

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA

KÁTIA CILENE AMORIM GOMES

LEITURA, ENCONTRO COM OS(AS) OUTROS(AS): processos dialógicos no ato
de ler

São Luís - MA
2018

KÁTIA CILENE AMORIM GOMES

LEITURA, ENCONTRO COM OS(AS) OUTROS(AS): processos dialógicos no ato
de ler

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão, na Área de concentração: Ensino na Educação Básica, linha de pesquisa Ensino e aprendizagem, como requisito para a obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa Dr^a Joelma Reis Correia.

São Luís - MA
2018

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

GOMES, KÁTIA CILENE AMORIM.

LEITURA, ENCONTRO COM OS/AS OUTROS/AS: processos dialógicos no ato de ler / KÁTIA CILENE AMORIM GOMES. - 2018.

333 f.

Orientador(a): JOELMA REIS CORREIA.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, Universidade Federal do Maranhão, UFMA, 2018.

1. ALFABETIZAÇÃO. 2. LEITURA. 3. LINGUAGEM. I. CORREIA, JOELMA REIS. II. Título.

KÁTIA CILENE AMORIM GOMES

LEITURA, ENCONTRO COM OS(AS) OUTROS(AS): processos dialógicos no ato de ler

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão, na Área de concentração: Ensino na Educação Básica, linha de pesquisa Ensino e aprendizagem, como requisito para a obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa Dr^a Joelma Reis Correia

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Joelma Reis Correia (Orientadora)
Doutora em Educação PPGEEB – UFMA

Profa. Dra. Antonia Edna Brito
Doutora em Educação – PPGED - UFPI

Profa. Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho
Doutora em Educação PPGEEB – UFMA

Dedico este trabalho à minha mãe Norberta Amorim Gomes e ao meu filho João Gabriel Gomes Veras, pessoas que mais se esforçaram para me ajudar, espiritual e materialmente, para que não apenas este sonho, mas todos os meus sonhos sejam realizados. Dedicam-me sempre, incansavelmente, seu tempo, suas palavras, seu carinho, seu colo, enfim, sua atenção irrestrita. Eles são a grande força que Deus enviou a mim para me impulsionar a viver.

AGRADECIMENTOS

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo: interrogar, escutar, responder, concordar etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (BAKHTIN, 2011, p.348).

E foi assim que conseguimos alinhar esta dissertação, não sozinhas, mas com o cruzar dos atos produzidos por muitos diálogos. E por pessoas que, sem elas, impossível seria estarmos aqui neste momento. Por isso, no mínimo, merecem um agradecimento especial.

Aos(Às) meus(minhas) amigos(as) da Secretaria de Educação de São Luís - MA, em especial ao Núcleo de Formação Continuada de Coordenadores(as) Pedagógicos(as), na presença constante de Tatiana Rocha Cruz, que sempre dedicou seu tempo para trocar ideias sobre essa etapa difícil da vida acadêmica, e no apoio incondicional de Ronald Campos Corrêa, Adelaide Diniz Coelho Neta, Ana Rita de Oliveira Pires, Mara Delana Said Moura Sales, Dilce de Fátima Bastos Duarte, Katharine Caires Moucherek, Joana Amélia Malta Medeiros, Kátia das Graças Azevedo Barroso, Valéria da Rocha Lopes Rodrigues, Maxlene Moura Bezerra de Araújo da Silva e Concitinha.

Aos(Às) professores(as) e à gestora Gilmara Mesquita da UEB “Rosário Nina”, escola do coração, da qual saiu a paixão em pesquisar sobre alfabetização, especificamente às práticas de leitura.

À Secretária Adjunta de Educação do Município de São Luís, Professora Maria de Jesus Gaspar Leite, e à Superintendente de Área do Ensino Fundamental – SAEF, Professora Arsênia Pereira de Souza.

Aos(Às) meus(minhas) amigos(as) do Mestrado, com quem compartilhamos sentimentos contraditórios de tristeza, alegria, angústia, apoiando-nos mutuamente, sobretudo no primeiro ano do Curso: Ana Débora Pereira de Barros, Alexandro Costa de Sousa, Benedita dos Santos Azevedo Frazão, Cláudia Martins de Sá, Clênia de Jesus Pereira dos Santos, Caroliny Santos Lima, Claudileude de Jesus Silva, Débora Suzane Gomes Mendes, Diego Ted Rodrigues Bogéa, Edivana Valéria Rosa Siqueira, Eulânia Maria Ramos Bastos, Francisca das Chagas dos Passos Silva, Francisco Rokes Sousa Leite, Heline Maria Furtado Silva,

Joemília Maria Pinheiro Almeida, Luís Félix de Barros Vieira Rocha, Margareth Santos Fonseca, Noyra Melônio da Fonseca.

Aos(Às) professores(as) do Mestrado, especialmente, aos(às) Professores(as) Doutores(as): Vanja Maria Dominices Coutinho, Maria José Albuquerque Santos, Antônio de Assis Cruz Nunes, Joelma Reis Correia, por contribuírem significativamente para a ampliação dos nossos conhecimentos.

À professora Doutoranda Edith Maria Ferreira, pelo incentivo constante, e colaboração no processo, a Gisele Reis e Cláudia Nyanne pela belíssima diagramação realizada no produto desta dissertação.

À professora Doutora Valdenice Prazeres e Doutoranda Cristina Araujo pelo apoio na elaboração do projeto de pesquisa.

À Bianka Maria Pereira Pinheiro, comadre, amiga desde a graduação com a qual sempre contei em todos os momentos.

À interlocutora da pesquisa, Eliane Louredo Miranda por aceitar o desafio de construir coletivamente os momentos deste estudo e ter sua prática observada, bem como pela atenção que sempre dedicou e por ter persistido até o presente momento, apesar das dificuldades;

Às gestoras, em especial, Soraya de Fátima Pinheiro e à Coordenadora Pedagógica da UEB “Justo Jansen” Ana Karina Sousa Duailibe, que nos receberam calorosamente, desde o primeiro contato, e propiciaram, prazerosamente, os dados necessários ao estudo;

Às crianças da turma pesquisada, pela acolhida calorosa sempre que da nossa chegada;

À Coordenação do PPGEED, na representação do Professor Doutor Antonio de Assis Cruz Nunes e da Professora Doutora Vanja Maria Dominices Coutinho, que sempre nos incentivaram, de diversas maneiras, ao desenvolvimento de nossas práticas pedagógicas;

À professora Doutora Antonia Edna Brito e Vanja Maria Dominices Coutinho, por contribuírem significativamente no momento da Qualificação.

Enfim, agradeço a Deus por tudo e, principalmente, por colocar todas essas pessoas especiais em nosso convívio, com destaque para minha orientadora, Professora Doutora Joelma Reis Correia, pelo apoio certo na orientação desse processo e por conduzir, sempre com sabedoria e dedicação, as linhas mestras que nortearam este trabalho.

“A experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros [...]. Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas), é pleno de palavras dos outros, de um grau variado de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos”.
(BAKHTIN, 2011, p. 294)

RESUMO

A pesquisa intitulada **“LEITURA, ENCONTRO COM OS(AS) OUTROS(AS): processos dialógicos no ato de ler”** faz parte do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEEB, Mestrado Profissional, Linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem na Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA e tem por objetivo geral desenvolver uma proposta de intervenção sobre o ensino da leitura em uma perspectiva dialógica no 2º ano do Ciclo de Alfabetização da UEB “Justo Jansen”, escola da Rede Municipal de Ensino de São Luís – MA, visando a formação de leitores(as). E, como específicos: identificar as concepções teóricas que fundamentam o trabalho do(a) professor(a) alfabetizador(a), com o ensino da leitura e suas implicações para a formação de leitores(as); refletir sobre os limites e as possibilidades de trabalho do ensino da leitura, no 1º Ciclo do Ensino Fundamental, a fim de promover a formação de leitores(as); analisar o percurso da proposta de intervenção sobre o ensino da leitura numa perspectiva dialógica, a partir do planejamento de sequências didáticas objetivando a formação de leitores(as); produzir um diário, tendo como suporte um livro, descrevendo o percurso das intervenções sobre o ensino da leitura numa perspectiva dialógica no 2º ano do Ciclo de Alfabetização da UEB “Justo Jansen” a partir do planejamento de sequências didáticas. Os objetivos apresentados nos direcionaram para o caminho da pesquisa do tipo intervenção, fundamentada nos pressupostos da pesquisa-ação. O sujeito da pesquisa foi a professora do 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Fundamental, da Unidade de Educação Básica “Justo Jansen”, do ano letivo de 2017. A entrevista semiestruturada, a observação participante, bem como a análise dos documentos presentes no espaço escolar contribuíram significativamente no processo de geração de dados. Dessa forma, tomamos como referência teórica os estudos de Bakhtin (2011) e Bakhtin/Volochinov (2014) que, em sua teoria, apontam vários aspectos relevantes para a compreensão do conceito de linguagem e suas possíveis implicações no ensino da leitura. Referenciamos autores(as) contemporâneos(as) que estudam a temática leitura, como Foucambert (1994), Jolibert (1994), Smith (1989, 1999), Kleiman (2008, 2013), Smolka (2012), Mortatti (1995, 2000). A partir dos estudos e intervenções realizadas no campo de pesquisa apresentamos o produto “Livro – Diário de Intervenções Pedagógicas no 2º ano do Ciclo de Alfabetização: experiências dialógicas no chão da escola” fruto de ações e reflexões realizadas. As conclusões revelaram que, quando o ensino da leitura percorre o caminho do trabalho com os gêneros do discurso, portanto, em uma perspectiva dialógica, os(as) alunos(as) avançam em suas aprendizagens, evoluindo da leitura meramente pautada na decodificação para um processo de construção de sentido do texto lido.

Palavras-chave: Alfabetização. Leitura. Linguagem.

ABSTRACT

The research entitled "READING, MEETING WITH OTHERS (AS): dialogic processes in the act of reading" is part of the Postgraduate Program in Management of Basic Education - PPGEEB, Professional Master's Degree, Research Line Teaching and Basic Education in the Federal University of Maranhão (UFMA) and its general objective is to develop a proposal for intervention on reading teaching in a dialogic perspective in the 2nd year of UEB Literacy Cycle "Justo Jansen", school of the Municipal Network of Teaching of São Luís - MA, aiming at the formation of readers (as). And, as specific: to identify the theoretical conceptions that underlie the work of the literacy teacher, with the teaching of reading and its implications for the formation of readers; to reflect on the limits and possibilities of work of reading teaching in the 1st Cycle of Elementary Education, in order to promote the formation of readers; to analyze the course of the proposal of intervention on the teaching of reading in a dialogical perspective, from the planning of didactic sequences aiming at the formation of readers; to produce a diary, supported by a book, describing the course of interventions on reading teaching in a dialogic perspective in the 2nd year of UEB Literacy Cycle "Justo Jansen" from the planning of didactic sequences. The objectives presented led us to the path of intervention research, based on the presuppositions of action research. The subject of the research was the teacher of the 2nd year of the 1st Cycle of Elementary Education, of the Basic Education Unit "Justo Jansen", of the academic year of 2017. The semistructured interview, the participant observation, as well as the analysis of the documents present in the space significantly contributed to the data generation process. Thus, Bakhtin and Volochinov (2014), in their theory, point out several aspects relevant to the understanding of the concept of language and its possible implications in the teaching of reading. We refer to contemporary authors who study reading, such as Foucambert (1994), Jolibert (1994), Smith (1989, 1999), Kleiman (2008, 2013), Smolka (2012), Mortatti (1995, 2000)). From the studies and interventions carried out in the field of research we present the product "Book - Journal of Pedagogical Interventions in the 2nd year of the Literacy Cycle: dialogic experiences on the school floor" fruit of actions and reflections. The conclusions revealed that when the teaching of reading travels the way of work with the genres of discourse, therefore, in a dialogical perspective, the students advance in their learning, evolving from reading merely indexed in the decoding to a process of constructing meaning of the text read.

Keywords: Literacy. Reading. Language.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Atividade fotografada na aula do dia 25.05.17.....	73
Figura 2 - Carta escrita por aluno Pedro Henrique (2º ano do Ciclo de Alfabetização)	95
Figura 3 - convite de casamento - trabalhado na sequência didática 09.10.17.....	106
Figura 4 - convite Projeto SESC Leitura Literária - trabalhado na sequência didática 09.10.17.....	107
Figura 5 - convite Chá de casa nova - trabalhado na sequência didática 09.10.17.....	107
Figura 6 - convite Festa Junina - trabalhado na sequência didática 09.10.17.....	107
Figura 7 - convite Chá de fraldas - trabalhado na sequência didática 09.10.17....	108
Figura 8 - convite de aniversário - trabalhado na sequência didática 09.10.17.....	108
Figura 9 - texto escrito por um aluno na produção de contos.....	113
Figura 10 - Carta escrita para a pesquisadora.....	118
Figura 11 - Carta escrita para a gestora.....	118

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Dados de 2014 e 2016 – resultado ANA.....	16
QUADRO 2 - Síntese dos procedimentos metodológicos adotados em relação aos objetivos específicos da pesquisa.....	47
QUADRO 3 - Nível de desenvolvimento dos(as) alunos(a) ao término do ano letivo de 2017	86
QUADRO 4 - Resumo de sistematização das descobertas das crianças sobre o gênero carta	115

LISTA DE SIGLAS

ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC - Ministério da Educação

NALF - Núcleo de Alfabetização

OADE - Orientações para o Grupo de Apoio Didático

PNAIC - Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa

PPGEEB - Programa de Gestão de Ensino da Educação Básica

PPP - Projeto Político Pedagógico

PROFA - Programa de Professores Alfabetizadores

SAEF – Superintendência da Área de Ensino Fundamental

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

UEB - Unidade de Educação Básica

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

USC – Universidade de Santiago de Compostela

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 AS CIRCUNSTÂNCIAS E OS PROCESSOS DE INVESTIGAÇÃO	22
2.1 A Pesquisa Intervenção como necessária para a investigação no contexto escolar.....	23
2.2 O processo de geração dos dados	33
2.2.1 A observação participante	34
2.2.2 A entrevista semiestruturada.....	37
2.2.3 Análise documental	38
2.3 A instituição escolar	42
2.4 O sujeito da pesquisa	44
2.5 Formas de análise e interpretação dos dados de pesquisa	45
3 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM:	
como fica o ensino do ato de ler na escola	49
3.1 O processo de alfabetização na contemporaneidade: a permanência de uma mercadoria antiga.....	50
3.2 O ato de ler como linguagem abstrata	56
3.3 A defesa por uma concepção dialógica no ensino do ato de ler	64
4 O ENSINO DO ATO DE LER E OS GÊNEROS DISCURSIVOS: um encontro necessário	70
4.1 O que significa ler a partir dos gêneros discursivos?	70
4.2 Onde queremos chegar? O ato de ler pelos gêneros discursivos	77
5 O PROCESSO DE INTERVENÇÃO: uma experiência em construção	85
5.1 O processo de intervenção	87
5.1.1 O processo formativo da professora sujeito da pesquisa	89
5.1.2 Dilemas e equívocos didáticos no ato de ler	93
5.1.3 O trabalho com os gêneros discursivos no ato de ler.....	102
5.1.3.1 Convite: materialização da situação sócia comunicativa para a reunião com os(as) pais/mães e/ou responsáveis	105
5.1.3.2 Contos: eram algumas vezes	110
5.1.2.3 Cartas pessoais: a interatividade discursiva sobre remetentes e destinatários.....	114

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: para terminar a conversa e continuar o diálogo	121
REFERÊNCIAS	126
APÊNDICES.....	135
APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido	136
APÊNDICE B - Projeto de Formação Continuada: uma proposta dialógica de leitura	137
APÊNDICE C - Diário de campo – “UEB Justo Jansen”	145
APÊNDICE D - Dados gerados da observação participante	146
APÊNDICE E - Roteiro de entrevista – professores (as).....	165
APÊNDICE F - Roteiro de caracterização da escola.....	167
APÊNDICE G - Roteiro de caracterização das salas de aula.....	169
APÊNDICE H - Sequências didáticas apresentação do trabalho de intervenção ...	170
APÊNDICE I - Sequências Didáticas - Gênero textual convite	177
APÊNDICE J - Sequências didáticas – gênero textual conto	181
APÊNDICE K - Sequências didáticas – gênero carta.....	191
APÊNDICE L - Diário de Intervenções Pedagógicas no 2º ano do Ciclo de Alfabetização: experiências dialógicas no chão da escola.....	200
ANEXOS.....	329
ANEXO A - Protocolo de pesquisa.....	330
ANEXO B - Carta concessão de Pesquisa de campo	333

1 INTRODUÇÃO

O autor ao escrever se conecta com a própria angústia de achar que as palavras que possui não conseguem dar conta daquilo que quer dizer. Vêm a sua mente “palavras velhas” para nomear o novo. E o novo está ali, ainda estranho para ele mesmo, que é quem o está gestando. E o novo está ali, ainda desconhecido para ele mesmo, que o sabe. Ainda mais forte que ele. Mas quer e necessita nomeá-lo para podê-lo conhecer. Além disso, o olhar do Outro, perguntando, pode persegui-lo, inibi-lo, alentá-lo e dar-lhe coragem. “Inibe-o”, quando o obriga a usar o velho, como o Único e o melhor possível. “Persegue-o” quando toma por velho o novo. “Alerta-o” e lhe dá coragem quando lhe permite tomar emprestadas as palavras velhas para nomear o novo. E então o autor se autoriza a escrever, que é nomear, com palavras novas, o novo. (FERNANDES, 1996, grifos da autora)

Dissertar sobre a temática leitura é imprimir um “novo” dizer, é nomear, com palavras novas, o “novo”, sempre dito em velhas palavras. É discutir sobre algo que, por muito tempo, constitui-se em alvo de estudos e pesquisas, colocando esforços para nomear “achados novos” em contexto antigo, a partir do olhar de outros(as) interlocutores(as), na perspectiva de intervenção da formação de um(a) leitor(a) que não apenas inicie o ato de ler, mas estabeleça uma relação de sentido com o texto lido.

É sabido que, por meio da leitura, temos acesso à maior parte dos conhecimentos acumulados pela humanidade e que aquela amplia nossa visão de mundo. No entanto, grande parcela da população ainda não se apropriou da competência leitora. De acordo com os dados da Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA (BRASIL, 2016), por meio do Ministério da Educação (MEC), dos 2.160.601 estudantes matriculados(as) no 3º ano do Ensino Fundamental, tanto da rede pública como da rede privada, em escolas da zona urbana e do campo, 21,74% estão no nível mais baixo de leitura. Isto significa que eles(as) somente são capazes de ler palavras, mas não de compreender frases e textos.

Os dados revelam, ainda, que 32,99% dos(as) alunos(as) do 3º ano se encontram no segundo nível, ou seja, conseguem localizar informações explícitas em textos curtos, bem como reconhecer a sua finalidade, entre outras competências. No nível 3, em que o(a) aluno(a) já infere sentidos em relações mais complexas (como a de causa e consequência), estão 32,28% das crianças. O nível mais alto de proficiência, o quarto, em que o(a) aluno(a) já domina relações de tempo em texto

verbal e identifica os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional, por exemplo, tem 12,99% das crianças brasileiras.

Comparando-se os dados de 2014 e 2016, percebe-se que houve um avanço pequeno, em termos de Brasil; portanto, ainda temos muito, o que fazer. Vejamos:

QUADRO 1 - Dados de 2014 e 2016 – resultado ANA

	NÍVEL 1	NÍVEL 2	NÍVEL 3	NÍVEL 4
2014	22,21	33,96	32,63	11,20
2016	21,74	32,99	32,28	12,99

Fonte: ANA (BRASIL, 2016)

No Maranhão, os resultados são desalentadores, 40,46% das crianças estão no nível elementar e 36,84% no básico, níveis considerados com proficiência insuficiente. Somente 18,9% encontram-se no nível adequado e 3,8% no desejável.

Pautadas nessas informações, torna-se necessário pensar em possibilidades para reverter esses índices que colocam em questão a vulnerabilidade do ensino do ato de ler em nossas escolas, tendo um entendimento crítico deste ato, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na compreensão e vivência do mundo. Para tanto, o papel exercido pelo(a) professor(a), como mediador(a), torna-se imprescindível, uma vez que cabe a ele(a) a tarefa de ensinar o(a) aluno(a) a ler.

No entanto, nem sempre a forma como a leitura é trabalhada em sala de aula possibilita aos(as) alunos(as) se tornarem, de fato, leitores(as) de textos, especialmente quando o foco do processo se centra em concepções simplificadas de leitura ou nos microaspectos da língua, ou seja, com ênfase na letra, na sílaba, na palavra solta e em textos sem sentido.

Diante da possibilidade e da necessidade em romper com a superação dessas concepções, surge o nosso interesse pelo objeto de estudo. Na verdade, conseguimos perceber que o interesse pela pesquisa vem desde o ano de 1995, quando adentramos, com pouca experiência, nas classes de alfabetização, mas com uma vontade enorme em compreender os processos de língua e linguagem nessa etapa da escolaridade.

Nesse momento histórico, o processo de leitura ainda era visto somente como decodificação de letras, sílabas e palavras, culminando na leitura de textos, de

forma mecânica, sem compreensão do sentido, presente na unidade discursiva. Realizávamos atividades diversas com os(as) alunos(as), na intenção de que eles(as) pudessem se tornar leitores(as) proficientes que, naquele contexto, era entendido como a capacidade de ler textos com entonação, sem tropeçar nas palavras e com postura adequada no ato de ler. Das atividades propostas, para que o(a) aluno(a) desenvolvesse essa competência leitora, tínhamos um único título literário para todos(as) os(as) alunos(as) e a realização de leitura em voz alta (oralização), diariamente, na qual todos(as) deveriam estar prontos(as) a participar, pois a prática desenvolvida consistia em que, a partir do momento que um ia terminando, o(a) outro(a) continuaria.

Embora não tivéssemos muita consciência de que esse trabalho poderia ser realizado de forma diferente, algo nos inquietava, mas não possuíamos nenhum referencial teórico que pudesse reverter essa prática, ou melhor, tínhamos um referencial que nos apontava para uma prática de ensino de leitura que coloca as crianças na condição de decodificadoras ou apenas vocalizadoras, sem nenhum sentido para sua formação leitora.

No ano de 2002, atuando como Especialista em Educação da Secretaria Municipal de Educação - SEMED, na função de Coordenadora Pedagógica, deparamo-nos com as mesmas situações, vivenciadas no início da carreira profissional. Nesse momento, a situação exigia um conhecimento de parceira mais experiente, pois o(a) Coordenador(a) Pedagógico(a), na referida Rede, assume a função de Formador(a) de Professores(as).

Diante do universo muito grande de crianças com dificuldades em relação à leitura, passamos a pesquisar situações didáticas, consideradas adequadas para o trabalho com os(as) professores(as), de modo a dialogar com eles(as) nas formações realizadas quinzenalmente. Todas essas experiências possibilitaram reflexões para a construção da nossa identidade, enquanto profissional da educação, em especial, como professora da Educação Básica.

No ano de 2009, adentramos no espaço público, na condição de professora dos(as) alunos(as) do 5º anos do Ensino Fundamental. Nesse momento, deparamo-nos com alunos(as) sem condição de entendimento do que liam, pois apenas decodificavam, ou melhor, diziam as letras e palavras sem compreensão nenhuma do que estavam fazendo. Em 2014, com os resultados da Prova Brasil da Unidade de Educação Básica “Rosário Nina”, escola em que atuávamos na época, a

inquietação continuava a persistir, uma vez que o resultado desta avaliação indicava que 21,62% dos(as) alunos(as) do 5º ano do Ensino Fundamental estavam no nível 1 de proficiência, ou seja, não conseguiam identificar informações explícitas em um texto. Acreditamos que, ao chegar ao 5º ano, com essa dificuldade, o(a) aluno(a) já realizou todo um percurso que se inicia no 1º ano do Ensino Fundamental. Por isso, nesta pesquisa, nós nos interessamos pelo Ciclo de Alfabetização.

O ensino da leitura exige do(a) professor(a) alfabetizador(a) a compreensão desse processo. Assim, as formações iniciais e continuadas precisam focar, primeiramente, na natureza do ato de ler para, somente depois, deslocar o foco para aquilo que o(a) docente deve fazer. As inquietações, oriundas dessa problemática, exigiram um olhar mais atento para a pesquisa, possibilitando a busca de respostas para os problemas desse espaço, ou seja, o contexto da sala de aula.

Ao rever essa trajetória, podemos dizer que todas as atividades e estudos, que desenvolvemos em relação à leitura, estiveram sempre voltados para a escola, ou seja, a leitura não se constituiu apenas como objeto teórico, mas em um compromisso com o direito de todas as crianças, principalmente aquelas que frequentam as escolas públicas, de aprenderem a ler e escrever e de participarem de forma consciente e eficiente de práticas sociais de leitura e escrita.

Além disso, queremos enfatizar a nossa crença e esperança na escola pública, local onde sempre desenvolvemos nossas atividades de trabalho, e nos(nas) professores(as) que nela atuam, que lutam diuturnamente contra situações adversas em suas condições de trabalho. Consideramos ser muito cômodo se apropriar do discurso da denúncia e da desesperança, diante de uma questão que atinge toda a sociedade, e ficarmos omissos perante essa situação.

Por isso, o nosso interesse em estar no chão da escola, de modo a conhecer como o trabalho com a leitura tem sido desenvolvido para, a partir de então, pensar em possibilidades de intervenção, apoiadas na Teoria da Enunciação, bem como em autores(as) e teóricos(as) que discutem, particularmente, sobre o ensino da leitura. Para tanto, elegemos, como campo de pesquisa, a Unidade de Educação Básica “Justo Jansen”, cujo critério de escolha foi a participação das docentes em formação continuada, voltada à alfabetização, o resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, que se encontrava abaixo da meta estabelecida, e a participação da Coordenadora Pedagógica no processo formativo

da SEMED, ou seja, na Formação Continuada de Coordenadores(as) Pedagógicos(as).

Nesse sentido, o nosso olhar, voltado para a escola, teve como direcionamento a seguinte questão de pesquisa: Como desenvolver uma proposta de intervenção sobre o ensino da leitura em uma perspectiva dialógica no 2º ano do Ciclo de Alfabetização da UEB “Justo Jansen”, escola da Rede Municipal de Ensino de São Luís – MA, visando a formação de leitores(as)? E, pautadas nessa problemática, elencamos as questões que nortearam este trabalho: Qual a concepção teórico-metodológica que fundamenta o ensino de leitura no 1º Ciclo de Alfabetização da UEB “Justo Jansen”, escola da Rede Municipal de Ensino de São Luís - MA?; Quais são os limites e as possibilidades de trabalho, para o desenvolvimento do ensino da leitura no 1º Ciclo do Ensino Fundamental na Unidade de Educação Básica “Justo Jansen”, a fim de promover a formação de leitores(as)? Que proposta teórico-metodológica poderia contribuir no processo ensino e aprendizagem da leitura em salas de aula do 1º Ciclo do Ensino Fundamental, com vistas à formação de leitores(as)?

Para a efetivação desta dissertação e, conseqüentemente, para responder aos questionamentos apresentados, tivemos como objetivo geral: desenvolver uma proposta de intervenção sobre o ensino da leitura em uma perspectiva dialógica no 2º ano do Ciclo de Alfabetização da UEB “Justo Jansen”, escola da Rede Municipal de Ensino de São Luís – MA, visando a formação de leitores(as). E, como específicos:

- ✓ Identificar as concepções teóricas que fundamentam o trabalho do(a) professor(a) alfabetizador(a), com o ensino da leitura e suas implicações para a formação de leitores(as).

- ✓ Refletir sobre os limites e as possibilidades de trabalho do ensino da leitura, no 1º Ciclo do Ensino Fundamental, a fim de promover a formação de leitores(as).

- ✓ Analisar o percurso da proposta de intervenção sobre o ensino da leitura numa perspectiva dialógica, a partir do planejamento de sequências didáticas objetivando a formação de leitores(as).

- ✓ Produzir um diário, tendo como suporte um livro, descrevendo o percurso das intervenções sobre o ensino da leitura numa perspectiva dialógica no

2º ano do Ciclo de Alfabetização da UEB “Justo Jansen” a partir do planejamento de sequências didáticas.

Para o alcance dos objetivos, trabalhamos com uma pesquisa do tipo intervenção, fundamentada nos pressupostos da pesquisa-ação. O sujeito foi uma professora do 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Fundamental da UEB “Justo Jansen”, do ano letivo de 2017, e os instrumentos de geração de dados foram: entrevista semiestruturada, observação participante, bem como a análise dos documentos presentes no espaço escolar.

Ainda, para o desenvolvimento desta pesquisa, tomamos como referência teórica os estudos de Bakhtin (2011) e Bakhtin/Volochinov (2014) que, em sua teoria, apontam vários aspectos relevantes para a compreensão do conceito de linguagem e suas possíveis implicações nas práticas leitoras. A partir de seus estudos, adotamos o princípio de linguagem como prática dialógica, espaço de enunciação e de troca, aspecto central na constituição do sujeito social e histórico. Utilizamos, ainda, autores(as) contemporâneos(as) que estudam a temática leitura, como Foucambert (1994), Jolibert (1994), Smith (1989, 1999), Kleiman (2008, 2013), Smolka (2012), Mortatti (1995, 2000) e outros(as).

É, portanto, na busca dessa dinâmica de pesquisa, que norteamos, na seção 2, “As Circunstâncias e os processos de investigação”, a necessidade da pesquisa intervenção para o contexto escolar, e fundamental ao Mestrado Profissional, bem como o processo de geração de dados, a caracterização da instituição escolar, o sujeito da pesquisa, as formas de análise e interpretação de dados, bem como a descrição do produto da pesquisa.

Na seção 3, “O processo de alfabetização e as concepções de linguagem: como fica o ensino do ato de ler na escola”, discutimos as concepções de linguagem, embasados na interlocução com Bakhtin/Volochinov (2014), e como estas se materializam no processo de alfabetização, mais precisamente no ensino do ato de ler.

“O ensino do ato de ler e os gêneros discursivos: um encontro necessário” constitui a seção 4 desta dissertação. Nesse momento do trabalho, delineamos o que significa ler, a partir dos gêneros discursivos, bem como o ato de ler pelos gêneros, enfatizando onde queremos chegar.

E, quase finalizando, apresentamos o processo de intervenção, como uma experiência em construção. Neste momento do trabalho, tratamos das ações de

intervenção que foram realizadas em sala de aula. Analisamos os eixos temáticos eleitos para análise investigativa, como a formação da professora sujeito da pesquisa, bem como os dilemas e equívocos no ato de ler, que aconteceram durante o processo, culminando com a análise dos gêneros selecionados para as atividades realizadas com os(as) alunos(as). Finalizamos com as conclusões às quais chegamos com a pesquisa realizada as quais revelaram que, quando o ensino da leitura percorre o caminho do trabalho com os gêneros do discurso, portanto, em uma perspectiva dialógica, os(as) alunos(as) avançam em suas aprendizagens, evoluindo da leitura meramente pautada na decodificação para um processo de construção de sentido do texto lido.

No nosso entendimento, esta pesquisa se torna relevante à medida que contribuirá para a reflexão sobre as concepções de leitura que vêm sustentando a prática pedagógica de professores(as) do Ciclo de Alfabetização. Neste sentido e com este trabalho, queremos contribuir de maneira significativa para suscitar novas reflexões sobre as práticas do ensino do ato de ler, desenvolvidas no 1º Ciclo do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de São Luís – MA, melhorando assim o nível de desenvolvimento de leitura das crianças inseridas no contexto de alfabetização dos anos iniciais. Isso porque, observa-se que a leitura proporciona melhoria da condição social e humana, permite uma visão mais crítica do indivíduo e possibilita o acesso à informação e ao conhecimento.

2 AS CIRCUNSTÂNCIAS E OS PROCESSOS DE INVESTIGAÇÃO

Nesta seção “Circunstâncias e processos de investigação”, objetivamos apresentar os caminhos metodológicos para o desenvolvimento da pesquisa, bem como a caracterização do campo e dos sujeitos. Para tanto, buscamos construir um percurso de investigação, coerente com o objeto de estudo que delimitamos para a pesquisa científica aqui apresentada.

Tendo em vista o objetivo proposto para este estudo – desenvolver uma proposta de intervenção sobre o ensino da leitura em uma perspectiva dialógica no 2º ano do Ciclo de Alfabetização da UEB “Justo Jansen”, escola da Rede Municipal de Ensino de São Luís – MA, visando a formação de leitores(as) fomos direcionadas a caminhar para a realização da investigação qualitativa dentro de uma abordagem enunciativa em Bakhtin. Trabalhar com tal perspectiva deu-se pelo fato de ser possível, através de sua base epistemológica, focalizar a questão da linguagem e o seu papel na constituição humana.

Segundo Amorim (2004), as Ciências Humanas são entendidas por Bakhtin como ciências do texto, pois o que há de fundamentalmente humano no homem é o fato de ele ser um sujeito falante, produtor de textos. Pesquisador(a) e sujeito pesquisado são produtores(as) de texto, o que confere a essas ciências um caráter dialógico.

Dessa forma, o objeto de estudo das Ciências Humanas está centrado no sujeito e não no objeto que não possui interioridade, que não fala e é abstrato. Partindo dessa perspectiva, a pesquisa é desenvolvida na relação entre sujeitos, com o sujeito e não sobre o sujeito, conforme acontece nas Ciências Naturais.

Sendo assim, através da via apontada por Bakhtin, nesse estudo, privilegiamos a visão da professora sujeito da pesquisa e sua participação efetiva no processo de investigação, ouvindo-a e fazendo-nos ouvir, sem, contudo, deixarmos de exercer o papel de pesquisadora que interpreta esses dados e que tem uma responsabilidade diante do discurso do outro.

Por essa razão, deparamo-nos com a necessidade de refletirmos sobre os fundamentos teóricos que estão na base dos procedimentos que fomos direcionadas a adotar, uma vez que a própria problemática anunciada, bem como os objetivos, direcionaram-nos para o caminho metodológico, traçado neste trabalho.

2.1 A Pesquisa Intervenção como necessária para a investigação no contexto escolar

Evidenciamos neste trabalho a importância da interação verbal, pois, de acordo com Bakhtin/Volochínov (2014), é nela que está a essência da língua e é por meio dela que construímos os sentidos e significados para os enunciados, realizados na atividade linguística que ocorre entre os sujeitos.

As pesquisas educacionais estão voltadas para o cotidiano escolar, com o olhar atento para os currículos e interações sociais nas instituições escolares. Desta maneira, analisam-se problemáticas locais, em contextos específicos, com ênfase na experiência do(a) próprio(a) pesquisador(a). Nesta perspectiva, surgem os Mestrados Profissionais em Educação, com trabalhos que tendem à intervenção, à prática, à aplicabilidade. Entretanto, toda pesquisa, realizada na Pós-graduação deverá se pautar em um rigor científico, compatível aos Programas *stricto sensu* e que, portanto, não poderá ser realizada de forma distante da teoria. Assim, Gatti (2010, p.13) afirma que:

[...] A compreensão de que não há método sem algum tipo de teorização ou sem pelo menos uma perspectiva de hipóteses é fundamental. [...] Nem sempre se trabalha com uma teoria bem estruturada, mas trabalha-se a partir de um certo modo de encarar determinado fenômeno, ou contra uma determinada posição teórica, mas sempre estamos partindo de alguma ideia preliminar [...]. Cria-se na ambiência de uma tradição de pesquisa certos modos de olhar os eventos que interessam aos estudos em determinada área. [...] Sem reflexão e autorreflexão sobre o ato de conhecer as formas, de ver e colocar problemas, a maneira de tentar abordá-los, sem crítica e autocrítica não há pesquisa. Porque pesquisar é avançar fronteiras, é transformar conhecimentos e não fabricar análises, segundo determinados formatos. Balizas, sim, consistência, sim, plausibilidades, sim, aprisionamento do real em dogmas, não.

Sendo assim, pesquisa é a construção de um conhecimento, a criação e exploração de realidades diversas. E, de acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES (1999, p.1), um Mestrado Profissional tem como objetivo “a capacitação de profissionais, nas diversas áreas do conhecimento, mediante o estudo de técnicas, processos ou temáticas que atendam a alguma demanda do mercado de trabalho”¹.

¹“Mestrado Profissional: o que é?” Disponível em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao/mestrado-profissional-o-que-e>. Acesso em 12.05.17

A intenção dos Mestrados Profissionais, segundo Moreira (2004), seria a de formar professores pesquisadores que possam atuar como fomentadores de grupos de trabalho e estudo, em suas instituições, que, além de incrementar a sua qualificação docente, atuem como multiplicadores, em suas práticas pedagógicas, contribuindo com a evolução e solução de problemas do ensino, da aprendizagem, do currículo, da avaliação e do sistema escolar.

Diante dessas características e especificidades, decorre a necessidade de as pesquisas em Mestrados Profissionais apresentarem, juntamente ao texto final da dissertação, um produto que consubstancie de alguma forma o saber apresentado. Para Brandão e Rôças (2006), o produto é uma forma de apresentar a competência do professor pesquisador em reconhecer e resolver os problemas do seu ambiente de trabalho, a partir do debate acadêmico, da observação própria de quem faz pesquisa.

Dessa forma, destacamos a pesquisa apresentada como parte do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEEB, Mestrado Profissional, linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem na Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, que objetiva contribuir com a qualidade do processo educativo das práticas de leitura da Rede Municipal de Ensino de São Luís – Maranhão, embora a pesquisa ocorra em uma instituição de ensino. No caso específico do PPGEEB (UFMA, 2015),

O objetivo do Curso é formar profissionais para desenvolverem saberes, competências e habilidades específicas nas áreas do ensino da Educação Básica, levando em conta a incorporação e atualização permanentes dos avanços da ciência e das tecnologias educacionais. O profissional formado deverá ter como foco a gestão de ensino, a pesquisa, visando à proposição de inovações e aperfeiçoamentos dos conhecimentos e tecnologias educacionais para a solução de problemas do ensino na Educação Básica.²

Considerando essas peculiaridades do Mestrado Profissional, fomos provocadas para não apenas nos inserirmos no campo de pesquisa, mas contribuir de forma efetiva para uma mudança da situação, ou seja, a inserção no campo da pesquisa e contribuição com a resolução de problemas desse campo, o que, de certa forma, vem corresponder ao nosso desejo, uma vez que, como comentamos, a

²Sobre o Curso disponível em: <https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/programa/apresentacao>. Acesso em 12.05.17

nossa experiência como formadora e como professora tem nos possibilitado estar perto da escola e vivenciar a problemática da leitura.

As pesquisas podem ser norteadas para diversos caminhos, dependendo do objeto e objetivo do(da) pesquisador(a). Como explica Gamboa (2007, p.46):

[...] Quando investigamos, não somente produzimos um diagnóstico sobre um campo problemático, ou elaboramos respostas organizadas pertinentes para questões científicas, mas construímos uma maneira de fazer ciência e explicitamos uma teoria do conhecimento e uma filosofia. Utilizamos uma forma de relacionar o sujeito e o objeto do conhecimento e anunciamos uma visão de mundo [...]

No caso da nossa pesquisa, o caminho direcionado pelos objetivos nos levou à investigação, delineada no bojo classificatório da pesquisa aplicada, definida como aquela em que "o investigador é movido pela necessidade de contribuir para fins práticos, mais ou menos imediatos, buscando soluções para problemas concretos" (BERVIAN; CERVO; SILVA, 1996, p.47). No contexto das pesquisas aplicadas, nossa investigação se encaminhou para a pesquisa do tipo intervenção, que, segundo Damiani (2012, p.3), é planejada e desenvolvida:

Com base em um determinado referencial teórico e objetivando promover avanços, melhorias, nessas práticas, além de pôr à prova tal referencial, contribuindo para o avanço do conhecimento sobre os processos de ensino/aprendizagem neles envolvidos.

Assim, contemplamos os dois componentes metodológicos da pesquisa do tipo intervenção: o método da intervenção e o método da avaliação da intervenção que, segundo Engestrom (2011), demanda planejamento e criatividade por parte do(a) pesquisador(a), bem como diálogo com a teoria - que auxilia na compreensão da realidade e na implementação da intervenção. Para Damiani (2012, p.3):

O método da intervenção descreve a prática pedagógica implementada, de maneira detalhada, fundamentando-a teoricamente; e o método de avaliação da intervenção, que especifica os instrumentos de coleta e análise de dados, utilizados para tal intervenção. Essa segunda parte do relato assemelha-se ao método descrito em qualquer tipo de pesquisa empírica em que há preocupação com o rigor exigido por toda a atividade científica que visa a produzir conhecimento sobre a realidade estudada.

Nesse sentido, encontramos na proposta de intervenção, fundamentada nos pressupostos da pesquisa-ação, a metodologia mais adequada para esta investigação, que teve como base a ideia de uma relação dialética entre pesquisa e

ação, supondo ainda que a pesquisa deva ter como função a transformação da realidade. Sendo assim, para a concretização deste trabalho, e em decorrência dele a transformação da realidade da pesquisa, precisaríamos, como pesquisadora, ir além do contato direto com a situação e o sujeito da pesquisa, sobretudo a sua intervenção em sala de aula, o registro e a análise dessa intervenção. Em educação, essa modalidade de pesquisa é bastante utilizada, devido à importância de seu caráter pedagógico: os sujeitos, ao pesquisarem o seu contexto, produzem novos conhecimentos e, ao fazê-lo, apropriam-se e ressignificam sua prática, produzindo novas possibilidades de atuar em seu cotidiano.

Sendo assim, tanto pesquisador(a) como pesquisados(as) estão diretamente envolvidos(as) em uma perspectiva de mudança. De acordo com Thiollent (2011, p.20):

Pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Além da nossa participação na situação investigada, foi fundamental o engajamento da professora sujeito da pesquisa na resolução de problemas próprios do contexto de sua sala de aula, considerando que ela se constitui como a principal mediadora entre os(as) alunos(as) e o conhecimento; neste caso, no ensino do ato de ler. Sem essa ação mediadora, seria impossível a realização deste estudo. E, como afirma, ainda, Thiollent (2011) o que qualifica uma pesquisa, como sendo pesquisa-ação, é a presença efetiva de uma ação por parte das pessoas ou grupos, implicados no problema proposto como alvo de intervenção. Neste tipo de pesquisa, os(as) pesquisadores(as) desempenham um papel ativo na resolução dos problemas identificados, no acompanhamento e na avaliação das ações desenvolvidas para sua realização.

Dois objetivos são atribuídos à pesquisa-ação: a) objetivo prático: relacionado ao tipo de problema que a pesquisa pretende resolver ou contribuir para sua resolução; e b) objetivo de conhecimento: obter informações, aumentar o conhecimento sobre determinado tipo de problemática. Nossa pesquisa coaduna com esses dois objetivos, pois relacionamos o tipo de problema que pretendemos

resolver ou contribuir com a resolução e, também, nos propomos a aumentar os conhecimentos sobre a problemática estudada.

Em síntese, para Thiollent (2011, p.22-23, grifo do autor), a pesquisa-ação é uma estratégia metodológica da pesquisa social na qual:

- a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) [...];
- c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontradas nessa situação;
- d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f) a pesquisa-ação não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo). Pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento, ou o 'nível de consciência', das pessoas e dos grupos considerados.

Segundo Braga e Silva (2015), os pressupostos da pesquisa-ação, descritos, fundamentam o que estamos designando como projeto-intervenção, ou seja, uma pesquisa centrada na realidade da escola, envolvendo sua comunidade, objetivando contribuir com a transformação da realidade pesquisada.

Na pesquisa-ação, torna-se complicado definir fases para o seu desenvolvimento, diante das características cíclicas que apresenta e por se retomar uma etapa a todo o momento, segundo confirma Thiollent (2011, p.55):

O planejamento de uma pesquisa-ação é muito flexível [...], não segue uma série de fases rigidamente ordenadas. Há sempre um vaivém entre várias preocupações a serem adaptadas em função das circunstâncias e da dinâmica interna do grupo de pesquisadores no seu relacionamento com a situação investigada.

Pautadas nas contribuições de Thiollent (2011), destacamos, em especial, os diferentes momentos que ele propõe para o desenvolvimento de uma pesquisa-ação. Sem desconsiderar os pormenores que delimitam e constituem uma Proposta-intervenção, numa unidade escolar, acreditamos que os procedimentos propostos pelo autor contribuíram no encaminhamento desta pesquisa. Sendo assim, o desenvolvimento deste estudo compreendeu quatro fases: *exploratória*, *planejamento*, *ação (intervenção)* e *avaliação*. A fase *Exploratória*, segundo Thiollent (2011, p.56, grifos do autor), consiste: “[...] em descobrir o campo da pesquisa, os

interessados e suas perspectivas e estabelecer um primeiro levantamento (ou “diagnóstico”) da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações”.

A fase *exploratória* teve início quando entramos em contato com o campo de investigação, a Unidade de Educação Básica “Justo Jansen”, escola da Rede Municipal de Ensino de São Luís, Maranhão. Nos primeiros contatos com o campo investigado, procuramos estabelecer uma relação mais próxima com os sujeitos e a situação de pesquisa, pois, conforme Thiollent (2011, p.56, grifo do autor):

Os pesquisadores tentam identificar as expectativas, os problemas da situação, as características da população e outros aspectos que fazem parte do que é tradicionalmente chamado “diagnóstico”. Paralelamente a esses primeiros contatos, a equipe de pesquisa coleta todas as informações disponíveis (documentos, jornais etc.).

A Unidade de Educação Básica “Justo Jansen” oferece Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, da Rede Municipal de Ensino de São Luís, Maranhão. A inserção no espaço da instituição ocorreu no segundo semestre do ano 2016, por meio do “Protocolo de Pesquisa” (ANEXO A) da Rede Municipal de São Luís, Maranhão, para a realização da investigação em seus espaços. Após a autorização da Secretaria Municipal de Educação - SEMED, no início do primeiro semestre do ano 2017, adentramos o espaço educativo, objetivando conhecer a instituição a ser pesquisada em todas as suas possibilidades. Em 12.01.17, aconteceu o primeiro contato com a escola, por meio da carta, para a “Concessão de Pesquisa de Campo” (ANEXO B), e apresentação do Projeto de Pesquisa à Gestora e à Coordenadora Pedagógica da instituição, que demonstraram muito interesse pelo trabalho. Essa ação vai ao encontro do que asseguram Bogdan e Biklen (1994, p.119):

[...] é geralmente importante comunicar às entidades responsáveis que o interesse do estudo não se centra propriamente naquelas pessoas em particular ou na organização específica onde irá recolher os dados. Os interesses centram-se, de fato, na figura global do professor ou na educação, em geral, ou noutro qualquer aspecto específico que esteja a investigar.

Diante da exposição do Projeto à Gestora, ela solicitou-nos que fizéssemos sua apresentação às professoras, no dia da Formação Continuada, por ocasião da Jornada Pedagógica 2017, convidando-nos, ainda, para fazer uma palestra sobre a temática leitura. Consideramos esse momento muito importante

para a realização da pesquisa, uma vez que, além de conhecermos os sujeitos com quem conviveríamos durante a investigação, teríamos a oportunidade de, inicialmente, discutir com eles sobre o objeto de estudo.

Ainda, na fase *exploratória*, realizamos o que Thiollent (2011, p.67) chama de Seminário de Pesquisa. Para este autor:

Organizar um seminário de pesquisa não consiste apenas em reunir algumas pessoas ao redor da mesa. O trabalho deve ser metodicamente organizado, sob pena de não funcionar. Não basta deixar falar aquelas que falam muito. É preciso, em cada instante, procurar informações pertinentes, relacionadas com o assunto focalizado. Há espaço para toda uma aprendizagem de estudo coletiva a ser desenvolvida nas situações de pesquisa.

O Seminário ocorreu no dia 09.02.17 e contou com a participação de quinze profissionais da instituição: doze Professoras, as Gestoras e a Coordenadora Pedagógica. Desse quantitativo de profissionais presentes estavam três docentes do Ciclo de Alfabetização, das quais uma foi o sujeito desta pesquisa. A atividade de reunir os sujeitos participantes teve, além do que já discutimos, o objetivo de sensibilizar o corpo docente para se sentir parte da pesquisa, pois, como afirma Thiollent (2011, p.67),

A partir do momento em que os pesquisadores e os interessados na pesquisa estão de acordo sobre os objetivos e problemas a serem examinados, começa a constituição dos grupos que irão conduzir a investigação e o conjunto do processo.

Na etapa inicial de *Exploração*, analisamos os indicadores do Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep - Prova Brasil e IDEB da UEB “Justo Jansen” e, ao identificarmos os problemas, por meio do diagnóstico sobre as práticas de leituras dos(as) alunos(as) do 1º Ciclo do Ensino Fundamental, que envolve a comunidade educativa, dialogamos com as Gestoras e a Coordenadora Pedagógica para definirmos as ações que seriam desenvolvidas na escola.

O passo seguinte foi adesão da professora à pesquisa, por meio da assinatura do “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (APÊNDICE – A), em que ela assumiu o compromisso de contribuir com a pesquisa, de modo que ficasse claro que não era obrigada a participar, porque a SEMED havia autorizado a realização da investigação naquele espaço.

Vale ressaltar que a proposta inicial deste trabalho era investigar o Ciclo de Alfabetização, diante dos dados apresentados sobre a condição de alfabetização dos(as) alunos(as) da UEB “Justo Jansen”, a saber: na turma do 1º ano, com 27 alunos(as), 07 eram alfabetizados (26%); no 2º ano, com 25 alunos(as), 07 alfabetizados (28%); no 3º ano um total 29 alunos(as), 10 alfabetizados (34%). Essas informações foram geradas em fevereiro de 2017, a partir da concepção de avaliação, adotada pela SEMED, ou seja, por meio da definição da hipótese de escrita, na qual o(a) aluno(a) se encontra, baseada nos estudos da Psicogênese da Língua Escrita de Ferreiro e Teberosky (1999).

Constatamos que o 3º ano apresentava percentual de alunos(as) não alfabetizados(as) muito distante das turmas de 1º e 2º anos, o que justificava uma intervenção urgente na proposta de trabalho da professora e seria o público atendido em nossa pesquisa. No entanto, em abril de 2017, foi apresentada pela Secretaria de Educação do Município, por meio do Núcleo de Alfabetização – NALF, uma proposta de Intervenção para as turmas de 3º ano do Ensino Fundamental, por meio das Orientações para o Grupo de Apoio Didático – OADE, voltada para o trabalho de alfabetização das crianças inseridas nesse contexto. A proposta consistia em desenvolver, nessa turma, o Apoio Didático que objetivava o atendimento pontual das necessidades de aprendizagem dos(as) alunos(as).

O NALF tem por fundamentação teórica o pós-construtivismo: “que considera a relação realidade, enfatizada por Vygotsky, o sujeito aprendente, estudado por Piaget e os outros, em uma dinâmica de constante relevância e interligação na teoria Pós-construtivista da aprendizagem.” (GROSSI, 2008).

Considerando a intervenção realizada pela SEMED, foi necessário redefinir nosso trabalho, voltando o nosso olhar para a turma de 2º ano, cujos critérios de escolha foram: o 1º ano terá um tempo maior para desenvolver o seu processo de apropriação da leitura; a professora desta turma está em condição de contrato temporário, ou seja, não possui vínculo empregatício com a Rede Municipal de Ensino.

Diante dessa mudança, a docente do 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Fundamental se configurou como único sujeito da pesquisa, embora tivéssemos iniciado também o processo de observação nas turmas do 1º e 3º ano. Com a autorização da professora, sujeito da pesquisa, adentramos no espaço da sala de aula, com a certeza de que precisávamos atentar ao desafio que havia à nossa

frente, ou seja, a compreensão das práticas do ensino do ato de ler, desenvolvidas nessa turma, bem como as concepções teórico-metodológicas, que as fundamentam, buscando o desafio de intervenção.

Realizamos também nessa fase as observações participantes, bem como a entrevista e análise documental. Tais ações foram de fundamental importância para a geração dos dados e essenciais para o processo de intervenção.

A fase de *Planejamento*, que se constituiu na organização antecipada da ação, caracterizou-se pela tomada de decisões sobre os rumos da pesquisa. Assim, em consonância com o diagnosticado sobre as práticas de leitura e a situação de dificuldades dos(as) alunos(as) da escola, elaboramos um Projeto de Formação Continuada para as professoras do Ciclo de Alfabetização, diante da necessidade de esses momentos de estudo serem essenciais à fundamentação do processo formativo da professora sujeito da pesquisa. O Ciclo de Estudo foi denominado “Projeto Formação Continuada: uma proposta dialógica de leitura” (APÊNDICE - B). Essa ação foi necessária para que a discussão teórica não se tornasse incompatível com o entendimento da professora, sujeito da pesquisa, sobre sua concepção de leitura e linguagem, pois não considerávamos a professora como mera executora do processo planejado, mas como a principal interessada na realização das ações da pesquisa.

De acordo com a Pedagogia Histórico-Crítica, a formação docente deve estar fundamentada em bases teóricas sólidas, apoiadas na reflexão filosófica e no conhecimento científico, como condição para a efetiva compreensão do homem, como síntese de múltiplas determinações, assim como das vinculações do trabalho pedagógico no contexto da prática social (SAVIANI, 1995).

Dessa forma, coadunamos com o posicionamento Saviani (1995) da vinculação do trabalho pedagógico ao contexto da prática social. Sendo assim, acreditamos nesse processo reflexivo em momentos como: diálogos, tematização da prática, resolução de problemas encontrados. André (1995) enfatiza que o engajamento do(a) professor(a) nessa dinâmica o(a) leva para além de uma reflexão sobre a prática, para um processo de compreensão e análise e, conseqüentemente, subsidia-o(a) com elementos para a transformação da mesma.

Na terceira fase da pesquisa, denominada de *Ação*, desenvolvemos a intervenção, que foi compreendida e pautada nos dados gerados e com ação

conjunta, partilhada entre os sujeitos da pesquisa e o coletivo da escola. Segundo Thiollent (2011, p.80, grifo do autor):

A ação corresponde ao que precisa ser feito (ou transformado) para realizar a solução de um determinado problema. Dependendo do campo de atuação da problemática adotada, existem vários tipos de ação, cuja tônica pode ser educativa, comunicativa. [...] As implicações da ação aos níveis individuais e coletivos devem ser explicitadas e avaliadas em termos realistas, evitando criar falsas expectativas entre os participantes no que diz respeito aos problemas da sociedade global.

Essa fase, ocorrida no período de agosto a dezembro de 2017, contou com o momento de estudo da professora, sujeito da pesquisa, bem como na elaboração (planejamento) e desenvolvimento de atividades de leitura, as quais foram trabalhadas na sala de aula com os(as) alunos(as).

A proposta de intervenção foi realizada em dois dias na semana, sempre nos horários destinados ao trabalho com Língua Portuguesa, isto porque em combinado com a professora e a coordenadora da escola não iríamos intervir no planejamento dos demais componentes curriculares e sua estrutura, proposta pela SEMED. Embora acreditemos que seja possível trabalhar a leitura nas demais áreas do conhecimento, foram as condições de investigação que nos levaram a ficar apenas nos dias designados para tal.

Em sala de aula, desenvolvemos as ações planejadas que, após os momentos de intervenção, seguia-se do registro de todas as atividades realizadas. Tais registros foram descritos por meio do gênero diário, no qual fizemos o relato das angústias, das alegrias, das dificuldades e dos avanços das sequências didáticas planejadas para esse fim, e se configurou no produto final que foi materializado em um livro, intitulado “Livro – Diário de Intervenções Pedagógicas no 2º ano do Ciclo de Alfabetização: experiências dialógicas do chão da escola (produto desta dissertação)” (APÊNDICE - L).

O produto final de uma pesquisa em Mestrado Profissional é o momento que possibilitará a busca pela resolução de um problema e se transformará em inovação institucional.

Esse produto é a materialização da pesquisa realizada na UEB “Justo Jansen”, que será publicado e direcionado à Rede Municipal de Educação de São Luís, como contrapartida dos estudos sobre alfabetização no município. A opção pelo “Diário” deu-se em razão de ser um gênero textual mais próximo do contexto

docente, pois possibilita o registro das percepções acerca da prática pedagógica do(a) professor(a). O uso do diário foi proposto, tendo por fundamentação Zabalza (2004, p.14, grifos do autor), que destaca a utilização desse instrumento de pesquisa ao afirmar que:

[...] do ponto de vista metodológico, os “diários” fazem parte de enfoques ou linhas de pesquisa baseados em “documentos pessoais” ou “narrações autobiográficas”. Essa corrente, de orientação basicamente qualitativa, foi adquirindo um grande relevo na pesquisa educativa nos últimos anos [...].

Para o autor, o uso do diário possibilita um movimento qualitativo na pesquisa educacional, adotado por muitos estudiosos. Destaca a importância de “deixar a solicitação em aberto e não dar orientação de procedimento” (2004, p.61) para que, no registro, o(a) professor(a) apresente o estilo que lhe é próprio.

É válido ressaltar que a produção do “Livro – Diário de Intervenções Pedagógicas no 2º ano do Ciclo de Alfabetização: experiências dialógicas no chão da escola (produto desta dissertação)” não se tratou da elaboração solitária de um projeto para, posteriormente, outros executarem. Tratou-se, ao contrário, de um projeto que, desde sua proposição, passando pela elaboração e desenvolvimento, ocorreu no coletivo da escola.

Sendo assim, na seção, “O processo de Alfabetização e as concepções de linguagem: como fica o ensino do ato de ler”, trabalhamos a fundamentação necessária para nos orientarmos teórica e metodologicamente na construção desse produto.

A última fase da pesquisa consistiu na *Avaliação* da intervenção, momento no qual verificamos os resultados das ações, após o momento de intervenção e na formatação do produto final desta pesquisa.

2.2 O processo de geração dos dados

O processo de geração de dados, aqui norteado, foi encaminhado para uma investigação, pautada em elementos que direcionaram a necessidade de construção de conhecimentos para mudança de contextos que precisam de intervenção, com ações cientificamente embasadas. Assim, o espaço escolar, especialmente no contexto de uma pesquisa em um Mestrado Profissional, por se constituir em contexto de relações e interações, não nos permite somente coletar dados, visto que nossa intenção não é de colher, de arrecadar, como se algo já

estivesse lá pronto e acabado, o que nos limitaria apenas a encontrá-los, recolhê-los. Nosso propósito foi construir dados, a partir da interação com os sujeitos e o contexto envolvido. Graue e Walsh (2003) contribuem para essa reflexão, quando afirmam que os dados não andam por aí à espera de serem recolhidos, mas eles provêm das interações do(a) investigador(a) num contexto local, por meio das relações estabelecidas com os participantes e das interpretações do que é importante para as questões de interesse.

Essa construção de dados envolve diferentes formas de registro, pois, ao se tratar de pesquisa com foco no espaço escolar, é preciso refletir sobre a utilização de algumas dessas formas. Ainda, conforme Graue e Walsh (2003, p.149), a seleção dos instrumentos a serem utilizados é um detalhe importante, uma vez que garantem:

[...] que o processo de geração de dados abranja uma multiplicidade de perspectivas. Os instrumentos são coisas, coisa utilizada para auxiliar na descrição sistemática quer da medição, quer da narrativa. Um bom instrumento torna mais fácil um tipo particular de descrição sistemática.

Portanto, para a garantia de abrangência de multiplicidade de dados, os objetivos desta pesquisa nos conduziram para o trabalho com: a) a observação participante; b) a entrevista semiestruturada com a professora, sujeito da pesquisa e; c) a análise documental. Esses diferentes instrumentos favoreceram elucidar a análise e compreensão do objeto de estudo.

2.2.1 A observação participante

A observação participante possibilita ao(a) pesquisador(a) o contato direto com o fenômeno a ser estudado, a fim de obter informações sobre os sujeitos no próprio contexto e não com fatos isolados. Devido à interação do(a) pesquisador(a), no ambiente, este pode afetá-lo(a) ou ser afetado por ele. Segundo André (1995), a observação participante permite que o(a) pesquisador(a) tenha sempre uma interação com a situação estudada, com os sujeitos envolvidos no estudo, bem como com uma maior aproximação com as experiências diárias, vivenciadas pelos sujeitos no universo investigado.

Dessa forma, a observação participante se constituiu como proposta de geração de dados que viabilizou analisar o contexto da instituição investigada. A

adoção desse instrumento possibilitou uma análise das práticas de leitura na instituição. Sendo assim, os dados gerados, por meio desse instrumento, permitiram a nós pensar o sujeito do contexto estudado, tal como sugere Bakhtin (2011, p.348):

[...]. A ação do homem deve ser compreendida como um ato; ora, o ato não pode ser compreendido fora do signo virtual (reconstruído por nós) que o expressa (motivações, finalidades, estímulos, níveis de consciência). É como se fizéssemos o homem falar (construímos suas asserções essenciais, suas explicações, suas confissões, suas confidências. Levamos a cabo um discurso interior potencial ou real etc.).

Compreender a ação da professora como ato, permitiu-nos investigar os seus momentos, a partir de questionamentos, trocas, diálogos. O diálogo bakhtiniano contrapõe-se ao discurso monológico, sendo compreendido como ação entre interlocutores(as). Mesmo no discurso interior, diferentes vozes são, por nós, atualizadas, de modo que não há um discurso único, isolado de um contexto e do qual não participem outras vozes, outros discursos e alteridades.

Portanto, os diálogos aqui desenvolvidos nos serviram de balizadores para a construção de um perfil das práticas de ensino de leitura, trabalhadas na instituição pesquisada, bem como as concepções teórico-metodológicas, que as fundamentam, para que pudéssemos organizar a proposta de intervenção.

Com base em Bogdan e Biklen (1994, p.163-167), as observações no campo de pesquisa envolvem duas partes: descritiva e reflexiva. Na parte descritiva, procuramos detalhar o que ocorreu na sala de aula: descrição dos sujeitos, do local, das atividades, a reconstrução dos diálogos ocorridos durante as aulas, procedimentos metodológicos, recursos didáticos e a relação professor(a) e aluno(a), tais observações encontram-se nos “dados gerados da observação participante” (APÊNDICE - D).

Na parte reflexiva, incluímos as nossas observações, feitas durante a fase de geração de dados: as relações entre as partes observadas, os procedimentos e recursos utilizados pela professora, e os pontos necessários para posterior análise e exploração, que foram registrados na seção “O processo de intervenção: uma experiência em construção” e no “Livro – Diário de Intervenções Pedagógicas no 2º ano do Ciclo de Alfabetização: experiências dialógicas no chão da escola (produto desta dissertação)” (APÊNDICE L).

Desde a nossa entrada na escola, campo de pesquisa, observamos a rotina diária da turma, os diferentes tipos de atividades nos processos de leitura; a interação entre os(as) alunos(as) e a professora; a interação da escola com a comunidade escolar; o conteúdo trabalhado; a relação entre a metodologia e o conteúdo; as ações do(a) professor(a); disciplina dos(as) alunos(as) e, também, os eventos, fora da escola, de que os(as) alunos(as) participaram.

Para compor, ainda, o *corpus* de dados, utilizamos o “Roteiro de Diário de Campo” (APÊNDICE C), o qual possibilitou o registro do vivenciado no espaço escolar. A opção pelo diário de campo, para o registro das observações, deu-se por ser uma forma de investigar e registrar dados, observados durante uma pesquisa, e é utilizado como uma ferramenta para organizar os dados gerados. Para Minayo (2002, p.100), em um diário de campo:

[...] constam todas as informações que não sejam o registro das entrevistas formais. Ou seja, observações sobre conversas informais, comportamentos, cerimoniais, festas, instituições, gestos, expressões que digam respeito ao tema da pesquisa. Falas, comportamentos, hábitos, usos, costumes, celebrações e instituições compõem o quadro das representações sociais.

Por meio desse instrumento, fomos fazendo registros descritivos sobre as aulas e as atividades, realizadas pela professora com os(as) alunos(as), anotando as atividades desenvolvidas ao longo do dia letivo, mais precisamente as práticas de leituras realizadas.

Nesse trabalho, tivemos um total de 18 observações (APÊNDICE D), realizadas entre os dias 08.03.17 a 24.05.17, ocorridas, principalmente, às segundas e quintas-feiras, de 07h30 às 11h30. Tal opção se deu porque em outros dias da semana a professora, sujeito da pesquisa, não tinha horários fixos para a realização dos trabalhos, devido as aulas dos demais componentes curriculares, ministradas por outros(as) professores(as). Por isso, decidimos concentrar nossas observações nas segundas e quintas-feiras, por serem exatamente os dias em que a docente permanecia um tempo maior em sala, realizando atividades mais longas e sem interrupção.

Durante esse momento da pesquisa, à medida que nos aproximávamos da professora, procurávamos manter uma postura de constante cuidado, para não influenciá-la no significado que atribuíamos ao objeto de estudo e, nem mesmo, deixá-la constrangida no desenvolvimento da sua prática em sala de aula.

Durante as seções apresentadas, registramos, cenas e fala da professora e dos(as) alunos(as). As cenas apresentadas durante o desenvolvimento do trabalho são resultantes da observação participante, e não obedecem, necessariamente, a uma ordem de acontecimentos; elas aparecem à proporção que o objetivo da pesquisa e o referencial assim exigirem, formando uma relação imediata teoria/empíria.

2.2.2 A entrevista semiestruturada

Para garantir a natureza da pesquisa qualitativa, fomos levadas a trabalhar com a entrevista semiestruturada. Por meio dela, foi possível gerar alguns dados iniciais a respeito do sujeito, com informações sobre: idade, o número de escolas em que trabalha, vínculo profissional com o município, tempo em que trabalha nessa escola, escolaridade, formação acadêmica, experiência como professora, tempo em que exerce a função de professora no Ciclo de Alfabetização, participação em cursos, congressos, seminários, além de questões pessoais e sobre a prática direcionada ao objeto de pesquisa, tais como: prática de leitura, clareza sobre o objeto de leitura, gêneros textuais mais usados no trabalho com a leitura.

Como vemos, a entrevista é um dos instrumentos que permite ao(a) pesquisador(a) extrair uma quantidade muito grande de dados e informações que possibilitam um trabalho bastante rico. Recorremos a este instrumento devido à necessidade de gerar dados que não podem ser encontrados em registros e fontes documentais, bem como “[...] dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.134)

Entretanto, a entrevista deve ser utilizada em conjunto com outros instrumentos de geração de dados, para que os resultados esperados possam ser fidedignos e retratem, realmente, o universo no qual está inserido o objeto da pesquisa.

Por meio da entrevista semiestruturada, o sujeito tem muito mais liberdade para se expressar sobre a realidade de seu grupo e, portanto, do contexto sócio-histórico. Freitas (2002, p.28) reforça a importância dessa perspectiva de entrevista, ao afirmar:

[...] Ela não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica. Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. As enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que se realizam da relação que se estabelece entre os interlocutores, depende de com quem se fala. Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social.

Vale ressaltar que, inicialmente, durante a fase *Exploração*, fizemos uso da entrevista para caracterizar o sujeito envolvido no estudo, por meio de um “Roteiro semiestruturado” (APÊNDICE E), com perguntas, baseadas nos objetivos e nos questionamentos, levantados para a realização desta investigação, envolvendo a concepção da professora a respeito das seguintes temáticas - concepção de leitura: funções da leitura, gêneros textuais mais usados para o trabalho em sala de aula, como trabalha a leitura com os(as) alunos(as), qual referencial teórico se apoia para efetivar o trabalho com leitura dentre outros e tempo de serviço no Ciclo de Alfabetização.

A entrevista foi realizada em horário, local e data, escolhidos pela professora e agendada com antecedência. O local definido foi a sala de professores(as), durante os horários de intervalo.

Assim, como na observação participante, os dados gerados na entrevista vão aparecendo ao longo do trabalho.

2.2.3 Análise documental

A análise documental é um processo no qual se realiza a seleção, tratamento e interpretação de informações localizadas em diferentes documentos. Segundo Jung (2004, p.163), a análise documental “visa formular uma base consistente de conhecimentos ao pesquisador, fornecendo a este, fontes subsidiárias para importantes aplicações referenciais”. Informações contidas em fontes primárias podem ser inéditas, portanto, a análise dessas fontes é fundamental ao processo de pesquisa e à formulação de novos argumentos científicos.

É de extrema importância, na análise dos documentos, que se leve em consideração o contexto no qual eles foram produzidos: em que momento, por quem foi elaborado e a quem se destinam.

Nas palavras de Cellard (2008, p.295):

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente.

No caso desta pesquisa, trabalhamos com os documentos escritos da escola investigada, em busca de indícios que esclarecessem a concepção teórica metodológica do ensino de leitura, cujos documentos analisados foram: o Projeto Político Pedagógico da escola - PPP, as sequências didáticas, produzidas pela professora, o Projeto de Literatura e o caderno dos(as) alunos(as), instrumentos importantes para a geração dos dados, e que contribuíram para a contextualização do fenômeno observado, em nosso caso, as práticas de leitura, à medida que se constitui:

[...] uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda fonte “natural” de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.39, grifo das autoras).

Os documentos, segundo André (1995), contextualizam o fenômeno, explicitam suas vinculações mais profundas e completam as informações coletadas por meio de outras fontes. Sarmento (2003, p.164) afirma que os documentos podem ser:

Textos projetivos da ação – planos de aulas, de atividades, projetos de escola, planificações, regulamentos etc.; produtos da ação – relatórios, atas, memorandos e outros documentos que são escritos no decurso das atividades e adquirem aí uma forma definitiva; e documentos performativos, isto é, textos que constituem em si mesmos a ação, porque têm o fim em si mesmos – jornais escolares, notícias do jornal de parede, redações, diários etc.

