



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**MARIA GORETTI SANTANA NASCIMENTO**

**PRÁTICAS DE ENSINO DE ESCRITA:  
CONTRIBUIÇÕES DO SISTEMA SCLAR DE ALFABETIZAÇÃO NO MUNICÍPIO  
DE LAGARTO/SE**

**Cidade Universitário Professor Alberto Carvalho  
Itabaiana – SE  
2021**

**MARIA GORETTI SANTANA NASCIMENTO**

**PRÁTICAS DE ENSINO DA ESCRITA:  
CONTRIBUIÇÕES DO SISTEMA SCLiar DE ALFABETIZAÇÃO NO MUNICÍPIO  
DE LAGARTO/SE**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras/Proletras, da Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

**Área de Concentração:** Linguagens e Letramentos

**Linha de Pesquisa:** Leitura e produção textual – diversidade social e práticas docentes.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mariléia Silva dos Reis.

**Cidade Universitário Professor Alberto Carvalho  
Itabaiana – SE  
2021**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA PROFESSOR ALBERTO CARVALHO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

N244p Nascimento, Maria Goretti Santana  
Práticas de ensino de escrita: contribuições do sistema SCLiar de alfabetização no município de Lagarto/SE/ Maria Goretti Santana Nascimento; orientação: Mariléia Silva dos Reis. – Itabaiana, 2021.  
76 f.; il.

Material adicional: Guia para produção e revisão de textos. Dissertação (Pós-Graduação Profissional em Letras/Proletras) – Universidade Federal de Sergipe, 2021.

1. Língua portuguesa. 2. Escrita. 3. Texto. 4. Alfabetização, leitura e escrita. I. Reis, Mariléia Silva dos (orientx.). II. Título.

CDU 808.1:37(813.7)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**MARIA GORETTI SANTANA NASCIMENTO**

**PRÁTICAS DE ENSINO DA ESCRITA: CONTRIBUIÇÕES DO SISTEMA SCLiar  
DE ALFABETIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE LAGARTO/SE**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras/Proletras, da Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em 30\_ de \_agosto de\_2021.

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Presidente - Orientadora**

Profa. Dra. Mariléia Silva dos Reis  
Universidade Federal de Sergipe (UFS)

---

**Membro Interno**

Prof. Dr. Denson André Pereira Sobral  
Universidade Federal de Sergipe (UFS)

---

**Membro Externo**

Profa. Dra. Leonor Scliar-Cabral  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

**Cidade Universitário Professor Alberto Carvalho  
Itabaiana – SE  
2021**

## **DEDICATÓRIA**

À minha família, à minha mãe, com muito amor.

“Estou semeando as sementes da minha mais  
alta esperança. Não busco discípulos para  
comunicar-lhes saberes. Busco discípulos para  
neles plantar minhas esperanças”

**(Rubem Alves)** .

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida e por ter me dado muito mais do que eu merecia. Ele me deu tudo e providenciou tudo no tempo certo. Após 16 anos de conclusão da Graduação, quando pensava que não tinha mais caminhos a percorrer como estudante, por incentivo de colegas de trabalho, fiz minha inscrição no PROFLETRAS - 2018, sem muita convicção. Durante a prova, fiquei tão tensa que não me lembrei de copiar as respostas para conferir quando saísse o gabarito. Mas Deus estava preparando uma surpresa para mim. Quando saiu o resultado da prova objetiva, vi que tinha sido aprovada e perguntei a Deus se Ele achava que eu seria capaz de enfrentar um mestrado aos 56 anos de idade. E parece que Ele acreditava em que sim.

Comecei o Mestrado, senti muitas dificuldades, principalmente, diante das novas tecnologias digitais, mas fui superando-as e consegui vencer as primeiras etapas necessárias para minha formação acadêmica no PROFLETRAS, e eis-me aqui, com o trabalho já concluído.

Agradeço às minhas filhas, Ana Luíza e Morgana, pelo incentivo e por perdoarem minhas ausências, às quintas e sextas-feiras, e pela ajuda que me deram quando eu me embaraçava com as novas tecnologias.

Agradeço ao meu marido, Luiz, pelo apoio e compreensão, já que, em muitas noites e madrugadas, precisei me isolar para estudar e produzir meus trabalhos acadêmicos (fichamentos, resumos, resenhas, projetos...) e foram tantos...

Agradeço à minha mãe, exemplo de resiliência.

Agradeço à minha avó Marieta (*in memoriam*), a mulher mais sábia que conheci.

Agradeço à professora Dra. Leonor Scliar Cabral, pela formação linguística recebida, e à professora Dra. Mariléia Silva dos Reis, minha orientadora, pela confiança e pelas orientações imprescindíveis para este trabalho.

Agradeço aos meus professores do mestrado pela dedicação e incentivo.

Agradeço à Capes, pelo financiamento do Profletras, um projeto relevante para o aperfeiçoamento de nossas práticas de ensino na Educação Básica.

Agradeço aos meus colegas de sala, pelo companheirismo,

Agradeço aos meus amigos e ex-alunos pelas palavras de incentivo, em especial, ao professor José Humberto dos Santos Santana, pela parceria em Lagarto/SE.

Minha gratidão eterna a todos vocês.

## RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar as produções escritas de alunos de 3º ano do Ensino Fundamental, numa escola municipal da Lagarto/SE, com o propósito de melhor orientá-los em suas dificuldades com a escrita, a partir de um roteiro de observações linguísticas, contextuais e cognitivas para a revisão textual a ser realizada tanto pelo estudante redator, quanto pelo professor avaliador, conforme Scliar Cabral (2020). Para tanto, foi observada e categorizada a natureza dos desvios de escrita mais recorrentes por esses alunos, considerando a adequação deles a gêneros textuais distintos. A pesquisa justifica-se pela necessidade de o(a) professor(a) desenvolver, em sala de aula, atividades mais eficazes de orientação de revisão textual, que venham, de fato, evitar que os problemas de escrita de seus alunos sejam abordados de modo generalizado, sem um olhar mais particular sobre as motivações cognitivas e linguísticas por detrás deles. Consideramos a importância da interatividade, da criatividade e da relevância social que assume a prática da escrita para o exercício pleno da cidadania. Ler e escrever não configuram apenas uma tarefa escolar: as duas habilidades fazem parte de práticas sociais da cultura letrada, na contemporaneidade. O Sistema Scliar de Alfabetização está baseado no que há de mais avançado na teoria e na prática das ciências que se ocupam da linguagem verbal, em especial, nos estudos da psicolinguística e da neurociência aplicados à alfabetização. Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa-ação (Thiollent, 2002), com abordagem qualitativa e quantitativa, de caráter participativo. A amostra populacional está centrada em alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. Como produto final, elaboramos um guia, com uma prática integradora que poderá ser aplicada por outros profissionais do ensino da escrita nas séries iniciais (e também finais) do Ensino Fundamental. A metodologia utilizada consiste em provocar de forma controlada a produção de textos em alunos de 3º ano do Ensino Fundamental para posterior análise e categorização, com base nos estudos de Scliar-Cabral (2013), apoiados pelos resultados de pesquisas da neurociência aplicada à alfabetização; nas pesquisas de Marcuschi (2008) sobre produção textual; e nas contribuições de Koch (/2018), sobre coesão e coerência textual. Os resultados evidenciam que a avaliação de produções escritas nas séries iniciais a partir de uma mesma matriz, como propõe Scliar-Cabral (2020), contribui (e muito) para uma maior precisão diagnóstica dos problemas de escrita dos alunos e, conseqüentemente, para uma mediação mais eficiente do professor, na tentativa de formar o aluno redator.

**Palavras-chave:** Ensino. Produção textual escrita. Sistema Scliar de Alfabetização.

## ABSTRACT

This work aims to analyze the written productions of students in the 3rd grade of Elementary School, in a public school in Lagarto/SE, in order to better guide them in their difficulties with writing, by reference a script of linguistic observations, contextual and cognitive for the textual review to be carried out by both the student-writer and the teacher- evaluator, according to Scliar Cabral (2020). Therefore, the nature of the most recurrent writing deviations by these students was observed and categorized, considering their suitability for different textual genres. The research is justified by the the teacher's need to develop, in the classroom, more effective textual revision guidance activities, which will, in fact, prevent their students' writing problems from being addressed in a generalized way, without a closer look at the cognitive and linguistic motivations behind them. We consider the importance of interactivity, creativity and social relevance that the practice of writing assumes for the full exercise of citizenship. Reading and writing are not just a school task: the two skills are part of social practices of contemporary literate culture. The Scliar Literacy System is based on the most advanced theory and practice in the sciences that deal with verbal language, especially in the studies of psycholinguistics and neuroscience applied to literacy. This study is characterized as an action-research (Thiollent, 2002), with a qualitative and quantitative approach, of a participatory nature. The population sample is centered on students from the 3rd grade of elementary school. As a final product, we created a guide, with an integrative practice that can be applied by other professionals in the teaching of writing in the initial (and also final) grades of elementary school. The methodology used is to provoke, in a controlled manner, the production of texts of 3rd grade students of elementary school for further analysis and categorization, based on the studies of Scliar-Cabral (2013), supported by the results of neuroscience research applied to literacy ; in Marcuschi's (2008) research on textual production; and in the contributions of Koch (/2018), on textual cohesion and coherence. The results show that the evaluation of written productions in the early grades from the same matrix, as proposed by Scliar-Cabral (2020), contributes (a lot) to greater diagnostic accuracy of students' writing problems and, consequently, to a more efficient mediation of the teacher, in an attempt to train the student-writer.

Keywords: Teaching. Written text production. Scliar Literacy System.

## LISTA DE QUADROS

|                 |   |  |    |
|-----------------|---|--|----|
| <b>Quadro 1</b> | – | Passos para a análise de produções textuais (SCLIAR CABRAL, 2020)..... | 41 |
| <b>Quadro 2</b> | – | Narrativa ficcional do S2: “Os três gatinhos”.....                     | 43 |
| <b>Quadro 3</b> | – | Reprodução do comando da atividade “Os três gatinhos”.....             | 44 |
| <b>Quadro 4</b> | – | Produção textual “Convite” do S1.....                                  | 49 |
| <b>Quadro 5</b> | – | Produção textual “Convite” do S2.....                                  | 56 |
| <b>Quadro 6</b> | – | Produção textual “Convite” do S3.....                                  | 59 |

## SUMÁRIO

|   |    |
|---|----|
| <b>1. INTRODUÇÃO</b> .....  | 12 |
| <b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....  | 19 |
| 2.1. A ESCRITA .....  | 19 |
| 2.1.1. Breve relato sobre a história da escrita .....   | 19 |
| 2.1.2 A escrita no contexto escolar .....   | 21 |
| 2.1.3. O desempenho da escrita em avaliações institucionais .....   | 23 |
| 2.2. SISTEMA SCLiar DE ALFABETIZAÇÃO - FUNDAMENTOS .....  | 26 |
| 2.2.1 Educação integral e integrada como um dos fundamentos do ensino e da aprendizagem iniciais da leitura e da escrita..... | 28 |
| 2.2.2 O Sistema Scliar de Alfabetização e o combate ao analfabetismo funcional .....  | 30 |
| 2.3. OUTROS APORTES TEÓRICOS .....  | 31 |
| 2.3.1 A produção textual como uma atividade sociointerativa.....  | 31 |
| 2.3.2 A linguística de texto, a coesão e a coerência: a produção escrita nos anos iniciais.....                               | 32 |
| <b>3.METODOLOGIA</b> .....  | 36 |
| 3.1 A ESCOLA ESCOLHIDA .....  | 37 |
| 3.2 SUJEITOS PARTICIPANTES.....   | 37 |
| <b>4. APRESENTAÇÃO DOS DADOS PARA A ELABORAÇÃO DO GUIA (PRODUTO)</b> .....  | 40 |
| 4.1 PASSOS PARA A ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ESCRITAS DOS ALUNOS (SCLiar-CABRAL, 2020) .....                                       | 40 |
| 4.2. CONHECENDO O SUJEITO 2 .....   | 42 |
| 4.3. O GÊNERO TEXTUAL CONVITE .....   | 47 |
| 4.4. ANÁLISE DO “CONVITE PARA A VAQUEJADA EM LAGARTO” DO SUJEITO 1 .....  | 48 |
| 4.4.1. O 1º passo: o que o aluno quis dizer? .....  | 49 |
| 4.4.2. O 2º passo: coerência.....   | 50 |
| 4.4.3. O 3º passo: coesão .....   | 50 |
| 4.4.4. O 4º Passo: adequação das palavras.....  | 51 |
| 4.4.5. O 5º passo: paragrafação e pontuação.....  | 51 |
| 4.4.6. O 6º passo: ortografia .....   | 52 |
| 4.5. ANÁLISE DO “CONVITE PARA A VAQUEJADA EM LAGARTO” DO SUJEITO 2 .....  | 56 |
| 4.5.1. O 1º passo: o que o aluno quis dizer? .....  | 56 |
| 4.5.2. O 2º passo: coerência.....   | 57 |

|  |           |
|--|-----------|
| 4.5.3. O 3º passo: coesão .....  | 57        |
| 4.5.4. O 4º Passo: adequação das palavras.....                               | 57        |
| 4.5.5. O 5º passo: paragrafação e pontuação.....                             | 57        |
| 4.5.6. O 6º passo: ortografia .....  | 59        |
| 4.6. ANÁLISE DO “CONVITE PARA A VAQUEJADA EM LAGARTO” DO SUJEITO 3 .....     | 59        |
| 4.6.1. O 1º passo: o que o aluno quis dizer? .....                           | 60        |
| 4.6.2. O 2º passo: coerência.....  | 60        |
| 4.6.3. O 3º passo: coesão .....  | 61        |
| 4.6.4. O 4º Passo: adequação das palavras.....                               | 62        |
| 4.6.5. O 5º passo: pontuação e parágrafos .....                              | 62        |
| 4.6.6. O 6º passo: ortografia .....  | 63        |
| 4.7. CONSIDERAÇÕES SOBRE AS PRODUÇÕES DOS S1, S2 E S3 .....                  | 63        |
| 4.8. QUANTIFICAÇÃO DAS OCORRÊNCIAS.....                                      | 66        |
| <b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>   | <b>67</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>   | <b>70</b> |
| <b>ANEXOS .....</b>  | <b>72</b> |
| <b>ANEXO A – Termo de Confidencialidade .....</b>                            | <b>73</b> |
| <b>ANEXO B – Termo de Compromisso para Coleta de Dados em arquivos .....</b> | <b>74</b> |
| <b>ANEXO C – Termo de Consentimento Livre Esclarecido .....</b>              | <b>75</b> |
| <b>ANEXO D – Termo de Consentimento Livre Esclarecido.....</b>               | <b>76</b> |

## 1. INTRODUÇÃO

Conduzir os alunos ao aprendizado da escrita constitui um grande desafio para os professores alfabetizadores. Mediar a produção escrita, em sala de aula, nos anos iniciais do Ensino Fundamental é tarefa árdua. Neste sentido, pensar sobre como o aluno é alfabetizado e qual metodologia deve ser utilizada para possibilitar o desenvolvimento de habilidades nos eixos leitura e escrita motivaram a presente pesquisa.

Este trabalho tem por objetivo específico analisar produções textuais escritas de alunos que, em 2020, ingressaram no 3º ano do Ensino Fundamental em uma das escolas da SEMED de Lagarto, SE, com o propósito de melhor orientá-los em suas dificuldades com a escrita, através da monitoria, a partir de um roteiro de observações linguísticas, contextuais e cognitivas conforme Scliar-Cabral (2020). A monitoria pelo aluno, documentada no borrão, conforme as instruções, permitirá ao professor perceber onde estão as maiores dificuldades na produção textual, promovendo uma intervenção mais eficiente e significativa.

Lagarto é uma cidade localizada no Estado de Sergipe, na Região Nordeste do país e é a maior cidade do interior do estado, com uma população estimada, em 2019, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 104 408 habitantes. A cidade fica a 75 Km da capital, Aracaju. O município possui, hoje, 74 escolas municipais, 14 escolas particulares, 13 escolas estaduais e 02 instituições federais.

Figura 1 – Posição geográfica de Lagarto/SE



**Fonte:** Wikipédia Dos resultados da Prova Brasil (Anresc) e da Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb)

A avaliação do cenário educacional brasileiro está fundamentada em diferentes indicadores nacionais, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, Saeb (BRASIL, 2017a). Fazem parte do Saeb, desde 2019, as avaliações: Provinha Brasil (Anresc),

a Avaliação Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2017a), a Prova Brasil (INEP, 2017 e a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) que deixaram de existir com essas designações. Outras avaliações nacionais são o Indicador do Alfabetismo Funcional (INAF, 2018) e o Ideb (QEDU, 2017). O indicador internacional mais citado é o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, 2017-19) que mostra que o Brasil ainda se encontra abaixo do patamar mínimo desejado para atender às exigências do mundo contemporâneo.

Segundo os resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), de 2016 (BRASIL, 2017a), 54,73% de mais de 2 milhões de alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental apresentaram desempenho insuficiente no exame de proficiência em leitura. Desse total, cerca de 450 mil alunos foram classificados no nível 1 da escala de proficiência, o que significa que são incapazes de localizar informação explícita em textos simples de até cinco linhas e de identificar a finalidade de textos como convite, cartazes, receitas e bilhetes.

Em escrita, 33,95% estavam em níveis insuficientes (1, 2 ou 3). Embora o número não fosse tão alto em comparação com o da leitura, percebeu-se a gravidade do problema diante das descrições desses níveis: aproximadamente 680 mil alunos com a idade de 8 anos estavam nos níveis 1 e 2 o que quer dizer que não conseguiam escrever “palavras alfabeticamente” ou as escreviam com desvios ortográficos. Quanto à escrita de textos, ou produziam textos ilegíveis, ou eram absolutamente incapazes de escrever um texto curto (BRASIL, 2017a, p.73).

Com base em dados estatísticos da Prova Brasil (INEP, 2017), somente 30% dos discentes do 5º ano e 21% dos discentes do 9º ano do Ensino Fundamental desenvolveram as competências mínimas no campo da Língua Portuguesa (leitura e interpretação de texto).

Além disso, dados do Indicador do Alfabetismo Funcional (INAF, 2018) demonstraram que, no Brasil, três em cada dez jovens e adultos de 15 a 64 anos (29% do total, o equivalente a cerca de 38 milhões de pessoas) foram considerados *analfabetos funcionais*. Esses indivíduos têm muita dificuldade de compreender e produzir os textos de que necessitam, não conseguem identificar, em situações cotidianas, as principais informações em um cartaz de vacinação ou fazer contas de uma pequena compra. Esses mesmos dados do Inaf (2018) mostravam que há dez anos, a taxa de brasileiros nessa situação estava estagnada. Diante desse quadro, combater o analfabetismo funcional, ainda é, um dos grandes desafios da escola.

