

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ATIVIDADES ORTOGRÁFICAS
NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO
DE SÃO PAULO – LER E ESCREVER (2007)**

CLÁUDIA ALVES CRUZ

**PIRACICABA, SP
2016**

CLÁUDIA ALVES CRUZ

**ATIVIDADES ORTOGRÁFICAS
NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO
DE SÃO PAULO – LER E ESCREVER (2007)**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unimep como exigência parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora Prof.^a Dr.^a Anna Maria Lunardi Padilha

**PIRACICABA, SP
2016**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Anna Maria Lunardi Padilha – Unimep – Orientadora

Prof.^a Dr.^a Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto - Unicamp

Prof.^a Dr.^a Maria Inês Bacelar Monteiro – Unimep

AGRADECIMENTOS

*“De tudo, ao meu amor serei atento”
Vinicius de Moraes*

Agradeço a Deus, pela minha vida e por poder prosseguir, vivenciar mais um momento especial.

Reconheço que é por meio do outro que posso ter condições para percorrer a busca de objetivos profissionais a que tanto me dedico e que tanto amo, e, claro, pessoais – sou consciente do meu esforço pessoal, do cansaço físico e mental devido ao trabalho com as leituras extensas e a escrita, muitas vezes inseguras, e a minha ausência no convívio familiar.

Sou muito grata!

Aos meus pais, que do jeito deles sempre me incentivaram aos estudos. Em especial à minha mãe, Zaida, pela compreensão às minhas ausências, dando apoio aos meus filhos, o que proporcionou a minha jornada acadêmica.

À minha irmã, Cristina, que acompanha a minha vida, inclusive profissional, e, sabendo da minha intenção há muito tempo de me dedicar aos estudos de mestrado, me incentivou.

Aos meus filhos, Giancarlo, Guilherme e Lorenzo, que souberam me apoiar e incentivar tantas vezes neste caminho, cada um à sua maneira, com respeito que me orgulha.

Aos meus irmãos, Eduardo e Júnior, cunhado José Luis, cunhada Carmen pelo respeito e carinho intenso.

*“Ninguém nega o valor da educação e que um bom professor é
imprescindível”
Paulo Freire*

Às professoras Cláudia e Anna, expresse minha gratidão pelas orientações dadas, às lições concedidas, pelo incentivo e apoio durante a pesquisa, pelo respeito às minhas limitações e dificuldades e, sobretudo, pelas exigências, que me fizeram crescer neste processo, meu carinho especial, meu respeito, minha admiração, minha amizade, acima de tudo pelos exemplos de mulheres, profissionais e pesquisadoras comprometidas com a educação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unimep (PPGE), pelo respeito, amizade e por saberem compartilhar seus conhecimentos ao longo deste percurso.

À secretaria do PPGE, em especial à Angelise, pela paciência, atenção, iniciativa em querer auxiliar.

Aos colegas do PPGE, que colaboraram de forma especial às reflexões dos estudos propostos no mestrado.

Aos importantes profissionais que contribuíram direta ou indiretamente para esta pesquisa, aos quais dedico o meu respeito.

Às professoras Cláudia e Rita, pela leitura cuidadosa e pelas contribuições a esta pesquisa no processo de qualificação.

Ao CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), pelo incentivo e auxílio financeiro para a realização desta dissertação.

RESUMO

Este estudo investiga acerca de aspectos relativos ao ensino da ortografia como parte do processo de alfabetização. Professores afirmam que os alunos chegam ao final do Ensino Fundamental sem que a escrita ortográfica esteja consolidada. A opção, nesta dissertação, foi por estudar uma das esferas do processo de aprendizado da leitura e da escrita – a ortografia, nos materiais da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo - Ler e Escrever (2007), com o intuito de compreender como o conhecimento ortográfico está contemplado nos documentos oficiais, uma vez que eles orientam as práticas dos professores em sala de aula. Escolheu-se analisar o Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do Professor e a Coletânea de Atividades do Aluno do 3º ano, que se referem ao final do primeiro ciclo, quando os alunos deveriam, em princípio, estar alfabetizados. Fez-se um levantamento das pesquisas já realizadas sobre o tema. Buscaram-se as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e seus princípios acerca da linguagem no desenvolvimento humano e de outros autores sobre o ensino da leitura e da escrita. Com a análise dos documentos, conclui-se que o material se apresenta como restrito em relação às propostas de atividades que os professores devem desenvolver com seus alunos, além de não explicitar a concepção teórica que o subsidia, e que o ensino da ortografia deve ser feito de uma maneira sistemática de modo a incorporar a norma ortográfica às atividades de ensino.

Palavras-chave: Ortografia. Programa Ler e Escrever. Leitura e escrita. Linguagem.

ABSTRACT

This study investigates aspects of the teaching of orthography as part of the literacy process. Teachers say that when students reach the end of primary education they do not have abilities in orthographic writing. This dissertation studies one of the spheres of reading and writing learning process - the orthography in the materials of the Secretariat of São Paulo State Education – *Ler e Escrever* (2007), in order to understand how the orthographic knowledge is included in the official documents, once they guide the teacher practices in the classroom. We analyze the Planning and Guidelines for Teaching Professor and the Collection of Student Activities of the 3rd year, which refer to the end of the first cycle, when students should, in principle, be literate. There was a survey of previous studies on the subject, with contributions of Historical-Cultural Psychology and its principles about language in human development, and other authors on reading and writing teaching. With the analysis of the documents, it is possible to conclude that the document is restricted in relation to proposed activities that teachers should develop with their students, and does not explain the theoretical conception that subsidizes it. The teaching of orthography should be done in a systematic way in order to incorporate orthography rules to teaching activities.

Key-words: Orthography. *Ler e Escrever* Program. Reading and writing. Language.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Casos de regularidades contextuais.....	44
Quadro 2 – Casos de regularidades morfológico-gramaticais presentes em substantivos e adjetivos	45
Quadro 3 – Casos de regularidades morfológico-gramaticais presentes nas flexões verbais	45
Quadro 4- Irregularidades ortográficas.....	46
Quadro 5 –Principais dificuldades na escrita ortográfica.....	47
Quadro 6 – Regras para ajudar na compreensão	47
Quadro 7 – Ocorrências complementares	48
Quadro 8 – Materiais disponibilizados pelo MEC para formação de professores para o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	57
Quadro 9 – Programas, documentos oficiais e objetivos para a alfabetização	59
Quadro 10 –Atividade 2 – Cantando e aprendendo em sala de Aula – Possibilidade de trabalho a partir da Atividade 2 – Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor – 3º ano, disponibilizado pelo programa Ler e Escrever (2014).....	84
Quadro 11 – Atividade 2 – Cantando e aprendendo em sala de Aula – Possibilidade de trabalho a partir da Atividade 2 – Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor – 3º ano, disponibilizado pelo programa Ler e Escrever (2014).....	85
Quadro 12 – Casos de regularidades contextuais.....	94
Quadro 13 – Casos de regularidades morfológico-gramaticais presentes em substantivos e adjetivos	95
Quadro 14 – Casos de regularidades morfológico-gramaticais presentes nas flexões verbais ..	96
Quadro 15 – Casos de Irregularidades	97

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –Estrutura do Ensino Fundamental antes e depois da reformulação de ciclos.....	12
Figura 2 –Portal do MEC – Pactos: Página inicial.....	56
Figura 3 – Portal da SEE-SP – Programa Ler e Escrever: Página de acesso aos materiais didáticos	60
Figura 4 –Portal da SEE-SP – Programa Ler e Escrever: Página inicial	64
Figura 5 – Dados sobre o Programa Ler e Escrever (2015)	64
Figura 6 –Capa do Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor – 3º ano, disponibilizado pelo Programa Ler e Escrever (2014)	67
Figura 7 –Capa da Coletânea de Atividades – 3º ano, disponibilizada pelo Programa Ler e Escrever (2014)	67
Figura 8 –Trecho do Sumário do Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor – 3º ano, disponibilizado pelo Programa Ler e Escrever (2014)	68
Figura 9 –Ficha catalográfica do Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor – 3º ano, disponibilizado pelo Programa Ler e Escrever (2014)	69
Figura 10 –Trecho de sugestão de avaliação do Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor – 3º ano, disponibilizado pelo Programa Ler e Escrever (2014).....	71

Figura 11 –Trecho de sugestão da rotina do Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor – 3º ano, disponibilizado pelo Programa Ler e Escrever (2014)	72
Figura 12 –Trecho das referências bibliográficas do Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor – 3º ano, disponibilizado pelo Programa Ler e Escrever (2014).....	74
Figura 13 –Quadro de organização da sequência didática – Ortografia – do Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor – 3º ano, disponibilizado pelo Programa Ler e Escrever (2014)	76
Figura 14 –Trecho da Atividade 1 – Cantando e aprendendo em sala de aula – Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor – 3º ano, disponibilizado pelo Programa Ler e Escrever (2014)	77
Figura 15 –Trecho de sugestão ao professor na Atividade 1 – Cantando e aprendendo em sala de aula – Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor – 3º ano, disponibilizado pelo Programa Ler e Escrever (2014).....	78
Figura 16 –Trecho da Atividade 2 – Cantando e aprendendo em sala de aula – Música – Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor – 3º ano, disponibilizado pelo Programa Ler e Escrever (2014).....	80
Figura 17 –Trecho da Atividade 2 – Cantando e aprendendo em sala de aula – Ditado – Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor – 3º ano, disponibilizado pelo Programa Ler e Escrever (2014).....	81
Figura 18 – Trecho da Atividade 2 – Cantando e aprendendo em sala de aula – Dúvidas no ditado – Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor – 3º ano, disponibilizado pelo Programa Ler e Escrever (2014).....	83
Figura 19 – Trecho da Atividade 2 – Cantando e aprendendo em sala de Aula – Dúvidas no ditado – Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor – 3º ano, disponibilizado pelo programa Ler e Escrever (2014)	83
Figura 20 –Trecho da Atividade 4D – Cantando e aprendendo em sala de aula – Música – Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor – 3º ano, disponibilizado pelo Programa Ler e Escrever (2014).....	89
Figura 21 – Trecho da Atividade 4D – Cantando e aprendendo em sala de aula – Música – Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor – 3º ano, disponibilizado pelo Programa Ler e Escrever (2014).....	90
Figura 22 – Trecho da Atividade 5B – Cantando e aprendendo em sala de aula – Música – Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor – 3º ano, disponibilizado pelo Programa Ler e Escrever (2014).....	91

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 UM OLHAR SOBRE AS PESQUISAS DO ENSINO ORTOGRÁFICO NOS MATERIAIS DIDÁTICOS.....	14
1.1 Levantamento de dados	14
2 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM, DE ALFABETIZAÇÃO E DE ORTOGRAFIA QUE ANCORAM O ESTUDO	19
2.1 O papel da linguagem para a escola de Vigotski	19
2.2 O papel da linguagem para João Wanderley Geraldi.....	23
2.3 História da alfabetização no Brasil: apontamentos e desdobramentos a partir de obras de Maria do Rosário Mortatti.....	26
2.4 A ortografia: considerações a partir de alguns estudos teóricos	37
2.5 A importância do papel da escola	50
3 O CAMINHO DA PESQUISA - PROCEDIMENTO METODOLÓGICO E A ORGANIZAÇÃO DO MATERIAL PARA ESTUDO.....	52
3.1 A importância do mapeamento e da análise dos documentos	52
3.2 O caminho da pesquisa.....	53
3.3 O programa Ler e escrever.....	60
3.4 O material Ler e Escrever – 3º ano.....	66
3.5 Mapeamento das atividades ortográficas	74
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	102

INTRODUÇÃO

Em minha trajetória profissional como fonoaudióloga e professora particular de crianças, jovens e adultos, bem como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental, questiono-me acerca de aspectos relativos ao ensino da ortografia como parte do processo de alfabetização. Muitas foram (e são) as queixas de professores que afirmam que os alunos¹ chegam ao final do Ensino Fundamental sem que a escrita ortográfica esteja consolidada.

Certa vez, um aluno de 10 anos de idade, cursando o 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal do interior do estado de São Paulo, chegou até a mim com os pais, que alegaram que ele não acompanhava as aulas na escola e solicitaram a realização de um trabalho pedagógico em aulas particulares. Com o passar do tempo, no trabalho com ele – assim como com outros alunos – me questionava: De que maneira foi realizado o trabalho para que chegasse quase ao final do ciclo II com o período de alfabetização completado e o desenvolvimento de sua escrita ainda não apresentava o resultado esperado, isso é, ele ainda não tinha o domínio da leitura compreensiva e da escrita de acordo com a norma padrão?

A opção, nesta dissertação, foi por estudar uma das esferas do processo de aprendizado da leitura e da escrita – a ortografia, nos materiais da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo denominados Ler e Escrever (2007), objetivando compreender como o conhecimento ortográfico está ali contemplado - uma vez que eles orientam as práticas dos professores em sala de aula. Para isso, escolhi analisar o Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do Professor e a Coletânea de Atividades do Aluno, ambos do 3º ano. Referem-se ao final do primeiro ciclo, quando os alunos deveriam, em princípio, estar alfabetizados.

De acordo com Massini-Cagliari (1999), o domínio da ortografia é um objetivo a ser alcançado no passar dos três ciclos do Ensino Fundamental, e ao professor cabe o conhecimento sobre o assunto que será transmitido ao seu aluno de maneira adequada, utilizando materiais apropriados, juntamente ao trabalho realizado para a sistematização da ortografia, desde o primeiro ciclo de ensino.

¹ Neste texto, por padronização e por economia, adotamos as normas da língua portuguesa com o uso de artigos, substantivos e adjetivos no masculino para indicar pessoas de ambos os sexos, sem, contudo, coadunar com práticas discriminatórias.

Em 2014, a alteração para o Ensino Fundamental separa essa fase de escolaridade em três períodos: do 1^a ao 3^o ano, do 4^o ao 6^o ano e do 7^o ao 9^o ano. Para uma melhor compreensão dos anos que compreendem o ciclo I, apresento a Figura 1, em que se vê que, ao final de cada ciclo, os alunos serão avaliados e, no caso em estudo, é ao final do 3^o ano que o aluno deveria dominar a leitura e a escrita, inclusive, já com estudos ortográficos.

Figura 1 –Estrutura do Ensino Fundamental antes e depois da reformulação de ciclos



Fonte: São Paulo, 2014.

A questão norteadora para esta investigação foi então definida:

- a) Como os documentos oficiais da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo referem-se ao processo de ensino da ortografia?

Para fundamentar o estudo, optei pelo seguinte caminho: de início, na seção 2, efetuo um levantamento bibliográfico sobre as pesquisas cujos objetos são próximos ao meu.

Na seção 3, trago estudos sobre a alfabetização como processo discursivo, ou seja, aquele que assume a linguagem como uma forma de interação no contexto escolar. Tal concepção tem fundamento epistemológico em Lev Vigotski (1995) e ajuda a compreender o papel da linguagem no desenvolvimento humano e, portanto, da aquisição da escrita, na escola. Busquei suporte também nos ensinamentos de Roseli Fontana e Nazaré da Cruz (1997), porque, didaticamente, problematizam a aquisição da escrita no processo de alfabetização, ancoradas nos estudos de Lev Vigotski e A. Luria. Os estudos de João Wanderley Geraldi (1984, 1997) me ajudaram a compreender a concepção de linguagem e de ensino de língua

portuguesa e me dão subsídios para analisar os documentos do programa “Ler e Escrever”.

Em seguida, realizo uma breve retomada da história da alfabetização no Brasil, recorrendo às obras de Maria do Rosário Mortatti (2000, 2011), por encontrar nelas as principais referências que foram forjando o presente e indicando perspectivas de futuro. São duas as obras da autora consultadas para esta primeira parte: *Os sentidos da Alfabetização* (São Paulo/1876-1994), publicado em 2000, que, segundo Magda Soares (1999), “lança luzes sobre este presente de polêmicas sobre sentidos e métodos de alfabetização [...]” (p. 15); e *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história* (2011), organizada por Mortatti, que recebeu o Prêmio Jabuti - Categoria Educação - 2012.

Na sequência, recorro a outros autores que podem me ajudar a elucidar o processo de ensino da ortografia, tais como Luiz Carlos Cagliari (1997, 2002) e Gladis Massini-Cagliari (1999), e retomo os estudos de Mortatti (2000; 2006; 2008).

Em um momento posterior, trago estudos sobre a ortografia no processo pedagógico. Optei principalmente por Artur Gomes de Moraes (2002, 2003), Gladis Massini-Cagliari e Luiz Carlos Cagliari (1999), que consideram que a ortografia estabelece um padrão da escrita na sociedade em que vivemos e abordam o tema com o pressuposto de que o papel e a responsabilidade da escola são ensinar aos alunos o que de mais desenvolvido se tem alcançado em relação ao conhecimento.

Na seção 4, o objetivo é descrever o caminho da pesquisa documental: o detalhamento da pesquisa nos documentos - sua apresentação, os objetivos, os autores, os destinatários, a história de sua elaboração e os recortes para análise.

Nas Considerações Finais, a intenção é a) retomar a concepção de linguagem e de ensino que eu assumo com meus principais interlocutores; b) sintetizar o que apreendi com o processo desta pesquisa sobre alfabetização, o ensino da leitura, da escrita e da ortografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental e c) indicar a relação entre o papel da escola e o ensino sistemático da leitura e da escrita.

1 UM OLHAR SOBRE AS PESQUISAS DO ENSINO ORTOGRÁFICO NOS MATERIAIS DIDÁTICOS

Para esta investigação, empreendi um levantamento de cunho bibliográfico com a finalidade de desenhar um panorama sobre as pesquisas já realizadas e que pude identificar como próximas de meu objeto de estudo. Priorizei pesquisas acerca do ensino de ortografia para alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, a partir de 2007 até o presente momento, o que permitiu constatar que são ainda poucos os trabalhos nessa direção, principalmente quando se refere aos documentos do “Ler e Escrever”, material utilizado na orientação às práticas dos professores em sala de aula a fim de promoverem o aprendizado dos alunos.

1.1 Levantamento de dados

O levantamento de dados para o desenvolvimento desta pesquisa científica se deu a partir da consulta ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT), utilizando as seguintes combinações de palavras-chave: “Ortografia” (12 registros); “ensino de ortografia” (11 registros); “ortografia no ensino fundamental” (7 registros); “ortografia no material de ensino fundamental” (nenhum registro); “material Ler e Escrever” (05 registros); “ortografia no material Ler e Escrever” (1 registro).

Do total de 36 registros encontrados, sendo que alguns se repetem, mesmo modificando as palavras-chave, os estudos impressionam pela constante preocupação com a evasão ou fracasso escolar. Entre os trabalhos, selecionei três que se encaixam nos eixos relacionados ao tema que priorizei, a saber, o ensino ortográfico nos materiais propostos pela Secretaria de Educação do estado de São Paulo, uma vez que eles orientam as práticas dos professores em sala de aula.

Os demais trabalhos foram por mim descartados, embora tivessem seus estudos direcionados à escrita. Esses trabalhos versavam sobre: Estudo das fricativas coronais da língua portuguesa: da fonética à ortografia e da ortografia à fonética, 2011; Apropriação da ortografia por escolares do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental, 2013; Leitura e aprendizagem da ortografia: um estudo com alunos de 4ª a 6ª série do Ensino Fundamental, 2007; Dificuldades ortográficas: História de uma intervenção, 2007; Ensinar/aprender ortografia: uma experiência na formação de professores, 2008; Relação entre habilidade de reflexão metalinguística e o domínio da ortografia em crianças, 2007; Percepção de fala e ortografia de fricativas

na escrita de crianças do Ensino Fundamental, 2012; Desempenho ortográfico de escolares do Ensino Fundamental: elaboração e aplicação de um instrumento de intervenção, 2012; Desempenho ortográfico de escolares do 2º ao 5º ano: proposta de elaboração de um protocolo de avaliação da ortografia, 2011; A aquisição do sistema ortográfico: alterações na representação gráfica de fonemas surdo-sonoros, 2007; Relações entre conhecimento ortográfico e habilidades de produção textual em diferentes situações de produção, 2013; A consciência fonológica e o Programa Ler e Escrever, 2013; Ortografia em livros didáticos de Português: ensino-aprendizagem, 2014; A relação entre conhecimento implícito e explícito em atividades de uso do dicionário no Programa Ler e Escrever, 2015; Análise dos conteúdos de língua portuguesa do Programa Ler e Escrever em uma escola municipal de Ensino Fundamental, 2016.

Dentre os trabalhos selecionados, três chamaram-me a atenção, em especial porque buscaram pesquisar a aprendizagem da norma ortográfica por meio do livro didático. Ana Paula Campos Cavalcanti Soares, em seu texto Ortografia em livros didáticos de Português: ensino-aprendizagem, produzido em 2014, em programa de pós-graduação da Universidade Federal de Minas Gerais, teve como objetivo investigar um ensino sistemático de ortografia nas coleções de livros didáticos escolhidos através de resenhas do Guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), para 4º e 5º anos. A pesquisa se empenhou em analisar o grau de compreensão, pelos alunos, na resolução das atividades de ortografia propostas no livro.

Essa pesquisa chamou a atenção porque é do meu interesse saber sobre a compreensão do trabalho ortográfico realizado com os alunos por meio dos materiais selecionados, mesmo estando minha preocupação relacionada ao desenvolvimento da escrita ortográfica dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, ciclo I. A conclusão do trabalho indica a importância do professor na utilização do material didático em sala de aula.

Outra pesquisa selecionada foi: A consciência fonológica e o programa Ler e Escrever, realizada por Ana Carolina Torres Vespoli, pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, em 2013, que buscou identificar qual é o nível de desenvolvimento da consciência fonológica explorado pelas atividades e quais as contribuições de tal desenvolvimento para alfabetizar os alunos até os oito anos de

idade, favorecido pelo material didático do Programa Ler e Escrever pertencente ao bloco de alfabetização (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental). O resultado da avaliação dos dados mostrou que o desenvolvimento da consciência fonológica ainda se dá em níveis muito superficiais, podendo comprometer o objetivo em alfabetizar os alunos até os oito anos de idade, mesmo havendo orientações específicas no Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do Professor.

O terceiro tema pelo qual me interessei foi “A relação entre conhecimento implícito e explícito em atividades de uso do dicionário no programa Ler e Escrever”, pesquisa realizada por Gabriela Mendonça de Macedo, na Universidade de São Paulo, em 2015. A autora buscou verificar nas atividades que compõem a sequência didática Dicionário - O pai dos inteligentes, os conhecimentos presentes em relação às quatro instâncias linguísticas – fonológica, morfológica, sintática e ortográfica –, tendo como foco seus níveis de explicitação. Essa sequência tem como objetivo possibilitar que o aluno aprenda a utilizar dicionários com autonomia, o que implica reconhecer esses livros como representantes de um gênero textual, apropriando-se de suas finalidades e funcionamento. Os professores que orientam tais atividades devem conhecer tal explicitação e poderão ter mais intencionalidade e realizar questionamentos que otimizem seu fazer pedagógico. Entretanto, ficou constatado que não há menção explícita às quatro instâncias linguísticas nas orientações e encaminhamentos didáticos quanto às atividades analisadas.

A partir do Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), utilizei as mesmas combinações de palavras-chave e encontrei: ortografia (5 registros); ensino de ortografia (28 registros); ortografia no Ensino Fundamental (14 registros); ortografia no material de Ensino Fundamental (1 registro); material Ler e Escrever (23 registros); ortografia no material Ler e Escrever (21 registros). Tentando refinar os resultados, devido à abrangência, mesmo selecionando as combinações de palavras-chave, situei ortografia no material Ler e Escrever.

Após tal levantamento, no total de 92 trabalhos registrados, constatei que, apesar de haver contribuições, o tema em questão ainda é pouco abordado, pois nenhum dos textos tratava sobre o conhecimento ortográfico referente ao material Ler e Escrever do Ensino Fundamental I, ciclo I, em específico o 3º ano.

Maura Spada Zanella, em sua pesquisa *Leitura e aprendizagem da ortografia: um estudo com alunos de 4ª a 6ª série do Ensino Fundamental, de 2007*, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), estuda sobre as dificuldades ortográficas que vêm preocupando professores e alunos, não apenas nos níveis iniciais da escolarização, mas se estendendo nos níveis mais avançados. Interessante que a pesquisa verificou as associações entre leitura e habilidade ortográfica e em relação ao tipo de estratégia de leitura utilizada, se mais fonológica ou mais semântico-lexical. Concluiu que o perfil do leitor é fator relevante quando se trata de aprimorar a ortografia. O leitor fonológico percebe melhor a ortografia das palavras, quando comparado ao leitor semântico-lexical, o que favorece a escrita correta.

Maria Nobre Sampaio em sua pesquisa *Desempenho ortográfico de escolares do Ensino Fundamental: elaboração e aplicação de um instrumento de intervenção*, em 2012 pela Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista de Marília, também expõe a preocupação com o ensino e a aprendizagem precisa da escrita em virtude da sua complexidade. As dificuldades relacionadas à ortografia novamente trazem inquietação por parte dos educadores e outros profissionais da área educacional. A aplicação do programa de intervenção teve uma versão coletiva e a individual e, como conclusão, mostrou ser eficaz, podendo vir a ser um instrumento de auxílio tanto para professores quanto para profissionais clínicos que atuem na área da Educação.

Sintetizando, encontrei nos estudos: o levantamento do perfil ortográfico dos alunos do 1º ao 5º ano do ensino público; a elaboração de um programa de intervenção com relação às dificuldades ortográficas segundo a semiologia dos erros e a verificação da eficácia do programa de intervenção em escolares com desempenho ortográfico inferior.

Destaco ainda o trabalho de Andrea Oliveira Batista, que pesquisou o “Desempenho ortográfico de escolares do 2º ao 5º ano: proposta de elaboração de um protocolo de avaliação da ortografia”, em 2011, pela Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista. A pesquisadora estudou a verificação do nível de conhecimento ortográfico de escolares do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola particular e uma pública, tendo como objetivo caracterizar e classificar o desempenho ortográfico, a partir de um protocolo de

avaliação da ortografia elaborado para esse fim, baseado nas regras de codificação de Scliar-Cabral (2003a, 2003b), seguindo os princípios alfabéticos da língua portuguesa do Brasil. As provas ortográficas específicas foram construídas com palavras selecionadas de um banco de palavras, elaborado com base nos livros e materiais didáticos utilizados pelos estudantes das escolas participantes do estudo. Os resultados analisados revelam que o protocolo foi eficiente para caracterizar o desempenho ortográfico e que os escolares de ensino particular e público apresentam desempenho ortográfico semelhante e próximo em todas as provas da versão coletiva e individual.

