

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Programa de Pós-Graduação em Letras

Luciana Carla das Graças Casagrande

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: a escrita de alunos do terceiro ano do Ensino
Fundamental I no período pós-isolamento**

Belo Horizonte

30 de março de 2023

Luciana Carla das Graças Casagrande

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: a escrita de alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental I no período pós-isolamento

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Arabie Bezri Hermont

Belo Horizonte

30 de março de 2023

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

C334a Casagrande, Luciana Carla das Graças
Alfabetização e letramento: a escrita de alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental I no período pós-isolamento / Luciana Carla das Graças
Casagrande. Belo Horizonte, 2023.
166 f. : il.

Orientadora: Arabie Bezri Hermont
Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
Programa de Pós-Graduação em Letras

1. Alfabetização. 2. Ensino fundamental. 3. Letramento - Aprendizagem. 4. Crianças - Escrita. 5. COVID-19, Pandemia de, 2020-. 6. Isolamento social. 7. Ensino à distância. 8. Ensino auxiliado por computador. 9. Base Nacional Comum Curricular. I. Hermont, Arabie Bezri. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

SIB PUC MINAS

CDU: 372.46

Ficha catalográfica elaborada por Daniela Luzia da Silva Gomes - CRB 6/2505

Luciana Carla das Graças Casagrande

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: a escrita de alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental I no período pós-isolamento

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Prof.^a Dr.^a Arabie Bezri Hermont – PUC MINAS (Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães (Banca Examinadora)

Prof.^a Dr.^a Maria Flor de Maio Barbosa Benfica (Banca Examinadora)

Prof.^a Me.^a Maria Aparecida da Mata (Suplente)

Belo Horizonte, 30 de março de 2023.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me guiado pelos caminhos da força, do amor e da paz interior.

Ao meu marido, Jurandir, e aos meus filhos, Mariana e Mateus, pelo amor, pelo apoio e pela compreensão.

À amiga Mariana Queiroga Gomes, pelo incentivo, por compartilhar momentos bons e ruins, como também conhecimentos.

À amiga Pollyana Gonçalves de Souza, a qual tive o prazer de compartilhar conhecimentos, alegrias e angústias.

À amiga Heloísa Stefany Neves Queiroz, pela partilha de conhecimentos, por tornar leves muitos dos momentos que poderiam ser difíceis e por irradiar sua alegria em meus caminhos.

A todos os trabalhadores da secretaria do Programa de Pós-Graduação em Letras, por sempre estarem de prontidão para apoiar e resolver quaisquer situações.

Às dirigentes, coordenadoras e professoras das duas escolas escolhidas para a coleta de dados, por terem acolhido as nossas propostas e por terem dado todo o apoio necessário para que esta pesquisa acontecesse da melhor forma.

À professora Arabie Bezri Hermont, pelo apoio, pelo acolhimento, pelo carinho e pela orientação.

À CAPES, pelo financiamento do projeto e pela oportunidade.

*É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar;
porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança
do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar,
esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não
desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com
outros para fazer de outro modo.*

Paulo Freire

RESUMO

Nos primeiros meses do ano de 2020, chegou ao Brasil um vírus de gripe denominado Covid-19. A propagação desse vírus causou uma pandemia mundial que resultou em casos graves de saúde. Por isso, as autoridades decretaram o isolamento social e determinaram medidas que deveriam ser seguidas a partir de protocolos de prevenção à propagação do vírus. Sendo assim, houve o fechamento de diversas instituições, inclusive as escolas, as quais tiveram que suspender suas atividades presenciais. Com isso, foi preciso reorganizar o modelo de aprendizagem para que os estudantes pudessem aprender em suas residências. Nesse contexto, a presente pesquisa resolveu investigar o contexto educacional em que os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I encontram-se no período pós-pandêmico. Nessa perspectiva, foi-se em busca da coleta de dados que apontassem como foi o ensino no período de isolamento social, assim como buscou-se investigar se os alunos de duas turmas de escolas públicas diferentes conseguiram aprender a ler e a escrever com o novo modo de ensino. Para validar esta investigação, o presente estudo ancorou-se na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) (2017), a qual esclarece que a criança deve ser alfabetizada nos primeiros anos escolares, por isso, o objetivo maior desta pesquisa foi coletar dados de escrita de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I para saber se estes já sabem escrever, de modo espontâneo, alguns tipos de gêneros textuais esperados para o ano escolar em que se encontram, como bilhetes, recados, avisos, cartas, e-mails, receitas (modo de fazer), relatos (digitais ou impressos). Esta pesquisa teve como fundamentação teórica Soares (2020, 2021a e 2021b), Tfouni (2006) e Rojo (2010), Saussure (2012), Moraes (2012), Ferreira (2000), Ferreira e Teberosky (1999), Ehri (2014), Oliveira (2005), Lemle (2009), Carvalho (2005), Bazerman (2005) e Kaufman e Rodriguez (1995). Na metodologia, optou-se pelo método hipotético-dedutivo, à luz de Marconi e Lakatos (2003) e de Gil (2008), os quais preveem que se deve: i) identificar um problema; ii) levantar hipótese (s) e iii) tentar refutar as nossas hipóteses, por meio da observação e experimentação. De acordo com os dados colhidos, viu-se que alguns estudantes de uma das turmas ainda não estavam alfabetizados e, por isso, eles ainda não são capazes de fazer uma escrita que corresponda aos gêneros textuais história em quadrinhos, cartaz e receita, os quais foram utilizados como parâmetro de avaliação da escrita na coleta de dados. Quanto aos alunos das duas turmas que já estão alfabetizados, observou-se que há a compreensão da estrutura de cada gênero solicitado para a escrita, porém muitos desvios na pontuação e na questão da ortografia foram detectados. Sendo assim, observou-se que muitos alunos participantes da pesquisa construíram textos de acordo com o seu conhecimento da escrita, mas que nem sempre foram produções textuais que transmitissem com clareza as devidas mensagens ao leitor. Portanto, verificou-se que nem todas as escritas atendem aos parâmetros documentais, mas, ainda assim, elas representam mensagens com as intenções de escrita dos alunos participantes da pesquisa.

Palavras-chaves: Alfabetização. Letramento. Pandemia. Ensino. Aprendizagem.

ABSTRACT

In the first months of 2020, the Covid-19 outbreak arrived in Brazil. The transmission of this virus caused a worldwide pandemic that has resulted in severe health cases. For this reason, the authorities decreed social isolation and determined measures that should be followed based on protocols to prevent the spread of the virus. Therefore, several institutions were closed, including schools, which had to suspend their face-to-face activities. As a result, it was necessary to reorganize the learning process so that students could learn at home. In this sense, the present research decided to investigate the educational context in which students in the 3rd year of Elementary School find themselves in the post-pandemic period. From this perspective, we went in search of data collection that would indicate how the teaching process was during the period of social isolation, as well as we sought to investigate whether students from two different public school classes were able to learn how to read and write with the new teaching setting. To validate this investigation, the present study was anchored in the BNCC (National Common Curricular Base) (2017), which clarifies that the student must be literate in the first school years, hence, the main objective of this research was to collect writing data of students in the 3rd year of Elementary School, in order to find out if they already know how to write some types of textual genres expected for the school year they are in, such as notes, messages, notices, letters, emails, recipes (instructions), reports (digital or printed). This research was theoretically based on Soares (2020, 2021a and 2021b), Tfouni (2006) and Rojo (2010), Saussure (2012), Morais (2012), Ferreiro (2000), Ferreiro and Teberosky (1999), Ehri (2014), Oliveira (2005), Lemle (2009), Carvalho (2005), Bazerman (2005) and Kaufman and Rodriguez (1995). As for the methodology, the hypothetical-deductive method was chosen, in the light of Marconi and Lakatos (2003) and Gil (2008), who predict that one should: i) identify a problem; ii) raise hypotheses and iii) try to refute the hypotheses, through observation and experimentation. According to the data collected, it was verified that some students in one of the classes were not yet literate, thus, they are still not capable of writing what corresponds to be the textual genres comic book, poster and recipe, which were used as an evaluation parameter of writing in the data collection. As for the students of the two classes who are already literate, it was observed that there is an understanding of the structure of each genre requested for writing, however, many errors in punctuation and spelling were detected. In addition, it was observed that a large number of students participating in the research elaborated texts according to their knowledge of reading and writing, but that they were not always textual productions that clearly transmitted the accurate messages to the reader. Therefore, it was found that not all writings meet the documentary parameters, but, they still represent messages with the writing intentions of the students participating in the research.

Keywords: Literacy. Pandemic. Teaching. Learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Representação escrita suméria de quantidade.....	36
Figura 2 - Hieróglifos	37
Figura 3 - Evolução da escrita dos aprendizes.....	59
Figura 4 - Método analítico.....	72
Figura 5 - Cartilha Sodré.....	73
Figura 6 - Cartilha Caminho Suave.....	74
Figura 7 - Produções textuais de estudantes a partir do método Freinet – parte 1.....	76
Figura 8 - Produções textuais de estudantes a partir do método Freinet – parte 2.....	77
Figura 9 - Proposta 1	101
Figura 10 - Registro da escrita do aluno 1 da turma 1.....	103
Figura 11 - Registro da escrita do aluno 2 da turma 1.....	104
Figura 12 - Registro da escrita do aluno 3 da turma 1.....	105
Figura 13 - Registro da escrita do aluno 1 da turma 2.....	106
Figura 14 - Registro da escrita do aluno 4 da turma 1.....	108
Figura 15 - Registro da escrita do aluno 5 da turma 1.....	109
Figura 16 - Registro da escrita do aluno 6 da turma 1.....	110
Figura 17 - Registro da escrita do aluno 2 da turma 2.....	111
Figura 18 - Registro da escrita do aluno 3 da turma 2.....	112
Figura 19 - Registro da escrita do aluno 4 da turma 2.....	113
Figura 20 - Registro da escrita do aluno 5 da turma 2.....	114
Figura 21 - Registro da escrita do aluno 6 da turma 2.....	115
Figura 22 - Registro da escrita do aluno 7 da turma 2.....	117
Figura 23 - Registro da escrita do aluno 8 da turma 2.....	118
Figura 24 - Registro da escrita do aluno 9 da turma 2.....	119
Figura 25 - Registro da escrita do aluno 10 da turma 2.....	120
Figura 27 - Registro da escrita do aluno 12 da turma 1.....	121
Figura 28 - Registro da escrita do aluno 18 da turma 1.....	122
Figura 29 - Registro da escrita do aluno 18 da turma 2.....	123
Figura 30 - Proposta de produção textual - cartaz	125
Figura 31 - Atividade de produção textual - carta	126
Figura 32 - Produção textual cartaz do aluno 2 da turma 1.....	127
Figura 33 - Produção textual cartaz do aluno 5 da turma 1.....	127

Figura 34 - Produção textual cartaz do aluno 11 da turma 1.....	128
Figura 35 - Produção textual cartaz do aluno 13 da turma 1.....	129
Figura 36 - Produção textual cartaz do aluno 15 da turma 1.....	129
Figura 37 - Produção textual cartaz do aluno 17 da turma 1.....	130
Figura 38 - Produção textual cartaz do aluno 19 da turma 1.....	130
Figura 39 - Produção textual cartaz do aluno 12 da turma 1.....	131
Figura 40 - Produção textual cartaz do aluno 6 da turma 2.....	132
Figura 41 - Produção textual cartaz do aluno 16 da turma 2.....	132
Figura 42 - Produção textual cartaz do aluno 12 da turma 2.....	133
Figura 43 - Produção textual cartaz do aluno 20 da turma 2.....	133
Figura 44 - Produção textual cartaz do aluno 4 da turma 2.....	134
Figura 45 - Produção textual cartaz do aluno 1 da turma 2.....	135
Figura 46 - Proposta de produção textual atividade “Receita”	137
Figura 47 - Produção textual receita do aluno 5 da turma 1.....	138
Figura 48 - Produção textual receita do aluno 3 da turma 1.....	138
Figura 49 - Produção textual receita do aluno 21 da turma 1.....	139
Figura 50 - Produção textual receita do aluno 17 da turma 1.....	140
Figura 51 - Produção textual receita do aluno 19 da turma 1.....	140
Figura 52 - Produção textual receita do aluno 16 da turma 1.....	141
Figura 53 - Produção textual receita do aluno 19 da turma 2.....	141
Figura 54 - Produção textual receita do aluno 1 da turma 2.....	142
Figura 55 - Produção textual receita do aluno 9 da turma 2.....	143
Figura 56 - Produção textual receita do aluno 5 da turma 2.....	143
Figura 57 - Produção textual receita do aluno 14 da turma 2.....	144
Figura 58 - Produção textual receita do aluno 15 da turma 2.....	144
Figura 59 - Produção textual receita do aluno 18 da turma 2.....	145
Figura 60 - Produção textual receita do aluno 16 da turma 2.....	145

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Escrita de uma criança de seis anos	60
Quadro 2 - Grupos de desvios de escrita	62
Quadro 3 - Uma letra representando diferentes sons, segundo a posição.....	65
Quadro 4 - Um som representado por diferentes letras, segundo a posição.....	66
Quadro 5 - Letras que representam fones idênticos em contextos idênticos	67
Quadro 6 - Escrita referente à primeira proposta do aluno 1 da turma 1.....	102
Quadro 7 - Escrita referente à primeira proposta do aluno 2 da turma 1.....	104
Quadro 8 - Escrita referente à primeira proposta do aluno 3 da turma 1.....	104
Quadro 9 - Escrita referente à primeira proposta do aluno 1 da turma 2.....	106
Quadro 10 - Escrita referente à primeira proposta do aluno 4 da turma 1.....	107
Quadro 11 - Escrita referente à primeira proposta do aluno 5 da turma 1.....	109
Quadro 12 - Registro da escrita do aluno 6 da turma 1.....	110
Quadro 13 - Registro da escrita do aluno 2 da turma 2.....	111
Quadro 14 - Registro da escrita do aluno 3 da turma 2.....	112
Quadro 15 - Registro da escrita do aluno 4 da turma 2.....	113
Quadro 16 - Registro da escrita do aluno 5 da turma 2.....	114
Quadro 17 - Registro da escrita do aluno 6 da turma 2.....	115
Quadro 18 - Registro da escrita do aluno 7 da turma 2.....	116
Quadro 19 - Registro da escrita do aluno 8 da turma 2.....	118
Quadro 20 - Registro da escrita do aluno 9 da turma 2.....	119
Quadro 21 - Registro da escrita do aluno 10 da turma 2.....	120
Quadro 23 - Registro da escrita do aluno 12 da turma 1.....	121
Quadro 24 - Registro da escrita do aluno 18 da turma 1.....	122
Quadro 25 - Registro da escrita do aluno 18 da turma 2.....	123

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1 - Método hipotético-dedutivo.....	88
--	-----------

LISTA DE QUESTIONÁRIO

Questionário 1 - Professores	95
Questionário 2 - Responsáveis	96

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Comparação entre as fases da escrita de Ferreiro (2000) e Ehri (2014).....	57
--	-----------

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 DOCUMENTOS E LEGISLAÇÕES DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	19
2.1 Pandemia e educação	19
2.2 Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)	22
2.3 Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual (PNAD)	23
2.4 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	24
2.5 Matriz SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica).....	25
3 TEORIAS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA ..	27
3.1 Letramento	27
3.2 Alfabetização	32
3.3 Alfabetização e Letramento	33
3.5 Consciência fonológica.....	38
3.6 Consciência Lexical.....	40
3.7 Consciência silábica	43
3.8 Consciência Fonêmica.....	44
3.9 Alfabetização e psicogênese.....	46
3.10 Considerações sobre os estudos psicolinguísticos.....	50
3.11 Fases da escrita.....	52
3.12 Estudo comparativo sobre as teorias das fases de alfabetização	56
3.12 O que faz com que o aprendizado da escrita seja complexo	58
3.13 Métodos de ensino	70
3.14 Gêneros textuais	80
4 METODOLOGIA.....	87
4.1 Teoria metodológica.....	87
4.2 Caracterização das escolas pesquisadas.....	90
4.2.1 A aulas nas duas escolas durante a pandemia	92

4.2.2 Verificação das condições de aprendizado dos alunos após o período de isolamento social.....	93
4.3 Questionário de professores	94
4.4 Questionário de pais de alunos	96
5 ANÁLISE DE DADOS.....	98
5.1 Atividade História em quadrinhos	100
5.2 Atividade Cartaz	124
5.3 Atividade Receita	135
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	147
REFERÊNCIAS	151
ANEXO A – MODELO DO TERMO DE ASSENTIMENTO.....	154
ANEXO B – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS	157
ANEXO C – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS ESTUDANTES.....	160
ANEXO D – ATIVIDADE GÊNERO TEXTUAL CARTAZ	163
ANEXO E – ATIVIDADE GÊNERO TEXTUAL HISTÓRIA EM QUADRINHOS ...	165
ANEXO F – ATIVIDADE GÊNERO TEXTUAL RECEITA	166

1 INTRODUÇÃO

Durante a minha graduação, em meio a muitos estágios que fiz, tive muitas oportunidades de vivenciar, na prática, um pouco das dificuldades de aprendizagem que alguns alunos sem laudo dos anos iniciais do Ensino Fundamental 1 apresentavam, pois sabemos que, quase sempre, não há, nas escolas, profissionais designados para a função de fazer um acompanhamento de reforço a esses alunos. De fato, era muito impactante quando eu chegava nas escolas públicas e solicitava alguma função aos coordenadores e, de imediato, eles me designavam a função de acompanhar um ou mais alunos com dificuldades de aprendizagem que não conseguiam acompanhar as aulas como os outros estudantes, porque ainda não tinham adquirido habilidades de ler e de escrever. Isso aconteceu em quase todos os meus estágios obrigatórios da grade curricular, e todas as experiências vividas causaram uma inquietação que me instigou a buscar entendimento para as causas que impedem que o aluno desenvolva habilidades de leitura e de escrita logo nos primeiros anos de escolaridade, sendo que alguns deles chegam ao Ensino Médio ou terminam a educação básica sem serem totalmente alfabetizados.

Porventura, o meu mestrado aconteceu em um período em que as escolas estavam com suas aulas presenciais suspensas por motivo de isolamento social para conter a pandemia do vírus da Covid-19, que se espalhava pelo mundo. Então, veio-me a preocupação de que, se as dificuldades de aprendizado da leitura e da escrita já eram um fato consumado e existia a possibilidade de que a situação estivesse pior por causa do isolamento social. À vista disso, fomos em busca de saber sobre como estava acontecendo o ensino no período de isolamento e, posteriormente, investigar se os alunos conseguiram aprender a ler e escrever neste período em que tiveram que estudar em suas casas, pois imaginamos que os alunos em fase de alfabetização poderiam ter acentuado ainda mais as dificuldades de aprendizado.

Consequentemente, este trabalho visou analisar como se encontra o aprendizado dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I. Sabe-se que a pandemia da Covid-19 provocou muitos défices para a educação devido ao fato de que as escolas tiveram que reinventar suas práticas de ensino, para que fosse possível dar continuidade à educação em um período em que estas não puderam funcionar com aulas presenciais.

De fato, os sistemas educacionais não estavam preparados para agir em um contexto de pandemia mundial. Sendo assim, a situação pandêmica fez com que os educadores tivessem que pensar em novas metodologias de ensino para suprir as necessidades de aprendizagem. Nesse contexto, tendo em vista que o ensino aconteceu de modo diversificado em instituições

do mundo inteiro, investigou-se o assunto, nesta pesquisa, com a intenção de revelar alguns aspectos importantes sobre o contexto que envolve o aprendizado dos estudantes de uma escola municipal situada na cidade de Contagem (Minas Gerais) e de uma escola estadual, que fica localizada em Belo Horizonte (Minas Gerais). Em vista disso, procurou-se entender se os alunos do 3º ano correspondem às habilidades e competências apresentadas na BNCC para 2º ano escolar referente ao que sabem sobre a leitura e a escrita.

Entende-se que os sujeitos pesquisados são estudantes que carregam marcas de um período muito difícil em que ocorreram várias adversidades as quais, muitas vezes, impediu-os de ter acesso ao ensino de qualidade. Entretanto, o que está ocorrendo no momento é a busca por recompor as rotinas de estudos, ação que parte de toda comunidade escolar.

Nesse contexto, o objetivo geral da presente pesquisa é *investigar se os alunos dos 3º anos do Ensino Fundamental I da rede pública de educação atingiram as habilidades de escrita recomendadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o segundo ano do ensino fundamental*. Assim, para que possamos alcançar esse objetivo geral, faz-se necessária a delimitação de alguns objetivos específicos, como: i) descrever como as aulas de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I da escola municipal e da escola estadual aconteceram no período de isolamento; ii) investigar se os alunos participantes da pesquisa possuem defasagem no processo de escrita decorrentes do modo de ensino no período de isolamento; iii) analisar textos escritos (história em quadrinhos, cartaz e receita e/ou instrução) por tais alunos; iv) identificar se os alunos do 3º ano adquiriram as habilidades de escrita, de acordo como esperado na BNCC.

Para empreender-se o contexto atual de aprendizado dos alunos, o presente estudo ancorou-se em um aporte teórico que revela concepções de autores que investigaram o letramento, alfabetização, psicogênese, aprendizado da leitura e da escrita, complexidades que dificultam uma escrita correta, métodos de ensino, para, então, discorrer-se sobre os gêneros textuais.

Nesse sentido, a pesquisa organiza-se da seguinte forma: no Capítulo 1, encontra-se a introdução, que fará um panorama geral da pesquisa, perpassando seus objetivos, os quadros teóricos, a teoria metodológica e o contexto em que a pesquisa foi escrita.

No Capítulo 2, esclareceu-se o contexto pandêmico por meio de documentos que foram criados para estabelecer regras de funcionamento de escolas e outras instituições até que houvesse controle sobre a pandemia. No mesmo capítulo, descreveu-se a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), que age em função de melhorar a qualidade do ensino em vários países e apontou-se dados da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra em domicílio) realizada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) para mostrar a

porcentagem de pessoas alfabetizadas no Brasil, assim como relatou-se as normas da BNCC (Base Nacional Curricular Comum) e da Matriz SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), que condizem ao nível de aprendizado esperado para o 2º ano do Ensino Fundamental I.

No Capítulo 3, apresentou-se um aporte teórico direcionado à compreensão do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, bem como apontou-se métodos de aprendizado que abarcam o ensino escolar. Dessa forma, trouxe-se, num primeiro momento, os conceitos de letramento apontados por Soares (2020, 2021a e 2021b), Tfouni (2006) e Rojo (2010), como também se expôs os conceitos de alfabetização apontados por Soares (2021a) para delimitar que o letramento é um termo que envolve as práticas individuais e sociais em que o indivíduo transmite e compreende mensagens. Nesse sentido, o sujeito agente utiliza a leitura e a escrita para atender às demandas do seu meio. Entretanto, Rojo (2010) afirma que “não há letramento zero”, pois todo indivíduo inserido em uma sociedade possui algum nível de letramento. Para abordar a alfabetização, apresentaram-se os conceitos de Soares (2021a e 2021b) e Tfouni (2006). Sendo assim, compreendeu-se a alfabetização como aquisição da habilidade de se comunicar no círculo social por meio da escrita. Diante dessa perspectiva, existem parâmetros estabelecidos por grupos sociais para considerar se um indivíduo é ou não alfabetizado. Então, mostrou-se o que Soares (2021a e 2020) alude sobre a indissociabilidade desses dois conceitos.

Em outro momento, investigaram-se alguns fatores que permeiam o aprendizado da leitura e da escrita. A começar pelas concepções de signo – significado e significante – investigado por Saussure (2012) e Soares (2021b). Nesse contexto, explanou-se sobre a representação mental que o aprendiz faz sobre o Sistema Alfabético, assim como mostrou-se o surgimento do sistema de escrita e qual uso os indivíduos fazem dele desde milhares de anos. Para dar continuidade aos conceitos que assolam o aprendizado da leitura e da escrita, apresentou-se a consciência fonológica, abordando os conceitos apontados por Silva no Glossário Ceale (2014) e por Soares (2021a e 2020). Por fim, apontaram-se os conceitos de Soares (2020) que esclarecem o conceito de consciência fonêmica.

Em seguida, abordaram-se os conceitos que permeiam o processo de aprendizagem dos alunos em fase de alfabetização. A começar pelos estudos da psicogênese da escrita de Ferreiro (2000) e de Ferreiro e Teberosky (1999), que trazem luz a muitos questionamentos sobre como as crianças aprendem a ler e a escrever. Apresentou-se também, as fases de aprendizado da escrita nas concepções de Ferreiro e Teberosky (1999) e de Ehri (2012), bem como descreveu-se a análise feita por Soares (2020) acerca desses estudos. Além disso, evidenciaram-se as complexidades que existem no Sistema de Escrita Alfabética da Língua Portuguesa, que podem

dificultar o aprendizado das crianças do ponto de vista de Oliveira (2005), Lemle (2009) e Soares (2020). Para terminar os estudos teóricos, recorreu-se às pesquisas de Soares (2020) e Carvalho (2005) para discorrer sobre os métodos de ensino utilizados pelos educadores nas salas de aula, como também se mostraram as investigações de Bazerman (2005) e Kaufman e Rodriguez (1995) sobre os gêneros textuais, que são a base do ensino escolar.

No Capítulo 4, deixou-se claro que a pesquisa realizada é de natureza qualitativa, na qual utilizou-se o método hipotético-dedutivo, de acordo com Gil (2008), por ter sido desenvolvida por meio da coleta de dados, que consistiu em coletar produções escritas dos pesquisados, a partir de respostas construídas por eles a atividades elaboradas exclusivamente para esta pesquisa. Ademais, obtiveram-se respostas de algumas questões referentes ao ensino escolar no período de isolamento por meio de questionários com perguntas dicotômicas que foram respondidos pelos responsáveis dos pesquisados e por docentes que atuaram no 2º ano do Ensino Fundamental no período de isolamento social nas escolas pesquisadas.

Com o propósito de entender se os pesquisados já possuíam habilidades e autoria para construção de gêneros textuais, como história em quadrinhos (HQ's), cartaz e receita, elaboraram-se atividades que tiveram o objetivo de analisar se os discentes já desenvolveram as habilidades de produção desses gêneros e aplicaram-nas, nas duas turmas selecionadas por nós, em conjunto com os dirigentes escolar.

No Capítulo 5, são descritas e analisadas as atividades aplicadas com os alunos pesquisados, entre elas as “Histórias em quadrinhos”, o “Cartaz” e a “Receita”. Nela, pode-se verificar, com riqueza de detalhes, como está o processo de escrita e leitura dos discentes que cursaram, em 2022, o 3º ano do Ensino Fundamental II.

No Capítulo 6, são apresentadas as conclusões possíveis a partir da análise das atividades realizadas pelos aprendizes pesquisados. A partir dessas análises, pode-se compreender que a escrita desses indivíduos encontram-se em pleno desenvolvimento, mesmo que, de modo geral, as fases de escrita sejam muito variadas. É possível entender que há um prejuízo muito grande que foi causado pela falta de convivência dos alunos no meio escolar, pois alguns dos alunos participantes da pesquisa ainda não compreendem o sistema da escrita de maneira satisfatória que atenda às recomendações da BNCC para o segundo ano escolar. Entretanto, muitos deles já produzem uma escrita esperada para o período escolar em que se encontram e conseguem compreender as especificidades que abarcam os gêneros textuais propostos na pesquisa.

2 DOCUMENTOS E LEGISLAÇÕES DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Neste capítulo, procurar-se-á esclarecer como o contexto pandêmico, já em seu início, afetou o funcionamento das escolas. Em razão disso, explicitar-se-ão documentos, como Portarias e Decretos, que foram criados para direcionar isolamento social, e as regras de funcionamento das escolas durante o período mais crítico da pandemia. Dessa forma, começar-se-á a retratar os documentos da União, em seguida, do estado de Minas Gerais, até que se chegue aos Decretos da prefeitura das cidades de Belo Horizonte e de Contagem.

Para dar continuidade à investigação sobre educação, investigar-se-ão as ações da OCDE, que visam a melhorar a qualidade da educação em esfera mundial. Além disso, pesquisar-se-á sobre os dados do IBGE, que dizem respeito ao alcance da alfabetização por parte dos jovens brasileiros. Por fim, apontar-se-ão os parâmetros educacionais recomendados pela BNCC e pela Matriz SAEB para os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental I.

2.1 Pandemia e educação

Esta pesquisa visa a explicitar como se apresenta a capacidade de leitura e de escrita dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I de uma escola da rede municipal da cidade de Contagem em Minas Gerais e de uma escola da rede estadual em Belo Horizonte de Minas Gerais no período pós-isolamento em função da pandemia.

A pandemia do vírus Covid-19 chegou ao Brasil no início do ano de 2020. No mês de março, houve determinações por parte das autoridades que impuseram protocolos de segurança para evitar o contágio do vírus Covid-19. Dessa forma, instaurou-se a quarentena, que foi concretizada pelo isolamento social, o que acarretou o fechamento das escolas de maneira legitimada por meio de documentos oficiais da União, estados e municípios.

De certo modo, houve urgência na elaboração de regulamentos e medidas que pudessem propiciar a moderação da transmissão do vírus. Então, foi publicada, no Diário Oficial da União, a portaria 343 do Ministério da Educação, de 17 de março de 2020, que estabeleceu a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais até que acabasse a pandemia do vírus Covid-19. Nesse documento, consta a elaboração da nova forma de funcionamento do sistema federal de ensino, no qual decretou-se, por meio do seguinte artigo da Portaria 343,

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de

educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.

§ 1º O período de autorização de que trata o caput será de até trinta dias, prorrogáveis, a depender de orientação do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde estaduais, municipais e distrital (BRASIL, 1988).

Em conformidade com essa Portaria, o governo do estado de Minas Gerais, ancorado no poder executivo, institui uma comissão de enfrentamento e contingenciamento do vírus por meio do decreto 47886 de 15 de março de 2020, que determina, no parágrafo 2º, que “o Comitê Extraordinário Covid-19, com o apoio do Centro de Operações de Emergência em Saúde COES-MINAS – Covid-19, decidirá sobre a implementação das medidas de que trata o *caput* de acordo com a fase de contenção e mitigação da epidemia”. A partir da criação desse documento, a comissão encarregou-se de criar e implementar deliberações que determinariam as regras para o funcionamento das instituições. Para que acontecesse tal regulamentação, o Decreto prevê que

Art. 1º – Este decreto dispõe sobre medidas de prevenção ao contágio e de enfrentamento e contingenciamento, no âmbito do Poder Executivo, da epidemia de doença infecciosa viral respiratória causada pelo agente Coronavírus (COVID-19), conforme situação de emergência de saúde pública declarada pelo Decreto NE nº 113, de 12 de março de 2020.

§ 1º – Aplicam-se as disposições deste decreto aos órgãos, autarquias, fundações e às empresas estatais dependentes (BRASIL, 1988).

Com base nesses processos, o Comitê Extraordinário Covid-19 instaurou com urgência o pedido de isolamento que, em conformidade com os protocolos de segurança mundial, deliberou que as aulas fossem suspensas. O artigo 1º da deliberação de 15 de março de 2020 define que “ficam suspensas as aulas nos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual no período de 18 a 22 de março de 2020”. Posteriormente, houve outra deliberação, em 22 de março de 2020, que determinou o fechamento das escolas por tempo indeterminado. Tal texto está descrito no artigo 2º, o qual esclarece que “ficam suspensas, por tempo indeterminado, as atividades presenciais de educação escolar básica em todas as unidades da rede pública estadual de ensino”.

Ancoradas nesses decretos e deliberações, as prefeituras das cidades de Belo Horizonte e de Contagem elaboraram suas determinações relacionadas ao funcionamento das escolas. A prefeitura de Belo Horizonte acatou a deliberação estadual e publicou no Diário Oficial do Município, em 17 de março de 2020, as determinações da Portaria da Secretaria de Municipal de Educação (SMED) nº 102/2020, a qual apresenta, no artigo 1º, que “ficam suspensas todas as atividades escolares regulares e ações dos programas Escola Integrada (PEI) e Escola Aberta

(PEA) nas escolas municipais, a partir de 19 de março, por tempo indeterminado, até nova manifestação, considerando o contexto que se apresente no Município”. Da mesma forma, a prefeitura de Contagem determinou a suspensão das aulas nas escolas do município por meio do decreto nº 1.510 em 16 de março de 2020. Esse documento declara, no artigo 12, inciso I, que “ficam suspensas as aulas da Rede de Ensino de Contagem, a partir do dia 18 de março de 2020, por prazo indeterminado”.

Em decorrência das exigências de fechamento dos sistemas escolares, houve necessidade de que as escolas e os professores reprogramassem-se no que diz respeito à elaboração das atividades escolares e até foi preciso reinventar os modos de ensino. Esse foi um período de muitas mudanças no cenário da educação e, para que fosse possível acontecer o ensino e a aprendizagem educacional, foram exigidos muitos esforços e a criação de estratégias por parte dos dirigentes das escolas, professores, pais e alunos. Muitos colégios ofereceram aulas por meio de plataformas, além disso, vários outros meios de comunicação digital foram utilizados para que o conteúdo escolar pudesse ser alcançado pelos alunos. Entretanto, algumas escolas não ofereceram aulas remotas, propondo apenas atividades impressas. É possível pensar que esse fato pode ter dificultado o aprendizado de muitos alunos. Isso, porque, de certo modo, as aulas remotas tiveram que acontecer nas casas dos estudantes e foi preciso que as famílias envolvessem-se no processo de ensino, o que nem sempre foi possível acontecer, pois, por diversos motivos, como a ausência de tecnologia, que possibilitasse o acesso às aulas, ou porque os pais ou responsáveis não puderam assessorar as crianças, já que, mesmo durante a pandemia, trabalhavam o dia todo etc.

À vista disso, buscou-se coletar textos de alunos que estão no 3º ano do Ensino Fundamental I no ano de 2022. Em sequência, mostrou-se, com detalhes, a escrita dos estudantes para comprovar se existe correspondência ao desenvolvimento da escrita esperado pelos documentos normativos para esses estudantes. Essa investigação mostrou, por meio das escritas dos estudantes, que os estudos que aconteceram de forma atípica no período de isolamento causaram prejuízos ao aprendizado da escrita.

Nesta pesquisa, considerou-se que o período de isolamento nas escolas durou de março de 2020 até setembro de 2021 e a volta às aulas aconteceu de maneira gradual no segundo semestre de 2021, conforme os acordos e regras de cada prefeitura e estado.

Na próxima seção e subseções, expor-se-ão os cuidados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) com a educação. Em seguida, apontar-se-ão os dados sobre alfabetização apresentados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual (PNAD). Depois, abordar-se-ão também sobre as normas da BNCC

para o 3º ano do Ensino Fundamental I e, por fim, exibir-se-á as determinações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) para o ano escolar pesquisado.

2.2 Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)

Para discorrer sobre a educação no Brasil, deve-se expor como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) organiza-se em função de melhorar a qualidade da educação e as condições de acesso ao ensino em vários países como o Brasil.

É necessário considerar que as expectativas da OCDE são relevantes para consubstanciar este trabalho, visto que essa organização envolve 37 países que se interessam por compartilhar experiências e buscar soluções para problemas comuns na área da educação. Nesse sentido, a organização publica relatórios sobre as políticas educacionais dos países envolvidos, com o objetivo de revelar as condições em que se encontram o desenvolvimento do sistema educacional dos países envolvidos.

Entre as propostas apresentadas, é muito relevante apontar que a OCDE tem se importado com a qualidade da educação, pois, de fato, uma das intenções dessa organização é promover a equiparação do nível de aprendizado dos alunos da educação básica. Junto a isso, há uma preocupação por parte da organização em relação a questões diretamente ligadas ao desenvolvimento da leitura e da escrita que, conseqüentemente, estão associadas à melhoria dos resultados do aprendizado de alunos em fases iniciais de escolarização.

Dessa maneira, por meio de aplicação de exames que objetivam avaliar o desenvolvimento escolar de alunos em seus primeiros anos de escolarização, a OCDE busca ampliar o número de alunos que alcançam proficiência mínima nas disciplinas básicas do PISA. Essa ação visa a aumentar o impacto positivo nos resultados futuros, uma vez que atesta os resultados da educação em diversos países, e impulsionar o desenvolvimento escolar.

O documento proposto pela OCDE aponta uma escala que indica em qual posição referente ao nível de ensino cada um dos países aliados encontra-se. Alguns dados relevantes da OCDE sobre os problemas da educação apresentam-se que

o Brasil também enfrenta preocupações de eficiência, principalmente relacionadas à qualidade dos professores e às altas taxas de repetência e evasão. Com base em dados de 2009 a 2013, o Banco Mundial (2017) estimou que, se todas as redes operassem em um dado nível de eficiência, o Brasil poderia aumentar a escolarização e o desempenho dos alunos em 40% no ensino fundamental e 18% no ensino médio sem nenhum investimento público extra. Os mecanismos de financiamento baseados em desempenho, pioneiros em alguns estados, podem inspirar os entes subnacionais (EDUCATION POLICY OUTLOOK: BRAZIL, p. 35, 2021).

É sabido que, com o ensino remoto, muitas adversidades acentuaram-se ainda mais, provocando déficits ainda maiores no campo da aprendizagem. Isso posto, pensou-se que operar com eficiência depende de vários fatores que envolvem o aluno, a família e a escola. Deve-se considerar que o ensino ocorre de maneira constante à medida que os alunos possuem condições físicas, financeiras e de acessibilidade para frequentar a escola. É importante salientar que o meio educacional e o profissional da educação devem cumprir com o seu dever de dar o suporte necessário a cada um dos seus alunos para que sejam sanadas todas as carências de aprendizagem.

Nessa perspectiva, a pandemia do vírus COVID-19 é apontada pela OCDE como um fator que desfavorece a qualidade da educação, de modo que no período de isolamento social, as desigualdades sociais tornaram-se ainda mais graves. De fato, muitos alunos da educação pública não tiveram condições de acompanhar as aulas, mesmo quando estas foram ofertadas a eles, porque muitos desses estudantes encontravam-se em condições diversas que poderiam envolver a falta de aparelhos tecnológicos, acesso à internet, recursos financeiros, pessoas capazes de solucionar suas dúvidas referentes ao conteúdo escolar e que pudessem acompanhá-los na execução das atividades. Sendo assim, esta pesquisa pretende mostrar se os estudantes conseguiram aprender a ler e a escrever nos primeiros anos do Ensino Fundamental I enquanto estudavam de modo remoto em suas casas.

Nesta seção, vimos que é importante a participação dos países em ações mundiais que visam a melhorar as condições gerais da educação. Veremos, na próxima seção, os dados da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual) sobre a alfabetização no Brasil.

2.3 Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual (PNAD)

Os dados específicos sobre a educação apontados pelo IBGE na PNAD contínua de 2019 já apontavam que existe, no Brasil, grande defasagem no campo educacional, pois os dados apresentados indicam que a taxa de analfabetismo entre os brasileiros com quinze anos ou mais é de 6,6%. Essas informações instigam a busca por uma investigação sobre o processo de alfabetização.

Diante do exposto, deve-se pensar nos desafios atuais encontrados no campo da educação. Considera-se que, no período pós-isolamento, torna-se ainda mais difícil lidar com alunos que receberam ou não o ensino escolar. Como já referido, ocorreram adversidades no

sistema de ensino durante o período de isolamento e isso fez com que o ensino acontecesse de modo atípico.

Uma vez que se apontaram vários aspectos correspondentes ao campo do ensino e aprendizagem no Brasil, na próxima seção, apresentar-se-ão algumas normas que regem o sistema educacional no Brasil.

2.4 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Haja vista que o sistema educacional do Brasil deve se orientar por um documento normativo que vise direcionar a construção dos currículos escolares, esse documento é a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Tal documento compreende um conjunto de normas que tem como objetivo garantir um patamar comum de aprendizagem a todos alunos da educação básica. Essa proposta também visa a estabelecer um parâmetro que indique o desenvolvimento de habilidades esperadas para cada ano da escola básica.

Neste trabalho, conforme já explicitado, escolheu-se investigar as habilidades de escrita de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I. Para isso, buscou-se entender quais habilidades são esperadas para o 2º ano do Ensino Fundamental I, tendo em vista que este é um período escolar em que os estudantes já concluíram no ano anterior à pesquisa, ou seja, espera-se que essas habilidades já tenham sido consolidadas. A BNCC (2018, p. 89) explicita que “no eixo Análise linguística/semiótica, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes”. Isso indica que existe um processo de construção do aprendizado do aluno, que se revela na consolidação do processo de leitura e escrita já nos primeiros anos de escolarização. Tais etapas são descritas no seguinte excerto.

É nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (BRASIL, 2018, p. 89).

Com base nesse processo, é esperado que os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I já tenham adquirido as habilidades de leitura, como também as habilidades de escrita

necessárias¹ para se expressarem por meio de bilhetes, cartazes, avisos, tirinhas, convites e qualquer outro modo de escrita que possa revelá-los como indivíduos letrados.

Diante dessas proposições, deve-se considerar que o aprendizado do aluno desenvolve-se constantemente. Em vista disso, a BNCC descreve a importância de estabelecer-se relações no ambiente escolar que favoreçam o aprendizado, sendo que o aluno do 2º ano deve

ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade (BRASIL, 1988).

Por outras palavras, a BNCC (2018, p. 67) explicita que “o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem”. De certo, tais apontamentos mostram-nos como se consolida o aprendizado de leitura e escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental I e como é necessário entendermos as funções dos textos que são trabalhados nas salas de aula. O trabalho de exploração textual nas turmas de 3º ano do Ensino Fundamental I tem grande relevância para que os alunos atinjam as habilidades de escrita. Diante dessa perspectiva, apresentar-se-á, mais adiante, um aporte teórico sobre os gêneros textuais.

Na próxima seção, ver-se-á como a matriz do Sistema de Avaliação da educação básica (SAEB) estipula parâmetros de aprendizagem para o 2º ano do Ensino Fundamental I.

2.5 Matriz SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica)

A matriz SAEB 2020 estabelece-se em consonância com as normas da BNCC. É importante salientar que as referências estabelecidas por essa matriz apontadas nesta pesquisa dizem respeito ao ensino de Língua Portuguesa para o 2º ano do Ensino Fundamental I, pois

¹ Algumas das habilidades de leitura e escrita mencionadas, na BNCC, são: “(EF15LP05) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas”; ou ainda, “(EF15LP14) Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias)”; por fim, “(EF12LP02) Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulem em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses”.

considera-se que os alunos do 3º ano devem já ter adquirido as habilidades de escrita estipuladas por essa matriz, visto que já desenvolveram as habilidades referentes ao ano anterior.

A matriz SAEB 2020 apresenta três tópicos no eixo de conhecimento para o 2º ano. O primeiro é a “apropriação do sistema de escrita alfabética”, o segundo eixo é a “leitura” e o último é a “produção de textos”. Em cada um desses eixos estão descritas as habilidades correspondentes à etapa de ensino. No primeiro eixo, de acordo com a Matriz do SAEB 2020, espera-se que o aluno já saiba “relacionar elementos sonoros das palavras com sua representação escrita”; “ler palavras” e “escrever palavras”. No segundo eixo, ainda de acordo com o documento, é indicado que o aluno deve “ler frases”; “localizar informações explícitas em textos”; “reconhecer a finalidade de um texto”; “inferir o assunto de um texto”; “inferir informações em textos verbais” e “inferir informações em textos que articulam linguagem verbal e não verbal”. Ademais, no último eixo, recomenda-se que o aluno tenha desenvolvido habilidades, como algumas mencionadas anteriormente na nota de rodapé 1, que lhe permitam “escrever um texto”.

A exposição desse documento indica que existem parâmetros relacionados ao desenvolvimento da aprendizagem que devem ser considerados à vista de se alcançarem melhores resultados e, conseqüentemente, haver avanço na qualidade do ensino.

No próximo capítulo, falar-se-á sobre os conceitos de Ferreiro e Teberosky (1999) e Ferreiro (2000), em seguida, basear-se-á nos conceitos de Moraes (2020) para apresentar quais foram as contribuições para o processo de alfabetização trazidas pelos estudos da psicogênese, por fim, falar-se-á sobre as desavenças sobre o método causadas pelos educadores.

Neste capítulo, buscou-se esclarecer os regimentos que guiaram as escolas em seus procedimentos no contexto pandêmico, apresentou-se a ação internacional da OCDE, que visa a melhorar a qualidade do ensino em vários países, apontaram-se os dados da PNAD, como também explicitaram-se alguns documentos que são parâmetros da educação no Brasil. No próximo capítulo, apresentar-se-ão conceitos que esclareceram o aprendizado e o ensino da leitura e da escrita, bem como falar-se-ão sobre os métodos utilizados no ensino e os gêneros textuais referentes ao período escolar presente nesta pesquisa.

3 TEORIAS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

Neste capítulo, explicitar-se-ão os processos de aprendizagem da leitura e da escrita. Em razão disso, apresentar-se-ão os conceitos de letramento apontados por Soares (2020, 2021a e 2021b), Tfouni (2006) e Rojo (2010). Para expor o conceito de alfabetização, a presente pesquisa ancorou-se nas concepções de Soares (2021a) e Tfouni (2006) e, conseqüentemente, abordou-se o que Soares (2021a e 2020) aponta sobre a relação entre esses dois termos. Em seguida, investigou-se o conceito de signo – significado e significante – apontado por Saussure (2012) e Soares (2021b), que mostra a representação mental que a criança faz sobre o sistema de escrita alfabética, o qual se relaciona às abordagens de Silva (2014) no Glossário Ceale e por Soares (2021a e 2020), que dizem respeito à consciência fonológica e à consciência fonêmica.

