

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

NOYRA MELÔNIO DA FONSECA

A LEITURA E A ESCRITA COMO ATOS INTERDISCURSIVOS: implicações para a
prática alfabetizadora

São Luís
2018

NOYRA MELÔNIO DA FONSECA

**A LEITURA E A ESCRITA COMO ATOS INTERDISCURSIVOS: implicações para a
prática alfabetizadora**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Joelma Reis Correia

São Luís
2018

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

Fonseca, Noyra Melônio.
A LEITURA E A ESCRITA COMO ATOS INTERDISCURSIVOS:
implicações para a prática alfabetizadora / Noyra Melônio
Fonseca. - 2018.
219 p.

Orientador(a): Joelma Reis Correia.
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Gestão de Ensino da Educação Básica, Universidade Federal
do Maranhão, São Luís, 2018.

1. Alfabetização. 2. Atos interdiscursivos. 3.
Escrita. 4. Leitura. I. Correia, Joelma Reis. II.
Título

NOYRA MELÔNIO DA FONSECA

A LEITURA E A ESCRITA COMO ATOS INTERDISCURSIVOS: implicações para a
prática alfabetizadora

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Joelma Reis Correia (Orientadora)
Doutora em Educação (PPGEEB – UFMA)

Prof^ª. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes
Doutora em Educação (PPGEEB – UFMA)

Prof^ª. Dra. Antonia Edna Brito
Doutora em Educação (PPGED-UFPI)

Ao meu amado esposo e grande amigo,
Pedro Micenas, pela sua dedicação, apoio
e amor constantes.

Aos meus pais, Norberto e Maria, por
estarem sempre ao meu lado.

À minha querida sogra (*in memoria*), D.
Maria Clara, eternamente em meu
coração.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me concedido a vida, por não desistir de mim, por ser a força que me mantém firme nessa caminhada; pelo seu amor infinito.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a. Joelma Reis Correia, pela sua dedicação, paciência e pelo cuidado para comigo. Exemplo de mulher, mãe, professora, pesquisadora. Alguém a quem eu já admirava, pela competência e determinação. A ela, minha eterna gratidão, pela oportunidade de ser sua orientanda, pelo aprendizado e pela parceria na construção desta Dissertação.

À Coordenação do Programa de Pós-Graduação Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), em especial ao Prof. Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes.

Aos professores do Programa (PPGEEB), em especial às professoras Dr^a Vanja Maria Dominices e Dr^a Maria José Albuquerque, pelo aprendizado e por fazerem parte do processo de construção da pesquisa, com sugestões no processo de qualificação.

À professora do 2^o ano, por ter me permitido estar em sua turma para os momentos de observação e intervenção.

Às crianças da Turma do 2^o ano, que foram fundamentais para a concretização deste trabalho.

Aos meus pais, Maria Cesária e Norberto Castro da F. Neto, pelo amor incondicional. À minha querida e amada sogra (*in memoriam*), Maria Clara, por ter sido a minha mãezinha de coração.

Ao meu esposo, Pedro Micenas, pela compreensão, pelo carinho, amor e pelas palavras de conforto e de incentivo; por estar sempre ao meu lado, em todos os momentos.

Aos meus irmãos, Emerson Allyson, Edson Elton e Dulcyra Fonseca, pelo carinho e torcida constantes.

Aos meus sobrinhos, em especial, a João Pedro, Maria Vitória, Beatriz e Arthur, por serem meus amores.

Aos meus avós, Dulcineia Meneses e Iranor L. da Fonseca, pelo carinho e pelas orações constantes.

Às colegas de turma, Kátia Cilene, Claudileude de Jesus, Francisca Passos e Margareth Fonseca, pelo aprendizado compartilhado.

A língua existe não por si mesma, mas somente em conjunção com a estrutura individual de uma enunciação concreta. É apenas através da enunciação que a língua toma contato com a comunicação, imbuí-se do seu poder vital e torna-se uma realidade.

(BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014)

RESUMO

A pesquisa, intitulada **A LEITURA E A ESCRITA COMO ATOS INTERDISCURSIVOS: implicações para a prática alfabetizadora**, teve por objetivo geral desenvolver uma intervenção pedagógica no 2º ano do Ciclo de Alfabetização em uma escola da Rede Pública Municipal de Raposa, tendo em vista o ensino da linguagem escrita como um processo interdiscursivo. Os objetivos específicos pretendidos foram: identificar as concepções que têm fundamentado o ensino inicial da linguagem escrita ao longo da história; compreender o ensino da leitura e da escrita no início da escolarização como um processo de interlocução; verificar a natureza das atividades desenvolvidas em uma escola pública municipal de Raposa, bem como as estratégias utilizadas pela professora do 2º ano do Ciclo de Alfabetização nas situações de leitura e escrita, visando um processo de intervenção; e, por fim, produzir um livro, adotando o gênero discursivo carta, com a experiência de intervenção desenvolvida no 2º ano do Ciclo de Alfabetização em uma escola da Rede Municipal de Raposa. O estudo foi realizado mediante pesquisa-ação, tendo em vista a natureza do Mestrado Profissional, cujos instrumentos de geração de dados utilizados foram a observação participante e a entrevista semiestruturada. Os sujeitos da pesquisa foram a professora e as crianças do 2º ano do Ciclo de Alfabetização e, também, a própria pesquisadora. Para elaboração do texto dialogou-se com os seguintes interlocutores: Vygotski (1995); Leontiev (1978); Bakhtin (2011); Bakhtin/Volochínov (2014), Mortatti (2014; 2012; 2006); Frade (2005; 2012), Smolka (2003), Thiollent (1988), Gontijo (2002), entre outros. A escola, *locus* da pesquisa, fica em Raposa, município maranhense localizado na microrregião da Aglomeração Urbana de São Luís. No presente texto, descrevem-se os caminhos metodológicos que foram traçados, destacando-se as mudanças de percurso durante a investigação; faz-se uma análise da trajetória dos métodos e das práticas de alfabetização. Seguidamente, aprofunda-se o debate acerca da apropriação da linguagem escrita pela criança baseado nas concepções histórico-cultural (Vygotsky) e dialógica (Bakhtin), apresentando-se os dados gerados nos momentos de observação participante. Após, apresenta-se a Proposta de Intervenção idealizada para a turma com a qual se realizou a pesquisa. Propõe-se o trabalho com os gêneros textuais, visando a um ensino que dialoga com a língua viva. Conclui-se por meio das cenas geradas, que o ensino pautado nos microaspectos da língua não tem dado conta de alfabetizar as nossas crianças, tampouco tem favorecido o contato com a linguagem escrita. Durante a intervenção, buscou-se proporcionar momentos de interação e diálogo entre elas, propondo atividades em que a língua não fosse trabalhada de forma fragmentada ou descontextualizada. Ao final da intervenção, percebeu-se que as crianças se apropriaram de alguns gêneros textuais trabalhados, pois já compreendiam o seu uso, bem como os reconheciam em diferentes situações.

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Alfabetização. Ato interdiscursivo.

ABSTRACT

The survey, titled **READING AND WRITING AS ACTS INTERDISCURSIVE: implications for literacy practice**, we had the general objective to develop an educational intervention in the 2nd year of Literacy Cycle in a school Municipal Public Network Fox, in view of the teaching of written language as an interdiscursive process. The specific objectives sought were: to identify the conceptions that have founded the initial teaching of written language throughout history; understand the teaching of reading and writing at the beginning of schooling as a process of interlocution; to verify the nature of the activities developed in a municipal public school in Raposa, as well as the strategies used by the teacher of the 2nd year of the Literacy Cycle in reading and writing situations, aiming at an intervention process; and, finally, to produce a book, adopting the letter discursive genre, with the experience of intervention developed in the 2nd year of the Literacy Cycle in a school of the Raposa Municipal Network. The study was carried out through action research, considering the nature of the Professional Master's Degree, whose instruments of data generation were participant observation and the semi-structured interview. The subjects of the research were the teacher and the children of the 2nd year of the Literacy Cycle and also the researcher herself. For the elaboration of the text, the following interlocutors were interviewed: Vygotski (1995); Leontiev (1978); Bakhtin (2011); Bakhtin / Volochinov (2014), Mortatti (2014, 2012, 2006); Frade (2005, 2012), Smolka (2003), Thiollent (1988), Gontijo (2002), among others. The school, research locus, is in Fox, Maranhão municipality located in the micro region of Agglomeration St. Louis Urban. In this paper, the methodological approaches are described which have been set, especially route changes during the investigation; an analysis is made of the trajectory of literacy methods and practices. Next, the debate about the appropriation of the written language of the child based on the historical-cultural (Vygotsky) and dialogical (Bakhtin) conceptions is presented, presenting the data generated in the moments of participant observation. Afterwards, the proposed Intervention Proposal is presented for the class with which the research was carried out. It is proposed the work with the textual genres, aiming at a teaching that dialogues with the living language. It is concluded from the generated scenes that the teaching based on the microaspects of the language has not given account of the literacy of our children, nor has it favored the contact with the written language. During the intervention, we sought to provide moments of interaction and dialogue between them, proposing activities in which the language was not worked in a fragmented or decontextualized way. At the end of the intervention, it was noticed that the children appropriated some worked textual genres, since they already understood their use, as well as recognized them in different situations.

Keywords: Reading. Writing. Literacy. Interdiscursive act.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS	16
2.1 A Pesquisa-ação: um caminho possibilitado pelo Mestrado Profissional	16
2.2 Os Instrumentos de geração de dados	23
2.2.1 A Observação participante	23
2.2.2 Entrevista semiestruturada.....	26
2.3 Sujeitos da pesquisa	27
2.4 Caracterização do <i>locus</i> da pesquisa	28
2.5 Formas de Análise e Interpretação dos dados da pesquisa	29
2.6 O produto da pesquisa: justificando a escolha	31
3 O ENSINO INICIAL DA LEITURA E DA ESCRITA: percursos e percalços	34
3.1 Os métodos e as práticas de alfabetização	35
3.2 O ensino inicial da leitura e da escrita: para além dos métodos tradicionais de alfabetização	41
4 A PERSPECTIVA INTERDISCURSIVA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: o diálogo com os dados	47
4.1 A linguagem escrita como um instrumento cultural complexo	48
4.2 Lendo e escrevendo a partir da “porta” do sentido	57
5 A LEITURA E A ESCRITA COMO ATOS INTERDISCURSIVOS: o processo de intervenção no 2º ano do Ciclo de Alfabetização em uma escola pública municipal de Raposa	69
5.1 Idas e vindas na pesquisa: a mudança de percurso	70

5.2 A proposta para ensinar a ler e escrever crianças em processo de alfabetização: a busca por atos interdiscursivos	72
5.2.1 As propostas de atividades realizadas para a construção do Cantinho da Leitura.....	76
5.2.2 A interatividade no ato da escrita: o gênero textual cartão	91
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	105
APÊNDICES.....	112
APÊNDICE A - Roteiro de observação	113
APÊNDICE B – Diário de campo	114
APÊNDICE C - Roteiro de Entrevista.....	119
APÊNDICE D – Produto da pesquisa	120
APÊNDICE E – Sequência Didática do primeiro dia de intervenção na Turma do 2º ano.	202
APÊNDICE F – Sequências Didáticas: Cantinho da Leitura.....	204
APÊNDICE G – Sequência Didática: Cartão de Natal.....	212
ANEXOS.....	214
ANEXO A – Raposa: Ideb 2015.....	215
ANEXO B – Dados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) do município de Raposa, anos de 2013 e 2014	216
ANEXO C – Carta de Apresentação	217
Anexo D – Texto <i>A cigarra e a formiga</i> trabalhado na Turma do 2º ano.....	218
Anexo E: Texto <i>A formiga boa</i> trabalhado na Turma do 2º ano.	219

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização é um processo de inserção da criança no mundo da linguagem escrita. Assim, é o processo pelo qual as crianças tomam para si o resultado do desenvolvimento histórico-social, de modo que desenvolvam as possibilidades máximas da humanidade, quais sejam, da universalidade e liberdade do homem (GONTIJO, 2002, p.2).

Essa concepção de alfabetização apresentada por Gontijo (2002) nos leva a refletir sobre o verdadeiro sentido da palavra alfabetização e, por conseguinte, traduz o nosso interesse pelo objeto de estudo e o que de fato ansiamos com a nossa pesquisa: desenvolver possibilidades. Como professora alfabetizadora, dispusemo-nos a estudar, investigar, refletir e discutir a respeito de um tema tão complexo e, ao mesmo tempo, tão instigante, que, por muitos anos, se configurou para nós como um grande desafio.

Tornar-se professora sempre foi um desejo nosso desde criança, apesar de muitas vezes rejeitado por não se tratar de uma profissão que poderia conceder *status*, mesmo que esta não fosse a pretensão. Ao ingressarmos no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), percebemos que ser professora não era uma opção, mas um ideal de vida. Assim, a primeira experiência como professora alfabetizadora ocorreu no Projeto de Extensão *Escola Laboratório*¹ da referida Universidade, que atendia crianças advindas das comunidades do entorno do campus. Essa experiência tornou-se a mais significativa de nossa trajetória acadêmica, pois na ocasião deparamo-nos com um adolescente de 14 (catorze) anos não alfabetizado.

O estágio no Projeto *Escola Laboratório* marcou o início dessa caminhada no magistério e, embora tenha sido concluído com êxito, a alfabetização continuou sendo uma incógnita para uma professora em construção. Após essa experiência, surgiu o interesse por outras áreas, como, por exemplo, a Educação Especial, sobre a qual aprofundamos leituras, estudos e pesquisa. No entanto, com a aprovação em concurso público no município de Raposa-MA, no ano de 2010, passamos a atuar

¹ Projeto sob a coordenação da Prof^a. Dra. Marise Marçalina de Castro Silva Rosa, professora do Departamento de Educação I, do Curso de Pedagogia, voltado para o atendimento de crianças com histórico de insucesso escolar, tendo por finalidade promover a apropriação da língua materna.

em uma turma de aceleração², cuja maioria dos alunos, entre 11 e 15 anos, não sabia ler e escrever.

A vivência nessa turma despertou-nos o interesse pela alfabetização, o que nos levou a focar apenas nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, o chamado Ciclo de Alfabetização. Nosso objetivo era o de acompanhar o desenvolvimento dos alunos do 1º ao 3º ano, isto é, o seu processo de alfabetização e seu caminhar até o final deste Ciclo, bem como aperfeiçoar a nossa metodologia e compreender como se dá o processo de apropriação da leitura e da escrita pela criança nessa fase de escolarização. Contudo, o trabalho desenvolvido nessas turmas não ocorreu a contento. Percebemos a necessidade de ressignificação da prática pedagógica, pois os resultados obtidos demonstravam a fragilidade na condução desse processo.

Motivada a reverter essa situação, buscamos diversas formas e meios de ensinar a ler e a escrever aos nossos alunos. Foram métodos variados, experiências bem sucedidas de professores Brasil afora, manuais pedagógicos, cursos *online* e formações continuadas, que pouco ou quase nada contribuíram para solucionar os problemas vivenciados diariamente na difícil tarefa de alfabetizar.

Ao iniciarmos o Mestrado, no ano de 2016, com a proposta inicial de investigar a leitura em sala de aula, as dúvidas e inquietações eram ainda maiores; posteriormente, ao redirecionarmos o projeto para o ensino da leitura e da escrita no processo de alfabetização, percebemos que essas aflições se davam em virtude da não compreensão da natureza do nosso objeto de estudo, no caso a leitura e a escrita. Esta tem sido a realidade de muitos professores alfabetizadores que, preocupados com a forma (técnicas/métodos) ou, até mesmo, com os níveis de aprendizagem, de maneira às vezes equivocada e superficial, não levam em consideração as condições de vida e de educação das crianças.

Essa preocupação com o ensino/o fazer, tem sido o ponto de partida de muitas pesquisas na área da alfabetização e, também, da criação de vários programas voltados para a formação do alfabetizador. No Estado do Maranhão, tem aumentado o número de programas com metodologias totalmente diferentes – geralmente utilizados ao mesmo tempo - que nem sempre permitem uma análise

² Turma com alunos repetentes em que o processo de aceleração tinha como objetivo corrigir a defasagem idade-série (cursar duas séries em um único ano letivo). No caso específico, a 3ª e 4ª séries.

crítica por parte do professor, sendo estes, em sua maioria, apenas consumidores de apostilas, manuais e livros específicos para o ensino de leitura e escrita.

Em pesquisa realizada pela Coordenação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa ³ (PNAIC-UFMA), sobre ações/programas de alfabetização em andamento nos municípios maranhenses, os registros dão conta de aproximadamente sessenta ações de variadas identidades, como: Acelera Brasil; Alfa e Beto; Brasil Alfabetizado; Brasil Carinhoso; Combate ao Analfabetismo; Escola da Terra; Grandes Leitores; Letramento; Mais Educação; Oficina de Alfabetização; Profap; Projovem; PNAIC; Reforço nota 10; Soletrando; Trilha da Leitura; Varal de Leitura; Viajando na Leitura (JESUS; RAMOS, 2016). No município de Raposa, contexto de realização da nossa pesquisa, apenas os programas Mais Educação e o PNAIC estão sendo executados. Mesmo com a adoção dessas políticas, os índices demonstram que o aprendizado está aquém do desejável, haja vista os resultados dos últimos anos da Prova Brasil (ANEXO A) e da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA (ANEXO B).

Em virtude dessa realidade, que vivenciamos diariamente, surgiu o interesse em pesquisar sobre a temática, uma vez que o município apresenta Ideb⁴ de 4,1, e a proporção de alunos que conclui o 5º ano do Ensino Fundamental com aprendizado adequado na competência de leitura e interpretação de textos não ultrapassa os 21% (BRASIL, 2016). Nesse sentido, a nossa pesquisa investigou o processo de ensino da leitura e da escrita no Ciclo de Alfabetização em uma escola do município mencionado. A problemática baseou-se em: Como organizar o ensino da linguagem escrita no 2º ano do Ciclo de Alfabetização em uma escola da Rede Pública Municipal de Raposa, de modo a contemplar um processo interdiscursivo?

Nesse viés, esta pesquisa teve por objetivo geral: Desenvolver uma intervenção pedagógica no 2º ano do Ciclo de Alfabetização em uma escola da Rede Municipal de Raposa, tendo em vista o ensino da linguagem escrita como um processo interdiscursivo. Os objetivos específicos pretendidos foram: identificar as concepções que têm fundamentado o ensino inicial da linguagem escrita ao longo da

³ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um compromisso assumido pelos governos (federal, estadual e municipal) no intuito de alfabetizar todas as crianças, até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

⁴ O índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), como o propósito de medir a qualidade do aprendizado em nível nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

história; compreender o ensino da leitura e da escrita no início da escolarização como um processo de interlocução; verificar a natureza das atividades desenvolvidas em uma escola pública municipal de Raposa, bem como as estratégias utilizadas pela professora do 2º ano nas situações de leitura e escrita, visando um processo de intervenção; e, por fim, produzir um livro, adotando o gênero discursivo carta, com a experiência de intervenção desenvolvida no 2º ano do Ciclo de Alfabetização em uma escola da Rede Municipal de Raposa.

Para elaboração do texto e análises dos dados, dialogamos, principalmente com Bakhtin (2011), Bakhtin/Volochínov (2014) e autores da Teoria Histórico Cultural, dentre os quais, destacam-se Leontiev (1978) e Vygotski (1995). Nos ajudaram, ainda, nesse processo de interlocução, Ferreiro e Teberosky (1999), Mortatti (2014; 2012; 2006; 2000), Frade (2005; 2012), Smolka (2003), Freire (1989), Thiollent (1988), Gontijo (2012), Curto, Morillo e Teixidó (2000), entre outros.

A investigação foi realizada por meio da pesquisa-ação, a qual visa intervir na situação-problema identificada, de modo a encontrar, juntamente com os sujeitos, possíveis soluções para os problemas ou dificuldades encontrados. Os instrumentos de geração de dados utilizados foram a observação participante e a entrevista semiestruturada, que foram de fundamental importância para os fins da pesquisa-ação, desenvolvida em conformidade com os propósitos e a natureza do Mestrado Profissional. Como sujeitos da pesquisa tivemos a professora e as crianças do 2º ano do Ciclo de Alfabetização do turno matutino e a pesquisadora, que se tornou sujeito na fase de intervenção. Para análises e interpretações dos dados gerados, utilizamos núcleos temáticos de acordo com os objetivos traçados.

O texto foi organizado tendo em vista as fases que foram realizadas durante o processo de investigação e intervenção. Inicialmente, a presente *Introdução*; em seguida, *Os caminhos metodológicos*, que trazem o delinear da pesquisa, bem como os instrumentos eleitos para a geração dos dados, a caracterização do campo de pesquisa, a forma de análise dos dados e, por fim, a descrição do produto da pesquisa.

Na sequência, apresentamos a seção *O ensino inicial da leitura e da escrita: percursos e percalços*, a qual traz uma discussão a respeito dos métodos de ensino da leitura do final do século XIX, haja vista a necessidade de refletirmos sobre a persistência dessa metodologia nas práticas alfabetizadoras ainda no século XXI. Em continuidade, em *A perspectiva interdiscursiva no processo de*

alfabetização: diálogo com os dados, aprofundamos o debate acerca da alfabetização mediante os dados que foram gerados durante a observação participante, tendo por fundamento as concepções histórico-cultural de Vygotski (1995) e dialógica de Bakhtin/Volochinov (2014), de modo que compreendamos o processo de desenvolvimento da linguagem escrita na criança, bem como a necessidade de esta interagir com textos que lhe direcionem a um destinatário real.

Na seção, *A leitura e a escrita como atos interdiscursivos: o processo de intervenção no 2º ano do Ciclo de Alfabetização de uma escola pública municipal de Raposa*, delineamos a Proposta de Intervenção que foi desenvolvida tendo em vista o ensino da linguagem escrita com base nos gêneros textuais. Na última seção, apresentamos as *Considerações Finais*, em que trazemos os resultados da investigação e da intervenção realizada na turma do 2º ano, atentando para os objetivos traçados e alcançados durante esse processo.

Nossa investigação visou contribuir com o campo da Educação Básica, sobretudo no que concerne à área da alfabetização, uma vez que acreditamos se tratar da fase mais importante de escolarização e, também, por julgarmos necessário propiciar aos alunos da Rede Pública de Ensino uma educação que lhes possibilite o desenvolvimento de habilidades e competências, no intuito de formar cidadãos críticos e partícipes da cultura letrada.

2 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

A ciência permite ao ser humano conhecer a si mesmo e o mundo a sua volta. Embora não seja o único caminho capaz de explicar ou encontrar respostas às situações que se apresentam em nosso cotidiano, o conhecimento científico possibilita estudar em profundidade um determinado objeto na tentativa de descobrir e/ou solucionar um problema (GEWANDSZNAJDER, 1989). Contudo, para trilharmos o caminho da pesquisa científica, é preciso que sistematizemos os processos a serem desenvolvidos no decorrer da investigação.

Dessa forma, é necessário que selecionemos a metodologia adequada para a realização da pesquisa, pois, neste instigante caminhar de investigação, nos deparamos, a cada descoberta, com novas situações/desafios que se apresentam como um convite à reflexão e ao redirecionamento.

Por metodologia, entendemos a trajetória do pensamento e a prática exercida na abordagem do contexto social, isto é, “o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador” (MINAYO, 2001, p.16). Nesse sentido, para a construção do nosso estudo, utilizamos a pesquisa-ação, a qual passaremos a delinear considerando o que foi realizado na turma do 2º ano do Ciclo de Alfabetização de uma escola pública municipal de Raposa.

2.1 A Pesquisa-ação: um caminho possibilitado pelo Mestrado Profissional

As pesquisas aludem aos mais diversos objetos e visam a objetivos diferentes, portanto, é natural que busquemos classificá-las. Assim, o presente estudo foi desenvolvido a partir da pesquisa-ação, que, segundo Minayo *et al.* (2010), surgiu na década de 60 na psicologia social francesa, com o propósito de solucionar os problemas concretos por meio da promoção do incremento de participação de grupos sociais excluídos da sociedade nos processos sociais, de forma que esses grupos pudessem “incorporar a consciência de seus interesses, práticas de organização e real significação social e política”. (MINAYO *et al.*, 2010, p.79).

O desígnio da pesquisa é a transformação da prática e não somente a compreensão e descrição de uma realidade. Vale ressaltarmos que a escolha por

esse tipo de pesquisa não é a aleatória, pois a própria natureza do Mestrado Profissional nos leva nessa direção, como aponta o Parágrafo Único da Portaria nº 17/ 2009 - Capes:

A oferta de cursos com vistas à formação no Mestrado Profissional terá como ênfase os princípios de aplicabilidade técnica, flexibilidade operacional e organicidade do conhecimento técnico-científico, visando o treinamento de pessoal pela exposição dos alunos aos processos da utilização aplicada dos conhecimentos e o exercício da inovação, visando a valorização da experiência profissional.

Trilhar o caminho da pesquisa-ação exige do pesquisador envolvimento ativo, isto é, imersão na práxis, e a participação consciente dos sujeitos da pesquisa, num processo de cooperação, permitindo que ambos possam refletir sobre o problema e avaliar os efeitos das ações desenvolvidas em razão do mesmo. Assim,

[...] tal metodologia assume um caráter emancipatório, pois, mediante a participação consciente, os sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidade de libertar-se de mitos e preconceitos que organizam suas defesas contra a mudança e reorganizam sua autoconcepção de sujeitos históricos (GHENDIN; FRANCO, 2011, p.214).

Somente considerando esses elementos, pensamos ser possível tecer uma investigação que não esteja em nível superficial de produção de conhecimento, e se sustente num pensamento crítico necessário para que a apreensão da realidade se dê da forma mais concreta e plausível, visando estabelecer uma relação entre a teoria, a ação e o contexto específico; é “um processo em que tanto os agentes como a situação se modificam, num processo sistemático de aprendizagem de tal modo que a ação educativa se converte em uma ação criticamente informada e comprometida.” (PEREIRA, 1998, p.163).

Acreditamos que “o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação.” (THIOLLENT, 1988, p.16). Desse modo, o objetivo da pesquisa-ação é a compreensão e o aperfeiçoamento da atividade educativa com o intuito de transformar a situação e não apenas interpretá-la.

Foi com esse desejo que lançamos o olhar para a cidade de Raposa, situada a pouco mais de 30 km da capital São Luís, composta por uma comunidade que se mantém basicamente da pesca artesanal. A educação nesse município tem sido a grande preocupação de gestores públicos e educadores, pois embora o Ideb (ANEXO A) tenha crescido nos últimos cinco anos, não consegue alcançar ou

superar a meta indicada, apresentando, atualmente, índices de 4,1 nos anos iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2016).

De acordo também com os dados da Avaliação Nacional de Alfabetização - ANA (ANEXO B), obtidos por meio da Secretaria Municipal de Educação de Raposa, mesmo com a adesão ao PNAIC, a meta de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade ainda é uma realidade distante no município, como demonstram os índices, principalmente quanto ao aprendizado da leitura, o que indica a necessidade de uma mudança das práticas pedagógicas alfabetizadoras. Cabe ressaltar que esses dados são referentes apenas a sete das treze escolas de Ensino Fundamental do município, já que as demais não participaram da Avaliação (ANA) no ano de 2014.

Destacamos a importância e validade desses dados para a pesquisa, pois, como pontuam Graue e Walsh (2003, p.35), “qualquer bom investigador presencial usará por vezes dados que outros recolheram, por exemplo, dados resultantes de um censo”, o que permite reconhecer os possíveis problemas, como também as reais necessidades.

Constatamos, pelos números apresentados, que das escolas avaliadas, a escola campo da nossa pesquisa encontra-se em penúltimo lugar no desempenho em leitura. Notamos que a maioria dos alunos encontra-se no nível 1, o que significa dizer que são capazes de ler palavras com estruturas silábicas canônicas⁵ e não canônicas (BRASIL, 2015).

Mediante o exposto, justificamos a escolha da referida escola para a investigação, bem como pontuamos outros critérios que foram preponderantes nesse processo de seleção: maior aceitabilidade por parte da gestão e do corpo docente; queixas das professoras sobre o alto índice de evasão; a localização da escola, situada na zona rural; apenas 21% dos alunos que concluíram o 5º ano do Ensino Fundamental apresentaram aprendizado adequado, de acordo com os dados da Prova Brasil (BRASIL, 2016).

Essas evidências nos fizeram ter a certeza da necessidade de uma mudança na realidade apresentada que, para nós, somente foi possível mediante a metodologia da pesquisa-ação. Fazer uso desta metodologia requer do pesquisador

⁵ Sílabas canônicas são as sílabas constituídas por uma consoante e por uma vogal, respectivamente. Já a sílaba não canônica diferencia-se desse modelo, apresentando, por exemplo, dígrafos e grupos consonantais.

ter claro para si as etapas que irá percorrer, para que não se corra o risco de acreditar que este tipo de pesquisa não tenha rigor metodológico. Segundo Pinto (1989), trata-se de uma sequência sistemática de passos intencionados, com objetivos que se operacionalizam por meio de instrumentos e técnicas; isto é, procedimentos que são constituídos por um conjunto de atividades que permitem atingir os objetivos de cada fase, por meio da participação e colaboração dos sujeitos e interessados, a partir de uma problematização, precedida pela investigação e, por último, intervenção/ação. Sendo assim, as etapas da pesquisa são: fase exploratória, fase de planejamento, fase de ação e fase de avaliação (THIOLLENT, 1988).