Posto isto, os trabalhos de 2007 a 2016 evidenciam que minha investigação sobre a sistematização do ensino da ortografia no Programa Ler e Escrever, documentos oficiais da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, no que se refere às séries iniciais do Ensino Fundamental, e que estão presentes no Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do Professor, bem como a Coletânea de Atividades do Aluno do 3º ano, pode contribuir com estudos acerca desta temática.

2 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM, DE ALFABETIZAÇÃO E DE ORTOGRAFIA QUE ANCORAM O ESTUDO

De acordo com a perspectiva Histórico-Cultural, cuja figura de proa é Lev Vigotski, a linguagem e o trabalho constituíram o humano do homem na história. Por meio das leituras de Lev Vigotski (1995) e A. Luria (1979), busco compreender o papel da linguagem no desenvolvimento humano e apreender delas o desenvolvimento da escrita na criança, objeto de estudo nesta dissertação.

2.1 O papel da linguagem para a escola de Vigotski

Ao estudar princípios orientadores da abordagem histórico-cultural, concentro-me no desenvolvimento do homem como constituído histórico-culturalmente nas relações com o outro por meio do trabalho e da linguagem.

No texto *A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais*, Luria (1979) ensina que a atividade consciente do homem tem sua origem nos processos históricos desenvolvidos ao longo da sua filogênese (a história da espécie). Para defender essa tese, apresenta três traços fundamentais da atividade consciente: a) ela não está obrigatoriamente ligada a motivos biológicos; b) o homem não se orienta apenas pela sua percepção imediata, sua atividade consciente não é regulada pela expressão imediata do meio e c) grande parte da habilidade e conhecimento do homem é resultado da assimilação do conhecimento produzido por toda a humanidade. Desde que uma criança nasce ela está assimilando a história produzida pela humanidade, como ao utilizar talheres para comer, em determinadas culturas. Sobre esses traços, o autor afirma:

A grande maioria de conhecimentos, habilidades e procedimentos do comportamento de que dispõe o homem não são o resultado de sua experiência própria, mas adquiridos pela assimilação da experiência histórico-cultural de sua geração. Este traço diferencia radicalmente a atividade consciente do homem do comportamento do animal. (LURIA, 1979, p. 73).

A cultura não faz desaparecer a função biológica do homem, mas propicia uma nova existência integrada à história humana. A cultura é o produto ao mesmo tempo da vida social e da atividade social do homem que, por meio da interação com outras pessoas e sua dinâmica nas relações, obtém o domínio da cultura, trazendo características humanas próprias.

Segundo Luria (1988), Vigotski acreditava que “as funções psicológicas superiores dos seres humanos surgiam através da intrincada interação de fatores biológicos que são parte de nossa constituição como *homo sapiens* e de fatores culturais que evoluíram ao longo de dezenas de milhares de anos da história humana”. (VIGOTSKI, 1988, p. 36). Para compreender sua teoria sobre a origem do homem contemporâneo, Vigotski, baseado no pensamento de Marx, diz que a estrutura biológica não garante suas competências, habilidades e conhecimentos externos a ele.

Nascemos em um mundo humano, diz Vigotski (1984), e nossa vida percorre em meio a objetos e ações já formadas vindas de épocas anteriores. O homem vai se apoderando da cultura à medida que se relaciona socialmente, atuando em movimentos e práticas culturais. Pela educação, a criança vai assimilando significados elaborados e armazenados historicamente.

A transformação da natureza pelo homem está ligada intrinsecamente à invenção de instrumentos e de símbolos. Sendo assim, todas as produções humanas são também culturais, por serem constituídas pelo material e pelo simbólico; um, dado pela natureza, e o outro, construído pelo trabalho do homem. Isso explica por que as funções psicológicas são culturais.

Vigotski (apud PINO, 2005) afirma que a urgência da atividade simbólica é representada tanto na história da espécie quanto na história pessoal de cada indivíduo, percorrendo o caminho do plano natural para o plano cultural – planos que na filogênese aparecem separados, mas na ontogênese coincidem e se interpenetram.

A escola, como lugar privilegiado de aprendizado, também é responsável pela formação da consciência, a partir da experiência do/com o outro. As funções psíquicas superiores ou culturais (a atenção voluntária, a memória dirigida, a vontade, a percepção dirigida, a linguagem, o cálculo, os pensamentos por conceitos, a imaginação, a leitura, a escrita, o raciocínio) têm caráter social, explicita Vigotski: são “relações internalizadas de uma ordem social, transferidas à personalidade individual e base da estrutura social da personalidade” (1988, p. 58).

A natureza psicológica do homem é a transferência, no campo interno, das relações sociais, que determinam as funções da personalidade e dão corpo à sua estrutura. Vigotski (2000, p. 25), nos seus Manuscritos de 1929, afirma que “a

relação entre as funções psicológicas superiores foi outrora relação real entre pessoas”.

Para Vigotski (2000, p. 28-29), “o desenvolvimento segue não para a socialização, mas para a individualização de funções sociais [...]”. Não se trata de desenvolver no coletivo o que está inato no indivíduo. No ambiente coletivo as funções se estruturam (se constituem) em forma de relações (interpsíquicas) tornando-se intrapsíquicas.

O aprendizado precisa se adiantar ao desenvolvimento - visto como “um processo muito complexo, determinado por uma série de indícios” (VIGOTSKI, 1993, p. 154), portanto, o ensino é responsável, de maneira intencional, pelo desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Nas palavras de Vigotski (1993, p. 223): “A instrução pode não se limitar a ir atrás do desenvolvimento, a seguir seu ritmo, porém, pode adiantar-se a ele, fazendo-o avançar e provocando nele novas formações”.

Vigotski (2004) diz que o professor deve definir precisamente a organização da ação pedagógica, quais as formas e procedimentos a serem usados e **para quem**, além de ter uma concepção de desenvolvimento que oriente suas ações.

De acordo com Vigotski (1993), o papel da escola é o de “ensinar à criança o sistema de conhecimentos científicos [...], conceitos autênticos, verdadeiros” (p. 181), ou seja, que os alunos, na escola, aprendam conceitos científicos e consigam transformar os conceitos cotidianos – aqueles que foram apropriados de modo não sistemático e intencional. Cada novo conceito científico, ou cada conjunto deles, quando elaborado, modifica, coloca em movimento a vida e as práticas sociais.

[...] Porque na escola a criança não aprende a fazer o que é capaz de realizar por si mesma, ao contrário, a fazer o que é, todavia, incapaz de realizar, entretanto está ao seu alcance em colaboração com o professor e sob sua direção (VIGOTSKI, 1993, p. 241 – tradução nossa).

Se isso for levado a sério, a escola cumprirá seu papel de transformar mitos e crenças, e, dessa forma, elevar o nível de conhecimento da população que não mais aceitaria passivamente as imposições de um poder que explora e exclui, assim como os investimentos nos setores sociais não estariam tão reduzidos – completa Martha Joly (2008).

O meio escolar apresenta elementos importantes para o desenvolvimento das funções psicológicas da criança, caracterizados por atividades que exigem o conhecimento e cujo produto está relacionado ao objetivo que estimula a criança. Esse processo se estabelece como a base psicológica concreta sobre a qual acontecem mudanças, transições nos estágios do seu desenvolvimento. A consciência do sentido de sua ação ocorre relacionada à sua realidade, suas motivações e sentidos para realizar as atividades.

O desenvolvimento da linguagem se promove primeiramente na comunicação entre as pessoas e a criança e, somente mais tarde, se converte em uma linguagem interna que propicia meios fundamentais ao pensamento da criança. Fontana e Cruz (1997) evidenciam a abordagem de Vigotski sobre o fato de a linguagem ser um sistema de signos primordial para o homem; os significados das palavras são fontes do vínculo histórico entre os homens.

Ensinam as autoras que a entrada na escola é, para a criança, “um rito de passagem em nossa sociedade” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 169). A criança vai aprendendo a manusear os objetos culturais (lápiz e caderno, por exemplo), vai entrando em contato com novas palavras e novos significados delas. Assumindo a escrita como sistema simbólico, tal como Vigotski, analisam que a escrita alfabética, dominante hoje, “é uma forma de representar a palavra falada com base nos seus aspectos sonoros e nas possibilidades de uso das letras do alfabeto” (p. 170). Saber escrever e ler não é algo natural. Trata-se de uma construção histórica e cultural e que, portanto, precisa ser ensinada. Aprender a ler e a escrever requer ensino sistematizado, organizado, com atividades específicas.

Já na década de 1920, Vigotski fazia críticas ao modelo de ensino de sua época, que não considerava que, para aprender a ler e a escrever, não bastavam os aspectos motores ou os perceptivos (apesar de serem importantes). “As crianças precisam dominar passo a passo o traçado correto das letras, as correspondências entre os sons e as grafias, a discriminação de sons e grafias semelhantes para chegar ao registro e à leitura de palavras, frases e textos” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 171-172).

Tais ensinamentos estão coerentes com a concepção de linguagem de Vigotski e sua escola. A linguagem é uma atividade simbólica, constitutiva do humano – especificidade do humano. Então, a palavra não se desenvolve em nós de

modo natural, espontâneo. Desde o nascimento, a criança vai se apropriando dos nomes e dos seus significados porque convive com os adultos. “Pensamento e palavra se articulam dinamicamente na prática social da linguagem” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 85). Identificamos aí o fundamental papel da escola como prática social.

O desenvolvimento da escrita da criança tem história, sua própria história, dependente do meio e recursos disponíveis para ela e das pessoas que a circundam em sua vida. Ao entrar na escola, a criança já adquiriu diversas competências que a colocam em condições de aprender a ler e a escrever.

A escrita é um sistema de signos padronizados, econômico, cultural e elaborado, e, de acordo com Luria (1988, p. 144), “pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação”. O desenvolvimento da escrita percorre um caminho desde seus rabiscos não distintos até os signos diferenciados. Segundo Luria (1988), a escrita, em seu primeiro estágio, se revela sem a compreensão do significado, envolvendo a imitação de um adulto, portanto, sem um significado funcional. Mais tarde, com o uso adequado, o símbolo adquire um significado funcional e a criança inicia graficamente a refletir ideias que deve escrever. O desenvolvimento das formas complexas e essencialmente sociais de comportamento da criança aperfeiçoa o processo de transformação e o seu domínio do instrumento da escrita, conduzindo ao desenvolvimento cultural.

O conhecimento científico é alcançado na escola e a sua sistematização é um trabalho que não acontece espontaneamente. O domínio de informações e processos complexos está distante da competência da criança, fazendo-se indispensável a mediação do professor.

2.2 O papel da linguagem para João Wanderley Geraldi

Geraldi “ficou conhecido tanto em âmbito nacional quanto internacional, da década de 1980 até os dias atuais, pela sua atuação no ensino de língua portuguesa em nosso país”, escreve Luzia de Fátima Paula (2010, p. 28), que desenvolveu pesquisa de doutoramento com o título: *Ideias linguísticas constitutivas do pensamento de João Wanderley Geraldi sobre o ensino de língua portuguesa*. Em 1984 – continua Paula (2010, p. 58), “a partir de um projeto desenvolvido com a Editora da Associação Educacional do Oeste do Paraná (Assoeste), de Cascavel-PR, [Geraldi] organizou a coletânea *O texto na sala de aula: leitura & produção*

(1984)”, um marco na literatura da formação de professores², em que podemos encontrar a concepção de linguagem que nos orienta para esta pesquisa.

Padilha e Ometto (2012, p. 24-31) ressaltam as contribuições de Geraldi quanto às concepções de linguagem que ele se propõe a superar e que ele propõe incorporar-se à formação e à prática pedagógica.

As autoras explicam que ele propunha a superação da concepção de linguagem subordinada ao pensamento. Essa ideia está ligada a uma perspectiva que acredita que a representação mental do autor/locutor deve ser captada pelo leitor/ouvinte exatamente da mesma forma com que foi mentalizada, posto que o sentido sairia pronto daquele que pratica o ato de fala. “Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam” (GERALDI, 2004, p. 41).

A segunda concepção a ser ultrapassada era a de linguagem como instrumento de comunicação correspondente à corrente do estruturalismo:

[...] está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. Em livros didáticos, é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais. (GERALDI, 2004, p. 41)

A terceira concepção de linguagem é aquela que considera a interação entre sujeitos. Diferentemente das concepções anteriores, “a linguagem é mais do que uma simples transmissão de informação de um emissor para um receptor – carrega diversos sentidos, modificando a maneira de pensar e dizer a partir do dizer do outro”. (PADILHA; OMETTO, 2012, p. 26). A questão que se coloca, portanto, continuam as autoras,

² Além de sua participação em cursos e projetos de formação de professores em todo o Brasil, a produção escrita de Geraldi, iniciada no final da década de 1970, é fundamental no momento em que novas propostas em relação ao ensino considerado “tradicional” emergiam, especialmente no interior do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), da Unicamp. “Naquele momento, membros da CENP convidaram professores universitários do IEL/UNICAMP para escreverem textos a fim de que participassem da publicação dos Guias Curriculares. Eles buscavam respostas para os problemas da educação, dentre os quais havia a preocupação com a questão da alfabetização, [já que os] alunos não saíam alfabetizados da escola. Além disso, havia também os problemas de evasão e de repetência, em razão dos quais estavam sendo questionados os órgãos governamentais”. (PAULA, 2010, p. 62).

é o processo de interação entre sujeitos que vai sendo mediado, no decorrer da história, por novas formas de linguagem. A produção da escrita altera os modos de viver e conviver entre sujeitos, visto que sua apropriação altera profundamente a subjetividade. Por meio da leitura é possível, também, resistir aos processos de marginalização. Nas condições sócio-econômico-culturais em que nos encontramos, há uma relação indissociável entre alfabetização, letramento, escolarização e educação (MORTATTI, 2004), ainda que tal indissociabilidade, presente no horizonte das práticas escolares, não venha garantindo aos alunos, de um modo geral, as objetivações humanas: o conjunto dos instrumentos materiais e culturais produzidos pela humanidade e incorporados à forma social de que cada um participa (SAVIANI, 2004). (PADILHA; OMETTO, 2012, p. 26).

Sendo a linguagem fator fundamental de formação da consciência - como ensina Luria (1991), é condição indispensável para a compreensão, apreensão e formação de conceitos.

Pensar o processo educacional considerando que a linguagem é produzida na interlocução leva-nos a focalizar a interação como lugar de produção da linguagem e produção dos sujeitos, que se constituem por ela. Geraldi (1991), em *Portos de passagem*, alerta que, nas escolas, o que se deseja que o aluno aprenda está no "texto". No texto que é fala do professor, no texto do livro, nos textos que são as escritas dos alunos, no texto que está na lousa. Todo texto é uma atividade discursiva e, nela, alguém está dizendo alguma coisa para outra pessoa. Ao produzir um texto, o que fazemos é articular pontos de vista sobre o mundo, não como mera reprodução do que lemos ou ouvimos, mas transformamos em compromisso o que dizemos. Produzimos novos sentidos, sempre (GERALDI, 1991).

É esse autor, ainda, que indica as condições para se produzir um texto, dizendo que é preciso que: a) se tenha algo a dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) se escolham as estratégias para realizar (a), (b) e (c). Entre as estratégias estão as regras da escrita que são históricas, se desenvolvem, e que precisam ser ensinadas.

A partir da assunção da importância da linguagem como constituidora do pensamento e da ação, é necessário trazer para a sala de aula, em todas as disciplinas, segundo Geraldi (1997), a articulação de três práticas: a leitura, a produção de textos e a análise linguística.

2.3 História da alfabetização no Brasil: apontamentos e desdobramentos a partir de obras de Maria do Rosário Mortatti

A obra de Maria do Rosário Longo Mortatti, *Os sentidos da alfabetização* (São Paulo 1876/1994) (2000) é produto de um projeto de pesquisa elaborado em 1992 e que teve como objetivo compreender as relações entre teorias e práticas no ensino da língua materna, na escola pública brasileira. A partir da história da alfabetização no Brasil - que faz avançar os estudos no campo da cultura e da formação letrada das populações, é possível observar os principais problemas e perspectivas em sua relação com os desafios políticos, sociais, culturais e educacionais dos momentos históricos. Neste estudo, valho-me também da conferência proferida pela autora durante o Seminário Alfabetização e Letramento em Debate, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27 de abril de 2006.

Os autores cujos estudos ofereceram base para as pesquisas de Mortatti (2000) – Magda Soares, Ana Luiza B. Smolka e João Wanderley Geraldi – apresentam discussões sobre as dicotomias novo/revolucionário e antigo/tradicional envolvendo os métodos de alfabetização, fornecendo informações e análises dos meios utilizados ao longo do tempo histórico.

A pesquisa documental que Mortatti (2000) realizou sobre o período de 1876 a 1994 caminha desde a publicação da Cartilha Maternal, do poeta português João de Deus, até próximo ao início de algumas mudanças na política educacional paulista e brasileira na década de 1990. A autora analisa os sentidos que em cada momento histórico foram atribuídos à alfabetização.

No primeiro momento da história da alfabetização escolar no Brasil (1876-1889), o ensino da leitura com as chamadas Cartas de ABC baseava-se nos métodos de marcha sintética, ou seja, de soletração, fônico e de silabação. A aquisição destes conhecimentos – que caminha de letra em letra, sílaba por sílaba e palavra por palavra -, inicia-se dos elementos menores evidenciando a

correspondência entre o som e grafia, entre o oral e o escrito. Era, portanto, necessário decodificar as palavras para possivelmente compreender o texto.³

O método sintético propõe o ensino primeiramente das letras relacionadas ao som, em seguida, são organizadas, com elas, as sílabas e as palavras, posteriormente constituindo o texto.

Opondo-se ao modelo vigente da silabação, inicia-se uma nova abordagem metodológica, considerada revolucionária, com a Cartilha maternal ou Arte da leitura, de João de Deus – utilizando o método da palavração ou analítico.

Em São Paulo, o final da década de 1870 e a década de 1880 foram considerados uma fase com novas ideias em relação ao ensino da leitura. O material didático é nacionalizado e Silva Jardim, um participante efetivo dessa época, renovando pensamentos relacionados à vida social e política do país, se projeta divulgando o “método João de Deus”⁴. (MORTATTI, 2000, p. 51). Até hoje, a Cartilha continua a ser editada em Portugal e utilizada em escolas desse país, onde João de Deus tornou-se também nome de rua, de escola e de museu pedagógico, entre outros.

A Cartilha nacional (Novo primeiro livro) – escrita por Hilário Ribeiro provavelmente no início da década de 1880 e que, em 1936, encontrava-se na 228ª edição – propõe um ensino simultâneo da leitura e da escrita, indicando o valor sonoro das letras e em seguida a forma da escrita. Na Cartilha da infância, escrita por Thomaz Paulo do Bom Sucesso Galhardo, também no início da década de 1880, cuja 225ª edição circula em 1979, modificada e ampliada por Romão Puiggari, em 1890, o autor defende o método da silabação como o mais adequado para o ensino primário no país. E o Primeiro livro de leitura, escrito por Felisberto de Carvalho,

³ O método da soletração, que, segundo Savian (2013), é também conhecido por alfabético - inicia o aprendizado a partir das letras e, em seguida unindo as consoantes com as vogais, formando sílabas. Posteriormente formará as palavras que compõem um texto. O método fônico geralmente é iniciado na alfabetização, a criança aprende que cada letra escrita corresponde a um som da fala, e ao juntar o som da consoante com o som da vogal, forma-se uma sílaba. No método de silabação ou silábico, a criança aprende as sílabas, que constituem unidades sonoras, para depois formar as palavras. Inicia o trabalho com as sílabas simples, e em seguida com as sílabas complexas.

⁴ De acordo com Mortatti (2000, p.51), “Diferentemente dos métodos até então habituais, o método João de Deus ou método da palavração baseava-se nos princípios da moderna linguística da época e consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras. Por essas razões, Silva Jardim considerava esse método como fase científica e definitiva no ensino da leitura e fator de progresso social.

publicado em 1892, defende o método da silabação. Esse livro, refeito em 1906 por Epaminondas de Carvalho e com 129 edições, também condena o método da soletração, citando autores estrangeiros que então escreviam sobre o assunto. Conforme Mortatti (2000 p. 56), ele defende o “método por articulação ou de emissão de sons” e a necessidade de “considerar-se pedagogicamente indivisível o ensino da leitura, da escrita e da ortografia”. Importante ressaltar que, já no final da década de 1910, o termo “alfabetização” começa a ser utilizado para se referir ao ensino inicial da leitura e da escrita. O método analítico se oficializa nesse momento com as mudanças republicanas, a começar pelas reformas da instrução pública em São Paulo.

De acordo com Mortatti (2000), outro momento significativo de estrutura da alfabetização aconteceu entre meados da década de 1920 e meados da década de 1970, em São Paulo, iniciando com a revolução de 1930 e nos primeiros anos da República, modificando o panorama educacional brasileiro. Teve início o processo sistemático de escolarização das práticas de leitura e escrita. Viveu-se a renovação e inovação intelectual em todos os setores da sociedade brasileira, considerando a expansão das escolas superiores e a democratização da sociedade. Nesse momento, o ensino se organiza em diferentes níveis: primário, secundário e superior, e nas peculiaridades de: normal, rural e profissional. Os renovadores e inovadores da época – como Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, a partir, sobretudo, do Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) – lançam novas metas para a escola, sempre inspiradas em ideais pedagógicos que intentavam “romper com a tradição e adaptar a educação à nova ordem política e social desejada”. (MORTATTI, 2000, p. 143).

O final da década de 1970 se mostra como um momento importante na composição e na organização da alfabetização como objeto de estudo, segundo um texto publicado pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (Cenp) (1983).

As dificuldades que emergem dos problemas sócio-político-educacionais da época conduzem à busca de respostas didático-pedagógicas coerentes pelos órgãos da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, por acadêmicos e especialistas, por Delegacias de Ensino e Divisões Regionais de Ensino e, por profissionais do magistério. O objetivo era discutir o processo de aprendizagem do

aluno, o papel da escola e do professor. A reorganização do ensino nesse momento começa a se basear em novas teorias, pesquisas e estudos de diferentes áreas de conhecimento, reconhecendo a importância da alfabetização e da formação do professor.

Entre 1909 e 1910 (e até 1920), segundo momento da história da alfabetização escolar no Brasil, foi adotado oficialmente o método analítico e intuitivo, ao mesmo tempo em que acontece a Reforma “Sampaio Dória”, que garante autonomia didática aos professores.

O método analítico⁵ rompe com o método de decifração e propõe uma didática que prioriza a análise e a compreensão. A unidade do ensino era a análise da palavra ou da frase ou do texto. Desejava-se a compreensão do todo e só depois o caminho era para as unidades menores.

Conjuntamente aos órgãos responsáveis pela educação no estado de São Paulo, os profissionais da área começam a se organizar, criando a Associação dos Professores do Estado de São Paulo (Apeoesp), o Centro de Estudos de Educação e Sociedade (Cedes), a Associação Nacional de Educação (Anede), a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped) e o Centro de Estudos de Cultura Contemporânea (Cedec), que passaram a promover discussões e análises dos problemas educacionais brasileiros.

O terceiro momento (1920-1970), caracterizado pelo método analítico e misto, foi marcado pela entrada do movimento da Escola Nova no país. No cenário educacional têm-se dois grandes nomes: Anísio Teixeira e Lourenço Filho.

Nesse período, mesmo que ainda estivessem em disputa o método misto e o analítico, houve uma mudança de rumos e uma gradativa relativização. Nos dois momentos anteriores priorizava-se o como ensinar – com o método analítico – e passa-se a discutir a quem se ensina. Tomam fôlego as discussões psicológicas acerca da maturidade da criança e a sua prontidão para aprender a ler e a escrever.

Nesse período, o mercado editorial expandiu-se com a ampliação do uso das cartilhas. Vale lembrar as de autoria de Lourenço Filho: a Cartilha do povo,

⁵ De acordo com Savian (2013), a leitura é vista como um ato global ou ideovisual, uma vez que tem como estratégia a percepção visual. Pertencem ao método analítico os contos, historietas, sentencição e palavrção. A criança tem a tarefa de analisar e identificar as letras a partir das palavras.

publicada pela primeira vez em 1928, e a Cartilha Upa, cavalinho!, com a primeira edição em 1957. Em 1940, é publicada a primeira edição da Cartilha Sodré, de autoria de Benedita Stahl Sodré, e, ainda, a grande referência quando se pensa em cartilhas, Caminho suave, de Branca Alves de Azevedo, publicada em 1948.

Nessa mesma época, iniciou-se a percepção de que o método não seria garantia de sucesso no aprendizado da leitura e da escrita. Também foi um momento no qual a Psicologia começou a exercer influência – ganharam fôlego os testes psicológicos de inteligência e os testes de prontidão para a alfabetização.

A partir de 1980, diante do fracasso e da evasão escolar,⁶ novas propostas educacionais vieram à cena, no quarto momento importante na história da alfabetização no Brasil, a desmetodização. Era preciso enfrentar o fato de que as crianças não estavam se alfabetizando. Foi então que se introduziu no Brasil o construtivismo, ancorado na teoria psicológica de Jean Piaget. Emília Ferreiro e Ana Teberosky, a partir de Piaget, elaboram a Teoria da psicogênese da língua escrita e ganham espaço nos programas escolares e nos cursos de formação de professores. Transferia-se a alfabetização, assim, do âmbito da Pedagogia para o âmbito da Psicologia. O Construtivismo, teoria do conhecimento, prometia ajudar na ação pedagógica.

Segundo Mortatti (2006), o Construtivismo demandava “abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas” (p. 10). Para a autora, essa nova teoria se apresenta:

⁶ Cf. PATTO, 1999.