Isso posto, apresentar-se-ão os conceitos de Ferreiro (2000) e de Ferreiro e Teberosky (1999) para mostrar como as crianças aprendem a ler e a escrever e, em seguida, apresentar-se-á o que Morais (2012) aponta a respeito dos estudos psicogenéticos. Em continuidade, explanar-se-ão os estudos feitos com crianças em idade escolar que desvendam as fases da escrita apontadas por essas autoras e por Ehri (2012) e, para concluir a discussão sobre esse assunto, apresentar-se-á o que Soares (2020) esclarece sobre as diferenças e semelhanças entre os estudos apontados anteriormente. Para além, mostrar-se-ão as complexidades do sistema de escrita que trazem dúvidas aos aprendizes, explicitando os conceitos de Oliveira (2005), Lemle (2009) e Soares (2020).

Por fim, discorrer-se-á sobre os vários métodos de ensino utilizados no Brasil, apontando os conceitos de Soares (2020) e Carvalho (2005), como também mostrar-se-ão os estudos de Bazerman (2005) e Kaufman e Rodriguez (1995), que abordam os gêneros textuais desde a origem até o seu uso no ensino escolar.

3.1 Letramento

O termo letramento foi introduzido no contexto escolar no Brasil na década de 1980. Soares (2021a, p. 50) afirma que “novas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las. Ou seja: uma nova realidade social trouxe a necessidade de uma nova palavra”. Antes disso, ocorria um movimento em vários países em que se produziam materiais de estudo nas áreas da educação e da linguagem. Dessa forma, o termo letramento foi denominado na França por *illetterisme*; em Portugal foi chamado de *literacia*; na Inglaterra era denominado por *literacy*; como também já existiam nos Estados

Unidos a *Reading instruction* e a *Begining literacy*, e os estudos psicogenéticos que foram concluídos por Ferreiro e Teberosky na Argentina.

Tratando-se de letramento, apresentar-se-ão as contribuições que os estudos de Magda Soares trouxeram para a educação. De início, apontamos que Soares (2020, p. 27) afirma que letramento e alfabetização são termos que se associam ao aprendizado inicial da língua escrita, porém é preciso considerar que a criança não deve apenas aprender o Sistema Alfabético e suas convenções, mas é necessário que ela faça uso da leitura e da escrita em suas práticas de uso social.

Para Soares (2020, p. 28), o letramento engloba a faceta interativa, isso quer dizer que as pessoas interagem por meio da escrita, pois utilizam-na para expressar-se, assim como recebem informações e mensagens.

Nesse contexto, o aprendiz desempenha o papel de agente, pois ele revela o seu conhecimento perante as atividades de leitura e de escrita que coloca em prática. Nesse sentido, Soares (2021a, p. 46) define outra faceta que visa inserir os alunos no contexto do letramento: “imersão das crianças na cultura escrita, de que são muitas facetas – imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito”. Diante dessas proposições, entende-se que o indivíduo é inserido em um contexto social que o permite obter informações, bem como revela o seu conhecimento por meio das práticas que utiliza para exercer suas tarefas diárias que envolvem a leitura e escrita. À vista disso, consideramos que o indivíduo está envolvido em contextos sociais variados que o permitem ser capaz de se desenvolver a fim de atender às demandas de uma sociedade a qual exige um certo nível de conhecimento. Soares (2021b) apresenta múltiplas demandas que são desenvolvidas por pessoas letradas no seu meio social, como

capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com os outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória etc.; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidade de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor (SOARES, 2021b, p. 27).

Nesse sentido, Soares (2021a, p. 140) acredita que o indivíduo letrado é aquele que se insere em atividades diversas de acesso ao mundo. Para isso, é preciso que leia e entenda o que foi lido, assim o indivíduo deve ser capaz de comunicar-se por meio da escrita, transmitindo e recebendo informações, ele deve conhecer diferentes gêneros e estar envolvido em várias outras práticas de leitura e escrita. Dessa maneira, Soares (2021a) afirma que

em síntese, construir familiaridade com o mundo da escrita, adquirir competências básicas de uso da leitura e da escrita, desenvolver atitudes positivas em relação à importância e valor da escrita na vida social e individual. Na impossibilidade de determinar que a palavra *alfabetização* passe a significar não só a aprendizagem do sistema alfabético, mas também a aprendizagem dos usos sociais e culturais desse sistema, é que a “invenção” da palavra *letramento* se tornou necessária (SOARES, 2021a, p. 140).

Por essa razão, Tfouni (2006) define, em seus estudos, que as pessoas que não tiveram acesso à escolaridade também podem ser letradas, pois o letramento não é exclusividade dos alfabetizados. Em vista disso, Tfouni (2006, p. 23) aponta que “o termo letrado não tem um sentido único, nem descreve um fenômeno simples e uniforme. Pelo contrário, está intimamente ligado à questão das mentalidades, da cultura e da estrutura social como um todo”. Diante do exposto, pensa-se que um indivíduo letrado é aquele que se envolve em ações em prol do seu desenvolvimento, como também age em função de beneficiar o seu meio.

A autora considera o letramento sendo de caráter social e individual. De certa forma, mesmo que o indivíduo não seja alfabetizado, é capaz de resolver questões pessoais, como também aspectos que dizem respeito à vida em sociedade, utilizando seu raciocínio lógico, ou realizar análises em função de obter melhorias pessoais e coletivas. No entanto, Tfouni (2006) ressalta como o controle exercido pelo poder é capaz de limitar aqueles que não fazem parte desse conjunto. Vejamos, a seguir, quando a autora esclarece que

muitas vezes, como consequência do letramento, vemos grupos sociais não-alfabetizados abrirem mão do próprio conhecimento da própria cultura o que caracteriza mais uma vez essa relação como de tensão constante entre poder, dominação, participação e resistência, fatores que não podem ser ignorados quando se procura entender o produto humano por excelência que é a escrita, e seus decorrentes necessários: a alfabetização e o letramento (TFOUNI, 2006, p. 27).

No entanto, Tfouni (2006, p. 23) diz que o termo “iletrado” não deve contrapor o termo “letrado”, pois, de fato, “não existe, nas sociedades modernas, o letramento “grau zero”, que equivaleria ao “iletramento”. Portanto, a autora considera que existem os graus de letramento nas sociedades industriais modernas que configuram o processo sócio-histórico. Nesse contexto, é postulado pela autora que não há chances de que haja ausência do letramento, pois

todos os indivíduos que fazem parte de uma sociedade possuem algum grau deste e fazem uso dele.

Portanto, Tfouni (2006, p. 27) focaliza que, se uma sociedade é sofisticada em termos de comunicação e modos de produção que exigem do indivíduo um certo nível de desenvolvimento cognitivo, o indivíduo, mesmo que não seja alfabetizado, tende a se adequar a essas demandas. Dessa maneira, ser letrado significa ser um sujeito ativo que se adequa às exigências do seu meio.

Já Rojo (2010) descreve que a escolarização nem sempre foi algo a que toda a população pode ter acesso. Diante dessa perspectiva, Rojo (2010) faz um levantamento que mostra que, com o passar do tempo, as demandas de leitura e escrita dentro da sociedade foram aumentando. Então, a autora buscou apontar em seus estudos, como ocorreram as exigências da sociedade para considerar que uma pessoa é alfabetizada. Desse modo, Rojo (2010) infere que esses requisitos deram origem a um novo termo, o *letramento*. Nesse sentido, Rojo (2010, p. 25) afirma que

No final da década de 1970 cunha-se, portanto, o conceito de *(an) alfabetismo funcional* e passa a ser considerada analfabeta funcional a pessoa que não consegue “funcionar” nas práticas letradas de sua comunidade, embora seja alfabetizada. Ora, “funcionar” em atividades e práticas letradas muito diversas que vão do pregão da feira livre à retirada de dinheiro com cartão magnético; de admirar uma vitrine do comércio central a ver um filme legendado; de tomar ônibus e ler romance – requer competências e capacidades de leitura e escrita mais amplas e também muito diversificadas, que aqui opto por denominar (níveis de) alfabetismo.

A própria redefinição da Unesco de 1978 já reconhece essas competências/capacidades de leitura e escrita envolvidas nas atividades letradas dependem da vida e cultura do grupo ou da comunidade. E é isso que torna essas atividades e práticas tão variáveis e diversificadas.

Foi para reconhecer esta variedade e diversidade de práticas que a reflexão teórica cunhou, nos anos 1980, o conceito *Letramento* (ROJO, 2010, p. 25).

Rojo (2010, p. 26) postula que o uso do termo “*letramento*” é definido como “os usos de práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados socialmente”. Para Rojo (2010, p. 26), as demandas por um certo envolvimento dos indivíduos nessas práticas sociais podem advir de “locais (próprios de uma comunidade específica) ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc) em grupos sociais e comunidades diversificadas culturalmente”.

Em vista disso, Rojo (2010) reitera que, em uma sociedade, realizam-se práticas de *letramento* e de escrita que são exigidas em quase todas as atividades do cotidiano. Entretanto, as pessoas que não sabem ler também participam dessas práticas. Segundo Rojo (2010, p. 26), “analfabetos tomam ônibus, olham os jornais afixados em bancas e retiram dinheiro com cartão

magnético”, sendo assim, o indivíduo que está inserido em práticas sociais sempre está envolvido em práticas de letramento.

Rojo (2010, p. 26) também postula que “Os novos estudos do letramento definem práticas letradas, como ‘os modos culturais de se utilizar a linguagem escrita com que as pessoas lidam em suas vidas cotidianas’”. Práticas de letramento ou letradas são, pois, um conceito que parte de uma visada sócio-antropológica”. Nessa perspectiva, a autora descreve que

As práticas de letramento ganham corpo, materializam-se, nos diversos “eventos de letramento” dos quais participamos como indivíduos, em nossas comunidades, cotidianamente. Os novos estudos do letramento definem “eventos de letramento” como “qualquer ocasião em que um fragmento de escrita faz parte integral da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos”. Acrescentam também que “eventos são episódios observáveis que derivam de práticas e por elas são formatados. A noção de eventos sublinha a natureza situada do letramento, que sempre existe num dado contexto social” (ROJO, 2010, p. 26).

Em vista disso, Rojo (2010, p. 26) infere que algumas práticas de letramento mais específicas, “como a escolar, a da informação jornalística impressa, a literária, a burocrática”, não permitem que o indivíduo que seja somente alfabetizado participe delas, pois é preciso que haja um envolvimento maior que se define por níveis mais avançados de alfabetismo. Ademais, Rojo (2010) postula que, em razão da diversidade de contextos, de comunidade e de culturas, faz-se necessário que o termo “letramento” passe a ser considerado como letramentos. Em vista disso, Rojo (2010) afirma que

trabalhar com os letramentos na escola, letrar, consiste em criar eventos (atividades de leitura e escrita – leitura e produção de textos, de mapas, por exemplo – ou que envolvam o trato prévio com textos escritos, como é o caso de telejornais, seminários e apresentações teatrais) que possam integrar os alunos a práticas de leitura e escrita socialmente relevantes que estes ainda não dominam (ROJO, 2010, p. 27).

Portanto, considera-se que, no contexto escolar, são desenvolvidas as práticas de letramento que visam a capacitar o indivíduo para os mais complexos níveis de envolvimento em práticas sociais de leitura e escrita.

Na próxima seção, discorrer-se-á sobre o tema alfabetização nas concepções de Soares (2021a e 2021b) e Tfouni (2006).

3.2 Alfabetização

O termo Alfabetização é utilizado para definir a situação em que há o aprendizado da leitura e da escrita. Nesse sentido, Soares (2021a, p. 33) aponta que, até o Censo de 1949, no Brasil, ser alfabetizado era saber ler e escrever o próprio nome, nessa perspectiva, o indivíduo deveria ser capaz de ler e escrever um simples bilhete. No entanto, a autora afirma que existem divergências quando se trata de definir o que é “ser alfabetizado”. Embora se saiba que apenas saber ler e escrever não é o suficiente para lidar com as demandas da vida pessoal e de uma sociedade, considera-se que as exigências de níveis de ensino podem ser diferenciadas. Em vista disso, essas determinações da sociedade tornam-se parâmetros de adequação dos indivíduos aos processos de leitura e escrita exigidos, como Soares (2021a) aponta a seguir.

Em algumas sociedades, apenas a habilidade de assinar o próprio nome significa ser alfabetizado; em outras sociedades, só é considerado alfabetizado aquele que é capaz de localizar, compreender e usar informações fornecidas por diferentes tipos de textos. Há, pois, diferentes conceitos de alfabetismo, o conceito dependendo das necessidades e condições sociais presentes em determinado estágio histórico de uma sociedade e cultura (SOARES, 2021a, p. 160).

Diante dessa visão, Soares (2021a, p. 174) afirma que “não há, em sociedades grafocêntricas, possibilidade de cidadania sem o acesso de todos na vida social, política e profissional – quer em seu uso cultural – como forma de prazer e de lazer”. Dessa forma, concebe-se que a alfabetização é uma forma de dar oportunidades de acesso ao educando aos meios pelos quais ele pode receber e dar informações as quais facilitem o seu modo de vida. Dessa maneira, a tendência é favorecer suas atividades de lazer, entretenimento e tarefas básicas do cotidiano, considerando que Soares (2021a, p. 16) denota que a alfabetização é o “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita”. Sendo assim, à medida que o indivíduo envolve-se nas práticas de leitura e escrita, novos caminhos abrem-se em função de oportunizar a sua interação com a sociedade grafocêntrica. Por isso, a autora afirma que

o alfabetismo é definido pelo conjunto de habilidades necessárias para responder às práticas sociais em que a leitura e a escrita são requeridas, na perspectiva radical, “revolucionária”, as habilidades de leitura e escrita não são vistas como “neutras”, habilidades a serem usadas em práticas sociais, quando necessário, mas são vistas como um conjunto de práticas socialmente construídas envolvendo o ler e o escrever, configuradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições, padrões de poder presentes no contexto social (SOARES, 2021a, p. 157).

Logo, sabe-se que a alfabetização é essencial em sociedades que já se desenvolveram no uso da leitura e da escrita. Nesse sentido, Soares (2021a, p. 17) evidencia que “sem dúvida, a alfabetização é um processo de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é *também* um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito”. Dessa forma, fica claro que a leitura e a escrita são ferramentas que tornam possíveis a intercomunicação no meio social.

Todavia, Tfouni (2006, p. 14) atribui a alfabetização ao âmbito individual, visto que o indivíduo torna-se capaz de realizar a representação de objetos diversos, de naturezas diferentes por meio das *suas* habilidades de leitura e escrita. De certo modo, a criança é inserida em um contexto imerso nas representações gráficas para que, então, esse indivíduo passe a decodificar e dar sentido a esse objeto, ou seja, o infante passa a entender a escrita e, com isso, adquire habilidades para ler e escrever a sua língua.

Tfouni (2006, p. 19) considera que “o que deve ser enfatizado, portanto, seriam os “aspectos construtivos” das produções infantis durante a alfabetização”. Dessa forma, entende-se que a autora preza por defender que, mesmo antes de as crianças serem inseridas no ambiente escolar, elas possuem algum conhecimento sobre a escrita. Dessa forma, os conceitos de Tfouni mostram que a Alfabetização não pertence somente ao ambiente escolar, mas que ela faz parte das vivências sociais em que a criança é inserida. Por isso, Tfouni (2006, p. 18) enfatiza que “o ato de alfabetizar passa a existir somente enquanto parte das práticas escolares, e ignoram-se sistematicamente as práticas sociais mais amplas para as quais a leitura e a escritura são necessárias, e nas quais serão efetivamente colocadas em uso”. Isto é, a autora preocupa-se com o estigma de que o ensino e o aprendizado acontecem somente de modo regular e em instituições de ensino.

Por conseguinte, Tfouni (2006, p. 20) questiona o fato de a escolarização acontecer juntamente com a alfabetização, como também enfatiza a alfabetização como sendo um processo não-linear, pois há complexidades diferentes que se configuram em diversos objetos.

Tendo em vista que a alfabetização e o letramento são termos indissociáveis no que diz respeito à concepção da leitura e da escrita, na próxima seção, esclarecer-se-á esse fato, ancorando-se nos conceitos de Soares (2020a, 2020b e 2021).

3.3 Alfabetização e Letramento

De fato, os termos alfabetização e letramento condizem a formas diferentes de se conceber o aprendizado da leitura e da escrita, no entanto, tornam-se indissociáveis no ensino

destas. Soares (2021a, p. 64) esclarece que, ao alfabetizar, torna-se imprescindível que haja a integração das práticas sociais de leitura e de escrita. Desse modo, o indivíduo “só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita”. A autora considera que, na prática de alfabetização, deve haver uma conciliação capaz de envolver a alfabetização e o letramento de maneira simultânea em favor de harmonizar o aprendizado da criança no contexto escolar, conforme abordado, abaixo.

Os dois processos – alfabetização e letramento – são, no estado atual do conhecimento sobre a aprendizagem inicial da língua escrita, indissociáveis, simultâneos e interdependentes: a criança alfabetiza-se, constrói seu conhecimento do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita, em situações de letramento, isto é, no contexto *de e por meio de* interação com material escrito *real*, e não artificialmente construído, e de sua participação em práticas sociais de leitura e de escrita; por outro lado, a criança desenvolve habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais que a envolvem no contexto *do, por meio do e em dependência do* processo de aquisição do sistema alfabético e ortográfico de escrita (SOARES, 2021a, p. 68).

Por conseguinte, Soares (2021a, p. 64) define que há diferenças entre alfabetizar e letrar. Soares (2021a) afirma que a alfabetização é entendida como a “aquisição do sistema convencional de escrita” enquanto o letramento é “entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais”. Para Soares (2021a), as diferenças consistem nos objetos de aprendizagem, como também nos processos cognitivos e linguísticos envolvidos no ato de aprender.

Diante dessa perspectiva, Soares (2020, p. 34) aponta que o docente deve considerar que o ensino abrange várias facetas, isso quer dizer que, para que aconteça a alfabetização, é preciso que se faça uso das teorias e métodos já existentes. Portanto, alfabetizar não consiste em escolher apenas um ou outro método ou teoria, pois dentro desse contexto existem relações que se complementam em prol de suprir as necessidades de aprendizado de modo concomitante. A seguir, Soares (2021a) explica o que condiz a essa diversificação de concepções de ensino.

É preciso reconhecer a possibilidade e necessidade de promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, integrando alfabetização e letramento, sem perder, porém, a especificidade de cada um desses processos, o que implica reconhecer as muitas facetas de um e outro e, consequentemente, a diversidade de métodos e procedimentos para o ensino de um e de outro, uma vez que, no quadro dessa concepção, não há *um* método para a aprendizagem inicial da língua escrita, há múltiplos métodos, pois a natureza de cada faceta determina certos procedimentos de ensino, além de as características de cada grupo de crianças, e até de cada criança, exigir formas diferenciadas de ação pedagógica (SOARES, 2021a, p. 46).

Por fim, Soares (2021a) salienta que os processos de alfabetização e letramento acontecem simultaneamente, por isso, não deveria haver dissociação entre os termos. De certo modo, esses processos interligam-se em função de tornar o ensino mais dinâmico. À vista disso, Soares (2021a, p. 45) aponta que “por alfabetização seria possível entender muito mais que a aprendizagem grafofônica, conceito tradicionalmente atribuído a esse processo, ou que em letramento seria possível incluir a aprendizagem do sistema de escrita”.

Nessa seção, viu-se a alfabetização e o letramento como conceitos. Na próxima seção, ver-se-ão os conceitos de signo apontado por Saussure (2012) e Soares (2021b), pois, por meio dessa visão, os autores buscam explicitar como o aprendiz representa mentalmente o objeto da escrita, também fica evidente como surgiu o sistema de escrita e para qual finalidade ocorreu seu uso.

3.4 Signo, significante e significado

Para Saussure (2012, p. 106), o signo linguístico une um conceito mental a uma imagem acústica, uma vez que não se trata do som material, que é físico, e, sim, da impressão psíquica do som, o que constitui a retratação dos nossos sentidos, visto que tal imagem é sensorial e o conceito é mais abstrato.

Diante dessa visão, Saussure (2012, p. 107) aponta que o signo é a associação entre o conceito e a imagem acústica. A partir dessa definição de signo, o autor propõe a substituição de conceito e imagem acústica por significado e significante respectivamente. Saussure (2012, p. 106) considera que o conceito é mais abstrato e a imagem acústica é vista como sensorial. Nessa concepção, há uma ideia de indissociação, ou seja, acontece uma representação mental na qual o significante dá sentido ao significado. Um exemplo disso é se uma pessoa está dentro de um ambiente em que não tem visão da rua, mas ouve um barulho de um veículo passando na rua. Imediatamente, acontece um processo mental em que ela imagina um tipo de veículo (significado), a imaginação faz uma seleção baseada nas características sonoras e, assim, acontece a representação psíquica (significado). Se foi um ônibus que passou na rua, o barulho escutado seria mais forte do que se tivesse passado um carro de pequeno porte ou uma motocicleta. Então, o significante (imagem acústica) surge de acordo com a associação que fazemos sobre as características que dão sentido às coisas que podem ser abstratas, como um barulho, ou concretas (físicas), como imaginar algum tipo de objeto e fazer idealizações sobre o conteúdo físico. Desse modo, o processo imaginário e perceptivo é o que define o significante.

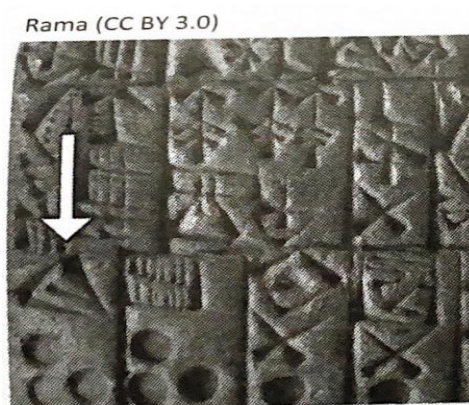
Já o conceito (significado) é a representação do veículo, o objeto físico, ou qualquer outro elemento que possa existir mentalmente a partir do momento em que um sentido é criado.

Diante dessa visão, Soares (2021b, p. 43) aponta que o “significante é a cadeia de sons que representa um ser, um conceito, uma ideia; significado é o ser, o conceito, a ideia a que a cadeia de sons se refere”. É sabido que o Sistema Alfabético foi inventado 3.500 anos antes de Cristo pelos sumérios que necessitavam melhorar a comunicação sobre a sua produção e sobre sua vida cotidiana. Com o passar do tempo, a escrita foi se aprimorando até que pudesse suprir várias demandas que envolvem a vida social, como também as demandas pessoais.

Para Soares (2021b, p. 43), “o sistema de escrita alfabético é apenas um entre vários sistemas de escrita”. Então, a autora diz que o sistema de escrita pode se agrupar em dois conjuntos: i) um deles seria “sistemas que representam o significado” e o outro seria ii) “sistemas que representam o significante”. Nessa perspectiva, a autora apresenta “os sistemas que representam o significado”, os quais possuem símbolos com o propósito de corresponder ao significado.

Em vista disso, Soares (2021b, p. 44) evidencia que, “quando se inventou a escrita, a primeira alternativa foi representar aquilo de que se falava, então, desenhava-se, de forma simplificada, o *significado* das palavras, em tabletas de barro ou argila, únicos suportes então disponíveis”. Para essa autora, no processo da escrita sumeriana, utilizavam-se símbolos para representar produtos e suas quantidades. Num exemplo, a autora apresenta uma figura que representa os pães e suas quantidades, vejamos os símbolos apontados por uma seta que mostram três bolinhas para retratar o número 30, e um triângulo com um risco no meio, que é o pão. A conclusão é que, no desenho, quiseram fazer a representação de trinta pães, como visto a seguir.

Figura 1 - Representação escrita suméria de quantidade



Fonte: Soares (2021b, p. 44).

Soares (2021b, p. 44) também explica que, na escrita egípcia utilizada por volta de 3.000 a.C, os “hieróglifos” eram a representação do significado por meio de figuras. A autora destaca que essas escritas concretizaram-se em paredes, pedras, argila e, com o passar do tempo, houve a invenção da folha de papiro (considera-se o início da invenção do papel), então, passou-se a utilizá-las para fazer os registros.

Figura 2 - Hieróglifos



Fonte: Pixabay.

Da mesma forma, Soares (2021) considera que as escritas chinesas e japonesas, apesar de possuírem algumas integrações para representar os sons das palavras, também são consideradas escritas ideográficas. Portanto, Soares (2021b, p. 44) diz que “esses antigos sistemas evidenciam que a escrita, quando surgiu, representava significados, por meio de pictogramas (desenhos que representam objetos) ou ideogramas (símbolos que representam ideias ou conceitos)”.

Nesse sentido, Soares (2021b) evidencia que

apenas para escritas de uso cotidiano, é necessário conhecer em torno de 4 mil ideogramas; uma gráfica chinesa comum usa cerca de 6 mil ideogramas; somente para ler jornais, a pessoa deve dominar pelo menos 3 mil ideogramas. Para uma criança chinesa tornar-se capaz de ler e escrever textos comuns da vida cotidiana precisa aprender cerca de 1.500 ideogramas! Para isso, são necessários de 5 a 6 anos de aprendizagem! (SOARES, 2021b, p. 46).

Diante dessa visão, Soares (2021b, p. 46) considera que sistemas de escrita ideográficos e pictográficos são modos de comunicação muito complexos, pois, de certa forma, exige-se muito da memória porque cada sistema é composto de um número muito grande de símbolos. Por essa razão, os fenícios foram avançando em suas transações comerciais, tanto quanto em suas navegações, até que inventaram o primeiro alfabeto por volta de 1.200 anos antes de Cristo. Segundo Soares (2021b, p. 46), os fenícios “inventaram um sistema de registro orientando-se

pelo som das palavras, pelo significante, não pelo significado”, sendo assim, para a autora, a escrita passa a representar os sons das palavras e não de seus significados. Além disso, Soares (2021b) afirma que os gregos passaram a utilizar esse alfabeto e, por volta do séc. IX a.C, eles inventaram as vogais, então, os sons da fala puderam ser reproduzidos em sua plenitude. Todavia, a autora (2021b, p. 46) confirma que “os romanos, por sua vez, adaptaram o alfabeto grego, constituindo o sistema alfabético latino ou romano, o qual foi o sistema mais utilizado por um grande número de línguas e até mesmo para criar sistemas de escrita para comunidades ágrafas”.

Por fim, Soares (2021b, p. 47) infere que o alfabeto é um objeto cultural, que é considerado como uma grande invenção da humanidade. Dessa maneira, Soares (2021b), define que

ele representa a descoberta de que as cadeias sonoras da fala podem ser segmentadas, e que os segmentos podem ser representados por sinais gráficos, o que torna extremamente econômica a escrita: como os segmentos da cadeia sonora se repetem nas palavras, constituindo um conjunto finito, com um pequeno número de sinais gráficos – no caso do nosso alfabeto, denominado alfabeto latino, com 26 letras – pode-se escrever qualquer palavra (SOARES, 2021b, p. 47).

Os estudos sobre o signo linguístico buscam esclarecer a questão da representação da escrita, entretanto, esse assunto tem grande relevância no aprendizado da leitura e da escrita. De acordo com essa visão, Soares (2020) considera que

as duas faces do signo linguístico, indissociáveis *na fala*, precisam ser dissociadas, na escrita, para que se reconheça nela a representação gráfica do significante, abstraindo-se do significado que ele carrega. A criança enfrenta dificuldades linguístico-cognitivas para realizar essa dissociação, que depende fundamentalmente de consciência fonológica (SOARES, 2020, p. 163).

Diante dessa visão, procurar-se-á esclarecer, na próxima seção, os conceitos de consciência fonológica, que engloba a consciência lexical e a consciência silábica.

3.5 Consciência fonológica

Nesta seção, apresentar-se-ão os conceitos de consciência fonológica apontados por Thaís Cristófaru no Glossário Ceale (2014), também mostrar-se-á o que Soares (2020 e 2021a) revela sobre esse conceito.

Thaïs Cristófaró aponta, no Glossário Ceale², que

consciência fonológica e consciência fonêmica são termos relacionados ao conhecimento que os falantes têm da organização da sonoridade. Podemos dizer que a sonoridade da fala é expressa nas palavras que pronunciamos. Toda palavra é formada por sílabas, e as sílabas são formadas por sons. (CEALE, 2014).

Além disso, Thaïs Cristófaró aborda mais uma informação importante sobre a definição da consciência fonológica quando aponta que o indivíduo, ao adquirir a consciência fonológica, torna capaz de

separar palavras em sílabas, perceber o tamanho de uma palavra em relação a outra, identificar semelhanças sonoras entre palavras ou parte das palavras e é também capaz de segmentar e manipular sílabas e sons (rimar ou substituir sons específicos) (CEALE, 2014).

Diante desse contexto, a autora explica que a consciência fonológica é também a capacidade que o indivíduo tem de identificar quantas sílabas há nas palavras. Para além, Silva (2014) diz que “o falante tem consciência de que todas as sílabas das palavras apresentadas são formadas por (consoante + vogal) e de que, na palavra *vasta*, a primeira sílaba é formada por (consoante + vogal + consoante). O falante é capaz de identificar que as palavras “*faz*” e “*traz*” rimam devido à sua porção final”.

Em seus estudos, Soares (2021a, p. 77) considera que a consciência fonológica é a “capacidade de refletir sobre os segmentos sonoros da fala”. Diante dessa visão, a autora indica que a consciência fonológica revela-se na “capacidade de focalizar e segmentar a cadeia sonora que constitui a palavra e de refletir sobre seus segmentos sonoros, que se distinguem por sua dimensão: a palavra, as sílabas, as rimas, os fonemas”. Nesse sentido, Soares (2020, p. 170) também diz que “a criança revela consciência de rimas e aliterações antes de alcançar a consciência de sílabas; revela a consciência de sílabas antes de alcançar a consciência de fonemas”. Dessa forma, acontece uma evolução gradual que permite a aquisição da leitura e da escrita.

De acordo com Soares (2021a), quando o infante adquire a consciência fonológica, ele desprende-se do significado das palavras e atenta-se para os seus sons. Para Soares (2020, p. 166), a criança precisa estar ciente que existe o estrato fônico das palavras, dessa forma, ela vai entender que as cadeias sonoras são constituídas por sons e desprende-se do estrato semântico,

² Informação disponível no site do Ceale. Disponível em: <<https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/consciencia-fonologica>>. Acesso em: 15 jun. 2022.

então, desassocia a ideia de significante e significado que até então estava guiando a sua representação e em vez de representar a sua fala com desenhos, ela passa a utilizar as letras.

Dessa maneira, Soares (2020) explica como ocorre o processo cognitivo que acontece, na mente do infante, seguindo em uma linha de aprendizado que o leva da consciência fonológica à consciência fonêmica, conforme é possível verificar a seguir.

O desenvolvimento da consciência fonológica associa-se à aprendizagem das letras. Inicialmente, a criança aprende que a palavra é uma cadeia sonora representada por uma cadeia de letras, e compreende a diferença entre o significante e o significado - consciência lexical. Em seguida, a criança torna-se capaz de segmentar a cadeia sonora da palavra em sílabas, e representa as sílabas por conjuntos de letras - consciência silábica. Finalmente, ela identifica fonemas nas sílabas e os representa por letras - consciência fonêmica (SOARES, 2021a, p. 78).

Soares (2021a) considera que o conceito de consciência fonológica compreende a consciência lexical, que abarca a consciência da palavra, a consciência das rimas e aliterações e a consciência silábica. Por isso, a seguir, explicar-se-ão, com mais detalhes, tais conceitos.

3.6 Consciência Lexical

A princípio, ressalta-se o que Soares (2020) considera por consciência da palavra. (Ferreiro, 1997, p.56) *apud* Soares (2020, p. 172) afirma que “a criança, antes mesmo de ser introduzida à escrita, tem já o conceito de palavra, e é capaz de segmentar sentenças em palavras, embora não considere como palavras funcionais”. Diante dessa visão, Soares (2020) aponta que

a criança passa a reconhecer na cadeia sonora da fala unidades de língua não percebidas fonologicamente como unidades independentes, mas claramente definidas como tal pela escrita, por meio de limites marcados por espaços em branco: reconhecendo palavras visualmente, a criança passa também reconhecê-las no fluxo sonoro da fala (SOARES, 2020, p. 173).

Para definir a consciência lexical, que envolve o significado e o significante, Soares investiga vários autores que fizeram pesquisas sobre a associação que a criança ainda não alfabetizada faz entre palavras e seus significados. Nessa perspectiva, Soares (2020, p. 174) menciona que “não há criança que não reconheça *boneca, bola, princesa, lobo* etc. como unidades da língua, como *palavras*. Esse reconhecimento, porém, não significa que a criança seja capaz de dissociar a palavra fonológica de seu referente: dissociar significado e significante”.

Para a autora, o infante, em fase de realismo nominal, ainda não consegue entender a natureza arbitrária das palavras, então, atribui sentidos de acordo com as associações que faz baseadas nas características das coisas. Dessa forma, Piaget (2005, p. 75) *apud* Soares (2020, p. 174) afirma que, na mente da criança, há “um acordo entre o nome e a ideia da coisa designada”. Então, Piaget (2005, p.75-6) *apud* Soares (2020, p. 174) esclarece que, nas investigações de Piaget, a criança pensa que “o sol se chama “sol” *porque ele aquece, porque ele é todo vermelho*; a lua se chama “lua” *porque ela é toda amarela*; chamamos uma mesa de “mesa” *porque serve para escrever*”. Ferreiro e Teberosky (1986, p. 184) *apud* Soares (2020, p. 175) afirma que, nos estudos psicogenéticos, foi constatado que “a criança espera que as escritas dos nomes de pessoas sejam proporcionais ao tamanho (ou idade) da pessoa, e não ao comprimento do nome correspondente”. Um exemplo disso é quando uma das crianças investigadas pelas pesquisadoras, caracterizada como nível 1 de desenvolvimento da escrita, em etapa de indiferenciação entre desenho e escrita, julga que a palavra “papai” escreve-se “mais comprido” do que as três palavras que compõem seu nome próprio ou sobrenomes”. Isto é, nesse caso, a criança está atribuindo sentido ao tamanho do pai, como também revela o que o pai representa para ela.

Nesse sentido, Soares (2020) também aponta os estudos de Vygotsky (1984), que dizem que,

segundo ele, a escrita é um *simbolismo de segunda ordem* - simboliza os sons da palavra, e não a “coisa” a que esses sons, *simbolismo de primeira ordem*, se referem. Para aprender a escrita, a criança precisa “evoluir no sentido do simbolismo de segunda ordem”, e, para isso, “precisa fazer uma descoberta básica - a de que se pode desenhar, além das coisas, também a fala” (VYGOTSKY (1984, p. 130 - 31) *apud* SOARES (2020, p. 175)).

Segundo Trask (2001), o léxico é o “vocabulário de uma língua”, sendo assim, o autor também explica que

todo falante de uma língua possui um determinado vocabulário, que compreende seu vocabulário ativo, ou seja, as palavras de que ele faz uso, e seu vocabulário passivo, ou seja, as palavras que ele compreende, mas normalmente não usa. Em linguística, porém, geralmente não se fala do vocabulário de uma determinada língua, e sim de seu léxico, o inventário total de palavras disponíveis ao falante (TRASK, 2001, p. 115).

Em vista disso, a partir do momento em que a criança sai da fase denominada pela autora de simbolismo de primeira ordem, tem início a fase em que o aprendiz escreve letras para representar a sua fala. Isso quer dizer que a criança deixa de escrever com desenhos,

porque ela percebe que as letras representam os sons da fala e, assim, dá início à escrita com letras. A princípio a criança escreve com letras aleatórias, geralmente, ela utiliza, na sua escrita, as letras que já conhece como as do seu nome e as que ela reconhece do nome de pessoas próximas ou até de rótulos de produtos. Entretanto, acontece uma evolução gradual do conhecimento da escrita e, em um espaço curto de tempo, o aprendiz passa a escrever palavras com letras que correspondem corretamente aos sons que ela deseja representar e, dessa maneira, consolida-se a consciência lexical, que é o despertar para a escrita.

Ademais, Soares (2020) considera que as rimas e as aliterações fazem parte da composição da consciência lexical. Para esclarecer sobre o assunto, Soares (2020) apresenta mais de uma definição de rima, em uma delas a autora esclarece que

o segundo significado, presente nos campos literário, pedagógico e também no léxico da linguagem comum, é o de *rima* como designação da semelhança entre os sons finais de palavras, a rima *entre palavras*, mais comumente a partir da vogal ou ditongo tônicos, como em *viola* - *cartola* ou como em *violeiro* - *leiteiro*, mas também entre os fonemas finais de palavras oxítonas, como em *café* - *boné*, *irmão* - *balão*, entre sílabas finais, como *bola* - *vila*, *vaca* - *faca*; entre as duas últimas sílabas, como em *boneca* - *caneca*, *combate* - *debate*. Essas são rimas consonantes (ou consoantes), isto é, em todos esses casos há, no segmento de rima, coincidência vocálica e consonântica. Em *rimas assonantes*, há, no segmento, coincidência da vogal na sílaba tônica e diversidade de consoantes, como em *cachimbo* - *domingo*, *uva* - *coruja* (SOARES, 2020, p. 179).

Para definir a aliteração, Soares (2020) afirma que

No campo da linguística e da fonologia, particularmente quando relacionado com o desenvolvimento da consciência fonológica, o termo aliteração é usado para designar a semelhança entre sons iniciais de palavras: em sílabas, particularmente sílabas cv, como em *balaio*- *bacia*, *girafa* - *gigante*, e também em fonemas, como em *faca* - *foca*, *rato* - *roda*.” (SOARES, 2020, p. 180).

Soares (2020, p. 184) indica que as atividades com rimas e aliterações devem ser trabalhadas de forma lúdica, como também devem ser frequentes no ensino infantil, pois é por meio delas que a criança vai compreender o sistema alfabético. A autora também menciona que, “além de desenvolverem a consciência fonológica, podem também despertar a criança para a possibilidade de segmentação da cadeia sonora, levando-a a identificar o “pedaço” da palavra que corresponde à rima, ou a sílaba que se repete no início de palavras, em aliterações”.

3.7 Consciência silábica

Segundo Soares (2020, p. 185), desde muito pequena, a criança já demonstra a capacidade de dividir em sílabas a cadeia oral da fala. Nesse contexto, a autora cita que alguns pesquisadores apontaram, em estudos, que crianças de três ou quatro anos já são capazes de demonstrar essa habilidade. Os preceitos de Soares (2020) indicam que

O passo inicial da *fonetização da escrita* é a escrita silábica: capaz de recortar oralmente a palavra em sílabas, e já compreendendo que a escrita representa os sons das palavras, e que estes são representados por letras, a criança começa a escrever silabicamente - a usar as letras para representar os recortes orais que identifica nas palavras: neste momento inicial, as sílabas (SOARES, 2020, p. 187).

Ferreiro (2004, p. 146) *apud* Soares (2020, p. 187) afirma que há um “período de fonetização da escrita, em que “as crianças realizam espontaneamente uma série de recortes orais, tratando de encontrar a letra adequada para tal ou qual palavra””. Para a autora, é dessa maneira que o aprendiz adquire a consciência silábica e, nesse momento, a criança evolui na sua capacidade de segmentar a palavra em sílabas. Em razão disso, é sabido que há a percepção de que as palavras que são ditas por nós podem ser escritas de maneira em que se represente a segmentação sonora com letras. Por conseguinte, quando o aprendiz começa a grafar as letras que correspondem aos sons, pode acontecer de as letras que ele grafar não corresponderem ao som que deveria ser escrito, isso quer dizer que ainda não há eixo qualitativo. Mas, com o passar do tempo, o aluno começa a utilizar as letras que possuem sons semelhantes aos sons que correspondem à sua fala, dessa forma, pode-se dizer que a escrita desse estudante possui eixo qualitativo. Como exemplo, pode-se pensar que o aprendiz, ao iniciar a fase de consciência silábica, escreve OEA para ‘melancia’, com isso, vê-se que ele tem consciência das sílabas que compõem a palavra, porém ele utilizou letras que não indicam qualquer correspondência com os sons da palavra. Por outro lado, o aprendiz pode escrever ‘melancia’ utilizando as letras EACIA, nessa escrita, o aluno escreveu E para ‘me’, A para ‘lan’ e CIA para ‘cia’, então, tem-se uma escrita silábica com eixo qualitativo, e à medida que esse estudante adquire conhecimento sobre os sons das letras, a sua escrita evolui para a alfabética, que também se refere à consciência fonêmica.

Em vista disso, Soares (2020) aponta que “já compreendendo que a escrita representa os sons das palavras, e que estes são representados por letras, a criança começa a escrever silabicamente - a usar as letras para representar recortes orais que identifica nas palavras: neste momento inicial, as sílabas”. Então, Soares (2020) conclui que

para alcançar o princípio alfabético, a criança precisa tornar-se consciente da segmentação da palavra em sílabas, representá-las com letras, inicialmente usando quaisquer letras, mas em número correspondente à quantidade de sílabas da palavra, em seguida usando para cada sílaba uma letra (ou grafema) que corresponda a um dos fonemas da sílaba, adquirindo finalmente condições para tornar-se sensível a fonemas e então escrever alfabeticamente (SOARES, 2020, p. 188).

Nesta seção, buscou-se esclarecer que a consciência fonológica envolve a conscientização da palavra, da sílaba, do som, entre outros aspectos fonológicos. Na próxima seção, discorrer-se-á sobre a consciência fonêmica.

3.8 Consciência Fonêmica

Nesta seção, apresentar-se-á a consciência fonêmica nos conceitos de Silva apontados no Glossário Ceale (2014) e de Soares (2020).

No Glossário Ceale, Silva (2014) afirma que “a habilidade de manipular sons individuais é denominada *consciência fonêmica*”. Para Silva, na escola, são exercidas práticas de leitura e de escrita que conduzem o aluno a ter a capacidade de identificar os sons individuais. De acordo com a autora, quando acontece o despertar da consciência fonêmica, “o falante é capaz de identificar que a diferença entre as palavras *faca* e *vaca* está no som inicial que é /f/ em *faca* e /v/ em *vaca*, bem como é capaz de identificar e manipular os demais sons dessas palavras”.

Diante dos pressupostos apontados na seção anterior, é importante ressaltar que Frith (1985, p. 302) *apud* Soares (2020, p. 204) afirma que “os níveis de fonológica centrados na oralidade, ... são, de certa forma e sobretudo a consciência silábica, uma preparação para a consciência fonêmica”. Ainda citando os conceitos de Frith (1985, p. 302), a autora afirma que a consciência fonêmica é um nível da consciência fonológica, que é consolidado na escrita que “emerge contemporaneamente à aprendizagem da representação, por grafemas, de sons da fala não identificáveis isoladamente e também não pronunciáveis isoladamente – os fonemas”. Em vista disso, a autora exprime que

o simples contato com as letras, a memorização da escrita do próprio nome ou eventualmente de outros nomes, a recitação do alfabeto, caracterizam o momento apenas inicial do desenvolvimento da criança em direção à compreensão da natureza das relações entre as letras e a língua escrita, ou seja, em direção à consciência fonêmica (Soares, 2020, p. 209).

Soares (2020, p. 194) ainda afirma que é improvável que a consciência fonêmica aconteça de modo tão natural quanto a consciência fonológica, pois, de fato, é aquela que concebe conteúdos abstratos os quais não é possível de se pronunciar em cada palavra que é dita, porque efetivamente, os fonemas fundem-se para que haja a constituição dos sons. De acordo com essa visão, considera-se que a consciência fonêmica trata-se de um despertar minucioso, que torna o indivíduo capaz de entender quais são os componentes gráficos que formam a sílaba mesmo que haja algum som abstrato. Por isso, Soares (2020, p. 191) afirma que acontece um despertar que leva à compreensão de uma *“invenção: a representação de cada uma dessas unidades por uma forma visual específica”*, ou seja, o despertar da consciência fonêmica é quando a criança passa a perceber que cada letra representa um som e faz o uso desse conhecimento para escrever palavras com correspondências exatas dos sons. Dessa forma, a autora explica que *“a descoberta de que a palavra é uma cadeia sonora independente de seu significado é passível de ser segmentada em pequenas unidades, tornando-se *consciente da estrutura fonológica interna das palavras*”*.