O primeiro documento analisado foi o Projeto Político Pedagógico – PPP da escola, pois se constitui muito mais que um documento de registro de intenções, constitui-se num instrumento orientador para as ações pedagógicas.

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político, por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de

compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade [...] Pedagógico, no sentido de **definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade**. (VEIGA, 1995, p.13, grifos nossos)

O PPP deve traduzir, portanto, os pressupostos filosóficos e epistemológicos, o que se entende por conhecimento, ensino e aprendizagem, definindo as ações educativas e as concepções pedagógicas para o cumprimento de suas intencionalidades. Assim, nossa análise iniciou-se pela observação destes aspectos, em especial sobre a presença, clareza e objetividade das práticas de leitura na escola; constatamos no plano de ação, anexo ao PPP, no tópico 4, que: “a UEB “Justo Jansen” está sempre envolvida em projetos que têm construído melhorias na aprendizagem e rendimento escolar, citando Projetos de Leitura e Escrita” (SEMED, 2006, p.21, grifo do documento). No entanto, não há nenhuma indicação conceitual e metodológica para que o(a) professor(a) possa realizar o trabalho com as práticas de leitura, pautadas nesse documento institucional. Como podemos constatar, o texto é vago; não há referência quanto à organização metodológica sobre o processo de alfabetização desenvolvido na escola. Assim, acreditamos que, na falta de definição de uma concepção teórica institucional, cada professor(a) realiza suas atividades conforme seu posicionamento teórico.

As sequências didáticas foram o segundo documento analisado, pois, como são formas de materialização do planejamento, necessitam explicitar as atividades, desenvolvidas em todos os componentes curriculares, inclusive a forma como os(as) professores(as) pensam o trabalho nos aspectos relacionados ao ensino de leitura. Segundo Kleiman (2008), a escolha do gênero de texto a ser trabalhado e a construção da sequência das ações a serem realizadas na sala de aula precisam de intencionalidade e planejamento, a fim de que cumpram o objetivo de desenvolver nos(as) alunos(as) a capacidade de entender, sintetizar o que leem e interagir socialmente com os textos.

As sequências didáticas, segundo Schneuwly e Dolz (2004, p.97) são “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. É um procedimento, desenvolvido por estes autores, que permite planejar o ensino e a aprendizagem de um gênero textual. Elas têm a finalidade de ajudar o(a) aluno(a) a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever, ler ou falar de maneira mais adequada, numa dada

situação comunicativa. Neste sentido, é utilizada na “busca de intervenções no meio escolar que favoreçam a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor mestria dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.53).

O planejamento das atividades, voltadas para o ato de ler, por meio das sequências didáticas analisadas do contexto de planejamento da UEB “Justo Jansen”, consiste em identificação de letras, sílabas e palavras dentro de um texto. Tratam de atividades dissociadas do contexto social dos(as) alunos(as) o que não os(as) aproxima de uma proposta dialógica fundamental para o desenvolvimento do leitor(a) reflexivo(a).

Utilizamos ainda, na pesquisa, as sínteses descritivas dos(as) alunos(as), nas quais é apresentado o desenvolvimento das crianças, de maneira singular, cada uma em seu tempo e com características particulares. Essas sínteses são elaboradas conforme a observação do(a) professor(a) que convive diariamente com os(as) alunos(as). E, a cada semestre, são lidas na reunião de pais/mães e/ou responsáveis. Nessas sínteses, a forma como as práticas de leitura são registradas dizem bastante sobre o que a professora realiza em sala de aula com os(as) alunos(as).

Outro documento com que realizamos a análise foi o Projeto de Literatura, denominado “Mostrando Arte”, da instituição, cujo objetivo é:

[...] intensificar ações prazerosas do ato de ler, escrever, apreciar obras teatrais e poéticas, representar, reescrever, escutar músicas, anedotas, reler, conhecer o universo lúdico das letras e ficção, expressar os mais diferenciados sentimentos existentes no ser. Em seus objetivos específicos propõem: estimular a análise e interpretação de obras de arte; desenvolver uma forma pessoal de expressão, descobrindo e apreciando os valores estéticos da arte; experimentar diferentes técnicas de criação; desenvolver atitudes de cooperação, iniciativa e confiança no processo de criação; inserir e valorizar a arte na escola, motivando as crianças a desenvolver a sensibilidade de percebê-la dentro dos diversos contextos presentes em seu cotidiano; oferecer aos alunos a possibilidade de representar a arte por meio de diversos materiais. (SEMED, 2017, p.1)

O referido documento tem como propósito intensificar ações do ato de ler. No entanto, não apresenta elementos metodológicos que venham possibilitar o trabalho com a leitura, considerando a interação verbal de seus(suas) interlocutores(as).

2. 3 A instituição escolar

Nesse momento da pesquisa, foi necessário caracterizar o espaço institucional, considerando os seguintes aspectos: localização, histórico, espaço físico, rotina escolar, organização administrativa e pedagógica, conforme informações do “Roteiro de Caracterização da Escola” (APÊNDICE - F) e de informações descritas no Projeto Político Pedagógico.

A Unidade de Educação Básica “Justo Jansen”, como já mencionamos anteriormente, encontra-se localizada na região central de São Luís e atende um público proveniente de vários bairros adjacentes ao Centro da cidade, tais como: Madre de Deus, Lira, Belira, São Pantaleão e alguns da área Itaqui - Bacanga. Teve seu início de funcionamento em março de 1945. Segundo o histórico apresentado no Projeto Político Pedagógico (SEMED, 2006), suas atividades estavam pautadas no atendimento de:

Crianças do 1º ao 5º ano. [...]. A escola só funcionava no turno vespertino, e sua localização, desde o início, é o endereço na Rua Cândido Mendes, 336 – Centro. [...]. Oficialmente foi criada como Unidade Escolar “Justo Jansen” em 20.07.1981, pela Lei nº 2526, e passou a ser regulamentada e reconhecida pelo Conselho Municipal de Educação em 05.12.1992. Teve a modalidade Supletiva reconhecida pelo CME em 08.11.1992 pela Resolução nº 51/92 e, em 23.11.1993, com a Lei nº 3298/93, foi transformada de Unidade Escolar para Unidade Integrada de 1º grau. Com a Resolução nº 06/99 de 19.10.1999 do CME, tem reconhecido o Ensino Fundamental Regular de 1ª à 8ª série, que há vários anos oferecia à comunidade. Essa resolução, também, convalida todos os estudos desde sua implantação. Hoje, como Unidade de Educação Básica “Justo Jansen”, oferece Ensino Fundamental de 1º ao 4º Ciclos de aprendizagem (atendendo crianças e adolescentes de 6 a 16 anos) e Educação de Jovens e Adultos (EJA – 1º e 2º segmentos), funcionando nos três turnos.

Em 2017, atendeu a 375 (trezentos e setenta e cinco) alunos(as), sendo 190 (cento e noventa) dos anos iniciais do Ensino Fundamental e 185 (cento e oitenta e cinco) dos anos finais. Sua estrutura física consta de uma área de 470,35 m², em sua configuração geométrica de um polígono irregular, tendo a frente para o nordeste, limitando-se com a Rua Cândido Ribeiro medindo 12,20m; a lateral direita limita-se com o nº 348 e mede 40,50m; o fundo sudoeste mede 10,40m e a lateral esquerda, a noroeste, limita-se com o Sindicato dos Ferroviários, medindo 40,50m. Possui, atualmente, as seguintes dependências: 07 (sete) salas de aula; 01 (uma) biblioteca; 01(uma) secretaria; 01(uma) sala de professores(as); 01 (um)

depósito de merenda; 01 (uma) cantina(cozinha); 01 (uma) depósito de materiais; 03 (três) banheiros e 01 (m) pátio.

Conforme o “Roteiro Caracterização das Salas de Aula” (APÊNDICE G) e as anotações do diário de campo, a escola possui sete salas de aula, todas com as mesmas características, ou seja, azulejadas até meia parede e na parte superior em branco, porém já necessitando de manutenção; todas têm ar condicionado e carteiras organizadas por faixa etária³.

A rotina da Unidade de Educação Básica “Justo Jansen” inicia-se às 7h com a organização das crianças no pátio da escola para a realização do devocional (acolhida com a oração do Pai Nosso e, logo em seguida, o canto do Hino Nacional) às 7h15. Enquanto isso, os(as) alunos(as) ficam sob a observação de dois profissionais que auxiliam no acompanhamento das crianças, e a gestora fica no portão principal recepcionando os seus responsáveis. Às 7h30, após o devocional, os(as) alunos(as) são encaminhados(as) às salas de aula e recepcionados(as) pelas professoras, de maneira bem organizada. Das 7h30 às 9h30, são ministradas as aulas pelas professoras; às 9h30 inicia-se o recreio que ocorre em sala de aula devido ao espaço não comportar o quantitativo de 190 (cento e noventa) crianças. O lanche é servido em sala de aula, monitorado pelos(as) agentes administrativos e pelas cuidadoras⁴. Às 9h50, encerra-se o recreio e as professoras retornam às salas, para dar continuidade ao trabalho, até às 11h30.

A organização da rotina das atividades da criança na escola é um aspecto de suma importância. Esta deve ser pensada a partir do planejamento feito pela equipe pedagógica e professores(as), traduzida no plano de trabalho ou de aula. A rotina possibilita à criança segurança e domínio do espaço e do tempo que passa na escola. Segundo Leal (2012, p.2):

3 Carteiras de acordo com a estatura das crianças.

4 Cuidador(a) é o profissional que atua na escola sem a formação pedagógica para assumir a sala de aula. Sua função consiste em realizar a recepção dos estudantes no início do período; auxiliar parcialmente ou realizar junto aos estudantes as seguintes atividades (alimentar, vestir, deambular ou locomover, realizar a higiene corporal, manipular objetos, sentar, levantar, [...]), realizar atividades lúdicas inerentes à função, auxiliar na administração de medicamentos, caso o estudante necessite, quando solicitados pelos pais e/ou responsáveis, mediante a apresentação de receita médica e do medicamento fornecido pela família, registrar e encaminhar as ocorrências em forma de documento ao gestor, acompanhar a saída dos estudantes no final do período, [...].

As crianças aprendem, através dessas rotinas, a prever o que fará na escola e a organizar-se. Por outro lado, a existência dessas rotinas possibilita ao professor distribuir com maior facilidade as atividades que ele considera importantes para a construção dos conhecimentos, em determinado período, facilitando o planejamento diário das atividades didáticas.

Sobre a organização pedagógica, encontramos a atuação de uma Gestora geral, uma auxiliar e uma Coordenadora Pedagógica no turno matutino; no vespertino tem a mesma estrutura, porém com acompanhamento pedagógico de um apoio em desvio de função.⁵

2.4 O sujeito da pesquisa

No contexto de pesquisa aqui apresentado, enfatizamos a importância da interação verbal, pois, de acordo com Bakhtin (2011), é nela que está a essência da língua e é por meio dela que construímos os sentidos e significados para os enunciados realizados na atividade linguística que ocorre entre os sujeitos. Sendo assim, na situação de investigação, haverá um sujeito que estará diante do outro em uma interação verbal. Nessa interação, não haverá apenas a voz do(a) pesquisador(a), mas, sobretudo, a voz do(a) pesquisado(a) que sempre falará de algum modo, por meio de gestos, expressões, olhares, ou, até mesmo, por meio dos silêncios, que também falam e nos indicam os não ditos. Neste sentido, nenhuma fala prevalecerá em relação à outra, pois todas as vozes são equivalentes.

O sujeito participante desta pesquisa foi a professora do 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Fundamental, do turno matutino, do ano letivo de 2017, da Unidade de Educação Básica “Justo Jansen”. Possui formação superior em Pedagogia, tem idade acima de 40 anos, trabalha em duas escolas e se constitui em profissional efetiva do quadro da Prefeitura de São Luís. Já desenvolve suas atividades nessa escola há mais de oito anos, com a turma do 2º ano. Sua turma possui 25 alunos(as) matriculados(as), sendo 12 meninos e 13 meninas. Nesse contexto tínhamos 01 (um) aluno autista.

5 Apoio pedagógico é o profissional que em desvio de função, enquadra-se no Art. 24 (Readaptação, Reversão, Reintegração, Recondução) no Estatuto dos Servidores Públicos Municipais de São Luís. LEI Nº 4. 747 DE 02 DE JANEIRO DE 2007.

2.5 Formas de análise e interpretação dos dados de pesquisa

Como forma de investigação e interpretação dos dados, utilizamos a análise de conteúdo de Bardin (2016), pois se constitui numa técnica de pesquisa que nos permitiu analisar os sentidos explícitos ou implícitos dos dados gerados. Para a autora, a função primordial da análise do conteúdo é o desvendar crítico. Na fase de análise e interpretação dos dados da pesquisa, a preocupação consistiu na objetividade das análises, na superação das incertezas e no enriquecimento das leituras. De acordo com Bardin (2016, p.15), “a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos extremamente diversificados”.

Conforme a referida autora, a utilização da análise de conteúdo prevê três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A primeira fase, a *pré-análise*, pode ser identificada como uma fase de organização. Nela se estabelece um esquema de trabalho que deve ser preciso, com procedimentos bem definidos, embora flexíveis.

Na segunda fase, ou *fase de exploração do material*, são escolhidas as unidades de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas.

A terceira fase do processo de análise do conteúdo é denominada *tratamento dos resultados – a inferência e interpretação*. Calcado(a) nos resultados brutos, o(a) pesquisador(a) procurará torná-los significativos e válidos. Esta interpretação deverá ir além do conteúdo manifesto dos documentos, pois interessa ao(a) pesquisador(a) o conteúdo latente, o sentido que se encontra por trás do imediatamente apreendido.

Nesse trabalho, as análises das informações foram realizadas de acordo com o tipo de dado, gerado pelos instrumentos de pesquisa. Assim, os conteúdos, obtidos por meio das entrevistas, da observação e da análise documental, foram inicialmente transcritos na sua íntegra. Em seguida, procedemos com uma leitura detalhada e cuidadosa de todo o material, a fim de destacar os conteúdos evocados que responderam de forma mais direta às perguntas iniciais da pesquisa.

Após a leitura, procedemos à organização do material, por eixos temáticos, para identificar os elementos que contribuiriam para a elaboração do “Livro – Diário de Intervenções Pedagógicas no 2º ano do Ciclo de Alfabetização:

experiências dialógicas no chão da escola (produto desta dissertação)”, a partir da experiência de intervenção, desenvolvida na Unidade de Educação Básica “Justo Jansen”, escola da Rede Municipal de Ensino de São Luís – MA.

Embora nenhum conteúdo deva ser desprezado, procuramos destacá-los de forma mais recorrente sobre o desenvolvimento das práticas de ensino de leitura. Outra análise importante, feita a partir da leitura dos conteúdos transcritos, foi a busca de relações entre os elementos, a partir das articulações que os próprios sujeitos realizam e do confronto destas com a literatura disponível, acerca deste mesmo tema pesquisado.

Retomamos o objetivo geral da pesquisa: desenvolver uma proposta de intervenção sobre o ensino da leitura em uma perspectiva dialógica no 2º ano do Ciclo de Alfabetização da UEB “Justo Jansen”, escola da Rede Municipal de Ensino de São Luís – MA, visando a formação de leitores(as), visando a implementação/efetivação de uma proposta de intervenção com o objetivo de melhoria das práticas de ensino de leitura.

As análises dos dados gerados possibilitaram averiguar a concepção teórico-metodológica, que fundamenta o ensino da leitura no 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de São Luís, bem como os limites e as possibilidades de trabalho do ensino da leitura na Unidade de Educação Básica “Justo Jansen”, a fim de promover a formação de leitores(as). Trabalhamos com a análise das relações e concepções que determinamos como eixos temáticos, para evidenciar os dados, gerados em nosso estudo, e que possibilitaram as conclusões às quais chegamos, em relação a esta pesquisa.

Dessa forma, diante dos dados gerados e sendo estes de natureza qualitativa, exige-se deles uma análise de modo qualitativo; portanto, foram imprescindíveis várias ações para organizá-los. Para tanto, procedemos da seguinte maneira:

a) Em relação às entrevistas, privilegiaremos as respostas do sujeito sobre o que é ler; a forma como trabalha a leitura em sala de aula; os gêneros textuais mais usados em sala de aula para o trabalho com a leitura; como é trabalhada a leitura com os(as) alunos(as); e em qual referencial teórico se apoia esse ensino. Buscamos, além disso, relacionar os dados obtidos, na entrevista, com o que foi registrado nas observações da prática pedagógica. As respostas foram organizadas e analisadas em eixos temáticos.

b) Com relação às observações das aulas, a intenção foi ver como aconteciam os momentos de leitura e como a professora fazia uso dessa leitura, quais estratégias eram usadas, que textos eram priorizados.

c) Sobre a análise documental, focamos nosso olhar para a descrição das práticas de leitura, pensadas e planejadas para o trabalho com os(as) alunos(as). Nesse processo, trabalhamos com o Projeto Político Pedagógico da Instituição, com o Planejamento Didático (sequências de atividades); Registros reflexivos dos(as) alunos(as), bem como o Projeto de Literatura desenvolvido na escola e os cadernos dos(as) alunos(as).

Descrevemos, a seguir, de forma mais detalhada, os procedimentos de análise, utilizados para o tratamento dos dados gerados em cada fase, definida por Bardin (2016). A partir dos dados gerados nas entrevistas, nas observações participantes e na análise documental, estabelecemos os seguintes eixos temáticos de análise que nos ajudaram a desvelar os conteúdos dos enunciados, no exercício de compreensão do nosso fenômeno investigado: formação continuada; metodologia de ensino; os gêneros textuais usados para o trabalho com leitura.

Para uma melhor compreensão apresentamos, no Quadro 2, os procedimentos de geração e análise dos dados, relacionando-os aos objetivos específicos, propostos por este estudo.

QUADRO 2 - Síntese dos procedimentos metodológicos adotados em relação aos objetivos específicos da pesquisa.

Objetivos específicos	Eixos temáticos	Estratégia de geração de dados	Estratégias de Análise de dados
Identificar as concepções teóricas que fundamentam o trabalho do(a) professor(a) alfabetizador(a), com o ensino da leitura e suas implicações para a formação de leitores(as).	Formação Continuada da professora, sujeito da pesquisa.	-Entrevista semiestruturada; -Observação participante.	-Transcrição da íntegra das entrevistas. -Análise de conteúdo com definição de eixos temáticos. -Análises descritivas básicas.
Refletir sobre os limites e as possibilidades de trabalho do ensino da leitura, no 1º Ciclo do Ensino Fundamental, a fim de promover a formação de leitores(as).	Metodologia de ensino – Sequências didáticas.	-Entrevista semiestruturada. -Observação participante - Análise documental.	-Transcrição da íntegra das entrevistas. -Análise de conteúdo com definição de eixos temáticos. -Análises descritivas básicas.
Analisar o percurso da proposta de intervenção	Gêneros textuais usados para o	-Observação participante.	-Transcrição da íntegra das entrevistas.

sobre o ensino da leitura numa perspectiva dialógica, a partir do planejamento de sequências didáticas objetivando a formação de leitores(as).	trabalho com leitura.	-Entrevista semiestruturada. - Análise documental.	-Análise de conteúdo com definição de eixos temáticos. -Análises descritivas básicas.
Produzir um diário, tendo como suporte um livro, descrevendo o percurso das intervenções sobre o ensino da leitura numa perspectiva dialógica no 2º ano do Ciclo de Alfabetização da UEB “Justo Jansen” a partir do planejamento de sequências didáticas.	Gêneros textuais usados para o trabalho com leitura.	-Observação participante. -Intervenção	-Transcrição da íntegra das entrevistas. -Análise de conteúdo com definição de eixos temáticos. -Análises descritivas básicas.

Fonte: Elaboração própria.

Ressaltamos que os dados da pesquisa foram entrelaçados durante a construção do texto dissertativo. Sobre o eixo temático de Formação Continuada da professora sujeito da pesquisa, utilizamos dados, oriundos da entrevista, da observação participante, bem como da intervenção realizada.

No eixo temático, metodologia de ensino, utilizamos dados gerados por ocasião da intervenção, trazendo alguns elementos da entrevista semiestruturada e da observação participante. Já no eixo, os gêneros textuais fizemos uso dos dados relativos, mais especificamente a intervenção.

3 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM:

como fica o ensino do ato de ler na escola

Por meio da linguagem nos constituímos como seres humanos, pois somos feitos de linguagem, produzimos os olhares, os sentidos e, conseqüentemente, o conhecimento que se apresenta como um pressuposto básico para a compreensão do desenvolvimento humano. Por esse motivo, faz sentido quando Bakhtin/Volochinov (2014) afirmam que a linguagem é dialógica e social e, a partir dela, o sujeito toma consciência de si e tem uma dependência do outro.

Podemos dizer, assim, que o social antecede o individual, já que “a própria complexidade do mundo interior dos indivíduos depende da complexidade da organização social no interior da qual eles existem.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014, p.53). Dessa forma, a linguagem é um fenômeno social e cultural e não existe como objeto isolado e acabado. É construída pela interação entre dois ou mais interlocutores(as) que, por sua vez, como seres sociais, constroem seus discursos, baseados em outros discursos e diálogos.

Se a linguagem possui essa característica dialógica e social, como afirma Bakhtin/Volochinov (2014), em todas as áreas da atividade humana ela precisaria ser concebida nessa perspectiva, como na escola, por exemplo, espaço onde a linguagem oral e, principalmente, a escrita tem uma importância imensurável.

A leitura, em especial, objeto de estudo deste trabalho, como forma de linguagem, é algo fundamental para todos os seres humanos, pois, além de ampliar seu conhecimento de mundo, capacita-os para as diferentes formas de interação. Todavia, ler não é somente identificar palavras em textos; mais do que isso, é reconhecer que essas palavras têm determinado sentido dentro do contexto no qual se encontram.

Diante desse contexto, buscamos compreender os modos e as concepções de linguagem que fundamentam o ensino do ato de ler na escola, cujos interlocutores principais são os filósofos russos Bakhtin/Volochinov (2014). No entanto, inicialmente, situamos algumas reflexões necessárias sobre o processo de alfabetização. A partir de então, nas subseções seguintes, buscamos aprofundar a questão: qual concepção de linguagem tem conduzindo as práticas docentes no contexto escolar? Para tanto, utilizamos os dados provenientes da observação, realizada em sala de aula, durante a primeira etapa desta investigação, os quais

encontram-se organizados em forma de cenas, e da entrevista com a professora alfabetizadora, sujeito da pesquisa.

Consideramos pertinente a questão apresentada, porque nem sempre o(a) professor(a) está consciente de que a sua opção metodológica, para realizar e estruturar a alfabetização em sala de aula tem relação direta com a sua concepção de linguagem, a qual pode ser conduzida por uma concepção abstrata ou como um ato dialógico, aspectos que aprofundaremos nas seções a seguir.

3.1 O processo de alfabetização na contemporaneidade: a permanência de uma mercadoria antiga

A alfabetização no Brasil passou, e ainda continua a passar, por várias mudanças conceituais, constituindo-se em um desafio a ser superado e vencido. Na atualidade é um tema que tem sido de interesse para pesquisadores(as) (GONTIJO, 2005, 2014; SMOLKA 2012; GARCIA, ZACCUR, 2008) e movido calorosos debates, por especialistas da área, devido a não termos superado o analfabetismo. Tais políticas vêm consubstanciando diretamente as concepções de alfabetização e práticas pedagógicas de professores(as) e instituições educativas que refletem ou não na aprendizagem dos(as) alunos(as).

No entanto, ainda encontramos dentro das escolas mudanças apenas na roupagem, pois o conteúdo da embalagem continua antigo, ou seja, o alfabetizar ainda restringe-se, em muitos espaços de sala de aula, somente ao ato de aprender a codificar e a decodificar a língua, sem considerar as práticas sociais de leitura e de escrita dos sujeitos, que são reguladas por normas arbitrárias, desvinculadas de suas condições de realização.

Esse modo de conceber a alfabetização passou por um longo processo histórico e sua hegemonia alcançou o auge nos últimos 20 anos. Neste sentido, verificamos que, no Brasil, as décadas de 1980 e 1990 constituíram-se num período em que, segundo Mortatti (2000, p.257 grifos da autora),

[...] as urgências sociais e políticas decorrentes das pressões pela “abertura política” e pela reorganização democrática das instituições e relações sociais [...], ocorridas no final da década de 1970, levaram a sociedade civil a se reorganizar, dando especial consideração ao papel desempenhado pelos intelectuais de “esquerda” [...].

Os profissionais da educação passaram a discutir as questões educacionais, considerando os aspectos econômicos, sociais, políticos e pedagógicos, tendo como fundamento a perspectiva da dialética marxista. Esse referencial teórico, conforme nos mostra a referida autora, visava superar a “consciência ingênua”, que atribui à escola uma função “redentora” e, também, a “consciência crítica reprodutivista”, que confere à escola uma função “reprodutora”.

Nesse contexto, o foco desse referencial teórico foi exatamente combater o fracasso escolar das camadas populares nas séries iniciais (particularmente, o período em que ocorre a alfabetização). Isto porque, a alfabetização, conforme explica Mortatti (2000), passa a ser reconhecida como importante estratégia para se atingir os ideais democráticos.

Surgem, nesse momento, os debates sobre os métodos de alfabetização que são concomitantes ao processo de sistematização da escolarização das práticas de leitura e escrita, ou seja, fazem parte do contexto educacional desde a institucionalização da escola como um espaço voltado para a grande população. Assim, de acordo com Frade (2007), a história permite-nos situar a discussão dos métodos, no período em que são formados os sistemas escolares, momento em que a escola percebe a necessidade de criar estratégias para ensinar a todos(as), ao mesmo tempo, e num mesmo espaço. Diante desse desafio, muitos(as) pesquisadores(as) (MORTATTI, 1995; FRADE, 2007; COLELLO, 2004), bem como professores(as) da área de alfabetização discutem quais seriam os métodos mais eficientes: se os do grupo dos sintéticos ou os do grupo dos analíticos. Essa discussão é percebida com maior ênfase e caracterizada como debate, disputa, ou seja, a querela dos métodos, como bem situa Mortatti (1995). E, também, Frade (2007), quando afirma que:

Na história dos métodos temos dois marcos fundamentais: aqueles métodos que elegem subunidades da língua e que focalizam aspectos relacionados às correspondências fonográficas, ou seja, o eixo da decifração e os métodos que priorizam a compreensão. Ambos têm como conteúdo o ensino da escrita, mas diferem em pelo menos dois aspectos: a) quanto ao procedimento mental, ou ponto de partida do ensino que se daria das partes para o todo nos métodos sintéticos e do todo para as partes nos métodos analíticos; b) quanto ao conteúdo da alfabetização que ensinam.

Inseridos(as) nesse contexto histórico, temos a figura dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) que sabem e compreendem a necessidade de

alfabetizar. No entanto, vendo-se na condição de articuladores(as) desse processo, muitas questões pairam instantaneamente na cabeça dos(as) professores(as). Vejamos: Qual a melhor proposta a trabalhar? E é, a partir dos problemas que começam a surgir na prática de sala de aula, que os(as) alfabetizadores(as), em sua maioria, vão estabelecendo referenciais teórico-metodológicos, buscando respostas supostamente válidas aos questionamentos existentes no dia a dia escolar.

Esses questionamentos levam os(as) professores(as) a fazerem opção por uma ou outra proposta de alfabetização. Na busca de respostas formuladas pelos(as) educadores(as) sobre os métodos de alfabetização, faz-se necessário apresentar as correntes linguísticas do subjetivismo individualista e do objetivismo abstrato, pois tais métodos acabam se materializando no processo de alfabetização, por meio dessas correntes. No entanto, o aprofundamento nas duas concepções mencionadas nos levou a identificar que o espaço da sala de aula ainda apresenta forte tendência ao objetivismo abstrato, quando desenvolvem, em seu currículo, propostas que priorizam os microaspectos da língua, desconsiderando a natureza social da enunciação.

É nesse contexto educacional que se desenvolvem novas perspectivas, haja vista os paradigmas mencionados para a alfabetização escolar. Os estudos sobre linguagem visavam ao desenvolvimento de um tipo de educação que considerasse o sujeito que aprende e o(a) professor(a) que ensina nessas relações; este, obviamente, com uma compreensão mais ampliada das práticas sociais.

No início da década de 1980, a divulgação dos estudos da psicogênese da língua escrita, de Ferreiro e Teberosky (1999), ancorada na teoria construtivista, passa a incorporar o discurso oficial-acadêmico, representando “[...] um crescimento da crença de que essa visão ajudaria a solucionar os problemas educacionais ligados à alfabetização na América Latina” (GONTIJO, 2005, p.53), pois a Psicogênese da Língua Escrita se contrapõe às práticas tradicionais de alfabetização vigentes, as quais priorizavam os métodos, que se baseavam em listas de aptidões, necessárias para aprendizagem da leitura e da escrita.

Ao contrário dos métodos de alfabetização, a Psicogênese da Língua Escrita passa a conceber a língua escrita “[...] como um sistema de representação e objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade e não como um código de transcrição de unidades sonoras e nem como objeto escolar [...]” (MORTATTI, 2000, p.266). Com base nesta nova concepção, a aprendizagem da leitura e da

escrita supera a ideia de aquisição de uma técnica e passa ser vista como um processo interno e individual de compreensão e construção do sistema de escrita, que ocorre por meio da interação do sujeito com o objeto de conhecimento. Ou seja, a alfabetização passa a ser compreendida como um processo em que a criança é reconhecida como “[...] sujeito cognoscente, ativo e com competência linguística, que constrói seu conhecimento na interação com o objeto de conhecimento e de acordo com uma sequência psicogeneticamente ordenada [...]” (MORTATTI, 2000, p.267).

A proposta de alfabetização, pautada nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), passa a rejeitar qualquer tipo de método e a utilização das cartilhas que, até então, eram os principais suportes práticos dos(as) professores(as) alfabetizadores(as). Dessa forma, conforme mostra Mortatti (2000), a ausência de métodos gera dificuldades, para que as ideias da Psicogênese da Língua Escrita se configurem de fato no fazer pedagógico da época. E, assim, a tão esperada solução para os problemas do fracasso escolar, oriunda da psicogênese da língua escrita, é adiada, cedendo lugar às práticas de “caráter eclético”.

No final da década de 1990 e início dos anos 2000, o uso dos termos alfabetização e letramento como processos distintos, porém inseparáveis, contribui para o retorno das discussões sobre os métodos, porque, nesse contexto, é conferido à alfabetização conceito restrito, ou seja, processo de aquisição das habilidades de ler e de escrever, com ênfase nos aspectos fonético-fonológicos.

Nesse sentido, entendemos, conforme Gontijo (2005, p.48), que a alfabetização não deve se restringir apenas à compreensão “[...] das relações entre fonemas e grafemas e de passagem/recriação do discurso oral em discurso escrito e vice-versa [...]”, mas deve também ser entendida como um processo de produção de sentido, em que a linguagem escrita é encarada como um meio de interação com outro, ou seja, é necessário que a criança entenda para quem escreve, o que escreve e por que escreve.

De acordo com a referida autora, o ler e o escrever passam a ser compreendidos como processos dialógicos. Portanto, defendemos, conforme Gontijo (2005), que um conceito de alfabetização precisa ser suficientemente aberto para abranger:

[...] as diferentes práticas de produção de textos orais e escritos e as diferentes possibilidades de leitura produzidas e reproduzidas pelos diversos grupos sociais e a dimensão linguística da alfabetização. Nesse

sentido, a alfabetização deve ser vista como prática sociocultural em que se desenvolvem as capacidades de produção de textos orais e escritos, de leitura e compreensão das relações entre sons e letras (GONTIJO, 2005, p. 66).

Acreditamos que, ao defendermos uma postura de alfabetização com propostas de diferentes práticas de produção de textos orais e escritos e com possibilidades de leitura produzida pelos diversos grupos sociais, poderemos vislumbrar mudanças dos índices de analfabetismo e do baixo desempenho dos(as) alunos(as), que são altos e alarmantes no Brasil, mesmo com todos os projetos, formações continuadas de professores(as) e programas do governo para sanar esse problema.

Configurando o baixo desempenho dos(as) alunos(as) no Ciclo de Alfabetização, temos os dados, divulgados pela ANA (BRASIL, 2016), que descrevem o resultado de leitura dos(as) alunos(as) em uma escala de proficiência de quatro níveis:

NÍVEL 1 - Ler palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas com estruturas silábicas canônicas, com base em imagem. Ler palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas com estruturas silábicas não canônicas, com base em imagem..

NÍVEL 2 - Identificar a finalidade de textos como convite, cartaz, texto instrucional (receita) e bilhete. Localizar informação explícita em textos curtos (com até cinco linhas) em gêneros como piada, parlenda, poema, tirinha (história em quadrinhos em até três quadros), texto informativo e texto narrativo. Identificar o assunto de textos, cujo assunto pode ser identificado no título ou na primeira linha, em gêneros como poema e texto informativo. Inferir o assunto de um cartaz apresentado em sua forma estável, com letras grandes e mensagem curta e articulação da linguagem verbal e não verbal..

NÍVEL 3 - Inferir o assunto de texto de divulgação científica para crianças. Localizar informação explícita, situada no meio ou final do texto, em gêneros como lenda e cantiga folclórica. Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em gêneros como tirinha e poema narrativo. Inferir relação de causa e consequência, em gêneros como tirinha, anedota, fábula e texto de literatura infantil. Inferir sentido com base em elementos verbais e não verbais em tirinha. Reconhecer significado de expressão de linguagem figurada, em gêneros como poema narrativo, texto de literatura infantil e tirinha.

NÍVEL 4. Inferir sentido de palavra em texto verbal. Reconhecer os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional. Inferir sentido em texto verbal. Reconhecer relação de tempo em texto verbal. Identificar o referente de pronome possessivo em poema.

Esses resultados, apresentados em percentuais por nível de proficiência, demonstram, ainda, que, em leitura, 22,74% das crianças estão no nível 1, o que significa que um(a) a cada cinco alunos(as) não está no padrão mínimo. Isso revela o quanto nossas crianças necessitam de apoio em seu processo de alfabetização.

Mas, o que tem se configurado como alfabetização no atual contexto oficial educacional brasileiro?

Segundo Gontijo (2014, p.15), a partir do relatório da UNESCO (2006), a alfabetização é entendida entre outros conceitos “como conjunto autônomo de competências”; esse entendimento encontra-se presente, “no Brasil, ao longo da história da alfabetização; é essa concepção subjacente aos métodos e materiais de ensino da leitura e da escrita da marcha sintética e também analítica” (GONTIJO 2014, p.15).

Em se tratando de políticas públicas, no âmbito do PNAIC, estar alfabetizado:

Significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações. Significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz.

No entanto, e de acordo com os níveis de proficiência da ANA (BRASIL, 2016), essa compreensão de aluno(a) alfabetizado(a) no PNAIC encontra-se no nível 2. No referido nível, conforme este Programa, as crianças já são capazes de ler textos, pois localizam informações, identificam assuntos e inferem sentidos em textos curtos ou que articulam linguagem verbal e não verbal. Essas seriam algumas capacidades que identificariam as crianças alfabetizadas.

Consideramos importante pontuar todas estas questões, relacionadas à alfabetização, para evidenciar que a leitura, objeto de estudo deste trabalho, é uma das atividades básicas que guia todo ser humano em seu dia a dia, desde situações mais simples às mais complexas, especialmente para aqueles(as) que estão inseridos(as) em um meio urbano. Jolibert (1994) torna clara esta questão quando sugere, como trabalho prático, para ser desenvolvido em espaços de formação continuada com os(as) professores(as), o inventário das suas leituras do dia anterior.

Essa situação proposta pela referida autora demonstra o quanto a leitura é uma prática necessária para que as pessoas possam se locomover nesse mundo. Por isso, todos(as) deveriam se apropriar desse instrumento que é cultural. É neste sentido que depositamos na escola uma grande importância, por ser ela a responsável em ensinar as pessoas a lerem.

Nesse sentido, um ponto que não pode ser desconsiderado, ao se discutir sobre o ensino do ato de ler e as dificuldades que a escola enfrenta em ensinar este objeto cultural, está relacionado à própria concepção de linguagem que fundamenta o trabalho do(a) professor(a), uma vez que a leitura é linguagem.

3.2 O ato de ler como linguagem abstrata

Conforme Bakhtin/Volochinov (2014), a linguagem é concebida de maneira diferente, dependendo do momento histórico, o que vem a legitimar a sua função dinâmica no meio social. Para estes teóricos, as concepções de linguagem, que se apresentam ao longo da história, são: subjetivismo individualista, objetivismo abstrato. No subjetivismo individualista, o fundamento da língua é o ato de fala individual e sua fonte é o psiquismo individual. Nesta orientação, Bakhtin/Volochinov (2014) ressaltam que “[...] a língua constitui um fluxo ininterrupto de atos da fala, onde nada permanece estável, nada conserva sua identidade. [...] a língua é um arco-íris imóvel que domina este fluxo”.

Nessa corrente, a atitude do(a) professor(a) seria meramente classificatória, descritiva, uma vez que se limita “[...] simplesmente a preparar a explicação exaustiva do fato linguístico como proveniente de um ato de criação individual, ou então servir a finalidades práticas de aquisição de uma língua dada” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014, p.74).

Essa primeira orientação toma, como ponto de partida, a enunciação monológica nas suas investigações, mas não em uma perspectiva de compreensão passiva, e sim do ponto de vista da pessoa que se exprime. Nesta, a enunciação monológica é um ato individual, uma expressão da consciência individual, entendendo expressão como uma “[...] categoria geral, de nível superior, que engloba o ato de fala, a enunciação” (BAKHTIN/VOLOCHINOV 2014, p.115). No entanto, segundo Bakhtin/Volochinov (2014), o subjetivismo individualista comete um equívoco, ao negar a natureza social da enunciação e ao considerá-la expressão do mundo interior do locutor, pois tanto suas estruturas como a atividade mental, a ser expressa por ela, são de natureza social.

No contexto escolar, o subjetivismo individualista encontra-se presente nas práticas pedagógicas de leitura, quando:

[...] não propicia a interação professor aluno. Em vez de um discurso que é constituído por professor e alunos, temos primeiro a leitura silenciosa ou em voz alta do texto, e depois, uma série de pontos a serem discutidos, por meio de perguntas sobre o texto, que não levam em conta se o aluno compreendeu. Trata-se, na maioria dos casos, de um monólogo do professor para os alunos escutarem. Nesse monólogo, o professor tipicamente transmite para os alunos uma versão, que passa a ser a versão autorizada do texto. (KLEIMAN, 2013, p.36)

Nessa prática, é estabelecido um monólogo, geralmente conduzido pela voz do(a) professor(a), que, guiado(a) pelas respostas do livro didático, tende a pressupor que existe apenas uma maneira de se abordar o texto e somente uma interpretação a ser alcançada. Ao contrário, Coracini (1995, p.61) afirma que o ato de ler se constitui de um conjunto de trocas verbais entre professores(as) e alunos(as), portanto, na compreensão do texto, na construção do sentido produzido, intersubjetivamente, entre ambos.

Ao explicar sobre práticas de ensino em linguagem, Geraldi (2014) elucida a seriedade de refletirmos sobre a atuação no trabalho com a língua e linguagem, tendo como eixo norteador questões relevantes aos(as) professores(as), tais como: Como ensinar? Quando? O quê? Para quê?

Acreditamos que trabalhar o ensino da leitura, a partir do subjetivismo individualista, é transformá-lo em “simples exercício monótono, pois não desenvolve a energia intelectual da criança, que então se limitará a acompanhar passivamente a professora, sem estímulo, sem procurar vencer espontaneamente as dificuldades.” (MORTATTI, 2000, p.208).

De acordo com Bakhtin/Volochinov (2014, p.94), “[...] Todo ato de compreensão é uma resposta, na medida em que ele introduz o objeto da compreensão num novo contexto – o contexto potencial da resposta”. Se, para estes teóricos, o processo enunciativo deve ser encarado como uma “resposta”, o que costumamos considerar por “aulas” de leitura, em muitas instituições de ensino fundamental, está longe de levar o(a) aluno(a) a sentir interesse pelo ato de ler e a apropriar-se da competência leitora.

Smith (1989, 1999) e Jolibert (1994) defendem que a criança precisa aprender as atitudes do ato de ler, a partir de ações, momentos, atos que façam sentido para ela, isto é, que seja inserida em situações de vida real de uso do texto. Conforme os(as) autores(as), ensinar a ler, nesta perspectiva, é considerar que não mais existe o “momento da leitura”, mas se lê em todas as oportunidades, em função da vida, na aula e na escola.

Ainda sobre essa incapacidade da escola, atrelada ao monologismo da corrente linguística, do subjetivismo individualista, Freire (1986, p.164, grifos do autor) adverte:

[...] a escola está aumentando a distância entre as palavras que lemos e o mundo em que vivemos. Nessa dicotomia, o mundo da leitura é só o mundo do processo de escolarização, um mundo fechado, isolado do mundo em que vivemos experiências sobre as quais não lemos. Ao ler as palavras, a escola se torna um lugar especial que nos ensina a ler apenas as “palavras da escola” e não as “palavras da realidade”. O outro mundo, o mundo dos fatos, o mundo da vida, o mundo no qual os eventos estão muito vivos, o mundo das lutas, o mundo da discriminação e da crise econômica (todas essas coisas que estão aí) não tem contato algum com os alunos na escola, através das palavras que a escola exige que elas leiam. Você pode pensar nessa dicotomia como uma espécie de cultura do silêncio imposta aos estudantes. A leitura na escola mantém silêncio a respeito do mundo da experiência, e o mundo da experiência é silenciado sem seus textos críticos próprios.

Na verdade, o referido autor alerta que estamos formando indivíduos capazes de decifrar códigos linguísticos, sem, no entanto, compreender o que leem. Não formamos efetivamente leitores(as), pessoas dotadas de saber crítico. Entendendo aqui que saber ler criticamente significa instituir-se como ser incluído em um contexto social, político, cultural e, principalmente, econômico.

Diante do exposto, em relação ao subjetivismo individualista, segue a segunda orientação do pensamento a que se referem Bakhtin/Volochinov (2014), o objetivismo abstrato. Essa orientação teve suas origens no racionalismo dos séculos XVII e XVIII, proveniente dos ideais, filiados ao cartesianismo, segundo os quais o que interessa é a lógica interna do sistema de signos. Neste sentido, a língua é vista como um sistema fechado, que não se vincula a qualquer significação ideológica.

Para o objetivismo abstrato, “[...] o centro organizador dos fatos da língua, o que faz dela objeto de uma ciência bem definida, situa-se no sistema linguístico: o sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014, p.79). São esses traços que asseguram, de acordo com essa orientação, a unicidade da língua e sua compreensão por todos os falantes de uma mesma comunidade.

O objetivismo abstrato descarta toda possibilidade de criação individual, pois “[...] a língua é um sistema estável, imutável, de formas linguísticas, submetidas a uma norma fornecida tal qual à consciência individual e peremptória para esta.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014, p.85). Assim, o sistema linguístico tem que ser

acatado pelo indivíduo da forma como é, ou seja, o que está de acordo com esse sistema é aceito, e o que não está é considerado errado, o que faz com que as leis linguísticas adquiram um caráter arbitrário, uma vez que não existe correspondência real “[...] entre a face fonética da palavra e o seu sentido” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014, p.81).

As principais proposições do objetivismo abstrato são resumidas por Bakhtin/Volochinov (2014, p.85) da seguinte forma:

1 - A língua é um sistema estável, imutável, de formas linguísticas, submetidas a uma norma fornecida tal qual à consciência individual e peremptória para esta. 2 - As leis da língua são essencialmente leis linguísticas específicas, que estabelecem ligações entre os signos linguísticos no interior de um sistema fechado. Estas leis são objetivas, relativamente a toda consciência subjetiva. 3 - As ligações linguísticas específicas nada têm a ver com valores ideológicos (artísticos, cognitivos ou outros). Não se encontra na base dos fatos linguísticos nenhum motor ideológico. Entre a palavra e seu sentido não existe vínculo natural e compreensível para a consciência, nem vínculo artístico. 4 - Os atos individuais de fala constituem, do ponto de vista da língua, simples refrações ou variações fortuitas ou mesmo deformações das formas normativas. Mas são justamente estes atos individuais de fala que explicam a mudança histórica das formas da língua: enquanto tal, a mudança é, do ponto de vista do sistema, irracional e mesmo desprovida de sentido. Entre o sistema da língua e sua história não existe nem vínculo nem afinidade de motivos. Eles são estranhos entre si.

Para Ferdinand de Saussure, (*apud* BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014), representante de maior destaque dessa orientação filosófica e linguística, por seus estudos serem ponto de partida para o entendimento dos fundamentos que geram a compreensão dos processos que envolvem a língua e a linguagem, esta não pode ser o objeto da linguística, pois ela não é passível de classificação. Acredita que só a língua, como uma das suas manifestações, é passível disso. Segundo ele, o caminho metodológico, para alcançar o objeto de estudo da linguística, é instalar-se no terreno da língua e tomá-la como norma de todas as demais manifestações da linguagem.

Saussure (*apud* BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014) prioriza estudar os elementos constituídos pelas formas normativas da língua, supondo ser esta um produto registrado passivamente pelo sujeito. Dessa forma, o caráter normativo e estável prevalece sobre o caráter mutável da língua - vista como produto acabado, transmitido por meio das gerações. Nesta corrente, o que interessa não é a relação do signo com a realidade por ele transmitida ou com o indivíduo, todavia engendra a relação do signo para o signo no interior de um sistema.

O referido teórico estabelece, também, a clássica distinção entre língua e fala, afirmando que a língua é social e a fala, uma manifestação individual e, como tal, também não é passível de classificação, pois, para este teórico, ela é a utilização do código linguístico para a expressão do pensamento. Assim, ele destaca que a fala:

[...] é um ato individual de vontade e de inteligência, no interior do qual convém distinguir as combinações pelas quais o sujeito falante utiliza o código da língua para exprimir seu pensamento pessoal e o mecanismo psicofísico que lhe permite exteriorizar estas combinações. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014, p.89).

Na concepção objetivista abstrata, de Ferdinand Saussure, a língua está fora do sujeito, negando assim a fala como sendo de natureza social; portanto, a língua é aprendida por meio do treino/memorização.

Devido à aproximação com o ambiente escolar, temos observado que o ensinar a ler vem se constituindo em um grande desafio a ser superado pelos(as) professores(as) alfabetizadores(as), durante o ano letivo, tornando-se, na maioria das vezes, algo decepcionante, devido à grande parte das crianças, envolvidas no processo, não alcançarem o objetivo, voltado para o domínio da leitura. A professora, sujeito da pesquisa, por exemplo, demonstra o que estamos dizendo na sua fala quando se refere ao processo de alfabetização de seus(suas) alunos(as):

A alfabetização é um processo difícil, embora necessário. Fico feliz, pelos alunos que conseguem avançar e seguem descobrindo coisas novas, mas também sofro muito por aqueles que não conseguem avançar. Essa preocupação aumenta quando está próximo o final do ano e a criança ainda não se alfabetizou. O que me deixa triste é que, infelizmente, não são todos que conseguem concluir esse processo no 2º ano, alguns nem no 3º ano [...]

A fala da docente demonstra o seu desejo em conduzir seus(as) alunos(as) para a próxima etapa do processo, com a alfabetização consolidada. No entanto, torna-se difícil concretizar uma mudança significativa nesse espaço, no que se refere ao ensino do ato de ler, uma vez que a concepção de linguagem, da professora, não promove a dialogicidade dos processos de leitura e escrita, conforme cena em sala de aula, gerada no contexto de pesquisa:

O trabalho foi iniciado com a vocalização do texto: “Pode ser depois?” de Sônia Barros e ilustração de Ivan Coutinho. Durante a atividade, as crianças ficaram atentas ao desenvolvimento da leitura e sempre respondiam a

perguntas realizadas pela professora; após a leitura, ela começou a fazer **perguntas orais, objetivando a identificação dos personagens; local onde se passa a história; o que fazia o personagem.** Na sequência, a docente entregou uma ficha, com as letras do alfabeto, explicando a diferença entre grafemas maiúsculos e minúsculos. Nesse momento, houve o acompanhamento individual da professora, orientando a atividade. Logo em seguida, ela registrou no quadro as vogais, enfatizando a diferença entre as vogais e as consoantes. (OBSERVAÇÃO, 08.03.17, grifos nossos)

Em uma análise inicial, torna-se fundamental a compreensão de que a linguagem é constitutiva do pensamento e, portanto, do desenvolvimento humano, tal como nos sugere Vigotski (2009). Dessa premissa, é possível afirmar que a prática de alfabetização precisa ser encarada como uma prática intersubjetiva. Na cena apresentada, como em inúmeras outras observadas no ambiente de pesquisa, o ensinar e o aprender a ler se deslocam e se restringem em questões superficiais e abstratas. A alfabetização como interlocução, aqui entendida como vivência e diálogo, é esvaziada. A leitura trabalhada, nesse contexto, pouco tem a ver com a experiência cotidiana e de linguagem das crianças.

Ao lançarmos o olhar para a escola, mais precisamente para a forma como a leitura tem sido trabalhada no início da escolarização, identificamos uma concepção de linguagem como centro organizador de todos os fatos da língua, ou seja, situada no sistema linguístico (o sistema de formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua), quando os(as) professores(as) fazem uso dos métodos tradicionais de alfabetização, para ensinar as crianças a ler.

Os métodos sintéticos e analíticos não discutem a existência das variedades linguísticas e não consideram a função social da escrita. Ao contrário, dão ênfase às atividades, em detrimento da compreensão, expressão, representação, interlocução e interação entre o(a) leitor(a) e o(a) escritor(a). Priorizam mais o significante, forma gráfica e sonora, do que a significação e contextualização; a habilidade perceptivo-motora do que a linguagem escrita como expressão, produção.

Vale ressaltar, ainda, que os métodos tradicionais não consideram as diferentes experiências relativas às escritas anteriores do(a) aluno(a), os diferentes níveis de compreensão acerca da escrita; não abrem espaço para as possibilidades não convencionais de leitura e escrita e não permitem a produção de textos, antes do domínio das convenções ortográficas. Têm como princípio que só se aprende a ler e escrever por meio de um método pronto, prefixado, que cabe ao(a) professor(a)

seguir, de forma sequencial todos os passos, independentemente da caminhada de cada criança. Nessa perspectiva, Gontijo (2005, p.42) observa que:

[...] os métodos de ensino concretizados nos livros e cartilhas utilizados, principalmente para ensinar linguagem escrita, na fase inicial da escolarização, [...] tem se baseado em repetição e na memorização de unidades abstraídas da linguagem, como forma de imposição de saberes construídos, a partir da separação entre o mundo da vida e o mundo da cultura. No que diz respeito ao ensino da linguagem, esses saberes são elaborados com base na separação entre língua e linguagem [...].

Dessa forma, os métodos tradicionais partem da proposta de que, antes de aprender a ler e escrever, o(a) aluno(a) deve ter desenvolvido alguns pré-requisitos denominados de prontidão. Essa condição implica que a alfabetização só acontecerá em uma etapa específica. O(A) aluno(a) precisa ser treinado(a) em determinadas habilidades, com o propósito de deixá-lo(a) pronto(a) para ser submetido ao ensino do mecanismo da escrita.

Na concepção de linguagem abordada, a ênfase à leitura e à escrita é considerada um sistema abstrato, imutável, homogêneo, de formas linguísticas, submetidas a uma norma, cuja materialidade se apresenta na cena gerada no espaço da pesquisa:

As atividades em sala de aula se iniciam com a vocalização do texto “Cinderela”, para com o qual os(as) alunos(as) demonstraram grande interesse. No entanto, após a vocalização houve uma atividade de exploração da interpretação do texto e a identificação de famílias silábicas – letra “B”. Em seguida foram iniciadas atividades com adivinhas, pois na aula anterior havia sido solicitado aos(as) alunos(as) que pesquisassem sobre quadrinhas e levassem para a escola. A atividade contou somente com a identificação da letra “B” e de famílias silábicas. (OBSERVAÇÃO, 15.03.17)

Nessa cena, temos presente o artificialismo com que o(a) professor(a) lida em sala de aula, quando, por meio do trabalho com texto, utiliza-o apenas como um pretexto para a exploração de códigos, sinais. O(A) professor(a) acaba por eliminar tanto o sentido como a dimensão dialógica, quando ensina a leitura para encontrar letras do alfabeto, pois foca apenas no aspecto técnico, o qual se apresenta destituído de sentido.

Não se pode esquecer que, nesse processo de ensinar o ato de ler, a sala de aula deve ser:

[...] um espaço repleto de signos e significações que tomam a cor através da linguagem. A aprendizagem se concretiza através do diálogo entre

sujeitos que interagem como o mundo e produzem cultura. O professor se transforma em mediador da discutibilidade emancipatória no seu ato ou ação educativa. (BENASSULY, 2002, p.190)

Ao considerar a sala de aula como um espaço de signos e significações, o ensino do ato de ler só poderá acontecer em uma perspectiva interativa, onde o outro (professor e aluno) tem grande importância nesse processo. Não se nega ao(à) professor(a) empregar metodologias para orientar o seu trabalho; mas, fazendo uso de métodos tradicionais de alfabetização, isso dificilmente acontece, como bem retrata a cena observada em 22.03.17:

Não houve a vocalização de texto, pois, segundo a professora, precisaria de tempo para trabalhar com a letra “D”. Dessa forma, o trabalho foi encaminhado, objetivando a identificação da letra com a escrita, na forma em bastão e em cursiva. Após essa atividade, o trabalho é voltado para as correções dos exercícios do livro didático.

A cena demonstra que, ao fazer uso de um método tradicional de alfabetização, a preocupação da professora é que os(as) alunos(as) reconheçam e identifiquem as letras, e também, as escrevam corretamente em todas as suas formas bastão e/ou cursiva, portanto, o foco é na técnica. Isto demonstra que ela está apenas alfabetizando as crianças, numa perspectiva de ensiná-las a decodificar a escrita pela leitura e a codificar a fala, na forma de texto escrito, sendo essas unidades (sons, grafemas e fonemas) mais importantes que o sentido das palavras. A próxima cena não deixa dúvidas, acerca dessa preocupação da docente:

A professora inicia as atividades com a vocalização do texto “O pinto pia”. Embora as crianças ficassem atentas, não demonstraram interesse pela leitura. Na sequência, desenvolve uma atividade, cujo objetivo era a identificação da letra “P”, logo algumas palavras foram apresentadas em fichas, contendo a escrita das mesmas. Na sequência, houve a exploração da família silábica da referida letra. (OBSERVAÇÃO, 29.03.17)

Mais uma vez percebemos que o trabalho com a linguagem, desenvolvido pela professora, recai nos aspectos da articulação fonética, ampliação do vocabulário, correção. Nessa perspectiva de linguagem, o trabalho é artificializado, uma vez que se encontra desarticulado das atividades normais do(a) aluno(a), sem um propósito real, ou seja, o ato de ler é mera decodificação dos sinais.

Ao criticar e questionar as concepções teóricas do subjetivismo individualista e do objetivismo abstrato, Bakhtin/Volochinov (2014) apresentam o que para eles é a categoria fundamental da sua concepção de linguagem: a interação

verbal. Para estes teóricos, são as condições sociais de produção de um enunciado que lhe determinam a forma e o conteúdo, pois toda palavra é orientada para um interlocutor(a), e é a imagem que o(a) locutor(a) faz desse interlocutor(a) que orienta seu discurso.

O princípio que sustenta a teoria da enunciação de Bakhtin/Volochinov (2014) é a concepção dialógica de linguagem. Nela, o sujeito constrói sua relação com o outro, por meio da interação, que ocorre pelas enunciações que se traduzem em diferentes formas de organização textual. Assim, as relações sociais se configuram em diferentes tipos de textos, definindo o texto como um produto social, para atender, principalmente, as situações de comunicação, assumindo diferentes formas, conforme a exigência da situação de produção.

Defendemos essa concepção para a formação de leitores(as) e não de meros(as) decifradores(as) de palavras, uma vez que a alfabetização passa a ser um processo significativo, centrado na compreensão e comunicação, em que as funções da linguagem estão sempre sendo exercidas, tanto na oralidade como na escrita, por meio de uma proposta dialógica de ensino, explicitada na seção que se segue.

3.3 A defesa por uma concepção dialógica no ensino do ato de ler

Buscando aprofundar as discussões, iniciadas na seção anterior, centramo-nos, de forma mais específica, na dialogia que, segundo Bakhtin/Volochinov (2014), está relacionada ao ato discursivo, a orientação da palavra ao outro, aspecto imprescindível ao ato de ler, uma vez que lemos sempre por um motivo ou necessidade e, nesse processo, há sempre um(a) interlocutor(a), visto que são inúmeras as situações de leitura.

Por esse motivo, Bakhtin/Volochinov (2014, p.117) enfatizam que pensar o ato de ler, a partir da dialogia, é não esquecer que:

[...] toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. [...] A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

Como vemos, a concepção bakhtiniana de diálogo refere-se à atividade social e interacional, por meio da qual a língua é colocada em funcionamento por um(a) enunciador(a). No caso da leitura, aquele(a) que fala ou lê, tendo em vista para quem se fala ou se lê, mesmo que o(a) enunciador(a) seja o(a) próprio(a) interlocutor(a).

Vale ressaltar, ainda, que, para se compreender a dialogia em Bakhtin/Volochinov (2014), é preciso considerar que a língua é dialógica, não no sentido restrito da palavra, o que significa dizer que o meu discurso não se constrói sozinho, ou seja, a minha palavra não é minha, mas vai se constituindo a partir de outras, anteriormente produzidas, e busca dialogar com outras a serem produzidas posteriormente.

Por isso, a necessidade de a criança se apropriar do ato de ler para além de textos que simplificam este processo, textos de cartilhas, por exemplo, que não lhe possibilitam viver intensamente o processo de interação, uma vez que não “dizem”, não “falam”, não dão oportunidade ao(à) aluno(a) de reconhecer o objetivo do texto, mas de apenas ter acesso ao lado sonoro ou ao lado gráfico, que acaba ocupando um lugar, preponderantemente exagerado e, como afirma Arena (1992, p.76), “considerar somente o som acústico ou as marcas gráficas, é destruir o signo”.

Diferentemente dos textos de cartilhas que suprimem os signos linguísticos dos seus significados, para a concepção de linguagem bakhtiniana, o ato enunciativo, integra diversas vozes. Ao trazer como categoria em seus escritos o “enunciado” ou “enunciação”, Bakhtin/Volochinov (2014, p.16, grifo dos autores) os compreende como:

[...] uma réplica do diálogo social, é a unidade de base da língua, trata-se de discurso interior (diálogo consigo mesmo) ou exterior [...] de natureza social, portanto, ideológica [...] não existe fora de contexto social já que cada locutor tem um horizonte social.

Em relação ao enunciado, esse filósofo russo acrescenta, ainda, “[...] é o produto da interação entre dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014, p.116).

Como vemos, o enunciado está relacionado a uma atividade real de comunicação, delimitado pela alternância dos sujeitos falantes e que termina por uma transferência da palavra ao outro. Por isso, o aspecto mais importante da

constituição do enunciado é a possibilidade de resposta que ele proporciona, caracterizado por Bakhtin/Volochinov (2014) como “ato responsivo”, uma vez que este se elabora em função do seu destinatário, ou seja:

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso ocupa, simultaneamente em relação a ele, uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o prepara-se para usá-lo etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes, literalmente, a partir da primeira palavra do falante.

Logo, todo enunciado é um diálogo, não somente a comunicação verbal face a face, mas todo tipo de comunicação verbal, como a leitura, objeto de estudo deste trabalho. Sendo assim, a língua, a partir da perspectiva apontada, assume seu uso real, portanto, a sua função dialógica.

Considerando o contexto escolar, o ato responsivo se materializa quando o(a) aluno(a) é o sujeito que interage verbalmente com o(a) outro(a), quando seu discurso se organiza, a partir das finalidades e intenções daquele(a) que fala, dos conhecimentos que o(a) interlocutor(a) possui sobre o assunto, das relações de afinidade e do grau de familiaridade que tem, do contexto em que ocupa. Isso tudo determina os procedimentos de estruturação e da seleção de recursos linguísticos, bem como as escolhas do gênero no qual o discurso acontecerá.

O papel ativo do outro, no processo de interação verbal, é evidenciado pela relação dialógica que permeia os enunciados. Para que aconteçam relações dialógicas, Faraco (2009, p.66) afirma que “é preciso que qualquer material linguístico (ou de qualquer outra materialidade semiótica) tenha entrado no discurso, tenha sido transformado num enunciado, tenha fixado a posição de um sujeito social”.

Nesse quadro, a concepção dialógica e de discurso é a que nos interessa para um trabalho de leitura, uma vez que a concebemos como sendo um processo discursivo, como um ato enunciativo, portanto, como um processo de atribuição de sentido e de significação. Todavia, muitas vezes, esse trabalho tende a ser direcionado a fins didáticos e conteudistas, limitando seu significado à superfície textual, e, especificamente na alfabetização, a criança é solicitada a ler apenas para aprender a ler; e, em muitos espaços, resumindo-se este momento em a clássica sessão de leitura, na chegada todas as manhãs, a conhecida “leitura pé de mesa”.

De acordo com essa perspectiva, a concepção de linguagem, que tem conduzido as práticas docentes no espaço escolar, ainda reproduz um ensino tradicional que não considera o conhecimento linguístico e social que o(a) aluno(a) traz, para acrescentar-lhe e ensinar-lhe as situações comunicativas da linguagem. Acabamos impondo ao(à) aluno(a) que a sua atenção se volte apenas para os microaspectos da língua, cujo modo de agir, segundo Goulart (2011), tem marcado historicamente o ensino da leitura.

A concepção dialógica da linguagem, como eixo norteador do ensino do ato de ler, proporciona uma construção do sentido dos(as) alunos(as), por desenvolver habilidades de interação, produção e análise linguística, visto que a língua é empregada de uma forma específica, ou seja, em forma de enunciados, que são “a unidade real da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p.269).

Então, para que a escola se constitua em um espaço significativo de aprendizagem, mais do que modificar atividades, é preciso mudar a maneira de compreender e construir o processo ensino-aprendizagem da leitura. Ao adotarem uma concepção de língua, centrada na identificação de termos ou na primazia da estrutura sobre a forma, os(as) professores(as) estagnam nesse processo de compreensão passiva, não possibilitando aos(às) alunos(as) tomarem atitudes a partir do que leem.

Dessa forma, ao estudarmos o pensamento de Bakhtin/ Volochinov (2014) é importante nos perguntarmos: o que acontece em minha sala de aula no processo dialógico com o texto lido? A sala de aula é um espaço para monólogos ou o lugar no qual são permitidas muitas e diferentes vozes que se entrecruzam? Quais interações eu estou permitindo nesse espaço? Estou permitindo o diálogo no processo de leitura? Ou tenho permitido apenas o diálogo sem sentido, decorado mecanicamente? Como poderei auxiliar meu(minha) aluno(a) a passar de locutor(a) a sujeito no ato de ler em sala de aula, a partir do referencial enunciativo?

Em muitas salas de aula, no processo de leitura, o discurso tem sido pronunciado por uma única pessoa ou enunciator, nesse caso, o(a) professor(a), com foco nos textos sem sentido, decorados mecanicamente, repetidos sem razão e sem vontade. Ao contrário, a sala de aula precisa ser um lugar de encontro de diferentes vozes, as quais mantêm relações de controle, negociação, compreensão, concordância, discordância, discussão. Nesse espaço, a aprendizagem da leitura deve ser compreendida como uma atividade social de construção, resultante das

trocas dialógicas, uma vez que, na perspectiva bakhtiniana, o significado não é inerente à linguagem, mas elaborado socialmente.

Assim, inserir o diálogo no ensino de língua materna equivale a assumir a prática da leitura numa perspectiva discursiva, isto é, num processo complexo de atribuição de sentidos que se distancia da decifração de códigos linguísticos ou do reconhecimento de parágrafos do texto, eliminando a linearidade e investindo na verticalização do processo de construção da leitura.

A partir do conceito bakhtiniano de atitude responsiva, podemos entender o ato de ler como uma relação dialógica, inserida na produção discursiva do(a) aluno(a). Na sala de aula, essas reflexões podem contribuir para um trabalho com a leitura, por meio de atividades que rompam com o modelo de reprodução de práticas, que consideram apenas a codificação e decodificação, como princípios únicos do processo de apropriação do ato de ler, ou seja, um sujeito que, mesmo em meio às determinações de toda ordem: sociais, políticas, econômicas, culturais, entre outras, consegue demonstrar traços de autonomia ao seu dizer e às suas ações.

Diante disso, o(a) professor(a) precisa ensinar o(a) aluno(a) a interagir com o texto, o que somente se concretiza quando ele(a) atribui sentido ao que está lendo. Um dos principais fatores que comprometem o sucesso escolar dos(as) alunos(as), principalmente das escolas públicas e tradicionais, é a não consideração da atribuição de sentido no processo de aprendizagem da leitura e escrita, perceptível na cena observada no campo de pesquisa em 30.03.17:

Início das atividades em sala de aula com a Roda de Leitura. Nesse momento, a professora deixa à disposição dos(as) alunos(as) livros literários para que eles(as) selecionem os que gostarem e realizem a leitura. Tem-se, em seguida, uma atividade de leitura e interpretação do texto “O ratinho tomando banho”. A atividade consistiu na vocalização, pela professora, e, logo após, um trabalho com perguntas. Houve também um direcionamento do conteúdo do texto para a questão da higiene.

A professora propicia que as crianças tenham acesso aos livros literários, mas parece que esse momento é apenas rotineiro. Mesmo considerando momentos destinados à leitura, por meio de disponibilização de material aos(as) alunos(as), ela ainda insiste no trabalho de vocalização de textos escolares e no trabalho com interpretação, no qual há espaço para apenas uma voz, no caso a dela,

desconsiderando as várias possibilidades de trabalho de textos que tenham sentido para as crianças.

A concepção da professora nesse contexto não traduz um posicionamento dialógico, com enfoque problematizador, visto que não são proporcionados momentos de diálogos, interação com os(a) alunos(as); Entretanto, traduz, por sua vez, a concepção de ensino que se faz presente em seu contexto profissional, ou seja, práticas de ensino limitadas. Kleiman (2013, p.23) enfatiza que: “são práticas sustentadas por um entendimento limitado e incoerente do que seja ensinar português, entendimento tradicionalmente legitimado, tanto dentro como fora da escola”.

Dessa maneira, compreender como o diálogo pode ser construído, na relação professor-aluno em sala de aula, direciona-nos, segundo Freire (1987), a uma educação, atrelada ao desenvolvimento do processo de humanização das pessoas, que se efetiva por meio do diálogo, já que este se constitui como elemento fundamental para a humanização. Assim, a palavra não deve ser um privilégio de poucas pessoas, mas direito de todos os homens e mulheres, já que, como diz o autor, “os homens se fazem pela palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 1987, p.78), logo, nas relações sociais dialógicas.

Considerando, então, esse princípio dialógico da linguagem, a leitura precisa ser trabalhada em sala de aula, a partir do contato com enunciações concretas que somente são possíveis de serem criadas por meio dos gêneros discursivos. Uma proposta de ensino e aprendizagem em alfabetização, centrada apenas nos aspectos formais e estritamente linguísticos, propicia um distanciamento dos usos reais e efetivos da língua, das práticas discursivas, das quais os sujeitos participam no seu cotidiano.

4 O ENSINO DO ATO DE LER E OS GÊNEROS DISCURSIVOS: um encontro necessário

Na seção anterior discutimos as concepções de linguagem que fundamentam o ensino do ato de ler na escola, abordando a leitura como linguagem abstrata, ou seja, processo restrito somente à ação de decodificar, destituído de práticas sociais. A concepção de linguagem, em Bakhtin/Volochinov (2014), permitiu-nos compreender que o ensino da língua está relacionado a uma forma de conceber a linguagem e que, conseqüentemente, influenciará na forma como o(a) professor(a) pensa o ato de ler.

Neste momento do trabalho, dedicamos atenção ao encontro entre a leitura e os gêneros do discurso, no planejamento e nas ações dos(as) professores(as), considerando que precisamos romper com a cultura do ensino do ato de ler que prioriza questões sobre a língua, como processo de codificação e decodificação, para dar espaço a uma prática escolar que enfoque a interação verbal, que se processa, por meio de textos orais e escritos.

4.1 O que significa ler a partir dos gêneros discursivos?

Para melhor compreensão das práticas de leitura dialógica, torna-se pertinente discutir as diferenças entre gêneros discursivos e tipologia ou “tipo” textual, bem como as conseqüências para o processo de leitura no Ciclo de Alfabetização. Marcuschi (2010) reforça a necessidade dessa diferença por considerar que, geralmente, estes termos são concebidos como sinônimos no espaço escolar.

Ao nos aprofundarmos sobre as concepções de linguagem, tendo como orientação os estudos de Bakhtin (2011), chegamos à conclusão de que o nosso discurso (oral ou escrito) ocorre por meio dos enunciados ou textos (gênero do discurso), que se encarna na interação discursiva de dois ou mais indivíduos. Diante dessa relação discursiva, não há como formatar ou classificar os enunciados, pois como afirma o próprio Bakhtin (2011, p.262), “a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas, porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana”.

