos são especiais e devem ser compreendidos antes de qualquer fazer pedagógico, pois ser diferente é normal;
4. Inovações pedagógicas são necessárias durante toda a nossa vida enquanto professores;
5. O impossível está na cabeça daquele que não faz tentativas;
6. As inteligências múltiplas devem ser exploradas e valorizadas;

Poderia eu citar diversos outros ensinamentos que o filme transmite, mas me aterei às modificações de minha teoria pedagógica, pois ao vivenciar essa experiência e após as aulas da disciplina de **Aspectos Sociocognitivos e Metacognitivos da Leitura e da Escrita**, encontro-me, sensivelmente, motivado a estabelecer mudanças significativas em minha prática docente enquanto professor de língua portuguesa.

Sei que os obstáculos são muitos, também sei que sou capaz de promover a minha transformação no que diz respeito aos diversos tipos de letramento em âmbito escolar. Em meus estudos aprendi com Cagliari (1997, p. 172) nos ensina que

Alguns tipos de leitura, como instruções e problemas de matemática, exigem que o leitor primeiro tome conhecimento do texto inteiro, depois releia-o por partes e em seguida encadeie essas partes segundo resultados ou cálculos anteriores, até chegar ao fim. Uma leitura de textos desse tipo só se completa quando se conclui o que eles pedem que se faça ou calcule. Antes disso, a compreensão do texto é parcial ou, se quiserem, apenas “linguístico-literar”, o que não faz muito sentido como o procedimento matemático mecânico.

Partindo dessas assertivas destaco o fato da leitura e da escrita serem processos concomitantes, sendo inviável qualquer tentativa de distanciá-las na ampliação do letramento formal. Enquanto falantes é natural o domínio da linguagem oral, mas a propriedade da escrita dar-se-á a partir do contato direto com textos verbais e a escola é o ambiente propício para que isso aconteça. Conforme avalia Bortoni-Ricardo (2013, p. 55).

[...] considerar uma transgressão à ortografia como erro também não significa considerá-la uma deficiência do aluno, que dê ensejo a críticas ou a um tratamento que o humilhe. O domínio da ortografia é lento e requer muito contato com a modalidade escrita da língua. Dominar bem as regras de ortografia é um trabalho para toda a trajetória escolar, e quem sabe, para toda a vida do indivíduo.

Em consonância com Bortoni-Ricardo, Cagliari (2015, p. 28-29) afirma ainda que

O aluno que não aprende é, muitas vezes, um caso perdido. Para resolver essa questão, é preciso que o professor seja um pesquisador com informações científicas adequadas para avaliar o fracasso em função de dos fatos que revelam essa situação, buscando, em seguida, as causas e as alternativas de ensino e de aprendizagem.

Sendo assim, constitui suma importância a desmistificação por parte de nós, professores de língua materna, no que diz respeito à irreversibilidade das possíveis dificuldades na aprendizagem dos nossos alunos,

apontando conhecimentos que suscitem o nosso senso investigativo em prol do entendimento e da minimização das dificuldades de nossos alunos. Apenas a título de exemplo até esta etapa no curso de mestrado, esses dois autores, assim como o filme “**Como estrelas na terra, toda criança é especial**”, fizeram-me perceber o quanto procedi o meu fazer docente de forma equivocada por falta dos conhecimentos necessários, mas hoje, enquanto “professor pesquisador”, não posso mais me apoiar em “muletas” educacionais ultrapassadas do *não posso, não consigo, não farei*, devo sim, assumir uma postura de construtor de pontes entre os meus alunos e o saber.

REFERÊNCIAS

Blog **Cantinho da Prof.^a Ivani Gularte**. Disponível em: <<https://goo.gl/qzgEDt>>. Acesso em: 04 ago. 2017.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; OLIVEIRA, Tatiana de. Corrigir ou não variantes não padrão na fala do aluno? In: RICARDO, Stella Maris Bortoni-Ricardo, MACHADO, Veruska Ribeiro (org). **Os doze trabalhos de Hércules**: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013.

CAGLIARI, Luiz Carlos; GIOVANI, Fabiana. Letras e textos. In: **Reflexões sobre o fracasso escolar na alfabetização**. São Paulo, 2015, 186p. (pág. 13-33).

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

Site **Léxico: dicionário de português online**. Disponível em: <<http://www.lexico.pt/dislexia/>>. Acesso em 14 de out. de 2016.

Site **YouTube**. Filme disponível em: <<http://zip.net/bhtvlc>>. Acesso em: 1º de out. 2016.