Segundo Deslandes (2001, p.32), a *fase exploratória* abrange:

- a) a escolha do tópico de investigação;
- b) a delimitação do problema;
- c) a definição do objeto e dos objetivos;
- d) a construção do marco teórico conceitual;
- e) a escolha dos instrumentos de coleta de dados;
- f) a exploração de campo.

Thiolent (1988, p.48) complementa as informações sobre essa fase afirmando que ela “consiste em descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas e estabelecer um primeiro levantamento (ou ‘diagnóstico’) da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações”. Dessa forma, procuramos manter um diálogo amistoso com pretensos sujeitos da pesquisa e demais membros (gestora, supervisora), de forma a identificar as dificuldades existentes, as perspectivas quanto à investigação e o perfil socioeconômico do público atendido. Este momento se configurou, portanto, como um dos mais importantes no processo de investigação, pois com base no levantamento/diagnóstico da situação e das necessidades, foi-nos possível traçar os encaminhamentos das fases subsequentes da pesquisa.

Nosso primeiro contato com o campo de pesquisa ocorreu no segundo semestre do ano de 2016, mais precisamente ao final do mês de outubro, por intermédio de uma das professoras da escola, que agendou uma reunião com todo o corpo docente e a direção. Prestamos as devidas informações/esclarecimentos quanto aos nossos objetivos, à utilização dos dados e o acesso aos resultados obtidos; também pontuamos ser facultativa a participação na pesquisa, ou seja, o professor que não tivesse interesse não seria obrigado a participar. Conforme Bogdan e Biklen (1994), é importante que o pesquisador deixe claro os seus

interesses e os propósitos de sua investigação, para que os sujeitos possam e queiram cooperar com ele.

De acordo com Neto (2001), a entrada no campo de pesquisa se configura na etapa mais delicada desse processo investigativo, pois muitos são os obstáculos que podem vir a impedir ou inviabilizar o estudo naquele contexto. Ainda, conforme o autor, é necessário apresentarmos a nossa proposta de investigação aos sujeitos e interessados, pois

Trata-se de estabelecermos uma situação de troca. Os grupos devem ser esclarecidos sobre aquilo que pretendemos investigar e as possíveis repercussões favoráveis advindas do processo investigativo. É preciso termos em mente que a busca das informações que pretendemos obter está inserida num jogo cooperativo, onde cada momento é uma conquista baseada no diálogo e que foge à obrigatoriedade. Com isso, queremos afirmar que os grupos envolvidos não são obrigados a uma colaboração sob pressão. Se o procedimento se dá dentro dessa forma, trata-se de um processo de coerção que não permite a realização de uma efetiva interação. (NETO, 2001, p.55).

Feitos os esclarecimentos, as professoras expuseram suas opiniões, mostrando-se favoráveis à pesquisa, porém não muito confiantes, uma vez que, para elas, as mudanças propostas, tanto por pesquisadores como pelos técnicos da Secretaria de Educação do município, costumam indicar apenas o que elas devem ou não fazer, sem, contudo, oferecer-lhes suporte pedagógico ou espaço para a reflexão crítica. De acordo com Ghendin e Franco (2011), pesquisadores que utilizam a pesquisa-ação para implementar propostas concebidas por eles mesmos, negam a dimensão crítica e dialógica desse tipo de pesquisa; na verdade, é necessário que os sujeitos tenham consciência das transformações que vão acontecendo em si mesmos e no processo.

Levando-se em conta essas informações, passamos a refletir sobre uma Proposta de Intervenção que levasse em conta os problemas reais do contexto específico, que, embora se apresentasse de forma similar a outras situações práticas, possuía particularidades que precisavam ser levadas em conta. Conforme Minayo (2010, p. 79), metodologicamente, a pesquisa-ação presume que “se construam planos de ação, em conjunto, permitindo enfrentar e resolver, com metas no curto, médio e longo prazo os problemas diagnosticados”. Então, passamos a idealizar um projeto que pudesse ser desenvolvido mediante a participação consciente dos sujeitos envolvidos, uma vez que a pesquisa-ação deve:

- ser uma estratégia associada à formação das pessoas envolvidas nela;

- centrar-se sobre atuações históricas e situações sociais que são percebidas pelos professores como problemáticas e passíveis de mudanças;
- compreender o que está ocorrendo a partir da perspectiva dos implicados no processo: professores, alunos, pais, direção;
- reelaborar discursivamente as contingências da situação e estabelecer as inter-relações entre as mesmas. (PEREIRA, 1998, p.164).

Após o primeiro contato com a escola, ficamos de retornar para darmos início à pesquisa, no caso, ao processo de observação. Isso só foi possível em março do ano de 2017, devido a um longo período de recesso⁶ das aulas. Contudo, como houve mudança na gestão da escola, marcamos outra reunião com a nova gestora e as professoras, no início consideradas sujeitos da pesquisa. Nessa reunião, tivemos que esclarecer novamente alguns pontos relevantes sobre o Mestrado e a investigação em si; também foi solicitada a Carta de Apresentação (ANEXO C) emitida pela Coordenação do Curso, para concessão da pesquisa de campo.

Para Bogdan e Biklen (1994, p.115), “o primeiro problema com que o investigador se depara no trabalho de campo é a autorização para conduzir o estudo que planeou”; embora estivéssemos convictas de desenvolvermos a pesquisa naquela escola, sem a liberação da direção seria impossível darmos início à investigação. Aguardamos a decisão da gestora que precisava, inicialmente, entrar em contato com a Secretaria de Educação de Raposa, e não havendo impedimentos, seria concedida a devida autorização. Então, após dois dias, recebemos a permissão para começarmos as observações nas turmas do 1º e 2º anos do Ciclo de Alfabetização.

Essas observações se configuraram como uma das etapas mais importantes da nossa investigação juntamente com a entrevista semiestruturada, que constituem a *fase de planejamento* da pesquisa-ação, compreendida como um conjunto de instrumentos que permitem a geração dos dados indispensáveis para a construção da Proposta de Intervenção e que, também, serviram como base para as análises. Nesta etapa, buscamos compreender como estava sendo desenvolvido o trabalho com a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização em uma escola pública municipal de Raposa, num processo de reflexão sobre a prática. Visamos com isso, identificar o problema, para, em seguida, tentarmos solucioná-lo.

⁶ Esse recesso se deu em virtude da mudança de gestor municipal, o que implicou o término do ano letivo antes do previsto, tendo sido as aulas finalizadas no dia 30 de novembro de 2016.

Segundo Tripp (2005, p. 454), esse “processo começa com reflexão sobre a prática comum a fim de identificar o que melhorar”. Essa reflexão, portanto, é essencial para o planejamento, a implementação e o monitoramento das ações a serem desenvolvidas e deve perpassar por todas as etapas; uma vez que para o avanço da pesquisa-ação é imprescindível que se faça uma reflexão permanente sobre a ação (BARBIER, 2007). Nesse processo reflexivo de geração de dados, foram construídos saberes que poderiam ser compartilhados “num processo único, dialético, transformador dos participantes e das condições existenciais.” (GHENDIN; FRANCO, 2011, p.244).

Seguidamente, ocorreu a *fase de ação*, que “corresponde ao que precisa ser feito (ou transformado) para realizar a solução de um determinado problema.” (THIOLLENT, 1988, p.70). Nessa etapa, foi desenvolvida a Proposta de Intervenção – construída a partir das fases anteriores - implementada por meio de ações concretas, em parceria com os sujeitos da pesquisa e que, posteriormente, após avaliação, poderia ser assumida pelos atores sem a atuação do pesquisador (THIOLLENT, 1988).

Vale ressaltar que, para o desenvolvimento da proposta, seria necessário a realização de um processo efetivo de formação continuada, pois não acreditávamos ser possível uma mudança na prática sem os momentos de reflexão sobre as ações realizadas, haja vista que o propósito da pesquisa não se resumia à aplicabilidade de um produto, mas, ao contrário, se expandia na construção e socialização do conhecimento. Isso, por sua vez, iria permitir ao sujeito adentrar num processo contínuo de revisão de suas práticas e, conseqüentemente, a reconstrução de suas percepções e a resignificação dos saberes (GHENDIN; FRANCO, 2011). No entanto, a professora do 2º ano, sujeito da pesquisa, optou por não participar dessa etapa, o que nos obrigou a mudar o rumo da investigação, aspecto que discutiremos com mais profundidade em momentos posteriores deste trabalho.

Por fim, a *fase da avaliação*, a qual consiste na verificação dos resultados das ações práticas efetuadas e suas conseqüências a curto e médio prazo, tendo em vista a análise das transformações na realidade (THIOLLENT, 1988). Assim, deu-se um momento de discussão, apreciação e interpretação dos dados por meio do registro crítico, considerando o processo das espirais cíclicas: planejar – agir – refletir – avaliar – resignificar – replanejar (TRIPP, 2005; GHENDIN; FRANCO, 2011).

2.2 Os Instrumentos de geração de dados

Como em toda pesquisa, a definição dos meios para a geração de dados se faz essencial. Tendo em vista o tipo de pesquisa que desenvolvemos, consideramos a expressão geração de dados mais adequada a esse propósito do que coleta de dados, pois “coletar dados remete ao significado de colher, de arrecadar, como se algo já estivesse lá pronto e acabado” (HORN, 2013, p.9). Dessa forma, a presente pesquisa deu-se por meio da geração de dados a partir da interação com os sujeitos e o contexto envolvido. Outrossim, concordamos com Graue e Walsh (2003, p.115) quando afirmam que “os dados têm de ser reunidos antes de poderem ser colhidos.”.

Como mencionamos anteriormente, essa etapa se configurou como uma das fases mais importantes de toda a pesquisa, pois permitiu analisar em profundidade os fatos/situações que nem sempre se apresentaram de forma clara ou latente num determinado contexto. Por conseguinte, foi o ponto de partida para a elaboração e execução da Proposta de Intervenção.

2.2.1 A Observação participante

Na pesquisa-ação, a relação pesquisador/sujeitos da pesquisa deve ser de parceria, portanto, o observador não pode se limitar a mero espectador, devendo integrar-se ao grupo estudado. Nossa intenção era estar em contato direto com os sujeitos para podermos vivenciar o contexto no qual estavam inseridos e, assim, identificar/verificar suas reais necessidades. Para tanto, acompanhamos a rotina da turma do 2º ano do Ciclo de Alfabetização, na condição de observadora participante.

Segundo Neto (2001, p.59),

A técnica de observação participante se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados. Nesse processo, ele, ao mesmo tempo, pode modificar e ser modificado pelo contexto. A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real.

Nosso objetivo, inicialmente, foi conquistar a confiança dos sujeitos para que eles pudessem compreender a importância da investigação e a necessidade de

colaboração. Ghendin e Franco (2011, p. 215) pontuam que o observador “deve assumir constantemente os dois papéis complementares: de pesquisador e de participante do grupo”. Acreditamos que este instrumento, apesar de exigir mais tempo e dedicação, mostra-se indispensável e adequado para os desígnios da pesquisa.

A inserção na turma se deu de forma gradativa, pois no início tínhamos receio de causar desconforto ou nos tornarmos uma presença incômoda, uma vez que naquela situação quem estava em evidência era a pesquisadora e não a professora. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.144), “nos primeiros dias de trabalho de campo a tendência é para se sentir pouco à vontade e não desejado; à medida que o tempo passa, começa a sentir-se mais confortável e a fazer parte do cenário”.

Gradativamente, passamos a estar mais presentes na turma do 2º ano, porém as observações, durante as duas primeiras semanas, se limitaram a menos de duas horas por dia, pois, devido a problemas externos, as aulas encerravam antes do previsto, tendo sido normalizadas a partir da terceira semana do mês de março.

Durante esse mês, fizemos apenas dez observações, divididas entre as turmas do 1º e 2º anos, porém optamos por fazer um acompanhamento mais diretivo na turma do 2º ano, por percebermos alguns pontos que mereciam mais atenção: a metodologia utilizada pela professora; as atividades propostas em sala de aula; o problema na aprendizagem da leitura e da escrita. Em alguns momentos durante as observações, quando conveniente ou solicitado, auxiliamos as crianças com as atividades, pois demonstravam não compreender o que estava sendo proposto pela professora; contudo, nos limitamos apenas ao papel de ajudante/auxiliar.

Durante esse processo, percebemos que seria mais viável o acompanhamento apenas da turma do 2º ano, tendo em vista que o objetivo da pesquisa era viabilizar uma proposta de intervenção voltada para o ensino da linguagem escrita, já que os alunos do 1º ano se encontravam no início do percurso de alfabetização. Outro ponto, e não menos importante, deve-se ao fato de a professora do 2º ano estar mais receptiva às intervenções, não significando dizer que a do 1º ano tenha se colocado contrária, porém, a primeira demonstrou maior necessidade de transformação e/ou ressignificação da sua prática, o que foi mudando ao longo do percurso. Pensamos também que a turma do 1º ano ainda

vivia um processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e, portanto, não seria tão viável uma proposta voltada para o ensino de leitura e escrita.

No decorrer do mês de abril, houve uma pausa nas visitas ao campo de pesquisa, devido a problemas de ordem profissional. Retornamos no mês seguinte e, dessa vez, para realizarmos observações somente na turma do 2º ano, como já citado anteriormente. Essas observações foram realizadas mediante roteiro (APÊNDICE A), elaborado previamente, com questionamentos sobre a metodologia (como a professora trabalha a leitura e a escrita); os materiais utilizados (materiais de escrita); a interação professor/aluno e aluno/aluno (como se relacionam/quem tem voz em sala); o que as crianças leem e escrevem em sala (para quê/para quem); como as crianças são organizadas, entre outros.

Esse roteiro foi fundamental nesse processo, pois permitiu gerar dados mais precisos, o que facilitou o planejamento de ações futuras. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.150), “o resultado bem sucedido de um estudo de observação participante em particular, [...], baseia-se em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas”. Fez-se necessário, portanto, o desenvolvimento de uma rotina de trabalho partindo do que se pretendia observar e dos propósitos da pesquisa.

As notas de campo consistem em dois tipos: descritiva e reflexiva. A descritiva apresenta tudo que é captado em sala de aula, ou seja, ações e comportamentos dos sujeitos, a rotina, as atividades desenvolvidas e os diálogos observados, de forma detalhada; na reflexiva, há o olhar do observador, isto é, nossas impressões das situações vivenciadas, as ideias e as preocupações que surgem no contexto (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Foram utilizadas algumas estratégias que consideramos imprescindíveis para o registro das situações vivenciadas no contexto em questão, como o uso do diário de campo (APÊNDICE B). O diário de campo, em especial, “como o próprio nome já diz, [...] é um instrumento ao qual recorreremos em qualquer momento da rotina do trabalho que estamos realizando.” (NETO, 2001, p.63). Trata-se de um “companheiro inseparável” que tem um valor imensurável, por conter todos os olhares, impressões, sentimentos que emanam das situações vivenciadas. Nesse sentido,

O diário de campo é pessoal e intransferível. Sobre ele o pesquisador se debruça no intuito de construir detalhes que no seu somatório vai congregando os diferentes momentos da pesquisa. Demanda um uso sistemático que se estende desde o primeiro momento da ida ao campo até a fase final da investigação. Quanto mais rico for em anotações esse diário, maior será o auxílio que oferecerá à descrição e à análise do objeto estudado. (NETO, 2001, p.64).

Queremos deixar claro que, embora o diário permita o registro de todos os acontecimentos e análises gerais das situações vivenciadas, seus registros traduzem apenas

fragmentos de uma história vivida [...]. Porque a vivência, a experiência, a interação [...] são acontecimentos complexos e, por mais que o pesquisador se esforce para descrever detalhes, eles são apenas partes de um todo, que só sabe, sente e lembra aquele que os viveu (HORN, 2013, p.11).

Pontuamos também que as observações serão descritas em forma de cenas⁷ (que não estão em ordem cronológica dos acontecimentos), porque permite maior compreensão dos fatos considerados mais relevantes. As observações foram finalizadas no 1º semestre do ano de 2017, num total de 15 (quinze), cada uma com três horas de duração. Além desse instrumento, realizamos entrevista com a professora, a fim de traçarmos o seu perfil e o de sua turma.

2.2.2 Entrevista semiestruturada

A entrevista é o instrumento mais utilizado na pesquisa de campo, pois “o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais” (NETO, 2001, p.57). Podemos, por meio desse instrumento, obter dados objetivos e subjetivos. Sendo assim, optamos por fazer uso da entrevista semiestruturada, por se constituir um roteiro prévio com perguntas centrais, complementadas por outras questões intrínsecas às situações/posições que irão surgindo no momento de diálogo entre entrevistador e informante, permitindo o surgimento das informações de maneira mais livre e respostas menos padronizadas/condicionadas às perguntas (MANZINI, 1991).

Inicialmente, realizamos uma entrevista (APÊNDICE C) com a professora para traçarmos o perfil da turma. Esta entrevista assemelhou-se mais a uma conversa, pois a finalidade era apenas conhecer a realidade de cada criança e da

⁷ A opção pela organização dos dados gerados em forma de cenas, tem por referência de Abaurre (1997), as quais são compreendidas como um recorte metodológico resultante de fragmentos, que são parte de um processo mais amplo, orientadas pelo olhar investigativo do pesquisador.

professora, contudo, não significou “uma conversa despretensiosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores” (NETO, 2001, p.57).

Essa entrevista foi essencial para compreendermos algumas atitudes da professora em sala de aula, quanto à metodologia empregada e, também, o porquê de sua desistência diante da Proposta de Intervenção. Veremos que muito de suas ações são justificadas e já apontavam para a sua não continuidade na pesquisa.

2.3 Sujeitos da pesquisa

A professora do 2º ano tem formação em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas e cursou o Magistério (nível médio); é pós-graduada em Ensino de Genética e, atualmente, está cursando Direito. Atua no magistério há catorze anos, em grande parte desse tempo como professora alfabetizadora. Ela também trabalha em outro município, no turno vespertino, mas com turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, lecionando a disciplina de Ciências. Tem feito alguns cursos (*online*) complementares, mas não na área da alfabetização; participou apenas do primeiro ano da formação do PNAIC, no caso, o ano de 2014. Desde essa época, ela não tem passado por nenhum momento de formação na área da alfabetização.⁸

Precisamos esclarecer que a professora desistiu de continuar participando da pesquisa, mais precisamente, do momento de intervenção. Ao finalizarmos as observações participantes, retornamos à escola para iniciarmos as intervenções, que se dariam por meio de formações continuadas. Contudo, ao propormos esses momentos de estudo e planejamento, ela sinalizou não ter tempo disponível ou interesse, já que estava focada na faculdade de Direito.

Ao aplicarmos a entrevista, percebemos que havia muitas lacunas na área da alfabetização; a própria formação da professora indicava isso, o que justificava a realização da pesquisa e do processo de formação continuada, mas também nos deixava receosas quanto ao seu total envolvimento na pesquisa. Porém, desde o princípio a deixamos ciente do que seria desenvolvido; ela, por sua vez, não se mostrou contrária. Com a sua saída do segundo momento da pesquisa, precisávamos dar continuidade à investigação e, para isso, tornou-se necessário

⁸ Informações adquiridas mediante entrevista aplicada à professora do 2º ano.

redirecionarmos o processo de intervenção, que se concretizou apenas com as crianças e a pesquisadora, que se tornaram sujeitos da pesquisa. Queremos pontuar que, embora a professora não tenha participado do processo de intervenção, ela foi fundamental para a investigação e, por isso, continuou sendo sujeito da pesquisa, uma vez que esteve presente durante a geração dos dados, etapa considerada como uma das mais importantes de toda a pesquisa.

A turma do 2º ano era composta de 22 (vinte e dois) alunos, com idade entre sete e oito anos. Destes, apenas três sabiam ler quando iniciamos a pesquisa e eram avaliados em consonância com os níveis de escrita postulados por Ferreiro e Teberosky (1999)⁹. No ato da entrevista, a professora dispunha de uma lista com os nomes dos alunos e os níveis equivalentes, pois era assim que ela fazia o diagnóstico da turma, porém apenas solicitamos que nos informasse quantos sabiam ler.

A maioria das crianças morava com os pais ou responsáveis, sendo estes trabalhadores do comércio local, autônomos, lavradores, donas de casa, pescadores e empregadas domésticas. Todas residiam nas proximidades da escola.

2.4 Caracterização do *locus* da pesquisa

O campo de pesquisa é uma escola pertencente à Rede Pública Municipal de Ensino da cidade de Raposa/MA. Está localizada no Alto do Farol, zona rural do município; oferece Educação Infantil (Anexo) e Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano. Seu horário de funcionamento é no turno matutino, das 07h30 às 11h30; e no turno vespertino, das 13h30 às 17h15¹⁰.

⁹ De acordo com o estudo longitudinal desenvolvido por Ferreiro e Teberosky (1999), cujo sujeitos foram crianças na idade entre 4 a 6 anos, foi possível definir cinco níveis sucessivos com relação a apropriação da linguagem escrita. No Nível 1, não há possibilidade do adulto interpretar a escrita da criança, pois todos os registros assemelham-se muito, geralmente formados por grafismos separados ou linhas curvas ou grafismos ligados entre si. No Nível 2, os registros aproximam-se mais das letras e a criança começa a sentir necessidade de acrescentar uma certa quantidade mínima de grafismos e, ao mesmo tempo, variá-los. No nível 3, é o surgimento da hipótese silábica, ou seja, para a criança cada letra corresponde a uma sílaba. No nível 4, ela sente necessidade de fazer uma análise que vá além da sílaba, devido ao conflito entre a hipótese silábica e a exigência de uma certa quantidade de letras para formar a palavra. O Nível 5, denominado de escrita alfabética, a criança passa a compreender que cada letra corresponde a um valor sonoro menor que a sílaba, portanto está alfabetizada.

¹⁰ O horário de saída dos alunos do turno vespertino sofreu alteração no mês de junho (2017), devido à periculosidade da área onde a escola está localizada. Esse horário é válido somente para os alunos, professores e demais funcionários permanecem para o cumprimento da jornada diária.

A instituição funciona em prédio próprio, porém não está com a documentação regularizada¹¹. Dispõe de um quadro de 27 funcionários, destes, 14 são professores. Com relação à estrutura física, possui 06 (seis) salas de aula, mas apenas 05 (cinco) estão em funcionamento; há também a sala da diretoria; sala de professores; cantina com despensa; 02 (dois) banheiros (masculino e feminino) destinados aos alunos; e pátio coberto. As instalações não estão adequadas para o pleno desenvolvimento das atividades escolares, pois as salas de aula apresentam problemas com iluminação, climatização e mobiliário, além de não haver um local amplo e ventilado para as atividades de recreação e culturais, embora a escola possua muitos espaços ociosos que serviriam tanto para sua ampliação como para a construção de uma biblioteca, horta ou jardim, área de convivência com bancos e brinquedos.

O prédio apresenta sérios problemas de estrutura, o que evidencia a necessidade de reformas urgentes. Há mais de dois anos que a escola não recebe qualquer tipo de manutenção; a pintura está desgastada e as paredes sujas. A Secretaria Municipal de Educação de Raposa, sob nova gestão, informou que o prédio passaria por reformas “em breve”, provavelmente no 2º semestre do ano de 2017, no entanto, até o término da pesquisa nada aconteceu.

A região onde a escola está inserida apresenta sérios problemas sociais, como tráfico de drogas, falta de segurança e violência. As famílias vivem basicamente do comércio local, da pesca e de trabalhos temporários.

2.5 Formas de Análise e Interpretação dos dados da pesquisa

A análise dos dados é a fase que requer mais atenção e cuidado por parte do pesquisador, visto que nela ocorrem a organização e transcrição, de forma sistemática de todos os dados gerados durante o processo de investigação, no caso, as observações, notas de campo e entrevistas (BOGDAN; BIKLEN, 1994). As respostas da entrevista foram reproduzidas na íntegra, no intuito de garantir a veracidade e qualidade dos dados obtidos.

¹¹ Buscamos informação na Secretaria da escola sobre a documentação da instituição, pois no Plano de Gestão (PGE) do ano de 2016, a que tivemos acesso, um dos pontos colocados como proposta é a regularização da documentação da escola, porém até o momento em que estivemos na escola desenvolvendo a pesquisa, não conseguimos ter acesso a nenhum documento, nem mesmo o de sua fundação.

Pontuamos que a análise esteve presente em outras fases da nossa pesquisa, porém se tornou mais sistemática e formal após a finalização da geração de dados. Segundo André (2005, p.55, grifos da autora),

Desde o início do estudo, [...], são usados procedimentos analíticos, quando se procura verificar a pertinência das questões selecionadas frente às características específicas da situação estudada e são tomadas decisões sobre áreas a serem mais exploradas, aspectos que merecem mais atenção e outros que podem ser descartados. Essas escolhas decorrem de um confronto entre os fundamentos do estudo e o que vai sendo “aprendido” (grifo da autora) no desenrolar da pesquisa, num movimento constante que perdura até o final do relatório.

Essa necessidade de análise deu-se em todo o processo de investigação, por acreditarmos ser imprescindível para a concretização do nosso estudo. De acordo com Gomes (2001, p.68, grifo do autor), “não devemos nos esquecer de que, apesar de mencionarmos uma fase distinta com a denominação de ‘análise’, durante a fase de coleta de dados a análise já poderá estar ocorrendo”.

Também foi necessário refletirmos acerca das finalidades dessa etapa, uma vez que ela teve como propósito a compreensão dos dados gerados durante a fase de planejamento (observações e entrevistas), a confirmação ou não dos pressupostos da pesquisa, se os questionamentos levantados foram respondidos, se o conhecimento sobre o assunto foi ampliado e articulou-se com o contexto sociocultural do qual faz parte (GOMES, 2001).

Cabe ressaltarmos que, após o processo de geração de dados, não foi possível desenvolver, juntamente com a professora, uma proposta de intervenção, visando contribuir com o processo de ensino da linguagem escrita na turma do 2º ano, em virtude da sua ausência nessa etapa, como já relatamos. Pontuamos, ainda, que as crianças foram identificadas pelas letras iniciais dos seus nomes sempre que houve necessidade de dizermos algo sobre elas.

Os dados gerados por meio das observações e entrevistas realizadas foram organizados em Núcleos Temáticos, considerando estudos de Padilha e Joly (2009) e Padilha (2006), as quais tiveram como principais interlocutores, Vygotski e Bakhtin. De acordo com Padilha (2006), essa escolha por Núcleos Temáticos não se dá de forma casual, ou seja, “Como qualquer opção, é ideológica, no sentido de que reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo.” (BAKHTIN *apud* PADILHA, 2006, p.111).

Nesse sentido, “como forma de melhor apresentar a análise e a organização dos dados e, assim, mergulhar na complexidade das interações, comportamentos e ações e, direcionada pelo objetivo da pesquisa e o referencial teórico” (CORREIA, 2011, p.42), definimos como núcleos temáticos: a concepção de leitura e escrita da professora; a metodologia de ensino da leitura e da escrita; a leitura e a escrita como momentos interdiscursivos. Cada um desses núcleos encontra-se articulado com os objetivos da pesquisa e, conjuntamente, justificam o propósito da intervenção na prática observada.

As análises realizadas, a partir dos dois primeiros núcleos, tiveram como dados os momentos vivenciados na turma do 2º ano durante a observação participante; já o terceiro núcleo diz respeito à Intervenção, mais precisamente, à proposta para ensinar a ler e escrever crianças em processo de alfabetização.

Essa forma de análise encontra-se pautada numa abordagem dialógica, compreendendo que “não há trabalho de campo que não vise ao encontro com um *outro*, que não busque um interlocutor. Também não há escrita de pesquisa que não se coloque o problema do lugar da palavra do *outro* no texto.” (AMORIM, 2004, p.16, grifos da autora). Desse modo, ao analisarmos o contexto investigado tendo por base o dialogismo, colocamos o sujeito da pesquisa como interlocutor, haja vista que este não se oculta nem se apaga no processo de análise e interpretação dos dados.

2.6 O produto da pesquisa: justificando a escolha

Após as observações realizadas em sala de aula e entrevista realizada com a professora da turma do 2º ano do Ciclo de Alfabetização, percebemos que seria necessário, antes do desenvolvimento de um projeto/proposta de intervenção e durante a sua realização, iniciarmos o processo de formação da docente, por acreditarmos não ser possível obter mudança sem a resignificação da prática pedagógica. Na verdade, esse processo formativo iria acontecer durante todo o percurso da intervenção, num diálogo constante entre teoria e prática ou, mais precisamente, reflexão/ação/reflexão.

Então buscamos, nas perspectivas dialógica e histórico-cultural, a mudança do enfoque didático. Ao propormos a formação, estaríamos possibilitando mais do que a atualização da concepção de ensino da leitura e da escrita da professora, pois seriam disponibilizados espaços para a reflexão. Nosso intuito era

propiciar momentos de reflexão para que a professora compreendesse que a forma como ela ensinava a ler e escrever as crianças não é neutra; existe uma concepção de linguagem e, conseqüentemente, uma concepção de leitura e escrita que pode possibilitar ou não a formação de leitores e produtores de textos.