Esse é um dos motivos que leva o referido teórico (2011) a definir os gêneros discursivos como “tipos relativamente estáveis e normativos de enunciados”, ou seja, não podemos determinar uma classificação rígida de comunicação social, porque novos gêneros vão surgindo, além da similaridade que existe entre alguns.

Na verdade, ao trazer à tona a discussão sobre gêneros discursivos, Bakhtin (2011) chama a atenção para o caráter sociodiscursivo da relação dialógica, uma vez que, em muitas salas de aula, o texto é utilizado, no ensino do ato de ler, apenas para se analisarem os aspectos formais e internos da língua (reconhecimento de letras, sílabas, palavras soltas) ou a identificação dos traços característicos que mais predominam no texto, a exemplo da narração, descrição, dissertação, argumentação, que, por muito tempo, foi conteúdo de ensino nas aulas de Língua Portuguesa. Portanto, quando o aspecto discursivo da língua fica de lado, no ensino do ato de ler, a ênfase é dada aos “tipos de textos”.

Para Rojo (2005), quando os professores de língua materna tendem a reduzir a enunciação a seus aspectos formais ou textuais, algo a que já estão mais familiarizados, isso impede uma compreensão mais efetiva dos aspectos propriamente enunciativos, envolvidos na mudança de enfoque, com um trabalho voltado aos gêneros discursivos.

Confirmamos essa prática quando adentramos a escola, campo de pesquisa, e presenciamos crianças aprendendo a ler numa perspectiva voltada apenas à soletração e decodificação de palavras, sílabas e frases descontextualizadas do todo, que é o texto, o que pode justificar o fato de muitos(as) leitores(as), formados(as) pela escola, terem dificuldades de atribuir sentido ao que leem.

A leitura, realizada nesse modelo, desqualifica o desenvolvimento psíquico e o conhecimento humano, assim como, também, não promove autonomia para a formação de futuros(as) leitores(as). As crianças só aprendem a ler nesse contexto para um intuito: decifrar os códigos da língua escrita. Porém, é necessário conhecer que o processo do desenvolvimento da leitura traz em seu bojo um significado maior e mais abrangente, que vai além da decifração das letras. Para Bajard (2014a, p. 67), “longe de reduzir a leitura a uma técnica, isto é, ao domínio das relações grafofonéticas, essas investigações fazem dela uma atividade complexa, que envolve o sujeito inteiro na sua relação com os outros e o mundo”.

Como menciona o autor, a leitura não é apenas uma técnica, ensinada aos(às) alunos(as), para decifração de um código; constitui-se, sim, em uma atividade complexa, pois, como já mencionamos, o ato de ler pressupõe a atribuição de sentido.

Martins (1985) compara a leitura à observação de um vaso de flores: ele sempre esteve ali, porém, se nunca o olharmos, nunca o conheceremos de fato, ou seja, precisamos olhar com cuidado para observar seus detalhes e captar seus sentidos. Em suas palavras:

Com frequência nos contentamos, por economia ou preguiça, em ler superficialmente, “passar os olhos”, como se diz. Não acrescentamos ao ato de ler algo mais de nós além do gesto mecânico de decifrar sinais. Sobretudo, se esses sinais não se ligam de imediato a uma experiência, uma fantasia, uma necessidade nossa. Reagimos assim ao que não nos interessa no momento. Um discurso político, uma conversa, uma língua estrangeira, uma aula expositiva, um quadro, uma peça musical, um livro. Sentimo-nos isolados do processo de comunicação que essas mensagens instauram – desligados. E a tendência natural é ignorá-las ou rejeitá-las como nada tendo a ver com a gente. Se o texto é visual, ficamos cegos a ele, ainda que nossos olhos continuem a fixar os sinais gráficos, as imagens. Se é sonoro, surdos. Quer dizer: não lemos, não o compreendemos, impossível dar-lhe sentido porque ele diz muito pouco ou nada para nós. (MARTINS, 1985, p.9-10, grifo da autora)

A autora ainda deixa claro que aprendemos a ler vivendo o mundo, intensamente em suas relações, pois, por nossas experiências, no contato com o mundo, aprendemos e entendemos as diversas coisas que tornam a nossa leitura significativa, fazendo com que nós, leitores(as), apropriemo-nos de todas as informações contidas no livro.

Restringir as práticas de ensino do ato de ler às práticas pedagógicas, focadas na memorização, identificação e reconhecimento de letras e sílabas, dissociadas do contexto, é um risco, pois limitamos este ensino a fórmulas ou esquemas que as descaracterizam de seus propósitos comunicativos. Devemos, então, pensar o quanto uma mudança de concepção de ensino e aprendizagem se faz necessária. Ainda mais em um momento histórico, em que mudanças econômicas e políticas, a todo instante, promovem profundas consequências culturais e, diretamente, novas práticas sociais.

Sobre a forma de trabalho e da concepção de ensino e aprendizagem de leitura, acompanhada e observada durante os oito meses de convivência na sala de aula (março a junho/setembro a dezembro), na escola campo de pesquisa,

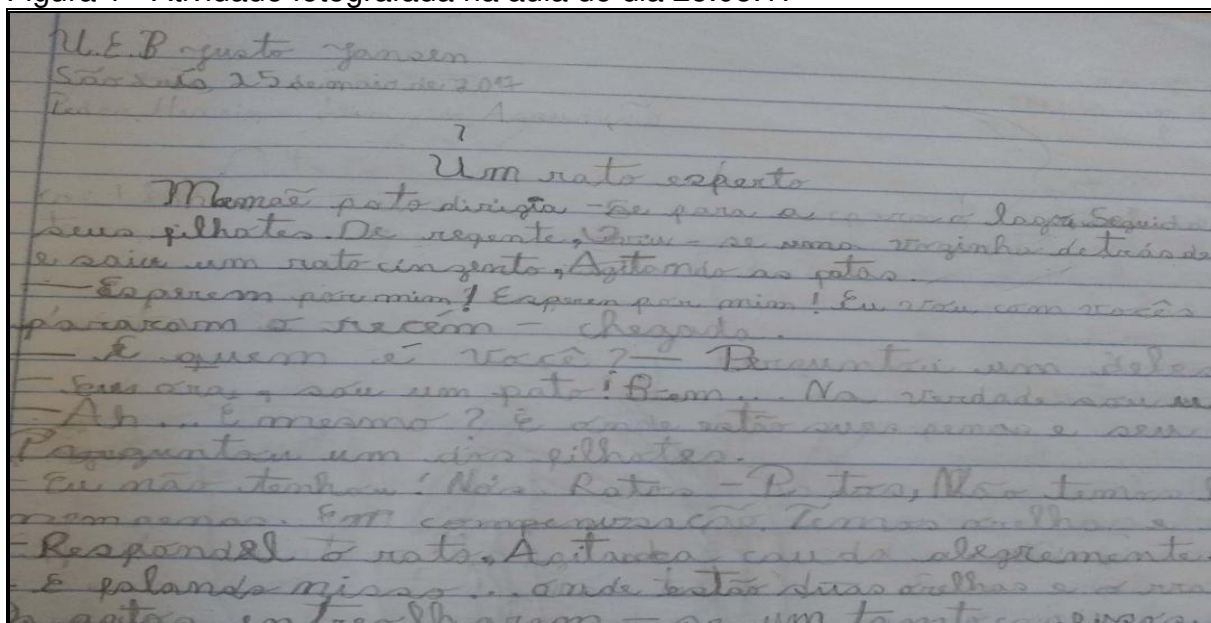
observamos que a prática da professora, sujeito desta pesquisa, no que diz respeito ao ensino do ato de ler, quase sempre se iniciava com uma transcrição. A cópia era a atividade principal de tudo na sala. As crianças passavam a maior parte da jornada escolar entregues à tarefa de copiar. A cena observada materializa o que estamos afirmando:

A professora inicia as atividades em sala de aula com a Roda de Leitura, deixando à disposição dos(as) alunos(as) livros literários para que eles(as) selecionem os que gostarem e realizem a leitura. Logo em seguida, inicia uma atividade de leitura e interpretação do texto: "Vovó teve Alzheimer". A atividade consistiu na leitura e transcrição do texto para o quadro branco, seguida da leitura, em voz alta, pela professora e, logo após, uma tarefa com perguntas sobre o texto e ortografia – Palavras com "S"/"SS" – copiada no quadro branco pela professora e realizada no caderno pelos(as) alunos(as).

Durante a observação, pudemos notar que os textos, utilizados para realizar a leitura, bem como a cópia, eram exclusivamente retirados do livro didático, os quais eram transpostos para o quadro, do quadro para o caderno e/ou, raríssimas vezes, xerocopiados, devido à falta de uma máquina de xerox na escola. Havia a introdução de material alternativo de leitura – livros de história etc., trazidos para a sala de aula.

A imagem apresentada a seguir, demonstra o que estamos descrevendo sobre o uso de material, reproduzido do livro didático para o caderno das crianças.

Figura 1 - Atividade fotografada na aula do dia 25.05.17



Fonte: Caderno dos(as) alunos(as) do 2º ano do Ciclo de Alfabetização

Vale ressaltar que sempre percebemos a professora com muito empenho para que seus(suas) alunos(as) aprendessem a ler. Entretanto, a falta de familiaridade com atividades, que possibilitassem o desenvolvimento do trabalho com uma perspectiva dialógica, limitava a ação pedagógica, embora a docente não compreendesse isso. Os textos oferecidos à leitura, embora apresentassem uma estrutura que possibilitasse a dialogicidade, eram explorados conforme sequências de perguntas, voltadas para a superficialidade da análise textual.

Depois de transcrever uma das lições do livro didático para o quadro e dar uma pausa para que os(as) alunos(as) a copiassem em seus cadernos, a professora iniciava o “ritual” da leitura. Às vezes, realizava, ela mesma, a primeira leitura do texto, num compasso silábico, marcado com o indicador, apontando para a unidade gráfica que estava sendo convertida em som. Em seguida, elegia um(a) aluno(a) para realizar a “oralização”.

Após a fase de oralização do texto escrito, iniciava-se a de exploração. A exploração desdobrava-se basicamente em perguntas, voltadas para a compreensão literal do texto, a serem fixadas. As perguntas que extrapolavam o texto, raras nas cenas observadas, geralmente tendiam a veicular uma lição de moral para a turma. O movimento de perguntas e respostas, levado a efeito durante a fase de exploração do texto, configurava: a professora fazia as perguntas e conduzia os(as) alunos(as) às respostas esperadas.

Neste viés, a concepção de “leitura”, esboçada, realça a habilidade de decodificação. Além disso, as habilidades de ler e escrever são vistas como habilidades de ler o que se escreve e escrever o que se lê. E o domínio efetivo da leitura e da escrita significa o domínio do jogo de combinações de grafia e som; som e grafia: ler é converter e traduzir letras em sons; e escrever é converter e traduzir sons em letras.

Sendo assim, a leitura é entendida como uma atividade de codificação de um sistema para outro. Na entrevista, realizada com a professora alfabetizadora, embora ela fizesse referência à leitura silenciosa, por exemplo, não a fazia com certa regularidade. Todavia, ao falar sobre a função da leitura e a sua mediação nesse processo, a docente faz alusão a aspectos que transcendem a concepção técnica, como habilidade de transformar informações visuais em sonoras, como se observa na fala extraída da entrevista realizada:

A função da leitura está no âmbito do letramento. Ler para interpretar, escrever, para diferenciar diferentes tipos de textos. É importante trabalhar a decodificação, mas perpassa pela participação do aluno. E minha função é de favorecer a criança que crie hábito e desenvolva o gosto pela leitura, daí desenvolvo bastante, em sala de aula, a Roda de leitura, diariamente. (ENTREVISTA – 13.03.17).

Outro aspecto merecedor de análise se refere à própria concepção da professora, acerca da sua função, em relação ao ensino do ato de ler, quando afirma “minha função é de favorecer a criança que crie hábito e desenvolva o gosto pela leitura”.

Temos observado que essa fala da professora tem sido muito corriqueira, no ambiente escolar. Entretanto, ao nos apoiarmos em Arena (2003), observamos o equívoco dessa afirmação, uma vez que este autor nos leva a refletir que a palavra “hábito” nos remete às ações voltadas à área do treinamento, e gosto às áreas da sensação; logo, hábito e gosto são considerados ações externas a quem está aprendendo a ler, e, geralmente, são expressões muito utilizadas por setores do governo ou de campanhas publicitárias, cujo objetivo é estimular a leitura entre os escolares.

Diante disso, é preciso considerar que, diferentemente de criar hábito ou gosto, a função do(a) professor(a) é criar nas crianças a necessidade de ler, o que somente é possível nas relações dialógicas, estabelecidas no espaço da sala de aula (aluno/professora e aluno/aluno) e fora dele. Portanto, corroboramos com Arena (2003, p.60), ao afirmar:

Considero que não há nem hábito a ser formado, nem gosto a ser criado, nem prazer a ser desenvolvido ou despertado nas práticas das leituras. Há necessidades provocadas pelas circunstâncias, criadas pelas reações entre os homens, ancoradas no conhecimento que tem o leitor sobre o próprio conhecimento sobre a língua e sobre as operações que estabelecem a relação grafo-semântico entre leitor e texto.

A proposta de ensino de leitura, tendo como referência a letra, a sílaba e a palavra, deslocadas do contexto, traz consequências para a atribuição do significado, já que não priorizam a inserção do(a) aluno(a) em situações em que a língua oral e escrita seja tratada de forma dinâmica e contextualizada, levando em consideração as diferentes funções da leitura e escrita nos contextos sociais.

Considerando o caráter dialógico e interacional da língua, bem como a natureza social da linguagem, podemos afirmar que o trabalho de leitura, por meio

de gêneros discursivos, pode representar uma mudança significativa na concepção do ensino de leitura, tendo em vista que os gêneros representam a sociedade e suas esferas discursivas.

Dessa forma, torna-se necessário estimular a leitura de diferentes tipos de texto em situações reais de uso:

[...] que vão desde um nome de rua, numa placa, até um livro, passando por um cartaz, uma embalagem, um jornal, um panfleto etc., no momento em que se precisa realmente deles numa determinada situação de vida, “para valer”, como dizem as crianças. É lendo de verdade, desde o início, que alguém se torna leitor e não aprendendo primeiro a ler. (JOLIBERT, 1994, p.15, grifo da autora).

Trabalhar o ensino do ato de ler, a partir dessa perspectiva, é ampliar as possibilidades de uso da linguagem, e é por isso que as escolas precisam deixar entrar em sala de aula textos reais em situações reais. No entanto, tradicionalmente a escola tem realizado o trabalho com textos cartilhados, enfatizando um processo de ensino aprendizagem, distante da língua materna, pois desconsidera os aspectos sociais, ideológicos e históricos da linguagem.

Além disso, é importante considerar que as cartilhas apresentam as palavras, como se estas fossem “sinais”, que devem ser identificados, para que haja o conhecimento da linguagem escrita. Entretanto, o sinal está relacionado apenas ao objeto, e isolado do seu contexto. Por isso, Bakhtin/Volochínov (2014, p.97) diz que “a pura sinalidade não existe, mesmo na primeira fase de aquisição da linguagem”. E, de acordo com esse teórico, o ensino da língua requer que as formas linguísticas sejam assimiladas, não no sistema abstrato da língua, mas na estrutura concreta da enunciação, como signo flexível e variável, porque o importante é familiarizar o aprendiz com a forma da língua inserida num contexto.

Sendo assim, os gêneros textuais ou do discurso são utilizados para a efetivação da comunicação verbal, e seu trabalho deve propiciar a participação do indivíduo na construção de sentido do texto. É importante que a escola trabalhe com estratégias de produção de gêneros que circulem na comunidade discursiva, preparando assim o(a) aluno(a) para atuar, efetivamente, na realidade em que vive, pois entendemos que a diversidade de linguagem é imensurável.

Para tanto, ler, a partir dos gêneros discursivos, exige o planejamento de um trabalho pedagógico, organizado por transposições dos gêneros textuais para o ensino, tendo em vista um ensino em espiral, conforme, Schneuwly e Dolz (2004, p.

104). Para estes autores, devemos trabalhar com o ensino espiral, ao contrário do linear, em que se trabalha com um “tipo de texto” e depois vai passando a outro e outro “subindo degraus” em dificuldades. O ensino em espiral é aquele em que um mesmo gênero pode ser trabalhado em qualquer série/ano, variando apenas a forma de abordagem, isto é, o aprofundamento e enfoque dado. A diferença de um nível escolar para outro está nas dimensões do ensinar desse gênero, que vão progredindo em complexificação, sendo aprofundadas de acordo com o avanço do(a) aluno(a).

Levar para a escola a perspectiva dos gêneros discursivos significa compreender o espaço escolar como uma extensão do grande espaço das relações sociais, em que se movem e se constituem os sujeitos, o universo de textos orais e escritos.

4.2 Onde queremos chegar? O ato de ler pelos gêneros discursivos

Iniciamos essa seção com a reflexão sobre as contribuições do texto de Garcia (1996). O autor, no contexto de suas indagações sobre a relação entre a crise de paradigmas e a educação, faz referência à história de *Alice no país das maravilhas*, quando a personagem, não sabendo qual caminho percorrer, encontra-se com o gato Cheshire, que afirma à menina que o caminho a percorrer está relacionado ao lugar onde queremos chegar. E o autor conclui o diálogo dos personagens, afirmando:

Isto não significa que, contrariamente a Alice, tenhamos que saber o caminho, mesmo porque não existe o caminho, mas caminhos, uma pluralidade deles e desconhecidos. Contudo é necessário escolher algum. E escolher é sempre um risco. Nada nos assegura o resultado do caminho escolhido que só parcialmente, e muito parcialmente, depende de nós. (GARCIA, 1996, p.62)

Todo(a) professor(a) desenvolve seu trabalho, fazendo a(s) escolha(s) por um ou vários caminhos; no entanto, e em muitos casos, essa escolha deveria ser dele e não “dada”. Assim, o caminhar no processo de alfabetização e, mais particularmente, no ensino do ato de leitura é sempre uma opção metodológica, e reflete escolhas, concepções de linguagem, enfim, caminhos e riscos a serem percorridos.

Ao trabalharmos sob o referencial de práticas discursivas, partimos do pressuposto de serem todas as relações, permeadas por práticas de poder e resistência e constantes negociações. Da mesma forma, em nossas vivências rotineiras, estamos a todo tempo perguntando sobre uma série de questões que leva-nos à busca de possíveis respostas.

Diante de tudo o que abordamos até o momento, neste trabalho, temos claro que ensinar a ler e escrever não se reduz a métodos de alfabetização. Ao contrário, quando pensamos que a linguagem é constituidora do sujeito, passamos a reconhecer a necessidade de trazer para o espaço escolar as várias possibilidades de vozes que propiciem a emergência de respostas, a partir dos muitos sentidos construídos. Por meio dos métodos, a criança terá experiência com apenas um texto, o das cartilhas, cuja forma de ensinar é sempre igual.

No momento, torna-se oportuna uma discussão a respeito de texto, entidade que organiza as atividades de linguagem em diferentes tipologias. Segundo Bronckart (1997, p.71), a definição de texto, numa acepção geral, “pode ser aplicada a toda e qualquer produção de linguagem oral ou escrita”, apresentando-se em diversos tamanhos, com características comuns, mas que está relacionado ao contexto em que é produzido. Além disso, apresenta um modo de organização em relação ao seu conteúdo e frases, articuladas de acordo com regras de composição. Nas palavras de Koch e Travaglia (2015, p.8),

Texto é uma unidade linguística, concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão.

Assim, ler é relacionar o texto com os diversos contextos que o cercam. Logo, nenhum texto tem um único sentido possível, ao contrário, os sentidos são produzidos pelos sujeitos leitores, em cada situação de leitura, considerando os contextos sociais, históricos e ideológicos, tanto da produção como da circulação e da recepção.

Por isso, a leitura pode ser vista como o espaço dos vários sentidos, uma vez que distintas vozes se relacionam e, portanto, sempre há algo a mais a se dizer. Ao mesmo tempo em que um texto traz uma possível interpretação diante da escolha de expressões, do vocabulário e dos objetivos de seu(sua) autor(a) e de sua

situação de produção, é o(a) leitor(a) quem dá vida aos enunciados, quem amarra conhecimentos diversos na construção do(s) sentido(s). Diante disso, em nosso entendimento, trabalhar práticas de leitura, em sala de aula, ultrapassa a busca pela mensagem do texto ou por aquilo que o(a) autor(a) está querendo dizer.

Durante muito tempo, acreditou-se que ler seria extrair o sentido do texto, o que anulava tanto o(a) professor(a) como o(a) aluno(a) desse processo, uma vez que o olhar destes sujeitos estava voltado para a língua e não para o texto; língua esta, imobilizada, esvaziada de valor social. No entanto, começou-se a perceber que a língua não vale em si mesma, ou seja, é ela quem está subordinada ao sentido e não o contrário, visto que, nesse aprendizado do ato de ler, existe um sujeito que indaga, que vive a língua, portanto, atribui sentido ao que está lendo. Por esse motivo, Jolibert (1994, p.15, grifo da autora) é enfática ao afirmar que:

Ler é atribuir diretamente um sentido a algo escrito.
 “Diretamente”, isto é, sem passar pelo intermédio:
 -nem da decifração (nem letra por letra, sílaba por sílaba, ou palavra por palavra);
 -nem da oralização (nem sequer grupo respiratório por grupo respiratório).

Na mediação entre autor(a) e leitor(a), conforme Jolibert (1994), as competências linguísticas são trazidas em sete níveis: 1. a noção de contexto: contexto de situação (como o texto chegou ao leitor?), contexto textual (de onde foi extraído – jornal, livro, fichário, poemas etc.) ou um texto autônomo (cartaz, carta, panfleto); 2. conhecimento dos principais elementos da situação de comunicação: emissor, destinatário, meta e o que está em jogo, objeto; 3. tipos de texto – artigo, notícia, poema, receita etc.; 4. superestrutura do texto: de organização espacial e lógica do texto, de esquema narrativo (conto, lenda, fábula, novela, romance), de dinâmica interna (abertura/encerramento e a progressão entre eles); 5. linguística textual: as escolhas de enunciação e suas marcas (pessoas, tempos, lugares), os substitutos (pronomes, sinônimos), os elementos de ligação (conectores), os campos semânticos – ligados ao sentido, ao significado, à pontuação do texto; 6. linguística da frase: sintaxe – classes, grupos, relações e transformações, vocabulário – escolhas lexicais e as palavras em contexto, ortografia dita gramatical – que pode ser aproveitada dela para o sentido, pontuação de frases; palavras e suas microestruturas – maiúsculas e minúsculas e relação grafema/ fonema;

microestruturas sintáticas, marcas nominais (concordância dos elementos: número, gênero, tempo verbal); 7. microestrutura semântica: prefixos, sufixos e radicais.

Nesse contexto, implementar práticas de leitura nos bancos escolares, a nosso ver, é, pois, dar conta das múltiplas faces que a leitura carrega, é (re)conhecer a dimensão intersubjetiva, em contextos históricos-culturalmente situados e, por implicação, a dimensão intrassubjetiva, por parte dos(as) leitores(as), em atenção ao projeto de discurso dos(as) autores(as).

Dessa forma, acreditamos que não temos um caminho metodológico dado, pois incorreríamos na indicação de um método e não é isso o que estamos discutindo. O que precisamos entender é que, se o(a) professor(a) não se aprofundar nestas questões, não conseguirá encontrar o seu próprio caminho. Sempre precisará de alguém que diga o que ele deve fazer. Nunca atingirá sua própria autonomia.

Sob essa ótica, as práticas de leitura, efetuadas sob o planejamento de atividades de interpretação e compreensão de textos, são problemáticas, pois acabam reduzindo as experiências leitoras dos(as) alunos(as), em atividades comuns de ler, interpretar e redigir. Nessas atividades, o sentido do texto já está pré-determinado pelo livro didático ou pelo(a) professor(a), por isso não há necessidade de construir respostas e/ou conhecimentos, apenas é dever do(a) aluno(a) responder às perguntas, conforme requer a cartilha ou segundo as expectativas do(a) professor(a), sem levar em conta aquilo que o(a) educando(a) realmente pensa ou quer dizer.

Em todo ato de interação verbal, oral ou escrito, pressupõe-se uma competência social de utilização da língua, de acordo com as expectativas em jogo. A escola deve, pois, funcionar como um laboratório de práticas sociais de produção de linguagem oral e escrita, propiciando a percepção e o desenvolvimento das múltiplas possibilidades de sentidos e formas de expressão e de interação verbal. Isso porque, do trabalho diversificado com textos, representativos das relações sociais e culturais, resulta a produção de formas textuais, tipicamente escolares, que compõem o que poderíamos denominar "gênero escolar". São textos (orais e escritos), como diálogos, discussões escolares, comentários, paráfrases, resumos, resenhas; enfim, toda espécie de produção textual, resultante da interação com os gêneros que circulam no social e são selecionados, para desenvolver as habilidades que propiciam a inclusão e a atuação numa sociedade letrada.

Em relação à leitura, o reconhecimento do gênero, por sua função, contribui para entendê-la como prática social responsiva, uma reação-resposta do destinatário do enunciado, ou seja, como uma tomada de posição ativa, a propósito do que é lido e compreendido. O(a) leitor(a) não é passivo em nenhum momento do processo de leitura, porque a compreensão resulta da atividade do(a) leitor(a): de embates entre formas linguísticas e sentidos possíveis, entre percepções, vivências e saberes do(a) leitor(a) com as representações textuais. É nesse sentido que a leitura produzida, de alguma forma, é sempre uma resposta.

Tomando como base o que foi visto até o momento, podemos constatar que cabe ao(a) professor(a) a tarefa de gerar possibilidades, para que os(as) alunos(as) se apropriem de características discursivas e linguísticas de gêneros diversos, em situações reais, inseridas num determinado contexto. Para isso, ele(a) deve promover a discussão sobre o uso e as funções sociais dos gêneros escolhidos, sua composição, seu estilo, seu tema, por meio de projetos pedagógicos, que visem ao trabalho com a leitura. Schneuwly e Dolz (2004, p.229) esclarecem sobre a importância do projeto de classe e da sequência didática, como necessárias ao desenvolvimento da aprendizagem da leitura, no contexto escolar:

A escola é, antes de tudo, um lugar de aprendizagem (de linguagem, matemática etc.). Neste quadro, é importante que os alunos atribuam sentido ao que fazem e em que atividades se inscrevam, na medida do possível, num projeto de classe.

Assim, o trabalho pedagógico com gêneros textuais pode ser uma possibilidade para um ensino e aprendizagem, efetuados de forma eficaz, contribuindo de maneira significativa para que os(as) alunos(as) sejam mais competentes, não só em suas atividades escolares, mas, principalmente, em suas práticas sociais. Segundo, Warschauer (2001, p.149):

Aprender e formar-se questionando o sentido, seja das atividades dos alunos, seja das práticas dos professores, mas também da relação de ambos com saberes e a sua utilização, leva a refletir sobre a relação do fazer dentro da escola, aproximando essas realidades.

Ainda, segundo a autora, “um ambiente estimulador de projetos pode se revelar um caminho frutuoso, pois, por meio deles, os alunos encontram oportunidades para negociar, planejar, cooperar, questionar, avaliar e, sobretudo, realizar a partir do que lhes tem sentido”.

Nesse processo, é de fundamental importância que o(a) professor(a) não se limite a utilizar apenas alguns gêneros textuais; sempre que possível deve-se trabalhar com gêneros variados que, apesar de não serem os mais habituais às práticas escolares, provavelmente, aparecem com mais frequência no dia a dia.

Ensinar o que caracteriza cada gênero textual, indicar as pistas que contribuem à sua melhor compreensão e fazer com que o(a) aluno(a) adquira consciência de que pode utilizar as mesmas formas que o(a) autor(a) usou para escrever, porém, agora, para realizar a leitura, é muito relevante.

Um primeiro motivo pelo qual é importante distinguir entre os gêneros que lemos para as crianças é porque eles são diferentes, têm estruturas e objetivos diferenciados. Vale explicar, no trabalho com os(as) alunos(as), que diferentes gêneros despertam, em quem lê, diferentes expectativas.

Importante destacar, também, que práticas pedagógicas de leitura requerem períodos longos para serem desenvolvidas, porque não dependem apenas do conhecimento de regras. Segundo Lerner (2006, p.16):

Aprende-se a ler por meio de muitas leituras, do conhecimento de diversos autores, de vários setores da cultura escrita etc. Tudo isso depende de jornadas longas. É um processo em espiral, no qual se volta a certos conteúdos sob uma nova perspectiva. Há aspectos que ocorrem simultaneamente e necessitam de diferentes situações para que sejam apropriados.

Buscando trabalhar as atividades de linguagem com os(as) alunos(as), pautamos-nos em propostas de leitura, iniciadas de forma que o(a) aluno(a) encontre sentido no que deve fazer. O(a) aluno(a) tem que: conhecer os objetivos que se pretende que ele(a) alcance; pensar e sentir que pode fazê-lo; reconhecer que tem os meios necessários e a possibilidade de pedir e receber a ajuda precisa; e achar interessante o que se propõe que ele(a) faça.

Nessa complexa rede de relações que se estabelecem e que possibilitam aos(as) leitores(as) uma aproximação ao objeto lido, acrescentam-se, ainda, alguns aspectos que muito interferem no ato de ler: as relações cotidianas, humanas, o contexto pessoal do(a) leitor(a) e, fundamentalmente, as experiências de confrontos com o mundo e com outras obras ou leituras. Um abrangente processo de compreensão rege constantes exercícios de resgate, de atualização e de reordenação textual.

A partir de indícios de pequenas unidades de sentido é que o(a) leitor(a) presume e formula hipóteses de leitura. Tal prática, porém, requer, na maioria das vezes, uma apurada interação, que deve ser proporcionada pela mediação do(a) professor(a) e do(a) aluno(a), com o texto em estudo. Nessa interação, vigoram (ou deveriam vigorar) o repertório cultural do(a) leitor(a) e suas experiências prévias de leitura.

Sendo assim, a formação de um(a) leitor(a) precisa priorizar as vivências sistemáticas de leitura, carregadas de significados e de sentidos, que contribuam com uma perspectiva de interação. A compreensão isolada do texto, em si, tende a eliminar a dinâmica ou relação entre leitor(a), texto e contexto. Por isso, na atual conjuntura, torna-se cada vez mais difícil conceber qualquer texto, isoladamente, sem um contexto que desperte questionamentos e estimule respostas.

Portanto, vislumbramos chegar ao ensino da leitura, a partir dos gêneros discursivos, sem, no entanto, apontar “caminhos”, mas sim possibilidades, por meio de atividades, nas quais os(as) alunos(as) sintam desejo em buscar o seu aprendizado. As situações didáticas, organizadas para o trabalho com o ato de ler, precisam considerar a necessidade de o(a) aluno(a) querer aprender a ler.

Dessa forma, o papel da escola é formar em seus(suas) alunos(as) uma postura de estudante, por meio de motivos, para que haja apropriação do conhecimento. Corroborando com esse pensamento, Asbahr (2016, p.172) afirma que “é necessária a realização, pelas crianças, de um tipo específico de atividade, ou seja, atividade de estudo, que corresponde à atividade humana, representada nas formas desenvolvidas da consciência social”.

Vale ressaltar que, quando utilizamos o termo “Atividade”, o fazemos na perspectiva de Leontiev (2016, p.68),

Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo.

Por essa razão, quando a atividade é dirigida a um objetivo, e este objetivo responde diretamente ao motivo, faz com que a criança realize uma ação. Isso porque, com essa atividade, a criança imerge em sua realização, exercitando suas funções psíquicas, aprendendo e se desenvolvendo.

Assim, a atividade não está relacionada a todo e qualquer tipo de ação, mas necessita fazer sentido para o(a) aluno(a), no intuito de garantir sua aprendizagem. Dessa forma, Mello (1999, p.21) nos orienta, ao afirmar:

A atividade que faz sentido é aquela que permite à criança entrar em contato com o mundo, aprende a usar os objetos que os homens foram construindo ao longo da história – os instrumentos, a linguagem, as técnicas, os objetos materiais e não materiais [...]

Nesse contexto, as atividades promovidas para as crianças devem possibilitar a criação da zona de desenvolvimento próximo. A ação do(a) professor(a) mediador(a) tem a função de potencializar, por meio de atividades, a apropriação de conhecimentos científicos pelo(a) aluno(a).

Portanto, toda a discussão que realizamos, ao longo deste trabalho, leva-nos a um único ponto: o(a) aluno(a) precisa encontrar sentido no processo de aprender a ler. E esse sentido tem a ver com: a) as relações estabelecidas em sala de aula entre seus pares e entre professor(a) e alunos(as); b) o material de leitura selecionado para o trabalho; c) as propostas planejadas de atividades. Para tanto, uma possibilidade de trabalho, necessária e possível com o ato de ler, é que o(a) professor(a) entenda os aspectos fundamentais para o ensino e aprendizagem desse processo, no Ciclo de Alfabetização.

De acordo com Smith (1999), os processos formativos necessitam focar na perspectiva de apropriação de conhecimentos sobre a aquisição da leitura, aprofundando sua natureza, e não somente o que se deve fazer, “dando” caminhos, os quais são abandonados pelo fato de o(a) professor(a) não saber para onde ir.

5 O PROCESSO DE INTERVENÇÃO: uma experiência em construção

A intervenção do professor não consiste em validar esta ou aquela proposta, mas em identificar contradições, suscitar a argumentação, coordenar as informações, apoiar a construção de sentido através da utilização de sínteses parciais ou da elaboração de instrumentos ou reformulações que permitam restabelecer a continuidade do texto. (JOLIBERT; SRAÏKI, 2015, p.86)

Para falar em intervenção ou “intervenção pedagógica”, faz-se necessário, antes, explicitar o sentido desse termo no contexto escolar, apresentando, também, o processo educativo como sendo a finalidade da escola. Entendemos que na intervenção o procedimento e/ou a metodologia adotada interfere no processo, com o objetivo de compreendê-lo, explicitá-lo ou corrigi-lo. Dessa forma, há a necessidade em introduzir novos elementos para que o sujeito pense, elabore de uma forma diferenciada, quebrando concepções anteriores de relacionamento com o objeto a ser estudado ou modificado.

As intervenções realizadas na turma do 2º ano do Ensino Fundamental da UEB “Justo Jansen” se fundamentaram na perspectiva dialógica, em um processo construído ao longo de dois semestres letivos, buscando apoiar a construção de sentidos no fazer pedagógico das práticas de leitura.

Sendo assim, para apresentarmos esta seção optamos por organizá-la em três subseções, a saber: o processo formativo da professora sujeito da pesquisa; os dilemas e equívocos no ato de ler, oriundos do processo de intervenção, e o trabalho realizado com os gêneros. Essas subseções trazem os eixos temáticos de análise eleitos para este estudo: formação continuada, enfatizando os estudos e planejamento; intervenções relacionando os dilemas e equívocos no ato de ler; trabalho com os gêneros.

Conforme já mencionamos anteriormente, a experiência de intervenção foi realizada durante o ano de 2017 (março a dezembro), sendo ao todo 18 (dezoito) encontros de observação, em média duas vezes por semana, de março a maio; 05 (cinco) encontros de estudo com a professora e 19 (dezenove) encontros de intervenção direta com os(as) alunos(as), em média dois dias na semana, com a finalidade de atender aos objetivos estabelecidos na pesquisa.

A turma pesquisada dessa escola, de modo geral, mostrou-se receptiva à entrada da pesquisadora em sala de aula. Os(As) alunos(as) demonstraram certa

agitação, embora admirados(as) por ter uma pessoa “diferente” do convívio deles, a “Tia de leitura”. A professora desde o início mostrou-se interessada em colaborar, oferecendo cópias das atividades das crianças, nos deixando à vontade na sala, perguntando se precisávamos de alguma coisa, nos mostrando livros, jogos etc. As dificuldades percebidas nos(as) alunos(as) foram realmente de agitação, característica comum em crianças e, de certa forma, de resistência, em alguns momentos ao trabalho com a leitura. Todo tempo a professora tinha que pedir para que ficassem “quietos”, talvez pela empolgação com a presença da pesquisadora.

Nesta turma, de acordo com o quadro apresentado pela professora à Coordenação com o nível de desenvolvimento dos(as) alunos(a) ao término do ano letivo de 2017, conforme a proposta de análise da Rede Municipal de Ensino de São Luís – MA, alguns(algumas) alunos(as) apresentavam momentos diferenciados da leitura e escrita, ou seja, inicialmente estávamos com 03 (três) alunos(as) pré-silábicos, 01 (um) aluno(a) silábico sem valor sonoro; 07 (sete) silábicos com valor sonoro e 07 (sete) alunos(as) alfabéticos. No final do processo de intervenção, após a avaliação do trabalho com a professora e a Coordenadora Pedagógica finalizamos com 01 (um) aluno(a) silábico sem valor sonoro; 06 (seis) alunos silábicos com valor sonoro; 04 (quatro) silábicos alfabéticos; 14 (catorze) alunos(as) alfabéticos, conforme quadro abaixo:

QUADRO 3 - Nível de desenvolvimento dos(as) alunos(a) ao término do ano letivo de 2017

2017				
HIPÓTESES	FEVEREIRO	%	DEZEMBRO	%
PRÉ-SILÁBICO	03	12	00	00
SILÁBICO SVS	01	4	01	4
SILÁBICO CVS	07	28	06	24
SILÁBICO ALF.	07	28	04	16
ALFABÉTICO	07	28	14	56
LEGENDA:				
SILÁBICO SVS – SILÁBICO SEM VALOR SONORO				
SILÁBICO CVS – SILÁBICO COM VALOR SONORO				
SILÁBICO ALF – SILÁBICO ALFABÉTICO				

Fonte: Dados do relatório anual da escola.

Na avaliação da professora, os(as) alunos(as) avançaram em suas formas de se relacionar com a leitura, tornaram-se mais criativos na escrita de textos e alguns progrediram em seu processo de alfabetização, ela relata, ainda que a “turma do 2º ano não é mais a mesma”. E, realmente, as crianças demonstraram um avanço significativo no processo de leitura e, conseqüentemente, de escrita.

5.1 O processo de intervenção

Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de água no mar. Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota (Madre Teresa de Calcutá).

As dificuldades de aprendizagem dos(as) alunos(as) podem ser consideradas uma das causas que os(as) conduzem a dificuldades diversas no espaço escolar, tais como a incompreensão sobre aquilo que ler. Não podemos desconsiderar que essas dificuldades também podem ser entendidas como uma ineficiência da escola, por não saber lidar com a diversidade de seu público.

Para Candau (2005), não existem procedimentos mágicos, nem receitas a serem adotadas para que os(as) educadores(as) possam garantir que seus(suas) alunos(as) aprendam. Mas, existem alguns pressupostos imprescindíveis, que precisam ser considerados no processo de ensino e aprendizagem e que podem ajudar na reflexão sobre como proceder para que a aprendizagem aconteça.

Para tomar decisões didáticas e planejar as atividades que se constituam em boas situações de aprendizagem, o(a) professor(a) precisa considerar: o nível de desafio das atividades; as intervenções pedagógicas mais adequadas e a seleção dos materiais. O(A) educador(a) deve ter a preocupação em torno de como alcançar intervenções pedagógicas adequadas para que os(as) alunos(as) avancem em seus conhecimentos.

Desse modo, a compreensão e reflexão do(a) educador(a) sobre a sua prática é fundamental para que ele(a) avalie sua ação, produzindo “estratégias” capazes de favorecer o aprendizado dos(as) alunos(as). Assim, precisa estar atento(a) a como os(as) alunos(as) estão respondendo às suas intervenções pedagógicas. Outro aspecto relevante de ser apontado é que, na maioria das vezes, o(a) educador(a), ao não registrar suas ações pedagógicas, fica impedido(a) de

refletir sobre a sua prática, deixando de compartilhar o que fez e como fez e seus efeitos sobre os(as) alunos(as).

Nesse sentido, é importante pensar e escrever sobre intervenções pedagógicas, pois nos levam a refletir sobre a proposta desenvolvida e as aprendizagens de seus sujeitos nos seus processos de ação no cotidiano escolar.

Vale ressaltar, entretanto, que pensar e planejar o processo de intervenção a partir da perspectiva apontada vai depender consideravelmente da concepção de formação que adotamos, ou seja, acreditamos não ser possível envolver os(as) professores(as) em formações voltadas para o que fazer. É necessária a compreensão sobre o quê. Smith (1999, p.10) afirma:

O treinamento dos professores mostra frequentemente, que a preocupação principal deveria ser o ensino – que o foco deveria estar sobre aquilo que os professores deveriam fazer ao invés de aquilo que eles deveriam saber. O treinamento de professores nem sempre estimula a tomar suas próprias decisões.

Por esse motivo tivemos o cuidado inicial na intervenção, em atender ao objetivo proposto nesta pesquisa de desenvolver uma proposta de intervenção sobre o ensino da leitura em uma perspectiva dialógica no 2º ano do Ciclo de Alfabetização da UEB “Justo Jansen”, escola da Rede Municipal de Ensino de São Luís – MA, visando a formação de leitores(as), visando a implementação/efetivação de propostas de intervenção com o objetivo de melhoria das práticas de ensino de leitura.

Dessa forma, para compreendermos sobre o processo formativo da professora sujeito da pesquisa, identificamos, por meios dos dados gerados na entrevista que ela possui formação inicial em Pedagogia e já exerce suas atividades há vinte anos no Ciclo de Alfabetização e há oito anos nessa escola. Já participou de diversos cursos, a saber: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA; Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC; Cursos de Metodologias Inovadoras.

Considerando as observações realizadas e os dados gerados por ocasião da entrevista e das observações, propusemos o desafio a docente em participar de momentos de estudo e planejamento das atividades de intervenção. Aceito o convite, nos debruçamos na elaboração de uma proposta de formação intitulada “Projeto de Formação Continuada: uma proposta dialógica de leitura” (APÊNDICE

B). A partir daí iniciamos o processo de intervenção com a professora e seus(as) alunos(as).

Na intenção de delinear os achados por ocasião das intervenções realizadas, apresentamos nas subseções que seguem os eixos temáticos de análise: o processo formativo da professora sujeito da pesquisa, os dilemas e equívocos no ato de ler, bem como o trabalho realizado com os gêneros na intervenção.

5.1.1 O processo formativo da professora sujeito da pesquisa

Conforme discutimos nas seções anteriores, a partir deste momento do trabalho faremos o entrelaçamento entre os eixos temáticos eleitos para análise com a realidade investigada. Dessa forma, as ações e a voz do sujeito da pesquisa, no contexto de sala de aula, têm grande importância em relação ao sentido que atribuem à leitura nesse espaço.

O olhar investigativo requer tomar decisões por um referencial teórico que possa colaborar com a análise dos dados gerados. Sendo assim, para contribuir com a fundamentação da elaboração do Projeto Formativo nos apoiamos nos fundamentos da concepção dialógica de linguagem em Bakhtin (2011), Bakhtin/Volochinov (2014), no aporte teórico-metodológico de autores(as) que discutem a temática voltada para o ensino e aprendizagem da leitura, como Foucambert (1994), Jolibert (1994), Smith (1989, 1999), Kleiman (2008, 2013), Smolka (2012), entre outros(as).

O eixo central das reflexões concentrou-se no ato de ler, a partir do diagnóstico realizado na escola sobre a situação de leitura dos(as) alunos(as), cujos dados foram apresentados ao longo deste trabalho, e, também, das avaliações a cada término dos encontros de intervenção.

A teoria bakhtiniana de linguagem sustentou nossas reflexões, pois de acordo com Bakhtin/Volochinov (2014), a linguagem é o signo por excelência e é carregada de conteúdo ideológico, de modo que mesmo no campo restrito à consciência, do raciocínio, a ideologia se faz presente construindo a Dialogia. A linguagem, pois, é viva, histórica, intencional e carregada de múltiplas significações, as quais motivarão sentidos distintos de acordo com a esfera de atividade em que é produzida.

O movimento dialógico referido por Bakhtin/Volochinov (2014) parte da compreensão responsiva. Para eles o diálogo se estabelece mediante a compreensão, tomada como processo crítico e que implica réplicas. Isto é, a possibilidade do(a) interlocutor(a) produzir respostas responsivas ao diálogo posto, nesse caso em especial à própria formação da professora.

Em nossa proposta formativa, não dissociamos o diálogo entre teoria e prática, pois poderíamos sustentar o equívoco da manutenção de velhos entendimentos sobre alfabetização, mas especificamente de leitura, e suas práticas pedagógicas conhecidas pelos(as) professores(as). Como afirma Bakhtin (2011, p.46), só podemos compreender enunciados quando reagimos às palavras que despertam em nós sentidos. Compreender é opor à palavra do(a) locutor(a) uma contra palavra.

Nesse sentido, para pensar o processo de formação docente a partir da perspectiva bakhtiniana da linguagem foi preciso trabalharmos com dois elementos importantes dessa teoria: o dialogismo e a filosofia do ato. Trazer a questão da filosofia do ato, neste momento da pesquisa foi de fundamental importância, pois, nos colocamos em proximidade à compreensão da própria ação reflexiva do sujeito, visto que a ação do pensamento é considerada um ato, porque para Bakhtin (2017, p.44) “[...] cada pensamento meu, junto com seu conteúdo, é um ato ou ação que realizo [...]”.

A formação proposta no “Projeto de Formação Continuada: uma proposta dialógica de leitura” trabalhou na perspectiva do processo de ação, reflexão e ação (SCHÖN, 2000) em sintonia com o cotidiano escolar e suas necessidades, valorizando os saberes oriundos da formação profissional, os saberes pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2014), bem como garantindo a dialogicidade e criticidade no processo ensino aprendizagem.

Outro ponto que se ressalta é a importância de se partir do estudo da realidade no intuito de instrumentalizar a professora nas suas tomadas de decisões para que ela se sentisse confiante, segura, pois “[...] não podemos esperar que ‘especialistas’ distantes tomem decisões pelos professores” (SMITH, 1999, p.136, grifo do autor), dizendo o que fazer e o que não fazer. As teorias existem para contribuir e são importantes, no entanto, a análise da realidade é indispensável para que os(as) professores(as) saibam como agir em relação ao ensino da leitura.

Nessa perspectiva, o processo de intervenção realizado com a professora consistiu, como dito anteriormente, no estudo, ou seja, na fundamentação, no planejamento e realização (implementação) das ações das atividades de intervenções com os(as) alunos(as) e na avaliação do trabalho. Este processo gerou muitos conflitos no decorrer dos encontros, pois estávamos em constantes momentos de ação, reflexão e ação, sempre com o intuito de levar a professora a ter clareza sobre seus atos, ou seja, sobre o trabalho com a leitura com os(as) alunos(a).

Um desses conflitos foi registrado no “Livro - Diário de Intervenções Pedagógicas no 2º Ciclo de Alfabetização: experiências dialógicas no chão da escola” (APÊNDICE L), no dia 28 de setembro de 2017 e aconteceu quando desenvolvemos uma atividade de intervenção na qual as crianças necessitavam realizar a leitura silenciosa do texto proposto e uma delas volta-se para nós e diz:

- “Tia, eu não sei ler, como vou fazer?”. Nesse momento, sentimos a necessidade em buscar fundamentação teórica sobre e, no encontro de formação, começamos a discutir sobre o ensino da leitura e o importante papel da competência leitora como garantia social. Daí fomos ao encontro de Cecília Goulart “Como Alfabetizar? Na Roda com as professoras dos anos iniciais” mais precisamente o Capítulo 6: “Mas eu não sei ler!”, refletindo sobre o ensino da leitura. Nesse momento precisávamos refletir sobre: Como lemos? Que conhecimentos utilizamos para a compreensão leitora e como aprendemos a ler?

Diário de intervenções pedagógicas, 28.09.17.

A primeira reação de impotência da criança nos fez refletir que ela acredita, ainda, não ter conhecimentos suficientes para a leitura autônoma. E nós, em que estávamos acreditando? Primeiramente acreditamos que a leitura precisa chegar para os(as) alunos(as), por meio da prática discursiva viva de comunicação, visto que, em muitas salas de aulas, o domínio do ato de ler, se concentra nas unidades mínimas da língua (as letras, as sílabas), com ênfase no treino, deixando de considerar as unidades reais de comunicação, os enunciados.

Foucambert (1994), Smith (1989, 1999) defendem um ensino de leitura no qual se aprende a ler lendo, em que o(a) aprendiz pode estar em contato com os mais diversos tipos de textos sociais dos quais precisa e se utiliza no cotidiano, no qual a única condição para este aprendizado é a capacidade de questionar sobre as coisas do mundo. Para eles, o saber ler não se confunde com o saber decodificar,

pois o acesso ao código por si só não garante o entendimento do significado do texto e nem o desenvolvimento da capacidade de ver além do que é visível aos olhos.

É nesse sentido que Foucambert (1994) defende que a leitura é uma atividade para os olhos e não para os ouvidos, querendo dizer com isto que a leitura não se restringe ao aprendizado das correspondências letra/som, mas que o extrapola.

Lemos, portanto, quando consideramos o processo de enunciação que dispensa qualquer tipo de identificação do sinal, porque se aprende a ler, à medida que o outro nos dirige a palavra e espera de nós uma ação responsiva. Considerando a leitura como forma de linguagem, ela serve para que nós possamos satisfazer as nossas necessidades enunciativas concretas. Portanto, a leitura na escola aparece, como a composição escrita, como uma das mais importantes formas de comunicação. Bakhtin/Volochínov (2014, p.127) acentuam a importância dessa linguagem ao afirmar:

[...] O ato da fala impresso, constitui igualmente um elemento de comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas que exercem influências sobre os trabalhos posteriores, etc.). [...] o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.

O contexto de sala de aula e as relações vivenciadas vão estabelecendo como as crianças aprenderão a ler: se por meio de uma aprendizagem mecânica ou como construção de enunciados. Diante dessa escolha didática, o(a) professor(a) fará a opção por uma forma de ensinar, o que envolve a seleção de materiais, atividades e procedimentos didáticos para melhor fazer chegar o conhecimento até a criança.

Sobre o a voz da criança nos dizendo “Tia, eu não sei ler, como vou fazer?”, fomos conduzindo as crianças a acreditarem em si, encorajando-as a procurar indícios, pistas nos textos, fortalecendo a concepção de que não iniciamos o processo de leitura, somente quando aprendemos a decodificar os sinais. Esse

momento foi fundamental para uma mudança de postura da professora em relação ao questionamento do aluno.

Sempre que nos deparávamos com alguma situação que exigia o retomar dos aportes teóricos voltávamos nas sequências didáticas (APÊNDICES H, I, J, K) elaboradas por nós (pesquisadora e professora) e buscávamos os(as) autores(as) para nos fundamentar. Dessa forma, fomos construindo um movimento de pensar sobre as práticas de ensino da leitura, no espaço de sala de aula, bem como ficar mais atentas as respostas que as crianças nos davam sobre seus conflitos e aprendizagens. Neste contexto formativo, em nenhum momento recebemos respostas prontas. Fomos levadas a buscar, a refletir, a olhar de forma atenta para os(as) alunos(as) e, assim, tomarmos nossas próprias decisões pedagógicas.

5.1.2 Dilemas e equívocos didáticos no ato de ler

É comum dentro das escolas, por meio da prática dos(as) professores(as), o momento reservado para “tomar a leitura”, para a leitura em voz alta, momento este desarticulado de todas as outras atividades realizadas em sala de aula e de uma forma que, geralmente, não fazemos uso na vida social. Por exemplo: em que momentos da vida social precisamos realizar a leitura em voz alta de um texto? Este tipo de leitura, definida por Bajard (2014b, p.19) como vocalização, é realizada em momentos bem específicos da vida cotidiana: informar alguém sobre uma notícia do jornal, uma mensagem do *wathsapp*, declamar uma poesia, fazer uma leitura bíblica para um grupo de pessoas etc.

Devido a essa falta de compreensão, especialmente dos(as) professores(as), e neste momento nos colocamos nessa condição, durante o processo de intervenção com o desenvolvimento das sequências didáticas ocorreram equívocos e dilemas. Dentre os equívocos citamos o papel da pesquisadora no contexto de sala de aula. As crianças, devido aos trabalhos realizados com leituras diversas, por ocasião da atividade de Contação de Histórias, começaram a identificar a pesquisadora como a “tia da leitura”.

Esse equívoco em relação a denominação da pesquisadora como “tia da leitura” promoveu uma discussão e reflexão nos encontros de estudo com a professora da sala de aula. Começamos a nos perguntar o que poderia ter provocado essa interpretação das crianças? Será que as crianças não conseguem

perceber a leitura em outros contextos? E a professora da sala de aula, porque ainda não havia se constituído a “tia da leitura”?

É evidente que não compartilhamos com esse “rótulo”, embora desmistificá-lo para os(as) alunos(as) tenha sido muito complicado. A leitura precisa ser vista como uma prática social intrínseca à vida cotidiana do(a) aluno(a). Um exercício que se inicia formalmente na escola, mas que não pode, nem deve, se manter nos limites dos muros escolares. Se a leitura é entendida como prática social, fica evidente a importância do(a) professor(a) também ser um(a) leitor(a) assíduo(a), pois professor(a) que lê, que incentiva a leitura, consegue, mais facilmente, estimular seus(suas) alunos(as) a experimentarem a aventura que cada texto possibilita. Na verdade, defendemos que todo(a) professor(a), seja de qual área for:

[...] possa se apresentar aos seus alunos como um usuário habitual e desejoso da leitura e da escrita, assim como também é fundamental que leia e que escreva na sala de aula e que comente com os alunos os atos de leitura e de escrita que realiza fora da escola. Como poderá fazê-lo se não os realiza com frequência? (NEMIROVSKY, 2002, p.49)

Além disso, não podemos desconsiderar que o que se tem como prática constante em todas as disciplinas é a leitura de textos. Antes ou depois da “aula expositiva”, sempre temos leituras. Leitura de textos escritos, de imagens, de gráficos, mas leitura. Isso significa que sem desenvolver capacidades de leitura o(a) aluno(a) não consegue aprender bem as disciplinas escolares. Significa, também, que os(as) professores(as) das diversas disciplinas precisam ensinar o(a) aluno(a) a ler os gêneros próprios de seus componentes curriculares, uma vez que eles são gêneros textuais produzidos de forma particular em cada área de conhecimento.

Ler literatura, por exemplo, não é o mesmo que ler enunciados de problemas em Matemática; ler textos de História não é o mesmo que ler gráficos em Geografia. O(A) aluno(a) não lê textos de cada um dos componentes curriculares com facilidade sem ter compreendido os conceitos e as relações entre eles, do modo particular como são abordados nelas. Seja qual for o componente curricular, a leitura se dá de forma particular, e exige conhecimentos específicos para ser bem sucedida.

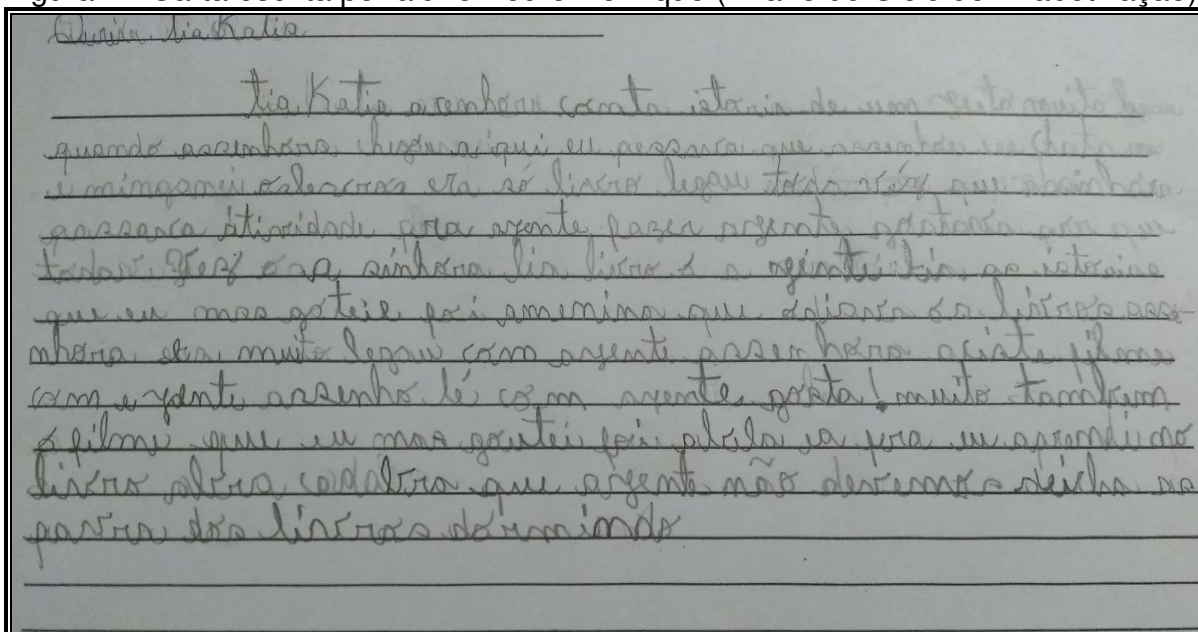
Reforçando a ideia de que a leitura precisa estar presente em todas as áreas do conhecimento, Smith (1999, p.10) ressalta que “[...] a análise da leitura

também lhes proporciona uma melhor compreensão dos assuntos referentes à matemática, à ciência ou à música”, ou seja, em todas as áreas.

Voltando para o nosso contexto da “tia de leitura”, a professora, sujeito da pesquisa, após o estudo realizado, a partir da problematização sobre essa questão, iniciou um trabalho com os(as) alunos(as) mostrando, em cada momento no qual trabalhava com os outros componentes curriculares, que a leitura estava presente, somente se apresentando com suas especificidades.

Outro ponto suscitado sobre a presença da “Tia da Leitura” foi a antipatia causada pelo “rótulo” quando uma criança manifesta sua rejeição por acreditar que alguém que irá trabalhar a leitura é considerada “chata”. É importante destacar que, embora os textos das crianças abarquem também a dimensão da importância da escrita, neste estudo, eles apenas foram utilizados para investigar os sentidos atribuídos à importância da leitura. Vejamos o texto de uma das crianças ao fazer a avaliação do processo de intervenção:

Figura 2 - Carta escrita por aluno Pedro Henrique (2º ano do Ciclo de Alfabetização)



Fonte: Caderno dos(as) alunos(as) do 2º ano do Ciclo de Alfabetização

Transcrição de um trecho da carta de Pedro Henrique, após a leitura para a pesquisadora.

São Luís, 19 de dezembro de 2017.

Querida Tia Kátia,

Tia Kátia, a senhora conta histórias de um jeito muito legal. Quando a senhora chegou aqui eu pensava que a senhora era **chata**, não imaginei que os livros trazidos para as aulas eram só livros legais. Toda vez que a senhora trabalhava as atividades de leitura, a gente gostava muito. A senhora lia livro e a gente, também lia. [...]

Carta escrita por aluno Pedro Henrique - 2º ano do Ciclo de Alfabetização, grifo nosso.

O ensino de leitura, mal aproveitado em seu potencial, acabou sendo deixado na escola em segundo plano, pois a compreensão dos(as) educadores(as) voltada para o processo de decodificação possibilitou práticas de leitura distantes do contexto social dos(as) alunos(as). Não há como negar a sua importância. Não se ignora que a prática da leitura desenvolvida pela escola, como diz Lajolo (1995, p.95), “[...] fica no meio do caminho. Que, como ensina mestre Drummond, só tem pedras.” Redescobrir a arte literária e apresentá-la aos alunos como a chave do conhecimento e da liberdade é, sem dúvida, o grande desafio dos professores, se não o maior deles para os mestres das Letras. (LAJOLO, 1995).

Na avaliação da criança, o(a) professor(a) que propõem atividades voltadas para a leitura acaba por ser um indivíduo “chato”, pois apresenta leituras ditas “não legais” para os(as) alunos(as). Zilberman e Silva (1995, p.7) constata que, muitas vezes, isso ocorre devido:

[...] a pequena quantidade de leitura dos textos em sala de aula, a má qualidade do material a ser lido; por outra, a concorrência dos meios de comunicação de massa que, conforme a denúncia de educadores, afastam o público da matéria escrita e criam outros hábitos de consumo, prejudiciais à relação do leitor com o universo social e cultural.

Portanto, necessitamos apresentar situações nas quais as crianças possam vivenciar oportunidades de leituras com material que tenha qualidade e que sejam significativas, o que demonstra, conforme afirma Smith (1999, p.13), que “[...] a leitura é conquistada com a experiência e não com o ensino”, ou seja, as experiências variadas e o contato com a leitura proporcionado aos(as) alunos(as) é que fará com que a leitura seja significativa. Também não será de um momento para outro que o(a) aluno(a) conquistará essa capacidade, mas em um processo contínuo durante a escolarização e, mesmo depois, fora da escola.

Diante dessa premissa que a leitura é conquistada com a experiência e não com o ensino, apontamos outro equívoco ocorrido no processo de intervenção, citado no “Diário de Intervenções Pedagógicas: experiências dialógicas no chão da escola”. Registro do dia 09.10.17:

De início nos deparamos com a elaboração de objetivos totalmente desvinculados da prática social de leitura. Quanto a organização das atividades nos limitamos a trazer o gênero convite em uma folha xerocopiada e com apenas um modelo. Diante de um olhar mais apurado começamos a discutir por que uma folha xerocopiada de convite? Por que não os modelos de convite recebidos pelos(as) alunos(as), pesquisadora e professora? Se estávamos trabalhando na perspectiva de textos reais, porque não possibilitar as crianças o manuseio, contato com convites recebidos? Em se tratando de um gênero discursivo, não faria sentido o trabalho em folha xerocopiada. O “modelo” que estávamos levando para as crianças tratava-se de textos fictícios, ou seja, sem espaço no contexto real. Ficamos nesse impasse e discutindo que essa prática tem sido trabalhada na escola corriqueiramente, ou seja, o(a) professor(a) explica rapidamente sobre o gênero textual “convite” e, logo em seguida, propõe a escrita. Então nos debruçamos, mais uma vez, na leitura sobre essas questões didáticas no planejamento do ensino do ato de ler. Para nos ajudar nesse entendimento realizamos o estudo do artigo de Arena “Dilemas didáticos no ensino do ato de ler” que muito nos ajudou nessa compreensão.

Partindo dessa reflexão começamos a discutir sobre a necessidade de propiciar o manuseio de convites diversos (casamento, aniversário, formatura, etc.) para distribuir entre as crianças. E, assim, organizamos o planejamento com a perspectiva de promover situações reais do uso do gênero convite que, segundo Arena (2008), necessita de espaço para a atribuição de sentido.

Desse contexto de interação com as crianças entregamos-lhes convites reais para que elas realizassem a leitura silenciosa, procurando indícios para descobrir o texto escrito. Para tanto, trabalhamos com agrupamentos no sentido de favorecer a máxima circulação de informações, ou seja, organizamos as crianças em pequenos grupos e, depois, em uma roda com a discussão no grupo maior. [...]

Diário de Intervenções pedagógicas 09.10.17, grifo nosso.

Ao pensarmos no processo de alfabetização, mas especificamente a leitura, é importante recorrer às questões propostas por Geraldi (2006, p.40): “para que ensinamos o que ensinamos [...] para que as crianças aprendem o que aprendem?”. A ausência dessa reflexão pode comprometer o processo de ensino e aprendizagem da linguagem quer oral ou escrita, pois poderemos permanecer no equívoco de planejar as atividades apenas com o foco nos fenômenos estruturais da língua, esquecendo-se de sua função na sociedade. E foi o que aconteceu conosco nesse processo de planejamento dessa atividade e que só foi percebido após as discussões na avaliação do trabalho com a sequência didática com o gênero textual “convite” (APÊNDICE I).

Para compreender os recursos usados em uma produção escrita e o sentido que expressam, é preciso refletir sobre a língua, compreendendo sua dimensão dialógica. Neste sentido, vale retomar as palavras de Bakhtin/Volochinov (2014), para quem a verdadeira substância da língua se encontra na interação verbal entre sujeitos sociais, que promovem a linguagem por meio de seu uso em diferentes situações sócio-comunicativas. Assim,

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014, p.123).

É na relação entre indivíduos que se torna possível a concretização da língua. Tomando essa orientação como princípio, é preciso reconhecer a leitura, como ação social que permeia toda e qualquer atividade com a linguagem. E, ao propiciar práticas efetivas com a leitura e a escrita na escola, estas deveriam organizar-se de forma que promovessem a autonomia do(a) aluno(a), ampliando seus horizontes e capacitando-o(a) para atividades de interação.

E sobre os dilemas, alguns nos foram apresentados no decorrer do desenvolvimento das sequências. Vejamos um trecho (16.10.17) do registro contido no “Diário de Intervenções Pedagógicas: experiências dialógicas no chão da escola”:

Nas atividades de hoje as crianças sinalizaram na Roda de Conversa que os únicos convites que haviam recebido e/ou conheciam até o presente momento era o de aniversário e que desconheciam ou não conseguiam associar as informações que chegavam a casa para participar de reuniões como convites.

Neste momento fiquei me perguntando: será que nós professores(as) temos essa percepção que as crianças associam o convite para a reunião, como algo de imposição? Quando enviamos para casa solicitando a vinda dos(as) pais/mães e/ou responsáveis damos a ideia de “imposição”?

Apresentamos as crianças os “modelos” de convites que conseguimos junto a Coordenadora, pesquisadora, os trazidos de casa pelas crianças. E a proporção que íamos mostrando, contávamos a história daquele convite, não o conteúdo, mas como eles chegaram as nossas mãos.

Fomos tentando construir uma percepção de que estamos envolvidos em uma infinidade de situações comunicacionais às quais somos expostos ao longo de nossa vida. Aliás, nem precisa tanto, pois durante um único dia podemos estar envolvidos em diferentes contextos e ambientes que exigem de nós um comportamento linguístico específico.

Começamos a conversar com as crianças sobre qual era nosso objetivo em elaborar o convite?

“- Tia é para convidar os pais”.

“- Chamar a família para conhecer nossas leituras.”

Continuamos a conversa enfatizando que a situação de comunicação naquele momento era de convidar alguém e por essa razão estávamos fazendo uso desse gênero. Dialogando com a professora, fomos discutindo sobre as possibilidades de situações comunicativas em sala de aula. Ainda que inconscientemente, selecionamos um gênero que melhor se adapta àquilo que desejamos transmitir aos(as) nossos(as) interlocutores(as), sempre com a intenção de sobre ele(a) obter algum efeito. Seja no bilhete deixado na porta da geladeira, seja nas postagens feitas nas redes sociais ou até mesmo nas piadas que contamos para os(as) nossos(as) amigos(as), os gêneros estão lá, trabalhando a serviço da comunicação e da linguagem.

Diário de intervenções pedagógicas 16.10.17, grifo nosso.

Esse equívoco cometido, por nós, sobre a utilização de texto xerocopiado para o trabalho com o gênero convite nos levou mais uma vez aos momentos de estudo. A situação de que as crianças nunca haviam recebido outro convite que não de aniversário e por acreditarem que chamar os(as) pais/mães e/ou responsáveis para uma reunião não se constituía em um convite, se apresentou como outro dilema.

Nesse contexto precisamos atentar que os gêneros textuais, em suas formas verbais orais e escritas, resultam de enunciados da sociedade e que os textos apresentados cotidianamente apresentam modelos sócios comunicativos característicos definidos por sua composição, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados por forças históricas, sociais, institucionais e tecnológicas (MARCUSCHI, 2008).

Assim, a concepção de gênero diz respeito à forma, ao conteúdo, aos propósitos comunicativos e ao percurso social. O gênero textual reflete todo o processo social envolvido na comunicação que encerra. Quando os gêneros são ensinados como instrumento para compreensão da língua, não importa quantos ou quais vão ser trabalhados, desde que o objetivo seja usá-los como um meio para formar alunos(as) que desenvolvam sua capacidade leitora.

Os gêneros textuais são rotinas sociais do nosso dia a dia, são dinâmicos, flexíveis e não podem ser considerados um modelo estanque, como afirma Marcuschi (2010). O gênero é essencialmente flexível e variável, tal como o seu componente crucial, a linguagem. Portanto, assim como a língua varia, também os gêneros variam, adaptam-se, renovam-se e multiplicam-se.

Em suma, hoje a tendência é abordar os gêneros pelo lado dinâmico, processual, social, interativo, cognitivo, evitando a classificação e postura estrutural.

Conforme afirma Marcuschi (2010), é impossível nos comunicarmos sem que seja por meio de textos configurados em algum gênero textual. O autor também afirma que (2010, p.19) “os gêneros textuais são entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa”.

E mais dilemas se apresentaram neste contexto de pesquisa. No Ciclo de Alfabetização é comum encontrarmos professores(as), com a ideia de que a alfabetização e, mais especificamente, a leitura deva ser um processo de responsabilidade da família.

Sabemos que as crianças que têm contato com livros em casa, desde a infância, e são estimuladas por pais/mães leitores(as), mantêm ampla vantagem sobre aquelas que não dispõem de recursos materiais em seus lares, ou que possuem pais/mães não leitores(as) ou não alfabetizados(as), mas isso não implica que elas, ao serem envolvidas no processo, não possam desenvolver sua capacidade de ler.