Em alguns estados nordestinos, a situação ainda foi mais preocupante: em Sergipe, cerca de 80% dos alunos do 3º ano apresentaram desempenho considerado insuficiente em

leitura (BRASIL, 2017a, p.73), dos quais 45,28% dos alunos ficaram no nível 1, o mais baixo, e somente 3,02% de crianças atingiram o nível 4 desejável.

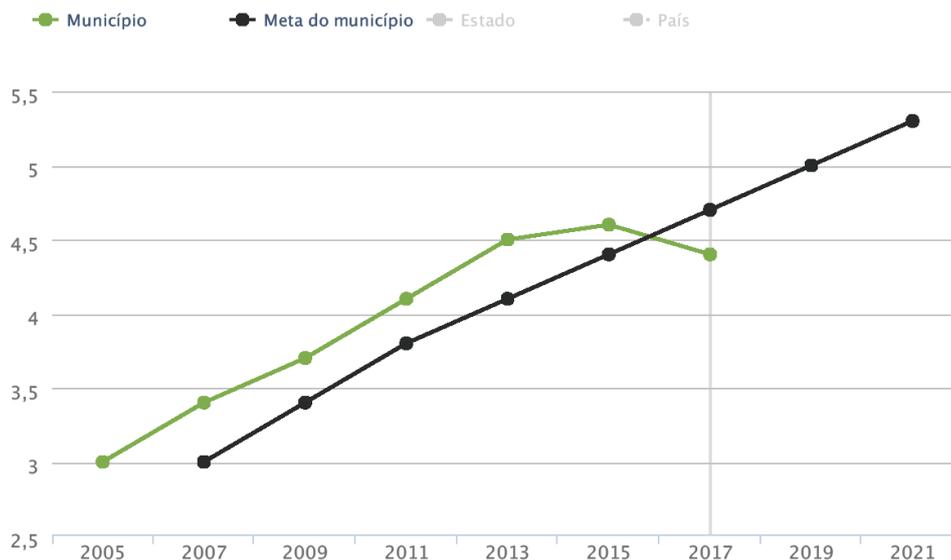
Em escrita, Sergipe atingiu o segundo pior desempenho (31,39% dos alunos no nível 1 e apenas 1,84% atingiram o nível mais alto, desejável), de acordo com os resultados ao término do 3º ano, na última Avaliação Nacional de Alfabetização, de 2016, (BRASIL, 2017a).

Em Sergipe, o Ideb, de acordo com o site QEdU (2017), nos anos iniciais da rede pública, cresceu, mas não atingiu a meta e não alcançou 6,0. Sobre o aprendizado, teve nota de 5,08 e seu fluxo correspondeu a 0,85. Já o Ideb, para todos os anos da rede pública, atingiu 4,3, sendo que a meta era 4,5.

Sobre Lagarto, é importante salientar que o Ideb, de acordo com o site QEdU (2017) acusou 4,4, enquanto a meta para o município era de 4,7. Nos anos iniciais, a situação não foi muito diferente: o Ideb teve queda (4,4), não atingindo a meta estabelecida para o ano: (4,9).

**Gráfico 1 - Projeção do IDEB em Lagarto/SE**

#### EVOLUÇÃO DO IDEB



Fonte: Site QEdU (2017)

Em relação à projeção do Ideb no município, a linha percorrida desde 2015 mostrava avanços, mas também mostrava que havia muito a se fazer para melhorar a situação e garantir mais aprendizado aos discentes.

Já o aprendizado teve a nota de 5,18. Por outro lado, o fluxo acusou 0,86. Ao serem comparados com a média estadual, os índices do município de Lagarto evidenciavam uma situação confortável, mas requeriam um trabalho focado numa metodologia renovadora, baseada nos avanços das ciências de ponta, como a neurociência da leitura, da psicolinguística

e da linguística que poderiam colaborar para a melhoria dos resultados referentes às habilidades dos discentes nas leituras e produções escritas.

Assim, ainda em 2017, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) da cidade de Lagarto/SE adotou o Sistema Scliar de Alfabetização (SSA), em três turmas de 1º ano (70 alunos) de duas escolas localizadas na periferia do município, a E. M. Raimunda Reis e a E. M. Manuel de Paula Menezes Lima.

Professora efetiva municipal, no ano de 2017, eu estava exercendo a função de Coordenadora Pedagógica dos Anos Iniciais no ano em que a Secretaria Municipal de Educação aderiu ao projeto “Alfabetização com Excelência em Lagarto/SE”, de autoria e coordenação da professora Leonor Scliar Cabral, apresentado ao município pelo professor José Humberto dos Santos Santana. No mesmo ano, o projeto passou a integrar as pesquisas da Universidade Federal de Sergipe, sob a coordenação institucional da professora Mariléia Silva dos Reis, tanto no mestrado acadêmico (PPGL/UFS), quanto no mestrado profissional (PROFLETRAS/UFS), a que o presente trabalho está vinculado.

Como Coordenadora Pedagógica dos Anos Iniciais, passei a acompanhar e assessorar as professoras dessas turmas. Na execução do projeto, as docentes das três turmas participavam de formação continuada virtual, semanalmente, ministrada pela Professora Emérita Dra. Leonor Scliar Cabral para melhor aplicarem o SSA em sala de aula.

Em 2018, houve uma ampliação no número de alunos a serem alfabetizados pelo SSA. Além dos três segundos anos (65 alunos), oriundos das três turmas do 1º ano, foram disponibilizadas novas turmas de 1º ano (17 turmas), totalizando 365 alunos. Em 2019, a ampliação acentuou-se ainda mais, ultrapassando mil estudantes envolvidos e cerca de quase 200 profissionais: havia 39 turmas de 1º ano (617 crianças), 14 turmas de 2º ano (334 crianças) e uma turma de 3º ano, com 32 crianças. Em 2020, 76% das crianças assistidas pelo SSA foram alfabetizadas. (Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação - SEMED). Neste mesmo ano, a SEMED ainda manteve o projeto, porém, por motivações políticas, de modo desacelerado.

O Sistema Scliar de Alfabetização traz vários diferenciais, entre os quais, os alunos, primeiro, aprendem a ler; isso se dá no 1º ano e, só depois, no 2º ano, a escrita será trabalhada, sistematicamente, com base no que há de mais avançado na teoria e prática das ciências que se ocupam da linguagem verbal.

Os resultados da adoção do SSA foram extraordinários: em leitura no 2º ano do Programa Mais Alfabetização de 2018 acusaram no nível desejável 3, para a E. M. Raimunda Reis, 34,8% e para a E. M. Manuel de Paula Menezes Lima, 31,8%. Nos resultados da

Avaliação de Fluência do CAED 2019, a Escola Municipal Adelina Maria de Santana Souza, beneficiada pelo SSA, atingiu o escore mais elevado, no nível 3, fluente: 42,3%, entre todas as escolas municipais de Lagarto, no 2º ano.

Diante desses resultados, é relevante destacar as contribuições do Sistema Scliar de Alfabetização, no processo ensino aprendizagem dos alunos dos anos iniciais, alfabetizados pelo SSA, em Lagarto/SE, as quais serão detalhadas na seção 2.2 SISTEMA SCLiar DE ALFABETIZAÇÃO – FUNDAMENTOS.

É sabido que a leitura e a escrita são objetos secularmente reconhecidos de aprendizagem e também poderosos fatores de inclusão social. Para aprimorar a compreensão leitora do indivíduo, é preciso que lhe sejam proporcionadas diversificadas experiências de ler, ouvir, comentar textos escritos, etc. e, para aperfeiçoar a sua produção textual, é preciso fazê-los, na sala de aula, escreverem e reescreverem seus textos, pois a reescrita é fundamental para a melhoria das competências da escrita. Scliar aborda a releitura e a reescrita do texto como estratégia de monitoria ou revisão consciente, última etapa da produção textual. Propõe cerca de seis releituras, ou passos e sugere que o professor mediador coloque na margem à esquerda as corrigendas. No final, após a sexta e última leitura, quando se corrige a ortografia, todas as correções efetuadas à margem esquerda devem ser incorporadas.

Desse modo, pensar em estratégias metodológicas mais eficazes, no processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita para aplicar nos anos iniciais (1º e 2º ano), a fim de que as crianças consigam chegar ao 3º ano alfabetizadas, deve ser prioridade para os professores alfabetizadores, já que ensinar a criança a ler e a escrever é função básica da escola.

Em alguns aspectos, o SSA está de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017b, p.73), quando esse afirma que a formação do leitor/escritor deve contribuir para sua participação em práticas sociais da cultura letrada, que, em sua diversidade, permitirão ao estudante apropriar-se, progressivamente, de diversos gêneros textuais e estabelecer relações com outros, mas sempre consciente dos sentidos que produz e, assim, dando-lhe condições de reconhecer a importância dos textos escritos, já que esses estão presentes em práticas sociais cotidianas, desde as mais simples como bilhete, convite, anotação, placa, instrução, mapa, formulário etc. até as práticas sociais mais complexas, como as necessárias ao exercício da cidadania, à formação escolar e ao estabelecimento de algumas relações com o mundo externo.

Também está de acordo com a BNCC (2018, p. 77) em que a produção de textos escritos:

compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (Individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico com diferentes finalidades e projetos enunciativos como, por exemplo, construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heroínas ou de vilões ou vilãs; produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem humorada numa crônica; comentar e indicar diferentes produções culturais por meio de resenhas ou playlist comentadas; descrever, avaliar e recomendar (ou não) um game em uma resenha, gameplay ou vlog; escrever verbetes de curiosidades científicas; sistematizar dados de um estudo em um relatório ou relato multimidiático de campo; divulgar conhecimentos específicos por meio de um verbete de enciclopédia digital colaborativa; relatar fatos relevantes para a comunidade em uma reportagem; expressar posição em uma carta de leitor ou artigo de opinião; denunciar situações de desrespeito aos direitos por meio de fotorreportagem, fotodenúncia, poema, lambe-lambe, microrroteiro, dentre outros. (BNCC, 2018, p. 77).

Dominar a leitura e a escrita, hoje, é fundamental, não somente para o progresso escolar, mas também para a ascensão profissional e social do sujeito e para o exercício da cidadania, já que a sociedade contemporânea, que é grafocêntrica, exige cada vez mais do indivíduo a demonstração da capacidade de compreender e de produzir textos escritos, seguindo uma vasta lista de diferentes gêneros textuais.

Então, para compreender e produzir adequadamente os textos que circulam socialmente, além de instrumentar o aluno para que reconheça rapidamente as letras do alfabeto latino, dos grafemas e seus valores, da palavra com seu acento de intensidade, e para inferenciar, na leitura, e para que planeje o texto que vai escrever, escolhendo o gênero, os tipos textuais e o registro, de acordo com suas intenções pragmáticas em relação a um dado destinatário, o SSA propõe a Educação Integral e Integrada no processo de alfabetização. A alfabetização integral, segundo Scliar Cabral (2013, p.16), parte da suposição de que a meta é a educação completa do indivíduo: cognição, afetos, sociabilidade, o físico e estético, desenvolvidos harmoniosamente, levarão o sujeito ao exercício da cidadania e à realização pessoal, tornando-o apto a compreender os textos escritos que circulam em sociedade e a produzir os de que necessita. A alfabetização integrada (Scliar, 2013 p.16) é aquela que utiliza todos os espaços e tempos disponíveis para o processo ensino-aprendizagem, enfatizando a importância da integração entre a escola, família e comunidade para o êxito da proposta.

Este trabalho está fundamentado nos pressupostos teóricos de Scliar-Cabral (2013, 2020), pelos seus relevantes estudos sobre a aplicação da neurociência à alfabetização e pela sua contribuição para esta pesquisa com o roteiro de monitoria, ou revisão da produção textual; de Marcuschi (2008), pelas suas pesquisas sobre linguística e produção textual; de Koch (2018a, b), pelos seus estudos sobre a coesão e a coerência na constituição dos sentidos nos textos.

Este trabalho, além dessa introdução, apresenta os pressupostos teóricos que fundamentam a dissertação (segundo capítulo), iniciando com um breve relato sobre a história da escrita e, em seguida, apresenta o Sistema Scliar de Alfabetização e seus fundamentos. No terceiro capítulo, na metodologia dessa dissertação, são apresentadas as atividades propostas durante a pesquisa e como elas foram desenvolvidas, levando em consideração o roteiro de monitoria, sugerido por Scliar-Cabral (2020). No quarto capítulo, discutimos dos dados que subsidiam o produto/guia do trabalho final. Por fim, as considerações finais.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Muitos pesquisadores têm-se dedicado ao estudo das dificuldades inerentes à aprendizagem da escrita. Nesta seção, mostraremos os estudos de renomados pesquisadores sobre o assunto. Antes, porém, faremos um breve relato sobre a história da escrita; em seguida, falaremos sobre a escrita no contexto escolar e sobre suas avaliações por algumas instituições.

### 2.1. A ESCRITA

O papel da escrita na formação do indivíduo é muito relevante. A escrita é uma das formas mais importantes de registrar a cultura e porta indispensável para o saber científico e tecnológico. Sua invenção marcou a história da humanidade, pois ela tornou-se a principal forma de representar a memória coletiva de um povo. Hoje, mais do que em qualquer outra época, vivemos cercados de textos escritos: no computador, no celular e na Internet, placas, cartazes, jornais, revistas, livros, avisos, propagandas etc., o que exige um conhecimento sistemático dessa outra modalidade da linguagem verbal: isso dá à escola o *status* de espaço social ideal para a aprendizagem sistemática da escrita.

#### 2.1.1. Breve relato sobre a história da escrita

Sabe-se que a história de escrita teve início na antiga civilização mesopotâmica (atual Iraque), por meio dos povos sumérios, que desenvolveram a escrita cuneiforme por volta de 4.000 a.C. Na escrita cuneiforme eram utilizados cerca de 2000 símbolos, todos colocados da direita para a esquerda. De acordo com alguns historiadores, durante aproximadamente três mil anos, esse tipo de escrita foi usado por vários povos, entre eles, os sumérios, os persas e os sírios.

Segundo Cagliari (2009), a história da escrita vista num âmbito geral, pode ser dividida em três fases distintas: a pictórica, a ideográfica e a alfabética.

A fase pictórica se caracteriza pela escrita através de desenhos ou pictogramas, que aparecem em inscrições antigas. Os pictogramas não estão relacionados a um som, e sim, à imagem do que se deseja representar.

A fase ideográfica se distingue pela escrita através de desenhos especiais denominados de ideogramas. Estes, ao longo de sua evolução, foram perdendo alguns dos traços mais

importantes das figuras representadas. As letras do nosso alfabeto originam-se dessa evolução.

As escritas ideográficas mais importantes são a egípcia, (ou hieroglífica) a mesopotâmica (suméria), as escritas do mar Egeu e a chinesa.

A fase alfabética se caracteriza pelo uso de letras, que tiveram sua origem nos ideogramas, mas perderam o valor ideográfico, assumindo outro papel: passaram a realizar os grafemas que representam os grafemas nos sistemas alfabéticos.

Os sistemas alfabéticos mais importantes são o semítico, o indiano e greco-latino. Deste último provém o alfabeto latino e o cirílico.

Durante sua evolução, o alfabeto sofreu várias transformações. Primeiro surgiu o alfabeto protossinaítico, que registrava apenas as consoantes iniciais das palavras (escrita acronímica), a partir dos hieróglifos.

Os fenícios, povos de origem semita aperfeiçoaram o alfabeto protossinaítico e o difundiram em seu comércio pelos lugares banhados pelo Mediterrâneo, inclusive a Grécia. Devido às características das suas línguas, os semitas não achavam necessário escrever as vogais. As palavras eram reconhecidas apenas pelas consoantes. Esse modo de escrever está presente, até hoje, no árabe e no hebraico.

Já os gregos, adaptaram o sistema de escrita fenícia, acrescentando-lhe as vogais, visto que, em grego, as vogais possuem uma função linguística muito relevante na formação e no reconhecimento de vocábulos. Foram os gregos que, escrevendo consoantes e vogais, firmaram o sistema de escrita alfabética.

A escrita alfabética é a que apresenta um inventário menor de unidades gráficas, permitindo, assim, uma maior possibilidade de combinação de caracteres na escrita, sem sobrecarregar a memória. Posteriormente, os romanos adaptaram a escrita grega, constituindo o sistema alfabético latino, do qual se origina o nosso alfabeto.

Todas as etapas da história da escrita foram de suma importância para a humanidade, pois, antes da escrita, todos os conhecimentos eram passados de geração em geração, por meio da oralidade e muita coisa se perdia. A escrita possibilitou o registro das ações, tradições e pensamentos humanos no decorrer do tempo e a escrita alfabética, com a introdução do registro das vogais, desenvolvida pelos gregos, possibilitou o surgimento da filosofia e das ciências.

Atualmente, em consequência da evolução da tecnologia, dominar a escrita é primordial para o desenvolvimento sociocultural do indivíduo, pois vivemos numa sociedade grafocêntrica, conforme já mencionado, que exige cada vez mais que o sujeito utilize, com

proficiência, diferentes formas de expressão escrita, sejam elas impressas ou digitais, além de saber lidar com os multiletramentos, que segundo Rojo (2009, p. 98), são uma forma que a educação linguística encontrou para levar em consideração “os letramentos das culturas locais e de seus agentes (professores, alunos e comunidade escolar), colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais.”

### 2.1.2 A escrita no contexto escolar

A língua escrita e a escola estão estreitamente interligadas, pois é na escola, geralmente, que o indivíduo aprende a desenvolver as competências necessárias para dominar o uso dessa modalidade da linguagem verbal. Sendo um dos objetivos mais importantes atribuídos à escola pela sociedade, a aprendizagem da escrita torna-se instrumento de validação da eficácia da escola no que se refere ao cumprimento desse objetivo.

Segundo Fayol (2014, p. 33), “a escrita é uma ferramenta. Ela permite a comunicação com os outros, por meio de desenhos, gráficos, mapas, palavras, frases e textos.” Para o autor, a escrita também é uma forma de representar as situações, relatá-las, descrevê-las, defendê-las, geralmente para um destinatário e também para si mesmo.

Nesse sentido, a escola é o espaço social mais apropriado para a aprendizagem de escrita, principalmente, na alfabetização, quando a criança está nela dando os primeiros passos. Mas a aprendizagem de escrita, nesta fase, acontece, geralmente, com muita insegurança por parte da criança, que ainda não possui as competências necessárias para o domínio dessa modalidade da linguagem verbal.