No entanto, deu-se a impossibilidade de realização do processo de formação e, assim, passamos a intervir na sala de aula sem a parceria da professora, a qual se absteve do processo. Com essa mudança, tivemos de repensar o produto de nossa pesquisa, que foi idealizado e construído a partir do diálogo constante com nossos interlocutores e de reflexões sobre a nossa prática. Pontuamos que esse processo de construção do produto gerou muitas inquietações, uma vez que era preciso propor algo que permitisse o encontro com o outro, que favorecesse a interlocução, já que a nossa proposta não visava oferecer um material com sugestões ou passos a serem seguidos/aplicados por sujeitos alheios ao processo vivido.

Da necessidade de estabelecermos uma relação dialógica com professores/as alfabetizadores/as, no intuito de compartilhar o trabalho que foi desenvolvido na turma do 2º ano, já que não foi possível vivenciar essa experiência com a professora, é que apresentamos o Livro de Cartas (APÊNDICE D) como produto de nossa pesquisa.

Nossa intenção com este produto é estabelecer um diálogo com pessoas que vivenciam e experenciam situações do cotidiano semelhantes a essa e que, por meio desse Livro, possam vir a partilhar as suas angústias, refletir e ressignificar as suas práticas, posicionar-se diante do escrito, construir e reconstruir caminhos, visto que, como pontua Corsino (2015, p.402), "O ato responsivo que se dá no encontro e no confronto entre o eu e o outro, [...], apresenta uma dimensão social constitutiva, que tem a linguagem como mediação sígnica necessária." Dessa forma, acreditamos que o gênero textual carta permite o diálogo a distância entre o emissor e um receptor conhecido, que é percebido "como 'cúmplice', [...], capaz de extrair a dimensão expressiva da mensagem." (KAUFMAN; RODRÍGUEZ, 1995, p.37, grifo das autoras).

Ao concebermos a carta como um dos espaços que permite o diálogo amplo, concordamos com Faraco (2009, p.65, grifos do autor), com base em Bakhtin, que as relações dialógicas se caracterizam "como **relações de sentido** que se estabelecem entre enunciados, tendo como referência o todo da interação verbal

e não apenas o evento da interação face a face.” Isto significa dizer que o diálogo não se configura como uma estrutura rígida, limitado a questões de ordem lógica, linguística ou psicológica e, muito menos, se efetiva por meio da compreensão passiva, na qual o receptor (ouvinte/leitor) apenas decodifica a mensagem (o escrito).

Sendo assim, por meio do nosso Livro de Cartas, convidamos os/as professores/as a se posicionarem diante das situações ali expostas, tendo em vista suscitar nesses sujeitos a compreensão ativa responsiva: “fazer réplicas ao dito, confrontar posições, dar acolhida fervorosa à palavra do outro, confirmá-la ou rejeitá-la, buscar-lhe um sentido profundo, ampliá-la.” (FARACO, 2009, p.66).

3 O ENSINO INICIAL DA LEITURA E DA ESCRITA: percursos e percalços

Também nos dias atuais a discussão sobre métodos de alfabetização se faz presente, seja quando se propõe a desmetodização desse processo, seja quando se discutem cartilhas, seja quando se utilizam, mesmo que silenciosamente, determinados métodos considerados tradicionais. (MORTATTI, 2006, p. 14).

Mortatti (2006) resume o que de fato pretendemos ao decidirmos como ponto de partida do nosso trabalho o debate acerca dos métodos de alfabetização. Queremos deixar claro que o “como ensinar” ainda tem sido o “X” da questão e, por isso, a discussão a respeito dos métodos é tão pertinente, porque continuam sendo amplamente utilizados em muitos espaços escolares onde se desenvolve o processo de alfabetização de crianças.

A prova disso é o método fônico, que existe há mais de dois mil anos, no entanto, é defendido e bastante divulgado atualmente. A exemplo, o Programa Alfa e Beto¹², adotado em várias escolas e redes de ensino do território brasileiro e, mais especificamente, no estado do Maranhão, desde o ano de 2012, o qual baseia-se nesse método tradicional de alfabetização.

Assim sendo, esta seção traz uma análise da trajetória dos métodos e das práticas de alfabetização, na tentativa de compreendermos como se deu o processo de ensino da leitura e da escrita durante muitas décadas, bem como as práticas engendradas pelos sujeitos e grupos sociais em torno desse processo e de suas implicações na sociedade.

Veremos assim, que a trajetória histórica da alfabetização vem sendo marcada pela alternância contínua de métodos e práticas que, por um momento, são inovadores e logo se tornam tradicionais ou vice-versa (SOARES, 2016). Nesse equilíbrio de tensões, a intenção de se alfabetizar gravitou na procura de métodos que facilitassem especialmente o aprendizado inicial da leitura, objetivando-se a superação do fracasso escolar no começo da escolarização. Métodos, ora tradicionais, ora inovadores que revolucionaram em algum momento as formas de ensinar. Os mais divulgados, sintéticos e analíticos, se tornaram os protagonistas/antagonistas da história da alfabetização no Brasil, fundando-se uma

¹² O Programa foi desenvolvido pelo Instituto Alfa e Beto, criado em 2006, tendo como objetivo alfabetizar os alunos da rede pública no primeiro ano do Ensino Fundamental, por meio da aquisição do princípio alfabético, decodificação e fluência de leitura. (SOUSA *et al.*, 2016).

nova tradição nessas disputas que envolviam no ensino da leitura, necessariamente, uma questão de método. Por conseguinte, na história das políticas de alfabetização, essa discussão foi e continua sendo um dos aspectos mais polêmicos.

3.1 Os métodos e as práticas de alfabetização

No Brasil, o processo de alfabetização teve início com a sistematização do ensino público e com a consequente implantação dos métodos de ensino da leitura no final do século XIX. As discussões em torno de possíveis soluções para o problema da não aprendizagem das crianças na fase inicial de escolarização, desde a última década desse século, especialmente na escola pública, já ocupavam um lugar de destaque na política educacional nacional em fase de constituição (MORTATTI, 2012).

O ensino no Brasil até o final do Império necessitava de urgente reforma e organização. As escolas eram salas adaptadas em espaços que não ofereciam a mínima condição para seu funcionamento, e os alunos (com idades e séries diversificadas) eram acolhidos num mesmo ambiente de ensino. Diante das dificuldades, conforme Freire (1989), o ensino dependia diretamente do empenho e da dedicação de professores e alunos, já que o material disponível era escasso e de má qualidade.

Embora o ensino público estivesse instituído e o problema do analfabetismo fosse visto como um entrave ao progresso, denunciando-se o alto índice de indivíduos sem saber ler nem escrever, próximo dos 80% em 1876, a educação não foi concebida como direito e, tanto “as reformas do ensino [como as] soluções dos problemas educacionais [estiveram] longe do que a nação necessitava” (FREIRE, 1989, p.117). Nesses termos, a instrução continuava mais no campo das ideias do que das concretizações, se materializando num discurso pautado em leis pouco expressivas e de aplicabilidade mínima ou inexistente, que contribuíram sob medida para o crescimento alarmante do analfabetismo.

Segundo Freire (1989, p.161-162, grifos do autor),

O projeto de lei para reformar o ensino primário no Brasil, apresentado por Rui Barbosa à Câmara dos Deputados, em 12 de setembro de 1882, juntamente e calcado no seu Parecer sobre a matéria, jamais foi discutido, muito menos implantado, apesar de seu cunho ‘realista’, isto é, dentro do liberalismo ilustrado, ‘desejado’ por grande parte da população de então. O Brasil-Império cresceu economicamente, teve relativa tranquilidade política, mas a educação popular continuou estacionária, determinando o

crescimento do analfabetismo. Estava estabelecida a *res-publica*, mas o povo, a grande população brasileira, continuava fora das decisões políticas e do acesso aos bens culturais.

De acordo com Ferraro (2014), as dificuldades em solucionar este problema no País se deu pelo entendimento equivocado de que os analfabetos deveriam ser excluídos do processo eleitoral por serem vistos como incapazes de pensar ou tomar decisões e, dessa forma, lhes foram negados todos os direitos e privilégios, o que comprometeu as propostas e as campanhas de alfabetização, além de afetar de forma negativa o processo de escolarização da camada popular.

Após a Proclamação da República, voltou-se novamente a atenção para esse fenômeno, pois com a reforma eleitoral brasileira da década de 1870, que pretendeu excluir as pessoas que não sabiam ler e escrever do processo eleitoral, evidenciou-se que o analfabetismo não figurava apenas como um problema educacional, mas também era de natureza social e política; isto é, uma ameaça para o avanço e o desenvolvimento (FRADE, 2012). Nessa direção, o processo educacional perpassava pelo otimismo, que se resumia “[...] em última instância, na ideia de expansão da rede escolar e na tarefa de desanalfabetização do povo.” (MOLL, 1996, p.20) pela via do espaço escolar.

De fato, durante a República, verificou-se certo adiantamento do ensino primário, porém nada que significasse melhorias ou ampliação no atendimento, se considerarmos a inacessibilidade permanente da maioria da população em idade escolar à instrução. É precisamente nesse período de pouca acessibilidade das crianças à escola, que se fortalecem as disputas pela supremacia dos métodos de ensino da leitura (MORTATTI, 2000). Nessa época, utilizavam-se os métodos da marcha sintética: soletração ou alfabético; fônico; e silabação.

Tais métodos, sustentados numa prática pedagógica empirista e pautados em operações como a repetição e a memorização, partem, de uma forma geral, da discriminação da letra, do som ou da sílaba, o que torna o processo de aprendizagem mecânico e descontextualizado. Os métodos sintéticos distanciam-se da realidade social, conduzindo a uma decodificação automática e, por consequência, suscitando o desinteresse pela leitura. Em outras palavras, segundo Moll (1996), os pressupostos que sustentam tais métodos em nada contribuíram para o desenvolvimento da leitura crítica, dado o total esvaziamento conceitual dos textos.

De acordo com Mortatti (2000), com a implantação da reforma da instrução pública paulista, na década de 1890, passou-se a difundir novos métodos para o ensino de leitura, em especial o inovador método analítico, que, inicialmente, fora disseminado por meio do método João de Deus, implantado no Brasil por Antonio da Silva Jardim, positivista e professor da Escola Normal de São Paulo.

Como pioneiro defensor do ensino inicial da leitura no País, Silva Jardim promoveu o método João de Deus por meio da Cartilha Maternal, a qual foi publicada no final do século XIX em Portugal. A inserção desse método marcou o início das disputas entre os adeptos do ensino tradicional, pautado nos métodos sintéticos e os defensores do método analítico caracterizado por suas concepções inovadoras.

Segundo Mortatti (2000), nesse contexto, o método João de Deus surgiu como uma promessa de mudança; e a atuação de Silva Jardim se tornou relevante, pois suas tematizações foram as primeiras de caráter programático e com base científica em relação ao ensino da leitura.

Por conseguinte, embora não tenha tido, na instrução brasileira a mesma durabilidade que manteve em Portugal, esse método contribuiu significativamente para a constituição da alfabetização como objeto de estudo em nosso país, uma vez que os métodos passaram a ser vistos como o único meio capaz de tornar possível a aprendizagem da leitura na fase inicial de escolarização (MORTATTI, 2000).

Desse momento em diante, surgiu uma geração de normalistas formadas pela Escola Normal de São Paulo, que passaram “a ocupar cargos na administração educacional, liderar movimentos associativos do magistério, assessorar autoridades educacionais e produzir material didático e de divulgação das novas ideias, especialmente no que diz respeito ao ensino da leitura” (MORTATTI, 2000, p.78). Dessa forma, novas disputas passaram a configurar o cenário educacional, marcado pelas inúmeras tentativas de inovações pedagógicas advindas dessa geração que adquiriu o *status* de especialista.

Com a reforma iniciada pela reformulação organizacional da Escola Normal de São Paulo e da criação da Escola-Modelo Anexa, o método analítico para o ensino da leitura passou a ser amplamente divulgado e defendido, tornando-se obrigatório mais tarde nas escolas públicas de todo o país (MORTATTI, 2000). Diferentemente dos métodos da marcha sintética, o ensino da leitura mediado pelo novo método, que considera a realidade psicológica da criança, dar-se-ia do todo

para as partes, à procura de uma aprendizagem significativa em oposição à decifração, pois a linguagem funciona como um todo devido à existência de um princípio de sincretismo no pensamento infantil (FRADE, 2005).

Os métodos analíticos compreendem os métodos da palavração, sentencição e global. No método de palavração, apresenta-se uma palavra que, futuramente, será decomposta em sílabas e apreendidas globalmente e por reconhecimento. A escolha das palavras não segue uma ordem crescente de dificuldades como acontece no método silábico. A relevância em compor-se e decompor-se uma palavra está no ato de construção e desconstrução; ação que deve ter um significado para o aluno, induzindo-o a perceber as nuances e associar a palavra à imagem. Nessas operações, embora se enfatize o significado e as ações inteligentes de busca de leitura como fonte de prazer e informação, não se lhe dá a devida atenção à análise das palavras, priorizando-se a memorização.

Com respeito ao método da sentencição, o ensino da leitura inicia-se pela sentença (frase) que, após ser reconhecida globalmente e compreendida, será decomposta em palavras e, por fim, em sílabas, igualmente ao método da palavração, dando-se mais ênfase à memorização das sentenças do que à compreensão do próprio significado; comparando-se as palavras e isolando os elementos nelas reconhecidos, para em seguida (como estratégia de leitura) lerem-se e escreverem-se palavras novas (FRADE, 2005). Contudo, como se mantém a simples visualização, os alunos não eram estimulados a analisar e reconhecerem partes da palavra, o que acabava dificultando o aprendizado.

Por outro lado, o método global, baseado no reconhecimento, propõe o texto como unidade de ponto de partida, utilizando-se os contos ou as historietas presentes nos pré-livros¹³. Primeiramente, se estimula o reconhecimento global do texto que é memorizado para que se possa fazer a “leitura” e, dessa forma, o reconhecimento das sentenças e expressões, seguido do reconhecimento das palavras e, finalmente, das sílabas. A linguagem é apresentada de uma forma que se aproxima mais do seu uso efetivo do que nos outros métodos, embora se usem textos artificiais, por meio dos quais, o aluno tem acesso à compreensão global do texto, que focaliza também a memorização das sentenças, frases e palavras.

¹³ Segundo Barbosa (2013), o termo pré-livro tem substituído, em algumas ocasiões, o nome cartilha.

Percebemos que tanto os métodos sintéticos quanto os analíticos apresentam diferentes formas de ensino, contudo, não se distanciam totalmente, já que compreendem os processos de ensino e não os de aprendizagem, nos quais, o professor é responsável por transmitir uma técnica pré-programada, e o aluno é avaliado mediante a sua capacidade de reprodução e considerado apto a ler compreensivamente somente quando possuir o perfeito domínio da mecânica da leitura, atividade esta sustentada no uso de cartilhas descontextualizadas (BARBOSA, 2013). Portanto, mesmo apresentando divergências, possuem pressupostos equivalentes, restringindo a aquisição da linguagem a processos mecânicos, fragmentados e isolados do conteúdo sócio-histórico cultural. Segundo Gontijo (2002, p.6-7),

[...] a prática educativa do ensino da leitura e da escrita, proposta principalmente pelos materiais de alfabetização (cartilhas, por exemplo) que constituem os métodos de alfabetização [...], aponta a aquisição da leitura e da escrita como um ato mecânico, no qual a forma precede o significado.

Nesse sentido, “embora tenham sido considerados opostos e até incompatíveis, os métodos analíticos inserem-se no mesmo paradigma pedagógico e no mesmo paradigma psicológico: o associacionismo” (SOARES, 2016, p.19-20). Conforme Mortatti (2000), o método analítico passou a ser mais divulgado e utilizado do que o método sintético e considerado o mais apropriado para o ensino da leitura.

Ainda segundo a referida autora,

funda-se uma nova tradição segundo a qual o método analítico para o ensino da leitura é o melhor, porque sintetiza todos os anseios do ‘ensino moderno’, ou seja: é o mais adequado às condições biopsicológicas da criança, ‘à marcha natural do desenvolvimento do espírito humano’, proporcionando um aprendizado que tem o professor como guia e a ‘redenção intelectual’ da criança como fim. (MORTATTI, 2000, p.134, grifos da autora).

De fato, os métodos analíticos avançaram significativamente em relação aos métodos sintéticos, porém, o uso de um ou de outro tem relação direta com questões políticas e ideológicas implícitas. Isto se evidenciou durante o período da Ditadura Militar, quando os métodos analíticos, até então vistos como revolucionários, perderam espaço para os tradicionais métodos sintéticos, com a justificativa de que estes últimos garantiriam maior rapidez e eficácia na aprendizagem (MOLL, 1996). Quanto ao processo de alfabetização, especificamente, passou-se a orientar o uso dos métodos sintéticos, especialmente

do método fônico, que justificava o alcance de resultados mais satisfatórios, demandando menos tempo e dedicação.

Todavia, os reais motivos para sua adoção não foram pautados em sua eficiência, mas em razões ideológicas, uma vez que a criança aprenderia mais depressa a decodificar, porém sem apreender o significado do texto ou do contexto (PELLANDA *apud* MOLL, 1996). Isso evidencia que, embora exista uma conotação técnica e didática na escolha do método, a dimensão política e ideológica é latente, presente e determinante para seu uso ou veto no âmbito da escola.

As disputas entre defensores e detratores de ambos os métodos começam a se dispersar, dada a disseminação, repercussão e institucionalização das novas bases psicológicas da alfabetização, no caso, com a rotinização do método eclético ou misto para o ensino da leitura (MORTATTI, 2006). Nesse método, o ensino é proposto por meio do reconhecimento do símbolo gráfico (letras, sílabas) e do desenvolvimento da capacidade de compreensão e de interpretação, visando levar o aluno a ler e a interpretar mediante treinamento intenso da linguagem e do pensamento, utilizando-se para o ensino as cartilhas e os manuais.

No entanto, a disputa entre os adeptos dos métodos sintéticos e os defensores dos métodos analíticos não deram por encerradas suas controvérsias; à medida que se relativizava a função/importância, tais disputas foram perdendo força dada a disseminação, repercussão e institucionalização das novas bases psicológicas da alfabetização, ou seja, os métodos passaram a ser questionados, secundarizados e classificados como tradicionais.

Como afirma Mortatti (2000), funda-se outra nova tradição na alfabetização, em que o saber ensinar subordina-se à maturidade da criança, que é a quem se deve ensinar; assim, as questões didáticas tornam-se dependentes de questões de ordem psicológica. Nesse momento, a supremacia dos métodos de ensino é abalada e passa a ser contestada; contudo, apesar de serem criticados, reconhecemos que os métodos nunca foram abandonados e, apesar de atualmente ambos (sintéticos e analíticos) serem vistos como tradicionais, paradoxalmente sua vigência nos espaços escolares e na fase inicial do processo de escolarização é comum e comungada por muitos professores alfabetizadores, constituindo o terceiro paradoxo do processo de alfabetização, nos limites deste fazer histórico.

3.2 O ensino inicial da leitura e da escrita: para além dos métodos tradicionais de alfabetização

Pensar a alfabetização tendo em vista a historicidade das práticas de ensino de leitura e escrita requer refletir sobre as ações em torno desse processo multifacetado que se configurou como objeto de estudo no final do século XIX.

Os métodos de ensino amplamente divulgados e fortemente defendidos significaram um avanço na instrução pública, principalmente quanto ao aprendizado da leitura na fase inicial da escolarização. Contudo, como pontua Frade (2005), passou-se a questionar a sua validade, uma vez que não se levou em conta a forma como o aluno aprende, nem a sua capacidade crítico-reflexiva, priorizando-se apenas a decifração e a decodificação do sistema alfabético.

Vale ressaltar, entretanto, de acordo com Frade (2005), que não podemos conceber os métodos e as cartilhas de ensino da leitura como um mal dentro desta configuração, já que foram pensados para cumprir sua função em condições históricas específicas. Isso quer dizer que, naquele contexto, o que se preconizava era o saber e o como fazer de forma a se garantir não a qualidade ou a equidade do ensino, mas a sua eficácia, visto que os manuais, desprovidos de sentido e de valor social, priorizavam o jogo silábico em detrimento do sentido.

Ao contestarem-se os métodos, surgem os questionamentos quanto à necessidade ou não do seu uso no processo de alfabetização. Anteriormente os problemas se resumiam à busca de um método capaz de cumprir com os propósitos do ensino que garantisse de forma eficaz a transmissão dos conhecimentos da língua escrita (BARBOSA, 2013). Mas, com o advento do paradigma cognitivista, tendo por base a epistemologia genética de Piaget, os métodos passaram a ser duramente criticados, por enfocarem metodologias de ensino em detrimento da aprendizagem, reduzindo o processo de alfabetização a uma questão de método¹⁴.

Dessa forma, o novo paradigma, pautado no cognitivismo piagetiano e fundamentado em objetivos/pressupostos divergentes, afirmava o predomínio da aprendizagem sobre o ensino, fazendo com que o professor deixasse de ser o centro do processo e cedesse lugar para o aluno; inversão de vetores que evidencia

¹⁴ Outros teóricos também lançavam críticas aos métodos, como exemplo Vigotski (1995) na década de 1920, quando afirmava que “[...] à criança se ensina a traçar letras e a formar palavras com ela, porém não se ensina a linguagem escrita” (VYGOTSKI, 1995, p.183), mas seus estudos não tiveram eco naquele momento histórico. A teoria construtivista foi a que teve maior penetração no cenário educacional brasileiro e se mantém hegemônica até os dias atuais.

que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita se dá por meio da construção progressiva do princípio alfabético que permite à criança a oportunidade de construir por meio da interação com os materiais reais de leitura e escrita (SOARES, 2016). De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999, p.31, grifo das autoras), “A teoria de Piaget não é uma teoria particular sobre um domínio particular, mas sim um marco teórico de referência, muito mais vasto, que nos permite compreender de uma maneira nova *qualquer* processo de aquisição de conhecimento”.

Essa nova abordagem teórica e conceitual, lançada por Ferreiro e Teberosky (1999) como luz sobre o modo de conceber a leitura e a escrita, desestabilizou a hegemonia dos métodos e rejeitou veementemente o uso de técnicas preestabelecidas para o ensino da leitura e da escrita, pois, segundo as autoras, o processo de aprendizagem do sujeito ocorre independentemente de método, visto que este não produz aprendizagem e, conseqüentemente, não permite a aquisição de conhecimento.

A questão não era trazer ao debate qual método ou abordagem seria mais eficaz para solucionar os problemas da leitura e da escrita, mas focar os processos de aprendizagem do aluno, concebido para a teoria piagetiana como ser pensante, capaz de construir o seu próprio conhecimento e discutir sobre a necessidade de intervenção no ensino da leitura e da escrita, na tentativa de resolver-se o problema do fracasso escolar na fase inicial de escolarização nas instituições públicas.

De fato, as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999) contribuíram para o avanço das práticas alfabetizadoras no Brasil, haja vista que o construtivismo emergiu não como um novo método a ser seguido, mas como uma mudança conceitual que passou a contestar as teorias e práticas tradicionais, operando sobre a desmetodização do ensino inicial da leitura e da escrita. De acordo com Goldin (2001, p.7, grifo do autor), a

Psicogênese da língua escrita propôs-se a compreender os processos e as formas pelas quais as crianças adquirem o conhecimento da língua escrita para, assim, abordar sob um ângulo novo a alfabetização inicial e, indiretamente, enfrentar o problema do analfabetismo.

Esse aspecto não apenas se contrapôs aos métodos, como também induziu a uma verdade de que se tratava de metodologias tradicionais, mecânicas e arcaicas que não contribuíam para a aprendizagem da leitura, ao contrário,

dicotomizam essa aprendizagem (PICOLLI; CAMINI, 2012). Segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p.22), o grande problema está em “confundir métodos de ensino com processos de aprendizagem”; a ênfase dada às habilidades perceptivas auditiva e visual, presente nesses métodos, ignoram aspectos que, para as autoras, são fundamentais, como, por exemplo, a competência linguística e as capacidades cognoscitivas das crianças. Assim sendo,

O paradigma teórico representado pela psicogênese da língua escrita reveste-se de um caráter estruturalmente modificador da ação pedagógica em alfabetização. Não se constitui em método de ensino, mas em uma concepção do processo de aprendizagem da língua escrita que restitui ao aluno o caráter de sujeito do cotidiano pedagógico. (MOLL, 1996, p.188-189).

De acordo com Barbosa (2013), as metodologias tradicionais se sustentaram em procedimentos rígidos e limitados que impossibilitam ao professor desenvolver práticas e atividades criativas por serem cumulativas. O passo a passo dessas metodologias, ao não levar em conta as especificidades de cada aluno, pressupõe que todos evoluem de maneira homogênea, impedindo que o docente avance para uma etapa seguinte se alguma das crianças não domina a etapa anterior.

São essas as limitações marcantes dos métodos que fazem com que os professores que os utilizam sejam acusados de repetitivos e reprodutores, pois poucos inovam ou modificam suas práticas por incorporarem tais técnicas, sem relativizar a sua aplicabilidade e/ou funcionalidade (BARBOSA, 2013). É preciso, pois, compreender que o papel do professor nos momentos iniciais da aprendizagem não se resume à simples transmissão de conhecimentos, como proposto pelos métodos de ensino, tampouco deve limitar-se à aplicação de técnicas. Em todo caso, precisa agir em sala de aula de forma coerente, sem a necessidade de seguir um método dado. Para isso, faz-se imprescindível que compreenda a natureza da leitura e da escrita, bem como os fundamentos teórico-epistemológicos e metodológicos, que lhe possibilitam analisar o processo de aprendizagem e fazer as inferências necessárias.

Em que pese outros estudos no campo da linguagem (Teoria da Enunciação; Análise do Discurso), estes permitiram desvendar a complexidade do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, ajudando-nos “a perceber que mesmo a aprendizagem da decifração ou decodificação só tem sentido se utilizada para cumprir diferentes funções sociais e quando é vivenciada em contexto de uso”

(FRADE, 2005, p. 46). Surgiram, então, outras interpretações e ações que partiram das tematizações de Smolka (2003), as quais se fundamentam na relação entre pensamento e linguagem, a partir das concepções de Vygotsky, Bakhtin e Pêcheux.

Segundo Smolka (2003), o processo de alfabetização vai além da concepção de construção individual do conhecimento sobre a escrita, como postulado pelos defensores do construtivismo; ao contrário, essa construção “se processa no jogo das representações sociais, das trocas simbólicas, dos interesses circunstanciais e políticos, é permeada pelos usos, pelas funções e pelas experiências sociais de linguagem e de interação verbal” (SMOLKA, 2003, p.61).

Em sendo assim, o professor deve oportunizar situações que sejam significativas e que permitam à criança se apropriar de um conhecimento ou de uma prática, procurando desenvolver nela as estratégias de leitura e escrita, bem como a compreensão do uso social das linguagens, uma vez que aprendemos a ler e a escrever convivendo com a leitura e a escrita reais.

De acordo com Frade (2005, p.10):

Reconhecer isso, no entanto, não retira da escola seu papel fundamental de ensinar o sistema de escrita e de propor situações autênticas de uso. Ao contrário, se concebemos a alfabetização num contexto mais amplo, que envolve a criança como um ser ativo e a escrita como objeto social, logicamente vamos adaptar as didáticas a essa nova postura.

Percebemos que a alfabetização se configura como um campo controverso, visto que a multiplicidade de problemas enfrentados e a ausência de um aporte teórico necessário para consubstanciar a prática vêm abrindo espaços para novas propostas de alfabetização pautadas em métodos tradicionais, como os sintéticos. Na verdade, estamos sempre à procura de teorias, métodos e práticas que sejam capazes de responder aos nossos anseios, enquanto professores alfabetizadores ou pesquisadores da área.

É possível pensar que o complexo movimento histórico da alfabetização, marcado pela constante presença dos métodos e das inúmeras mudanças ocorridas, seja de fato regido pelo interesse em se conceber a alfabetização como área estratégica e cada vez mais independente para a objetivação de projetos políticos e sociais; ao passo que reflexões e saberes acerca da escolarização, do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita são produzidas, constituindo-se este campo de investigação um cenário de intervenção (MORTATTI, 2000).

Entendemos que as metodologias de alfabetização foram evoluindo de acordo com as novas exigências e as necessidades sociais e não somente por se perceber a ineficácia dos métodos e das práticas pedagógicas, haja vista o desejo instaurado de se garantir a todos o acesso e o direito de participação na produção da cultura e da linguagem.

Por outro lado, ao reconhecermos que a discussão em torno dos métodos e das práticas de alfabetização é complexa e contínua, acreditamos que o entendimento do percurso histórico do processo, tendo em conta as rupturas, os desvios e as permanências possibilita analisar e avaliar as tentativas de legitimação de métodos e abordagens direcionadas ao ensino da leitura e da escrita no âmbito da escola.

Desse modo, refletir sobre a história do processo da alfabetização no Brasil permite compreendermos como se consolidaram as formas de ensino, a institucionalização dos métodos e os percursos que foram traçados, bem como os interesses que estiveram envolvidos nessas trajetórias. Isso nos possibilitou, também, compreender como os manuais, as cartilhas se constituíram, de tal forma que muitos adeptos e defensores acreditam ser o único caminho possível para o problema da não aprendizagem da leitura e da escrita na fase inicial de escolarização, mesmo com tantas evidências e teorias contrárias a sua eficiência.