A diferença entre esses dois tipos de família não está somente na quantidade de livros e revistas presentes na casa e à disposição da criança. O fator essencial é a utilização que se dá a esses instrumentos de leitura. Em outras palavras, trata-se da maneira como os(as) filhos(as), ainda crianças, percebem o relacionamento que os pais/mães têm com o material escrito: tanto pode ser uma experiência boa, como ruim. E é esse exemplo que acaba determinando o modo como a criança encara o ensino e a aprendizagem da leitura na escola.

Quando uma família não tem condições de auxiliar seus(suas) filhos(as) no trabalho com a leitura, a responsabilidade deve partir do ambiente escolar, porque, talvez, essa seja a única fonte de acesso ao mundo escrito de muitos(as) alunos(as), aumentando o compromisso da escola em não minimizar nem fracassar na tarefa de ensinar a ler. É o que afirma Cunha (2008, p.54, grifos da autora), no livro Retratos da leitura no Brasil: “esse vínculo natural [entre escola e leitura] torna-se imperativo num país com as desigualdades sociais nos níveis existentes em nosso país, onde a família não exerce o papel de primeira e mais importante definidora do valor da leitura”. Mas, infelizmente, por ainda não ter conquistado espaço privilegiado no contexto escolar, a leitura (do livro, da lição, da revista, do jornal etc.) é deixada, na maioria das vezes, como tema de casa.

No espaço formativo realizado e nos momentos de discussões sobre o papel da família na formação das crianças é comum uma fala corriqueira e geral,

que a família precisa ajudar mais no processo de aquisição da leitura por parte dos(as) alunos(as). Esse dilema chega mesmo a ser razão de justificativa ao final do ano letivo sobre a alfabetização das crianças, quando ouvimos das docentes, reunidas na sala dos(as) professore(as) no campo de pesquisa, sobre a não alfabetização de seus(suas) alunos(as):

“- Ele(a) não avançou em seu processo de alfabetização, leitura e escrita por que a família não ajudou”.

“- Os pais/mães não se interessam pela educação dos(as) filhos(as)”.

“- Encaminhamos os deveres para casa e voltam do mesmo jeito”.

A relação família escola não é um assunto novo, o discurso sobre a importância do diálogo entre escola e família é tema de estudos e pesquisas e até encontra-se presente em nossa legislação educacional, na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/1996 indicando algumas responsabilidades dos(as) gestores(as) escolares e pais/mães e/ou responsáveis.

Não podemos desconsiderar a responsabilidade da família no processo escolar das crianças, assim como nos afirma, Espíndola e Jesus (2015, p.72):

Se, por um lado, não podemos deixar de reconhecer a importância da presença das famílias nos processos de aprendizagem de seus filhos, especialmente nos anos iniciais, quando a aprendizagem da leitura e da escrita acontece, precisamos ter cuidado, por outro lado, para não responsabilizarmos essas famílias pela não aprendizagem das crianças. Esse é o caminho muitas vezes tomado por professoras ao responsabilizarem as crianças quando não aprendem. A família tem o direito de participar das atividades escolares e de, com o corpo da escola, discutir os rumos da educação desejada aos seus filhos. No entanto, a função de garantir o aprendizado das crianças é da instituição escolar.

Nesse sentido, precisamos atentar que somos responsáveis pelo processo de ensino, considerando que nem sempre os(as) pais/mães têm a compreensão do desenvolvimento do ensino aprendizagem dos(as) filhos(as).

Quando refletimos o que de fato se constitui responsabilidade da família sobre o processo ensino aprendizagem, Espíndola e Jesus (2015, p.74) esclarecem que:

[...] há poucas definições dessa relação, o que traz certa opacidade ao que se pretende com a participação dos responsáveis nesse processo. Se, por um lado, há a afirmação da importância da colaboração entre essas duas

instâncias, há, por outro, uma falta de especificidade quanto aos modos e quanto às estratégias que precisam ser construídas para que essa colaboração permeie não apenas discursos, mas também, sobretudo, práticas.

Como percebemos diante da falta de clareza sobre suas responsabilidades no processo ensino aprendizagem, alguns(algumas) pais/mães e/ou responsáveis tentam suprir essa lacuna de alguma forma criando estratégias para contribuir com o conhecimento e aprendizagem das crianças, mas outros(as) acabam por deixar a cargo da escola essa tarefa.

5.1.3 O trabalho com os gêneros discursivos no ato de ler

[...] toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem, que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela; e, em segundo lugar, de desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes [...] (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.69).

Neste percurso de intervenção, ao tomarmos a decisão didática sobre os gêneros trabalhados, fomos direcionadas pelos dois objetivos de aprendizagem apontados por Schneuwly e Dolz (2004), e também, pela necessidade apresentada pelos(as) alunos(as) no decorrer do processo. Dessa forma, a nossa tomada de decisão pelos gêneros convite, contos e cartas se constituiu por dois motivos: atender aos objetivos de aprendizagem definidos pela professora e, principalmente, levar em consideração as necessidades manifestadas pelos(as) alunos(as). A perspectiva metodológica do trabalho com os gêneros textuais organizada por sequências didáticas, não é apenas colocar o(a) aluno(a) diante de um gênero selecionado pelo(a) professor(a) com perguntas de interpretação que não levam a criança a refletir sobre o texto nem, tampouco, entrar em contato com a sua função social.

O primeiro critério a seguir no que diz respeito à seleção de um determinado gênero a ser trabalhado em sala de aula é a identificação de sua função social, ou seja, o seu uso em um determinado contexto deve ser levado em consideração. O(A) professor(a) pode e deve tomar decisões e fazer escolhas quanto à sequência de ações que desempenhará para fazer com que um objetivo seja alcançado. Um gênero deve ser escolhido e estudado por meio de uma base de

orientações para agir com a linguagem veiculada em um suporte específico. Isso dá sentido a uma atividade, uma vez que representa um conjunto de ações coerentes.

No entanto, ressaltamos que o objetivo das sequências didáticas propostas aqui, nesse contexto, não se constituem em “fórmulas” as quais os(as) professores(as) as sigam forçosamente como se fosse uma receita, mas fornecer uma possibilidade para o trabalho com a leitura. A quantidade de tempo para se trabalhar com essas sequências vai depender da complexidade do gênero discursivo em questão, conhecimento prévio dos(as) alunos(as) sobre o mesmo, bem como do nível de interação estabelecido em sala de aula.

É necessário um trabalho sequenciado com gêneros para que o(a) aluno(a) aproprie-se de uma prática de linguagem voltada para a dialogicidade, por essa razão, definimos as sequências didáticas para o trabalho com os gêneros discursivos. Como bem já discutimos, a língua assumida à luz da concepção dialógica, encontra nos gêneros uma oportunidade que propicia situações de interação e uso real e social. Portanto, ao propormos o ensino dos gêneros por meio de sequências didáticas oferecemos ao(a) aluno(a) a possibilidade de aprimorar, etapa por etapa, sua capacidade de leitura.

Considerada como procedimento didático que supõe a busca de intervenção, a sequência didática é um instrumento necessário à formação de leitores(as), favorecendo a compreensão dos gêneros em diversas situações comunicativas. Sendo assim, “as sequências didáticas são instrumentos que podem guiar as intervenções dos professores” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.45). Orientadas por esse fundamento teórico, desenvolvemos sequências didáticas para 19 (dezenove) encontros com foco na leitura (APÊNDICES H, I, J, K).

Vale ressaltar, que os avanços ou não dos(as) alunos(as) foram acompanhados e avaliados, em sala de aula, nos diversos momentos, por meio de interação da linguagem verbal, nas quais a professora sujeito da pesquisa e seus(suas) os(as) alunos(as) tiveram a oportunidade em discutir e tecer comentários sobre o desenvolvimento do trabalho realizado com as sequências didáticas.

A fase de acompanhamento, análise e avaliação foi realizada de forma contínua e registrada no “Livro – Diário de Intervenções Pedagógicas no 2º ano do Ciclo de Alfabetização: experiências dialógicas no chão da escola (produto desta dissertação)” (APÊNDICE I), ferramenta indispensável para que pudéssemos refletir sobre nossa própria prática no contexto de sala de aula. Segundo Koch (2006, p.10)

“os sujeitos são vistos como autores construtores sociais, sujeitos ativos que, dialogicamente, se constroem e são construídos no texto”.

Na estrutura e realização das sequências didáticas como modalidades organizativas dos conteúdos, às práticas de leitura trabalhadas tornam-se mais sistematizadas com objetivos claros e focadas na aprendizagem dos(as) alunos(as). Isso facilita o processo ensino aprendizagem, uma vez que o ensino acontece de forma sequenciada, com encaminhamentos definidos, iniciando com a apresentação da situação que consiste em expor aos(as) alunos(as) um projeto de comunicação que será realizado com o intuito de resolver um problema explícito nas condições de leitura.

Sabemos que um dos grandes desafios do(a) professor(a) na escola é o de promover a aprendizagem dos(as) alunos(as) no que concerne a leitura e a compreensão do que se ler. Dessa forma, precisamos considerar a leitura como objeto de ensino. Entretanto, o trabalho com esse objeto deve partir da mobilização de conhecimentos prévios do(a) leitor(a) sobre o assunto do texto, da situação dos recursos linguísticos do gênero.

Para escolher um gênero, é preciso determinar a sua esfera social, a necessidade temática, o conjunto de participantes e a vontade enunciativa ou a intenção do(a) locutor(a). A escolha é decorrente de uma situação definida por alguns elementos, tais como: sua finalidade, seus destinatários e conteúdo: o que se quer dizer, a quem, como e onde se dizer. Nesse processo,

A escola é tomada como autêntico lugar de comunicação e as situações escolares como ocasiões de produção/recepção de textos. Os alunos encontram-se, assim, em múltiplas situações em que a escrita se torna possível, em que ela é mesmo necessária. Mais ainda: o funcionamento da escola pode ser transformado de tal maneira que as ocasiões de produção de textos se multiplicam: na classe, entre alunos; entre classes de uma mesma escola; entre escolas. Isto produz, forçosamente, gêneros novos, uma forma toda nova de comunicação que produz as formas linguísticas que a possibilitam. Freinet é, sem dúvida, quem foi mais longe nesta via que encara com seriedade a escola como autêntico lugar de produção e utilização de textos. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 66-67)

Sendo assim, o trabalho com a leitura em sala de aula precisa ser sistematizado e planejado com os diversos gêneros que circulam socialmente. Apresentamos neste momento os gêneros textuais trabalhados com os(as) alunos(as) no processo de intervenção. Vale ressaltar, que os gêneros trabalhados foram selecionados a partir da observância nas relações de condução do processo

de intervenção. A atenção dedicada às interações realizadas pelas crianças entre seus pares e entre pesquisadora e professora contribuiu para a recuperação de acontecimentos e atividades anteriormente desenvolvidas e se tornou a base para as atividades posteriores.

Retomar, neste momento, o conceito de atividade apresentado por Leontiev (2016), se faz necessário para a compreensão do sentido de estarmos atentos(as) as interações e necessidades das crianças. A atividade é organizada por ações que estão diretamente relacionadas aos objetivos. O motivo é criado para satisfazer a necessidade, pois deriva do objeto. Portanto, a condição para que uma ação se torne atividade é a necessidade gerada por um motivo. No caso da seleção dos gêneros para o trabalho havia a necessidade: a) escrever para os(as) pais/mães convidando para conhecer as leituras realizadas na sala de aula; b) a falta de entendimento sobre um convite acerca da temática aventura e os contos e; c) a necessidade de escrever para destinatários reais contando seus aprendizados nos momentos de intervenção. Para tanto, criou-se um motivo para realizar tarefas no intuito de chegar ao objetivo e satisfazer a necessidade.

Portanto, apresentar uma finalidade a sua ação, ao agir conforme um objetivo, o(a) aluno(a) realiza a ação de forma consciente, pois não se trata de uma ação mecânica. As atividades planejadas, considerando as necessidades da criança, têm respostas imediatas na realidade das mesmas, pois estão em consonância com seus desejos, seus objetivos e necessidades. Entretanto, é válido ressaltar que identificar os interesses dos(as) alunos(as) não garante e não atende, por si só, a necessidade dos(as) mesmos(as).

A apresentação da experiência de intervenção a seguir permitirá a análise e a reflexão sobre o planejamento de ações com os gêneros textuais, buscando sentido em uma situação de aprendizagem que permite um repensar e transformar a situação trabalhada em uma experiência social próxima da realidade do(a) aluno(a), contribuindo para que ele(a) aproprie-se do que está sendo trabalhado.

5.1.3.1 Convite: materialização da situação sócio comunicativa para a reunião com os(as) pais/mães e/ou responsáveis

Como já dissemos anteriormente, as práticas de leitura e de escrita no trabalho com o processo de alfabetização precisam promover atividades de análise

e reflexão sobre a língua, a partir da linguagem escrita em situações reais de uso, garantidas em diferentes gêneros discursivos.

Partindo desse pressuposto, selecionamos o gênero convite para efetivação de um plano de trabalho de leitura (APÊNDICE H), de produção textual e de análise linguística, recorrendo às práticas de reescrita para provocar, nos(as) alunos(as), a análise crítica de seu texto. A escolha do gênero em questão se justifica pelo fato de as crianças sentirem a necessidade de chamar os(as) pais/mães e/ou responsáveis para conhecer as leituras que estávamos realizando na escola.

Discutimos sobre qual seria a forma mais adequada de chamar, convidar os(as) pais/mães para comparecer a escola. Os(As) alunos(a) apontaram o convite como uma possibilidade para tal finalidade. Partindo desse princípio, das próprias crianças manifestarem o interesse em elaborar um convite de forma coletiva, planejamos uma sequência didática voltada para esse objetivo. Levamos para a sala de aula, diversos “modelos” de textos do gênero, a partir dos quais promovemos atividades de reflexão coletiva sobre seu contexto de produção e de circulação.

Consideramos as variadas situações de uso, uma vez que o convite quando se trata da escrita, se configura de forma diferente para cada situação: convite de reunião da escola, de reunião de empresas, de aniversário, de casamento, de festa junina etc., e de diferentes maneiras ainda quando se materializam na oralidade.

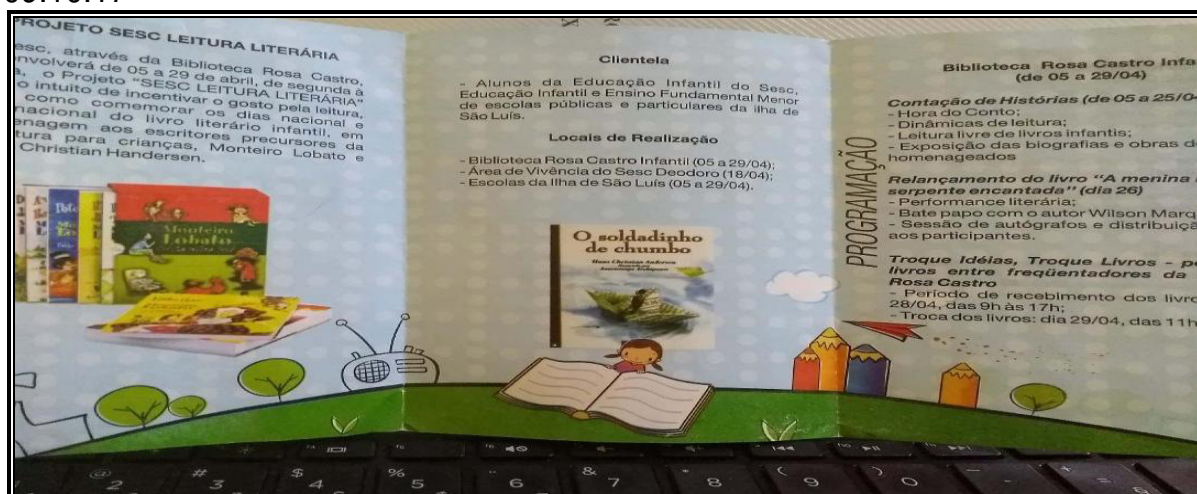
Pautando-nos em tais reflexões, tomamos como exemplo os textos seguintes, demonstrando como o gênero convite se materializa dependendo da situação sócio comunicativa que é elaborado para chegarmos na proposta de convite de reunião com os(as) pais/mães e/ou responsáveis.

Figura 3 - convite de casamento - trabalhado na sequência didática 09.10.17



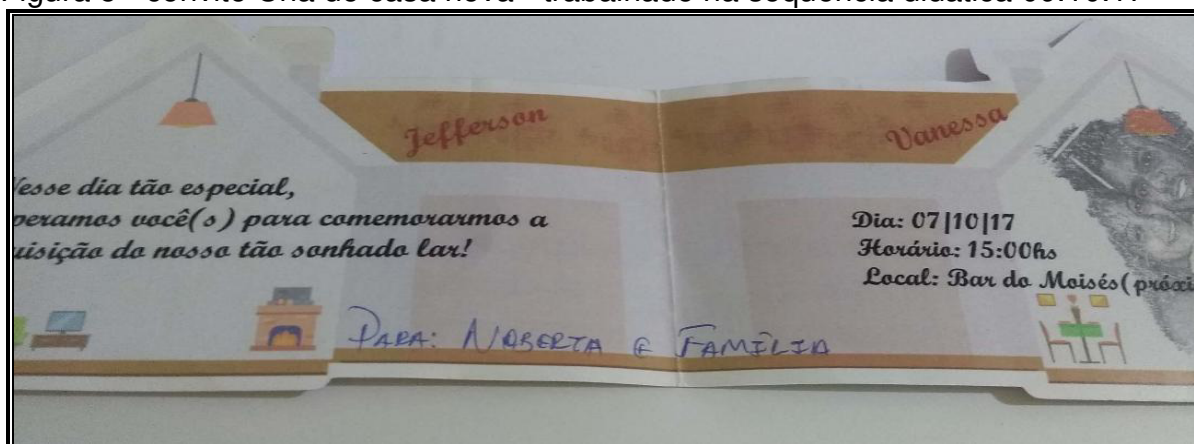
Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 4 - convite Projeto SESC Leitura Literária - trabalhado na sequência didática 09.10.17



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 5 - convite Chá de casa nova - trabalhado na sequência didática 09.10.17



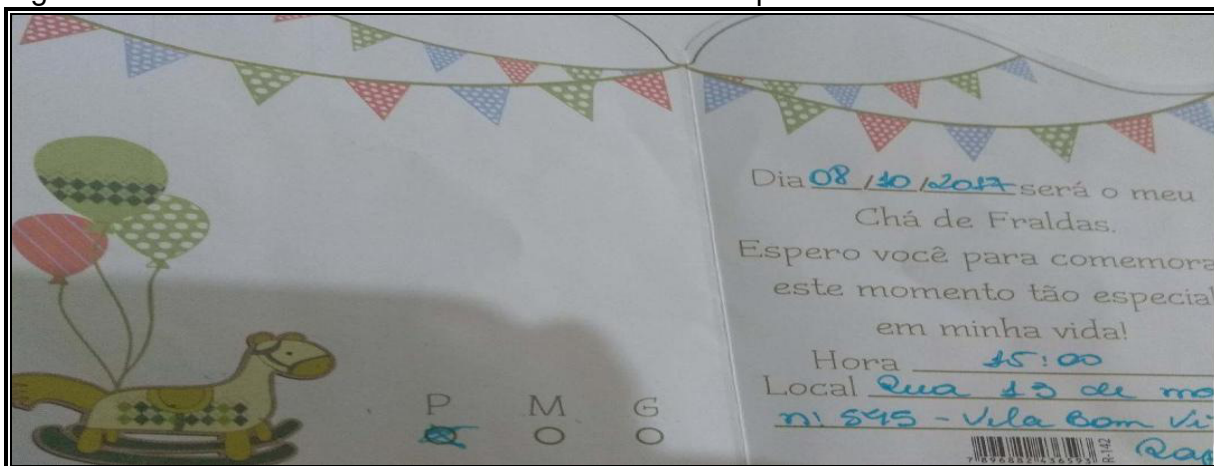
Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 6 - convite Festa Junina - trabalhado na sequência didática 09.10.17



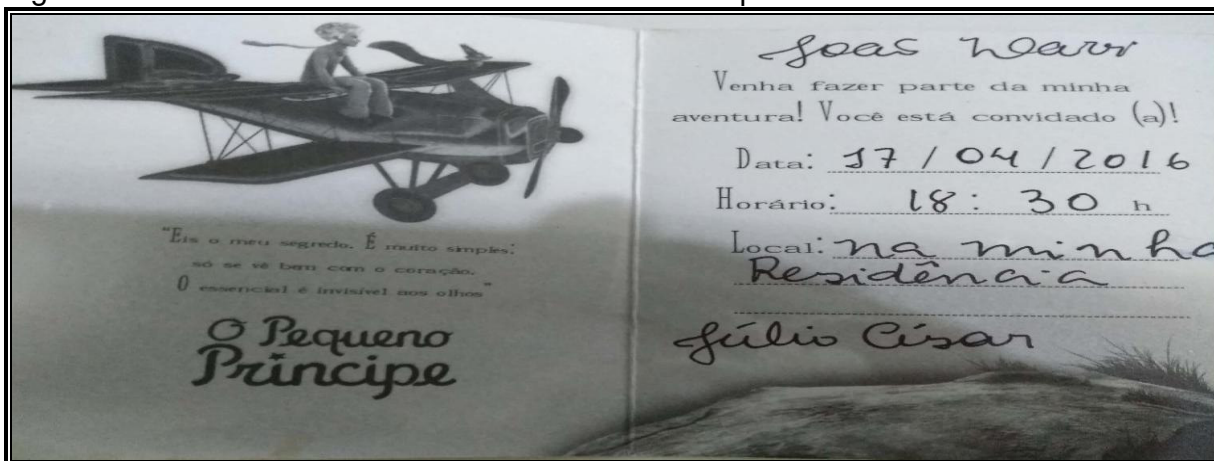
Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 7 - convite Chá de fraldas - trabalhado na sequência didática 09.10.17



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 8 - convite de aniversário - trabalhado na sequência didática 09.10.17



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Os(As) alunos(as) foram organizados(as) em duplas, trios e quartetos. Entregamos os convites acima apresentados para os grupos e solicitamos a eles(as) que nos dissessem o que estava escrito, por meio da leitura silenciosa do convite e, após esse momento, que relatassem sobre o que se tratava o texto lido e quais as primeiras informações que conseguiram extrair. Mais uma vez destacamos o papel da leitura silenciosa nesse processo, a nossa intenção era que as crianças fossem tomando consciência de que:

[...] o que não fazemos é ler linearmente, quer dizer, ler desde a primeira palavra de um texto, de maneira contínua e ordenada, até a última. Em função do que lemos e do que estamos buscando através de nossa leitura, adotamos um modo de ler o texto. Sem dúvida, a forma habitual de ler na escola é linear, contínua e ordenada, palavra por palavra, linha por linha;

isto é, uma maneira que não, ou quase nunca, usamos fora da escola. (NEMIROVSKY, 2002, p.27)

Após o momento da leitura silenciosa, deixamos que as crianças dialogassem entre si, a princípio, e somente depois pedimos que externalizassem seus achados. Essa atividade foi realizada com cada grupo até que todos(as) tivessem a oportunidade de falar, ou melhor, dizer a sua palavra.

Após essa ação fomos ao quadro branco para sistematizar as ideias, objetivando fazer com que as crianças percebessem o que havia em comum ou de diferente nos convites que realizaram a leitura.

Iniciamos outro momento, no qual construímos um quadro para preenchermos com alguns elementos relacionados a estrutura do gênero convite, como: que tipo de convite; quem estava convidando; quem estava sendo convidado; data e local do evento; se havia o pedido de confirmação de presença; se estavam ilustrados coerentemente etc., o que levou os(as) alunos(as) a perceberem as diversas informações que um texto desse gênero discursivo deve conter, bem como a sua forma.

A partir de então, as crianças foram levadas a refletir sobre a função social do gênero textual discursivo convite, o que foi enriquecido pela análise de diversos exemplos que nós havíamos apresentado em sala de aula, observando as respectivas especificidades: casamento, formatura, aniversário, chá de bebê, chá de panela etc.

Após o trabalho com a análise de convites diversos, os(as) alunos(as) foram orientados(as) a elaborar um convite aos(as) pais/mães e/ou responsáveis convidando-os(as) a participar de uma reunião no dia 27.10.17.

A estrutura a qual os(as) alunos(as) chegaram ao final da produção do convite foi a seguinte:

Para os pais/mães, titios(as), avôs(os) gostaríamos muito da sua participação na reunião do dia 27.10.17. Temos uma surpresa. Vocês querem saber? Então venham para a reunião, às 09h30. Podemos adiantar que nossas leituras estarão presentes. Aguardamos vocês, com muitas histórias!

Após esse processo de escrita, revisão e reescrita passamos para a confecção da arte que deveria compor o enunciado comunicativo.

Durante esse processo de elaboração fomos construindo uma percepção de que estamos envolvidos(as) em uma infinidade de situações comunicacionais as quais somos expostos(as) ao longo da vida. As crianças conseguiram perceber que, convidar os(as) pais/mães e/ou responsáveis para uma reunião não se constituía apenas em momentos para falar sobre eles(a), mas também para apresentar, comunicar seus achados, descobertas. E dialogando com a professora fomos discutindo sobre as possibilidades do trabalho com situações comunicativas em sala de aula, considerando que os gêneros estão em todos os espaços, trabalhando a serviço da comunicação e da linguagem.

5.1.3.2 Contos: eram algumas vezes

O conto foi o segundo gênero textual trabalhado, devido a uma discussão sobre um convite (Figura 8). Assim como já havíamos discutido sobre a proposição de atividades e seleção dos gêneros torna-se necessário estarmos atentos(as) as necessidades dos(as) alunos(as). Dessa forma, a motivação para o trabalho com contos surgiu da necessidade em desfazermos o equívoco das crianças sobre o convite com a temática aventura.

Algumas crianças acreditavam que por se tratar de uma aventura, não poderia se constituir em um convite, mas sim um conto. Na verdade, as crianças estavam atribuindo características de conto ao convite apresentado.

Segundo Curto, Morilo e Teixidó (2000, p.50), o gênero textual conto tem como função entreter, divertir, comunicar fantasias ou fatos extraordinários, transmitir valores culturais, sociais e, também, morais. Tem como características: a estrutura narrativa, que consiste no desenvolvimento de acontecimentos narrados numa sucessão de fatos ou ideias ordenados cronologicamente. O tempo verbal, em geral, é utilizado no passado, e as formas sintáticas na 3ª pessoa.

Nas sequências didáticas planejadas para o trabalho com contos (APÊNDICE J) foi oportunizado aos(as) alunos(as) expressarem seus conhecimentos prévios sobre as histórias, bem como seus pontos de vista. A expressão de ideias pelas crianças era bastante estimulada e permitida nesses momentos de contato e interação com as histórias. Segundo Jolibert (1994, p.12), é

“na medida em que se vive num meio sobre o qual é possível agir, em interação com os outros, tendo a oportunidade de discutir, decidir, realizar e avaliar, é que são criadas as condições mais favoráveis ao aprendizado”.

Durante o processo de intervenção percebíamos que havia uma familiarização das crianças com esse gênero, ao demonstrarem conhecer os elementos com os quais se inicia e termina os clássicos infantis, por exemplo. Consideramos este fato muito importante, pois denotava o investimento da professora nesse tipo de interação com as histórias.

Nas sequências didáticas, embora não fosse o foco desta pesquisa, consideramos a escrita e revisão dos textos produzidos pelos(as) alunos(a) com objetivo comunicativo, a fim de que se desenvolvesse boa relação com a escrita e a compreensão de suas funções e usos cotidianos.

Segundo Almeida e Gomes (2012, p.4), “o conto é um gênero conciso produzido em ambientes diversificados que cria um universo de seres e acontecimentos fictícios e por envolver as mais variadas temáticas retrata a vida através da Arte”. Neste sentido, entendemos que o conto além de ser rico em universos imaginários, é um gênero textual que permite ao(a) leitor(a) a criação de cenários e ambientes diversos.

Em se tratando das sequências didáticas planejadas com o gênero, desenvolvemos momentos de interlocução com os(as) alunos(as) no sentido de que eles(as) entrassem em contato com o texto. Assim, fomos observando, como buscavam construir significados e, em alguns momentos, intervindo em suas buscas. O diálogo com uma criança que realizava a leitura do conto “O patinho feio”, expressa o que dizemos.

Pesquisadora: - Qual é esse conto?

Aluno: - O patinho feio.

Pesquisadora: - Como você sabe?

Aluno: - Tem um pato no título?

Pesquisadora: - E o que é título?

Aluno: - É quando a gente inicia a história e tem o nome.

Pesquisadora: - E como inicia o título?

Aluno: - Com a letra “o”.

Pesquisadora: - E depois?

Aluno: - Tia tem um pato e o conto que conheço que tem um pato é o do patinho feio.

A intervenção se constituiu como um momento de ajuda à criança no intuito de fazê-la atribuir sentido ao que estava lendo, mesmo sem ela dominar o

sistema alfabético. Após a leitura silenciosa, as crianças puderam expressar as suas percepções sobre o que estava escrito em seus textos. Fomos ao quadro branco, na intenção de registrar as características dos textos, por meio dos indícios descobertos pelos(as) alunos(as). Perguntamos às crianças quem estava com um conto de fada e quem tinha realizado a leitura de um conto de aventura.

Colocar as crianças em contato com o texto promovendo momentos nos quais elas possam confrontar ideias, por meio de indícios encontrados pela leitura silenciosa ou nos momentos de interlocução entre seus pares e o(a) professor(a), possibilita o avanço em suas capacidades discursivas no ato de ler, indo além da perspectiva de decodificar informações superficiais no texto.

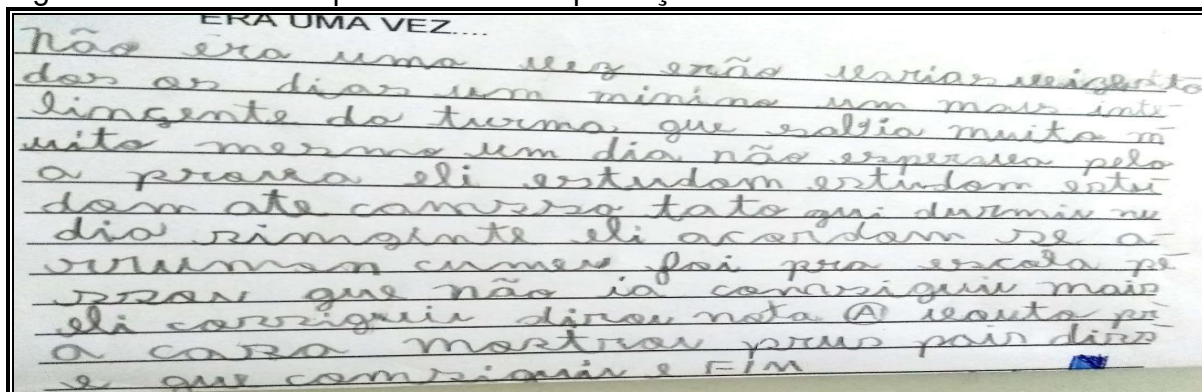
Portanto, ao promovermos movimentos de leitura voltados para uma prática discursiva, ou seja, uma prática muito além de decodificar o texto torna-se necessário inserir movimentos de diálogo com os(as) alunos(as). De acordo com Orlandi (2001), a leitura se constitui como um processo discursivo quando ultrapassa o fato de compreensão de um texto, porque o ato de ler, para esta autora, implica num processo de construção de sentidos além de um posicionamento crítico do sujeito. Dessa forma, o(a) leitor(a) ao interagir com o texto e com o(a) autor(a) com o intuito de atingir um processo de significação por meio da leitura é capaz de realizar uma atividade dialógica, cooperativa e que envolve atitudes responsivas ativas, ao interrelacionar o(a) leitor(a), o(a) escritor(a) e o texto, no processo de construção de sentidos.

Na concepção de Schneuwly e Dolz (2004) ler e produzir textos se deve a motivação, uma vez que a escrita é uma ação cooperativa entre os(as) interlocutores(as). A produção, seja oral ou escrita é realizada com propósitos sociais, cabendo ao(a) professor(a) inseri-las em contextos amplos. Com esse propósito propusemos aos(as) alunos(as) a possibilidade de pensar sobre a escrita de contos registrando suas aventuras diárias ou algum momento vivenciado que gostariam de denominar “Era uma vez...”.

Na escrita apresentada a seguir percebemos como a produção escrita se constitui como um processo de motivação, a criança diante do contexto de trabalho com contos, os quais se apresentam sempre com o início “era uma vez...” resolve ampliar e contrariar essa estrutura iniciando: “não era uma vez, eram várias...”

Vejamos a escrita de um dos(as) alunos(as):

Figura 9 - texto escrito por um aluno na produção de contos



Fonte: Caderno dos(as) alunos(as) do 2º ano do Ciclo de Alfabetização

Transcrição da escrita do conto acima, após a leitura para a pesquisadora.

Era uma vez...

Não era uma vez, eram várias vezes. Todos os dias um menino, o mais inteligente da turma que sabia muito mesmo. Um dia não esperava pela prova. Ele estudou tanto que até cansou de tanto estudar e acabou dormindo. No dia seguinte, ele se arrumou, comeu e foi para a escola. Pensou que não iria conseguir, mas conseguiu tirando nota "A" na prova. Quando chegou em casa mostrou para os pais que conseguiu.

Essa se constitui a primeira escrita deste aluno da turma do 2º ano do Ciclo de Alfabetização. Nela observa-se que a criança rompe com o modelo "Era uma vez", para ele não foi somente uma vez, mas várias vezes que os episódios da narrativa aconteceram. Para Schneuwly e Dolz (2004, p.101) o avanço dos(as) alunos(as) na primeira produção é parcial, porém é muito importante que o(a) professor(a) perceba as "capacidades" que eles(as) já dispõem e, consequentemente, suas potencialidades. Somente assim, o(a) professor(a) poderá intervir no processo.

Dessa forma, com essa primeira escrita priorizamos nas sequências didáticas a oportunidade de colocar as crianças em contato com materiais que respondessem as suas necessidades e interesses, objetivando que elas pudessem interagir e questionar o escrito, com isso, ultrapassasse a barreira somente da decodificação. Essa primeira versão de escrita nos leva a concluir que repertoriando as atividades propostas para os(as) alunos(as) com leituras diversas, seguindo uma lógica de primeiro organizar momentos de leitura silenciosa, passando por sequências na quais as crianças procurem indícios a partir do conhecimento que já tem em suas práticas sociais, garante um movimento de leitura e escrita como prática discursiva como algo relevante e necessário a quem lê e escreve.

5.1.2.3 Cartas pessoais: a interatividade discursiva sobre remetentes e destinatários

Segundo Bezerra (2010, p.226), nem todas as cartas são da mesma natureza, pois circulam em campos diferentes de comunicação, com funções comunicativas variadas, dependendo dos objetivos das mesmas. Dessa forma, temos cartas como: carta resposta, carta pessoal, carta programa, carta circular, de negócios, de relações pessoais, de trabalho, etc.

A carta pessoal é considerada como um subgênero do gênero maior “carta”, já que todas têm algo em comum, levar um fato a alguém, mas são diversificados em suas formas de realização e em suas intenções.

O contexto de trabalho com o gênero carta (APÊNDICE K) surgiu mediante a chegada do Natal, no qual as crianças foram orientadas a escrever para o “Papai Noel”. Começamos a discutir sobre essa atividade que estava sendo proposta pela escola e que a turma do 2º ano não poderia ficar de fora. O que fazer? Resolvemos atender a essa necessidade da escola transformando em motivos para os(as) alunos(as), considerando que a proposta que a escola estava promovendo para as crianças não se caracterizava como motivo, logo não correspondia às necessidades das crianças.

Assim, antes de dar início ao trabalho de fato, realizamos um levantamento dos conhecimentos prévios dos(as) alunos(as) sobre esse gênero perguntando-lhes quem já tinha escrito ou recebido uma carta antes; quais as ocasiões que tinham sido escritas; para quem tinha sido destinada. As respostas em sua maioria foram que a única carta escrita tinha sido para o “Papai Noel”, no período natalino.

Para dá sentido ao trabalho, a professora escreveu uma carta as crianças primeiramente para se apresentar como “modelo” de escritora e, ao mesmo tempo, apresentar o gênero em seu contexto real de escrita. Dessa forma, entregamos uma cópia da carta a cada criança orientando-as a realizarem a leitura silenciosa e comunicar sobre o que estava escrito nesse texto.

São Luís, 11 de dezembro de 2017.

Estimados alunos(as) do 2º ano do Ensino Fundamental da UEB
“Justo Jansen”,

Gostaríamos de compartilhar com vocês, por meio desta carta, sobre as atividades que iremos realizar durante esse mês de dezembro em nossos encontros.

Bem, temos muitas aprendizagens a desenvolver, entre elas o entendimento sobre o gênero carta. Alguns questionamentos são apresentados para iniciarmos nossos estudos, como: O que é uma carta? Quem já recebeu alguma carta alguma vez? Alguém já escreveu alguma carta antes para um destinatário real? O que acham da ideia de escrever uma carta contando suas experiências com as leituras realizadas?

O trabalho foi lançado, estimados(as) alunos(as), e esperamos que vocês aproveitem e explorem o máximo possível das possibilidades de aprendizagem com esse gênero. Ah! Teremos ao longo desses quatro encontros alguns desafios, como: vocês precisarão escrever uma carta contando as suas experiências com os nossos encontros seguindo a mesma silhueta de uma das cartas apresentadas. Para tanto, repertoriaremos vocês com “modelos” de cartas, entre eles está a que escrevemos para vocês.

Claro que vocês terão a possibilidade de escolher os seus destinatários, tais como: a gestora Soraya; a coordenadora Ana Karina; a própria professora Eliana e a pesquisadora Kátia Cilene. O que acham?

Também, se quiserem, pensaremos em outros destinatários, só não iremos colocar essas cartas no correio, devido ao tempo e pelo fato dos Correios estarem com muita demanda nesse período.

Existe também, a possibilidade de vocês escreverem para a professora Joelma de quem a pesquisadora Kátia fala muito; essa carta poderemos colocar no Correio. Estamos à disposição de vocês. Já pensamos no percurso inicial do trabalho e cabe a cada um apresentar outras alternativas, de acordo com as necessidades do grupo.

No final organizaremos um momento de socialização das cartas escritas por cada um e avaliaremos nosso trabalho.

No mais, até breve.

Grande abraço,

Professora Eliana.

Carta escrita pela professora sujeito da pesquisa

Nesse momento, o intercâmbio de informações entre as crianças foi fundamental para o confronto de hipóteses e achados na leitura silenciosa. Trabalhamos com aspectos relacionados à sistematização desse intercâmbio, organizando um quadro resumo das descobertas das crianças.

QUADRO 4 - Resumo de sistematização das descobertas das crianças sobre o gênero carta

Que tipo de texto é esse?	Quem enviou ou escreveu?	Para quem foi enviada ou escrita?	Qual o conteúdo do texto?	O que mais vocês observaram?

Fonte: elaboração própria

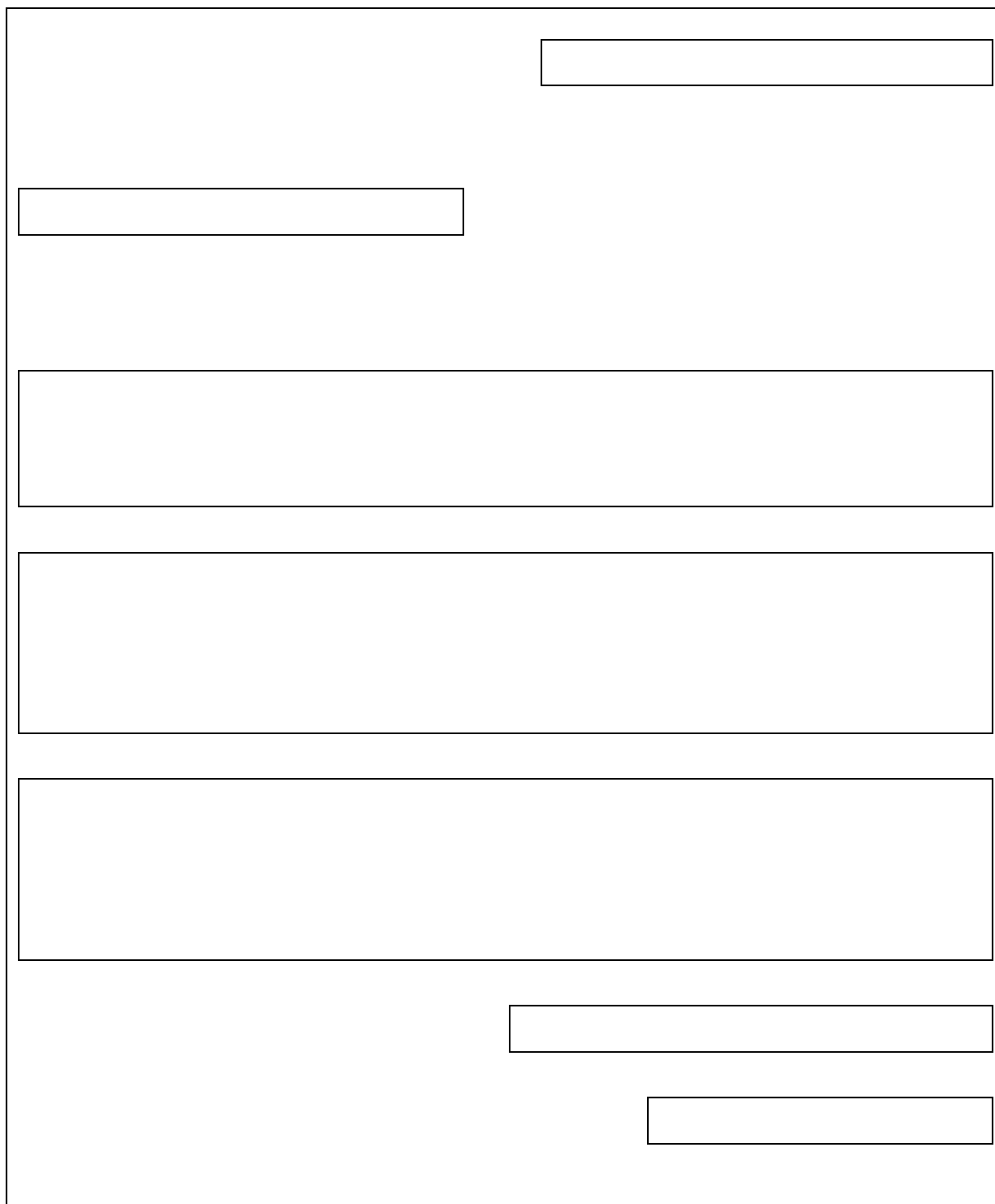
Passamos a promover a interatividade discursiva desse gênero carta, e a discussão de como trabalhar. Guimarães (2002, p.112) afirma que:

A carta pessoal é um gênero das práticas da escrita que, interativa e discursivamente, opera sobre o destinatário, mas também sobre o remetente. Através de seus eventos, instaura-se um espaço discursivo. [...] das relações marcadamente hierárquicas. [...]

Nesse contexto de interações, entre remetente e destinatário e do espaço de discursividade desse gênero trabalhado esclarecemos às crianças que deveria escrever uma carta a um destinatário (pesquisadora/professora/gestora/coordenadora e aos(as) pais/mães), relatando as experiências com leituras desenvolvidas no segundo semestre.

Apresentamos as condições didáticas para a produção do texto, tais como: Para que escrever? Que tipo de escrita será essa? O que não poderemos deixar faltar nessa escrita? Quem vai lê-la?

Após a 1ª escrita, entregamos a silhueta de uma carta aos(às) alunos(as), que teve como objetivo fazer com que trouxessem seus textos mais próximos desse gênero.

SILHUETA⁶ DE UMA CARTA⁷

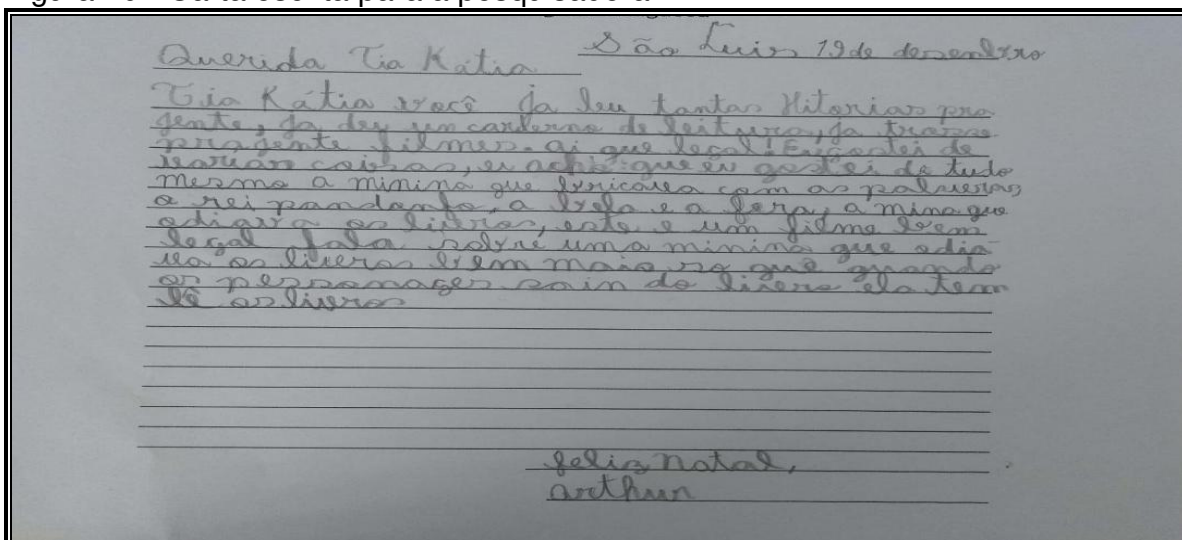
⁶ Desenho que representa o perfil de uma pessoa ou objeto, de acordo com os contornos que a sua sombra projeta.

⁷ Extraído:

JOLIBERT, Josette; JACOB, Jeannette et al. **Além dos muros da escola**: a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Tradução Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2006.

E, para que a proposta se efetivasse de fato com todos os seus elementos, entregamos um envelope às crianças, orientando-as no preenchimento. A seguir apresentamos cartas escritas pelas crianças para destinatários diferentes:

Figura 10 - Carta escrita para a pesquisadora



Fonte: Caderno dos(as) alunos(as) do 2º ano do Ciclo de Alfabetização

Transcrição da carta da figura 10, após a leitura para a pesquisadora:

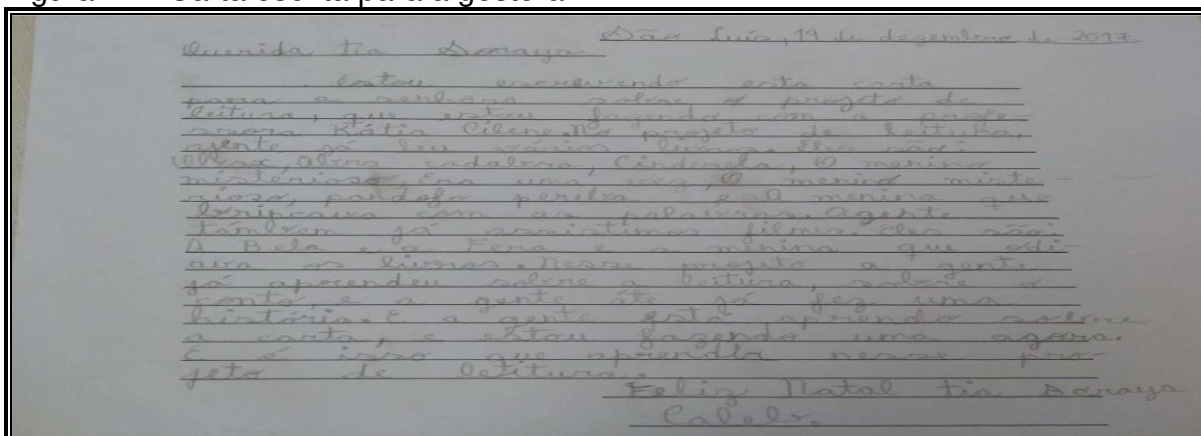
São Luís, 19 de dezembro de 2017.

Querida Tia Kátia,

Tia Kátia você já leu tantas histórias para gente, já deu um caderno de leituras, já trouxe para gente filmes. Ai que legal! Eu gostei muito de várias coisas. Acho que gostei de tudo mesmo. Dos livros A menina que brincava com as palavras; O rei Pandolfo; A Bela e a Fera; A menina que odiava os livros (este também tem um filme bem legal que fala sobre uma menina que odiava os livros, mas quando os personagens saem dos livros, ela tem que ler os livros).

Feliz Natal!
Arthur.

Figura 11 - Carta escrita para a gestora



Fonte: Caderno dos(as) alunos(as) do 2º ano do Ciclo de Alfabetização

Transcrição da carta escrita para a gestora:

São Luís, 19 de dezembro de 2017.

Querida Tia Soraya,

Estou escrevendo esta carta para a senhora sobre o projeto de leitura que estou fazendo com a professora Kátia Cilene. No projeto de leitura, a gente já leu vários livros. Eles são: Obax; Abracadabra; Cinderela; O menino misterioso; Era uma vez; Pandolfo Bereba e A menina que brincava com as palavras. A gente, também assistiu filmes. Eles são: A Bela e a Fera e a menina que odiava livros. Nesse projeto a gente já aprendeu sobre a leitura, sobre o conto e a gente já fez histórias. Agora a gente está aprendendo sobre a carta, e estou fazendo uma agora. É isso que aprendi nesse projeto de leitura.

Feliz Natal, Tia Soraya,
Caleb.

A dialogia bakhtiniana (2014) foi instaurada nesse momento e, principalmente, a situação de produção de um texto na dimensão enunciativa. Portanto, a formação de um(a) leitor(a) deve valer-se, pois, de vivências sistemáticas de leitura, carregadas de significados e de sentidos numa perspectiva de interação. A compreensão isolada do texto em si tende a eliminar a dinâmica ou relação entre leitor(a), texto e contexto; sendo assim, torna-se cada vez mais prejudicial ao(a) aluno(a) conceber a leitura de qualquer texto isoladamente, sem um contexto que desperte questionamentos e estimule respostas e reações nos(as) leitores(as) apreciadores.

Segundo Correia (2011, p.82), aprender a ler com sentido, “é ensinar ao aluno a atitude de criação de perguntas desde o início de seu processo de escolarização e isso requer a utilização dos mais variados tipos de textos. [...]”. Considerando esse aspecto enfocado por Correia (2011) sobre a atitude de perguntas desde o início, a busca por indícios no texto, é que enfatizamos a necessidade do(a) professor(a) ensinar a ler tendo em vista a necessidade, pois oportuniza ao(a) aluno(a) a aprender a “tomar as decisões sobre quais comportamentos operar, que ferramentas utilizar para atribuir sentido ao escrito.” (ARENA, 2003, p. 57).

Concordamos com Correia (2011, p.80) quando orienta que:

A criança precisa encontrar sentido no processo de aprender a ler. E esse sentido perpassa pela relação estabelecida em sala de aula, especialmente entre professora e alunos; pelo material oferecido; e, principalmente, pela

atitude esperada do aluno no contato com este material. Para que o aluno não tenha uma ideia errada do que seja ler e para que seu aprendizado não seja considerado difícil ou impossível.

Ao(A) professor(a) cabe desenvolver o ensino da leitura, refletindo sobre a sua prática numa interlocução com os(as) alunos(as), respeitando as vivências que eles(as) trazem. Pela nossa experiência como usuários(as) da língua, sabemos que as palavras que empregamos para significar não dizem tudo, elas são falhas e sujeitas a outras interpretações. Costumamos fazer reparos nas nossas frases quando falamos, bem como, quando escrevemos, temos necessidade de reescrever os nossos textos, no esforço de controlarmos e fixarmos o sentido que percebemos que nos escapa.

Esse fato comprova que as palavras já foram empregadas antes, em outras enunciações precedentes, tiveram usos anteriores que fogem ao nosso domínio. As palavras assumem sentido em discursos e não abstratamente. Por essa razão precisamos ir além das atividades de decodificação, pois a cada enunciação os sujeitos as atualizam, empregando-as de acordo com novas condições em novos contextos.

Os sentidos assumidos pelas mesmas palavras são diversos. É óbvio que não há uma língua para cada discurso, e que a língua, assim, é uma base sobre a qual se organizam os discursos na vida social. O texto é de natureza incompleta, a condição de existência da linguagem é a incompletude, sendo assim, o sentido do texto está no espaço discursivo criado pelos interlocutores(as).

Em síntese, nossas reflexões sobre o trabalho docente com gêneros discursivos em sala de aula baseou-se na leitura bakhtiniana, na medida em indicamos nas intervenções pedagógicas a presença do “outro” na construção dos sentidos do texto, tanto para o(a) aluno(a) como para o(a) professor(a).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: para terminar a conversa e continuar o diálogo

Estar vivo é estar em conflito permanentemente,
produzindo dúvidas, certezas sempre questionáveis.
Estar vivo é assumir a educação do sonho no cotidiano.
[...] Somos sujeitos porque desejamos, sonhamos, imaginamos e criamos;
na busca permanente da alegria, da esperança, do fortalecimento da
liberdade, de uma sociedade mais justa, da felicidade a que todos temos
direito.
Este é o drama de permanecer VIVO...
aprendendo, ensinando,
construindo conhecimento,
fazendo educação

MADALENA FREIRE (2017)

Iniciamos este momento com as reflexões de Freire (2017), na certeza que estaremos em conflito permanente e produzindo dúvidas e certezas sempre questionáveis, pois pensar educação e produzir pesquisas sobre a temática leitura, de fato é sempre buscar possibilidade diante de realidades diversas.

E, para concluir a conversa, embora continuemos com o diálogo no espaço de sala de aula, iniciamos algumas considerações relevantes sobre o objeto de estudo desta pesquisa, a leitura, pautadas no objetivo proposto de “desenvolver uma proposta de intervenção sobre o ensino da leitura em uma perspectiva dialógica no 2º ano do Ciclo de Alfabetização da UEB “Justo Jansen”, escola da Rede Municipal de Ensino de São Luís – MA, visando a formação de leitores(as).

Nesse processo, como pesquisadora, vivenciamos um período de descobertas e aprendizados, a respeito da construção das práticas de ensino de leitura pela professora, que nos acolheu como parceira, a partir do momento que expusemos a intenção de ouvi-la e, posteriormente, de, junto com ela, provocar mudanças no modo de praticar o ensino da leitura.

Aprendemos com Bakhtin (2011, p.354) que esta dissertação “não é para reificar e concluir”, mas, antes, que possa contribuir não apenas para a formação da professora, sujeito desta pesquisa, mas também para as demais professoras alfabetizadoras, subsidiando-as na reflexão de suas práticas e concepções de leitura. E que, num diálogo com outros(as) pesquisadores(as), possamos construir novos sentidos acerca da temática abordada neste estudo.

Chegamos até aqui com outra certeza, inquestionável, que esta pesquisa se constitui numa reflexão para trabalhos futuros, apontando como principal objetivo, dar voz ao(a) professor(a), para que haja a continuidade de diálogos realmente comprometidos com a melhoria da qualidade da educação em nossas escolas públicas.

Pensamos que assim, podemos ir criando círculos de discussões, sejam eles na academia, no contexto escolar (chão da escola), entre os(as) professores(as) e a gestão escolar, nos espaços formativos de professores(as) e de Coordenadores(as) Pedagógicos(as) com a finalidade de problematizar aspectos relacionados ao objeto da leitura, contribuindo com as práticas de ensino dos(as) professores(as).

Percorremos, nestes dois anos de estudo e pesquisa, um caminho de descobertas, buscando identificar as concepções teóricas que fundamentam o trabalho do(a) professor(a) alfabetizador(a), com o ensino da leitura e suas implicações para a formação de leitores(as); refletir sobre os limites e as possibilidades de trabalho do ensino da leitura, no 1º Ciclo do Ensino Fundamental, a fim de promover a formação de leitores(as); analisar o percurso da proposta de intervenção sobre o ensino da leitura numa perspectiva dialógica, a partir do planejamento de sequências didáticas objetivando a formação de leitores(as); produzir um diário, tendo como suporte um livro, descrevendo o percurso das intervenções sobre o ensino da leitura numa perspectiva dialógica no 2º ano do Ciclo de Alfabetização da UEB “Justo Jansen” a partir do planejamento de sequências didáticas.

Assim, para compreender as relações que estavam imersas no espaço de sala de aula foram fundamentais as observações participantes, a entrevista semiestruturada, os documentos da instituição, bem como as avaliações provenientes do processo de intervenção. Dessa forma, à proporção que os dados foram gerados, algumas reflexões foram surgindo e consubstanciando as análises e considerações.

À luz da perspectiva da enunciação em Bakhtin (2011), este estudo revelou que a concepção de linguagem da professora participante da pesquisa e, conseqüentemente, sua concepção de alfabetização e, mais especificamente, sua concepção de leitura, foi se constituindo a partir de vozes alheias como de seus(suas) formadores(as) nos cursos promovidos pelo PROFA, PNAIC, pelos(as)

professores(as) alfabetizadores(as) colegas de trabalho, pelas experiências concretas de erros e acertos ao longo dos anos, cujos discursos estavam sempre pautados sobre “o que fazer” no processo de alfabetização, e não sobre a natureza do objeto. E, assim, as vozes chegavam como receitas, inibindo a sua capacidade de tomar decisões.

Embora a professora tivesse uma experiência com o trabalho com texto em sala de aula, sua concepção de leitura era guiada por ações de um fazer mecânico sem consciência desse fazer, pois não havia se defrontado com outras possibilidades que pudesse fazê-la pensar em romper com essa estratégia de trabalho. Desse modo, as atividades desenvolvidas para promover o trabalho com a alfabetização, especificamente a leitura, estiveram voltadas apenas para: o aprendizado dos microaspectos da língua (letras/sons) sem haver a preocupação com os usos sociais, bem como a oralização, sem momentos oportunizados para a dialogia, ou seja, para a realização de interações dialógicas entre professora e alunos(as)

Nesse contexto, a professora desenvolvia sua prática de ensino de leitura: com uma compreensão da necessidade do trabalho com os gêneros textuais, embora o trabalho com os microaspectos da língua (letras/sons) estivesse em evidência em sua prática, em detrimento ao trabalho com a construção do sentido do texto.

Essa forma de conceber a formação de leitores(as) tem como implicações: distanciamento da criança em avançar na construção do sentido do ato de ler; uma prática pedagógica que inibe o diálogo e a possibilidade do(a) aluno(a) a dizer sua palavra ou se relacionar com a palavra do outro(a); inadequação da prática de ensino quando afasta os(as) alunos(as) das reais condições de seus contextos de vida, desconsiderando seus desejos e necessidades.

Ao que concerne aos limites e possibilidades de trabalho do ensino da leitura no 1º Ciclo do Ensino Fundamental, temos: a dificuldade da professora em se desfazer de suas certezas, sua metodologia, suas crenças, suas formas de ensinar e de relacionar com os(as) alunos(as); de compreender que a criança é um sujeito histórico que possui e produz cultura; de trabalhar com o texto somente como pretexto para o aprendizado do ato de ler.

Nas possibilidades refletidas para a superação desses limites temos a de compreender os conhecimentos relacionados a natureza e a aquisição da leitura, por

meio de um processo de formação continuada com foco no objeto, neste caso na leitura; de desenvolvimento de atividades que partam de elementos da cultura na qual o(a) aluno(a) está inserido(a); realização de atividades voltadas para cada aluno(a) com suas características e necessidades, para desenvolver intervenções pedagógicas mais específicas; elaboração sequências didáticas para a diversidade de gêneros discursivos no ensinar a ler.

O trabalho com os gêneros textuais proposto nesta pesquisa possibilitou o estudo da linguagem de forma a permitir que a professora, sujeito da pesquisa, compreendesse os fatores que contribuem para o seu uso em diferentes contextos sociais, já que toda manifestação verbal (textos) se configura a um gênero oral ou escrito em diversos suportes.

Dessa forma, o(a) professor(a) estará atento(a) ao planejamento do trabalho com a leitura, apropriando-se da linguagem e desenvolvendo uma prática de ensino de leitura, ao ponto de desvelar os aspectos que levam a produção de um determinado texto, colaborando, portanto, com a formação de um(a) leitor(a) com domínio da língua em situações comunicativas.

Isso posto, parece razoável sugerir que a leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental deva ser pensada dentro de um conjunto de práticas discursivas orais e escritas que fazem parte do dia a dia da vida das crianças, pois, como declara Goulart (2015), elas são desde muito cedo leitoras e produtoras e texto, portanto, este é o ponto de partida e porque não dizer, o ponto de chegada.

Do ponto de vista da perspectiva da enunciação, que pauta este estudo, é fundamental saber quem são essas crianças que frequentam nesse momento histórico as salas de alfabetização, os seus interesses, suas práticas de leitura fora da escola, seu cotidiano, quais os conhecimentos que já possuem acerca desse objeto de conhecimento, quais as funções que o grupo sócio-cultural a que pertencem atribuem a essas práticas.

Nesse contexto, a linguagem para Bakhtin/Volochinov (2014), é uma prática social que tem na língua a sua realidade material. “A língua é entendida não como um sistema abstrato de formas linguísticas à parte da atividade do falante, mas como um processo de evolução ininterrupto, constituído pelo fenômeno social da interação verbal, realizada por meio da enunciação, que é a sua verdadeira substância” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014, p.127).

A falta de reflexão sobre a linguagem como prática social revela-se nas situações analisadas ao longo desse estudo. As relações educativas observadas não se estruturaram de modo a traduzir um trabalho mediado e de intervenção intencional da professora. A função da professora evidencia-se, nesse contexto, na organização de tarefas que ocupem o tempo das crianças, restringindo as possibilidades de atividades de interação entre si e delas com a professora.

A atividade docente precisa envolver a constante reflexão sobre o quê, o para quê, o por quê e o como se planeja intervenções que motivem o processo de aprendizagem da criança. Dessa forma, uma reflexão contínua sobre as práticas de leitura abrange o registro como instrumento de avaliação e de constante retomadas nesse processo. Em relação ao Ciclo de Alfabetização, o registro pode ser um instrumento de relação entre teoria e prática, após a avaliação das intervenções. Com esse processo de ação, reflexão e ação podemos constatar que a professora sujeito da pesquisa teve suas certezas abaladas o que favoreceu mudanças no seu fazer pedagógico até se constituir como articuladora do processo educativo voltado para o ensino do ato de ler numa perspectiva dialógica ao questionar sua prática e buscar um novo sentido a ela.

Em síntese, de acordo com as discussões realizadas ao longo desse trabalho, os dados gerados e analisados apontaram a necessidade de intervenção no espaço da sala de aula para a formação de leitores(as), especialmente se considerarmos a avaliação da docente sobre sua turma, a qual afirma que houve uma melhora significativa no comportamento leitor e escritor de seus alunos(as), bem como avanços em suas hipóteses (avaliação realizada de acordo com as orientações da SEMED).

Para terminar a conversa e iniciar o diálogo no espaço escolar, pois como professora pesquisadora retorno para o meu espaço de sala de aula levando essas reflexões para esse local e para os meus pares, é possível afirmar que, a partir do desenvolvimento de intervenções focadas na relação dialógica compromissada em motivar as atividades voltadas para a leitura, poderemos conquistar um fazer pedagógico que atenda as necessidades de nossas crianças com uma leitura com sentido e não meramente decodificadora.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alayres; GOMES, Michele. **O gênero conto**: a organização textual discursiva em narrativas eletrônicas. 4º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na educação: comunidades e aprendizagens em Rede. Anais eletrônicos. Disponível em <http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2012>: Acesso em 03.01.18.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e o outro**: Bakthin nas ciências humanas. São Paulo: Musa Editora, 2004.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ARENA, Dagoberto Buim. **Bakhtin e alfabetização**. Educação, Santa Maria (RS), v. 17, 1992.

ARENA, Dagoberto Buim. Nem hábito, nem gosto, nem prazer. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Org.). **Atuação de professores**: propostas para a ação reflexiva no ensino fundamental. 1.ed. Araraquara: JM Editora, 2003.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2016.

BAJARD, Élie. **Caminhos da escrita**: espaços de aprendizagem. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2014 a.

BAJARD, Élie. **Da escuta de textos à leitura**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2014 b.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16.ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BENASSULY, Jussara Sampaio. A formação do professor reflexivo e inventivo. In: LINHARES, Celia; LEAL, Maria Cristina (Orgs). **Formação de professores: uma crítica à razão e à política hegemônica**. Rio de Janeiro: DPA, 2002.

BERVIAN, Pedro Alcino; CERVO, Amado Luiz; SILVA, Rob. **Metodologia científica**. 4.ed. São Paulo: Makron Books, 1996.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Por que cartas do leitor em sala de aula. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos, Telmo Mourinho Baptista. Lisboa: Porto, 1994.

BRAGA, Antonia Vilma de Lima; SILVA, Naime Souza. Intervenção pedagógica: desafios de aprendizagem docente. In: **Pedagogia em Foco**, Iturama, (MG), 2012.

BRANDÃO, Maylta; RÔÇAS, Giselle. **Produtos finais de um mestrado profissional: um estudo de caso**. Reunião Anual da ANPED, v. 29, 2006. Disponível em: http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/posteres/GT11-1962--_Int.pdf. Acesso em 12.05.17.

BRASIL. **Avaliação nacional da alfabetização (ANA): documento básico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagens, texto e discursos: por interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1997.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **A Didática em Questão**. 25.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

CAPES. **Portaria 80/98**, de 16 de dezembro de 1998: reconhecimento dos mestrados profissionais. Brasília: CAPES, 1999.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

COLELLO, Silvia Matos Gasparian. **Alfabetização em questão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. Diversidade e semelhanças em aulas de leitura. In: (Org.) **O jogo discursivo na aula de leitura**: Língua materna e Língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1995.

CORREIA, Joelma Reis. **Concepções e práticas do ensino da leitura em turmas de alfabetização em São Luís – MA**. Marília, 2011.146f. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual de São Paulo, Marília, 2011.

CUNHA, Maria Antonieta da. Acesso à Leitura no Brasil: Considerações a partir da pesquisa. In: **Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil**. 2.ed. Instituto Pró-Livro: 2008.

CURTO, Maruny Lluís; MORILLO, Ministrat Maribel; TEIXIDÓ, Miralles Manuel. **Escrever e ler**: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DAMIANI, Magda. Floriana[...] **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica**. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/2012>. Acesso: 20.07.17.

ENGESTRÖM, Yrjo. Yrjo. Desde experimentos de design até intervenções formativas. Teoria e psicologia, v. 21, n.5. p 598-628, oct. 2011. In: DAMIANI, Magda Floriana et al. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica, 2012**. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/2012>. Acesso: 20.07.17.

ESPÍNDOLA, Ana Lúcia; JESUS, Érica Menezes de. “Eles não sabem participar, professora!” Família e escola: como tecer os fios dessa relação? In: GOULART, Cecília Maria Aldegueri; SOUZA, Maria Lima de(Orgs.). **Como alfabetizar?** Na roda com professoras dos anos iniciais. Campinas, São Paulo: Papirus, 2015.
FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERNÁNDEZ, Alicia. "El autor", E.PSI.B.A Psicopedagogia - Revista da Escuela Psicopedagogica de Buenos Aires, n. 4, p.80, 1996. In: WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em Rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização**: perspectivas históricas e desafios atuais. Educação. Santa Maria, v. 32, n. 01, p. 21-40, 2007.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. Trad. Adriana Lopes. 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor**. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREITAS, Maria Teresa de A. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. In: 1º Painel Interinstitucional sobre Investigação Qualitativa. Juiz de Fora: UFJF, ago. 2001. Cadernos de Pesquisa, n. 116, julho/ 2002.

GAMBOA, Sílvio Sanchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologia. Chapecó: Argos, 2007.

GARCIA, Pedro Benjamin. Paradigmas em crise e a educação. In: BRANDÃO, Zaia. (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges (Orgs.). **Alfabetização**: reflexões sobre os saberes docentes e discentes. São Paulo: Cortez, 2008.

GATTI, Bernadete. **Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais**. Disponível em <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/07.pdf>. Acesso em 12.05.17

GERALDI, João Wanderlei. **O texto em sala de aula: leitura e produção**. 4.ed. Cascavel: Assoeste, 2014.

_____. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderlei. **O texto na sala de aula**. 4.ed. São Paulo. Ática, 2006.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Alfabetização e a questão do letramento**. Caderno de Pesquisa em Educação PPGE – UFES, Vitória: PPGE, v. 11, n. 2, p. 42-72, jan./jun. 2005.

_____. **Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais**. Campinas. São Paulo: Autores Associados, 2014.

GOULART, Cecília Maria Aldigueri. Educação infantil e práticas de letramento: conhecimentos da língua e do discurso de crianças de 4 e 5 anos. **Ensino em Revista**, v. 18, n. 1, jan./jun. 2011.

GOULART, Cecília Maria Aldigueri; SOUZA, Marta Lima. (Orgs.). **Como alfabetizar?** Na roda com professores dos anos iniciais. Campinas, São Paulo: Papirus, 2015.

GRAUE, Maria Elizabeth; WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças: teoria, método e ética**. Trad. Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática do nível silábico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2008.

GUIMARAES SILVA, Jane Quintiliano. **Um estudo sobre o gênero carta pessoal: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita dos textos**. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte, 2002.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

JOLIBERT, Josette; JACOB, Jeannette et al. **Além dos muros da escola**: a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Tradução Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2006.