APENDICE I – Autoavaliações comentadas das professoras cursistas



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



INTERVENÇÃO – AUTOAVALIAÇÃO FUNDAMENTADA	
A PERDA DA ESPECIFICIDADE DA ALFABETIZAÇÃO E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL II	
<p>Parte da pesquisa intitulada LETRAR ALFABETIZANDO NO ENSINO FUNDAMENTAL II: uma experiência com Professoras de Língua Portuguesa, do mestrando Jeswesley Mendes Freire no âmbito do Mestrado profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho. Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética e registrado na Plataforma Brasil, Protocolo nº 59566716.5.0000.5146.</p>	
<p>Tendo em vista os objetivos abaixo descritos, faça sua autoavaliação explicitando seu grau de interesse, expectativas iniciais, comente seu envolvimento e os resultados alcançados. Teça considerações sobre os conteúdos estudados, sobre a metodologia, a qualidade do material e o desempenho do professor. Não precisa se identificar.</p>	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a diferença entre alfabetizar e letrar; • Debater acerca das congruidades e das divergências entre as especificidades da Alfabetização e do Letramento; • Discutir sobre o processo de ensino e de aprendizagem da Língua Materna nos anos iniciais do Ensino Fundamental sob a perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais e Currículo Básico Comum da Língua Portuguesa; • Revisar sobre o sistema da escrita com abordagens das principais regularidades e irregularidades da LP; • Distinguir os níveis da escrita segundo Ferreiro (1985); • Relacionar exemplos dos textos de alunos do 6º ano W aos níveis de escrita segundo Ferreiro (1985); • Argumentar sobre as atuais influências da oralidade na escrita na realidade dos alunos do <i>locus</i> pesquisado; • Compreender a relevância do erro ortográfico no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa; • Identificar os fenômenos fonéticos e fonêmicos (fonológicos) da Língua Portuguesa presentes nos textos dos alunos do 6º Ano W; • Manejar, interpretar e resolver o questionário II, na conclusão do curso. 	
Unidade I – Alfabetização e Letramento: Conceitos, Especificidades e Relações	
1.1. Alfabetização	
1.2 Especificidades da Alfabetização	
1.3 Letramento	
1.4 Especificidades do Letramento	
1.5 Relações entre Alfabetização e Letramento: Alfabetizar Letrando	
<p><i>Entendemos a alfabetização como um processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita a conquista dos princípios alfabéticos e ortográficos que possibilita ao aluno ler e escrever. Podemos entender o letramento como o processo de inserção e participação na cultura escrita. Para tanto é imprescindível que no 6º ano nos realizarmos um trabalho voltado para a ação de letrar alfabetizando. A explicação do professor foi bem clara e proveitosa.</i></p>	
Unidade II – A Linguística e o sistema de escrita	
2.1 O ensino da escrita alfabética	
2.2 Os níveis da escrita segundo Ferreiro (1985)	
2.3 O desenvolvimento da habilidade escritora	
<p><i>Foi possível analisar os diferentes níveis da escrita para melhor entender os desenvolvimentos de tais habilidades. Os vídeos do material de apoio foram fundamentais para que discutíssemos e entendêssemos como se dão as passagens</i></p>	



de um nível ao outro. Em nosso fazer docente no E.F. II precisamos criar oportunidades capazes de levar o aluno a construir seu

Unidade III – A Relevância do Erro Ortográfico no Processo de Ensino Aprendizagem

3.1 Problemas Mais Comuns na Escrita

3.2 Avaliação dos “Erros Ortográficos”: Metaplasmos

O professor explicou que o metaplasmos ocorrem diferentemente de troca em troca. Com isso percebemos a necessidade de estudarmos constantemente, como foi tão bem colocado no início do curso as palavras sobre a importância da formação continuada.

Unidade IV – As Principais Concepções de Desvios Ortográficos

Os erros ortográficos são muito comuns, embora sem saber nomes específicos, já os encontramos constantemente em produções textuais. Sei importante para mim, por exemplo, observar como a hipercorreção, a supressão e a monotengidão, entre outros, fazem-se presentes nos textos dos alunos. O professor soube orientar - me muito bem explicando cada um dos conceitos com clareza.

Unidade V – Atividades práticas: Oficinas

As atividades desenvolvidas foram interessantíssimas, pois trouxe a oportunidade de demonstrarmos na prática as teorias estudadas durante o curso. Sem contar que no ano passado, fui uma das professoras que disse que não me julgava apta para responder ao mesmo questionário sobre os desvios ortográficos dos alunos do 6º ano W. Nessa segunda vez não encontrei nenhuma dificuldade em executar a tarefa final. O entusiasmo com o professor e as colegas nas oficinas foi excelente.