Conforme Gontijo (2002, p.33),

Historicamente, foram atribuídos à alfabetização sentidos que estão desintegrados da sua significação social. Tais sentidos foram muitas vezes legitimados pelas teorias reprodutivistas. [...] A consciência individual reflete os fenômenos que se materializam na linguagem e, desse modo, apropria-se de conteúdos ideológicos que expressam os interesses de uma classe que detém os meios de produção e os bens culturais.

Apesar da persistência da tradição herdada, da resistência de alguns métodos, principalmente o fônico, aconteceram mudanças que foram significativas, principalmente quanto ao problema do analfabetismo e da concepção de alfabetização, decorrentes das transformações ocasionadas pelo desenvolvimento social, econômico, cultural e político do país (MORTATTI, 2004).

Assim, concluímos esta seção sem, contudo, darmos por encerrada essa discussão em torno dos métodos de alfabetização, pois tal discussão poderá ser retomada, se assim for necessário.

Daremos continuidade ao debate acerca do processo de alfabetização, tendo em vista a atividade de ensinar e aprender numa perspectiva interdiscursiva.

Pretendemos, desse modo, aprofundar a compreensão sobre a construção do discurso escrito na escola e a função social da linguagem escrita.

4 A PERSPECTIVA INTERDISCURSIVA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: o diálogo com os dados

É preciso buscar uma nova aproximação linguística na questão da alfabetização. É possível criar e recriar. É possível privilegiar o significado e manter, com isso, viva a língua e contribuir, dialeticamente, para sua evolução. (ARENA, 1992).

Essa afirmação de Arena (1992) traduz o desejo que nos move nessa caminhada: a busca de um ensino que trate a alfabetização não como mera aquisição da leitura e da escrita, ou seja, como um fim em si mesma, mas como um processo de apropriação do significado social da linguagem escrita, indo na contramão do conformismo pedagógico vislumbrado pelos métodos tradicionais de alfabetização, que, como discutido anteriormente, ainda se mantêm firmes e presentes em muitas salas de aula.

Nesta seção e nas seguintes, aprofundamos o debate acerca da apropriação da linguagem escrita pela criança com base nas concepções histórico-cultural (VYGOTSKI, 1995) e dialógica (BAKHTIN, 2014), respectivamente, pois acreditamos que a aprendizagem é resultante da mediação entre as pessoas e entre elas e o seu contexto sociocultural. Veremos que tanto a leitura quanto a escrita se constituem práticas arraigadas de sentido e que, portanto, não podem se resumir a um processo mecânico de associação, que consiste, basicamente, na decodificação e codificação de palavras.

Com esse entendimento, buscamos fazer uma reflexão sobre as práticas alfabetizadoras que foram sendo construídas ao longo dos anos por meio de concepções vigentes em um determinado momento histórico. A nossa intenção, no entanto, não é discorrer sobre a validade dessas teorias ou concepções, mas compreender como tem se dado o ensino da leitura e da escrita em turmas de alfabetização e como professores e alunos têm vivenciado esse processo.

Pretendemos, portanto, redimensionar o debate iniciado com os métodos de alfabetização, num diálogo constante com os nossos interlocutores Bakhtin/Volochínov (2014) e Vygotski (1995), apresentando, inicialmente, a linguagem escrita como um instrumento cultural complexo, tendo em vista seu uso social e histórico e, posteriormente, a necessidade do seu uso a partir da porta do sentido. Acrescentamos ainda que, nesta seção, daremos início à discussão dos dados gerados na pesquisa, especialmente aqueles oriundos da observação

participante, os quais serão descritos em forma de cenas, conforme situamos na Seção 2 deste trabalho, relacionando-os com os fundamentos teóricos que consubstanciam o nosso estudo.

4.1 A linguagem escrita como um instrumento cultural complexo

Acreditamos que a apropriação do conhecimento dar-se-á por meio da interação entre indivíduos e entre eles e o objeto, o que implica dizer que esse processo realiza-se por meio do desenvolvimento das relações concretas do sujeito com o mundo e essas relações dependem diretamente das condições históricas e sociais do contexto no qual ele está inserido, mas, não determinado pelo indivíduo ou pela sua consciência. Nesse sentido, mesmo que estejamos aptos biologicamente para aprender, não teremos condições de nos desenvolvermos plenamente isolados das outras pessoas ou do mundo que nos cerca, como afirma Leontiev (1978, p.267, grifo do autor):

[...] as aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmitem de modo algum por hereditariedade biológica, mas adquirem-se no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada nas gerações precedentes.

Podemos dizer que cada indivíduo *aprende* a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.

Sendo assim, todas as relações humanas com o mundo, como a apropriação da linguagem, por exemplo, são produto do desenvolvimento histórico, e neste “[...] estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas.” (LEONTIEV, 1978, p.268). Isso nos leva a refletir sobre a apropriação da linguagem escrita pela criança que, como pontuado por Vygotski (1995), tem sido, na maioria das vezes, ensinada na escola sem levar em consideração este aspecto; conforme este teórico, priorizou-se o traçado das letras e seu reconhecimento de forma mecânica, tornando seu aprendizado um processo artificial, sem qualquer relação com o desenvolvimento histórico cultural da criança. Isso passa a exigir maior “atenção e esforços por parte do professor e do aluno, e devido a tal esforço o processo se transforma em algo independente, em algo que se basta a si mesmo, enquanto a linguagem viva passa a um plano posterior.” (VYGOSTSKI, 1995, p.183, tradução nossa).

A escola, na maioria das vezes, tem tratado a leitura e a escrita como simples objetos de ensino, como pré-requisito para a continuidade da vida escolar/acadêmica, sem considerar a sua função social e, assim, reduzindo-as a atividades mecânicas, desprovidas de sentido e distantes das práticas discursivas. A leitura e a escrita, portanto, precisam ter significado, isto é, devem ser “necessárias de algum modo para a criança.” (VYGOTSKI, 1995, p.201). Isso implica dizer que a linguagem se efetiva a partir da produção de sentidos, por meio da interação verbal social empreendida por sujeitos históricos (BAKHTIN, 2014).

É preciso compreendermos que o ensino da linguagem escrita não pode estar condicionado somente a aspectos técnicos, haja vista a sua complexidade. As práticas tradicionais que priorizam as atividades de treino e habilidade motora não dão espaço para a criança se expressar, o que a impede de “relacionar-se com o mundo e de se apropriar dos objetos que o compõem.” (MELLO, 2010, p.184). Assim, a criança passa a internalizar a leitura e a escrita como resultantes de processos externos determinados pelo professor, úteis apenas ao propósito escolar, sendo vivenciadas de forma superficial e distante de sua realidade.

Smolka (2003, p.17, grifos da autora), na década de 1980, já denunciava essa forma de conceber esse ensino, o qual ainda se faz presente nos dias atuais e explicita:

Na época do ingresso na escola, as crianças vivem geralmente sob rígidas e austeras condições de ensino, onde as atividades são as menos variadas possíveis, porque tudo o mais é interrompido e suspenso em prol do ensino da leitura e da escrita. As atenções se concentram na escrita como uma complicada habilidade motora a ser desenvolvida, e as preocupações se encontram voltadas para os “pré-requisitos” da alfabetização, apoiando-se nas noções de “maturidade” e na aquisição dos “mecanismos de base” como coordenação motora, lateralidade e outros.

Essa preocupação com o ensino acaba distanciando a criança da cultura escrita e, conseqüentemente, de um processo interdiscursivo, pois não há espaço para o diálogo com textos reais, logo as situações de escrita serão sempre fictícias, porque o foco é o aprendizado da técnica. Os efeitos desse ensino são percebidos “nos resultados de uma alfabetização sem sentido que produz uma atividade sem consciência: desvinculada da práxis e desprovida de sentido.” (SMOLKA, 2003, p.38). A linguagem escrita, que anteriormente à escola era permeada de significações, esvaziou-se, tornando-se apenas um instrumento de alienação e seleção social.

O processo de desenvolvimento da linguagem escrita deve ser compreendido considerando todo o desenvolvimento histórico cultural da criança, uma vez que “a aquisição da linguagem não é outra coisa senão o processo de apropriação das operações de palavras fixadas historicamente nas suas significações.” (LEONTIEV, 1978, p.269).

Esse caminhar do desenvolvimento da linguagem escrita, bem como o seu domínio pela criança, levou Vygotski (1995) a caracterizá-la como um sistema de signos simbólicos extremamente complexos e a nomeá-la como um simbolismo de segundo grau que, aos poucos, vai se transformando em um simbolismo direto ou de primeiro grau. Em outras palavras, a linguagem escrita “é formada por um sistema de signos que identificam convencionalmente os sons e as palavras da linguagem oral que são, por sua vez, signos de objetos e relações reais.” (VYGOTSKI, 1995, p.184, tradução nossa).

Essa concepção de escrita em Vygotski (1995) se afasta consideravelmente de concepções que a defendem como uma técnica ou, somente, como representação da fala. Como vemos, para ele, a escrita representa a fala sim, porém a ênfase não está no som das palavras, mas na realidade, ou seja, naquilo que, de fato, tem sentido para as crianças. Por exemplo, ao ser solicitada a escrever algo, o interesse da criança é registrar seus sentimentos, informações, suas experiências e não sons, sílabas ou palavras soltas.

Vale ressaltar ainda que, de acordo com Vygotski (1995), para que a criança se aproprie de fato da linguagem escrita, é necessário que a fala (que representa a realidade e torna-se o nexos intermediário entre a realidade e a escrita) desapareça, pois somente assim a linguagem escrita deixa de ser uma representação da linguagem oral e se transforma em um sistema de signos que passam a expressar diretamente a realidade.

Contudo, as atividades de leitura e escrita, propostas com a única finalidade de ensinar a ler e escrever, não permitem que ocorra essa transposição e, assim, a escrita permanece mediada pela linguagem oral e, conseqüentemente, teremos um leitor que reconhece letras e palavras, as vocaliza com excelência, mas não consegue compreender o sentido do escrito. Desse modo, “se o aprendiz deve ler e escrever apenas para exercitar ou para aprender, lerá ou escreverá algo sem motivo ou necessidade própria, sem desejo ou necessidade de se apropriar da leitura e da escrita.” (MELLO, 2003, p.34).

Esse aspecto pontuado por Mello (2003) é percebido em uma das cenas geradas durante a observação participante na turma do 2º ano, espaço de realização da pesquisa. Como sinalizado no início da seção, iremos aprofundar o debate a partir do entrelaçamento da teoria com os dados gerados em sala de aula. Assim, apresentamos a primeira cena (que não está em ordem cronológica dos acontecimentos), mas que servirá aos propósitos dessa discussão. Vejamos:

Chegamos à escola por volta de nove horas, a aula já havia iniciado e a professora registrou no quadro uma atividade sobre sílabas, mais precisamente, famílias silábicas. Nesta atividade, composta por duas questões, foi solicitado às crianças que fizessem a correspondência entre sílabas e palavras, para que pudessem, posteriormente, formar novas palavras. Na verdade, a atividade resumia-se à identificação das sílabas, ou seja, ao seu reconhecimento. Percebemos que alguns alunos permaneciam sentados em suas cadeiras, sem levantar para nada, enquanto outros ficavam todo o tempo junto à professora, pedindo orientação e ajuda para realizarem a tarefa. Por vezes a professora reclamava da falta de atenção dos alunos; a dificuldade de compreensão da atividade a deixava angustiada/afrita e, a todo instante, repetia que já havia explicado e dizia não compreender o porquê de tantas dúvidas e erros. Passados alguns minutos, as crianças, organizadas em filas, conversavam sem parar, algumas nem faziam mais a atividade. Uma delas aproximou-se da professora e perguntou-lhe como se escreve a palavra CASA; a outra que estava próximo, respondeu: “Com C-A-C-A”. A criança que havia feito a pergunta sorriu e disse: “Ah! É mesmo assim!”. E saiu satisfeita para sua cadeira. A professora, que estava ocupada com os outros alunos, não percebeu a conversa das crianças e, portanto, não interviu. De repente, uma criança veio até nós e perguntou como fazia a atividade. Explicamos da mesma forma como a professora havia feito, sem ultrapassar os limites da observação participante naquele momento. A criança então virou-se para o quadro e leu uma palavra, em seguida, caminhou em silêncio em direção a sua cadeira. Ela demonstrava estar com muitas dúvidas, embora não tivesse coragem ou vontade de perguntar novamente. (Observação, 18.05.2017).

Percebemos nos momentos de observação, que essa prática era recorrente, isto é, um trabalho focado no estudo das famílias silábicas. De acordo com o que a professora nos relatou rapidamente durante a aula, isso é o que de fato tem funcionado, pois, segundo ela, as crianças demonstram aprender mais facilmente a ler e a escrever por meio desse método.

A justificativa da professora quanto à metodologia utilizada nos faz questionar quais seriam de fato os propósitos das atividades pautadas na decodificação e codificação de sílabas e palavras soltas. Realmente busca-se facilitar o aprendizado da língua escrita ou pretende-se tornar menos árdua a tarefa de alfabetizar?

Evidentemente a professora visa tornar o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita o mais confortável possível, de acordo com as

concepções que embasam a sua prática, o que garante maior segurança e confiabilidade ao que está sendo realizado em sala de aula. No entanto, o que ela não percebe, por não compreender, é que esses momentos se tornam vazios, ou seja, não há atribuição de sentido por parte das crianças. Como afirma Smolka (2003, p.49, grifo da autora), ao analisar uma situação semelhante a essa,

[...] as palavras têm, certamente, um significado, mas que elas podem não ter sentido algum para as crianças. O significado pode ser “explicado” por sinônimos, tipo dicionário, mas o sentido é fruto da utilização das palavras nos diversos contextos das situações.

As concepções de linguagem que permeiam a prática da professora, embora se apresentem como apropriadas ao propósito do ler e escrever, “não levam em conta o processo de construção, interação e interlocução das crianças.” (SMOLKA, 2003, p.49), porque o foco é no som e não na realidade. A alfabetização, entendida assim como um processo estático de aquisição de partículas grafofônicas, é reduzida a uma etapa necessária apenas para a promoção a outros níveis de conhecimentos, ou seja, as crianças

[...] realizam atividades que lhes permitem *aprender a ler* no sentido de aprender a decifrar o que está escrito. Outras atividades ligadas, por exemplo, aos usos sociais da escrita, ficam para uma etapa posterior, ou seja, para níveis mais avançados da escolarização, depois que a criança aprendeu a ler. (GONTIJO, 2002, p.53, grifos da autora).

Pensar esse processo de forma fragmentada, desvinculado da realidade, é conceber a leitura e a escrita como técnicas que precisam ser aprendidas e desenvolvidas para os fins escolares. De fato, é necessário que as crianças conheçam a estrutura da língua, que compreendam que letras formam sílabas e estas, por sua vez, palavras, porém a forma como isso é conduzido na atividade proposta pela professora do 2º ano, por meio da memorização e repetição, descaracteriza a palavra da sua função social. Diante disso, nos remetemos a Bakhtin (2014, p.98) quando afirma que “a palavra isolada de seu contexto [...] torna-se uma coisa única [...] isto é, como uma forma sempre idêntica a si mesma.”

Nessa situação, visa-se constatar se a criança é ou não capaz de realizar a atividade sozinha, se terá condições de aprender e dar prosseguimento ao seu processo de alfabetização, este sem qualquer relação com o contexto social e histórico ou com a realidade, como bem pontuou Vytgotski (1995). Como já discutimos em Leontiev (1978), a aquisição/apropriação da linguagem se dá por meio da relação do indivíduo com o meio e os objetos constituídos socialmente, a partir da atividade humana. A linguagem não é, senão, produto dessa interação.

Percebemos, na cena descrita, a situação de isolamento e solidão em que se encontram as crianças, pois apesar de na turma estarem presentes os 23 (vinte e três) alunos e ainda a própria professora, eles não têm a quem recorrer, nem com quem dialogar; esvazia-se o processo interdiscursivo. Ficamos nos questionando: O que as crianças falam? Com quem falam? Para que falam? Na verdade, não é dada às crianças, nesses momentos, a oportunidade de falar, de se expressar, de ter dúvidas, de buscar o outro e, por mais que pareça muito claro à professora o que está sendo solicitado, para elas não está. E assim não se percebe que, no processo de alfabetização, “o tempero fundamental dessas aprendizagens é a fala, a conversa, a interação, que se dá entre professora e crianças e entre crianças e crianças.” (GOULART, 2015, p.58).

Os sentidos atribuídos à aprendizagem da língua escrita pela escola têm ressaltado “a dissociação entre o sentido e o significado da alfabetização, possibilitando a alienação dessa atividade.” (GONTIJO, 2002, p.45). Não se vivenciam situações de aprendizagem que permitam construir o significado social da escrita. Vejamos, em mais uma cena gerada durante a observação participante na turma do 2º ano, como as crianças têm vivenciado os momentos de leitura e escrita em sala de aula:

[...] a professora chama a atenção de uma criança que não havia feito a atividade. Nesse momento, pergunto-lhe porque a criança se recusa a cumprir a tarefa, ela então nos diz que a aluna não faz porque não quer, e que isso já se tornou frequente. Já estava próxima a hora da saída, e as crianças não conseguiam concluir a atividade; segundo a docente, é difícil aplicar outras atividades, pois os alunos demoram muito para realizar uma tarefa. Para aqueles que conseguiram terminar a tempo, foi distribuída uma sacola com alfabeto móvel para que formassem as sílabas que estavam no quadro (poderiam formar palavras, se soubessem). As crianças foram orientadas a tomar cuidado ao manusear o material (não amassar, riscar ou rasgar as peças). Enquanto algumas utilizavam o alfabeto móvel, as outras continuavam a fazer a atividade proposta no início da aula. Uma criança aproximou-se da professora para mostrar-lhe a atividade e recebeu elogios pelo seu desempenho, mas, ao ser questionada se alguém a tinha ajudado, afirmou que um colega havia feito. A professora chamou a atenção da outra criança e orientou a não fazer mais aquilo, pois assim não estaria ajudando ao colega. Ao final da aula, foi aplicada uma atividade de recreação e todas as crianças participaram. Esse momento foi o único em que as crianças puderam interagir, sendo muito bem aceito por elas. (Observação, 18.05.2017).

Nessa situação, constatamos que, mais uma vez, as crianças estão muito solitárias no processo de aquisição da escrita e não é permitida qualquer intervenção de outrem. O diálogo, da forma que compreendemos, é inexistente, pois os alunos não são levados a questionar, argumentar, a expressar o que pensam;

não há espaço para o diálogo como ato responsivo, ao contrário, apenas uma pessoa fala na sala, a professora.

Conceber o diálogo como ato responsivo é compreender, de acordo com Bakhtin (2011, p.271), que “Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...]; toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante”. É isso que a professora precisa compreender.

A tarefa proposta ocupa todo o tempo da aula e os que conseguem concluí-la acabam retomando-a num momento seguinte, dando continuidade ao reconhecimento de letras e sílabas. Segundo Vygotski (1995), o grande erro cometido no processo de ensino da língua escrita é o emprego de métodos criados para esse único propósito, que visam à aquisição da técnica e não levam em conta a necessidade da escrita na criança, ao contrário, “a escrita precisa ser apresentada à criança como um instrumento cultural complexo, um objeto da cultura que tem uma função social.” (MELLO, 2010, p.183).

Para as crianças, essa tarefa escolar, que voltou a ser repetida várias vezes e de diferentes formas, em outros momentos em que estivemos vivendo o processo de observação participante, não possui qualquer relação com o que vivenciam diariamente. E o problema não está em saber reconhecer letras/sílabas para formar palavras, como dito anteriormente, haja vista a necessidade dessa compreensão no início do processo de aprendizagem da escrita. O que se discute é a ênfase dada a esse processo de reconhecimento, que parte da vocalização para posterior codificação da palavra, algo considerado normal inicialmente, já que a escrita se configura como um simbolismo de segunda ordem, o que implica dizer que ela representa a fala e, esta, representa a realidade. Entretanto, para que a criança possa, de fato, se apropriar da escrita, esse nexos intermediário representado pela fala deverá desaparecer gradualmente e a linguagem escrita se transformará em um sistema de signos que simbolizam diretamente os objetos designados e as suas relações recíprocas (VYGOTSKI, 1995).

Nas tarefas propostas pela professora – formação de palavras por meio das sílabas dispostas no quadro e das letras do alfabeto móvel –, percebemos a escrita como a representação da fala, útil somente para fazer a relação grafema-fonema. “Acreditamos que uma aprendizagem se enraíza no exercício da prática visada e que o código da escrita é encontrado na sua integridade apenas nos textos

– não numa tabela de correspondência entre letras e sons.” (BAJARD, 2014, p.104). Isso significa que a aprendizagem da linguagem escrita se dá no contato direto com os mais diversos textos e não em momentos de vocalização de letras e sílabas, como percebemos nas cenas descritas.

O ensino da leitura e da escrita tem focado na sonorização, numa aprendizagem centrada na audição, ou seja, no ouvir para depois dizer, e esse dizer, na maioria das vezes, se reduz a uma tentativa de reprodução gráfica da fala. Não percebemos, em nenhum dos momentos observados, a linguagem escrita como um instrumento de interlocução e, assim,

Essa atividade de treino de escrita de letras ou sílabas ou palavras e até mesmo de textos que não expressam o desejo de comunicação e expressão das crianças vai, aos poucos, tomando o lugar de todas as demais atividades que deveriam ter lugar na escola privilegiando a cultura da expressão. [...] Sem exercitar a expressão, o escrever fica cada vez mais mecânico, pois sem ter o que dizer, a criança não tem por que escrever (MELO, 2010, p.186-187).

Essa afirmação de Melo (2010) se adequa a situação em que a professora, na cena apresentada anteriormente, reclama com a aluna por ela se negar a fazer a tarefa. Para ela, a criança não faz porque não tem interesse e isso é visto como um comportamento indesejável. Na realidade, nos arriscamos a afirmar que o real motivo pelo qual a criança se recusa a cumprir as tarefas é que estas são impostas sem se considerar a sua necessidade de expressão, de comunicação, o que poderá gerar um sentimento de frustração tanto em quem aprende como em quem ensina. Conforme Vygotski (1995), as atividades de escrita pautadas no treino exigem muito empenho da criança e, geralmente, não correspondem às expectativas do professor. Por não explorarem a dimensão simbólica, pragmática e dialógica da escrita, essas atividades bloqueiam o processo de apropriação da escrita; e a professora, por não compreender isso, utiliza métodos tradicionais que, em vez de facilitar, dificultam essa aprendizagem.

A linguagem escrita precisa ser trabalhada em sala de aula, tendo em vista as situações de vida das crianças, pois estas, ao ingressarem na escola, já possuem conhecimento sobre a escrita que circula nos espaços sociais, e, somente por meio de um “trabalho contínuo, cotidiano, com a leitura e a escrita, de variadas maneiras é que as crianças vão ampliando o conhecimento que têm sobre o mundo da escrita e sobre o sistema alfabético.” (GOULART, 2015, p.58). Como já mencionamos, o processo de construção da linguagem escrita na criança é algo

extremamente complexo, e não se dá de uma hora para outra, uma vez que esse processo envolve aspectos cognitivos, biológicos, sociais, culturais e históricos.

Smolka (1995) e Kramer (2010), ao abordarem a questão da construção da linguagem, discutem, com base em Piaget e Vygotski a respeito da fala egocêntrica. A criança, desde muito pequena, tem necessidade de interagir com o mundo que a cerca, e mesmo que ainda não tenha se apropriado da linguagem escrita, busca, por meio da fala, se comunicar, porém, como nos dizem as autoras, na concepção de Piaget, essa fala não possui função comunicativa, ou seja, não se estabelece por meio do diálogo, o que, para ele, dependerá do nível de desenvolvimento da criança. Ao contrário, Vygotski, afirma que a fala, desde o princípio, é social e, portanto, se desenvolve na interação com o outro (SMOLKA, 1995; KRAMER, 2010). Dessa forma, “a linguagem que é social e socializada vai se tornando linguagem interior.” (KRAMER, 2010, p. 121). Assim, a fala egocêntrica desaparece à medida que a linguagem vai sendo internalizada, e isso acontece mediante o processo de troca com os sujeitos históricos, isto é, pela mediação.

Conforme evidenciamos nas duas cenas anteriormente descritas, esse processo de interação não tem acontecido em sala de aula, não integralmente, pois as crianças não são incentivadas a interagir com seus pares durante a realização das tarefas. De acordo com a concepção da professora, isso não favorece a aprendizagem, uma vez que ela acredita ser a única capaz de mediar esse processo e, conseqüentemente, favorecer a aprendizagem do aluno. Os momentos de conversa acabam ficando restritos aos questionamentos das crianças quanto à resolução das tarefas (o como fazer), o que não se configura como um ato responsivo.

Permitir que as crianças conversem, falem e interajam é essencial para que possam se apropriar da linguagem escrita, pois “É por meio de muito diálogo que a escrita é aprendida e exercitada no dia a dia escolar” (GOULART, 2015, p.58). Ao limitar os espaços de diálogo e os mediadores, a professora deixa de atuar na zona de desenvolvimento iminente ou proximal¹⁵ das crianças, acreditando que elas

¹⁵ Conceito postulado por Vygotski. Refere-se ao nível das possibilidades de desenvolvimento, ou seja, aquilo que pode ou não ocorrer; a possibilidade maior ou menor de que a criança passe do que sabe fazer sozinha para o que venha a fazer com a ajuda de um adulto ou em colaboração com outra criança.

serão capazes de realizar sozinhas, posteriormente, aquilo que são orientadas a fazer sem a ajuda do outro; o que, na verdade, é o oposto disso.

Enfim, a criança só irá se apropriar da linguagem escrita como um instrumento cultural complexo, quando esta for trabalhada na escola tendo em vista a sua função social, ou seja, algo que não se limita aos fins escolares, mas que se amplia e se expande na necessidade de expressão das crianças.

Essa necessidade surge a partir do que é falado, discutido, descoberto, aprendido e vivenciado. É de fundamental importância garantir o acesso a “textos, livros, bilhetes, listas, receitas, convites, cartas..., todos e quaisquer materiais escritos que lhes possam favorecer o entendimento de para que serve saber ler e escrever.” (KRAMER, 2010, p.100). Isso implica dizer que se deve possibilitar o aprendizado da leitura e da escrita levando-se em conta a construção e atribuição de sentido.

4.2 Lendo e escrevendo a partir da “porta” do sentido

Como vimos, a escola não tem trabalhado a linguagem escrita como um instrumento cultural complexo. A leitura e a escrita têm sido tratadas como meros objetos de ensino. Nas situações descritas anteriormente, pudemos perceber o quanto tem se dado ênfase aos aspectos técnicos da língua, por meio de atividades rotineiras de decodificação e codificação de letras, sílabas e palavras. Segundo Smolka (2003, p.93) “a escola não trabalha o ser, o constituir-se leitor e escritor”. Por isso, nesta subseção, destacamos a importância do ensino e da aprendizagem da linguagem escrita, bem como o fato de esta acontecer a partir da “porta” do sentido. Porta enquanto entrada, uma analogia com a forma pela qual a criança tem sido introduzida no mundo da escrita, geralmente pela porta do técnico, tendo que dar conta primeiramente do reconhecimento da palavra, para, posteriormente, buscar a compreensão do seu sentido.

Em outro momento de observação na turma do 2º ano, foi gerada a seguinte cena que exemplifica o que temos discutido:

A professora iniciou a aula com a leitura de uma história; mostrou a capa do livro para as crianças, mas não explorou as informações presentes nela como o título, autor, ilustrador, etc. Ao iniciar a leitura, ela explicou sobre o que se tratava a história, sem perguntar ou ouvir o que as crianças tinham a dizer a respeito. A leitura foi feita com a professora à frente do quadro e os alunos em fila, sentados em suas cadeiras. A cada página lida, a professora

exibia as figuras para que todos pudessem visualizar, contudo, devido à forma como a turma estava organizada, ficou muito difícil para alguns alunos acompanharem. Ainda assim, as crianças demonstravam bastante interesse pelo que estava sendo lido. Ao final da leitura, a professora apenas questionou se as crianças tinham gostado, e elas, em coro, afirmaram que sim. Em seguida, a professora dá por encerrado esse momento e inicia uma atividade de matemática, que consistia em recortar números de um encarte de supermercado, no entanto, não foi dada qualquer ênfase ao tipo de gênero textual ali presente; a sua única finalidade era a extração dos numerais. As crianças que iam concluindo essa tarefa recebiam livros de literatura infantil, para que pesquisassem palavras com a letra *b* e, em seguida, copiassem no caderno. A professora também não questionou sobre as histórias dos livros nem se as crianças tentaram ler o que estava escrito; a única coisa exigida era que encontrassem a maior quantidade de palavras possível. (Observação, 28.03.17).

Percebemos, nessa cena, a falta de sentido nas tarefas propostas, na verdade, uma sucessão de equívocos, pois embora as crianças estivessem em contato com textos reais, estes não foram trabalhados considerando a sua finalidade, ou seja, a função social foi esvaziada e eles se tornaram apenas recursos didáticos. Para que, então, utilizar gêneros textuais na sala de aula se estes não são reconhecidos como tal? Por que parece ser mais fácil trabalhar a palavra fora do contexto, se é o contexto que lhe dá sentido? É possível alfabetizar crianças com o enfoque apenas no técnico e estas serem bem sucedidas?