JOLIBERT, Josette; SRAÏKI, Christine. **Caminhos para aprender a ler e escrever**. Trad. Angela Xavier de Brito. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2015.

JUNG, Carlos Fernando. **Metodologia para pesquisa e desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Axcel Books, 2004.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura**: ensino e pesquisa. 3.ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 15.ed. Campinas, SP: Pontes, 2013.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 2015.

LAJOLO, Marisa. Leitura-literatura: mais do que uma rima, menos do que uma solução. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro (org.). **Leitura Perspectivas Interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1995.

LEAL, Telma. Planejar é preciso. In: **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. A Organização do Planejamento e da Rotina no Ciclo de Alfabetização na Perspectiva do Letramento. Unidade 2 . Ano 2. Brasília 2012.

LERNER, Delia. É preciso dar sentido à leitura. **Nova Escola**. São Paulo: Abril, 2006.

LEONTIEV, Alexis N. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. 14.ed. São Paulo: Ícone, 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eda. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gênero textual: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2010.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 1985.

MELO, Suely Amaral. **Algumas implicações pedagógicas na escola de Vygotsky para a educação infantil**. Pro-posições, Campinas, v.10, n.1, p.16-27, mar. 1999.

MINAYO, Maria Cecília. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Vozes, 2002.

MOREIRA, Marco Antônio. O Mestrado (profissional) em ensino. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 1, n. 1, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A "querela dos métodos" de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa (revista eletrônica)**. São Paulo: CNPq, v. 3, p. 91-114, 1995.

_____. **Os sentidos da Alfabetização: (São Paulo/ 1876 – 1994)**. São Paulo: UNESP, 2000.

NEMIROVSKY, Myriam. **O ensino da linguagem escrita**. Trad. Neusa Kern Hickel. Porto Alegre, Artmed, 2002.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2001.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: Questões teóricas e aplicadas. In MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. **Gêneros: Teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In ZAGO, Nadir; CARVALHO, Maria Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira. **Itinerários de pesquisa: Perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DPA, 2003.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 30.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEMED. Secretaria de Educação de São Luís, Maranhão. **Projeto Político Pedagógico** UEB “Justo Jansen”. São Luís, MA: SEMED, 2006.

_____. Secretaria de Educação de São Luís, Maranhão. **Projeto de literatura: Mostrando Arte** UEB “Justo Jansen”. São Luís, MA: SEMED, 2017.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura do aprender a ler**. Trad. Deise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. **Leitura Significativa**. Trad. Beatriz Affonso Neves. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

SMOLKA, Ana Maria Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo**. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 18.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Manual de seleção**. PPGEED. São Luís: UFMA, 2015.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto Político da Escola**: uma construção possível. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

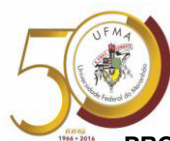
VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em Rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura**: perspectivas Interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1995.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)



Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresenta-se aos(as) profissionais (sujeitos da pesquisa) da UEB Justo Jansen, unidade da Rede Municipal de Ensino de São Luís – MA, o projeto de pesquisa **“LEITURA, ENCONTRO COM OS(AS) OUTROS(AS): processos dialógicos no ato de ler”** de autoria da mestranda **KÁTIA CILENE AMORIM GOMES**, como recomendação para a realização da dissertação do Mestrado em Educação do Programa Pós – Graduação de Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEEB, da Universidade Federal do Maranhão.

O objetivo da pesquisa é desenvolver uma proposta de intervenção sobre o ensino da leitura em uma perspectiva dialógica no 2º ano do Ciclo de Alfabetização da UEB “Justo Jansen”, escola da Rede Municipal de Ensino de São Luís – MA, visando a formação de leitores(as).

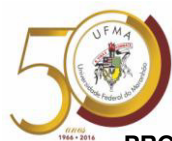
Como instrumentos de pesquisa serão utilizados formulários para a análise de documentos; entrevistas com os sujeitos da pesquisa; observações em sala de aula com gravações em vídeo e registro em diário de campo; fotos para divulgação de imagens dos(as) sujeitos da pesquisa, dos espaços do contexto escolar (sala de aula e outros) e parte externa da escola. O trabalho será realizado no ano de 2017 e os resultados serão disponibilizados aos interessados durante e após o relatório final que será apresentado na dissertação com a possibilidade de publicação.

São Luís – MA, 23 de fevereiro de 2017.

Kátia Cilene Amorim Gomes

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA
NOME DO(A) PROFISSIONAL:
CARGO/ FUNÇÃO:
ANO/TURMA:
Concordo em participar da pesquisa e com a divulgação dos resultados, através deste termo de consentimento livre e esclarecimento.
ASSINATURA:

APÊNDICE B - Projeto de Formação Continuada: uma proposta dialógica de leitura



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)



PROJETO FORMAÇÃO CONTINUADA: uma proposta dialógica de leitura

1 INTRODUÇÃO

O Projeto Formação Continuada: uma proposta dialógica de leitura faz parte da pesquisa “**LEITURA, ENCONTRO COM OS(AS) OUTROS(AS)**: processos dialógicos no ato de ler” e objetiva desenvolver o processo formativo das professoras do 1º Ciclo do Ensino Fundamental da Unidade de Educação Básica “Justo Jansen” *locus* da pesquisa em questão, diante das dificuldades de leitura dos(as) alunos(as) que estão inseridos nas salas de aula do Ciclo de Alfabetização.

Fundamentamo-nos na concepção dialógica de linguagem de Bakhtin (2011, 2014) e no aporte teórico-metodológico de autores que discutem a temática voltada para o ensino e aprendizagem da leitura. O eixo central das reflexões concentra-se nas práticas de leitura, a partir do diagnóstico realizado na escola sobre a situação de leitura dos(as) alunos(as).

A Formação Continuada proposta nesse projeto trabalha na perspectiva do processo de ação, reflexão e ação (SCHÖN, 2000) em sintonia com o cotidiano escolar e suas necessidades, valorizando os saberes oriundos da formação profissional, os saberes pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2014), bem como garantir a dialogicidade e criticidade no processo ensino – aprendizagem.

Esta proposta visa contribuir com o trabalho realizado nas turmas de Alfabetização promovendo o desenvolvimento dos(as) alunos(as) inseridos(as) nesse contexto, em especial nas práticas da professora sujeito desta pesquisa.

2 OBJETIVOS

2.1 Geral

- ❑ Desenvolver o processo formativo, com foco na leitura, das professoras do 1º Ciclo de Alfabetização da Unidade de Educação Básica “Justo Jansen” *locus* da pesquisa em questão.

2.2 Específico

- ❑ Discutir sobre o processo de alfabetização dos(as) alunos(as) nas turmas do 1º Ciclo de Ensino Fundamental;
- ❑ Refletir sobre o ensino da leitura e o importante papel da competência leitora como garantia da inserção social;
- ❑ Discutir a concepção escolar de leitura e sua eficácia na prática social;
- ❑ Discutir o ato de ler como forma de interrogação de textos;
- ❑ Articular ações de leitura e escrita com um mesmo tipo de texto.

3 A ABORDAGEM TEÓRICA

A abordagem teórica é constituída pela orientação dialógica da linguagem, pautada em Bakhtin (2011, 2014), que, em sua teoria, aponta vários aspectos relevantes para a compreensão do conceito de linguagem e suas possíveis implicações nas práticas leitoras. A partir de seus estudos, adotamos o princípio de linguagem como prática dialógica. E referenciamos autores contemporâneos que estudam a temática leitura, como Foucambert (1994), Jolibert (1994), Kleiman (2008, 2013) Mortatti (1995, 2000), Goulart (2011, 2015) e pelas teorias sobre os gêneros discursivos e as do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Abordamos, também, a importante contribuição de Paulo Freire (1982) ao afirmar que o processo de compreensão crítica do ato de ler não se esgota na decodificação pura e simples da palavra ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se amplia na compreensão do mundo do leitor.

A concepção dialógica de Bakhtin (2011, 2014) é a contribuição maior para as mudanças que se desenvolvem, atualmente, nos diversos domínios de estudo da linguagem. A posição desse autor contra os partidários das tendências linguístico-filosóficas coloca em evidência, também, o comportamento dos interlocutores na interação. Na visão dialógica, o locutor(a) constrói seu enunciado em função do interlocutor(a), que tem um papel ativo constitutivo na formulação dos

enunciados. Visivelmente, é o outro (interlocutor) quem condiciona o que o locutor diz e, desse modo, ambos são colocados no mesmo plano. A contribuição da perspectiva bakhtiniana para o ensino tem avançado e revelado a necessidade do trabalho com a linguagem na escola.

A teoria dialógica da linguagem que fundamentará a análise das práticas leitoras postula que linguagem é fenômeno heterogêneo, vivo, variável e flexível, sempre situada num contexto sócio-histórico. A leitura é atividade multifacetada, que se realiza pela interação do autor/leitor/texto ou autor/professor/aluno/texto, no contexto de sala de aula.

Nessa perspectiva, a leitura se apresenta como interação e compreensão responsiva, que a produção de sentido resulta das múltiplas formas de ver e de ser do sujeito leitor(a) no mundo e não apenas das formas da língua. Tal como afirma Jolibert (1994, p.15) “ler é atribuir diretamente um sentido a algo escrito”

Consideramos que o processo dialógico é importante porque a linguagem é tratada como função social, portanto, a leitura será trabalhada a partir dos gêneros textuais, porque o texto é a unidade básica de sentido, somente por meio dele podemos vivenciar plenamente o ato responsivo, ou seja, podemos falar e obter resposta.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A Formação Continuada será organizada com um encontro com duas horas de quinze em quinze dias. A proposta de formação tem como principal foco a atuação das professoras participantes junto aos(as) seus(suas) alunos(as) do Ciclo de Alfabetização, no exercício permanente de reflexão sobre o processo ensino e aprendizagem da leitura. Consideramos, portanto, as professoras, em particular o sujeito da pesquisa (a professora do 2º ano do Ciclo de Alfabetização), como sujeito ativo do seu processo de formação, o que implica considerar suas representações, conhecimentos e experiências.

O tratamento a ser dado aos conteúdos que integram este projeto pressupõe:

❑ O trabalho com situações problemas, com foco na leitura, promovendo a reflexão e a ação, possibilitando a mobilização de saberes e a mobilização de novos conhecimentos;

❑ A tematização da prática observada, a partir dos objetivos e conteúdos formativos,

A metodologia de formação utilizada privilegia o estudo pautado na ação, reflexão, ação. Nessa perspectiva, serão promovidas as seguintes estratégias de formação:

- ❑ Estudo e orientação para o aprofundamento teórico sobre temas relacionados às práticas de gestão de sala de aula com foco na leitura;
- ❑ Problematização da prática das professoras, à luz de referenciais teóricos, visando o aprimoramento das práticas formativas a serem desenvolvidas, com reflexo no avanço da aprendizagem dos (as) alunos (as).
- ❑ Elaboração de critérios para a socialização e análise das práticas de sala de aula;
- ❑ Sistematização das discussões;
- ❑ Incentivo ao registro dos encontros.

5 ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS

1º ENCONTRO FORMATIVO: 15.09.17		
ATIVIDADES	OBJETIVO(S)	SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS
ESTUDO: Alfabetizar: por onde começar? Angela Vidal Gonçalves. In: GOULART, Cecília M. A.; SOUZA, Marta lima de (Orgs.). Como alfabetizar? Na roda com professores dos anos iniciais. Campinas, SP: Papyrus, 2015.	Discutir sobre o processo de alfabetização dos(as) alunos(as) nas turmas do 1º Ciclo de Ensino Fundamental;	✓ Em anexo
Sequências didáticas para o trabalho com a leitura, período de 18 a 29.09.17 .	Elaborar sequências didáticas para o trabalho com os(as) alunos(as).	✓ Em anexo

2º ENCONTRO FORMATIVO: 29.09.17		
ATIVIDADES	OBJETIVO(S)	SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS
ESTUDO: “Mas eu não sei ler!” Refletindo sobre o ensino da leitura. In: GOULART, Cecília M. A.; SOUZA, Marta lima de (Orgs.). Como alfabetizar? Na roda com professores dos anos iniciais. Campinas, SP: Papyrus, 2015.	Refletir sobre o ensino da leitura e o importante papel da competência leitora como garantia do social;	✓ Em anexo
PLANEJAMENTO: Sequências didáticas para o trabalho com a leitura, período de: 02 a 13.10.17	Elaborar sequências didáticas para o trabalho com os(as) alunos(as).	✓ Em anexo
3º ENCONTRO FORMATIVO: 13.10.17		
ATIVIDADES	OBJETIVO(S)	SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS
ESTUDO A concepção escolar de leitura. In: KLEIMAN, Angela. Oficina de leitura: teoria e prática. 15ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.	Discutir a concepção escolar de leitura e sua eficácia na prática social.	✓ Em anexo
PLANEJAMENTO: Sequências didáticas para o trabalho com a leitura, período de: 16 a 27.10.17.	Elaborar sequências didáticas para o trabalho com os(as) alunos(as).	✓ Em anexo
4º ENCONTRO FORMATIVO: 27.10.17		
ATIVIDADES	OBJETIVO(S)	SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS
ESTUDO Estimular a leitura e a produção de diferentes tipos de textos em situações reais	Discutir o ato de ler como forma de interrogação de	✓ Em anexo

de uso. In: JOLLIBERT, Josette... et al. Além dos muros da escola : a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Trad. Ana Maria Netto Machado Porto Alegre: Artmed, 2006. - A leitura como interrogação de textos; - Ler e produzir um mesmo tipo de texto;	textos; Articular ações de leitura e escrita com um mesmo tipo de texto.	
PLANEJAMENTO: Sequências didáticas para o trabalho com a leitura, período de: 30.10 a 10.11.17.	Elaborar sequências didáticas para o trabalho com os(as) alunos(as).	✓ Em anexo
5º ENCONTRO FORMATIVO: 10.11.17		
ATIVIDADES	OBJETIVO(S)	SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS
ESTUDO Estimular a leitura e a produção de diferentes tipos de textos em situações reais de uso. In: JOLLIBERT, Josette... et al. Além dos muros da escola : a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Trad. Ana Maria Netto Machado Porto Alegre: Artmed, 2006. - A leitura como interrogação de textos; - Ler e produzir um mesmo tipo de texto;	Discutir o ato de ler como forma de interrogação de textos; Articular ações de leitura e escrita com um mesmo tipo de texto.	✓ Em anexo
PLANEJAMENTO: Sequências didáticas para o trabalho com a leitura, período de: 13 a 24.11.17.	Elaborar sequências didáticas para o trabalho com os(as) alunos(as).	✓ Em anexo

6. CRONOGRAMA

MESES	DIAS	CONTEÚDOS
SETEMBRO	15	O Processo de Alfabetização dos(as) alunos(as) nas turmas do 1º Ciclo de Ensino Fundamental.
		Planejamento
SETEMBRO	29	O Ensino da competência leitora como garantia do social.
		Planejamento
OUTUBRO	13	A concepção escolar de leitura e sua eficácia na prática social.
		Planejamento
	27	O ato de ler como forma de interrogação de textos.
		Planejamento
NOVEMBRO	10	Ações de leitura e escrita com um mesmo tipo de texto.
		Planejamento

7 AVALIAÇÃO

Espera-se que os conhecimentos didáticos dos(as) Professoras sejam ampliados, favorecendo boas intervenções junto aos(às) alunos(as) para a melhoria da prática leitora dos(as) mesmos(as). A avaliação será realizada através da observação e registro de intervenções orais, considerando os seguintes aspectos:

- ☐ Assiduidade e pontualidade nos encontros formativos;
- ☐ Participação nas atividades de Registro dos encontros;
- ☐ Contribuição nas discussões para ampliação dos conteúdos tematizados;
- ☐ Articulação dos conhecimentos didáticos às situações vivenciadas na escola;
- ☐ Interesse e disponibilidade pela socialização de livros, textos, e outras fontes de estudo e/ou ampliação cultural.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16.ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

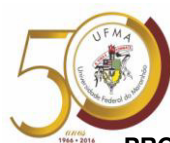
FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1982.

GOULART, Cecília M. A.; SOUZA, Marta Lima de (Orgs.). **Como alfabetizar?** Na roda com professores dos anos iniciais. Campinas, SP: Papirus, 2015.

JOLLIBERT, Josette et al. **Além dos muros da escola**: a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Trad. Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

APÊNDICE D - Dados gerados da observação participante

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)**



OBSERVAÇÃO 1	
TURMA: 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
PROFESSORA:	
DATA: 08.03.17	HORÁRIO: 07h 15 às 11h 30
Quantitativo de alunos (as) da turma: 25	Quantitativo de alunos (as) presentes: 24
EVENTOS / ATIVIDADES:	
No início das atividades, a turma estava organizada em forma de fileiras, assim que a professora iniciou os trabalhos, os (as) alunos (as) foram organizados, em grupos para o início dos trabalhos. → 08h 00 – Vocalização do texto: Pode ser depois? Sônia Barros. Ilustração Ivan Coutinho. 1. ed. São Paulo: FTD, 2012. Durante a atividade as crianças ficaram atentas ao desenvolvimento da leitura e sempre respondiam a perguntas realizadas pela professora na estratégia de antecipação, após a leitura a professora iniciou o trabalho com perguntas orais objetivando a identificação dos personagens; local onde se passa a história; o que fazia o personagem. → 08h 30: Início de atividade sobre o alfabeto A professora entregou uma ficha com as letras do alfabeto explicando a diferença entre o alfabeto maiúsculo e minúsculo. Em seguida, foi solicitado aos (as) alunos (as) que pintassem na ficha entregue as letras vogais. Nesse momento houve o acompanhamento individual da professora orientando sobre as letras vogais presentes na ficha. Logo em seguida, a professora colocou no quadro as letras vogais enfatizando a diferença entre as vogais e as consoantes. → 09 h 00: Atividade no caderno A professora solicita aos(as) alunos(as) que retirem o caderno da mochila para a escrita do cabeçalho. Ao escrever no quadro branco o cabeçalho, ela apresenta a estrutura com nome da escola, data (explora a temporalidade ontem, hoje, amanhã) e local (faz referência a cidade em que nos encontramos), mês e ano em que	

estamos. Nesse momento, a professora necessitou realizar o atendimento individual, pois as crianças ainda não conseguem situar a página do caderno para a escrita. A professora, então colou uma atividade xerocopiada com a seguinte consigna: “Recorte as palavras abaixo e encaixe-as.” Essa atividade foi encaminhada para casa devido ao tempo.

Antes do intervalo, é realizado o atendimento individual ao aluno autista trabalhando a atividade com ele.

→ 09h 30: Intervalo

→ 09h 50: Início da escrita na agenda.

Nesse momento, a professora precisou abrir a agenda de todos(as), para indicar o local da escrita. A agenda do dia: PRT – Estudar as vogais e consoantes na ficha; responder o exercício no caderno; Livro p. 16.

→ 10h 30: atividade de colagem sobre o dia internacional da mulher.

As crianças receberam três corações para o trabalho em grupo, no qual deveriam colar as figuras que trouxeram de casa. Neste momento, Aline explicou sobre a comemoração da data, enfatizando a necessidade de valorização da mulher na sociedade. O trabalho foi colado no mural da sala de aula.

→ 11h 30: Término das atividades e saída das crianças.

OBSERVAÇÃO 2	
TURMA: 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
DATA: 09.03.17	HORÁRIO: 07h 15 às 11h 30
PROFESSORA:	
Quantitativo de alunos (as) da turma: 25	Quantitativo de alunos (as) presentes: 23
OBSERVAÇÃO: 23 alunos (as) – sendo 12 meninas e 11 meninos	
EVENTOS / ATIVIDADES:	
→ 08h 00 – Vocalização: Casinha da vovó. Quadrinha. Não houve muita concentração por parte das crianças durante a leitura do texto. → 08h 20: Após a leitura em voz alta houve uma atividade de exploração da interpretação e a identificação de palavras no texto. No entanto, não foi trabalhada a autoria do texto. → 09 h 00: Atividade oral Houve um trabalho denominado de atividade de conscientização com o objetivo de trazer o texto para as relações familiares. → 09h 30: Intervalo → 09h 50: Início da escrita na agenda. Nesse momento, a professora precisou abrir a agenda de todos(as), para indicar o local da escrita. A agenda do dia: PRT – Atividade no caderno e responder página 24 no livro didático → 10h 30: Atividade de Reescrita de quadrinhas no caderno As crianças foram “orientadas” a reescrever uma quadrinha no caderno, porém em nenhum momento foi repertoriado sobre a estrutura da tipologia textual e do gênero discursivo. → 11h 30: Término das atividades e saída das crianças.	

OBSERVAÇÃO 3	
TURMA: 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
DATA: 15.03.17	HORÁRIO: 07h 15 às 11h 30
PROFESSORA:	
Quantitativo de alunos (as) da turma: 25	Quantitativo de alunos (as) presentes: 24
OBSERVAÇÃO: 24 alunos (as) – sendo 12 meninas e 12 meninos	
EVENTOS / ATIVIDADES:	
→ 08h 00 – Vocalização: Cinderela Houve um interesse por parte dos(as) alunos(as) pela leitura realizada. A professora realizou algumas estratégias de leitura, como inferência, antecipação. → 08h 20: Após a leitura em voz alta houve uma atividade de exploração da interpretação do texto e a identificação de famílias silábicas – Letra “B”. → 09 h 00: ATIVIDADE COM ADIVINHAS Na aula anterior foi solicitado(a) aos(as) alunos(as) que pesquisassem sobre quadrinhas e levassem para a escola. A atividade contou somente com a identificação da letra “B” e de famílias silábicas → 09h 30: Intervalo → 09h 50: Início da escrita na agenda. Nesse momento, a professora precisou abrir a agenda de todos(as), para indicar o local da escrita. A agenda do dia: PRT – Atividade no caderno e responder páginas 32 e 33, no livro didático → 10h 30: Atividade de Reescrita de quadrinhas no caderno. As crianças foram “orientadas” a reescrever uma quadrinha no caderno, porém em nenhum momento foi repertoriado sobre a estrutura da tipologia textual e do gênero discursivo. → 11h 30: Término das atividades e saída das crianças.	

OBSERVAÇÃO 4	
TURMA: 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
DATA: 16.03.17	HORÁRIO: 07h 15 às 11h 30
PROFESSORA:	
Quantitativo de alunos (as) da turma: 25	Quantitativo de alunos (as) presentes: 24
OBSERVAÇÃO: 24 alunos (as) – sendo 12 meninas e 12 meninos	
EVENTOS / ATIVIDADES:	
→ 08h 00 – Avaliação Diagnóstica de Ciências, História e Geografia → 009h 30: Intervalo → 09h 50: Continuação da avaliação → 10h 30: Realização de leitura individual pelos(as) alunos(as) para a professora. A atividade consistiu na chamada das crianças para realizarem a leitura na mesa da professora. → 11h 30: Término das atividades e saída das crianças.	

OBSERVAÇÃO 5	
TURMA: 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
DATA: 22.03.17	HORÁRIO: 07h 15 às 11h 30
PROFESSORA:	
Quantitativo de alunos (as) da turma: 25	Quantitativo de alunos (as) presentes: 24
OBSERVAÇÃO: 24 alunos (as) – sendo 12 meninas e 12 meninos	
EVENTOS / ATIVIDADES:	
→ 08h 00 – Leitura em voz alta: Não houve a realização da atividade. → 08h 20: Atividade envolvendo a identificação da letra “D” Foi entregue uma folha xerocopiada com uma atividade de identificação da letra “D”. → 09 h 00: Atividades de correção dos exercícios do livro didático. → 09h 30: Intervalo → 09h 50: Início da escrita na agenda. Nesse momento, a professora precisou abrir a agenda de todos(as), para indicar o local da escrita. A agenda do dia: PRT – Atividade no caderno e responder páginas 48 e 50, no livro didático → 10h 30: Continuação da atividade iniciada anteriormente: identificação da letra “D”. → 11h 30: Término das atividades e saída das crianças.	

OBSERVAÇÃO 6	
TURMA: 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
DATA: 29.03.17	HORÁRIO: 07h 15 às 11h 30
PROFESSORA:	
Quantitativo de alunos (as) da turma: 25	Quantitativo de alunos (as) presentes: 24
OBSERVAÇÃO: 24 alunos (as) – sendo 12 meninas e 12 meninos	
EVENTOS / ATIVIDADES:	
→ 08h 00 – Vocalização pela professora: O pinto pia... As crianças ficaram atentas a leitura, mas não demonstraram interesse pela leitura → 08h 20: Atividade envolvendo a identificação da letra “P”. A professora apresentou algumas palavras em fichas contendo a escrita da letra “P”. Logo após, foi explorando a família silábica da referida letra. → 09 h 00: Atividade de estudo do trava língua “O pinto pia...” Não houve nenhuma explicação sobre o tipo e gênero textual trava- língua. → 09h 30: Intervalo → 09h 50: Início da escrita na agenda. Nesse momento, a professora precisou abrir a agenda de todos(as), para indicar o local da escrita. A agenda do dia: PRT – Atividade no caderno e responder páginas 4 e 65, no livro didático. → 10h 30: Continuação da atividade iniciada anteriormente: identificação da letra “P”. → 11h 30: Término das atividades e saída das crianças.	

OBSERVAÇÃO 7	
TURMA: 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
DATA: 30.03.17	HORÁRIO: 07h 15 às 11h 30
PROFESSORA:	
Quantitativo de alunos (as) da turma: 25	Quantitativo de alunos (as) presentes: 25
OBSERVAÇÃO: 25 alunos (as) – sendo 13 meninas e 12 meninos	
EVENTOS / ATIVIDADES:	
→ 08h 00 – Roda de leitura A professora deixa a disposição dos(as) alunos(as) livros literários para que eles(as) selecionem os que gostarem e realizem a leitura. → 08h 20: Atividade de leitura e interpretação do texto: O ratinho tomando banho. A atividade consistiu na vocalização do texto pela professora e, logo após, um trabalho com perguntas sobre o texto. Houve também um direcionamento do conteúdo do texto para a questão da higiene. → 09h 30: INTERVALO → 09h 50: Atividades do Componente Curricular - Ciências. Conteúdo abordado: Somos semelhantes. A atividade foi realizada com a leitura do texto do livro didático e, logo em seguida, foi solicitado aos(as) alunos(as) responderem questões do livro didático. → 11h 30: TÉRMINO DAS ATIVIDADES E SAÍDA DAS CRIANÇAS.	

OBSERVAÇÃO 8	
TURMA: 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
DATA: 05.04.17	HORÁRIO: 07h 15 às 11h 30
PROFESSORA:	
Quantitativo de alunos (as) da turma: 25	Quantitativo de alunos (as) presentes: 25
OBSERVAÇÃO: 25 alunos (as) – sendo 13 meninas e 12 meninos	
EVENTOS / ATIVIDADES:	
→ 08h 00 – Roda de leitura A professora deixa a disposição dos(as) alunos(as) livros literários para que as crianças selecionem os que gostarem e realizem a leitura. → 08h 20: Atividade de leitura e interpretação do texto: Vovó teve Alzheimer. A atividade consistiu na leitura do texto em voz alta pela professora e, logo após, um trabalho com perguntas sobre o texto. Houve também um direcionamento do conteúdo do texto para a questão da importância da família na relação de amor com os idosos. → 09h 30: Intervalo → 09h 50: Atividades de ortografia – Palavras com “S”/”SS” – copiada no quadro branco pela professora e realizada no caderno pelos(as) alunos(as). → 10h 30: Matemática: Medidas de tempo A atividade foi realizada com a leitura do exercício do livro didático e, logo em seguida, foi solicitado aos(as) alunos(as) responderem questões. → 11h 30: Término das atividades e saída das crianças.	

OBSERVAÇÃO 9	
TURMA: 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
DATA: 06.04.17	HORÁRIO: 07h 15 às 11h 30
PROFESSORA:	
Quantitativo de alunos (as) da turma: 25	Quantitativo de alunos (as) presentes: 25
OBSERVAÇÃO: 25 alunos (as) – sendo 13 meninas e 12 meninos	
EVENTOS / ATIVIDADES:	
→ 08h 00 – Roda de leitura A professora deixa a disposição dos(as) alunos(as) livros literários para que as crianças selecionem os que gostarem e realizem a leitura. → 08h 20: Atividade de leitura e interpretação do texto: Sítio do Pica Pau Amarelo. A atividade consistiu na vocalização do texto pela professora e, logo após, um trabalho com perguntas sobre o texto. 09h 30: Intervalo → 09h 50: Atividade de Produção textual – A professora solicitou a reescrita do texto lido, no caderno. → 10h 30: Matemática: Números ordinais A atividade foi realizada com a leitura do exercício do livro didático e, logo em seguida, foi solicitado aos(as) alunos(as) responderem questões. → 11h 30: Término das atividades e saída das crianças.	

OBSERVAÇÃO 10	
TURMA: 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
DATA: 12.04.17	HORÁRIO: 07h 15 às 11h 30
PROFESSORA:	
Quantitativo de alunos (as) da turma: 25	Quantitativo de alunos (as) presentes: 25
OBSERVAÇÃO: 25 alunos (as) – sendo 13 meninas e 12 meninos	
EVENTOS / ATIVIDADES:	
→ 08h 00 – Roda de leitura A professora deixa a disposição dos(as) alunos(as) livros literários para que as crianças selecionem os que gostarem e realizem a leitura. → 08h 20: Atividade de leitura individual – A professora chama as crianças a sua mesa para “verificar” a leitura de cada uma. → 09h 30: Intervalo → 09h 50: Avaliação de Matemática A atividade avaliativa foi realizada com a entrega de uma folha xerocopiada aos(as) alunos(as) para que respondessem. → 11h 30: Término das atividades e saída das crianças.	

OBSERVAÇÃO 11	
TURMA: 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
DATA: 19.04.17	HORÁRIO: 07h 15 às 11h 30
PROFESSORA:	
Quantitativo de alunos (as) da turma: 25	Quantitativo de alunos (as) presentes: 25
OBSERVAÇÃO: 25 alunos (as) – sendo 13 meninas e 12 meninos	
EVENTOS / ATIVIDADES:	
→ 08h 00 – Roda de leitura A professora deixa a disposição dos(as) alunos(as) livros literários para que as crianças selecionem os que gostarem e realizem a leitura. → 08h 20: Atividade de leitura individual – A professora chama as crianças a sua mesa para “verificar” a leitura de cada uma. → 09h 30: Intervalo → 09h 50: Avaliação de Matemática A atividade avaliativa foi realizada com a entrega de uma folha xerocopiada aos(as) alunos(as) para que respondessem. → 11h 30: Término das atividades e saída das crianças.	

OBSERVAÇÃO 12	
TURMA: 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
DATA: 20.04.17	HORÁRIO: 07h 15 às 11h 30
PROFESSORA:	
Quantitativo de alunos (as) da turma: 25	Quantitativo de alunos (as) presentes: 25
OBSERVAÇÃO: 25 alunos (as) – sendo 13 meninas e 12 meninos	
EVENTOS / ATIVIDADES:	
→ 08h 00 – Roda de leitura A professora deixa a disposição dos(as) alunos(as) livros literários para que as crianças selecionem os que gostarem e realizem a leitura. → 08h 20: Atividade sobre o alfabeto – retomada das famílias silábicas / Ditado e separação silábica. → 09h 30: Intervalo → 09h 50: Atividade de Matemática A atividade envolveu a escrita dos números até 100. Logo após foi realizada a correção dos exercícios no caderno → 11h 30: Término das atividades e saída das crianças.	

OBSERVAÇÃO 13	
TURMA: 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
DATA: 26.04.17	HORÁRIO: 07h 15 às 11h 30
PROFESSORA:	
Quantitativo de alunos (as) da turma: 25	Quantitativo de alunos (as) presentes: 25
OBSERVAÇÃO: 25 alunos (as) – sendo 13 meninas e 12 meninos	
EVENTOS / ATIVIDADES:	
→ 08h 00 – Roda de leitura A professora deixa a disposição dos(as) alunos(as) livros literários para que as crianças selecionem os que gostarem e realizem a leitura. → 08h 20: Língua Portuguesa – Escrita e leitura de pequenos textos. A atividade foi desenvolvida com a demonstração de palavras pela professora e a observação pelos(as) alunos(as) com o propósito de descobrir regularidades na escrita. Após a explicação foi proposto que os aluno(as) realizassem a atividade no livro didático págs. 17, 18 e 19. → 09h 30: Intervalo → 09h 50: Atividade de Ciências – Explicação do texto: Cuidando da Saúde – vacinas e antibióticos. A atividade buscou o entendimento de como é necessário prevenir doenças através da vacina. A professora após a aula explicativa propôs aos(as) alunos que respondessem a atividade da página 11. 11h 30: Término das atividades e saída das crianças.	

OBSERVAÇÃO 14	
TURMA: 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
DATA: 03.05.17	HORÁRIO: 07h 15 às 11h 30
PROFESSORA:	
Quantitativo de alunos (as) da turma: 25	Quantitativo de alunos (as) presentes: 25
OBSERVAÇÃO: 25 alunos (as) – sendo 13 meninas e 12 meninos	
EVENTOS / ATIVIDADES:	
→ 08h 00 – Roda de leitura A professora deixa a disposição dos(as) alunos(as) livros literários para que as crianças selecionem os que gostarem e realizem a leitura. → 08h 20: Língua Portuguesa – Escrita e leitura de pequenos textos. A atividade foi desenvolvida com a demonstração de palavras pela professora e a observação pelos(as) alunos(as) com o propósito de descobrir regularidades na escrita. Após a explicação foi proposto que os aluno(as) realizassem a atividade no livro didático págs. 17, 18 e 19. → 09h 30: Intervalo → 09h 50: Atividade de Ciências – Explicação do texto: Cuidando da Saúde – vacinas e antibióticos. A atividade buscou o entendimento de como é necessário prevenir doenças através da vacina. A professora após a aula explicativa propôs aos(as) alunos que respondessem a atividade da página 11. 11h 30: Término das atividades e saída das crianças.	

OBSERVAÇÃO 15	
TURMA: 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
DATA: 04.05.17	HORÁRIO: 07h 15 às 11h 30
PROFESSORA:	
Quantitativo de alunos (as) da turma: 25	Quantitativo de alunos (as) presentes: 25
OBSERVAÇÃO: 25 alunos (as) – sendo 13 meninas e 12 meninos	
EVENTOS / ATIVIDADES:	
→ 08h 00 – Roda de leitura A professora deixa a disposição dos(as) alunos(as) livros literários para que as crianças selecionem os que gostarem e realizem a leitura. → Organização da turma em círculo → 08h 20: Língua Portuguesa – Exibição em slides da história em quadrinhos da turma da Mônica sobre a temática Dengue. A atividade foi desenvolvida com a leitura feita pela professora dos slides. Observação: Não foi apresentado o portador do texto aos(as) alunos(as). → 09h 30: Intervalo → 09h 50: Continuação – Diálogos com as crianças sobre o conteúdo da Revista em quadrinho → 11h 30: Término das atividades e saída das crianças.	

OBSERVAÇÃO 16	
TURMA: 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
DATA: 10.05.17	HORÁRIO: 07h 15 às 11h 30
PROFESSORA:	
Quantitativo de alunos (as) da turma: 25	Quantitativo de alunos (as) presentes: 25
OBSERVAÇÃO: 25 alunos (as) – sendo 13 meninas e 12 meninos	
EVENTOS / ATIVIDADES:	
→ 08h 00 – Roda de leitura A professora deixa a disposição dos(as) alunos(as) livros literários para que as crianças selecionem os que gostarem e realizem a leitura. → 08h 20: Língua Portuguesa – Leitura coletiva do texto. “Regras do Jogo”. A atividade foi desenvolvida com a leitura e interpretação inicial realizada pela professora. Logo após foi orientada a realização de atividade no livro didático. → 09h 30: Intervalo → 09h 50: Atividade de Matemática Compreensão do Sistema de Numeração Decimal. A atividade consistiu no agrupamento das unidades, dezenas e centenas em envelopes. Logo em seguida foi orientada a resolução de atividade no livro didático. → 11h 30: Término das atividades e saída das crianças.	

OBSERVAÇÃO 17	
TURMA: 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
DATA: 17.05.17	HORÁRIO: 07h 15 às 11h 30
PROFESSORA:	
Quantitativo de alunos (as) da turma: 25	Quantitativo de alunos (as) presentes: 25
OBSERVAÇÃO: 25 alunos (as) – sendo 13 meninas e 12 meninos	
EVENTOS / ATIVIDADES:	
→ 08h 00 – Roda de leitura A professora deixa a disposição dos(as) alunos(as) livros literários para que as crianças selecionem os que gostarem e realizem a leitura. → 08h 20: Língua Portuguesa – Estudo sobre a “Páscoa”. A atividade consistiu na leitura de texto sobre a Páscoa no qual os alunos(as) eram levados(as) a refletirem sobre o sentido da Páscoa. Logo em seguida foi entregue uma atividade xerocopiada para os(as) alunos(as) responderam. 09h 30: Intervalo → 09h 50: Atividade de Matemática Leitura, escrita, comparação e ordenação de números até 100 A atividade consistiu no agrupamento de objetos de 10 em 10 unidades. Logo em seguida foi orientada a resolução de atividade no livro didático. → 11h 30: Término das atividades e saída das crianças.	

OBSERVAÇÃO 18	
TURMA: 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
DATA: 24.05.17	HORÁRIO: 07h 15 às 11h 30
PROFESSORA:	
Quantitativo de alunos (as) da turma: 25	Quantitativo de alunos (as) presentes: 25
OBSERVAÇÃO: 25 alunos (as) – sendo 13 meninas e 12 meninos	
EVENTOS / ATIVIDADES:	
→ 08h 00 – Roda de leitura A professora deixa a disposição dos(as) alunos(as) livros literários para que as crianças selecionem os que gostarem e realizem a leitura. → 08h 20: Língua Portuguesa – Estudo Aumentativo e diminutivo. A atividade consistiu na explicação de como ocorrem o aumentativo e diminutivo em palavras com ênfase nas terminações. Logo em seguida os(as) alunos(as) foram chamados ao quadro branco para responder as questões propostas pela professora. 09h 30: Intervalo → 09h 50: Atividade de Matemática – Medidas de tempo A atividade consistiu no uso do calendário para a verificação das possibilidades de observação dos agrupamentos dos dias, semanas, meses e ano. Logo em seguida foi orientada a resolução de atividade no livro didático. → 11h 30: Término das atividades e saída das crianças.	

APÊNDICE E - Roteiro de entrevista – professores (as)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)

1. Sexo: () masculino () feminino
2. Idade:
 - a) () Abaixo de 25 anos
 - b) () Entre 26 e 30 anos
 - c) () Entre 31 e 35 anos
 - d) () Entre 36 e 40 anos
 - e) () Mais de 40 anos
3. Você trabalha em:
 - a) () Uma só escola
 - b) () Duas escolas
 - c) () Três ou mais
 - d) () Outra situação:
4. Nessa escola você é:
 - a) () Profissional efetivo
 - b) () Profissional contratado
 - c) () Outra situação funcional
5. Há quanto tempo você trabalha nessa escola? Além de trabalhar nessa escola, você exerce outra atividade profissional? Qual?
6. Qual é a sua formação acadêmica:
 - a) () Médio
 - b) () Licenciatura curta
 - c) () Licenciatura plena
 - d) () Pós - Graduação / Aperfeiçoamento – menos de 360 horas
 - e) () Pós – Graduação / Especialização – 360 horas ou mais
 - f) () Mestrado
 - g) () Outros:
7. Sua experiência como professor(a) é:
 - a) () Abaixo de 2 anos

- b) () Entre 3 e 5 anos
 - c) () Entre 6 e 7 anos
 - d) () Entre 8 e 10 anos
 - e) () Acima de 10 anos
8. Há quanto tempo exerce a atividade docente no 1º ciclo do ensino fundamental?
É uma opção sua? Por quê?
9. Sua experiência profissional foi adquirida:
- a) () Na docência na Educação Infantil
 - b) () Na docência do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)
 - c) () Na docência do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)
 - d) () Na docência do Ensino Médio
 - e) () Na docência do Ensino Superior
 - f) () Em funções técnicas de ensino
10. Participa e/ou participou de cursos que tenham contribuído com sua formação?
Cite três cursos, por ordem de relevância, indicando a carga horária correspondente.
11. Você assina jornais, revistas, periódicos?
12. Participa de Congressos, Seminários ou Encontros similares?
13. Quais são suas atividades culturais mais frequentes?
14. Para você o que é leitura?
15. Em sua opinião, quais são as funções da leitura?
16. Quais os gêneros textuais são mais usados por você no trabalho com a leitura na sala de aula? Por quê?
17. Como você ensina a leitura para seus (suas) alunos(as)? Em qual referencial teórico você se apoia para efetivar o trabalho com a leitura na sala de aula?
18. Quais materiais teórico – práticos você consulta para orientar esse trabalho:
- a) () Livros didáticos / Revistas
 - b) () Referencial curricular nacional
 - c) () Material do PROFA
 - d) () Material do PNAIC
 - e) () Projeto da Escola
 - f) () Material do NALF
 - g) () Outros

APÊNDICE F - Roteiro de caracterização da escola

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)

1. NOME DA ESCOLA:
2. FUNDAÇÃO:
3. ENDEREÇO:
4. DADOS DA COMUNIDADE:
5. BAIRROS DE ORIGEM DA CLIENTELA:
6. ASPECTOS FÍSICOS
 - a) NÚMERO DE SALAS DE AULA:
 - b) CONDIÇÕES DAS SALAS DE AULA:
 - c) POSSUI BIBLIOTECA? CONDIÇÕES DE FUNCIONAMENTO:
 - d) POSSUI SALA DE PROFESSORES(AS), SALA DE DIREÇÃO, COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, SECRETARIA?
 - e) POSSUI REFEITÓRIO?
 - f) POSSUI ÁREA LIVRE?
7. ORGANIZAÇÃO DAS TURMAS:
 - a) MÉDIA DE ALUNOS(AS) POR TURMA:
 - b) NÚMERO DE ALUNOS(AS) POR TURMA:

MATUTINO
1º ANO:
2º ANO:
3º ANO A
3º ANO B
4º ANO
5º ANO A
5º ANO B

8. RECURSOS HUMANOS:
 - a) NÚMERO DE PROFESSORES(AS):
 MATUTINO: _____
 VESPERTINO: _____

b) COMPOSIÇÃO DO CORPO ADMINISTRATIVO:

9. RECURSOS MATERIAIS:

a) TIPOS DE MATERIAL PEDAGÓGICOS EXISTENTES NA ESCOLA:

b) RECURSOS AUDIOVISUAIS:

10. ROTINA ESCOLAR

a) A CHAEGADA NA ESCOLA:

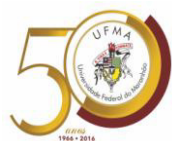
b) O RECREIO:

c) O MOMENTO DA SAÍDA:

d) OUTRAS ATIVIDADES:

11. HISTÓRICO ESCOLAR

APÊNDICE G - Roteiro de caracterização das salas de aula



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)

IDENTIFICAÇÃO: 1º ANO () 2º ANO () 3º ANO () 3º ANO ()

1. NÚMERO DE ALUNOS(AS) NA SALA DE AULA:

QUANTIDADE DE: MENINOS; MENINAS

FAIXA ETÁRIA:

5 ANOS: _____

6 ANOS: _____

7 ANOS: _____

8 ANOS: _____

9 ANOS: _____

10 ANOS: _____

11 ANOS: _____

OUTROS: _____

NÚMERO DE ALUNOS(AS) INGRESSANTES NO ANO 2017:

2. ASPECTOS FÍSICOS

DIMENSÃO ESPACIAL:

MOBÍLIA:

HÁ AMBIENTES ESPECÍFICOS NA SALA DE AULA? QUAIS?

MATERIAIS ESCRITOS NA SALA DE AULA:

OUTRAS OBSERVAÇÕES:

APÊNDICE H – Sequências didáticas



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
(PPGEEB)



SEQUÊNCIA DIDÁTICA – Apresentação do trabalho de intervenção

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA “JUSTO JANSEN”

TURMA: 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

COMPONENTE CURRICULAR: Língua Portuguesa

PERÍODO: 25 a 28.09 e 09.10.17

PROPOSTA: 03 encontros

1. OBJETIVOS:

- ☐ Compreender o plano de trabalho proposto para as atividades de leitura como prática dialógica;
- Participar de situações de comunicação oral, por meio da Roda de Conversa, interagindo e organizando relatos do cotidiano;
- Utilizar o vocabulário pertinente, expondo suas ideias com gradativa clareza e autonomia;
- Ouvir histórias, informações de gêneros diversos, expressando a opinião sobre a história ou o assunto em questão.
- Ler textos de gêneros textuais diversos, voltados para a prática discursiva.
- Ordenar ideias e expressar uma opinião sobre o assunto em questão.
- Desenvolver a postura de leitor e ouvinte.

2. CONTEÚDOS:

- Leitura de textos e gêneros diversos.
- Comunicação oral.
- Expressão artística.

3. ATIVIDADES SEQUENCIADAS:

3.1 COMPREENSÃO DO PLANO DE TRABALHO – LEITURA DIALÓGICA

ENCAMINHAMENTOS:

- Apresentar o plano de trabalho às crianças, por meio da leitura dramatizada “Abracadabra” de Simone Goh. Editora do Brasil. PNLD 2013 – 2015.

3.2 PARTICIPAÇÃO EM SITUAÇÕES DE COMUNICAÇÃO

ORIENTAÇÕES PARA A RODA DE CONVERSA⁸

- Organizar um espaço adequado, em que todos se sintam confortáveis e possam se ver;
- Levar assuntos que incentivem o grupo a contar seus relatos, e não apenas a responder à professora;
- Dispor de novos dados e fontes de informação - como jornal e revistas - para alimentar temas debatidos anteriormente.
- Na roda de conversa, a professora e a pesquisadora deverão estar sempre atentas às crianças mais tímidas, que necessitam ser encorajadas a falar e a serem ouvidas, garantindo-lhes a liberdade de expressão.

ENCAMINHAMENTOS:

- Convidar as crianças para se sentarem em uma roda e iniciar a conversa sobre:
 - a) O que acham da sala de aula?
 - b) O que gostariam que mudasse?
- Cada criança terá a oportunidade de falar alguma coisa que perceber como necessidade de mudança na sala de aula.
- Realizar perguntas para ajudar as crianças a recordarem situações vivenciadas e estimulá-las a falar, como por exemplo:
 - a) O que acham das situações de leitura?
 - b) Vocês gostam de ler?
 - c) Quem realiza a leitura para você?
 - d) O que você mais lê?

3.3. EXPOSIÇÃO DE IDEIAS

ENCAMINHAMENTOS:

⁸ Essas orientações deverão ser trabalhadas em todas as aula / encontro de intervenção.

▪ Após a conversa na roda, a professora e a pesquisadora convidam as crianças para pintarem, no papel, o que falaram na roda a respeito da sala de aula:

a) O que acham da sala de aula?

b) O que gostariam que mudasse?

c) Como vocês gostariam que fosse a sala de aula?

IMPORTANTE⁹

▪ Na roda de conversa a professora e a pesquisadora deverão estar sempre atentas às crianças mais tímidas, que necessitam ser encorajadas a falar e a serem ouvidas, garantindo-lhes a liberdade de expressão.

▪ Dispor de novos dados e fontes de informação - como jornal e revistas - para alimentar temas debatidos anteriormente.

▪ Organizar um espaço adequado, em que todos se sintam confortáveis e possam se ver;

▪ Levar assuntos que incentivem o grupo a contar seus relatos, e não apenas a responder à professora;

IMPORTANTE:

1. Proporcionar espaço físico variado para a criança pintar ou desenhar e encaminhar situações de pintura em diferentes posições: em pé, sentado ou deitado. Neste caso, trabalharemos com folhas de papel chamex, colocadas na parede, à altura das crianças, para que elas possam pintar em pé.

2. A escolha em colocar o papel na posição vertical, ou seja, colado na parede, proporciona à criança movimentos corporais diferentes e uma forma diferente de olhar o que está sendo feito.

3. Durante a atividade, a professora e a pesquisadora deverão atender às diferenças individuais, estimular a criança a escolher o seu espaço e o papel na parede, as cores e o giz de cera.

⁹ Orientações para os momentos da Roda de Conversa.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: 28.09.17**3.4. LEITURA DE TEXTO: SINOPSE DO FILME A MENINA QUE ODIAVA LIVROS
ENCAMINHAMENTOS:**

- Levantar os conhecimentos prévios das crianças, por meio dos seguintes questionamentos:
 - a) Quem gosta de livros?
 - b) Das histórias apresentadas nos livros, de qual você mais gosta?
 - c) Você tem algum livro de que goste mais? Qual?
- Registrar as respostas no Diário de bordo;
- Entregar a sinopse do filme: “A menina que odiava livros” aos(as) alunos(as);
- Solicitar aos(as) mesmos(as) que realizem a leitura silenciosa do texto; e, após esse momento, que falem sobre do que trata o texto lido e quais as primeiras informações que conseguiram extrair;
- Deixar as crianças buscarem os indícios, descobrirem o que tem escrito e que esses achados dialogam entre si.

IMPORTANTE:

Ficar observando:

- a) O que conversam, anotando os diálogos e como tentam ler;
- b) Acompanhar cada grupo, sentar com as crianças e perguntar o que descobriram.

- Promover uma fase de intercâmbio, na qual as crianças possam confrontar hipóteses e achados da leitura silenciosa, solicitando aos(as) alunos(as) que compartilhem com os demais colegas da sala sobre o convite que leu.
- Exibir o filme: A menina que odiava livros (Duração 7;20);
- Apresentar o vídeo às crianças com a informação: Este vídeo contém o texto completo do livro escrito pela autora indiana Manjusha Pawagi, que conta a história de Nina, uma menina que detestava ler, mas que, ao entrar em contato com o rico universo da leitura, é despertada para essa prática social.

3.5 AUDIÇÃO DE HISTÓRIAS, INFORMAÇÕES DE GÊNEROS DIVERSOS.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA - A menina que brincava com as palavras. Fabiano Santos. Ilustrador: Daniel Diaz. Editora: Cortez.

ENCAMINHAMENTOS:

- Para o momento inicial, apresentar na roda objetos presentes na narrativa. Em seguida, mostrar a capa do livro, revelando o título e apresentando o autor e ilustrador com algumas informações sobre os mesmos. Logo após, convidar as crianças a ouvirem a história.
- Perguntar às crianças o que elas acreditam que encontrarão na leitura?
- Realizar a contação de história - A menina que brincava com as palavras. Fabiano Santos. Ilustrador: Daniel Diaz. Editora: Cortez.
- Apresentar uma caixa com várias palavras às crianças;
- Solicitar a elas que retirem palavras da caixa, informando que as palavras retiradas aparecem no contexto da história lida anteriormente, solicitando que realizem a leitura individual.

4 RECURSOS - Papel chamex, giz de cera, fita adesiva, tapetes de TNT, caixa com palavras do texto e objetos da narrativa: A menina que brincava com as palavras.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: 09.10.17

1. ATIVIDADES SEQUENCIADAS:**1.1 PARTICIPAÇÃO EM SITUAÇÕES DE COMUNICAÇÃO ORAL****ENCAMINHAMENTOS:**

- Levantamento de conhecimentos prévios:
 - a) O que vocês acharam das atividades desenvolvidas no encontro anterior?
 - b) Vocês conversaram com seus pais sobre a proposta de Leitura que iremos desenvolver?
 - c) Quais as leituras realizadas no encontro anterior? De qual você mais gostou?

1.2 LEITURA DE TEXTO: A CASA DE VINICIUS DE MORAES**ENCAMINHAMENTOS:**

- Realizar o levantamento de conhecimentos prévios sobre o texto a ser apresentado, por meio dos seguintes questionamentos:
 - Vocês conhecem o texto de Vinicius de Moraes – A casa?
 - a) Como é o texto? Alguém sabe?

- Entregar o texto, xerocopiado, aos(às) alunos(as), colando no caderno, que será um instrumento de compartilhamento do material trabalhado em sala de aula com os(as) pais/mães;
- Solicitar às crianças que realizem a leitura silenciosa do texto. E, após esse momento, que falem sobre do que trata o texto lido e quais as primeiras informações que conseguiram extrair;
- Deixar as crianças buscarem os indícios, e descobrirem o que tem escrito e os achados que dialogam entre si.
- Promover uma fase de intercâmbio, na qual as crianças possam confrontar hipóteses e achados da leitura silenciosa, solicitando aos(às) alunos(as) que compartilhem com os demais colegas da sala sobre o convite que leu.
- Exibição do vídeo disponível no <https://www.youtube.com> – A Casa de Vinicius de Moraes;
- Retorno ao texto, solicitando às crianças que acompanhem a leitura realizada em voz alta pela professora.
- Refletir com as crianças que, nessa canção de uma melodia simples e de uma letra aparentemente inocente, é possível identificar as sutilezas e os ensinamentos que o Poeta nos deixa em relação ao que conhecemos por uma arquitetura de qualidade.

IMPORTANTE:

O **CADERNO** é um instrumento que se constituirá como elemento articulador entre a escola e a família. Nele, os(as) pais/mães e/ou responsáveis terão a possibilidade de ouvir a leitura das crianças que já realizam e conseguem fazê-la convencionalmente. E, para as que ainda não leem convencionalmente, deverão realizar a leitura.

A estratégia consiste em trabalhar com a Leitura compartilhada: uma parceria entre a família e a escola, a qual proporciona aos(às) alunos(as) esse estreitamento entre leitura, escola e família.

O objetivo geral dessa atividade é desenvolver atitudes favoráveis à leitura, além de propiciar a interação da família com a escola no processo de ensino e de aprendizagem.

1.3 AUDIÇÃO DE HISTÓRIAS, INFORMAÇÕES DE GÊNEROS DIVERSOS.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA: Pandolfo Bereba – Eva Furnari

ENCAMINHAMENTOS:

- Apresentar a capa do livro, revelando o título e apresentando o autor e ilustrador com algumas informações sobre os mesmos. Logo após, convidar as crianças a ouvirem a história.
- Perguntar às crianças o que elas acreditam que encontrarão na leitura?
- Realizar a contação de história - Pandolfo Bereba – Eva Furnari

2. RECURSOS

Cópia do texto: A casa de Vinicius de Moraes;

Livro Literário

3. AVALIAÇÃO

Os objetivos desta sequência didática serão avaliados por meio do envolvimento, participação e empenho nas aulas e nas atividades propostas.

REFERÊNCIAS

FURNARI, Eva. **Pandolfo Bereba**. Ilustração da autora. São Paulo: Moderna, 2000.

GOH, Simone. **Abracadabra**. Editora Brasil. PNLD, 2013-2015.

MORAES, Vinícius de. 1913-1980. **Livro de letras / Vinicius de Moraes**; texto de José Castello. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

PAWAGI, Manjusha. **A menina que odiava de livro**. Ilustração: Jeanne Franson. Trad. Adriana de Oliveira. 1.ed. Melhoramentos. São Paulo, 2007.

SANTOS, Fabiano. **A menina que brincava com as palavras**. Ilustrador: Daniel Diaz. Editora: Cortez.

APÊNDICE I – Sequências Didáticas - Gênero textual convite



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



SEQUÊNCIA DIDÁTICA – Gênero textual convite

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA “JUSTO JANSSEN”

TURMA: 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

COMPONENTE CURRICULAR: Língua Portuguesa

PRERÍODO: 16 a 19.10.17

PROPOSTA: 02 encontros

1. OBJETIVOS:

- Participar em situações de comunicação oral, por meio da Roda de Conversa;
- Reconhecer a função social do convite, a partir de modelos diversos;
- Ler convites diversos, levantando indícios ou pistas sobre o que está escrito.
- Conhecer a estrutura e as características comuns de um convite;
- Elaborar um convite aos(às) pais/mães e/ou responsáveis para participar de uma reunião sobre as atividades de leitura;
- Produzir, revisar e reescrever convites aos(às) pais/mães e/ou responsáveis para participar de uma reunião sobre as atividades de leitura;
- Ouvir histórias, informações de gêneros diversos, expressando a opinião sobre a história ou o assunto em questão.

2. CONTEÚDO:

- Gênero Textual: Convite
- Função social
- Características e estrutura
- Leitura
- Produção escrita
- Revisão da escrita.

3. ATIVIDADES SEQUENCIADAS:

3.1 PARTICIPAÇÃO EM SITUAÇÕES DE COMUNICAÇÃO ORAL

ENCAMINHAMENTOS:

- a) O que discutimos no encontro anterior?
- b) O que iremos fazer hoje?
- c) Quais as leituras realizadas no encontro anterior? De qual você mais gostou?

3.2 - LEITURA E ESCRITA DE TEXTO: GÊNERO CONVITE

ENCAMINHAMENTOS:

- Levantamento de conhecimentos prévios:
 - a) Você já recebeu algum convite?
 - b) De quem?
 - c) Para comparecer a qual evento?
 - d) Você já enviou um convite para alguém?
 - e) Para quem foi o convite?
 - f) Por que você enviou esse convite?

→ **A LEITURA DO TEXTO**

- Apresentar modelos de outros convites sobre os quais as crianças não tiveram acesso em casa;
- Organizar as crianças em duplas, trios ou quartetos, dependendo da quantidade de convites. (Dizer a elas que trouxe alguns textos ou materiais de leitura para que elas descubram o que está escrito).
- Pedir aos(às) alunos(as) que realizem a leitura silenciosa do convite. Após esse momento, que falem sobre do que trata o texto lido e quais as primeiras informações que conseguiram extrair;
- Deixar as crianças buscarem os indícios, descobrirem o que tem escrito, para que dialoguem, entre si, sobre os achados.
- Promover uma fase de intercâmbio, na qual as crianças possam confrontar hipóteses e achados da leitura silenciosa, solicitando aos(às) alunos(as) que compartilhem com os demais colegas da sala sobre o convite que leu.
- Sistematizar as ideias no quadro, tentando fazer com que as crianças digam o que tem de igual nos convites que receberam e o que há de diferente.
- Propor aos(às) alunos(as) que discutam sobre a estrutura do gênero textual apresentado: Para que é esse texto? A quem se destina?

- Continuar procurando indícios sobre o texto com questionamentos para os(as) alunos(as), tais como: indiquem (apontem) palavras já conhecidas ou desconhecidas.

→ **A ESCRITA DO TEXTO**

- Propor aos(às) alunos(as) que iniciem a escrita, primeiramente individual e depois coletiva, do convite, com o objetivo de convidar os(as) pais/mães e/ou responsáveis para uma reunião;
- Definir com as crianças os principais elementos a serem apresentados no texto.

→ **A REVISÃO DA ESCRITA DO TEXTO**

- Retornar as propostas de convites, apresentadas anteriormente, e promover momentos de análise com os(as) alunos(as) para a revisão.

4. RECURSOS

Convites

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: 19.10.17

1. ATIVIDADES SEQUENCIADAS:

1.1 PARTICIPAÇÃO EM SITUAÇÕES DE COMUNICAÇÃO ORAL

ENCAMINHAMENTOS:

- a) O que discutimos no encontro anterior?
- b) O que iremos fazer hoje?
- c) Quais as leituras realizadas no encontro anterior? De qual você mais gostou?

1.2 PRODUÇÃO, REVISÃO, REESCRITA DE CONVITES

ENCAMINHAMENTOS:

- Pedir às crianças que se organizem em grupos, com a finalidade de redigir um convite aos(às) pais/mães e/ou responsáveis, cujo objetivo é a presença dos(as) mesmos(as) na reunião de pais/mães e/ ou responsáveis;
- Apresentar aos(as) alunos(as), algumas condições didáticas de produção de texto:
 - a) Para que escrever o texto?
 - b) Que tipo de escrita será essa?
 - c) Quem vai lê-la?

- Entregar uma silhueta de convites, além dos “modelos” apresentados anteriormente.

1.3 AUDIÇÃO DE HISTÓRIAS, INFORMAÇÕES DE GÊNEROS DIVERSOS CONTAÇÃO DE HISTÓRIA – OBAX – ANDRÉ NEVES.

ENCAMINHAMENTOS:

- Apresentar a capa do livro, revelando o título e apresentando o autor e ilustrador, com algumas informações sobre os mesmos. Logo após, convidar as crianças a ouvirem a história.
- Perguntar às crianças o que elas acreditam que encontrarão na leitura?
- Realizar a contação de história - Obax – André Neve

2. RECURSOS

Livro literário

3. AVALIAÇÃO

Os objetivos desta sequência didática serão avaliados por meio do envolvimento, participação e empenho nas aulas e nas atividades propostas.

REFERÊNCIA

NEVES, André. **OBAX**. Editora: Brinque-Book, 2009.

APÊNDICE J – Sequências didáticas – gênero textual conto

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



SEQUÊNCIA DIDÁTICA Gênero textual conto

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA “JUSTO JANSEN”

TURMA: 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

COMPONENTE CURRICULAR: Língua Portuguesa

PERÍODO: 23.10 a 07.12.17

PROPOSTA: 09 encontros

1. OBJETIVOS:

- Participar de situações de comunicação oral, por meio da Roda de Conversa.
- Reconhecer a função social do conto, a partir de leituras diversas.
- Identificar os elementos organizacionais e estruturais dos contos.
- Identificar a finalidade desse gênero textual.
- Conhecer as práticas sociais de produção e circulação dos contos.
- Ouvir histórias, informações de gêneros diversos, expressando a opinião sobre a história ou o assunto em questão.
- Expressar-se por meio da linguagem oral e escrita.
- Ler silenciosamente as histórias apresentadas.
- Reconhecer as características dos contos.
- Produzir desfechos para os contos estudados.

2. CONTEÚDO:

- Gênero Textual: Contos
- Função social
- Características e estrutura
- Leitura
- Produção de textos escritos

- Oralidade
- Análise linguística.

3. ATIVIDADES SEQUENCIADAS:

3.1 PARTICIPAÇÃO EM SITUAÇÕES DE COMUNICAÇÃO ORAL

ENCAMINHAMENTOS:

- a) O que discutimos no encontro anterior?
- b) O que iremos fazer hoje?
- c) Quais as leituras realizadas no encontro anterior? De qual você mais gostou?
- d) Vocês gostaram do convite que foi encaminhado aos(às) pais/mães e/ou responsáveis?

3.2 LEITURA E ESCRITA DE TEXTO: GÊNERO CONTO

ENCAMINHAMENTOS:

- Realizar o levantamento de conhecimentos prévios sobre o texto a ser apresentado, por meio dos seguintes questionamentos:
 - a) Vocês conhecem algum conto de fada? E de aventura?
- Dividir a turma em quatro grupos. Para cada grupo, entregar um dos textos a seguir:
 - a) O gato de botas
 - b) O patinho feio
 - c) As aventuras de Gulliver
- Solicitar para que os(as) alunos(as) leiam o texto silenciosamente e que depois o discutam com os colegas do grupo.
- Deixar as crianças buscarem os indícios, descobrirem o que tem escrito, para que dialoguem, entre si, sobre os achados.

IMPORTANTE:

Ficar observando:

- c) O que conversam, anotando os diálogos e como tentam ler;
 - d) Acompanhar cada grupo, sentar com as crianças e perguntar o que descobriram.
- Promover uma fase de intercâmbio, na qual as crianças possam confrontar hipóteses e achados da leitura silenciosa;
 - Pedir que, cada grupo, conte a história que leu para o restante da sala. Eles não deverão ler, mas relatar a narrativa para a turma.

3.3 AUDIÇÃO DE HISTÓRIAS, INFORMAÇÕES DE GÊNEROS DIVERSOS

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA - A Caligrafia de Dona Sofia. André Neves

- Para o momento inicial, apresentar na roda objetos presentes na narrativa. Em seguida, mostrar a capa do livro, revelando o título e apresentando o autor e ilustrador com algumas informações sobre os mesmos. Logo após, convidar as crianças a ouvirem a história.
- Perguntar às crianças o que elas acreditam que encontrarão na leitura?
- Realizar a leitura em voz alta para as crianças.

4. RECURSOS

Livros literários.

Cópia dos textos a serem trabalhados.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: 06.11.17

1. ATIVIDADES SEQUENCIADAS:

1.1 PARTICIPAÇÃO EM SITUAÇÕES DE COMUNICAÇÃO ORAL

ENCAMINHAMENTOS:

- a) O que discutimos no encontro anterior?
- b) O que iremos fazer hoje?
- c) Quais as leituras realizadas no encontro anterior? De qual você mais gostou?
- d) Vocês gostaram do convite que foi encaminhado aos(às) pais/mães e/ou responsáveis?

1.2 APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO – O contato com os contos de fada.

ENCAMINHAMENTOS:

- ☐ Expor aos(às) alunos(as) o trabalho que será desenvolvido, esclarecendo que eles(elas) irão trabalhar com o gênero conto de fadas, e que realizarão um trabalho com esse gênero, por meio de etapas, ou seja, módulos;
- ☐ Perguntar aos(às) alunos(as):
 - a) Vocês sabem o que é um conto de fadas?
 - b) Conhecem algum(s)?
 - c) Normalmente, do que trata os contos de fadas?

- ☐ Proporcionar aos(às) alunos(a) a possibilidade de expressão oral com intuito de relembrar os contos de fadas que conhecem, possibilitando a prática dialógica com as crianças;
- ☐ Registrar, no quadro, os títulos dos contos citados pelos(as) alunos(as). E, em seguida, fazer a seguinte abordagem:
 - a) Quem lembra a história de pelo menos um desses contos citados?
 - b) E os personagens, quem são?
 - c) Como termina a história?
- ☐ Anotar no quadro, como no descrito abaixo, as colocações dos(as) alunos(as), para verificar os conhecimentos prévios acerca do gênero;

Contos de fada citados pelos(as) alunos(as)	Pontos principais da história.	Personagens	Como termina a história.

- ☐ Observar se há participação de todos(as); se todos(as) já tiveram contato com o gênero; as dificuldades e facilidades dos(as) alunos(as) para expressar oralmente suas ideias ou conhecimentos;
- ☐ Acomodar os(as) alunos(as) em roda e disponibilizar diversos livros de contos no centro;
- ☐ Solicitar aos(às) alunos(as) que leiam os textos dos livros disponibilizados, silenciosamente, de forma individual ou em dupla. e que, depois, dialoguem com os colegas do grupo.
- ☐ Deixar as crianças buscarem os indícios, descobrirem o que tem escrito, para que dialoguem, entre si, sobre os achados.
- ☐ Promover uma fase de intercâmbio, na qual as crianças possam confrontar hipóteses e achados da leitura silenciosa;
- ☐ Pedir que cada grupo conte a história que leu para o restante da sala. Eles(elas) não deverão vocalizar/oralizar o texto, mas relatar a narrativa para a turma.

2. RECURSOS

- ☐ Livros literários;

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: 09 e 13.11.17

1. ATIVIDADES SEQUENCIADAS:**1.1 PARTICIPAÇÃO EM SITUAÇÕES DE COMUNICAÇÃO ORAL****ENCAMINHAMENTOS:**

- a) O que discutimos no encontro anterior?
- b) O que iremos fazer hoje?
- c) Quais as leituras realizadas no encontro anterior? De qual você mais gostou?

1.2 ANALISANDO A ESTRUTURA DE UM CONTO**ENCAMINHAMENTOS:**

- ☐ Expor o conto de fadas a Bela e a Fera. Devido ao encontro anterior, as crianças iniciaram uma discussão sobre o enredo do conto. Somente duas crianças haviam lido ou ouvido esse conto e, devido ao impasse, resolvemos trabalhá-lo;
- ☐ Solicitar que os(as) alunos(as) exponham seus conhecimentos sobre este conto de fadas, suscitando neles seus conhecimentos e impressões primeiras e cotidianas do conto, por meio das questões:
 - a) Como é, resumidamente, a história deste conto de fadas?
 - b) O que acham deste conto?
 - c) Vocês gostam deste conto?
- ☐ Fazer a discussão sobre o conto e realizar uma análise comparativa, contemplando os itens do quadro abaixo:

ELEMENTOS DO TEXTO	A BELA E A FERA
PERSONAGENS	
AMBIENTE	
DESFECHO	

IMPORTANTE:

Com essa atividade, os alunos perceberão que é possível escrever histórias através de duas ou mais versões.

- ☐ Realizar a exibição do Filme: A Bela e a Fera – animação de aventura e conto de fadas que traduz a necessidade de contemplarmos a beleza interior de cada um.

1.3 AUDIÇÃO DE HISTÓRIAS, INFORMAÇÕES DE GÊNEROS DIVERSOS CONTAÇÃO DE HISTÓRIA - Era uma vez... Cacau Vilardo. Editora Paulinas.

☐ Para o momento inicial apresentar na roda objetos presentes na narrativa. Em seguida, mostrar a capa do livro, revelando o título e apresentando o autor e ilustrador com algumas informações sobre os mesmos. Logo, após convidar as crianças a ouvirem a história.

☐ Perguntar às crianças o que elas acreditam que encontrarão na leitura?

Realizar a leitura em voz alta para as crianças

☐ Apresentar o livro Era uma vez... Cacau Vilardo. Editora Paulinas.

☐ Realizar a vocalização da história para as crianças, mantendo nelas a necessidade de saber o que esperam;

2. RECURSOS

☐ Livros literários;

☐ DVD – a Bela e Fera – Clássico da Disney.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: 16.11.17

1. ATIVIDADES SEQUENCIADAS:

1.1 PARTICIPAÇÃO EM SITUAÇÕES DE COMUNICAÇÃO ORAL

ENCAMINHAMENTOS:

- a) O que discutimos no encontro anterior?
- b) O que iremos fazer hoje?
- c) Quais as leituras realizadas no encontro anterior? De qual você mais gostou?