CONSIDERAÇÕES GERAIS

A capacitação foi excelente! Consegui compreender melhor as diferentes teorias sobre a alfabetização e o letramento, relacionando os assuntos trabalhados com as dificuldades apresentadas pelos meus alunos. As formas como os conteúdos foram apresentados, textos, vídeos, slides e a desenvoltura e segurança do professor tornaram o curso muito agradável, além de facilitar a compreensão dos materiais e conteúdos abordados.

Obrigado por colaborar com a nossa pesquisa!

Jeswesley Mendes Freire
Jeswesley Mendes Freire
Mestrando ProfLetras/Unimontes

→ sempre constantemente, atual e autorenovante.



INTERVENÇÃO – AUTOAVALIAÇÃO FUNDAMENTADA

A PERDA DA ESPECIFICIDADE DA ALFABETIZAÇÃO E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Parte da pesquisa intitulada **LETRAR ALFABETIZANDO NO ENSINO FUNDAMENTAL II: uma experiência com Professoras de Língua Portuguesa**, do mestrando Jeswesley Mendes Freire no âmbito do Mestrado profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho. Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética e registrado na Plataforma Brasil, Protocolo nº 59566716.5.0000.5146.

Tendo em vista os objetivos abaixo descritos, faça sua autoavaliação explicitando seu grau de interesse, expectativas iniciais, comente seu envolvimento e os resultados alcançados. Teça considerações sobre os conteúdos estudados, sobre a metodologia, a qualidade do material e o desempenho do professor. Não precisa se identificar.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender a diferença entre alfabetizar e letrar;
- Debater acerca das congruências e das divergências entre as especificidades da Alfabetização e do Letramento;
- Discutir sobre o processo de ensino e de aprendizagem da Língua Materna nos anos iniciais do Ensino Fundamental sob a perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais e Currículo Básico Comum da Língua Portuguesa;
- Revisar sobre o sistema da escrita com abordagens das principais regularidades e irregularidades da LP;
- Distinguir os níveis da escrita segundo Ferreiro (1985);
- Relacionar exemplos dos textos de alunos do 6º ano W aos níveis de escrita segundo Ferreiro (1985);
- Argumentar sobre as atuais influências da oralidade na escrita na realidade dos alunos do *lócus* pesquisado;
- Compreender a relevância do erro ortográfico no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa;
- Identificar os fenômenos fonéticos e fonêmicos (fonológicos) da Língua Portuguesa presentes nos textos dos alunos do 6º Ano W;
- Manejar, interpretar e resolver o questionário II, na conclusão do curso.

Unidade I – Alfabetização e Letramento: Conceitos, Especificidades e Relações

1.1. Alfabetização

1.2 Especificidades da Alfabetização

1.3 Letramento

1.4 Especificidades do Letramento

1.5 Relações entre Alfabetização e Letramento: Alfabetizar Letrando

A unidade I apresentou de forma clara e objetiva, as diferentes teorias que envolvem os conceitos de alfabetização, Letramento e Letrar Alfabetizando, além de levar à reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem da Língua Materna. Finalizamos a primeira etapa com a certeza de não importa os entraves encontrados, devemos dar atenção a todos os alunos com dificuldades.

Unidade II – A Linguística e o sistema de escrita

2.1 O ensino da escrita alfabética

2.2 Os níveis da escrita segundo Ferreiro (1985)

2.3 O desenvolvimento da habilidade escritora

Chamou-me a atenção quando foi ministrado o conteúdo "Os níveis da escrita" pelo fato de podermos acompanhar, na prática, esses níveis. Por exemplo, o nível pictórico ou icônico: as garatu-
jas. O professor soube exemplificar bem os 5 níveis utilizando



material de qualidade, além dos vídeos apresentados.

Unidade III – A Relevância do Erro Ortográfico no Processo de Ensino Aprendizagem

3.1 Problemas Mais Comuns na Escrita

3.2 Avaliação dos “Erros Ortográficos”: Metaplasmos

Fiquei a unidade III muito complicada nas leituras prévias em casa. O professor soube colocar as ideias defendidas nos quadros e através das aulas ficou mais fácil entender que se tratava do início dos estudos sobre os tipos de erros. Vale lembrar que o quadro de Botelho e Leite é mais fácil que o de Coutinho por se tratar de estudos mais atuais.