Para Cagliari (2009, p. 82), “um dos objetivos mais importantes da alfabetização é ensinar a escrever.” Mas, segundo o linguista, a escrita, nessa fase, é uma atividade nova para a criança, por isso, exige um tratamento especial. Aprender a escrever é um desafio para a criança que está chegando à escola. Diante disso, o professor alfabetizador deve, inicialmente, conversar com seus alunos sobre a escrita, mostrando-lhes sua utilidade, funcionalidade e importância na sociedade.

De acordo com Koch e Elias (2018):

Quando as crianças chegam às escolas já dominam a língua falada. Ao entrar em contato com a escrita, precisam adequar-se às exigências desta, o que não é tarefa fácil. É por essa razão que seus textos se apresentam evitados de marcas de oralidade, que, aos poucos deverão ser eliminadas. Na fase inicial de aquisição da escrita, a criança transpõe para o texto escrito os procedimentos que está habituada a

usar em sua fala. Somente com o tempo e com a intervenção contínua e paciente do professor é que vai construir seu modelo de texto escrito. (KOCH; ELIAS, 2018, p.18)

Assim, de acordo com Koch e Elias, cabe ao professor criar situações de escritas para os alunos. Ele deve estimular as crianças a ler textos, compreendê-los, interpretá-los e levantar hipóteses sobre eles. A partir dessas atividades, o professor, então, poderá solicitar que os alunos usem a criatividade para produzir seus próprios textos. Na sala de aula, o professor deve conversar com seus alunos sobre a importância da escrita, sua funcionalidade e veiculação na sociedade. E deve também desenvolver, durante as aulas, atividades que favoreçam a aprendizagem dessa modalidade da linguagem verbal, tornando o ato de escrever em algo atrativo para a criança.

Não podemos esquecer, discordando das autoras, de que produzir um texto escrito não é uma atividade centrada apenas no ato de escrever. O aluno, na situação de escrita, se encontra diante de uma folha ou tela em branco e precisa saber que produzir um texto escrito requer várias etapas como planejamento, escrita do texto, seguida de revisão e da reescrita. Na primeira etapa, a do planejamento, delimita-se o tema, os objetivos, o gênero e o registro, entre outros elementos, de acordo com o(s) receptor(s); na segunda etapa, a da escrita propriamente dita, põe-se no papel o que foi planejado, isto é, o plano, com muita atenção, a fim de garantir a organização das ideias e sua coerência. Na terceira etapa, a que abrange a revisão e reescrita do texto, faz-se a análise do que foi escrito: os objetivos foram atingidos? As ideias foram desenvolvidas com coerência e clareza? Há conexão entre os segmentos do texto? As normas estruturais da língua foram seguidas? Aspectos textuais como ortografia, pontuação e divisão do texto em parágrafos foram respeitados? Mas tudo isso requer a aprendizagem de tais habilidades necessárias à atividade de escrever que os alunos dos anos iniciais, principalmente, aqueles que estão na fase de alfabetização, ainda não possuem.

Segundo ANTUNES (2003, p.60), “a maturidade na atividade de escrever textos adequados e relevantes se faz assim, e é uma conquista inteiramente passível a todos \_ mas é “uma conquista” “uma aquisição”, isto é, não acontece gratuitamente, por acaso, sem ensino, sem esforço, sem persistência.” Discordamos da autora (assim como de muitos). Quando usa o termo “aquisição”, ao invés de “aprendizagem”, pois nessa distinção reside a diferença principal entre “aquisição” da língua oral, que é espontânea e compulsória, desde que a criança esteja exposta à situação comunicativa de fala e não tenha qualquer distúrbio maior que a impeça de tal aquisição e “aprendizagem” da leitura e escrita, pois o sistema de escrita é uma invenção e tal aprendizagem, por ser difícil, requer professores habilitados e

metodologias muito bem fundamentadas, mas concordamos com suas ideias, quando refere que a produção escrita requer orientação, vontade, determinação, exercício, prática, tentativas e aprendizagem, ou seja, exige tempo.

Ao ingressarem no primeiro ano do ensino fundamental, com seis anos de idade, as crianças se deparam com um ensino explícito do sistema de escrita. Elas sabem que estão ali para aprender a ler e a escrever. O processo ensino-aprendizagem, então, ocorrerá através de atividades que priorizarão esses saberes. Fayol (2014, p.49), afirma que competências devem ser organizadas, sistematicamente, para esse fim, pois, ao contrário do que acontece com a linguagem falada, a aprendizagem da escrita requer uma instrução explícita.

Assim, a escola precisa cumprir sua principal função: ensinar as crianças que ingressam no ensino fundamental a dominar a leitura e escrita e a usar essas ferramentas, com competência, de acordo com as exigências sociais, pois vivemos numa sociedade grafocêntrica, onde nos deparamos cotidianamente com diversos textos escritos, o que exige um conhecimento sistemático dessa modalidade da linguagem verbal, conforme já mencionado.

### 2.1.3. O desempenho da escrita em avaliações institucionais

Durante muitos anos, a avaliação, nas escolas brasileiras, foi utilizada apenas como um instrumento para classificar os alunos como bons, indisciplinados e casos perdidos. Felizmente, esse paradigma de avaliação ficou para trás. Hoje, a avaliação é vista como uma das mais relevantes ferramentas à disposição dos professores e gestores para alcançar a principal meta da escola, que é fazer todos os docentes aprenderem.

Nas últimas décadas, o Brasil vem adotando uma avaliação sistêmica, caracterizada pelos testes de larga escala, com o objetivo de avaliar os conhecimentos dos alunos, da educação básica, primeiramente, em língua portuguesa e matemática, das escolas públicas e particulares das redes municipal, estadual e federal. Saber qual o nível de conhecimento e ciência que docentes e gestores têm de suas responsabilidades diante da aprendizagem de seus alunos tornou-se relevante e necessário para que o estado adote políticas públicas educacionais que garantam aos estudantes o direito a uma educação de qualidade.

A criação de padrões de qualidade e sua determinação para a educação é um tema de grande relevância para as políticas públicas educacionais. A avaliação institucional (interna ou externa) é um mecanismo substancial, usado por essas políticas públicas para medir o

desempenho e estabelecer a qualidade almejada. Essas avaliações exigem do estudante conhecimentos em vários níveis e modalidades e cabe à escola oferecer aos alunos uma formação que os torne proficientes em leitura e escrita, capazes de atender às exigências do mercado de trabalho e cidadãos críticos, aptos a exercer sua cidadania.

Além de aferir os níveis de aprendizagem dos estudantes, a avaliação em larga escala mensura as escolas. A análise dos resultados obtidos com tais avaliações permite aos gestores da educação definir projetos e programas que possam enfrentar e superar os problemas detectados.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) foi a primeira iniciativa brasileira, em escala nacional, para se conhecer o sistema educacional brasileiro em profundidade. Ele foi aplicado pela primeira vez em 1990. A partir daí foram criados vários subsistemas para avaliar os estudantes e instituições com o objetivo de mensurar o desenvolvimento educacional. Fazem parte do Saeb, desde 2019, as avaliações: Provinha Brasil, Prova Brasil e a ANA.

A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica que tem como objetivo investigar as habilidades desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. Composta pelos testes de língua portuguesa e matemática, essa avaliação permite aos professores e gestores obter mais informações que ajudem o monitoramento e a avaliação dos processos do desenvolvimento da alfabetização e letramento e das habilidades iniciais em matemática, ofertadas nas escolas públicas brasileiras.

A Prova Brasil é uma avaliação censitária das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino. Participam dessa avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados. O público-alvo da prova Brasil são os alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental de escolas públicas urbanas e rurais.

Dos resultados da Prova Brasil (Anresc) e da Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) são tirados os dados que integram o cálculo do Índice do Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), utilizado para acompanhar o cumprimento das metas contidas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como a meta de atingir até o final da vigência do plano, um Ideb de 6,0 pontos, índice do nível de qualidade educacional e média dos países que fazem parte da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

A ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização) é uma avaliação censitária e anual aplicada em alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. Essa

avaliação tem como objetivo principal aferir os níveis de alfabetização e de letramento dos estudantes em língua portuguesa e matemática. A Avaliação Nacional de Alfabetização é essencial para medir a qualidade da educação no Brasil. O estudo avalia o conhecimento de crianças em final do ciclo de alfabetização, com o objetivo de cumprir a meta do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), de que todas as crianças até os oito anos sejam alfabetizadas em língua portuguesa e aprendam as operações básicas em matemática.

Vale ressaltar que, a partir de 2019, a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc, também conhecida como Prova Brasil) deixaram de existir com essa nomenclatura. Agora, todas as avaliações externas serão identificadas como **Saeb**. Além disso, o Saeb passou a incluir também a Educação Infantil. As aplicações acontecerão para turmas de creche, pré-escola, 2º ano, 5º ano, 9º ano do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio. Já o 3º ano, que foi coberto pela ANA até 2016, deixará de ser avaliado. Essa última mudança ocorreu porque a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabeleceu o fim do ciclo de alfabetização no 2º ano e não mais no 3º.

No contexto mundial, a avaliação institucional faz parte das rotinas educacionais de vários países desenvolvidos, já há algumas décadas e as Organizações Internacionais (OIs) são as principais disseminadoras desses processos. A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) coordena o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (em inglês: *Programme for International Student Assessment - PISA*), que tem como objetivo obter informações sobre o desempenho e as condições de aprendizagens de alunos na faixa de 15 anos. Realizada a cada três anos, a avaliação internacional contempla três domínios do conhecimento: Leitura, Matemática e Ciências. No Brasil, o programa é coordenado pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Ministério da Educação. O Brasil participa do PISA desde sua primeira edição, em 2000.

Na edição de 2015 (INEP, 2016), o Brasil ficou em 59º lugar em leitura e em 65º em matemática, numa lista de 70 países. A pontuação média dos brasileiros na avaliação de leitura foi de 407 pontos, valor muito inferior à média dos países membros da OCDE (493 pontos). Na edição de 2018 (PISA, 2018), a avaliação internacional revelou baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências: os estudantes brasileiros estão dois anos e meio abaixo dos países da OCDE (487) em relação ao nível de escolarização em leitura e três anos e meio abaixo dos países da OCDE (489) em relação ao nível de escolarização em matemática. Outro dado apontado pela pesquisa é que o Brasil (404) está três anos abaixo dos países da OCDE (489) em relação ao nível de escolarização em ciências. A posição do Brasil

no PISA de 2018 foi a seguinte num rol de 79 países: 57º lugar em leitura (413 pontos), 70º em matemática (384 pontos) e 64º em ciências (404 pontos).

Os resultados do PISA 2018 mostram o Brasil na 57ª colocação em leitura. Uma comparação histórica evidencia a tendência à estagnação do país em leitura. A OCDE ratificou tal tendência, ao analisar os resultados de sete edições do PISA em leitura, seis em matemática e cinco em ciências. Apesar das notas médias terem variado alguns pontos para cima e para baixo, no decorrer da última década, essa variação não foi considerada uma evolução, ou involução do patamar, mas o Brasil continua com um índice bem alto de analfabetos funcionais.

O Brasil participou de todas as edições do PISA desde sua criação em 2000, mas se mantém muito abaixo da pontuação de países desenvolvidos e da média de países da OCDE, considerada uma referência na qualidade de educação. Muitos educadores veem o resultado do PISA como um reflexo de cenário da educação brasileira. Mas o que fazer diante dessa situação? Como melhorar o desempenho dos alunos brasileiros em leitura, matemática e ciências?

Assim, os resultados do Pisa dão aos países participantes a oportunidade de avaliar os conhecimentos e as habilidades dos seus estudantes em comparação com os de outros países; aprender com as políticas e práticas aplicadas em outros lugares e, assim, formular suas políticas educacionais com a finalidade de melhorar a qualidade da educação oferecida aos seus cidadãos e, conseqüentemente, alcançar melhores resultados de aprendizagem.

## 2.2. SISTEMA SCLiar DE ALFABETIZAÇÃO - FUNDAMENTOS

O Sistema Scliar de Alfabetização está baseado no que há de mais avançado na teoria e prática das ciências que se ocupam da linguagem verbal: a linguística, a neurociência, psicolinguística e a neuropsicolinguística e está alicerçado em recentes estudos e descobrimentos das neurociências, oriundos de experimentos por imagem, através de ressonância magnética (IRM), da eletroencefalografia (EEG) e da magnetoencefalografia (MEG), para rastreamento e estudo com maior precisão do cérebro humano, para observar como ocorre o processamento de leitura nele. Nesse sentido, o Sistema Scliar de Alfabetização destaca alguns pontos fundamentais: diferença entre a aquisição da linguagem

oral e escrita, reciclagem neuronal, bases neurológicas para alfabetização, variação sociolinguística e educação integral e integrada.

A neurociência é a ciência que estuda a realização física do processo de informação no sistema nervoso animal e humano. A área da neurociência que mais interessa aos processos envolvidos na leitura e na escrita se denomina neuropsicologia, que estuda a relação entre as funções neurais e psicológicas, ou seja, quais áreas específicas do cérebro controlam esta ou aquela função psicológica. (CABRAL, 2013, p. 218).

Recentemente, através das técnicas de neuroimagem funcional (IRM) de eletroencefalografia (EEG) e de magnetoencefalografia (MEG), mais conhecidas pelos seus acrônimos, foi possível averiguar que há neurônios especializados na região occipital-temporal ventral esquerda para reconhecer os traços invariantes das letras e isso é possível porque uma ou duas letras (os grafemas) estão associados a um fonema, ambos com a função de distinguir significados. A mesma diferença que se faz entre /r/ e /R/, se faz entre **r** e **rr**, **R** e **RR**, **R** e **RR** e isso porque, por exemplo. **Caro** e **carro** têm significados diferentes.

Assim, para Scliar-Cabral (2013):

A verificação de que os neurônios na região occipital-temporal ventral **esquerda** reconhecem as invariâncias dos traços que compõem as letras e de que eles aprendem a reconhecê-las porque uma ou duas letras estão associadas aos fonemas, e os axônios de tais neurônios se projetam em cadeias sucessivas até chegar à região que processa os significados, tem profundas implicações sobre a metodologia da alfabetização, particularmente em sistemas alfabéticos como o do português brasileiro. (SCLIAR-CABRAL, 2013, p. 47).

Nesse contexto, conclui-se que, *a base para uma alfabetização efetiva para a leitura e escrita*, são as mais recentes descobertas científicas de que há neurônios especializados que devem ser reciclados para reconhecer os traços das letras, associando-as aos fonemas.

Segundo o SSA, a primeira grande dificuldade para se alfabetizar, consiste em aprender a reconhecer quais, quantos e como se combinam os traços invariantes que formam as letras, pois os neurônios da visão não foram biologicamente programados para reconhecer as diferenças de direção dos traços, reconhecimento esse indispensável para distinguir várias letras entre si. Isto acontece com letras como b, d.

Para Scliar-Cabral (2013), outra das maiores dificuldades para uma criança se alfabetizar é a de que ela percebe a fala como um contínuo, ou seja, não separa as palavras entre si, nem consoantes das vogais. Na fala, não há uma separação entre o início e o final das palavras. Em consequência, a criança precisa aprender a desmembrar, as sílabas nas suas

unidades mínimas constituintes (fonemas), utilizando-se dos grafemas que os representam, realizados por uma ou duas letras no português brasileiro (PB) escrito.

Ainda, segundo Scliar-Cabral, no processo de alfabetização, para a criança reconhecer a palavra escrita, além de saber atribuir os valores de cada grafema, realizados por uma ou duas letras no PB escrito, ela deverá saber onde cai o acento mais forte (acento de intensidade) da palavra, pois no português, o acento pode cair na última sílaba (oxítona), na penúltima (paroxítona) ou na antepenúltima sílaba (proparoxítona). Além disso, de acordo com a cientista, a metodologia a ser adotada no ensino e na aprendizagem iniciais da leitura deve levar em consideração quatro desafios para os alunos durante o processo de alfabetização: a fala é percebida como um contínuo; é impossível articular uma consoante oclusiva isoladamente; o nome da letra não representa seu valor fonêmico e a existência de grupos linguísticos. (Scliar-Cabral, 2013, p. 34-35-36.)

Em relação à escrita, Scliar-Cabral (2013), afirma que, em qualquer aprendizagem, para saber produzir, é imprescindível, saber compreender. E a língua escrita exige essa compreensão: se não souber ler, a criança não conseguirá compreender os textos que circulam na sociedade.

Diferentemente do sistema oral, que é adquirido de forma natural, o sistema escrito é construído no contexto do ensino-aprendizagem de forma sistemática e intensiva, exigindo um bom desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional da criança. Para produzir um texto escrito, a criança tem que aprender a planejar para o que ela vai produzir a mensagem (intenções pragmáticas e/ou situação retórica), o que ela vai escrever (as ideias essenciais) e como ela vai escrever, pois há várias escolhas a serem feitas, nas quais influem muitos fatores determinantes, como: para quem ela vai escrever (público ou privado, *status*, nível cultural, etc.), suporte utilizado (celular, computador, papel, etc.).

Portanto, a aprendizagem da escrita requer uma metodologia adequada mediada por um profissional capacitado. Daí a importância da Formação Continuada para todos os professores alfabetizadores.

### 2.2.1 Educação integral e integrada como um dos fundamentos do ensino e da aprendizagem iniciais da leitura e da escrita

O Sistema Scliar de Alfabetização apresenta os fundamentos filosóficos, científicos e metodológicos da alfabetização Integral e Integrada. A alfabetização integral parte do pressuposto de que o alvo é a educação plena do indivíduo: cognição, afetos, sociabilidade, o

físico e o estético, levando o indivíduo ao exercício pleno da cidadania e à realização pessoal, tornando-o apto à compreensão dos diversos textos escritos que circulam na sociedade e a produzir os de que necessita. Já a alfabetização integrada é a que aproveita todos os espaços e tempos disponíveis para o ensino-aprendizagem de quais, quantos e como se combinam os traços que formam as letras e da constituição dessas em grafemas associados aos seus respectivos valores (os fonemas). (SCLIAR-CABRAL, 2013, p. 16)

Segundo a autora, o principal fundamento filosófico e científico que norteia a alfabetização integrada é a indissociabilidade das ciências humanas e biológicas, já que a cultura não pode ser cogitada sem o biológico, nem a especialização cerebral sem ser organizada pela experiência. Referindo-se à alfabetização, esse princípio significa, por um lado, que, conquanto a invenção da escrita tenha ocorrido há aproximadamente 5 mil anos, essa invenção e sua respectiva aprendizagem só foram possíveis porque a organização biopsicológica da espécie está apta à produção cultural, mecanismo de sobrevivência, bem como à aprendizagem dos sistemas escritos, mais especificamente, a relativa plasticidade dos neurônios permitem sua adaptação às novas aprendizagens, ou seja, eles estão aptos a aprender a reconhecer quais, quantos e a direção dos traços invariantes das letras.