De certo modo, a consciência fonêmica vai se construindo de acordo com o amadurecimento causado pelas experiências de leitura e escrita do aluno. Isso porque se entende que o aluno testa as possibilidades de escrita para tentar chegar a uma escrita alfabeticamente correta. Isso acontece de modo espontâneo, à medida que o aprendiz adquire conhecimento suficiente para distinguir quais letras devem ser usadas para escrever as palavras. Um exemplo disso é quando se tem palavras bem parecidas que podem ter seus fonemas trocados por exigir a percepção de apenas um traço do fonema, como ‘pata’ e ‘bata’ ou em ‘assar’ e ‘achar’. Nessas palavras, existem diferenças mínimas que precisam ser identificadas para que não ocorra a troca dos fonemas /p/ por /b/ ou vice-versa, como também, no segundo caso, pode-se confundir os fonemas na escrita das palavras pelo fato de terem sons parecidos. Então, a consolidação da consciência fonêmica é quando o aluno já sabe escrever de forma em que não ocorra trocas de fonemas. Assim sendo, Soares (2020, p. 205) esclarece que *“é a escrita que suscita a consciência fonêmica, ao mesmo tempo que esta, por sua vez, impulsiona e facilita a aprendizagem da escrita, na medida em que dirige a atenção do aprendiz para os sons da fala no nível do fonema”*.

Portanto, para Soares (2020), a consolidação da consciência fonêmica acontece à medida que o aluno entende quais as grafias corretas são utilizadas para se escrever as palavras da sua língua. Nesse sentido, Soares (2020) afirma que

a criança parece desenvolver concomitantemente a consciência fonológica e a compreensão da escrita alfabética. Assim, considerando a natureza abstrata do fonema, pode-se presumir que a criança só adquire sensibilidade ao fonema quando

se aproxima da compreensão do princípio alfabético, isto é, quando se torna alfabética ou, pelo menos, silábico-alfabética (Soares, 2020, p. 202).

Diante dessa visão, sabe-se que, quando o aluno começa a escrever palavras com sentido, ele ainda passa por grandes desafios que dificultam a grafia correta, mas, com o passar do tempo, é provável que os obstáculos da leitura e da escrita sejam superados. Na próxima seção, apresentar-se-ão os estudos psicogenéticos.

3.9 Alfabetização e psicogênese

Nesta seção, mostrar-se-á a realização da pesquisa psicogenética feita por Ferreiro e Teberosky (1999), que mostra as concepções das crianças em fase de aprendizagem sobre escrita e a leitura.

A psicogênese da língua escrita é um conceito desvendado por Ferreiro e Teberosky entre as décadas de 1970 e 1980. Os estudos foram realizados em falantes da língua espanhola e baseiam-se em concepções construtivistas, que trouxeram grandes contribuições para o ensino da leitura e da escrita. Ferreiro e Teberosky (1999) mostram, por meio de estudos realizados com testes em crianças de 4 a 6 anos, que há um constante processo de aprendizagem que acontece desde muito antes do ingresso na vida escolar. A investigação das autoras consiste em considerar que o aprendizado da criança envolve o conhecimento da natureza do objeto. Esses estudos mostram que o infante passa por etapas de amadurecimento que lhe permitem desenvolver gradualmente o seu processo de alfabetização. Porquanto, este relaciona o que está aprendendo ao conhecimento que já possuía e faz suas representações do que entende sobre a escrita.

Ainda na nota preliminar do trabalho publicado em 1999, as autoras dizem que “além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito buscando a aquisição de conhecimento; sujeito este que se propõe problemas e trata de solucioná-los seguindo sua própria metodologia”. Nessa perspectiva, Ferreiro e Teberosky (1999) buscam apontar como os infantes criam hipóteses e, de certo modo, as autoras revelam que eles expõem seus conhecimentos já adquiridos em suas práticas sociais, sobre a leitura e a escrita.

Ferreiro (2000, p. 18) aponta que “os aspectos construtivos têm a ver com o que se quis representar e os meios utilizados para criar diferenciações entre as representações”. Em razão disso, a pesquisadora revela, por meio de testes, como as crianças aprendem a ler e escrever, e, no trabalho, também fica claro como os alunos testam hipóteses para manipular o objeto do conhecimento (a escrita). Considera-se que o infante já sabe falar as palavras desde muito

pequena, porém a escrita dessas palavras depende de que ela conheça o sistema alfabético e saiba traduzi-lo em fonemas da língua de maneira gráfica e atribuir sentido a eles. Isso posto, Ferreiro (2000, p. 14) aponta que, “ao concebermos a escrita como um código de transcrição que converte as unidades gráficas, coloca-se em primeiro plano a discriminação perceptiva (visual e auditiva)”. Portanto, deve-se considerar que o processo de aprendizagem não é homogêneo, visto que as crianças demonstram seus aprendizados pouco a pouco e assim fazem construções que exibem aquilo que elas já conhecem sobre o sistema da escrita, mesmo que seja de forma irregular. Para Ferreiro e Teberosky (1999, p. 32), “um sujeito ativo é aquele que compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza, etc., em ação interiorizada (pensamento) ou em ação efetiva (segundo seu desenvolvimento)”. Veja, a seguir, como Ferreiro (2000) explica a configuração dessa construção do conhecimento que envolve a leitura e a escrita das crianças em fase de alfabetização.

As dificuldades que as crianças enfrentam são dificuldades conceituais semelhantes às da construção do sistema e por isso pode-se dizer, em ambos os casos, que a criança reinventa esses sistemas. Bem entendido: não se trata que as crianças reinventam as letras nem os números mas que, para poderem se servir desses elementos como elementos de um sistema, devem compreender seu processo de construção e suas regras de produção (FERREIRO, 2000, p. 12).

Em conformidade, Ferreiro (2000, p. 17) assinala que “a escrita infantil segue uma linha de evolução surpreendentemente regular, através de diversos meios culturais, de diversas situações educativas e de diversas línguas”. Dessa forma, entende-se que o processo de alfabetização ocorre a todo momento e, ao adentrar o ensino regular, o aluno demonstra o conhecimento de um mundo no qual ele já estava inserido. É sabido que, desde muito pequena, a criança recebe leituras dos familiares, vê palavras escritas na televisão, em placas, outdoors, nas embalagens dos produtos que ela e sua família consomem etc. De maneira não intencional, todas essas vivências vão construindo o processo de aquisição da leitura e da escrita, como acentuam Ferreiro e Teberosky (1999), no excerto abaixo.

as crianças possuem conceitualizações sobre a natureza da escrita muito antes da intervenção de um ensino sistemático. Porém, além disso, essas conceitualizações não são arbitrárias, mas sim possuem uma lógica interna que as torna explicáveis e compreensíveis sob um ponto de vista psicogenético. Nossa hipótese é que os processos de conceitualização – independentes da situação escolar – determinarão em grande medida os resultados finais de aprendizagem escolar (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 105).

Para Ferreiro (2000), existem etapas que configuram esse progresso, uma delas se revela na capacidade que a criança tem de fazer representações por meio de desenhos ou letras, ou seja, o aprendizado da criança evolui aos poucos até que ela deixe de escrever com desenhos de forma imaginária e alcance a capacidade de representar a fala com grafias correspondentes à escrita correta das palavras. De forma bem detalhada, as autoras fazem o estudo sobre as fases que antecedem a aquisição da leitura e da escrita. Esse estudo permite ver que conhecimentos, como a diferenciação entre o desenho e a escrita e até o seu entendimento sobre a direção em que segue a escrita, revelam como o aprendizado da criança desenvolve-se por etapas.

Ferreiro e Teberosky (1999) fizeram alguns testes em que elas mostravam para as crianças alguns desenhos que continham palavras as quais eram a explicação da imagem. Com isso, as pesquisadoras descobriram que os infantes que ainda não sabem ler tentam desvendar a história por meio do seu raciocínio lógico, isso faz com que eles reproduzam a história inferindo a quantidade de palavras de acordo com a quantidade de imagens que eles veem. Desse modo, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 108) afirmam que “a criança prediz o sentido do texto a partir da imagem e consegue, no melhor dos casos, considerar algumas das propriedades quantitativas do texto (a quantidade de fragmentos que se apresenta)”. Porquanto, quando o infante ainda escreve de maneira icônica, é capaz de distinguir um desenho de uma escrita ortográfica, posto que, nessas etapas da pesquisa, as crianças que se mostraram mais confusas foram as de 4 e 5 anos. Os testes aplicados pelas autoras tornam-se relevantes para que se concretizem as ideias do modo como o infante formula seu pensamento referente à leitura e à escrita, mesmo antes de se concretizar a alfabetização. Ferreiro e Teberosky (1999) ainda acentuam que a criança pode não estar preparada para resolver certas questões que seriam fáceis para um adulto, como se pode observar no trecho a seguir.

O critério mais fácil de utilizar para um adulto seria, certamente, distinguir de um lado os números e de outro os cartões com as letras para, em seguida, proceder, eventualmente, a uma diferenciação dentro dessas últimas, entre caracteres de imprensa ou cursivos, ou entre letras, sílabas e palavras. Porém, isso não é o que fazem as crianças (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 44).

Em decorrência disso, Ferreiro (2000, p. 17) aponta que pode ocorrer um controle progressivo das variações correspondentes aos eixos qualitativos e quantitativos, visto que ocorrem diferenciações nas escritas das crianças que já usam as letras para escrever as palavras. No caso do eixo qualitativo, as crianças utilizam as letras correspondentes aos sons da língua para grafar palavras, isso quer dizer que esses infantes já entendem a correspondência entre

letras e sons. Então, passam a utilizar as letras que já conhecem, mesmo que seja de maneira inadequada, pois a criança ainda não sabe como representar corretamente todo o alfabeto, então, ela faz testes utilizando letras que nem sempre são as letras certas para determinada grafia, porém, muitas vezes, os grafemas utilizados possuem o mesmo som ou som parecido. Já o eixo quantitativo diz respeito à quantidade de letras que a criança utiliza para representar os sons. Logo no início do processo de alfabetização, o aprendiz tende a escrever com um número muito grande de letras, podendo até grafar uma só palavra preenchendo uma linha ou folha inteira. O aluno também pode escrever de maneira em que atribua um sentido à escrita, isso quer dizer que ele pode pensar que o nome de uma pessoa adulta é grafado com mais letras do que o nome de uma criança. À medida que o conhecimento sobre a escrita vai evoluindo, o aluno adquire a capacidade de designar uma letra para cada sílaba até que perceba que na grafia correta escrevese, de modo geral, uma letra para cada som.

As autoras também discorrem sobre a fonetização da escrita, que é um período o qual tem início quando o aprendiz está em uma fase em que representa uma sílaba com apenas uma letra e a consolidação do processo é quando o aluno escreve as palavras alcançando um nível de escrita em que ele quase não comete erros. Isso quer dizer que existe um momento no qual a criança começa a formar palavras e atribuir significado a estas, pois o infante já sabe que as representações dos sons são as letras que se juntam para formar as sílabas. Ferreiro e Teberosky (1999, p. 110) também consideram que, durante o processo de alfabetização, acontecem transformações que podem ser consideradas como progresso, em que “a criança trata de superar a situação conflitiva, mas não consegue integrar verdadeiramente o sentido e o decifrado. Suas tentativas de conciliação, sempre falhas, conduzem a resultados variáveis”. Dessa maneira, acontece o progresso da aprendizagem à medida que novos saberes vão sendo assimilados até que não exista mais dificuldades de entender a escrita alfabética.

De acordo com esses estudos psicogenéticos, pode-se inferir que as autoras buscam caracterizar a maturidade da criança, período no qual há uma interação entre a cognição, a leitura e a escrita. Esse processo de interação com a leitura e a escrita torna-se possível por meio da memória da criança que remete a informações adquiridas em suas vivências.

À vista disso, passa a vigorar o conceito construtivismo, que vem a ser o modo de considerar que a criança faz suas construções com o objeto da leitura e da escrita. Esse indivíduo age como um sujeito ativo que estabelece táticas para resolver suas dificuldades. De certo modo, os erros de escrita mostram em qual fase do conhecimento o aprendiz encontra-se, para que, então, o professor possa fazer o planejamento e agir em função de ajudar o aluno a sanar suas dificuldades de aprendizagem.

Na próxima seção, apresentaremos as concepções de Morais (2012) sobre os estudos psicolinguísticos de Ferreiro e Teberosky (1999).

3.10 Considerações sobre os estudos psicolinguísticos

Os estudos de Morais (2012) mostram os pontos positivos dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), que permitiram mudanças positivas no campo educacional. O autor também aborda que a chegada dessa nova concepção provocou confusões no ponto de vista dos educadores.

Dessa forma, apontar-se-ão quais as vantagens trazidas pelos estudos da psicogênese apresentados por Morais (2012). O autor enfatiza que o percurso evolutivo da escrita que se apresenta por fases universais destacado pelos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) não acontece como regra para todos os indivíduos. O autor considera que existem diferenças sociais que influem na aquisição de conhecimento, como também discorda que o processo de alfabetização aconteça de maneira natural em todos os indivíduos com uma certa idade. Isto é, o autor presume que não há uma regra que define quando e como acontecerá o processo de aprendizado da leitura e da escrita em todos os aprendizes, pois dependerá das condições sociais e individuais em que a pessoa está inserida. A seguir, veja o que o autor diz sobre o assunto.

A escrita alfabética é uma invenção cultural da humanidade e sua apropriação não parece depender muito da maturação biológica. Se encontramos, no dia a dia, algumas crianças que, antes dos 6 anos, já estão alfabetizadas, continuamos, infelizmente, conhecendo, também, a cada ano, pessoas que chegaram à vida adulta, ou mesmo à terceira idade, sem aprender aquilo que para algumas crianças pequeninas pareceu muito fácil: o sistema alfabético (MORAIS, 2012, p. 70).

Em seguida, Morais (2012, p. 74) aponta que a teoria psicogenética permitiu que os educadores percebessem que o aprendizado não dependia apenas de uma transmissão de conhecimentos do adulto para a criança e que o aprendizado da escrita não se trata apenas da transcrição de um código que passará a ser usado de maneira natural e instantânea pelo aluno para escrever palavras. Em outras palavras, o ensino em que se apresentam ao aluno as letras e, em seguida, ensina-se a junção dessas letras para formar diversas palavras não é a maneira mais adequada de agir para que o aluno adquira o conhecimento da escrita.

Morais (2012, p. 74) aborda também que a pesquisa sobre as concepções da escrita alertou para o fato de que “não é preciso controlar as palavras com que a criança se defronta, porque isso em nada assegura o seu avanço”, pois, para apropriar-se do sistema da escrita

alfabética, é preciso que a criança compreenda qual é o funcionamento da escrita, bem como entender o que as letras representam.

Morais (2012, p. 74) enfatiza que “aprendemos, também, com a teoria da psicogênese, que o processo de letramento – ou imersão das crianças no mundo da escrita – começa fora da instituição escolar, bem antes da alfabetização, e que deve ser bem conduzido na escola, desde a educação infantil”. Dessa maneira, deve-se considerar que o aluno carrega os saberes adquiridos em suas práticas sociais e esse aprendizado revela-se em suas tarefas escolares e em outras práticas do seu cotidiano. Por isso, o autor diz que

não existe “prontidão” para a alfabetização. Em lugar de excluir alunos porque não apresentariam habilidades não essenciais para o aprendizado da escrita ..., passamos a entender que todos têm direito a se alfabetizar, que precisamos partir do ponto em que as crianças se encontram (MORAIS, 2012, p. 75).

Nesse sentido, o autor (2012, p. 75) enfatiza que, a partir dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), os professores alfabetizadores passaram a considerar que os erros dos alunos, em fase de alfabetização, mostram o que o aprendiz já sabe e indica o que ele ainda precisa aprender. O autor assinala também que o sistema de educação passou a considerar que o processo de aprendizado da leitura e da escrita precisava ser desenvolvido em um tempo maior e, assim, estendeu-se o prazo de exigência para que o aluno esteja alfabetizado. Ainda, houve uma flexibilidade maior por parte do sistema de ensino que permitiu a não reprovação dos alunos que precisam de mais tempo para aprender a ler e escrever.

Entretanto, Moraes infere que algumas controvérsias foram trazidas pela inserção das teorias da psicogênese ao sistema de ensino. A primeira questão que Moraes (2012, p. 77) aponta é que os educadores consideram que essa teoria psicolinguística seria um método. Dessa forma, utilizavam, em cursos de formação de professores e de formação pedagógica, apenas o conteúdo da pesquisa psicogenética, que trata das fases de alfabetização, mas não apresentavam nenhum recurso didático para que se executasse o ensino da leitura e da escrita nas salas de aula.

Morais (2012) conta que, nessa mesma época, em meados de 1980, também se expandia, no Brasil, os estudos sobre o letramento. Nesse sentido, a corrente do letramento foi utilizada em contradição com os métodos de alfabetização por cartilhas. Então, Moraes (2012, p. 77) cita que “desse processo resultou, em muitos lugares, o que Magda Soares (2003a e 2003b) denominou “desinvenção” da alfabetização”. Dessa forma, os educadores acreditavam que as crianças poderiam aprender a ler e a escrever de modo espontâneo desde que elas estivessem envolvidas em contextos que proporcionassem o contato com a leitura e a escrita. O ponto negativo dessa situação influenciada pelos estudos psicogenéticos, segundo Moraes (2012), é

que os educadores não estavam utilizando nenhum método e isso fez com que parte das crianças ficassem com defasagem no aprendizado, pois precisavam de um ensino sistematizado para que elas entendessem o sistema de escrita.

Por fim, Morais (2012, p. 78) aborda que outros três problemas no ensino da leitura e da escrita foram provocados pela influência dos estudos psicogenéticos, são eles: “o abandono do ensino sistemático das correspondências grafema-fonema, o descaso com a caligrafia e o não ensino de ortografia”. Para o autor, o que se refere ao primeiro problema apontado acima é que é necessário que haja um ensino sistematizado pelo menos durante os dois primeiros anos de ensino escolar para que o aluno adquira domínio das correspondências grafema-fonema que envolvem o sistema alfabético. No que diz respeito ao descaso com a caligrafia, Morais (2012, p. 79) explica que “as letras “bastão” ou de imprensa maiúscula são especialmente adequadas para as atividades de reflexão sobre palavras, atividades que auxiliam a criança a compreender as propriedades do Sistema de Escrita Alfabético”. Morais (2012) recomenda que os educadores devem agir em favor de promover o avanço das crianças para a escrita de outros tipos de letras. Isso porque pode ser que o progresso do estudante no que diz respeito à leitura e à escrita fique em prejuízo se isso não acontecer. Então, o autor explica o terceiro problema mencionado, que é o não ensino de ortografia. Para Morais (2012, p. 79), houve uma crença por parte dos educadores que o ensino da ortografia “era algo “tradicional (e repressor) e que os aprendizes por si sós, avançariam no domínio da norma ortográfica, à medida que lessem e produzissem mais textos”, então, essa questão foi ignorada e ocasionou em defasagem escolar.

Nesta seção, mostraram-se os apontamentos sobre os pontos positivos e as controvérsias trazidos ao ensino brasileiro pelo construtivismo. Na próxima seção, discorrer-se-á sobre as fases da escrita, que é considerada mais uma parte dos estudos psicogenéticos de Ferreiro e Teberosky (1999). Além disso, também abordar-se-ão as fases de aprendizado pesquisadas na Língua Inglesa por Ehri (2014). Por fim, far-se-á a explanação do estudo comparativo de Soares sobre esses dois estudos.

3.11 Fases da escrita

Para começar, discorrer-se-á um pouco mais sobre os conceitos de Ferreiro e Teberosky (1999) e Ferreiro (2000), que abordam concepções construtivistas nas quais consideram que a natureza do objeto do conhecimento envolve os processos de aprendizagem de leitura e de escrita. Dessa forma, tratar-se-á das fases de alfabetização intituladas pelas autoras por pré-silábica, silábica, pré-alfabética e alfabética.

Para Ferreiro (2000, p. 19), no início da fase pré-silábica, a criança ainda não revela seu conhecimento por meio das letras, mas por rabiscos em forma contínua ou por meio de desenhos. Nesse início de apresentação da escrita à criança, é considerável que a construção do conhecimento sobre essa tecnologia revele-se por meio de suas escritas carregadas de sentido e significados. Isso ocorre quando o aprendiz faz suas escritas em forma de rabiscos ou garatujas e conta que escreveu seu nome ou o nome de seus parentes, ou relata que se trata de um registro de um momento importante ou uma brincadeira ou outras situações. Nesse caso, é importante que o educador escute a criança, pois nem sempre será uma escrita interpretável, na maioria das vezes, somente o infante saberá revelar os significados.

Ferreiro (2000, p. 20) menciona que, em um estágio mais avançado, porém ainda na fase pré-silábica, no processo de escrita, o aprendiz começa a utilizar letras que aprendeu no seu meio social e na escola. Dessa maneira, a criança deixa de utilizar desenhos para representar a escrita e envolve-se com o sistema alfabético, assim, passa a fazer uso das letras em suas escritas. Embora o infante já tenha percebido que as letras devem ser usadas em seus registros, ele ainda não compreende a correspondência entre letras e sons, por isso, há uma tendência por escrever com letras aleatórias que não condizem aos sons que elas deveriam grafar, como também a criança tende a escrever com um número muito grande de letras. Com o passar do tempo, ela utiliza uma variação maior de grafemas conhecidos, isso acontece à medida que o aprendiz aumenta o seu conhecimento do sistema de escrita alfabético. Quando isso acontece, é sinal de que a sua escrita está em avanço para um estágio silábico.

Ferreiro e Teberosky indicam duas fases para se referir ao progresso do estágio de leitura e escrita anteriormente citado. Uma delas é a fase silábica e a outra é a fase pré-alfabética.

Para Ferreiro e Teberosky (1999, p. 209), na fase silábica, cada grafia condiz a um valor sonoro, ou seja, cada letra que a criança escreve corresponde à escrita de uma sílaba. Isso acontece, porque o aprendiz ainda não consegue decompor os sons das sílabas. Nessa fase, a criança utiliza letras variadas que, muitas vezes, são correspondentes a uma parte do som silábico, por exemplo, há a tendência de escrever PTK para representar “peteca” e, desse modo, o infante faz várias representações que mostrarão o seu conhecimento sobre o sistema alfabético. Ainda nesse estágio de aprendizagem, o discente pode apresentar dificuldade para repetir letras em palavras que se fazem necessárias. As autoras apontam algumas transformações que confirmam a evolução da escrita que ocorre com crianças em fase de alfabetização, conforme é possível observar a seguir.

A mudança qualitativa consiste em que: a) se supera a etapa de uma correspondência global entre a forma escrita e a expressão oral atribuída, para passar a uma correspondência entre partes do texto (cada letra) e partes da expressão oral (recorte silábico do nome); mas além disso, b) pela primeira vez a criança trabalha claramente com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 209).

Ferreiro (2000, p. 24) aponta que a fase pré-alfabética revela-se quando a criança já compreende que existe uma ligação entre letras e sons e faz uso disso para compor sua escrita. Em outras palavras, a criança percebe que a escrita consiste na junção de letras que formam sílabas e, posteriormente, as palavras. Ferreiro e Teberosky (1999, p. 189) assinalam que “a capacidade de diferenciar língua escrita-língua oral é sumamente importante para a iniciação à lectoescrita. Com efeito, ao aprender a ler e escrever, a criança defronta-se com enunciados puros de língua escrita (tão língua escrita que ninguém fala assim em nenhum lugar)”. Isso quer dizer que, ao adentrar o ensino regular, o aprendiz depara-se com uma escrita que não condiz exatamente com aquilo que é falado por ela e pelas pessoas do seu meio social, pois a escrita que se aprende no ensino formal (escrita formal), normalmente não é praticada do mesmo modo como é aprendida nas suas práticas sociais. Ainda na fase pré-alfabética, a criança testa hipóteses utilizando variadas letras que possuem sons parecidos e pode escrever variando a quantidade de letras para grafar palavras parecidas.

À medida que a criança forma palavras com correspondência sonora, seguirá em progressão até que ela atinja a fase alfabética. Quando o aprendiz está na última fase descrita pelas autoras, que é a alfabetização, ela mostra-se capaz de escrever palavras com grafias correspondentes aos sons de sua língua e, a partir desse momento, utiliza a escrita socialmente para transmitir mensagens de maneira coerente e, ao mesmo tempo, também se torna capaz de ler e entender uma diversidade de textos com os quais ela tem contato na escola e fora dela. Para Ferreiro e Teberosky (1999, p. 219) “a criança já franqueou a “barreira do código”; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever”, então, já está na fase alfabética. A partir desse momento, o infante começa a grafar de modo que as suas escritas realizem as correspondências sonoras de letras e sons.

Diante do exposto, torna-se relevante considerar os conceitos que permeiam o aprendizado da leitura e da escrita propostos por Ehri (2014). Essa autora é uma psicóloga educacional cujo trabalho é baseado em concepções fonológicas, além disso, seus estudos também se amparam na forma em que as crianças concebem a leitura e a escrita. Os estudos de Ehri foram feitos com aprendizes em fase de alfabetização na língua inglesa.

Em suas concepções, Ehri (2014) acredita que o aluno, ao escrever palavras, utiliza sua memória visual das letras, então, faz ligações entre a letra e o som e, simultaneamente, realiza outras ligações que ativam os processos de memória que propiciam o aumento do seu repertório de escrita. Em um importante trabalho realizado com crianças em fase de aprendizado da leitura e da escrita, Ehri (2014, p.4) aborda que “o mapeamento ortográfico ocorre quando, durante a leitura de palavras específicas, os leitores formam conexões entre unidades escritas, seja grafemas simples ou padrões ortográficos maiores, e unidades faladas, sejam fonemas, sílabas ou morfemas”. A autora também afirma que

Um grande obstáculo para leitores iniciantes é aprender a ler palavras da memória com precisão e automaticamente dentro ou fora do texto. A visão da palavra ativa sua pronúncia e significado imediatamente na memória e permite que os leitores concentrem sua atenção na compreensão em vez do reconhecimento de palavras (EHRI, 2014, p. 4).

Para Ehri (2014), a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo em que a criança adquire aos poucos a consciência fonêmica e que, desde os primeiros contatos com a leitura, já reconhece alguns sons e letras e faz seu uso para avançar no conhecimento sobre essa relação até atingir o pleno desenvolvimento ortográfico que se configura pela capacidade de ler e escrever palavras sem dificuldades.

Nesse sentido, Ehri (2014, p. 8) aponta que a alfabetização realiza-se em quatro fases, que ela denomina de pré-alfabética, alfabética parcial, alfabética completa e alfabética consolidada. Em primeiro lugar, vejamos que a autora considera que o processo de leitura e escrita inicia-se na fase pré-alfabética. De certa forma, a criança pode ter conhecimento das letras ou não. Nesse processo, ela escreve automaticamente expondo seus conhecimentos da escrita adquiridos na sua vivência. Ainda em primeiros estágios, o aprendiz pode imitar um adulto escrevendo, sendo provável que ela utilize algumas letras bem conhecidas que podem ser as do seu nome, porém o seu desenvolvimento ainda não possibilita que haja associação entre letras e sons.

Em seguida, a autora (2014, p. 8) revela que, na fase alfabética parcial, começam a acontecer as primeiras conexões entre grafia e fonemas, ou seja, a criança já escreve letras correspondentes aos sons, isso acontece, porque já foi adquirida a capacidade de ela reconhecer o sistema ortográfico ou parte dele, como também é comum que a criança explore o seu conhecimento sobre a articulação do sistema fonador, de modo que ela utilize a habilidade da fala para pensar em modos de representar os sons com a grafia correta. Além disso, podem ocorrer muitos desvios na escrita, porque o aprendiz ainda não consegue distinguir diferenças

minuciosas que envolvem os fonemas. A autora considera que a criança recorre à sua memória para empregar letras conhecidas na construção das palavras.

Logo após, Ehri (2014, p. 8) relata a fase alfabética completa. Para ela, esse é o estágio no qual a criança faz muitas conexões entre grafia e fonemas, configurando, desse modo, a consciência fonêmica. Por esse motivo, o aprendiz lê palavras desconhecidas somente decodificando o sistema ortográfico, pois pode ser que a criança ainda não entenda o significado de muitas das palavras que já consegue ler. Nessa fase, a criança inventa palavras, inspirando-se em sons que já conhece e faz analogias entre grafias parecidas, isso indica que juntar letras para formar sons tornou-se uma tarefa fácil para esse indivíduo.

A fase alfabética consolidada, segundo Ehri (2014, p. 8), acontece quando a criança exerce o total domínio de concordância entre unidades gráficas e fonéticas. O aluno exibe a escrita de forma correta e já é capaz de exercer sua memória para ler todas as palavras. Nesse momento, a consciência fonêmica é menos ativada pela criança. Outro fator relevante é que o aluno passa a construir os vocábulos de forma espontânea e, posteriormente, ele aumenta o seu repertório de leitura e escrita com predominância de compreensão.

Após apresentar os preceitos dessas duas autoras que são precursoras em estudos sobre a aprendizagem de leitura e escrita, torna-se importante apontar, na próxima seção, o que aborda Soares (2000) em sua análise comparativa sobre os conceitos das autoras citadas acima.

3.12 Estudo comparativo sobre as teorias das fases de alfabetização

A princípio, Soares (2020, p. 77) destaca as diferenças existentes nos estudos das duas pesquisadoras. A autora aponta que Ferreiro (2000) “toma como critério na identificação das fases de desenvolvimento da escrita, as hipóteses da criança em sua progressiva aproximação ao princípio alfabético de escrita”. Ademais, Soares descreve que Ehri (2014) “toma como referência, para delimitação de fases, o grau de conhecimento do sistema alfabético pela criança, com o objetivo de identificar as conexões que vão sendo estabelecidas entre os sons das palavras e sua representação alfabética”.

Nessa perspectiva, Soares (2020, p. 78) compara o trabalho de Ehri, que é abordado como fonológico, com o trabalho de Ferreiro, que é denominado por construtivismo. De certo, Soares (2020) assenta a distinção entre os conceitos quando diz que “o paradigma construtivista privilegia o sistema de escrita como sistema de representação, enquanto o paradigma fonológico privilegia o conceito de escrita como sistema notacional”.

Contudo, Soares (2020) identifica as diferenças que se estabelecem nas conceituações das autoras sobre os processos de aprendizagem e, para isso, apresenta um quadro comparativo no qual se podem ver as diferenças na descrição das fases de alfabetização, que condizem com os estudos das autoras de maneira individual, conforme é possível observar a seguir.

Tabela 1 - Comparação entre as fases da escrita de Ferreiro (2000) e Ehri (2014)

FERREIRO		EHRI	
NÍVEL 1	Garatuja	-----	
NÍVEL 2	Pré-silábico	FASE 1	Pré-alfabética
NÍVEL 3	Silábico	FASE 2	Parcialmente alfabética (semifonética)
NÍVEL 4	Silábico-alfabético		
NÍVEL 5	Alfabético	FASE 3	Plenamente alfabética
		FASE 4	Alfabética consolidada

Fonte: Soares (2020, p. 77).

A partir das concepções das duas autoras apresentadas neste quadro, Soares (2020) faz uma descrição comparativa que revela detalhes importantes sobre as considerações de ambas. No quadro, Soares (2020) aponta que Ferreiro (2000) considera que o início da alfabetização concretiza na fase 1 - garatuja.

Para dar seguimento, Soares (2020) explica que a fase pré-silábica apontada por Ferreiro (2000) e pré-alfabética indicada por Ehri (2014) correspondem ao mesmo estágio de aprendizagem. No entanto, Soares (2020, p. 78) aborda coincidências nos conceitos das duas autoras ao ressaltar que “nestas fases, tanto de leitura quanto de escrita, a criança ainda não tem conhecimento do sistema alfabético: embora possa conhecer algumas letras, ainda não sabe que as letras correspondem os sons da fala”. Torna-se importante apontar que Soares (2020) revela que Ferreiro (2000) considera a fase pré-alfabética como uma etapa de construção do conhecimento, enquanto Ehri (2014) não considera que esse fator seja relevante. Pode-se observar esse detalhamento no trecho a seguir.

[...] no quadro do paradigma fonológico, a fase em que a criança ainda não revela conhecimento sobre o sistema alfabético não tem importância relevante no processo de desenvolvimento da escrita; ao contrário, no quadro do paradigma construtivista, essa fase representa o momento inicial de desenvolvimento da escrita, porque, nela, a criança, se não tem ainda conhecimento sobre o sistema alfabético, revela já a presença de uma hipótese em relação à língua escrita: a de sua natureza notacional: arbitrária, convencional e sistemática (SOARES, 2020, p. 79).

Soares (2020, p. 79) destaca que, enquanto Ferreiro (2000) distingue duas fases de aprendizagem instituídos como o nível silábico e o nível silábico-alfabético, Ehri (2014) considera que essas fases são uma só e a denomina por “fase parcialmente alfabética”. Desse modo, Ehri (2014) considera as relações fonológicas em que as crianças iniciam as correspondências entre letras e sons, como também afirma que, nesse nível, revela-se o conhecimento de algumas letras bem familiares, como as dos seus nomes e de palavras de uso muito recorrente. Já Ferreiro (2000) acredita que o aprendizado da criança constrói-se à medida que ela age sobre o objeto do conhecimento. Então, a concepção da autora sobre a fase silábica é que a criança passa a entender que as letras correspondem ao valor sonoro das palavras, ao passo que, na fase silábico-alfabética, o aprendiz já atingiu a plena consciência de que as letras possuem um fonema correspondente. Assim sendo, Soares (2020, p. 80) enfatiza que Ferreiro (2000) engendra que há um final da alfabetização que se encerra na fase de escrita alfabética, enquanto os estudos de Ehri apontam uma fase além da fase plenamente alfabética (que condiz com o aprendizado da criança referente à fase alfabética descrita por Ferreiro), que é a fase alfabética consolidada. Segundo Soares (2020, p. 80), “o desenvolvimento só terá atingido o final quando a criança avança para além do nível fonêmico, apropriando-se também do sistema morfêmico”. Em vista disso, entende-se que o aluno atinge a plena compreensão do sistema de escrita e faz seu uso corretamente.

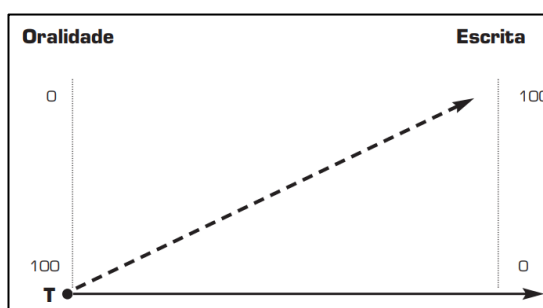
De certa forma, todas as descrições acima visam a esclarecer os processos de aprendizagem que ocorrem com alunos em processo de alfabetização. Considera-se que o aluno segue um processo constante de construção do conhecimento, e o professor, em suas aulas regulares, age em busca de práticas de ensino que estimulem os alunos a alcançarem avanços de aprendizagem. No entanto, existem algumas adversidades causadas que propiciam dificuldades no aprendizado do sistema de escrita. Na próxima seção, ver-se-ão os principais apontamentos de Oliveira (2005), Soares (2020) e Lemle (2009) sobre o assunto.

3.12 O que faz com que o aprendizado da escrita seja complexo

A princípio, ater-se-á aos conceitos de Oliveira (2005, p. 6), que buscam revelar concepções de escrita nas quais o autor menciona que “a escrita é apenas uma representação limitada da língua falada”. Diante dessa perspectiva, Oliveira (2005, p. 7) acredita que o aprendiz é um ser inteligente que utiliza a sua capacidade de raciocínio para fazer associações e, dessa forma, construir o seu conhecimento. Ainda, para o autor, o simples fato de que a criança já possua conhecimento sobre a sua língua falada permite o seu envolvimento com a

escrita. Por isso, Oliveira (2005, p. 9) enfatiza que “a interação com a escrita seja intermediada pela oralidade, ou seja, por aquilo que o aprendiz já conhece sobre a sua língua (ele já fala a língua) quando inicia seu processo de construção da escrita”. Em vista disso, Oliveira (2005) apresenta um gráfico que visa a explicar a evolução da escrita dos aprendizes, conforme é possível perceber abaixo.

Figura 3 - Evolução da escrita dos aprendizes



Fonte: Oliveira (2005, p. 10).

Oliveira (2005) mostra com esse gráfico como acontece a influência da oralidade na escrita dos aprendizes. Dessa forma, Oliveira (2005, p. 10) explica que, no gráfico, o “T”, localizado no início da linha horizontal, é o tempo; já o ponto ● corresponde ao início do processo de aprendizagem da escrita; e a linha tracejada indica o progresso que o aprendiz alcança na escrita com o passar do tempo. Dessa maneira, a evolução do processo de aprendizagem configura o distanciamento entre a escrita e a oralidade. Nesse sentido, Oliveira (2005) esclarece que

à medida que se progride no eixo do tempo, menor se torna o efeito oralidade (e o que se espera, a longo prazo, é que sejamos capazes de tratar a língua escrita de modo independente, e que a escrita se torne autônoma em relação à fala). Em resumo, há um momento em que nenhum de nós escreve mais como fala (OLIVEIRA, 2005, p. 10).

Entretanto, Oliveira (2005, p. 10) acredita que “nem tudo que constitui o nosso conhecimento da língua escrita tem origem no nosso conhecimento da língua falada, que, diga-se de passagem, é diferente de grupo para grupo, sejam esses grupos diferenciados em termos sociais, etários ou geográficos”. Em vista disso, Oliveira (2005, p. 3) apresenta um texto que foi escrito por uma criança de seis anos, que mora em Belo Horizonte, Minas Gerais, conforme é possível analisar a seguir.

Quadro 1 - Escrita de uma criança de seis anos

Ozologicu onti nos foi no zologicu ageti fomus de onibus ispeciau vimus muitos bixos o maior era os elefati

Fonte: Oliveira (2005, p. 10).

Oliveira (2005, p. 4) justifica que a escrita de “zologicu” e “ispeciau” tem como influência o dialeto dos belo-horizontinos, que tendem a falar o “u” no final de palavras terminadas com o fonema /u/. Oliveira (2005) também explica que o mesmo caso acontece no uso do “i” nas palavras onti, elefati e ispeciau. Oliveira (2005, p. 8) menciona que, no trecho “os elefati”, há um problema ortográfico, como também a criança errou a concordância nominal quando não colocou o substantivo no plural. Já no caso da escrita “nos foi”, concretiza-se um erro de concordância verbal. Consequentemente, o autor aponta que “no dialeto de Belo Horizonte, as sequências gráficas es- (como em esquerdo) e is- (como em Israel), quando representam sílabas átonas em início de palavra, são pronunciadas da mesma forma, como “is”, o que explica o porquê de o aluno escrever “ispecial”.

Porquanto, para finalizar a análise dessa produção textual, Oliveira (2005) faz uma consideração sobre as condições gerais do texto. Nessa perspectiva, Oliveira (2005, p. 13) menciona que “podemos estabelecer o seguinte procedimento operatório por parte do aprendiz, no estágio inicial da escrita: o aprendiz exerce sobre sua produção escrita inicial tanto um controle qualitativo quanto um controle quantitativo”. Dessa maneira, Oliveira (2005, p. 13) descreve que “o controle qualitativo pode ser formulado assim: **sons iguais são representados por letras iguais; sons diferentes são representados por letras diferentes**”. Para o pesquisador, é comum que os aprendizes escolham letras diferentes para representar um determinado som. Em seu exemplo, ele explica que “para o som [s], um aprendiz pode escolher a letra ‘s’ enquanto um outro aprendiz pode escolher a letra ‘c’” (OLIVEIRA, 2005, p. 13). Para explicar o controle quantitativo, Oliveira (2005, p. 13) aponta que “**o número de letras utilizadas corresponde ao número de sons pronunciados**”. Como exemplo, o autor exibe a palavra “hoje”, que pode ser representada pelos aprendizes, como “oji” ou “ogi”, pois essa palavra inicia-se com a letra “h”, que não tem correspondência sonora, portanto, o aprendiz não apresenta essa grafia por falta de conhecimento sobre o sistema ortográfico.

Além desses conceitos, o pesquisador mencionado anteriormente explana sobre os sons do português. Oliveira (2005, p. 22) esclarece que o aparelho fonador, por meio das cordas vocais, pode produzir dois tipos de sons, são eles: o som surdo (desvozeado), que é produzido quando as cordas vocais estão separadas, por isso, o ar passa sem nenhum impedimento, produzindo um som sem qualquer vibração das cordas vocais. Já o som sonoro (vozeado) acontece quando as cordas vocais juntam-se, provocando, assim, uma vibração. Como exemplo, Oliveira (2005) apresenta as palavras “cinco” e “zinco”. Para o autor, essas palavras possuem diferenças nas pronúncias dos seus primeiros fonemas, pois, se ao fazer um teste e falá-las em voz alta perceber que ao dizer “cinco” as cordas vocais não vibram, então, temos um som surdo ou desvozeado. Entretanto, ao pronunciar a palavra “zinco” é possível perceber que há a vibração das cordas vocais, configurando um som sonoro ou vozeado. O autor apresenta essas diferenças na pronúncia dos sons, porque considera que, quando o aprendiz não se atenta para essas diferenças, podem acontecer muitos desvios ortográficos, pois haverá em sua escrita a troca de letras em palavras que possuem sons parecidos. Essa troca pode acontecer quando as palavras possuem fonemas com traços muito parecidos, como /p/ e /b/, /f/ e /v/, /c/ e /z/. O autor elucida essa situação em que a criança pode escrever, em um ditado, a palavra “chocador” em vez de “jogador”, porque não foi possível perceber que alguns sons são sonoros ou vozeados. Dessa forma, Oliveira (2005) aponta que os sons da fala são os fones e pertencem a duas classes que são os consonantais e os vocálicos. Então, Oliveira (2005, p. 23) explica que “os sons vocálicos são aqueles em que não se coloca nenhum impedimento à corrente sonora na cavidade bucal. Os sons consonantais são aqueles em que algum tipo de impedimento, seja ele total ou parcial, é colocado à corrente sonora na cavidade bucal”.

Oliveira (2005) também apresenta uma classificação dos problemas de escrita que surgem nos textos escolares. Para explicar sobre o assunto com maior clareza, o autor divide a classificação dos problemas em três grupos denominados por ele de G1, G2 e G3. Oliveira (2005, p. 49) diz que descreverá, no primeiro grupo, “os problemas que violam a própria natureza de uma escrita alfabética”; no segundo grupo, o pesquisador apontará os problemas mais importantes; já no terceiro grupo, Oliveira (2005) apresentará “os casos em que a ortografia exige o controle de fatores que ultrapassam letras e sons”, sendo assim, exibir-se-ão, no quadro, a seguir, esses estudos.

Quadro 2 - Grupos de desvios de escrita

G1 – Escrita alfabética com correspondência trocada por semelhança de traçado.	Confusão na grafia de letras por causa do traçado.	m, n, p, b, q, d
G1 – Escrita alfabética com correspondência trocada pela mudança de sons.	Troca o som sonoro pelo som surdo.	Usa o p no lugar do b, s no lugar do z e outros mais.
G2 – Violações das relações biunívocas entre os sons e os grafemas.	A criança ainda não tem consciência de todas as relações que se estabelecem entre a letra e o som.	Grafar a palavra fava no lugar de mola .
G2b – Violações das regras invariantes que controlam a representação de alguns sons.	“Casos de escrita que se baseiam na pauta sonora e que ao mesmo tempo são regidos por regras”.	Grafar gera por guerra .
G2c – Violações da relação entre os sons e os grafemas por interferência das características estruturais do dialeto do aprendiz.	O aluno utiliza um fonema no lugar de outro que produz o mesmo som.	O sou brilha. (O sol brilha). (o autor justifica que no dialeto de Belo Horizonte no [l] não produz do fonema como no sul do Brasil) bunito para bonito
Violação de formas dicionarizadas.	Não tem explicação para o fato de que algumas palavras são escritas com tal fonema, pois poderia ser escrita com o outro fonema que possui o mesmo som.	Cesta-feira por sexta-feira Jelo por gelo

	Por isso, até que o aluno memorize como se escreve ele vai cometer erros.	
G3a – Violação na escrita de sequência de palavras.	Apesar de atribuir sentido às palavras, o aluno as escreve sem fazer qualquer separação.	Opatu para o pato mileva para me leva javai para já vai
Hipercorreção.	A criança ainda não entende que há uma flexão verbal.	pegol, abril, jogol para pegou, abriu, jogou
Casos acidentais de hipercorreção.	A criança escreve algo que não condiz a sua fala.	aprandim para aprendi

Fonte: Oliveira (2005, p. 49).

Diante dessa visão, com o intuito de ampliar nossos conhecimentos sobre os problemas de escrita, apresentar-se-ão os estudos de Lemle (2009). Para Lemle (2009, p. 5), a primeira condição para que a criança aprenda a leitura e a escrita é que ela já tenha amadurecimento suficiente para entender a representação simbólica. Como já foi dito anteriormente, a criança deve utilizar a escrita como representação quando ela já entende a arbitrariedade do signo.

Lemle (2009, p. 5) menciona que, quando o infante ainda não sabe ler, ele considera que as letras são riscos em uma folha em branco, então, a autora postula que “o aprendiz precisa ser capaz de entender que cada um daqueles risquinhos vale como símbolo de um som da fala”. Dessa forma, Lemle (2009) descreve como a ortografia abarca uma complexidade que tende a tornar o aprendizado um pouco mais difícil do que deveria ser, assim, a pesquisadora descreve a semelhança entre as letras *p*, *b*, *q* e *d*, como também as semelhanças entre as letras *a* e *o* e, posteriormente, ela cita as letras *m* e *n*. Segundo Lemle (2009, p. 5) afirma que “a criança que não leva em conta conscientemente essas percepções visuais finas não aprende a ler”.