1.2 ANALISANDO A ESTRUTURA LINGÜÍSTICA DO CONTO

ENCAMINHAMENTOS

☐ Realizar alguns apontamentos acerca do gênero “Contos de Fadas” (histórico, escritores, outros tipos de contos etc.).

☐ Orientar os(as) alunos(as) quanto ao aspecto estrutural do gênero, elementos da narrativa:

- a) O quê? Com quem? Quando? Onde? Como?

☐ Trabalhar com aspectos linguísticos do gênero apresentado;

a) Manipulação de palavras conhecidas aproveitando-se dos diversos tipos de microestruturas:

- escrever a sílaba que falta no início, metade ou no fim de palavras conhecidas;
- em duas listas de palavras, cortadas em dois, ligar duas partes de uma mesma palavra;
- classificar, juntar as palavras conhecidas que começam com a mesma letra; duas letras iguais; três letras iguais etc.

1.3 AUDIÇÃO DE HISTÓRIAS, INFORMAÇÕES DE GÊNEROS DIVERSOS

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA - A Verdadeira História dos Três Porquinhos, de Jon Scieszka.

- ☐ Para o momento inicial apresentar na roda objetos presentes na narrativa. Em seguida, mostrar a capa do livro, revelando o título e apresentando o autor e ilustrador com algumas informações sobre os mesmos. Logo, após convidar as crianças a ouvirem a história.
- ☐ Perguntar às crianças o que elas acreditam que encontrarão na leitura?
- ☐ Realizar a leitura em voz alta para as crianças
- ☐ Apresentar o livro A Verdadeira História dos Três Porquinhos, de Jon Scieszka.
- ☐ Realizar a vocalização da história para as crianças, mantendo nelas a necessidade de saber o que esperam;

2 RECURSOS

- ☐ Livros literários

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: 20 e 23. 11.17

1. ATIVIDADES SEQUENCIADAS:

1.1 PARTICIPAÇÃO EM SITUAÇÕES DE COMUNICAÇÃO ORAL

ENCAMINHAMENTOS:

- a) O que discutimos no encontro anterior?
- b) O que iremos fazer hoje?
- c) Quais as leituras realizadas no encontro anterior? De qual você mais gostou?

1.2 PRODUÇÃO, REVISÃO, REESCRITA DE CONTOS

ENCAMINHAMENTOS:

- ☐ Pedir às crianças que se organizem em grupos com a finalidade de redigir um conto;
- ☐ Apresentar aos(às) alunos(as), algumas condições didáticas de produção de texto:
 - a) Para quê escrever o texto?
 - b) Que tipo de escrita será essa?
 - c) Quem vai lê-la?
- ☐ Retomar a vocalização do livro Era uma vez... Cacau Vilardo para o início da escrita de um conto.
- ☐ Orientar as crianças para que, em grupo: duplas, trios ou quartetos, escrevam uma história com as características de conto de fada.

RECURSOS

- ☐ Livros literários.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: 30.11.17

1. ATIVIDADES SEQUENCIADAS:

1.1 PARTICIPAÇÃO EM SITUAÇÕES DE COMUNICAÇÃO ORAL

ENCAMINHAMENTOS:

- a) O que discutimos no encontro anterior?
- b) O que iremos fazer hoje?
- c) Quais as leituras realizadas no encontro anterior? De qual você mais gostou?

1.2 PRODUÇÃO, REVISÃO, REESCRITA DE CONTOS - Continuação.

ENCAMINHAMENTOS:

- ☐ Solicitar às crianças que troquem seus contos com os(as) colegas;
- ☐ Organizar os(as) alunos(as) em grupos, com a orientação de que os(as) mesmos(as) deverão realizar a leitura dos textos dos(as) colegas;
- ☐ Após a leitura silenciosa, cada integrante da equipe deverá comentar o que observou na leitura: se falta ou se precisa retirar algo;
- ☐ Pedir aos grupos que selecionem um texto para fazer a revisão coletiva;

- ☐ Transcrever para o quadro branco o texto indicado pelos(as) alunos(as), realizando o processo de revisão para somente depois trabalhar na reescrita.

2. RECURSOS

- ☐ Quadro branco, pincel.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: 05 e 07.12.17

1. ATIVIDADES SEQUENCIADAS:

1.1 PARTICIPAÇÃO EM SITUAÇÕES DE COMUNICAÇÃO ORAL

ENCAMINHAMENTOS:

- a) O que discutimos no encontro anterior?
- b) O que iremos fazer hoje?
- c) Quais as leituras realizadas no encontro anterior? De qual você mais gostou?

1.2 PRODUÇÃO, REVISÃO, REESCRITA DE CONTOS - Continuação.

ENCAMINHAMENTOS:

- ☐ Solicitar às crianças que troquem seus contos com os(as) colegas;
- ☐ Organizar os(as) alunos(as) em grupos, com a orientação de que os(as) mesmas deverão realizar a leitura dos textos dos(as) colegas;
- ☐ Após a leitura silenciosa, cada integrante da equipe deverá comentar o que observou na leitura, se falta algo, se precisa retirar;
- ☐ Pedir aos grupos que selecionem um texto para fazer a revisão coletiva;
- ☐ Transcrever para o quadro branco o texto indicado pelos(as) alunos(as), realizando o processo de revisão para somente depois trabalhar na reescrita.

1.3 AUDIÇÃO DE HISTÓRIAS, INFORMAÇÕES DE GÊNEROS DIVERSOS

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA - A Casa da Madrinha, de Lygia Bojunga Nunes.

- ☐ Para o momento inicial apresentar na roda objetos presentes na narrativa. Em seguida, mostrar a capa do livro, revelando o título e apresentando o autor e ilustrador com algumas informações sobre os mesmos. Logo, após convidar as crianças a ouvirem a história.
- ☐ Perguntar às crianças o que elas acreditam que encontrarão na leitura?

- ❑ Realizar a leitura em voz alta para as crianças
- ❑ Apresentar o livro *A Casa da Madrinha*, de Lygia Bojunga Nunes, obra que faz crítica ao sistema educacional tradicional.
- ❑ Realizar a vocalização da história para as crianças, mantendo nelas a necessidade de saber o que esperam;

2. RECURSOS

- ❑ Livro Literário

3. AVALIAÇÃO

- ❑ Os objetivos desta sequência didática serão avaliados por meio do envolvimento, participação e empenho nas aulas e nas atividades propostas.

REFERÊNCIAS

DOLZ, Joaquim et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro, Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

GAGLIARDI, Eliana. **Trabalhando com os gêneros do discurso**: Conto de fadas. Eliana Gagliardi, Heloisa Amaral. – São Paulo: FTD, 2001.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. Trad. Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

NEVES, André. **A Caligrafia de Dona Sofia**. Editora: Paulinas Editora, 2011.

NUNES, Lygia Bojunga. **A casa da madrinha**. Editora: CLB, 2002.

APÊNDICE K– Sequências didáticas – gênero textual carta



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



SEQUÊNCIA DIDÁTICA – Gênero Carta

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA “JUSTO JANSSEN”

TURMA: 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

COMPONENTE CURRICULAR: Língua Portuguesa

PERÍODO: 11 a 21.12.17

PROPOSTA: 04 encontros

1. OBJETIVOS:

- ☐ Participar de situações de comunicação oral, por meio da Roda de Conversa.
- ☐ Expressar-se, por meio da linguagem oral e escrita.
- ☐ Ler silenciosamente uma carta produzida pela professora e pesquisadora.
- ☐ Reconhecer as características da carta pessoal.
- ☐ Produzir cartas pessoais.
- ☐ Ouvir histórias, informações de gêneros diversos, expressando a opinião sobre a história ou o assunto em questão.

2. CONTEÚDO:

Gênero Textual: Carta Pessoal

- Função social
- Leitura
- Características e estrutura - remetente, destinatário, variação de linguagem, local, data, saudação, lugar de circulação;
- Produção de textos escritos (escrita, reescrita, revisão).
- ☐ Oralidade
- ☐ Análise linguística

3. ATIVIDADES SEQUENCIADAS:

3.1 PARTICIPAÇÃO EM SITUAÇÕES DE COMUNICAÇÃO ORAL

ENCAMINHAMENTOS:

- a) O que discutimos no encontro anterior?
- b) O que iremos fazer hoje?
- c) Quais as leituras realizadas no encontro anterior? De qual você mais gostou?

3.2 AUDIÇÃO DE HISTÓRIAS, INFORMAÇÕES DE GÊNEROS DIVERSOS

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA - O menino misterioso. Álvaro Ottoni Menezes.

MENEZES, Álvaro Ottoni de. **O menino misterioso**. Ilustração: Vitor Bellicanta. 1ª edição. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

- ☐ Para o momento inicial, apresentar, na roda, objetos presentes na narrativa. Em seguida, mostrar a capa do livro, revelando o título e apresentando o autor e ilustrador com algumas informações sobre os mesmos. Logo após, convidar as crianças a ouvirem a história.
- ☐ Perguntar às crianças o que elas acreditam que encontrarão na leitura?
- ☐ Realizar a vocalização do texto para as crianças.

3.3 APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO - O contato com cartas no contexto real: noções de contexto; elementos decisivos da situação de comunicação; tipo de texto.

ENCAMINHAMENTOS:

- ☐ Expor aos(as) alunos(as) o trabalho que será desenvolvido, esclarecendo que eles(elas) irão trabalhar com o gênero carta, e que realizarão um trabalho com esse gênero, por meio de etapas, ou seja, módulos;
- ☐ Promover uma discussão sobre o gênero carta, a partir das atividades, realizadas pela escola, de escrita de cartas ao “Papai Noel”;
 - Questões discutidas anteriormente e retomadas no encontro:
 - a) O que é uma carta?
 - b) Quem já recebeu alguma vez uma carta?
 - c) Alguém já escreveu alguma carta antes para um destinatário real?
 - d) O que acham da ideia de escrever uma carta, contando suas experiências com as leituras realizadas?
- ☐ Observar se há participação de todos(as); se todos(as) já tiveram contato com o gênero; as dificuldades e facilidades dos(as) alunos(as) para expressar oralmente suas ideias ou conhecimentos;

→ **LEITURA INDIVIDUAL E SILENCIOSA**

- ☐ Entregar uma carta escrita pela professora/pesquisadora pedindo às crianças que realizem a leitura da mesma, silenciosamente de forma individual ou em dupla e que depois, dialoguem com os colegas do grupo;
- ☐ Deixar as crianças buscarem os indícios, descobrirem o que tem escrito, para que dialoguem, entre si, sobre os achados.

→ **CONFRONTAÇÃO COM OS COLEGAS**

- ☐ Promover uma fase de intercâmbio, na qual as crianças possam confrontar hipóteses e achados da leitura silenciosa, por meio dos questionamentos:
 - a) Que tipo de texto é esse?
 - b) Quem está enviando ou escreveu?
 - c) Para quem foi enviada ou escrita?
 - d) Qual o conteúdo do texto?
 - e) O que mais vocês observaram?

- ☐ Pedir que cada grupo relate o que descobriu. Eles(elas) não deverão vocalizar/oralizar o texto, mas relatar suas descobertas.

→ **SISTEMATIZAÇÃO METACOGNITIVA E METALINGUÍSTICA**

- ☐ Solicitar as crianças que retomem o texto e marquem/sublinhem elementos como emissor, destinatário, conteúdo;
- ☐ Organizar no quadro branco, de forma coletiva, um quadro resumo sobre as descobertas das crianças.

Este texto é:

Quem escreveu foi?

Quem recebeu foi?

O conteúdo do texto é?

- ☐ Pedir às crianças que extraíam indícios de compreensão da superestrutura do texto, a partir da silhueta da carta, por meio da consigna:
 - a) Identifiquem e marquem: o autor (e a assinatura), o destinatário, a data e a sequência dos parágrafos.

4. RECURSOS

- ☐ Livros literários.
-

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: 14 e 18.12.17

1. ATIVIDADES SEQUENCIADAS:

1.1 PARTICIPAÇÃO EM SITUAÇÕES DE COMUNICAÇÃO ORAL

ENCAMINHAMENTOS:

- a) O que discutimos no encontro anterior?
- b) O que iremos fazer hoje?
- c) Quais as leituras realizadas no encontro anterior? De qual você mais gostou?

1.2 AUDIÇÃO DE HISTÓRIAS, INFORMAÇÕES DE GÊNEROS DIVERSOS

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA - O carteiro chegou.

AHLBERG, Allan. **O carteiro chegou**. Ilustrador: Janet Ahlberg. Tradução Eduardo Brandão. Companhia das letrinhas.

- ☐ Para o momento inicial apresentar, na roda, objetos presentes na narrativa. Em seguida, mostrar a capa do livro, revelando o título e apresentando o autor e ilustrador com algumas informações sobre os mesmos. Logo após, convidar as crianças a ouvirem a história.
- ☐ Perguntar às crianças o que elas acreditam que encontrarão na leitura?
- ☐ Realizar a leitura em voz alta para as crianças.

1.3 ANALISANDO A ESTRUTURA DE UMA CARTA PESSOAL

ENCAMINHAMENTOS:

- ☐ Realizar a vocalização da carta escrita pela professora /pesquisadora para que os(as) alunos(as) identifiquem a sua estrutura (destinatário, remetente, assunto...)
- ☐ Perguntar as crianças sobre a carta lida:
 - a) De que nos fala?
 - b) Quando foi escrita?
 - c) Quem irá receber?

1.4 PRODUÇÃO, REVISÃO, REESCRITA DE TEXTOS ESCRITOS.

- ☐ Pedir às crianças que se organizem em grupos com a finalidade de redigir uma carta para a: pesquisadora, professora, gestora, coordenadora, contando suas experiências com a leitura, desenvolvida no segundo semestre;
- ☐ Orientar as crianças que as cartas serão escritas para destinatários reais (pesquisadora, professora, gestora, coordenadora) e que as mesmas irão responder suas cartas como forma de devolutiva;
- ☐ Apresentar aos(às) alunos(as), algumas condições didáticas de produção de texto:
 - a) Para que escrever o texto?
 - b) Que tipo de escrita será essa?
 - c) Quem vai lê-la?
- ☐ Entregar uma silhueta de carta aos(às) alunos(as), como forma de recapitulação dos elementos discutidos no encontro anterior;

SILHUETA DE UMA CARTA¹⁰

The image shows a large rectangular frame containing several smaller rectangular boxes of different sizes and positions, representing the layout of a letter. The boxes are arranged as follows:

- A small box in the top right corner.
- A medium box on the left side, about one-third of the way down.
- A large box spanning most of the width, starting below the left box and ending near the bottom right.
- A second large box, similar in size to the first, positioned directly below it.
- A medium box in the bottom right area.
- A smaller box positioned below and to the left of the bottom right box.

¹⁰ Extraído:

JOLIBERT, Josette et al. **Além dos muros da escola**: a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Tradução Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2006.

- ☐ Após a escrita, solicitar aos(às) alunos(as) a revisão, no grupo, ou em duplas;
- ☐ Realizar a análise coletiva de uma das produções, no quadro branco;

IMPORTANTE: As quatro cartas, elaboradas pelas equipes, serão trabalhadas no mesmo processo de revisão de texto.

- ☐ Pedir aos(às) alunos(as) que reescrevam seus textos, após a revisão da 1ª versão apoiados(as) na carta escrita pela professora/pesquisadora e/ou em outros “modelos” apresentados;
- ☐ Após a reescrita, solicitar aos(às) alunos(as) que realizem a revisão textual do mesmo;

1.5 SISTEMATIZANDO AS CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO CARTA PESSOAL

- ☐ Assistir ao filme: “Cartas para Deus”, observando as características, estudadas no gênero, carta pessoal.
- ☐ Promover uma roda de conversa sobre elementos, apresentados no filme que tem relação com o gênero estudado.

1.6 TRABALHANDO COM PREENCHIMENTO DE ENVELOPE

- ☐ Entregar envelopes aos(às) alunos(as), orientando o preenchimento.

IMPORTANTE:

Solicitar junto à Secretaria da escola, com antecedência, o endereço das crianças para preenchimento dos envelopes.

1.7 AVALIANDO A CARTA ESCRITA

- ☐ Entregar às crianças um roteiro para a avaliação da carta escrita, solicitando que comparem com o seu texto.

ROTEIRO DE AVALIAÇÃO DA CARTA¹¹

COLOQUEI	SIM	NÃO
CABEÇALHO		
DATA		

¹¹ Extraído:

NOME DO EMISSOR		
ENDEREÇO		
NOME DO DESTINATÁRIO		
CORPO DA CARTA		
SENHOR		
PARÁGRAFOS		
MAIÚSCULA AO COMEÇAR CADA PARÁGRAFO		
PONTO AO TERMINAR CADA PARÁGRAFO		
AGRADECIMENTO		
DESPEDIDA		
DESPEDI-ME COM CORTESIA		
ASSINEI MEU NOME		
ESCREVI EM LINHA RETA		
DEIXEI A MARGEM DA ESQUERDA E DA DIREITA		
DEIXEI ESPAÇO EM BRACO ENTRE OS PARÁGRAFOS		

2. RECURSOS

- ☐ Silhueta de carta
- ☐ Roteiro para a avaliação da carta escrita
- ☐ 25 envelopes
- ☐ Filme: “Cartas para Deus”.
- ☐ Livro AHLBERG, Allan. **O carteiro chegou**. Ilustrador: Janet Ahlberg. Tradução Eduardo Brandão. Companhia das letrinhas.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: 21.12.17

1. ATIVIDADES SEQUENCIADAS:

1.1 PARTICIPAÇÃO EM SITUAÇÕES DE COMUNICAÇÃO ORAL

ENCAMINHAMENTOS:

- a) O que discutimos no encontro anterior?
- b) O que iremos fazer hoje?
- c) Quais as leituras realizadas no encontro anterior? De qual você mais gostou?

1.2 SOCIALIZANDO AS CARTAS

- ❑ Organizar um momento de socialização das cartas, escritas pelas crianças, ao coletivo da escola, alunos(as) do Ciclo de Alfabetização.

2. RECURSOS

- ❑ Cartas pessoais;

3. AVALIAÇÃO

- ❑ Os objetivos desta sequência didática serão avaliados por meio do envolvimento, participação e empenho nas aulas e nas atividades propostas.

REFERÊNCIAS

AHLBERG, Allan. **O carteiro chegou**. Ilustrador: Janet Ahlberg. Tradução Eduardo Brandão. Companhia das letrinhas.

JOLIBERT, Josette. **Além dos muros da escola**: a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Tradução Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MENEZES, Álvaro Ottoni de. **O menino misterioso**. Ilustração: Vitor Bellicanta. 1.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

APÊNDICE L – Livro: Diário de Intervenções Pedagógicas: experiências dialógicas no chão da escola

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)**

**DIÁRIO DE INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS NO 2º ANO DO CICLO DE
ALFABETIZAÇÃO:** experiências dialógicas no chão da escola

SÃO LUÍS – MA
2018

APRESENTAÇÃO

O fazer dialógico da leitura exige uma proposta dialógica nas escolas. Uma possibilidade que abra espaços para encontros entre leitores(as) e os textos. Encontros nos quais possamos experienciar a leitura como leitura perpassando pelo conhecimento do mundo e desenvolvendo a competência linguística dos(as) alunos(as) leitores(as).

Nossas escolas precisam buscar uma postura dialógica dos(as) professores(as) que, por sua vez, devem clamar por ações voltadas para o crescimento intelectual e linguístico das crianças.

Esta coletânea de textos originou-se do resultado da pesquisa intitulada **LEITURA, ENCONTRO COM OS(AS) OUTROS(AS):** processos dialógicos no ato de ler, dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da Universidade Federal do Maranhão, na Área de concentração: Ensino na Educação Básica, linha de pesquisa Ensino e aprendizagem e também, das reflexões, estudos e discussões tecidas no coletivo do Grupo de Estudo e Pesquisa “O Ensino da Leitura e Escrita como Processos Dialógicos” – GLEDIAL.

Em 2017, com o desdobramento das intervenções, realizadas na Unidade de Educação Básica “Justo Jansen”, em uma turma de 2º ano do Ciclo de Alfabetização e sob orientação da Professora Dr^a Joelma Reis Correia, chegamos à versão desta contribuição aos professores e às professoras da Rede Municipal de São Luís Maranhão, que têm por objetivo divulgar os registros de vivências e experiências, de propostas e ações, reflexões, atitudes e construções com alunos(as) e professora, sujeitos desta pesquisa, e como concretização do produto final da dissertação do Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica.

Vivenciamos esses momentos dialógicos no chão da escola. E este registro, sob a forma de diário, perpassa por reflexões contidas nesta coletânea.

É um material simples, embora longe de ser simplista. Trago no primeiro momento o registro diário das intervenções e finalizo, compartilhando as sequências didáticas elaboradas, desenvolvidas e avaliadas para cada momento de intervenção. A intenção, de fato, é dialogar com o(a) professor(a) sobre as dificuldades, as possibilidades e o desvendar do nosso olhar tão viciado em nossas construções

profissionais e pouco humanas. Portanto, convido você, professor(a) a apreciar, vivenciar comigo os momentos de intervenção sobre práticas de leitura no contexto do chão da escola.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Capa do livro “**Abracadabra**” de Simone Goh. Editora do Brasil. PNLD 2013 – 2015.

Figura 2: Capa do livro - **A menina que odiava livros**.

Figura 3: Capa do livro - **A menina que brincava com as palavras** de Fabiano Santos. Ilustrador: Daniel Diaz. Editora: Cortez.

Figura 4 – Capa do livro - **Pandolfo Bereba** – Eva Furnari. São Paulo, Moderna, 2000.

Figura 5 – Capa do livro - **OBAX**. André Neves. Editora: Brinque-Book, 2009.

Figura 6 – Capa do livro - **A Caligrafia de Dona Sofia**. André Neves. Editora: Paulinas Editora, 2011.

Figura 7 – Capa do livro – **Era uma vez...** Cacau Vilardo. Ilustração: Bruna Assis Brasil. São Paulo: Paulinas, 2012.

Figura 8 – Capa do livro – **A Verdadeira História dos Três Porquinhos**. Jon Scieszka. São Paulo Companhia das Letrinhas, 2014.

Figura 9 – Capa do livro - **A Casa da Madrinha**. Lygia Bojunga Nunes. Editora: CLB, 2002.

Figura 10- Capa do livro – **O menino misterioso** – Álvaro Ottoni Menezes. Ilustração: Vitor Bellicanta. 1.ed. Rio de Janeiro: José Olympio,

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

1 INTRODUÇÃO

2 REGISTROS DIÁRIOS DAS INTERVENÇÕES

Diário de escrita: como tudo começou...

Por que escrevo?

Por que intervir?

O que fazer da sala de aula?

Muitos são os desafios

Quem somos nesse universo pedagógico?

E o que significa atividades?

Por que falar sobre o que nos acontece?

Quem conta um conto, aumenta um ponto...

Era uma vez...

E vamos recomeçar...

Um novo caminho...

Era uma vez...

Por que registrar?

Caminhos, que direção tomar?

Por que as dúvidas tiram nosso sono?

Qual é o sentido de ensinar?

Para que apresentar cartas aos(as) alunos(as), no mundo do whatsapp?

A interativa discursividade no gênero carta, como trabalhar?

Precisamos aprender com o olhar...

Por que sistematizar?

REFERÊNCIAS

APÊNDICES

ANEXOS

1 INTRODUÇÃO

Escrever sobre o que estamos fazendo como profissional (em aula ou em outros contextos) é um procedimento excelente para nos conscientizarmos de nossos padrões de trabalho. É uma forma de “distanciamento” reflexivo que nos permite ver, em perspectiva, nosso modo particular de atuar. É, além disso, uma forma de aprender.

(ZABALZA, 2004)

A partir desta epígrafe inicio uma reflexão sobre a importância da escrita na trajetória docente, considerando as vivências e relatos no espaço educacional, especificamente escolar. Minha inserção em contextos de alfabetização, e, neste espaço de aprendizagem, enquanto Professora e Coordenadora Pedagógica, levou-me à necessidade de trazer para o grupo de professoras do Ciclo de Alfabetização um registro de vivências de sala de aula sobre práticas de leitura na perspectiva dialógica, por meio do gênero textual diário. Este, por sua vez e por excelência, é uma ferramenta fundamental para promover experiências de reflexão sobre a ação, capaz de distanciar e aproximar um sujeito à sua realidade.

Os dados gerados na pesquisa: **“LEITURA, ENCONTRO COM OS(AS) OUTROS(AS): processos dialógicos no ato de ler”**, da dissertação, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da Universidade Federal do Maranhão, na Área de concentração: Ensino na Educação Básica, linha de pesquisa Ensino e aprendizagem, e com a orientação valiosíssima da Professora Dr^a Joelma Reis Correia, contribuíram para a concretização deste produto final, que tem por objetivo divulgar os registros de vivências e experiências, de propostas e ações, reflexões, atitudes e construções com alunos(as) e professora, sujeitos desta pesquisa.

O registro do vivenciado, no chão da escola, traz consigo, segundo Zabalza (2004), todo um conjunto de fases sucessivas que facilitam o estabelecimento de um processo de aprendizagem, baseado em uma dupla categoria de fenômenos: a) o processo de se tornar consciente da própria atuação, ao ter de identificar seus componentes para narrá-los, e (b) o processo de recodificar essa atuação (transformar a ação em texto), possibilitar a racionalização das práticas e sua transformação em fenômenos modificáveis (e, portanto, possíveis de melhorar). (ZABALZA, 2004, p.27)

O registro da ação docente no diário contribuiu para: analisar o contexto de trabalho em sala de aula, a partir das atividades planejadas, numa perspectiva dialógica, enquanto agente produtora de conhecimento e pesquisadora; conhecer o processo de aprendizagem dos(as) alunos(as) e professora, sujeitos da pesquisa.

Dessa forma, “a escrita materializa dá concretude ao pensamento, dando condições de se voltar ao passado, enquanto está-se construindo a marca do presente. Nesse sentido, o registro escrito amplia a memória e historifica o processo [...]”. (ZABALZA, 2004)

Já dizia Freire (2017) que o registro da reflexão e sua socialização num grupo são “fundadores da consciência” e, assim sendo, são também instrumentos para a construção de conhecimento. O ato de escrever obriga a formulação de perguntas, levantamento de hipóteses, aonde se vai aprendendo mais e mais, tanto a formulá-las quanto a responder a elas. Assim, o registrar a reflexão cotidiana significa abrir-se para seu processo de aprendizagem, pois aquele que ensina aprende e é um exemplo, para seus(suas) alunos(as), de aprendiz do seu ensinar.

Temos acreditado que existe uma magia ao escrever, que se constitui como forma de crescimento e desenvolvimento pessoal, pois o registro regular dos pensamentos promove o rememorar de nossas atitudes, possibilitando refletir sobre nossas ações. É incrível, mas, ter um lugar para expressar emoções, dividir sentimentos e agradecer pelas benções, dá-nos muito conforto e nos ajuda a crescer como pessoa.

O diário é um gênero da esfera privada, escrito em primeira pessoa, em que o locutor e o destinatário se fundem na mesma pessoa, isto é, quem escreve, o escreve para si mesmo. Por isso, há a tendência em alcançar a informalidade e a sinceridade do locutor.

É bem possível que você já tenha ouvido a expressão “segredo guardado a sete chaves”. Acredite: o diário já veio, em alguns momentos, acompanhado de algumas chaves. Será que sua função é somente armazenar aquilo que não temos vontade de revelar a ninguém? Pois bem, além disso, ele serve para registrarmos os fatos ocorridos no dia a dia, expressarmos nossas ideias, emoções, desejos e até fazermos aquele desabafo que tanto nos incomoda.

Como dito anteriormente, este registro se propõe a historicizar momentos do processo de intervenção das experiências do chão da escola que apresentam algumas inquietações: como aproximar o coletivo de profissionais da escola campo,

com a proposta de leitura dialógica, à luz dos teóricos que discutem sobre práticas discursivas e o contexto de sala de aula? Como impactar esses profissionais, na busca de um novo caminhar? Será que a forma como estamos pensando esse processo ajudará o grupo a sentir-se motivado à mudança? Essas interrogações não ficarão guardadas a “sete chaves”. Elas servirão para discutirmos e ampliarmos as possibilidades de trabalho com a leitura no contexto escolar.

Os textos que constituem este livro foram vivenciados em sala de aula, no decorrer das intervenções, realizadas no ano de 2017, por ocasião da pesquisa anteriormente mencionada. Todos tratam de meus dilemas, enfrentados como professora-pesquisadora, em meu processo de pesquisa e de aprendizagem (no meu fazer pedagógico), junto à professora e aos(às) alunos(as). Este material é destinado aos(às) professores(as) do Ciclo de Alfabetização, não como manual, mas como possibilidade de alimentar reflexões sobre o ensinar e o aprender o processo de leitura.

REGISTROS DIÁRIOS DAS INTERVENÇÕES

ENCONTRO

A cada encontro: o imprevisível.

A cada interrupção da rotina: algo inusitado.

A cada elemento novo: surpresas.

A cada elemento já parecidamente conhecido:
desconhecimento.

A cada encontro: um novo desafio, mesmo que
supostamente já vivido.

A cada tempo: novo parto, novo compromisso.

A cada conflito: nova faceta insuspeitável.

A cada aula uma aventura.

A cada aula uma revelação.

A cada aula uma perplexidade.

Cada aula um caminho na busca de mim mesma.

Cada aula um nascimento com o outro.

(MADALENA FREIRE, 2017)

09 de fevereiro de 2017.

Diário de escrita: como tudo começou...

Por mais longa que seja a caminhada o mais importante é dar o primeiro passo.
(VINÍCIUS DE MORAES, 2011)

Bem, foi dado o primeiro passo nessa caminhada, com a apresentação do Projeto de Pesquisa: **LEITURA, ENCONTRO COM OS(AS) OUTROS(AS):** processos dialógicos no ato de ler. Ao discutir sobre as intenções de investigação do trabalho com a leitura no espaço escolar, os profissionais da instituição foram muito receptivos e atenciosos, o que favoreceu o desenvolvimento do trabalho.

A pesquisa foi iniciada com um seminário, que ocorreu no dia 09.02.17, e contou com a participação de quinze profissionais da instituição: doze Professoras, as Gestoras e a Coordenadora Pedagógica. Desse quantitativo de profissionais presentes, três eram docentes do Ciclo de Alfabetização, do qual uma é sujeito. A atividade de reunir os sujeitos participantes teve o objetivo de sensibilizar o corpo docente para se sentir parte da pesquisa, considerando que os interessados precisariam estar de acordo com os objetivos.

Na Pauta de Formação (APÊNDICE A), desenvolvida com as professoras, foram propostos como objetivos: a) refletir sobre situações de leituras, trabalhadas na escola, e sua relação com as necessidades dos(as) alunos(as); b) apresentar a proposta de projeto à equipe pedagógica da escola, enfatizando a necessidade do trabalho com pesquisa, voltada para o desenvolvimento de práticas leitoras; c) discutir a metodologia de trabalho, bem como o produto final da pesquisa.

As participantes foram levadas a refletir sobre as seguintes questões: Quem as ensinou a ler? Como se lê? Quem deve ensinar a criança a ler? Estas questões se configuraram como elementos desafiadores, pois, em suas respostas, na maioria, apareceu a família como a grande responsável por ter-lhes ensinado a ler. Ainda, quando questionadas sobre quem deve ensinar a criança a ler, não havia dúvida, para as professoras, de que a escola deveria assumir esse papel, mas afirmaram que a família não tem realizado a sua “parte”. É preciso, entretanto, um cuidado com essa mesma fala de que os pais/mães e/ou responsáveis precisam fazer sua parte, embora reconheçamos a importância que eles(as) têm na educação dos(as) filhos(as).

Nesse contexto, me pergunto: quem foi preparado para ensinar a criança a ler e a escrever no espaço escolar? Qual é o papel da escola no processo de aquisição da cultura letrada? Por que sempre somos levados ao discurso de que se o(a) aluno(a) não aprendeu a ler e a escrever como sendo responsabilidade da família?

Coadunando com essa ideia de que os pais/mães não, necessariamente, são os responsáveis pela não aprendizagem das crianças, Cagliari (1998, p.25) afirma que "o objetivo fundamental da escola é desenvolver a leitura, para que o aluno se saia bem em todas as disciplinas, pois, se ele for um bom leitor, a escola cumpriu em grande parte a sua tarefa". Este autor define que a leitura deve ser a extensão da escola na vida das pessoas para que elas sejam capazes de entender a sociedade em que vivem. No entanto, ainda é muito recorrente a concepção de que os pais/mães são os grandes responsáveis pelo processo de leitura das crianças.

No referido Seminário, foram propostas outras atividades às professoras, propostas relacionadas ao ato de ler, tais como trabalhos práticos para observar seu próprio comportamento de leitor adulto, com base na proposta de Jolibert (1994, p.16-19), cujo objetivo foi criar motivos e mostrar a necessidade de as docentes participarem da pesquisa. Como aponta Leontiev (2016), a necessidade é a força motriz para o objeto da atividade humana e sempre corresponde a outra necessidade. Dessa maneira, os motivos tornam-se fundamentais, à medida que compreendemos que "[...] a atividade não pode existir sem um motivo; a atividade "não motivada" não envolve uma atividade privada de motivo, mas uma atividade com um motivo subjetivo e objetivamente oculto" (LEONTIEV, 2016, p.104, grifo do autor).

Nesse contexto, os(as) professores(as) têm a responsabilidade de criar novos motivos e novas necessidades nas crianças, para que estas possam se apropriar da cultura mais elaborada, criada ao longo da história.

15 de setembro de 2017.

Por que escrevo?

Escrever é preciso!

Escrevo porque à medida que escrevo vou me entendendo e entendendo o que quero dizer, entendo o que posso fazer.

Escrevo porque sinto necessidade de aprofundar as coisas, de vê-las como realmente são...

(LISPECTOR, 1991)

Movida por esse pensamento de Lispector e no desejo de entender o que quero dizer e o que posso fazer, organizei o planejamento do primeiro encontro formativo das professoras da escola campo de pesquisa (APÊNDICE B). A proposta de trabalho para os encontros formativos foram organizadas em um Projeto de Formação Continuada (APÊNDICE B) e teve como objetivo discutir sobre o processo de alfabetização dos(as) alunos(as) nas turmas do 1º Ciclo do Ensino Fundamental. As professoras foram recebidas com a vocalização do texto de Madalena Freire 2017. *Educador educa a dor*.

Embora já tivesse compreendido muitos aspectos, relacionados ao ensino do ato de ler e escrever na escola e por estar vivenciando intensamente o processo de observação participante, precisei ouvir as professoras, uma vez que nem sempre as compreendia, pois o discurso se distanciava da prática por falta, muitas vezes, de aprofundamento de uma fundamentação teórica.

Para tanto, foi necessária a utilização da metodologia “roda de conversa”, para que eu pudesse perceber, no discurso das mesmas: O que é alfabetizar? O que é leitura? Quais são as funções da leitura? Que gêneros textuais são mais utilizados no trabalho com a leitura em sala de aula? Por quê? Como ensinar a leitura para seus(suas) alunos(as)? Qual material teórico prático consultar para orientar o trabalho com a leitura? Quando do início do trabalho com a alfabetização dos(as) alunos(as), por onde começar? Como trabalhar a leitura de textos se os(as) alunos(as) não sabem ler e escrever? Por que não conseguimos alfabetizar todos(as) os(as) alunos(as) atualmente?

Discuti com as professoras sobre as “formas” como o grupo tem realizado o trabalho com a leitura na escola e chegamos à conclusão de que temos feito sempre as mesmas coisas e esperado resultados diferentes. Que estamos sempre na defensiva, que nosso(a) aluno(a) precisa ser apoiado em suas descobertas, em suas inquietações, em suas dificuldades.

25 de setembro de 2017.

Por que intervir?

Intervir é dialogar, é participar do processo com “ingenuidade” para se chegar à “rigoriedade”.

(PAULO FREIRE, 2001, grifo do autor).

A intervenção em si é que estabelece se um conhecimento está sendo construído, transferido, repassado, aprendido. Neste contexto, somente por meio do diálogo é possível gerar uma intenção, um ato responsivo. Dessa forma, a dimensão do diálogo é explicitada por Freire como a essência da educação, visto que, através deste, estabelece-se uma interação entre os participantes, proporcionando-lhes a oportunidade de serem sujeitos do processo e, portanto, de crescerem juntos numa relação horizontal e não imposta.

Partindo dessa concepção, ou seja, de traçar relações de forma horizontal, iniciamos o primeiro momento de intervenção. Nossa! Como estávamos apreensivas (professora e pesquisadora), principalmente na etapa de planejamento. Isso mesmo, no processo de planejar com a professora, sujeito da pesquisa. A cada organização do trabalho as inquietações se manifestavam, mesmo com todo o estudo que vínhamos realizando sobre a perspectiva dialógica da leitura.

Nessa primeira proposta de planejamento (APÊNDICE C), a nossa intenção era que as crianças pudessem compreender o plano de trabalho proposto para o ensino do ato de ler como prática dialógica. Iniciar uma proposta nessa perspectiva requer toda uma mudança na própria organização do espaço; mas, para isso, é preciso ouvir, antes, as crianças, para saber se elas estão satisfeitas com o que vivem e o que, de fato, querem viver.

No momento da intervenção, apresentamos o plano de trabalho às crianças, por meio da leitura dramatizada “Abracadabra”, da autora Simone Goh. Essa atividade possibilitou mostrar a elas atividades que realizaríamos em conjunto durante todo o período.

Logo em seguida, partimos para a Roda de Conversa, que se constitui em uma atividade na qual as crianças, sentadas em círculos, falam, dão sua opinião, conseguem manifestar suas ideias. Nesse momento, os principais elementos do diálogo estavam em torno dos questionamentos: O que acham da sala de aula? O que gostariam que mudasse? O que acham dos momentos de leitura? Vocês

gostam de ler? Quem realiza a leitura para vocês? O que você mais lê? Cada criança teve a oportunidade de falar algo sobre os questionamentos sugeridos. Claro que a Roda de Conversa varia muito, mas, para início do trabalho, precisamos saber o que pensam as crianças sobre essa temática.

As crianças relataram que não gostam muito do espaço escolar, pois para elas não tem colorido, e gostariam que mudasse para um espaço maior. Na verdade o espaço é muito pequeno para o quantitativo de crianças. Elas conseguem perceber essa falta de espaço para o movimento ou deslocamento de todos(as). Sobre como a leitura acontece na sala de aula elas falaram:

- “Gosto muito, porque a tia traz livros para nós e faz a leitura”;
- “Não gosto, porque ainda não sei ler”. Outra criança se manifesta.

Após o momento da intervenção, com a escrita do ocorrido no dia, ficamos nos perguntando: o que a criança quis dizer “quando afirma que ainda não sabe ler?”. Essa é uma boa questão a ser discutida na próxima Roda de Conversa.

Percebemos, no contexto da sala de aula, que as crianças da turma apresentam uma familiaridade com práticas de leitura, apresentadas pela professora. Porém, essas práticas levam a realização da leitura a momentos estanques, distanciados do contexto das atividades realizadas nas diversas áreas. Tanto que as crianças começaram a denominar a pesquisadora de “Tia de Leitura”. A princípio, também incorri nesse erro, alimentando a denominação; mas, no encontro seguinte, este assunto se tornou pauta da Roda de Conversa.

28 de setembro de 2017.

O que fazer da sala de aula?

Fazer da sala de aula o lugar de aprendizagem natural do sujeito é estabelecer como objetivo da escola criação de um ambiente onde se partilha e constrói significados. A decorrência de se aceitar esta afirmação como verdadeira é que aos que fazem a escola cabe o planejamento de atividades de ensino, mediante as quais professores e alunos possam ampliar modificar e construir significados.

(MOURA, 2001)

A prática pedagógica do(a) educador(a) não fica situada apenas no âmbito do conhecimento, envolve também dimensões éticas, na medida em que lida com valores, interesses e concepções de homem e de mundo; assim, o papel do(a) professor(a) é ser competente nessa ação planejada. O que significa que as suas escolhas, ao planejar suas atividades educativas, não são gratuitas ou casuais.

Nesse dia, para o trabalho com as crianças, pensamos detalhadamente a proposta (APÊNDICE C) que seria desenvolvida. Estávamos na expectativa de realizar uma manhã significativa para elas.

Na Roda de Conversa ficamos impressionadas com algumas delas, quando socializaram seus diálogos com os familiares sobre o trabalho com a leitura que estávamos desenvolvendo. Para muitas, e com carinha de felicidade, a forma como estávamos trabalhando se constituía em uma nova maneira de perceber a leitura. Alguns(algumas) relataram que chegou à escola uma “tia de leitura”. Logo estávamos sendo a “tia” da sala de aula e a “tia” da leitura. Segundo o relato das crianças, na roda, os responsáveis perguntaram bastante sobre as atividades desenvolvidas.

Dessa forma, perguntamos aos(às) alunos(as) qual a melhor maneira de “chamar” os(as) pais/mães e/ou responsáveis para conhecer as atividades de leitura? Para surpresa, as crianças relatam que o convite era uma forma “bacana” de escrever, convidando-os. Pensamos, então, em organizar um convite aos(às) pais/mães e/ou responsáveis para conhecerem as leituras que estávamos realizando. Então, decidimos que, em nosso encontro seguinte, trabalharíamos com esse gênero textual e quem tivesse algum tipo de convite em casa poderia levar para que pudéssemos analisar a sua estrutura, características e discutir sobre a sua função social.

Aproveitamos o momento para falar do equívoco que havíamos deixado acontecer no encontro anterior, ou seja, que não tinha a “tia da leitura” e a “tia da sala de aula”. Nós (professora e pesquisadora) trabalharíamos a leitura em todos os momentos, senão incorreríamos no erro de que existe o “Clássico momento” para se trabalhar a leitura em sala de aula, como se em todos os momentos a criança não estivesse precisando desta atividade cultural. Conversamos, ainda, sobre um ponto que nos deixou intrigadas no último encontro, no que se refere à afirmação do aluno sobre “não saber ler”. Para tanto, começamos a discutir sobre essa questão. As crianças em sua totalidade relataram que não saber ler significa:

- “Não saber as letras”;
- “Não conseguir juntas as sílabas, daí não dá para ler”.

Diante disso, entregamos um caderno para cada criança, no qual elas teriam a possibilidade de organizar os gêneros textuais que iríamos trabalhar em sala de aula. Iniciamos um diálogo sobre a importância desse instrumento que iria se constituir como elemento articulador entre escola e família. Informamos que, no caderno, os responsáveis teriam a possibilidade de conhecer os textos lidos pelas crianças.

O caderno tem como função a organização dos textos trabalhados nos encontros de intervenção. O trabalho com a leitura, na perspectiva dialógica, traz a compreensão de construção de sentidos em leitura que deve considerar o processo de alfabetização e não somente com relação às descrições dos níveis linguísticos, necessários ao domínio da língua. Nessa perspectiva, o sentido que deve ser atribuído ao texto vai se construindo por meio da troca entre interlocutores(as), leitores(as) e os textos entre si.

Percebemos nos olhos de cada criança a felicidade de ter recebido o caderno. E perguntamos como o intitulariam. As crianças, responderam:

- “Será meu mundo encantado”;
- “Meu diário de aventuras”;
- “O livro com as minhas leituras favoritas”.

Ficamos nos perguntando que magia causou essa pequena iniciativa nas crianças. Logo após, realizamos a leitura da folha de apresentação do caderno e orientamos como elas deveriam apresentar aos(às) seus(suas) pais/mães e/ou responsáveis. Diante desse diálogo, um aluno pede para falar:

- “Tia não é bom apresentar na hora da novela, pois mamãe pode brigar”.

Outro diz:

-“Vou esperar todos chegarem em casa para contar a novidade e realizar a leitura para eles”. Em seguida, uma criança comenta:

-“Tia, eu não sei ler, como vou fazer?”.

Ficamos nos indagando o que significa não saber ler na visão do aluno, já que havíamos discutido esse ponto na Roda de Conversa. Diante disso, começamos a perceber a necessidade de promover atividades, por meio das quais as crianças compreendessem que, mesmo sem saberem ler convencionalmente, era possível realizar a leitura dos textos. Para tanto, acreditávamos (professora e pesquisadora) na necessidade de nos fundamentar teoricamente sobre o assunto, cujo livro selecionado para esse fim foi “Como Alfabetizar? Na Roda com as professoras dos anos iniciais de Cecília Goulart”, mais precisamente o Capítulo 6: “Mas eu não sei ler!”: refletindo sobre o ensino da leitura. Nesse momento precisávamos refletir sobre: Como lemos? Quais conhecimentos utilizamos para a compreensão leitora, e como aprendemos a ler? Esse movimento de estudo (APÊNDICE B) aconteceu no dia 29.09.17, ou seja, no 2º encontro destinado à formação das professoras no campo de pesquisa.

Encaminhamos a pergunta para a turma:

- Crianças, o que devemos sugerir para quem ainda não lê?

E as crianças respondem: - “Peça para alguém ler para você.”

Solicitamos às crianças que realizassem a leitura silenciosa, pois chegamos à compreensão de que, mesmo sem saber ler convencionalmente as crianças, por meio dessa prática de exploração de texto, conseguem buscar indícios, pistas sobre o que está escrito, pois compreendemos que aquilo que os(as) alunos(as) convencionam como “não saber ler” é o fato de “não oralizar”. E assim combinamos a leitura que seria realizada em casa. Após esse momento, apresentamos o texto de Vinícius de Moraes, “A casa”. A atividade contou com a leitura silenciosa do texto, o que nos fez corroborar com Jolibert (1994, p.49):

É possível ver os olhares fixarem o texto, pularem de um lugar a outro, varrerem em todas as direções, sem que a criança mexa os lábios, num silencioso momento de atenção. [...] cada criança trabalha: está procurando um sentido para o texto.

Alguns(algumas) alunos(as) que já dominam a leitura estavam ansiosos(as) para realizar a leitura em voz alta. Por essa razão, foi um exercício

desafiador para eles(as) devido ainda não terem experienciado essa forma de leitura. Será que a atividade foi um processo perturbador? Segundo Jolibert (1994, p.50, grifos da autora):

Não para as crianças, que não têm, como os professores, que contrabalançar o peso da herança forte dos hábitos escolares anteriores. Nada mais “natural” para elas do que viver situações em que aprender a ler é ler e onde ler é atribuir sentido a um escrito a partir de um verdadeiro questionamento nascido de uma real necessidade (informação/prazer) tirando de todos os indícios que podem ser coletados hipóteses de sentido verossímeis e verificando-os?

Após a leitura do texto, iniciamos um trabalho voltado para a estrutura da língua, porém, sem deixar o sentido em segundo plano. O momento mais esperado era a contação da história do livro de Eva Furnari – Pandolfo Bereba. Ficamos pensativas com a colocação de algumas crianças, ao verbalizarem: “como essa história é diferente?”; “essa autora escreve bem”; “eu não conhecia histórias de príncipes que não fossem bonitos”.

Finalizando a manhã, pudemos perceber que as crianças nem esperaram chegar a casa para contar a “novidade”, no portão da escola já ouvíamos narrando a história para os(as) pais/mães e/ou responsáveis e da atividade que precisariam realizar.

09 de outubro de 2017.

Muitos são os desafios.

Saber dar a todos o tempo adequado de aprender é uma das funções da docência. É um saber tão profissional quanto dominar os conteúdos. Propiciar na escola, na sala de aula e em cada atividade planejada as condições necessárias à aprendizagem exige dos profissionais do ensino uma competência especial para lidar com o tempo de aprender e não só de ensinar.

(ARROYO, 2004).

A cada proposta, a ser elaborada, muitos eram os desafios, levando-nos, a todo o momento, à reflexão das nossas ações. Para o planejamento da proposta desse dia não foi diferente, (APÊNDICE D), uma vez que precisávamos retomar um assunto surgido na Roda de Conversa do encontro anterior, ou seja, a discussão de um convite para “chamar” os(as) pais/mães e/ou responsáveis para a apresentação do trabalho que estávamos realizando com as crianças.

De início, deparamo-nos com a elaboração de objetivos totalmente desvinculados da prática social de leitura. Quanto à organização das atividades, nós nos limitamos a trazer o gênero convite em uma folha xerocopiada e com apenas um modelo. Diante de um olhar mais apurado, começamos a discutir por que uma folha xerocopiada de convite? Por que não os modelos de convite recebidos pelos(as) alunos(as), pesquisadora e professora? Ora, se estávamos trabalhando, na perspectiva de textos reais, por que não possibilitar às crianças o manuseio de convites recebidos? Em se tratando de um gênero discursivo, não faria sentido o trabalho em folha xerocopiada. O “modelo” que levamos para as crianças tratava-se de textos fictícios, ou seja, sem espaço no contexto real.

Ficamos nesse impasse, discutindo que essa prática tem sido trabalhada, corriqueiramente, na escola, ou seja, o(a) professor(a) explica rapidamente sobre o gênero textual “convite” e, logo em seguida, propõe a escrita. Então nos debruçamos, mais uma vez, na leitura sobre essas questões didáticas no planejamento do ensino do ato de ler. Para nos ajudar nesse entendimento, realizamos o estudo do artigo de Arena “Dilemas didáticos no ensino do ato de ler” que muito nos ajudou nessa compreensão.

Partindo dessa reflexão, começamos a discutir sobre a necessidade de propiciar o manuseio de convites diversos (casamento, aniversário, formatura etc.) para distribuir entre as crianças. E, assim, organizamos o planejamento com a

perspectiva de promover situações reais do uso do gênero convite que, segundo Arena (2008), necessita de espaço para a atribuição de sentido.

Desse contexto de interação com as crianças, entregamos a elas os convites reais, para que realizassem a leitura silenciosa, procurando indícios a fim de descobrir o texto escrito. Por isso, trabalhamos com agrupamentos, no sentido de favorecer a máxima circulação de informações, ou seja, organizamos as crianças em pequenos grupos e, depois, em um grupo maior, uma roda com a discussão. Mas, algumas questões nos inquietaram na observação desses grupos: um deles ficou em dúvida sobre um convite de aniversário com a temática “selva”, ou seja, para eles(as) era um convite para uma aventura, pois não conseguiam associar a uma festa de aniversário. Somente depois de muitos questionamentos conseguiram perceber que era um convite para uma festa de aniversário com a temática selva.

Então, diante de necessidade de discutir sobre as histórias de aventura, combinamos que iríamos trabalhar no próximo encontro sobre contos que retratem aventuras, embora na atividade de contação de histórias tivéssemos realizado a leitura do texto *Obax* de André Neves.

16 de outubro de 2017

Quem somos nesse universo pedagógico?

Eu sou essa pessoa a quem o vento chama,
a que não se recusa a esse final convite,
em máquinas de adeus, sem tentação de volta.

Todo horizonte é um vasto sopro de incerteza:
Eu sou essa pessoa a quem o vento leva:
já de horizontes libertada, mas sozinha.

Se a Beleza sonhada é maior que a vivente,
dizei-me: não quereis ou não sabeis ser sonho?
Eu sou essa pessoa a quem o vento rasga.

Pelos mundos do vento em meus cílios guardadas
vão as medidas que separam os abraços.
Eu sou essa pessoa a quem o vento ensina:

Agora és livre, se ainda recordas.

(MEIRELES, 2013,)

Esse convite de Cecília Meireles traz as recordações sobre a intervenção realizada (APÊNDICE E). Nas atividades de hoje, as crianças sinalizaram na Roda de Conversa que os únicos convites que haviam recebido e/ou conheciam até o presente momento era o de aniversário e que desconheciam ou não conseguiam associar as informações que chegavam a casa, para participar de reuniões, como convites.

Neste momento fiquei me perguntando: será que nós professores temos essa percepção de que as crianças associam o convite para a reunião, como algo de imposição? Quando enviamos para casa, solicitando a vinda dos(as) pais/mães e/ou responsáveis damos a ideia de “imposição”?

Apresentamos às crianças os “modelos” de convites que conseguimos, junto à Coordenadora, pesquisadora, e os trazidos de casa pelas crianças. E, à proporção que íamos mostrando, contávamos a história daquele convite; não o conteúdo, mas como eles chegaram às nossas mãos.

Fomos tentando construir uma percepção de que estamos envolvidos em uma infinidade de situações comunicacionais às quais somos expostos ao longo de nossa vida. Aliás, nem precisa tanto, pois durante um único dia podemos estar

envolvidos em diferentes contextos e ambientes, que exigem de nós um comportamento linguístico específico.

Começamos a conversar com as crianças sobre qual era nosso objetivo em elaborar o convite?

“- Tia é para convidar os pais”.

“- Chamar a família para conhecer nossas leituras.”

Continuamos a conversa, enfatizando que a situação de comunicação, naquele momento, era de convidar alguém e, por essa razão, estávamos fazendo uso desse gênero. Dialogando com a professora, discutimos sobre as possibilidades de situações comunicativas em sala de aula. Ainda que inconscientemente, selecionamos um gênero que melhor se adaptasse àquilo que desejávamos transmitir aos(as) nossos(as) interlocutores(as), sempre com a intenção de sobre eles(as) obter algum efeito. Seja no bilheteinho deixado na porta da geladeira, seja nas postagens feitas nas redes sociais ou até mesmo nas piadas que contamos para os(as) nossos(as) amigos(as), os gêneros estão lá, trabalhando a serviço da comunicação e da linguagem.

Bem, voltando às atividades de intervenção, entregamos os convites às crianças, organizadas em quatro grupos, solicitando que realizassem a leitura silenciosa desses convites. Como já havíamos iniciado no encontro anterior, discutimos as impressões que as crianças já tinham sobre os convites lidos. Daí, fomos para a análise dos elementos composicionais do convite até chegarmos à elaboração deste. As crianças foram muito poéticas na produção:

Para os pais/mães, titios(as), avôs(os) gostaríamos muito da sua participação na reunião do dia 27.10.17. Temos uma surpresa. Vocês querem saber? Então venham para a reunião, às 09h 30. Podemos adiantar que nossas leituras estarão presentes. Aguardamos vocês com muitas histórias.

A estrutura comunicativa do convite acima é muito diferente dos convites visualizados pelos(as) alunos(as), mas cumpriu a sua função diante da situação comunicativa, ou seja, do momento imediato em que o gênero discursivo se materializou em texto numa situação real de uso.

19 de outubro de 2017

E o que significa atividades?

A atividade que faz sentido é aquela que permite à criança entrar em contato com o mundo, aprender a usar os objetos que os homens foram construindo ao longo da história – os instrumentos, a linguagem, as técnicas, os objetos materiais e não materiais, tais como: a filosofia, a dança, o teatro – e é isso que garante o desenvolvimento de aptidões, capacidades, habilidades em cada um de nós.

(MELO, 1999)

Com esse pensamento iniciamos mais um planejamento de atividades (APÊNDICE F) para os(as) alunos(as), com a preocupação de que precisamos atentar para os elementos, tais como necessidade, motivo, ação e operação. As necessidades humanas motivam o homem a agir, por meio de diferentes ações, utilizando-se de vários instrumentos e estratégias que irão ser operacionalizadas por meio de manipulação de um instrumento, satisfazendo, assim, a necessidade inicial.

Analisando as atividades desenvolvidas no encontro anterior, observamos que havia a necessidade de trabalharmos com o gênero textual “conto”, devido às dúvidas que pairavam sobre o convite de aniversário, com a temática aventura na selva.

Trabalhamos com a proposta de saber quais conhecimentos prévios estavam em “jogo” no momento inicial da atividade. Eis que as crianças sinalizaram o reconhecimento de algumas características do gênero conto; mas, “ficou” no ar a questão contos de fadas, contos de aventura. Existe diferença? Qual?

Ficamos nos indagando como é necessário que o(a) professora(a) alfabetizador(a) tenha conhecimento sobre o conteúdo a ser tratado. Para as crianças “contos de fadas” e “aventura” eram a mesma coisa. Propusemos a organização da turma, em grupos, os quais deveriam realizar a leitura silenciosa de três contos, a saber: O gato de botas; O patinho feio e As aventuras de Gulliver. Os(as) alunos(as) precisavam buscar indícios sobre o que estava escrito. Solicitamos a elas que, ao realizarem a leitura silenciosa, fossem pensando em alguns elementos/características presentes no texto.

Observando as crianças percebemos que elas possuem uma grande dificuldade em se relacionar com o texto à procura de indícios, como mostra o diálogo.

- Por que você está murmurando a leitura?
- Porque leitura precisa ser falada.
- E por que falada?
- Porque precisa treinar.
- Treinar?
- O que é treinar?
- Tia, é ler cada pedacinho para saber se já consigo ler.

É impressionante como o contato com o texto, em sala de aula, leva a criança a relacionar a leitura ao treino, conforme demonstra o diálogo. Como a nossa pretensão era que procurassem indícios nas leituras viabilizadas, esse momento foi um pouco tumultuado para alguns, porque a leitura é vista como momento de oralizar, demonstrar ou não que já conseguem verbalizar o texto, mesmo sem entender o seu sentido.

Ao discutirmos (professora e pesquisadora) sobre como as crianças se veem nesse momento, pudemos perceber que é essencial a fase de trabalho em que elas entram em contato com o texto, de forma individual e silenciosa. No entanto, algumas dúvidas pairavam em nossas representações sobre como trabalhar a leitura levando o(a) aluno(a) à procura de sentido.

Fez-se necessário iniciarmos um estudo, no dia 20.10.17, sobre a construção da compreensão do texto pelas crianças (APENDICE B). Aproveitamos o momento de formação/estudo para nos debruçarmos em Jolibert e Sraiki, Construção da compreensão de texto do livro. Esse momento foi crucial para o entendimento de que a leitura individual e silenciosa, realizada simultaneamente, era fundamental, pois a individual traz momento de liberdade para a criança, numa relação privilegiada com o texto que está descobrindo, e a silenciosa para tirar das crianças a ideia de que a leitura gira em torno da oralidade e da decifração, em detrimento da atividade de compreensão.

À proporção que as crianças entravam em contato com o texto, observamos como buscavam construir significados e, em alguns momentos, intervindo em suas buscas. O diálogo com uma criança que realizava a leitura do conto “O patinho feio”, expressa o que dizemos.

- Qual é esse conto?
- O patinho feio.
- Como você sabe?

- Tem um pato no título?
- E o que é título?
- É quando a gente inicia a história e tem o nome.
- E como inicia o título?
- Com a letra “o”.
- E depois?

- Tia tem um pato e o conto que conheço que tem um pato é o do patinho feio.

A intervenção se constituiu como um momento de ajuda à criança, no intuito de fazê-la atribuir sentido ao que estava lendo, mesmo sem ela dominar o código linguístico. Após a leitura silenciosa, as crianças puderam expressar as suas percepções sobre o que estava escrito em seus textos. Fomos ao quadro branco, na intenção de registrar as características dos textos, por meio dos indícios descobertos pelos(as) alunos(as). Perguntamos às crianças quem estava com um conto de fada e quem tinha realizado a leitura de um conto de aventura. Dividimos o quadro branco para registrar as características dos contos, as crianças sinalizavam sobre elementos como:

- Inicia com “Era uma vez”.
- No conto: “O gato de Botas”, Olha aqui.
- Tia, no conto “O patinho feio”, também.

Outra criança, em relação ao conto “As viagens de Gulliver”, afirma: nesse conto também começa assim.

Acabamos por registrar as duas características nas duas colunas organizadas, para escrever as características presentes ou não nos contos lidos.

As crianças começaram a passear mais uma vez com os olhos procurando algo mais. Começaram a falar o que tinha em um e em outro conto até que uma criança, praticamente, “grita” para chamar a atenção:

- Tia, no conto do Gulliver só tem personagens de pessoas e no Gato de Botas e Patinho Feio tem animais.

- Nossa, crianças, que “bacana”! Exclamamos.

- Tia, tia. Na história do Patinho Feio, ele (patinho) sofre muito, porque a família dele não gosta da diferença entre os irmãos. E, no Gato de Botas, o gato é um espertalhão.

- E no conto as Aventuras de Gulliver?

- Tem emoção, mas não tem final feliz.

- Mas, a rainha deixa o personagem voltar para casa. Isso não é final feliz?

- Não. Tem que ter: E viveram felizes para sempre.

Bem, a análise dos textos, feita pelas crianças, foi extensa e, a cada momento, alguém queria se fazer ouvir para apontar algo. Esse momento é muito importante e precisa ser muito bem aproveitado, valorizado pelo(a) professor(a).

Como já estávamos no final do horário, ainda ficaram situações a serem organizadas, a partir dos indícios levantados pelas crianças: discussão sobre as versões que os contos apresentam, por exemplo.

23 de outubro de 2017

Por que falar sobre o que nos acontece?

Parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência, e dar-se tempo e espaço.

(LARROSA, 2001).

Em nossa avaliação sobre o trabalho com as crianças, no encontro anterior, discutimos (professora e pesquisadora) sobre as vivências e intencionalidades da leitura e da necessidade de colocarmos os(as) alunos(as) em situações reais de leitura. Analisamos, ainda, a necessidade de inserirmos atividades, voltadas para os quatro eixos trabalhados e considerados no planejamento em Língua Portuguesa, a serem desenvolvidos nas turmas de 2º ano do Ciclo de Alfabetização, ou seja, com os quatro eixos em Língua Portuguesa (leitura, produção de textos escritos, oralidade e análise linguística).

Com a intenção de cultivar a arte do encontro a contextos reais, pensamos na proposta de trabalho (APÊNDICE G). Embora nosso objeto não se constitua no estudo da escrita, nesse contexto necessitamos atender os elementos do planejamento da professora, sujeito da pesquisa, no trabalho voltado aos quatro eixos direcionados ao trabalho em Língua Portuguesa.

Com esse propósito propusemos aos(às) alunos(as) a possibilidade de pensar sobre a escrita de contos, registrando suas aventuras diárias ou algum momento vivenciado que gostariam de denominar de: As aventuras de Na oportunidade, cada criança poderia escrever suas maiores histórias.

As crianças, ao socializar suas aventuras, relataram contextos diversos, que transcrevemos abaixo:

- “As aventuras de Nina... trata de uma menina meiga que busca viajar pelo mundo à procura de um tesouro...”.

- “As aventuras de João Guilherme... conta a saga de um viajante, reproduzindo as aventuras de Gulliver...”.

- “A aventuras de Magaly... reproduz a história real de uma criança no sítio da avó”

06 de novembro de 2017

Quem conta um conto, aumenta um ponto...

- Era uma vez uma formiguinha que resolveu escalar uma imensa montanha. Acontece que já tinha chegado o inverno e, quanto mais subia a formiguinha, mais encontrava dificuldade pelo caminho. João Guilherme (2º ano do Ciclo de Alfabetização) referência à fábula a cigarra e a formiga.

- Era uma vez... a Cinderela. Ela acordou e a história terminou (Nina – 2º ano do Ciclo de Alfabetização).

Como é linda a capacidade de imaginação de nossas crianças. Na Roda de Conversa, quem conta um conto aumenta um ponto, as crianças deixaram sua imaginação fluir, pois tiveram a oportunidade de fazer sua capacidade criadora desenvolver e criar muitas continuidades no “era uma vez”.

Com essa atividade (APÊNDICE H) associamos os ditados ou ditos populares, também conhecidos como provérbios, aos contos, na intenção de promover o diálogo das crianças. E realmente discutir com os(as) alunos(as) sobre a proposta a ser desenvolvida, garantindo a participação efetiva dos(as) mesmos(as). Percebemos a diversidade de respostas, apresentadas pelas crianças, a motivação e o interesse em participar.

Para o levantamento, eles(as) foram relatando sobre os elementos necessários para o preenchimento. E nós, nesse contexto, funcionamos como escribas. Vejamos:

Contos de fada citados pelos(as) alunos(as)	Pontos principais da história.	Personagens	Como termina a história.

Ficamos encantadas com o desenvolver da atividade, pois as crianças demonstraram muito interesse e participação. Ao final estávamos com uma discussão riquíssima sobre vários contos de fada.

Tivemos uma única divergência sobre o conto “A bela e a fera”. Isso porque **mais** de uma criança apresentou versões diferentes para o mesmo conto. O que nos levou a pensar na próxima proposta de trabalho, ou seja, buscar as versões diferentes, impressas e o filme, para que as crianças chegassem a um consenso.

09 de novembro de 2017

Era uma vez...

Uma menina nem bonita e nem feia. Ela andava por uma estrada nem larga nem estreita. Enquanto passeava, seus pés esbarraram em algo: Um livro.
(VILARDO, 2012)

No, Era uma vez, as crianças se divertiram contando histórias fantásticas:

“uma menina pobre que sonha em ser modelo”
(Magaly, aluna do 2º ano – Ciclo de Alfabetização).
“um menino que gostaria de aprender a ler”
(Hiago, aluno do 2º ano – Ciclo de Alfabetização).

Assim iniciamos a nossa “Hora do conto”, com a participação das crianças, criando suas próprias histórias. Muito emocionante. Nossas crianças têm um potencial imaginativo maravilhoso. Foram muitas histórias contadas que nos encantaram.

Continuamos a atender às necessidades dos(as) alunos(as), por meio de atividades, voltadas para o gênero textual “conto” (APÊNDICE I). Após as crianças demonstrarem certa inquietação sobre as diversas versões de um conto específico, “A Bela e a Fera”, pensamos (pesquisadora e professora) na possibilidade de desfazer essa questão, apresentando algumas versões desse conto.

Fomos pesquisar e, realmente, encontramos diversas versões, desde a sua primeira versão “Bela e a Fera” ou “A Bela e o Monstro”. É um tradicional conto de fadas francês.

A Bela e a Fera

Versão Disney: Um príncipe é castigado por sua arrogância, e acaba transformado em uma Fera. O feitiço só terminaria quando ele amar alguém, e for amado também. Dez anos depois, ele ainda não conseguiu essa façanha. Até descobrir Bela, uma garota culta que se torna a prisioneira em seu castelo. Bela o recusa no início, mas acaba se apaixonando. O feitiço se desfaz e os dois ficam juntos.

Versão original: Em uma das primeiras versões, de Gabrielle-Suzanne Barbot de Villeneuve, Bela tem algo em comum com Cinderela: duas irmãs malvadas e invejosas. A trama original continua: após conquistar o amor da Fera, as irmãs tentam reter Bela fora de sua casa durante muito tempo. A ideia é irritar o Fera, fazendo com que ele devore sua amada quando ela retornar. (CARMELO, 2015)

Diante das informações que conseguimos encontrar, fizemos um apanhado das características do conto apresentado pela *Disney* e da versão original. As crianças ficaram atentas às informações trazidas e ansiosas para assistir ao filme, uma vez que já havíamos realizado a leitura da versão adaptada pelos irmãos Grimm.

13 de novembro de 2017

E vamos recomeçar...

Nada jamais continua,
Tudo vai recomeçar!
E sem nenhuma lembrança
Das outras vezes perdidas
Atiro a rosa do sonho nas tuas mãos distraídas.
(QUINTANA, 2006)

Precisamos (professora e pesquisadora) atentar para orientar nas dúvidas dos(as) alunos(as), para a sistematização sobre as variadas versões do conto “A Bela e a Fera”. Hoje proporcionamos um momento de encantamento para as crianças com a versão da *Disney*. Organizamos o espaço de sala de aula para realizar a exibição do filme.

Ao terminar a atividade (APÊNDICE I), ficamos nos perguntando: Que esforços mentais as crianças fazem para somente visualizar a imagem do filme? Que interações são realizadas?

Essas questões ficaram nos consumindo e, para nos ajudar, fomos à procura de significações teóricas sobre a exibição de filmes para o trabalho com os textos literários.

Descobrimos que:

a) a leitura envolve aspectos institucionais, culturais e sociais muito amplos, que se interrelacionam com vários campos de estudo. O conceito de leitura vai além da mera interação entre um leitor e um texto.

b) precisamos levar ao(à) aluno(a) textos das mais diferentes esferas sociais, pois as práticas discursivas abrangem os textos escritos, falados, a integração da linguagem verbal com outras linguagens.

c) a utilização de filmes em sala de aula é um gênero textual que dá oportunidade de se comunicar de forma imagética, visível, sonora e dinâmica das cenas que correspondem à realidade ou próxima a esta.

d) não basta apenas utilizar textos fílmicos como recurso didático, pois o filme é um gênero que tem suas especificidades e devem ser respeitadas.

Napolitano (2008) nos alerta sobre a peculiaridade do cinema que faz parte da comunicação e cultura de massa, também da indústria do lazer. Ao trabalhar em sala de aula, o professor não deve se esquecer dessas várias

dimensões. Com relação à relevância do desenvolvimento da criticidade do aluno, mediante exibição de filmes, Napolitano (2008, p.15) afirma que:

É preciso que a atividade escolar com o cinema vá além da experiência cotidiana, porém sem negá-la. A diferença é que a escola, tendo o professor como mediador, deve propor leituras mais ambiciosas além do puro lazer, fazendo ponte entre a emoção e a razão de forma mais direcionada, incentivando o aluno a se tornar um espectador mais exigente e crítico, propondo relações de conteúdo/linguagem do filme com o conteúdo escolar.