De acordo com Martins e Marsiglia (2015, p.73):

[...] a alfabetização compreende um processo de apropriação, pelos indivíduos, de uma forma específica de objetivação humana: a escrita. Essa objetivação é produto histórico do trabalho, da vida social e, como tal, assenta-se, necessariamente, na prática social. Se isso confere, quando a escrita deixa de ser compreendida como uma unidade de sentido nas práticas sociais, quando se aliena daquilo que lhe confere fundamento, tal fato resulta do fracasso no processo de transmissão, não há alfabetização.

Na tarefa com o encarte de supermercado, as crianças não são levadas a (re)conhecerem a função social do material que lhes é fornecido e não são estimuladas quanto à necessidade da leitura. Elas passam a compreender que esse tipo de texto serve apenas para recortar, pois não são promovidas experiências contextualizadas de ensino dirigidas às práticas de leitura e escrita (MACIEL; LÚCIO, 2009).

O contato com materiais escritos diversos deve ser permanente na sala de aula, mas não como recurso didático para execução de tarefas escolares, como presenciamos durante a observação. É preciso que o ensino da leitura e da escrita seja promovido por meio de atividades desafiadoras e significativas para que as

crianças possam “[...] dar conta de situações enunciativas que vão sendo criadas.” (GOULART, 2015, p. 58).

A questão aqui levantada, a partir da análise desse contexto específico, é sobre como se tem ensinado as crianças a ler e escrever, priorizando os microaspectos¹⁶ da língua. Isso, de certa forma, comprovamos quando a professora distribuiu os livros de literatura infantil para que elas pesquisassem palavras soltas. Não foi dada qualquer ênfase ao texto, ignorando-se o seu caráter formativo e estético. Essa dificuldade de trabalhar com a literatura em turmas de alfabetização ocorre em decorrência

[...] do equívoco quanto à concepção de texto literário, que se conjuga à finalidade, também falaciosa, atribuída ao ato de ler. Despojada da extensão dos horizontes nela inscritos, a leitura do texto continua a ser reproduzida à apreensão do código, isto é, ao estabelecimento de uma relação binária entre significante e significado (SARAIVA, 2001, p.26).

Assim, continuamos reproduzindo práticas que não conseguem se desvencilhar dos métodos, das cartilhas, do como fazer. Buscamos o caminho mais longo e árduo, acreditando se tratar do contrário. Aceitamos e ingerimos qualquer novidade que se apresente como solução ao problema da não aprendizagem da leitura e da escrita, mas não percebemos a criança como sujeito histórico, que precisa aprender a falar, a ouvir, a dizer o que pensa pela escrita, a entender o outro por meio da leitura (SMOLKA, 2003).

Cercados por teorias psicogenéticas e sociolinguísticas, fazemos o que acreditamos ser o mais correto ou apropriado, pois é preciso dar conta de alfabetizar a todos no menor espaço-tempo possível, independentemente dos meios utilizados para essa finalidade. Logo, deixamos de perceber a criança, ser social e cultural em formação, na sua totalidade, e passamos a focar no aluno, que, como tal, deve se adequar às exigências curriculares. Apostamos em tarefas desprovidas de sentido, destituídas de caráter coletivo, que acabam por engendrar o distanciamento das práticas de leitura e escrita.

¹⁶ De acordo com Goulart (2011, p.58), o processo de ensino-aprendizagem da língua escrita, historicamente, tem se preocupado com os microaspectos da linguagem escrita: a relação fonema-grafema; o desenho/caligrafia das letras; ortografia, contextualizados por uma visão estrutural da língua. Para tanto, são realizados exercícios para separação de sílabas, para substituição de letras e sílabas na formação de novas palavras e mesmo frases, entre outros, voltados principalmente para o treino ortográfico, e para estudos gramaticais de cunho normativista, como número e gênero de substantivos; grau de adjetivos; o uso de formas verbais, no singular e no plural, no presente, pretérito e futuro.

Nas tarefas propostas em sala de aula, percebemos que as situações de leitura e escrita ficam restritas ao reconhecimento das palavras que, para a criança, se expressam apenas como uma representação gráfica do som de um objeto ou coisa. Em outra cena, gerada no último dia de observação, conseguimos vislumbrar essa questão,

A professora continuou o estudo das famílias silábicas. Trabalhou com frases retiradas de ditados populares, escreveu-as no quadro e comentou sobre elas. Em seguida, fez um ditado com essas palavras. Após, selecionou algumas dessas palavras e as decompôs em sílabas, focando nas letras *l, b, ç, v, d, m, g, n* e nos dígrafos *an* e *ch*. As crianças mais uma vez precisavam registrar as sílabas no caderno e associá-las às palavras estudadas. Notamos, novamente, a angústia e inquietação de muitas delas diante da tarefa proposta. (Observação, 31.05.17).

Vemos que mesmo tendo utilizado um texto que extrapola o significado real/literal das palavras, a professora não explorou o que elas podiam ou não dizer, voltou-se somente para os aspectos estruturais da língua, mais precisamente a letra e a sílaba. Por isso, a grande dificuldade das crianças em compreender o que liam e expressar por escrito seu pensamento, já que o mais importante era falar e grafar corretamente as palavras. Ao contrário, precisamos ter

[...] convicção de que as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso (BONDÍA, 2002, p.20-21, grifos do autor).

Como já comentamos, acreditamos que a professora faz o que julga correto e, no seu entendimento, o que é necessário para que as crianças se apropriem da linguagem escrita, pois também não lhe foi dada a oportunidade de repensar a sua prática, de refletir sobre outras vertentes. Para ela, a palavra é como se apresenta, um agrupamento de fonemas com uma significação, que, para ser compreendida, precisa, antes, ser decodificada. Nessa concepção de ensino, vemos no ensino do ato de ler a insistência em tarefas centradas no reconhecimento, na repetição e memorização, afastando-se da concepção de ler pontuada a seguir por Jolibert (1994, p.15, grifo da autora):

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).

A construção do sentido se dá por meio dos questionamentos do que é vivido e experienciado pela criança, e esta precisa ser desafiada a ler mediante uma expectativa real, assim como também precisa ter acesso a bons textos e interlocutores. Cabe, portanto, aos professores, serem os seus colaboradores, entendendo que o processo de apropriação da linguagem escrita é algo muito complexo para a criança, conforme comentamos anteriormente. Contudo, a obrigatoriedade de ler e escrever na escola tem feito com que os professores busquem incessantemente maneiras de facilitar e melhorar o aprendizado das crianças, e isso os leva, geralmente, a recorrer a métodos e técnicas que acabam engessando as suas práticas.

Durante as observações na turma do 2º ano, conseguimos perceber que a professora tinha convicção do que estava fazendo, demonstrava segurança quanto ao trabalho realizado. Isso também ficou claro quando a entrevistamos. Ao ser questionada sobre a metodologia utilizada, ela respondeu:

Trabalho a leitura de imagens de livros de histórias infantis, somente leitura de imagens. Também trabalho a formação de palavras utilizando o alfabeto móvel. Utilizo bastante e acho que facilita o aprendizado das crianças. Faço uso do texto fatiado, para elas organizarem as frases. (PROFESSORA, 2017).

A professora não deixa claro o que ela explora na leitura de imagens tampouco explica o porquê de utilizá-la. Percebemos que o foco é sempre a decodificação, pois a palavra é trabalhada de forma descontextualizada, sendo necessário apenas o seu reconhecimento. Por isso, na maioria das vezes, as crianças, perdidas em suas dúvidas e angustiadas por não conseguirem realizar a tarefa, a deixavam desconfortável e atônita, pois para a docente o problema não estava na tarefa proposta - no seu entendimento, como já relatado, essa era a única forma que funcionava, os alunos aprendiam mais rápido por esse método –, mas na dificuldade de compreensão das crianças.

Tanto a fala da professora como a cena de sala de aula descrita, assim como tantas outras observadas, nos leva a refletir acerca do que temos discutido a respeito do sentido ou da sua falta no ensino da leitura e da escrita. Isso nos remete a uma situação trazida por Smolka (2003, p.35, grifos da autora), que muito se assemelha ao que vimos e ouvimos durante as observações, qual seja:

[...] quando a professora escreve na lousa e propõe às crianças um exercício como o descrito, vê-se que ela está desempenhando a função a ela atribuída e imagina-se que ela está alfabetizando as crianças; vê-se que ela está escrevendo na lousa as famílias silábicas (M e N) e imagina-se que as crianças estão aprendendo as famílias silábicas. Imagina-se também que, aprendendo as famílias silábicas, as crianças aprendem a ler e a escrever. Vê-se que a professora fala para as crianças e imagina-se que as crianças entendem o que ela diz. [...] Mas, [...], observa-se que as crianças não correspondem às suas expectativas, ou seja, não entendem o que é para fazer, não realizam a tarefa proposta como era esperado. O que isto indica? Indica que as “pressuposições” não se confirmam. Indica que existe algo nesta situação que não está sendo revelado. Indica que é necessário observar e atentar para alguns “detalhes” e procurar outras “pistas” que geralmente passam despercebidas e são tidas como irrelevantes na análise das relações de ensino.

Nessas situações, o ato de ensinar se limita a dizer o que se deve ou não fazer, e o ato de aprender se reduz a ouvir e copiar (SMOLKA, 2003). Então, como fazer o caminho contrário? Como ensinar a ler e escrever sem priorizar os microaspectos da língua? O que as crianças precisam aprender e vivenciar durante o processo de alfabetização?

Essas indagações são pertinentes e necessárias uma vez que pretendemos enfatizar o que consideramos importante para que a criança aprenda a ler e escrever pela “porta” do sentido, pois até o momento temos presenciado situações em que muito se ensina – a traçar letras, a reconhecer sílabas, a formar palavras soltas - e pouco se aprende.

Quando falamos de sentido, nos referimos ao que Bakhtinin/Volochínov (2014, p.96) pontua como “processo de descodificação (compreensão), que não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso”. Essa descodificação da forma linguística refere-se à percepção da palavra tendo em vista “a compreensão no sentido próprio, a compreensão da evolução, que se acha na base da resposta, isto é, da interação verbal.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p.97). Assim, para que a criança se aproprie da forma, não como sinal, mas como signo, é preciso que esta seja assimilada na estrutura concreta da enunciação, por meio dos gêneros textuais.

Como pontua Marcuschi (2008), o estudo dos gêneros não é recente; iniciou-se com Platão e firmou-se com Aristóteles, porém esteve vinculado somente à literatura. Hoje, essa noção de gênero ampliou-se, passando a ser concebida como uma categoria constitutiva de discurso de qualquer tipo, seja falado, seja escrito, com ou sem pretensão literária. De natureza discursiva e caráter essencialmente sócio-histórico, os gêneros são imprescindíveis para a interlocução

humana, pois dizem respeito à língua viva, cotidiana, nas suas mais variadas formas.

Ao defendermos o ensino da língua por meio dos gêneros textuais, reconhecemos que estes estão presentes nas atividades comunicativas diárias e, portanto, devem ser trabalhados em sala de aula. No caso das crianças em processo de apropriação da linguagem escrita, é preciso que estejam em contato direto com os gêneros, independentemente de dominarem ou não o sistema alfabético, uma vez que este não é um pré-requisito para que elas possam ter acesso à escrita em seu uso cultural mais autêntico.

Nas observações que realizamos na turma do 2º ano, percebemos que a professora considera mais apropriado ao aprendizado da leitura o uso do método silábico, já que, para ela, como os alunos ainda não são capazes de ler e compreender um texto, seria inviável inseri-los nesse momento. Talvez por isso tenhamos presenciado algumas situações em que os gêneros textuais foram utilizados apenas como recurso didático, como, por exemplo, os livros de literatura infantil que, na maioria das vezes, se destinavam à execução de uma tarefa. Vejamos a cena a seguir:

A professora fez a leitura de um livro de literatura infantil com poemas variados; em seguida, deu continuidade ao estudo das famílias silábicas: *s, n, m, t, c, l, an, as, r, cl* (escreveu todas essas famílias no quadro). Após, aplicou um ditado de palavras utilizando o livro de poemas. O objetivo era que as crianças escrevessem palavras com as sílabas estudadas; o livro serviu apenas como recurso para a realização da tarefa. Durante o ditado, percebemos que a maioria das crianças estava com dificuldade para escrever as palavras, então, a professora fazia a leitura das sílabas pausadamente para que os alunos pudessem identificá-las por meio do som, o que era inútil, pois isso não facilitava em nada, e muitas se confundiam com tantas sílabas dispostas no quadro. À medida que iam sendo ditadas novas palavras, mais sílabas eram registradas no quadro. E a cada sílaba que surgia, uma nova palavra era retirada do texto. Nesse emaranhado de sílabas e palavras, as crianças ficavam cada vez mais confusas e a professora, sem compreender, reclamava a todo instante da falta de atenção da turma. (Observação, 22.05.17).

Em todos os momentos em que estivemos presente, as crianças não foram expostas a textos que circulam no meio social, e o estudo da língua se resumiu ao estudo de sílabas. Porém, ao contrário do que a professora pensa, esse caminho não tem sido mais fácil, nem para ela tampouco para as crianças.

Acreditamos que “O trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia. Pois nada do que fizermos linguisticamente estará fora de ser feito em algum

gênero.” (MARCUSCHI, 2010, p.37). É necessário compreendermos que as crianças aprendem a ler e a escrever, lendo e escrevendo textos reais e não memorizando unidades fônicas e palavras soltas, como nos chama atenção Smith (1999, p.129):

As crianças não aprendem [...] decorando listas de uma dúzia de palavras novas de cada vez ou fazendo exercícios preparados por adultos. [...] As crianças aprendem encontrando sentido nas palavras que são significativas para elas no contexto; aprendem através da compreensão.

O texto, da forma como é inserido em sala de aula, se torna “um produto acabado funcionando como um *container*, onde se ‘entra’ para pegar coisas.” (MARCUSCHI, 2008, p.242, grifos do autor). Ao utilizá-lo apenas para retirar palavras, a professora deixa de concebê-lo como um ato enunciativo. As palavras, então deslocadas do enunciado, esvaziam-se, sendo evidenciado apenas seu valor sonoro, para que possam ser identificadas e codificadas. E, o que Bakhtin/Volochínov (2014) chama de compreensão passiva, na qual o signo é percebido como objeto-sinal, sendo dada ênfase ao reconhecimento, enquanto a compreensão torna-se secundária.

Se entendermos que “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos” (BAKHTIN, 2011, p.261), passaremos a conceber o seu ensino considerando as diversas formas de uso social, garantindo que o seu aprendizado tenha como eixo o sentido. Pois, somente por meio dos gêneros discursivos é que a língua se integra à vida e vice-versa. Ao ser trabalhada de forma fragmentada, destituída de seu caráter social, a língua perde a sua função comunicativa, algo que constatamos durante as observações na turma do 2º ano. As crianças não compreendem e não são levadas a compreender a necessidade que temos da linguagem, da necessidade intrínseca que todo ser humano tem de se expressar, de dialogar.

Dessa forma, concordamos com Bakhtin (2011, p.282-283) ao enunciar:

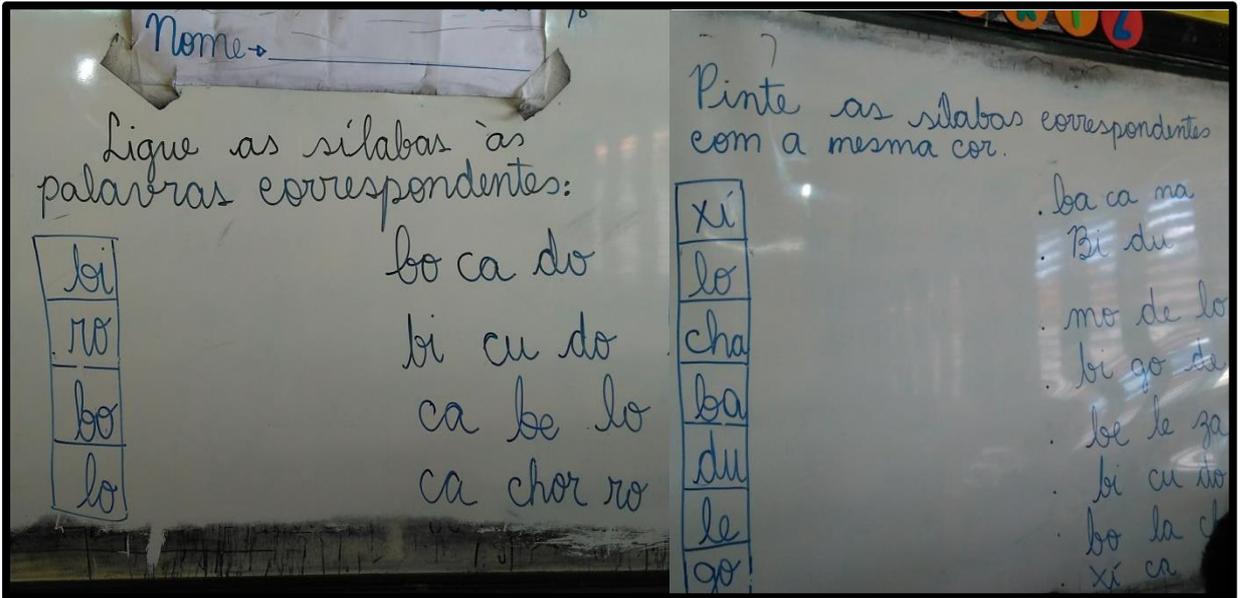
A língua materna [...] não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas de enunciados e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso [...]. Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, [...], a comunicação discursiva seria quase impossível.

Tudo o que fazemos depende diretamente do uso da linguagem, portanto é por meio dos gêneros que estabelecemos a comunicação discursiva. Nas cenas apresentadas, evidenciamos que a função comunicativa da linguagem é colocada de lado, daí a grande dificuldade das crianças em compreender o que estava sendo pedido pela professora, e esta, por sua vez, assume na sala de aula a posição do falante que não mantém “relação *necessária* com *outros* participantes da comunicação discursiva.” (BAKHTIN, 2011, p.270, grifos do autor). Desse modo, as crianças deixam de atuar ativamente no processo de comunicação discursiva e, conseqüentemente, a compreensão ativamente responsiva não se concretiza.

Constatamos, então, que o ensino com base nos microaspectos da língua e sem qualquer relação com a realidade não garante ao sujeito apropriar-se da linguagem escrita, pois o estudo da palavra como unidade da língua não possui qualquer expressividade, não diz e nem comunica nada. Por outro lado, “No gênero a palavra ganha certa expressão típica.” (BAKHTIN, 2011, p.293), ou seja, é no enunciado concreto que ela adquire sentido.

Durante as tarefas realizadas em sala de aula - na maioria das vezes de reconhecimento de sílabas e formação de palavras - percebemos grande desconforto das crianças em executá-las, embora sejam aplicadas rotineiramente e apresentem as mesmas características. Por que isso acontece, já que elas estão habituadas a essas tarefas? O problema está no propósito a que se destinam. Para a professora, as crianças aprenderão facilmente e mais rápido por meio da familiarização, o que, no entanto, não se confirma. Os exercícios propostos apontam sempre para a mesma direção e comprovam a forma de ensinar da professora, conforme demonstram as figuras a seguir.

FIGURA 1: Exercício no quadro elaborado pela professora – reconhecimento de sílabas



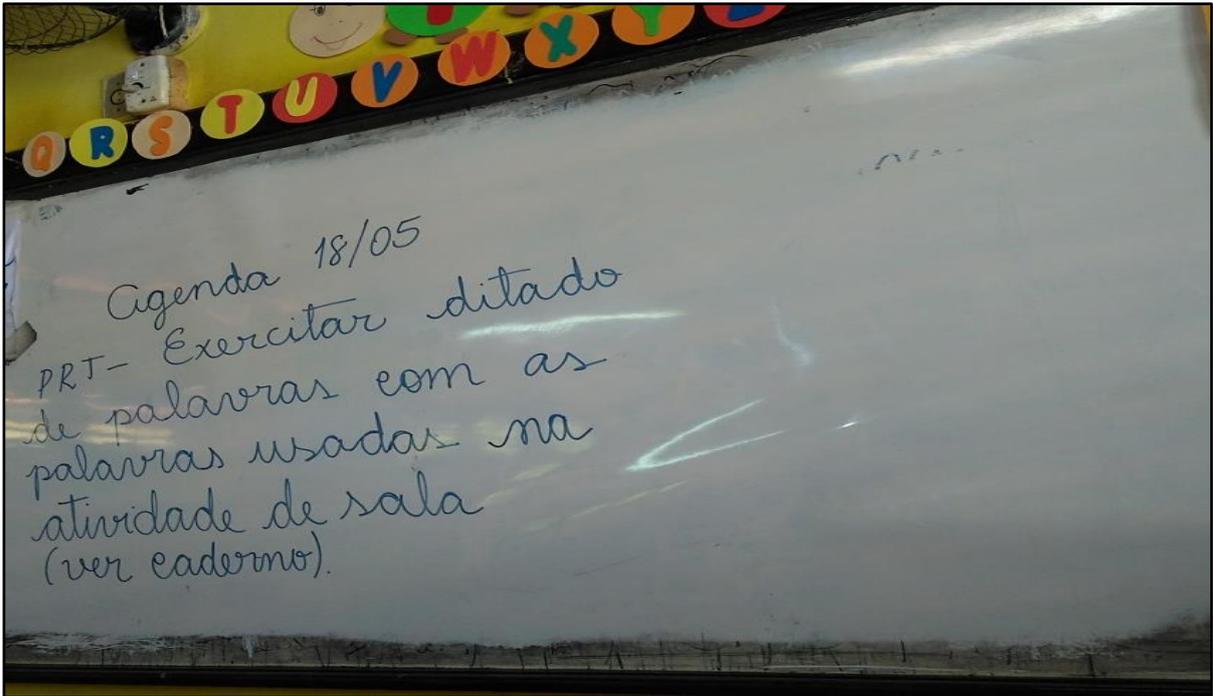
FONTE: Arquivo pessoal.

FIGURA 2: Tarefa proposta pela professora – formação de palavras por meio de recortes de letras de jornais, revistas, encartes



FONTE: Arquivo pessoal.

FIGURA 3: Tarefa de casa proposta pela professora – treino da escrita de palavras por meio de ditado



FONTE: Arquivo pessoal.

Essas tarefas - que figuram como atividades, mas não são - não têm gerado nas crianças o interesse em aprender, visto não serem estimuladas a isso. Por atividade, entendemos “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.” (LEONTIEV, 1998, p.68). As crianças precisam ter consciência do que estão realizando e para quê. O motivo se torna a objetivação de suas necessidades.

A transmissão e assimilação do conhecimento historicamente construído se dão por meio da atividade produtiva e criadora do homem. Portanto, não acreditamos que as tarefas de treino possam garantir o aprendizado da leitura e da escrita, uma vez que “o processo de apropriação efetua-se no decurso do desenvolvimento de relações reais do sujeito com o mundo.” (LEONTIEV, 1978, p.257). Logo, sendo a criança ser social por natureza, ela nasce e se desenvolve física e mentalmente dentro de um mundo historicamente constituído pela atividade das gerações.

Nesse sentido, faz-se necessário repensar a forma e reconsiderar os meios pelos quais tem sido orientado o processo de alfabetização, visto que ainda

presenciamos o uso de métodos que não consideram o sujeito histórico e não trabalham a leitura e a escrita como formas de linguagem. O ensino, pautado em tarefas pré-determinadas, exercícios de treino, perguntas e respostas pré-elaboradas e testes, não envolve as crianças e raramente oportunizam momentos de aprendizagem significativa.

Na próxima seção, aprofundaremos essas e outras questões a respeito do ensino da leitura e da escrita, mediante a intervenção desenvolvida na turma do 2º ano do Ciclo de Alfabetização de uma escola da Rede Pública Municipal de Raposa, tendo como fundamento uma proposta interdiscursiva.

5 A LEITURA E A ESCRITA COMO ATOS INTERDISCURSIVOS: o processo de intervenção no 2º ano do Ciclo de Alfabetização em uma escola pública municipal de Raposa

[...] a escola tem ensinado as crianças a escrever, mas não a dizer – e sim, repetir – palavras, e frases pela escritura; *não* convém que elas digam o que pensam, que elas escrevam o que dizem, que elas escrevam *como* dizem (porque o “como dizem” revela as diferenças); a escola tem ensinado as crianças a ler um sentido supostamente unívoco e literal das palavras e dos textos e a escola tem banido aqueles que não conseguem aprender o que ela ensina, culpando-os pela incapacidade de entendimento e de compreensão. (SMOLKA, 2003, p.112, grifos da autora).

Iniciamos esta seção chamando a atenção para algo que temos debatido e discutido a respeito do ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais de escolarização, mais precisamente, no Ciclo de Alfabetização: o uso de técnicas e métodos que continuam massificando o aprendizado. Como pontua Smolka (2003), na afirmação acima, a escola não tem permitido às crianças se expressarem, dizerem o que sentem e o que esperam da própria escola. Elas têm feito muitas coisas em sala de aula – tarefas e mais tarefas – mas lhes é negado o direito de conhecer, conviver e pensar o mundo a sua volta.

Nas situações que presenciamos no campo de pesquisa, vimos o quanto professora e as crianças encontravam-se perdidas em meio a práticas arcaicas que distorcem a realidade e limitam o acesso ao conhecimento como patrimônio humano. Por isso, o que propomos e defendemos é um ensino que vise tornar a criança, ser social por natureza, em alguém que queira mais do que lhe é dado, buscando além dos propósitos para os quais entrou na escola.

Ressaltamos na segunda seção deste trabalho “Os caminhos metodológicos”, que ao iniciarmos a investigação tínhamos apenas a professora do 2º ano do Ciclo de Alfabetização como sujeito da pesquisa, mas como esta e, também, a Secretaria de Educação do município de Raposa não concordaram com o processo de formação, tivemos de mudar o percurso da investigação, embora este caminho não estivesse ainda sistematizado; foi preciso construí-lo com idas e vindas e muitas reflexões sobre o processo.

Em virtude da situação gerada, passamos de investigadora a sujeito da pesquisa, nos posicionando diretamente no processo de investigação e intervenção. Pontuamos que esta foi a primeira vez, como professora, que pudemos

experimentar esse processo de formação, no caso, autoformação, o qual delineamos, inicialmente, haja vista a necessidade de discutirmos a esse respeito.

Por conseguinte, apresentamos a proposta elaborada para ensinar a ler e escrever crianças que se encontram em processo de alfabetização, idealizada após analisarmos várias situações de sala de aula, as quais muitas delas foram apresentadas ao longo deste trabalho. Nossa proposta funda-se nas perspectivas histórico-cultural e dialógica, tendo como unidade básica para ensinar a ler e escrever os gêneros textuais. Frisamos que não pretendemos trazer modelos de atividades ou disponibilizar uma nova forma de ensinar, apenas compartilhamos o trabalho desenvolvido em uma turma de alfabetização, consoante ao que concebemos viável e válido, para que as crianças se apropriassem da linguagem escrita com sentido e tivessem acesso aos conteúdos significativos produzidos historicamente.

5.1 Idas e vindas na pesquisa: a mudança de percurso

No decorrer do processo investigativo, nos deparamos com algumas situações que precisaram ser contornadas para que não viessem a comprometer o futuro da pesquisa. Dentre elas, destacamos a inserção de novos sujeitos, pois até então, tínhamos apenas a professora do 2º ano do Ciclo de Alfabetização de uma escola da Rede Pública Municipal de Raposa.

Na pesquisa-ação que desenvolvemos, “os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLLENT, 1988, p.14), porém, a professora esteve presente somente até a fase de planejamento. Quando das observações participantes e, desde o princípio, esclarecemos como se daria esse processo de investigação; não se tratava de uma simples coleta de dados para posteriores análises, mas de uma ação conjunta entre os envolvidos, visando intervir na realidade observada.

Portanto, a mudança de rumo na pesquisa aconteceu no momento em que retornamos a campo - após o fim das observações -, para darmos início à intervenção. Ao lembrarmos à professora que essa etapa se consolidaria por meio de formações continuadas e momentos de planejamento e avaliação, ela sinalizou

não haver possibilidade de continuar participando do processo. Algumas das justificativas apontadas foram:

- com uma jornada de trabalho de 40h semanais, cumprida no turno matutino, a professora só poderia ser liberada para os momentos de formação no período contrário, o que foi descartado devido à incompatibilidade de horários;

- mesmo se viesse a participar das formações, a professora alegou não ter tempo nem interesse em estudar quaisquer que fossem os assuntos correlatos ao projeto, pois estava envolvida e sobrecarregada com a faculdade de Direito;

- uma formação durante as sextas-feiras, por apenas duas horas e quinzenalmente, dependeria da liberação da Secretaria de Educação de Raposa, que, por sua vez, não julgou válida, em razão de não haver outro profissional para substituir a docente durante esses momentos.

Diante dessas alegações, a única alternativa encontrada foi darmos continuidade ao processo sem a participação da professora e, a partir desse momento, pesquisadora e crianças da turma do 2º ano tornaram-se também sujeitos da pesquisa. Ao indicarmos as formações, buscávamos ressignificar a prática pedagógica; também, não acreditávamos que seria possível sugerir algo novo sem que a docente se apropriasse disso.