Além disso, Lemle (2009) define que o outro problema que envolve o aprendizado é a capacidade de discernir os sons da fala. Lemle (2009, p. 6) aborda que, “se as letras simbolizam sons da fala, é preciso saber ouvir diferenças linguisticamente relevantes entre esses sons”. Em vista disso, a pesquisadora acredita que a criança deve saber diferenciar fonologicamente os sons da fala para que ela possa grafar corretamente. Como exemplo, a autora traz as palavras “*pé*” e “*fé*”, as quais possuem diferenças pouco perceptíveis no início da alfabetização. A autora mostra que muitas outras diferenças podem ser causadas pelas semelhanças na pronúncia dos

sons da fala, que são denominados por ela de “pedacinhos”. Portanto, é preciso que o aluno compreenda esses detalhes ao ponto de que ele supere as dificuldades de leitura e escrita.

Para além, Lemle (2009, p. 7) menciona que há um problema que é caracterizado pelas dificuldades do educando de captar a palavra. Em outras palavras, Lemle (2009) aponta que as crianças podem ter dificuldades para entender a segmentação. Nesse sentido, a pesquisadora apresenta alguns exemplos, como “a bola dela é amarela”, em que é possível que ocorra a grafia por parte do aprendiz da seguinte forma: “abo lade laeama rela”, em seguida, Lemle (2009) aponta desvios mais comuns. Para Lemle (2009), pode existir dificuldade na depreensão de unidades vocabulares que se apresentam em sucessões, como “umavez”, “nonavio”, “minhavó”, assim como pode acontecer o inverso, mesmo que seja mais difícil de ocorrer, a criança pode colocar espaço onde não há, por exemplo, pode ser escrito pelo aprendiz “chegando” para chegando ou “a parecendo” para aparecendo. Lemle (2009, p. 7) também assinala que o aprendiz pode confundir a escrita de algumas palavras, em seus exemplos aponta que pode haver a omissão da letra ‘a’ ao escrever duas palavras femininas, como “minha miga” e “para minha amiga”; ou pode haver a troca da letra ‘u’ pela letra ‘o’ em palavras masculinas começadas com [u], como ‘oniverso’ e ‘para universo’.

Além dessas considerações, Lemle (2009, p.11) descreve as complicações relacionadas ao sistema alfabético, que deveria ter uma letra para corresponder a cada som da língua, mas não é isso que acontece. Dessa forma, a autora descreve as correspondências biunívocas que acometem os fonemas da nossa língua e as letras do alfabeto, de forma que a representação acontece entre barras, então, a pesquisadora mostra algumas letras as quais correspondem a um som. São elas: *p, b, t, d, f, v* e *a*, que correspondem aos fonemas /p/, /b/, /t/, /d/, /f/, /v/ e /a/. Ressaltamos que nos fonemas /t/, /d/ e /a/ pode ocorrer variações nos sons que fazem com que o “a” seja /â/, o t seja /^ht/ e o d seja /^hd/. Lemle (2009, p. 12) postula que a representação por barras caracteriza os traços distintivos, esses “traços distintivos são características de som que são relevantes na diferenciação entre unidades do sistema.”.

Lemle (2009, p. 12) também aborda que existe uma “poligamia” (palavra usada pela autora), em que haveria uma relação múltipla entre letras e sons que se configura como casos de não biunivocidade. Para realizar a descrição, a pesquisadora mostra a decorrência de tal fato na constituição de palavras. Dessa forma, Lemle (2009) apresenta a vogal [i], dizendo que, quando em posição tônica, terá a representação exata da fala, como em “corri”, “bati” e “bebi”, por outro lado, se essa vogal oral se encontra no final de uma palavra em uma sílaba átona, sua correspondência na nossa ortografia será com a letra “e”, como em: “corte”, “parte”, “pente”

etc. Em outro caso, temos o exemplo do que acontece com a vogal “u”. De fato, quando essa vogal está em sílaba tônica, sua transcrição é *u*, como nas palavras “luto” e “tudo”, porém, quando a mesma vogal está na última sílaba da palavra e é átona terá a representação “caro”, “sapato” etc.

Lemle (2009, p. 12) também descreve as ocorrências que provêm do som, como acontece com o som da consoante *l*, dessa forma, quando essa consoante ocupa posição lateral e é seguida de uma vogal, configura-se da seguinte forma: “lata”, “leite” etc. Por outro lado, quando a consoante *l* encontra-se no final da sílaba, antecedido de uma vogal, há palavras, como “mel”, “papel”, “túnel” etc.

Por conseguinte, a autora apresenta dois quadros para mostrar as mais importantes correspondências entre letras e vice-versa. Lemle (2009, p. 14) enfatiza que “é importante ter claro na mente que tais correspondências são determinadas pela posição, ou seja, são regulares, e essa regularidade pode ser comentada pelo professor.”.

Lemle (2009, p. 14) apresenta, no quadro a seguir, algumas letras do alfabeto da língua portuguesa brasileira que não correspondem ao mesmo som na palavra se utilizada em posições diferentes.

Quadro 3 - Uma letra representando diferentes sons, segundo a posição

Letra	Fone (sons)	Posição	Exemplos
s	[s] [z] [ʃ] [ʒ]	Início de palavra. Intervocálico. Diante de consoante surda ou em final de palavra. Diante de consoante sonora.	Sala. Casa, duas árvores. Resto, duas casas. Rasgo, duas gotas ³ .
m	[m] (nasalidade da vogal precedente).	Antes de vogal. Depois de vogal, antes de p e b.	Mala, leme. Campo, sombra.
n	[n] (nasalidade de vogal precedente).	Antes de vogal. Depois de vogal.	Nada, banana. Ganso, tango, conto.
l	[l] [u]	Antes de vogal. Depois de vogal.	Bola, lua. Calma, sal.

³ Os dois últimos casos ocorrem no dialeto carioca.

	[e] ou [ɛ] [i]	Não-final. Final de palavra.	Dedo, pedra. Padre, morte.
	[o] ou [ɔ] [u]	Não-final. Final de palavra.	Bolo, cova. Bolo, amigo.

Fonte: Lemle (2009, p. 14).

No quadro, a seguir, Lemle (2009, p. 15) aborda que sons iguais podem ser representados por letras diferentes.

Quadro 4 - Um som representado por diferentes letras, segundo a posição

Fone (som)	Letra	Posição	Exemplos
[k]	c qu	Diante de a, o, u. Diante de e, i.	Casa, come, bicudo. Pequeno, esquina.
[g]	G+ gu	Diante de a, o, u. Diante de e, i.	Gato, gota, agudo. Paguei, guitarra.
[i]	i e	Posição acentuada. Posição átona em final de palavra.	Pino. Padre, morte.
[u]	u o	Posição acentuada. Posição átona em final de palavra.	Lua. Falo, amigo.
[R] [r forte]	rr r	Intervocálico. Outras posições.	Carro, Rua, carta, honra.
[ãw]	Ão am	Posição acentuada. Posição átona.	Portão, cantarão. Cantaram.
[ku]	qu qü cu	Diante de a, o. Diante de e, i. Outras.	Aquário, quota. Cinquenta, equino. Frescura, pirarucu.

[gu]	Gü ⁴	Diante de e, i.	Aguenta, sagui.
	gu	Outras.	Água, agudo.

Fonte: Lemle (2009, p. 15).

Lemle (2009, p. 15) aponta que “em cada comunidade linguística os professores deverão compor seus próprios quadros correspondentes aos quadros dados aqui, registrando neles a distribuição dos sons conforme se dá no dialeto falado pela sua clientela e por eles mesmos”. Isso porque, para cada dialeto, serão encontradas diferenças no modo de falar.

No quadro, a seguir, Lemle (2009, p. 16), aborda as relações entre letras e sons que, segundo a autora, são as mais difíceis, porque, nesses casos, uma só letra pode representar vários sons e, de maneira contrária, um mesmo som pode ser representado por mais de uma letra.

Quadro 5 - Letras que representam fones idênticos em contextos idênticos

Fone	Contexto	Letras	Exemplos
[z]	Intervocálico.	s	Mesa.
		z	Certeza.
		x	Exemplo.
[s]	Intervocálico diante a, o, u.	ss	Russo.
		ç	Ruço.
		sç	Cresça.
	Intervocálico diante de e, i.	ss	Posseiro, assento.
		c	Roceiro, acento.
		sc	Asceta.
	Diante de a, o, u, precedido por consoante.	s	Balsa.
		ç	Alça.
[š]	Diante de vogal.	s	Persegue.
		c	Percebe.
	Diante de consoante.	ch	Chuva, racha.
		x	Xícara, taxa.
		s	Espera, testa.
		x	Expectativa, texto ⁵ .

⁴ Os termos “qü”, “Gü” já não são mais usados, porém eles ainda existem no texto original da autora.

⁵ Esses casos ocorrem no dialeto carioca.

	Fim de palavras e diante De consoante ou de pausa.	s z	Funis, mês, Taís. Atriz, vez, Beatriz.
[ž]	Início ou meio de palavra e diante de e, i.	J g	Jeito, sujeira. Gente, bagageiro.
[u]	Fim de sílaba.	u l	Céu, chapéu. Mel, papel.
zero	Início de palavra.	Zero h	Ora, ovo. Hora, homem.

Fonte: Lemle (2009, p. 16).

Sobre o quadro anterior, Lemle (2009, p. 16) menciona que “não há qualquer princípio fônico que possa guiar quem escreve na opção entre as letras concorrentes”, por isso, é preciso consultar o dicionário sempre que preciso e, dessa forma, decorar a grafia correta das palavras.

Nesse contexto, torna-se muito importante apresentar algumas considerações de Soares (2020) sobre outros acometimentos que dificultam o aprendizado da criança logo no início da alfabetização.

Além dos preceitos apontados anteriormente, Soares (2020, p. 212) infere que o aprendiz possui dificuldades para distinguir os tipos de letra, como maiúscula e minúscula. Diante dessa visão, Soares (2020, p. 212) relata que, na fase em que a criança ainda considera a letra como um objeto, existem dificuldades para transpor os tipos de grafia, ou seja, o aprendiz começa a escrever com a letra caixa alta e, em algum momento, terá que aprender a escrever com outros tipos de letras, por exemplo, com letra cursiva ou letra minúscula. Por isso, Soares (2020, p. 212) menciona que, de acordo com a lógica das coisas, “um lápis é sempre um lápis, esteja em posição vertical, horizontal, inclinada”. Em vista disso, Soares (2020, p. 212) assinala que o objeto “enquanto objetos propriamente ditos não se alteram segundo a sua orientação e sua posição no espaço, o mesmo não ocorre com as letras”. Por esse motivo, os aprendizes têm dificuldade de utilizar as letras com formatos iguais. Nesse contexto, a autora considera que as letras p, b, q e d não exibem diferenças no formato, pois elas possuem apenas um formato, que é utilizado em posições diferentes. Por isso, podem confundir o aluno e fazer com que ele escreva de forma espelhada.

Soares (2020, p. 216) evidencia que a criança alcança a consciência fonêmica somente por meio da associação entre os grafemas e sua representação sonora, que são os fonemas. Para Soares (2020, p. 214), é preciso que o aluno identifique os fonemas por meio da percepção de

que uma letra (grafema) pode compor muitos sons desde que combinado com outros grafemas, como exemplo Soares indica as palavras “faca”, “furo”, “figo”, “fogo” e “fera”. Isso quer dizer que o aluno passa a perceber que um só fonema (letra) pode ser utilizado para escrever muitas palavras diferentes. Em outra perspectiva, Soares explica que o aprendiz também adquire a habilidade de trocar apenas um fonema para se formar muitas palavras diferentes, como “faca”, “maca”, “jaca” e “vaca”.

Soares (2020, p. 219) salienta outro fator relacionado à consciência do aprendiz sobre os fonemas, que são os nomes de algumas letras. A autora diz que a posição do fonema no nome da letra interfere como ela é entendida pelo aprendiz, por exemplo, a letra “p” é representada pelo fonema /p/ e na pronúncia ela é “pê”. Em outro caso, a autora cita a letra “f”, que é o fonema /f/ e na pronúncia ela é “efe”. A autora deixa claro que pode acontecer um momento em que a criança vai representar fonemas, como /p/ e /f/, fazendo uma fusão dos fonemas e utilizar a letra como se ela representasse mais de um som. Soares apresenta exemplos nos quais as crianças escrevem “kvalo” para “cavalo”, “ksa” para “casa”, ou ainda, podem utilizar a letra “h” para representar o fonema /g/, por causa de o som ser “agá”, então, na escrita teremos “hto” para “gato” e “hlia” para “galinha”. Dessa maneira, Soares (2020, p. 220) menciona outros casos em que o nome da consoante pode fazer com que o aluno entenda que uma letra representa mais de um fonema, então, a pesquisadora afirma que “conhecendo os nomes dessas letras, crianças, quando atingem o período da fonetização da escrita, costumam considerá-las como equivalentes a sílabas quando a consoante se segue a vogal E”. Assim sendo, Soares traz como exemplo outras escritas de crianças que grafam uma letra com a intenção de corresponder ao som de uma consoante mais a letra ‘e’, vejamos: “BCO” por “beco”, “CABLO” por “cabelo”, “PTCA” por “peteca”, “VNENO” por “veneno”. A autora (2020, p. 221) também indica outros casos que, segundo ela, ocorrem com menor frequência, como “CBOLA” por “cebola”, “GMA” por “gema”, bem como Soares também apresenta, “BEQO” por “beco”, “PIPOQA” por “pipoca”.

Esse tipo de escrita em que o aluno influencia-se pelo nome da letra configura a fase silábico alfabética, que é quando o discente já entende as correspondências fonêmicas, porém ainda é preciso um pouco de amadurecimento para que ele assimile certos detalhes da escrita.

Nesta seção, esclareceram-se muitas questões que permeiam a complexidade do sistema de escrita. Na próxima seção, apresentar-se-ão os métodos de alfabetização utilizados nas escolas.

3.13 Métodos de ensino

Soares (2020, p. 20), ao apresentar os métodos de ensino existentes, aborda um termo importante intitulado “associacionismo”. Para a autora, o termo associacionismo refere-se às técnicas de alfabetização em que se utiliza de vários meios de construção de palavras, como também de decomposição de palavras e de textos. A autora considera que esses métodos foram considerados tradicionais e ultrapassados e, com a chegada do construtivismo, passa-se, então, a considerar que o ensino deveria ser focado nas concepções do aluno. A seguir, Soares (2021a) mostra a sua visão sobre o assunto.

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 de gêneros de texto (SOARES, 2021a, p. 68).

Para Soares (2021a), o ensino deve envolver os métodos existentes, como também é preciso utilizar todos os artifícios que possam beneficiar o aprendizado da leitura e da escrita. Desse modo, a autora define duas facetas, que, no ato de ensinar, devem ser consideradas como uma fusão que integra os meios do conhecimento, conforme apresentado a seguir.

a *faceta linguística* predomina nos métodos sintéticos e analíticos, para os quais o objeto da aprendizagem da língua escrita é o sistema alfabético-ortográfico, e as competências visadas são a codificação e decodificação da escrita. Por outro lado, é a faceta *interativa* que predomina no construtivismo, em que a faceta linguística não é assumida propriamente como **objeto** da aprendizagem: as competências a ela vinculadas são consideradas decorrência da inserção da criança no mundo da cultura do escrito, ou seja, decorrência do desenvolvimento das facetas interativa e sociocultural (SOARES, 2020, p. 29).

Nessa perspectiva, torna-se importante ressaltar as definições apontadas por Soares (2020) para descrever os métodos sintéticos, que a autora considera como sendo o trabalho com as partes menores da palavra, o qual envolve os métodos fônico e silábico, assim como ressalta que, nos métodos analíticos, o estudo é feito a partir da análise das partes maiores palavras, frases e texto. A seguir, Soares (2020) afirma que

a aprendizagem da língua escrita deve partir das unidades menores) da língua – dos fonemas, das sílabas – em direção às unidades maiores – à palavra, à frase, ao texto (método fônico, método silábico); ora a opção pelo princípio da análise, segundo o qual essa aprendizagem deve, ao contrário, partir das unidades maiores e portadoras

de sentido – a palavra, a frase, o texto – em direção às unidades menores (método da palavração, método da sentencição, método global) (SOARES, 2020, p.18).

Porquanto, Soares (2020, p. 35) infere que “a questão dos métodos requer que se considere não só a aprendizagem da língua escrita como um todo, mas também a especificidade de cada uma de suas facetas, as diferentes implicações metodológicas que decorrem dos princípios e teorias que esclarecem cada uma”.

Nessa perspectiva, Carvalho (2005) aborda, com detalhes, como acontece a consolidação dos métodos de ensino, que são utilizados nas escolas do Brasil. Carvalho (2005, p. 18) aponta que se instaura uma dicotomia que se apresenta por métodos analíticos ou globais e métodos sintéticos, e, no meio educacional, existem discussões sobre qual é o melhor método a ser utilizado para o ensino da leitura e da escrita.

Carvalho (2005, p. 22), a seguir, apresenta métodos de ensino. Sendo assim, o primeiro abordado por ela é o método ABC, que foi utilizado em uma época em que grande parte da população era analfabeta. Naquele tempo, não se exigia muito de leitura e escrita no meio social, desse modo, Carvalho (2005, p. 22) afirma que “a soletração não buscava dirigir a atenção do aprendiz para os significados do texto, muito menos formar leitores, pois só trabalhava com palavras soltas”. Nesse contexto, faz-se uma composição que combina letras e sons com a finalidade de soletração. Isto é, é apresentada ao aluno uma cartilha de letras que devem ser memorizadas, posteriormente, o professor ensina que a junção dessas letras forma as sílabas que, por último, formam as palavras. Carvalho (2005, p. 22) ressalta que, ao utilizar o método ABC, “não se dá atenção ao significado, pois as palavras são trabalhadas fora do contexto. Trata-se de processo árido, com poucas possibilidades de despertar o interesse para a leitura, que pressupõe uma separação radical entre alfabetização e letramento”.

O método ba-be-bu-bu: silabação é descrito pela autora como uma técnica de memorização dos sons que são construídos, a princípio, perante a junção de uma consoante com uma vogal. Carvalho (2005, p. 23) declara que esse método possui semelhanças negativas com o método descrito anteriormente. Para a autora, há “ênfase excessiva nos mecanismos de codificação e decodificação, apelo excessivo à memória e não à compreensão, pouca capacidade de motivar os alunos para a leitura, como também pouca diferença entre esses métodos”. Galhardo (1979) *apud* Carvalho (2005, p. 23) concorda que em se tratando da diferença entre os dois métodos citados “a principal é que na primeira não aparecem frases, só palavras, mas o mecanismo da leitura é o mesmo”.

Para apresentar a realização do método de silabação, Carvalho (2005) descreve como aconteceu a exposição em cartilhas a seguir.

primeiro, as cinco letras que representam as vogais, depois os ditongos, em seguida as sílabas formadas com as letras v, p, b, f, t, l, j, m, n. As chamadas dificuldades ortográficas aparecem do meio para o fim da cartilha, incluindo os dígrafos, as sílabas travadas (terminadas por consoantes), as letras g, c, z, s e x (CARVALHO, 2005, p. 25).

Desse modo, Carvalho (2005, p. 25) ressalta que “decididamente os processos de alfabetização e letramento foram assumindo o pressuposto, do qual discordo, que a compreensão da leitura e da escrita vem depois da aprendizagem do processo de decodificação”. Portanto, entende-se que tais métodos condizem com o desenvolvimento de técnicas que induzem o aluno a formar palavras sem sentido de modo mecânico. Esse tipo de ensino não permite que a criança desenvolva um processo de aprendizado no qual ela terá chances de desenvolver habilidades de ler com criticidade e ampliar seu conhecimento do mundo.

É possível observar, a seguir, algumas imagens que remetem às atividades de alfabetização com métodos analíticos.

Figura 4 - Método analítico



Fonte: Cartilha de Alfabetização Sodre.

Ao descrever o método fônico, Carvalho (2005, p. 25) considera que as palavras, além de serem constituídas por sons, elas também possuem diversos significados, sendo assim, no método fônico, “o professor dirige a atenção da criança para a dimensão sonora da língua”. Desse modo, Carvalho explica os procedimentos utilizados para ensinar diante dessa metodologia, conforme trecho a seguir.

Ensina-se o aluno a produzir oralmente os sons representados pelas letras e a uni-los (ou melhor dizendo, fundi-los) para formar as palavras. Parte-se de palavras curtas, formadas por apenas dois sons representados por duas letras, para depois estudar palavras de três ou mais. A ênfase é ensinar a decodificar os sons da língua, na leitura, e a codificá-los, na escrita (CARVALHO, 2005, p. 25).

Carvalho (2005) considera que o avanço da Psicologia e da Linguística fizeram com que esse método aproximasse-se da ideia de um método misto, que é visto como processo analítico-sintético.

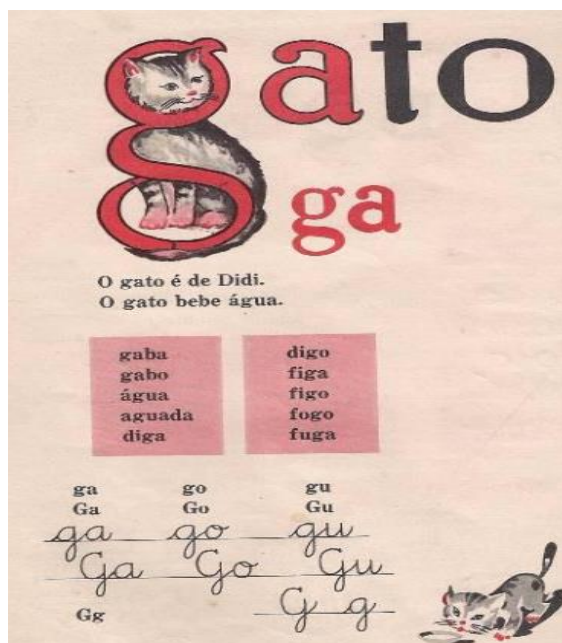
Conforme os estudos de Carvalho (2005, p. 26), o método fônico abarca o método Abelhinha e o método Casinha Feliz. O método Abelhinha consiste em uma fusão de sons que formam outros sons. Este é conhecido como um método de análise e síntese, pois, em primeiro momento, explora a capacidade dos alunos de formar sons e, posteriormente, suas habilidades de decompor os sons das palavras e fazer novas associações. Já no método Casinha Feliz, utiliza-se a ludicidade. Carvalho (2005, p. 27) declara que, nesse método, são utilizadas figuras para personificar as letras para que, dessa forma, a criança passe a fazer associações entre as letras e os nomes. É possível observar alguns exemplos dessas atividades, a seguir.

Figura 5 - Cartilha Sodré



Fonte: Cartilha Sodre.

Figura 6 - Cartilha Caminho Suave



Fonte: Cartilha Caminho Suave.

Então, Carvalho (2005, p. 32) apresenta os “métodos globais: aprender a ler a partir de histórias ou orações”. Ainda de acordo com a autora, esta foi uma nova maneira de ensinar que foi se instaurando a partir do movimento Escola Nova, o qual, no Brasil, surgiu por volta de 1920. Carvalho (2005, p. 32) relata que “a fundamentação teórica desses métodos é a psicologia da gestalt ou psicologia da forma: a crença, segundo a qual a criança tem uma visão sincrética (ou globalizada) da realidade, ou seja, ela tende a perceber o todo, o conjunto, antes de captar os detalhes”. Dessa forma, a autora considera que esse movimento educacional aconteceu por meio da interação entre educadores e psicólogos, com isso, Carvalho (2005) destaca que

Decroly propôs ensinar a ler com textos naturais, frases ligadas ao contexto da criança, ou mesmo palavras significativas. Enfatiza a compreensão do significado desde a etapa inicial da alfabetização, e não a capacidade de decodificar ou de dizer texto em voz alta. Considerava que os métodos tradicionais de soletração e silabação contrariavam a função de globalização característica da mente infantil (CARVALHO, 2005, p. 32).

Em vista disso, a autora mencionada anteriormente descreve os métodos que empreenderam essa proposta. A começar pelo Método de Contos, que se baseia no fato de que o professor cria pequenas histórias para introduzir a leitura dos alunos. Os contos são inspirados em fatos que dizem respeito à vida das crianças envolvidas e em assuntos bem familiares a elas. Os principais objetivos são fazer com que a criança desenvolva prazer pela leitura, como também adquira conhecimento da base alfabética da sua língua. Carvalho (2005, p. 33), ainda,

aponta que “o processo envolve análise das partes maiores (o texto, as frases) para chegar às partes menores (palavras, sílabas), por isso, o método global é também chamado de analítico”. Dessa forma, o professor separa as partes do texto para que a criança perceba que este é composto de frases e orações que são formadas por palavras. Logo, o docente enfatiza a leitura de algumas palavras repetidas, a fim de que elas sejam memorizadas, e dá sequência ao processo, trabalhando a decomposição das palavras e, por fim, cria oportunidades para que haja a composição de palavras.

O método Ideovisual de Decroly é descrito pela autora como aquele em que o médico e psicólogo Decroly não concordava com o ensino dividido em matérias, sendo assim, ele defendia que o ensino deve respeitar a personalidade da criança, assim como seus interesses. Nesse método, prioriza-se, em primeiro momento, problematizar temáticas que envolvem as necessidades básicas do educando, como alimento, moradia, direitos e outros mais. No entanto, a proposta geral era desenvolver estudos sobre as relações de família, escola, meio ambiente, astrologia etc. Desse modo, o docente direcionava a criança para que ela trabalhasse seu pensamento sobre o objeto pensando sobre ele, logo, era preciso fazer associações e, então, expressar-se sobre ele. Inclui-se, neste método, a “função de globalização”, em que Decroly trabalhou em conjunto com uma professora primária de forma que eles optaram por alfabetizar o discente partindo das frases e não das letras, pois consideravam que as unidades menores, se utilizadas separadamente, não têm sentido. Decroly criou o método Ideovisual, no qual fez experiências de aprendizagem com alunos que possuíam deficiência visual, auditiva e outras. Uma de suas experiências com um aluno portador de deficiência auditiva, Decroly, juntamente com uma professora, ensinaram o aluno a ler por meio de uma proposta que envolvia trabalhar frases do cotidiano do aluno. Essas frases eram elaboradas com os verbos no presente do indicativo e no imperativo para dar um direcionamento a ações que deveriam ser executadas pelo aluno para demonstrar o seu entendimento. Carvalho (2005, p. 36) cita que, nesse método, “o aluno reconhecia a forma, o desenho total, a imagem gráfica da frase. Em seguida, aprendia a distinguir as palavras, por meio da observação de semelhanças e diferenças entre elas; em seguida as sílabas, depois as letras”. Nesse método, Decroly também utilizou o chamado “ensino globalizado de palavras significativas”, no qual utilizavam-se produtos comestíveis em suas devidas embalagens para que os alunos provassem o alimento e associassem o sabor com a imagem do produto e a escrita contida no rótulo.

Em seguida, a autora mostra o método Freinet. Carvalho (2005, p. 36) conta que Célestin Freinet foi um educador francês que atuou no interior da França, no início do séc. XX, ele atuava com ideais políticos a favor da transformação social. Carvalho (2005, p. 37) diz que

“Freinet acreditava que a inteligência, o gesto, a sensibilidade desenvolvem-se através da livre expressão, do trabalho manual, da experimentação. Sua pedagogia consiste em estimular a reflexão, a criatividade, o trabalho, a cooperação e a solidariedade”. Desse modo, Freinet teve suas práticas de ensino influenciadas por Decroly, ao passo que acreditava que o aprendizado acontece do todo para as partes menores do texto. Em suas aulas, sempre respeitando o interesse das crianças, era proposto que elas criassem seus próprios textos, sendo eles, correspondências, jornais e outros gêneros textuais que eram lidos por todos para se fazer uma seleção que constituiria um material a ser impresso.

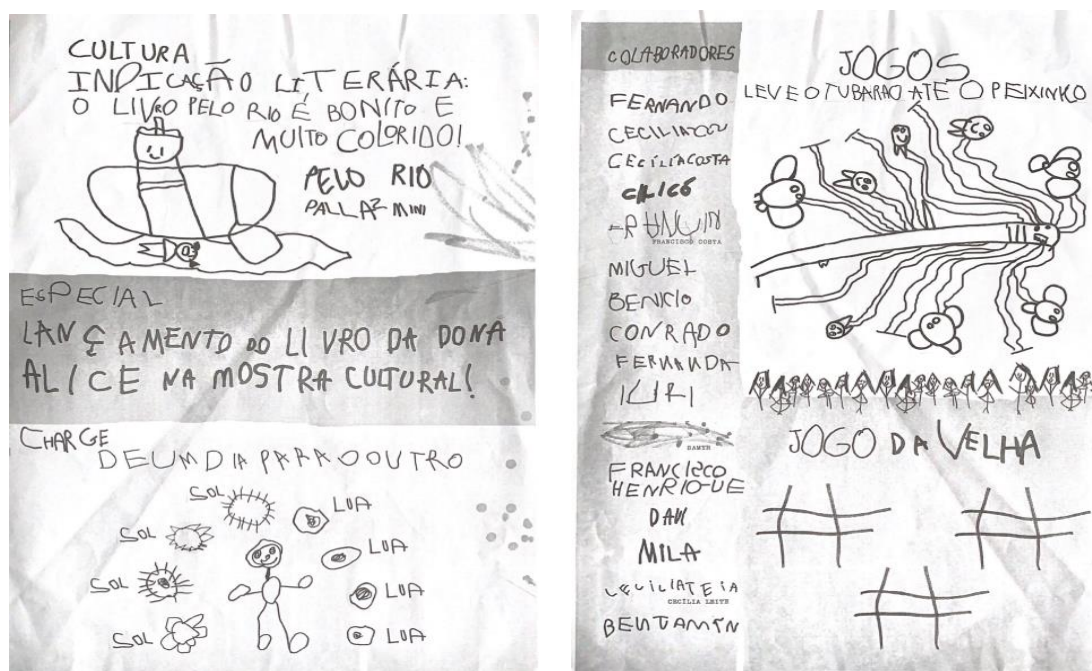
Então, Carvalho (2005, p. 37) menciona que, na proposta de Freinet, “o método natural pressupõe que a criança se familiariza com a escrita por imersão na escrita, à medida que interage com textos, ouve histórias, desenha, faz tentativas de escrita. Ela aprende a ler lendo, a escrever, escrevendo.”. Dessa maneira, a criança encontra-se inserida em um mundo em que a grafia torna-se natural para ela, além de considerar que o desenvolvimento é gradual e acontece envolvendo trocas de saberes, como também há a reflexão sobre o objeto. Portanto, o educador não denomina fases ou etapas para o desenvolvimento da leitura e da escrita. A seguir, há um exemplo de um jornal escrito por crianças de uma escola Freinet, localizada em Belo Horizonte, Minas Gerais.

Figura 7 - Produções textuais de estudantes a partir do método Freinet – parte 1



Fonte: Jornal Casulo, Escola Pés no Chão, Belo Horizonte.

Figura 8 - Produções textuais de estudantes a partir do método Freinet – parte 2



Fonte: Jornal Casulo, Escola Pés no Chão, Belo Horizonte.

Em outro momento, Carvalho (2005) apresenta a metodologia de base linguística ou psicolinguística. Essa denominação indica que é uma prática conduzida por princípios da linguística e da psicologia. Esse método surgiu como produto de uma experiência praticada em uma turma de alfabetização por um grupo de professores da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro na década de 1970. Nesse estudo, estima-se por não desrespeitar o nível de desenvolvimento cognitivo e afetivo do aluno, tal como se preza para que o aluno seja considerado o centro do processo de modo que ele possa exercer sua autonomia na escolha e na criação do conteúdo a ser trabalhado. Tendo em vista que a ludicidade esteja presente, a proposta é de iniciar a leitura a partir das orações, pois os pesquisadores estimam que, como se fala por frases, não é possível que se aprenda a leitura e a escrita por pequenas partes sem sentido completo. Então, três critérios são estabelecidos para favorecer o bom andamento do trabalho, além de facilitar o aprendizado dos alunos. No primeiro critério, estipula-se que, ao iniciar o método, utilize-se as letras p, b, d, f, v por serem consideradas mais fáceis. Então, trabalha-se utilizando os sons que não mudam de acordo com a posição na palavra, ou seja, /f/ com /a/ será *fa* em qualquer posição da palavra que esteja e, assim, os pesquisadores exploravam as relações biunívocas e, posteriormente, avançavam para se trabalhar relações mais complexas que envolvem as sílabas. Como já foi dito, o foco do trabalho não são as partes menores, como fonemas e sílabas, mas entender esses sons dentro de um contexto maior, que é a frase. No

segundo critério, recomenda-se a alternância dessas letras mais fáceis por letras consideradas mais difíceis, como grafemas que podem apresentar mais de um som dependendo da sua posição na palavra, como l, s, m, x e outras mais. Por fim, no terceiro critério, deve-se selecionar palavras que possam ser decompostas e, com suas partes, formar várias outras palavras, por isso, esse é o critério de produtividade. Dessa maneira, ao se trabalhar esse conteúdo que se caracteriza por atividades de leitura e escrita, realizam-se muitas operações sintáticas nas quais se criam muitas frases a partir de uma oração criada pelo aluno.

Carvalho (2005) apresenta o método Etapas de uma unidade, o qual se fragmenta em nove unidades didáticas. A primeira etapa consiste em uma preparação, em que se analisa o cenário, por meio de uma conversa, para se escolher as frases que serão trabalhadas, um tema para a produção textual pode ser escolhido pela professora ou pode surgir de algum acontecimento do cotidiano. Carvalho (2005, p. 40) aponta que entre os temas que podem ser trabalhados estão “histórias, fábulas, lendas, visitas e passeios, jogos e brincadeiras, eventos e projetos da escola etc.”. Por meio de uma conversa, exploram-se muito as ideias dos alunos para que se utilizem, no trabalho, as expressões deles. Na segunda etapa, deve-se seguir a regra de números de palavras, na qual uma oração só pode ter 6 ou 7 palavras ou de 9 a 11 palavras se for trabalhar com duas orações. Nas próximas etapas, segue-se um passo a passo, em que o terceiro passo é escrever as frases em um quadro; no quarto passo, o grupo deve ler as palavras de maneira que os infantes possam entender tudo que está escrito; nos quinto e sexto passos, faz-se uma análise para se trabalhar as operações sintáticas nas quais as crianças reconhecem as palavras chaves e fazem testes com essas palavras em outros contextos. Na sétima etapa, os alunos fazem uma análise das palavras para identificarem diferenças e semelhanças gráficas e auditivas que acometem as palavras. A oitava fase consiste na formação de novas palavras, utilizando as sílabas e os fonemas ali presentes. Por fim, na nona etapa, escrevem-se as novas palavras, tal como também se trabalha a oralidade.

Por fim, Carvalho (2005, p. 41) apresenta o método Alfabetização a partir de palavras-chave, que é apontado pela autora como aquele que “propõe o ensino das primeiras letras a partir de palavras-chave, destacadas de uma frase ou texto mais extenso. As palavras destacadas são desmembradas em sílabas, as quais, recombinações entre si, formam novos vocábulos.”. A autora fez uma pesquisa com algumas professoras que têm como foco esse método e ancoram seu trabalho na palavração, que é um método conhecido pela utilização de palavras-chave e de famílias silábicas, entretanto, há uma proposta rica de criação que inclui a narração de histórias, criação de canções, jogos e outro mais.

Carvalho (2005, p. 42) também apresenta o método Natural, que de acordo com a autora foi criado pela professora Heloísa Marinho, que exercia docência no Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Segundo Marinho (1987) *apud* Carvalho (2005, p. 42), a criação do método foi baseada nos “conceitos da psicologia da forma (Gestalt) e apoia-se em John Dewey, Decroly e outros escolanovistas que ressaltam a importância da atividade da criança no processo de ensino aprendizagem”. Com isso, a intenção da autora foi criar habilidades de leitura que ultrapassem a decodificação, dessa forma, Marinho (1987) pretendeu formar crianças leitoras que tenham habilidades para organizar os pequenos textos e atribuir sentido a eles. A criadora do método estabelece que as escritas sejam registradas em folhas separadas que, posteriormente, possam compor o que ela denominou de “pré-livro”. Esse método é direcionado para o estrato fônico das palavras, como também se trabalham as imagens visuais da escrita de modo a explorar a leitura e a escrita de novas palavras que se encontram em frases, sentenças, histórias dentre outros. Carvalho (2005, p. 42) evidencia que Marinho (1987) “ênfatizou a importância das atividades diversificadas, lúdicas, criadoras e livres, assim como o manuseio de materiais e objetos”. Para a composição do método, Marinho (1987) criou e utilizou o quadro de pregas, os cartões relâmpagos, visor fonético, tabuleiro de sons, trilho, bolsinha de leitura e várias outras formas de tornar o aprendizado mais claro para o aluno.

Por fim, Carvalho (2005) mostra o método Paulo Freire. A autora explica que Paulo Freire é conhecido internacionalmente por ter criado teorias, como Educação libertadora, Pedagogia do oprimido, Conscientização, Educação bancária e outros mais. Esses conceitos foram desenvolvidos a partir do trabalho que esse educador desenvolveu alfabetizando jovens e adultos que eram homens e mulheres trabalhadores rurais, operários ou outros que não tiveram a oportunidade de aprender a leitura e a escrita na idade própria. O método Paulo Freire tem como objetivo despertar os envolvidos para as questões políticas e, com isso, tornar possível o despertar da consciência para questões que os oprimem e os dominam. Carvalho (2005, p. 44) destaca que Paulo Freire estabeleceu que o “círculo de cultura” envolvia o local das aulas e a inovação da metodologia pedagógica. Nesse processo, elege-se um jovem com alguma formação escolar ou um universitário para coordenar as ações sem que façam imposições, é preciso que ele aja como um mediador das ideias dos alunos.

Carvalho (2005, p. 44) descreve quais são as etapas, tal como aponta a organização do método Paulo Freire. A autora diz que, a princípio, deve-se conduzir a escolha de 17 a 20 palavras geradoras que envolvam o contexto dos estudantes. Então, faz-se necessário que haja combinações básicas dos fonemas e padrões silábicos. Em segundo momento, o coordenador deve apresentar, no quadro, imagens dos objetos e contextos os quais representam as palavras

escolhidas. Por fim, estuda-se as relações entre fonemas e grafemas utilizando as sílabas das palavras que foram decompostas pelo grupo. A autora diz que se seleciona uma palavra, como “favela” e faz-se a decomposição em sílabas, elaborando as fichas: fa, fe, fi, fo, fu/va, ve, vi, vo, vu/la, le, li, lo, lu. Então, utiliza-se as fichas para formar novas palavras, como fala, fava, vela, vila, lava, luva, até que se esgote as possibilidades de combinação ou se queira mudar as palavras.

Nesta seção, apresentou-se os métodos que são utilizados na educação brasileira. Na próxima seção, apresentar-se-ão os gêneros textuais.

3.14 Gêneros textuais

Abordar a temática de gêneros textuais, nesta pesquisa, é muito importante, pois o ensino da língua permeia uma vastidão de conteúdos que sempre estão envoltos em um tipo de gênero. Essa pesquisa visa explicitar como o estudo de textos estabeleceu-se no período pós-pandêmico com estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental I. Portanto, é indispensável que o professor explore tal diversidade textual, visando melhorar a competência comunicativa dos alunos.

De início, apresentaremos os estudos de Bazerman (2005), que é um estudioso da Escola Norte-americana. Esse autor tem o seu trabalho direcionado para uma linha sociointeracionista, a qual explora-se os aspectos históricos e culturais que envolvem a linguística aplicada. O trabalho de Bazerman (2005), aqui explorado, indica que os gêneros são construídos por meio de relações que permeiam as vivências do cotidiano social, em que a fala e a escrita vão se moldando para atingir objetivos de comunicação que são direcionados de acordo com a moldagem das formas escritas que condizem às escolhas do indivíduo. Diante dessa perspectiva, na introdução de seu trabalho, Bazerman (2005, p. 11) afirma que “a definição de gêneros como apenas um conjunto de traços textuais ignora o papel dos indivíduos no uso e na construção de sentidos”.

Em vista disso, na concepção de Bazerman, fica claro que, em nossas vivências, vamos criando uma série de acordos, que, ao serem cumpridos, tornam-se documentos que poderão ser oficializados ou não por instituições. Bazerman (2005, p. 21) menciona que há um encadeamento de eventos que se institui à medida que muitos textos são produzidos em razão da consolidação dos fatos. Diante dessa visão, Bazerman (2005, p. 21) aponta que “esses fatos não poderiam existir se as pessoas não os realizassem por meio da criação de textos: requerimentos de graduação, programas definindo o trabalho das várias disciplinas, critérios

para as disciplinas serem consideradas de escrita intensiva, listas das disciplinas aprovadas”. O autor apresenta esses exemplos, mas pode-se considerar que se enquadram, nesse contexto, tudo aquilo que diz respeito às vivências do indivíduo e que ocasionará em um registro ou documentação dessas ocorrências. Bazerman denomina esses enquadramentos como tipificação, nesse contexto, ele esclarece que “temos gêneros altamente tipificados de documentos e estruturas sociais altamente tipificadas nas quais esses documentos criam fatos sociais que afetam as ações, direitos e deveres das pessoas”. Para Bazerman, são os *fatos sociais* e os *atos de fala* que definem a tipificação.

Bazerman (2005, p. 23) define que “fatos sociais são as coisas que as pessoas acreditam que sejam verdadeiras e, assim, afetam o modo como elas definem uma situação”. Bazerman (2005) acredita que os fatos sociais são criados por uma crença que envolve muitas pessoas e acaba por intervir no modo de vida desses indivíduos daquele meio. Pode-se pensar na rivalidade que se consolida entre torcidas de times de futebol, que é algo que decorre de uma simples preferência ou tradição de família e que, em algum momento, pode se tornar visível por atitudes que são tomadas para dividir as pessoas. Nesse processo, os sujeitos dividem-se em grupos rivais para agredir o outro, de maneira verbal ou até mesmo física, criando um grupo que age para excluir aquele que não pertence ao grupo. Dessa forma, tem-se um fato social consolidado, que é uma rivalidade entre pessoas, e, conseqüentemente, fica um estigma que vai atrair novas pessoas e afastar outras. Por outro lado, pode-se pensar na consolidação dos fatos sociais quando pensamos em casos em que as ações não se consolidam por meio de registros oficiais, portanto, não podem ser verdadeiras. Como exemplo, pensar é possível ter como exemplo uma pessoa que sempre joga na loteria e, em um certo dia, ela preencheu o bilhete, mas não foi possível ir até a loteria concretizar esse jogo por algum motivo qualquer e seus números marcados no bilhete foram sorteados. Essa pessoa não pode se considerar ganhadora do prêmio somente por ter marcado os números, pois seria preciso que a aposta fosse registrada (documentada) para que o fato social de ganhar na loteria tornasse-se real.

Bazerman (2005) também apresenta os atos de fala que, segundo ele, dizem respeito aos nossos tratados que são formalizados por meio das palavras. Bazerman (2005, p. 26) menciona que “para nossas palavras realizarem seus atos, elas devem ser ditas pela pessoa certa, na situação certa, com o conjunto certo de compreensões”. Em vista disso, o autor aborda o exemplo de um casamento. Nesse caso, há um discurso que deve ser feito por uma pessoa que tem uma formação adequada para exercer uma certa função dentro de uma instituição religiosa. Então, realiza-se a cerimônia de acordo com as regras que tornará o casamento legalizado perante as regras da instituição. Portanto, se acaso um casamento é realizado em uma peça de

teatro, os atos de fala não terão o mesmo valor legal perante a sociedade do que aquele realizado em uma instituição legalizada, desse modo, não é possível que esse fato torne-se algo consolidado.

Os conceitos de fatos sociais e atos de fala são constituintes da tipificação que molda os gêneros de acordo com as necessidades comunicativas dos indivíduos. Para Bazerman (2005, p. 29), “a tipificação dá uma certa forma e significado às circunstâncias e direciona os tipos de ação que acontecerão”. O autor acredita que, para que se possa expressar de uma forma mais clara nas escritas, acaba-se por escolher formas que corresponderão ao contexto mais exato e que, de certa forma, será bem entendido por aqueles que tiverem acesso a ele. Diante dessa perspectiva, o autor afirma que “ao criar formas tipificadas ou gêneros, também somos levados a tipificar as situações nas quais nos encontramos”. Para Bazerman (2005), os gêneros são “formas de comunicação reconhecíveis e auto reforçadas”, pois, de certo modo, os gêneros são desenvolvidos por meio das circunstâncias sociais e, ao utilizá-lo, acaba-se por criar outras conjunturas que encadeiam em novas tipificações e, conseqüentemente, em novos gêneros. Bazerman (2005) mostra como se desencadeia o quadro do gênero, conforme apresentado abaixo.

Uma maneira de coordenar melhor nossos atos de fala uns com os outros é agir de modo típico, modos facilmente reconhecidos como realizadores de determinados atos em determinadas circunstâncias. Se percebemos que um certo tipo de enunciado ou texto funciona bem numa situação e pode ser compreendido de uma certa maneira, quando nos encontrarmos numa situação similar, a tendência é falar ou escrever alguma coisa também similar. Se começamos a seguir padrões comunicativos com os quais as outras pessoas estão familiarizadas, elas podem reconhecer mais facilmente o que estamos dizendo e o que pretendemos realizar (Bazerman, 2005, p. 29).