Como uma “revolução conceitual” em relação às concepções tradicionais sobre alfabetização, passando a demandar, por um lado, conceber-se: a *língua escrita* como um *sistema de representação* e objeto cultural, resultando do esforço coletivo da humanidade e não como código de transmissão de unidades sonoras nem como objeto escolar; sua *aprendizagem* como *conceitual* e não como aquisição de uma técnica, ou seja, como um processo interno e individual de compreensão do modo de construção desse sistema, sem separação entre leitura e escrita e mediante a interação do sujeito com o objeto de conhecimento; é a *criança que aprende* como um *sujeito cognoscente ativo* e com *competência linguística*, que constrói seu conhecimento na interação com o objeto de conhecimento e de acordo com uma sequência psicogeneticamente ordenada. Por outro lado, demanda abandonar-se a visão adultocêntrica do processo e a falsa ideia de que é o método de ensino que alfabetiza e cria conhecimento e que o professor é o único informante autorizado (MORTATTI, 2000, p. 266-267 – grifos da autora).

Os defensores dessa proposta acreditavam que se as crianças estivessem em contato com práticas sociais de leitura, não seria necessário nenhum método específico. A criança constrói seu conhecimento. Vale citar o que Mortatti disse em outra ocasião (2006, p. 10):

Inicia-se, assim, uma disputa entre os partidários do construtivismo e os defensores – quase nunca “confessos”, mas atuantes especialmente no nível das concretizações – dos tradicionais métodos (sobretudo o misto ou eclético), das tradicionais cartilhas e do tradicional diagnóstico do nível de maturidade com fins de classificação dos alfabetizandos, engendrando-se um novo tipo de ecletismo processual e conceitual em alfabetização.

No momento em que a disputa não está mais na esfera da metodologia para a alfabetização, Mortatti (2000) conclui que a discussão sobre o ensino inicial da leitura e da escrita assume os pressupostos que embasam os discursos sobre modernidade, pós-modernidade e política neoliberal.

Alguns aspectos históricos encontrados na obra de Mortatti (2000) oferecem reflexões fundamentais para esta dissertação.

O Projeto Ciclo Básico, publicado em dezembro de 1983 com base no Decreto n. 2.183, pela Secretaria de Estado dos Negócios da Educação do Estado de São Paulo, consiste na proposta de uma nova organização da escola pública de 1º grau (como era denominada a etapa escolar do 1º ao 9º ano), com uma jornada única de seis horas-aula diárias. Eliminou a reprovação entre as antigas 1ª e 2ª

séries, proporcionando aos alunos uma sequência de aprendizagem sem interrupção, durante dois anos, e com base no Construtivismo.

Visando a melhoria do ensino e o aumento das possibilidades de aproximação e permanência na escola pública, o Ciclo Básico de Alfabetização foi a principal providência de um projeto pedagógico do sistema educacional, com o objetivo de transformação da realidade escolar brasileira para superar a repetência no início da fase escolar. Foi uma proposta altamente política, com poucas mudanças estruturais na rede educacional, mas que não foi satisfatória para uma real transformação e efetiva aprendizagem dos alunos. Nesse momento, o Construtivismo veio preencher o vazio do ensino proposto ao projeto Ciclo Básico.

Emília Ferreiro (MORTATTI, 2000, p. 263), doutora pela Universidade de Genebra e orientada e colaboradora de Jean Piaget, a partir de pesquisas desenvolvidas na Argentina e no México, com a colaboração especialmente de Ana Teberosky, propôs uma perspectiva psicolinguística pioneira, resultante do entrecruzamento de dois marcos conceituais – a teoria da linguagem de Noam Chomsky e a teoria da inteligência de Jean Piaget: a aquisição da língua escrita pela criança como um processo psicogenético, que se inicia antes da escolarização e que “segue uma linha de evolução surpreendentemente regular, através de diversos meios culturais, de diversas situações educativas e de diversas línguas” (FERREIRO, 1985, p. 19 apud MORTATTI, 2000, p. 270).

O avanço da visão construtivista no trabalho com as crianças do Ciclo Básico se apresenta também com novos autores, novas perspectivas de análises críticas sobre a alfabetização e o fracasso escolar.

A obra de Mortatti suscita estudos de outros autores e concepções do ensino da leitura e da escrita. Isso porque Mortatti (2000) aponta que o quarto momento da história da alfabetização ainda está vigorando, uma vez que não superamos, ainda, oficialmente, o Construtivismo.

Magda Soares, com uma abordagem centrada na Sociolinguística⁷, publica *Linguagem e escola: uma perspectiva social* (1986) e *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento* (1989). Mortatti (2000, p. 270) realiza reflexões sobre os estudos de Magda Soares e as implicações pedagógicas decorrentes da Sociolinguística no ensino, concluindo que conhecimentos de diversas teorias – consideradas pela autora como “ideologias” – contribuíram para o fracasso da escola em ensinar a língua, principalmente às crianças das classes mais baixas da sociedade.

Para Soares (1994), a proposta para a superação do fracasso seria associar teorias e práticas que estabelecessem relações entre linguagem e classes sociais. Essa seria uma opção política, pois a saída para o problema não é metodológica. É possível compreender que os estudos de Magda Soares abrem as portas para a efetivação do “novo” mais “novo” discurso sobre alfabetização.

Partindo de outros pressupostos, Ana Luiza Smolka, que entre 1983 e 1985 coordenou o Projeto de Incentivo à Leitura (Inep/MEC/Sesu)⁸, já vinha desenvolvendo estudos exploratórios sobre o desenvolvimento da linguagem escrita em crianças pré-escolares, ingressantes e repetentes da primeira série do primeiro grau.

Smolka (1996) contrapõe-se à teoria construtivista, estabelecendo a relação entre o pensamento e a linguagem de acordo com as teorias de Lev Vygotsky, Mikhail Bakhtin e Michel Pêcheux. Discute a alfabetização como processo discursivo, realçando as relações de ensino como fundamentais nesse processo e transportando a discussão de *como para por quê* e *para quê* ensinar e aprender a língua escrita na fase inicial de escolarização de crianças. (MORTATTI, 2000, p. 275).

⁷ Na Sociolinguística, postula-se a existência de duas entidades separadas: de um lado, a sociedade e, de outro, a linguagem e propõe-se o estudo de uma por meio da outra. Estudam-se as variantes linguísticas para descrever as variantes sociológicas que as produzem. (DUCROT; TODOROV, 1972). Também se refere ao estudo do comportamento linguístico dos membros de uma comunidade e de como ele é determinado pelas relações sociais, culturais e econômicas existentes.

⁸ Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”; MEC – Ministério de Educação; Sesu – Secretaria de Educação Superior.

Entre as críticas ao Construtivismo, Smolka (1996)⁹ propõe um confronto pedagógico-epistemológico com os resultados das pesquisas de Ferreiro, enfocando as relações de ensino como fundamentais no processo de alfabetização.

As concepções da relação pensamento / linguagem em cada um dos esquemas teóricos vão resultar, também, em diferentes posições no que diz respeito às relações de ensino. Piaget e Ferreiro, ao falarem da construção individual do conhecimento, enfatizam o ponto de vista da criança que aprende. Ao falar da “internalização das formas culturais de comportamento” (papéis e funções sociais), Vigotski enfatiza o papel do adulto como “regulador” na relação com a criança. As implicações pedagógicas se distinguem e se esclarecem quando Piaget nos diz, por exemplo, que quando se ensina alguma coisa à criança, a impedimos de realizar uma descoberta por si mesma, enquanto Vigotski, elaborando o conceito de “zona potencial de desenvolvimento”, afirma que a criança fará amanhã, sozinha, o que hoje faz em cooperação.

Esse “confronto” pedagógico-epistemológico traz novamente de volta a discussão: que papéis, que funções, que posições os indivíduos – adultos ou crianças – assumem na relação de ensino, dentro da escola? Por quê? Para quê?

Nesse sentido, as análises epistemológicas de Ferreiro, Teberosky e Palácio não podem dar conta, em termos político-pedagógicos, do fracasso da alfabetização escolar. Porque, se bem que elas apontem para o significado e a importância das interações, elas investigam e procuram explicar o processo individual do desenvolvimento das noções infantis sobre a escrita, independentemente das relações sociais e das situações de ensino (formais ou informais). Elas mostram mais um fator que precisa ser conhecido e observado no processo de alfabetização, mas não resolvem – nem pretendem resolver – o problema. (SMOLKA, 1996, p. 58-59).

Em sua obra *A criança na fase inicial da escrita*, Smolka (1996) traz uma abordagem discursiva que contrasta com o Construtivismo que, à época de sua produção, já pode ser considerada hegemônica nos programas de alfabetização,

⁹ Smolka realizou pesquisa na rede oficial de ensino de Campinas, entre os anos 1983 e 1985, com o Projeto de Incentivo à Leitura: Subsídios Metodológicos para professores da Primeira Série do Primeiro Grau. A obra *A Criança na Fase Inicial da Escrita – A alfabetização como processo discursivo*, foi publicada em 1988 pela primeira vez.

como vimos no texto de Mortatti (2000) a respeito do quarto momento na história da alfabetização.

Com o objetivo de analisar os processos de aquisição da escrita nas crianças, Smolka (1996), relacionando o ensino à perspectiva sócio-histórica, destaca as relações das crianças com adultos ou pessoas mais experientes no processo de elaboração e construção do conhecimento do mundo, influenciada pelas condições de vida e do seu desenvolvimento quando entram para a escola.

Savian (2013, p. 59), em sua dissertação de mestrado, aponta que, “para Smolka (1996), no construtivismo, o ensinar a ler e a escrever não é visto como processo de interação e interlocução; a alfabetização acaba por se restringir a um processo individual e solitário”.

Ainda de acordo com Smolka (1996), é na dinâmica das interações sociais e nas oportunidades das interlocuções que a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano. A escrita como forma de linguagem é constitutiva do conhecimento na interação, e sua aquisição e domínio pela criança alteram o seu desenvolvimento cultural, levando-a a se apropriar de signos culturais.

Buscando discutir sobre a oposição entre as concepções de alfabetização, Smolka (1997, p. 56) traz Vigotski dizendo que ele aponta que “os processos de conceitualização e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, especificamente humanas, implicam a dimensão simbólica, cuja elaboração, é fundamentalmente sócio histórica e cultural”.

Do ponto de vista da Psicologia dialética de Vygotsky, portanto, a colocação da questão muda fundamentalmente: a linguagem é uma atividade criadora e constitutiva de conhecimento e, por isso mesmo, transformadora.

Savian (2013) discute que Smolka reconhece por parte de Ferreira uma reflexão sobre a função da escrita no processo de alfabetização. Aponta a preocupação com a gramática, com a estrutura e com a relação da criança com a escrita, mas não atribui importância à interação nas situações de ensino e ao processo de aprendizagem, concluindo que a escrita se concretiza sem um significado. Diferente do Construtivismo, que prioriza o processo de construção do conhecimento como individual; a interação que ocorre é do sujeito com o objeto de conhecimento, nesse caso, a escrita não depende da interação social e das situações de ensino.

O estudo de Smolka (1996) explica que Vygotsky analisa e compara as formas de discurso – interior e escrito.

O discurso interior é uma linguagem completamente desabrochada em toda a sua dimensão, é uma linguagem mais completa do que a falada. O discurso interior é quase completamente predicativo porque a situação, o assunto pensado é sempre conhecido de quem pensa. A linguagem escrita, pelo contrário, tem que explicar completamente a situação para ser inteligível. A transformação do discurso interior, condensado ao máximo, em linguagem escrita, pormenorizada ao máximo, exige o que poderíamos designar por semântica deliberada do fluir do significado (VYGOTSKY, 1975, p. 100 apud SMOLKA, 1996, p. 67).

Nas duas últimas décadas do século XX, João Wanderley Geraldi (1984/1997) muito bem apresentou o discurso “interacionista” para desenvolver estudos acerca do ensino e do aprendizado da língua portuguesa e da Literatura na escola.

No Brasil, é importante pensar na história da alfabetização diretamente incorporada à história da Educação, com uma gama de pesquisas que nos últimos anos evidencia referenciais teórico-metodológicos progredindo significativamente a recentes questionamentos, de novos objetos e novas fontes.

Segundo Góes (1993), a ação reflexiva sobre um objeto só se realiza quando o próprio sujeito detém sua atenção a ele. Com relação à reflexividade sobre a escrita, deve-se ampliar em saber fazer, em pensar sobre o que e como escrever.

Góes (1993), apoiando-se em Vigotski, diz que o conhecimento natural de uma criança é não reflexivo por muito tempo, e considerando o campo da ação discursiva, a atenção da criança está primeiramente centrada mais no objeto do dizer, naquilo sobre o que diz, e não no próprio dizer, no que e no como diz. O aumento da reflexividade depende da qualidade das trocas sociais e do crescimento da experiência comunicativa.

O estímulo do processo de caracterização funcional da escrita exige que o escritor inicie a pensar nas consequências da especificidade dialógica do ato de escrever, a interação com um interlocutor que mencione as exigências de compreensão do leitor, mostrando ser indispensável a participação de outros que estão em volta do texto, orientando o escritor iniciante a desenvolver ações reflexivas na escrita.

2.4 A ortografia: considerações a partir de alguns estudos teóricos

A escrita correta depende de regras a serem aprendidas, em razão do que não há como exigir que um aluno descubra por si só como escrever corretamente, o que é definido socialmente e convencionado e, portanto, precisa ser ensinado.

Há estudos que caminham na direção de propor a superação do quarto momento exposto por Mortatti (2000) e que está presente nos documentos por mim estudados. Vejamos.

Martins e Marsiglia (2015), em sua obra *As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita*, com o objetivo de analisar o processo de alfabetização e a relação entre a teoria e a prática, buscam subsídios para compreender a apropriação da escrita fundamentada em outro referencial teórico que não o Construtivismo dominante, qual seja, a Pedagogia Histórico-Crítica, articulada à Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski. Trata-se da posição política de transformação da sociedade organizada no modelo de produção capitalista, atribuindo à escola, e à alfabetização em especial, um instrumento da classe trabalhadora para que conquiste o acesso aos bens materiais e culturais que a humanidade construiu.

As autoras explicam que as crianças, ao serem consideradas “alfabéticas”, no Construtivismo, apresentam muitos erros de ortografia. Segundo as autoras, a escrita de uma palavra pode acontecer em diferentes formas, no entanto, não são considerados erros, e, sim, hipóteses dominadas mediante o contato do aluno com a leitura. Quando o domínio da leitura e da escrita, não acontece até o 1º ano de escolarização, ocorre o aumento de sua dificuldade em escrever corretamente.

De acordo com Martins e Marsiglia (2015, p. 75), “o conhecimento da língua escrita envolve processos de reflexão, análise e generalização”, não sendo viável acontecer voluntariamente pela criança ou através somente da repetição, carente de significados, como faziam as cartilhas. A repetição sem compreensão não assegura a internalização de signos.

As autoras especificam ainda os avanços científicos advindos das neurociências, e acompanham a sistematização de pesquisas acerca dos mecanismos cerebrais envolvidos no ato de ler e escrever. Referem-se à obra do matemático e neurocientista francês Stanislas Dehaene (2012), em que o autor afirma:

Aprender a ler consiste em colocar em conexão dois sistemas cerebrais presentes na criança bem pequena: o sistema visual de reconhecimento das formas e as áreas da linguagem. Esta aprendizagem passa por três fases: a etapa pictórica, breve período quando a criança “fotografa” algumas palavras; a etapa fonológica, quando ela aprende a decodificar os grafemas em classes de sons; e a etapa ortográfica, quando ela automatiza o reconhecimento das palavras (DEHAENE, 2012, p. 213 apud MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 79).

Dehaene (apud MARTINS; MARSIGLIA, 2015,) ainda reforça que ler não é um ato natural, espontâneo, mas uma conquista histórico-social. Nosso cérebro, segundo ele, se adapta ao ambiente cultural e se prepara para o desenvolvimento de novas capacidades, como de discriminação de diferenças e ampliação da memória de informações.

As autoras analisaram a obra *Os neurônios da leitura*, de Dehaene, pretendendo reforçar, fundamentando em outro campo de conhecimento – as neurociências -, o que defendem da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Martins e Marsiglia (2015) acreditam que fundamentos representativos da ciência do século XXI confirmam o processo de alfabetização conforme princípios da psicologia vigotskiana que datam do século XX.

Não, todas as crianças não são diferentes: seus ritmos de aprendizagem podem variar, mas todas possuem os mesmos circuitos cerebrais e todas se beneficiam de uma aprendizagem rigorosa das correspondências entre grafemas e fonemas. A escola da liberdade não é aquela que deixa a criança escolher os textos que ela deseja aprender, mas sim aquela que ensina rapidamente a cada criança a decodificar – o único método que lhe permitirá aprender por si só as palavras novas, adquirir autonomia e se abrir para todos os campos do saber (DEHAENE, 2012, p. 346 apud MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 81).

As autoras concluem sobre a importante mediação cultural na qual as crianças devem estar inseridas. Apontam a importância fundamental das ações escolares com a mediação do professor - atento ao conteúdo selecionado para o trabalho pedagógico.

Vimos na obra de Mortatti (2000) que a cartilha foi, por muito tempo, o instrumento utilizado para o ensino da leitura e da escrita. Cagliari (2002) aponta que o domínio da ortografia era uma das metas mais importantes quando do uso das cartilhas, mas que, com o advento de outras metodologias, as cartilhas deixaram de ser utilizadas e a ortografia ficou em segundo plano. Tratando da formação de

professores, esse pesquisador reconhece a dificuldade que os professores têm quanto ao ensino da ortografia. Porém, também alerta que algumas propostas de atividades presentes nas cartilhas não deveriam ser totalmente descartadas, principalmente a cópia – por ser a imitação um dos caminhos de aprendizado durante toda a vida -, bem como o princípio acrofônico, indispensável para o processo de aprendizagem da leitura.

O princípio acrofônico “é a chave da decifração das letras do alfabeto, mas, como nosso sistema de escrita tem a ortografia além do alfabeto, esse princípio serve apenas como indicador de um dos possíveis sons das letras” (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 2001, p. 104). O princípio acrofônico utiliza uma técnica romana antiga para indicar de que maneira se escrevem as palavras e como se dá a relação entre letras e sons, que resulta nos nomes das letras em a, bê, cê etc. Somente a letra agá (H) está fora do princípio acrofônico.

A escrita do português se originou do latim e até o século XIX não possuía o som de [ch], de [lh] nem de [nh], e também não havia letra própria para representar estes sons. A letra H aparece no Português para representar novos sons no início de palavras como uma lembrança etimológica (embora nem sempre, como em espanhol e hispânico, erva e herbívoro etc.) e no meio de palavras para modificar o som da letra anterior – ch, lh e nh.

Os nomes das letras efe (F), ele (L), eme (M), ene (N), erre (R), esse (S) apresentam um desvio do princípio acrofônico, embora ainda contenham o som que a letra representa. Em algumas regiões do Nordeste do Brasil, essas letras continuaram com os nomes de fê (F), lê (L), mê (M), nê (N), rê (R) e si (S). O jota (J) é uma letra recente, como o cê-cedilha (Ç) e o dábliu (W), inventadas no final da Idade Média. O ípsilon (Y) sempre foi considerado uma letra grega, usada para escrever palavras de origem grega, já desde o período em que predominava o latim.

Lemle (1991), em sua obra Guia teórico do alfabetizador, busca desenvolver habilidades para o alfabetizador que oportunizam os conhecimentos básicos para a alfabetização como: a ideia de símbolo, discriminação das formas das letras, discriminação dos sons da fala, consciência da unidade – palavra-, a organização da página escrita.

Segundo Lemle (1991), a língua escrita é conservadora porque há letras diversas, com unidades de som diversas desde épocas passadas. “O ç representava

[ts] e o [z] representava [dz] até aproximadamente o século XIII” (LEMLE, 1991, p. 58). Com o surgir de novas comunidades falantes, passou a minimizar a fase inicial oclusiva desses sons e levou essa mudança articulatória a tal ponto que os membros da geração seguinte deixaram de perceber que se tratava de consoantes africadas. Quando os jovens começaram a perceber as ex-africadas como fricativas, seu repertório de consoantes teve as fricativas e a africadas fundidas em uma só consoante. Diz a autora: “em universos culturais complexos como o nosso, há um afastamento necessário e inevitável entre a língua escrita e as línguas faladas” (LEMLE, 1991, p. 60). Em uma comunidade complexa como o Brasil, não se consegue adequar satisfatoriamente a fala com a escrita, isto é, ir mudando a forma ortográfica da palavra à medida que ocorrem as mudanças de pronúncia, devido a satisfazer um número grande de usuários que falam de diversas maneiras. É impossível ser, ao mesmo tempo, abrangente e foneticamente fiel. A relação entre língua escrita e língua falada é fonética em uns poucos casos e arbitrária em outros. A adesão a normas explícitas e um pouco rígidas para a língua escrita é uma necessidade, se queremos que ela nos permita a comunicação entre comunidades diversas.

Vieira (2007) explica que é necessário conhecer os motivos que nos levam à necessidade de saber ortografia e aponta pelo menos dois: a variação linguística e a etimologia das palavras. Quando se apresenta oralmente uma palavra, esta pode ser de diferentes modos, dependendo do lugar e do tempo em que se expõe. A variação linguística está relacionada diretamente ao tempo decorrente das modificações da língua. As mudanças nos processos fonológicos frequentemente ocorrem de acordo com o ambiente físico e social. As sociedades se expressam oralmente de diversas maneiras. Por esse motivo é, também, que a oralidade difere da escrita.

Não há como fazer transposição automática da oralidade para a escrita. Isso explica a importância da escrita ortográfica. As palavras são ditas de diversas maneiras, mas sua escrita segue sistematicamente uma forma de ser produzida. Há decisões que normatizam a escrita de acordo com a sua origem etimológica, às vezes usando letras diferentes para os mesmos sons. Em Massini-Cagliari (1999, p. 64), encontramos a seguinte afirmação: “a escrita é uma representação da linguagem oral, mas de um modo específico da linguagem, e tem por finalidade a

leitura”. E mais adiante: “a ortografia emerge para transmitir a escrita de uma palavra de forma fixa, sendo independente de como o escritor fala ou o leitor lê” (p. 65).

De acordo com Possenti (1997), “a linguagem correta não passa de uma variedade da língua”, utilizada em diversos momentos da história expressando o poder de uma cultura ou possessão para se chegar ao poder de um grupo. A razão da variedade se expõe acrescentando palavras e regras tentando demonstrar ideias ou fatos. Ainda o autor evidencia que as variedades não possuem erros, mas diferenças, e que de acordo com as regras sociais é que vão se tornando uma linguagem inadequada.

Possenti (1997, p. 52) dá um exemplo de que não é errado, contudo inadequado, dizer:

“Vossa Senhoria quer fazer o obséquo de me passar o sal?”, numa refeição em família, quanto dizer: “Ô, meu chapa, qué fazê o favor de demití o Ministro X que ninguém mais tem saco pra aguentá ele?” ao presidente da República numa reunião do ministério. Uma frase com regras próprias, não se apontando o “erro” às expressões, e sim na avaliação do valor social estabelecido.

Com o exemplo, Possenti (1998) sustenta que “a língua portuguesa não é una, mas se concretiza em diferentes dialetos regionais”, sendo a escrita posterior à fala e composta sobre ela, tornando a ortografia um aprendizado a ser trabalhado com dificuldades em diversos grupos.

Nesta mesma obra, Possenti aponta o que tem de político nas gramáticas – que se considera errado e a determinação de que a escrita correta seria somente a literária, estando excluída a fala. As regras da língua são consideradas como variedade padrão, e, segundo o autor, a variação linguística é estudada por um ramo interdisciplinar, a Sociolinguística, e não pela própria disciplina, a Linguística. A teoria gramatical exclui as ligações ideológicas e recorta fenômenos sociais que possam promover a sincronia de uma língua que, tendo em conta determinado momento, é analisada independentemente de sua evolução histórica. Os próprios falantes impõem valores às formas linguísticas, independentemente de praticar a diversidade, consideram explicitamente uma forma melhor que a outra, e a mais reconhecida condiz com a padronizada pelas gramáticas.

A respeito desse aspecto, vejamos um exemplo de Morais (2003, p. 19):

Se um carioca e um pernambucano pronunciam de modo diferente a palavra “tio” – o primeiro poderia dizer algo como “tchiô” e o segundo falaria “tiu” -, na hora de escrever, se não houvesse uma ortografia, cada um registraria o seu modo de falar. E os leitores de suas mensagens sofreriam muito, tendo que “decifrar” a intenção dos dois autores.

Esse exemplo é uma maneira simples e muito utilizada pelos professores aos alunos para explicar por que a “norma ortográfica é uma convenção que unifica a escrita das palavras” (MORAIS, 2003, p. 18), facilitando a comunicação, e não tirando a liberdade de expressão regional e temporal da oralidade das pessoas. Quem consegue refletir sobre a linguagem é capaz de compreender uma gramática, que nada mais é do que o resultado de uma longa reflexão sobre a língua.

Cagliari (2001, p. 11-12) esclarece que ortografia não é apenas escrever corretamente uma sequência de letras das palavras da língua. Segundo ele, há outros aspectos importantes, quais sejam: a) todos os sistemas de escrita têm uma ortografia (com exceção da Língua de Sinais ou das criptografias); b) o mundo letrado leva em consideração a ortografia como uma forma ideal de representar as palavras e c) a ortografia neutraliza a variação linguística.

Foi no século XX que iniciaram os acordos entre os países que utilizam a língua portuguesa, tentando unificar e fixar as normas ortográficas. Entre Brasil e Portugal, a ortografia é parecida, mas não é exatamente igual. Aqui em nosso país, algumas modificações aconteceram em nome dessa uniformização, como: “O fim do uso do trema [...], do acento circunflexo em palavras como ‘vôo’ ou ‘lêem’, do acento agudo em palavras como heroico e feiúra”. (MORAIS, 2003, p. 19).

A sociedade em que vivemos impõe a necessidade da escrita segundo a norma padrão dentro e fora da escola, e a escola, por sua vez, tem a responsabilidade de ensinar a ortografia a seus alunos, contribuindo para a igualdade social e para a eficiência na comunicação escrita entre as pessoas. Refletindo sobre essa exigência, ao se propor ensinar as normas, é necessário ter a visão do que o aluno precisa compreender e o que ele precisa memorizar. Mas como estão organizadas as regras da ortografia?