Temos percebido que a concepção predominante de formação é a que trata de uma “atualização científica, didática e psicopedagógica do professor” (IMBERNÓN, 2011, p.51), que, na maioria das vezes, visa propor técnicas que redirecionem o trabalho em sala de aula, isto é, uma orientação para os conteúdos e métodos de ensino. De acordo com Smith (1999), tais formações são, geralmente, voltadas para o fazer e não estimulam o professor a refletir sobre a sua prática.

Ao propormos os momentos de estudo e de planejamento conjunto, pretendíamos romper com o modelo hegemônico que tem se apresentado sempre da mesma maneira, com ideias prontas e soluções práticas para facilitar o trabalho em sala de aula por meio de cadernos pré-elaborados ou apostilas contendo diversas experiências bem sucedidas em uma determinada realidade que, embora possa se assemelhar a qualquer outra, não possui as mesmas características sociais e culturais. Acreditamos que tais formações geralmente não abrem espaço para o diálogo, no sentido de permitir que o professor discuta a respeito do que está sendo proposto, e têm como objetivo repassar determinado conhecimento técnico a ser recebido passivamente e reproduzido.

Defendemos, então, que:

A formação deve apoiar-se em uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a lhes permitir examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. (IMBERNÓN, 2011, p.57-58).

Quando a professora recuou diante da proposta de formação continuada, alegando falta de tempo, supusemos que ela, por insegurança, teve receio de vivenciar algo que, de certa forma, mudaria a estrutura à qual estava habituada. Na maioria das vezes, os professores preferem permanecer com “práticas mais familiares, rotineiras e seguras, com menos risco profissional.” (IMBERNÓN, 2011, p.111), do que percorrer novos trajetos. Na verdade, fazer o caminho contrário não seria tarefa fácil.

Como já mencionado, com a desistência da professora, tivemos de dar continuidade a pesquisa e traçar novos rumos. Assim, ao nos tornarmos sujeito da pesquisa, foi necessário vivenciar um processo de autoformação para podermos desenvolver a Proposta de Intervenção. Esse processo foi necessário e indispensável, uma vez que não se tratava da simples aplicação de uma metodologia de ensino voltada para o ler e escrever, mas de uma mudança de atitude e de perspectiva.

Estaros na condição de sujeito, que, embora tenha sido desconfortável e difícil no início, nos possibilitou vivenciar momentos enriquecedores que favoreceram não só o aprendizado como também a ressignificação da nossa prática pedagógica.

5.2 A proposta para ensinar a ler e escrever crianças em processo de alfabetização: a busca por atos interdiscursivos

Durante as observações participantes, pudemos constatar como a professora vinha trabalhando a leitura e a escrita: com ênfase nos microaspectos da língua, utilizando métodos de alfabetização. Essa concepção de ensino, que não considera a criança como ser social e histórico, torna a aprendizagem da linguagem escrita um processo árduo e desconexo da realidade. As crianças realizavam constantemente exercícios de treino e pouco dialogavam em sala de aula. Como os momentos de fala se resumiam a explanações da professora e aos questionamentos

dos alunos sobre as tarefas, o diálogo real não acontecia, o que é considerado um equívoco, já que

[...] o diálogo é a forma clássica de comunicação discursiva. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui uma conclusibilidade específica ao exprimir certa posição do falante que suscita resposta, em relação à qual se pode assumir uma posição responsiva. (BAKHTIN, 2011, p.275)

Diante disso, buscamos propor uma metodologia de ensino que pudesse oportunizar momentos coletivos de aprendizagem, com base no falar, ouvir e expressar, dentro de uma perspectiva discursiva. Assim, a Proposta foi pensada e elaborada em forma de sequências didáticas, e estas

[...] buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem. Essa reconstrução realiza-se graças à interação de três fatores: as especificidades das práticas de linguagem que são objeto de aprendizagem, as capacidades de linguagem dos aprendizes e as estratégias de ensino propostas pela sequência didática. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.43, grifos dos autores).

Somente por meio desses instrumentos foi-nos possível conduzir e realizar as intervenções, já que, “como ainda veremos, toda vez que desejamos produzir alguma ação linguística em situação real, recorreremos a algum gênero textual.” (MARCUSCHI, 2008, p.156). Contudo, não selecionamos *a priori* os gêneros com os quais trabalharíamos, pois a construção das sequências se deu mediante os interesses e as necessidades que surgiram no processo, a partir do diálogo constante com a turma.

Vale ressaltar que, antes de iniciarmos a intervenção, o espaço da sala de aula não era aberto para que as crianças falassem, expressassem o que sentiam e o que queriam; elas eram organizadas em fileiras e isso as impossibilitava de conversar com os colegas, bem como de socializar as suas leituras e as suas produções etc. Nesse sentido, compartilho da opinião de Vale (1995, p.48, grifo do autor) quando afirma que “[...] qualquer melhoria do ensino passa primeiro pela mudança do ambiente da sala de aula, a começar pela disposição das carteiras que poderão reforçar uma visão ‘bancária’ ou uma concepção cooperativa, solidária de educação.”.

Sendo assim, ao adentrarmos nesse ambiente, modificamos toda a sua estrutura, ou seja, passamos a organizar as crianças de outras formas, em semicírculo, em grupos, duplas, conforme as atividades propostas, por acreditarmos que nesses formatos favoreceríamos e facilitaríamos a comunicação e a interação

entre elas. Outrossim, enfatizamos que não se tratava apenas de uma mudança na disposição das cadeiras, mas na possibilidade de promover espaços de diálogo, algo tão importante quanto necessário para o que vislumbrávamos.

Dessa maneira, desde o primeiro dia de intervenção, deixamos as crianças à vontade para dizerem o que pensavam, o que sentiam e o que gostariam de vivenciar durante os nossos encontros. Essa experiência do falar foi oportunizada durante todo o processo e fez com que elas deixassem de ocupar a posição passiva na comunicação discursiva e passassem à compreensão ativa responsiva.

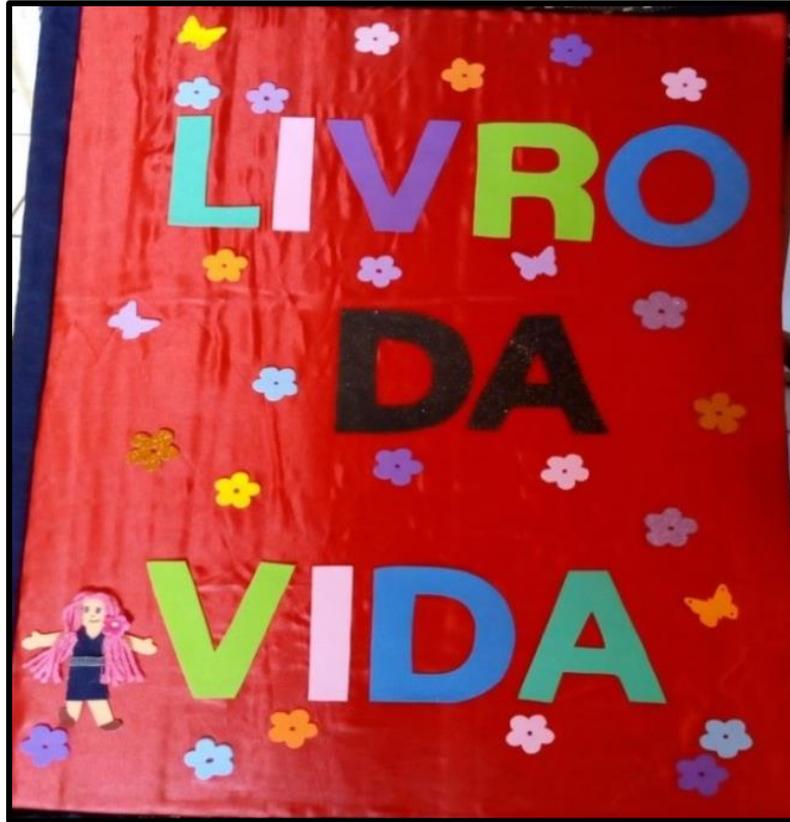
Além desses momentos de fala, oferecemos às crianças um espaço onde poderiam expor todos os seus pensamentos e sentimentos a respeito do que estavam vivenciando: o Livro da Vida (FIGURA 4). Este livro foi construído com base nas ideias de Freinet (1975), tendo como objetivos trabalhar a livre expressão, socializar os acontecimentos da turma e permitir aos alunos o contato com a linguagem escrita de forma plena, por meio de textos reais produzidos coletivamente.¹⁷

A nossa Proposta, além de visar ao aprendizado da leitura e da escrita, buscou transformar “o espaço da sala de aula em lugar e momento de encontro e articulação das histórias e dos sentidos de cada um, e de todos.” (SMOLKA, 2003, p.93). No Livro da Vida, as crianças aprenderam a compartilhar saberes e experiências; passaram a compreender que a escrita serve para comunicar algo, ou seja, estar a serviço do dizer.

Vejamos, a seguir, o livro que foi produzido:

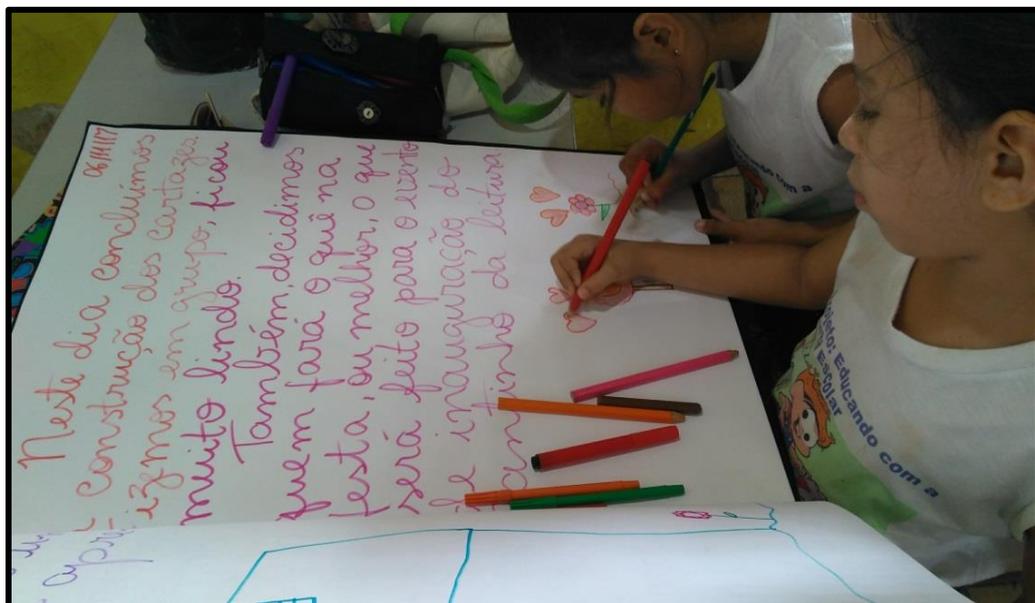
¹⁷ O Livro da Vida, quando criado por Freinet, se tratava de um grande caderno onde eram feitas as anotações dos fatos mais interessantes acontecidos no dia a dia. Conforme Sampaio (2002, p.23-24), “nele ficavam gravados os momentos mais vivos e anotações podiam ser feitas por quem o quisesse, inclusive por Freinet. As crianças ilustravam-no com desenhos, colavam folhas impressas, coloriam... era uma festa! Também discutiam sobre o que era mais importante escrever e, assim, seguiam colecionando páginas de vida.”.

FIGURA 4: Livro da Vida utilizado com a Turma do 2º ano do Ciclo de Alfabetização



FONTE: Arquivo pessoal.

FIGURA 5: Crianças decorando o Livro da Vida, após escrita coletiva do texto



FONTE: Arquivo pessoal.

Durante a realização de outra atividade planejada para esse dia, a qual objetivava a elaboração de combinados a serem estabelecidos coletivamente pela turma, as crianças mencionaram a necessidade de terem um Cantinho da Leitura. Julgamos essa ideia muito oportuna, haja vista os objetivos da pesquisa e por compreendermos que “Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p.153-154). Ao instituímos o diálogo na sala de aula, estimulamos o pensar, o falar, permitindo que as crianças fossem além do que estava sendo solicitado.

Como a nossa proposta foi pautada numa prática interdiscursiva, todas as atividades desenvolvidas “constituíram momentos de interação com os usos reais da linguagem.” (MAIA, 2007, p.122). É importante ressaltar que buscávamos trabalhar a leitura e a escrita a partir do sentido. Veremos, além das sequências e atividades dirigidas à construção do Cantinho da Leitura, outra situação que favoreceu não somente a aprendizagem como também a interatividade: a produção de cartões natalinos.

5.2.1 As propostas de atividades realizadas para a construção do Cantinho da Leitura

No primeiro dia com as crianças, começamos a definir como se daria a Proposta de Intervenção. Até então, o que tínhamos planejado era apenas a sequência didática de iniciação (APÊNDICE E), que foi elaborada com vista a suscitar nas crianças a vontade/o desejo de participar ativamente desse processo, pautado numa prática dialógica. Assim, a nossa Proposta partia da intencionalidade dos sujeitos envolvidos, pesquisadora e crianças, consoante às necessidades e aos interesses coletivos.

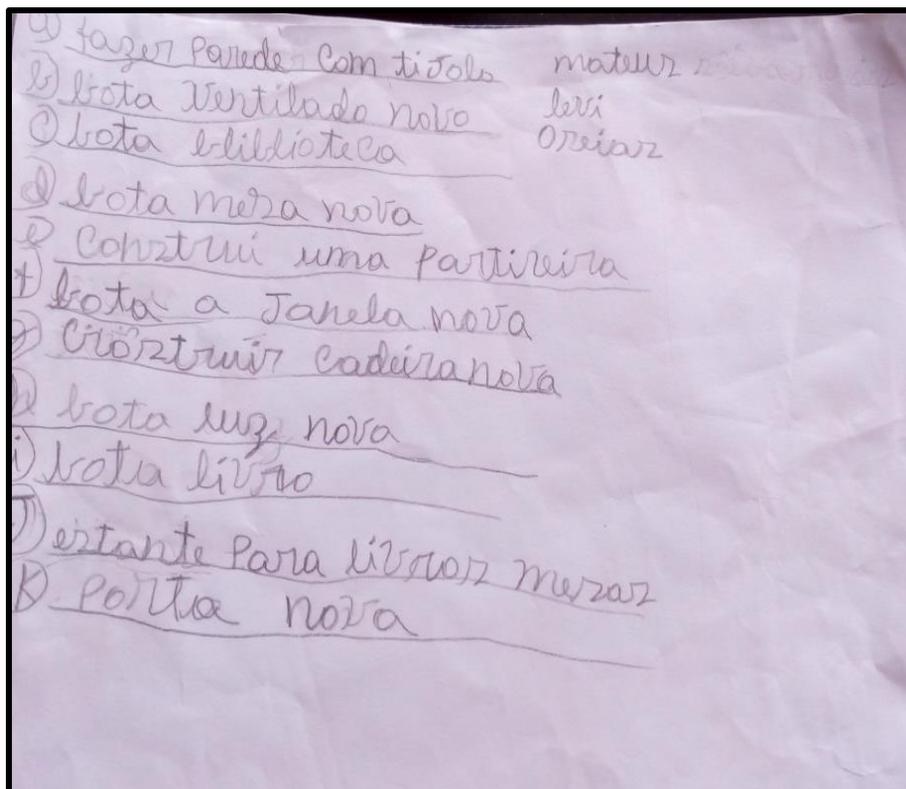
De acordo com Mello (2010, p.184), a criança “aprende quando é sujeito do processo de conhecimento e não um elemento passivo que recebe pronto o conteúdo do ensino”. Dessa forma, mesmo sabendo das necessidades da turma e o que era preciso fazer para que as crianças pudessem se apropriar da linguagem escrita, decidimos que o percurso seria realizado conjuntamente, pois somente “Dialogando com as crianças, reconhecendo como legítimos os seus interesses, poderíamos propor atividades que as mobilizassem para o aprendizado.”

(GONÇALVES, 2015, p.47-48). A partir desse diálogo, conseguimos traçar os encaminhamentos para a construção das sequências didáticas (APÊNDICE F) que tinham como objetivo a construção do Cantinho da Leitura, algo desejado pelas crianças.

Após definirmos os objetivos de aprendizagem, propusemos para o segundo dia de intervenção, uma atividade na qual seria elaborada uma lista de providências necessárias para a concretização do Cantinho. Essa atividade tinha como propósito fazer com que as crianças passassem a compreender a utilidade da escrita, isto é, que “a escrita serve para qualquer coisa, corresponde às intenções.” (JOLIBERT, 1994, p.15). Tanto esta como as outras atividades propostas posteriormente, foram realizadas em grupo de forma a facilitar o diálogo entre as crianças e garantir que a aprendizagem se efetuassem a partir dessa interação.

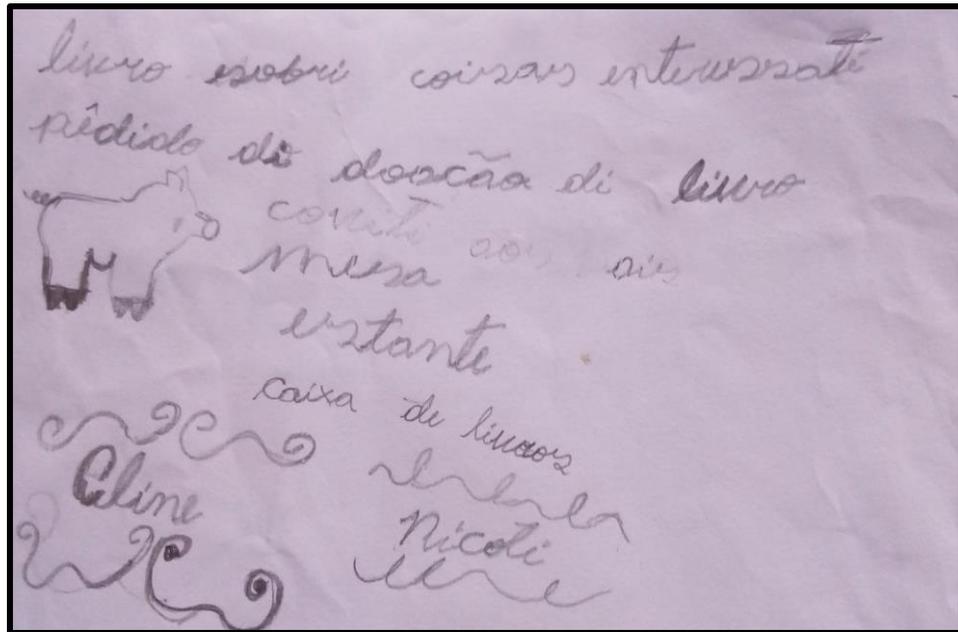
As Figuras 6 e 7 apresentam os primeiros textos elaborados pela turma; neles podemos constatar que as crianças compreenderam a situação que foi exposta, mas elegeram aquilo que julgaram necessário:

FIGURA 6: Lista de providências para a construção do Cantinho da Leitura produzida pelas crianças M e R



FONTE: Arquivo pessoal.

FIGURA 7: Lista de providências produzida para a construção do Cantinho da Leitura pelas crianças A e N



FONTE: Arquivo pessoal.

Vemos que, na Figura 6, as crianças M e R não listaram somente o que precisava ser feito para a construção do Cantinho, mas também aquilo que elas julgaram necessário para se ter um ambiente com condições favoráveis ao aprendizado. Vale ressaltarmos que, no início da atividade, elas tiveram muitas dúvidas acerca do tipo de texto que iriam produzir, o que pode ser justificado pelo fato de não termos discutido anteriormente com elas a esse respeito; um equívoco que só conseguimos perceber durante a realização da atividade. Portanto, até que elas compreendessem o que precisava ser feito, houve muitos questionamentos, dúvidas, que seriam facilmente esclarecidas se as tivéssemos ouvido a respeito do que sabiam ou não sobre uma lista e, também, se tivéssemos apresentado modelos para que pudessem analisar. De acordo com Gonçalves (2015, p.47), as crianças sempre têm muito a falar, contudo, “na maioria das vezes, esperamos que elas se caleem, para ouvir aquilo que queremos dizer a elas”.

Na Figura 7, as crianças A e N sugeriram a arrecadação de livros por meio de doações, e foi esta a primeira providência que chegamos a concretizar. Embora tenhamos cometido alguns equívocos que, de certo modo, dificultaram a compreensão das crianças, a atividade foi concluída com êxito e, ao final, reunimos

várias ideias acerca das providências que seriam necessárias ao propósito do Cantinho da Leitura.

Após análise e reelaboração das propostas, foi elaborado coletivamente este primeiro texto:

Providências para a construção do Cantinho da Leitura

- Palestra/reunião com os pais.
- Fazer o convite da palestra.
- Arrecadar livros para o Cantinho da Leitura – campanha de doação (cartaz).
- Convidar os colegas da escola para a inauguração do Cantinho.
- Fazer o cartaz convite para ser colocado na escola.
- Organizar o cantinho da Leitura (mesas, prateleiras, etc.).
- Organizar a festa de inauguração do Cantinho da Leitura.
- Enviar cartas de agradecimento pelas doações.

Nessa produção final, nos colocamos como interlocutoras e escribas e, assim, assumimos “a relação de ensino que sustenta e dá sentido à sua tarefa de ensinar.” (SMOLKA, 2003, p.95). Ao construirmos a lista em conjunto com as crianças, reorganizamos as ideias por elas colocadas para, em seguida, transcrevê-las no quadro, chamando a atenção para a finalidade do escrito e da organização estrutural do texto, pois era necessário que elas compreendessem isso. Também, essa atividade de construção coletiva, assim como outras que foram propostas, visava permitir às crianças, antes de iniciarem as suas produções individuais, o contato com textos semelhantes aos que iriam produzir posteriormente. Concluídas as providências, partimos para as atividades que tinham como objetivo produzir o cartaz da campanha de arrecadação de livros, isso em outro momento da intervenção.

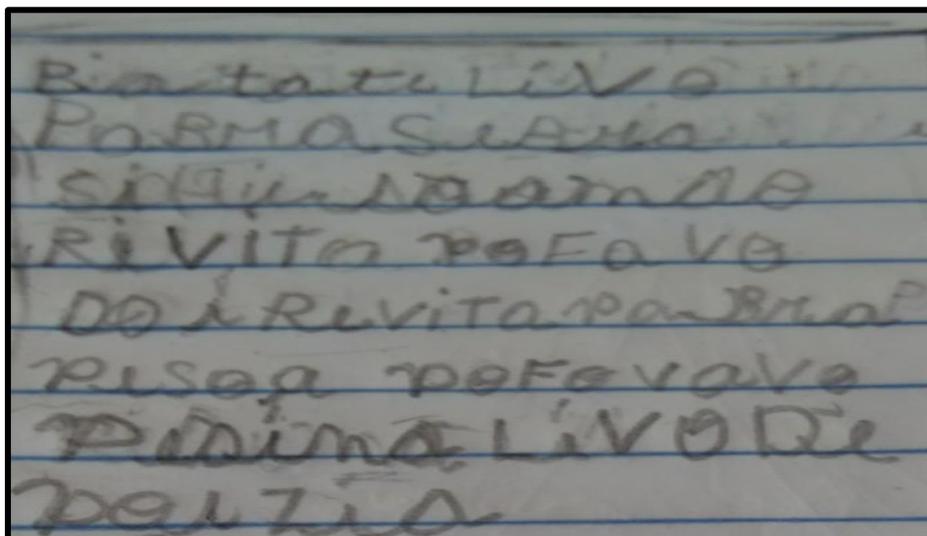
Ao propormos a construção de um cartaz, buscávamos estabelecer uma comunicação direta com o exterior, ou seja, poderíamos comunicar o que desejávamos a vários grupos de pessoas, no caso, possíveis doadores, e isso permitiria que a campanha se efetivasse. Sendo assim, acreditávamos que esse gênero textual, que circula facilmente em nossa sociedade, seria o mais apropriado a esse propósito. E, para que o Cantinho da Leitura se tornasse uma realidade, era necessário adquirir livros e revistas antes de qualquer outra providência.

Apresentamos a situação e organizamos as crianças em grupos para que conversassem a respeito do texto que seria elaborado. Os momentos de diálogo entre elas, estabelecidos durante as atividades, eram fundamentais, pois favoreciam as trocas verbais, e, conseqüentemente, contribuiriam para o seu desenvolvimento e aprendizado. Nessa troca/interação, as crianças foram construindo, em grupo, o texto inicial da campanha, mesmo ainda não compreendendo a estrutura do gênero ou dominando a escrita de textos. Para Dolz, Novarraz e Schneuwly (2004, p.86),

No momento da produção inicial, os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade. Contrariamente ao que se poderia supor, a experiência nos tem mostrado que esse encaminhamento não põe os alunos numa situação de insucesso; se a situação de comunicação é suficientemente bem definida durante a fase de apresentação da situação, todos os alunos, [...], são capazes de produzir um texto oral ou escrito que responda corretamente à situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do gênero visado.

Contudo, precisamos pontuar que nesse momento não tínhamos modelos de cartazes para apresentar às crianças, o que dificultou bastante o início da produção escrita. Percebemos que, assim como aconteceu na elaboração da lista de providências, as crianças ficaram inseguras quanto à realização da atividade. Mas, faz-se necessário pontuar igualmente que não se tratou de um novo equívoco, mas da impossibilidade de acesso ao material. Sem os modelos de textos, as crianças produziram da forma como compreenderam. Vejamos alguns dos textos construídos por elas para o cartaz da campanha:

FIGURA 8: Texto produzido pelas crianças do Grupo A

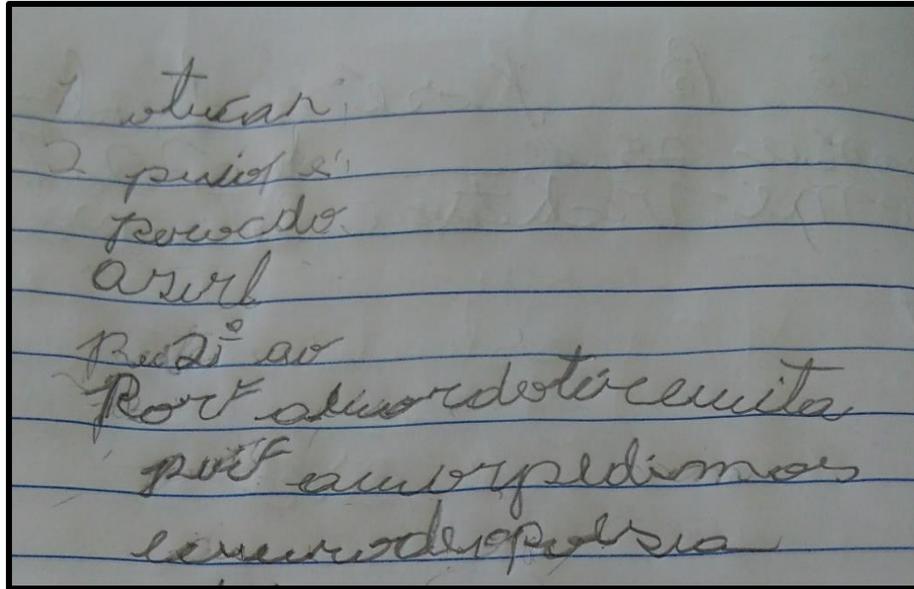


FONTE: Arquivo pessoal.

Tradução do texto:

Bastantes livros para o segundo ano, revistas, por favor.
Doe revistas para as pessoas, por favor.
Pedimos livros de poesia.

FIGURA 9: Texto produzido pelas crianças do Grupo B



FONTE: Arquivo pessoal.

Tradução do texto:

Por favor, queremos livros para o 2º ano.
Por favor, doe revista.
Por favor, pedimos livro de poesia.

Os textos demonstram que poucas ou raríssimas vezes as crianças foram expostas a situações reais de escrita, visto que não sabiam como organizar e desenvolver as suas ideias de forma clara, embora tivessem compreendido a finalidade do escrito. Durante a realização dessa atividade, algumas delas reclamaram e até choraram por não conseguirem fazê-la. De certo modo, era compreensível essa reação das crianças, pois estiveram expostas por muito tempo a tarefas de treino sem qualquer significado para elas. Como nos diz Mello (2010, p.183):

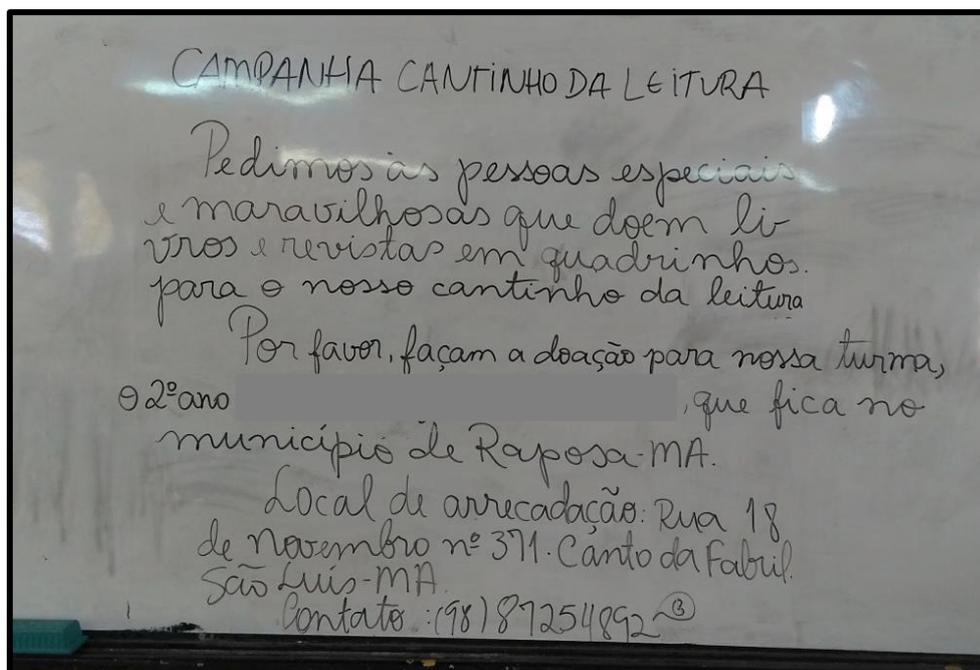
[...] o maior equívoco que cometemos no processo de ensino da escrita é a utilização de um método artificial criado especialmente para ensinar a criança a escrever e que enfatiza o domínio da técnica e não considera nem cria a necessidade da escrita na criança.