Dessa forma, Bazerman (2005, p. 30) especifica que as formas padronizadas são um meio de conduzir como as informações serão apresentadas. Ademais, o Bazerman (2005, p. 30) também diz que “com o passar de nossas vidas reconhecemos muito rapidamente quando um texto pertence a um ou outro tipo familiar, geralmente porque reconhecemos algumas características textuais que nos sinalizam que tipo de mensagem pode ser aquela”. No entanto, o autor quer mostrar que a noção de gênero deve ser considerada para além do uso das formas como se fosse apenas um conjunto textual. Bazerman (2005, p. 31) esclarece que essa é uma visão limitada que “ignora o papel dos indivíduos no uso e na construção de sentidos”. Diante dessa perspectiva, Bazerman (2005) formula sua crença, ao afirmar que

podemos chegar a uma compreensão mais profunda de gêneros se os compreendermos como *fenômenos de reconhecimento psicossocial* que são parte do processo de

atividades socialmente organizadas. Gêneros são tão-somente os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias e pelos outros. Gêneros são o que nós acreditamos que eles sejam. Isto é, são fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os realizam. Gêneros emergem nos processos sociais em que as pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos (Bazerman, 2005, p. 31).

De acordo com essa visão, Bazerman (2005, p. 31) afirma que “os gêneros tipificam muitas coisas além da forma textual. São parte do modo como os seres humanos dão forma às atividades sociais”.

Logo, Bazerman (2005, p. 32) postula que “os gêneros se configuram e se enquadram em organizações, papéis e atividades mais amplas, são propostos vários conceitos que se sobrepõem, cada um envolvendo um aspecto diferente dessa configuração: conjunto de gêneros, sistema de gêneros e sistema de atividades”. Em vista disso, Bazerman (2005, p. 32) explica que “um conjunto de gêneros é a coleção de tipos de textos que uma pessoa num determinado papel tende a produzir”. Essa teoria esclarece que um profissional tende a fazer registros variados sobre o seu trabalho, da mesma forma, também fazem os estudantes quando registram diversos tipos de escrita em seu contexto escolar. Bazerman (2005) aponta que, a partir desse enquadre, tende a surgir os sistemas de gêneros, que é definido da forma como se encontra a seguir.

Um *sistema de gêneros* compreende os diversos conjuntos de gêneros utilizados por pessoas que trabalham juntas de uma forma organizada, e também as relações padronizadas que se estabelecem na produção, circulação e uso desses documentos. Um sistema de gêneros captura as sequências regulares com que um gênero segue outro gênero, dentro de um fluxo comunicativo típico de um grupo de pessoas (Bazerman, 2005, p. 32).

Nesse sentido, Marcuschi, na apresentação do livro de Bazerman (2005, p. 12), diz que “um sistema de gêneros organiza a produção e a circulação de gêneros numa dada instituição entre os indivíduos”. Bazerman (2005) também afirma que os *sistemas de gêneros* são um conjunto de grafias que se constitui por entidades que realizam atividades diferentes, porém se associam no mesmo contexto para formar um conjunto. No exemplo do autor, está a composição que se forma perante os registros acadêmicos do professor e do aluno. Dessa maneira, há dois tipos de conjuntos de escritas, pois o aluno executa atividades gráficas que dizem respeito a seus estudos de texto, relatos de experiência, resumos e outros, enquanto o professor elabora atividades e provas, faz o planejamento e outros. Para Bazerman (2005, p. 33), “esses dois conjuntos de gêneros estão intimamente ligados e circulam em sequências e

padrões temporais previsíveis”. Então, considerando a interligação entre o *sistema de gêneros* e o *sistema de atividades*, a ideia do autor é que os *sistemas de atividades* sejam os mecanismos que envolvem a estrutura dos gêneros, de modo que cada tipo de texto possua uma estrutura organizada que ocasiona em um determinado gênero. De acordo com esse pensamento, Bazerman (2005) aponta que

na esfera educacional, a atividade dirige seu foco para questões tais como: de que forma os alunos constroem conceitos e conhecimentos através da solução de problemas; como atividades instrucionais viabilizam a construção do conhecimento e oportunidades de aprendizagem; como os instrutores apoiam e estruturam a aprendizagem; e como, e com que propósitos, as habilidades dos alunos são avaliadas (Bazerman, 2005, p. 34)

O trabalho de Bazerman mostrou que os gêneros constroem-se por meio dos fatos sociais que atuam na construção de sentido e acabam por acarretar certas definições expostas em tipos específicos de textos. A seguir, falar-se-á sobre a abordagem do trabalho de Kaufman e Rodriguez (1995), que retrata os tipos construções de textos que compõem os gêneros textuais.

Diante dessa visão, Kaufman e Rodriguez (1995, p. 14) apontam que “uma das funções mais importantes cumpridas pelos textos utilizados no ambiente escolar é a de informar, a de fazer conhecer, através de uma linguagem precisa e concisa, o mundo real, possível ou imaginado, ao qual se refere ao texto”. Isso indica que o texto deve ser desenvolvido com começo, meio e fim e tal assunto deve ser explorado de maneira que seja possível transmitir mensagens ao leitor de forma clara. Kaufman e Rodriguez (1995) validam que existe uma formação que envolve o texto, sendo assim, o seguinte trecho permite perceber tais ligações.

alguns textos narram acontecimentos; outros, comentam, explicam e discutem; alguns apresentam os fatos em seu desenvolvimento temporal; outros, descrevem, especificam, caracterizam; por sua vez, existem outros que transcrevem diretamente os intercâmbios linguísticos, os diálogos dos participantes na situação comunicativa criada pelo texto. Podemos afirmar então, que os textos configuram em diferentes maneiras para manifestar ou as mesmas funções da linguagem ou os mesmos conteúdos. E, de acordo com as raízes etimológicas da palavra-texto (texto provém do latim *textum*, tecido, tela, trama, entrelaçado), aceitemos que outro critério de classificação adequada, para cruzar com o das funções, poderia ser o que se refere às diferentes maneiras de entrelaçar os fios, de tramá-los, de tecê-los, isto, aos diversos modos de estruturar os recursos da língua para veicular as funções da linguagem (KAUFMAN E RODRIGUEZ, 1995, p.16).

Com base nessas atribuições, as autoras também selecionam outras características dos gêneros para mostrar que estes podem abarcar algumas marcas em comum. Kaufman e Rodriguez (1995, p. 16) denominam algumas particularidades do texto, como trama narrativa,

trama argumentação, trama descrição e trama conversação. Juntamente com as tramas instauram-se as funções que são descritas pelas autoras, como função informativa, função expressiva, função literária e função apelativa. De certo modo, essas construções intituladas pelas autoras são arranjos que estruturam os gêneros textuais.

Nessa perspectiva, Kaufmam e Rodriguez (1995, p.16) afirmam que a trama narrativa envolve os textos com a função informativa, que abarca os gêneros notícia, biografia, relato, texto histórico, carta. Na função expressiva, as autoras consideram a carta. Kaufmam e Rodriguez (1995) apontam vários gêneros envolvidos pela função literária, sendo o conto, a novela, o poema, a história em quadrinhos. Para finalizar a descrição da trama narrativa, Kaufmam e Rodriguez (1995) descrevem a função apelativa, que abrange o aviso e a história em quadrinhos. Para elas, essa trama exhibe os fatos ou as ações em um segmento de tempo ou causa. As autoras também consideram que o tempo e a forma dos verbos encarregam-se da constituição dos textos narrativos.

Kaufmam e Rodriguez (1995, p. 17) declaram que a trama argumentativa inclui funções nos textos. A começar pela função informativa que envolve os gêneros artigo de opinião e monografia. Para as autoras, na função apelativa, estão os gêneros aviso, folheto, carta e solicitação. Segundo Kaufmam e Rodriguez (2018, p.17), esses gêneros que estão envolvidos nessa trama possuem uma organização que constitui o texto em introdução, desenvolvimento e conclusão. A junção dessas partes incumbe-se de comentar, explicar, expor ideias ou contrapô-las, trazer conhecimentos, valores e crenças.

Logo, Kaufmam e Rodriguez (1995, p. 18) revelam a trama descritiva, a qual abarca os textos que possuem as funções informativa, literária e apelativa. Para elas, a função informativa envolve os gêneros definição, nota de enciclopédia e relato de experiência científica, enquanto a função literária aparece no gênero poema. Por fim, as autoras apresentam a função apelativa que representa os gêneros aviso, folheto, cartaz, receita e instrução. Para Kaufmam e Rodriguez (1995), esses gêneros têm a finalidade de expor as características e as especificidades das coisas ou seres.

Por fim, as autoras exibem a trama conversacional, que apreende as funções informativa, literária e apelativa. Na função informativa, estão abarcados os gêneros reportagem e entrevista. Enquanto na função literária, Kaufmam e Rodriguez (1995) citam a obra de teatro e, por fim, como função apelativa, elas apontam o aviso. Kaufmam e Rodriguez (1995, p.17) registram que a composição desses gêneros institui-se por meio da interação linguística que os envolve em uma situação comunicativa.

Diante dessa visão, escolhe-se detalhar os gêneros textuais utilizados nesta pesquisa como proposta de construção textual em sala de aula, são eles: história em quadrinhos, cartaz e receita. Em suma, utilizaram-se os conceitos de Kaufman e Rodriguez (2018) para detalhar as características desses gêneros e, desse modo, entender a diferenciação dos tipos de textos que podem operar na construção de sentidos e, como isso, contribuir com o aprendizado de leitura e escrita do aluno. Por considerar que muitos desses alunos podem ainda não conhecer os gêneros textuais utilizados na presente pesquisa, far-se-á a explanação de cada um dos gêneros escolhidos antes de aplicar as atividades.

4 METODOLOGIA

Este capítulo será baseado nos conceitos de Gil (2008) e de Marconi e Lakatos (2003) para explicar os métodos utilizados na coleta de dados. Esta pesquisa é de cunho qualitativo e utiliza o método hipotético-dedutivo, que se constituiu por meio da coleta de dados em duas escolas, nas quais também houve um período de observação.

No ano de 2022, os alunos participantes da pesquisa, que estavam de quarentena em suas casas, voltaram a estudar nas escolas. Por isso, houve a possibilidade de realizar a presente pesquisa em sala de aula. Desse modo, descrever-se-ão, na metodologia, a caracterização das escolas e como ocorreram as aulas no período de isolamento social.

Procurar-se-á descrever como aconteceram as aulas dos estudantes pesquisados em regime remoto por meio de uma investigação que envolve relatos de professores e dirigentes das escolas e os responsáveis pelos discentes, assim como apontar-se-ão as medidas que foram tomadas para avaliar o nível de desenvolvimento dos alunos que acabavam de adentrar o ensino presencial já em seu 3º ano de escolarização.

4.1 Teoria metodológica

A realização desta pesquisa baseou-se nas técnicas da pesquisa qualitativa, que consistiu em colher dados de alunos de duas escolas que pudessem apontar como está o aprendizado da leitura e da escrita dos indivíduos que se encontram no 3º ano do Ensino Fundamental I. Por esse motivo, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da PUC Minas e teve a aprovação para ser realizada.

Nesse sentido, a partir da coleta de dados, buscou-se apontar se o ensino recebido no período de isolamento pelas crianças pesquisadas foi suficiente para que elas atendessem às demandas de leitura e escrita estipuladas pelos documentos normativos nacionais. Dessa forma, considera-se relevante apontar as palavras de Gil (2008) para explicar a natureza desta pesquisa, conforme poder-se-á observar a seguir.

A análise dos dados nas pesquisas experimentais e nos levantamentos é essencialmente quantitativa. O mesmo não ocorre, no entanto, com as pesquisas definidas como estudos de campo, estudos de caso, pesquisa ação ou pesquisa participante. Nestas, os procedimentos analíticos são principalmente de natureza qualitativa. E, ao contrário do que ocorre nas pesquisas experimentais e levantamentos em que os procedimentos analíticos podem ser definidos previamente, não há fórmulas ou receitas predefinidas para orientar os pesquisadores. Assim, a análise de

dados na pesquisa qualitativa passa a depender muito da capacidade e do estilo do pesquisador (GIL, 2008, p. 175).

Diante dessa visão, esta pesquisa trata-se de um trabalho científico, que foi construído por meio de uma investigação que buscou esclarecer, por meio de dados coletados em escolas, qual é o atual cenário que envolve os alunos em fase de alfabetização. Dessa forma, para descrever o conhecimento científico, tomou-se por base as palavras de Marconi e Lakatos (2003) a seguir.

É sistemático, já que se trata de um saber ordenado logicamente, formando um sistema de ideias (teoria) e não conhecimentos dispersos e desconexos. Possui a característica da *verificabilidade*, a tal ponto que as afirmações (hipóteses) que não podem ser comprovadas não pertencem ao âmbito da ciência. Constitui-se em conhecimento *falível*, em virtude de não ser definitivo, absoluto ou final e, por este motivo, é *aproximadamente exato*: novas proposições e o desenvolvimento de técnicas podem reformular o acervo de teoria existente (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 80).

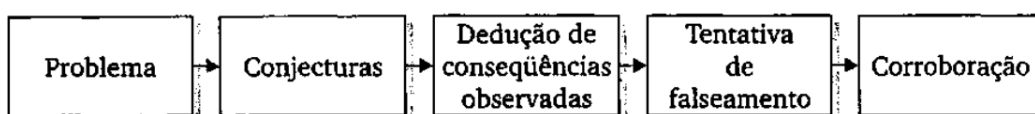
Tendo em vista que o trabalho científico é construído a partir de um conjunto de métodos, Marconi e Lakatos (2003, p. 83) definem que “o método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros –, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista”.

Em vista disso, escolheu-se o método hipotético-dedutivo para desenvolvermos esta pesquisa. Segundo Kaplan (1972, p. 12) *apud* Gil (2008), o método hipotético-dedutivo define-se através

através de uma combinação de observação cuidadosa, hábeis antecipações e intuição científica, alcança um conjunto de postulados que governam os fenômenos pelos quais está interessado, daí deduz ele as consequências por meio de experimentação e, dessa maneira, refuta os postulados, substituindo-os, quando necessário, por outros, e assim prossegue (GIL (2008, p. 12) *apud* KAPLAN (1972, p. 12)).

Então, Gil (2008) apresenta um esquema para demonstrar o passo a passo desse método, de acordo com a Figura 4 abaixo.

Esquema 1 - Método hipotético-dedutivo



Fonte: Gil (2008, p. 12).

Gil (2008, p. 12) explica que o problema passa a existir quando há o esgotamento de respostas para tal fenômeno. Dessa forma, conjecturas ou hipóteses são desenvolvidas para tentar desvendar de que se trata esse problema. Logo, as hipóteses formuladas mostrarão quando as decorrências devem ser testadas ou simplesmente estas serão falseadas. Logo, o autor afirma que, no método hipotético-dedutivo, buscam-se evidências empíricas para eliminar a hipótese. O autor considera que, no caso de não haver um caso verdadeiro que possa falsear a hipótese, ocorre a corroboração que, segundo Gil (2008), “não excede o nível do provisório”. De acordo com essa perspectiva, Popper (1935) *apud* Gil (2008, p. 13) cita que “de acordo com Popper (1935), a hipótese mostra-se válida, pois superou todos os testes, mas não definitivamente confirmada, já que a qualquer momento poderá surgir um fato que a invalide”.

Nesse sentido, a presente pesquisa foi baseada na hipótese de que os alunos do 3º ano das duas turmas pesquisadas podem não ter atingido os progressos propostos pelos documentos normativos da educação. Por isso, realizou-se a pesquisa nas escolas seguindo os critérios metodológicos de observação. De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 190), “a observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utilizar os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade”. Desse modo, houve vários momentos durante a pesquisa em que a pesquisadora obteve uma aproximação com os estudantes em sala de aula para tentar entender um pouco mais sobre o contexto escolar desses alunos que fazem parte do objeto desta pesquisa. Sendo assim, considerou-se que a observação permite que o pesquisador obtenha mais informações sobre os sujeitos e isso facilita o entendimento de algumas questões que envolvem a individualidade dos envolvidos, que poderiam não ser desvendadas somente com a coleta de dados. Nesse contexto, para Marconi e Lakatos (2003),

a observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. Desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade. É o ponto de partida da investigação social (MARCONI E LAKATOS, 2003, p. 91).

Por conseguinte, foi-se em busca de coletar dados por meio de atividades elaboradas exclusivamente para serem aplicadas aos alunos das duas turmas de 3º ano do Ensino Fundamental I. Por ser uma pesquisa qualitativa, tomou-se por referência os conceitos de Miles e Huberman (1994) *apud* Gil (2008), que define três etapas para esse tipo de pesquisa, são eles: i) a redução, ii) a exibição e a iii) conclusão/verificação. Nesse sentido, Gil (2008, p. 175) aponta que “a redução dos dados consiste no processo de seleção e posterior simplificação dos

dados que aparecem nas notas redigidas no trabalho de campo”. Em seguida, Gil (2008, p. 175) aborda que “a apresentação consiste na organização dos dados selecionados de forma a possibilitar a análise sistemática das semelhanças e diferenças e seu inter-relacionamento”. Por fim, Gil (2008, p. 175) define que “a verificação, intimamente relacionada à elaboração da conclusão, requer a revisão dos dados tantas vezes quantas forem necessárias para verificar as conclusões emergentes”.

Dessa forma, esta pesquisa consistiu em colher as escritas dos envolvidos. As coletas aconteceram durante várias visitas da pesquisadora às escolas, sendo que, nos encontros, foi feita a explanação de gêneros textuais variados de maneira que se explorasse as características de sua composição e, posteriormente, foi realizada a escrita por parte dos alunos. A coleta de dados permitiu ter uma noção dos níveis de conhecimento da leitura e da escrita que permeia cada um desses alunos. Para ajudar a sanar algumas dúvidas sobre o ensino no período de isolamento, elaboraram-se questionários para os pais dos alunos das turmas pesquisadas para que fosse possível saber como os alunos aderiram às aulas no período de isolamento. Ademais, elaborou-se um questionário a ser respondido por professores das escolas escolhidas para compreender a participação dos alunos nas aulas remotas.

4.2 Caracterização das escolas pesquisadas

Para realizar esta pesquisa, duas escolas foram escolhidas. A escola 1 é gerida pela prefeitura da cidade de Contagem e a escola 2 faz parte da rede estadual de Minas Gerais, estando, do ponto de vista localizacional, um pouco distantes uma da outra. Essa escolha foi feita, porque os profissionais dessas escolas são muito comprometidos com o desenvolvimento dos alunos e, também, tendo em vista que a nossa proposta de pesquisa foi muito bem acolhida pelas gestoras e pelas professoras dessas instituições.

A escola 1 começou a funcionar no ano de 1965, está localizada em um bairro urbano da cidade de Contagem (MG) e tem, atualmente, 728 alunos matriculados. Nessa escola, estudam somente alunos do Ensino Fundamental 1, que moram nas proximidades e em bairros próximos.

Nessa escola, 22 alunos de uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental I participaram da coleta de dados, sendo que um discente da turma não participou da pesquisa, pois tinha um número muito grande de faltas. Dessa forma, não se teve a documentação dele devidamente assinada pelos seus responsáveis, como também a criança não esteve presente durante o andamento da coleta de dados. A professora relatou que os pais dos alunos fazem um bom

acompanhamento dos estudantes. Ademais, a turma está quase toda alfabetizada, porém alguns alunos estão com uma defasagem muito grande nas questões de leitura e de escrita.

Ainda na mesma instituição, no início da pesquisa de campo, alguns alunos apresentaram grafias que indicam uma fase pré-alfabética, e, com o passar do tempo, houve evolução nas escritas desses aprendizes que possuíam mais dificuldades, chegando a atingir a fase alfabética em um espaço curto de tempo.

A Escola 2 fica localizada em uma região muito movimentada de Belo Horizonte (MG) e atende desde crianças no 1º ano do Ensino Fundamental até os jovens da 3ª série do Ensino Médio. É importante ressaltar que somente nos anos iniciais estudam 477 alunos. A escola é bem antiga, pois foi construída na década de 1930, o que faz com que a instituição seja muito conhecida e que a busca por vagas seja maior. Outro fato que aumenta a procura pela escola é que ela fica próxima à região central da cidade, o que faz com que o acesso seja mais fácil, pois há muitos meios de transporte que transpassam por ali. Por isso, as crianças que estudam na escola 2 vêm de várias localidades da cidade. Os estudantes, participantes da pesquisa, em sua maioria, relataram que se deslocam de van escolar para a escola, alguns deles fazem o trajeto de carro e apenas alguns poucos alunos deslocam-se a pé até a escola.

Nessa escola, 20 alunos de uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental participaram da coleta de dados e, assim como na escola 1, um aluno não participou da pesquisa por ter um número muito grande de faltas. Segundo a professora, os discentes, em sua maioria, são bem acompanhados nas questões escolares pelos seus responsáveis. No entanto, alguns deles possuem um número muito grande de faltas, fator este que impossibilitou a participação de um aluno nesta pesquisa. A turma pesquisada, embora seja um grupo no qual quase todos os responsáveis empenham-se em acompanhar as crianças em suas tarefas escolares e prezam por participar de todas as demandas da escola, em alguns poucos casos, acontece uma grande recorrência de faltas. A turma quase toda já se encontra em um nível básico de alfabetização, no entanto, alguns aprendizes estão tendo um ensino mais focado na leitura e na escrita como será apresentado mais adiante, à medida que as atividades forem apresentadas, a fim de compreender as condições de aprendizado após o período de isolamento social.

Os alunos pesquisados das duas instituições receberam muito bem a proposta da pesquisa, como também as professoras das turmas foram muito cuidadosas com as demandas da pesquisa e, acima de tudo, foram muito solícitas e colaborativas.

A seguir, mostrar-se-á como aconteceu o ensino desde que foi decretado o isolamento social.

4.2.1 A aulas nas duas escolas durante a pandemia

Durante o período de isolamento social, na escola 1, as aulas aconteceram de modo *on-line* por meio de chamadas de vídeo e por plataformas do *Google*. A coordenadora relatou que havia um grupo de conversas *on-line* no qual os pais e professores participavam para atender às demandas da escola por meio de conversas e comunicados. No grupo de conversas, as professoras avisavam sobre os horários das aulas, como também postavam videoaulas, atividades e comunicados e, posteriormente, os alunos faziam as atividades e enviavam para as professoras de forma *on-line* para que fosse feita a correção. Para os alunos que não puderam participar do ensino pelas plataformas e aplicativos, a escola disponibilizou atividades impressas. Dessa forma, a família buscava na escola a atividade a ser concluída e, no dia de entregá-la pronta, os responsáveis entregavam e pegavam outras atividades para o discente realizar em casa.

Na escola 2, no início do período de isolamento, também foi utilizado um aplicativo de conversas *on-line* para que os professores conversassem com os pais dos alunos e enviassem atividades. Essa escola também utilizou um material disponibilizado pela Secretaria de Educação, denominado de PET (Plano de Ensino Tutorado). Esse material foi desenvolvido para todos os anos do ensino básico e contém os conteúdos que preveem o desenvolvimento de habilidades previstas na BNCC para cada ano escolar. Ele está disponível na internet e é constituído por videoaulas curtas e, também, contém atividades. Algum tempo depois, o governo disponibilizou uma plataforma chamada Conexão Escola, em que os professores e alunos podiam acessar para manter uma comunicação ativa. Nessa plataforma, foram disponibilizados todos os conteúdos curriculares de forma organizada. Ainda na escola 2, a professora utilizava o *Google Forms* e o Canva para planejar as atividades, e, na plataforma, eles postavam essas atividades, vídeos e comunicados, já os alunos baixavam as atividades e conteúdos, assistiam aos vídeos e postavam as atividades feitas por eles. É importante ressaltar que aconteciam aulas *on-lines* pelo *Google Meet* e, segundo a professora da escola 2, quando houve aula por chamada de vídeo, poucos alunos participaram, pois houve muitos fatores que os impediram de ter acesso à aula, em alguns casos não havia internet ou aparelhos disponíveis para os alunos ou, até mesmo, não havia algum responsável que pudesse acompanhá-los no acesso.

Na volta às aulas, as instituições tiveram que avaliar os alunos para saber em qual nível de aprendizado eles encontravam-se para que, então, os dirigentes e professores pudessem agir

de modo a fazer com que os discentes com defasagem de aprendizado tivessem a chance de alcançar o nível de aprendizado esperado para o ano escolar em que eles se encontram.

Na próxima seção, explicar-se-á como ocorreu esse processo.

4.2.2 Verificação das condições de aprendizado dos alunos após o período de isolamento social

A escola 1 buscou fazer um diagnóstico sobre o aprendizado dos alunos já na primeira semana de aula do primeiro semestre de 2022. Algum tempo depois, a prefeitura de Contagem aplicou uma prova diagnóstica para verificar como o aprendizado dos estudantes de toda a rede municipal encontrava-se. De acordo com os resultados, a instituição atuou em um processo de conscientização dos profissionais envolvidos nos processos de ensino para que pudessem atender às demandas de ensino dos alunos.

Para resolver as questões de atraso de aprendizagem da leitura e da escrita, foi criado um material denominado Projeto Tema, que foi desenvolvido pela rede municipal de ensino de Contagem. As atividades do caderno foram preparadas para desenvolver as habilidades de leitura e escrita dos estudantes. O trabalho consiste em um caderno de atividades sintéticas e analíticas que foi construído a partir da ideia de que muitos dos alunos que estudaram por meio do ensino remoto poderiam precisar de algum material com um foco maior na alfabetização. Por isso, a professora da escola 1 utilizou esse material de apoio para impulsionar o aprendizado dos alunos, que chegaram ao 3º ano do Ensino Fundamental I sem serem plenamente alfabetizados. Nessa escola, também, existe um professor de apoio que atua desenvolvendo atividades de reforço para sanar as dificuldades de aprendizado dos alunos. Porém, esse reforço não aconteceu por um tempo, porque os docentes destinados a essa função estavam atendendo a outras demandas de professores ausentes no quadro de funcionários. Já no final do período de coleta de dados, no segundo semestre do ano de 2022, algumas crianças estavam passando pelo atendimento especializado em alfabetização.

Na escola 2, houve um diagnóstico feito pela escola. Baseando-se nos resultados, os professores e coordenadores agiram em função de aplicar métodos que pudessem ajudar os alunos a sanarem suas dificuldades de aprendizagem.

Para desenvolver as habilidades de leitura e de escrita dos estudantes que ainda necessitam de algum acompanhamento específico, a professora da turma 2 criou atividades específicas com foco em exercícios sintéticos e analíticos que tinham a função de melhorar a compreensão desses alunos no que se refere à alfabetização. Nesse sentido, a professora aplica o conteúdo desenvolvido por ela somente nesses estudantes, em um caderno próprio para esse

fim. Dessa forma, os alunos receberam atenção especial para a alfabetização, como também participaram juntamente com os outros alunos de todos os conteúdos das aulas de todas as matérias abordadas nas aulas. Pensando nas dificuldades de aprendizado, a professora fez um trabalho de conscientização dos demais alunos, para que eles ficassem atentos às necessidades de aprendizagem dos colegas, dessa forma, eles estavam sempre dispostos a prestar algum auxílio para aqueles que precisaram. Sendo assim, sempre que é preciso, as crianças sentaram-se em conjunto e dividiram seus conhecimentos com aqueles que necessitavam de algum apoio. Apesar de ainda existirem algumas dificuldades na escrita e na leitura, esses alunos que receberam um atendimento diferenciado já se encontram alfabetizados.

Na próxima seção, apresentar-se-ão as respostas do questionário que foi elaborado para esclarecer algumas questões sobre as aulas remotas.

4.3 Questionário de professores

O questionário de professores foi elaborado com a intenção de colher dados que mostrassem um pouco sobre a aceitabilidade dos alunos ao ensino que aconteceu no período de isolamento, bem como teve o objetivo de saber sobre a participação e o desenvolvimento deles com o processo de ensino-aprendizagem. O questionário foi aplicado a professoras que deram aulas nas escolas pesquisadas para o 2º ano do Ensino Fundamental I, em 2021. Essa escolha foi feita em razão de essas professoras darem aulas para grande parte dos alunos das turmas participantes desta pesquisa, no ano anterior à presente pesquisa.

Na escola 1, duas professoras responderam ao questionário, e, na escola 2, três professoras responderam ao mesmo questionário. As docentes da escola 1 deram aula no ano de 2021 para 25 alunos cada uma. Na escola 2, uma professora deu aula para 23 alunos e duas professoras deram aula para 25 alunos. Quanto à quantidade de aulas, uma professora da escola 1 respondeu que as aulas aconteciam em cinco dias da semana, e a outra professora disse que as aulas aconteciam duas vezes por semana. Já na escola 2, duas professoras responderam que as aulas ocorriam todos os dias da semana, e uma professora não respondeu a essa pergunta. A seguir, mostrar-se-á o questionário que aponta o número de respostas de todas as professoras entrevistadas.

Questionário 1 - Professores

Pergunta	Resposta escola 1		Resposta escola 2	
	Sim	Não	Sim	Não
1-Os alunos em sua maioria assistiam às aulas assiduamente?	1	1	0	3
2-Você percebeu que os alunos tiveram dificuldades maiores do que aquelas que normalmente apresentam nas aulas presenciais?	2	0	2	1
3-Os alunos demonstravam interesse pelas aulas?	2	0		1
4-Os alunos apresentaram bom desempenho durante as aulas nesse período?	2	0	0	3
5-A maioria dos alunos apresentou bom desenvolvimento da leitura e da escrita?	2	0	0	3

Fonte: elaborado pela autora.

Pelas respostas, foi possível perceber que poucas crianças assistiam às aulas ofertadas por meio *on-line*. No que diz respeito às dificuldades apresentadas pelos alunos, as respostas foram todas afirmativas, o que é reflexo das adversidades que ocorreram impedindo o acesso desses estudantes aos conteúdos escolares. Na pergunta 3, referente às respostas das professoras da escola 2, houve somente uma resposta, pois uma das professoras respondeu que, às vezes, os alunos demonstravam interesse pelas aulas e a outra docente não respondeu a essa pergunta. As duas professoras da escola 1 notaram que os discentes tiveram interesse pelas aulas. Quanto ao desempenho dos alunos nas aulas do período de ensino remoto, na escola 1, as duas professoras responderam que os seus estudantes tiveram bom desempenho, enquanto, na escola 2, as duas docentes responderam que seus alunos não demonstraram interesse. Da mesma forma, as professoras responderam à pergunta referente ao desenvolvimento da leitura e da escrita dos aprendizes, sendo que as duas docentes da escola 1 perceberam o bom desenvolvimento dos seus alunos, enquanto as três professoras da escola 2 não perceberam se seus estudantes desenvolveram-se na leitura e na escrita.

A seguir, apresentar-se-ão os resultados do questionário que foi elaborado para os pais dos alunos da turma 1 e da turma 2.

4.4 Questionário de pais de alunos

O questionário de pais foi elaborado com a intenção de saber mais detalhes sobre como ocorreu o ensino e a aprendizagem no período de isolamento social. O questionário foi respondido por treze responsáveis pelos alunos da turma 1 e por 20 responsáveis de estudantes da turma 2. De acordo com as respostas obtidas, foi realizada uma análise sobre o cenário educacional em que os alunos participantes da pesquisa tiveram suas vivências de aprendizado no segundo ano de sua escolarização. A seguir, apresentar-se-á o questionário com as respostas.

Questionário 2 - Responsáveis

Perguntas	Respostas escola 1		Respostas escola 2	
	Sim	Não	Sim	Não
Foi oferecido ao aluno algum tipo de aula remota durante o período de isolamento?	11	2	18	2
Se houve, o aluno assistiu à maioria das aulas?	10	3	16	3
O aluno recebeu atividades para fazer em casa no período de isolamento social?	12	1	20	0
O aluno teve auxílio de alguém que pudesse sanar suas dificuldades com as atividades?	11	2	18	1
O aluno teve facilidade para concluir as atividades propostas?	7	6	15	5
O aluno teve interesse em concluir as atividades propostas?	12	1	16	4

Fonte: elaborado pela autora.

De acordo com as respostas do questionário, observou-se que a maioria dos alunos das duas turmas tiveram oferta de aulas remotas, assim como a maioria dos discentes assistiu às aulas que foram ofertadas a eles. Foi possível observar, também, que quase todos os alunos participantes da pesquisa receberam atividades para fazer em casa, pois somente uma resposta foi negativa nessa pergunta. Na questão que diz respeito ao auxílio de alguém que pudesse ajudar o estudante em suas dificuldades, quase todos os responsáveis responderam que havia esse apoio para o estudante. Entretanto, pode-se verificar que as respostas referentes às dificuldades do aluno em concluir as atividades é quase uma divisão meio a meio na turma 1, enquanto, na turma 2, segundo as respostas dos responsáveis, a maioria dos alunos não apresentaram dificuldades, tendo somente cinco aprendizes que apresentaram impasse em concluir as atividades propostas pela escola. Por fim, pode-se observar que a maioria dos responsáveis responderam que houve interesse por parte das crianças na conclusão dos conteúdos escolares.

Essas respostas ajudam a entender que, durante o período de isolamento, quando os alunos participantes da pesquisa tiveram um ensino atípico, as práticas de ensino aconteceram, assim como existiu grande esforço por parte da família e dos estudantes para aderirem às propostas das escolas. Porém, quando se iniciou o período de isolamento social, muitos dos estudantes participantes da pesquisa tinham iniciado os estudos no primeiro ano do Ensino Fundamental I e, conseqüentemente, tiveram seus estudos interrompidos por um certo tempo. Isso aconteceu, porque não houve ações imediatas para que o ensino ocorresse de forma regular e imediata. Então, aos poucos, as instituições escolares foram se adaptando ao novo contexto, como também os alunos foram aderindo às novas propostas da escola. Embora as novas práticas escolares adotadas não tenham sido acessíveis a todos, ainda é possível verificar que existiu uma tentativa grande de estabelecer relações que pudessem favorecer o aprendizado desses alunos.

No próximo capítulo, apresentar-se-ão os textos escritos pelos alunos nas três atividades propostas a eles para a coleta de dados.

5 ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, apresentar-se-ão os dados coletados nas duas turmas e far-se-ão uma análise que mostrará os níveis de escrita dos alunos, assim como investigar-se-ão se as escritas que mostraram se os alunos participantes da pesquisa já são capazes de escrever histórias em quadrinhos, comunicados, cartazes, receitas e outros gêneros textuais.

A princípio, a nossa inquietação foi saber se os alunos pesquisados já atendem às normas da BNCC, que são recomendadas para o 2º ano do Ensino Fundamental I na perspectiva de possuírem habilidades que os permitam escrever os gêneros textuais história em quadrinhos, cartaz e receita. Escolheu-se esse critério para as análises por considerar que houve muitas adversidades que prejudicaram o aprendizado dos alunos, e que, no momento da pesquisa, são estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental I. Nessa perspectiva, sabe-se que esses estudantes, em um passado recente, em que o vírus da Covid-19 provocou uma pandemia que resultou no afastamento dos discentes das escolas por causa da necessidade de isolamento social, estudaram em ensino remoto por quase dois anos. Dessa forma, considera-se que esse seria um período em que poderia acontecer a alfabetização de forma regular na escola. No entanto, o aprendizado aconteceu por meios atípicos nas residências das crianças. Então, o foco desta pesquisa foi verificar como está a escrita desses estudantes após terem vivenciado o afastamento das suas escolas. A escolha por seguir as recomendações da BNCC para o 2º ano ocorreu, porque os alunos pesquisados já concluíram esse período escolar. Dessa forma, espera-se que os estudantes do 3º ano já possuam as habilidades esperadas para o 2º ano.

Nas análises, apresentaram-se as escritas dos alunos das duas turmas seguindo um critério de fases da escrita, em que, na maioria das vezes, escolheram-se as escritas de acordo com os tipos de escrita dos alunos. Então, ver-se-á que as escritas dos alunos participantes da pesquisa revelam que nem todos os estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental I estão alfabetizados. Nesse sentido, fez-se uma análise detalhada das escritas das duas turmas, deixando evidentes boa parte dos textos dos participantes da pesquisa e apontando os desvios de escrita que eles apresentaram.

Para cumprir as exigências do Comitê de Ética⁶, não foi identificado nominalmente nenhum dos participantes. Em vista disso, cada um deles teve uma identificação escolhida pela pesquisadora e, assim, far-se-á a exposição dos dados colhidos em busca de saber se os alunos estão preparados para atender às demandas de escrita que a sociedade impõe-lhes. Por isso,

⁶ Projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de ética N.º Registro CEP: CAAE - 59078622.9.0000.5137.

apresentar-se-á uma sequência de escritas dos estudantes referentes às três atividades. Em primeiro momento, apresentar-se-ão os dados recolhidos por meio da atividade intitulada “História em quadrinhos”, em seguida, serão expostos os dados da atividade “Cartaz” e, por fim, serão mostradas as escritas da atividade “Receita”.

Em um primeiro momento, para a coleta de dados, escolheu-se a história em quadrinhos por pensar-se que esse gênero textual pudesse revelar as habilidades de escrita dos alunos. A escolha pelo gênero foi direcionada pelo fato de que se poderia explorar a correspondência entre imagens e texto. Dessa forma, pensou-se ser uma maneira na qual se teria alunos mais interessados em expor suas ideias. De fato, a história em quadrinhos não é somente aquela que está nas revistinhas de entretenimento, mas é comum encontrar folhetos informativos em ambientes médicos ou em empresas que utilizem a história em quadrinhos para tratar de assuntos pertinentes ao nosso cotidiano. Outro fator que se considera importante é que o trabalho de construção desse gênero pelo aluno pode também revelar as emoções, a capacidade de criticidade e várias outras condições que possam estar o envolvendo no momento.

Em um segundo momento, optou-se por fazer a coleta de dados por meio da escrita do gênero textual cartaz. Então, adotou-se esse gênero para aplicação na pesquisa, pois trata-se de um tipo de texto que exige pouca escrita, mas necessita de criatividade e de capacidade de sintetizar os elementos indispensáveis para a sua construção. O objetivo principal da escolha desse gênero foi saber se os estudantes já são capazes de fazer um cartaz que informe pessoas sobre um evento e que contenha as informações adequadas de localização, atrativos e endereço que possam atrair pessoas para se unirem em um momento específico.

Por último, coletaram-se os dados por meio de uma atividade do gênero textual receita. Sabe-se que, para se escrever uma receita, é necessário que se descreva os ingredientes, materiais e objetos a serem utilizados, como também o modo de preparo. Por isso, esperou-se que os alunos demonstrassem com clareza que eles já sabiam explicar como se constrói algo que exige uma composição de elementos e há a demanda de instruções, como “faça isso”, “cubra o recipiente”, “deixe descansar”, “misture tudo”, “acrescente” e outros. Sendo assim, pensou-se que os alunos do 3º ano não teriam dificuldades para escrever uma receita ou um relato, pois é um tipo de texto que pode ser construído com poucas palavras. Portanto, a utilização desse gênero na presente pesquisa pode mostrar as habilidades de escrita e de associação de conceitos já adquiridas pelos aprendizes do 3º ano do Ensino Fundamental I.

Em razão disso, apresentar-se-á a primeira atividade com análise bem detalhada em quadros, que mostrarão os textos dos alunos na forma em que foram escritos, seguindo todos os detalhes, como tipo de letra (maiúscula ou minúscula), pontuação, ortografia e outros mais.

Nos quadros elaborados pela autora, os alunos foram especificados e os textos deles foram apresentados por etapas, seguindo a ordem em que escreveram nos quadrinhos. Quanto às atividades originais, que são os textos escritos pelos estudantes em sala de aula, mostrar-se-ão conjuntamente. As análises da segunda e da terceira atividade foram mostradas com base em fotos de alguns textos dos estudantes, sendo que se optou por não fazer a exposição de todos. Dessa forma, apontaram-se questões que contribuirão para a compreensão de algumas evoluções nas escritas dos estudantes, assim como também favorecerá a conclusão das nossas hipóteses.

À princípio, apontar-se-ão os níveis e os problemas de escrita somente para que fique claro que os alunos participantes da pesquisa estão em constante progresso para atingir uma escrita plenamente alfabética. Por isso, apresentar-se-ão as atividades aplicadas na coleta de dados por partes e far-se-á uma divisão por tipos de escrita, para que fique mais fácil identificar os níveis de aprendizado. Portanto, mostrar-se-ão as escritas de autoria dos discentes identificadas por números dados a eles de modo aleatório. É importante ressaltar que esses números não condizem ao número da lista de chamada das turmas.

5.1 Atividade História em quadrinhos

A primeira atividade aplicada para coletar dados foi a história em quadrinhos, que teve 22 participantes da turma 1, sendo que um deles deixou a atividade em branco, e 20 participantes na turma 2. Ao escolher essa atividade, esperava-se que os alunos escrevessem um texto que pudesse transmitir informações sobre os pensamentos da personagem Marina, sobre o cenário em que ela estava presente e, ao final, na última cena da história, os estudantes deveriam estabelecer um diálogo entre a personagem Marina e a personagem que está na recepção a que ela chegou. Essas expectativas são baseadas nas características do gênero textual história em quadrinhos. Sendo assim, a seguir, é possível observar a primeira atividade proposta.

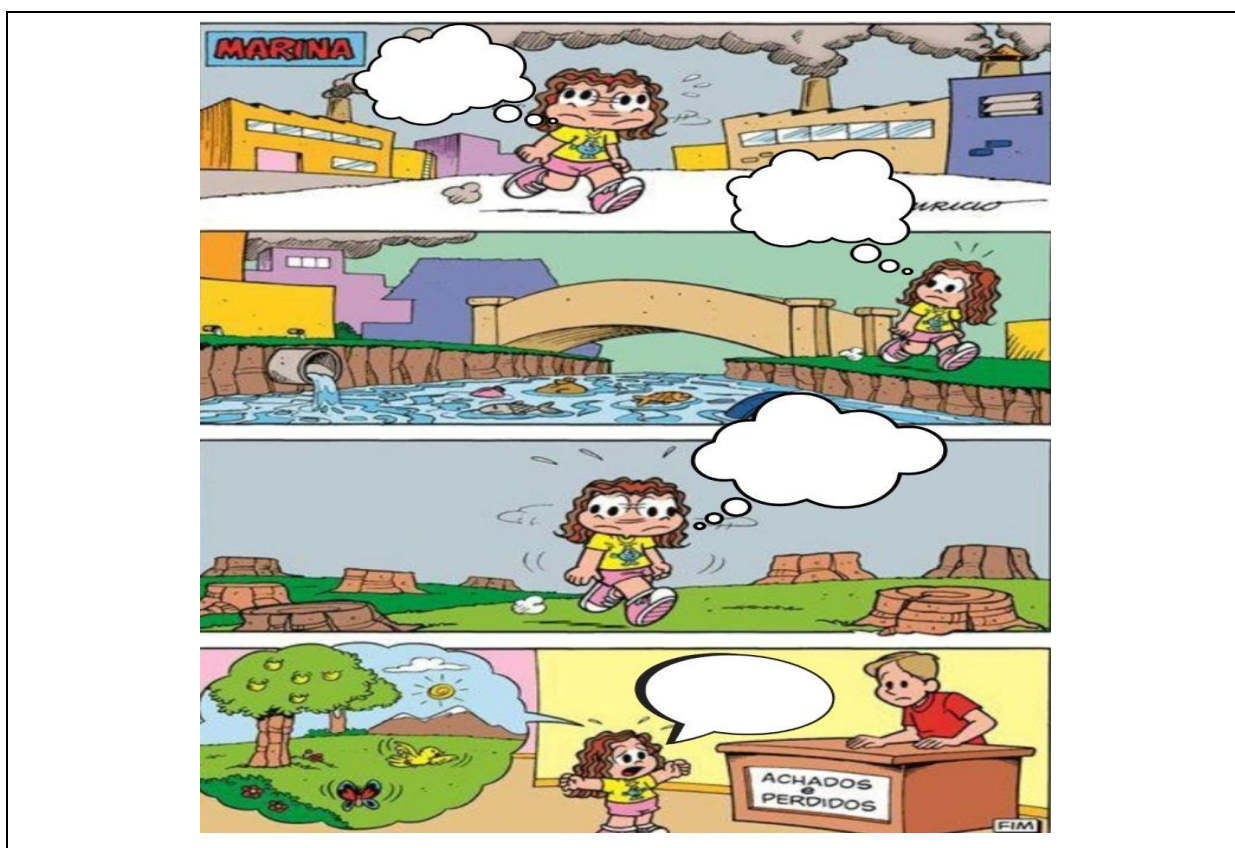
Figura 9 - Proposta 1

GÊNERO TEXTUAL HISTÓRIA EM QUADRINHOS

O gênero história em quadrinhos é uma forma de apresentar por meio de um diálogo algum fato que aconteceu, uma história divertida ou até mesmo passar alguma informação. Com poucas palavras a história em quadrinhos exhibe os fatos de forma descontraída e exhibe um diálogo preciso para apresentar o assunto. Frequentemente, as histórias em quadrinhos são utilizadas como entretenimento, mas temos as tirinhas e as charges que apresentam semelhanças. Porém esses gêneros além de passar informações de modo descontraído, também podem ser um meio de apresentar alguma crítica sobre algum assunto que esteja em evidência no meio social.