A nossa escrita compõe-se do alfabeto e da ortografia. O princípio acrofônico deixou de ser único em decodificar as letras em sua posição inicial de palavras; com a ortografia a relação letra e som expandiu-se a todas as palavras da língua. Dessa forma, segundo Massini-Cagliari (1999), “ler passou a ser uma atividade muito mais

simples do que escrever” (p. 104-105). Sendo assim, considera-se uma diferença nítida entre se iniciar a escrita para depois realizar a leitura e o contrário, da fala para a escrita.

No contexto inserido e apoiado pela semântica das palavras, o leitor consegue descobrir e identificar rapidamente o seu significado e as letras que estão representando os sons. No outro caso, partindo da fala para a escrita, é necessário identificar os sons das letras, o contexto em que está inserido até chegar a reconhecer as palavras.

De acordo com Massini-Cagliari (1999, p. 105), “As crianças, quando estão em fase de alfabetização, costumam escrever fazendo hipóteses sobre como seria a forma ortográfica das palavras (categorização funcional das letras) e até mesmo sobre como seria o desenho das letras (categorização gráfica)”.

Sendo assim, o professor que tem essa clareza não deve dizer ao aluno - nesse momento inicial da construção de sua escrita - que “suas palavras estão erradas”, como poderia ocorrer com as palavras *dici*, em vez de *disse*, e *podì*, em vez de *pode*.

Segundo Morais (2003), a organização da norma ortográfica de maneira a corresponder letra-som chama-se de “regular”, e pode ser apropriada pelo aluno por meio da compreensão de regras, não necessitando a memorização da escrita. Deduz-se a forma correta da escrita da palavra mesmo não a conhecendo porque existe um “princípio gerativo”, uma regra que se aplica a várias (ou todas) as palavras da língua nas quais aparece a dificuldade em questão. Na norma regular da escrita, se encontram três tipos de relações: as regulares “diretas”, as regulares “contextuais” e as regulares “morfológico-gramaticais”.

Esse primeiro grupo, regulares diretas de relações letra-som, abrange os sinais P, B, T, D, F e V para exprimir por escrito palavras como “pato”, “bota”, “dado”, “tatu”, “vaca” ou “fita”, que algumas crianças encontram dificuldades em escrever corretamente devido à semelhança entre os sons. Os sons destas letras são produzidos no mesmo ponto de articulação e expelindo o ar do mesmo modo no aparelho fonador, sendo que nas letras P, T e F, as cordas vocais não vibram (surdas), e nas letras B, D e V, as cordas vocais vibram (sonoras). É o que gera trocas entre as letras P e B, T e D, F e V, resultando na escrita de “bato” e “faca”, ao invés de “pato” e “vaca”.

Para Massini-Cagliari (1999), a única dificuldade em saber a escrita dessas letras é diferenciar se são surdas ou sonoras, através da observação de como se falam as palavras. Aprendendo a reconhecer o som e relacionando respectivamente à letra, fica fácil escrever a letra correta.

No segundo grupo, regularidades contextuais de relações letra-som, de acordo com Morais (2003), se define qual letra ou dígrafo deve ser utilizado na palavra em função do seu contexto. A grafia correta não necessita de memorização.

Quadro 1 – Casos de regularidades contextuais

Os principais casos de correspondências regulares contextuais em nossa ortografia são:	
1	O uso do R ou RR em palavras como “rato”, “porta”, “honra”, “prato”, “barata” e “guerra”;
2	O uso de G ou GU em palavras como “garoto”, “guerra”;
3	O uso do C ou QU, notando o som /K/ em palavras como “capeta” e “quilo”;
4	O uso do J formando sílabas com A, O e U em palavras como “jabuti”, “jogada” ou “cajuína”;
5	O uso do Z em palavras que começam “com o som de Z” (por exemplo, “zabumba”, “zinco” etc;
6	O uso do S no início das palavras, formando sílabas com A, O e U, como em “sapinho”, “sorte” e “sucesso”;
7	O uso de O ou U no final de palavras que terminam “com o som de U” (por exemplo, “bambo”, “bambu”;
8	O uso de E ou I no final de palavras que terminam “com o som de I” (por exemplo, “perde”, “perdi”);
9	O uso de M, N, NH ou – para grafar todas as formas de nasalização de nossa língua (em palavras como “campo”, “canto”, “minha”, “pão”, “maçã” etc.).

Fonte: MORAIS, 2003, p. 31.

Um exemplo dado por Morais para argumentar que é possível conceber grafias corretas sem a necessidade de memorização é o uso específico das letras R e RR, identificadas com o mesmo som. Usamos o “R forte” para a escrita no início da palavra (rosa), após uma consoante e início de uma sílaba (honra), ou em final de uma sílaba (perto). Usamos somente um R chamado “R fraco”, ou “brando” em palavras onde aparece entre vogais (aroma) e em dígrafos (braço, cravo). E o “R forte”, no meio de uma palavra, localizado entre vogais (carro), demanda na escrita o uso de dois “RR”.

Ainda segundo Morais (2003), no terceiro grupo de regulares, chamadas de morfológico-gramaticais de relações letra-som, as regras incluem morfemas, que são partes “internas” nas palavras, principalmente sufixos que mostram a sua “família” gramatical. Esses sufixos se apresentam tanto na formação de palavras derivadas como na flexão dos verbos. “As regras morfológico-gramaticais permitem ao aluno

deduzir um princípio gerativo, compreender que naquela parte da palavra elas são parecidas quanto à classe gramatical” (MORAIS, 2003, p. 34).

Quadro 2 – Casos de regularidades morfológico-gramaticais presentes em substantivos e adjetivos

Exemplos de regularidade morfológico-gramatical observados na formação de palavras por derivação:	
1	“portuguesa”, “francesa” e demais adjetivos que indicam o lugar de origem se escrevem com ESA no final;
2	“beleza”, “pobreza” e demais substantivos derivados de adjetivos e que terminam com o segmento sonoro /eza/ se escrevem com EZA;
3	“português”, “francês” e demais adjetivos que indicam o lugar de origem se escrevem com ÊS no final;
4	“milharal”, “canavial”, “cafezal” e outros coletivos semelhantes terminam com L;
5	“famoso”, “carinhoso”, “gostoso” e outros adjetivos semelhantes se escrevem sempre com S;
6	“doidice”, “chatices”, “meninice” e outros substantivos terminados com o sufixo ICE se escrevem sempre com C;
7	Substantivos derivados que terminam com os sufixos ÊNCIA, ANÇA e ÂNCIA também se escrevem sempre com C ou Ç ao final (por exemplo, “ciência”, “esperança” e “importância”).

Fonte: MORAIS, 2003, p. 33.

Quadro 3 – Casos de regularidades morfológico-gramaticais presentes nas flexões verbais

As regras morfológico-gramaticais se aplicam ainda a vários casos de flexões dos verbos que causam dificuldades para os aprendizes. Eis alguns exemplos:	
1	“cantou”, “bebeu”, “partiu” e todas as outras formas da terceira pessoa do singular do passado (perfeito do indicativo) se escrevem com U no final;
2	“cantarão”, “beberão”, “partirão” e todas as formas da terceira pessoa do plural no futuro se escrevem com ÃO, enquanto todas as outras formas da terceira pessoa do plural de todos os tempos verbais se escrevem com M no final (por exemplo, “cantam”, “cantavam”, “bebam”, “beberam”) ¹⁰
3	“cantasse”, “bebesse”, “dormisse” e todas as flexões do imperfeito do subjuntivo terminam com SSE;
4	Todos os infinitivos terminam com R (“cantar”, “beber”, “partir”), embora esse R não seja pronunciado em muitas regiões de nosso país.

Fonte: MORAIS, 2003, p. 33.

De acordo com Morais (2003), no grupo das palavras irregulares, não há regras para ajudar o aluno no seu aprendizado. Ao receber do aluno questionamento sobre a escrita correta da palavra em questão, deve-se indicar a consulta a um dicionário para sua memorização. A colaboração do professor para essa memorização das palavras irregulares é frequentemente apresentar essas palavras

¹⁰ Note-se que, ao contrário do que a escola ensina, a oposição não é só entre “futuro” e “passado”, mas entre o futuro (do indicativo) e todos os demais tempos verbais.

aos alunos por meio de recursos essenciais como a leitura de livros, jornais, revistas e listas de palavras.

Quadro 4- Irregularidades ortográficas

1	Do “som do S” (“seguro”, “cidade”, “auxílio”, “cassino”, “piscina”, “cresça”, “giz”, “força”, “exceto”);
2	Do “som do G” (“girafa”, “jiló”);
3	Do “som do Z” (“zebu”, “casa”, “exame”);
4	Do “som do X” (“enxada”, “enchente”);
5	O emprego do H inicial (“hora”, “harpa”);
6	A disputa entre E e I, O e U em sílabas átonas que não estão no final das palavras (por exemplo, “cigarro”/ “seguro”; “bonito” / “tamborim”);
7	A disputa do L com o LH diante de certos ditongos (por exemplo, “Júlio” e “julho”, “família” e “toalha”);
8	Certos ditongos da escrita que têm uma pronúncia “reduzida” (por exemplo, “caixa”, “madeira”, “vassoura” etc).

Fonte: MORAIS, 2003, p. 35.

O domínio intelectual do que é regular e irregular, de acordo com Morais (2003), se torna indispensável ao professor para que possa utilizar estratégias diferenciadas ao ensinar, organizando para o aluno de que modo compreender as regras da escrita e o que necessita memorizar. As palavras identificadas como irregulares devem ser expostas aos alunos de modo que consigam memorizar sua forma correta de escrita, a conservar na mente as imagens visuais.

Segundo Massini-Cagliari (1999), a aprendizagem de algumas letras para a escrita apresenta maiores dificuldades para o aluno porque resulta do contexto linguístico. Traz como exemplo a letra C, dizendo ser fácil sua escrita em palavras como *casa* e *copo*, no entanto, volta a ser difícil na escrita de *cebola*, *cidade* e ainda mais difícil em palavras como *ascensão*.

O estudo sistemático da ortografia é necessário para alcançar o conhecimento e a apropriação das regras segundo a norma da escrita da língua portuguesa. Contudo, a dificuldade na escrita depende muito do jeito que o ensino e a aprendizagem foram orientados. (MASSINI-CAGLIARI, 1999)

Quadro 5 – Principais dificuldades na escrita ortográfica

H, não H	herbácea, erva
G, GU	pagar, paguei; erguer, ergo; foguete; gato
J, G	dirigir, dirijo; girassol; girafa; jeito
C, QU	brincar, brinquei; Páscoa, Pasqual
X, CH	enxada, encher; enxame, enche
X, QU	fixe, fique-se
X (ch ou ks)	lixo, fixo
X, S, SS, Z	texto, teste; esperto, experiência; próximo; Cássia, exame, beleza
C, SS, C, Ç	nascer; massa; faça; caçar, cacei; acenar
L, U	alto, auto; mal, mau
O, U	comprido, cumprido
E, I	desuso, privilégio; fui, atue, atribui

Fonte: MASSINI-CAGLIARI, 1999, p.75.

Os autores formulam regras para ajudar na compreensão e dar significado no momento da escrita correta da palavra.

Quadro 6 – Regras para ajudar na compreensão

1	Se houver nasal entre vogal e consoante, ocorre M diante de P e B. Nos demais casos ocorrem N. Exemplos: campo, tambor, canto, canção, canjica, cânfora, anjo, angelical, etc.
2	Depois de N, não se usam letras duplas (do tipo RR e SS). Exemplos: honra, insulto etc.
3	Entre duas vogais, escreve-se RR ou R, SS ou S, dependendo da pronúncia. Exemplos: Carro, caro; passo, caso etc.
4	Em início de palavras, nunca ocorrem RR, SS, SC, XC, XÇ, Ç.
5	Alternância entre as formas G e J – C e Ç. Por exemplo: fugir, fujo; começar, comece etc.
6	A letra Ç ocorre somente diante de A, O e U – nunca diante de E ou I. Por exemplo: açúcar, aço, maçã etc.
7	A letra Q ocorre somente acompanhada de U. Por exemplo: líquido, quadro etc.
8	Nunca se escreve CH depois de ditongos. Por exemplo: caixa, frouxo, deixe etc.
9	O plural dos nomes terminados em M é NS. Por exemplo: jovem, jovens etc
10	Nos verbos, ocorre ãO em sílabas tônicas e AM em sílabas átonas. Por exemplo: acharão, acharam; farão, fizeram etc.
11	Em substantivos derivados de adjetivos, ocorre – EZA; nos derivados de outra forma, ocorre – ESA. Por exemplo: certo – certeza; belo – beleza; príncipe – princesa; duque – duquesa etc.

Fonte: MASSINI-CAGLIARI, 1999, p. 75-76.

Quadro 7 – Ocorrências complementares

Letra	Som	Contexto (o que vem depois)	Exemplos
G	guê	A, O, U	Gato, gota, gula
GU	guê	I, E	Guilherme, guerra
G	jê	I, E	Gigante, gente
C	kê	A, O, U	Casa, cola, cúmulo
QU	kê	E, I	Aquele, aquilo
C	sê	E, I	Cebola, cidade
QU	kuê	A, O, U	Quadro
QU	kuê	E, I	Líquido, sequência

Fonte: MASSINI-CAGLIARI, 1999, p. 76.

Para Massini-Cagliari:

[...] explicar o que é a escrita, a sua história enquanto ensina a ler e a escrever, é uma maneira bastante interessante de mostrar os tipos possíveis de escrita que usamos, explicar o que é a ortografia e como funciona, esclarecer que também podemos escrever alfabeticamente sem levar em conta a ortografia, mas depois será preciso fazer com que esse escrito passe para a forma ortográfica. (MASSINI-CAGLIARI, 1999, p.79)

Analisando os estudos sobre ortografia segundo as considerações dos autores consultados, compreendo que a aquisição e o domínio da escrita como forma de linguagem acarretam uma intensa mudança em todo o desenvolvimento cultural da criança. E o material de trabalho apresentado para o aluno é importante fonte de conhecimento sobre o mundo.

De acordo com Morais (2003), “Ao aprender a ortografia, a pessoa não atua de modo passivo, mas reelabora mentalmente as informações que recebe do meio sobre a forma correta das palavras” (p. 49).

Até aqui, ponderamos aspectos da ortografia como regra - não natural, mas, cultural. Portanto, deve ser ensinada, e o lugar privilegiado de ensinar e aprender é a escola, o que demanda conhecimentos por parte dos professores, uma vez que, conforme Cagliari (2001, p. 6), “a degradação escolar tornou-se um fato bastante comum”, deixando professores perdidos e fazendo com que a ortografia nem fosse mais preocupação imediata da escola, uma vez que as orientações curriculares¹¹ têm substituído o ensino da ortografia pela escrita espontânea.

¹¹ O quarto momento descrito e analisado por Mortatti em seu livro Os sentidos da Alfabetização, já mencionado.

Para Smolka (1996), as crianças têm, basicamente, noções das funções da escrita – para nomear, identificar, mostrar indicar, informar, comunicar. Mas essa noção é muitas vezes truncada pela maneira como a escrita é apresentada na escola. Os objetivos da escrita, na escola, alteram e limitam as noções das funções da escrita.

As crianças não revelam “conhecimentos metalinguísticos”, no sentido de um distanciamento da linguagem. Pelo contrário, revelam tentativas de aproximação e interpretação, levantando hipóteses e suposições (o que não é considerado pela escola, pois essas tentativas implicam “erros” e a escola não aceita erros).

As crianças não têm a clareza do uso dos termos “letra”, “sílabas”, “palavra”, “oração”, muitas vezes pelo fato de serem apresentadas a elas por “desenhos” e associadas a “sons” – “a” é “abelhinha”. Muitas vezes letras e sílabas são confundidas: o “C” não é cê, é o “ca do cavalo”.

Esses procedimentos didáticos podem levar a dificuldades de compreensão do processo da escrita, na medida em que são ensinados como “método”, deixando de funcionar como referência. Evidenciam uma grande confusão entre “imagem” e representação gráfica e escrita, no que diz respeito ao ensino por parte dos professores; remetem a uma discussão mais aprofundada do realismo nominal e do conflito cognitivo; apontam para investigações sobre o “lógico” e o “lúdico” nos processos de aprendizagem infantil. Os sentidos que as crianças atribuem à escrita são variados e dependem das experiências passadas bem como dos conhecimentos adquiridos.

De acordo com Massini-Cagliari (1999), ensinar com explicações malucas, como *canto* se escreve com a “letrinha do anjo”, leva a criança a um mundo de fantasia e a distancia das informações corretas.

Segundo Possenti (1997), o ensino de Português deve ser subordinado a um estudo, uma tarefa de estruturação e composição de conhecimentos por parte dos alunos, em que o professor não deve ser visto como um ser único de informações e de transmissor de conteúdos prontos para a aprendizagem.

Segundo Morais (2003, p. 113), é fundamental desenvolver nas crianças a compreensão do uso do dicionário, sendo de muito valor principalmente as informações sobre as letras utilizadas para a escrita correta de uma palavra. Em um

dicionário, as palavras são organizadas em uma sequência alfabética das iniciais e as seguintes.

É uma atividade bastante complexa e que exige muitos conhecimentos linguísticos, como as unidades da língua (letras, prefixos, sufixos, radicais, palavras); processos de formação das palavras (derivação, composição, flexão etc.); as diferentes funções sintáticas ou pragmáticas que as palavras podem ter.

2.5 A importância do papel da escola

Os autores que foram meus interlocutores reforçam o papel da escola como fundamental para o trabalho educativo pedagógico ligado à questão do conhecimento, do saber sistematizado, ao qual se define a especificidade da educação escolar, segundo Saviani (2008).

Ao ressaltar a singularidade da escola como estabelecimento responsável por ensinar os conhecimentos que foram sendo produzidos pelo homem ao longo de sua história, Saviani (2008) diz se fazer necessário discutir sobre os conteúdos que estão sendo trabalhados e necessários nas escolas, e que dão autonomia e formação ao aluno na sociedade.

Segundo Saviani (1991/2003), a produção do saber é social, ocorre no interior das relações sociais, e a sua compreensão implica expressar de forma elaborada o conhecimento que surge da prática social. Essa expressão elaborada supõe o domínio dos instrumentos de conhecer e sistematizar a educação.

De acordo com Baptista (2013), em seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Pedagogia, orientada pela professora Rita de Cássia Cristofoleti, O Desafio da Pedagogia Histórico-Crítica: o repensar a educação na favela, a tarefa da escola, fundamentada no pensamento da Pedagogia Histórico-Crítica, elaborada por Saviani (1991/2003) é “sinônimo de pedagogia dialética”. A Pedagogia Histórico-Crítica representa como objetivo principal reconhecer a qualidade da educação, especificamente a escolar, como sendo necessária à classe popular. “Sustentada no materialismo histórico dialético, é uma teoria educacional fundamentada na concepção marxista de homem, enquanto ser social que se constitui nas condições históricas de produção” (BAPTISTA, 2013, p. 33).

Segundo Possenti (1997, p. 17), “o objetivo da escola é ensinar o português padrão”. Ainda de acordo com o autor “o domínio de uma língua é o resultado de

práticas efetivas, significativas, contextualizadas” (POSSENTI, 1997, p. 36). O trabalho a ser realizado na escola, que também acontece fora dela, é o de ensinar e corrigir quando utilizam formas que desviam do seu padrão, e ainda sustenta a não existir textos errados e textos corretos, mas fundamentalmente, textos mais ou menos adequados, ou mesmo inadequados a determinadas situações.

O aluno, ao buscar a escola, vem com o objetivo de obter um domínio das regras do uso da oralidade e da escrita, e fora da sala de aula sabe dos seus usos sociais, a função e o valor numa sociedade, e sua pretensão é aprender a ler e escrever, compreendendo ser uma necessidade para sua vivência nesta mesma sociedade.

Desempenhando seu papel principal da educação, a escola atua na socialização dos conhecimentos e o saber sistematizado, contribuindo para uma geração transformadora da sociedade e evitando um esvaziamento no processo educativo.

Segundo Massini-Cagliari (1999), para a escola é importante saber o que é a escrita e qual é a sua história, mostrando os tipos possíveis de escrita que usamos, explicando o que é ortografia e como funciona, esclarecendo que também podemos escrever alfabeticamente sem levar em conta a ortografia, mas depois será preciso fazer com que essa escrita passe para a forma ortográfica. A escola tem uma missão a cumprir, e faz parte dela o ensinar a ler e a escrever ortograficamente. Dizem os autores que, na escola, a ortografia é um objetivo a ser conseguido no decorrer das “oito séries do Primeiro Grau”, que seria hoje do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental II.

E sobre o trabalho do professor na escola, Baptista (2013) fala do ato de ensinar e da valorização do professor como possuidor do conhecimento a ser transmitido. Traz a reflexão da Pedagogia Histórico-Crítica, alertando para o fato de que não se deve esperar que o aluno aprenda por si mesmo, pois, com seu conhecimento do mundo, do que está à sua volta, não consegue desenvolver plenamente seu pensamento científico. O trabalho, o compromisso e a responsabilidade do professor são o de ensinar, planejar o seu trabalho, estudar, corrigir os alunos e transformar o ambiente escolar valioso, abundante em conteúdos, literatura, em conhecimentos científicos em que juntos professor-aluno estarão na construção desse conhecimento.

3 O CAMINHO DA PESQUISA - PROCEDIMENTO METODOLÓGICO E A ORGANIZAÇÃO DO MATERIAL PARA ESTUDO

3.1 A importância do mapeamento e da análise dos documentos

Esta pesquisa tem como objetivo compreender como o conhecimento ortográfico está contemplado nos documentos oficiais da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – Ler e Escrever (2007) – uma vez que eles orientam as práticas dos professores em sala de aula.

Com o desenvolvimento da pesquisa documental, segundo Mortatti (2000), pode-se compreender a importância dos estudos sobre a linguagem, a alfabetização e, no caso específico desta pesquisa, a ortografia.

Nas últimas décadas, no Brasil, vêm se intensificando estudos e pesquisas que destacam compreensões e análises acerca da alfabetização, centradas na Psicologia, na Pedagogia e, mais recentemente, na Psicolinguística, Sociolinguística e Linguística. A teoria construtivista, fundamentada na Psicologia e Epistemologia Genética de Jean Piaget e nas pesquisas realizadas por Emília Ferreiro e colaboradores a respeito da psicogênese da língua escrita, vem sendo priorizada nas escolas brasileiras. Os estudos apresentados a partir da década de 1980 são indicativos de uma revolução conceitual sobre os problemas relativos à alfabetização, de acordo com Mortatti (2000). No entanto, não conseguiram explicar o fracasso escolar de crianças, principalmente de classes mais pobres, na fase inicial de escolarização, apesar de as oportunidades educacionais terem se expandido.

A análise das fontes documentais sobre o ensino da leitura e da escrita permite a) observar as necessidades do presente histórico, como o processo de escolarização, das práticas culturais da leitura e escrita como fundamentos de uma nova ordem política, econômica e social, e o enfrentamento de problemas educacionais e pedagógicos e b) entender a heterogeneidade de tematizações, normatizações e concretizações relativas à escrita, que, em determinado momento histórico, se tornam hegemônicas, como resultado de um esforço de produção.

A opção por estudar uma das esferas do processo de aprendizado da leitura e da escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental - a ortografia - levou-me a buscar, inicialmente, pesquisas nos materiais didáticos, em especial o Ler e Escrever. Em seguida busquei argumentos teóricos acerca do papel da linguagem

no desenvolvimento humano, dados da história da alfabetização no Brasil e me aproximei de questões diretamente ligadas à ortografia, sem esgotar essas esferas.

A delimitação do objeto de estudo restringiu-se à pesquisa documental que, neste caso, visou identificar as propostas e orientações da sistematização da ortografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental presentes nos materiais da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo - Ler e Escrever. Os livros analisados são: a) Guia de planejamento e orientações didáticas do professor e b) Coletânea de atividades do aluno do 3º ano.

3.2 O caminho da pesquisa

Apresento uma síntese histórica deste documento; alguns programas anteriores ao Ler e Escrever e alguns que também ainda estão em funcionamento em algumas cidades do estado de São Paulo.

A partir dos anos 1980, na consolidação das reformas educacionais da Secretaria Estadual de Educação (SEE-SP), foram muitas as ações que envolveram processos de formação continuada destinadas aos professores que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a fim de reverter o chamado “fracasso escolar”, sempre acompanhado dos índices de alunos não alfabetizados, reprovados ou evadidos. Também a formação inicial dos professores passou a ser tida como insuficiente, de desdobrando em ações de formação em serviço, subsidiadas por organismos internacionais – o que suscita dúvidas sobre se tais programas destinados aos docentes alfabetizadores se configuram como um direito ou se constituem em uma nova forma de controle dessa atividade.

Os programas introduzidos no estado de São Paulo entre os anos de 2001 e 2014 foram: Profa (nome do programa em âmbito nacional) – Letra e Vida (como ficou conhecido apenas no estado de São Paulo); Programa Toda Criança Aprendendo – Programa de apoio à Leitura e Escrita (Praler); Programa Pró-Letramento; Programa Ler e Escrever e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

O Letra e Vida, promovido pela SEE-SP, é a réplica paulista do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), que surgiu no final de 1999, como um programa de formação continuada elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, e que tinha como objetivo produzir programas de formação em vídeo destinados à TV Escola,

acompanhados de um guia de orientações sobre como trabalhar os conteúdos veiculados.

O Profa/Letra e Vida foi criado em 2001 pelo governo federal com a colaboração das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, implantado no Distrito Federal e em 18 estados brasileiros, com a finalidade de capacitar os professores alfabetizadores, proporcionando avanços nas práticas pedagógicas relacionadas ao ensino da leitura e da escrita baseados na teoria construtivista.