Em função disso, visamos possibilitar a liberdade de expressão e criação e, principalmente, fazer com que as crianças se sentissem capazes de realizar a atividade, a qual tinha um motivo real. Não deixamos de considerar os aspectos estruturais da língua, pois essas questões também eram relevantes, uma vez que as crianças em processo de apropriação da linguagem escrita precisam conhecer essas estruturas e estas não podem ser desconsideradas. A diferença é que concebemos um ensino da leitura e da escrita por meio de textos “que façam sentido para o aluno e que lhe permitam a construção de conceitos importantes para seu desenvolvimento linguístico.” (MILLER, 2004, p.73).

Ressaltamos que, apesar dos bloqueios ocasionados por um ensino metódico, as crianças, ao compreenderem a intencionalidade da atividade, arriscaram-se na escrita do texto, mas frisamos que isso não ocorreu tão facilmente, como já mencionamos, elas ainda tinham muitas dúvidas e dificuldades com a escrita.

Após o momento de construção em grupo, as crianças puderam socializar os seus textos com a turma e reelaborá-los coletivamente, a fim de torná-los um só. Este foi o primeiro texto coletivo que a turma elaborou para o cartaz:

FIGURA 10: Texto do cartaz da campanha de arrecadação de livros produzido coletivamente pela turma do 2º ano



FONTE: Arquivo pessoal.

Julgamos ser necessária uma nova análise desse texto, pois se tratava de um gênero pouco conhecido pelas crianças e a maioria delas não esteve presente na sua elaboração. Esses momentos de escrita coletiva foram bastante significativos, pois as crianças passaram a reelaborar as ideias e a se reposicionar diante do texto e, à medida que iam praticando esse fazer, apresentavam avanço progressivo quanto à compreensão e a produção escrita.

Até chegarmos ao texto final, possibilitamos às crianças discutir sobre o que precisava ser revisto, ampliado, modificado e, “nessa discussão, houve pensamento, reflexão e aprendizagem compartilhada.” (CURTO; MORILLO; TEIXIDÓ, 2000, p.91). Propusemos a elas que lessem e analisassem em grupo, de modo que pudessem reorganizar as ideias e ajustá-las, para que a mensagem do cartaz fosse compreensível aos destinatários.

O texto foi finalizado e pedimos que conversassem sobre como seria feita a divulgação do cartaz. Elas sugeriram que afixássemos nas proximidades da escola, mas explicamos que isso poderia limitar a quantidade de doadores. Assim, discutimos sobre uma campanha feita virtualmente, por meio do aplicativo *whatsapp*, por ser de fácil divulgação e atingir um número mais expressivo de pessoas. Esclarecemos que o cartaz seria digitalizado no computador para poder ser vinculado no aplicativo. Porém, antes de iniciarmos a divulgação pelas mídias sociais, levamos o texto para a apreciação da turma.

Distribuímos o texto para as crianças e sugerimos que fizessem uma leitura silenciosa. Ao final dessa leitura, pedimos que elas conversassem sobre o conteúdo do texto (como elas não tinham visto o cartaz pronto, somente por meio da leitura saberiam do que se tratava). Após esse momento, abrimos espaço para as falas. Utilizamos o texto para trabalhar, também, os microaspectos da língua: realizamos o estudo das palavras do cartaz, destacando a primeira e última letra e, em seguida, organizamos pequenos grupos para construírem essas palavras com a ajuda do alfabeto móvel.

Eis, pois, o cartaz da Campanha:

FIGURA 11: Cartaz da Campanha de arrecadação de livros e revista, produzido coletivamente pela turma do 2º ano, vinculado nas mídias sociais



FONTE: Arquivo pessoal.

FIGURA 12: Grupo de crianças formando as palavras do cartaz da Campanha com o alfabeto móvel



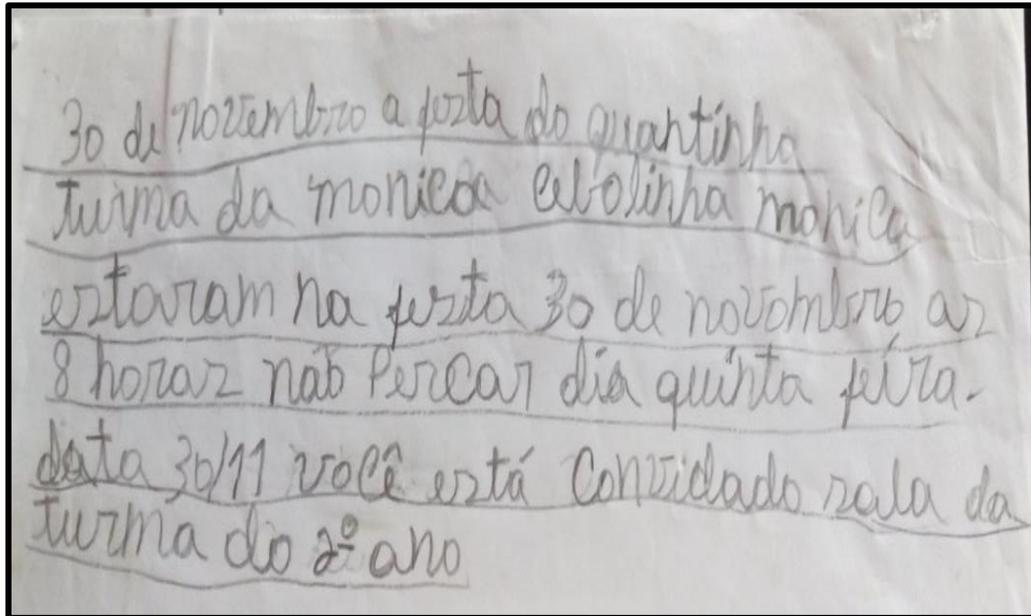
FONTE: Arquivo pessoal.

Seguindo o que havíamos proposto, ao concluirmos o cartaz da Campanha, demos início a outra providência que julgamos necessária para o momento de inauguração do Cantinho, já que iríamos compartilhá-lo com a comunidade escolar. Continuamos trabalhando o gênero textual cartaz e, dessa vez, se tratava do convite para a inauguração do Cantinho da Leitura, que seria divulgado na escola. Para a realização dessa atividade, possibilitamos o acesso às crianças com os mais variados tipos de cartazes para que elas pudessem perceber a estrutura e características típicas desse gênero, uma vez que não nos foi possível dispor desse recurso durante o processo de confecção do cartaz da Campanha de doação de livros e por percebemos que ainda restavam muitas dúvidas.

Como iríamos trabalhar novamente com cartazes, não atentamos para o fato de que seria necessário também disponibilizar modelos de convites. Percebemos que eles seriam necessários, pois os cartazes que utilizamos não traziam informações características de um convite. Apesar dessa falha, o material que levamos para a turma foi essencial para o processo de construção do texto dos cartazes, pois os modelos permitiram uma maior compreensão acerca do que seria desenvolvido. As crianças demonstraram mais segurança quanto à escrita e, ao iniciarem a produção em grupos (geralmente quatro grupos com três crianças cada), buscaram manter um diálogo constante, o que favoreceu ainda mais a aprendizagem.

Os textos produzidos foram mais uma vez compartilhados com a turma. Cada grupo teve um momento para expor suas produções e falar sobre a atividade antes de passarmos à elaboração coletiva do texto final. Selecionamos os dois textos a seguir, que foram construídos em sala.

FIGURA 13: Texto produzido pelos alunos do Grupo 1 para o cartaz convite

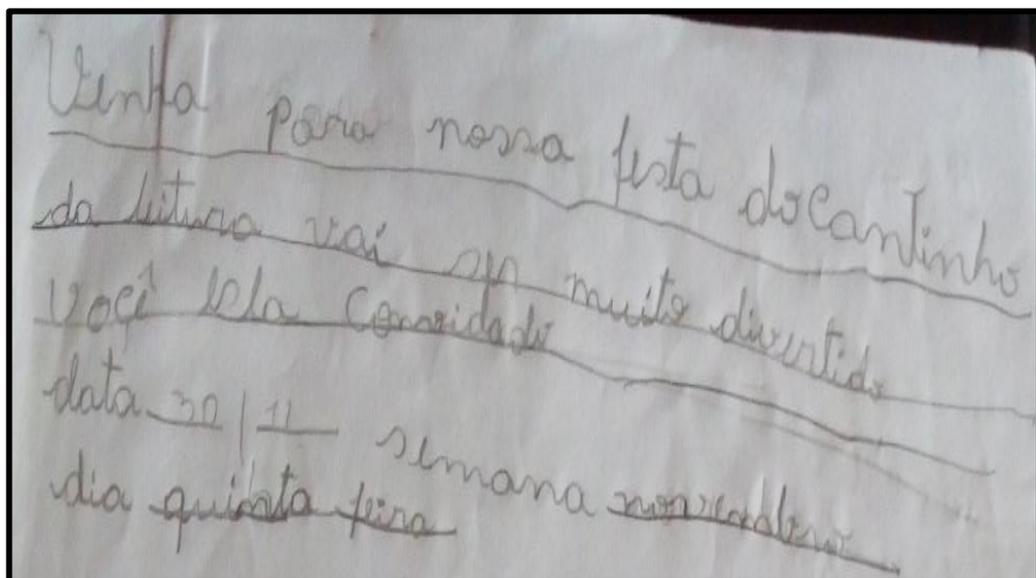


FONTE: Arquivo pessoal.

Tradução:

30 de novembro será a festa do Cantinho.
 Turma da Mônica, Cebolinha e Mônica estarão na festa.
 30 de novembro às 8 horas. Não percam!
 Dia: quinta-feira
 Data: 30/11
 Você está convidado.
 Sala da turma do 2º ano.

FIGURA 14: Texto produzido pelos alunos do Grupo 2 para o cartaz convite



FONTE: Arquivo pessoal.

Podemos perceber que as crianças compreenderam para que estavam escrevendo, embora ainda apresentassem algumas dificuldades no momento da construção do texto, a exemplo do Grupo 1 (FIGURA 13), em que notamos problemas com a organização das ideias e do plano textual. Contudo, todas as informações necessárias para a comunicação da mensagem foram registradas, como data, horário, local e motivo, o que demonstra que o grupo sabia o que era preciso ser dito. O Grupo 2 (FIGURA 14) seguiu a estrutura do texto, pontuou de forma clara as informações principais, apenas confundiu-se com alguns termos.

Ao disponibilizarmos os modelos de cartazes e conversarmos mais sobre o gênero, favorecemos a aprendizagem das crianças, que se valeram das mediações para construir seus textos. Segundo Bakhtin/Volochínov (2014, p.137),

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão.

Seguidamente, ao produzirmos o texto final, resultado dos que foram construídos em grupo, permitimos que as crianças refletissem sobre o escrito, de forma a atribuir-lhe novos sentidos. De acordo com Gomes, Dias e Vargas (2017, p. 231), “as interações sociais (orais ou escritas) devem criar as ZDI¹⁸ para que os alunos produzam significados e atribuam sentidos para o que se escreve, [...], a reflexão sobre o que, como, para que, por que e para quem se escreve”.

Mais uma vez, durante a construção coletiva, as crianças puderam reelaborar o escrito por meio das interlocuções estabelecidas entre elas e a pesquisadora. Buscamos reorganizar as ideias e estruturar o texto de acordo com o padrão estabelecido socialmente, mas também chamamos a atenção para as questões ortográficas e gramaticais, já que estas se faziam necessárias nesse momento.

Como a produção dos cartazes foi realizada em grupo, cada um ficou responsável por transcrever o texto final para uma cartolina. Concluída essa atividade, nos dirigimos para o pátio da escola e, coletivamente, decidimos onde seriam afixados os cartazes.

¹⁸ Referente à Zona de Desenvolvimento Iminente/Proximal.

FIGURA 15: Crianças produzindo o cartaz convite



FONTE: arquivo pessoal.

FIGURA 16: Cartazes convite produzidos pelas crianças da turma do 2º ano, afixados nas dependências da escola



FONTE: Arquivo pessoal.

Assim, conseguimos realizar com êxito mais uma das providências listadas para a construção do Cantinho da Leitura. Após esse momento, conversamos com a turma sobre o que ainda era preciso providenciar, tendo em

vista o evento de inauguração. Compartilhamos algumas ideias acerca do que faríamos para esse dia e sugerimos que cada grupo de criança ficasse responsável por uma atribuição. Os alunos ficaram responsáveis pela organização e atrações do evento, pois era preciso a participação e o envolvimento de todos.

A turma propôs, como uma das atrações, a dramatização da fábula *A cigarra e a formiga*, o que julgamos apropriado, pois poderíamos trabalhar com mais esse gênero na sala de aula. Trabalhamos com duas versões dessa fábula, uma de Ruth Rocha e a outra de Monteiro Lobato. Inicialmente, como fizemos em situações semelhantes, entregamos os textos para que fosse feita a leitura silenciosa e, em seguida, dialogamos sobre o escrito.

O primeiro texto (ANEXO D) apresentado foi o de Ruth Rocha, uma narrativa simples contada em formato de cenas. Após essa leitura, questionamos a turma a respeito do gênero textual fábula, visto que se tratava de um gênero muito conhecido, mas que, geralmente, é trabalhado de forma superficial na escola.

A maioria das crianças nunca tinha ouvido falar em fábulas ou não compreendia o que eram. Em sendo assim, tivemos de explicar e exemplificar, citando algumas das mais conhecidas. Para elas, o texto que tinham em mãos era uma história como tantas outras que já tinham lido ou ouvido, mas não o reconheciam como fábula. Ao encerrarmos esse momento de conversa, fizemos uma leitura em voz alta do texto juntamente com as crianças. Propusemos, além dessas leituras, que as crianças identificassem os nomes das personagens, bem como as letras que compunham cada um.

Pontuamos que havia necessidade de também trabalharmos esses aspectos, já que elas, por estarem em processo de apropriação da linguagem escrita, precisavam adquirir a base alfabética, algo que faz parte desse processo e, portanto, não podia ser ignorada (GOMES; DIAS; VARGAS, 2017).

Seguidamente, trabalhamos o segundo texto (ANEXO E), de Monteiro Lobato, intitulado *A formiga boa*. Diferentemente da outra versão, esta era uma narrativa mais densa, com vocábulos que as crianças não conheciam, no entanto, o desfecho da história conquistou a turma. Como deveríamos apresentar a fábula no dia da inauguração do Cantinho da Leitura, era preciso eleger o texto que serviria de base para a dramatização.

Como as crianças ficaram desconfortáveis em ter que apresentar a narrativa completa de Monteiro Lobato, e a versão de Ruth Rocha era mais concisa

e com um vocabulário mais simples, sugerimos que fizéssemos uma adaptação do primeiro texto baseada no segundo, ou seja, elas iriam reescrever um novo final para a fábula. Dessa forma, organizamos a turma novamente em grupos para que iniciassem essa produção escrita.

Levamos as crianças a compreenderem, mais uma vez, que “Não escrevemos e nem lemos ‘porque sim’, mas para resolver alguma necessidade” (CURTO; MORILLO; TEIXIDÓ, 2000, p.84, grifo dos autores). E essa necessidade, que surgiu novamente, fez com que as crianças se dispusessem a realizar a atividade proposta, que, aliás, foi recebida com entusiasmo pela turma.

Ao concluir a atividade - a adaptação do texto -, cada grupo compartilhou o escrito e, em seguida, fizemos a construção coletiva com base no que foi produzido: organizamos as ideias, corrigimos os textos e elaboramos o texto final. A correção dos textos das crianças sempre foi feita coletivamente, pois isso favorecia o aprendizado da escrita. Para Curto, Morillo e Teixidó (2000, p.201), “O interesse da correção, e sua necessidade, é o de aprender a melhorar e aprender significativamente.”. Dessa forma, visamos levar a turma a refletir sobre a própria escrita e a compreender que “O mais importante é que o texto consiga comunicar uma mensagem clara e compreensível.” (CURTO; MORILLO; TEIXIDÓ, 2000, p.199).

Vejamos o texto adaptado pela turma com base nas fábulas trabalhadas.

A cigarra e a formiga

A cigarra passou todo o verão cantando, enquanto a formiga juntava seus grãos. Quando chegou o inverno, a cigarra veio à casa da formiga pedir que lhe desse o que comer.

A formiga então perguntou a ela:

- E o que você fez durante todo o verão?

- Durante o verão, eu cantei – disse a cigarra.

E a formiga respondeu:

- Entre, amiga! por favor, sente! Você está convidada a jantar com a gente! Eu entendo por que você não procurou comida, eu lhe dou o que comer!

- Muito obrigado! – disse a cigarra.

Com a conclusão dessa atividade, passamos para os ensaios da fábula, que foi apresentada na Festa de Inauguração do Cantinho da Leitura, evento que envolveu toda a comunidade escolar.

FIGURA 17: Apresentação da fábula A cigarra e a formiga durante a Festa de Inauguração do Cantinho da Leitura



FONTE: Arquivo pessoal.

Assim, demos por encerradas as atividades direcionadas ao Cantinho da Leitura, que visaram não apenas à construção desse espaço, mas também ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita a partir do sentido.

5.2.2 A interatividade no ato da escrita: o gênero textual cartão

Durante o processo de intervenção, pensamos em possibilitar às crianças vários momentos em que pudessem experimentar a escrita real, necessária à vida cotidiana. Dessa forma, além das atividades propostas para a construção do Cantinho da Leitura, propusemos o trabalho com o gênero textual cartão, esse voltado para a elaboração de um cartão de Natal, haja vista a proximidade das festividades desse período. Essa atividade (APÊNDICE G), diferentemente das que

foram desenvolvidas anteriormente, visava à produção escrita individual, uma vez que as crianças já tinham vivenciando o processo de construção coletiva textos.

No entanto, antes de partirmos para a produção dos cartões, foi necessário estabelecermos claramente a finalidade do escrito e, mais uma vez, disponibilizarmos modelos que pudessem orientar essa escrita.

Organizamos as crianças em grupos e distribuimos alguns cartões (diversos) para serem analisados. Isso favoreceu bastante a compreensão da turma, pois a maioria das crianças não conhecia esse gênero, apenas já tinham ouvido falar. Segundo Curto, Morillo e Teixidó (2000, p. 149, grifo dos autores), “antes de propor uma atividade de escrita, o professor se assegurará de ter proposto a seus alunos *modelos adequados* que os orientem. Terá explicado, lido, mostrado e comentado textos semelhantes ao que lhes propõe escrever”.

Partindo da conversa com as crianças e da análise dos modelos feita em grupo, iniciamos a produção escrita da mensagem dos cartões, que seriam trocados entre elas. Sabemos que tão importante quanto estabelecer a situação e a finalidade da escrita é considerar o destinatário, ou seja, para quem se escreve. Geralmente na escola, a ausência do interlocutor impossibilita não somente a compreensão como também a fruição da escrita, que acaba se tornando uma simples transcrição do oral com pouco ou nenhum sentido (CURTO; MORILLO; TEIXIDÓ, 2000).

De acordo com Bakhtin/Volochínov (2014, p.117, grifos dos autores),

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, 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 uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é território comum do locutor e do interlocutor.

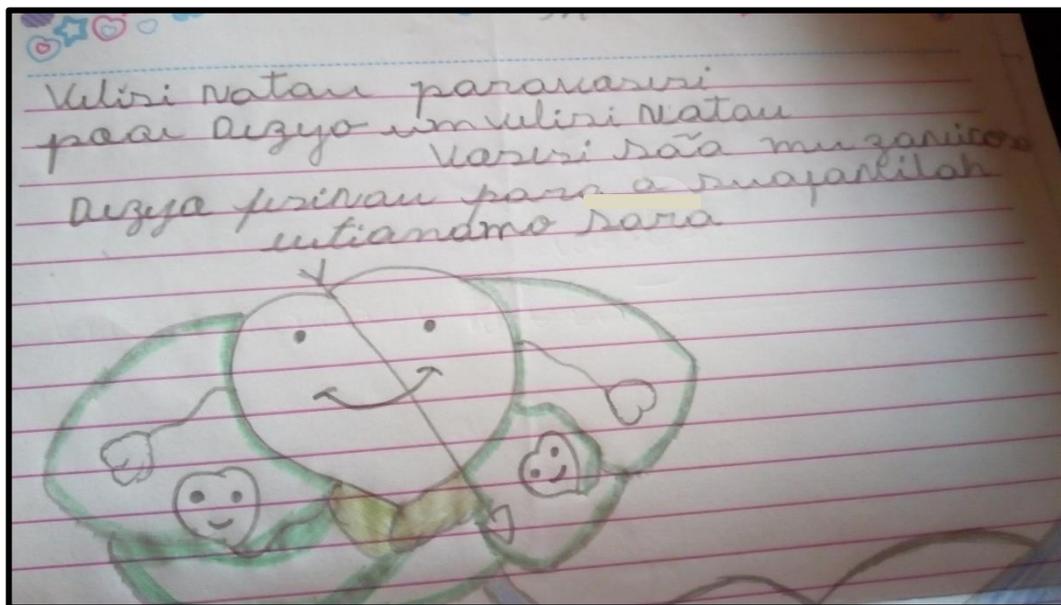
Queremos deixar claro que esse interlocutor seria qualquer uma das crianças da turma, pois, nessa situação, não consideramos conveniente orientar a escrita para uma criança em especial; elas escreveriam a um colega que só seria revelado no momento da troca dos cartões. Isso se deveu ao fato de a turma ainda estar construindo uma relação dialógica, e se cada criança escolhesse o seu interlocutor ou se o conhecesse antes do início da escrita do cartão, poderíamos ter muitos atritos na sala de aula. A nossa intenção era fazer com que elas

percebessem a importância dessa escrita e que poderiam comunicar o que desejavam a qualquer um.

Precisamos, contudo, deixar claro que isso também gerou um certo desconforto nas crianças, algumas sinalizaram não saber como fazer, outras disseram ter dúvidas quanto ao que escrever. Julgamos isso normal, visto que esse seria o primeiro texto produzido individualmente por elas, embora pudessem conversar com o colega a respeito. Buscamos esclarecer as dúvidas, fazendo a leitura de algumas das mensagens dos cartões que utilizamos como modelo, levando as crianças a refletirem sobre o gênero e sua escrita.

Convém pontuarmos também que as crianças ainda sentiam insegurança quanto as suas produções, pois por muito tempo estiveram expostas a práticas que não focavam no trabalho com textos reais. Seguem duas das mensagens que foram escritas por elas, num primeiro momento:

FIGURA 18: Texto inicial do cartão de Natal produzido pela criança S

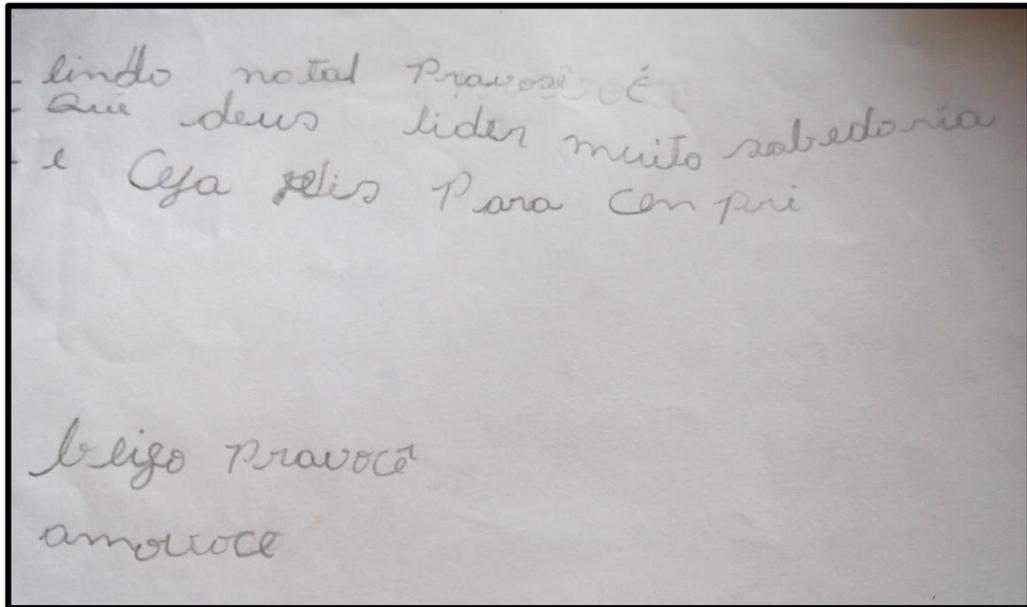


FONTE: Arquivo pessoal.

Tradução do texto:

Feliz Natal para vocês!
 Desejo um feliz Natal!
 Vocês são meus amigos.
 Desejo feliz Natal para a sua família.
 Eu te amo!

FIGURA 19: Texto inicial do cartão de Natal produzido pela criança E



FONTE: Arquivo pessoal.

Tradução:

Lindo Natal para você! E que Deus lhe dê muita sabedoria
e seja feliz para sempre.
Beijo para você!
Amo você!

No primeiro texto (FIGURA 17), percebemos que a escrita está se aproximando da convencional, mas apresenta variações ortográficas (“velisi natau”, “fesinau”), cuja mesma expressão foi escrita de duas formas distintas. Há dúvidas quanto à segmentação das palavras (“paravosesi”, “suafanilah”, “eutianamo”), além de trazer grandes marcas da fala, trocas e omissões que acabam interferindo no sentido do texto. Contudo, o que é interessante destacar é que esse texto foi produzido por uma criança que, durante um dos momentos de observação participante, foi apontada pela professora como sendo a que lhe causava mais preocupação, pois sempre se recusava a fazer as tarefas (descrevemos a situação em uma das cenas da Seção 4).

Já no segundo texto (FIGURA 18), percebemos uma escrita mais legível, com algumas ambiguidades ortográficas (“ceja”, “cenpri”, “pravosê”). O que chama a atenção nesse texto é que a criança lista a mensagem, isto é, ela pontua cada frase como que tentando enfatizar o que deseja dizer, ou por não compreender ainda como interligar uma ideia a outra. Porém, tratava-se do primeiro texto escrito, as

crianças iriam, em outro momento, analisá-los e reelaborá-los, antes de darem início à produção final dos cartões.

De acordo com Smolka (2003, p.89),

Pedagogicamente, o mais importante, nesse momento, [...], não são tanto os textos como eles se apresentam, mas o que os textos nos revelam, o processo de elaboração destes textos, o espaço de troca de ideias e conhecimentos, as alternativas de participação que surgem numa proposta de trabalho, variedade de formulações possíveis.

Ao passarmos para a construção dos cartões, no último dia de intervenção, distribuimos as mensagens que foram produzidas anteriormente, para que as crianças pudessem revisá-las ou reelaborá-las. Organizamos novamente as crianças em grupos e disponibilizamos os materiais necessários a essa produção. A maioria das crianças reelaborou o seu texto, demonstrando ter compreendido que essa escrita ainda não estava concluída ou que o escrito poderia apresentar variações à medida que se refletia sobre ele. Curto, Morillo e Teixidó (p.156) explicitam a importância desse processo, ao afirmarem que “Convém criar ocasiões especiais que convidem a polir, a revisar, a melhorar e a deixar o texto bem apresentado”.

Explicamos às crianças que elas precisavam reler as mensagens, antes de reescrevê-las. Durante essa leitura, uma delas fez uma pergunta que motivou as outras crianças a repensarem a sua escrita:

D: Professora, eu posso escrever outra mensagem?

Pesquisadora: Por quê?