Outro fundamento da alfabetização integrada é que ela deveria instrumentar o indivíduo para que ele esteja apto a ler com autonomia, a compreender e a refletir sobre e a assimilar os conhecimentos veiculados pelos textos escritos que circulam na sociedade, apossando-se dos avanços filosóficos, científicos, literários e culturais produzidos pela humanidade no decorrer do tempo, a chamada *cultura humanística*.

Mas é possível, na atualidade, atingir o ideal humanístico e substituir o conceito de erudição pelo de apreensão e síntese dos avanços filosóficos científicos e das artes? Como?

É possível atingir o ideal humanístico, sim, mas para isso, a escola precisa buscar novas estratégias metodológicas de alfabetização, baseadas nas experiências que deram resultados na erradicação de analfabetismo funcional, incorporando o que há de mais avançado na neurociência da educação (DEHAENE, 2012). Ela não pode continuar a fabricar analfabetos funcionais. Um dos caminhos é a **alfabetização para o letramento**.

Nesse sentido, deve-se fazer uma reflexão sobre alfabetização e letramento. Segundo Magda Soares (2003), “Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno.” Assim, a alfabetização é um processo de aquisição de habilidades cognitivas básicas onde o indivíduo desenvolve a capacidade de ler e escrever e neles veja uma utilidade para si. O letramento vai além disso, permitindo que o indivíduo adquira o domínio da linguagem escrita e falada e o

utilize nos mais variados contextos sociais. E para alguns estudiosos, parece não haver uma oposição entre alfabetização e letramento, visto que só se torna efetivamente letrado quem estiver alfabetizado, existindo, portanto, uma complementaridade entre ambos, e não exclusão mútua.

Diante de tudo que foi proposto, conclui-se que a educação integral prioriza o indivíduo como um todo: os aspectos cognitivos, físicos, afetivos, sociais e estéticos e que a educação integrada relaciona o aprendiz com a família, a comunidade e com as outras disciplinas, no processo de aprendizagem.

### 2.2.2 O Sistema Scliar de Alfabetização e o combate ao analfabetismo funcional

O Sistema Scliar de Alfabetização, que é resultado de muitos estudos e pesquisas, realizados por Scliar-Cabral, também, visa à melhoria dos índices de alfabetismo no Brasil. Uma de suas inspirações foi o Programa Iniciativa de Intervenção Precoce (*Early intervention Initiative*, EII), desenvolvido pelo Conselho do Condado Oeste de Dunbartonshire, na Escócia, que também tinha como objetivo erradicar o analfabetismo funcional no Condado, o mais elevado no Reino Unido. O Programa priorizava a educação infantil, desenvolvendo a consciência fonológica na pré-escola e utilizando o método fônico sintético e o enfoque multissensorial de Montessori, o que em alguns aspectos foi incorporado e aprimorado pelo SSA.

De acordo com os resultados preliminares do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF, 2018, p.17), 3 de 10 brasileiros entre 15 e 64 anos podem ser considerados analfabetos funcionais. Ainda, segundo o Inaf, somente 12% dos brasileiros nessa faixa etária se encontram classificados como proficientes, ou seja, conseguem elaborar textos um pouco mais complexos (como mensagens, descrições, exposições e argumentações) e opinar acerca do estilo ou do posicionamento do autor.

O Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) é uma pesquisa idealizada pela parceria entre o Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa e realizada com o apoio do IBOPE Inteligência com o objetivo de mensurar o nível de alfabetismo da população brasileira entre 15 e 64 anos, avaliando suas habilidades e práticas de leitura, de escrita e de matemática aplicadas ao cotidiano.

Em uma definição simples, “analfabeto funcional é o indivíduo que, apesar de ter frequentado a escola, não consegue compreender, nem produzir os textos de que necessita.” (SCLiar-CABRAL, 2013, p. 27). Hoje, pode-se observar que o indivíduo precisa ter

habilidades de leitura, escrita e cálculos para desenvolver tarefas impostas pela sociedade contemporânea. Essas atividades exigem um bom nível de letramento para que ele compreenda os textos que circulam em sociedade e participe ativamente da vida social. Entende-se, então, que é preciso fazer com que os estudantes atinjam rapidez e fluência na leitura para que possam compreender os textos aos quais estão expostos e redigir adequadamente os textos dos quais necessitam.

No Brasil, três em cada dez jovens e adultos de 15 a 64 anos (29% do total, o equivalente a cerca de 38 milhões de pessoas) são considerados *analfabetos funcionais*. Esses indivíduos têm muita dificuldade de compreender e produzir os textos de que necessitam, não conseguem identificar, em situações cotidianas, as principais informações em um cartaz de vacinação ou fazer contas de uma pequena compra. Dados do Indicador do Alfabetismo Funcional (INAF, 2018) mostram que há dez anos, a taxa de brasileiros nessa situação está estagnada. Diante desse quadro, combater o analfabetismo funcional, hoje, é um dos desafios enfrentados pela escola.

### 2.3. OUTROS APORTES TEÓRICOS

Dois outros aportes teóricos contribuíram para o desenvolvimento das ideias sobre as práticas de ensino da escrita, os de Marcuschi e os estudos sobre coesão e coerência, que apresentarei a seguir.

#### 2.3.1 A produção textual como uma atividade sociointerativa

Hoje, é impossível se expressar sem um texto (oral ou escrito) e um gênero, pois, para cada ação ou situação social é necessário se comunicar, e é através deles que o fazemos. Nesse sentido, o professor precisa ter um cuidado especial no processo de produção social de escrita para que o aluno possa observar o aspecto social da língua no ambiente escolar.

Segundo Marcuschi, é primordial reconhecer e valorizar toda a pluralidade de textos que aparecem na sala de aula e fora dela, bem como as ações linguísticas, cognitivas e sociais concentradas para a sua produção. Para o linguista, a sala de aula é um grande laboratório de investigação, onde conhecer não é um ato individual, e sim, uma ação cooperativa. O trabalho com a escrita proporciona vivenciar o processo enunciativo, permitindo, assim, ampliar a capacidade criativa dos alunos no sentido de desenvolver habilidades e competências para o processo de produção de textos.

Para Marcuschi (2008), o texto é construído na perspectiva da enunciação e os processos enunciativos não são simples nem obedecem a regras fixas. O linguista afirma que os falantes/escritores da língua, ao produzirem textos, estão enunciando conteúdos e sugerindo sentidos que devem ser construídos, inferidos, determinados mutuamente. Segundo o pesquisador, a produção textual, assim como um jogo coletivo, não é uma atividade unilateral: produzir textos envolve decisões conjuntas. E isso caracteriza de maneira primordial a produção textual como uma atividade sociointerativa.

Assim, a produção de textos escritos deverá ser sempre uma atividade socio-interacional, pois escrever exige um diálogo com o outro, seja um sujeito ou outro texto. O interlocutor é peça fundamental na produção escrita, pois é ele quem determina a adequação do discurso às situações de produção. Nesse sentido, o ato de escrever deve ser construído como uma atividade em que os estudantes se envolvam com as práticas sociais da linguagem.

Para Scliar-Cabral, infelizmente, o Marcuschi já faleceu e não podemos dialogar com ele: uma coisa é postular que, ao planejar o que vai escrever, o redator deverá condicionar sua escolha do gênero e do registro ao que pretende (intenção pragmática) com um dado tipo de leitor (privado ou coletivo, *status*), numa dada situação comunicativa, outra, que a produção textual **escrita** seja uma atividade primordialmente sociointerativa.

Essa última proposição vai de encontro às propriedades essenciais da produção escrita canônica:

1<sup>a</sup> – Ruptura espaço-temporal: escreve-se para um futuro leitor que vai ler o texto num outro lugar e noutra tempo, portanto, é evidente que não pode dialogar com o autor;

2<sup>a</sup> – Permanência: essa propriedade não só possibilitou a complexidade maior do texto escrito (semântica, lexical, sintática, textual) e de seu tamanho), como permitiu ultrapassar a instantaneidade da comunicação oral canônica, essa, sim, obrigatoriamente dialógica: o texto escrito pode sobreviver ao seu autor até por milênios, o que, convenhamos, torna a socio-interação entre ele e os longínquos leitores surreal.

3<sup>a</sup> – Autonomia: o texto produzido se desprende, fisicamente, do autor e pode ser transportado para os lugares mais remotos. Novamente, a sociointeração entre ele e os longínquos leitores é surreal.

#### 2.4. A linguística de texto, a coesão e a coerência: a produção escrita nos anos iniciais

O que distingue um texto de um emaranhado de palavras e frases soltas, sem sentido, é a relação existente entre suas partes. Se essas partes estiverem conectadas entre si, de maneira

coesa e coerente, a mensagem será clara e o discurso, um enunciado semântico compreensível. Daí a importância da coesão e da coerência, na construção do sentido de qualquer texto. O estudo da coesão e da coerência textual faz parte da Linguística do Texto, por isso, apresentaremos algumas considerações sobre esta corrente da Linguística moderna.

A linguística de texto (doravante LT) surgiu na década de 1960, na Europa, mas só ganhou projeção a partir dos anos 1970, tendo como preocupação inicial descrever os fenômenos sintático-semânticos ocorrentes entre enunciados ou sequências de enunciados, ocupando-se, apenas dos textos escritos e com o processo de produção. Nessa época, não se fazia, ainda, uma distinção clara entre fenômenos ligados à coesão e à coerência do texto. Hoje, a LT trata tanto da produção como da compreensão de textos orais e escritos.

Para Koch (2018/1989), a Linguística textual adota como objeto particular de pesquisa não mais a palavra ou a frase isolada, mas o texto, considerado a unidade básica de manifestação da linguagem, visto que o homem se comunica através de textos e que há variados fenômenos linguísticos, os quais só podem ser explicados no interior do texto. Segundo a pesquisadora, o texto é muito mais que a simples soma de palavras e frases que o compõem e que a diferença entre frase e texto não é de ordem quantitativa e, sim, de ordem qualitativa.

Já, segundo Marcuschi (2008), sob um ponto de vista mais técnico, a Linguística de texto pode ser definida como o estudo das operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso. Para o linguista, a LT parte do princípio de que a língua não funciona nem ocorre em unidades isoladas, tais como os fonemas, os morfemas, as palavras ou frases soltas, mas em unidades de sentidos denominadas textos, sejam elas textos orais ou escritos.

Com a Linguística Textual, passou-se a estudar o que faz com que um texto seja um texto, ou seja, quais os elementos responsáveis pela textualidade. Beaugrande e Dressler (apud, MARCUSCHI, 2008, p. 96), apresentam um conjunto de tais elementos: coesão, coerência, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade. Neste estudo, vamos nos ater aos dois primeiros.

Para esses autores, a coesão diz respeito à maneira como as palavras e frases que compõem um texto, estão conectadas entre si numa sequência linear, por meio de dependências de ordem gramatical. Já Marcuschi (apud, KOCH, 2018, p. 16), define os elementos de coesão como “aqueles que dão conta da estruturação da sequência superficial do texto”. Para o linguista, os princípios não são apenas sintáticos, e sim, de “uma espécie de

semântica da sintaxe textual”, trata-se, pois, dos mecanismos formais de uma língua que permitem estabelecer relações de sentidos entre os elementos linguísticos que compõem o texto.

Segundo Koch, o conceito de coesão textual diz respeito a todos os processos de sequencialização que garantam uma ligação linguística significativa entre os elementos que acontecem na superfície do texto. Para a pesquisadora, os mecanismos que formam a coesão textual são os responsáveis pela tessitura do texto, pois estabelecem variadas relações de sentidos entre os enunciados.

A autora afirma que:

Costumou-se designar por coesão a forma como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se interligam, se interconectam, por meio de recursos, também linguísticos, de modo a formar um “tecido” (tessitura), uma unidade de nível superior à da frase, que dela se difere qualitativamente. (KOCH, 2009, p.35).

Concluindo, a coesão textual está relacionada ao uso adequado de conectivos ou pronomes anafóricos, ou seja, ela está ligada à gramática, aos elementos da língua que têm por função fundamental estabelecer relações de sentido, mantendo conexão entre orações e períodos, no texto. Em relação à coerência, Koch e Travaglia (2018) afirmam que ela é responsável pela continuidade dos sentidos no texto, apresentando-se como o resultado de uma intrincada rede de fatores de ordem linguística e cognitiva, e não como um simples traço dos textos. Segundo os autores:

A coerência está diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto. (KOCH e TRAVAGLIA, 2018, p. 21).

A coerência está ligada diretamente à questão de o texto ter sentido ou não. Ela se manifesta na organização do texto e possui uma dimensão semântica e também uma dimensão pragmática, pois exige do sujeito/escritor conhecimento de mundo, conhecimento este, acumulado ao longo de sua vida, de maneira organizada e que precisa ser compartilhado com seu interlocutor. O autor, ao produzir seu texto, deve adequá-lo ao receptor, que precisa compreender e interpretar o que está escrito, considerando a situação em que aquele se encontra: seu contexto social, cultural, histórico e cognitivo; sem esquecer suas intenções de comunicação e de sua visão de mundo.

Portanto, ao produzir um texto oral ou escrito e também virtual, o indivíduo precisa levar em consideração o interlocutor desse texto, valorizar a questão da comunicabilidade e obedecer ao código linguístico, para não incorrer em erros de coerência, visto que esta é a responsável pelo estabelecimento de um sentido para o texto. Na próxima seção, apresentar-se-á a maneira como a proposta foi desenvolvida.

### 3.METODOLOGIA

O presente trabalho foi realizado, parcialmente, por causa da pandemia, com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal na cidade de Lagarto/SE. Os procedimentos metodológicos necessários à realização deste trabalho partem da abordagem qualitativa, na perspectiva da pesquisa-ação, que se caracteriza por ser uma linha de investigação associada às formas de ação coletiva, orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação, que além da participação, supõe uma forma de ação planejada. Para Thiollent (2002, p.15), na pesquisa-ação, “os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas”.

A metodologia utilizada consiste na produção, revisão e reescrita de texto pelos discentes, e análise dos textos pela pesquisadora. Diante do contexto de isolamento social, causado pela pandemia do coronavírus, só foram realizadas duas etapas do trabalho: a produção de texto e a análise, essa última, baseada num roteiro de monitoria sugerido por Scliar-Cabral (2020).

A proposta foi desenvolvida em cinco semanas (uma produção por semana). Na primeira semana, os alunos produziram um convite; na segunda, um bilhete; na terceira, uma narrativa ficcional; na quarta; uma carta familiar e, na quinta e última semana, produziram uma receita. A pesquisadora, em posse das produções, efetuou a análise, seguindo o roteiro sugerido por Scliar-Cabral. Essa análise inicial permitiu a identificação dos desvios linguísticos nas produções escritas dos alunos. A produção inicial serve para mostrar o que os alunos já sabem e, também, suas principais dificuldades. A partir desse diagnóstico, o professor poderá planejar as intervenções necessárias à melhoria das produções escritas dos discentes.

Na sala de aula, é essencial que os alunos aprendam que um texto bem escrito é aquele que cumpre a finalidade a que se propõe e que produzir um texto escrito é um processo de idas e vindas. Durante a monitoria, são necessárias seis leituras para que se possa corrigir o texto, depois do que será preciso reescrevê-lo, para que haja coerência, adequação vocabular, coesão, ajustes da paragrafação e da pontuação e a correção de possíveis deslizes ortográficos.

Assim, esta pesquisa pretende, por meio da aplicação dos conhecimentos metalinguísticos, provocar mudanças na forma de planejar, produzir, revisar e reescrever

pelos alunos e na forma de corrigir e de ensinar as questões gramaticais prioritárias pelos professores para que os alunos dos anos iniciais possam aprimorar suas produções escritas.

### 3.1 A ESCOLA ESCOLHIDA

A Instituição Municipal escolhida para o trabalho fica localizada na periferia da cidade, num bairro não muito distante do centro de Lagarto/SE. A Escola Municipal Raimunda Reis pode ser caracterizada como de pequeno porte: a estrutura física é pequena, com apenas três salas de aulas, um pequeno pátio, uma cozinha, dois banheiros, uma secretaria que também funciona como diretorias e sala de professores. A Unidade Escolar atende crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e está subordinada à Secretaria Municipal de Educação (SEMED), localizada no centro da cidade de Lagarto, à Avenida Presidente Kennedy, SN. A Instituição foi escolhida, entre outras, por ser a pioneira no trabalho com o Sistema Scliar de Alfabetização. A escola adotou o SSA em 2017, ano de implantação do Sistema no município.

Sobre a E. M. Raimunda Reis, é necessário citar que, até 2016, a instituição era a Unidade Municipal de Educação Infantil Raimunda Reis e, que em 2017, ao adotar o 1º ano do Ensino Fundamental, passou a ser Escola Municipal Raimunda Reis.

### 3.2 SUJEITOS PARTICIPANTES

Assim, a pesquisadora optou por concentrar sua pesquisa-ação em uma turma no início do 3º ano, dessa Unidade Escolar, composta por 35 alunos, regularmente matriculados, com idade entre 7 e 8 anos. Em relação à distribuição por sexo, a turma possuía 20 meninas e 15 meninos. A ideia inicial era trabalhar com diferentes gêneros textuais que circulam socialmente, apresentando-os à turma, de maneira contextualizada e dinâmica.

Mas, por conta da pandemia do coronavírus que se alastrou pelo mundo inteiro e provocou mudanças no dia a dia dos alunos e familiares, levando todos a cumprirem um isolamento social, imposto pelos órgãos de saúde que também ordenou o fechamento das escolas por tempo indeterminado, a proposta não pôde ser cumprida no que diz respeito ao número de alunos a serem acompanhados.

Com a ajuda da professora da turma, dez famílias foram consultadas, via celular, sobre a possibilidade de a pesquisadora ir até a casa dos alunos e deixar com os pais ou responsáveis

a tarefa de promover as atividades propostas na pesquisa. Somente cinco famílias responderam positivamente à solicitação.

Em virtude da pandemia do coronavírus, a amostra populacional foi reduzida a 5 (cinco) alunos, 14.28% do total dos 35 alunos, no início do 3º ano da escola. Os estudantes, cujos textos compõem o *corpus* desta pesquisa, na faixa etária de cerca de 8 anos, estão sendo alfabetizados pelo SSA, desde 2017.