Bem, respondendo aos nossos questionamentos iniciais, temos: Que esforços mentais as crianças fazem para somente visualizar a imagem do filme? Para responder a esse questionamento precisamos acreditar em uma prática dialógica de articulação do que desenvolvemos ao longo das atividades sequenciadas até chegarmos à exibição do filme, ou seja, confrontar a leitura realizada nos livros e a realizada nas imagens. Para isso, precisamos nos constituir como mediadoras desse processo. Sobre as interações que são realizadas, vamos explorá-las na próxima Roda de Conversa com as crianças.

16 de novembro de 2017

Um novo caminho...

Façamos da interrupção um caminho novo.
Da queda um passo de dança.
Do medo uma escada,
Do sonho uma ponte, da procura um encontro.

(FERNANDO SABINO, 2014)

À procura de trilhar caminhos que permitam o desenrolar de novas possibilidades, trabalhamos hoje com a proposta, ainda, voltada para o gênero conto (APÊNDICE J).

Então, na procura constante de fazer diferente o que já realizamos, há anos e da mesma forma, buscamos discutir com as crianças sobre as interações realizadas a respeito da leitura do texto escrito e imagético do conto “A Bela e A Fera”.

Na fala das crianças, fomos percebendo que elas comentavam sobre as formas diferentes apresentadas para o mesmo conto. Expressões como:

“Dependendo de quem escreveu aparece uma história”.
(Magaly – 2º ano do Ensino Fundamental).

“Acho que o momento que foi escrito mudou a história”
(Samantha - 2º ano do Ensino Fundamental).

“Ah! tia, se cada criança aqui fosse escrever uma história, sairia diferente” (Wilson - 2º ano do Ensino Fundamental).

Para ampliar o repertório das crianças, propusemos a leitura de outro conto que apresenta mais de uma versão; no caso, a história dos “Três porquinhos”. Realizamos a leitura do conto “A verdadeira história dos três porquinhos”. As crianças discutiram muito sobre o assunto. Umas eram a favor de que o lobo era o vilão, outros mudaram de ideia.

Vivenciamos momentos muito bons nas conversas realizadas com a comparação e a análise dos contos trabalhados.

20 de novembro de 2017

Era uma vez...

...as situações realizadas de forma a não estabelecer relação dos objetivos, motivos e necessidades...

Hoje o trabalho de intervenção com as crianças nos fizeram pensar sobre atividades de estudo que nada tem a ver com as atividades realizadas na escola, tais como: leitura, escrita que estamos acostumadas a planejar para as crianças.

Iniciamos as atividades com a roda de conversa, que se constituiu em atividade permanente, junto aos(às) alunos(as). Conversamos sobre as necessidades das crianças em termos de leitura e constatamos que elas se encontram entusiasmadas em realizar propostas voltadas para o ato de ler.

As crianças iniciaram perguntando o que nós (professora e pesquisadora) tínhamos pensado para o trabalho e o que a “tia” da sala tinha realizado em outros momentos. Atividades que eles gostaram muito, ou seja, contação de histórias com o gênero textual conto. Bem, até aí, acredito que a professora tem demonstrado mudanças no fazer das atividades pedagógicas, envolvendo a leitura, pois não fica somente reservado a um momento as “aulas” de leitura.

Quando apresentamos a proposta (APÊNDICE K) para o trabalho com livro “Era uma vez...”, de Cacau Vilardo, as crianças ficaram encantadas com as possibilidades que o livro poderia trazer. Iniciamos apresentando como esse livro havia chegado a nossas mãos. Isso é muito importante, pois as crianças puderam perceber que a leitura tem uma história, um sentido nas mãos de quem a conta.

Era uma vez ... e as crianças puderam iniciar todos os contos que conheciam. E olha que não foram poucos. Ficamos encantadas com as possibilidades que a proposta trouxe para o dia.

23 de novembro de 2017

Por que registrar?

O aprendizado do registro é o mais poderoso instrumento na construção da consciência pedagógica e política do educador, pois quando registramos, tentamos guardar, prender fragmentos do tempo vivido que nos é significativo, para mantê-lo vivo. Não somente com lembranças, mas como registro de parte de nossa história, nossa memória. Com estes registros construímos nossa memória pessoal e coletiva. Fazemos história.

(MADALENA FREIRE, 2017)

Fico aqui a questionar-me sobre a relevância da escrita para nós. Por que escrever? Durante a sua história, o homem sempre utilizou os signos como instrumentos comunicativos. E, em havendo a necessidade de comunicar, escrevemos.

Hoje, retomamos a leitura do livro “Era uma vez...” de Cacau Vilardo (APÊNDICE K), considerando que as crianças oralizaram histórias belíssimas no encontro anterior e intencionamos que elas pudessem escrever suas histórias com início “Era uma vez...”. Apresento alguns resultados dessa atividade:

ERA UMA VEZ....
 Não era uma vez não seria ~~alguma~~
 dos os dias um mínimo um mais inte-
 ligente do turma que sabia muita m-
 uito mesmo um dia não esperava pelo
 a prova ele estudou estudou estu-
 deu até cansado até que dormiu no
 dia seguinte ele acordou se a-
 correu em casa foi pra escola pe-
 rreu que não ia conseguir mais
 ele conseguiu tirar nota A depois por
 a cara mostrou pros pais disse
 e que conseguiu e FIM

ERA UMA VEZ....

[illegible]

ERA UMA VEZ....

Era uma vez um menino bem alegre ele pa-
 rava pela cidade, as almas de meninos alegres
 tinham para uma brincadeira, mas a verdade
 é que uma brincadeira não era uma brincadeira
 comum, era uma brincadeira escondida, a me-
 nina tentava descobrir a misteriosa da brincadeira
 e aí apareceu um mago e um selo e magi-
 co estava colocando o selo no cartão e o me-
 nino bem alegre perguntou ao mago quem co-
 nhece a misteriosa da brincadeira? o mago
 respondeu eu não conheço, mas a minha
 irmã sabe, a misteriosa da
 brincadeira é que os brinquedos são magos.
 O menino se divertiu mas depois encon-
 trou uma letra pequena correndo a letra esta-
 va com medo e a letra perguntou você
 pode me dar uma água por favor? O me-
 nino bem alegre respondeu eu não posso
 mas essa é uma brincadeira magica então
 eu posso dar água e o menino bem alegre
 deu a água para a letra. A letra falou
 muito obrigada!

Proporcionar momentos de aprendizagens aos(as) alunos(as) tem sido uma das maiores alegrias nesse percurso de intervenção. Como tenho ficado alegre com o retorno das crianças. Essa primeira versão de escrita nos leva a acreditar que repertoriando nossas aulas com leituras diversas, seguindo uma lógica de, primeiramente, organizar momentos de leitura silenciosa, passando por momentos de vocalização de textos diversos que garante o movimento de escrita, como algo relevante e necessário a quem escreve,

30 de novembro de 2017

Caminhos, que direção tomar?

No Meio do Caminho

No meio do caminho tinha uma pedra
 tinha uma pedra no meio do caminho
 tinha uma pedra
 no meio do caminho tinha uma pedra.

Nunca me esquecerei desse acontecimento
 na vida de minhas retinas tão fatigadas.
 Nunca me esquecerei de que no meio do caminho
 tinha uma pedra
 tinha uma pedra no meio do caminho
 no meio do caminho tinha uma pedra.
 (ANDRADE)

As pedras, mencionadas nesta poesia, podem ser classificadas como obstáculos que as pessoas encontram no percurso de sua caminhada. Essas pedras podem impedir a pessoa de seguir o seu caminho, obrigando-as a permanecerem estáticas às situações diversas.

Hoje concentramos o foco (APÊNDICE L) na perspectiva em oferecer às crianças a possibilidade de revisitarem seus textos, produzidos no encontro anterior, dando o entendimento de que os mesmos não estavam finalizados, prontos na 1ª versão, ou escritos. Por não ser uma prática corriqueira, percebi nas crianças certa indisposição para essa atividade. Foi a primeira pedra encontrada no caminho.

Iniciamos a discussão com as crianças na roda de conversa sobre a escrita que realizaram. Que, quando escrevemos, colocamos nossa primeira ideia no papel, mas que, depois, podemos ampliar, escrever outras linhas, outras ideias. Daí, perguntamos se alguém gostaria de realizar a leitura do texto produzido, no encontro anterior. Tivemos apenas uma criança que se disponibilizou a fazer para o grupo. Perguntamos, então, para o aluno:

- Você acha que seu texto necessita de ampliação? Ou seja, precisa de mais ideias?

- Acho que não, tia.

- Bem, verifique se você colocou todos os elementos que nós estudamos sobre contos.

- Sim.

Então posso transcrever seu texto para o quadro branco e apresentar a escrita para a turma?

- Pode.

Assim, iniciamos a transcrição do texto para o quadro branco da forma como se encontrava na 1ª versão.

ERA UMA VEZ....

Era uma vez, um príncipe que se chamava Roberto. Ele morava em um reino no meio da floresta. O pai de Roberto era um rei, sua esposa que era a rainha morava de um lado de uma bruxa que quis se vingar por que ela tinha um castelo e ela fazia muito mal com as pessoas então ela pediu para os cavaleiros destruírem o castelo da bruxa.

O pai do príncipe estava doente. A bruxa tinha uma poção para melhorar o pai do príncipe Roberto.

O príncipe Roberto era apaixonado pela uma princesa chamada Violeta. A bruxa ficou sabendo e capturou a princesa. O príncipe aproveitou e foi pegar a poção para o pai e resgatar a princesa. Ele pegou o seu cavalo e sua espada e foi na caverna da bruxa. Ele entrou e atacou a bruxa. Foi muito grande a luta e o príncipe ganhou, e pegou a poção para o pai e resgatou a princesa Violeta. O pai ficou feliz e eles se casaram e foi felizes sempre.

Texto trabalhado com a revisão coletiva.

À proporção que escrevíamos um parágrafo, íamos discutindo elementos estruturais do conto, bem como a análise da estrutura ortográfica e sintática.

Foi um grande desafio a realização do trabalho, porém muito gratificante perceber a participação da turma nesse processo.

05 de dezembro de 2017

Por que as dúvidas tiram nosso sono?

Dúvidas me assolam, e me tiram do sono mal dormido.
 Haverá sentido nesse fazer?
 - Cadê o Sol? Onde está a peneira?
 Estou tapando o Sol com a peneira? Ou pondo a peneira
 para ver melhor o Sol?
 Haverá sentido nesse fazer? Que Sol é esse que me ilumina?
 E que me cega?
 Haverá sentido nesse fazer?
 E cadê a peneira? Que me escuda do ofuscamento?
 Haverá sentido nesse fazer?
 Haverá sentido nesse fazer trabalho de formiguinha?
 O que terá sentido?
 Escondendo-me estou nesse fazer?

O termômetro são os olhos das crianças, das professoras?
 - A participação dos pais?
 - O caminhar pelas próprias pernas.
 Ou a gralha acadêmica. Oca da vida
 Cadáver ambulante de inveja e mesquinharia?
 - Haverá sentido nesse fazer?
 [...]
 (MADALENA FREIRA, 2017)

Quais sentidos nesse fazer pedagógico que estamos realizando?
 Dúvidas, buscas, pesquisas, leituras, planejamento, tudo isso tem, sim, um sentido:
 pensar em possibilidades de aprendizagem para nossas crianças.

A casa da madrinha de Lygia Bojunga foi nosso momento de audição de histórias de hoje. Perguntamos às crianças se já conheciam a história e, em coro, responderam que não. Que alívio! Alívio, sim. Fico sempre preocupada em levar histórias já conhecidas pela turma, até porque já passamos por esse momento e notamos que os(as) alunos(as) perdem completamente o interesse.

Trabalhamos, ainda, com a revisão, reescrita e escrita dos textos sobre contos (APÊNDICE M), por meio de diversos recursos, dentre eles a leitura, nas intervenções realizadas para essa finalidade. Que trabalho árduo! Ufa!

Ficamos pensando na dificuldade que se constitui em realizar esse trabalho, que é árduo, porém necessário. Nosso termômetro, os olhares das crianças. Fomos ponderando em evitar repetições com revisões confusas e superficiais e sempre na intenção de incentivar a reescrita em todas as produções.

E qual o sentido? O caminhar pelas próprias pernas, por meio de ação e reflexão. Fomos adotando, com os(as) alunos(as), os diferentes movimentos de reestruturação do texto. Desde o acréscimo de elementos gráficos (acentos, sinais,

questões ortográficas...), passando pela substituição ou acréscimo de elementos (palavras e até mesmo frases por completo), até a modificação da ordem no processo de encadeamento das ideias.

Durante todo esse processo, estávamos atentas para que a leitura fosse percebida pelas crianças, como necessária nesse momento de revisão e reescrita, pois o texto precisa fazer sentido para quem o lê.

Bem, não concluímos hoje o trabalho, precisaremos de mais um encontro para a sistematização dessa sequência.

07 de dezembro de 2017

Qual é o sentido de ensinar?

Toda ação educativa traz a marca da intervenção.
Para uma concepção que busca uma relação democrática, o ato de intervir aquece, fundamenta, promove e impulsiona o processo de aprendizagem e a construção do conhecimento.

(MADALENA FREIRE, 2017)

Ah! Madalena Freire me inspira. Nossa, que reflexão maravilhosa. O desafio, a marca da intervenção. Intervir é ter consciência do que planejar e para quem estamos planejando. É ter, como ponto de partida, a orientação de que o planejamento nasce na avaliação.

Avaliando o encontro anterior, podemos perceber que as intervenções que estamos realizando têm proporcionado e impulsionado momentos significativos na aprendizagem das crianças.

Na sequência didática (APÊNDICE M), continuamos com a revisão dos textos produzidos pelas crianças. Nesse movimento, fomos percebendo que a forma como trabalhamos, diariamente, sem esse processo contínuo de ir e vir, não garante de fato aprendizagem às crianças.

Estávamos cientes de que o que de fato impulsiona a aprendizagem dos(as) alunos(as) é a dialogicidade do processo de intervenção nas atividades realizadas. É essencial esse movimento de discursividade, de “permissão”, para que as crianças trabalhem o seu processo de aprendizagem, buscando alternativas a fim de perceberem que é possível realizar leituras, mesmo sem saber ler.

11 de dezembro de 2017

Para que apresentar cartas aos(as) alunos(as), no mundo do whatsApp?

Isso que vou ensinar serve pra quê?

Recebi uma carta de um menino: 'Querido Rubem Alves, li o seu livro 'O Patinho Que Não Aprendeu a Voar', aprendi que liberdade é fazer aquilo que a gente deseja muito e eu quero ser livre. Ponto, parágrafo. Tenho uma professora que é demais. **Ela manda a gente ler os seus livros e grafar os encontros consonantais e os dígrafos**'. O que é que o menino vai fazer com encontro consonantal? Pra que é que serve isso? Pra nada. E dígrafo? Pra que é que serve? "Pra nada".

(RUBEM ALVES, 2011, grifos nossos)

Isso que vou ensinar serve para quê? Rubem Alves traz uma grande reflexão para nós, professores(as), sobre ensinar estruturas desvinculadas de contextos dos(as) alunos(as). E fiquei me perguntando para que ensinar cartas aos(às) alunos(as), no mundo do whatsApp?

Bem, o gênero carta surge nesse contexto de pesquisa diante do período natalino. As crianças escrevendo suas cartas para o "Papai Noel", um destinatário imaginário que motivou as crianças da escola a buscarem esse gênero discursivo, há tempo "substituído" pelo e-mail, whatsApp, mas que mantém seu encanto.

Portanto, em nosso planejamento (APÊNDICE N) fomos buscar o contato das crianças com as cartas, no contexto real. Discutimos por meio da Roda de Conversa sobre: O que é uma carta? Já havia recebido uma carta alguma vez? Como recebeu essa carta? Eis que algumas respostas já eram esperadas:

- "Tia, nunca recebi nenhuma carta".

- "Antes, eu recebia de minha tia, de São Paulo. Agora, ela liga ou manda whatzap".

Apresentamos uma carta escrita pela professora/pesquisadora às crianças, priorizando a leitura silenciosa. A intenção era que os(as) alunos(as) buscassem indícios sobre o que iríamos encontrar na leitura, considerando que não dissemos o que havia escrito no texto, somente enfatizamos que se tratava de uma carta.

Nesse momento, o intercâmbio de informações entre as crianças foi fundamental para o confronto de hipóteses e achados na leitura silenciosa. Trabalhamos com aspectos relacionados à sistematização desse intercâmbio, organizando um quadro resumo das descobertas das crianças.

14 de dezembro de 2017

A interativa discursividade no gênero carta, como trabalhar?

A carta pessoal é um gênero das práticas da escrita que, interativa e discursivamente, opera sobre o destinatário, mas também sobre o remetente. Através de seus eventos, instaura-se um espaço discursivo. [...] das relações marcadamente hierárquicas. [...]

(GUIMARAES, 2002)

Pensamos nesse contexto de interações, entre remetente e destinatário e do espaço de discursividade desse gênero trabalhado (APÊNDICE O), com a audição do livro “*O carteiro chegou*” de Allan Ahlberg.

Retomamos a leitura da carta escrita para a apresentação do trabalho com o gênero. Esclarecemos que deveria escrever uma carta a um destinatário (pesquisadora/professora/gestora/coordenadora e aos(às) pais/mães), relatando as experiências com leituras desenvolvidas no segundo semestre.

Apresentamos as condições didáticas para a produção do texto, tais como: Para que escrever? Que tipo de escrita será essa? O que não poderemos deixar faltar nessa escrita? Quem vai lê-la?

Após a 1ª escrita, entregamos a silhueta de uma carta aos(às) alunos(as), que teve como objetivo fazer com que as crianças trouxessem seus textos mais próximos desse gênero.

E, para que a proposta se efetivasse de fato com todos os seus elementos, entregamos um envelope às crianças, orientando-as no preenchimento.

18 de dezembro de 2017

Precisamos aprender com o olhar...

Não fomos educados a olhar pensando o mundo, a realidade, nós mesmos. Nosso olhar cristalizado nos estereótipos produziu, em nós, paralisia, fatalismo, cegueira. Para romper com esse modelo autoritário, a observação é a ferramenta básica neste aprendizado da construção do olhar sensível e pensante.
(MADALENA FREIRE, 2017, grifo meu)

O que temos aprendido com o olhar sensível e pensante?

Confesso que, em minha prática pedagógica, meu olhar sempre reproduziu paralisia e cegueira. Paralisia em chegar a fazer as mesmas coisas, sempre acreditando que estava fazendo o melhor. Cegueira por não conseguir perceber nas crianças o que estavam falando, mas o que eu gostaria de ver e ouvir.

Ao planejar, não considerava parte da fala dos(as) meus(minhas) alunos(as), apenas a fala do meu “eu”. Sempre enfatizando o monólogo que nos ensinaram, considerando a criança que nos apresentam nos livros e as suas “características”.

Nesse contexto de pesquisa, necessitei buscar uma postura mais aberta para ver e ouvir as crianças no que falam; quais as suas hipóteses quando trabalham em determinadas atividades. E ajudar essas crianças a buscarem sintonia com sua aprendizagem.

No trabalho que realizamos hoje (APÊNDICE O), continuamos com a leitura e escrita de carta, sempre atentas ao que os(as) alunos(as) estavam fazendo, discutindo, verbalizando, construindo e desconstruindo hipóteses.

Chega uma hora em que Magaly se aproxima e pergunta:

- “Tia Kátia, quero escrever para sua professora”.
- “Nossa! Por quê? Você não a conhece!”.
- “Sim, mas você fala tanto dela que gostaria de conhecê-la”.
- “Veja, não há problema em escrever para a minha professora”.
- “Qual é o nome dela mesmo?” Preciso colocar aqui (apontando para o destinatário).

E começa a verbalizar alto o que está escrevendo.

- “Querida Professora...”

Fiquei pensando sobre que relação Magaly estabeleceu com a minha orientadora para sentir a necessidade de escrever a ela.

Reproduzo na íntegra o texto da aluna na 1ª escrita.

Joelma São Luís 18 de dezembro

Querida tia Joelma a sua melhor
 Aluna tia Katia da muito leitura
 para nos agente aprende muito
 rapido agente gosta muito da aula
 da sua aluna ela ensina muita
 coisa interessante na sala eu
 queria poder conversar mas não
 da então eu fiz esta carta
 para voce espero que goste desta
 carta eu quero muito conversar
 voce a tia Katia me deu esta
 folha eu estou fazendo minha
 propria carta de natal para voce
 se comunicar comigo e a leitura
 da sua aluna faz agente aprender
 mais rapido agente gosta muito da
 tia Katia e da tia Eliane agradeço
 por tudo então tchau.
 feliz natal
 Magaly

Sobre o olhar! É um ato de aprendizagem constante, de reflexão de sensibilidade para com o outro. É retomar o teórico por meio da observação da realidade do outro.

21 de dezembro de 2017

Por que sistematizar?

Será que vai dar tempo?

Quero tempo!
Tempo para existir
No que desejo e penso.

Quero tempo para falar, escrever.
No meu tempo, ritmo próprio.
De tudo que venho fazendo e buscando.

Tempo, que te quero tempo!
Para viver o duvidar
O perder-se
O não fazer nada
Para melhor pensar, desejar.

Tempo! Tempo! Que te quero tempo!
Tempo de juntar forças
De viver mudanças
No meu trabalho de formiga e cigarra
Para continuar nascendo todo dia.

- Será que vai dar tempo?
(MADALENA FREIRE, 2017)

Tempo em pesquisa é ouro. Fico pensando como tem passado rápido esse período de intervenção. Tudo bem planejado; já estamos na finalização da nossa conversa, mas não no diálogo sobre práticas de leitura no contexto escolar.

Gostaria de mais tempo para falar, para escrever, para intervir, para viver situações com as crianças que muito contribuíram com minha prática. Tempo, tempo; tempo para continuar com esse aprendizado constante e no chão da escola.

Nas atividades de hoje (Apêndice P), marcadas por uma grande emoção, ao assistirmos ao filme “Cartas para Deus”, pudemos presenciar a demonstração de fé numa criança de oito anos, munida de amor e crença, e que encara uma batalha contra o câncer. O que chama a atenção no filme é que as orações da criança são feitas em forma de cartas, que ela escreve e envia para Deus.

Em nosso contexto, as cartas escritas pelas crianças foram lidas e entregue aos seus(suas) destinatários(as) reais.

Querida Tia Kátia São Luís 19 de dezembro

Tia Kátia você já leu tantas histórias pra gente, já deu um caderno de leitura, já trouxe presente filmes. aí que legal! Eu gostei de muitas coisas, eu acho que eu gostei de tudo mesmo a minina que brincava com as palhetas, a rei pandeiro, a bola e a ferra, a minina que escrevia os livros, este é um filme bem legal fala sobre uma minina que escrevia os livros bem mais do que quando os personagens saindo do livro ela tem de os livros

feliz natal,
anthony

Como citei anteriormente a conversa finaliza por aqui, mas o diálogo continua. Continua porque não podemos nos isentar da responsabilidade de buscar alternativas para as dificuldades referentes à leitura, contribuindo, assim, com possibilidades de superação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Por uma nova educação**: pra que serve o encontro consonantal e dígrafo? Filosofia e Literatura, 2011.

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.

CAGLIARI, Luís Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 1999. . Cultura escrita, literatura e história. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor**. 5ª edição. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. Trad. Adriana Lopes. 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GUIMARÃES SILVA, J. Q. Um **Estudo sobre o Gênero Carta Pessoal**: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita dos textos. 209 f. 2002. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte, 2002.

JOLIBERT, Josette. **Formando Crianças Leitoras**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Conferência proferida no I Seminário Internacional de educação de Campinas. Leituras SME nº4 julho/2001. p. 5.

LEONTIEV Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Rubens Eduardo Frias. 2. Ed. São Paulo: Centauro, 2016.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. 20 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

MEIRELES, Cecília. **Solombra**. Editora: Global, 2013.

MELO, Suely Amaral. **Algumas implicações pedagógicas na escola de Vygotsky para a educação infantil**. Proposições. Campinas, v. 10, n.1, p.16-27, mar.1999.

MORAES, Vinicius de. **Antologia Poética** (ed. de bolso). Ed. Companhia de Bolso, 2011.

MOURA, M. A. **A atividade de ensino como ação formadora**. In: CASTRO, A. ; CARVALHO A. (Orgs.) Ensinar a ensinar: didática para a escola. São Paulo: Editora Pioneira, 2001.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

QUINTANA, Mario. **Poesia completa**. Rio de Janeiro. Editora Nova Aguilar, 2006.

SABINO, Fernando. **O encontro marcado**. Editora Record, 2014.

VILARDO. Cacau. **Era uma vez...** Ilustração: Bruna Assis Brasil. São Paulo: Paulinas, 2012.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Trad. Ernane Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A - PAUTA DO SEMINÁRIO DE APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



PAUTA DO SEMINÁRIO DE APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO
UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA “JUSTO JANSSEN”
DATA: 09.02.17
HORÁRIO: 07 h 30 às 11 h 30.
PÚBLICO: 12 Professores (as) do Ensino Fundamental
TEMÁTICA: Leitura

1. OBJETIVOS:

- Refletir sobre situações de leituras trabalhadas na escola e sua relação com as necessidades dos(as) alunos(as).
- Apresentar a proposta de projeto à equipe pedagógica da escola, enfatizando a necessidade do trabalho com, voltadas para o desenvolvimento de práticas leitoras;
- Discutir a metodologia de trabalho, bem como o produto final da pesquisa.
- Refletir sobre o que é ler.

2. SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

I. LEITURA EM VOZ ALTA: O menino que aprendeu a ver – Ruth Rocha.

II. LEVANTAMENTO DE CONHECIMENTOS PRÉVIOS

- ✓ Realizar o levantamento de conhecimentos prévios dos(as) professores(as), através dos seguintes questionamentos, propostos no ANEXO IV:

- a) Quem ensinou você a ler?
- b) Como se ler?
- c) Quem você acha que deve ensinar a criança a ler?

QUEM ENSINOU VOCÊ A LER?	COMO SE LÊ?	QUEM VOCÊ ACHA QUE DEVE ENSINAR A CRIANÇA A LER?

- ✓ Solicitar aos(as) professores(as) que apresentem suas respostas.
- ✓ Sistematizar as discussões com a apresentação em slide de concepções de leitura, a partir de Jolibert p.15.

III. ESTRATÉGIAS DE LEITURA

MATERIAL NECESSÁRIO:

Dicionário, jornal, revista, livro “O desenvolvimento do psiquismo”, livro de romance ou conto.

- ✓ Entregar aos (às) professores (as) os suportes acima para cinco professores (as) e que os (as) mesmos (as) realizem a leitura do material;
- ✓ Pedir a outros (as) cinco professores (as) que observem as mãos de todos (as) que estão realizando a leitura;
- ✓ Solicitar aos (às) professores (as) que troquem de material (suporte) pelo menos três vezes;
- ✓ Perguntar aos (às) professores (as) que estavam observando como se comportaram as pessoas que estavam lendo?
- ✓ Perguntar aos (às) professores (as) que estavam lendo:
 - a) Sua estratégia de leitura foi a mesma em todos os casos?
 - b) Qual delas foi ensinada pela escola? E as outras?
 - c) Você trabalha com seus(suas) alunos(as) com essas diferentes estratégias?
 - d) Eles sabem distinguir entre uma leitura seletiva (procurar por uma data num cartaz, uma palavra no dicionário e uma leitura mais integral - poema, conto...)?
 - e) A escola ajuda ou você ajuda seus(suas) alunos(as) a construírem os instrumentos: noções de sumário, índice, ordem alfabética?

IV. SITUAÇÕES DE LEITURA

- ✓ Entregar o ANEXO V – Inventário de situações de leitura de ontem, dos (as) professores(as);
- ✓ Pedir a eles(as) que preencham os espaços solicitados sobre leituras, realizadas no dia anterior;

O QUE EU LI, ONTEM?	EM QUE SITUAÇÃO?	POR QUÊ? /PARA QUÊ?

- ✓ Solicitar aos(as) professores(as) que leiam o inventário;

IMPORTANTE:

Questionamentos após a apresentação do inventário:

- a) O que você observou, ontem? Será que não se esqueceu de nada? Nem mesmo as placas de trânsito?
- b) Quais foram os problemas enfrentados para preencher esse quadro?
- c) Qual a relação entre tais situações de leitura e esses textos, e os propostos pela escola ou os que você mesmo (a) propõe aos (às) alunos (as)?

V SILABANDO**MATERIAL NECESSÁRIO:**

Página de um texto – ANEXO VI

Folha recortada – 1 quadro correspondendo a uma sílaba de três letras

1 quadro com espaço de uma palavra

1 quadro correspondendo a uma frase.

- ✓ Pedir aos(às) professores(as) que leiam as cinco primeiras linhas do texto somente através da janela-sílaba; depois com a janela-palavra; passe para a janela frase e por último sem nenhuma janela;
- ✓ Perguntar aos (às) professores (as):
 - a) Como vocês se sentiram realizando a leitura com esse procedimento?

Dialogar com o grupo:

Percebam que essas janelas colocaram um limite na extensão do olhar.

V. ORALIZANDO A LEITURA OU LEITURA SILENCIOSA**MATERIAL NECESSÁRIO:**

Livro de romance.

- ✓ Solicitar a um(uma) professor(a) que leia um trecho do romance em voz alta;
- ✓ Depois, somente com os olhos, leia a página seguinte.

IMPORTANTE: cronometrar o tempo das duas atividades.

- ✓ Perguntar ao (à) professor (a) que realizou a atividade:
 - a) Como você vivenciou essas duas atividades /situações?
 - b) O que você conclui de sua comparação?

VI. SISTEMATIZAÇÃO

Apresentação, em slides, sobre a necessidade em ler.

VII. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL

VIII. PROJETO DE PESQUISA

- ✓ Apresentação da proposta na UEB Justo Jansen: **LEITURA, ENCONTRO COM OS(AS) OUTROS(AS):** processos dialógicos no ato de ler

APÊNDICE B - PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: uma proposta dialógica de leitura



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: uma proposta dialógica de leitura

1 INTRODUÇÃO

O Projeto Formação Continuada: uma proposta dialógica de leitura faz parte da pesquisa “**LEITURA, ENCONTRO COM OS(AS) OUTROS(AS)**: processos dialógicos no ato de ler” e objetiva desenvolver o processo formativo das professoras do 1º Ciclo do Ensino Fundamental da Unidade de Educação Básica “Justo Jansen”, locus da pesquisa em questão, diante das dificuldades de leitura dos(as) alunos(as) que estão inseridos nas salas de aula do Ciclo de Alfabetização.

Fundamentamo-nos na concepção dialógica de linguagem de Bakhtin (2011, 2014) e no aporte teórico-metodológico de autores que discutem a temática, voltada para o ensino e aprendizagem da leitura. O eixo central das reflexões concentra-se nas práticas de leitura, a partir do diagnóstico realizado na escola sobre a situação de leitura dos(as) alunos(as).

A Formação Continuada, proposta nesse projeto, trabalha na perspectiva do processo de ação, reflexão e ação (SCHÖN, 2000), em sintonia com o cotidiano escolar e suas necessidades, valorizando os saberes, oriundos da formação profissional, os saberes pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2014), bem como garantir a dialogicidade e criticidade no processo ensino-aprendizagem.

Esta proposta visa contribuir com o trabalho realizado nas turmas de Alfabetização, promovendo o desenvolvimento dos(as) alunos(as), inseridos(as) nesse contexto, em especial nas práticas da professora, sujeito desta pesquisa.

2 OBJETIVOS

2.1 Geral

- ❑ Desenvolver o processo formativo, com foco na leitura, das professoras do 1º Ciclo de Alfabetização da Unidade de Educação Básica “Justo Jansen”, *locus* da pesquisa em questão.

2.2 Específicos

- ❑ Discutir sobre o processo de alfabetização dos(as) alunos(as) nas turmas do 1º Ciclo de Ensino Fundamental;
- ❑ Refletir sobre o ensino da leitura e o importante papel da competência leitora, como garantia da inserção social;
- ❑ Discutir a concepção escolar de leitura e sua eficácia na prática social;
- ❑ Discutir o ato de ler como forma de interrogação de textos;
- ❑ Articular ações de leitura e escrita com um mesmo tipo de texto.

3 A ABORDAGEM TEÓRICA

A abordagem teórica é constituída pela orientação dialógica da linguagem, pautada em Bakhtin (2011, 2014), que, em sua teoria, aponta vários aspectos relevantes para a compreensão do conceito de linguagem e suas possíveis implicações nas práticas leitoras. A partir de seus estudos, adotamos o princípio de linguagem como prática dialógica. E referenciamos autores contemporâneos que estudam a temática leitura, como Foucambert (1994), Jolibert (1994), Kleiman (2008, 2013) Mortatti (1995, 2000), Goulart (2011, 2015) e pelas teorias sobre os gêneros discursivos e as do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Abordamos, também, a importante contribuição de Paulo Freire (1982), ao afirmar que o processo de compreensão crítica do ato de ler não se esgota na decodificação pura e simples da palavra ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se amplia na compreensão do mundo do leitor.

A concepção dialógica de Bakhtin (2011, 2014) é a contribuição maior para as mudanças que se desenvolvem, atualmente, nos diversos domínios de estudo da linguagem. A posição desse autor contra os partidários das tendências linguístico-filosóficas coloca em evidência, também, o comportamento dos interlocutores na interação. Na visão dialógica, o(a) locutor(a) constrói seu enunciado em função do(a) interlocutor(a), que tem um papel ativo constitutivo na

formulação dos enunciados. Visivelmente, é o outro (interlocutor) quem condiciona o que o locutor diz e, desse modo, ambos são colocados no mesmo plano. A contribuição da perspectiva bakhtiniana para o ensino tem avançado e revelado a necessidade do trabalho com a linguagem na escola.

A teoria dialógica da linguagem, que fundamentará a análise das práticas leitoras, postula que linguagem é fenômeno heterogêneo, vivo, variável e flexível, sempre situada num contexto sócio-histórico. A leitura é atividade multifacetada, que se realiza pela interação do autor/leitor/texto ou autor/professor/aluno/texto, no contexto de sala de aula.

Nessa perspectiva, a leitura se apresenta como interação e compreensão responsiva, que a produção de sentido resulta das múltiplas formas de ver e de ser do sujeito leitor(a), no mundo, e não apenas das formas da língua. Tal como afirma Jolibert (1994, p.15) “ler é atribuir diretamente um sentido a algo escrito”.

Consideramos que o processo dialógico é importante, porque a linguagem é tratada como função social; portanto, a leitura será trabalhada a partir dos gêneros textuais. Isso porque o texto é a unidade básica de sentido, somente por meio dele podemos vivenciar plenamente o ato responsivo, ou seja, podemos falar e obter resposta.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A Formação Continuada será organizada com um encontro com duas horas, de quinze em quinze dias. A proposta de formação tem como principal foco a atuação das professoras participantes junto aos(às) seus(suas) alunos(as) do Ciclo de Alfabetização, no exercício permanente de reflexão sobre o processo ensino e aprendizagem da leitura. Consideramos, portanto, as professoras, em particular o sujeito da pesquisa (a professora do 2º ano do Ciclo de Alfabetização), como sujeito ativo do seu processo de formação, o que implica considerar suas representações, conhecimentos e experiências.

O tratamento a ser dado aos conteúdos que integram este projeto pressupõe:

❑ O trabalho com situações-problema, com foco na leitura, promovendo a reflexão e a ação, possibilitando a mobilização de saberes e a mobilização de novos conhecimentos;

❑ A tematização da prática observada, a partir dos objetivos e conteúdos formativos,

A metodologia de formação utilizada privilegia o estudo pautado na ação, reflexão, ação. Nessa perspectiva, serão promovidas as seguintes estratégias de formação:

- ❑ Estudo e orientação para o aprofundamento teórico sobre temas relacionados às práticas de gestão de sala de aula, com foco na leitura;
- ❑ Problemática da prática das professoras, à luz de referenciais teóricos, visando ao aprimoramento das práticas formativas a serem desenvolvidas, com reflexo no avanço da aprendizagem dos (as) alunos (as).
- ❑ Elaboração de critérios para a socialização e análise das práticas de sala de aula;
- ❑ Sistematização das discussões;
- ❑ Incentivo ao registro dos encontros.

5 ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS

1º ENCONTRO FORMATIVO: 15.09.17		
ATIVIDADES	OBJETIVO(S)	SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS
ESTUDO: Alfabetizar: por onde começar? Angela Vidal Gonçalves. In: GOULART, Cecília M. A.; SOUZA, Marta Lima de (Orgs.). Como alfabetizar? Na roda com professores dos anos iniciais. Campinas, SP: Papyrus, 2015.	Discutir sobre o processo de alfabetização dos(as) alunos(as) nas turmas do 1º Ciclo de Ensino Fundamental;	✓ Em anexo
Sequências didáticas para o trabalho com a leitura, período de 18 a 29.09.17 .	Elaborar sequências didáticas para o trabalho com os(as) alunos(as).	✓ Em anexo

2º ENCONTRO FORMATIVO: 29.09.17		
ATIVIDADES	OBJETIVO(S)	SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS
ESTUDO: “Mas eu não sei ler!” Refletindo sobre o ensino da leitura. In: GOULART, Cecília M. A.; SOUZA, Marta lima de (Orgs.). Como alfabetizar? Na roda com professores dos anos iniciais. Campinas, SP: Papyrus, 2015.	Refletir sobre o ensino da leitura e o importante papel da competência leitora como garantia do social;	✓ Em anexo
PLANEJAMENTO: Sequências didáticas para o trabalho com a leitura, período de 02 a 13.10.17 .	Elaborar sequências didáticas para o trabalho com os(as) alunos(as).	✓ Em anexo
3º ENCONTRO FORMATIVO: 13.10.17		
ATIVIDADES	OBJETIVO(S)	SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS
ESTUDO A concepção escolar de leitura. In: KLEIMAN, Ângela. Oficina de leitura: teoria e prática. 15ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.	Discutir a concepção escolar de leitura e sua eficácia na prática social.	✓ Em anexo
PLANEJAMENTO: Sequências didáticas para o trabalho com a leitura, período de: 16 a 27.10.17 .	Elaborar sequências didáticas para o trabalho com os(as) alunos(as).	✓ Em anexo
4º ENCONTRO FORMATIVO: 27.10.17		
ATIVIDADES	OBJETIVO(S)	SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS
ESTUDO Estimular a leitura e a produção de diferentes tipos de textos em situações reais	Discutir o ato de ler como forma de interrogação de	✓ Em anexo

de uso. In: JOLLIBERT, Josette... et al. Além dos muros da escola : a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Trad. Ana Maria Netto Machado Porto Alegre: Artmed, 2006. - A leitura como interrogação de textos; - Ler e produzir um mesmo tipo de texto;	textos; Articular ações de leitura e escrita com um mesmo tipo de texto.	
PLANEJAMENTO: Sequências didáticas para o trabalho com a leitura, período de: 30.10 a 10.11.17.	Elaborar sequências didáticas para o trabalho com os(as) alunos(as).	✓ Em anexo
5º ENCONTRO FORMATIVO: 10.11.17		
ATIVIDADES	OBJETIVO(S)	SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS
ESTUDO Estimular a leitura e a produção de diferentes tipos de textos em situações reais de uso. In: JOLLIBERT, Josette... et al. Além dos muros da escola : a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Trad. Ana Maria Netto Machado Porto Alegre: Artmed, 2006. - A leitura como interrogação de textos; - Ler e produzir um mesmo tipo de texto;	Discutir o ato de ler, como forma de interrogação de textos; Articular ações de leitura e escrita com um mesmo tipo de texto.	✓ Em anexo
PLANEJAMENTO: Sequências didáticas para o trabalho com a leitura, período de: 13 a 24.11.17.	Elaborar sequências didáticas para o trabalho com os(as) alunos(as).	✓ Em anexo

6. CRONOGRAMA

MESES	DIAS	CONTEÚDOS
SETEMBRO	15	O Processo de Alfabetização dos(as) alunos(as) nas turmas do 1º Ciclo de Ensino Fundamental.
		Planejamento
SETEMBRO	29	O Ensino da competência leitora como garantia do social.
		Planejamento
OUTUBRO	13	A concepção escolar de leitura e sua eficácia na prática social.
		Planejamento
	27	O ato de ler, como forma de interrogação de textos.
		Planejamento
NOVEMBRO	10	Ações de leitura e escrita com um mesmo tipo de texto.
		Planejamento

7 AVALIAÇÃO

Espera-se que os conhecimentos didáticos dos(as) professores(as) sejam ampliados, favorecendo boas intervenções junto aos(as) alunos(as) para a melhoria da prática leitora destes(as). A avaliação será realizada através da observação e registro de intervenções orais, considerando os seguintes aspectos:

- ☐ Assiduidade e pontualidade nos encontros formativos;
- ☐ Participação nas atividades de Registro dos encontros;
- ☐ Contribuição nas discussões para ampliação dos conteúdos tematizados;
- ☐ Articulação dos conhecimentos didáticos às situações vivenciadas na escola;
- ☐ Interesse e disponibilidade pela socialização de livros, textos e de outras fontes de estudo e/ou ampliação cultural.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16.ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1982.

GOULART, Cecília M. A.; SOUZA, Marta Lima de (Orgs.). **Como alfabetizar?** Na roda com professores dos anos iniciais. Campinas, SP: Papirus, 2015.

JOLLIBERT, Josette... et al.. **Além dos muros da escola**: a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Trad. Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo *design* para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)

PROJETO FORMAÇÃO CONTINUADA: uma proposta dialógica de leitura

1º ENCONTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS)
UEB “JUSTO JANSSEN” - SEQUÊNCIA DIDÁTICA: 15.09.17

PROVIDÊNCIAS:

ANEXO I: AGENDA;

ANEXO II: TEXTO LEITURA EM VOZ ALTA;

ANEXO III: SLIDES;

ANEXO IV: Situação-problema

ANEXO V: TEXTO: Alfabetizar – por onde começar. Angela Vidal Gonçalves. In: GOULART, Cecília M. A.; SOUZA, Marta Lima de (Orgs.). **Como alfabetizar?** Na roda com professores dos anos iniciais. Campinas, SP: Papirus, 2015.

CONTEÚDO - O Processo de Alfabetização dos(as) alunos(as) nas turmas do 1º Ciclo de Ensino Fundamental.

OBJETIVO: Discutir sobre o processo de alfabetização dos(as) alunos(as) nas turmas do 1º Ciclo do Ensino Fundamental;

SEQUÊNCIAS DE ATIVIDADES

ENCAMINHAMENTOS:

☐ Realização do levantamento de conhecimentos prévios das professoras, por meio dos questionamentos:

a) Para você o que é leitura?

b) Quais são as funções da leitura?

c) Que gêneros textuais são mais utilizados por você no trabalho com a leitura em sala de aula? Por quê?

d) Como você ensina a leitura para seus(suas) alunos(as)?

e) Qual material teórico prático você consulta para orientar o trabalho com a leitura?

f) Quando vocês iniciam o trabalho com a alfabetização dos(as) alunos(as), por onde começam?

g) Como trabalhar a leitura e a escrita de textos se os(as) alunos(as) não sabem ler e escrever?

h) Por que não conseguimos alfabetizar todos(as) os(as) alunos(as), atualmente?

☐ Registro das respostas no quadro branco para posterior retomada;

- ☐ Entrega de uma situação-problema (**ANEXO IV**), a fim de que, individualmente, analisem e apontem uma alternativa para a situação apresentada;
- ☐ Solicitação ao grupo para que socializem as alternativas encontradas para a situação-problema;
- ☐ Discussão sobre as alternativas apresentadas pelas professoras, a partir da cola elaborada pela formadora;
- ☐ Entrega do texto: Alfabetizar – por onde começar. Ângela Vidal Gonçalves. In: GOULART, Cecília M. A.; SOUZA, Marta Lima de (Orgs.). **Como alfabetizar?** Na roda com professores dos anos iniciais. Campinas, SP: Papirus, 2015. (**ANEXO V**)
- ☐ Orientação para a leitura do texto, com a retomada das respostas das questões iniciais, considerando:
 - a) O que foi ampliado?
 - b) O que foi modificado?
 - c) O que precisa ser revisto?
- ☐ Socialização das respostas;
- ☐ Sistematização das discussões.

REFERÊNCIA

GONÇALVES, Ângela Vidal. Alfabetizar – por onde começar. Ângela Vidal Gonçalves. In: GOULART, Cecília M. A.; SOUZA, Marta Lima de (Orgs.). **Como alfabetizar?** Na roda com professores dos anos iniciais. Campinas, SP: Papirus, 2015.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)

PROJETO FORMAÇÃO CONTINUADA: uma proposta dialógica de leitura
2º ENCONTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS)
UEB “JUSTO JANSSEN” - SEQUÊNCIA DIDÁTICA: 29.09.17

PROVIDÊNCIAS:

ANEXO I: AGENDA;

ANEXO II: TEXTO LEITURA EM VOZ ALTA;

ANEXO III: SLIDES;

ANEXO IV: TEXTO: “Mas eu não sei ler!”: refletindo sobre o ensino de leitura. In: GOULART, Cecília M. A.; SOUZA, Marta Lima de (Orgs.). **Como alfabetizar?** Na roda com professores dos anos iniciais. Campinas, SP: Papirus, 2015.

CONTEÚDO – Ensino da competência leitora

OBJETIVO: Refletir sobre o ensino da leitura e o importante papel da competência leitora como garantia do social;

SEQUÊNCIAS DE ATIVIDADES

ENCAMINHAMENTOS:

☐ Realizar o levantamento de conhecimentos prévios das professoras, por meio dos questionamentos:

- a) Você já se deparou com a situação de uma criança que sinaliza para você que ela não sabe ler?
- b) Qual foi a sua reação?
- c) Qual é a importância do papel da leitura na sociedade?
- d) Como lemos?
- e) Quais os conhecimentos que utilizamos para a compreensão leitora?
- f) Como aprendemos a ler?

☐ Registrar as respostas no quadro branco para posterior retomada;

☐ Entrega do texto: “Mas eu não sei ler!”: refletindo sobre o ensino de leitura. In: GOULART, Cecília M. A.; SOUZA, Marta Lima de (Orgs.). **Como alfabetizar?** Na roda com professores dos anos iniciais. Campinas, SP: Papirus, 2015.

☐ Orientação para a leitura do texto, com a retomada das respostas das questões iniciais, considerando:

- a) O que foi ampliado?

- b) O que foi modificado?
- c) O que precisa ser revisto?
- ☐ Socialização das respostas;
- ☐ Sistematização das discussões.

REFERÊNCIA

DONDA, Beatriz; ANDRADE, Cláudia dos Santos; GARCIA, Inez Helena Muniz; MEDEIROS, Vanêsa Vieira Silva de. “Mas eu não sei ler!” Refletindo sobre o ensino da leitura. In: GOULART, Cecília M. A.; SOUZA, Marta Lima de (Orgs.). **Como alfabetizar?** Na roda com professores dos anos iniciais. Campinas, SP: Papirus, 2015.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)

PROJETO FORMAÇÃO CONTINUADA: uma proposta dialógica de leitura
3º ENCONTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS)
UEB “JUSTO JANSSEN” - SEQUÊNCIA DIDÁTICA: 13.10.17

PROVIDÊNCIAS:

ANEXO I: AGENDA;

ANEXO II: TEXTO LEITURA EM VOZ ALTA;

ANEXO III: SLIDES;

ANEXO IV: TEXTO: A concepção escolar de leitura. In: KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura:** teoria e prática. 15ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

CONTEÚDO – A concepção escolar de leitura e sua eficácia na prática social.

OBJETIVO: Discutir a concepção escolar de leitura e sua eficácia na prática social.

SEQUÊNCIAS DE ATIVIDADES

ENCAMINHAMENTOS:

☐ Realizar o levantamento de conhecimentos prévios das professoras, por meio dos questionamentos:

a) Por que o(a) aluno(a) não lê?

b) Qual é a sua concepção de texto?

☐ Registrar as respostas no quadro branco para posterior retomada;

☐ Entrega do texto: “A concepção escolar de leitura”. In: KLEIMAN, Angela.

Oficina de leitura: teoria e prática. 15ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

☐ Orientação para a leitura do texto, com a retomada das respostas das questões iniciais, considerando:

a) O que foi ampliado?

b) O que foi modificado?

c) O que precisa ser revisto?

☐ Socialização das respostas;

☐ Sistematização das discussões.

REFERÊNCIA

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura:** teoria e prática. “A concepção escolar de leitura”. 15ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)

PROJETO FORMAÇÃO CONTINUADA: uma proposta dialógica de leitura
4 e 5º ENCONTROS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS)
UEB “JUSTO JANSSEN” - SEQUÊNCIA DIDÁTICA: 27.10 e 10.11.17

PROVIDÊNCIAS:

ANEXO I: AGENDA;

ANEXO II: TEXTO LEITURA EM VOZ ALTA;

ANEXO III: SLIDES;

ANEXO IV: Estimular a leitura e a produção de diferentes tipos de textos em situações reais de uso. In: JOLLIBERT, Josette... et al. **Além dos muros da escola:** a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Trad. Ana Maria Netto Machado Porto Alegre: Artmed, 2006.

- A leitura como interrogação de textos;
- Ler e produzir um mesmo tipo de texto;

CONTEÚDOS –

- ☐ O ato de ler como forma de interrogação de textos.
- ☐ Ações de leitura e escrita com um mesmo tipo de texto

OBJETIVOS:

- ☐ Discutir o ato de ler como forma de interrogação de textos;
- ☐ Articular ações de leitura e escrita com um mesmo tipo de texto.

SEQUÊNCIAS DE ATIVIDADES

ENCAMINHAMENTOS:

☐ Estudar o texto: Estimular a leitura e a produção de diferentes tipos de textos em situações reais de uso. In: JOLLIBERT, Josette... et al. **Além dos muros da escola:** a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Trad. Ana Maria Netto Machado Porto Alegre: Artmed, 2006.

- A leitura como interrogação de textos;
- Ler e produzir um mesmo tipo de texto;

☐ Dividir as professoras em grupos, orientando o planejamento de uma sequência didática, a leitura como interrogação de texto.

☐ Organização:

- a) 1º grupo: Tipo de texto para ler: Cartaz;
- b) 2º grupo: Tipo de texto para ler: Rótulo;

- c) 3º grupo: Tipo de texto para ler: Panfleto;
- d) 4º grupo: Tipo de texto para ler: Receita;
- e) 5º grupo: Tipo de texto para ler: Convite;
- ☐ Socialização das sequências didáticas elaboradas.
- ☐ Sistematização das discussões.

APÊNDICE C – Sequência Didática I



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



SEQUÊNCIA DIDÁTICA¹² I: 25 e 28.09.17

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA “JUSTO JANSSEN”

TURMA: 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

COMPONENTE CURRICULAR: Língua Portuguesa

PERÍODO: 25 e 28.09.17

PROPOSTA: 02 encontros

1. OBJETIVOS:

- ☐ Compreender o plano de trabalho proposto para as atividades de leitura como prática dialógica;
- ☐ Participar de situações de comunicação oral, por meio da Roda de Conversa, interagindo e organizando relatos do cotidiano;
- ☐ Utilizar o vocabulário pertinente, expondo suas ideias com gradativa clareza e autonomia;
- ☐ Ouvir histórias, informações de gêneros diversos, expressando a opinião sobre a história ou o assunto em questão.
- ☐ Ler textos de gêneros textuais diversos, voltados para a prática discursiva.

2. CONTEÚDOS:

- ☐ Leitura de textos e gêneros diversos.
- ☐ Comunicação oral.
- ☐ Expressão artística.

3. ATIVIDADES SEQUENCIADAS:

3.1 COMPREENSÃO DO PLANO DE TRABALHO – LEITURA DIALÓGICA

¹² DOLZ, Joaquim et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro, Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

ENCAMINHAMENTOS:

- ❑ Apresentar o plano de trabalho às crianças, por meio da leitura dramatizada “Abracadabra” de Simone Goh. Editora do Brasil. PNLD 2013 – 2015.

FIGURA 1: CAPA DO LIVRO “Abracadabra” de Simone Goh. Editora do Brasil. PNLD 2013 – 2015.



O livro é o personagem principal desta história. Brincando com o texto, Simone Goh usa metalinguagem para mostrar aos pequenos a importância do mundo da leitura.

3.2 PARTICIPAÇÃO EM SITUAÇÕES DE COMUNICAÇÃO

ORIENTAÇÕES PARA A RODA DE CONVERSA

- Organizar um espaço adequado, em que todos se sintam confortáveis e possam se ver;
- Levar assuntos que incentivem o grupo a contar seus relatos, e não apenas a responder à professora;
- Dispor de novos dados e fontes de informação - como jornal e revistas - para alimentar temas debatidos anteriormente.
- Na roda de conversa, a professora e a pesquisadora deverão estar sempre atentas às crianças mais tímidas, que necessitam ser encorajadas a falar e a serem ouvidas, garantindo-lhes a liberdade de expressão.

ENCAMINHAMENTOS:

- ❑ Convidar as crianças para se sentarem em uma roda e iniciar a conversa sobre:
 - a) O que acham da sala de aula?
 - b) O que gostariam que mudasse?

❑ Cada criança terá a oportunidade de falar alguma coisa que perceber como necessidade de mudança na sala de aula.

❑ Realizar perguntas para ajudar as crianças a recordarem situações vivenciadas e estimulá-las a falar, como por exemplo:

- a) O que acham das situações de leitura?
- b) Vocês gostam de ler?
- c) Quem realiza a leitura para você?
- d) O que você mais lê?

3.3. EXPOSIÇÃO DE IDEIAS

ENCAMINHAMENTOS

❑ Após a conversa na roda, a professora e a pesquisadora convidam as crianças para pintarem, no papel, o que falaram na roda a respeito da sala de aula:

- a) O que acham da sala de aula?
- b) O que gostariam que mudasse?
- c) Como vocês gostariam que fosse a sala de aula?

IMPORTANTE:

3. Proporcionar espaço físico variado para a criança pintar ou desenhar e encaminhar situações de pintura em diferentes posições: em pé, sentado ou deitado. Neste caso, trabalharemos com folhas de papel chamex, colocadas na parede, à altura das crianças, para que elas possam pintar em pé.

4. A escolha em colocar o papel na posição vertical, ou seja, colado na parede, proporciona à criança movimentos corporais diferentes e uma forma diferente de olhar o que está sendo feito.

5. Durante a atividade, a professora e a pesquisadora deverão atender às diferenças individuais, estimular a criança a escolher o seu espaço e o papel na parede, as cores e o giz de cera.

3.4. LEITURA DE TEXTO: SINOPSE DO FILME A MENINA QUE ODIAVA LIVROS

ENCAMINHAMENTOS

❑ Levantar os conhecimentos prévios das crianças, por meio dos seguintes questionamentos:

- a) Quem gosta de livros?

- b) Das histórias apresentadas nos livros, de qual você mais gosta?
- c) Você tem algum livro de que goste mais? Qual?
- ☐ Registrar as respostas no Diário de bordo;
- ☐ Entregar a sinopse do filme: “A menina que odiava livros” aos(as) alunos(as);
- ☐ Solicitar aos(as) mesmos(as) que realizem a leitura silenciosa do texto; e, após esse momento, que falem sobre do que trata o texto lido e quais as primeiras informações que conseguiram extrair;
- ☐ Deixar as crianças buscarem os indícios, descobrirem o que tem escrito e que esses achados dialogam entre si.

IMPORTANTE:

Ficar observando:

- a) O que conversam, anotando os diálogos e como tentam ler;
- b) Acompanhar cada grupo, sentar com as crianças e perguntar o que descobriram.

- ☐ Promover uma fase de intercâmbio, na qual as crianças possam confrontar hipóteses e achados da leitura silenciosa, solicitando aos(as) alunos(as) que compartilhem com os demais colegas da sala sobre o convite que leu.
- ☐ Exibir o filme: A menina que odiava livros (Duração 7;20);
- ☐ Apresentar o vídeo às crianças com a informação: Este vídeo contém o texto completo do livro escrito pela autora indiana Manjusha Pawagi, que conta a história de Nina, uma menina que detestava ler, mas que, ao entrar em contato com o rico universo da leitura, é despertada para essa prática social.

FIGURA 2: CAPA DO LIVRO A MENINA QUE ODIAVA LIVROS



A MENINA QUE ODIAVA LIVROS

A mãe da menina e o pai gostavam muito de ler os livros na hora do café da manhã, no almoço, mas a menina não gostava de livros. Daí, ela foi procurar o seu gato Max. “ – Max cadê você, Max, Max?. Aí está você! Max, vou pegar você.”

E caíram os livros em cima dela, e começou a sair um monte de animais. Então, ela começou a ler os livros e os animais começaram a voltar para os seus próprios livros.

Depois disso, ela começou a ler e gostar de livros. E, daí, os pais da menina chegaram em casa e viram as cortinas rasgadas, a mesa ruída e os pratos quebrados. Então, os pais se surpreenderam com a menina lendo os livros no meio da sala.

4. AUDIÇÃO DE HISTÓRIAS, INFORMAÇÕES DE GÊNEROS DIVERSOS.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA - A menina que brincava com as palavras. Fabiano Santos. Ilustrador: Daniel Diaz. Editora: Cortez.

ENCAMINHAMENTOS

- ☐ Para o momento inicial, apresentar na roda objetos presentes na narrativa. Em seguida, mostrar a capa do livro, revelando o título e apresentando o autor e ilustrador com algumas informações sobre os mesmos. Logo após, convidar as crianças a ouvirem a história.
- ☐ Perguntar às crianças o que elas acreditam que encontrarão na leitura?
- ☐ Realizar a contação de história - A menina que brincava com as palavras. Fabiano Santos. Ilustrador: Daniel Diaz. Editora: Cortez.

FIGURA 3: CAPA DO LIVRO SANTOS, Fabiano. **A menina que brincava com as palavras.** Ilustrador: Daniel Diaz. Editora: Cortez.



A menina que brincava com as palavras

A menina que brincava com as palavras trata-se de uma deliciosa brincadeira literária de Fabiano dos Santos. É possível destacar, na obra, não apenas sua qualidade literária, mas a importância da literatura, já que o autor apresenta um texto cheio de encantamento pela literatura, incentivando o leitor a deliciar-se com as palavras, a mergulhar neste fantástico mundo.

Esse mundo, apresentado pelo autor no texto, oferece uma conexão entre a imaginação e a realidade. Na verdade, a imaginação está presente todo o tempo na vida “real” da menina do texto, Ana. É por meio da forma como Ana vê a presença da literatura no mundo que o convite, para o leitor entrar ou trazer literatura para sua vida, é feito.

- ☐ Apresentar uma caixa com várias palavras às crianças;
- ☐ Solicitar a elas que retirem palavras da caixa, informando que as palavras retiradas aparecem no contexto da história lida anteriormente, solicitando que realizem a leitura individual.

5 RECURSOS - Papel chamex, giz de cera, fita adesiva, tapetes de TNT, caixa com palavras do texto e objetos da narrativa: A menina que brincava com as palavras.

6 AVALIAÇÃO

Os objetivos desta sequência didática serão avaliados por meio do envolvimento, participação e empenho nas aulas e nas atividades propostas.

REFERÊNCIAS

GOH, Simone. **Abracadabra**. Editora Brasil. PNLD, 2013-2015.

SANTOS, Fabiano. **A menina que brincava com as palavras**. Ilustrador: Daniel Diaz. Editora: Cortez.

PAWAGI, Manjusha. **A menina que odiava de livro**.

APÊNDICE D – Sequência Didática II



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



SEQUÊNCIA DIDÁTICA II: 09.10.17

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA “JUSTO JANSEN”

TURMA: 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

COMPONENTE CURRICULAR: Língua Portuguesa

DATA: 09.10.17

PROPOSTA: 01 encontro

1. OBJETIVOS:

- ☐ Participar de situações de comunicação oral, por meio da Roda de conversa.
- ☐ Ordenar ideias e expressar uma opinião sobre o assunto em questão.
- ☐ Desenvolver a postura de leitor e ouvinte.
- ☐ Ler textos de gêneros textuais diversos, voltados para a prática discursiva.
- ☐ Ouvir histórias, informações de gêneros diversos, expressando a opinião sobre a história ou o assunto em questão.

2. CONTEÚDOS:

- ☐ Leitura de textos de gêneros diversos.
- ☐ Comunicação oral.

3. ATIVIDADES SEQUENCIADAS:

3.1 PARTICIPAÇÃO EM SITUAÇÕES DE COMUNICAÇÃO ORAL

ORIENTAÇÕES PARA A RODA DE CONVERSA

- Organizar um espaço adequado, em que todos se sintam confortavelmente e possam se ver;
- Levar assuntos que incentivem o grupo a contar seus relatos, e não apenas a responder à professora;
- Dispor de novos dados e fontes de informação - como jornal e revistas - para alimentar temas debatidos anteriormente.
- Na roda de conversa, a professora e a pesquisadora deverão estar sempre atentas às crianças mais tímidas, que necessitam ser encorajadas a falar e a serem

ouvidas, garantindo-lhes a liberdade de expressão.

ENCAMINHAMENTOS:

☐ LEVANTAMENTO DE CONHECIMENTOS PRÉVIOS:

- a) O que vocês acharam das atividades desenvolvidas no encontro anterior?
- b) Vocês conversaram com seus pais sobre a proposta de Leitura que iremos desenvolver?
- c) Quais as leituras realizadas no encontro anterior? De qual você mais gostou?

3.2 LEITURA DE TEXTO: A CASA DE VINICIUS DE MORAES

ENCAMINHAMENTOS:

☐ Realizar o levantamento de conhecimentos prévios sobre o texto a ser apresentado, por meio dos seguintes questionamentos:

- a) Vocês conhecem o texto de Vinicius de Moraes – A casa?
- b) Como é o texto? Alguém sabe?

☐ Entregar o texto, xerocopiado, aos(às) alunos(as), colando no caderno, que será um instrumento de compartilhamento do material trabalhado em sala de aula com os(as) pais/mães;

☐ Solicitar às crianças que realizem a leitura silenciosa do texto. E, após esse momento, que falem sobre do que trata o texto lido e quais as primeiras informações que conseguiram extrair;

☐ Deixar as crianças buscarem os indícios, e descobrirem o que tem escrito e os achados que dialogam entre si.

☐ Promover uma fase de intercâmbio, na qual as crianças possam confrontar hipóteses e achados da leitura silenciosa, solicitando aos(às) alunos(as) que compartilhem com os demais colegas da sala sobre o convite que leu.

☐ Exibição do vídeo disponível no <https://www.youtube.com> – A Casa de Vinicius de Moraes;

☐ Retorno ao texto, solicitando às crianças que acompanhem a leitura realizada em voz alta pela professora.

☐ Refletir com as crianças que, nessa canção de uma melodia simples e de uma letra aparentemente inocente, é possível identificar as sutilezas e os ensinamentos que o Poeta nos deixa em relação ao que conhecemos por uma arquitetura de qualidade.

A CASA - VINICIUS DE MORAES

ERA UMA CASA MUITO ENGRAÇADA

NÃO TINHA TETO, NÃO TINHA NADA

NINGUÉM PODIA ENTRAR NELA, NÃO

PORQUE NA CASA NÃO TINHA CHÃO

NINGUÉM PODIA DORMIR NA REDE

PORQUE NA CASA NÃO TINHA PAREDE

NINGUÉM PODIA FAZER PIPI

PORQUE PENICO NÃO TINHA ALI

MAS ERA FEITA COM MUITO ESMERO

NA RUA DOS BOBOS NUMERO ZERO

Texto – Colado no Caderno

IMPORTANTE:

O **CADERNO** é um instrumento que se constituirá como elemento articulador entre a escola e a família. Nele, os(as) pais/mães e/ou responsáveis terão a possibilidade de ouvir a leitura das crianças que já realizam e conseguem fazê-la convencionalmente. E, para as que ainda não leem convencionalmente, deverão realizar a leitura.

A estratégia consiste em trabalhar com a Leitura compartilhada: uma parceria entre a família e a escola, a qual proporciona aos(às) alunos(as) esse estreitamento entre leitura, escola e família.

O objetivo geral dessa atividade é desenvolver atitudes favoráveis à leitura, além de propiciar a interação da família com a escola no processo de ensino e de aprendizagem.

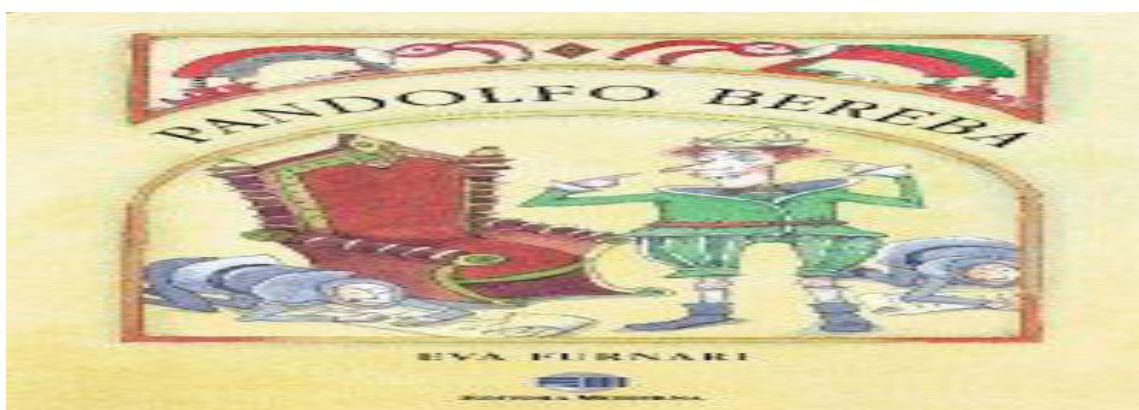
3.2 AUDIÇÃO DE HISTÓRIAS, INFORMAÇÕES DE GÊNEROS DIVERSOS.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA: Pandolfo Bereba – Eva Furnari

ENCAMINHAMENTOS:

- ☐ Apresentar a capa do livro, revelando o título e apresentando o autor e ilustrador com algumas informações sobre os mesmos. Logo após, convidar as crianças a ouvirem a história.
- ☐ Perguntar às crianças o que elas acreditam que encontrarão na leitura?
- ☐ Realizar a contação de história - Pandolfo Bereba – Eva Furnari

FIGURA 4 – Capa do Livro - Pandolfo Bereba – Eva Furnari



4 RECURSOS

Cópia do texto: A casa de Vinicius de Moraes;

Livro Literário

5 AVALIAÇÃO

Os objetivos desta sequência didática serão avaliados por meio do envolvimento, participação e empenho nas aulas e nas atividades propostas.

REFERÊNCIAS

FURNARI, Eva. **Pandolfo Bereba**. Ilustração da autora. São Paulo: Moderna, 2000.

MORAES, Vinícius de. 1913-1980. **Livro de letras / Vinicius de Moraes**; texto de José Castello – São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

APÊNDICE E – Sequência Didática III

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)

SEQUÊNCIA DIDÁTICA III: 16.10.17**DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA “JUSTO JANSSEN”

TURMA: 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

COMPONENTE CURRICULAR: Língua Portuguesa

DATA: 16.10.17

PROPOSTA: 01 encontro

1. OBJETIVOS:

- ☐ Participar em situações de comunicação oral, por meio da Roda de Conversa;
- ☐ Reconhecer a função social do convite, a partir de modelos diversos;
- ☐ Ler convites diversos, levantando indícios ou pistas sobre o que está escrito.
- ☐ Conhecer a estrutura e as características comuns de um convite;
- ☐ Elaborar um convite aos(às) pais/mães e/ou responsáveis para participar de uma reunião sobre as atividades de leitura;

2. CONTEÚDOS:

- ☐ Gênero Textual: Convite
- Função social
- Características e estrutura
- Leitura
- Produção escrita
- Revisão da escrita.

3. ATIVIDADES SEQUENCIADAS:**3.1 PARTICIPAÇÃO EM SITUAÇÕES DE COMUNICAÇÃO ORAL****ORIENTAÇÕES PARA A RODA DE CONVERSA**

- Organizar um espaço adequado, em que todos se sintam confortáveis e possam se ver;

- Levar assuntos que incentivem o grupo a contar seus relatos, e não apenas a responder à professora;
- Dispor de novos dados e fontes de informação - como jornal e revistas - para alimentar temas debatidos anteriormente.
- Na roda de conversa, a professora e a pesquisadora deverão estar sempre atentas às crianças mais tímidas, que necessitam ser encorajadas a falar e a serem ouvidas, garantindo-lhes a liberdade de expressão.

ENCAMINHAMENTOS:

- a) O que discutimos no encontro anterior?
- b) O que iremos fazer hoje?
- c) Quais as leituras realizadas no encontro anterior? De qual você mais gostou?

IMPORTANTE:

A roda de conversa pode ultrapassar essas perguntas. A professora e a pesquisadora deverão estar sempre atentas às crianças mais tímidas, que necessitam ser encorajadas a falar e a serem ouvidas, garantindo-lhes a liberdade de expressão.

3.2 - LEITURA E ESCRITA DE TEXTO: GÊNERO CONVITE

ENCAMINHAMENTOS:

☐ LEVANTAMENTO DE CONHECIMENTOS PRÉVIOS:

- a) Você já recebeu algum convite?
- b) De quem?
- c) Para comparecer a qual evento?
- d) Você já enviou um convite para alguém?
- e) Para quem foi o convite?
- f) Por que você enviou esse convite?

→ A LEITURA DO TEXTO

- ☐ Apresentar modelos de outros convites sobre os quais as crianças não tiveram acesso em casa;
- ☐ Organizar as crianças em duplas, trios ou quartetos, dependendo da quantidade de convites. (Dizer a elas que trouxe alguns textos ou materiais de leitura para que elas descubram o que está escrito).