Unidade IV – As Principais Concepções de Desvios Ortográficos

O professor explicou com profundidade sobre os desvios fon-ortográficos que são cometidos por muitos alunos e como se classificam esses desvios. Tivemos a oportunidade de comparar os casos de desvios com exemplos das atividades dos alunos do 6º ano W. Vimos também muito sobre a importância do desenvolvimento da consciência fonológica que se trata da habilidade de segmentar de maneira consciente os vocábulos em suas menores unidades, em sílabas e em fonemas.

Unidade V – Atividades práticas: Oficinas

Foram ofertadas várias atividades práticas na última unidade. Fui que de grande relevância a oportunidade que tivemos de responder aos questionários sobre os desvios ortográficos, apresentados a nós, primeiro, no contexto das produções textuais e atividades dos alunos do 6º ano W e depois isoladamente nos questionários para classificarmos de acordo com a nossa assimilação dos conteúdos estudados no curso capacitação. O resultado e o debate foram perfeitos.

CONSIDERAÇÕES GERAIS

Sinto-me feliz por ter participado dessa capacitação, pois, através dela, aprendi todos os saberes, práticas e formas de avaliar os alunos com dificuldades na escrita. Sobre o Letramento e a alfabetização compreendi que não é somente aprender a ler e escrever, mas sim um mapa de quem você é e de tudo que você pode ser. É por isso, agradeço imensamente ao prof. Jeswesley Ampliei os meus conhecimentos e sinto-me mais preparada para lidar com o desafio da língua portuguesa em nova escola. Obrigada!

Obrigado por colaborarem com a nossa pesquisa!

Jeswesley Mendes Freire
Jeswesley Mendes Freire
Mestrando ProfLetras/Unimontes



INTERVENÇÃO – AUTOAVALIAÇÃO FUNDAMENTADA

A PERDA DA ESPECIFICIDADE DA ALFABETIZAÇÃO E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Parte da pesquisa intitulada **LETRAR ALFABETIZANDO NO ENSINO FUNDAMENTAL II: uma experiência com Professoras de Língua Portuguesa**, do mestrando Jeswesley Mendes Freire no âmbito do Mestrado profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho. Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética e registrado na Plataforma Brasil, Protocolo nº 59566716.5.0000.5146.

Tendo em vista os objetivos abaixo descritos, faça sua autoavaliação explicitando seu grau de interesse, expectativas iniciais, comente seu envolvimento e os resultados alcançados. Teça considerações sobre os conteúdos estudados, sobre a metodologia, a qualidade do material e o desempenho do professor. Não precisa se identificar.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender a diferença entre alfabetizar e letrar;
- Debater acerca das congruidades e das divergências entre as especificidades da Alfabetização e do Letramento;
- Discutir sobre o processo de ensino e de aprendizagem da Língua Materna nos anos iniciais do Ensino Fundamental sob a perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais e Currículo Básico Comum da Língua Portuguesa;
- Revisar sobre o sistema da escrita com abordagens das principais regularidades e irregularidades da LP;
- Distinguir os níveis da escrita segundo Ferreiro (1985);
- Relacionar exemplos dos textos de alunos do 6º ano W aos níveis de escrita segundo Ferreiro (1985);
- Argumentar sobre as atuais influências da oralidade na escrita na realidade dos alunos do *locus* pesquisado;
- Compreender a relevância do erro ortográfico no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa;
- Identificar os fenômenos fonéticos e fonêmicos (fonológicos) da Língua Portuguesa presentes nos textos dos alunos do 6º Ano W;
- Manejar, interpretar e resolver o questionário II, na conclusão do curso.

Unidade I – Alfabetização e Letramento: Conceitos, Especificidades e Relações

1.1 Alfabetização

1.2 Especificidades da Alfabetização

1.3 Letramento

1.4 Especificidades do Letramento

1.5 Relações entre Alfabetização e Letramento: Alfabetizar Letrando

O professor deixou explícito a diferença entre letrar e alfabetizar, citando vários fatos do cotidiano como exemplos práticos dos dois processos. Destacou o papel exercido pelas professoras alfabetizadoras e principalmente, sobre os papéis exercidos por nós, professoras dos anos finais do Ensino Fundamental, responsáveis ditas pela consolidação da alfabetização.