### 3.3 PROCEDIMENTOS

A amostragem aconteceu durante cinco semanas. Os pais que concordaram em promover as atividades e seus respectivos filhos, alunos da turma do 3º ano da Escola Municipal Raimunda Reis, recebiam o pesquisador com os materiais para as atividades, uma vez por semana.

As atividades práticas da pesquisa foram realizadas de forma remota, embora monitoradas pela pesquisadora, no ano de 2020, dado o contexto de pandemia por que passou o país. Na primeira semana, levamos os materiais com as instruções para a atividade de produção textual de **um convite**. Os pais receberam as orientações de como explicar para a criança a atividade.

Na segunda semana, levamos os materiais com as instruções para a segunda atividade de produção textual, que tratou do gênero **bilhete (aviso)** e recolhemos a produção da atividade anterior. Na terceira semana, abordamos o gênero **narrativa ficcional**, na quarta semana, o gênero **carta familiar** e, por fim, o gênero **receita culinária**. Como amostra, para a presente pesquisa, analisamos apenas a narrativa ficcional do Sujeito 2 e o convite dos Sujeitos 1, 2 e 3.

Infelizmente, por causa da pandemia do coronavírus, que suspendeu as aulas presenciais, nas escolas, em todo o país, a pesquisa não foi feita como planejada inicialmente: foi preciso fazer adaptações, como redução do número de alunos participantes e redução das atividades propostas de produção de texto, pois, somente 5 (cinco) alunos puderam ser localizados em seus lares, conforme já mencionado. cujos materiais eram deixados com os pais ou responsáveis. Acresce que não foi possível a sistematização da realização e coleta das atividades propostas, causando o número reduzido de análises realizadas.

A análise das produções escritas dos alunos está baseada em categorizações dos desvios linguísticos e textuais, como coerência, coesão, adequação lexical, pontuação e ortografia, dentre outros.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa-ação, que segundo Thiollent (2002), dá aos pesquisadores condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, com abordagem qualitativa e quantitativa, de caráter participativo.

Assim, foi solicitada aos sujeitos participantes da pesquisa a produção dos gêneros textuais acima relacionados, entretanto, não conseguimos cumprir integralmente as etapas de planejar, escrever, revisar e reescrever o texto.

#### **4. APRESENTAÇÃO DOS DADOS PARA A ELABORAÇÃO DO GUIA (PRODUTO)**

Neste capítulo, descrevemos como foram feitas as análises das produções escritas dos alunos e os resultados obtidos. Diante das dificuldades impostas pela pandemia do coronavírus, a pesquisa foi adaptada para atender a um pequeno número de estudantes, sujeitos da pesquisa, que tinham acabado de ingressar no 3º ano, estando todos na faixa etária de cerca de 8 anos.

Inicialmente, eles iriam produzir um texto, semanalmente, num gênero específico, sendo convite o primeiro deles. Depois de produzidos os textos, a pesquisadora iria fazer a intervenção e orientá-los para uma nova reescrita textual, atentando para as observações que se fizessem necessárias. Entretanto, isso não foi possível. Então, optamos por analisar apenas 4 produções de 3 sujeitos de pesquisa, sendo uma delas do gênero narrativa ficcional e três do gênero convite, conforme a proposta sugerida por Scliar-Cabral (2020), com o objetivo de, com essa amostragem, ilustrar o produto da aplicação da metodologia.

##### **4.1 PASSOS PARA A ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ESCRITAS DOS ALUNOS (SCLIAR-CABRAL, 2020)**

Na formação de professores pelo Sistema Scliar de Alfabetização para a escrita, ministrada pela autora Scliar-Cabral a professores de segundo ano de vários municípios do Nordeste e de outras regiões do país, o ensino das atividades de análise das produções textuais dos estudantes costuma se dar com base nos passos que seguem abaixo, apresentados no Quadro 1. A orientação da professora é a de que a sugestão desse roteiro seja contemplada nas análises, além das que se fizerem necessárias, a depender do propósito de cada atividade e do grau de desenvolvimento de cada redator, sujeito da ação, ou seja, não se trata de uma orientação pré-moldada de modo mecanizado, mas das etapas de análise que devem ser relevadas.

Quadro 1: Passos para a análise de produções textuais (SCLiar-CABRAL, 2020)

|   |
|---|
| <p>✓ <b>1º Passo: intenções pragmáticas</b> (O que você quer?)<br/>O aluno deixou bem claro o que queria conseguir com o texto?</p> <p>✓ <b>2º Passo: coerência</b><br/>O aluno fugiu do assunto, cometeu alguma contradição ou colocou todas as informações necessárias, coerentemente, para conseguir seu objetivo?</p> <p>✓ <b>3º Passo: coesão</b><br/>O aluno prestou atenção no emprego do verbo, as formas verbais estão concordando com seu sujeito? Ele fez a concordância das palavras que modificam o substantivo com ele, como os artigos, por exemplo?</p> <p>✓ <b>4º Passo: adequação das palavras</b><br/>O aluno usou as palavras adequadas ao gênero que produziu? Preocupou-se com o destinatário e utilizou palavras conhecidas por ele? Teve cuidado com as palavras que se pronunciam do mesmo jeito, mas se escrevem de maneira diferente (as homônimas)?</p> <p>✓ <b>5º Passo: pontuação e parágrafos</b><br/>O aluno seguiu a mesma ordem, conforme o plano, de nova linha ao iniciar cada parágrafo? Colocou ponto no final de cada período e usou letra maiúscula depois dele, ao começar uma nova frase?</p> <p>✓ <b>6º Passo: ortografia</b><br/>O aluno escreveu corretamente as palavras? Usou os sinais gráficos, quando necessário?</p> |
|---|

Esta pesquisa objetivou, como produto final, a confecção de um guia de práticas de produção escrita que aplicou as orientações do SSA a fim de ajudar os docentes e discentes, principalmente, na correção e autocorreção dos textos produzidos, bem como, a partir dos erros mais frequentes detectados, planejar as prioridades na textualidade e no ensino da gramática a serem trabalhadas em sala de aula. Em adendo, o guia traz orientações de como o professor deve apresentar os gêneros textuais na sala de aula e de como orientar os discentes do 3º ano na produção escrita de cada um dos adequados ao seu nível de escolaridade, para a obtenção de uma aprendizagem significativa. O protótipo denomina-se “**Caderno Pedagógico - Sistema Scliar de Alfabetização: construindo caminhos para a produção textual**” e se encontra anexo à Dissertação.

Já vimos que, na escola, são apresentadas aos discentes diversas situações de fala e de escrita, sem que estas sejam, obrigatoriamente, o objeto de um ensino sistemático. Entretanto, Dolz e Schneuwly (2004) afirmaram que, para os alunos se apropriarem de noções, de técnicas e de instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações diversas de comunicação, é necessário criar contextos de produção adequados e efetuar atividades ou exercícios variados relacionados às características de cada gênero textual.

Nesse sentido, os autores apresentam a Sequência Didática (SD) como uma ferramenta que proporciona o alcance desses objetivos. Para eles, “uma sequência didática é

um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Para a mediação do professor nas sequências didáticas de práticas textuais escritas, Scliar-Cabral (2020) considera que, a partir de um trabalho de monitoria e revisão textual bem elaborado pelo aluno, o docente vai poder efetuar inferências que o orientem em como planejar melhor suas prioridades em relação ao que deve ser ensinado em sala de aula, para que os discentes aprimorem suas produções escritas em variados gêneros.

Espera-se que os discentes se sintam mais motivados a produzir, ao reconhecerem que há práticas sociais nas quais esses textos escritos são comumente veiculados.

Assim, o guia, primeiro, traz a metodologia do ensino da escrita proposto no SSA, além de orientações ao docente em como melhor repassar aos alunos ações de planejar, produzir, revisar e reescrever seus textos, mostrando-lhes que eles, ao produzirem seus textos escritos, precisam de um planejamento e de um plano, conforme propõe Scliar-Cabral (2020, p.?).

Ao analisar as produções dos alunos, o professor deve verificar se eles seguiram o planejamento e o plano, ao produzirem seus textos, observando os passos descritos no Quadro 1. Com base em tais passos, o professor melhor se habilita a corrigir os textos produzidos pelos alunos e a detectar, com mais facilidade, as ocorrências linguísticas dessas produções, como falta de coerência e de coesão, marcas de oralidade (deditongação, apagamento, no final de palavras, do “r” do infinitivo e da marca de plural “s”, etc.), falta de pontuação, hipossegmentação e hipersegmentação, aspectos voltados à ortografia, promovendo, assim, uma intervenção mais eficiente e significativa do docente, nas produções escritas dos discentes.

O produto apresentará características de reusabilidade e adaptabilidade, pois poderá ser utilizado em qualquer série/ano do Ensino Fundamental, nos Anos Iniciais e Finais com as devidas adaptações.

## 4.2. CONHECENDO O SUJEITO 2

Antes de descrevermos o estudo correlato de 3 produções do gênero convite realizadas por 3 diferentes sujeitos (seção 4.4.), vamos apresentar uma das tantas produções elogiosas do sujeito 2, uma menina de 8 anos, também alfabetizada com a metodologia do Sistema Scliar de Alfabetização, no desenvolvimento de uma das etapas da pesquisa, conforme Quadro 2.

A atividade de elaboração da narrativa ficcional foi o 3º texto solicitado pela pesquisadora, que levou a atividade impressa até a casa da avó da criança, no primeiro semestre de 2020, período em que os estudantes ainda estavam sem aula presencial e sem orientação sistemática de seus professores, no estilo remoto de aulas. Assim sendo, o grau de escolaridade formal do sujeito 2 representa quase que efetivamente dois anos, embora ele estivesse regularmente matriculado no terceiro ano.

Então, a pesquisadora leu a atividade para a estudante (na casa da avó), explicou-lhe como deveria produzir o texto e entregou a atividade à avó, para que esta escolhesse um bom horário ao desenvolvimento da atividade pela neta.

Quadro 2: Narrativa ficcional do S2: “Os três gatinhos”



Os três gatinhos

Era uma vez três gatinhos, o nome da mãe é Mariana, o nome do filho é Chuscinha, e o nome da filha é Júlia. Um dia a mãe saiu para cozinhar comida para dar aos filhotes. Enquanto a mãe cozinhava a comida, uma menina pegou os gatinhos e falou: - Olá gatinhos meu nome é Sofia vou ficar com vocês! Quando a mãe chegou os filhotes não estavam mais, enquanto a mãe estava preocupada os filhotes estavam toda linda, tomava banho, e comportavam-se.

A mãe estava subindo de Telhada em Telhada e entrando na casa dos moradores. Ela subiu no Telhada mais limpa do cidade e entrou na casa, e encontrou os filhotes dormindo. Então a Sofia viu a mãe e ficou com ela, e eles viveram felizes para sempre.

Iniciaremos com uma pergunta: precisaríamos da orientação de algum estudioso para entendermos que “Os três gatinhos” se trata de um bom texto? Não, evidentemente. Qualquer leitor e/ou ouvinte dessa narrativa, escolarizado ou não, concordaria com a afirmativa acima. E, para os estudiosos da linguagem, poderíamos afirmar que o texto é bem escrito, pois apresentou poucas falhas, quando percorridos os passos sugeridos na matriz de Scliar-Cabral (2020).

Ao ler o texto do S2, percebemos conseguiu colocar no papel todas as etapas da produção de uma boa narrativa ficcional e que a narrativa está muito bem estruturada com a sequência de episódios, de eventos e conflitos e das etapas de organizacionais de introdução, desenvolvimento e conclusão. A criança superou o roteiro dado pela professora pesquisadora, que se restringiu ao título e ao cenário introdutório (cf. o Quadro 3) e produziu uma narrativa ficcional com cinco episódios, cada um com seus eventos, muito bem escrita.

Quadro 3: Reprodução do comando da atividade “Os três gatinhos”

Escreva uma história imaginária a partir da imagem dada.  
 Siga o roteiro abaixo:  
 \*Comece o texto com Era uma vez...  
 \*Dê nomes aos personagens.  
 \*Diga o nome do lugar onde acontece a história.  
 \*Dê um título à história.

Os poucos desvios de escrita cometidos pela criança não prejudicaram o sentido do texto, mas, dado o grande potencial dessa criança, é dever do professor ajudá-la a corrigir as poucas falhas apresentadas nos quesitos coesão, como a concordância temporal-aspectual, ao não colocar, às vezes, o verbo no pretérito imperfeito do indicativo, quando se tratava do cenário, por ex.: “o nome da mãe é Marian, o nome do filho é Chuvisco e o nome da filha é Júlia”, ou ao não fazer (raramente) as concordâncias nominais, por ex. “os filhotes estavam **todo** lindos, tomando banho, e **confortável**” e “entrando **na** casas”; cometeu apenas um erro de translineação, esporádico, portanto, mas curioso, pois desobedeceu à separação silábica, talvez porque a vogal /i/ de “gatinho”, na posição de sílaba paroxítona, esteja nasalizada pela consoante palatal seguinte, representada pelo grafema <nh>. A codificação das vogais e semivogais nasais, tanto em sílaba interna, pelo dígrafo, quanto em final de vocábulo é perfeita, com exceção de uma única ocorrência: “tomado banho”;

A falha maior reside na paragrafação e no uso da vírgula: a primeira deve ser trabalhada pelo professor, pois a mudança de parágrafo indica o início de cada novo episódio e, no caso do discurso direto dos personagens, como a criança utilizou em sua narrativa, cada

fala, com o uso do travessão; a segunda falha mais importante diz respeito ao uso da vírgula, pois o uso do ponto é excelente: então, é preciso trabalhar com a criança que, depois de expressões de tempo e lugar (são expressões adverbiais), deve-se colocar a vírgula, como, por ex.: “Um dia,” assim como depois de interjeições de chamamento, como “Olá,” depois de quem você está chamando (vocativo), como “gatinhos,” e depois do continuativo “então,”; um caso mais difícil de explicar a falha na colocação da vírgula é quando ela separa orações dentro do período (ocorreram duas situações nessa narrativa): no primeiro caso, “Olá, gatinhos, meu nome é Sofia vou ficar com vocês.”, tratava-se de **coordenar** duas orações (coordenação assindética, isto é, sem conectivo, no lugar do qual se usa a **vírgula**). Como vão se explicar, ao nível da criança, conceitos tão complexos de sintaxe? Da seguinte forma: “Você vai sublinhar os verbos”: “Olá, gatinhos, meu nome é Sofia vou ficar com vocês.” O primeiro verbo “é” está ligando “meu nome” a “Sofia”, isto é uma oração; o segundo, “vou ficar” está dizendo com quem ela vai ficar, isto é outra oração, então você tem que separar uma da outra por vírgula: “Olá, gatinhos, meu nome é Sofia, vou ficar com vocês.”

O segundo caso de separação de orações dentro do período, em que a menina não colocou a vírgula. ocorreu quando o período começou por uma oração subordinada e a principal veio depois: como essa não vem iniciada por conectivo, é obrigatória a vírgula (acabamos de produzir um ex., negritando a vírgula entre “conectivo” e “é”): “Quando a mãe chegou os filhotes não estavam”.

Como vão se explicar, ao nível da criança, conceitos tão complexos de sintaxe? Da seguinte forma: “Você vai sublinhar os verbos em “Quando a mãe chegou os filhotes não estavam.”: O primeiro verbo “chegou” diz quem chegou, a mãe, isto é uma oração; o segundo, “(não) estavam” está dizendo que eram os filhotes que não estavam, isto é outra oração, então você tem que separar uma da outra por vírgula: “Quando a mãe chegou, os filhotes não estavam.”.

O segundo caso se repete logo a seguir: “mas, enquanto a mãe estava preocupada os filhotes estavam todos lindos.”. Da mesma forma, você vai explicar: “Você vai sublinhar os verbos em “mas, enquanto a mãe estava preocupada os filhotes estavam todos lindos.”: O primeiro verbo “estava” liga “a mãe” a “preocupada”, isto é uma oração; o segundo, “estavam” está ligando “filhotes” a “todos lindos”, isto é outra oração, então você tem que separar uma da outra por vírgula: “mas, enquanto a mãe estava preocupada, os filhotes estavam todos lindos,” (observe que a oração iniciada pela conjunção coordenativa adversativa “mas” está partida pela oração subordinada adverbial temporal).

Diante do exposto, concluímos que as intenções pragmáticas do Sujeito 2, nessa narrativa, foram plenamente preenchidas, dadas a espontaneidade e a leveza com que os episódios e eventos foram se entrelaçando, numa narrativa de conflito bem delimitado e de resolução desse conflito de baixa (ou nenhuma) previsibilidade. Então, o **primeiro passo** foi cumprido de modo promissor: o aluno, além de ter deixado claro o que queria expressar, soube também expressá-lo linguisticamente, de acordo com o gênero narrativa ficcional.

Em relação a aspectos de coerência textual, observa-se que o aluno não fugiu do assunto, não cometeu contradição, além de ter conseguido colocar todas as informações necessárias, coerentemente, para conseguir seu objetivo, o que torna cumprido o **segundo passo**.

Diante das relações de coesão textual, pode-se considerar que o estudante prestou atenção no emprego das formas verbais, em concordância com os sujeitos, embora tenha cometido uns poucos desvios nas concordâncias nominais, atendendo ao **terceiro passo**.

Em relação ao uso de palavras adequado ao gênero narrativa ficcional, observamos que o sujeito atentou ao cumprimento dos comandos da atividade, em especial, diante do uso de “Era uma vez”, para introduzir a narrativa; da nomeação dos personagens envolvidos na trama episódica; da inclusão de um título à narrativa e, conforme já mencionado, superou os comandos, usando as palavras adequadas aos cinco episódios, com a descrição espirituosa do cenário (infere-se um bairro residencial), como descrito em “A mãe estava subindo de telhado em telhado e entrando na casa dos moradores e ela subiu no telhado mais limpo da cidade e entrou na casa, e encontrou com os filhotes dormindo.” É de salientar a rica adjetivação utilizada pela narradora; por iniciativa dela própria, a criança ainda acrescentou, para demarcar o encerramento do texto, a expressão “E viveram felizes para sempre”.

Ainda na análise do quarto passo, chamou-nos à atenção uma observação que a professora Leonor costuma trazer nas formações, a de que o avaliador, sempre que necessário, também atente ao modo como o redator aprendiz faz uso de palavras homófonas, independentemente de serem, ou não homógrafas. Em “Os três gatinhos”, observamos que o sujeito usou de modo correto o uso de “mas” (começo da segunda linha, do segundo parágrafo), em contexto em que ele poderia ter se confundido com “mais”.