De acordo com Silvestre (2009), em seu estudo de mestrado O professor alfabetizador: sua formação, o programa Letra e vida e as lacunas conteudísticas, as escolas que adotavam o programa recebiam da Secretaria do Ensino Fundamental (SEF) e do MEC os materiais escritos e videográficos, compostos por 30 programas de vídeo, três guias de formador, três coletâneas de textos – módulos I, II e III – um documento de apresentação, um guia de orientações metodológicas gerais, um catálogo de resenhas e um fichário.

Outro programa, Toda Criança Aprendendo – Programa de apoio à Leitura e Escrita (Praler), foi elaborado em 2003, pelo Ministério da Educação (MEC), em acordo com as políticas educacionais de investimento no processo de alfabetização no início da escolarização, e tem como objetivo oferecer um curso de formação continuada complementar às ações já em desenvolvimento pelas Secretarias de Educação para professores das séries iniciais, dinamizar o processo educacional e melhorar a capacidade da criança na leitura e escrita do Ensino Fundamental. Os materiais de ensino e aprendizagem são: seis cadernos de teoria e prática, um guia geral, um manual geral do formador, seis cadernos de atividades de apoio à aprendizagem dos alunos – versão professor e seis cadernos de atividades de apoio à aprendizagem dos alunos – versão dos alunos.

Leoneide Maria Brito Martins (2010), em sua tese de doutorado – Um estudo sobre a proposta para formação continuada de professores de leitura e escrita no programa *pró-letramento: 2005/2009*, explica muito bem sobre o programa seguinte, criado em 2005, com a intenção de elevar os índices nas avaliações nacionais, o Pró-letramento – Mobilização pela qualidade da educação.

Segundo Martins (2010, p. 48), o Pró-Letramento - Mobilização pela qualidade da educação – é um programa de formação continuada de professores da 1ª à 4ª série (do 1º ao 5º ano), instituído pelo MEC, em 2005, por meio da Secretaria de

Educação Básica (SEB) e da Secretaria de Educação a Distância (SEED) em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada dos Professores e com adesão das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, mediante o Plano de Ações Articuladas (PAR), considerado instrumento fundamental para a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Importante salientar e valorizar o papel das universidades no programa, ao colaborar com as pesquisas desenvolvidas e auxiliar todo o processo de alfabetização.

A autora Martins (2010) cita, em sua tese, o objetivo geral do programa Pró-Letramento explorado nos documentos (BRASIL, 2005a, p. 6): “Oferecer suporte à ação pedagógica dos professores das séries iniciais do ensino fundamental de modo a elevar a qualidade do ensino de Língua Portuguesa e Matemática, por meio da formação continuada de professores [...]”.

Os professores receberam a formação pedagógica baseada na concepção do letramento, proporcionando aos alunos a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e incentivando o uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita.

O material do Pró-Letramento foi elaborado por dez universidades e é dividido em dois volumes: Alfabetização e Linguagem e Matemática. O volume de Alfabetização e Linguagem está dividido em sete fascículos (sendo que cada fascículo deve ser estudado pelos professores nos encontros programados pela escola), manual do tutor e quatro fitas de vídeo.

Já o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

Figura 2 –Portal do MEC – Pactos: Página inicial



Fonte: Captura de tela pela autora¹² (2016).

O Ministério da Educação divulgou que disponibilizaria cadernos, portal na internet, livros e outros materiais para a formação de professores participantes do Pacto (Quadro 8).

¹² Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br>>. Acesso em 20 jan. 2016.

Quadro 8 – Materiais disponibilizados pelo MEC para formação de professores para o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

MATERIAL	Descrição
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Formação do Professor Alfabetizador: Caderno de Apresentação	Caderno com informações e princípios gerais sobre o Programa de Formação do Professor Alfabetizador, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.
Formação de professores: princípios e estratégias formativas	Caderno de reflexão sobre formação continuada de professores e apresentação dos princípios sobre formação docente adotados no Programa e orientações didáticas aos orientadores de estudo.
8 Cadernos das unidades (para cada curso)	Oito cadernos para cada curso (32 cadernos ao todo), com textos teóricos sobre os temas da formação, relatos de professores, sugestões de atividades, dentre outros.
Caderno de Educação Especial - A Alfabetização de Crianças com deficiência: uma proposta Inclusiva	Caderno com texto de discussão sobre Educação Especial.
Portal do Professor Alfabetizador	Portal com informações sobre a formação e materiais para os professores alfabetizadores.
Livros didáticos aprovados no PNLD	Livros adotados nas escolas dos professores alfabetizadores. Na formação, serão realizadas atividades de análise dos livros e de planejamento de situações de uso do material.
Livros de literatura adquiridos no PNBE e PNBE Especial	Obras literárias das bibliotecas das escolas, adquiridos por meio do Programa Nacional de Biblioteca da Escola.
Obras Complementares adquiridas no PNLD - acervos complementares	Livros adquiridos por meio do Programa Nacional do Livro Didático - Obras Complementares.
Jogos de alfabetização	Jogos adquiridos pelo Ministério da Educação e distribuídos às escolas.
Cadernos do Provinha Brasil	Cadernos de avaliação da Provinha Brasil, produzidos e distribuídos pelo INEP.
BRASIL, Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.	Livro publicado pelo Ministério da Educação com orientações sobre o atendimento das crianças de 6 anos nas escolas públicas da Educação Básica.
A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de 9 anos	Livro que trata da inserção da criança de 6 anos em práticas escolares de alfabetização.
Livros do PNBE do Professor	Obras pedagógicas das bibliotecas das escolas, adquirida por meio do Programa Nacional de Biblioteca da Escola.
Coleção Explorando o Ensino	Coleção de obras pedagógicas produzidas pelo Ministério da Educação, contendo volumes dedicados ao ensino de diferentes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Literatura, Matemática, Ciências, História, disponível no Portal do Professor Alfabetizador (MEC).
Coleção Indagações sobre o currículo	Coleção de textos que tratam de temas relativos às concepções sobre currículo, disponível no Portal do MEC.

Fonte: BRASIL, 2012b.

Para o ano de 2016, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa apresentava três eixos que seriam considerados ao longo do desenvolvimento do trabalho pedagógico: fortalecimento das estruturas estaduais e regionais de gestão do programa; o monitoramento da execução e a avaliação periódica dos alunos e formação de professores desenvolvida em parceria com as Secretarias de Educação e governos municipais, com foco na aprendizagem do aluno do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental e dos alunos com alfabetização incompleta e letramento insuficiente. Objetivavam-se o reconhecimento e valorização das escolas e dos profissionais comprometidos com a elevação dos índices de alfabetização dos estudantes.

O curso de formação continuada de professores alfabetizadores seria presencial, com duração de dois anos, com carga de 120 horas por ano, com base no programa Pró-letramento. Em 2013, deu-se ênfase para a alfabetização e, em 2014, para Matemática, no qual foram propostos estudos e atividades práticas, sendo os encontros conduzidos por orientadores de estudos.

Os materiais didáticos e pedagógicos estão compostos por conjuntos de materiais específicos para alfabetização, tais como: livros didáticos (entregues pelo PNLD) e respectivos manuais do professor; obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de língua portuguesa (também distribuídos pelo PNLD); jogos pedagógicos de apoio à alfabetização; obras de referência, de literatura e de pesquisa (entregues pelo PNBE); obras de apoio pedagógico aos professores; jogos e softwares de apoio à alfabetização.

O Quadro 9 representa meu esforço de sintetizar os programas oficiais de alfabetização desde 2001.

Quadro 9 – Programas, documentos oficiais e objetivos para a alfabetização

Nomes dos Programas	Ano de implantação	Órgão responsável	Documentos	Objetivos
Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), também conhecido como Letra e Vida	2001	Governo federal, com a colaboração das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, implantado no Distrito Federal e em 18 estados brasileiros	30 programas de vídeo, três guias de formador, três coletâneas de textos, um documento de apresentação, um guia de orientações metodológicas gerais, um catálogo de resenhas e um fichário	Capacitar os professores alfabetizadores proporcionando avanços nas práticas pedagógicas relacionadas ao ensino da leitura e escrita
Toda Criança Aprendendo – Programa de apoio à Leitura e Escrita (Praler)	2003	Ministério da Educação (MEC), em acordo com as políticas educacionais de investimento no processo de alfabetização no início da escolarização.	Guia para o planejamento do professor alfabetizador, matrizes de referência	Capacitar a criança na leitura e escrita do Ensino Fundamental
Pró-letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação	2005	Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB) e Secretaria de Educação a Distância (SEED) em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada dos Professores e com adesão das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, mediante o Plano de Ações Articuladas (PAR)	Dividido em dois volumes: “Alfabetização e Linguagem e Matemática”. O volume de “Alfabetização e Linguagem” está dividido em sete fascículos, manual do tutor e quatro fitas de vídeo	Elevar a qualidade do ensino de Língua Portuguesa e Matemática, possibilitar a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e incentivar o uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	2010	Ministério da Educação (MEC)	Documento de apresentação- aspectos gerais – formação de professores alfabetizadores, os cadernos de formação sendo divididos por anos sendo um para cada ano, com oito unidades, distribuição de materiais e referenciais curriculares e pedagógicos disponibilizados pelo MEC e Secretaria da Educação Básica (SEB)	Auxiliar a alfabetização e o letramento, avaliações sistemáticas e mobilização social a favor da alfabetização

Fonte: Adaptado de MEC, SEB, 2012b/c; SEE, 2001; FDE, 2011; SME-SP, 2007.

O programa Ler e escrever

Início a exposição sobre o Programa Ler e Escrever mostrando o site aberto à consulta para “conhecer melhor sua estrutura organizacional e interagir com essa importante iniciativa da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, que está oferecendo uma série de recursos para garantir as melhores condições de ensino às crianças que frequentam as primeiras séries do ensino na rede pública estadual” (FDE/SEE-SP).

Figura 3 – Portal da SEE-SP – Programa Ler e Escrever: Página de acesso aos materiais didáticos



Fonte: Captura de tela pela autora (2016) ¹³

Mais do que um programa de formação, o Ler e Escrever é um conjunto de linhas de ação articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se dessa forma como uma política pública para o Ciclo I, que busca promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual. Sua meta seria ver plenamente alfabetizadas, até 2010, todas as crianças com até oito anos de idade (2ª série/3º ano) matriculadas na rede estadual de ensino, bem como garantir recuperação da aprendizagem de

¹³ Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaPrograma.aspx?alkfjlkkljaslkA=260&manudjns=0>>. Acesso em: 04 fev. 2016.

leitura e escrita aos alunos das demais séries/anos do Ciclo I do Ensino Fundamental.

Os principais objetivos do Ler e Escrever são: apoiar o professor coordenador em seu papel de formador de professores dentro da escola; apoiar os professores regentes na complexa ação pedagógica de garantir aprendizagem de leitura e escrita a todos os alunos, até o final da 2ª série do Ciclo I / EF; criar condições institucionais adequadas para mudanças em sala de aula, recuperando a dimensão pedagógica da gestão; comprometer as universidades com o ensino público e possibilitar a futuros profissionais da Educação (estudantes de cursos de Pedagogia e Letras) experiências e conhecimentos necessários sobre a natureza da função docente, no processo de alfabetização de alunos do Ciclo I / EF.

Para fazer face a tais objetivos e metas, o Programa desenvolve as seguintes ações: 1- organização de encontros de formação sistemáticos, ao longo de todo o ano letivo, para todos os profissionais envolvidos; 2- recuperação da aprendizagem (Projeto Intensivo no Ciclo-PIC) nas 3ª e 4ª séries (4º e 5º anos); 3- garantia da existência de um aluno pesquisador – estudante de Pedagogia ou Letras de faculdades parceiras no Projeto Bolsa Alfabetização, que atua como auxiliar do professor regente. Sua participação nas classes de 1ª série promove tanto o seu aprendizado como profissional quanto o intercâmbio entre as instituições de formação e as escolas da rede pública nas salas de 1º ano e de PIC (Bolsa Alfabetização); 4- elaboração e distribuição de materiais didáticos estruturados para professores e alunos do 1º ao 5º ano; 5- distribuição de materiais complementares, tais como acervo literário e paradidático para biblioteca de sala de aula, enciclopédias, globos, letras móveis, calculadoras etc. e 6- oferecer acompanhamento institucional sistemático às Diretorias de Ensino para apoiar o desenvolvimento do trabalho.

O Ler e Escrever envolve a estrutura da Secretaria do Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP), da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (Cenp), da Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo (COGSP), da CEI e as Diretorias de Ensino; promove a participação dos gestores, supervisores,

professores coordenadores das Oficinas Pedagógicas (PCOPs/PCNP¹⁴) e diretores de escolas, incentivando a discussão de conteúdos que ampliem as possibilidades de compreensão, apoio, acompanhamento e avaliação para a tomada de decisões voltadas à aprendizagem dos alunos; o aperfeiçoamento da didática de alfabetização e a formação de professores nas escolas.

A primeira fase do Ler e Escrever teve início em 2007, com iniciativas nas escolas da capital paulista, com destaque para a adoção do Bolsa Alfabetização (no segundo semestre do ano) e a formação de professores para implantar o programa em todas as salas de aula em 2008. Nesse ano, por iniciativa do governo estadual, o programa foi ampliado para a Região Metropolitana de São Paulo (RMSP) e, em 2009, para o interior e o litoral. Atualmente o Ler e Escrever já chegou completo a todas as salas de aula do estado, incluindo os diversos materiais especialmente preparados para sua viabilização.

A capacitação dos educadores em serviço se faz conjugada a diretrizes e conceitos, em processos especificamente planejados para cada sujeito atuante no sistema: supervisores e professores coordenadores das oficinas pedagógicas (PCOPs); diretores e coordenadores pedagógicos das escolas (PCs) e professores regentes das classes de Ciclo I.

O Projeto Intensivo no Ciclo I (PIC), também com publicações e livros para as salas de aula, visa impedir que as crianças prossigam em seus estudos sem ter desenvolvido adequadamente as competências de leitura e escrita. Além da formação de professores para atuarem nas turmas especiais, o Projeto prevê organização administrativa e curricular diferenciada para essas classes, com a utilização de materiais específicos, entre outras medidas adequadas às necessidades de aprendizagem daqueles que não tiverem alcançado o nível estabelecido nos dois primeiros anos de escolarização (PIC de 3ª série/4º ano). Para a fase final do Ciclo I do Ensino Fundamental, está previsto o PIC de 4ª série/5º ano, que substitui a Recuperação do Ciclo I e tem por objetivo garantir que nenhum aluno conclua o Ciclo I do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever – portanto, sem estar em condições de continuar aprendendo no Ciclo II.

¹⁴ Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/68_12.HTM?Time=23/09/2016%2010:15:00>. Resolução SE-68, de 19-6-2012 – Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico - PCNP, nas unidades escolares, em articulação com o Supervisor de Ensino, para a melhoria do ensino público estadual.

Trata-se de um projeto emergencial, cuja duração deve ser temporária, uma vez que a meta das séries anteriores é justamente torná-lo desnecessário.

O Projeto Escola Pública e Universidade na Alfabetização – conhecido como Bolsa Alfabetização – é uma das principais ações do Ler e Escrever, e prevê a atuação de estudantes universitários nas classes de PIC e de 1ª série/2º. Ano do Ensino Fundamental da rede pública estadual, para auxiliar os professores na alfabetização dos alunos. Chamados alunos pesquisadores, são universitários de cursos de graduação presencial em Pedagogia e Letras (com habilitação para Magistério de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental), indicados por instituições públicas e privadas de Ensino Superior conveniadas. Auxiliam os professores regentes no atendimento e assistência às crianças em processo de alfabetização e na organização das aulas. Concretiza a existência de um segundo professor em sala de aula.

O Bolsa Alfabetização constrói uma ponte importante entre o ambiente acadêmico e a prática em sala de aula, mantendo um diálogo permanente com os professores orientadores dos alunos pesquisadores das IES que participam do Programa. Portanto, além de atuar efetivamente na melhoria das condições de alfabetização oferecidas às crianças do ensino público paulista, o projeto contribui para a formação de futuros professores para o Ensino Fundamental.

O Acompanhamento Institucional Sistemático às Diretorias de Ensino, realizado mensalmente por meio de reuniões com equipes da Cenp e em encontros centralizados na capital, envolve os responsáveis pela gestão pedagógica das escolas de Ciclo I (supervisores e PCOPs/PCNP) de cada Diretoria. Nesses momentos são analisados os dados das avaliações da aprendizagem dos alunos com especial atenção para a alfabetização inicial (mapas de sondagem), discutidos os encaminhamentos realizados e as necessidades de subsídio às Diretorias, às escolas e aos alunos.

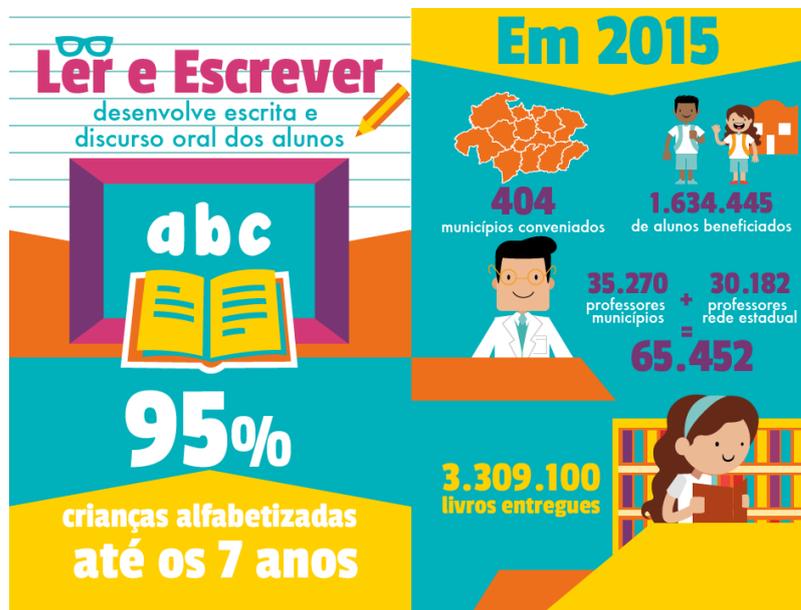
A CEI e a Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo (COGSP) também realizam acompanhamento às Diretorias, tendo como foco o trabalho a ser realizado para fazer avançar as escolas que obtiveram baixo Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp).

Figura 4 –Portal da SEE-SP – Programa Ler e Escrever: Página inicial



Fonte: Captura de tela pela autora¹⁵ (2016).

Figura 5 – Dados sobre o Programa Ler e Escrever (2015)



Fonte: Captura de tela pela autora¹⁶ (2016).

O Secretário da Educação em 2014, Herman Voorwald, justifica o desenvolvimento de uma política realizada em alguns anos pela Secretaria da

¹⁵ Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/ler-escrever>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

¹⁶ Idem ibidem.

Educação, pretendendo um ensino de qualidade. Apresenta os objetivos do programa Educação – Compromisso de São Paulo: “resgatar a fundamental finalidade da escola em proporcionar à criança, ao jovem e ao adulto a aprendizagem da leitura e da escrita” e

Valorizar a carreira do professor, universalizar o ensino fundamental, combater a evasão escolar, aumentar a oferta do ensino médio, a implementação de um novo currículo (com os programas Ler e Escrever e São Paulo Faz Escola), o desenvolvimento de materiais de apoio a professores e alunos, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), a implantação da progressão por mérito e do bônus por desempenho e a criação da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores (EFAP). (SÃO PAULO, 2014, p. 1).

Ele ainda faz um apelo direcionando a responsabilidade e iniciativa a cada escola e Diretoria de Ensino, com o apoio da SEE, para conquistar resultados para sua região, sua comunidade, sua sala de aula, e a necessidade de focar no aluno e na competência em aprender.

O Programa Ler e Escrever nasceu na Secretaria Estadual da Educação em 2007, com partícipes do Programa Letra e Vida, da extinta Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo (COGSP), da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB – antigo Conselho Executivo das Normas-Padrão – Cenp), com a colaboração da Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação.

Segundo a equipe do Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (Cefai), o Programa Ler e Escrever tem o objetivo de tornar a escola um ambiente de produção de conhecimento e aprendizagem. O grupo proporcionou, no decurso dos anos 2007 e 2008, encontros de formação com os gestores: professores-coordenadores (das unidades escolares e dos núcleos pedagógicos), diretores de escola, supervisores de ensino das escolas de 1º ao 5º ano.

Por meio do Decreto nº 54.553, de 15 de julho de 2009, o governador do estado de São Paulo, José Serra, concede a execução do convênio Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e municípios paulistas, integrando estado/município para o prosseguimento do trabalho educacional nas escolas das redes públicas municipais, autorizando também a efetuação do programa pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

O convênio tem como propósito instalar o programa Ler e Escrever, de que trata a Resolução SE nº 86, de 19 de dezembro de 2007, alcançando ações de formação profissional, acompanhamento institucional e conteúdo didático para professores e alunos, nas escolas da rede pública municipal, de forma integrada à rede pública estadual de ensino.

Luciana destaca que o Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor expressa uma adaptação do mesmo Guia publicado em 2007 pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) no contexto do Programa Ler e Escrever – Prioridade na Escola Municipal, em vigor desde a sua implantação em 2005, quando José Serra foi prefeito de São Paulo. Em 2006, José Serra renunciou ao cargo para se candidatar ao governo do estado de São Paulo. Eleito, tomou posse em 2007, ano em que foi implantado o Programa Ler e Escrever na SEE-SP integrado pela rede pública estadual.

3.3 O material Ler e Escrever – 3º ano

A escolha dos livros didáticos do 3º ano para análise neste estudo se deve ao fato de ser indicado para o final do ciclo I e pela hipótese de eles revelariam o trabalho com a ortografia na produção de textos, na prática de ensino em sala de aula.

O Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor e a Coletânea de Atividades do 3º ano para alunos, volumes únicos, foram editados em 2014 e apresentam planejamentos a serem utilizados nos anos de 2015 e 2016. Dispõem de um conjunto de materiais que associam a formação continuada dos professores de 3º ano na Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), apoiando a prática em sala de aula.

Figura 6 –Capa do Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor – 3º ano, disponibilizado pelo Programa Ler e Escrever (2014)



Fonte: Captura de tela pela autora¹⁷ (2016).

Figura 7 –Capa da Coletânea de Atividades – 3º ano, disponibilizada pelo Programa Ler e Escrever (2014)



Fonte: Captura de tela pela autora¹⁸ (2016).

¹⁷ Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaMaterial.aspx?alkfjlkjkjaslka=301&manudjns=2&tpMat=0&FiltroDeNoticias=3>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

¹⁸ Idem ibidem.

O material de apoio ao professor está disposto em quatro blocos, descritos no sumário, promovendo a organização do trabalho didático.

Figura 8 – Trecho do Sumário do Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor – 3º ano, disponibilizado pelo Programa Ler e Escrever (2014)

BLOCO 3 – Rotina	29
Situações que a rotina deve contemplar	31
A rotina do terceiro ano	33
BLOCO 4 – Orientações e situações didáticas	35
1º SEMESTRE	
Orientações e situações didáticas	39
Para favorecer a aprendizagem	39
Intervenções do professor	39
Agrupamentos de alunos	40
Situações didáticas	41
Escrita pelo aluno	41
Ditado ao professor	41
Leitura pelo professor	42
Leitura pelo aluno	42
Atividade 1 – Regra do jogo	44
Atividade 2 – Quadrinha	45
Atividade 3 – Poema	47
Atividade 4 – Piada	49
Atividade 5 – Curiosidade	50
SEQUÊNCIA DIDÁTICA – Pontuação	53
Objetivos	55
Atividade 1 – Apresentação da sequência didática	56
Atividade 2A – Leitura em voz alta	57

Fonte: Captura de tela pela autora¹⁹ (2016).

O livro está assim organizado:

- Primeiro bloco: traz uma discussão sobre as práticas sociais de leitura e de escrita na escola.
- Segundo bloco: encontra-se o que se espera que as crianças aprendam ao longo deste ano, ou seja, as expectativas de aprendizagem, que passaram por um processo de revisão para atender à especificidade dessa faixa etária, além de discutir sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos.
- Terceiro bloco: traz a organização da rotina do terceiro ano e dicas práticas para seu planejamento.
- Quarto bloco: é nesse bloco que estão localizadas as propostas de situação didáticas para o 1º e 2º semestre. Você encontrará dois projetos didáticos para o 1º semestre: “Jardim, um mundo para os animais pequenos” – com foco no ler para estudar e na produção de verbetes com a utilização de textos de apoio; e o projeto “Quem reescreve um conto, aprende um tanto!”, centrado na reescrita e produção textuais, assim como duas sequências didáticas que podem permear o trabalho durante o ano, ortografia e pontuação.
- No segundo semestre, você encontrará como atividade permanente a leitura pelo professor de textos literários, uma sequência didática sobre

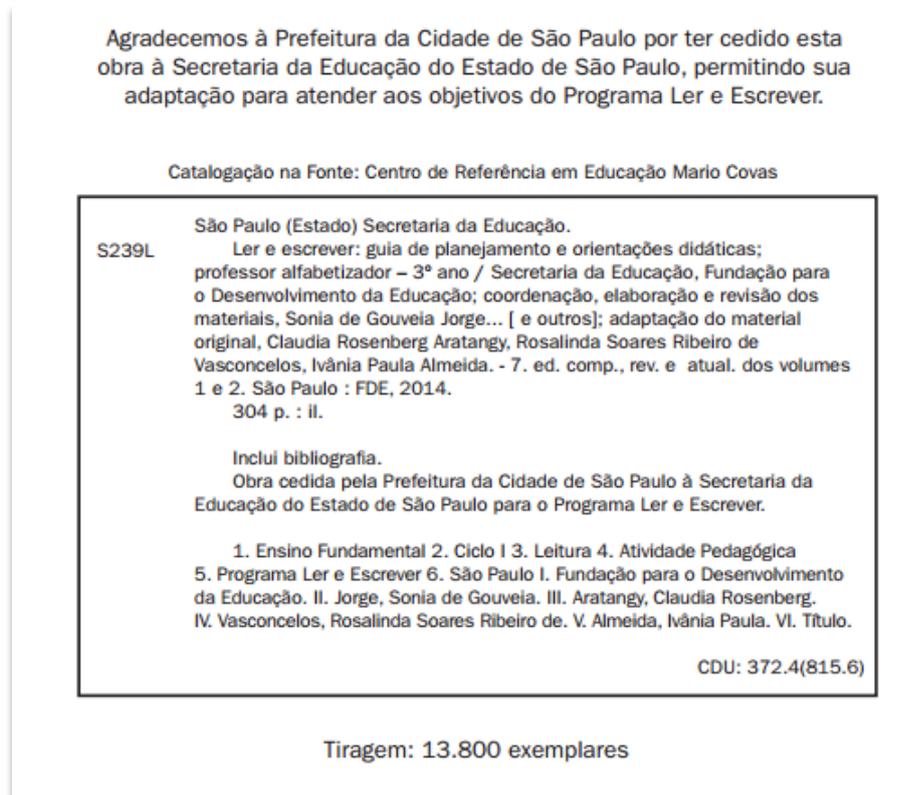
¹⁹ Op. cit.