Atividade

Nas figuras dos quadrinhos abaixo percebemos que se trata de uma situação de degradação do meio ambiente. Escreva nos balões a ideia que você tem sobre o que a personagem Marina está pensando e falando.



Fonte: elaborado pela autora.

A história em quadrinhos apresentada na atividade retrata um cenário de destruição do meio ambiente. A personagem Marina, criada por Maurício de Souza, percorre por lugares que estão sendo afetados pela poluição do ar, da água, assim como passa por um lugar onde houve

o corte de todas as árvores do ambiente. Ao observar os desenhos que retratam a personagem Marina, percebe-se que ela está confusa, preocupada e surpresa com o cenário em que ela se encontra, por isso, ela vai ao encontro de alguém que possa lhe dar alguma resposta sobre a sua preocupação. Em vista disso, esperou-se que os alunos tivessem a percepção desse contexto em que a personagem encontra-se e descrevessem-no na atividade.

Na análise da escrita dos aprendizes sobre a história em quadrinhos⁷, procurou-se investigar, de forma individualizada, alguns textos dos alunos que revelam uma escrita que já possui uma certa organização de pensamento, porém existem muitos desvios de grafia, então, realizou-se uma análise mais profunda nos textos dos alunos que possuem mais dificuldades para escrever de forma adequada à situação de comunicação. Dessa forma, houve foco maior por descrever, nas análises, as questões de desvio ortográfico.

Nesta primeira atividade, assim como nas próximas, foi necessário conversar com muitos dos alunos que fizeram as atividades para entender o que eles quiseram dizer com as escritas.

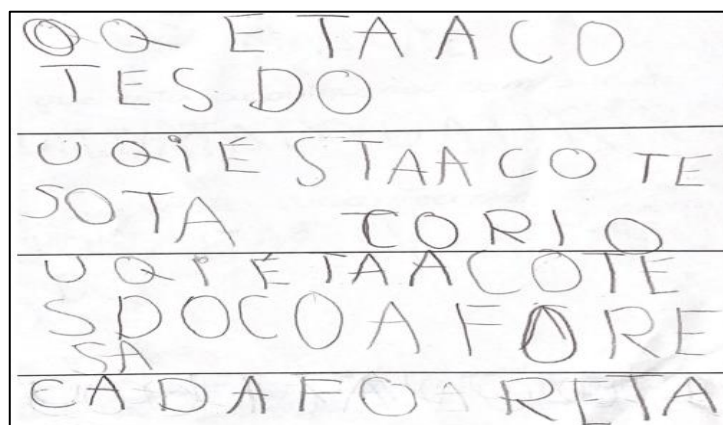
Observou-se que os estudantes, na maioria, não utilizam pontuação, portanto, essa é uma questão que não será pontuada em todas as análises.

Quadro 6 - Escrita referente à primeira proposta do aluno 1 da turma 1

Escrita aluno 1 da turma 1	Correspondência
O Q ETA ACOTESDO	O que está acontecendo?
U QI ÉSTAACOTESOTA CORIO	O que está acontecendo com o rio?
U QI ÉTA ACOTESDOCOA FORESA	O que está acontecendo com a floresta?
CADAFO RETA	Cadê a floresta?

Fonte: elaborado pela autora.

⁷ Pelo fato de termos que apresentar as atividades a serem utilizadas na coleta de dados no pré-projeto de pesquisa com antecedência ao Comitê de Ética em Pesquisa da PUC Minas, houve um problema na estética da proposta da atividade “história em quadrinhos”. Portanto, ver-se-á que há um destoamento de formatos, pois as crianças escreveram com letras maiores do que o esperado, e tivemos que improvisar papéis numerados que indicassem a posição dos quadrinhos, para que os estudantes pudessem expressar suas ideias por meio da escrita.

Figura 10 - Registro da escrita do aluno 1 da turma 1

Fonte: foto realizada pela autora.

A escrita do aluno 1 da turma 1 revela a evolução da fase silábica para a fase silábico-alfabética, pois ele, na maioria das vezes, escreve uma letra para cada sílaba, como quando ele escreve ‘O Q’ para ‘O que’, ‘E TA’ e ‘ÉTA’ para ‘está’, ‘C’ e ‘CO’ para ‘com’, ‘A COTESOTA’ e ‘ACOTESDO’ para ‘acontecendo’, ‘FORESA’ e ‘FORETA’ para ‘floresta’ e ‘CAD’ para ‘cadê’. Na escrita da última palavra citada, ao grafar ‘CAD’ para ‘CADÊ’, o aprendiz usa o D para substituir dois sons ‘/d/ + /e/’, isso acontece pela influência do nome da letra, como foi apontado nas referências de acordo com os preceitos de Soares (2020, p. 218).

Em algumas escritas, fica claro que a consciência dos sons das sílabas ainda não está totalmente consolidada por esse aluno. Em vista disso, vê-se que a grafia de uma só palavra pode variar, ou ainda, pode-se mencionar que esse estudante escreve muitas palavras sem soltar espaço.

Dessa forma, entende-se que as palavras são formadas por fonemas que são representados por letras que se juntam para formar as sílabas e, logo, constituírem as palavras. Dessa maneira, as crianças adquirem a consciência da escrita da palavra aos poucos, pois o seu conhecimento sobre o sistema ortográfico faz com que ela adquira a habilidade de utilizar as letras que correspondem aos sons para uma diversidade de palavras, usando uma determinada sílaba, por exemplo. Nesse caso, a criança usa a sílaba ‘bo’ para escrever ‘bolo’, ‘bota’, ‘bola’ e outros, como também se torna capaz de dividir as palavras em partes, que são as sílabas. Segundo os conceitos de Soares (2020) sobre consciência fonológica que está no referencial teórico, quando a criança ainda não está ciente de que a palavra tem sílabas que podem ser organizadas e reorganizadas, não se consolida a consciência fonológica. No caso da escrita do aluno 1 da turma 1, pode-se verificar que ele ainda não possui essa conscientização de forma plena.

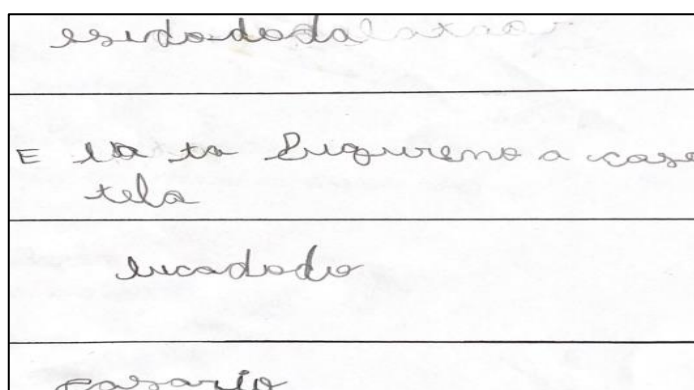
A seguir, mostrar-se-á a escrita do aluno 2 e do aluno 3 da turma 1 e do aluno 1 da turma 2, porque considerou-se que existem muitas semelhanças.

Quadro 7 - Escrita referente à primeira proposta do aluno 2 da turma 1

Escrita do aluno 2 da turma 1	Correspondência
esedododa	Estou tonta!
E la ta Puqureno a casa tela	Ela está querendo a casa dela.
lucadodo	Lugar doido!
Pasario	Passarinho.

Fonte: elaborado pela autora.

Figura 11 - Registro da escrita do aluno 2 da turma 1



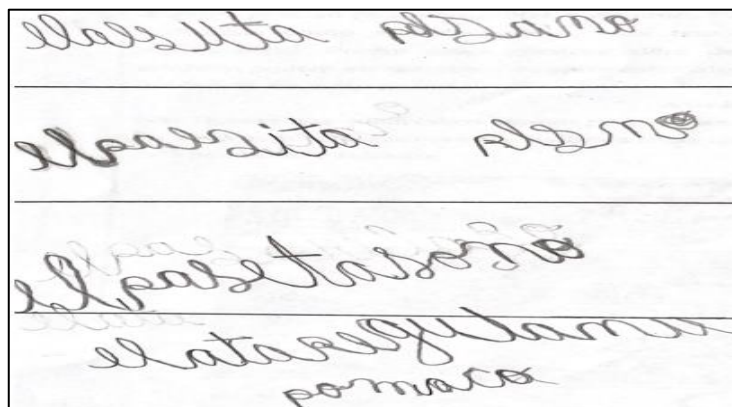
Fonte: foto realizada pela autora.

A escrita do aluno 2 da turma 1 é muito parecida com a escrita que descrever-se-á, a seguir, porque os dois alunos escrevem palavras de uma frase sem separá-las.

Quadro 8 - Escrita referente à primeira proposta do aluno 3 da turma 1

Escrita do aluno 3 da turma 1	Correspondência
Elaesuta pesano	Ela está pensando.
elpaesita pesno	Ela está pensando.
elpasetasono	Ela está pensando.
elatapegutanu pomoço	Ela está perguntando pro moço.

Fonte: elaborado pela autora.

Figura 12 - Registro da escrita do aluno 3 da turma 1

Fonte: foto realizada pela autora.

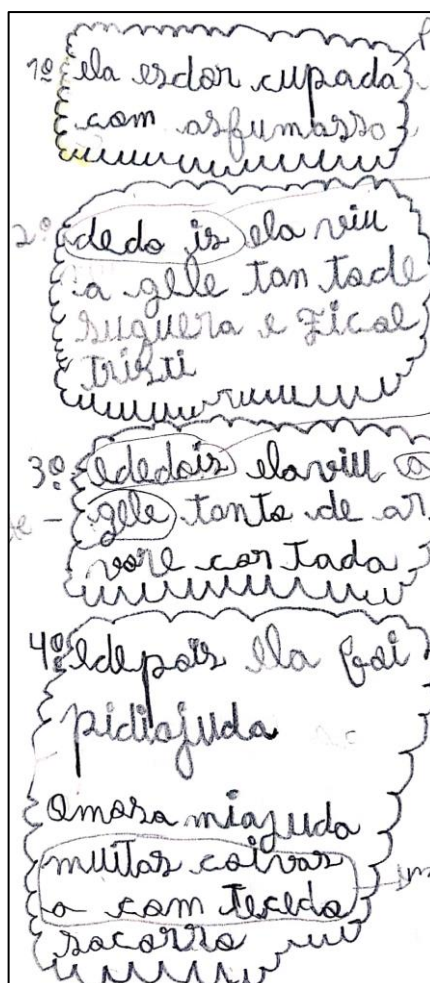
As duas escritas apresentadas acima mostram que esses alunos ainda não compreendem que as palavras de uma frase ou oração devem ser escritas separadamente. O aluno 2 escreveu de forma correta somente um sintagma, quando grafou ‘a casa’, e o aluno 3 não escreveu com ortografia oficial em nenhuma das frases. Apesar de eles não terem utilizado nenhuma pontuação, pode-se verificar que, nos dois casos, os estudantes já demonstram conhecimento sobre os sons das sílabas. Entretanto, esses alunos ainda não escrevem aquilo que querem grafar, seguindo as regras sintáticas. Isso quer dizer que o aprendizado desses indivíduos ainda está num nível em que eles não compreendem a diferença entre palavra fonológica e palavra escrita, além de não usarem pontuação alguma. De fato, é nos primeiros anos escolares que os alunos começam a aprender as funções das palavras e, aos poucos, utilizam esse conhecimento para organizar a escrita de palavras, frases e textos. Portanto, esses discentes encontram-se em oscilação entre as fases silábica e silábico-alfabética, porém não há consciência da palavra de forma consolidada.

A seguir, apresentar-se-á a escrita do aluno 1 da turma 2 que apresenta algumas semelhanças com as grafias dos dois alunos que foram apresentados. É possível observar que esse aprendiz ainda possui dificuldades para separar as palavras, mas, além disso, há outras dificuldades reveladas na escrita.

Quadro 9 - Escrita referente à primeira proposta do aluno 1 da turma 2

Escrita do aluno 1 da turma 2	Correspondência
ela esdar cupada com asfumassa	Ela está preocupada com as fumaças.
dedo is ela viu a gele tan tode suquera e Ficol tristi	Depois ela viu aquele tanto de sujeira e ficou triste.
ededois elaviu a gele tanto de ar vore cor tada	E depois ela viu aquele tanto de árvore cortada.
e depois ela foi pidiajuda Omosa miajuda muitas coivas a com tecedo sacorro	E depois ela foi pedir ajuda. Ô moço me ajuda, muitas coisas acontecendo. Socorro!

Fonte: elaborado pela autora.

Figura 13 - Registro da escrita do aluno 1 da turma 2

Fonte: foto realizada pela autora.

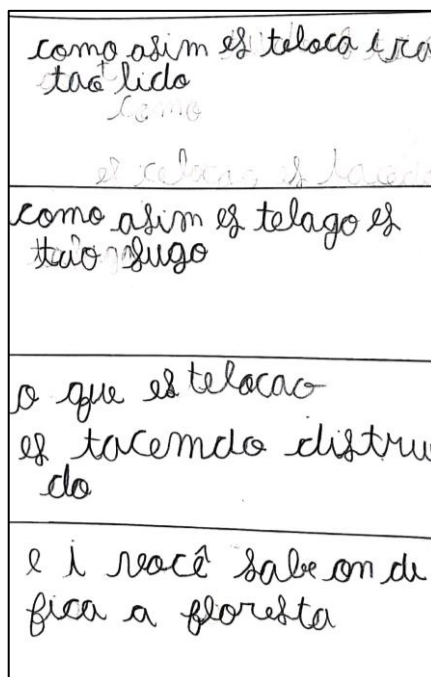
Aponta-se, em primeiro momento, os casos em que o aprendiz faz a junção de uma ou mais palavras em uma só grafia. Nesse caso, tem-se, na primeira frase escrita pelo aluno ‘asfumassa’ para ‘as fumaças’, ademais, tem-se, ‘elaviu’ para ‘ela viu’, ‘tan tode’ para ‘tanto de’, ‘ededodois’ para ‘E depois’. O aluno também escreve ‘pidiajuda’ para ‘pedir ajuda’, ‘Omosa’ para ‘Ô moça’ e ‘miajuda’ para ‘me ajuda’. Nas escritas desse aluno, também, existem casos em que ele faz a separação indevida de palavras, como ‘dedo is’ para ‘depois’, ‘tan tode’ para ‘tanto de’ (essa escrita também é junção de sílabas de mais de uma palavra). Somado a isso, tem-se também ‘a gele’ para ‘aquele’, ‘ar vore’ para ‘árvore’ e ‘cor tada’ para ‘cortada’. Em sequência, há os casos em que esse aprendiz faz a troca de letras por semelhanças de sons surdo e sonoros, quando ele escreve ‘esdar’ para ‘estar’, trocando o ‘t’ pelo ‘d’, quando o aluno escreve ‘dedo is’ para depois, fazendo a troca do ‘p’ pelo ‘b’, além também de escrever ‘suquera’ para ‘sujeira’, fazendo a troca do ‘j’ pelo ‘q’ e também há a troca em ‘a gele’ para ‘aquele’, usando o ‘qu’ ao invés de ‘g’. Já quando o estudante escreve ‘mosa’ para ‘moça’ e ‘Ficol’ para ‘Ficou’ indica que ele ainda não está correlacionando as formas dicionarizadas, já que as letras usadas por ele podem corresponder ao som que ele deseja escrever, porém, isso acontece em outros casos de acordo com a posição da letra. Em outras situações, acredita-se que houve uma falta de atenção por parte do aluno ao escrever as palavras ‘cupada’ para ‘preocupada’ e em ‘de dois’ para ‘depois’ e, em outra frase, o estudante escreve essa palavra corretamente. Ao grafar ‘sacorro’ para ‘socorro’, o estudante pode ter ficado confuso ao trocar o “o” pelo “a” pelo fato de que o formato dessas letras é muito parecido. É importante destacar a falta de atenção para o uso de pontuação. Dessa maneira, conclui-se que, apesar de que existem algumas dificuldades de escrita, esse aluno apresenta-se no nível de aprendizagem alfabético.

O próximo caso de escrita é do aluno 4 da turma 1, no qual ver-se-á que existem algumas semelhanças com o caso anterior.

Quadro 10 - Escrita referente à primeira proposta do aluno 4 da turma 1

Escrita do aluno 4 da turma 1	Correspondência
Como asim es teloca e ra tao lido	Como assim? Este local era tão lindo.
Como asim es telago es tao sugo	Como assim? este lago está tão sujo.
O que estelocao es tacemdo distruido	O que este local está sendo destruído?
e i você sabe on de fica a floresta	Ei, você sabe onde fica a floresta.

Fonte: elaborado pela autora.

Figura 14 - Registro da escrita do aluno 4 da turma 1

Fonte: foto realizada pela autora.

A análise da escrita desse aluno apontará os casos de desvios ortográficos em que há a separação das sílabas das palavras e, na sequência, apresentar-se-ão os casos de escrita em que o aprendiz faz a junção de sílabas de várias palavras para escrever o que ele entende ser uma só palavra. Nos primeiros casos, as escritas do estudante apresentam os dois erros: de separação das sílabas e de junção de sílabas. Percebe-se isso quando o aluno escreve ‘es teloca’ para ‘este local’, ‘es telago’ para ‘este lago’ e ‘es tacemdo’ para ‘está sendo’. No caso em que o aprendiz grafia ‘estelocao’ para ‘este local’, configura-se como hipercorreção, pois o aluno escreve “o” no lugar do “l”, ou seja, usa uma possibilidade de grafia da língua portuguesa, só que de forma equivocada. Nos outros casos em que há somente a separação de sílabas da palavra, o estudante escreve ‘e ra’ para ‘era’ e ‘on de’ para ‘onde’ e ‘e i’ para ‘Ei’. Nas escritas desse aluno, também existem erros por troca de som surdo e sonoro, que se pode ver ao analisar a escrita de ‘sugo’ para ‘sujo’, como também usado o termo de Oliveira (2006), há um erro de forma dicionarizada em ‘cemdo’ para ‘sendo’. Os erros de acentuação estão presentes nas palavras ‘tao’ para ‘tão’, ‘es tao’ e ‘esta’ para ‘está’ e em ‘distruído’ para ‘destruído’. Na palavra ‘estao’ para ‘está’ apontada anteriormente, também ocorre outro erro gramatical, que é a sobra da letra ‘o’. O estudante ainda escreve a palavra ‘assim’ com apenas um ‘s’, nesse caso, pode ser que ele ainda não tenha memorizado a regra ortográfica que um ‘s’ entre duas vogais tem o som do fonema /z/. Outra questão a ser apontada é que o aluno não usa nenhuma pontuação em sua escrita. A

conclusão sobre a escrita desse aluno é que ele já sabe escrever palavras de modo alfabético, porém o aprendiz ainda está confuso na questão da separação das palavras.

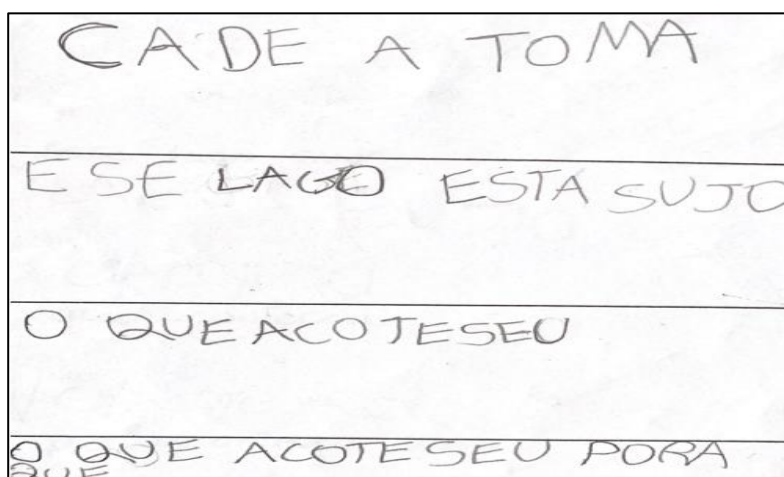
A seguir, apresentar-se-á a escrita do aluno 5 da turma 1.

Quadro 11 - Escrita referente à primeira proposta do aluno 5 da turma 1

Escrita do aluno 5 da turma 1	Correspondência
CADE A TOMA	Cadê a turma?
ESE LAGO ESTA SUJO	Esse lago está sujo!
O QUE ACOTESEU	O que aconteceu?
O QUE ACOTESEU PORA QUE	O que aconteceu por aqui?

Fonte: elaborado pela autora.

Figura 15 - Registro da escrita do aluno 5 da turma 1



Fonte: foto realizada pela autora.

Na escrita desse aluno, acontece apenas um desvio por separação e junção das sílabas no caso em que, na última frase, o estudante escreve 'PORA QUE' para 'por aqui'. Em outro caso, têm-se erros ortográficos, como em 'TOMA' para 'turma', nos quais acontece a omissão do 'r'. Isso pode indicar que a criança ainda pensa que a regra da escrita atém-se à sílaba canônica, ou seja, ela pensa que há uma regra de escrita na qual só se escreve consoante e vogal. Outros desvios aparecem em 'ese' para 'esse' e 'ACOTESEU' para 'aconteceu', nesse último caso, há um erro pela omissão da letra 'n' depois do 'o', como também o aprendiz faz a troca da letra 'c' por 's', porque tais letras podem representar o mesmo som em alguns casos. Também se pode observar que o aprendiz não utiliza pontuação em seu texto.

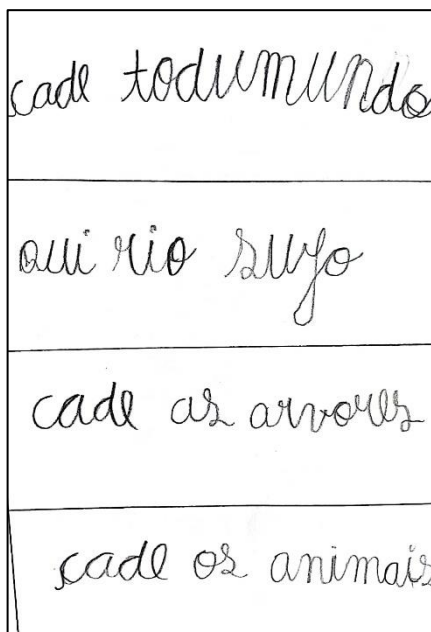
A seguir, apresentar-se-á a escrita do aluno 6 da turma 1.

Quadro 12 - Registro da escrita do aluno 6 da turma 1

Escrita do aluno 6 da turma 1	Correspondência
Cade todumundo	Cadê todo mundo?
Qui rio sujo	Que rio sujo!
Cade as arvores	Cadê as árvores?
Cade os animais	Cadê os animais?

Fonte: elaborado pela autora.

Figura 16 - Registro da escrita do aluno 6 da turma 1



Fonte: foto realizada pela autora.

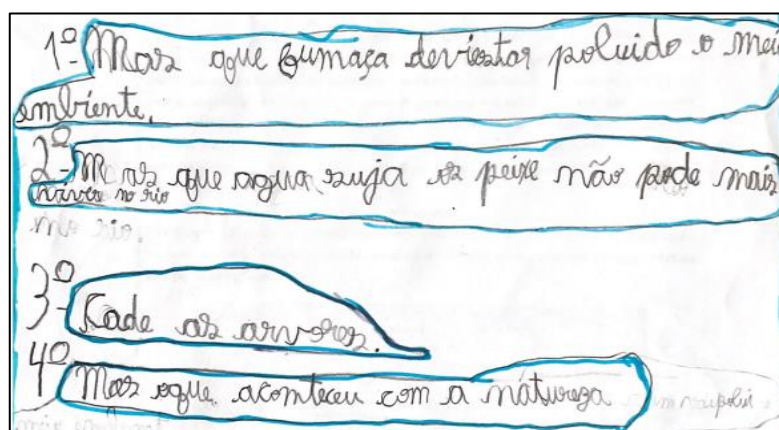
Esse aluno escreve alfabeticamente, porém não utiliza nenhuma pontuação. Ele comete desvios relativos a não separação da palavra quando ele escreve ‘todumundo’ para ‘todo mundo’. Além disso, também apresenta um desvio ortográfico na troca de letras, quando grafia ‘Qui’ para ‘Que’. Isso acontece porque há a influência da fala na escrita, ou seja, o aluno escreveu do jeito que se fala. Ele deixou de acentuar apenas duas palavras, como ‘Cade’ para ‘cadê’ e ‘arvores’ para ‘árvores’, mas não usa nenhuma pontuação.

A próxima análise será da escrita do aluno 2 da turma 2.

Quadro 13 - Registro da escrita do aluno 2 da turma 2

Escrita do aluno 2 da turma 2	Correspondência
Mas que fumaça deviestar poluido o meio ambiente.	Mas, que fumaça! Deve estar poluindo o meio ambiente.
Mas que agua suja os peixe não pode mais viver no rio	Mas, que água suja! Os peixes não podem mais viver no rio.
Cade as arvores.	Cadê as árvores?
Mas o que aconteceu com a natureza	Mas, o que aconteceu com a natureza?

Fonte: elaborado pela autora.

Figura 17 - Registro da escrita do aluno 2 da turma 2

Fonte: foto realizada pela autora.

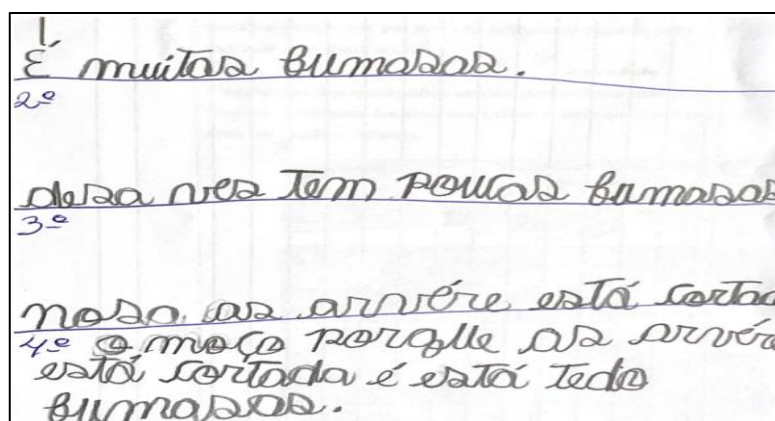
A escrita desse aluno é uma escrita alfabética, embora não tenha havido nenhuma pontuação. Nesse caso, há uma hipótese de acerto ao escrever ‘deviestar’ para ‘deve’ e ‘estar’. Alguns desvios destacam-se quando ele escreve ‘poluido’ para ‘poluído’, ‘agua’ para ‘água’, ‘Cade’ para ‘Cadê’ e ‘arvore’ para ‘árvore’. Na escrita desse estudante, também há a não concordância nominal na grafia de ‘pode’ para ‘podem’, isso pode ocorrer pela influência da fala do aluno.

A seguir, será apresentada a escrita do aluno 3 da turma 2.

Quadro 14 - Registro da escrita do aluno 3 da turma 2

Escrita do aluno 3 da turma 2	Correspondência
É muitas fumasas.	São muitas fumaças!
desa ves tem poucas fumasas.	Dessa vez, tem poucas fumaças.
nosa as arvêre está cortada	Nossa, as árvores estão cortadas!
o moço porque as arvêre está cortada é está tedo fumasas.	Ô moço! Porque as árvores estão cortadas e está tendo fumaças?

Fonte: elaborado pela autora.

Figura 18 - Registro da escrita do aluno 3 da turma 2

Fonte: foto realizada pela autora.

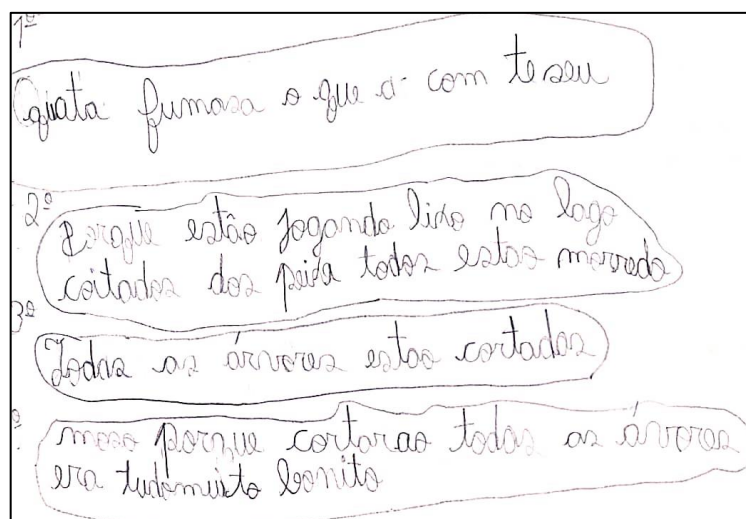
O que percebemos na primeira frase escrita pelo estudante é que há um desvio de concordância verbal quando o aluno escreve 'É' para 'são'. Outras hipóteses de acerto acontecem em 'está cortada' para 'estão cortadas', como também a criança escreveu 'fumasas' para 'fumaças', 'desa' para 'dessa', 'nosa' para 'nossa' e 'ves' para 'vez'. Essas grafias aconteceram, porque o aprendiz ainda não distinguiu as diferenças entre os traços dos sons dos fonemas /s/ e /z/, como também não memorizou as regras que regem a escrita desses sons. Além disso, o aluno escreve de maneira equivocada a palavra 'tendo' quando ele omite a letra 'n', e a palavra 'árvore' ele grafia como 'arvêre'. Pode-se observar que o aluno está em uma fase alfabética, porém ele revela alguns problemas em suas escritas que, possivelmente, serão superados em um espaço curto de tempo.

A seguir, apresentar-se-á a escrita do aluno 4 da turma 2.

Quadro 15 - Registro da escrita do aluno 4 da turma 2

Escrita do aluno 4 da turma 2	Correspondência
quata fumasa o que a com tesseu	Quanta fumaça! O que aconteceu?
Porque estão jogando lixo no lago coitados dos peixe todos estao morredo	Por que estão jogando lixo no lago? Coitados dos peixes, todos estão morrendo!
Todas as árvores estao cortadas	Todas as árvores estão cortadas!
moso porque cortarao todas as árvores era tudomuito bonito	Moço! Por que cortaram todas as árvores? Era tudo muito bonito.

Fonte: elaborado pela autora.

Figura 19 - Registro da escrita do aluno 4 da turma 2

Fonte: foto realizada pela autora.

Nessa escrita, também não há pontuação, porém se está diante de uma escrita alfabética. Esse aprendiz escreve juntando duas palavras em 'tudomuito' que quer dizer 'tudo muito', ele também grafia uma palavra fazendo a separação indevida em 'a com tesseu'. Na palavra que foi apontada anteriormente, em que o aluno faz a separação silábica, também há um desvio ortográfico quando ele usa o 'm' no lugar do 'n'. Outros desvios acontecem nas palavras 'morredo' para 'morrendo' e em 'quato' para 'quanto', sendo que o aluno omite o uso do 'n'. O uso do 's' de forma indevida também acontece quando o estudante escreve 'fumasa' para 'fumaça' e em 'moso' para 'moço', além de haver ausência de nasalização com o uso do til na palavra 'estão' que está no texto como 'estao'. No mais, o discente não faz a concordância nominal ao escrever 'coitados dos peixe', e, por último, há um equívoco na conjugação verbal

quando ele escreve ‘cortarão’ para ‘cortaram’, nesse caso, foi usado um verbo no tempo futuro para perguntar sobre algo que já havia acontecido.

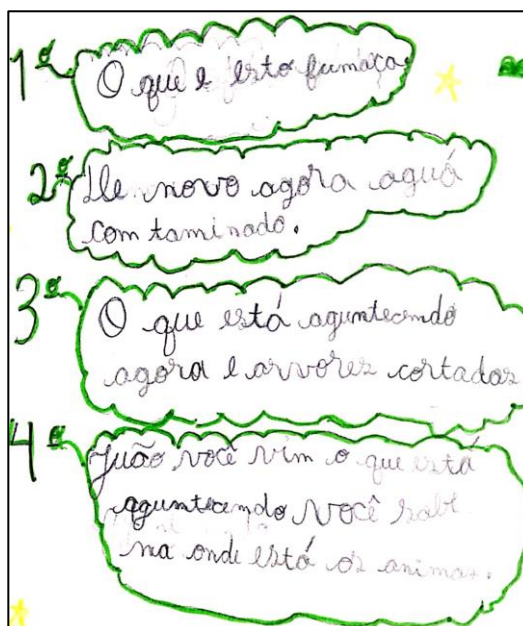
A seguir, será apresentada a escrita do aluno 5 da turma 2.

Quadro 16 - Registro da escrita do aluno 5 da turma 2

Escrita do aluno 5 da turma 2	Correspondência
O que e esto fumaça.	O que é esta fumaça?
De novo agora água com taminado.	De novo? Agora água contaminada.
O que está aguntecendo agora e arvores cortadas.	O que está acontecendo? Agora é árvores cortadas.
Juão você vim o que está aguntecemdo você sabe na onde está os animas.	João, você viu o que está acontecendo? Você sabe onde estão os animais?

Fonte: elaborado pela autora.

Figura 20 - Registro da escrita do aluno 5 da turma 2



Fonte: foto realizada pela autora.

A escrita desse estudante já se encontra na fase da escrita alfabética, porém ficaria melhor se apresentasse pontuação adequada. Apenas em uma palavra em todo o texto, o estudante escreveu fazendo a separação das sílabas, isso aconteceu quando ele grafava ‘com taminando’ para ‘contaminado’, esse erro pode acontecer, pois o aluno deve ter pensado em grafar a palavra ‘com’ com a função de preposição. Outros desvios ortográficos aconteceram

nas palavras ‘vim’ para ‘viu’, ‘esto’ para ‘estou’ em ‘Juão’ para ‘João’ e em ‘na onde’ para ‘onde’. No primeiro desvio apontado anteriormente, inferimos que houve a violação das formas invariantes, mas, nos três casos seguintes, o estudante é influenciado pela sua fala. É possível verificar alguns desvios de acentuação nas palavras ‘aguá’ para ‘água’ em ‘e’ para ‘é’ e em ‘arvorea’ para ‘árvores’. Além disso, há um desvio de ortografia quando há a troca de um som sonoro por um som surdo em ‘aguntecendo’ para ‘acontecendo’. Por fim, ocorreu, no texto, um desvio de concordância verbal em que o aprendiz escreve ‘está os animais’ para ‘estão os animais’.

A seguir, apresentar-se-á a escrita do aluno 6 da turma 2.

Quadro 17 - Registro da escrita do aluno 6 da turma 2

Escrita do aluno 6 da turma 2	Correspondência
NOSA COMO ESTE LUHAR ESTA COM XEIRORON!	Nossa! Como este lugar está com cheiro ruim!
QANTA POLUISAU	Quanta poluição!
CADE ASARVORES!	Cadê as árvores?
MOSO MOSO CADE AQELA PAISAGEMS LINDA COM AQELAS ARVORES	Moço, cadê aquela paisagem linda com aquelas árvores?

Fonte: elaborado pela autora.

Figura 21 - Registro da escrita do aluno 6 da turma 2



Fonte: foto realizada pela autora.

A escrita desse estudante também é uma escrita alfabética e ele escreve sem alguns sinais de pontuações, dificultando a compreensão, pois a criança utiliza o ponto de exclamação no lugar do ponto de interrogação para fazer uma pergunta, como também omite o mesmo ponto. Duas vezes, o aprendiz grafou juntando mais de uma palavra, como em ‘XEIRORAIN’ para ‘cheiro ruim’ e em ‘ASARVORES’ para ‘as árvores’. No primeiro caso, apresentado anteriormente, o aluno também comete desvios ao escrever a palavra ‘cheiro’ ao utilizar o ‘x’ no lugar de ‘ch’ e, ao tentar escrever ‘ruim’, ele utiliza a letra ‘o’ no lugar de ‘u’, que se configura um caso de hipercorreção, como também termina a palavra com a letra ‘n’, o que não é utilizado na língua portuguesa. Outros desvios desse tipo estão nas palavras ‘POLUISAU’ para ‘poluição’, em ‘PAISAGEMS’ para ‘paisagens’, em ‘AQELA’ para ‘aquela’, em ‘QANTA’ para ‘Quanta’. Ao escrever ‘POLUISAU’, o aprendiz apresenta um desvio ortográfico em que ele troca as letras do final da palavra por pensar que produz o mesmo som, então, ele escreve ‘AU’ no lugar de ‘ão’, há também nessa palavra a troca do ‘ç’ pelo ‘s’ por ainda não ter aprendido a forma oficial, isso também acontece nas palavras ‘NOSA’ e ‘MOSO’, em que pode ter havido confusão pela semelhança do formato das letras, assim como houve a troca do ‘ç’ por ‘s’, que é um desvio muito comum, pois não há regra que o guie. Nas palavras ‘AQELA’ e ‘QANTA’, acontece um erro que depende de que o aluno saiba que o fonema /u/ deve ser usado depois da letra ‘q’ em nossa língua. Ao escrever ‘PAISAGEMS’ usando a letra ‘m’, o estudante também não se atenta para outra regra ortográfica. Alguns erros de acentuação são cometidos em ‘ESTA’ para ‘está’, em ‘CADE’ para ‘cadê’ e em ‘ARVORES’ para ‘árvores’. Uma questão muito interessante, vista pela primeira vez aqui nas análises, é que o discente escreve ‘LUHAR’ para ‘lugar’, casos como este foram vistos anteriormente nos estudos de Soares (2020). Na concepção da autora, as crianças escrevem uma letra pensando no som do nome dela, nesse caso, o estudante utilizou o ‘h’ para representar o som ‘ga’ de ‘agá’.

A seguir, será apresentada a escrita do aluno 7 da turma 2.

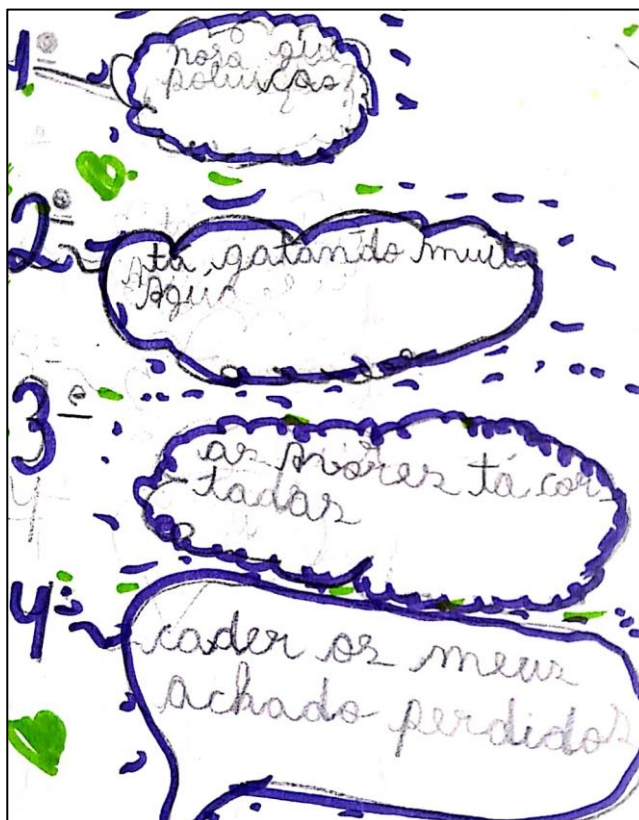
Quadro 18 - Registro da escrita do aluno 7 da turma 2

Escrita do aluno 7 da turma 2	Correspondência
nosa gue poluição?	Nossa! Que poluição!
ta gatando muita Agúa	Está gastando muita água!
as Avores tá cortadas	As árvores estão cortadas ¹

cader os meus achado perdidos	Cadê os meus achados e perdidos?
-------------------------------	----------------------------------

Fonte: elaborado pela autora.

Figura 22 - Registro da escrita do aluno 7 da turma 2



Fonte: foto realizada pela autora.

A produção textual desse estudante enquadra-se em uma escrita alfabética. Foi possível encontrar alguns erros ortográficos nas palavras ‘nosa’ para ‘Nossa’, em que o aluno ainda não sabe a diferença entre os usos do ‘s’ e do ‘ss’, além disso, tem-se uma troca de som surdo por sonoro em ‘gue’ para ‘que’. Ao escrever ‘gatando’ para ‘gastando’, ‘Avores’ para ‘árvores’, o discente omite as consoantes ‘s’ e ‘r’ na mesma posição silábica nas duas palavras, isso indica que a criança pode estar pensando que a regra é escrever consoante e vogal, sendo assim, ela encontra dificuldade ao grafar sílabas constituídas por consoante + vogal + consoante, consideradas sílabas pesadas. No caso da grafia de ‘cader’ para ‘cadê’ houve o acréscimo do ‘r’, talvez, por ainda não saber a função da letra nesse caso ou mesmo realizando um caso de hipercorreção. Ao cometer esses desvios, fica claro que ele ainda não aprendeu a variedade de funções das letras ‘s’ e ‘r’. Há também desvios de acentuação nas palavras ‘Agúa’ para ‘água’, em ‘Avores’ para ‘árvores’ e em ‘cader’ para ‘Cadê’. Um desvio de concordância nominal pode

ser visto em ‘meus achado perdidos’ para ‘meus achados e perdidos’. Por fim, quando o aprendiz escreve ‘tá’ para ‘está’, isso mostra que escreveu do modo que ele fala.

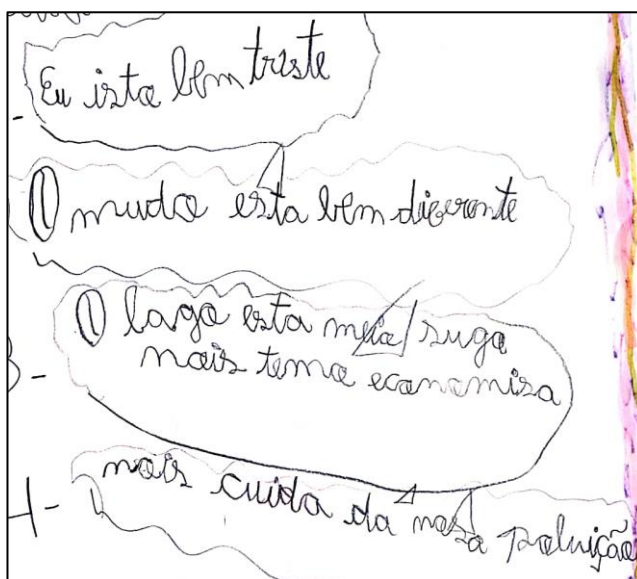
A seguir, apresentar-se-á a escrita do aluno 8 da turma 2.

Quadro 19 - Registro da escrita do aluno 8 da turma 2

Escrita do aluno 8 da turma 2	Correspondência
Eu isto bem triste	Eu estou bem triste!
O mudo esta bem diferente	O mundo está bem diferente!
o lago esta meio sugo nois temo economisa	O lago está meio sujo. temos que economizar!
nois cuida da nosa poluição	Nós cuidamos da nossa poluição!

Fonte: elaborado pela autora.

Figura 23 - Registro da escrita do aluno 8 da turma 2



Fonte: foto realizada pela autora.

A escrita desse aprendiz é uma escrita alfabética e esse indivíduo também não utiliza pontuação. É importante apontar que há a influência da fala do aluno na escrita quando ele escreve ‘isto’ para ‘estou’ e grafia ‘nois’ para ‘nós’ e ‘temo’ para ‘temos’. Há apenas um desvio de acentuação em ‘esta’ para ‘está’. Pode-se observar outros erros nas palavras ‘mudo’ para ‘mundo’, em que o aluno não coloca a letra ‘n’ depois do ‘u’, já em ‘economisa’ para ‘economizar’, ele não finaliza com a letra ‘r’ e, em ‘nosa’ para ‘nossa’, o discente faz uso de um ‘s’, pensando que produz o mesmo som de ‘ss’.

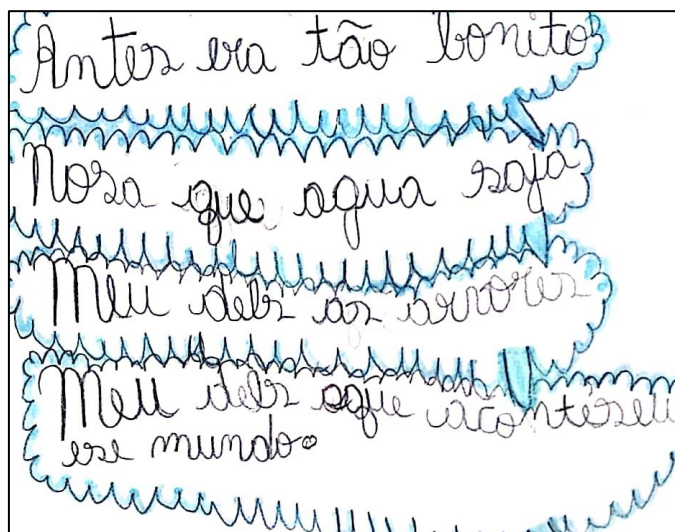
A seguir, será apresentada a escrita do aluno 9 da turma 2.