Entretanto, se observamos com mais atenção, o “mas” do texto parece ter sido corrigido erroneamente por “mais”, por um possível corretor (avó da criança ou outro sujeito de maior escolaridade), uma vez que o “i” em “mais” está com um traço mais forte de tinta da caneta, além de observarmos não haver espaço para ele (ficou sobreposto ao “a” e ao “s” de

“mas”), fato que não interfere em nada na análise aqui desenvolvida, embora entendamos a importância da referida observação, por ela evidenciar que o sujeito 2 é que estaria correto, conseguindo não trazer à escrita a ditongação em “mas”, marca muito comum de oralidade.

Por fim, diante do uso de todos os recursos acima descritos, o **quarto passo** também se mostra exitoso no texto “Os três gatinhos”.

Os passos de paragrafação e da pontuação já foram minuciosamente detalhados, mas convém fazermos mais algumas observações. Observa-se a falta de recuo em alguns parágrafos no texto. Na colocação de ponto no final em cada período, o uso de letra maiúscula depois dele, ao começar uma nova frase, apresenta alguns (pequenos) deslizes que, oportunamente, poderão ser remediados pelo professor. Novamente, neste quesito, o texto parece trazer interferência de um possível revisor que, mais uma vez, com esse gesto, em nada somou ao texto, como podemos observar no caso de duas orações iniciadas com “E” maiúsculo, com hipercorreção de um possível avaliador, como em “Enquanto” (linha 5) e “Ela” (linha 13). Constatamos, também, a ausência de algum hífen, na translineação, como em “telha do” (linha 12).

Entendemos que o **sexto passo** também foi muito bem trabalhado pelo S2, visto que a atenção a uma série de outros elementos foi fielmente seguida, como, por exemplo, a escrita com inicial maiúscula do nome de cada um dos personagens da narrativa (“Marian”, a gata mãe; “Chuvisco” e “Júlia”, os filhotes; e “Sofia”, a menina): a ortografia foi primorosa e merece aplausos a correção com que a criança ortografa!

#### 4.3. O GÊNERO TEXTUAL CONVITE

Na seção 4.4, correlacionaremos as análises de três produções de textos no gênero convite de três sujeitos da pesquisa, para ilustrarmos diferentes estágios de aprendizagem da escrita por nossos estudantes de 3º ano de uma escola pública de Lagarto/SE, alfabetizados pelo Sistema Scliar Alfabetização, o que justifica abordarmos o referido gênero nesta seção.

Já informamos que a escolha dos sujeitos foi aleatória e atendeu mais ao critério da logística de deslocamento dos mesmos para a participação do presente estudo, visto que as aulas presenciais estavam suspensas e as aulas remotas ainda não estavam sistematizadas pela SEMED (Secretaria Municipal de Educação) de Lagarto/SE.

O trabalho com gêneros textuais no âmbito escolar tornou-se, nos últimos anos, bastante relevante no ensino da língua materna, pois, numa sociedade letrada como a nossa, convivemos diariamente com diversos gêneros, como bilhete, e-mail, avisos, convites, blogs,

receitas culinárias, entre outros e, por consequência, é-nos exigida, cotidianamente, uma interação com essas práticas comunicativas.

Segundo Schneuwly (2004, p.20), “o gênero é um instrumento”. Nesse sentido, os gêneros textuais são vistos como ferramentas imprescindíveis e necessárias para o desenvolvimento de habilidades e competências que propiciem aos alunos a escolha adequada de que textos produzirem, de acordo com a situação comunicativa.

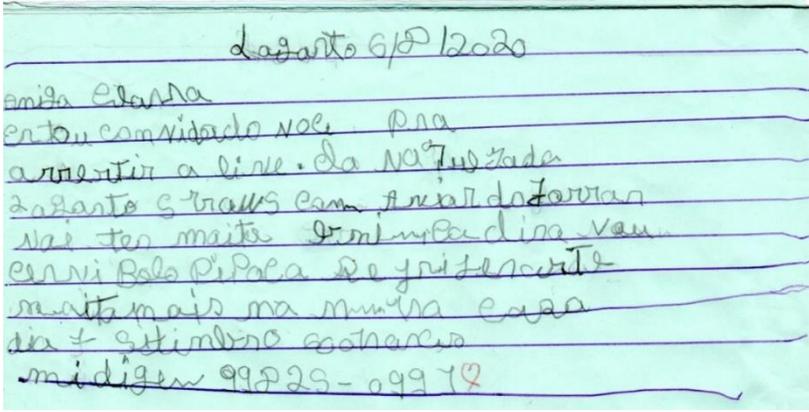
O gênero convite, por exemplo, tem por objetivo garantir a presença de pessoas em um evento: festa de aniversário, de casamento; formatura, palestras, jogo, brinquedo etc. O convite, geralmente, é um texto destinado a pessoas conhecidas, amigos e familiares, que contém informações sobre o evento, data, local, hora, nome do anfitrião, pedido de confirmação, dentre outras. Escolhemos o gênero convite para iniciarmos as atividades com os alunos do 3º ano pela sua estrutura sucinta (destinatário, evento, data, horário e local do evento, saudação e assinatura), e por ele ser uma prática comunicativa muito comum, veiculada, socialmente, com muita frequência.

Aos alunos (sujeitos da pesquisa), foi solicitada a produção de um convite para a vaquejada na cidade. Ela é uma das festividades mais tradicionais do calendário turístico da cidade de Lagarto/SE, formalizada como atração municipal desde 1963. Consiste na derrubada de bois em shows populares e acontece no local que hoje recebe o nome de Parque Zezé Rocha, na última semana de agosto, unida às festividades da Padroeira do município, Nossa Senhora da Piedade, em setembro.

#### 4.4. ANÁLISE DO “CONVITE PARA A VAQUEJADA EM LAGARTO” DO SUJEITO 1

Nesta sessão, analisamos o convite do Sujeito 1, conforme Quadro 4.

Quadro 4: Produção Textual “Convite” do S1



Lagarto 6/8/2020  
 amiga Clarra  
 ertou convidado voce pra  
 arrentir a live. da Vaquejada  
 Lagarto S rraws com Aviar do Forrar  
 Vai ter maite bnimCadira Vou  
 Cervi Bolo PiPoCa Re frijerarte  
 Moita mais na minha Casa  
 Dia 7 Setinbro 600horas  
 Mi digen 99829 - 0991  
 midigen 99829-0991

Lagarto 6/8/2020  
 Aniga Clarra  
 Ertou convidado Voce pra  
 Arrertir a live. da Vaquejada  
 Lagarto S rraws com Aviar do Forrar  
 Vai ter maite bnimCadira Vou  
 Cervi Bolo PiPoCa Re frijerarte  
 Moita mais na minha Casa  
 Dia 7 Setinbro 600horas  
 Mi digen 99829 - 0991  
 (Assinatura)<sup>1</sup>

#### 4.4.1. O 1º passo: o que o aluno quis dizer?

Os propósitos comunicativos de S1 ficaram expressos no texto, embora a sua compreensão exija um esforço cognitivo muito grande do leitor, em virtude de o aluno não ter automatizado os gestos motores do traçado que diferencia uma letra cursiva de outra, nem as regras de conversão dos fonemas em grafemas, conforme os princípios alfabéticos do português brasileiro.

Com todas as correções, o texto “Convite” do S1 ficaria assim:

Lagarto, 06/08/2020.  
 Amiga Clara,  
 Estou convidando você para  
 assistir à *live* da Vaquejada de Lagarto e  
 aos *shows* com Avião do Forró.  
 Vai ter muitas brincadeiras. Vou

<sup>1</sup> O S1 assinou o convite. Omitimos o nome para preservar sua identidade.

servir bolo, pipoca, refrigerante e  
 muito mais em minha casa.  
 Dia: 07 de setembro, às 6h.  
 Ligue-me: 99829-0991  
 Assinatura

#### 4.4.2. O 2º passo: coerência

Apesar do texto do S1 exigir um esforço cognitivo muito grande do leitor, em virtude do já exposto, em relação à coerência, o aluno não fugiu do assunto nem cometeu contradição. Ele colocou todas as informações necessárias, coerentemente, tendo em vista seu objetivo: convidar a amiga Clara para a *live* da vaquejada de Lagarto. Mas a coerência foi prejudicada pela ilegibilidade, causada por o aluno não ter automatizado os gestos motores do traçado que diferencia uma letra cursiva de outra, nem as regras de conversão dos fonemas em grafemas, conforme os princípios alfabéticos do português brasileiro.

#### 4.4.3. O 3º passo: coesão

No quesito coesão, o S1, empregou os verbos corretamente, ou seja, as formas verbais estão concordando com seu sujeito e também fez a concordância das palavras que modificam os substantivos com os mesmos. Mas detectamos algumas falhas nesse quesito:

##### (01) Arrertir a live. Da Vaquejada

Em (01), o S1 não empregou o acento grave que assinala a crase da preposição “a”, exigida pelo verbo assistir, no sentido de ver, presenciar, mais o artigo definido feminino “a”, exigido pelo empréstimo do inglês *live*, pois escreveu: “Arrertir a live. Da Vaquejada” → assistir à *live* da Vaquejada.

##### (02) Dia 7 Setinbro 600horas

Em (02), o S1, não empregou a preposição “de” antes do nome do mês nem a contração da preposição “a” com o artigo definido feminino “a” que ocasiona a crase, assinalada pelo acento grave, antes do numeral cardinal referente a horas: “Dia 7 Setinbro 600horas’ → Dia 7 de setembro, às 6h.

(03) Arrertir a live. da Vaquejada

Lagarto S rraws com Aviar do Forrar

No enunciado (03), o S1, não empregou a preposição “de” para indicar o adjunto adnominal: “Vaquejada Lagarto” → Vaquejada de Lagarto. Ele também não usou a conjunção aditiva “e” para coordenar os dois objetos indiretos regidos pelo verbo “assistir”, nem a combinação da preposição “a” com o artigo masculino plural “os”, antes de “*shows*”. “Arrertir a live . da vaquejada/Lagarto srraws com Aviar do Forrar” → Assistir a *live* da Vaquejada de Lagarto e aos *shows* com Avião de Forró.

#### 4.4.4. O 4º Passo: adequação das palavras

Em relação aos elementos constituintes do gênero convite, observamos que o redator S1 utiliza as palavras condizentes com o referido gênero, pois nomeia o local e a data (Lagarto 6/8/2020); o destinatário, na forma de vocativo (Aniga Clarra); os eventos e a assinatura (Sujeito 1), esquecendo-se apenas do pedido de confirmação e da saudação final. Mas não demonstrou preocupação com adequar-se ao destinatário, quando usou a palavra “*live*” que, provavelmente, não faça parte do vocabulário dele, por ser um empréstimo do inglês ao português.

(04) Arrertir a live, da Vaquejada → Assistir ao vivo pelas redes sociais à Vaquejada.

#### 4.4.5. O 5º passo: paragrafação e pontuação

Em relação à paragrafação e à pontuação, o S1 apenas usou um ponto (inadequadamente) em todo o texto, que escreveu corrido. Como não diferencia as maiúsculas das minúsculas, não dá nenhuma pista de sua intenção de iniciar um novo parágrafo ou período, tudo tem que ser inferido pela semântica e sintaxe, para refazer a paragrafação e a pontuação, inclusive o uso da vírgula.

A falta de paragrafação e de pontuação comprometeu o sentido do texto. A criança precisa aprender já na fase de alfabetização que a paragrafação e a pontuação são umas das principais responsáveis pela coerência do texto: sua falta torna o texto incoerente. Podemos observar:

(05) Lagarto 6/8/2020

Em (05), o S1, omitiu a vírgula que separa o local “Lagarto” da data “6/8/2020” e o ponto final depois da data → Lagarto, 06/08/2020.

(06) Aniga Clarra

Em (06), o S1, não usou a vírgula no final do vocativo ‘Aniga Clarra’ → Amiga Clara,

(07) Ertou convidado Voce pra

Arrertir a live. Da vaquejada

Lagarto

Em (07), o S1 faz uso inadequado do único ponto do texto: “Ertou convidado Voce pra/Arrertir a live. Da vaquejada /Lagarto” → Estou convidando você para assistir à *live* da Vaquejada de Lagarto.

(08) Cervi Bolo PiPoCa Re frijerarte

Em (08), o S1 não usou a vírgula na enumeração de substantivos, coordenados assindeticamente no objeto direto composto, que descrevem o que vai ser servido na festa, nem o ponto no final da oração independente: “Cervi Bolo PiPoCa Re frijerarte” → Vou servir bolo, pipoca, refrigerante.

#### 4.4.6. O 6º passo: ortografia

Observamos que os passos de monitoria e revisão textual (SCLIAR-CABRAL, 2020, p.?) contemplam também as micro e macroestruturas textuais, no nível da palavra, da sentença, do parágrafo e do texto como um todo.

Na verdade, o S1 apresenta problemas mais profundos que dizem respeito aos pré-requisitos para a produção textual manuscrita, em virtude de o aluno não ter automatizado os gestos motores do traçado que diferencia uma letra cursiva de outra, nem as regras de conversão dos fonemas em grafemas, conforme os princípios alfabéticos do português brasileiro, conforme já mencionado. Observemos as ocorrências:

## (09) Aniga Clarra

Em “Clarra” (09), evidencia-se que o sujeito, embora pareça ter conhecimento de que o contexto linguístico para o uso dos dois erres (“rr”) se realize apenas entre vogais, ele desconhece que, no caso, ele não produziu em sua fala interior a vibrante múltipla e, sim, o flape alveolar que, entre vogais, converte-se no grafema <r>.

Em “aniga”, observamos que a troca do “m” por “n” se deveu a o aluno não ter automatizado os gestos motores do traçado que diferencia uma letra cursiva de outra, no caso, **m** de **n** : a diferença está em que a primeira letra cursiva tem três bengalinhas e a segunda, duas.

## (10) Ertou convidado Voce pra

Em “Ertou” (10), observamos que a troca do “s” por “r” se deveu a o aluno não ter automatizado os gestos motores do traçado que diferencia uma letra cursiva de outra, no caso, **S** de **r** .

A vogal nasal /ã/ em posição de final de sílaba interna, antes de consoante que não sejam /p/, /b/, se codifica no dígrafo <an>: “convidado” → convidando.

Na palavra “Voce”, faltou o acento circunflexo do oxítono terminado em /e/ → ê. Além disso, ela escreveu “pra” em vez de “para”, registrando a oralidade.

## (11) Arrertir a live. da VaqueJada

Lagarto...

Em “Arrertir” (11), observamos que a troca do “s” por “r” se deveu a o aluno não ter automatizado os gestos motores do traçado que diferencia uma letra cursiva de outra, no caso,

**S** de **r** .

## (12) Lagarto S rraws com Aviar do Forrar

No enunciado (12), há uma palavra ilegível: “S rraws” que, pelo contexto, nos leva a crer que pode ser decifrada como “show”. Na grafia da palavra “Aviar”, a criança, ao invés de escrever “avião”, escreveu “aviar”. O mesmo desvio ocorreu na palavra “Forrar”, ou seja, a criança, ao invés de “ó”, final de “forró”, escreveu “ar”. Acreditamos ter ocorrido no enunciado (12) harmonia motora, ou seja, o gesto motor para o traçado do **r** em “Forr” se espalhou para as adjacências. Diga-se, de passagem, que é comum a vinda da banda “Aviões do Forró” para shows em Lagarto.

(13) Vai ter maite bnimCadeira

No enunciado (13), em “maite”, observamos que as trocas do “u” por “a” e do “a” por “e” se deveram a o aluno não ter automatizado os gestos motores do traçado que diferencia uma letra cursiva de outra, no caso, **u** de **a**, **a** de **e**.

Em “bnimCadeira” → brincadeira, observam-se quatro causas distintas: em “bn”, o S1 trocou o “r” por “n” porque não automatizou os gestos motores do traçado que diferencia uma letra cursiva de outra, no caso, **r** de **n**; em “im”, o S1 não sabe que a vogal nasal /ĩ/ em posição de final de sílaba interna, antes de consoante que não sejam /p/, /b/, se codifica no dígrafo <in>; em “Ca”, o S1 ignora a diferença entre maiúscula e minúscula e, em “di”, não sabe como codificar o ditongo oral /ej/, pois omitiu o centro vocálico /e/, com o acento de intensidade mais forte na palavra.

(14) Vou Cervi Bolo PiPoCa Re frijerarte

Em início de palavra, o fonema /s/ antes das vogais anteriores orais e nasais /i/, /e/, /ɛ/, /i/, /ẽ/, pode se codificar como <s> ou como <c>. São ortografias ditadas pela etimologia: a criança precisa memorizar qual usar. Além disso, em “Cervi”, ela omitiu o ‘r’ do infinitivo, já que a forma verbal ‘cervi’ faz parte da locução verbal “Vou cervi” → Vou servir, transferindo a oralidade para a escrita.

A criança trocou na palavra “Re frijerarte” → refrigerante o /g/ pelo /j/. Refrigerante vem de “refrigerar”, assim como ‘refrigeração’, todas com ‘g’, do radical “frig”-. A troca do “g” pelo “j” se enquadra no que estamos determinando como contexto competitivo, pois qualquer dos grafemas <g>, ou <j> pode representar o fonema /ʒ/ antes das vogais anteriores

orais e nasais /i/, /e/, /ɛ/, /ĩ/, /ẽ/: a criança precisa memorizar qual usar. A aluna hipersegmentou a palavra “Re frigerarte”; em “ar”, o S1 trocou o “n” por “r” porque não automatizou os gestos motores do traçado que diferencia uma letra cursiva de outra, no caso,

**r** de **n** .

Conforme já comentado, o S1 ignora a diferença entre maiúscula e minúscula: em (14), as maiúsculas são usadas inadequadamente, tanto no início de palavra, quanto no interior dela.

(15) Moita mais na minha Casa

No enunciado (15), o S1, ao escrever ‘Moita’ → muito, trocou o ‘u’ por ‘o’, porque não automatizou os gestos motores do traçado que diferencia uma letra cursiva de outra, no caso, **u** de **o** . Ele também fez uso indevido da maiúscula na palavra ‘Casa’ → casa.

(16) Dia 7 Setinbro 600horas

Em “in”, o S1 trocou a vogal “e” por “i”, além de que a vogal nasal /ẽ/, em posição final de sílaba interna, antes das consoantes /p/, /b/, se codifica no dígrafo <em>: ‘Setinbro’ → setembro. O numeral referente a horas deve ser escrito sem 00, seguindo-se a abreviatura de hora (h): “600horas” → 6h.