“Astronomia: o sistema solar, seus planetas e outros mistérios do céu”, que propõe, por meio desse instigante e complexo tema das Ciências Naturais, que os alunos avancem ainda mais nos seus conhecimentos sobre os procedimentos de ler para estudar; outra sequência didática: “dicionário, o pai dos inteligentes” oportuniza o uso do dicionário e a compreensão de seu funcionamento para que os alunos aprendam a utilizá-lo com autonomia.

Finalizando, o projeto “Animais do mar” propõe a leitura dos textos de divulgação científica, buscando que os alunos desenvolvam os comportamentos de leitor intrinsecamente associados às práticas de estudo. Nosso propósito é que ele contribua para que os alunos aprendam procedimentos de ler para estudar, além de estabelecer relações entre diversos animais. (SÃO PAULO, 2014, Sumário).

A concepção e elaboração desse volume apresentam vários autores incorporados à equipe do Programa Ler e Escrever.

Figura 9 –Ficha catalográfica do Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor – 3º ano, disponibilizado pelo Programa Ler e Escrever (2014)



Fonte: Captura de tela pela autora²⁰ (2016).

Quanto à forma de apresentação e organização dos conteúdos, alguns elementos são comuns a todos os volumes: Configuração: tamanho do material

²⁰ Op. cit.

impresso; fundamento pré-textual composto por: capa, página de rosto, carta ao professor escrita pelo Secretário da Educação do estado de São Paulo, carta ao professor escrita pela equipe Cefai; sumário, *lay out* das páginas, apresentação dos blocos e do conteúdo através de atividades e as referências bibliográficas.

No texto que inicia o Bloco 1– na introdução – As práticas sociais de leitura e de escrita na escola – se afirma que hoje se sabe que a leitura está além da decifração dos sons das letras, na qual se baseava o aprendizado tradicional da leitura. Sobre as competências da leitura e da escrita, se diz que estão na compreensão do significado dos textos em diversas situações diárias, o que é apresentado no documento como mais importante do que ensinar regras de partes isoladas da língua, usadas em diversas situações, com diferentes intenções na comunicação entre interlocutores diversos.

Para os autores do documento, os comportamentos dos leitores e escritores são ensinados; a aprendizagem do sistema da escrita é importante e pode acontecer em situações da vida prática, na intenção de se comunicar algo. A leitura e a escrita devem ser trazidas de fora para dentro da escola, alcançando a versão social.

O Bloco 2, Expectativas de Aprendizagem e Avaliação (SÃO PAULO, 2014, p. 27-28), refere-se ao que se espera de um aluno na conclusão do 3º ano do Ensino Fundamental e a avaliação do professor das atividades feitas.

Figura 10 – Trecho de sugestão de avaliação do Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor – 3º ano, disponibilizado pelo Programa Ler e Escrever (2014)

The screenshot shows a web browser window with the URL lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaMaterial.aspx?alkfjklkjaskA=301&manudjsns=2&tpMat=0&FiltroDeNoticias=3. The page title is "Avaliação do ensino".

Objetivos de aprendizagem

1. A atividade favoreceu as aprendizagens previstas no planejamento?
 sim sim, mas nem todas elas não
 Justifique _____

Planejamento da atividade

2. O tempo previsto foi:
 suficiente insuficiente
 Justifique _____

3. Os materiais utilizados foram:
 adequados inadequados
 Justifique _____

Fonte: Captura de tela pela autora²¹ (2016).

A avaliação das aprendizagens dos alunos é orientada aos professores para “ser um processo formativo contínuo, que não necessita da criação de novas situações de aprendizagem, distintas das praticadas no cotidiano”. Nesse material são oferecidos fundamentos que irão ajudar a analisar e avaliar o desenvolvimento da aprendizagem da criança, e também como o professor está planejando e realizando a mediação, na prática, em sala de aula.

Apresenta-se um modelo de avaliação e análise do planejamento do professor bem como das situações de ensino, propondo uma pergunta para orientar o professor, levando-o a propor novas modificações em seu trabalho com o aluno: “Em que medida meu planejamento e minhas intervenções criaram condições para que os alunos aprendessem?”.

Por meio desse questionamento, esperam que o professor compreenda como o resultado de uma atividade bem realizada está submetida: à organização do grupo e do material utilizado; ao ambiente planejado; ao esclarecimento da atividade para os alunos e às intervenções que contribuem para o processo de aprendizagem.

²¹ Op. cit.

Apresenta-se uma ficha como uma ferramenta de apoio à análise e observação das atividades elaboradas a fim de atingir o aperfeiçoamento em seu planejamento.

O Bloco 3 versa sobre a “Rotina” e propõe pensar como organizar o tempo disponível para realizar as atividades considerando um planejamento semanal. Seis itens relevantes e um quadro são apresentados como sugestão de orientação ao professor. (SÃO PAULO, 2014, p. 33).

Figura 11 –Trecho de sugestão da rotina do Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor – 3º ano, disponibilizado pelo Programa Ler e Escrever (2014)

No 2º semestre:				
2ª - feira	3ª - feira	4ª - feira	5ª - feira	6ª - feira
Leitura pelo professor	Leitura pelo professor	Leitura pelo professor	Leitura pelo professor	Leitura pelo professor
Projeto: Animais do mar			Projeto: Animais do mar	Sequência didática: astronomia
Leitura pelo aluno: poemas	Sequência didática: Dicionário "pai dos inteligentes"			Leitura pelo aluno: poemas
INTERVALO/RECREIO				
Produção de texto por meio de ditado ao professor			Produção de texto por meio de ditado ao professor	
		Sequência didática: Astronomia		

Fonte: Captura de tela pela autora²² (2016).

Recomenda-se a leitura diária de textos literários pelo professor e de duas a três vezes na semana, pelo menos, pelos alunos. Sugere-se a reflexão repetida sobre a ortografia para os alunos que já escrevem alfabeticamente no mínimo duas vezes na semana, com situações de escrita e comunicação oral, bem como se afirma que as sequências didáticas e os projetos devem ser frequentes na rotina diária.

O Bloco 4 - “Orientações e situações didáticas” - está dividido em duas partes, 1º semestre e 2º semestre. As orientações didáticas oferecidas colaboram para o

²² Op. cit.

trabalho do professor dando dicas práticas; as orientações são organizadas de acordo com a ordem de atividades apresentadas na coletânea de atividades, mas que não necessariamente precisam ser realizadas nessa sequência.

As orientações e situações didáticas apresentadas têm por objetivo “favorecer a aprendizagem” ao aluno. Os autores do guia propõem variadas intervenções que dependem da situação do aluno e que devem ser planejadas:

a) As intervenções do professor têm o propósito de informar, e essas informações ajudam na possibilidade de realizar a tarefa sem desviar a atenção da atividade ou ir à busca de outros materiais para conseguir realizá-la, como um dicionário para saber como se escreve uma palavra.

b) Outra tarefa é a de favorecer a compreensão da atividade a ser realizada; essa intervenção ajuda algumas crianças que não conseguem compreender o que deve ser feito e auxilia outras para que façam algo diferente. A orientação ao professor é que depois de ser explicada a atividade coletivamente, algumas crianças precisam ser atendidas individualmente.

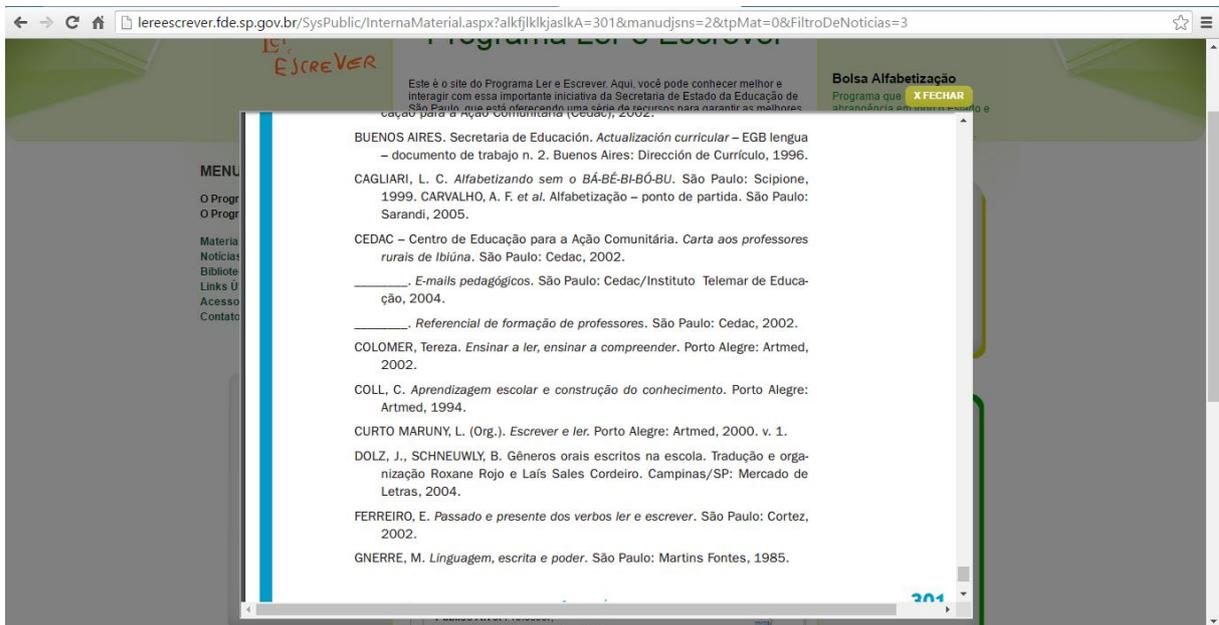
c) Devem-se criar situações desafiadoras ao aluno como, por exemplo, a criança indicar no texto o que explicou em sua resposta na atividade. Sua justificativa pode ser mais esclarecida ainda. Outros alunos precisam de uma dica, por exemplo, mostrar o parágrafo em que se encontra a resposta facilita a realização de sua tarefa.

Também apresenta a orientação sobre os agrupamentos de alunos trazendo ao professor a clareza daquilo que já realiza ou oferecendo informações a mais sobre suas atitudes em relação a considerar as duplas de alunos, modo já estabelecido na realização das atividades em sala de aula.

As duplas devem ser produtivas, continuam juntas ou mudam dependendo daquilo que realizarem nas atividades propostas. O guia propõe: “1- troca mútua de informações (isso não acontece quando um sabe mais e o outro se limita a copiar); 2- busca em conjunto para realizar da melhor maneira possível; 3- aceitação das ideias do colega quando parecerem mais acertadas; e 4- alternância da escrita”. (SÃO PAULO, 2014, p. 40-41).

As referências bibliográficas do Guia de Planejamento do Programa Ler e Escrever.

Figura 12 –Trecho das referências bibliográficas do Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor – 3º ano, disponibilizado pelo Programa Ler e Escrever (2014)



Fonte: Captura de tela pela autora²³ (2016).

3.4 Mapeamento das atividades ortográficas

Com relação ao meu foco principal de atenção nesta dissertação, seguem análises das orientações oferecidas no guia e na coletânea de atividades, na parte “Sequência didática – cantando e aprendendo em sala de aula. Ortografia”.

Primeiramente, são apresentadas as orientações gerais ao professor, explicando que a língua portuguesa utiliza o sistema alfabético de escrita. Para ensinar a estabelecer a relação fonema/grafema, é necessário o estudo aprofundado da ortografia. São apresentadas as seguintes situações:

- uma mesma letra pode representar sons diferenciados: próximo, exame, caixa;
- letras diferentes podem corresponder ao mesmo som: seco, cedo, laço, próximo;
- uma letra pode representar mais de um som: fixo (que pronunciamos /fiksi/);
- há letra que não tem som algum: hora;
- certos sons ora são representados por uma só letra, ora por duas: xícara e chinelo; gato e guitarra; rabo e carro. (SÃO PAULO, 2014, p. 79).

Segundo os autores do Guia, com o desenvolvimento, o aluno obtém a competência de produzir textos e também fazer questionamentos sobre a escrita

²³ Idem ibidem.

correta das palavras: “esse é um longo aprendizado, que requer um ensino planejado de maneira intencional, constante e sequenciado de forma a considerar as reais necessidades da turma de alunos” (SÃO PAULO, 2014, p. 80). Eles propõem atividades com o foco na ortografia e com o objetivo de favorecer um trabalho a ser realizado com cada turma proporcionando o aprendizado da escrita correta (padrão).

Sugere-se a avaliação inicial das produções escritas. A produção de um texto traz referências do que cada aluno sabe sobre a escrita correta e o que falta aprender.

O Guia orienta o professor a realizar o levantamento dos erros cometidos pelos alunos, o que deve ajudá-lo a planejar o seu ensino, permitindo avaliar o que se refere às regularidades ortográficas que as crianças ainda não dominam e que devem ser trabalhadas isoladamente, porque a escrita correta só pode ser aprendida mediante consulta a fontes autorizadas, como o dicionário. Para que o professor organize as atividades para atender às necessidades do ensino aos seus alunos, é indispensável que considere os erros como indicador da dificuldade de seu grupo e que seus alunos os vejam como fonte de reflexão sobre a escrita correta.

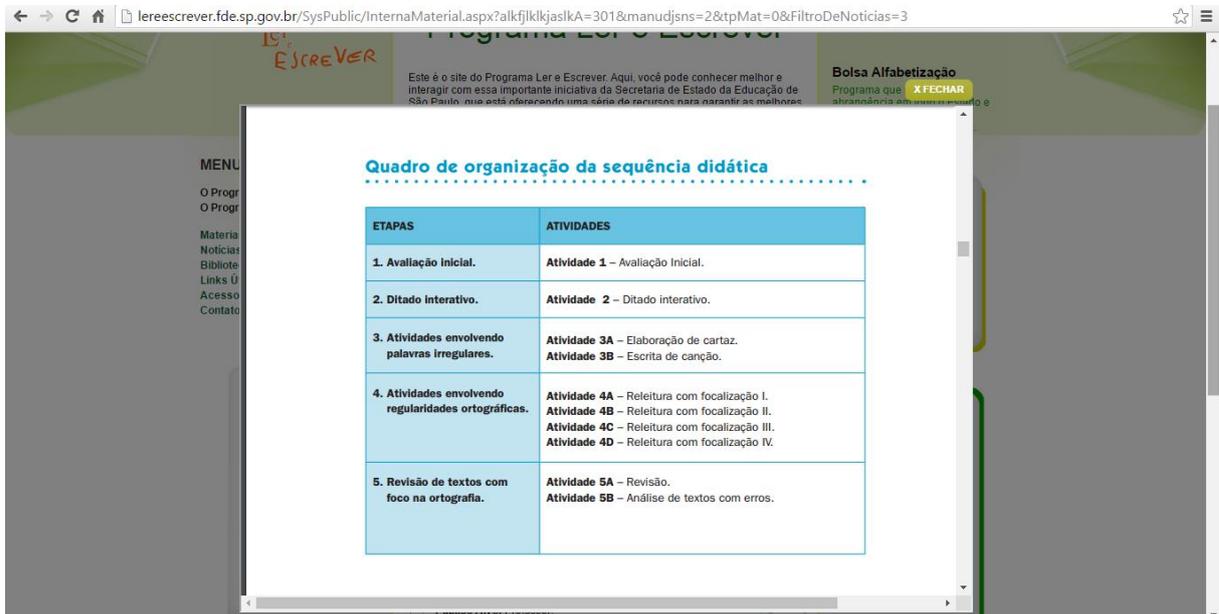
Para esse trabalho, a equipe de elaboração selecionou músicas e nomeou a atividade de “Cantando e aprendendo em sala de aula”.

As músicas apresentadas são:

- a) Carinhoso, de Pixinguinha e João de Barro;
- b) A banda, de Chico Buarque;
- c) Alegria, alegria, de Caetano Veloso;
- d) Peixinhos do mar, música do folclore;
- e) Sítio do pica-pau-amarelo, de Gilberto Gil.

Há em seguida a apresentação de um quadro com a pretensão de organizar o trabalho da sequência didática oferecida

Figura 13 –Quadro de organização da sequência didática – Ortografia – do Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor – 3º ano, disponibilizado pelo Programa Ler e Escrever (2014)



ETAPAS	ATIVIDADES
1. Avaliação inicial.	Atividade 1 – Avaliação Inicial.
2. Ditado interativo.	Atividade 2 – Ditado interativo.
3. Atividades envolvendo palavras irregulares.	Atividade 3A – Elaboração de cartaz. Atividade 3B – Escrita de canção.
4. Atividades envolvendo regularidades ortográficas.	Atividade 4A – Releitura com focalização I. Atividade 4B – Releitura com focalização II. Atividade 4C – Releitura com focalização III. Atividade 4D – Releitura com focalização IV.
5. Revisão de textos com foco na ortografia.	Atividade 5A – Revisão. Atividade 5B – Análise de textos com erros.

Fonte: Captura de tela pela autora²⁴ (2016).

A primeira etapa a ser trabalhada é a avaliação inicial, com a atividade 1. O guia apresenta os objetivos a serem alcançados com esse trabalho, o planejamento e o encaminhamento da aula. Orienta os professores a dizerem aos alunos que essas são músicas brasileiras, de compositores especiais, de grande valor cultural para o Brasil. Acreditam que elas não fazem parte do repertório musical dos alunos, mas que devem ser ensinadas as letras, e as melodias, cantadas e memorizadas a fim de realizar um trabalho de interpretação da letra antes de promover a etapa seguinte.

O objetivo da avaliação inicial é analisar os elementos ortográficos não dominados pelos alunos nessa fase da série. O planejamento segue, a partir do conhecimento da letra da música. Os materiais necessários são: lápis, papel e borracha e a atividade 1, presente na Coletânea do aluno, em que a letra da música está sem a primeira estrofe, que será ditada pelo professor. O tempo aproximado para desenvolver a atividade é de 50 minutos.

²⁴ Op. cit.

Figura 14 – Trecho da Atividade 1 – Cantando e aprendendo em sala de aula – Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor – 3º ano, disponibilizado pelo Programa Ler e Escrever (2014)



Fonte: Captura de tela pela autora²⁵ (2016).

A orientação ao professor é que toda vez que ditar um novo verso, deve reler todos os versos anteriores para que o aluno acompanhe e avalie em sua escrita se há erros ou se faltam letras na palavra. Deve deixá-los trabalhar sozinhos sem interferência na escrita deles; se questionarem sobre com que letra se escreve, dizer que deve ser escrita da maneira que julgar correta. Após o ditado, os alunos deverão reler e observar se escreveram corretamente e se não se esqueceram de nada.

Ao final, recolher a atividade e fazer o levantamento das palavras erradas, classificando-as em regulares e irregulares de acordo com o ensino da ortografia de Arthur Gomes de Moraes²⁶. O material apresenta anexos os quadros: regularidades contextuais, regularidades morfológico-gramaticais presentes em substantivos e adjetivos e regularidades morfológico-gramaticais presentes nas flexões verbais e palavras irregulares.

²⁵ Op. cit.

²⁶ Sobre a obra de referência usada no material Ler e Escrever, cf.: MORAIS, A. G. de. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2003.

Figura 15 – Trecho de sugestão ao professor na Atividade 1 – Cantando e aprendendo em sala de aula – Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor – 3º ano, disponibilizado pelo Programa Ler e Escrever (2014)

Este é o site do Programa Ler e Escrever. Aqui, você pode conhecer melhor e interagir com essa importante iniciativa da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, que está oferecendo uma série de recursos para orientar os melhores procedimentos classificadas em regulares e irregulares. Em relação às regularidades, identifique quais são aquelas que os alunos não têm mais dificuldades e aquelas que ainda necessitam ser trabalhadas. Consulte a relação de regularidades ortográficas que apresentamos a seguir, para fazer essa tabulação.

- Um exemplo: suponha que um de seus alunos tenha escrito esta estrofe, apresentando os seguintes erros, que marcamos para facilitar a visualização:
 - O **omem** sério que contava dinheiro **parol**
 - O faroleiro que contava vantagem **parol**
 - A namorada que contava as estrelas **parol**
 - Para **ve, ouvi e da paçagem**
 - A moça triste que vivia calada **soriu**
 - A rosa triste que vivia **foxada se abril**
- O primeiro nível de análise é diferenciar as regularidades das irregularidades:

Regularidades (há uma regra ou princípio gerativo que ajuda a decidir o modo de escrever)	Palavras irregulares (não há regras para decidir)
parol ve ouvi da soriu	omem paçagem foxada

Fonte: Captura de tela pela autora²⁷ (2016).

A partir dos erros cometidos na escrita, a primeira análise é diferenciar as regularidades das irregularidades. Depois, explica que para aprender as palavras irregulares é preciso memorizar sua escrita, motivo pelo qual os alunos precisam ter muito contato com elas tanto na leitura quanto na escrita. Já as palavras regulares demanda apenas o domínio de uma regra. Se o aluno continua a errar na escrita, indica-se realizar mais atividades. O Guia apresenta uma lista de erros possíveis e as regras a serem aprendidas. A fim de auxiliar o planejamento pelos professores, os autores do Guia sugerem trechos de textos escritos por Arthur Gomes de Moraes sobre o ensino da ortografia, que apresentam quadros que analisarei.

O material ressalta a importância do planejamento do professor e o trabalho organizado. Espera-se do professor o conhecimento da escrita correta a ser ensinada. Ainda que as atividades fornecidas pelo Guia se proponham a ser um modelo a ser seguido em outras atividades durante o ano, é possível entrever uma certa rigidez.

Na atividade 1, a avaliação inicial, sugere-se um levantamento de dados significativos relacionados ao trabalho exigido posteriormente. A ortografia no uso da

²⁷ Op. cit.

escrita correta acontece através da leitura da letra da música por diversas vezes, cantada pelos alunos e professor.

Segundo Morais (1999), analisar os erros e acertos dos alunos não se resume apenas em saber quais os erros cometidos e em quês os alunos têm maiores dificuldades, mas se conseguiram se apropriar da norma ortográfica.

O objetivo real, segundo a orientação do Guia, com a atividade 1, é que, ao analisar as produções escritas dos alunos, o professor tenha a amplitude de informações sobre o aprendizado dos alunos - do que sabem escrever e do que necessitam aprender para a escrita correta. Isso, separando os erros ortográficos aos quais pertencem as regularidades e irregularidades, segundo Morais, que devem ser submetidos a um trabalho de ensino sistemático.

A 1ª estrofe a ser ditada pelo professor para a sua avaliação da escrita ortográfica dos alunos é:

*Estava à toa na vida
O meu amor me chamou
Pra ver a Banda passar
Cantando coisas de amor²⁸*

Considerando alunos de um 3º ano do Ensino Fundamental, é possível supor os erros que podem ser cometidos:

Àtoa	junção das palavras
Amô	
Vê	omissão da letra R
Xamou	uso da letra X devido à semelhança do som de CH
Bamda	
Camtando	uso das letras M/N, som nasal entre vogal e consoante
Coizas	uso da letra Z devido à semelhança do som de S
Etava	omissão do S
Pasar	uso da letra S entre duas vogais, dependendo da pronúncia
Fida	troca de letra – surda/sonora

²⁸ BUARQUE, C. **A banda**. Editora Musical Brasileira Moderna Ltda., 1966.

Quanto à Atividade 1, e por meio da avaliação inicial da escrita do aluno na tentativa de organizar o planejamento do professor, o trabalho a ser desenvolvido é para que o aluno compreenda o uso da ortografia, que seria a próxima etapa. Segundo Luiz Carlos Cagliari (1997), o professor deveria dar explicações e oferecer exercícios específicos sobre as questões particulares de ortografia.

Os autores do Guia, na etapa 2, sugerem o “Ditado interativo”, diferente de um ditado tradicional porque, nesse caso, os alunos, no momento de escrever a palavra ditada pelo professor, podem expressar dúvidas. O objetivo dessa atividade é declarado como sendo propiciar aos alunos a atenção na escrita ortográfica da palavra.

O planejamento dessa aula será com a atividade 2. A letra da música Carinhoso deve ser explorada como anteriormente descrito, com a diferença de que ela será realizada pelos alunos em duplas ou coletivamente.