Unidade II – A Linguística e o sistema de escrita

2.1 O ensino da escrita alfabética

2.2 Os níveis da escrita segundo Ferreiro (1985)

2.3 O desenvolvimento da habilidade escritora

Os estudos nessa unidade foram bastante elucidativos para entendermos as hipóteses criadas pelas crianças para darem significado às suas escritas. Vimos que há 5 níveis de escrita. O mais preocupante foi termos contato com textos de alunos da nossa



escola que se encontram em níveis muito abaixo do que é esperado no 6º ano. Avalio como muito importante as indicações

Unidade III – A Relevância do Erro Ortográfico no Processo de Ensino Aprendizagem

3.1 Problemas Mais Comuns na Escrita

3.2 Avaliação dos “Erros Ortográficos”: Metaplasmos

Constatamos através da unidade 3 que as mudanças na escrita ocorrem como o professor bem colocou de geração em geração. O quadro de Coutinho foi muito esclarecedor nesse sentido, pois ao lermos os exemplos colocados percebemos que hoje em dia os vocábulos sofreram modificações e não mais existem ou não são utilizados na língua materna.

Unidade IV – As Principais Concepções de Desvios Ortográficos

Da unidade IV foi possível estudar sobre os problemas mais comuns relacionados à escrita e que podem aparecer em diferentes níveis de aprendizagem. Pudemos observar desvios fonológico-ortográficos decorrentes de vários fatores e identificar desvios na escrita de alunos com os quais temos contato. Refletimos sobre a relação entre os erros encontrados e a oralidade dos nossos alunos, relacionando assim, com o desenvolvimento da consciência fonológica dos nossos alunos da EEPLL.

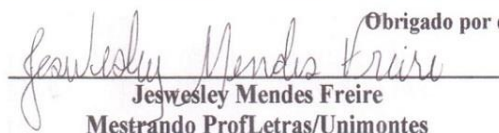
Unidade V – Atividades práticas: Oficinas

Vimos que aprender a ler e a escrever fazem parte de um longo processo ligada à participação em práticas sociais de leitura e escrita. E é nesta proposta de alfabetização e letramento que o alfabetizando seja capaz, não apenas codificar sons e letras, mas entender os significados das palavras em diferentes contextos. Tivemos a oportunidade de colocarmos em prática os conhecimentos adquiridos durante o curso.

CONSIDERAÇÕES GERAIS

A capacitação foi bem ministrada e promoveu o interesse em todas nós a respeito das especificidades da Alfabetização e o do letramento e principalmente, pelo aprendizado é aprofundamento sobre os erros de nossos alunos do Levindo Lambert. O professor Jeswesley está de parabéns pela iniciativa.

* de atividades para ajudarmos os nossos alunos superarem as dificuldades apresentadas na escrita.


Jeswesley Mendes Freire
Mestrando ProfLetras/Unimontes

Obrigado por colaborarem com a nossa pesquisa!



INTERVENÇÃO – AUTOAVALIAÇÃO FUNDAMENTADA

A PERDA DA ESPECIFICIDADE DA ALFABETIZAÇÃO E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Parte da pesquisa intitulada **LETRAR ALFABETIZANDO NO ENSINO FUNDAMENTAL II: uma experiência com Professoras de Língua Portuguesa**, do mestrando Jeswesley Mendes Freire no âmbito do Mestrado profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho. Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética e registrado na Plataforma Brasil, Protocolo nº 59566716.5.0000.5146.

Tendo em vista os objetivos abaixo descritos, faça sua autoavaliação explicitando seu grau de interesse, expectativas iniciais, comente seu envolvimento e os resultados alcançados. Teça considerações sobre os conteúdos estudados, sobre a metodologia, a qualidade do material e o desempenho do professor. Não precisa se identificar.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender a diferença entre alfabetizar e letrar;
- Debater acerca das congruidades e das divergências entre as especificidades da Alfabetização e do Letramento;
- Discutir sobre o processo de ensino e de aprendizagem da Língua Materna nos anos iniciais do Ensino Fundamental sob a perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais e Currículo Básico Comum da Língua Portuguesa;
- Revisar sobre o sistema da escrita com abordagens das principais regularidades e irregularidades da LP;
- Distinguir os níveis da escrita segundo Ferreiro (1985);
- Relacionar exemplos dos textos de alunos do 6º ano W aos níveis de escrita segundo Ferreiro (1985);
- Argumentar sobre as atuais influências da oralidade na escrita na realidade dos alunos do *lócus* pesquisado;
- Compreender a relevância do erro ortográfico no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa;
- Identificar os fenômenos fonéticos e fonêmicos (fonológicos) da Língua Portuguesa presentes nos textos dos alunos do 6º Ano W;
- Manejar, interpretar e resolver o questionário II, na conclusão do curso.