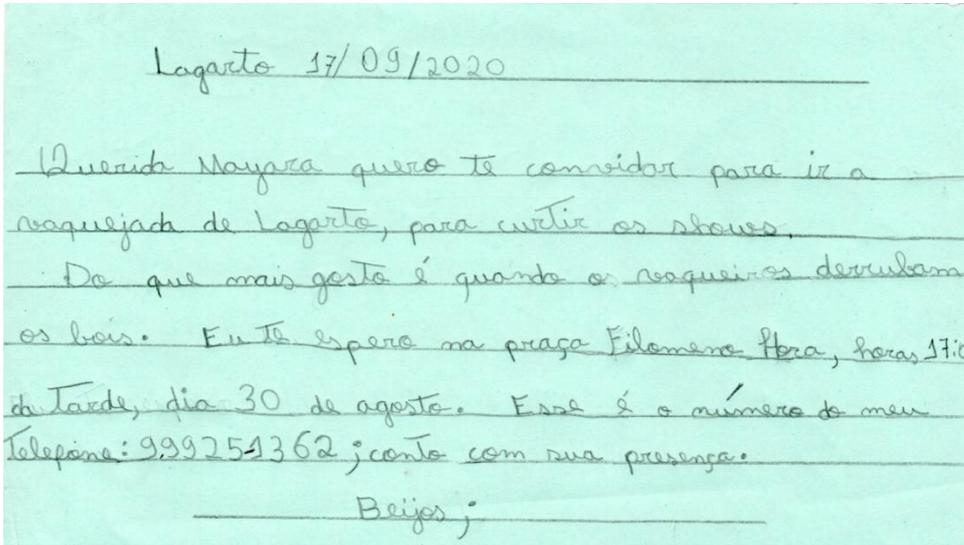
(17) Mi digen 99829 – o991

A sentença (17) é iniciada por pronome oblíquo átono, mas entendemos que, nesse momento de aprendizagem da escrita, a correção desse uso ainda é prematura. Em relação à escrita “digen” no lugar de “liguem”, há ainda três ocorrências desviadas:

- a) troca do “l” por “d”, porque não automatizou os gestos motores do traçado que diferencia uma letra cursiva de outra, no caso, **l** de **d** ;
- b) o S1 desconhece que o fonema /g/ antes das vogais anteriores orais e nasais /i/, /e/, /ɛ/, /ĩ/, /ẽ/ converte-se no grafema <gu>;
- c) o S1 desconhece que a semivogal nasalizada /j/, quando em final de verbo paroxítono, na 3ª pessoa plural, codifica-se em <m> e nunca em <n>.

## 4.5. ANÁLISE DO “CONVITE PARA A VAQUEJADA EM LAGARTO” DO SUJEITO 2

Quadro 5 - Produção Textual “Convite” do S2



Lagarto 17/09/2020

Querida Mayara quero te convidar para ir a vaquejada de Lagarto, para curtir os shows. Do que mais gosto é quando os vaqueiros derrubam os bois. Eu te espero na praça Filomeno Hora, horas 17:0 da Tarde, dia 30 de agosto. Esse é o número de meu telefone: 99925-1362; conto com sua presença.

Beijos;

Lagarto 17/09/2020  
 Querida Mayara quero te convidar para ir a vaquejada de Lagarto, para curtir os shows  
 Do que mais gosto é quando os vaqueiros derrubam os bois. Eu te espero na praça Filomeno Hora, horas 17:0 da tarde, dia 30 de agosto. Esse é o número de meu telefone: 9.9925-1362; conto com sua presença.  
 Beijos;  
 (Assinatura)<sup>2</sup>

## 4.5.1. O 1º passo: o que o aluno quis dizer?

Os propósitos comunicativos do S2 estão expressos no texto. A estrutura do convite é boa. O texto apresenta clareza sobre os princípios que regem a escrita do português, o que favorece a compreensão do leitor.

Com as correções, o texto fica assim:

Lagarto, 17/08/2020  
 Querida Mayara,  
 Quero te convidar para ir à Vaquejada de Lagarto para curtir os shows.  
 Do que mais gosto é quando os vaqueiros derrubam os bois. Eu te espero na Praça Filomeno Hora, às 17h, dia 30 de agosto.  
 Esse é o número de meu telefone: 99925-1362.  
 Conto com sua presença.

<sup>2</sup> O S2 assinou o convite. Omitimos o nome para preservar sua identidade.

|                         |
|-------------------------|
| Beijos.<br>“Assinatura” |
|-------------------------|

#### 4.5.2. O 2º passo: coerência

O S2 organizou bem a sequência de ideias, estabelecendo um sentido para seu texto. Ele colocou todas as informações necessárias para que o destinatário compreenda sua mensagem; não cometeu nenhuma contradição, nem fugiu do assunto. Mas houve um desvio em:

(18) Lagarto 17/09/2020

Em (18), o S2 trocou o número referente ao mês de agosto (08) por (09), número referente ao mês de setembro: ‘Lagarto 17/09/2020’ → Lagarto, 17/08/2020.

#### 4.5.3. O 3º passo: coesão

O S2 utilizou os operadores coesivos adequadamente, mas cometeu alguns desvios como percebemos em:

Em (19), o S2 não empregou o acento grave que assinala a crase da preposição “a”, exigida pelo regência do verbo “ir”, mais o artigo definido feminino “a”, exigido pela expressão “vaquejada de Lagarto”, pois escreveu: “ir a vaquejada de Lagarto”, ao invés de “ir à vaquejada de Lagarto”.

#### 4.5.4. O 4º Passo: adequação das palavras

Em relação aos elementos constituintes do gênero convite, observarmos que o S2 utiliza as palavras condizentes com o referido gênero, pois nomeia o local e a data (Lagarto 17/09/2020); o destinatário, na forma de vocativo (Querida Mayara); os eventos; a saudação final (Beijos) e a assinatura (Sujeito 2). Ele empregou palavras adequadas ao gênero, e também demonstrou preocupação com o destinatário, usando palavras conhecidas por este.

#### 4.5.5. O 5º passo: paragrafação e pontuação

O parágrafo também é uma das unidades de sentido do texto. O S2 apresenta pequenas falhas na paragrafação, como em:

(19) Querida Mayara quero te convidar para ir

Depois do Vocativo da saudação, separado por vírgula, deveria haver novo parágrafo:

Querida Mayara,

Quero te convidar para ir

(20) “Do que mais gosto é quando derrubam os bois”.

O enunciado (20) deveria ser deslocado para o primeiro parágrafo, pois se refere ao que a redatora gosta nos shows.

A pontuação é um dos elementos textuais responsáveis pela coerência do texto. Em relação à pontuação, o S2 cometeu alguns desvios, como observamos em:

(21) Lagarto 17/09/2020

No enunciado (21), o S2 não empregou a vírgula para separar o local “Lagarto” da data “17/09/2020” → Lagarto, 17/09/2020.

(22) Querida Mayara quero te convidar para ir  
a vaquejada de Lagarto, para curtir os shows

No enunciado (22), o S2 não separou por vírgula o vocativo (Saudação) do texto, que deveria iniciar outro parágrafo, conforme já examinado: “Querida Mayara quero te convidar para ir” → Querida Mayara,

Quero te convidar para ir...

Omitiu o ponto no final do período: “Querida Mayara quero te convidar para ir a vaquejada de Lagarto, para curtir os shows” → Querida Mayara, quero te convidar para ir à vaquejada de Lagarto, para curtir os shows.

(23) Esse é o número de meu  
telefone: 9.9925-1362; conto com sua presença.

Em (23), o S2, empregou inadequadamente um ponto para separar o primeiro algarismo do número do telefone e o ponto e vírgula em vez de ponto final depois do número do telefone: ‘telefone: 9.9925-1362; → telefone: 99925-1362.

(24) Beijjos;

Em (24), a criança usou indevidamente o ponto e vírgula para assinalar o final do enunciado: ‘Beijos;’ → Beijos.

#### 4.5.6. O 6º passo: ortografia

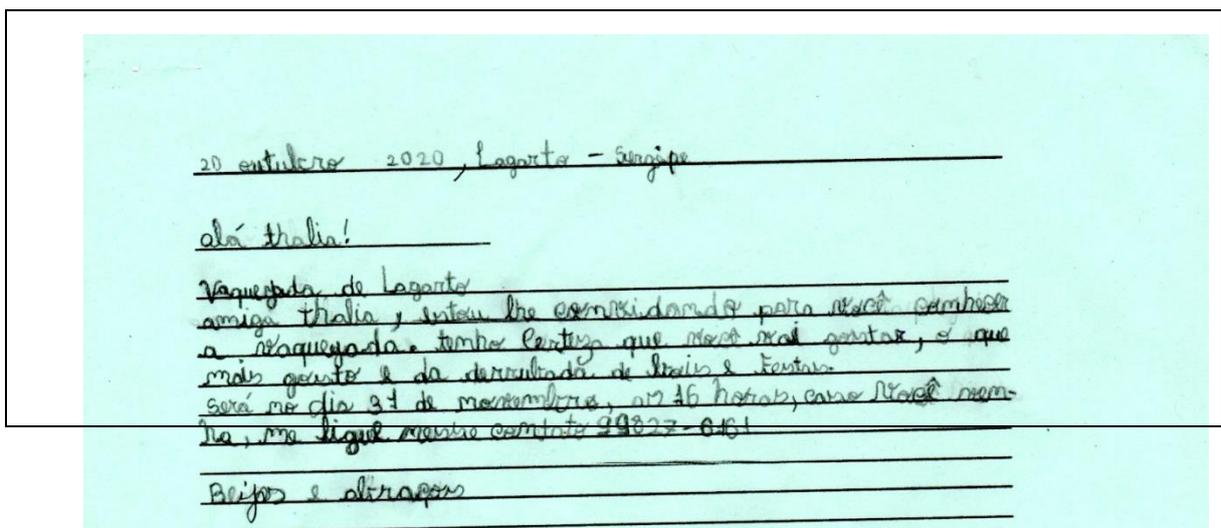
O S2 somente apresentou dois desvios ortográficos, que não comprometeram o sentido do texto, como percebemos em:

(25) Eu te espero na praça Filomeno Hora, horas 17:0

No enunciado (2), a criança não usou inicial maiúscula na palavra “praça”, que é um substantivo próprio → Praça Filomeno Hora. O numeral referente a horas deve ser escrito apenas com o numeral, seguindo-se a abreviatura de hora (h): ‘horas 17:0’ → 17h

#### 4.6. ANÁLISE DO “CONVITE PARA A VAQUEJADA EM LAGARTO” DO SUJEITO 3

Quadro 6 - Produção textual “Convite” do Sujeito 3



20 outubro 2020, Lagarto – Sergipe

alá thalia!

Vaquejada de Lagarto

amiga thalia, estou lhe convidando para você conhecer a vaquejada. tenho Certeza que você vai gostar, o que mais gosto e da derrubada de bois e festas.

Será no dia 31 de novembro, as 16 horas, caso você venha, me ligue nesse contato 99827- 6161

Beijos e abraços

(Assinatura)<sup>3</sup>

#### 4.6.1. O 1º passo: o que o aluno quis dizer?

O S3 conseguiu alcançar bons resultados: os propósitos comunicativos foram expressos no texto que, apesar de apresentar alguns desvios de escrita, mantém clareza e boa estrutura.

Com as correções, o texto fica assim:

Lagarto, SE, 20 de outubro de 2020.

Olá, Thalia!

Vaquejada de Lagarto

Amiga Thalia,

Estou convidando-a para conhecer a vaquejada de Lagarto. Tenho certeza de que você vai gostar. Do que eu mais gosto é da derrubada de bois e das festas.

Será no dia 31 de novembro, às 16 horas. Caso você venha, me ligue nesse contato: 99827-6161.

Beijos e abraços da

(Assinatura)

#### 4.6.2. O 2º passo: coerência

O S3 conseguiu produzir um texto coerente: não fugiu do assunto nem cometeu nenhuma contradição. Ele colocou todas as informações necessárias para atingir seu objetivo de garantir a presença da amiga Thalia na Vaquejada de Lagarto. Entretanto, cometeu um pequeno desvio que pode ser considerado como incoerência, conforme:

<sup>3</sup> O S3 assinou o convite. Omitimos o nome para preservar sua identidade.

(27) 20 outubro 2020, Lagarto – Sergipe

No enunciado (27), o S3 trocou a posição do local, que deveria estar no início, pelo da data: “20 outubro 2020, Lagarto – Sergipe” → Lagarto, SE, 20 de outubro de 2020.

#### 4.6.3. O 3º passo: coesão

O texto do S3 apresenta algumas falhas de coesão, mas não a ponto de impedir a recuperação das referências, tornando a mensagem incompreendida pelo receptor:

(28) 20 outubro 2020, Lagarto – Sergipe

Em (28), o S3 omitiu a preposição “de” antes do nome do mês e antes do ano: “20 outubro 2020, Lagarto – Sergipe” → Lagarto, SE, 20 de outubro de 2020.

(29) Amiga thalia, estou lhe convidando para você conhecer  
A vaquejada. tenho Certeza que você vai gostar,

No enunciado (29), o S3 empregou o pronome pessoal “você”, desnecessariamente, pois já tinha usado erroneamente o pronome pessoal “lhe”, ao invés de “o” (uma vez que o verbo “convidar” é transitivo direto): “Amiga thalia, estou lhe convidando para você conhecer a vaquejada.” → Amiga Thalia,

Estou convidando-a para conhecer a vaquejada.

Além disso, omitiu a preposição ‘de’ exigida pela regência do substantivo ‘Certeza’ ‘tenho Certeza que você vai gostar,’ → Tenho certeza de que você vai gostar.

(30) o que mais gosto e da derrubada de bois e festas

Em (30), o S3, omitiu a preposição exigida pela regência do verbo “gostar”, bem como, ao coordenar “festas” com “bois”, omitiu, novamente, a preposição exigida, agora, por “derrubada”, pois o complemento nominal é composto: “o que mais gosto e da derrubada de bois e festas.” → Do que mais gosto é da derrubada de bois e das festas. Escreveu “e” (conjunção coordenativa aditiva), no lugar de “é” (terceira pessoa singular do verbo ser).

(31) Será no dia 31 de novembro, as 16 horas,

Em (31), o S3 não usou a contração da preposição “a” com o artigo definido feminino “a” que ocasiona a crase, assinalada pelo acento grave, antes do numeral cardinal referente a horas: ‘Será no dia 31 de novembro, as 16 horas,’ → Será no dia 31 de novembro, às 16 horas.

#### 4.6.4. O 4º Passo: adequação das palavras

Ao observarmos a produção do S3, notamos que o redator utiliza as palavras condizentes com o referido gênero, pois nomeia o local e a data (Lagarto, SE, 20 de outubro de 2020); destinatário, na forma de vocativo (Olá, Thalia); os eventos; o pedido de confirmação com o telefone para contato (99827-6161); saudação final (Beijos e abraços) e assinatura.

#### 4.6.5. O 5º passo: pontuação e parágrafos

Na fala, estamos em contato com os nossos interlocutores e usamos gestos para deixar claro aquilo que queremos dizer. Na escrita, entretanto, os sinais de pontuação, entre outros marcadores, garantem a coerência e a coesão dos textos. Por isso, a criança deve aprender a importância da pontuação no sentido dos textos escritos.

O S3, na sua produção escrita, cometeu alguns desvios em relação à pontuação:

(32) Será no dia 31 de novembro, as 16 horas,

Em (32), o S3, empregou a vírgula no lugar do ponto final: “Será no dia 31 de novembro, as 16 horas,” → Será no dia 31 de novembro, às 16 horas.

(33) caso você ven-  
ha, me ligue nesse contato 99827- 6161

Em (33), o S3 não usou os dois pontos antes do número do telefone e não colocou o ponto final: “caso você ven- ha, me ligue nesse contato 99827- 6161” → Caso você venha, me ligue nesse contato: 99827-6161.

(34) Amiga thalia, estou lhe convidando para você conhecer  
a vaquejada. tenho Certeza que você vai gostar,

Em (34), o S3 colocou uma vírgula no lugar do ponto para assinalar o final do período: “tenho Certeza que você vai gostar,” → Tenho certeza de que você vai gostar. Não empregou letra maiúscula após o ponto final, mas empregou, indevidamente, no meio da frase, na palavra ‘Certeza’: tenho Certeza → Tenho certeza.

#### 4.6.6. O 6º passo: ortografia

Em relação aos elementos microestruturais relacionados com o traçado das letras e com a ortografia, observamos que o S3 só apresentou pouquíssimos desvios:

(35) alá thalia! em virtude de o aluno não ter automatizado os gestos motores do traçado que diferencia uma letra cursiva de outra,

Em (35), o S3 trocou trocou “o” pelo “a”, porque não automatizou completamente os gestos motores do traçado que diferencia uma letra cursiva de outra, no caso, **O** de **a**, na palavra ‘alá’ → Olá. Ele não usou letra maiúscula no início do substantivo próprio “thalia!” → Thalia

O fato de não ter automatizado completamente os gestos motores do traçado que diferencia uma letra cursiva de outra, ocasiona ambiguidades no reconhecimento das letras, em especial no caso da letra **S**, pois a direção do semicírculo, ao invés de ser do topo para a linha de base, como no modelo à esquerda, a criança a fixou no topo, como uma meia lua com a abertura voltada para cima, com a direção da esquerda para a direita. Em alguns casos, a meia lua está desproporcionalmente grande em relação aos outros traços, como na palavra “gosto” do enunciado “36”, mas comparando-a com as demais ocorrências da letra “s”, no texto do S3, observaremos que se trata, em essência, do mesmo traçado.

(36) o que  
Mais gosto e da derrubada de bois e festas

Em (36), o S3 usou, indevidamente, letra maiúscula no meio da frase.

#### 4.7. CONSIDERAÇÕES SOBRE AS PRODUÇÕES DOS S1, S2 E S3

A avaliação que podemos fazer das produções dos S1, S2 e S3, em relação aos passos analisados, evidencia que eles estão em estágios diferentes de aprendizagem da escrita, embora estejam numa mesma série. Ainda assim, há muitos pontos que os aproximam.

O Sujeito 1 foi o participante que cometeu maior número de desvios de escrita, em virtude de não ter automatizado os gestos motores do traçado que diferencia uma letra cursiva de outra, nem as regras de conversão dos fonemas em grafemas, conforme os princípios alfabéticos do português brasileiro, o que demonstra que sua alfabetização está muito incipiente. Mesmo estando no 3º ano do Ensino Fundamental, a criança ainda traz acentuadas marcas de oralidade para a escrita. Segundo sua professora, o S1 era infrequente, não fazia os deveres de casa e não contava com um acompanhamento significativo dos pais, pois eles não concluíram sequer o Ensino Fundamental. Entendemos, então, que a falta de um acompanhamento em casa e a infrequência às aulas dificultaram a aprendizagem do S1.