Quadro 20 - Registro da escrita do aluno 9 da turma 2

Escrita do aluno 9 da turma 2	Correspondência
Antes era tão bonito	Antes era tão bonito!
Nosa que agua saja	Nossa! Que água suja!
Meus dels as arvores	Meu Deus, as árvores!
Meu dels oque aconteceu ese mundo	Meu Deus! O que aconteceu nesse mundo?

Fonte: elaborado pela autora.

Figura 24 - Registro da escrita do aluno 9 da turma 2



Fonte: foto realizada pela autora.

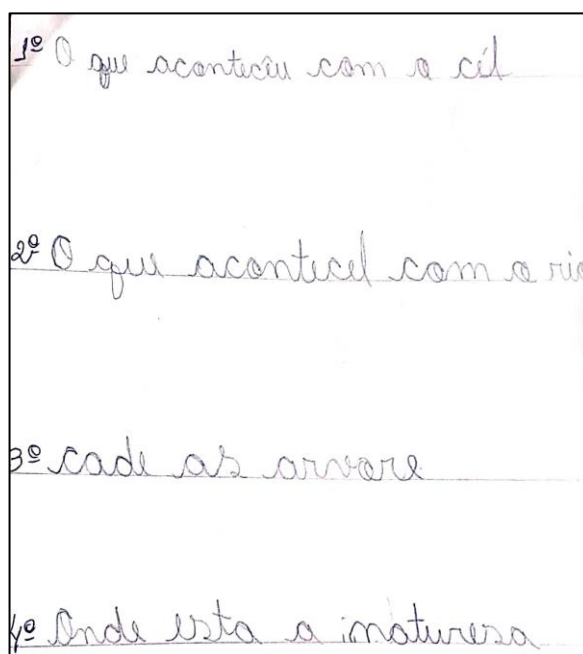
Esse aluno já possui uma escrita alfabética. Ele inicia as frases com letras maiúsculas, o que não foi visto em muitas das escritas analisadas anteriormente, entretanto, o aprendiz não utiliza pontuação alguma. Nesta análise, observou-se a falta de acentuação nas palavras ‘agua’ para ‘água’ e em ‘arvores’ para ‘árvores’. Outros desvios acontecem nas palavras ‘nosa’ para ‘nossa’, em ‘ese’ para ‘esse’. É possível inferir que, ao escrever a palavra ‘saja’ para ‘suja’, pode ter acontecido uma distração por parte do aluno. Porém, quando o aprendiz escreve ‘dels’ para ‘Deus’, ele utilizou o ‘l’ no lugar do ‘u’, por saber que a letra ‘l’ tem o som de ‘u’ em algumas palavras, esse é um caso de hipercorreção.

A seguir, será mostrada a escrita do aluno 10 da turma 2.

Quadro 21 - Registro da escrita do aluno 10 da turma 2

Escrita do aluno 10 da turma 2	Correspondência
O que acontecêu com o cél	O que aconteceu com o céu?
O que acontecel com o rio	O que aconteceu com o rio?
Cade as arvore	Cadê as árvores?
Onde esta a natureza	Onde está a natureza?

Fonte: elaborado pela autora.

Figura 25 - Registro da escrita do aluno 10 da turma 2

Fonte: foto realizada pela autora.

Pode-se observar que esse aprendiz escreve de maneira alfabética, entretanto, não utiliza nenhuma pontuação, além disso, existem alguns desvios que devem ser apontados. Em primeiro lugar, há falta de acentuação que aparecem nas palavras ‘arvore’ para ‘árvore’ e ‘esta’ para ‘está’. O estudante comete alguns desvios ao escrever ‘acontecêu’ e ‘acontecel’ para ‘aconteceu’. Na primeira vez em que o aluno escreve a palavra, ele utiliza o acento para destacar a sílaba tônica e, na segunda vez, escreve o ‘l’ no lugar do ‘u’, porque, como já mencionado, configura-se por hipercorreção, pois as duas letras possuem o mesmo som em alguns casos, e o mesmo tipo de erro acontece no texto quando o estudante escreve ‘cél’ para ‘céu’ e ‘natureza’ para ‘natureza’.

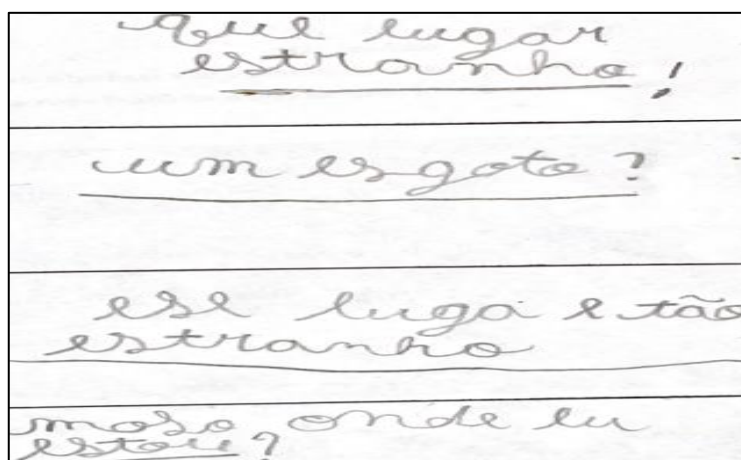
A seguir, apresentar-se-á uma sequência de atividades feitas pelos alunos das duas turmas pesquisadas, em que as escritas possuem poucos desvios. É possível observar, adiante, que os desvios ortográficos são dos mesmos tipos daqueles que foram apresentados nas análises anteriores. Portanto, apontar-se-á, mais brevemente com um sublinhado, somente para que fiquem visíveis os desvios de acentuação, desvios gramaticais, os desvios/ausência de pontuação. No caso deste último, não há como sublinhar, mas ficaram bem esclarecidos por se ter descrito o que o aluno deveria ter grafado na coluna ‘correspondência’. Ademais, também foram marcadas as escritas que são influenciadas pela fala e outros problemas que aconteceram nos textos. Outra observação é que, como se tem verificado nos textos anteriores, a ausência de pontuação e do uso de letra maiúscula no início da frase continuam acontecendo, mesmo nas produções textuais dos alunos que possuem a escrita alfabética, conforme será visto abaixo.

Quadro 22 - Registro da escrita do aluno 12 da turma 1

Escrita do aluno 12 da turma 1	Correspondência
<u>que</u> lugar estranho!	Que lugar estranho?
<u>um</u> esgoto?	Um esgoto?
<u>ese</u> <u>luga</u> e tão estranho	Esse lugar é tão estranho!
<u>moso</u> onde eu estou?	Moço, onde estou?

Fonte: elaborado pela autora.

Figura 26 - Registro da escrita do aluno 12 da turma 1



Fonte: foto realizada pela autora.

Na escrita do estudante acima, percebem-se poucos desvios, sendo que há acertos consideráveis na questão da pontuação, que evidenciam que esse aluno já está alfabetizado. Dos

poucos desvios cometidos, verificou-se que o aprendiz não utiliza letras maiúsculas ao iniciar as frases e ao escrever as palavras, como ‘ese’ para ‘esse’, ‘moso’ para ‘moço’. Há desvios de formas dicionarizadas e, quando escreve ‘luga’ para ‘lugar’, acontece um desvio por pensar que só se escreve com a sílaba canônica, CV (consoante + vogal).

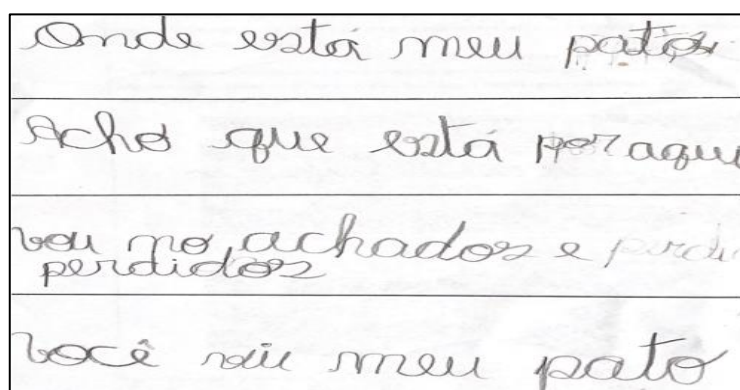
A seguir, ver-se-ão mais dois textos com a escrita ainda mais adequada e continuar-se-ão sublinhando os erros que correspondem aos mesmos tipos daqueles apontados nas análises anteriores e ver-se-á que a falta de pontuação e de uso da letra maiúscula de maneira adequada são os desvios recorrentes. Uma observação importante é que não será repetido no campo “correspondência” as frases escritas pelos estudantes que estiverem totalmente corretas.

Quadro 23 - Registro da escrita do aluno 18 da turma 1

Escrita do aluno 18 da turma 1	Correspondência
Onde está meu pato	Onde está o meu pato?
Acho que está por aqui	Acho que está por aqui!
Vou no achados e perdidos	Vou nos Achados e perdidos.
Você viu meu pato	Você viu meu pato?

Fonte: elaborado pela autora.

Figura 27 - Registro da escrita do aluno 18 da turma 1



Fonte: foto realizada pela autora.

A escrita do aluno apresentada acima enquadra-se em uma escrita alfabética. O discente escreve as palavras e frases sem desvios ortográficos e com acentuação correta. Sendo assim, há apenas a omissão da pontuação que determinaria se é uma frase exclamativa ou interrogativa. Em outro caso, houve a omissão da letra maiúscula no nome do local em que ele chegou.

Quadro 24 - Registro da escrita do aluno 18 da turma 2

Escrita do aluno 18 da turma 2	Correspondência
Por que tem muita fumaça aqui? Vai poluir a cidade.	
E o rio tem muito lixo	E o rio tem muito lixo!
O que! Cortaram as árvores <u>teve te</u> tido risco de cair	O quê? Cortaram as árvores? Deve ter tido risco de cair!
Moço o que aconteceu com a cidade?	Moço! O que aconteceu com a cidade?

Fonte: elaborado pela autora.

Figura 28 - Registro da escrita do aluno 18 da turma 2

Fonte: foto realizada pela autora.

A escrita do aluno que se apresenta acima se enquadra em uma escrita alfabética. Verifica-se apenas um desvio de pontuação na segunda frase e um desvio ortográfico ao escrever ‘teve te tido’ para ‘deve ter tido’, sendo que, nesse último caso, houve a troca da letra ‘d’ pela letra ‘t’. Isso pode ter influência da fala por causa de desvios fonológicos, ou seja, a criança fala trocando os fonemas e os reproduz na sua escrita.

Nesta primeira atividade da nossa coleta de dados, ‘história em quadrinhos’, mostraram-se os textos das crianças participantes da pesquisa, de modo alternado, a fim de que as dificuldades de escrita de alguns fossem analisadas. Sendo assim, apresentaram-se as escritas daqueles que possuem mais dificuldades e, assim, seguiu-se expondo os detalhes até que se chegou nas escritas com menos desvios. Em vista disso, percebeu-se que a maioria dos aprendizes das duas turmas já entendem sobre as características do gênero textual quadrinhos e conseguem escrever um texto que emite mensagens adequadas tanto para a função comunicativa quanto no que diz respeito a aspectos formais, como a ortografia, a acentuação e

a pontuação. A possível conclusão sobre as escritas elaboradas por esses alunos é que eles são capazes de escrever textos do gênero história em quadrinhos e que a superação desses problemas de escrita acontece à medida que novos desafios são propostos⁸. A seguir, mostrar-se-ão os textos que os alunos fizeram na atividade “Cartaz”.

5.2 Atividade Cartaz

A segunda atividade aplicada para coletar dados foi o “Cartaz”, que teve 22 participantes da turma 1 e 20 participantes na turma 2. Ao escolher essa atividade, esperava-se que os alunos escrevessem um texto que pudesse transmitir informações sobre um evento no qual o título seria escolhido de acordo com a proposta da atividade. Dessa maneira, os alunos tiveram que fazer um comunicado com a intenção de convidar pessoas para um evento que teria muitos atrativos. Assim sendo, algumas informações sobre o evento deveriam ser divulgadas nos textos dos alunos para que as pessoas interessassem-se em participar. Os alunos foram orientados a inventar nomes e endereços fictícios para serem colocados no cartaz, portanto, os dados apontados nos textos não são verdadeiros, além de os nomes reais deles terem sido apagados. A seguir, é possível observar, nas escritas das crianças, como já compreendem a constituição desse gênero e como foi feita a transmissão da mensagem.

A seguir, apresentar-se-á a atividade do gênero textual cartaz, que foi proposta por nós aos alunos.

⁸ As atividades feitas pelos alunos participantes da pesquisa que não foram expostas até o momento encontram-se nos anexos.

Figura 29 - Proposta de produção textual - cartaz

GÊNERO TEXTUAL CARTAZ

O gênero cartaz serve para anunciar um evento, divulgar um produto, apresentar um tema ou algo mais que se tenha a intenção de exposição. O cartaz é construído com textos pequenos que devem conter informações precisas sobre algo que se pretende apresentar. A seguir temos dois exemplos do gênero cartaz, no primeiro temos a chamada para uma peça de teatro infantil que retiramos de uma página do Google que está disponível em <
https://www.google.com/search?q=cartaz+de+teatro+infantil+em+belo+horizonte&sxsrf=APq-WBslPtHTI_4UM3GEgVK9QEwtr4mEuA:1647956622991&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwj4hfno7Nn2AhUIG7kGHcT_DrsQ_AUoAXoECAEQAw&biw=1536&bih=754&dpr=1.25#imgsrc=rHieJW-ZUhQO0M>, já o segundo cartaz foi escrito pelo Miguel que estava à procura do seu pássaro de estimação e colocou esse cartaz na portaria de um condomínio na cidade de Contagem.



Foto tirada no dia 6 de junho de 2022

O cartaz da peça de teatro é composto pela exibição do título, data, valor do ingresso, local e imagens que exhibe os personagens em cenas que provavelmente se repetirão nas apresentações. Se trata de uma arte gráfica que foi elaborada por meios digitais que envolvem a publicidade.

O segundo cartaz trata-se da exposição do desaparecimento de um animal de estimação. A publicação exhibe o desenho com características físicas do pássaro, como também, revela em poucas palavras algumas características comportamentais. O autor aponta seu endereço para que o animal seja entregue caso alguém o encontre e anuncia que pagará uma recompensa de 20 reais, o que pode trazer interesse pela busca.

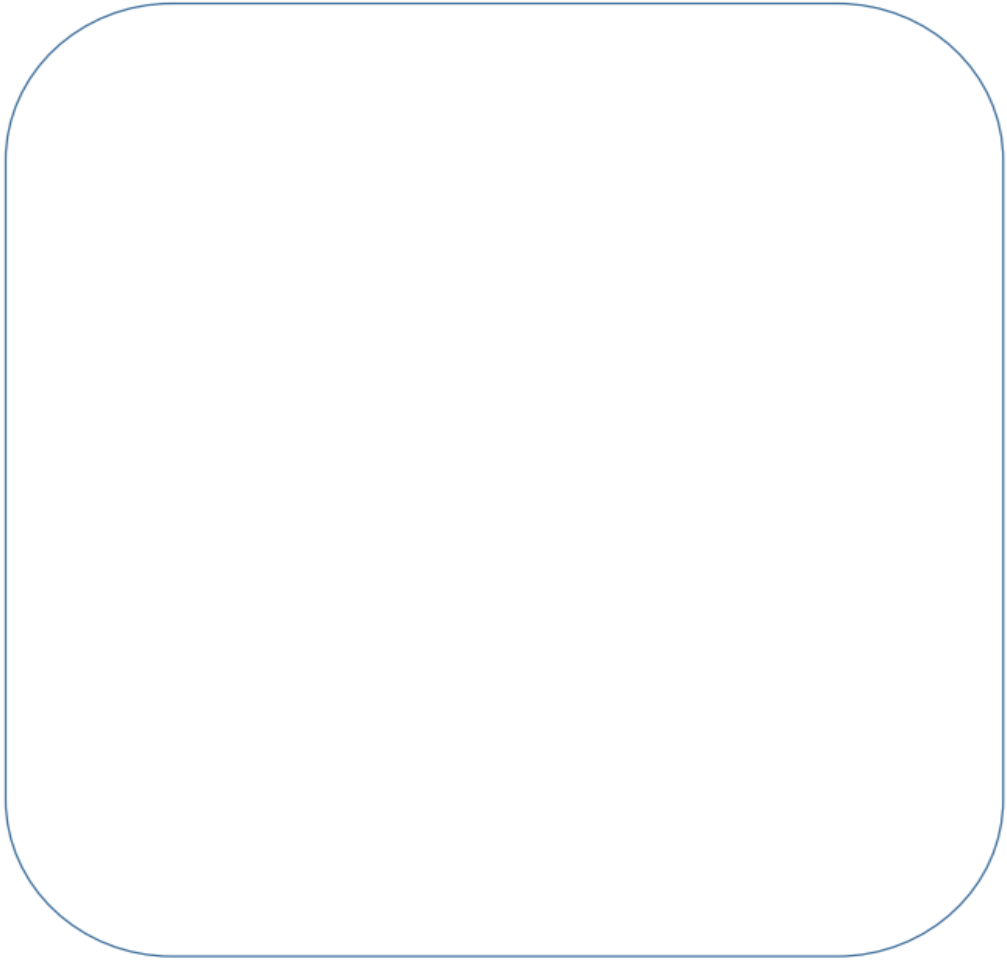
Fonte: elaborado pela autora.

Figura 30 - Atividade de produção textual - carta

Atividade

Agora que já estudamos como fazer um cartaz, escreva no espaço abaixo um cartaz sobre um dos temas abaixo:

- Noite do pijama na minha casa
- Meu aniversário
- Tarde de diversão com a turma



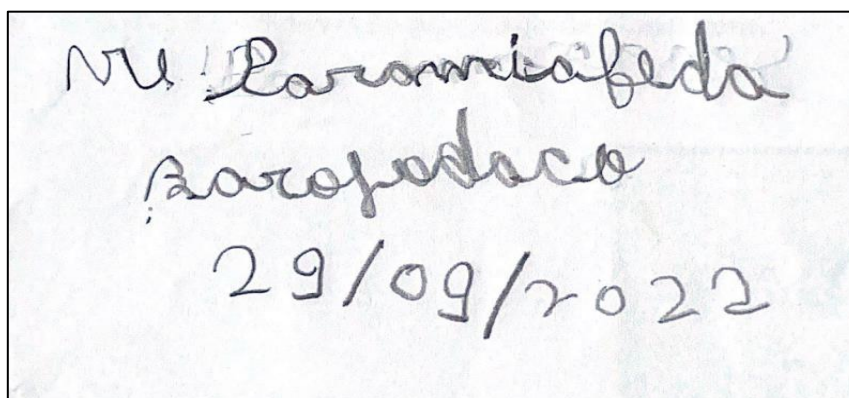
Fonte: elaborado pela autora.

Os textos dos alunos referentes a essa atividade serão apresentados por turma. Desse modo, apresentar-se-ão, em primeiro momento, as escritas dos estudantes da turma 1 e, posteriormente, os textos dos alunos da turma 2. Decidiu-se fazer a apresentação dessa maneira, porque já foi possível observar, nas análises da atividade do gênero história em quadrinhos, os tipos de escrita de todos os alunos das duas turmas. Portanto, não se apresentará as produções textuais de todos os alunos na análise desta atividade. Assim sendo, fez-se a separação dos textos dos estudantes de acordo com o que eles expressaram em seus cartazes. Então, mostrar-

se-ão algumas atividades que denotam semelhanças e que indicam se os aprendizes atenderam às expectativas de escrita apontadas na BNCC, as quais indicam que os alunos do segundo ano do Ensino Fundamental I já estão preparados para escrever gêneros textuais, como história em quadrinhos, cartaz e receita.

A seguir, apresentar-se-á as produções textuais dos alunos da turma 1. Os dois primeiros textos, abaixo, fazem parte de um grupo de escritas de cinco alunos que não atingiram as expectativas esperadas na presente pesquisa, pois é possível observar que a maior dificuldade desses alunos está relacionada à alfabetização propriamente dita.

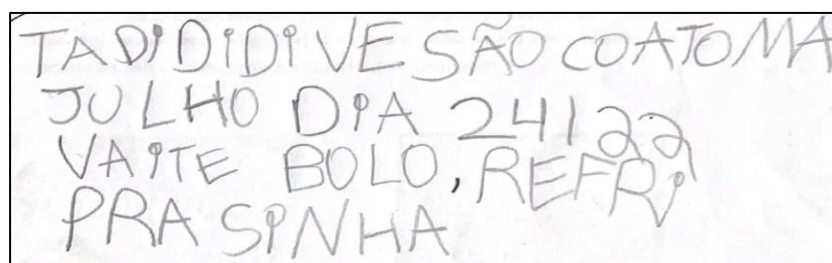
Figura 31 - Produção textual cartaz do aluno 2 da turma 1



Fonte: foto realizada pela autora.

Neste cartaz, o aluno 2 da turma 1 disse que escreveu: “Venha para a minha festa! Bairro JK”. No que diz respeito à data fictícia do evento, o aluno escreveu corretamente.

Figura 32 - Produção textual cartaz do aluno 5 da turma 1

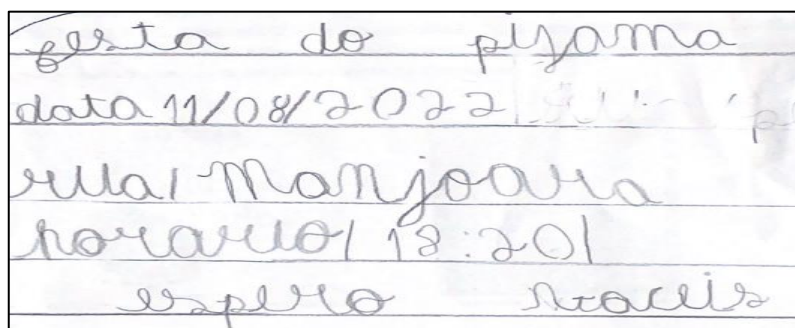


Fonte: foto realizada pela autora.

Neste cartaz, o estudante quis dizer as seguintes palavras: “Tarde de diversão com a turma! Vai ter bolo, refri (refrigerante) e pracinha (brincar na pracinha⁹)”. É importante ressaltar que o aluno escreveu a data de maneira correta utilizando palavras e números.

A seguir, serão mostrados três textos de alunos que possuem menores dificuldades de escrita do que as que acabaram de ser mostradas. Essas escritas foram selecionadas de um total de sete produções textuais de alunos que escreveram textos com uma composição muito parecida. De certa forma, essas escritas atendem parcialmente aos requisitos do gênero cartaz, porque os estudantes produziram os textos com mais detalhes sobre o evento.

Figura 33 - Produção textual cartaz do aluno 11 da turma 1

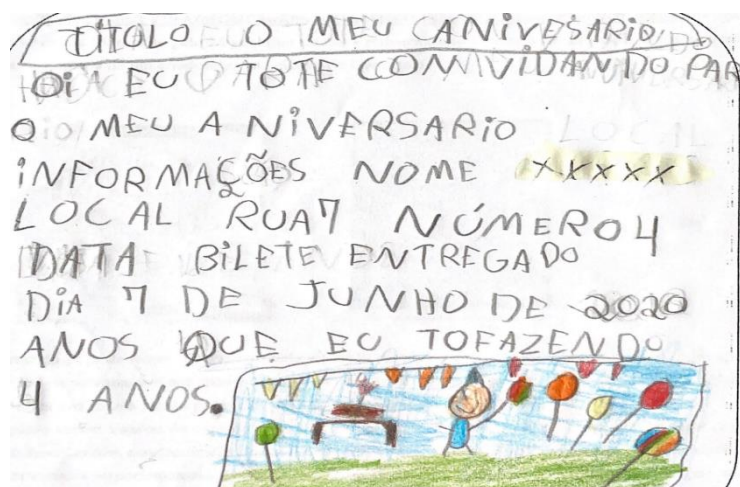


Fonte: foto realizada pela autora.

A escrita do aluno 11 é um convite breve que apenas contém informação básica de uma festa de aniversário. O estudante escreveu quase todas as palavras de forma correta, equivocando-se apenas uma grafia ao final, como se pode ver quando ele escreve ‘voceis’ para ‘vocês’.

⁹ As palavras que estão entre parênteses são uma tradução da pesquisadora sobre o que o estudante quis dizer.

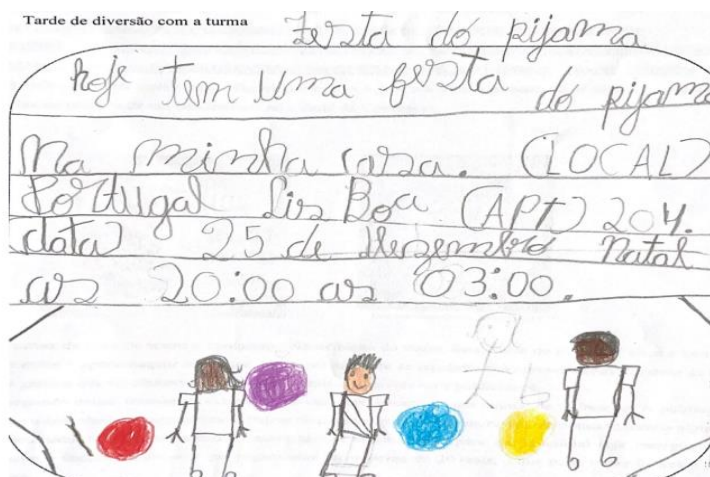
Figura 34 - Produção textual cartaz do aluno 13 da turma 1



Fonte: foto realizada pela autora.

A escrita apresentada acima, é realizada de maneira breve, porém a discente adiciona alguns detalhes a mais, como o desenho e o nome. Pode-se observar que, no texto, há alguns desvios de ortografia.

Figura 35 - Produção textual cartaz do aluno 15 da turma 1



Fonte: foto realizada pela autora.

A escrita que se apresenta acima é um cartaz semelhante a um convite e que quase não possui desvios.

Considerou-se que os textos apontados acima condizem ao gênero cartaz, porém não possuem detalhes maiores que possam tornar os cartazes mais atraentes.

A seguir, ver-se-ão os textos de estudantes que, em suas escritas, atenderam aos requisitos do gênero cartaz. Esses aprendizes fizeram cartazes bem detalhados, que

especificaram o evento de modo bem atraente. É possível observar que os desvios de escrita, pontuação e outros ainda estão presentes. No total, foram 11 escritas desse tipo, mas mostrar-se-á três delas abaixo.

Figura 36 - Produção textual cartaz do aluno 17 da turma 1



Fonte: foto realizada pela autora.

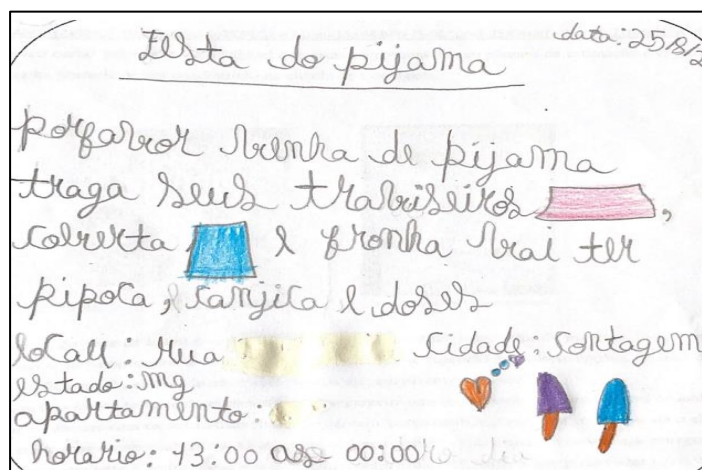
Na escrita acima, o aluno escreve as palavras quase sem desvios, porém não utiliza pontuação. Ademais, é um texto que condiz ao gênero textual cartaz, pois contém as informações necessárias.

Figura 37 - Produção textual cartaz do aluno 19 da turma 1



Fonte: foto realizada pela autora.

O texto acima é adequado ao gênero cartaz, pois contém informações, como data, horário, endereço, entretenimentos e alimentos que serão servidos. O aprendiz destaca uma escrita ortográfica quase sem desvios e utilizou a pontuação de maneira adequada.

Figura 38 - Produção textual cartaz do aluno 12 da turma 1

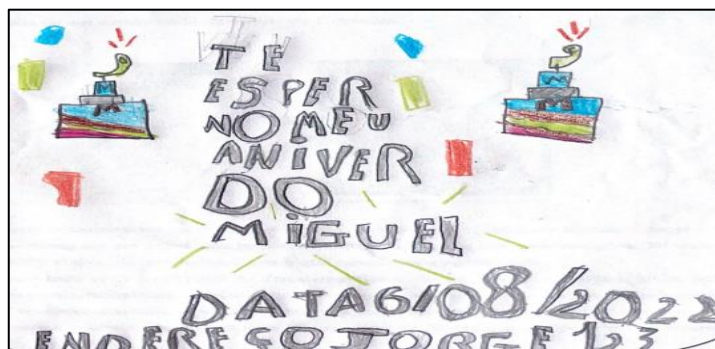
Fonte: foto realizada pela autora.

O texto acima é um cartaz, porém é preciso que algumas informações, como endereço e horário, sejam inseridas para que as pessoas orientem-se melhor para o evento. O aluno cometeu alguns desvios ortográficos, porém considera-se que boa parte dos requisitos do gênero se cumpre no texto, inclusive o estilo.

A conclusão sobre os textos do gênero cartaz escritos pelos estudantes da turma 1 é que a maioria dos alunos compreendeu o que é o gênero cartaz e escreveu textos atendendo aos requisitos para a composição do gênero. Foi possível observar que alguns problemas de escrita ainda permaneceram nas produções textuais dos estudantes, mesmo que seja com menos frequência. De acordo com as análises, no total de vinte e dois alunos da turma 1, onze escreveram o cartaz atendendo todos os requisitos do gênero, sete alunos atenderam parcialmente às exigências da composição gênero e outros quatro estudantes apresentaram uma escrita ainda bem básica, mas que mostra que eles já entendem a constituição textual do gênero textual cartaz.

A seguir, apresentar-se-ão os cartazes dos alunos da turma 2. Os textos desses alunos apresentam três tipos de composição, alguns alunos escreveram o cartaz de forma mais básica como se fosse um convite, outros produziram o cartaz atendendo aos requisitos do formato do gênero e dois alunos escreveram um texto semelhante a uma história. Apresentar-se-ão, inicialmente, alguns dos textos semelhantes ao convite.

Figura 39 - Produção textual cartaz do aluno 6 da turma 2



Fonte: foto realizada pela autora.

A escrita acima segue o estilo do cartaz, porém não explicita elementos que possam servir de atrativo além dos desenhos.

Figura 40 - Produção textual cartaz do aluno 16 da turma 2



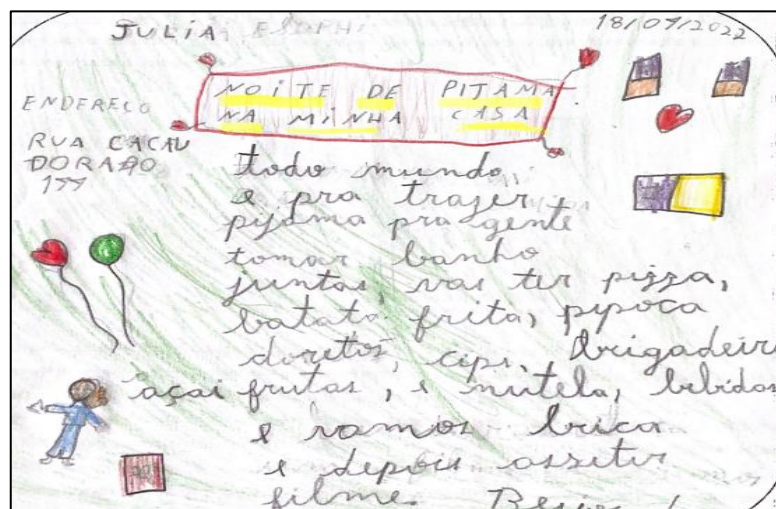
Fonte: foto realizada pela autora.

O texto apresentado acima se configura como um convite. O estudante inseriu muitas informações necessárias que dizem respeito ao evento, porém não descreveu o entretenimento, comidas, bebidas e outros. A criança comete alguns desvios ortográficos, mas é bastante criativa ao descrever o endereço do evento.

Os cartazes apresentados acima são textos que possuem informações sobre um evento, como também convocam pessoas para participarem, porém o gênero textual cartaz precisa possuir mais informações sobre os entretenimentos, comidas e outros atrativos que possam ser oferecidos.

A seguir, ver-se-ão duas das nove escritas em que os alunos apresentaram boa composição para o gênero textual cartaz.

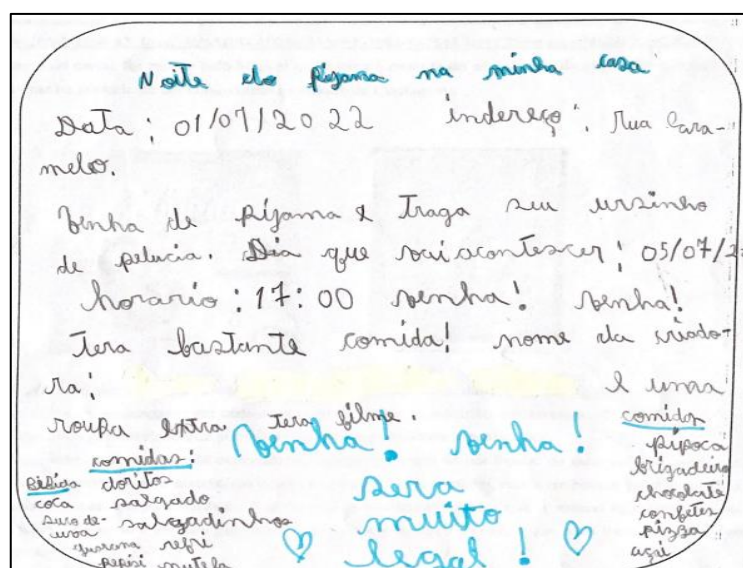
Figura 41 - Produção textual cartaz do aluno 12 da turma 2



Fonte: foto realizada pela autora.

Na escrita apresentada acima, o aprendiz traz em seu cartaz todas as informações necessárias para atrair pessoas para o evento. A criança descreve os entretenimentos, o endereço, data, título etc. No texto, ocorrem poucos desvios ortográficos, e o aluno faz bom uso da pontuação.

Figura 42 - Produção textual cartaz do aluno 20 da turma 2



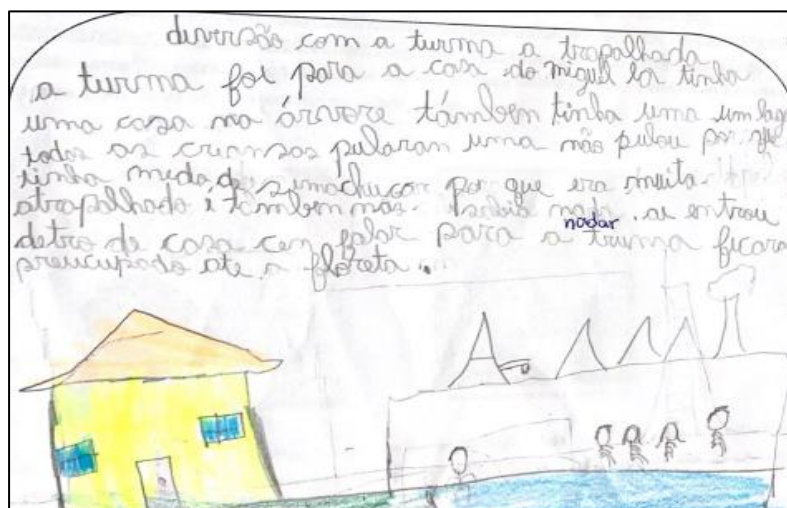
Fonte: foto realizada pela autora.

O texto acima, assim como o anterior, atende aos requisitos do gênero textual cartaz. A ortografia está quase totalmente correta, bem como o uso da pontuação.

Os cartazes apresentados acima contêm textos bastante elaborados e cheios de detalhes que possam convencer alguém a participar de um evento.

A seguir, apresentar-se-ão as escritas de dois alunos que não escreveram de acordo com a composição do gênero textual cartaz e fizeram uma história. Por considerar que existem muitos erros de escrita nos dois textos, escreveu-se, logo abaixo, o que os alunos disseram ter grafado em suas composições textuais.

Figura 43 - Produção textual cartaz do aluno 4 da turma 2

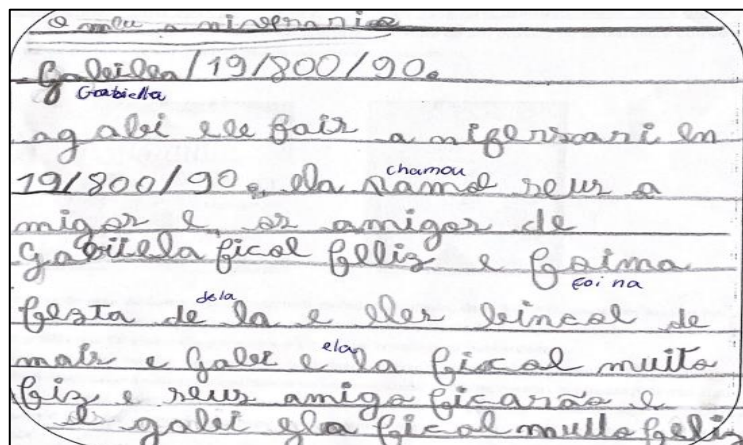


Fonte: foto realizada pela autora.

O estudante disse ter escrito “Diversão com a turma atrapalhada”¹⁰ A turma foi para a casa do Miguel, lá tinha uma casa na árvore, também tinha um lago que todas as crianças pularam, mas, uma não pulou porque tinha medo de se machucar porque era muito atrapalhada e também não sabia nadar. Aí entrou dentro de casa sem falar para a turma e ficaram procurando ela até a floresta”.

¹⁰ As barras representam o término de uma linha e o início de uma nova.

Figura 44 - Produção textual cartaz do aluno 1 da turma 2



Fonte: foto realizada pela autora.

No texto acima, o estudante disse ter escrito “O meu aniversário/Gabriella (data fictícia)/ A Gabi ela faz aniversário em (data fictícia). Ela chamou seus amigos e os amigos de Gabriella ficaram felizes e foram na festa dela e eles brincaram demais e ela ficou muito feliz e seus amigos ficaram e a Gabi ficou muito feliz”.

O último texto, além de não apresentar estrutura específica de um cartaz, pode-se observar que existe uma composição muito confusa.

De acordo com a análise desta pesquisa, na turma 1, a maioria dos alunos escreveu de acordo com a composição do gênero textual cartaz, e apenas dois dos estudantes não o fizeram. Dessa forma, constatou-se que, em um montante de 20 textos, para além dos dois que foram escritos como histórias, houve nove alunos que fizeram cartazes muito bem elaborados, como também os estudantes que compuseram nove textos que atenderam parcialmente aos requisitos do gênero textual cartaz.

Analizando a atividade “Cartaz” feita pelos participantes das duas turmas, pode-se verificar que muitos alunos ainda possuem dificuldades de escrita, mas fica evidente que já aconteceram avanços com relação às produções textuais realizadas na atividade “história em quadrinhos”. A seguir, apresentar-se-á a atividade do gênero textual receita.

5.3 Atividade Receita

A terceira e última atividade que foi proposta aos alunos foi a receita, que teve a participação de 22 alunos da turma 1, sendo que um deles devolveu a folha em branco e 20 alunos participaram na turma 2. Para realizar a atividade do gênero textual receita, fez-se a

receita de uma experiência divertida retirada de um site de brincadeiras. A experiência feita foi de um furacão colorido na água. Para fazer a experiência, utilizaram-se água, corante, óleo e pastilha efervescente para formar uma espécie de giro dos elementos dentro de um recipiente. Para que a experiência acontecesse, levou-se para a sala de aula todos os materiais e ingredientes necessários para fazer o tornado e realizou-se a experiência em conjunto. Em seguida, como aconteceu na aplicação das atividades anteriores, houve uma conversa sobre o assunto, mas, nesse caso, os alunos também assistiram a um vídeo antes de fazer a experiência e, durante a explanação do assunto, os alunos fizeram perguntas e dizendo o que já sabiam sobre o assunto.

Ao escolher essa atividade, esperava-se que os estudantes escrevessem um texto que explicasse de forma bem clara todos os procedimentos de uma receita, como também seria preciso indicar os ingredientes a serem utilizados e os materiais necessários para a manipulação. O procedimento da coleta de dados foi realizado por meio da produção textual dos estudantes seguindo os mesmos critérios das atividades história em quadrinhos e cartaz

A seguir, apresentar-se-á a atividade que foi aplicada aos alunos participantes da pesquisa. Na atividade, descreveram-se todos os procedimentos para o preparo da experiência, bem como está na descrição os ingredientes e objetos que foram utilizados. Dessa forma, houve um momento de assistir ao vídeo descrito no link do site de brincadeiras, em seguida, a pesquisadora executou todos os passos, preparou os ingredientes dentro do recipiente, seguindo todas as orientações do vídeo para concluir a experiência. Os estudantes prestaram atenção e tiraram suas dúvidas sobre o preparo e, depois, escreveram a receita na folha da atividade proposta.

Começar-se-á a apresentar a atividade receita pelos textos elaborados pelos alunos da turma 1.

A seguir, serão mostrados os textos de dois alunos do total de cinco que não atenderam aos critérios do gênero textual receita, sendo que um dos deles deixou a atividade em branco.

Figura 46 - Produção textual receita do aluno 5 da turma 1

Ingredientes
CORATE
AGUA
OLIO
PATILHA
Materiais
POTE DIVIDOU
PALITO
Modo de preparo
POTE DIVIDOU
AGUA
CORATE
OLIO
PATILHA

Fonte: foto realizada pela autora.

O aluno disse que escreveu: “Corante, água, óleo e pastilha em ingredientes, em materiais ele escreveu pote de vidro e palito e em modo de preparo ele escreveu pote de vidro, água, corante, óleo e pastilha”.

O texto do estudante acima não apresentou a estrutura composicional de uma receita, mas, de certa forma, o aprendiz indicou corretamente os ingredientes e os materiais a serem utilizados, porém ele não fez uma explicação sobre o modo de preparo.

A seguir, mostrar-se-á a escrita do aluno 3 da turma 1.

Figura 47 - Produção textual receita do aluno 3 da turma 1

Ingredientes
agua corante palito pastilha
Materiais
olho
Modo de preparo
potinho
agua
pastilha
corante
olho

Fonte: foto realizada pela autora.

O aluno, cujo texto está acima, disse ter escrito no campo ingredientes: “água, corante, palito e pastilha, no campo materiais ele escreveu: óleo e no campo modo de preparo, escreveu: pote, óleo, depois a gente, no copo, palito, corante e óleo”.

Na escrita desse estudante, somente há a repetição de palavras que se referem aos ingredientes da receita. O aluno não soube descrever os outros dois campos.

A seguir, mostrar-se-ão atividades que indicam em partes uma receita, porém estão incompletas e não atendem completamente aos critérios do gênero textual receita. A seguir, apresentaremos duas das quatro escritas desse tipo.

Figura 48 - Produção textual receita do aluno 21 da turma 1

Ingredientes
Água, corante, palito, pastilha
Materiais
Palito, um copo de vidro, um corante e água
Modo de preparo
1º - Você vai preparar um copo, depois vai usar um corante vermelho, um copo de água e vai pegar um palito

Fonte: foto realizada pela autora.

A receita exibida acima está incompleta, porque o aluno não escreveu quais ingredientes seriam necessários para fazer a receita, bem como, no campo modo de preparo, não possuem informações precisas para o preparo. Esse estudante disse que escreveu no campo materiais: “Palito, um copo de vidro, um corante e água, no campo modo de preparo e disse que escreveu no campo modo de preparo: 1º você vai preparar um copo, depois vai usar um corante vermelho, um copo de água e vai pegar um palito”.

Vale dizer que, nesta atividade, treze alunos atenderam às expectativas quanto à escrita do gênero textual receita. A seguir, apresentar-se-á três destes textos nos quais os alunos escreveram esse gênero, apontando os ingredientes e os materiais de forma correta, bem como fizeram uma boa explicação de como preparar a receita.

Figura 49 - Produção textual receita do aluno 17 da turma 1

Ingredientes	água corante óleo e a pastilha
Materiais	um copo e um palito
Modo de preparo	coloque a água no recipiente depois pinta o corante na água e mistura com o palito e depois coloque o óleo e misture depois coloque a pastilha e deixe acontecer.

Fonte: foto realizada pela autora.

A escrita acima revela que o estudante descreveu corretamente a receita, pois relatou adequadamente os ingredientes, materiais e modo de fazer. Percebem-se alguns poucos desvios ortográficos e de pontuação, entretanto, o discente atende aos requisitos do gênero receita.

Figura 50 - Produção textual receita do aluno 19 da turma 1

Ingredientes	água, corante, óleo e pastilha efervescente
Materiais	copo, palito.
Modo de preparo	começaremos colocando água no meio do copo, depois em seguida colo- caremos o corante e misturamos com um palito em seguida colocamos o óleo e por fim finalizamos acrescentando a pas- tilha efervescente.