Unidade I – Alfabetização e Letramento: Conceitos, Especificidades e Relações

1.1. Alfabetização

1.2 Especificidades da Alfabetização

1.3 Letramento

1.4 Especificidades do Letramento

1.5 Relações entre Alfabetização e Letramento: Alfabetizar Letrando

Alfabetização e Letramento: aprendi que, independente de sermos ou não professores alfabetizadores, devemos compreender a necessidade de aprofundarmos mais os nossos conhecimentos em relação a ambos os processos, pois são de suma importância na vida escolar e social do aprendiz. É que no contexto escolar, o ideal é letrar alfabetizando, ou seja, realizarmos os dois processos concomitantemente.

Unidade II – A Linguística e o sistema de escrita

2.1 O ensino da escrita alfabética

2.2 Os níveis da escrita segundo Ferreiro (1985)

2.3 O desenvolvimento da habilidade escritora

Estudamos que os alunos são capazes de construir seu próprio conhecimento e cada um tem o seu próprio nível de desenvolvimento quando se trata de consciência fonológica. Eles devem ser respeitados e nós professores nunca podemos descuidar desses casos quando encontramos



alunos com dificuldades. Devemos favorecer a todos os estudantes com dificuldades condições de aprendizagens mesmo em se tratando de consolidação da alfabetização

Unidade III – A Relevância do Erro Ortográfico no Processo de Ensino Aprendizagem

3.1 Problemas Mais Comuns na Escrita

3.2 Avaliação dos “Erros Ortográficos”: Metaplasmos

Discutimos entre nós as colocações sobre o que entendemos nessa unidade de. Para mim, Coutinho realmente estava certo ao dizer que a cada geração ocorrem mudanças fonéticas. Hoje em dia, é comum encontrarmos dialetos, gírias, jargões que mesmo para nós professoras soam estranho. Essa foi a minha sensação ao estudar o quadro dos metaplasmos de Coutinho montado pelo professor. Já o quadro de Botelho e Leite são muito mais próximas da nossa realidade no Levindo Lambert, onde há muito alunos da Zona Rural que usam termos como imagi, linguigi, homi, vain, padin, entre outras coisas.

Unidade IV – As Principais Concepções de Desvios Ortográficos

Compreendemos que os erros ortográficos, em uma perspectiva constitutivista, não são vistos como algo surpreendente, mas sim esperados, pois fazem parte de um processo evolutivo da aprendizagem do aluno. O que significa um avanço, pois através da observação dos seus próprios erros, os alunos vão compreender a forma correta de escrever as palavras. Quando analisamos as produções textuais dos alunos do 6º ano W, tornou-se evidente que a escrita é muitas vezes, apenas a reprodução da oralidade. A explicação do professor foi excelente. Aprendi muito sobre a temática dessa unidade.

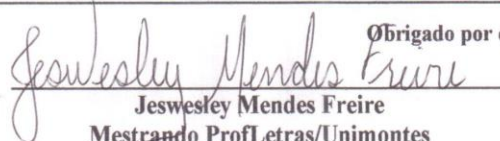
Unidade V – Atividades práticas: Oficinas

Nesta unidade, pude testar o que foi aprendido a respeito das concepções de desvios ortográficos. A atividade foi fantástica! Com a pouca experiência que tenho, foi de grande valor para o meu amadurecimento docente. Todos os materiais utilizados foram bastante relevantes para a minha formação profissional.

CONSIDERAÇÕES GERAIS

Achei excelente a capacitação. O professor trouxe várias oportunidades para ampliarmos os nossos conhecimentos com metodologias diferenciadas, também nos instigou a pensar mais sobre a realidade dos nossos alunos da Escola Estadual Professor Levindo Lambert que apresentam dificuldades, procurando entendê-los em sala de aula e envolvê-los em nossas atividades docentes.

* Sendo honesta, é difícil concretizar o que aprendemos em turmas com mais de 40 alunos.


Jeswesley Mendes Freire
Mestrando ProfLetras/Unimontes

Obrigado por colaborarem com a nossa pesquisa!



INTERVENÇÃO – AUTOAVALIAÇÃO FUNDAMENTADA

**A PERDA DA ESPECIFICIDADE DA ALFABETIZAÇÃO E SUAS CONSEQUÊNCIAS
PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Parte da pesquisa intitulada **LETRAR ALFABETIZANDO NO ENSINO FUNDAMENTAL II: uma experiência com Professoras de Língua Portuguesa**, do mestrando Jeswesley Mendes Freire no âmbito do Mestrado profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho. Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética e registrado na Plataforma Brasil, Protocolo nº 59566716.5.0000.5146.