Figura 16 – Trecho da Atividade 2 – Cantando e aprendendo em sala de aula – Música – Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor – 3º ano, disponibilizado pelo Programa Ler e Escrever (2014)

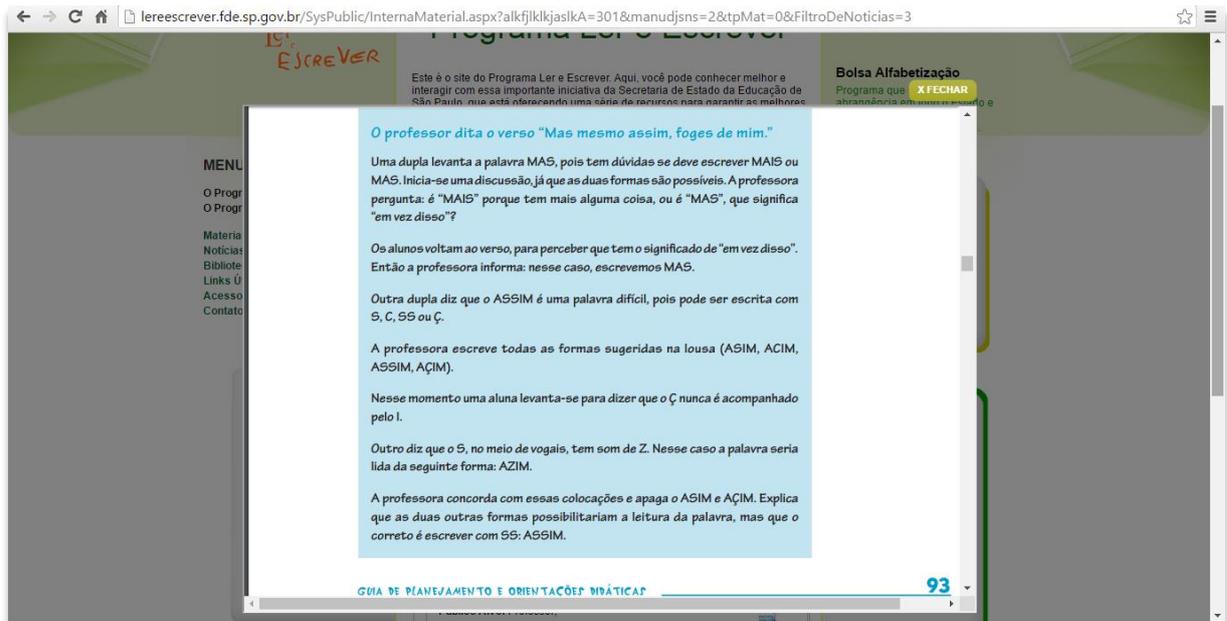
The screenshot shows a web browser window with the URL lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaMaterial.aspx?alkfjklkjaslka=301&manudjsns=2&tpMat=0&FiltroDeNoticias=3. The page title is "ATIVIDADE 2". Below the title is a form with fields for "NOME" and "DATA ____ / ____ / ____". The main content is the lyrics of the song "Carinhoso" by Pixinguinha e João de Barro. The lyrics are arranged in two columns. A red rectangular box highlights the first five lines of the left column: "MEU CORAÇÃO", "NÃO SEI POR QUE", "BATE FELIZ, QUANDO TE VÊ", "E OS MEUS OLHOS FICAM SORRINDO", and "E PELAS RUAS VÃO TE SEGUINDO". The right column contains the following lines: "MAS MESMO ASSIM, FOGES DE MIM", "AHI SE TU SOUBESSES", "COMO SOU TÃO CARINHOSO", "E O MUITO, MUITO QUE TE QUERO", "E COMO É SINCERO O MEU AMOR", "VEM, VEM, VEM, VEM", "VEM SENTIR O CALOR", "DOS LÁBIOS MEUS", "À PROCURA DOS TEUS", "VEM MATAR ESTA PAIXÃO", "QUE ME DEVORA O CORAÇÃO", "E SÓ ASSIM ENTÃO", "SEREI FELIZ, BEM FELIZ", "AHI SE TU SOUBESSES", "COMO SOU TÃO CARINHOSO".

Fonte: Captura de tela pela autora²⁹ (2016).

²⁹ Op. cit.

A sugestão para o encaminhamento da aula é que o professor deve escolher as estrofes a serem ditadas aos alunos. Essa escolha deve ser de palavras que podem causar confusão e discussão quanto à ortografia correta.

Figura 17 – Trecho da Atividade 2 – Cantando e aprendendo em sala de aula – Ditado – Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor – 3º ano, disponibilizado pelo Programa Ler e Escrever (2014)



Fonte: Captura de tela pela autora³⁰ (2016).

Os autores do Guia oferecem sugestões ao professor para desenvolver sua aula focalizando a ortografia, que deixam em aberto um trabalho que poderá ser realizado também em outras atividades propostas de escrita. À luz dos teóricos estudados, o processo de aprendizado da leitura e da escrita – a ortografia, uma das esferas desse conhecimento – ocorre por meio da compreensão e do domínio de regras definidas socialmente, e, portanto, não é possível o aluno descobrir sozinho. Essas regras devem ser ensinadas pelo professor a partir das hipóteses que os alunos constroem sobre o uso das letras e à relação entre o som e a escrita. No Guia, nota-se que, mesmo apresentando propostas ao professor, não há uma sistematização do trabalho dele. Diz-se: “[...] deixe que trabalhem sozinhos. Se um aluno perguntar por um dos trechos da canção, ajude-o” (SÃO PAULO, 2014, p. 84). Pergunto: e se a criança não perguntar? Por lacunas como essa na organização do

³⁰ Op. cit.

trabalho docente, se pode avaliar as sugestões do material como inconsistente, carecendo de sequência e organização.

A segunda atividade parece referir-se a uma nova avaliação. A escolha da estrofe a ser trabalhada com os alunos os expõe a uma maior abertura para dúvidas, que podem ou não aparecer. O professor precisa estar seguro e ter um bom planejamento para fazer as suas intervenções.

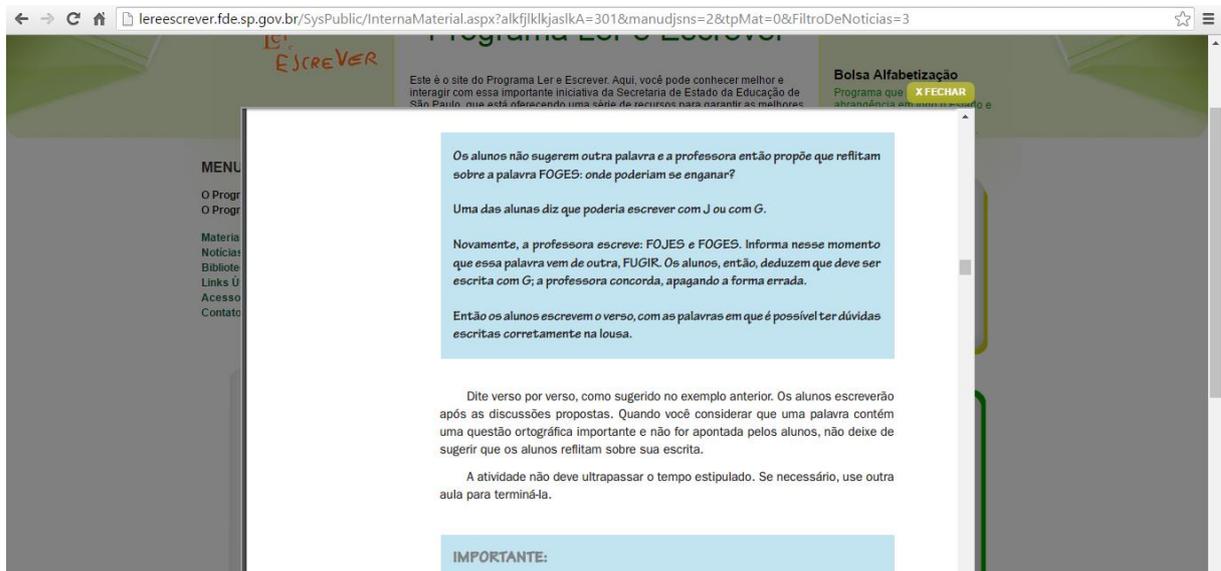
Segundo Massini-Cagliari (1999), o ditado traz um ensino precário ao querer que o aluno escreva trabalhando a relação entre os sons e as letras que se devem usar, já que no momento da escrita ou da fala estamos dominados pelo sentido do que queremos falar ou escrever.

As dúvidas dos alunos sobre as palavras ditadas serão discutidas levando em consideração as formas que eles podem usar para escrever, às suas hipóteses de escrita, por exemplo, baseados no som das letras.

A sugestão do trabalho realizado em dupla vem com a intenção de obter trocas de informações, contribuições e colaborações para realizar a atividade proposta da melhor maneira possível. Parece ser outra avaliação do nível de conhecimento que os alunos, mesmo em duplas, elaboraram acerca das regras ortográficas. Do ponto de vista do Construtivismo – e este material segue esta orientação, tanto teórica quanto na prática – os alunos elaboram a construção de seus conhecimentos, a qual o professor deve acompanhar, podendo-se perceber novamente ausência de sistematização do trabalho do professor.

De acordo com a letra da música, diversas dúvidas podem surgir. Seguindo a sugestão do Guia, o professor escolheria a primeira estrofe para trabalhar, além das palavras: *mas*, *assim* e *foges*. (Figura 16).

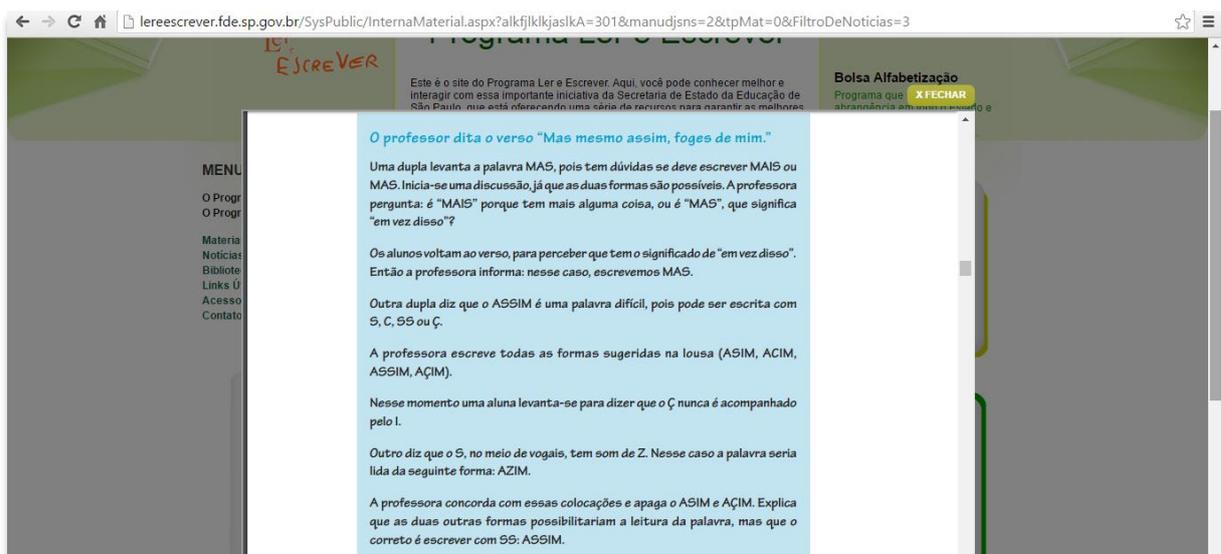
Figura 18 – Trecho da Atividade 2 – Cantando e aprendendo em sala de aula – Dúvidas no ditado – Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor – 3º ano, disponibilizado pelo Programa Ler e Escrever (2014)



Fonte: Captura de tela pela autora³¹ (2016).

Na Figura 19, apresento o trabalho que o Guia ao professor orienta e espera que se realize.

Figura 19 – Trecho da Atividade 2 – Cantando e aprendendo em sala de Aula – Dúvidas no ditado – Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor – 3º ano, disponibilizado pelo programa Ler e Escrever (2014)



Fonte: Captura de tela pela autora³² (2016).

³¹ Op. cit.

³² Op. cit.

Quadro 10 –Atividade 2 – Cantando e aprendendo em sala de Aula – Possibilidade de trabalho a partir da Atividade 2 – Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor – 3º ano, disponibilizado pelo programa Ler e Escrever (2014)

Palavra	Dúvida do aluno	Sugestões do professor	Regra da norma ortográfica
bate	A palavra é escrita com P ou B?	Escreve: pate, bate – se não conseguir, - se faz a leitura.	Palavra que apresenta o mesmo ponto de articulação na fala, mas sons diferentes.
sorrindo	A palavra é escrita com N ou M?	Escreve: sorimdo, sorrimdo, sorrindo, sorindo	M apenas antes de P e B. Quando o som do R é forte - entre vogais, precisa usar RR.
coração	O som do S é escrito com que letra?	Escreve: corassão, corasão, coração.	O Ç, tem o mesmo som do S, usado antes das vogais A, O, U
bate, e, te	As palavras são escritas com e ou i em seu final?	Escreve: bate ou bati, e ou i, te ou ti.	O uso de E ou I no final de palavras que terminam “com o som de I”
ficam	A palavra é escrita com ão?	Escreve: ficam e ficão.	Todas as formas da terceira pessoa do plural no futuro se escrevem com ão, enquanto todas as outras formas da terceira pessoa do plural de todos os tempos verbais se escrevem com M no final.

Fonte: Elaborado pela autora.

As Etapas 3A e 3B sugerem a criação de um cartaz, que ficará afixado na parede da sala de aula. Na etapa A, elabora-se um glossário contendo palavras de uso frequente dos alunos, para que, na dúvida, eles possam visualizar a forma da escrita e não errar.

Segundo Morais (2003), organizar um cartaz pelos próprios alunos com as palavras utilizadas no dia a dia – mas que erram frequentemente – se torna um trabalho sistemático com a ortografia. O registro escrito é exposto na sala de aula e “facilita a retomada da reflexão e a reelaboração coletiva das conclusões que vão formulando” sobre porque essa palavra é assim escrita. Esses registros se tornam a “materialização” das conclusões formadas pelo grupo, tornando-se “objetos” a serem observados com regularidade e a serem memorizados com facilidade.

Essa atividade auxilia a tomar ciência dos erros que acontecem na escrita das palavras pelos alunos, para o quê necessitam do professor.

Morais (2003) ainda sugere se fazer também um “quadro de regras”, que os alunos constroem com o uso dos conhecimentos ortográficos já sistematizados ou em processo de sistematização, um cartaz com suas próprias palavras sobre a determinação da regra ortográfica na escrita de algumas palavras que estará disponível a eles para consulta e discussão.

Quadro 11 – Atividade 2 – Cantando e aprendendo em sala de Aula – Possibilidade de trabalho a partir da Atividade 2 – Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor – 3º ano, disponibilizado pelo programa Ler e Escrever (2014)

Palavra	Dúvida do aluno	Sugestões do professor	Regra da norma ortográfica
lição	A palavra é escrita com S?	Escreve: lisão, lissão, lição	O Ç tem o mesmo som do S, usado antes das vogais A, O, U
Ciências	A palavra é escrita com S?	Escreve: Siências, Ciências	Substantivos derivados que terminam com os sufixos ÊNCIA, também se escrevem com C. Som do S no início da palavra.
Professora	O som do S é escrito com que letra?	Escreve: professora, profesora	Quando o som do S é forte entre vogais, usa-se SS.
Hoje	Essa palavra se escreve assim?	Escreve: oje, oge, hoje	Emprego do H inicial. O som do G.
lanche	A palavra é escrita com X ou CH?	Escreve: lanche, lanxe	Som do X
exercícios	A palavra se escreve com Z?	Escreve: exercícios, exersísios	Som do Z Som do S
texto	A palavra se escreve com S?	Escreve: texto, texto	Som do S

Fonte: Elaborado pela autora.

A etapa B tem como objetivo o trabalho com o uso do dicionário para consulta da escrita correta da palavra em que apresentar dúvidas.

O planejamento para esse trabalho sugere ao professor a letra de alguma música popular brasileira que não conste na Coletânea de Atividades. Os autores do Guia recomendam a canção Garota de Ipanema, de Vinicius de Moraes e Tom Jobim.

Garota de Ipanema

Tom Jobim e Vinicius de Moraes

Olha que coisa mais linda

Mais cheia de graça

É ela, menina

Que vem e que passa

Num doce balanço

A caminho do mar

Moça do corpo dourado

Do sol de Ipanema

O seu balançado é mais que um poema

É a coisa mais linda que eu já vi passar

Ah, por que estou tão sozinho?

Ah, por que tudo é tão triste?

Ah, a beleza que existe

A beleza que não é só minha

Que também passa sozinha

Ah, se ela soubesse

Que quando ela passa

O mundo inteirinho se enche de graça

E fica mais lindo

Por causa do amor

Os professores devem preparar o material: a letra completa da canção, para o conhecimento dos alunos, e outra folha sem alguns versos para a sua escrita (ofereço sugestões – em negrito).

A atividade segue nos moldes das anteriores, porém o professor deve se locomover pela sala apontando alguns erros na escrita, ajudando a resolver as dúvidas. O professor recolhe as folhas, circula as palavras erradas e devolve a canção aos alunos na aula seguinte, solicitando a discussão entre eles sobre a escrita correta da palavra e o uso do dicionário para a sua correção.

Para ajudar a resolver as dúvidas, é necessário o trabalho de ensino por parte do professor. A criança deve saber o que fez e por que precisa corrigir. Aqui, novamente recorro a Massini-Cagliari (1999), que alerta que o professor deve

explicar de que maneira escreveu, a partir dos conhecimentos do alfabeto que o aluno já detenha.

Massini-Cagliari (1999) ainda reforça ser interessante que os próprios alunos façam a revisão da escrita depois de sinalizada pelo professor, individualmente ou em grupo, incluindo não somente a ortografia, mas também a própria estrutura do texto. Podem usar o dicionário para a escrita correta da palavra após finalizarem a discussão.

De acordo com Moraes (2003), para se fazer um uso efetivo do dicionário, é necessário conhecer outros aspectos da língua. É importante deixar claro aos alunos que o dicionário é uma fonte de informações que podemos ter sobre a língua, sobre fatos e objetos do mundo, e que a escrita correta para se escrever uma palavra estará lá. Por isso, um instrumento insubstituível. Ainda segundo o autor, o uso do dicionário exige autonomia e conhecimentos para sua manipulação. Se exige conhecimento, supõe ensino.

Aqui, nesse momento, é essencial o acompanhamento do professor, devido ao levantamento de alternativas das palavras, “vocábulos que têm flexões de número, gênero, grau, pessoa ou tempo no caso dos verbos, e que não aparecem no dicionário e que o único modo de encontrá-las é procurando suas formas não flexionadas”. (MORAIS, 2003, p. 113).

O trabalho seguinte realizado com a ortografia é chamado pelos autores do Guia de *releitura*, envolvendo regularidades ortográficas, e tem por objetivo “permitir refletir, deduzir e compreender regras ortográficas”. (p. 99)

Os textos serão selecionados pelo professor, assim como as questões ortográficas. O planejamento para a aula segue o mesmo modelo oferecido anteriormente, e a sugestão da canção para a atividade 4ª é O cio da terra, de Chico Buarque e Milton Nascimento. Nessa atividade, o foco ortográfico é o uso do R no final dos verbos no infinitivo.

O material do aluno não apresenta a letra da música, sendo o professor responsável por providenciar para seguir o trabalho proposto. Mostro a letra e estão realçados em **negrito** os verbos no infinitivo.

Cio da Terra

Compositores: Chico Buarque e Milton Nascimento

Debulhar o trigo**Recolher** cada bago do trigo**Forjar** no trigo o milagre do pãoE se **fartar** de pão**Decepar** a cana

Recolher a garapa da cana

Roubar da cana a doçura do mel

Se **lambuzar** de mel**Afagar** a terra**Conhecer** os desejos da terra

Cio da terra, propícia estação

E **fecundar** o chão

O Guia sugere o trabalho do professor de informar sobre a importância da música popular brasileira e a compreensão do significado da letra, destacando a habilidade da releitura, e não apenas do domínio ortográfico. No entanto, não fica claro o trabalho com os sentidos e significados. O uso do dicionário, nessa atividade, serve para conhecer o significado das palavras, porém, por exemplo, não é útil para trabalhar os sentidos. Como exemplo, a palavra *cio*, no próprio título. *Cio* no dicionário Houaiss da Língua Portuguesa³³, significa – 1. Estado fisiológico cíclico das fêmeas de muitos mamíferos, favorável à fecundação e à gestação; estro. 2. O período de excitação sexual próprio de tal estado; estro. Qual desses significados dicionarizados o autor da letra quis atribuir? Como trabalhar isso com os alunos? A meu ver, esta indicação de música é bastante indevida, já que a letra tem passagens que fazem referência a coito, atividade sexual/afetiva – *afagar a terra, se lambuzar, conhecer os desejos, fecundar* – relação poética que as crianças deste ano escolar não estariam prontas para visualizar/compreender, e nem vejo utilidade em que pudessem fazê-lo nesta idade.

³³ Para compreender o significado da palavra *Cio*, que pode gerar dúvida ao aluno no trabalho com a letra da música, cf. Dicionário da Língua Portuguesa Houaiss. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2009.

Não se encontram tais orientações, nem no Guia, nem nas atividades do aluno. Na verdade, depende do conhecimento que o professor já tenha dominado.

Voltando aos verbos no infinitivo, penso que o trabalho deva se estender ao desenvolvimento de atividades e explicações acerca da variedade linguística. O R final nem sempre é pronunciado, o que é atribuído a pessoas pouco letradas. Possenti (1997) ensina que a linguagem é utilizada em diversos momentos da história e que expressa poder dos que dominam e atribuem valor de certo ou de errado. Ao refletir sobre a linguagem, o aluno se torna capaz de compreender a gramática da língua portuguesa. Seguir a norma padrão da escrita é uma necessidade imposta, contribuindo para a igualdade social e a eficiência na comunicação escrita entre as pessoas.

Na atividade 4B, a reflexão será sobre o uso do M ou N no final de sílabas. A sugestão da canção é Alegria, alegria, de Caetano Veloso, que está na Coletânea de Atividades do aluno. O professor deve estar atento para escrever na lousa as palavras em discussão.

Figura 20 – Trecho da Atividade 4D – Cantando e aprendendo em sala de aula – Música – Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor – 3º ano, disponibilizado pelo Programa Ler e Escrever (2014)

The image shows a screenshot of a web browser displaying a page from the 'Programa Ler e Escrever' website. The page is titled 'ATIVIDADE 4D' and contains a form for entering a name and date. Below the form, the lyrics of the song 'Carinhoso' by Pixinguinha e João de Barro are displayed. The lyrics are: 'MEU CORAÇÃO NÃO SEI POR QUE BATE FELIZ, QUANDO TE VÊ E OS MEUS OLHOS FICAM SORRINDO E PELAS RUAS VÃO TE SEGUINDO MAS MESMO ASSIM, FOGES DE MIM AH! SE TU SOUBESSES COMO SOU TÃO CARINHOSO E O MUITO, MUITO QUE TE QUERO E COMO É SINCERO O MEU AMOR EU SEI QUE TU NÃO FUGIRIAS MAIS DE MIM VEM, VEM, VEM, VEM VEM SENTIR O CALOR'. The page also features a sidebar menu and a header with the program's name and logo.

Fonte: Captura de tela pela autora³⁴ (2016).

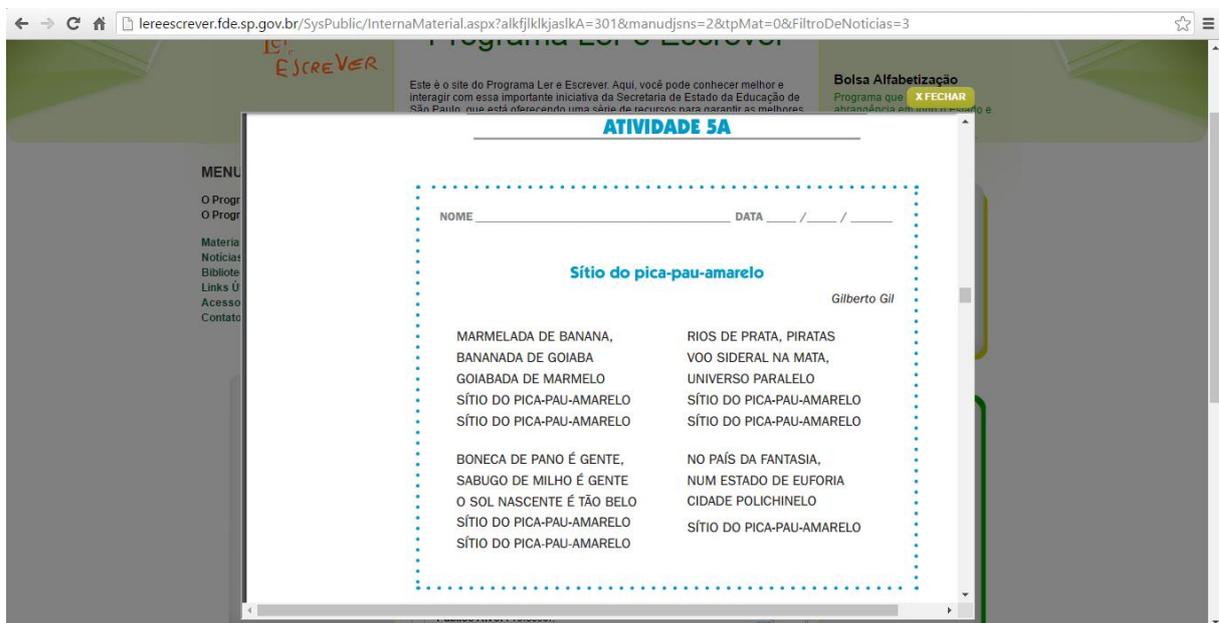
³⁴ Op. cit.

Assim se seguem as atividades 4 C e D, discutindo as dúvidas a surgir no momento da escrita das palavras da música. Também sugerem refletir sobre a grafia dos sons nasais, o uso do i no sufixo-eira, dúvidas no uso do X e do C.

Na etapa 5 – Revisão de textos com foco na ortografia -, os autores do guia propõem considerar com os alunos sobre o aprender a escrever, que supõe que o escritor compreenda vários elementos, como o gênero textual, o objetivo da sua escrita, a quem está direcionado, o contexto, o uso de uma linguagem clara e adequada, com palavras bem escritas nas convenções ortográficas e a pontuação correta.

Nas atividades 5 A e B, o aluno deve receber a explicação anterior porque é preciso revisar um texto já escrito. A sugestão da música que está na coletânea de atividades é Sítio do Pica-pau-amarelo, de Gilberto Gil.

Figura 21 – Trecho da Atividade 4D – Cantando e aprendendo em sala de aula – Música – Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor – 3º ano, disponibilizado pelo Programa Ler e Escrever (2014)



Fonte: Captura de tela pela autora³⁵ (2016).

Os procedimentos orientados ao professor são os mesmos, a diferença é o pedido aos alunos para que escrevam um verso, pulem uma linha e sigam com a escrita do outro verso. Após o término da escrita das estrofes, os alunos devem reler

³⁵ Idem ibidem.

a escrita e modificar o que acharem necessário. Em seguida o professor deve recolher a atividade.