Fonte: foto realizada pela autora.

A escrita apresentada acima, assim como o texto exposto anteriormente, está de acordo com o gênero textual receita. Portanto, não se encontraram desvios ortográficos, e nota-se uso correto da pontuação.

Figura 51 - Produção textual receita do aluno 16 da turma 1

Ingredientes	água, mel, de milho, corante
	um pouco de corante
	1 pastilha
Materiais	um recipiente de vidro e um palito para misturar
Modo de preparo	pegue um pote de vidro, despeje a água, o mel, o milho, coloque o corante para terminar de encher, depois coloque o corante de cor de preferência e coloque a pastilha depois misture com o palito.

Fonte: foto realizada pela autora.

A escrita que se apresenta acima corresponde ao gênero textual receita pelo fato de o aluno registrar a descrição correta de todos os procedimentos para se executar a receita. Observaram-se alguns desvios ortográficos e de pontuação, entretanto, a produção textual deste discente caracteriza-se com o gênero textual receita.

Assim, de acordo com as análises, os textos dos estudantes da turma 1 atendem aos requisitos do gênero textual receita, sendo que apenas quatro alunos não conseguiram escrever uma receita a qual pudesse orientar alguém para o preparo de algo.

A seguir, apresentar-se-á as atividades do gênero textual receita que foram elaboradas pelos alunos da turma 2. Assim como foi feita a separação dos textos dos alunos da turma 1 em grupos que mais atenderam aos requisitos do gênero textual receita ou que não atenderam, também será realizada essa separação com as escritas dos alunos da turma 2.

Serão apresentadas três atividades que estão entre as quatro escritas que não condizem à escrita do gênero textual receita.

Figura 52 - Produção textual receita do aluno 19 da turma 2

Ingredientes	pote de nata, uma garrafa de plástico
Materiais	palmeira, corante, ondo,
Modo de preparo	pegue a água do pote e coloque 150 de nata, ondo e 5 gotas corante de palmeira

Fonte: foto realizada pela autora.

Segundo o aluno, neste texto, está escrito: “pote de vidro, uma garrafa de plástico” em ingredientes; em materiais, ele escreveu “pastilha, corante, óleo”; e, no modo de preparo, o aprendiz colocou “coloque água até a metade e coloque uma colher e muito óleo e 5 gotas de corante alimentar”. Esse texto não atende aos requisitos do gênero textual receita, porque o estudante não faz a descrição adequada em nenhum dos três campos.

Outro texto que também não está de acordo com o gênero dessa atividade será apresentado abaixo.

Figura 53 - Produção textual receita do aluno 1 da turma 2

Ingredientes	corante comestível 350 ml de água 150 ml óleo de oliva pastilha efervescente pote pote 150 ml de pote e um palito o óleo ficou em cima do corante
Materiais	comestível e deu muitas bolhas e foi muito legal demais e
Modo de preparo	depois de uns minutos ficou umas coisas laranjadas muito legal demais e a água com o corante vermelho por causa do corante vermelho.

Fonte: foto realizada pela autora.

O aluno 1 disse que escreveu no campo ingredientes “corante comestível, 350 ml de água, 50 ml de óleo, pastilha efervescente, pote de 150 ml e um palito o óleo ficou em cima do corante”. No campo materiais, ele escreveu “comestível e deu muitas bolhas e foi muito legal demais e”. Já no modo de preparo, o aprendiz colocou “Depois de uns minutos ficou umas coisas alaranjadas muito legal demais e a água com o corante vermelho por causa do corante vermelho”. Esse texto apresenta muita confusão na descrição dos campos, por isso, não foi considerado como uma receita.

Figura 54 - Produção textual receita do aluno 9 da turma 2

Ingredientes	358ml de água e 150ml de óleo e uma pastilha efervescente e um palito de churrasquinho. eu escrevi que é um palito de churrasquinho porque uma coisa não de certo
Materiais	um recipiente de vidro e uma garrafa pete pequena e um palito de churrasquinho
Modo de preparo	(limpeza) um recipiente de vidro e o óleo e a água e a pastilha efervescente

Fonte: foto realizada pela autora.

O texto acima, apesar de ter uma ortografia com menos desvios que os textos anteriores, no entanto, só poderá ser considerado como uma receita se os campos forem reprogramados de maneira que a descrição dos ingredientes e do modo de preparo esteja nos campos indicados. Pode-se ver que o aprendiz não faz o relato seguindo a ordem dos procedimentos necessários para a realização da receita. Nota-se que a criança riscou os subtítulos com uma caneta, tentando fazer a correção. Além disso, o discente não fez uma explicação detalhada de como preparar a receita, utilizando o verbo no modo imperativo, que é usado para dar instruções.

A seguir, mostrar-se-ão dois textos que estão entre as cinco escritas que atenderam parcialmente aos requisitos do gênero textual receita.

Figura 55 - Produção textual receita do aluno 5 da turma 2

Ingredientes	água, óleo de soja e pastilha efervescente e corante comestível
Materiais	um copo transparente e um palito
Modo de preparo	A receita é um gênero textual com ingredientes 350ml de água e 150ml de óleo de soja e corante comestível. materiais um copo transparente e um palito e faça a mistura e a água vai ficar vermelha e tome cuidado porque tal vez não vai dar certo

Fonte: foto realizada pela autora.

O texto acima atende parcialmente aos requisitos do gênero textual receita, porque, no campo modo de preparo, o aluno não descreve como preparar a receita, ele apenas indica os materiais e os ingredientes e repete parte do enunciado explicativo que consta na atividade.

Figura 56 - Produção textual receita do aluno 14 da turma 2

Ingredientes
350 ML de água, óleo de soja corante alimentício pastilha efervescente
Materiais
pote de vidro e um palito.
Modo de preparo
350 ML de água um palito para mexer o corante alimentício uma pastilha efervescente muito cuidado quando colocar o óleo.

Fonte: foto realizada pela autora.

O texto acima possui boa ortografia, porém o modo de preparo poderia ter sido melhor explicado se o aprendiz tivesse utilizado o verbo no modo imperativo juntamente com a descrição.

A seguir, mostrar-se-ão três textos que estão entre as onze escritas que descreveram a receita com muitos detalhes para ensinar o preparo, bem como preencheram de maneira correta os campos ingredientes e materiais.

Figura 57 - Produção textual receita do aluno 15 da turma 2

Ingredientes
água, óleo, pastilha, corante
Materiais
pote de vidro, garrafas de plástico mini pote, palito de madeira, pastilha.
Modo de preparo
1º Pegue um pote ou copo de preferência pote 2º num pote coloque 350.0 ml de água depois coloque o corante 5 gotas agora coloque o óleo depois por fim adicione a pastilha efervescente e quando você adicionar a pastilha ele começa a borbulhar depois para não borbulhar muito fica com cor de rosas depois muda de cor. fica vermelha com a cor do óleo

Fonte: foto realizada pela autora.

A escrita apresentada acima cumpre os requisitos do gênero receita, pois o aluno descreve corretamente todos os passos e procedimentos para se executar a receita. Notam-se poucos desvios ortográficos, entretanto, o estudante cometeu muitos desvios de pontuação.

Figura 58 - Produção textual receita do aluno 18 da turma 2

Ingredientes
água, corante comestível, pastilha efervescente azul
Materiais
um palito, recipiente plástico
Modo de preparo
1- coloque o recipiente em uma mesa e coloque 250 ml de água no recipiente. Coloque uma porquinha de corante comestível e misture. 2- depois coloque 150 ml de água e você pode ver que a água não se mistura com a água. 3- coloque a pastilha efervescente e você pode misturar. 4- não fazer muitas bolinhas e depois a pastilha efervescente não subirá. Então se de uma cara tudo que você vê na internet não deve ser real!

Fonte: foto realizada pela autora.

Nota-se que o texto apresentado acima é uma receita, porque o aluno descreveu todos os procedimentos, materiais e ingredientes necessários para a elaboração da receita. Nota-se que ainda há desvios ortográficos, mas o destaque é que a escrita possui bons registros de pontuação.

Figura 59 - Produção textual receita do aluno 16 da turma 2

Ingredientes
água, corante, óleo, comprimido.
Materiais
um copo de vidro, e uma garrafa.
Modo de preparo
começa com água e atenção tome as medidas de 350 ml de água e a medida de 350 ml de água. depois coloque corante comestível, depois coloque 150 ml de óleo, depois coloque uma pastilha efervescente e pronto você já pode começar a mexer com seu batedor! atenção coloque água em baixo pois é manchar! e é inflamável! Não é pingos de corante comestível vermelho! Antes de mexer use com moderação!

Fonte: foto realizada pela autora.

Vê-se que o texto acima descreve uma receita de maneira muito clara. Entretanto, o estudante comete alguns desvios ortográficos, como também se percebem desvios de pontuação.

De acordo com as análises realizadas, os alunos da turma dois, com exceção de quatro estudantes, elaboraram textos apropriados ao gênero textual receita e que direcionam para o preparo de uma experiência química.

Considerou-se que os resultados das duas turmas referentes ao gênero textual receita são muito satisfatórios. Sendo assim, a maioria dos alunos já consegue elaborar textos que transmitem informações de maneira adequada ao seu leitor.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que sempre houve no Brasil problemas educacionais relacionados à alfabetização de crianças e jovens, dessa forma, comprovaram-se alguns desses problemas apontados nos dados da PNAD, que faz parte da pesquisa IBGE. Nesse contexto, no ano de 2019, ocorreu o início da pandemia da Covid-19, um vírus até então desconhecido, que se disseminou pelo mundo, matando milhares de pessoas. Como já mencionado, esse vírus chegou ao Brasil em meados do mês de março de 2020 e, logo, instaurou-se uma pandemia, que fez com que as escolas fossem fechadas e, por isso, as crianças/adolescentes não puderam frequentar as aulas regulares por quase dois anos. Por causa dessa situação, aconteceram muitos desafios nas escolas como tentativa de adaptar o ensino ao contexto que foi vivido por toda a população. É importante ressaltar que um dos maiores agravantes da situação foi a falta de conhecimento sobre as adaptações para o ensino em situações de isolamento social. Dessa forma, aconteceram muitas tentativas de acerto e, à medida que o tempo foi passando, surgiam boas ideias, além disso, as instituições escolares mobilizaram-se para que, de alguma forma, o ensino chegasse aos estudantes.

De fato, ao analisar o contexto escolar dos alunos participantes da pesquisa, entendeu-se que estes adentraram em seu primeiro ano escolar, tiveram apenas um pouco mais de um mês de frequência nas aulas e foram afastados das escolas logo no início da sua adaptação à instituição escolar. Entende-se que o período de adaptação na escola já é um processo que exige tempo e muita dedicação por parte dos educadores e familiares. Em vista disso, é necessário que haja muita dedicação de um conjunto de pessoas e ações para que o aluno sinta-se confortável e adeque-se ao sistema escolar de maneira que ele seja inserido em todas as práticas de aprendizagem que lhe são oferecidas. Entretanto, os aprendizes das escolas públicas pesquisadas não concluíram o período de adaptação e tiveram que ficar em suas casas recebendo o ensino escolar de diversas formas, como também precisaram ser pacientes, pois nem todas as propostas de ensino puderam ser praticadas por todos os alunos. Apesar de tudo, os estudantes, na medida do possível, acolheram as propostas das escolas e, de acordo com as possibilidades, estudaram em suas casas.

Dessa maneira, os estudantes concluíram as atividades propostas em suas casas e tiveram que adaptar os estudos à maneira que fosse mais viável para a família, pois era preciso que houvesse disponibilidade desta para dar apoio e solucionar os diversos problemas de aprendizagem dos estudantes, como também era preciso que os estudantes tivessem aparelhos digitais com internet disponíveis para acessar as aulas. Embora saibamos que a defasagem de

aprendizado dos alunos em fase de alfabetização já seja fato consumado, mesmo antes do contexto pandêmico, é notório que toda a situação vivida pelos aprendizes provocou lacunas no processo de aprendizagem. Sabe-se que não só os participantes desta pesquisa, bem como a maioria dos alunos de escolas públicas e privadas seguem em busca de recuperar o aprendizado por meio das novas oportunidades que estão tendo nas escolas atualmente.

Isto posto, teve-se como objetivo investigar, nesta pesquisa, o contexto de aprendizagem de estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental I no período pós-isolamento. Dessa forma, ancorou-se nos parâmetros da BNCC e da Matriz SAEB para buscar entender se os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I de duas escolas públicas adquiriram as habilidades de escrita que são recomendadas para o 2º ano, que é o ano antecedente ao que eles estão no ato da pesquisa. Em razão disso, foi feita uma pesquisa de campo na qual elaboraram-se atividades baseadas nos gêneros textuais história em quadrinhos, cartaz e receita.

A pesquisa de campo foi realizada nos meses de agosto e de setembro do ano de 2022. A coleta de dados foi realizada em um período em que a pesquisadora teve muito contato com os alunos, professores e dirigentes das escolas, e essa aproximação permitiu entender os percalços que ainda assolavam os alunos que tiveram que estudar de forma remota no período de isolamento. Para além, investigou-se o contexto atual por meio da aplicação de atividades, como também foi feito o contato pessoal e foi realizada a aplicação de questionários para os responsáveis e para os professores, em busca de saber como aconteceram as aulas no período de isolamento e como foi a aceitação, a participação e o desenvolvimento dos alunos durante o período de isolamento.

Com o intuito de desvendar o contexto de aprendizagem da escrita dos alunos em fase de alfabetização, ancorou-se em um aporte teórico que desvende como acontece a aprendizagem da leitura e da escrita, como também se investigaram os problemas de escrita com base nos métodos de ensino e gêneros textuais.

Durante o período de análise dos dados coletados, deparou-se com problemas de escrita muito variados que foram identificados caso a caso na atividade história em quadrinhos, pois considerou-se importante descrever a situação de aprendizado de cada aluno. Percebe-se que, em um espaço de tempo de uma semana, entre uma coleta de dados e outra, houve muitas evoluções nas escritas dos alunos. Outra questão que se deve destacar é que alguns alunos que se encontravam um pouco deslocados do contexto escolar, ao iniciar-se a aplicação das atividades, destacaram-se na pesquisa com o passar do tempo, sendo que passaram de uma escrita silábica à escrita alfabética no período de um mês. Isso foi surpreendente, porque foi possível perceber que esses alunos deram importância ao trabalho, assim como eles entenderam

que é importante que expressem os seus pensamentos por meio da escrita, mesmo que não seja com uma ortografia totalmente correspondente à oficial da língua portuguesa. Nas análises das atividades dos gêneros textuais histórias em quadrinhos, cartaz e receita, fez-se a exposição de alguns textos que fazem parte de grupos de textos selecionados, que puderam apontar como os estudantes entenderam o tipo de gênero textual a ser elaborado, como também se mostraram algumas escritas daqueles que ainda não escrevem os gêneros solicitados na coleta de dados, não fazendo uma composição textual adequada.

Entende-se que os alunos das duas turmas que participaram da pesquisa estão em um processo de constante aprendizado e construção de conhecimento, que os levará a uma escrita alfabeticamente correta em pouco tempo. Foi possível perceber que alguns aprendizes possuem a escrita alfabética e quase sem erros, entretanto outros poucos alunos ainda precisam percorrer os caminhos da aprendizagem, que farão com que tenham um bom desempenho daqui a algum tempo. Em conformidade com isso, as análises dos textos dos alunos mostram que a maioria dos participantes atenderam às recomendações da BNCC no que diz respeito à composição dos gêneros textuais. Entende-se que, mesmo que os discentes tenham escritas diferenciadas e que alguns deles possuam mais dificuldades na escrita do que outros, esses estudantes já conseguem estruturar os textos referentes aos gêneros textuais propostos para a pesquisa e que muitos deles já fazem composições muito bem estruturadas.

Durante a coleta de dados, percebeu-se que alguns alunos da turma 1 apresentavam dificuldades de aprendizado que os impossibilitavam de escrever textos de qualquer espécie que pudessem ser utilizados como meio de comunicação. Apesar de ter acontecido essa situação logo no início da coleta de dados, percebe-se que, nos textos coletados na atividade receita, que foi a última aplicada, boa parte dos alunos demonstraram evolução na escrita e já produziam textos que se enquadram na fase alfabética. No entanto, a maioria dos alunos da turma 1 realizaram suas escritas com textos concisos capazes de transmitir informações com clareza ao leitor em todas as atividades aplicadas na coleta de dados.

Verificou-se, por meio das análises dos textos coletados na turma 2, que mesmo os poucos alunos que tiveram dificuldades de escrita alcançaram o objetivo de fazer um texto capaz de transmitir informações ao leitor. A partir das análises dos textos escritos na coleta de dados da história em quadrinhos, que foi a primeira proposta, até a última atividade que foi a receita, percebe-se que as escritas apresentam menores desvios, demonstrando evoluções na compreensão das regras da escrita.

Por fim, destaca-se que todos os saberes do aluno devem ser considerados e que os problemas no campo educacional, provavelmente, sempre existirão, pois eles advêm de várias

origens que podem ser escolares, pessoais, sociais, administrativas etc. Por isso, deve-se pensar que as crianças com mais dificuldades de aprendizado devem ser mais bem cuidadas no sentido de ter uma atenção maior por parte das autoridades que não se atentam a oferecer um apoio multiprofissional para ajudar a sanar os problemas de aprendizado. Infere-se que os documentos que normatizam a educação não consideram as desigualdades e querem uma equiparação, que dificilmente existirá. Todavia, a experiência com esta pesquisa levou-nos a entender que deve haver um acolhimento que faça com que os discentes sejam motivados a expor suas ideias e fazer construções que os instiguem a desenvolver seus projetos e a colocar em prática seus conhecimentos. Dessa maneira, o sistema escolar deixará de seguir as fórmulas inflexíveis existentes em documentos da educação que não produzem tantos resultados quanto deveriam.

REFERÊNCIAS

BAZERMAN, Charles. **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação**. Ângela Paiva Dionísio, HOFFNAGEL, Judith Chambliss (orgs.). São Paulo. Cortez Editora, 2005.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. Matriz de referência de língua portuguesa e matemática do SAEB: 2º ano do ensino fundamental. Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em: <Matrizes-2oAno_Ensino_Fundamental.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2022.

BRASIL. Lei n. 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da pandemia do vírus Covid-19. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 7 fev. 2020. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13979.htm>. Acesso em: 16 mar. 2022.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. Portaria 343 de 17 de março de 2020. **Diário oficial da união**: seção 1, Brasília, DF, edição 53, página 39, 18 de mar. de 2020. Disponível em <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>. Acesso em: 16 mar. 2022.

CARTAZ TRÊS PORQUINHOS. **Google**. 2022. Disponível em <https://www.google.com/search?q=cartaz+de+teatro+infantil+em+belo+horizonte&sxsrf=APq-WBslPtHTI_4UM3GEgVK9QEwtr4mEuA:1647956622991&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwj4hfno7Nn2AhUIG7kGHcT_DrsQ_AUoAXoECAEQAw&biw=1536&bih=754&dpr=1.25#imgsrc=rHieJW-ZUhQO0M>. Acesso em: 22 mar. 2022.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

CENSO ESCOLAR. **Escola Estadual Professor Leon Renault**. Disponível em: <<https://novo.qedu.org.br/escola/31001180-ee-professor-leon-renault/censo-escolar>>. Acesso em: 14 set. 2022.

CINCO EXPERIÊNCIAS FÁCEIS E RÁPIDAS, TORNADO. **Tininha animações**. Disponível em <<https://youtu.be/Z8Z8Orj3Fjw>>. Acesso em: 22 mar. 2022.

EHRI, Linnea C. Orthographic Mapping in the Acquisition of Sight Word Reading, Spelling Memory, and Vocabulary Learning. **Scientific Studies of Reading**, v. 18, n. 1, p. 5-21, 2014. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Orthographic+Mapping+in+the+Acquisition+of+Sight+Word+Reading%2C+Spelling+Memory%2C+and+Vocabulary+Learnin&btnG=>>. Acesso em: 13 maio. 2022.

ESTADO DE MINAS GERAIS. Decreto nº 47.886, de 15 de março de 2020. **Diário do executivo**: ano 128, nº 56, 1 pág. 15 de mar. de 2020. Disponível em

<https://www.saude.mg.gov.br/images/noticias_e_eventos/000_2020/CoronaLegisl/Decreto%2047886.2020%20medidas%20de%20preveno.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2022.

ESTADO DE MINAS GERAIS. Deliberação do Comitê extraordinário Covid-19 nº 1, de 15 de março de 2020. **Suspensão das aulas em Minas Gerais**. Assembleia Legislativa de Minas Gerais. Disponível em <<http://www.fazenda.mg.gov.br/coronavirus/instrumentos-normativos/DELIBERACAO-DO-COMITE-EXTRAORDINARIO-COVID-19-N-01-2020-15-de-marco-2020.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2022.

ESTADO DE MINAS GERAIS. Deliberação do Comitê extraordinário Covid- 19 nº5, de 15 de março de 2020. Assembleia Legislativa de Minas gerais. **Diário executivo**: pág.2 col. 1, 18 de mar. de 2020.1Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?num=5&ano=2020&tipo=DCE&aba=js_textoOriginal>. acesso em: 16 mar. 2022.

ESTADO DE MINAS GERAIS. Deliberação do Comitê extraordinário Covid- 19 de 22 de março de 2020. Suspensão das aulas por tempo indeterminado. **Diário do executivo edição extra**: página 2, coluna 2, 22 de mar. de 2020. Disponível em <<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=DCE&num=18&comp=&ano=2020>>. Acesso em: 16 mar. 2022.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 25ª ed. Atualizada. São Paulo: Cortez, 2000.

GLOSSÁRIO CEALE. **Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Disponível em: <<https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/>>. Acesso em: 15 jun. 2022.

HISTÓRIA EM QUADRINHOS. Google, 2022. Disponível em <<https://i.pinimg.com/originals/5d/53/53/5d53538eba627f46c2b9ceb5c9ce60b7.jpg>>. Acesso em: 22 mar. 2022.

KAUFMAN, Ana María; RODRIGUEZ, Maria Helena. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artmed. 1995.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 17ª ed. São Paulo: Ática, 2009.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de escrita alfabética**. 1ª ed., 7ª impressão. São Paulo: Melhoramentos. 2020.

OCDE. **Education Policy Outlook – Brasil – com foco em políticas internacionais**. Paris: OCDE, (2014b). Disponível em <<https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Brazil-2021-INT-PT.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2022.

OLIVEIRA, Marco Antônio de. **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita**: caderno do formador. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFGM, 2005. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2003%20Conhecimento_Linguistico.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2022.

PNAD. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios**. Rio de Janeiro: IBGE, 2009.

Disponível em <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?edicao=28203&t=resultados>>. Acesso em: 13 jan. 2022.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE CONTAGEM. Decreto nº 058, de 10 de março de 2021.

Dispõe sobre medidas temporárias de prevenção ao contágio pelo Coronavírus. **Diário Oficial de Contagem**. Ano 28, ed. nº 5024, Contagem, 10 de mar. de 2021. Disponível em:

<<http://www.contagem.mg.gov.br/arquivos/doc/5024doc-e-20210310111908.pdf?x=20211031112603>>. Acesso em: 20 mar. 2022.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE CONTAGEM. Decreto nº 1.510, de 16 de março de 2020. Dispõe sobre a suspensão das atividades escolares na cidade de Contagem. **Diário Oficial de Contagem**: ano 28, ed. nº 5024

<<http://www.contagem.mg.gov.br/arquivos/legislacao/dec0001510-20200317100503.p>>. Acesso em: 20 mar. 2022.

ROJO, Helena Rodriguez. Língua Portuguesa: ensino fundamental. **Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando?** Coordenação. RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2010. 200 p.: il. Coleção Explorando o Ensino; v. 19, p. 15 a 36.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Ferdinand de Saussure. 28ª ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Portaria SMED nº 102/2020 de 18 de março de 2020. Dispõe sobre a suspensão das atividades escolares na cidade de Belo Horizonte.

Diário oficial do Município. Ano XXVI, ed. nº 5977. BH, 18 de mar. de 2020. Disponível em: <<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1226968>>. Acesso em: 16 mar. 2022.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7ª ed., 5ª impressão. São Paulo: Contexto, 2021a.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 1ª ed. 4ª impressão. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. 1ª ed., 2ª impressão. São Paulo: Contexto, 2021b.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, V. 47, 2006.

TRASK, R. L. **Dicionário de linguagem e linguística**. 3ª ed. São Paulo: Contexto 2011.

ANEXO A – MODELO DO TERMO DE ASSENTIMENTO



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-graduação
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

MODELO

Este modelo de termo de assentimento informado é para ser utilizado para crianças/adolescentes e para os legalmente incapazes.

TERMO DE ASSENTIMENTO

N.º Registro CEP: CAAE - 59078622.9.0000.5137

Título do Projeto: Alfabetização e letramento: a escrita de alunos do Ensino Fundamental I no período pós-isolamento.

Meu nome é Luciana Carla das Graças Casagrande e o meu trabalho é pesquisar investigar se os alunos do terceiro ano do ensino fundamental I, após terem passado por um período em que houve o isolamento social por causa pandemia, apresentam as habilidades de leitura e escrita de gêneros textuais como bilhetes, relatos, tirinhas, avisos, receitas, convites, histórias e outros mais, recomendados pela BNCC. Queremos saber como se apresentam os processos de leitura e de escrita desses alunos, para isso, buscaremos explicitar como ocorreram os processos de ensino e aprendizagem no período de isolamento, como também, faremos um trabalho de investigação das escritas desses alunos no ano de 2022. Dessa forma, teremos como intenção revelar se o ensino atípico que ocorreu durante o período de isolamento provocou algum atraso no aprendizado dos alunos.

Venho por meio desse documento te passar as informações sobre a pesquisa e te convido a participar desta investigação. Você pode escolher se quer participar ou não. Já pedimos a autorização dos seus pais ou responsáveis e eles sabem que também estamos pedindo seu acordo. Eles já concordaram com a sua participação nesta pesquisa, mas se você não desejar fazer parte da pesquisa, não é obrigado a participar. É você quem decide. Se decidir não participar da pesquisa, nada mudará em relação ao tratamento dado a você na escola. Até mesmo se disser “sim” agora, você poderá mudar de ideia depois, sem nenhum problema.

Neste documento ou durante a sua participação na pesquisa pode haver algumas palavras ou dúvidas que você não entenda, ou coisas que você quer que eu explique mais detalhadamente; por favor, nos avise, pois podemos parar para explicar a qualquer momento.

Av. Dom José Gaspar, 500 - Fone: 3319-4517 - Fax: 3319-4517
CEP 30535-610 - Belo Horizonte - Minas Gerais - Brasil
e-mail: cep.propg@pucminas.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-graduação
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

PUC Minas

Você foi escolhido(a) para participar desta pesquisa porque a pandemia fez com que você tivesse que estudar fora da escola por um determinado período de tempo. Se você decidir fazer parte da pesquisa, deverá fazer os seguintes procedimentos:

- 1) Participar da coleta de dados. A coleta será por meio de escrita de textos propostos pela pesquisadora.
- 2) Você deverá participar de três momentos de escrita que terá a proposta de escrita de uma receita, de uma história em quadrinhos e de um cartaz.

Todos os procedimentos que iremos fazer serão seguros, você só precisará escrever de acordo com o que você sabe. Não vai acontecer nada diferente, todos os processos da pesquisa acontecerão de acordo com o ensino regular que já acontece normalmente em sala de aula.

Porém, precisamos saber se qualquer coisa diferente acontecer à você em relação aos procedimentos da pesquisa, você deve se sentir à vontade para nos chamar a qualquer momento e falar sobre suas preocupações ou dúvidas.

Esta pesquisa poderá nos ajudar a descobrir se o ensino recebido pelos alunos no período de isolamento foi suficiente para fazer com que todos os alunos aprendessem o conteúdo necessário para exercer as habilidades de leitura e escrita. Com isso, teremos a possibilidade de pensar em novas formas de oferecer o ensino para esses alunos, como propósito pretendemos ajudar a suprir alguma defasagem de aprendizagem.

Você não precisará gastar nada para participar da pesquisa. A pesquisa será realizada na sua escola, em sua sala de aula, no horário da sua aula.

Não falaremos para outras pessoas que você está participando desta pesquisa e também não daremos nenhuma informação sobre você para qualquer pessoa que não trabalhe nesta pesquisa. Qualquer informação sobre você terá um número ao invés do seu nome, impedindo a sua identificação.

Depois que a pesquisa acabar, iremos informar para você e para seus pais, os resultados sobre o que descobrimos e aprendemos com a pesquisa. Todo material coletado durante a pesquisa ficará sob a guarda e responsabilidade do pesquisador responsável pelo período de 5 (cinco) anos ou será devolvido para a escola, após esse período, se não houver necessidade de devolução será destruído.

Av. Dom José Gaspar, 500 - Fone: 3319-4517 - Fax: 3319-4517
CEP 30535-610 - Belo Horizonte - Minas Gerais - Brasil
e-mail: cep.proppg@pucminas.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-graduação

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

PUC Minas

A pesquisa não causará nenhum dano a sua saúde ou alteração emocional. Pois, tudo será feito de acordo com as regras da sua escola. Em caso de problemas, devemos fazer tudo o que está previsto na lei para que você não seja prejudicado de nenhuma maneira.

Você receberá uma via deste documento com o telefone e o endereço de contato das pessoas responsáveis pela pesquisa, para tirar suas dúvidas agora e a qualquer momento.

Pesquisadores responsáveis: Luciana Carla das Graças Casagrande

Endereço: Avenida Dom José Gaspar, nº 500, Belo Horizonte, MG.

E-mail: lucianaccasagrande1@gmail.com

Telefone: (31) 983358575

Se você quiser falar sobre alguma coisa que está te incomodando na pesquisa com alguém diferente daquela pessoa que está realizando a pesquisa com você, e que também manterá segredo sobre você, ligue para o Comitê de Ética em Pesquisar da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, e fale com a coordenadora, que é a professora Cristiana Leite Carvalho, pelo telefone 3319-4517 ou email cep.propg@pucminas.br.

Este documento será assinado por você em 02 (duas) vias e uma ficará com você para que guarde os telefones de contato.

Belo Horizonte, _____.

Eu entendi que a pesquisa é sobre "Alfabetização e letramento: a escrita de alunos do Ensino Fundamental I no período pós-isolamento" e concordo em participar da pesquisa, sabendo que a qualquer momento posso mudar de idéia, que tudo continuará bem.

Nome da criança/adolescente (em letra de forma)

Eu, Luciana Carla das Graças Casagrande comprometo-me a cumprir todas as exigências e responsabilidades a mim conferidas neste termo e agradeço pela sua colaboração e sua confiança.

Assinatura do pesquisador

Data

ANEXO B – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-graduação
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

N.º Registro CEP: CAAE - 58078622.9.0000.5137

Título do Projeto: Alfabetização e letramento: a escrita de alunos do Ensino Fundamental I no período pós-isolamento.

Prezado Sr(a),

A criança sob sua responsabilidade está sendo convidado a participar da pesquisa que investigará se os alunos dos terceiros anos do Ensino Fundamental I de uma turma de uma escola particular e de uma turma de uma escola pública, apresentam as habilidades de leitura e escrita recomendadas para o segundo ano do ensino fundamental I pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Com isso, pretendemos analisar atividades de escrita que apontem se os alunos do terceiro ano em sua maioria já conseguem desenvolver a leitura e a escrita de gêneros textuais como bilhetes, relatos, tirinhas, avisos, receitas, convites, histórias e outros mais, modo natural.

Essa criança foi selecionada porque a pesquisa será feita com toda a turma do terceiro ano na qual ela estuda. A participação dele (a) neste estudo consiste em coletar dados por meio de três atividades de leitura e de escrita que serão aplicadas em três momentos em sua própria sala de aula. As atividades são sobre gêneros textuais que serão escritos pelos alunos da turma após uma abordagem de tal gênero feita pela pesquisadora. O objetivo da nossa pesquisa é investigar se esses alunos possuem defasagem no processo de leitura e de escrita, decorrentes do modo de ensino que ocorreu no período de isolamento social por causa da pandemia do vírus Covid-19. Em razão disso, buscaremos identificar se os alunos do terceiro ano adquiriram as habilidades de leitura e de escrita recomendadas pela BNCC para o segundo ano. Nesse período, enviaremos um breve questionário a ser respondido pelos pais para sabermos como aconteceu o aprendizado da criança no período de isolamento. Esta pesquisa não causará nenhum prejuízo ao aprendizado da criança.

Sua participação é muito importante e voluntária e, consequentemente, não haverá pagamento por participar desse estudo. Em contrapartida, você também não terá nenhum gasto, pois a pesquisa será realizada dentro da sala de aula no horário normal em que acontecem as aulas regulares.

As informações obtidas neste estudo serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as fases da pesquisa, e quando da apresentação dos resultados em publicação científica ou educativa, uma vez que os resultados serão sempre apresentados como retrato de um grupo e não de uma pessoa. Teremos o cuidado de não divulgar os nomes das crianças envolvidas na pesquisa e poderemos apresentar os resultados para os professores e dirigentes da escola, também

Av. Dom José Gaspar, 500 - Fone: 3319-4517 - Fax: 3319-4517
CEP 30535-610 - Belo Horizonte - Minas Gerais - Brasil
e-mail: cep.propg@pucminas.br



PUC Minas

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-graduação

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

poderemos expor aos pais interessados o resultado que diz respeito ao seu filho de maneira individual, discreta e sem exposição pública. Você poderá se recusar a participar ou a responder algumas das questões a qualquer momento, não havendo nenhum prejuízo pessoal se esta for a sua decisão.

Existe o risco de que alunos participantes, mesmo que estejam cientes dos processos de coleta de dados, como também estejam autorizados por seus pais a participar da pesquisa se sintam constrangidos em qualquer momento e podem escolher não participar. Nesses casos, cuidaremos da segurança emocional desses alunos e deixaremos claro para eles que a sua participação é voluntária, nós também nos responsabilizaremos por não expor o aluno e dar assistência adequada que possa confortá-lo no momento. Temos a intenção de zelar para que a coleta de dados dessa pesquisa não cause nenhum prejuízo ao aprendizado da criança ou qualquer outro dano.

Todo material coletado durante a pesquisa ficará sob a guarda e responsabilidade do pesquisador responsável pelo período de 5 (cinco) anos, ou será devolvido para a escola, após esse período, se não houver necessidade de devolução será destruído.

Os resultados desta pesquisa servirão para identificar possíveis defasagens de aprendizagem. Com isso, tentaremos descobrir novas formas de ensino que possam trazer novas oportunidades de aprendizagem aos alunos que não atingiram as habilidades recomendadas pela BNCC (Base Nacional Curricular Comum) no tempo esperado.

Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisador responsável: Luciana Carla das Graças Casagrande

Endereço: Avenida Dom José Gaspar, nº 500, Belo Horizonte, MG.

E-mail: lucianaccasagrande1@gmail.com

Telefone: (31) 983358575

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, coordenado pela Prof.^a Cristiana Leite Carvalho, que poderá ser contatado em caso de questões éticas, pelo telefone 3319-4517 ou email cep.proppg@pucminas.br.

Av. Dom José Gaspar, 500 - Fone: 3319-4517 - Fax: 3319-4517
CEP 30535-610 - Belo Horizonte - Minas Gerais - Brasil
e-mail: cep.proppg@pucminas.br



PUC Minas

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-graduação
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

O presente termo será assinado em 02 (duas) vias de igual teor.

Belo Horizonte,

dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo.

Nome do participante (em letra de forma)

Assinatura do participante ou representante legal

Data

Eu, **Luciana Carla das Graças Casagrande**, comprometo-me a cumprir todas as exigências e responsabilidades a mim conferidas neste termo e agradeço pela sua colaboração e sua confiança.

Assinatura do pesquisador

Data

ANEXO C – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS ESTUDANTES



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-graduação
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

MODELO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

N.º Registro CEP: CAAE - 59078622.9.0000.5137

Título do Projeto: Alfabetização e letramento: a escrita de alunos Ensino Fundamental I no período pós-isolamento.

Prezado Sr(a),

you are being invited to participate in a research that aims to investigate whether the students of the third year of elementary school I of two classes of public schools after having passed through a period in which there was social isolation due to the Covid-19 pandemic, present the skills of reading and writing of textual genres such as notes, reports, jokes, notices, recipes, invitations, stories and others more recommended by the BNCC for the second year of elementary school I.

You were selected(a) because we need to know how education occurred during the period of social isolation that occurred as part of the protocols of security to avoid the propagation of the virus Covid-19. Your participation in this study consists in answering a brief questionnaire that will help us understand how the teaching occurred during the period of social isolation for the class of third year selected for the research.

Since it is a documentary research, the participants will not be subjected to any risk. Your participation is very important and voluntary and, consequently, there will be no payment for participating in this study. In return, you will also not have any expense.

The information obtained in this study will be confidential, ensuring the secrecy of your participation in all stages of the research, and when the presentation of the results in scientific or educational publication, a time when the results will always be presented as a portrait of a

Página 1 de 3

Rubrica do Pesquisador:

Rubrica do Participante:

Av. Dom José Gaspar, 500 - Fone: 3319-4517 - Fax: 3319-4517
CEP 30.535.610 - Belo Horizonte - Minas Gerais - Brasil
e-mail: cep.propg@pucminas.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-graduação
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

grupo e não de uma pessoa. Você poderá se recusar a participar ou a responder as questões a qualquer momento, não havendo nenhum prejuízo pessoal se esta for a sua decisão.

Todo material coletado durante a pesquisa ficará sob a guarda e responsabilidade do pesquisador responsável pelo período de 5 (cinco) anos e, após esse período, será destruído ou será devolvido para a escola, após esse período, se não houver necessidade de devolução será destruído.

Os resultados dessa pesquisa servirão para identificar possíveis defasagens de aprendizagem. Com isso, tentaremos descobrir novas formas de ensino que possam trazer novas oportunidades de aprendizagem aos alunos que não atingiram as habilidades recomendadas pela BNCC (Base Nacional Curricular Comum) no tempo esperado.

Para todos os participantes, em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa, será observada, nos termos da lei, a responsabilidade civil.

Você receberá uma via deste termo onde constam os dados de contato do pesquisador responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisador responsável: Luciana Carla das Graças Casagrande
Endereço: Avenida Dom José Gaspar, nº 500, Belo horizonte, MG.
Email: lucianaccasagrandel@gmail.com
Telefone: (31) 983358575

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, coordenado pela Prof.^a Cristiana Leite Carvalho, que poderá ser contatada em caso de questões éticas, pelo telefone (31)3319-4517 ou e-mail cep.proppg@pucminas.br

Página 2 de 3

Rubrica do Pesquisador:

Rubrica do Participante:

Av. Dom José Gaspar, 500 - Fone: 3319-4517 - Fax: 3319-4517
CEP 30.535.610 - Belo Horizonte - Minas Gerais - Brasil
e-mail: cep.proppg@pucminas.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-graduação
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

O Comitê de Ética em Pesquisa é uma autoridade local e porta de entrada para os projetos de pesquisa que envolvem seres humanos, e tem como objetivo defender os direitos e interesses dos participantes em sua integridade e dignidade, contribuindo também para o desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos.

O presente termo será assinado em 02 (duas) vias de igual teor.

Belo Horizonte,

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo.

Nome do participante (em letra de forma)

Assinaturado participante ou representante legal

Data

Eu, Luciana Carla das Graças Casagrande, comprometo-me a cumprir todas as exigências e responsabilidades a mim conferidas neste termo e agradeço pela sua colaboração e sua confiança.

Assinatura do pesquisador

Data

Rubrica do Pesquisador:

Página 3 de 3

Rubrica do Participante:

Av. Dom José Gaspar, 500 - Fone: 3319-4517 - Fax: 3319-4517
CEP 30.535.610 - Belo Horizonte - Minas Gerais - Brasil
e-mail: cep.propg@pucminas.br

ANEXO D – ATIVIDADE GÊNERO TEXTUAL CARTAZ

GÊNERO TEXTUAL CARTAZ

O gênero cartaz serve para anunciar um evento, divulgar um produto, apresentar um tema ou algo mais que se tenha a intenção de exposição. O cartaz é construído com textos pequenos que devem conter informações precisas sobre algo que se pretende apresentar. A seguir temos dois exemplos do gênero cartaz, no primeiro temos a chamada para uma peça de teatro infantil que retiramos de uma página do Google que está disponível em < https://www.google.com/search?q=cartaz+de+teatro+infantil+em+belo+horizonte&xsrf=APg-WBsiPHTI_4UM3GEgVK9QEwtr4mEuA:1647956622991&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=2ahUKEwj4hfn07Nn2AhUIG7kGHcT_DrsQ_AUoAXoECAEQAw&biw=1536&bih=754&dpr=1.25#imgsrc=rHieJW-ZUHQ00M >, já o segundo cartaz foi escrito pelo Miguel que estava à procura do seu pássaro de estimação e colocou esse cartaz na portaria de um condomínio na cidade de Contagem.



Foto tirada em 6 de junho de 2020

O cartaz da peça de teatro é composto pela exibição do título, data, valor do ingresso, local e imagens que exhibe os personagens em cenas que provavelmente se repetirão nas apresentações. Trata-se de uma arte gráfica que foi elaborada por meios digitais que envolvem a publicidade.

O segundo cartaz diz respeito à exposição do desaparecimento de um animal de estimação. A publicação exhibe o desenho com características físicas do pássaro, como também revela, em poucas palavras, algumas características comportamentais. O autor aponta seu endereço para que o animal seja entregue caso alguém o encontre e anuncia que pagará uma recompensa de 20 reais, o que pode trazer interesse pela busca.

|

Atividade

Agora que já estudamos como fazer um cartaz, escreva no espaço abaixo um cartaz sobre um dos temas abaixo:

- Noite do pijama na minha casa
- Meu aniversário
- Tarde de diversão com a turma



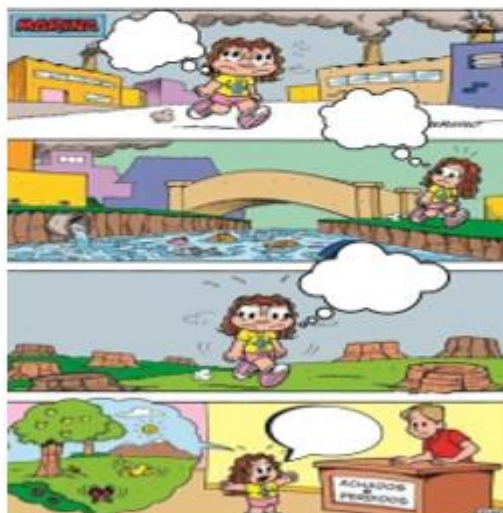
ANEXO E – ATIVIDADE GÊNERO TEXTUAL HISTÓRIA EM QUADRINHOS

GÊNERO TEXTUAL HISTÓRIA EM QUADRINHOS

O gênero história em quadrinhos é uma forma de apresentar por meio de um diálogo algum fato que aconteceu, uma história divertida ou até mesmo passar alguma informação. Com poucas palavras a história em quadrinhos exhibe os fatos de forma descontraída e exhibe um diálogo preciso para apresentar o assunto. Frequentemente, as histórias em quadrinhos são utilizadas como entretenimento, mas temos as tirinhas e as charges que apresentam semelhanças. Porém esses gêneros além de passar informações de modo descontraído, também podem ser um meio de apresentar alguma crítica sobre algum assunto que esteja em evidência no meio social.

Atividade

Nas figuras dos quadrinhos abaixo percebemos que se trata de uma situação de degradação do meio ambiente. Escreva nos balões a ideia que você tem sobre o que a personagem Marina está pensando e falando.



<https://1.gutenberg.org/originais/5d/51/53/5d515338b6a627f46c7d0ceb5c0ce60b7.jpg>

ANEXO F – ATIVIDADE GÊNERO TEXTUAL RECEITA

GÊNERO TEXTUAL RECEITA
A receita é um gênero textual que traz descrições de como construir, executar, fazer ou utilizar algo. Para se fazer uma receita, deve-se relatar com precisão o que iremos utilizar, as quantidades e como será o procedimento que levará à conclusão do processo. Para escrever uma receita, é preciso que saibamos descrever todos os ingredientes ou materiais, como também, devemos apontar de maneira clara todos os procedimentos a serem concluídos por etapas. A seguir, faremos uma experiência química que chamaremos de Furacão colorido na água. A experiência será feita em sala de aula com os seguintes materiais e ingredientes: água, óleo de soja, corante comestível, pastilha efervescente e copo transparente. Assistiremos a um vídeo sobre o assunto na plataforma Youtube, na qual denominam essa experiência por Tornado. Disponível em < https://youtu.be/Z8Z8Orj3Fjw > acesso em: 21 de mar. de 2022. Então, é hora de sabermos se essa experiência funciona mesmo! Vamos colocar os ingredientes no copo cumprindo a sequência exata. Começaremos despejando água até o meio do copo, em seguida adicionaremos óleo até completar $\frac{3}{4}$ da medida total do copo, então colocaremos o corante e, para finalizar e dar o efeito de furacão, colocaremos a pastilha efervescente.
Agora que fizemos a experiência executando as etapas detalhadamente, faça a receita da nossa experiência nos espaços abaixo: Ingredientes
Materiais
Modo de preparo