Tendo em vista os objetivos abaixo descritos, faça sua autoavaliação explicitando seu grau de interesse, expectativas iniciais, comente seu envolvimento e os resultados alcançados. Teça considerações sobre os conteúdos estudados, sobre a metodologia, a qualidade do material e o desempenho do professor. Não precisa se identificar.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender a diferença entre alfabetizar e letrar;
- Debater acerca das congruências e das divergências entre as especificidades da Alfabetização e do Letramento;
- Discutir sobre o processo de ensino e de aprendizagem da Língua Materna nos anos iniciais do Ensino Fundamental sob a perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais e Currículo Básico Comum da Língua Portuguesa;
- Revisar sobre o sistema da escrita com abordagens das principais regularidades e irregularidades da LP;
- Distinguir os níveis da escrita segundo Ferreiro (1985);
- Relacionar exemplos dos textos de alunos do 6º ano W aos níveis de escrita segundo Ferreiro (1985);
- Argumentar sobre as atuais influências da oralidade na escrita na realidade dos alunos do *locus* pesquisado;
- Compreender a relevância do erro ortográfico no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa;
- Identificar os fenômenos fonéticos e fonêmicos (fonológicos) da Língua Portuguesa presentes nos textos dos alunos do 6º Ano W;
- Manejar, interpretar e resolver o questionário II, na conclusão do curso.

Unidade I – Alfabetização e Letramento: Conceitos, Especificidades e Relações

1.1. Alfabetização

1.2 Especificidades da Alfabetização

1.3 Letramento

1.4 Especificidades do Letramento

1.5 Relações entre Alfabetização e Letramento: Alfabetizar Letrando

A unidade I sobre a alfabetização e o letramento foi muito importante para a minha formação, visto que ficou clara a distinção entre esses processos como muito bem colocado pelo professor: seus encontros e desencontros. Outro ponto importante foi o filme que percebemos no material de apoio, o qual mostrou-nos o quanto precisamos dar atenção a todos os nossos alunos, pois todos são capazes de aprender.

Unidade II – A Linguística e o sistema de escrita

2.1 O ensino da escrita alfabética

2.2 Os níveis da escrita segundo Ferreiro (1985)

2.3 O desenvolvimento da habilidade escritora

Entendi que a "escola" tem a responsabilidade de garantir aos seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, mas infelizmente existem escolas que deixam a desejar quando se trata da superação das dificuldades no sistema da escrita aprese-



tadas pelos estudantes.

Unidade III – A Relevância do Erro Ortográfico no Processo de Ensino Aprendizagem

3.1 Problemas Mais Comuns na Escrita

3.2 Avaliação dos “Erros Ortográficos”: Metaplasmos

Na unidade III foi possível constatar que os desvios ortográficos apontados por Coutinho não são mais encontrados. Recorri ao quadro para falar sobre essa unidade e cito o exemplo de ocorrências por subtração que se dá com a retirada ou diminuição dos fonemas das palavras. Ex.: Síncope: lepore = lebre. Lembrei-me também do caso citado pelo professor de lábios leporino que ainda até hoje é utilizado.

Unidade IV – As Principais Concepções de Desvios Ortográficos

De acordo com o que foi ensinado, pude observar e entender que os Desvios Ortográficos ocorrem com maior frequência através do uso indevido de letras na escrita fonética e na supressão que é a retirada de letra de determinadas palavras. Discutimos sobre a importância do desenvolvimento da consciência fonológica e da Consciência Fonêmica sem as quais nossos alunos continuariam a cometer os erros estudados nos textos dos alunos do 6º ano W. O material utilizado foi excelente.

Unidade V – Atividades práticas: Oficinas

Durante a oficina, pude colocar em prática os conhecimentos adquiridos na capacitação, relacionando os desvios ortográficos aos seus respectivos nomes. Com explicações do professor sobre cada um dos desvios. Nessa unidade tudo foi muito interativo entre os participantes colegas professor/eu, todos atuantes na área de língua portuguesa.

CONSIDERAÇÕES GERAIS

Nunca havia participado de um curso assim. Proporcionou-me a ampliação dos meus conhecimentos, pois sabia da existência de tais problemas na escrita de nossos alunos, mas não sabia nomeá-los, nem tampouco como minimizá-los. O professor demonstrou desde o primeiro momento total domínio do que era explicado, sempre levava materiais ricos com embasamentos teóricos. Sendo assim, agradeço pela oportunidade

Obrigado por colaborarem com a nossa pesquisa!