O Sujeito 2 foi o participante que menos cometeu desvios de escrita, mostrando, nas suas produções (tanto, na narrativa ficcional “Os três gatinhos”, quanto no texto do convite) uma alfabetização com mais completude. Na sua produção escrita, ele demonstrou conhecimento sobre os princípios que regem a escrita do português. Ao entrar em contato com a família do S2, a pesquisadora ficou ciente de que a criança contava com o acompanhamento dos pais que, apesar de trabalharem fora, o dia inteiro, tinham concluído o ensino médio, fato que facilitava o apoio significativo nas atividades solicitadas pela escola. Além disso, a criança contava com o incentivo dos pais para ler e escrever em casa. Percebemos, assim, que o S2 foi o que apresentou melhores resultados na alfabetização e os seus dois textos foram os dois melhores, em relação aos quatro analisados.

O Sujeito 3 cometeu alguns desvios de escrita, sendo os mais recorrentes nos quesitos coesão e pontuação, como foi demonstrado na análise do seu texto. Tanto os marcadores da coesão quanto os da pontuação propiciam a unidade de sentido. Seu domínio é fundamental para garantir a textualidade. Para uma criança entre 7 e 8 anos, não é fácil dominar esses recursos. O S3 conseguiu um bom resultado na sua produção escrita, mesmo apresentando algumas limitações linguísticas. Nas visitas à família, a pesquisadora constatou que a criança conta com um pequeno acompanhamento dos pais, que não demonstraram muito interesse em participar do processo ensino-aprendizagem: geralmente, a criança faz suas atividades sozinha. Entendemos, assim, que o acompanhamento ineficiente dos pais está dificultando a aprendizagem do S3.

Com a nossa pesquisa, observamos que a metodologia do Sistema Scliar de Alfabetização está ajudando essas crianças, no sentido de que elas, apesar das limitações na

hora de produzir textos escritos, já desenvolveram algumas habilidades e competências indispensáveis para sua efetiva alfabetização. O desenvolvimento dessas habilidades e competências, na sala de aula, é fundamental para o êxito do processo ensino-aprendizagem dessas crianças, fazendo com que elas sejam, efetivamente, alfabetizadas.

Assim, recomendamos que o (a) professor (a) utilize, na sala de aula, estratégias que promovam o aperfeiçoamento das habilidades e competências já adquiridas pelos alunos alfabetizados pelo SSA, no uso escrito da língua portuguesa para que eles superem suas limitações, ao produzirem os textos escritos. Para tanto, é preciso fazê-los planejar, produzir, revisar e reescrever suas produções, na escola, sob a orientação do (a) professor (a). Essas produções devem ser lidas e analisadas com muita atenção pelo docente, para que o mesmo detecte as limitações dos discentes e, assim, possa orientá-los na reescrita do texto, com o intuito de trabalhar as dificuldades mais recorrentes.

Nesse sentido, Antunes (2003, p. 116), diz que o professor deve criar, já nos primeiros anos da vida escolar, o hábito de o aluno planejar seu texto, fazer a primeira versão e, depois, revisar o que escreveu, sem culpa, aceitando a reescrita, como uma coisa perfeitamente normal. Ainda, segundo a autora, a revisão do texto faz com que o aluno vá, aos poucos, compreendendo que um bom texto não é apenas um texto correto e, sim, um texto bem encadeado, ordenado, claro, interessante e apropriado aos seus objetivos e aos seus leitores.

Além disso, é necessário que o docente crie, na sala de aula, um ambiente favorável ao desenvolvimento da prática de leitura e escrita. Cabe ao docente criar situações de escritas para os alunos. Ele deve desenvolver, durante as aulas, atividades que favoreçam a escrita, tornando o ato de escrever em algo atrativo para o discente. Segundo Koch e Elias, (2018, p. 18), quando as crianças chegam à escola, já dominam a língua falada. Ao entrar em contato com a escrita, precisam adequar-se às exigências desta, o que é uma tarefa difícil. Por isso, o professor deve estimular as crianças, desde cedo, a ler textos, compreendê-los, levantar hipóteses sobre eles e depois, incentivá-los a produzir seus próprios textos.

Nesse sentido, Scliar-Cabral (2013) afirma que, em qualquer aprendizagem, para saber produzir, é imprescindível saber compreender. É a leitura que faz com que a criança desenvolva essa compreensão: se a criança não souber ler, não conseguirá compreender os textos que circulam em sociedade. Segundo a autora, diferentemente do sistema oral, que é adquirido de forma natural, o sistema escrito é construído no contexto do ensino-aprendizagem, de forma sistemática e intensiva, e exige da criança uma certa maturidade cognitiva, linguística e emocional. Por isso, na sua metodologia, o Sistema Scliar de Alfabetização trabalha a leitura no 1º ano e a escrita no 2º ano do Ensino Fundamental.

Para o Sistema Scliar de Alfabetização e para essa pesquisadora, o ambiente escolar é o lugar mais propício para a aprendizagem do sistema escrito. Para tanto, é indispensável que haja um planejamento responsável, uma boa metodologia de alfabetização e professores capacitados para aplicar essa metodologia. Assim, fazendo uso de estratégias diferenciadas e estimuladoras, a escola deve promover a criação de um ambiente favorável ao desenvolvimento da prática de leitura e escrita, já nos primeiros anos da vida escolar da criança, ou seja, na alfabetização, para que, assim, possa cumprir sua maior função social: ensinar o indivíduo a ler e a escrever, com plenitude.

#### 4.8. QUANTIFICAÇÃO DAS OCORRÊNCIAS

Nesta seção, elaboramos a correlação de análise de desvios de escrita mais recorrente nos convites produzidos pelos três alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, assinalados, em ordem decrescente, que são: ortografia - 22 ocorrências; pontuação - 11 ocorrências; coesão - 09 ocorrências; coerência - 02 ocorrências; adequação de palavras – 01 ocorrência.

No total, foram detectadas 45 ocorrências de desvios de escrita, nos três textos analisados. Desses 45 desvios, 22 ocorreram no item ortografia (48,88%); 11, no item pontuação (24,44%); 09 ocorrências no item coesão (20%); 02 ocorrências no item coerência (4,44%) e 01 ocorrência no item adequação de palavras (2,22%). A maior incidência deles deu-se no texto do S1 e a menor, no do S2. Em virtude de os Sujeitos terem apenas dois anos de escolaridade formal, é justificável que as ocorrências em maior número recaiam no item ortografia.

Por fim, entendemos que a avaliação dos textos a partir de uma mesma matriz, como propõe a professora Scliar-Cabral, contribui (e muito) para uma maior precisão do diagnóstico e, conseqüentemente, para uma mediação mais eficiente do professor.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve como objetivo analisar as produções escritas dos alunos de uma turma de 3º ano do Ensino fundamental, alfabetizados pelo sistema Scliar de alfabetização de uma escola pública municipal de Lagarto/ SE, com o propósito de melhor orientá-los em suas dificuldades com a escrita, a partir de um roteiro de monitoria, produção e revisão textual, sugerido por Scliar-Cabral (2020).

Por conta da pandemia do coronavírus, a amostra populacional foi reduzida a 5 (cinco) alunos. A coleta de dados se deu a partir de atividades que contemplavam a produção de textos de diferentes gêneros. Vale ressaltar que as atividades foram feitas remotamente, já que as escolas estavam fechadas por conta do isolamento social imposto pela pandemia do coronavírus, o que dificultou bastante o trabalho, pois não foi possível alcançar todos os alunos, por vários motivos como: dificuldade de comunicação com os pais, dificuldade em encontrar o endereço dos alunos, pois alguns tinham mudado de residência, desconfiança dos pais, falta de interesse de alguns alunos e seus respectivos pais em participar da pesquisa, entre outros.

Com a ajuda da professora da turma, dez famílias foram consultadas, via celular, pela pesquisadora Maria Goretti Santana Nascimento sobre a possibilidade de essa última ir até a casa dos alunos e deixar com os pais ou responsáveis as atividades propostas na pesquisa. Somente cinco famílias responderam positivamente à solicitação. As demais disseram que não concordavam em participar, alegando que não tinham tempo de acompanhar seus filhos no desenvolvimento das atividades, pois trabalhavam o dia inteiro e chegavam a casa cansados, além de citar a pandemia como impedimento.

A partir daí, começaram os trabalhos. A amostragem aconteceu durante cinco semanas: os pais que concordaram em promover as atividades e seus respectivos filhos, alunos da do 3º ano da E. M. Raimunda Reis, recebiam o pesquisador com os materiais para as atividades, uma vez por semana.

Foram muitas as limitações da pesquisa. Em consequência do momento atípico causado pela pandemia, não desenvolvemos o trabalho como planejado inicialmente, foi preciso fazer adaptações, como a redução do número de sujeitos participantes, que de cinco, inicialmente, passou a três, e redução das atividades propostas de produção escrita. Foram trabalhados com os alunos cinco gêneros textuais: *convite*, *bilhete*, *narrativa ficcional*, *carta*

*familiar e receita culinária*. A atividade impressa, com as devidas instruções, era deixada com os pais ou responsáveis, que na ocasião foram devidamente orientados, pela pesquisadora, para auxiliarem a criança na produção da atividade solicitada.

As produções eram recolhidas semanalmente pela pesquisadora que, devido à situação, não pôde fazer o feedback, ou seja, não houve devolutiva, a pesquisadora limitou-se a ler e analisar os textos seguindo o roteiro de monitoria e revisão textual, sugeridos por Scliar-Cabral (2020), detectando os desvios de escrita nos textos produzidos. Os alunos, conseqüentemente, não fizeram a reescrita dos textos, visto que, naquele momento, todos estavam vivenciando um isolamento social que ficava cada vez mais restrito. Vale ressaltar, que alguns alunos não produziam o texto no prazo. Houve muito atraso, ou seja, as cinco semanas não foram sequenciais. A pesquisadora voltava várias vezes durante a semana à casa dos sujeitos participantes para recolher a atividade que não fora feita por vários motivos. Foram muitas idas e vindas.

Além disso, não foi possível controlar algumas variáveis como alunos de melhor e pior desempenho em escrita. Tivemos que trabalhar com alunos de desempenho misto, pois não nos coube escolher. Durante os trabalhos, percebemos que dois sujeitos mostraram maior domínio sobre a escrita e que um, mostrou mais dificuldades em produzir textos escritos. Segundo a professora da turma, esse último tinha um histórico desanimador: não fazia os deveres de casa, pois não tinha o acompanhamento dos pais e era infrequente.

Todos esses impasses dificultaram e atrasaram nosso trabalho. Sem contar que durante o percurso, o coronavírus atingiu minha família: eu, meu marido e também uma filha fomos infectados pela covid-19. Precisamos ficar de quarentena e conviver com as sequelas deixadas pela doença. A recuperação foi lenta. Só depois de algumas semanas, pude retomar meus trabalhos de forma satisfatória. Vivemos tempos difíceis.

Contudo, com a pesquisa, constatou-se que o Sistema Scliar de Alfabetização contribuiu para a aprendizagem de habilidades leitoras e de produção escrita dos alunos do ciclo de alfabetização, no triênio 2017-2019, em Lagarto, SE, constatação ratificada pelos resultados da Avaliação do Programa Mais Alfabetização e da Avaliação de Fluência do CAED 2019.

Além disso, na análise das produções escritas do gênero convite dos alunos do 3º ano, houve pouquíssimos casos de incoerência (salvo os consignados nas falhas de paragrafação e de pontuação) e de inadequação, bem como poucos exemplos de marcas de oralidade, pois não houve nenhum caso de hipossegmentação (a maior falha na produção textual consignada pela ANA de 2016) e apenas uma ocorrência de apagamento do “r” do infinitivo. Houve

poucos desvios na acentuação gráfica, com exceção do acento grave, que sinaliza a crase da preposição expressa por [a] mais o artigo definido feminino expresso por [a].

As maiores ocorrências foram detectadas nos quesitos paragrafação, pontuação e troca de uma letra cursiva por outra, em virtude de o aluno não ter automatizado os gestos motores do traçado que diferencia uma letra cursiva de outra. Também houve algumas ocorrências de conversão errônea dos fonemas em grafemas, como, por exemplo, a das vogais nasais em sílaba interna de palavra, pela falta de domínio dos princípios alfabéticos do português brasileiro e, por fim, dificuldades no uso da maiúscula

Tais considerações comprovam os resultados positivos do SSA, aplicado à alfabetização, no eixo escrita, no município de Lagarto,SE.

Em suma, compreendemos que a avaliação dos textos a partir de uma única matriz, como recomenda a professora Scliar-Cabral, favorece um diagnóstico mais preciso das limitações de produção textual escrita dos alunos, contribuindo, conseqüentemente, para uma intervenção mais significativa do docente no aprimoramento de suas produções.

Nesta perspectiva, esperamos que esse trabalho possa contribuir para ampliar os horizontes dos professores alfabetizadores, em relação à monitoria, correção, revisão e reescrita dos textos produzidos pelos alunos do 3º ano e das demais turmas dos anos iniciais e almejamos que outros estudos sejam realizados sobre a aplicação do SSA à escrita.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé, **Aula de Português: encontro & interação/** Irandé Antunes, - São Paulo: Parábola Editorial, 2003- ( Série Aula 1)

BRASIL, Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório **Saeb 2016**. Resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização. Brasília: Inep, 2017a.

BRASIL, Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório **Saeb 2019**. Resultados da Prova Brasil. Brasília: Inep, 2020a.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: Diário Oficial da União, seção 1, 22 dez. 2017b.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 70-A, p. 15-17, 11 abr. 2019.

CAED. Avaliação de Fluência- Boletim de Resultados -2018. UFJF- Juiz de Fora, MG.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

FAYOL, Michel. **Aprendizagem da escrita** / Michel Fayol; tradução Marcos Bagno. – 1. Edição – São Paulo: Parábola Editorial, [1947] 2014.

INAF. 2018: Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa. **Boletim INAF, 2018**. Disponível em <<https://www.ipm.org.br/inaf>> Acesso em 11/03/2020.

INEP. **Brasil no PISA 2015**: Análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros. Brasília: Inep/MEC, 2016a.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual**. 22.ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018a.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção de sentidos**. 10.ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018b.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 18. ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e escrever: estratégias de produção textual** / Ingedore Villaça Koch, Vanda Maria Elias. 2. Ed., 5ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEC. Programa Mais Educação – Brasília, 2018. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br> > Acesso em 12/03/2020.

**PISA, 2018**. Disponível em <<https://www.portal.inep.gov.br>> Acesso em 10/03/2020.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Escrever, hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação** / Ana Elisa Ribeiro. – 1. ed. – São Paulo: Parábola, 2018.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SCLIAR-CABRAL. L. **Sistema Scliar de Alfabetização: Fundamentos**. Florianópolis: Lili, 2013.

\_\_\_\_\_. **Aventuras de Vivi**, Livro 1. Florianópolis: Lili, 2014.

\_\_\_\_\_. **Aventuras de Vivi – no mundo da escrita**, Livro 2: Lili, 2019.

\_\_\_\_\_. Metas para a formação de professores: prioridades. In: **Atos de pesquisa em educação**, Santa Catarina: UFSC, PPGE/ME FURB, v.2, n.2, p. 197-206, 2017.

\_\_\_\_\_. **Sistema Scliar de Alfabetização: Roteiros para o professor**, Módulo 1, v.1, Florianópolis: Lili, 2018.

\_\_\_\_\_. Orientações ministradas no curso de formação de professores. Florianópolis, 2020.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**, 2003. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa Ação**. São Paulo: Cortez, 2002.

## **ANEXOS**

**ANEXO A – Termo de Confidencialidade****TERMO DE CONFIDENCIALIDADE****Título do projeto:****Pesquisador responsável: Maria Goretti Santana Nascimento****Orientador:****Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Sergipe/ Unidade Itabaiana**Local da coleta de dados:**

O pesquisador do projeto \_\_\_\_\_ se compromete a preservar a privacidade dos sujeitos da pesquisa, cujos dados serão coletados através de questionários, gravações ou filmagens. O pesquisador também concorda com a utilização dos dados única e exclusivamente para a execução do presente projeto. A divulgação das informações só será realizada de forma anônima e os dados coletados, bem como os Termos de Consentimento Livre Esclarecido e o Termo de Compromisso de Coleta, serão mantidos sob a guarda do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Unidade de São Cristóvão da Universidade Federal de Sergipe, por um período de (cinco anos), sob a responsabilidade do professor \_\_\_\_\_.

Após este período, os dados serão destruídos.

Itabaiana, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

NOME DA EQUIPE EXECUTORA / ASSINATURAS

---

Orientador (a)

**ANEXO B – Termo de Compromisso para Coleta de Dados em arquivos**

-

---

**TERMO DE COMPROMISSO PARA COLETA DE DADOS EM ARQUIVOS****Título do projeto:****Pesquisador responsável: Maria Goretti Santana Nascimento****Orientador:****Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Sergipe/ Unidade Itabaiana**Telefone para contato:**

O pesquisador do projeto acima declara estar ciente das normas, resoluções e leis brasileiras que normatizam a utilização de documentos para coleta de dados identificados e, na impossibilidade de obtenção do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), devido a óbitos de informantes, assume o compromisso de:

I. Preservar a privacidade dos sujeitos, cujos dados serão coletados;

II. Assegurar que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do projeto em questão;

III. Assegurar que as informações obtidas serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar os sujeitos da pesquisa.

Itabaiana, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

**NOME DA EQUIPE EXECUTORA/ ASSINATURAS**

---

Orientador (a)

**ANEXO C – Termo de Consentimento Livre Esclarecido****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_, aluno (a) do \_\_\_\_ ano do ensino fundamental, da Escola Municipal I \_\_\_\_\_, localizado no município de \_\_\_\_\_, autorizo o professor \_\_\_\_\_ a utilizar minha imagem e minhas produções referentes às atividades relacionadas ao projeto \_\_\_\_\_, desenvolvido pela mesma, em uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, junto à Universidade Federal de Sergipe. Estou ciente de que as produções serão despersonalizadas e de que minha identidade será mantida em sigilo.

Itabaiana, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

\_\_\_\_\_  
Assinatura por extenso

**ANEXO D – Termo de Consentimento Livre Esclarecido****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**

Como tenho menos de 18 anos, meu responsável legal também assina o documento.

Eu, \_\_\_\_\_, residente na cidade de \_\_\_\_\_, no Estado de Sergipe, assino a cessão de direitos da produção do aluno acima identificado, desde que seja preservado o sigilo como manda o Conselho Nacional de Ética em Pesquisa, resolução 196/96 versão 2012.

Itabaiana, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

---

Assinatura por extenso