A revisão dessa atividade será realizada coletivamente. O professor fará a apresentação das palavras que comumente são escritas de forma errada, direcionando a discussão. Quando os alunos concluírem a escrita correta da palavra, o professor sugere a consulta ao dicionário.

Na aula seguinte, o professor irá entregar o texto, e os alunos identificam as palavras escritas erroneamente junto com a sua dupla, e o professor ajuda nas informações solicitadas.

A última atividade proposta na sequência didática com foco na ortografia é baseada na letra de canção Peixinhos do mar, apresentada na Coletânea de Atividades.

Figura 22 – Trecho da Atividade 5B – Cantando e aprendendo em sala de aula – Música – Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor – 3º ano, disponibilizado pelo Programa Ler e Escrever (2014)

Este é o site do Programa Ler e Escrever. Aqui, você pode conhecer melhor e interagir com essa importante iniciativa da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, que está oferecendo uma série de recursos para garantir as melhores condições de aprendizagem dos alunos.

ATIVIDADE 5B

NOME _____ DATA ____ / ____ / ____

A criança que escreveu este texto utiliza U em vez de O e I em vez de E. Encontre os erros que ela cometeu.

PEIXINHOS DO MAR (1)
 QUEM MI INSINOU A NADAR (2)
 QUEM MI INSINOU A NADAR (2)
 FOI, FOI, MARINHEIRU (1)
 FOI US PEIXINHOS DU MAR (2)
 EI NÓS QUI VIEMUS (2)
 DI OUTRAS TERRAS, DI OUTRU MAR (3)
 TEMUS PÓLVORA, CHUMBU I BALÁ (3)

Fonte: Captura de tela pela autora³⁶ (2016).

Ainda sobre a escolha dos textos-base para se trabalhar a Ortografia, nesse documento, trago Lajolo (1991), quando diz que para o professor realizar o seu trabalho com objetividade, seria correto aproximar o leitor da natureza específica da

³⁶ Op. cit.

música, respeitando-a. A preocupação da escola para o aluno ter o contato com gêneros cultos da língua portuguesa torna-se complexa, sendo necessário ao leitor, no caso o aluno, ter condições de aprender a escrita correta com o texto. O texto é uma criação individual de seu autor e para o leitor. Nesse sentido, o objetivo a ser alcançado com o trabalho do professor no contexto escolar não deve ficar artificial, forçado. As músicas de grandes autores nacionais e de grande valor cultural são, contudo, poemas, que, infelizmente, muitas vezes não são lidos como poemas; são textos tornando-se pretextos para exercícios de ortografia.

3.5 Olhando para os quadros das regularidades e irregularidades em relação às normas ortográficas, apresentados por Morais (2003) e cotejando com o Guia de Planejamento e Orientações Didáticas – Professor – 3º ano (2014).

No Guia (p. 89-91), existem quadros oferecendo orientações, mas não uma sequência didática a ser seguida, estão lá como fonte de consulta, no caso de dúvidas do professor. Nas atividades dos alunos, essas orientações não estão organizadas nem sistematizadas, mesmo porque, se coerente com a opção construtivista, o professor deverá esperar as dúvidas dos alunos. Fica em aberto para a programação do professor – que não tem a função específica de ensinar, mas de incentivar -, que atividade vai propor acerca das regularidades e irregularidades da língua escrita.

O Guia alerta que o professor deve fazer constantes levantamentos dos erros cometidos pelos alunos, para, então, planejar seu ensino (SÃO PAULO, 2014, p. 80).

Antes de apresentar a atividade, a letra da música deve ser ensinada, cantada e até memorizada – explica este caderno. Depois, o professor deve propor a leitura da letra da música escrita com palavras erradas, pedir que os alunos identifiquem os erros, escrevam a palavra correta acima da palavra errada, depois serem corrigidos no manuscrito.

O professor poderá fazer uma correção coletiva ouvindo cada aluno sobre uma palavra identificada com a escrita incorreta.

Fazendo leituras de algumas atividades propostas e orientações ao professor, pude observar que, a todo momento, quando solicitada a produção de um texto, o aluno é estimulado a ter atenção para a escrita correta das palavras, sempre com a

reflexão coletiva, ou nas duplas que estão realizando a atividade, bem como a consultar o dicionário.

Os Quadros 12 a 15 apresentam o cotejamento das propostas do Guia com a apresentação de Moraes (2003).

Quadro 12 – Casos de regularidades contextuais

Algumas palavras das atividades propostas no Guia	Aspectos ortográficos sugeridos pelo Guia	Aspectos ortográficos que poderiam ser trabalhados (MORAIS, 2003)
sorrindo, garota	O uso do R ou RR em palavras.	-
Garota, guerrear	-	O uso de G ou GU em palavras como “garoto”, “guerra”.
queremos, como	-	O uso do C ou QU, notando o som /K/ em palavras como “capeta” e “quilo”.
-	-	O uso do J formando sílabas com A, O e U em palavras como “jabuti”, “jogada” ou “cajuína”.
-	-	O uso do Z em palavras que começam “com o som de Z” (por exemplo, “zabumba”, “zinco”, etc.).
seis, sete	-	O uso do S no início das palavras, formando sílabas com A, O e U, como em “sapinho”, “sorte” e “sucesso”.
marmelo, paralelo, milho, belo, polichinelo	O uso de O ou U no final de palavras que terminam “com o som de U” (por exemplo, “bambo”, “bambu”.	-
bate, e, te	O uso de E ou I no final de palavras que terminam “com o som de I” (por exemplo, “perde”, “perdi”).	-
banda, cantando, sorrindo, linda, tão, assim, carinhoso, então	O uso de M, N, NH ou – para grafar todas as formas de nasalização de nossa língua (em palavras como “campo”, “canto”, “minha”, “pão”, “maçã”, etc.).	-

Fonte: Elaborado pela autora com dados de SÃO PAULO, 2014 e MORAIS, 2003.

Quadro 13 – Casos de regularidades morfológico-gramaticais presentes em substantivos e adjetivos

Algumas palavras das atividades propostas no Guia	Aspectos ortográficos sugeridos pelo Guia	Aspectos ortográficos que poderiam ser trabalhados (MORAIS, 2003)
beleza	“beleza”, “pobreza” e demais substantivos derivados de adjetivos e que terminam com o segmento sonoro /eza/ se escrevem com EZA.	“portuguesa”, “francesa” e demais adjetivos que indicam o lugar de origem se escrevem com ESA no final.
português	“português”, “francês” e demais adjetivos que indicam o lugar de origem se escrevem com ÊS no final.	-
-	-	“milharal”, “canavial”, “cafezal” e outros coletivos semelhantes terminam com L.
carinhoso	“famoso”, “carinhoso”, “gostoso” e outros adjetivos semelhantes se escrevem sempre com S.	-
-	-	“doidice”, “chatice”, “meninice” e outros substantivos terminados com o sufixo ICE se escrevem sempre com C.
Ciências	Substantivos derivados que terminam com os sufixos ÊNCIA, ANÇA e ÂNCIA também se escrevem sempre com C ou Ç ao final (por exemplo, “ciência”, “esperança” e “importância”).	-

Fonte: Elaborado pela autora com dados de SÃO PAULO, 2014 e MORAIS, 2003.

Quadro 14 – Casos de regularidades morfológico-gramaticais presentes nas flexões verbais

Algumas palavras das atividades propostas no Guia	Aspectos ortográficos sugeridos pelo Guia	Aspectos ortográficos que poderiam ser trabalhados (MORAIS, 2003)
vou	“cantou”, “bebeu”, “partiu” e todas as outras formas da terceira pessoa do singular do passado (perfeito do indicativo) se escrevem com U final.	-
ficam	“cantarão”, “beberão”, “partirão” e todas as formas da terceira pessoa do plural no futuro se escrevem com ãO, enquanto todas as outras formas da terceira pessoa do plural de todos os tempos verbais se escrevem com M no final (por exemplo, “cantam”, “cantavam”, “bebam”, “beberam”).	-
soubesse	“cantasse”, “bebesse”, “dormisse” e todas as flexões do imperfeito do subjuntivo terminam com SS.	-
ver, sentir	Todos os infinitivos terminam com R (“cantar”, “beber”, “partir”), embora esse R não seja pronunciado em muitas regiões de nosso país.	-

Fonte: Elaborado pela autora com dados de SÃO PAULO, 2014 e MORAIS, 2003.

Quadro 15 – Casos de Irregularidades

Algumas palavras das atividades propostas no Guia	Aspectos ortográficos sugeridos pelo Guia	Aspectos ortográficos que poderiam ser trabalhados (MORAIS, 2003)
passar, coração, lição, Ciências, professora, vacina	Do “som do S” (“seguro”, “cidade”, “auxílio”, “cassino”, “piscina”, “cresça”, “giz”, “força”, “exceto”);	-
hoje	Do “som do G” (“girafa”, “jiló”); O emprego do H inicial (“hora”, “harpa”);	-
coisas, exercícios, sozinho, existe	Do “som do Z” (“zebu”, “casa”, “exame”);	-
chamou, lanche, bexiga	Do “som do X” (“enxada”, “enchente”);	-
ensinou, viemos	A disputa entre E e I, O e U em sílabas átonas que não estão no final das palavras (por exemplo, “cigarro”/ “seguro”; “bonito” / “tamborim”);	-
olha	A disputa do L com o LH diante de certos ditongos (por exemplo, “Júlio” e “julho”, “família” e “toalha”);	-
coceira, frieira, maneira	Certos ditongos da escrita que têm uma pronúncia “reduzida” (por exemplo, “caixa”, “madeira”, “vassoura” etc).	-

Fonte: Elaborado pela autora com dados de SÃO PAULO, 2014 e MORAIS, 2003.

O resultado das análises dos dados apreendidos nas atividades propostas de Sequência Didática Cantando e aprendendo em sala de aula, a respeito da ortografia, no material Ler e Escrever do 3º ano do Ensino Fundamental, Ciclo I, evidencia que é um material amplo, diversificado e pode oportunizar o trabalho do professor em relação às regularidades e irregularidades da norma padrão de ensino da língua portuguesa. No entanto, tal possibilidade depende dos professores, de seus conhecimentos, de seus estudos e sistematizações.

O ensino da ortografia deve ser feito de uma maneira sistemática de modo a incorporar a norma ortográfica às atividades didáticas. Trata-se de um longo processo para quem ainda está se apropriando da escrita. Entretanto, não podemos esperar que os alunos aprendam ortografia apenas “com o tempo” ou “sozinhas”, é preciso o trabalho do professor em sala de aula, enquanto avançam em sua capacidade de produzir textos, o façam cada vez mais em direção ao que é norma padrão.

Para isso, compreendo que a criança necessita conviver com materiais de leitura de diversos gêneros literários, para refletir e internalizar as normas de escrita, e, para esse fim, o professor precisa assumir a tarefa de promover atividades desafiadoras aos alunos, fazendo-os entender que a dúvida expressa um primeiro passo para a tomada de consciência das formas corretas da escrita. Fazendo-os se sentirem seguros para perguntar, para tentar, para aprender.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No final deste estudo, retomo o que prometi na introdução do trabalho. Meu objetivo nesta dissertação foi o estudo e a compreensão de como o conhecimento – ortográfico - uma das esferas do processo de aprendizado da leitura e da escrita, está contemplado nos materiais da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo - Ler e Escrever (2007) - uma vez que eles orientam as práticas dos professores em sala de aula. Para tal, escolhi analisar o Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do Professor e a Coletânea de Atividades do Aluno do 3º ano. Referem-se ao final do primeiro ciclo, quando os alunos deveriam, em princípio, estar alfabetizados.

Apresentei a concepção de linguagem e de ensino que eu assumo, trazendo meus principais interlocutores; sintetizei o que apreendi com o processo desta pesquisa sobre alfabetização, o ensino da leitura, da escrita e da ortografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental e indiquei a relação entre o papel da escola e o ensino sistemático da leitura e da escrita.

Ao realizar o estudo teórico da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural do desenvolvimento do homem, segundo Vigotski, compreendi o quanto a relação com o outro, com o meio social e com as atividades realizadas na escola propiciam o desenvolvimento das funções psíquicas superiores/culturais. O homem é um ser biológico, que, ao longo de sua história e da história humana, por meio da linguagem, transforma-se em ser cultural. A cultura é o resultado ao mesmo tempo da vida social e da atividade social do homem, que são conquistadas por meio da interação com outras pessoas e sua dinâmica nessas relações.

A linguagem é um fator fundamental de formação da consciência, imprescindível para a compreensão, apreensão e formação de conceitos. A alfabetização, o ensino da leitura e da escrita e o domínio das formas padronizadas historicamente – a ortografia e a gramática, fazem parte do processo de conhecimento escolar, direito de todos.

O aluno, no decorrer da educação escolar, vai assimilando significados elaborados e armazenados historicamente, modificando a sua natureza constituída pelo material e pelo simbólico. O conhecimento alcançado na escola e a sua sistematização fazem parte de um trabalho que não acontece espontaneamente, mas que supõe a assimilação da experiência histórico-cultural. Esse domínio de

informações e processos complexos está longe da competência da criança, fazendo-se indispensável a mediação do professor: direta, organizada, sistemática e sequencial.

Destaco que a possibilidade para o aprendizado do aluno depende de vários fatores, entre os quais, de muita importância, o conhecimento do professor, seus estudos sistematizados para que possa preparar materiais didáticos para sua prática pedagógica em sala de aula.

Considero a escola como instituição social e assumo o que Dermeval Saviani (2003, p. 13) disse sobre o que é o trabalho educativo que é específico da escola: “O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. O objeto da educação é escolher, identificar quais elementos culturais precisam ser ensinados e assimilados pelos alunos para que se tornem mais humanizados e descobrir e planejar os meios, as formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Para que as práticas educativas possibilitem inserção cultural dos alunos, é necessário que os professores se perguntem e busquem respostas: quem são as crianças que devem se alfabetizar? De que precisam elas para aprender? Como aprendem? Como aprenderão melhor? De que precisamos para ensiná-los? Onde mais eles aprendem? O que já sabem estes nossos alunos? Como sabem? O que ainda não sabem e é indispensável que saibam para continuar aprendendo e cheguem a ser leitores e produtores de textos?

Alfabetizar é urgente e não pode esperar mais, porque a distância entre o que sabem os que dominam a leitura e a escrita e o que sabem os dominados é muito grande. Qualidade da educação é isto: que todos os alunos possam usufruir, de verdade, do direito de aprender porque se assume o dever, de verdade, de ensinar.

Há especificidades no ensino da leitura e da escrita dos anos iniciais em relação ao ensino que visa seu desenvolvimento. Os modos de ensinar são específicos também. O conhecimento dos professores é fundamental e decisivo. Cagliari (2007, p. 67) ensina que no centro da questão do ensino da leitura e da escrita está “o conhecimento científico da linguagem oral e da escrita em todos os seus aspectos, com destaque para alguns deles que são mais relevantes para as primeiras ações do professor alfabetizador”.

Padilha (2012, p 115-116), a partir de estudos sobre o ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conclui que “à medida que a *alfabetização* foi secundarizada, tomada apenas como aquisição de um código e o *letramento* passou a ser especificado como o uso social da leitura e da escrita”, os alunos da escola pública não estão nem alfabetizados, nem letrados.

Pelo estudo da história da alfabetização – obra de Mortatti (2000) – ainda estamos vivenciando o quarto momento por ela descrito e analisado, qual seja, aquele identificado pela autora como *Alfabetização: construtivismo e desmetodização*. Essa perspectiva fincou raiz, negando princípios metodológicos ao se referir ao ensino inicial da leitura e da escrita. Essa orientação com vistas à desmetodização realiza-se através da concepção construtivista do desenvolvimento humano, que tem origem nos estudos da Psicologia Genética de Jean Piaget. É decorrente dessa concepção psicológica e da Psicolinguística de Noam Chomsky que Emília Ferreiro e Ana Teberosky desenvolvem a psicogênese da linguagem escrita.

Com a análise dos documentos, pude concluir que o ensino da ortografia deve ser feito de uma maneira sistemática, de modo a incorporar a norma ortográfica às atividades de ensino. Trata-se de um longo processo para quem ainda está se apropriando da escrita.

Identifico o material estudado acerca da ortografia no terceiro ano do Ciclo I como restrito a um autor – Arthur Gomes de Moraes, e também em relação às propostas de atividades que os professores devem desenvolver com seus alunos: letras de músicas. Não apresenta a concepção teórica sobre a leitura e a escrita, mesmo que esta seja claramente identificada como sendo a construtivista. Especifica objetivos a serem desenvolvidos em sala de aula, ou seja, as expectativas de aprendizagem, sem, no entanto, arrolar as expectativas de ensino.

Não podemos esperar que os alunos aprendam ortografia apenas “com o tempo” ou “sozinhas”. É preciso o trabalho do professor em sala de aula, enquanto avançam em sua capacidade de produzir textos e que o façam cada vez mais em direção ao que é da norma padrão. Caso contrário, manteremos as desigualdades sociais também devido às desigualdades de acesso aos conhecimentos mais elevados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAPTISTA, Karen César. **O desafio da Pedagogia Histórico-Crítica: o repensar a educação na favela**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade Salesiana Dom Bosco de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2013.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Caderno de Educação Especial: a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva**. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012a. 48 p. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Educacao_Especial_MIOLO.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2015.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação**. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012b. 40 p. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Apresentacao%20MIOLO.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2015.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Currículo no ciclo de alfabetização: Perspectiva para uma educação do campo: Educação do campo: Unidade 01**. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012c. 60 p. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Campo%20Unidade%201.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2015.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Adesão ao PNAIC 2016**. Todas as notícias. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/noticias/134-adesao-2016>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Diretoria de Assistência a Programas Especiais Fundo de Fortalecimento da Escola Guia Geral. **Toda criança aprendendo – Pra Ler – Apoio a Leitura e Escrita** -- Brasília, 2006. <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/fundescola/publicacoes_material_didatico/guia_geral.pdf> Acesso em: 15 jul. 2016.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e ortografia. **Educar**, n.20, p.43-58. Curitiba: Editora UFPR, 2002.

_____. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1997.

CAGLIARI, Luiz Carlos; MASSINI-CAGLIARI, Gladis (Orgs.). **Diante das Letras: A escrita na alfabetização**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

CAGLIARI, Luiz Carlos; SILVA, Theodoro Ezequiel (Orgs.). **Alfabetização no Brasil. Questões e provocações da atualidade**. Campinas: Autores Associados, 2007.

CAMILO, Thiago Moura. **As mediações da leitura por professores de um sexto ano do Ensino Fundamental na sala de aula**. 2015. Dissertação (Mestrado). Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), Piracicaba, 2015.

DUCROT, Oswald; TODOROV, Tzvetan. **Dicionário Enciclopédico das Ciências da Linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

FONTANA, Roseli Aparecida Cacao; CRUZ, Maria Nazaré. **Psicologia e trabalho pedagógico**. 1. ed. São Paulo: Atual, 1997/2009.

FRANCIOLI, Fátima Aparecida de Souza; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; DUARTE, Newton. A hegemonia do lema “aprender a aprender” na alfabetização contemporânea. **Publ. UEPG**, Ponta Grossa, v. 17, n. 2, p. 189-198, dez. 2009.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto em sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984/1997.

_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. São Paulo: Mercado das Letras, 1996/1998.

JOLY, Martha Maria. **As relações de ensino em uma segunda série nas atividades de leitura**: o processo de mediação na perspectiva histórico-cultural. 2008. Dissertação (Mestrado). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2008.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (Org.) **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991. p. 51-62.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1991 (Série Princípios)

LURIA, Alexander Romanovich. **Curso de Psicologia Geral**. v I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Em Sobressaltos** - formação de professora. Campinas: Ed. Unicamp, 1993.

MARTINS, Leoneide Maria Brito. **Um estudo sobre a proposta para formação continuada de professores de leitura e escrita no programa Pró-letramento**: 2005/2009. (Projeto). Doutorado Interinstitucional. 2010. Faculdade de Filosofia e Ciências, Programa de Pós-graduação em Educação Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) Marília-SP; Universidade Federal do Maranhão, São Luís-MA, 2010.

MARTINS, Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das letras**: a escrita na alfabetização. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fapesp, 1999. (Coleção Leituras no Brasil).

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia**: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2003.

MORAIS, Artur Gomes de (Org.) **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Org.). **Alfabetização no Brasil**: uma história de sua história. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.

_____. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Revista ACOALFA**. São Paulo, ano 3, n. 5, 2008.

_____. **Educação e Letramento**. São Paulo: Ed. Unesp, 2004.

_____. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate”. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério de Educação, Brasília, 27 de abril de 2006.

_____. **Os sentidos da alfabetização** (São Paulo/1876-1994). São Paulo: Ed. Unesp, 2000.

OLIVEIRA, Luciana Ribolli de. **Educação continuada**: um estudo sobre participantes dos Programas Letra e Vida e Ler e Escrever. REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36, 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

OMETTO, Cláudia Beatriz de Castro Nascimento. **A prática de produção de textos nas séries iniciais do Ensino Fundamental**: as mediações da professora e o desenvolvimento da reflexividade nas crianças. 2005. Dissertação (Mestrado), Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), Piracicaba, SP, 2005.

PADILHA, Anna Maria Lunardi; OMETTO, Cláudia Beatriz de Castro Nascimento. **Competência leitora e escritora no jovem adulto com deficiência intelectual**. In: SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica do Ciclo II do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos/Secretaria Municipal de Educação: SME/DOT, 2012. p. 24-31.

PADILHA, Anna Maria Lunardi; BRAGA, Elisângela de Fátima Pedroso. Escola Básica: condições concretas de existência. In: **Cadernos de Pesquisa em Educação**, v. 35, p. 113-131, 2012.

PAULA, Luzia Fátima. **As ideias linguísticas constitutivas do pensamento de João Wanderley Geraldi sobre o ensino de língua portuguesa**. 2010. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista, Marília/SP, 2010.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 1996/1997.

PROCÓPIO, Joanice Vicente Casemiro. **A educação metodista e o potencial formativo do canto coral da Unimep**. 2014. Dissertação (Mestrado), Universidade Metodista de Piracicaba, Unimep, Piracicaba, SP, 2014.

RESENDE, Valéria Aparecida Dias Lacerda de. **Análises dos pressupostos de linguagem nos cadernos de formação em Língua Portuguesa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC**. 2015. Tese (Doutorado), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Unesp, Marília, SP, 2015.

RIGOLON, Walkiria de Oliveira. **O que muda quando tudo muda?** Uma análise da organização do trabalho de professores alfabetizadores. 2013. Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas, SP, 2013.

SÃO PAULO (Estado). SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 3º ano**. Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Coordenação, elaboração e revisão dos materiais: Sonia de Gouveia Jorge... [e outros]; adaptação do material original, Claudia Rosenberg Aratangy, Rosalinda Soares Ribeiro de Vasconcelos, Ivânia Paula Almeida. 7. ed. comp., rev. e atual. dos volumes 1 e 2. São Paulo: FDE, 2014.

_____. **Letra e Vida**. Página Inicial. Apresentação do programa Letra e Vida. São Paulo: Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. Secretaria de Estado da Educação, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/apres.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2015.

_____. **Programa Ler e Escrever**. Apresentação. Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/MenuTexto.asp/MenuID=12>>. Acesso em: 25 mar. 2016.

_____. Resolução SE - 86, de 19 de dezembro de 2007. São Paulo, 2007. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/86_07.HTM?Time=12/05/2014%2015%2022:44>. Acesso em: 15 abr. 2016

_____. Decreto nº 21.833, de 28 de dezembro de 1983. Institui o Ciclo Básico no ensino de 1º grau das escolas estaduais. 28 dez. 1983. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1983/decreto-21833-28.12.1983.html>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

_____. Secretaria da Educação do Estado. **Reorganização da progressão continuada**. São Paulo: SEE, [201-]. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/reorganizacao-progressao-continuada>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Ler e Escrever: guia de planejamento e orientações didáticas do professor alfabetizador – 1º ano**. São Paulo: FDE, 2011. Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/>>. <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Handler/UpIConteudo.ashx?jkasdkasdk=184&OT=O>>. Acesso em: 25 out. 2015.

SÃO PAULO. (Município). SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Portaria 5403/07. São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=17112007P%20054032007SME>. Acesso em: 25 mar. 2016

SAVIAN, Márcia Regina de Oliveira. **As relações de ensino e as ações da professora frente aos alunos não alfabetizados do quinto ano do Ensino**

Fundamental. 2013. Dissertação (Mestrado), Universidade Metodista de Piracicaba – Unimep, Piracicaba, SP, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001/2008.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 1991/2003.

SILVESTRE, Fernanda Gustavo. **O professor alfabetizador**: sua formação, o programa “Letra e vida” e as lacunas conteudísticas. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística), Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara-SP, 2009.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita – A alfabetização como processo discursivo**. 5. ed. Campinas: Cortez e Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; GÓES, Maria Cecília Rafael de (Orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar – Vigotsky e a construção do conhecimento**. Campinas, SP: Papyrus, 1993/1997.

VIEIRA, Renata Christina. **Dificuldades ortográficas**: história de uma intervenção. 2007. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras, 2007. Disponível em: <http://www.pgletas.uerj.br/linguistica/textos/livro03/LTAA03_004.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2016.

VIGOTSKI, Liev Semiónovich. El problema del lenguaje y el pensamiento del niño en la teoría de Piaget. In: VIGOTSKI, Liev Semiónovich. **Pensamiento y Lenguaje**. Obras Escogidas. v. 2. Madri: Visor, 1993. p. 29-80.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, Liev Semiónovich; LURIA, Alexander Romanovich e LEÓNTIEV Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-117.

_____. Estúdio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil. In: VIGOTSKI, Liev Semiónovich. **Pensamiento y Lenguaje**. Obras Escogidas. v. 2. Madri: Visor, 1993, p. 181-286.

_____. Gênesis de las funciones psíquicas superiores. In: VIGOTSKI, Liev Semiónovich. **Problemas del desarrollo de la psique**. Obras Escogidas. v. 3. Madri: Visor, 1995, p.139-168.

_____. Manuscrito de 1929. In: **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71. Campinas: Cedes. 2000. p. 21-44.

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.