- ❑ Pedir aos(às) alunos(as) que realizem a leitura silenciosa do convite. Após esse momento, que falem sobre do que trata o texto lido e quais as primeiras informações que conseguiram extrair;
- ❑ Deixar as crianças buscarem os indícios, descobrirem o que tem escrito, para que dialoguem, entre si, sobre os achados.
- ❑ Promover uma fase de intercâmbio, na qual as crianças possam confrontar hipóteses e achados da leitura silenciosa, solicitando aos(às) alunos(as) que compartilhem com os demais colegas da sala sobre o convite que leu.
- ❑ Sistematizar as ideias no quadro, tentando fazer com que as crianças digam o que tem de igual nos convites que receberam e o que há de diferente.
- ❑ Propor aos(às) alunos(as) que discutam sobre a estrutura do gênero textual apresentado: Para que é esse texto? A quem se destina?
- ❑ Continuar procurando indícios sobre o texto com questionamentos para os(as) alunos(as), tais como: indiquem (apontem) palavras já conhecidas ou desconhecidas.

→ **A ESCRITA DO TEXTO**

- ❑ Propor aos(às) alunos(as) que iniciem a escrita, primeiramente individual e depois coletiva, do convite, com o objetivo de convidar os(as) pais/mães e/ou responsáveis para uma reunião;
- ❑ Definir com as crianças os principais elementos a serem apresentados no texto.

→ **A REVISÃO DA ESCRITA DO TEXTO**

- ❑ Retornar as propostas de convites, apresentadas anteriormente, e promover momentos de análise com os(as) alunos(as) para a revisão.

5. RECURSOS

Convites

6. AVALIAÇÃO

Os objetivos desta sequência didática serão avaliados por meio do envolvimento, participação e empenho nas aulas e nas atividades propostas.

APÊNDICE F – Sequência Didática IV



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



SEQUÊNCIA DIDÁTICA IV: 19.10.17

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA “JUSTO JANSSEN”

TURMA: 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

COMPONENTE CURRICULAR: Língua Portuguesa

DATA: 19.10.17

PROPOSTA: 01 encontro

1. OBJETIVOS:

- ☐ Ler convites diversos, levantando indícios ou pistas sobre o que está escrito.
- ☐ Conhecer a estrutura e as características comuns a um convite;
- ☐ Produzir, revisar e reescrever convites aos(às) pais/mães e/ou responsáveis para participar de uma reunião sobre as atividades de leitura;
- ☐ Ouvir histórias, informações de gêneros diversos, expressando a opinião sobre a história ou o assunto em questão.

2. CONTEÚDOS:

- ☐ Gênero Textual: Convite
- Leitura
- Produção, revisão e reescrita de convites.

3. ATIVIDADES SEQUENCIADAS:

3.1 PARTICIPAÇÃO EM SITUAÇÕES DE COMUNICAÇÃO ORAL

ORIENTAÇÕES PARA A RODA DE CONVERSA

- ☐ Organizar um espaço adequado, em que todos se sintam confortáveis e possam se ver;
- ☐ Levar assuntos que incentivem o grupo a contar seus relatos, e não apenas a responder à professora;
- ☐ Dispor de novos dados e fontes de informação - como jornal e revistas - para alimentar temas debatidos anteriormente.

ENCAMINHAMENTOS:

- a) O que discutimos no encontro anterior?
- b) O que iremos fazer hoje?
- c) Quais as leituras realizadas no encontro anterior? De qual você mais gostou?

IMPORTANTE:

A roda de conversa pode ultrapassar essas perguntas. A professora e a pesquisadora deverão estar sempre atentas às crianças mais tímidas, que necessitam ser encorajadas a falar e a serem ouvidas, garantindo-lhes a liberdade de expressão.

3.2 PRODUÇÃO, REVISÃO, REESCRITA DE CONVITES.**ENCAMINHAMENTOS:**

- ☐ Pedir às crianças que se organizem em grupos, com a finalidade de redigir um convite aos(as) pais/mães e/ou responsáveis, cujo objetivo é a presença dos(as) mesmos(as) na reunião de pais/mães e/ ou responsáveis;
- ☐ Apresentar aos(as) alunos(as), algumas condições didáticas de produção de texto:
 - a) Para que escrever o texto?
 - b) Que tipo de escrita será essa?
 - c) Quem vai lê-la?
- ☐ Entregar uma silhueta de convites, além dos “modelos” apresentados anteriormente.

**3.3 AUDIÇÃO DE HISTÓRIAS, INFORMAÇÕES DE GÊNEROS DIVERSOS
CONTAÇÃO DE HISTÓRIA – OBAX – ANDRÉ NEVES.****ENCAMINHAMENTOS:**

- ☐ Apresentar a capa do livro, revelando o título e apresentando o autor e ilustrador, com algumas informações sobre os mesmos. Logo após, convidar as crianças a ouvirem a história.
- ☐ Perguntar às crianças o que elas acreditam que encontrarão na leitura?
- ☐ Realizar a contação de história - Obax – André Neve

SINOPSE: OBAX

OBAX (Brinque-Book, 2010), texto e ilustrações de André Neves, foi um dos cinco livros brasileiros selecionados para constar no catálogo “White Ravens” (2011) da biblioteca infanto juvenil de Munique.

André Neves explica que a história é um texto de ficção, ambientado na África; não é um reconto. Para escrever este livro, o autor fez pesquisas sobre o oeste africano, os costumes, as manifestações artísticas, vestimentas, as artes dos grupos étnicos espalhados pela Nigéria, Costa do Marfim, Senegal, Mauritânia e Mali. Sua atenção se voltou para as mulheres das tribos, surgindo daí a história de uma menina africana.

FIGURA 5 – CAPA DO LIVRO - OBAX. André Neves. Editora: Brinque-Book, 2009.



4. RECURSOS

Livro literário

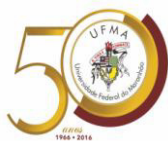
5. AVALIAÇÃO

Os objetivos desta sequência didática serão avaliados por meio do envolvimento, participação e empenho nas aulas e nas atividades propostas.

REFERÊNCIA

NEVES, André. **OBAX**. Editora: Brinque-Book, 2009.

APÊNDICE G – Sequência Didática V



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



SEQUÊNCIA DIDÁTICA V: 23.10.17

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA “JUSTO JANSSEN”

TURMA: 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

COMPONENTE CURRICULAR: Língua Portuguesa

DATA: 23.10.17

PROPOSTA: 01 encontro

1. OBJETIVOS:

- ☐ Participar de situações de comunicação oral, por meio da Roda de Conversa.
- ☐ Reconhecer a função social do conto, a partir de leituras diversas.
- ☐ Identificar os elementos organizacionais e estruturais dos contos.
- ☐ Identificar a finalidade desse gênero textual.
- ☐ Conhecer as práticas sociais de produção e circulação dos contos.
- ☐ Ouvir histórias, informações de gêneros diversos, expressando a opinião sobre a história ou o assunto em questão.

2. CONTEÚDOS:

- ☐ Gênero Textual: Contos
- Função social
- Características e estrutura
- Leitura

3. ATIVIDADES SEQUENCIADAS:

3.1 PARTICIPAÇÃO EM SITUAÇÕES DE COMUNICAÇÃO ORAL

ORIENTAÇÕES PARA A RODA DE CONVERSA

- Organizar um espaço adequado, em que todos se sintam confortáveis e possam se ver;
- Levar assuntos que incentivem o grupo a contar seus relatos, e não apenas a responder à professora;
- Dispor de novos dados e fontes de informação - como jornal e revistas - para

alimentar temas debatidos anteriormente.

- Na roda de conversa, a professora e a pesquisadora deverão estar sempre atentas às crianças mais tímidas, que necessitam ser encorajadas a falar e a serem ouvidas, garantindo-lhes a liberdade de expressão.

ENCAMINHAMENTOS:

- a) O que discutimos no encontro anterior?
- b) O que iremos fazer hoje?
- c) Quais as leituras realizadas no encontro anterior? De qual você mais gostou?
- d) Vocês gostaram do convite que foi encaminhado aos(às) pais/mães e/ou responsáveis?

3.2 LEITURA E ESCRITA DE TEXTO: GÊNERO CONTO

ENCAMINHAMENTOS:

- ☐ Realizar o levantamento de conhecimentos prévios sobre o texto a ser apresentado, por meio dos seguintes questionamentos:

- a) Vocês conhecem algum conto de fada? E de aventura?

- ☐ Dividir a turma em quatro grupos. Para cada grupo, entregar um dos textos a seguir:

- a) O gato de botas
- b) O patinho feio
- c) As aventuras de Gulliver

- ☐ Solicitar para que os(as) alunos(as) leiam o texto silenciosamente e que depois o discutam com os colegas do grupo.

- ☐ Deixar as crianças buscarem os indícios, descobrirem o que tem escrito, para que dialoguem, entre si, sobre os achados.

IMPORTANTE:

Ficar observando:

- e) O que conversam, anotando os diálogos e como tentam ler;
- f) Acompanhar cada grupo, sentar com as crianças e perguntar o que descobriram.

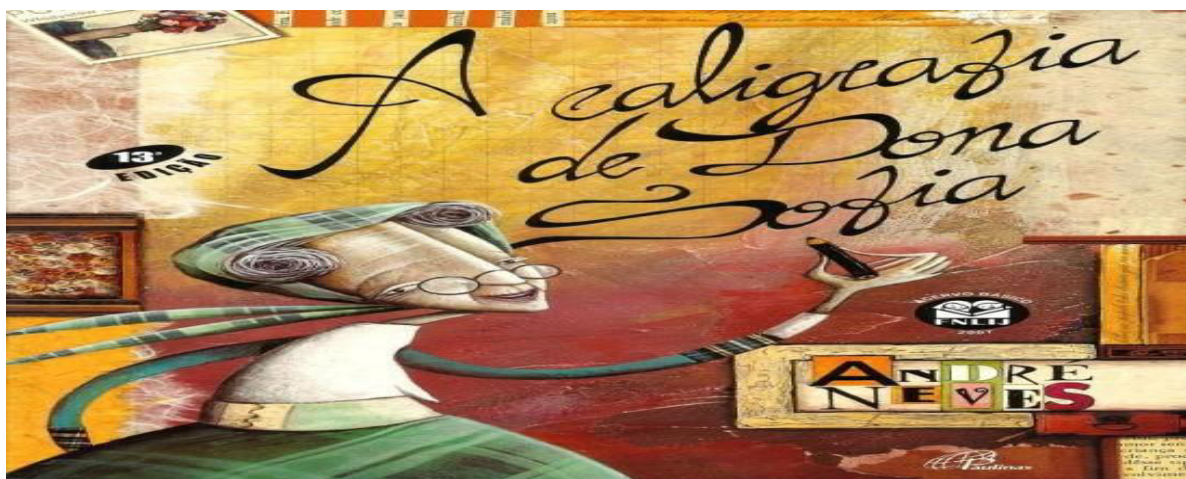
- ☐ Promover uma fase de intercâmbio, na qual as crianças possam confrontar hipóteses e achados da leitura silenciosa;

- ❑ Pedir que, cada grupo, conte a história que leu para o restante da sala. Eles não deverão ler, mas relatar a narrativa para a turma.

3.3 AUDIÇÃO DE HISTÓRIAS, INFORMAÇÕES DE GÊNEROS DIVERSOS CONTAÇÃO DE HISTÓRIA - A Caligrafia de Dona Sofia. André Neves

- ❑ Para o momento inicial, apresentar na roda objetos presentes na narrativa. Em seguida, mostrar a capa do livro, revelando o título e apresentando o autor e ilustrador com algumas informações sobre os mesmos. Logo após, convidar as crianças a ouvirem a história.
- ❑ Perguntar às crianças o que elas acreditam que encontrarão na leitura?
- ❑ Realizar a leitura em voz alta para as crianças.

FIGURA 6 – CAPA DO LIVRO - A Caligrafia de Dona Sofia. André Neves.



"A caligrafia de Dona Sofia" é um livro lindo, com uma história fascinante, ricamente ilustrado, cujo tema é justamente o florescer do amor à poesia.

Na história de Andre Neves, Dona Sofia é uma professora aposentada que mora no alto de uma colina. Ela é tão apaixonada por poesia que esse amor transborda e a leva a escrever poesias pelas paredes, cortinas, portas, chão... Todos os cantos de sua casa e de sua vida são cobertos de poesia.

E, insatisfeita por ter sua vida tão cheia, seu amor transborda mais ainda e ela começa a escrever cartas para as pessoas da cidade com poesias dos mais variados autores do mundo.

Nessa tarefa dona Sofia conta com a ajuda de seu amigo, o carteiro Seu Ananias, que até gosta de ler, mas tem uma caligrafia sofrível.

O GATO DAS BOTAS



ERA UMA VEZ um velho moleiro que tinha três filhos. Antes de morrer, reuniu os seus filhos e diante deles dividiu os seus bens pelos três.

Ao filho mais velho, o moleiro deu-lhe o moinho. Ao filho do meio deixou-lhe o burro. E ao mais novo entregou-lhe um gato.

O filho mais novo, com o gato no seu colo, comentou desiludido:

- Que vou eu fazer com um simples gato?

Qual não foi a sua surpresa quando ouviu o gato responder-lhe:

- Se me deres umas botas pretas, um fato e um saco, farei de ti um homem rico!

Assim fez o rapaz, e o gato, todo aperaltado, partiu deixando o seu novo dono muito baralhado.

O gato das botas dirigiu-se ao bosque e caçou duas perdizes, que meteu dentro do saco. Dirigiu-se depois ao castelo do rei e ofereceu-as ao rei, em nome do seu amo, o marquês de Carabás.

Dia após dia, o gato continuou a oferecer presentes ao rei, em nome do marquês, o que fez com que o rei ficasse curioso em saber quem era o marquês de Carabás.

Numa bela tarde, enquanto o rapaz e o seu gato descansavam à beira rio, a carruagem do rei aproxima-se. O gato, rapidamente acorda o seu amo e diz-lhe para se despir e atirar-se ao rio. O rapaz, meio confuso, faz o que o gato lhe diz. Então o gato das botas corre em direção à carruagem, com ar aflito, e grita:

- Socorro majestade! Roubaram as roupas do meu amo, o marquês de Carabás!

O rei, reconhecendo o nome do marquês, para prontamente e empresta ao jovem nobres roupas, oferecendo-lhe boleia até à sua casa. O jovem entra na

carruagem, meio embaraçado e aflito, pois não sabia o que dizer, sentando-se entre o rei e a sua bela filha, que o acompanhava.

O gato prontamente indica o caminho ao cocheiro do rei e, depois de a carruagem arrancar, corre desenfreado até às terras junto ao castelo do ogre.

Quando lá chegou, viu os camponeses, a quem disse:

- Se querem livrar-se do Ogre malvado, quando o rei passar, digam que todas estas terras pertencem ao marquês de Carabás.

E continuou a correr, em direção ao castelo. Quando chegou, encontrou o ogre, que era o dono de todas aquelas terras, sentado a descansar. O ogre ao vê-lo, perguntou:

- Quem és tu? E que fazes no meu castelo?

Ao que o gato respondeu:

- Eu sou o gato das botas, um humilde servo vosso... ouvi dizer que possuíis poderes mágicos. É verdade? Será que vós conseguiríeis transformar-vos num leão?

Ao ouvir isto, o ogre transforma-se imediatamente num enorme leão!

O gato, cheio de medo, responde:

- Que maravilha... mas será que conseguiríeis transformar-vos num minúsculo ratinho?

E o ogre, orgulhoso e imprudente, transforma-se logo num pequeno ratinho. O gato das botas, sem perder tempo, salta em direção ao ratinho e come-o.

Nessa altura, chega o coche do rei às portas do castelo, e o gato das botas dirige-se a eles para recebê-los:

- Bem-vindo ao castelo do meu amo, o marquês de Carabás!

O rei, impressionado com a simplicidade do jovem rapaz, que se encontrava ao pé da porta, admirado, convida o agora marquês de Carabás a casar com a sua linda filha. O rapaz aceita e vive feliz para sempre acompanhado da sua bonita princesa e do seu fiel gato.

O PATINHO FEIO

ERA UMA VEZ uma mamãe pata que teve 5 ovos. Ela esperava ansiosamente pelo dia em que os seus ovos quebrassem e deles nascessem os seus queridos filhos!

Quando esse dia chegou, os ovos da mamãe pata começaram a abrir, um a um, e ela, alegremente, começou a saudar os seus novos patinhos. Mas o último ovo demorou mais a partir, e a mamãe começou a ficar nervosa...

Finalmente, a casca quebrou e, para surpresa da mamãe pata, de lá saiu um patinho muito diferente de todos os seus outros filhos.

- Este patinho feio não pode ser meu! Exclama a mamãe pata.
- Alguém te pregou uma partida. Afirmo a vizinha galinha.

Os dias passaram e, à medida que os outros patinhos cresciam, o patinho feio tornava-se cada vez mais diferente deles. Cansado de ser gozado por seus irmãos e por todos os animais da quinta, o patinho feio decide partir.

Mesmo longe da quinta, o patinho não conseguiu paz, pois os seus irmãos perseguiram-no por todo o lago, gritando:

- És o pato mais feio que nós alguma vez vimos!

E, para onde quer que fosse, todos os animais que encontrava faziam troça dele.

- Que hei de eu fazer? Para onde hei de ir? O patinho sentia-se muito triste e abandonado.

Com a chegada do inverno, o patinho cansado e cheio de fome encontra uma casa e pensa:

- Talvez aqui encontre alguém que goste de mim! E assim foi. O patinho passou o inverno aconchegadinho, numa casa quentinha e na companhia de quem gostava dele. Tudo teria corrido bem se não tivesse chegado a primavera e, com ela, um gato malvado, que enganando os donos da casa, correu com o patinho para fora dali!

- Mais uma vez estou sozinho e infeliz... Suspirou o patinho feio.

O patinho seguiu o seu caminho e, ao chegar a um grande lago, refugiou-se junto a uns juncos, e ali ficou durante vários dias.

Um dia, muito cedo, o patinho feio foi acordado por vozes de crianças.

- Olha! Um recém-chegado! Gritou uma das crianças. Todas as outras crianças davam gritos de alegria.

- E é tão bonito! Dizia outra.

Bonito?... De quem estarão a falar? Pensou o patinho feio.

De repente, o patinho feio viu que todos olhavam para ele e, ao ver o seu reflexo na água, viu um grande e elegante cisne.

- Oh!... Exclama o patinho admirado. Crianças e outros cisnes admiravam a sua beleza e cumprimentavam-no alegremente.

Afinal ele não era um patinho feio, mas um belo e jovem cisne!

A partir desse dia, não houve mais tristezas, e o patinho feio, que agora era um belo cisne, viveu feliz para sempre!

AS AVENTURAS DE GULLIVER

Era uma vez um jovem chamado Gulliver que decidiu viajar pelo mundo. Então, durante uma tempestade, seu barco afundou e ele conseguiu nadar até uma praia.

Quando acordou, estava sendo espetado por pequenos dardos atirados por homenzinhos. Gulliver, então, foi levado prisioneiro até o imperador dos pequenos soldados.

- Aqui em Liliput, temos um terrível inimigo que vive na ilha vizinha, e precisamos de sua ajuda. Em troca, daremos comida e abrigo.

Gulliver decidiu ajudar. Afinal, os homenzinhos eram até muito simpáticos.

À noite, Gulliver atravessou o estreito e destruiu os barcos inimigos.

Quando voltou, os Liliputianos, agradecidos, ajudaram-no a voltar para a Inglaterra.

Em Londres, Gulliver arranjou outro navio e voltou para o mar. A viagem demorou tanto que faltou água. Ao encontrar terra, mandou alguns marinheiros à procura de água doce.

Gulliver também saiu à procura de água, mas foi surpreendido por um gigante que queria apanhá-lo.

Os marinheiros fugiram apavorados e o gigante conseguiu apanhá-lo. Ao olhar bem para Gulliver, o gigante teve a ideia de ganhar dinheiro mostrando-o em seu reino. Gulliver trabalharia como ator para divertir as pessoas que pagariam para vê-lo.

Na capital do reino dos gigantes, a rainha resolveu comprar Gulliver por cem moedas de ouro. Afeiçoada a Gulliver, a rainha ordenou que construíssem uma casa do tamanho dele para que ficasse bem acomodado.

Mas, uma noite, duas enormes vespas o atacaram. Depois de lutar ferozmente com sua espada, conseguiu sair vitorioso. Ao chegar, a rainha viu o final do combate sem poder fazer nada para ajudar Gulliver.

Então, a rainha deixou Gulliver voltar para a sua casa. Em Londres, Gulliver viveu feliz, escrevendo sobre suas viagens fantásticas.

Hanna-Barbera

5. RECURSOS

Livros literários.

Cópia dos textos a serem trabalhados.

6. AVALIAÇÃO

Os objetivos desta sequência didática serão avaliados por meio do envolvimento, participação e empenho nas aulas e nas atividades propostas.

REFERÊNCIA

NEVES, André. **A Caligrafia de Dona Sofia**. Editora: Paulinas Editora, 2011.

APÊNDICE H – Sequência Didática VI

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA VI: 06.11.17****DADOS DE IDENTIFICAÇÃO****UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA “JUSTO JANSSEN”****TURMA:** 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**COMPONENTE CURRICULAR:** Língua Portuguesa**DATA:** 06.11.17**PROPOSTA:** 01 encontro**1. OBJETIVOS:**

- ☐ Participar de situações de comunicação oral, por meio da Roda de Conversa.
- ☐ Expressar-se por meio da linguagem oral e escrita.
- ☐ Ler silenciosamente as histórias apresentadas.
- ☐ Reconhecer as características dos contos.
- ☐ Produzir desfechos para os contos estudados.

2. CONTEÚDOS:

Gênero Textual: Contos

- Função social
- Leitura
- Características e estrutura
- Produção de textos escritos
- Oralidade
- Análise linguística

3. ATIVIDADES SEQUENCIADAS:**3.1 PARTICIPAÇÃO EM SITUAÇÕES DE COMUNICAÇÃO ORAL****ORIENTAÇÕES PARA A RODA DE CONVERSA**

- Organizar um espaço adequado, em que todos se sintam confortáveis e possam se ver;
- Levar assuntos que incentivem o grupo a contar seus relatos, e não apenas a

responder à professora;

- Dispor de novos dados e fontes de informação - como jornal e revistas - para alimentar temas debatidos anteriormente.
- Na roda de conversa, a professora e a pesquisadora deverão estar sempre atentas às crianças mais tímidas, que necessitam ser encorajadas a falar e a serem ouvidas, garantindo-lhes a liberdade de expressão.

ENCAMINHAMENTOS:

- a) O que discutimos no encontro anterior?
- b) O que iremos fazer hoje?
- c) Quais as leituras realizadas no encontro anterior? De qual você mais gostou?
- d) Vocês gostaram do convite que foi encaminhado aos(às) pais/mães e/ou responsáveis?

3.2 APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO – O contato com os contos de fada.

ENCAMINHAMENTOS:

- ☐ Expor aos(às) alunos(as) o trabalho que será desenvolvido, esclarecendo que eles(elas) irão trabalhar com o gênero conto de fadas, e que realizarão um trabalho com esse gênero, por meio de etapas, ou seja, módulos;
- ☐ Perguntar aos(às) alunos(as):
 - a) Vocês sabem o que é um conto de fadas?
 - b) Conhecem algum(s)?
 - c) Normalmente, do que trata os contos de fadas?
- ☐ Proporcionar aos(às) alunos(a) a possibilidade de expressão oral com intuito de relembrar os contos de fadas que conhecem, possibilitando a prática dialógica com as crianças;
- ☐ Registrar, no quadro, os títulos dos contos citados pelos(as) alunos(as). E, em seguida, fazer a seguinte abordagem:
 - a) Quem lembra a história de pelo menos um desses contos citados?
 - b) E os personagens, quem são?
 - c) Como termina a história?
- ☐ Anotar no quadro, como no descrito abaixo, as colocações dos(as) alunos(as), para verificar os conhecimentos prévios acerca do gênero;

Contos de fada citados pelos(as) alunos(as)	Pontos principais da história.	Personagens	Como termina a história.

- ☐ Observar se há participação de todos(as); se todos(as) já tiveram contato com o gênero; as dificuldades e facilidades dos(as) alunos(as) para expressar oralmente suas ideias ou conhecimentos;
- ☐ Acomodar os(as) alunos(as) em roda e disponibilizar diversos livros de contos no centro;
- ☐ Solicitar aos(as) alunos(as) que leiam os textos dos livros disponibilizados, silenciosamente, de forma individual ou em dupla. e que, depois, dialoguem com os colegas do grupo.
- ☐ Deixar as crianças buscarem os indícios, descobrirem o que tem escrito, para que dialoguem, entre si, sobre os achados.

IMPORTANTE:

Ficar observando:

- g) O que conversam, anotando os diálogos e como tentam ler;
- h) Acompanhar cada grupo, sentar com as crianças e perguntar o que descobriram.

- ☐ Promover uma fase de intercâmbio, na qual as crianças possam confrontar hipóteses e achados da leitura silenciosa;
- ☐ Pedir que cada grupo conte a história que leu para o restante da sala. Eles(elas) não deverão vocalizar/oralizar o texto, mas relatar a narrativa para a turma.

d) RECURSOS

- ☐ Livros literários;

e) AVALIAÇÃO

- ☐ Os objetivos desta sequência didática serão avaliados por meio do envolvimento, participação e empenho nas aulas e nas atividades propostas.

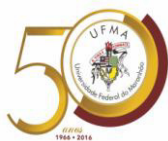
REFERÊNCIAS

DOLZ, Joaquim et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro, Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

GAGLIARDI, Eliana. **Trabalhando com os gêneros do discurso**: Conto de fadas. Eliana Gagliardi, Heloisa Amaral. São Paulo: FTD, 2001.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. Trad. Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

APÊNDICE I – Sequência Didática VII



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



SEQUÊNCIA DIDÁTICA VII: 09 e 13.11.17

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA “JUSTO JANSSEN”

TURMA: 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

COMPONENTE CURRICULAR: Língua Portuguesa

PERÍODO: 09 e 13.11.17

PROPOSTA: 02 encontros

1. OBJETIVOS:

- ☐ Participar de situações de comunicação oral, por meio da Roda de Conversa.
- ☐ Expressar-se por meio da linguagem oral e escrita.
- ☐ Ler silenciosamente as histórias apresentadas.
- ☐ Reconhecer as características dos contos.
- ☐ Produzir desfechos para os contos estudados.
- ☐ Ouvir histórias, informações de gêneros diversos, expressando a opinião sobre a história ou o assunto em questão.

2. CONTEÚDOS:

Gênero Textual: Contos

- Função social
- Leitura
- Características e estrutura
- Produção de textos escritos
- Oralidade
- Análise linguística

3. ATIVIDADES SEQUENCIADAS:

3.1 PARTICIPAÇÃO EM SITUAÇÕES DE COMUNICAÇÃO ORAL

ORIENTAÇÕES PARA A RODA DE CONVERSA

- Organizar um espaço adequado, em que todos se sintam confortáveis e possam

se ver;

- Levar assuntos que incentivem o grupo a contar seus relatos, e não apenas a responder à professora;
- Dispor de novos dados e fontes de informação - como jornal e revistas - para alimentar temas debatidos anteriormente.
- Na roda de conversa, a professora e a pesquisadora deverão estar sempre atentas às crianças mais tímidas, que necessitam ser encorajadas a falar e a serem ouvidas, garantindo-lhes a liberdade de expressão.

ENCAMINHAMENTOS:

- a) O que discutimos no encontro anterior?
- b) O que iremos fazer hoje?
- c) Quais as leituras realizadas no encontro anterior? De qual você mais gostou?

3.2 ANALISANDO A ESTRUTURA DE UM CONTO

ENCAMINHAMENTOS:

- ☐ Expor o conto de fadas a Bela e a Fera. Devido ao encontro anterior, as crianças iniciaram uma discussão sobre o enredo do conto. Somente duas crianças haviam lido ou ouvido esse conto e, devido ao impasse, resolvemos trabalhá-lo;
- ☐ Solicitar que os(as) alunos(as) exponham seus conhecimentos sobre este conto de fadas, suscitando neles seus conhecimentos e impressões primeiras e cotidianas do conto, por meio das questões:
 - a) Como é, resumidamente, a história deste conto de fadas?
 - b) O que acham deste conto?
 - c) Vocês gostam deste conto?
- ☐ Fazer a discussão sobre o conto e realizar uma análise comparativa, contemplando os itens do quadro abaixo:

ELEMENTOS DO TEXTO	A BELA E A FERA
PERSONAGENS	
AMBIENTE	
DESFECHO	

IMPORTANTE:

Com essa atividade, os alunos perceberão que é possível escrever histórias através de duas ou mais versões.

❑ Realizar a exibição do Filme: A Bela e a Fera – animação de aventura e conto de fadas que traduz a necessidade de contemplarmos a beleza interior de cada um.

3.3 AUDIÇÃO DE HISTÓRIAS, INFORMAÇÕES DE GÊNEROS DIVERSOS

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA - Era uma vez... Cacau Vilardo. Editora Paulinas.

❑ Para o momento inicial apresentar na roda objetos presentes na narrativa. Em seguida, mostrar a capa do livro, revelando o título e apresentando o autor e ilustrador com algumas informações sobre os mesmos. Logo, após convidar as crianças a ouvirem a história.

❑ Perguntar às crianças o que elas acreditam que encontrarão na leitura?

Realizar a leitura em voz alta para as crianças

❑ Apresentar o livro Era uma vez... Cacau Vilardo. Editora Paulinas.

❑ Realizar a vocalização da história para as crianças, mantendo nelas a necessidade de saber o que esperam;

FIGURA 7 – CAPA DO LIVRO – Era uma vez... Cacau Vilardo. Ilustração: Bruna Assis Brasil. São Paulo: Paulinas, 2012.



O livro não apresenta nenhuma história, apenas o início: era uma vez e cada criança tem a oportunidade de contar sua história, ou seja, cria o seu próprio conto.

4. RECURSOS

❑ Livros literários;

❑ DVD – a Bela e a Fera – Clássico da Disney.

5. AVALIAÇÃO

☐ Os objetivos desta sequência didática serão avaliados por meio do envolvimento, participação e empenho nas aulas e nas atividades propostas.

REFERÊNCIAS

VILARDO, CACAU. **Era uma vez...** Ilustração: Bruna Assis Brasil. São Paulo: Paulinas, 2012.

DOLZ, Joaquim et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro, Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

GAGLIARDI, Eliana. **Trabalhando com os gêneros do discurso**: Conto de fadas. Eliana Gagliardi, Heloisa Amaral. – São Paulo: FTD, 2001.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. Trad. Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

APÊNDICE J – Sequência Didática VIII

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



SEQUÊNCIA DIDÁTICA VIII: 16.11.17**DADOS DE IDENTIFICAÇÃO****UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA “JUSTO JANSSEN”****TURMA:** 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**COMPONENTE CURRICULAR:** Língua Portuguesa**DATA:** 16.11.17**PROPOSTA:** 01 encontro**1. OBJETIVOS:**

- ☐ Participar de situações de comunicação oral, por meio da Roda de Conversa.
- ☐ Expressar-se por meio da linguagem oral e escrita.
- ☐ Ler silenciosamente as histórias apresentadas.
- ☐ Reconhecer as características dos contos.
- ☐ Produzir desfechos para os contos estudados.
- ☐ Ouvir histórias, informações de gêneros diversos, expressando a opinião sobre a história ou o assunto em questão.

2. CONTEÚDOS:

- ☐ Gênero Textual: Contos
 - Função social
 - Leitura
 - Características e estrutura
 - Produção de textos escritos
 - Oralidade
 - Análise linguística

3. ATIVIDADES SEQUENCIADAS:

3.1 PARTICIPAÇÃO EM SITUAÇÕES DE COMUNICAÇÃO ORAL

ORIENTAÇÕES PARA A RODA DE CONVERSA

- Organizar um espaço adequado, em que todos se sintam confortáveis e possam se ver;
- Levar assuntos que incentivem o grupo a contar seus relatos, e não apenas a responder à professora;
- Dispor de novos dados e fontes de informação - como jornal e revistas - para alimentar temas debatidos anteriormente.
- Na roda de conversa, a professora e a pesquisadora deverão estar sempre atentas às crianças mais tímidas, que necessitam ser encorajadas a falar e a serem ouvidas, garantindo-lhes a liberdade de expressão.

ENCAMINHAMENTOS:

- a) O que discutimos no encontro anterior?
- b) O que iremos fazer hoje?
- c) Quais as leituras realizadas no encontro anterior? De qual você mais gostou?

3.2 -ANALISANDO A ESTRUTURA LINGUÍSTICA DO CONTO

ENCAMINHAMENTOS

☐ Realizar alguns apontamentos acerca do gênero “Contos de Fadas” (histórico, escritores, outros tipos de contos etc.).

☐ Orientar os(as) alunos(as) quanto ao aspecto estrutural do gênero, elementos da narrativa:

O quê? Com quem? Quando? Onde? Como?

☐ Trabalhar com aspectos linguísticos do gênero apresentado;

Manipulação de palavras conhecidas aproveitando-se dos diversos tipos de microestruturas:

- escrever a sílaba que falta no início, metade ou no fim de palavras conhecidas;
- em duas listas de palavras, cortadas em dois, ligar duas partes de uma mesma palavra;
- classificar, juntar as palavras conhecidas que começam com a mesma letra; duas letras iguais; três letras iguais etc.

3.3 AUDIÇÃO DE HISTÓRIAS, INFORMAÇÕES DE GÊNEROS DIVERSOS CONTAÇÃO DE HISTÓRIA - A Verdadeira História dos Três Porquinhos, de Jon Scieszka.

- ☐ Para o momento inicial apresentar na roda objetos presentes na narrativa. Em seguida, mostrar a capa do livro, revelando o título e apresentando o autor e ilustrador com algumas informações sobre os mesmos. Logo, após convidar as crianças a ouvirem a história.
- ☐ Perguntar às crianças o que elas acreditam que encontrarão na leitura?
- ☐ Realizar a leitura em voz alta para as crianças
- ☐ Apresentar o livro A Verdadeira História dos Três Porquinhos, de Jon Scieszka.
- ☐ Realizar a vocalização da história para as crianças, mantendo nelas a necessidade de saber o que esperam;

Figura 8 – CAPA DO LIVRO – A VERDADEIRA HISTÓRIA DOS TRÊS PORQUINHOS



4. RECURSOS

- ☐ Livros literários

5. AVALIAÇÃO

- ☐ Os objetivos desta sequência didática serão avaliados por meio do envolvimento, participação e empenho nas aulas e nas atividades propostas.

REFERÊNCIAS

DOLZ, Joaquim et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro, Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

GAGLIARDI, Eliana. **Trabalhando com os gêneros do discurso**: Conto de fadas. Eliana Gagliardi, Heloisa Amaral. – São Paulo: FTD, 2001.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. Trad. Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SCIESZKA, Jon. **A Verdadeira História dos Três Porquinhos**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2014.

APÊNDICE K – Sequência Didática IX



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



SEQUÊNCIA DIDÁTICA IX: 20 e 23. 11.17

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA “JUSTO JANSSEN”

TURMA: 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

COMPONENTE CURRICULAR: Língua Portuguesa

PERÍODO: 20 e 23.11.17

PROPOSTA: 02 encontros

1. OBJETIVOS:

- ☐ Participar de situações de comunicação oral, por meio da Roda de Conversa.
- ☐ Expressar-se por meio da linguagem oral e escrita.
- ☐ Ler silenciosamente as histórias apresentadas.
- ☐ Reconhecer as características dos contos.
- ☐ Produzir desfechos para os contos estudados.

2. CONTEÚDOS:

Gênero Textual: Contos

- Função social
- Leitura
- Características e estrutura
- Produção de textos escritos
- Oralidade
- Análise linguística

3. ATIVIDADES SEQUENCIADAS:

3.1 PARTICIPAÇÃO EM SITUAÇÕES DE COMUNICAÇÃO ORAL

ORIENTAÇÕES PARA A RODA DE CONVERSA

- Organizar um espaço adequado, em que todos se sintam confortáveis e possam se ver;
- Levar assuntos que incentivem o grupo a contar seus relatos, e não apenas a

responder à professora;

- Dispor de novos dados e fontes de informação - como jornal e revistas - para alimentar temas debatidos anteriormente.
- Na roda de conversa, a professora e a pesquisadora deverão estar sempre atentas às crianças mais tímidas, que necessitam ser encorajadas a falar e a serem ouvidas, garantindo-lhes a liberdade de expressão.

ENCAMINHAMENTOS:

- a) O que discutimos no encontro anterior?
- b) O que iremos fazer hoje?
- c) Quais as leituras realizadas no encontro anterior? De qual você mais gostou?

3.2 PRODUÇÃO, REVISÃO, REESCRITA DE CONTOS

ENCAMINHAMENTOS:

- ☐ Pedir às crianças que se organizem em grupos com a finalidade de redigir um conto;
- ☐ Apresentar aos(às) alunos(as), algumas condições didáticas de produção de texto:
 - a) Para quê escrever o texto?
 - b) Que tipo de escrita será essa?
 - c) Quem vai lê-la?
- ☐ Retomar a vocalização do livro Era uma vez... Cacau Vilardo para o início da escrita de um conto.
- ☐ Orientar as crianças para que, em grupo: duplas, trios ou quartetos, escrevam uma história com as características de conto de fada.

4. RECURSOS

- ☐ Livros literários.

5. AVALIAÇÃO

- ☐ Os objetivos desta sequência didática serão avaliados por meio do envolvimento, participação e empenho nas aulas e nas atividades propostas.

REFERÊNCIAS

DOLZ, Joaquim et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro, Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

GAGLIARDI, Eliana. **Trabalhando com os gêneros do discurso**: Conto de fadas. Eliana Gagliardi, Heloisa Amaral. – São Paulo: FTD, 2001.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. Trad. Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

VILARDO, Cacau. **Era uma vez...** Ilustração Bruna Assis Brasil. São Paulo: Paulinas, 2012.

APÊNDICE L – Sequência Didática IX



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



SEQUÊNCIA DIDÁTICA X: 30.11.17

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA “JUSTO JANSSEN”

TURMA: 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

COMPONENTE CURRICULAR: Língua Portuguesa

PERÍODO: 30.11.17

PROPOSTA: 01 encontro

1. OBJETIVOS:

- ☐ Participar de situações de comunicação oral, por meio da Roda de Conversa.
- ☐ Expressar-se por meio da linguagem oral e escrita.
- ☐ Ler silenciosamente as histórias apresentadas.
- ☐ Produzir, revisar e reescrever contos.

2. CONTEÚDOS:

Gênero Textual: Contos

- Função social
- Leitura
- Características e estrutura
- Produção de textos escritos

3. ATIVIDADES SEQUENCIADAS:

3.1 PARTICIPAÇÃO EM SITUAÇÕES DE COMUNICAÇÃO ORAL

ORIENTAÇÕES PARA A RODA DE CONVERSA

- Organizar um espaço adequado, em que todos se sintam confortáveis e possam se ver;
- Levar assuntos que incentivem o grupo a contar seus relatos, e não apenas a responder a professora;
- Dispor de novos dados e fontes de informação - como jornal e revistas - para alimentar temas debatidos anteriormente.

- Na roda de conversa, a professora e a pesquisadora deverão estar sempre atentas às crianças mais tímidas, que necessitam ser encorajadas a falar e a serem ouvidas, garantindo-lhes a liberdade de expressão.

ENCAMINHAMENTOS:

- a) O que discutimos no encontro anterior?
- b) O que iremos fazer hoje?
- c) Quais as leituras realizadas no encontro anterior? De qual você mais gostou?

3.2 PRODUÇÃO, REVISÃO, REESCRITA DE CONTOS - Continuação.

ENCAMINHAMENTOS:

- ☐ Solicitar às crianças que troquem seus contos com os(as) colegas;
- ☐ Organizar os(as) alunos(as) em grupos, com a orientação de que os(as) mesmos(as) deverão realizar a leitura dos textos dos(as) colegas;
- ☐ Após a leitura silenciosa, cada integrante da equipe deverá comentar o que observou na leitura: se falta ou se precisa retirar algo;
- ☐ Pedir aos grupos que selecionem um texto para fazer a revisão coletiva;
- ☐ Transcrever para o quadro branco o texto indicado pelos(as) alunos(as), realizando o processo de revisão para somente depois trabalhar na reescrita.

4. RECURSOS

- ☐ Quadro branco, pincel.

5. AVALIAÇÃO

- ☐ Os objetivos desta sequência didática serão avaliados por meio do envolvimento, participação e empenho nas aulas e nas atividades propostas.

REFERÊNCIAS

DOLZ, Joaquim et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro, Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

GAGLIARDI, Eliana. **Trabalhando com os gêneros do discurso**: Conto de fadas. Eliana Gagliardi, Heloisa Amaral. – São Paulo: FTD, 2001.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. Trad. Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

APÊNDICE M – Sequência Didática XI

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA XI: 05 e 07.12.17****DADOS DE IDENTIFICAÇÃO****UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA “JUSTO JANSSEN”****TURMA:** 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**COMPONENTE CURRICULAR:** Língua Portuguesa**PERÍODO:** 05 e 07.12.17**PROPOSTA:** 02 encontros**1. OBJETIVOS:**

- ☐ Participar de situações de comunicação oral, por meio da Roda de Conversa.
- ☐ Expressar-se por meio da linguagem oral e escrita.
- ☐ Ler silenciosamente as histórias apresentadas.
- ☐ Produzir, revisar e reescrever contos.
- ☐ Ouvir histórias, informações de gêneros diversos, expressando a opinião sobre a história ou o assunto em questão.

2. CONTEÚDOS:

Gênero Textual: Contos

- Função social
- Leitura
- Características e estrutura
- Produção de textos escritos

3. ATIVIDADES SEQUENCIADAS:**3.1 PARTICIPAÇÃO EM SITUAÇÕES DE COMUNICAÇÃO ORAL****ORIENTAÇÕES PARA A RODA DE CONVERSA**

- Organizar um espaço adequado, em que todos se sintam confortáveis e possam se ver;
- Levar assuntos que incentivem o grupo a contar seus relatos, e não apenas a responder à professora;
- Dispor de novos dados e fontes de informação - como jornal e revistas - para

alimentar temas debatidos anteriormente.

- Na roda de conversa, a professora e a pesquisadora deverão estar sempre atentas às crianças mais tímidas, que necessitam ser encorajadas a falar e a serem ouvidas, garantindo-lhes a liberdade de expressão.

ENCAMINHAMENTOS:

- a) O que discutimos no encontro anterior?
- b) O que iremos fazer hoje?
- c) Quais as leituras realizadas no encontro anterior? De qual você mais gostou?

3.2 PRODUÇÃO, REVISÃO, REESCRITA DE CONTOS - Continuação.

ENCAMINHAMENTOS:

- ☐ Solicitar às crianças que troquem seus contos com os(as) colegas;
- ☐ Organizar os(as) alunos(as) em grupos, com a orientação de que os(as) mesmas deverão realizar a leitura dos textos dos(as) colegas;
- ☐ Após a leitura silenciosa, cada integrante da equipe deverá comentar o que observou na leitura, se falta algo, se precisa retirar;
- ☐ Pedir aos grupos que selecionem um texto para fazer a revisão coletiva;
- ☐ Transcrever para o quadro branco o texto indicado pelos(as) alunos(as), realizando o processo de revisão para somente depois trabalhar na reescrita.

3.3 AUDIÇÃO DE HISTÓRIAS, INFORMAÇÕES DE GÊNEROS DIVERSOS **CONTAÇÃO DE HISTÓRIA - A Casa da Madrinha, de Lygia Bojunga Nunes.**

- ☐ Para o momento inicial apresentar na roda objetos presentes na narrativa. Em seguida, mostrar a capa do livro, revelando o título e apresentando o autor e ilustrador com algumas informações sobre os mesmos. Logo, após convidar as crianças a ouvirem a história.
- ☐ Perguntar às crianças o que elas acreditam que encontrarão na leitura?
- ☐ Realizar a leitura em voz alta para as crianças
- ☐ Apresentar o livro A Casa da Madrinha, de Lygia Bojunga Nunes, obra que faz crítica ao sistema educacional tradicional.
- ☐ Realizar a vocalização da história para as crianças, mantendo nelas a necessidade de saber o que esperam;

FIGURA 9 - A Casa da Madrinha - Lygia Bojunga Nunes



A CASA DA MADRNHA

Em “A Casa da Madrinha”, conta-se a história do menino pobre, Alexandre, que mora na favela e precisa trabalhar para ajudar sua família. Sua única válvula de escape da sua realidade cruel é a escola, onde conhece uma professora que possui uma maleta com várias surpresas, e por quem Alexandre tem enorme admiração. Devido ao método nada tradicional de lecionar da professora, ela é mandada embora. A partir disso, é que a autora apresenta sua primeira crítica ao sistema educacional.

Seu irmão, Augusto, pede a Alexandre que comece a ajudar mais em casa, já que ele (Augusto) irá se casar em breve, o que levou Alexandre a abandonar os estudos. Certa noite, Augusto começa a contar para Alexandre uma história sobre a casa da Madrinha, um lugar que fica bem no interior do Brasil, com vista para o mar. A casa fica no alto de um morro, repleto de flores. Ela é toda branca, com quatro janelas, uma porta azul com uma flor ao centro. Nesta flor, fica a chave da casa, que apenas a Madrinha, Augusto e, agora, Alexandre sabem, sendo este um segredo que ele precisava guardar.

4 RECURSOS

☐ Livro Literário

5 AVALIAÇÃO

☐ Os objetivos desta sequência didática serão avaliados por meio do envolvimento, participação e empenho nas aulas e nas atividades propostas.

REFERÊNCIAS

NUNES, Lygia Bojunga. **A casa da madrinha**. Editora: CLB, 2002.

DOLZ, Joaquim et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro, Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

GAGLIARDI, Eliana. **Trabalhando com os gêneros do discurso**: Conto de fadas. Eliana Gagliardi, Heloisa Amaral. – São Paulo: FTD, 2001.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. Trad. Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

APÊNDICE N – Sequência Didática XII



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



SEQUÊNCIA DIDÁTICA XII: 11.12.17

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA “JUSTO JANSSEN”

TURMA: 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

COMPONENTE CURRICULAR: Língua Portuguesa

PERÍODO: 11.12.17

PROPOSTA: 01 encontro

1. OBJETIVOS:

- ☐ Participar de situações de comunicação oral, por meio da Roda de Conversa.
- ☐ Expressar-se, por meio da linguagem oral e escrita.
- ☐ Ler silenciosamente uma carta produzida pela professora e pesquisadora.
- ☐ Reconhecer as características da carta pessoal.
- ☐ Produzir cartas pessoais.
- ☐ Ouvir histórias, informações de gêneros diversos, expressando a opinião sobre a história ou o assunto em questão.

2. CONTEÚDOS:

Gênero Textual: Carta Pessoal

- Função social
- Leitura
- Características e estrutura - remetente, destinatário, variação de linguagem, local, data, saudação, lugar de circulação;
- Produção de textos escritos (escrita, reescrita, revisão).
- ☐ Oralidade
- ☐ Análise linguística

3. ATIVIDADES SEQUENCIADAS:

3.1 PARTICIPAÇÃO EM SITUAÇÕES DE COMUNICAÇÃO ORAL

ORIENTAÇÕES PARA A RODA DE CONVERSA

- Organizar um espaço adequado, em que todos se sintam confortáveis e possam se ver;
- Levar assuntos que incentivem o grupo a contar seus relatos, e não apenas a responder à professora;
- Dispor de novos dados e fontes de informação - como jornal e revistas - para alimentar temas debatidos anteriormente.
- Na roda de conversa, a professora e a pesquisadora deverão estar sempre atentas às crianças mais tímidas, que necessitam ser encorajadas a falar e a serem ouvidas, garantindo-lhes a liberdade de expressão.

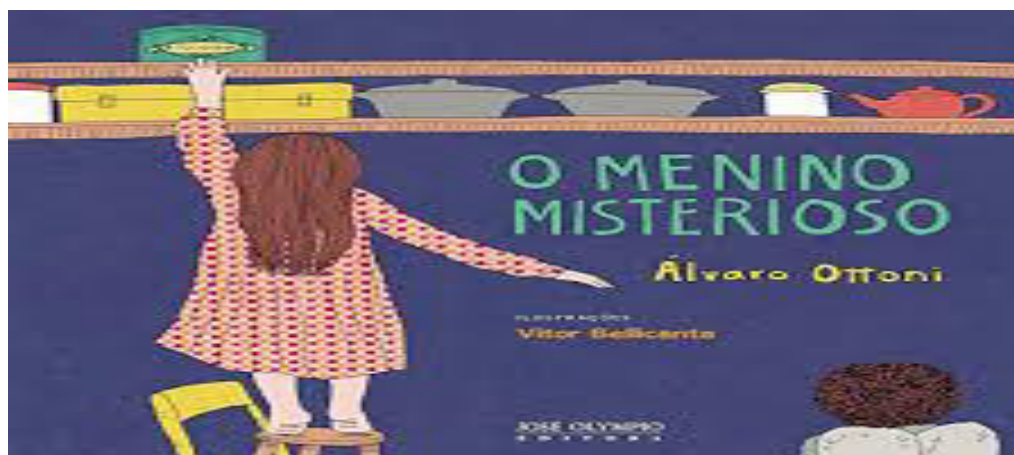
ENCAMINHAMENTOS:

- a) O que discutimos no encontro anterior?
- b) O que iremos fazer hoje?
- c) Quais as leituras realizadas no encontro anterior? De qual você mais gostou?

3.2 AUDIÇÃO DE HISTÓRIAS, INFORMAÇÕES DE GÊNEROS DIVERSOS **CONTAÇÃO DE HISTÓRIA** - O menino misterioso. Álvaro Ottoni Menezes.

- ☐ Para o momento inicial, apresentar, na roda, objetos presentes na narrativa. Em seguida, mostrar a capa do livro, revelando o título e apresentando o autor e ilustrador com algumas informações sobre os mesmos. Logo após, convidar as crianças a ouvirem a história.
- ☐ Perguntar às crianças o que elas acreditam que encontrarão na leitura?
- ☐ Realizar a vocalização do texto para as crianças.

Figura 10- Capa do Livro – O menino misterioso – Álvaro Ottoni Menezes.



3.3 APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO - O contato com cartas no contexto real: noções de contexto; elementos decisivos da situação de comunicação; tipo de texto.

ENCAMINHAMENTOS:

- ☐ Expor aos(as) alunos(as) o trabalho que será desenvolvido, esclarecendo que eles(elas) irão trabalhar com o gênero carta, e que realizarão um trabalho com esse gênero, por meio de etapas, ou seja, módulos;
- ☐ Promover uma discussão sobre o gênero carta, a partir das atividades, realizadas pela escola, de escrita de cartas ao “Papai Noel”;
 - Questões discutidas anteriormente e retomadas no encontro:
 - a) O que é uma carta?
 - b) Quem já recebeu alguma vez uma carta?
 - c) Alguém já escreveu alguma carta antes para um destinatário real?
 - d) O que acham da ideia de escrever uma carta, contando suas experiências com as leituras realizadas?
- ☐ Observar se há participação de todos(as); se todos(as) já tiveram contato com o gênero; as dificuldades e facilidades dos(as) alunos(as) para expressar oralmente suas ideias ou conhecimentos;

→ **LEITURA INDIVIDUAL E SILENCIOSA**

- ☐ Entregar uma carta escrita pela professora/pesquisadora pedindo às crianças que realizem a leitura da mesma, silenciosamente de forma individual ou em dupla e que depois, dialoguem com os colegas do grupo;
- ☐ Deixar as crianças buscarem os indícios, descobrirem o que tem escrito, para que dialoguem, entre si, sobre os achados.

→ **CONFRONTAÇÃO COM OS COLEGAS**

☐ Promover uma fase de intercâmbio, na qual as crianças possam confrontar hipóteses e achados da leitura silenciosa, por meio dos questionamentos:

- a) Que tipo de texto é esse?
- b) Quem está enviando ou escreveu?
- c) Para quem foi enviada ou escrita?
- d) Qual o conteúdo do texto?
- e) O que mais vocês observaram?

☐ Pedir que cada grupo relate o que descobriu. Eles(elas) não deverão vocalizar/oralizar o texto, mas relatar suas descobertas.

→ **SISTEMATIZAÇÃO METACOGNITIVA E METALINGUÍSTICA**

☐ Solicitar as crianças que retomem o texto e marquem/sublinhem elementos como emissor, destinatário, conteúdo;

☐ Organizar no quadro branco, de forma coletiva, um quadro resumo sobre as descobertas das crianças.

Este texto é:

Quem escreveu foi?

Quem recebeu foi?

O conteúdo do texto é?

☐ Pedir às crianças que extraiam indícios de compreensão da superestrutura do texto, a partir da silhueta da carta, por meio da consigna:

- a) Identifiquem e marquem: o autor (e a assinatura), o destinatário, a data e a sequência dos parágrafos.

4. RECURSOS

☐ Livros literários.

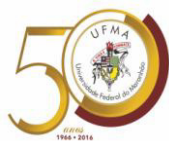
5. AVALIAÇÃO

☐ Os objetivos desta sequência didática serão avaliados por meio do envolvimento, participação e empenho nas aulas e nas atividades propostas.

REFERÊNCIAS

MENEZES, Álvaro Ottoni de. **O menino misterioso**. Ilustração: Vitor Bellicanta. 1ª edição. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

APÊNDICE O – Sequência Didática XIII



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



SEQUÊNCIA DIDÁTICA XIII: 14 e 18.12.17

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA “JUSTO JANSSEN”

TURMA: 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

COMPONENTE CURRICULAR: Língua Portuguesa

PERÍODO: 14 e 18.12.17

PROPOSTA: 02 encontros

1. OBJETIVOS:

- ☐ Participar de situações de comunicação oral, por meio da Roda de Conversa.
- ☐ Expressar-se, por meio da linguagem oral e escrita.
- ☐ Ler silenciosamente uma carta produzida pela professora e pesquisadora.
- ☐ Reconhecer as características da carta pessoal.
- ☐ Produzir cartas pessoais.
- ☐ Ouvir histórias, informações de gêneros diversos, expressando a opinião sobre a história ou o assunto em questão.

2. CONTEÚDOS:

Gênero Textual: Carta Pessoal

- Função social
- Leitura
- Características e estrutura - remetente, destinatário, variação de linguagem, local, data, saudação, lugar de circulação;
- Produção de textos escritos (escrita, reescrita, revisão).
- ☐ Oralidade
- ☐ Análise linguística

3. ATIVIDADES SEQUENCIADAS:

3.1 PARTICIPAÇÃO EM SITUAÇÕES DE COMUNICAÇÃO ORAL

ORIENTAÇÕES PARA A RODA DE CONVERSA

- Organizar um espaço adequado, em que todos se sintam confortáveis e possam se ver;
- Levar assuntos que incentivem o grupo a contar seus relatos, e não apenas a responder à professora;
- Dispor de novos dados e fontes de informação - como jornal e revistas - para alimentar temas debatidos anteriormente.
- Na roda de conversa, a professora e a pesquisadora deverão estar sempre atentas às crianças mais tímidas, que necessitam ser encorajadas a falar e a serem ouvidas, garantindo-lhes a liberdade de expressão.

ENCAMINHAMENTOS:

- a) O que discutimos no encontro anterior?
- b) O que iremos fazer hoje?
- c) Quais as leituras realizadas no encontro anterior? De qual você mais gostou?

3.2 AUDIÇÃO DE HISTÓRIAS, INFORMAÇÕES DE GÊNEROS DIVERSOS

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA - O carteiro chegou.

AHLBERG, Allan. **O carteiro chegou**. Ilustrador: Janet Ahlberg. Tradução Eduardo Brandão. Companhia das letrinhas.

- ☐ Para o momento inicial apresentar, na roda, objetos presentes na narrativa. Em seguida, mostrar a capa do livro, revelando o título e apresentando o autor e ilustrador com algumas informações sobre os mesmos. Logo após, convidar as crianças a ouvirem a história.
- ☐ Perguntar às crianças o que elas acreditam que encontrarão na leitura?
- ☐ Realizar a leitura em voz alta para as crianças.

Figura 11 – capa do livro O carteiro chegou



3.3 ANALISANDO A ESTRUTURA DE UMA CARTA PESSOAL

ENCAMINHAMENTOS:

- ☐ Realizar a vocalização da carta escrita pela professora /pesquisadora para que os(as) alunos(as) identifiquem a sua estrutura (destinatário, remetente, assunto...)
- ☐ Perguntar as crianças sobre a carta lida:
 - a) De que nos fala?
 - b) Quando foi escrita?
 - c) Quem irá receber?

3.4 PRODUÇÃO, REVISÃO, REESCRITA DE TEXTOS ESCRITOS.

- ☐ Pedir às crianças que se organizem em grupos com a finalidade de redigir uma carta para a: pesquisadora, professora, gestora, coordenadora, contando suas experiências com a leitura, desenvolvida no segundo semestre;
- ☐ Orientar as crianças que as cartas serão escritas para destinatários reais (pesquisadora, professora, gestora, coordenadora) e que as mesmas irão responder suas cartas como forma de devolutiva;
- ☐ Apresentar aos(às) alunos(as), algumas condições didáticas de produção de texto:
 - a) Para que escrever o texto?
 - b) Que tipo de escrita será essa?
 - c) Quem vai lê-la?
- ☐ Entregar uma silhueta de carta aos(às) alunos(as), como forma de recapitulação dos elementos discutidos no encontro anterior;

SILHUETA DE UMA CARTA¹³

The image shows a silhouette of a letter template within a large rectangular frame. The template consists of several rectangular boxes of different sizes and positions:

- A small box in the top right corner, likely for a return address.
- A box on the left side, about one-third of the way down, likely for a recipient's address.
- A large box spanning the width of the page below the left-side box, likely for the main body of the letter.
- A second large box, identical in size to the first, located below it, also for the main body of the letter.
- A box on the right side, about two-thirds of the way down, likely for a closing or signature.
- A box on the right side, below the previous one, likely for a postscript or additional notes.

¹³ Extraído:

JOLIBERT, Josette. **Além dos muros da escola**: a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Tradução Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2006.

- ☐ Após a escrita, solicitar aos(às) alunos(as) a revisão, no grupo, ou em duplas;
- ☐ Realizar a análise coletiva de uma das produções, no quadro branco;

IMPORTANTE: As quatro cartas, elaboradas pelas equipes, serão trabalhadas no mesmo processo de revisão de texto.

- ☐ Pedir aos(às) alunos(as) que reescrevam seus textos, após a revisão da 1ª versão apoiados(as) na carta escrita pela professora/pesquisadora e/ou em outros “modelos” apresentados;
- ☐ Após a reescrita, solicitar aos(às) alunos(as) que realizem a revisão textual do mesmo;

3.5 SISTEMATIZANDO AS CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO CARTA PESSOAL

- ☐ Assistir ao filme: “Cartas para Deus”, observando as características, estudadas no gênero, carta pessoal.
- ☐ Promover uma roda de conversa sobre elementos, apresentados no filme que tem relação com o gênero estudado.

3.6 TRABALHANDO COM PREENCHIMENTO DE ENVELOPE

- ☐ Entregar envelopes aos(às) alunos(as), orientando o preenchimento.

IMPORTANTE:

Solicitar junto à Secretaria da escola, com antecedência, o endereço das crianças para preenchimento dos envelopes.

3.7 AVALIANDO A CARTA ESCRITA

- ☐ Entregar às crianças um roteiro para a avaliação da carta escrita, solicitando que comparem com o seu texto.

ROTEIRO DE AVALIAÇÃO DA CARTA¹⁴

COLOQUEI	SIM	NÃO
CABEÇALHO		

¹⁴ Extraído:

JOLIBERT, Josette. **Além dos muros da escola**: a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Tradução Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DATA		
NOME DO EMISSOR		
ENDEREÇO		
NOME DO DESTINATÁRIO		
CORPO DA CARTA		
SENHOR		
PARÁGRAFOS		
MAIÚSCULA AO COMEÇAR CADA PARÁGRAFO		
PONTO AO TERMINAR CADA PARÁGRAFO		
AGRADECIMENTO		
DESPEDIDA		
DESPEDI-ME COM CORTESIA		
ASSINEI MEU NOME		
ESCREVI EM LINHA RETA		
DEIXEI A MARGEM DA ESQUERDA E DA DIREITA		
DEIXEI ESPAÇO EM BRANCO ENTRE OS PARÁGRAFOS		

d) RECURSOS

- ☐ Silhueta de carta
- ☐ Roteiro para a avaliação da carta escrita
- ☐ 25 envelopes
- ☐ Filme: “Cartas para Deus”.
- ☐ Livro AHLBERG, Allan. **O carteiro chegou**. Ilustrador: Janet Ahlberg. Tradução Eduardo Brandão. Companhia das letrinhas.

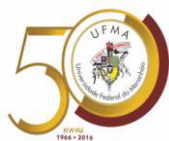
e) AVALIAÇÃO

- ☐ Os objetivos desta sequência didática serão avaliados por meio do envolvimento, participação e empenho nas aulas e nas atividades propostas.

REFERÊNCIAS

AHLBERG, Allan. **O carteiro chegou**. Ilustrador: Janet Ahlberg. Tradução Eduardo Brandão. Companhia das letrinhas.

APÊNDICE P – Sequência Didática XIV



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



SEQUÊNCIA DIDÁTICA XIV: 21.12.17

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA “JUSTO JANSSEN”

TURMA: 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

COMPONENTE CURRICULAR: Língua Portuguesa

PERÍODO: 21.12.17

PROPOSTA: 01 encontro

1. OBJETIVOS:

- ☐ Participar de situações de comunicação oral, por meio da Roda de Conversa.
- ☐ Expressar-se, por meio da linguagem oral e escrita.
- ☐ Ler silenciosamente uma carta, produzida pela professora e pesquisadora.
- ☐ Reconhecer as características da carta pessoal.
- ☐ Produzir cartas pessoais.
- ☐ Ouvir histórias, informações de gêneros diversos, expressando a opinião sobre a história ou o assunto em questão.

2. CONTEÚDOS:

Gênero Textual: Carta Pessoal

- Função social
- Leitura
- Características e estrutura - remetente, destinatário, variação de linguagem, local, data, saudação, lugar de circulação;
- Produção de textos escritos (escrita, reescrita, revisão).
- ☐ Oralidade
- ☐ Análise linguística

3. ATIVIDADES SEQUENCIADAS:

3.1 PARTICIPAÇÃO EM SITUAÇÕES DE COMUNICAÇÃO ORAL

ORIENTAÇÕES PARA A RODA DE CONVERSA

- Organizar um espaço adequado, em que todos se sintam confortáveis e possam se ver;
- Levar assuntos que incentivem o grupo a contar seus relatos, e não apenas a responder à professora;
- Dispor de novos dados e fontes de informação - como jornal e revistas - para alimentar temas debatidos anteriormente.
- Na roda de conversa, a professora e a pesquisadora deverão estar sempre atentas às crianças mais tímidas, que necessitam ser encorajadas a falar e a serem ouvidas, garantindo-lhes a liberdade de expressão.

ENCAMINHAMENTOS:

- a) O que discutimos no encontro anterior?
- b) O que iremos fazer hoje?
- c) Quais as leituras realizadas no encontro anterior? De qual você mais gostou?

3.3 SOCIALIZANDO AS CARTAS

- ☐ Organizar um momento de socialização das cartas, escritas pelas crianças, ao coletivo da escola, alunos(as) do Ciclo de Alfabetização.

IMPORTANTE:

DEFINIÇÃO DO ESPAÇO: Pátio interno;

Horário: 09h 50;

Turmas Participantes: Ciclo de Alfabetização; Gestora; Coordenadora e Professoras.

4. RECURSOS

- ☐ Cartas pessoais;

5. AVALIAÇÃO

- ☐ Os objetivos desta sequência didática serão avaliados por meio do envolvimento, participação e empenho nas aulas e nas atividades propostas.

REFERÊNCIAS

DOLZ, Joaquim et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro, Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

JOLIBERT, Josette. **Além dos muros da escola**: a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Tradução Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ANEXOS

ANEXO A - Protocolo de pesquisa

1. TÍTULO DO PROJETO: **“LEITURA, ENCONTRO COM OS(AS) OUTROS(AS): processos dialógicos no ato de ler”**.

2. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: KÁTIA CILENE AMORIM GOMES

Nome: KÁTIA CILENE AMORIM GOMES	
Identidade:	CPF: 409100323-00
Endereço: Rua Boa Esperança, 384 – Retiro Natal – São Luís, Maranhão.	
Correspondência:	
Telefone: (098) 99605 - 2134 (098) 98225 – 9175	Email kakamorim@yahoo.com.br kamorimgomes@gmail.com

3. INSTITUIÇÃO RESPONSÁVEL: UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

4. SÍNTESE

A pesquisa intitulada **“LEITURA, ENCONTRO COM OS(AS) OUTROS(AS): processos dialógicos no ato de ler”** faz parte do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEEB, Mestrado Profissional, Linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem na Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA e tem por objetivo geral desenvolver uma proposta de intervenção sobre o ensino da leitura em uma perspectiva dialógica no 2º ano do Ciclo de Alfabetização da UEB “Justo Jansen”, escola da Rede Municipal de Ensino de São Luís – MA, visando a formação de leitores(as). E, como específicos: identificar as concepções teóricas que fundamentam o trabalho do(a) professor(a) alfabetizador(a), com o ensino da leitura e suas implicações para a formação de leitores(as); refletir sobre os limites e as possibilidades de trabalho do ensino da leitura, no 1º Ciclo do Ensino Fundamental, a fim de promover a formação de leitores(as); analisar o percurso da proposta de intervenção sobre o ensino da leitura numa perspectiva dialógica, a partir do planejamento de sequências didáticas objetivando a formação de leitores(as); produzir um diário, tendo como suporte um livro, descrevendo o percurso das intervenções sobre o ensino da leitura numa perspectiva dialógica no 2º ano do Ciclo de Alfabetização da UEB “Justo Jansen” a partir do planejamento de sequências didáticas.

5. SUMÁRIO DO PROJETO

1 INTRODUÇÃO

2 AS CIRCUNSTÂNCIAS E OS PROCESSOS DE INVESTIGAÇÃO

2.1 A Pesquisa Intervenção como necessária para a investigação no contexto escolar

2.2 O processo de geração dos dados

2.2.1 Entrevista semiestruturada

2.2.2 A observação participante

2.2.3 Os documentos

2.3 A instituição escolar

2.4 Os sujeitos da pesquisa

2.5 Formas de Análise e interpretação dos dados de pesquisa

2.6 Descrição do produto

3 AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM QUE FUNDAMENTAM O ENSINO DO ATO DE LER NA ESCOLA

3.1 O ato de ler como linguagem abstrata

3.2 O dialogismo no ensino do ato de ler

4 O ENSINO DO ATO DE LER E OS GÊNEROS DISCURSIVOS: um encontro necessário

4.1 O que significa ler a partir dos gêneros discursivos

4.2 Um caminho metodológico para se pensar o ato de ler pelos gêneros discursivos

5 O TRABALHO DESENVOLVIDO COM A LEITURA NO 1º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA “JUSTO JANSSEN”: da realidade inicial à intervenção

5.1 O ensino do ato de ler antes da intervenção

5.2 O processo de intervenção: uma experiência em construção

6 UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DO ATO DE LER NO 1º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

REFERÊNCIAS

APÊNDICE A - Protocolo de pesquisa

APÊNDICE B - Pauta de formação continuada de professores(as)

APÊNDICE C - Termo de consentimento livre esclarecido

APÊNDICE D - Diário de campo

APÊNDICE E - Dados gerados da observação participante

APÊNDICE F - Roteiro de entrevista com as professoras

APÊNDICE G - Roteiro de caracterização da escola

APÊNDICE H - Roteiro caracterização das salas de aula

ANEXO I - Carta de apresentação da pesquisadora

DATA PREVISTA PARA O INÍCIO DO PROJETO: 12.01.17

DATA PREVISTA PARA O ENCERRAMENTO: 09.02.18

DECLARAÇÃO DE APOIO INSTITUCIONAL

Eu confirmo ter lido este protocolo de pesquisa e tomado ciência das ações da pesquisa a ser realizada na UEB Justo Jansen em ciência com a Secretaria de Educação de São Luís - MA.

ANEXO B: Carta Concessão de Pesquisa de Campo



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO
DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO

Prezado(a) Senhora(a) Soraya de Fátima Nunes Pinheiro

Vimos por meio desta apresentar-lhe o(a) estudante **KÁTIA CILENE AMORIM GOMES** regularmente matriculado(a) no Mestrado Profissional Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão para desenvolver uma pesquisa de conclusão de curso, intitulada: **O ENSINO DO ATO DE LER: o que dizem e fazem os(as) professores(as) nas situações de ensino, aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Fundamental da Rede Municipal de São Luís - MA**

Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização da pesquisa neste recinto educacional para que o(a) referido(a) estudante possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e outros meios metodológicos que se fizerem necessários.

Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Colocamo-nos à disposição de V. S^a para quaisquer esclarecimentos.

São Luís, 12 / 01 / 17

Soraya de Fátima Nunes Pinheiro
Gestora
Matrícula 10.5652-1
Assinatura: 8.1.5

Prof. Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes
Prof. Dr. ANTONIO DE ASSIS CRUZ NUNES
Coordenador do PPGEEB/UFMA