Jeswesley Mendes Freire
Jeswesley Mendes Freire
Mestrando ProfLetras/Unimontes

APÊNDICE J – Termo de consentimento livre e esclarecido



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Título da pesquisa: **LETRAR ALFABETIZANDO NO ENSINO FUNDAMENTAL II:** uma experiência com Professoras de Língua Portuguesa.

Instituição promotora: Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros.

Coordenadora: Prof.^a Dr.^a Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho.

Atenção: Antes de aceitar participar desta pesquisa, é importante que você leia e compreenda a seguinte explicação sobre os procedimentos propostos. Esta declaração descreve o objetivo, metodologia/procedimentos, benefícios, riscos, desconfortos e precauções do estudo. Também descreve os procedimentos alternativos que estão disponíveis a você e o seu direito de sair do estudo a qualquer momento. Nenhuma garantia ou promessa pode ser feita sobre os resultados do estudo.

1. Objetivo: Discutir a especificidade linguística da alfabetização para criar alternativas que promovam melhorias do ensino da língua portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental II.

2. Metodologia/procedimentos: Na primeira etapa da pesquisa, realização de atividades em sala, produção de textos, observação, anotações, análise dos textos, detecção de dificuldades de escrita dos alunos. Na segunda etapa, desenvolvimento de estratégias pedagógicas buscando dar sentido aos problemas revelados, facilitando a abordagem e possíveis formas de solução/amenização junto aos professores do Ensino Fundamental II.

3. Justificativa: Apresentar proposta interventiva objetivando minimizar as deficiências nos conhecimentos dos professores do Ensino Fundamental II sobre os processos de aquisição da escrita dos alunos.

4. Benefícios: Colaborar para que outros profissionais da educação, e especificamente, os professores de Língua Portuguesa da E.E. Professor Levindo Lambert, enriqueçam suas práticas pedagógicas, por meio do conteúdo teórico e através da proposta de intervenção, dando suporte às ações pedagógicas, objetivando o sucesso dos alunos no processo de aprendizagem, prepará-los para o exercício da cidadania e para proceder à transformação social.

5. Desconfortos e riscos: A participação nesta pesquisa não traz complicações legais, não gerando assim, nenhum risco e ou desconforto ao grupo de professores investigados. A expectativa é de que todos os envolvidos nesta investigação participem ativamente, mas o risco possível, seria a não participação desinteresse dos educadores envolvidos no corpus desta pesquisa. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nossa proposta interventiva é aproveitar o espaço temporal na carga horária dos professores e oferecer um curso durante o cumprimento obrigatório do Módulo II semanal, de acordo com o anexo III, da Resolução N° 2836, da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais – SEEMG, de 28 de dezembro de 2015. Nenhum dos procedimentos usados oferecerá riscos à sua dignidade.

6. Danos: Não há.

7. Metodologia/procedimentos alternativos disponíveis: Uso de recursos tecnológicos, espaços físicos e manuseio/estudo de dados da Escola Estadual Professor Levindo Lambert.

8. Confidencialidade das informações: A pesquisa segue as normas éticas, respeitando a legislação vigente. Assume-se o compromisso de:

- a) Preservar a privacidade dos usuários, proprietários dos dados da documentação;
- b) Utilizar as informações exclusivamente para fins científicos;
- c) Manter sigilo absoluto das informações e não usar indicações que possam identificar o participante da pesquisa.

9. Compensação/indenização: Não previsto.

10. Outras informações pertinentes: Não se aplica.

Consentimento: Li e entendi as informações precedentes. Tive oportunidade de fazer perguntas e todas as minhas dúvidas foram respondidas a contento. Este formulário está sendo assinado voluntariamente por mim, indicando meu consentimento para participar nesta pesquisa, até que eu decida o contrário. Receberei uma cópia assinada deste consentimento.

Nome do(a) Professor(a) Participante: _____

Assinatura do(a) Professor(a) Participante: _____

Escola Estadual Professor Levindo Lambert / Salinas - MG, ____ de _____ de 2016.

Jeswesley Mendes Freire _____ /_____/2016

Nome do Pesquisador

Assinatura do Pesquisador

Data

Endereço do Pesquisador:

Rua Cloves Borges de Almeida, 55A. Bairro Silvio Santiago. Salinas / Minas Gerais. CEP 39.5600-000