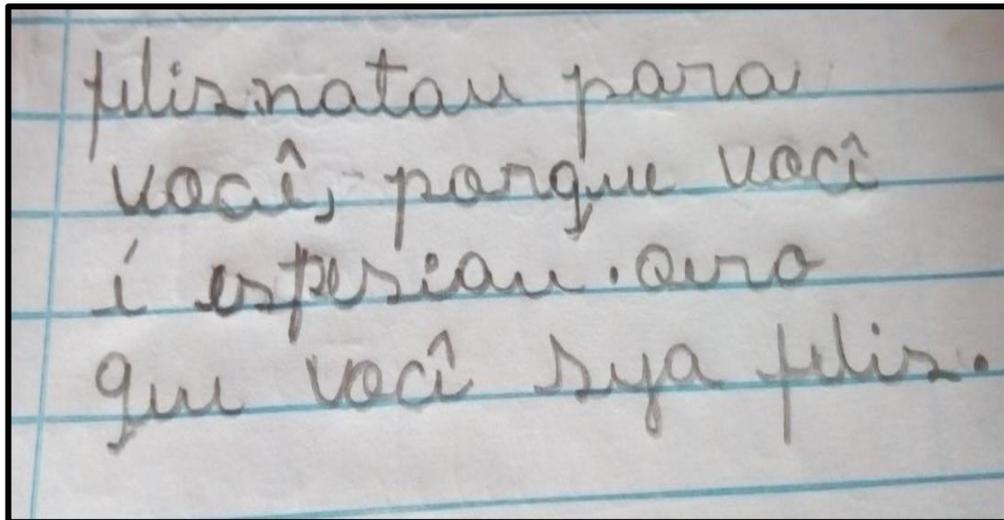
D: Porque não gostei mais dessa, acho que está faltando algo, eu quero dizer outras coisas.

Pesquisadora: Claro que sim! Esse momento é para vocês refletirem sobre o que escreveram, ou seja, é o momento de rever o que precisa ajeitar, mudar, acrescentar, reelaborar.

D: Então vou ajeitar, acho que vai ficar melhor.

Após esse diálogo, percebemos a agitação da turma. As crianças conversavam e se movimentavam. Vejamos agora, como ficou um dos textos elaborados individualmente, depois da reescrita do texto inicial, de uma das crianças:

FIGURA 20: Texto final do cartão de Natal produzido pela criança S



FONTE: Arquivo pessoal.

Escolhemos esse texto pelo fato de termos percebido mudanças significativas na escrita. Na Figura 17 percebemos que há uma escrita com muitos traços da fala, problemas de segmentação e ilegibilidade, o que não acontece nessa reescrita (FIGURA 19). Notamos também que a criança demonstra compreender o uso da pontuação, organizando de forma clara o seu texto. Ainda persistem algumas ambiguidades ortográficas, como nas palavras “natau”, “espesiau”, “Qero” e “felis”, mas nada que comprometa o sentido do texto, embora tenhamos orientado as crianças a refletirem sobre a escrita, pois vimos que alguns erros eram ocasionados pela associação som-grafia, algo comumente evidenciado nas tarefas que elas realizavam anteriormente: a escrita como uma mera codificação das partículas sonoras.

A mudança que vemos de um texto para outro é visível; a criança conseguiu superar algumas dificuldades que, talvez, levasse muito tempo ou nem fosse possível, dentro de um ensino pautado nos microaspectos da língua. Essa evolução aconteceu de forma gradual, a partir do contato com textos reais, construídos socialmente. As dúvidas que surgiram foram sendo esclarecidas nos momentos de construção coletiva e individual, e de diálogo, o que só favoreceu o aprendizado da escrita.

Vale ressaltar que pensar o trabalho de produção escrita, optando pelos gêneros textuais, nos afasta do único propósito: “para o professor corrigir”. Na

verdade, o que vai determinar essa correção é a função ou o uso que se faz de tais gêneros. Apoiados em Freinet (1975), acreditamos que devem existir momentos em sala de aula em que os textos sejam revistos e problematizados coletivamente, a partir da seleção de um deles, que pode ser feita pelo professor, mas também, como sugere este autor, pelos próprios alunos, o que só se torna viável se, desde o início do processo, conversarmos com eles sobre o sentido dessa atividade. Freinet (1975, p.63) aponta ainda a necessidade da revisão individual do texto do aluno, a qual, segundo ele, ocorre quando

[...] tivermos a possibilidade de nos sentarmos a seu lado uma vez por outra, para ajudar nos seus textos, como a mãe o ajudou quando aprendeu as primeiras palavras. E, semana após semana, a expressão escrita do pensamento tornar-se-á, para o principiante, um trabalho cada vez mais agradável e útil. (FREINET, 1975, p.63).

Considerando a função ou o uso que se faz dos textos, Smolka (2003) defende que podem ou não ser corrigidos, e assim sugere que alguns deles sejam selecionados e corrigidos para compor a coletânea da classe, outros corrigidos para serem fixados em murais; muitos textos podem ser arquivados nas pastas das crianças sem correção e serem utilizados pelo professor para diagnosticar um momento do processo de alfabetização do aluno. Além disso, muitas vezes é no diálogo constante em sala de aula e no acesso a outros materiais de leitura que a criança terá a possibilidade de refletir e, melhor ainda, compreender o porquê de uma palavra se escrever com “L” e não com “U”.

Ao levarmos em consideração todas as questões tratadas, possibilitamos aos alunos terem acesso aos gêneros textuais e, melhor ainda, a ocuparem os espaços de leitores e produtores de texto, à medida que puderam assumir a sua palavra.

Ao finalizarem as produções, cada criança colocou seu nome em uma caixa para o momento da troca de cartões.

FIGURA 21: Construção dos cartões de Natal pelas crianças



FONTE: Arquivo pessoal.

FIGURA 21: Momento de troca dos cartões de Natal



FONTE: arquivo pessoal.

Assim, concluímos a nossa intervenção na turma do 2º ano, que visava ao ensino da leitura e da escrita, tendo como princípio o sentido, a partir de um exercício constante de reflexão e diálogo com o escrito. Orientamos as crianças a

compreenderem que ler e escrever serve para muitas coisas e que não é preciso dominar o código alfabético antes de ter acesso aos textos. Ao trabalharmos com os gêneros textuais, inserimos na sala de aula a linguagem viva, ou seja, funcional, expressiva, necessária à vida.

Todas as atividades desenvolvidas visaram ao ensino da leitura e da escrita, partindo de situações concretas que otimizassem o seu aprendizado. Buscamos estabelecer uma prática dialógica que ampliasse os espaços de interação e comunicação, garantindo, assim, a efetivação da aprendizagem da linguagem escrita.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p.99, grifo do autor).

Ao trazermos essa fala de Bakhtin/Volochínov (2014), queremos novamente ressaltar a questão do sentido que tanto discutimos neste trabalho e refletir sobre alguns pontos que nortearam o seu desenvolvimento. Faz-se necessário, para tanto, retomarmos os objetivos que foram traçados na pesquisa.

Ao propormos como objeto de estudo o ensino da leitura e da escrita no Ciclo de Alfabetização, tínhamos como objetivo geral “desenvolver uma intervenção pedagógica no 2º ano do Ciclo de Alfabetização em uma escola da Rede Pública Municipal de Raposa, tendo em vista o ensino da linguagem escrita como um processo interdiscursivo”. Evidentemente que para alcançarmos esse objetivo, era preciso estarmos junto com a professora que, inicialmente, seria o único do sujeito da pesquisa e, portanto, estaria presente durante os momentos de observação e intervenção.

Nossos objetivos específicos foram: “identificar as concepções que têm fundamentado o ensino inicial da linguagem escrita ao longo da história; compreender o ensino da leitura e da escrita no início da escolarização como um processo de interlocução; verificar a natureza das atividades desenvolvidas em uma escola pública municipal de Raposa, bem como as estratégias utilizadas pela professora do 2º ano nas situações de leitura e escrita, visando um processo de intervenção; e, por fim, produzir um livro, adotando o gênero discursivo carta, com a experiência de intervenção desenvolvida no 2º ano do Ciclo de Alfabetização em uma escola da Rede Municipal de Raposa”. Acreditamos que tais objetivos foram alcançados e destacamos que, ao nos tornarmos sujeito da pesquisa, os propósitos pretendidos se cumpriram.

Estivemos no contexto de pesquisa durante aproximadamente oito meses, esses dedicados à observação participante, essencial na geração dos dados, e à intervenção, uma vez que se tratava de uma pesquisa-ação. Ao adentrarmos na sala de aula, buscamos estabelecer uma relação de parceria tanto

com a professora quanto com as crianças, e isso foi fundamental no momento em que nos tornamos sujeito da pesquisa.

À medida que gerávamos os dados, íamos dialogando com nossos interlocutores, o que favoreceu melhor compreensão do objeto de estudo e da proposta que iríamos desenvolver posteriormente. Somente por meio desse diálogo é que conseguimos perceber como a professora desenvolvia o trabalho e quais as concepções que embasavam a sua prática. Também em virtude desse constante diálogo com os nossos interlocutores, é que pudemos identificar como aquele ensino não favorecia o aprendizado da linguagem escrita.

Presenciamos aulas monótonas, com tarefas que não estimulavam o interesse dos alunos e, muito menos, favoreciam a interlocução. Nesse sentido, podemos afirmar que não havia diálogo na sala de aula na perspectiva bakhtiniana, pois a professora apenas orientava os alunos quanto à tarefa a ser realizada, mas não conversavam sobre ela (porquê e para quê). Os espaços de comunicação verbal não existiam, a leitura e a escrita eram orientadas para a decodificação e codificação de palavras. Os gêneros textuais entravam naquele ambiente camuflados de recursos didáticos. A língua viva era trabalhada de forma fragmentada e descontextualizada.

Contudo, cabe ressaltar que a pesquisa não visou apenas identificar os problemas referentes ao contexto específico, mas propor, juntamente com os sujeitos envolvidos, possíveis soluções na tentativa de resolvê-los. Buscamos transformar a realidade elaborando uma proposta que respeitasse e reconhecesse o sujeito como ser histórico e social, consciente de suas atribuições e limitações.

Antes de iniciarmos o processo de intervenção, momento mais delicado e, também, o mais importante de toda a pesquisa, não sabíamos o que nos esperava e, muito menos, nos valemos de receitas ou ideias prontas a serem aplicadas, embora tenhamos deixado claro, desde o princípio, as teorias nas quais nos embasamos para construir e desenvolver a proposta e, também, todo o estudo. O momento de mudança de rumo na pesquisa, causado pela recusa da professora diante da proposta de formação, gerou desconforto, mas nos possibilitou momentos de reflexão e ressignificação da nossa prática.

Precisamos salientar que a desistência da professora, diante da Proposta de Intervenção, nos levou a refletir sobre as circunstâncias que a fizeram tomar essa decisão e, conseqüentemente, constatamos algumas contradições em seu discurso.

No início da pesquisa, tínhamos um sujeito que sinalizava a necessidade por mudanças significativas em sua prática, evidenciada em momentos ou espaços para a reflexão crítica, entretanto, ao propormos esses momentos, ela declinou de imediato, alegando não ter interesse ou disponibilidade para participar das formações continuadas que foram sugeridas. Constatamos que “o como fazer”, desprovido de momentos de reflexão sobre o vivido, era o que de fato interessava à professora, confirmando o porquê do emprego de métodos de ensino da leitura no processo de alfabetização das crianças da turma do 2º ano do Ensino Fundamental.

Todas essas situações nos permitiram repensar o processo do ensino inicial da leitura e da escrita, que, ainda hoje, se mantém sob as rédeas dos métodos de alfabetização criados em meados do século XIX. Evidentemente que a discussão em torno dos métodos era necessária, mas não com a intenção de torná-los “vilões ou mocinhos” da história da alfabetização no Brasil. O que pretendíamos era trazer ao debate as circunstâncias em que foram criados e se os propósitos ainda eram válidos nos dias atuais.

Buscamos demonstrar, por meio das cenas geradas na turma do 2º ano, que o ensino pautado nos microaspectos da língua não tem dado conta de alfabetizar as nossas crianças no sentido de torná-las leitoras e produtoras de textos, tampouco tem favorecido o contato com a linguagem escrita. Percebemos que, tanto as crianças como a professora, tornaram-se reféns de técnicas arcaicas que se mantêm vivas e ditando as regras em sala de aula.

Durante a intervenção, buscamos romper com o silêncio e o isolamento das crianças ocasionado por um ensino metodista. Proporcionamos momentos de interação e diálogo entre elas. Propusemos atividades, de modo que a língua não fosse trabalhada de forma fragmentada ou descontextualizada. Permitimos o contato com textos reais e levamos as crianças a compreenderem que ler e escrever serve para muitas coisas. No entanto, não podemos deixar de mencionar os equívocos que ocorreram, como, por exemplo, na atividade em que sugerimos às crianças a produção de um cartaz para a campanha de arrecadação de livros e revistas para o Cantinho da Leitura, sem, contudo, oferecermos modelos para que elas pudessem analisar e discutir a respeito. Nesse sentido, consideramos relevante que as crianças sejam apresentadas aos modelos de textos, antes que sejam solicitadas a produzir algo.

Compreendemos que, nesse processo, tanto as crianças quanto a pesquisadora estiveram vivenciando momentos de acertos e erros, desconstrução e construção, algo que avaliamos como oportuno e enriquecedor, pois favoreceu o aprendizado de ambos os sujeitos. Igualmente, não tínhamos certeza quanto ao êxito de nossa Proposta e/ou se seria possível alcançar os objetivos almejados, porém ponderamos ser necessário oportunizar àquelas crianças algo que pudesse, de fato, fazer diferença em suas vidas, considerando-as seres históricos e sociais em processo de formação.

Em sendo assim, nossa proposta voltou-se para o trabalho com os gêneros textuais, haja vista não concebermos um ensino da leitura e da escrita por meio de textos pré-fabricados sem relação alguma com a vida cotidiana. Ao propormos esse trabalho com os gêneros visávamos um ensino que dialoga com a língua viva, estabelecida por meio da interlocução.

Quanto à professora, embora não tenha participado dos momentos de intervenção e não estivesse presente na sala de aula, acabou sendo envolvida no processo, pois sempre se manteve atenta ao que era realizado, conversando com as crianças a respeito do que faziam. Temos a certeza de que, assim como a turma do 2º ano, a professora também passou por mudanças significativas.

Destacamos que o diálogo constante com os nossos principais interlocutores, Bakhtin/Volochínov (2014) e Vigotsky (1995), possibilitou-nos uma reflexão mais profunda acerca do ensino inicial da leitura e da escrita e do que é preciso para que a criança se aproprie da linguagem escrita, mediante um ensino que valorize a interlocução e reconheça a criança como sujeito social e histórico.

Julgamos que o trabalho com os gêneros textuais, possibilitou inserir na sala de aula o sentido, uma vez que todas as atividades desenvolvidas visaram ao ensino da leitura e da escrita por meio de situações concretas, o que favoreceu o seu aprendizado.

Quanto ao produto de nossa pesquisa, ao pensarmos no gênero textual cartas, vislumbramos a possibilidade de dialogar com pessoas reais, que convivem diariamente em suas salas de aula com as mesmas situações presenciadas e vivenciadas na turma do 2º ano do Ciclo de Alfabetização durante o processo de investigação e intervenção. Também, queremos esclarecer que as cartas nos possibilitaram refletir sobre tudo o que fizemos e deixamos de realizar nesse processo, e isso é o que de fato nos motivou a produzir o Livro. Por meio deste

registro escrito, visamos compartilhar as dificuldades e desafios enfrentados durante a realização da pesquisa, bem como os seus resultados.

A partir disso, acreditamos que a intervenção na turma do 2º ano tornou-se um momento singular na pesquisa. Quando iniciamos as observações, somente três crianças sabiam ler e, ao final, muitas delas se apropriaram de alguns gêneros abordados, pois já os reconheciam em diferentes situações e demonstravam compreender como utilizá-los. Houve avanços significativos e perceptíveis na turma. As crianças participaram ativamente das atividades propostas, além de terem sido estimuladas a dizer, a comunicar pensamentos, a ler e a escrever com sentido. O foco deixou de ser a letra, a sílaba, a palavra, pois a preocupação com a forma foi substituída pelo diálogo, a partir do contato com textos reais e autênticos.

Contudo, reconhecemos que esse processo não é fácil e, tampouco, simples, uma vez que nem sempre é dado às crianças o direito de falar o que pensam e de refletir sobre o dito, haja vista que nós professores também não sabemos como fazê-lo, pois a nossa fala, por muitos anos, foi tolhida e, assim, nos tornamos apenas reprodutores de ideias e concepções.

Ao acompanharmos a rotina da turma do 2º ano, observando a professora e seus alunos e, mantendo um diálogo permanente com nossos interlocutores, pudemos constatar que o uso de técnicas para alfabetizar as crianças tem dificultado tanto o ensino quanto o aprendizado da leitura e da escrita, além de distanciá-las da linguagem viva, cotidiana, necessária à vida. Percebemos que a falta de espaços de diálogo não se restringe somente a sala de aula, mas na escola como um todo. Defendemos a necessidade de momentos de formação continuada que possibilitem a reflexão e ressignificação da prática pedagógica. E, por fim, sinalizamos que por meio de um ensino pautado nos gêneros textuais é possível dar conta de alfabetizar as crianças tendo por foco o sentido.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Bernadete Marques. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1997. (Coleção Leituras no Brasil).
- AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- ARENA, Dagoberto Buim. **Bakhtin a alfabetização**. Educação, Santa Maria – RS, 1992. V.17.
- ARCHANGELO, Rosemeire Ribeiro; RIBEIRO, Maria Augusta H. W. Pinóquio e o processo de construção da leitura e escrita. In: MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira (org.). **Leitura e escrita: como aprender com êxito por meio da pedagogia por projetos**. São Paulo: Contexto, 2009.
- BAJARD, Élie. **Da escuta de textos à leitura**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16.ed. São Paulo: Editora HUCITEC, 2014.
- BARBIER, Renée. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. p.03 - 36. ISBN: 85-98843-01-6 (Série Pesquisa, v.3).
- BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- BARROS, Aidil de Jesus Paes de. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.
- BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.19, pp.20-28.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa**. Brasília, 1997.
- BRASIL. **PORTARIA NORMATIVA Nº 17, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2009**. Brasília, 2009.

BRASIL. MEC/INEP. SAEB – 2015. **Resultados**. Brasília, 2016. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/resultados>. Acessado em 30/03/2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional da Alfabetização**: relatório 2013-2014: volume 2: análise dos resultados. – Brasília, DF: Inep, 2015.

CORSINO, Patrícia. **Entre Ciência, Arte e Vida**: a didática como ato responsivo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 399-419, abr./jun. 2015.

CORREIA, Joelma Reis. **Concepções e práticas do ensino de leitura em turmas de alfabetização em São Luís do Maranhão**. 2011. 146 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista-UNESP, Marília – SP, 2011.

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

DAMIANI, Magda Floriana (*et. al*). **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica**. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/3822/3074>. Acesso em 15 out 2016.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1987.

DESLANDES, Suely Ferreira. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

DOLZ, Joaquim; NOVARRAZ, Michéle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequência didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e Colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (Francófona). In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e Colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERRARO, Alceu Ravanello. Alfabetização no Brasil: problema mal compreendido, problema mal resolvido. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (orgs.). **Alfabetização e seus sentidos**: o que sabemos,

fazemos e queremos? - Marília : Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. História da Alfabetização e da Cultura Escrita: discutindo uma trajetória de pesquisa. In: MORTATTI, **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. 2.ed. São Paulo: Editora Unesp; Marília, SP: Oficina Universitária, 2012.

_____. **Métodos e didáticas de alfabetização**: história, características e modos de fazer de professores: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

FREINET, Célestin. **As técnicas Freinet da escola moderna**. Trad. Silva Letra. 2.ed. São Paulo: Estampa, 1975.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil**: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: INEP, 1989.

GARCIA, Regina Leite. Para quem investigamos – para quem escrevemos: reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. In: MOREIRA, Antônio Flávio (*et al.*). **Para quem pesquisamos: para quem escrevemos**: o impasse dos intelectuais. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O que é método científico**. São Paulo: Pioneira, 1989.

GHENDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GODOY, A. S. Estudo de caso qualitativo. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA DE MELO, R.; SILVA, A. B (Org.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**: paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, p. 115-146, 2006.

GOLDIN, Daniel. Prólogo. In: FERREIRO, Emilia. **Cultura escrita e educação**: conversas de Emilia Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa Maria Torres. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso; DIAS, Maíra Tomayno de Melo; VARGAS, Patrícia Guimarães. **Entre textos e pretextos**: a produção escrita de crianças e adultos na perspectiva histórico-cultural. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GONÇALVES, Angela Vidal. Alfabetizar: por onde começar? In: GOULART, Cecília M. A.; SOUZA, Marta Lima de. (orgs.). **Como alfabetizar?** Na roda com professoras dos anos iniciais. Campinas, SP: Papyrus, 2015.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **O processo de alfabetização**: novas contribuições. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GOULART, Cecília M. A. Com quantos paus se faz uma canoa? Conhecimentos envolvidos na vasta cultura escrita e no processo de alfabetização. In: GOULART, Cecília M. A.; SOUZA, Marta Lima de. (orgs.). **Como alfabetizar?** Na roda com professoras dos anos iniciais. Campinas, SP: Papyrus, 2015.

_____. **Educação infantil e práticas de letramento**: conhecimentos da língua e do discurso de crianças de 4 e 5 anos. **Ensino Em Re-Vista**, v. 18, n. 1, jan./jun. 2011.

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

HORN, Cláudia Inês. **Pesquisa etnográfica com crianças**: algumas possibilidades de investigação. Revista Enfoques PPGSA-IFCS-UFRJ. Vol. 13. 2013. Disponível em: <http://www.enfoques.ifcs.ufrj.br/ojs/index.php/enfoques/article/viewFile/61/54>. Acessado em 09/07/2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. Trad. Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões da nossa época; vol. 14).

JESUS, Dourivan Camara Silva; RAMOS, Conceição de Maria Moura Nascimento. O Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa no Maranhão: provocações e marcas de um percurso em andamento. In: Castellanos, Samuel Luis Velázquez; CASTRO, César Augusto (orgs.). **Livro, leitura e leitor**: perspectiva histórica. São Luís: Café & Lápis; EDUFMA, 2016.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças produtoras de texto**. Trad. Walkiria M. F. Settineri e Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KAUFMAN, Ana María; RODRÍGUEZ, María Elena. **Escola, leitura e produção de textos**. Trad. Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita**: formação de professores em curso. – São Paulo: Ática, 2010. 213p. – (Educação em ação).

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 Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; LÚCIO, Iara Silva Lúcio. OS conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes (orgs.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2009.

MAIA, Joseane. **Literatura na formação de leitores**. São Paulo: Paulinas, 2007 (Coleção literatura & ensino).

MANZINI, E.J. A. A entrevista na pesquisa social. **Didática**. São Paulo. V. 26/27, 1991.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais & ensino** (orgs.). São Paulo: Parábola, 2010.

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

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

MELLO, Suely Amaral. A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (orgs.). **Vygotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. 2.ed. revisada. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010.

_____. Produção de textos nas séries iniciais: contribuições da escola de Vygotsky. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (org.). **Atuação de professores: propostas para ação reflexiva no ensino fundamental**. 1.ed. Araraquara: JM Editora, 2003.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira (org.). **Leitura e escrita: como aprender com êxito por meio da pedagogia por projetos**. São Paulo: Contexto, 2009.

MILLER, Stela. **A reflexão sobre a língua e a superação das dificuldades de leitura e escrita**. 2004. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt10/t1012.pdf>. Acessado em: 10/11/2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.* Métodos, técnicas e relações em triangulação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de. **Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010.

_____. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa Social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo-Rio de Janeiro, HUCITEC-ABRASCO, 1992.

_____. História da Alfabetização e da Cultura Escrita: discutindo uma trajetória de pesquisa. In: MORTATTI, **Alfabetização no Brasil**: uma história de sua história. 2.ed. São Paulo: Editora Unesp; Marília, SP: Oficina Universitária, 2012.

_____. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acessado em: 28/08/2006.

_____. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: UNESP, 2000.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível**: reinventando o ensinar e o aprender. Porto Alegre: Mediação, 1996.

NETO, José Antonio Chechuen; LIMA, William Guidini. Tipos de pesquisa científica. In: NETO, José Antonio Chechuen (org.). **Metodologia da pesquisa científica**: da graduação à pós-graduação. 1. ed. Curitiba, PR:CRV, 2012.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PADILHA, Ana Maria Lunardi. **Contribuições teórico-metodológicas para o estudo sobre o discurso dos meninos internos em instituição prisional**. *InterMeio*, Campo Grande, MS, v. 12, n. 24, p. 104-116, jul./dez.2006.

PADILHA, Ana Maria Lunardi; JOLY, Martha Maria. Conhecimento e prática pedagógica no processo de aquisição da leitura. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17., 2009, Campinas. **Anais**. Campinas, 2009 Disponível em: <http://www.alb.com.br/anais17> Acesso em: 05 de julho 2017.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GIRALDI, Corinta Maria Grisolia; Fiorentini, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (orgs.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.
PICOLLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em alfabetização**: espaço, tempo e corporeidade. Erechim: Edelbra, 2012.

PINTO, João Bosco Guedes. **Pesquisa-Ação**: Detalhamento de sua sequência metodológica. Recife, 1989, Mimeo.

RICHARDSON, Roberto Jarry (*et al.*). **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3.ed. 8. reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker. **Freinet**: evolução histórica e atualidades. 2.ed. São Paulo: Scipione, 2002.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia científica**: a construção do conhecimento. 4.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SARAIVA, Juracy Assmann. A situação da leitura e a formação do leitor. In: SARAIVA, Juracy Assmann (org.). **Literatura e alfabetização**: do plano do choro ao plano da ação. – Porto Alegre: Artmed: 2001.

SMITH, Frank. **Leitura significativa**. Trad. Beatriz Affonso Neves. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul Ltda., 1999.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: alfabetização como processo discursivo. 11.ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2003.

_____. A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade-escritura. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; GOÉS, Maria Cecília Rafael de (orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar**: Vygotsky e a construção do conhecimento. 4ª edição. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

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

SOUSA, Raiane Pereira de *et al.* **Programa alfa e beto**: reflexões no processo de ensino- aprendizagem. Anais III CONEDU. Vol.1. Natal, RN: Editora Realize, 2016. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA3_ID6870_17082016182954.pdf. Acessado em: 08/06/2017.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 4.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VALE, J.M.F. do. **Construindo a escola**: o desafio continua. Ciência Geográfica. AGB, p.43-49, 1998.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas** – III: problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor, 1995. V.3.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro de observação

- 1- A metodologia (como a professora trabalha a leitura e a escrita)
- 2- Quais os materiais utilizados, o que entra na sala (materiais de escrita).
- 3- A interação professor/aluno e aluno/aluno (como se relacionam / quem tem voz em sala)
- 4- As crianças escrevem em sala? O quê? Para quê? Para quem?
- 5- As crianças leem? O que? Para que? Para quem?
- 6- Como as crianças são organizadas na sala de aula?

APÊNDICE B – Diário de campo

As observações aqui descritas se referem à turma do 2º ano do Ciclo de Alfabetização. Irei apenas situar como ocorreram e as atividades que foram realizadas pela professora regente.

1º dia de observação

Iniciei as observações numa quarta-feira (07/03/2017), quatro dias após o início das aulas. A turma estava apenas com dez alunos. Houve somente aula até o recreio, no caso até às dez horas, pois a escola não tinha merenda para oferecer às crianças. Nesse dia, ao chegar à turma, me apresentei e expliquei o porquê de estar ali, seguidamente, busquei uma cadeira e sentei-me ao fundo, para não atrapalhar o andamento da aula. Observei apenas, sem fazer qualquer intervenção.

Atividades desenvolvidas nesse dia:

- 1º momento:
 - Leitura de texto;
 - Desenho, recorte e colagem (personagem da história);
 - Escrita do nome da história no caderno (retirado do quadro).
- O segundo momento não ocorreu, pelos motivos acima descritos.

2º dia de Observação

Nesse dia, 10/03/2017, cheguei mais cedo e pude acompanhar a aula desde o início. A professora fez uma oração e apresentou uma canção para as crianças. Em seguida, iniciou as atividades com a leitura de uma poesia. Às dez horas as crianças foram liberadas, ainda pelo motivo da falta de merenda.

As atividades desenvolvidas foram:

- Leitura de poesia “Um gatinho aconchegante” feita pela professora;
- Desenho, pintura, recorte e colagem (personagem - gato);
- Escrita do título da poesia no caderno (retirado do quadro);
- Desenho livre;
- Leitura de poesia “Um amigo” feita pela professora;
- Roda de conversa sobre o texto;

- Brincadeira (recreação).

3º dia de observação

Dia 16/03/2017, cheguei às oito horas, a aula já havia iniciado, as crianças, dispostas em fila, faziam a atividade proposta pela professora. Nesse dia continuei apenas como observadora, não intervi ou interagi na aula. A professora realizava o diagnóstico dos alunos, visando reconhecer o nível de escrita de cada um (a partir das concepções de Emília Ferreiro). A aula encerrou às dez horas.

Atividades desenvolvidas nessa manhã:

- Diagnóstico dos alunos:

- leitura individual;
- escrita de palavras ditadas pela professora.

4º dia de observação

Nesse dia (22/03/17) a professora faltou, porém os alunos não foram liberados, estavam com a supervisora, esta, quando percebeu a minha chegada, pediu-me para ficar na turma. As crianças faziam uma atividade que a supervisora havia passado no quadro, sobre consoantes. Orientei e expliquei a atividade, sem questionar sua validade. Em seguida, aproveitei a ocasião para conversar com as crianças. Então, coloquei-as em círculo e li uma história; dei espaço para que todas pudessem falar e fiz algumas perguntas. Ficamos juntos até às dez horas, horário da saída das crianças.

Atividades vivenciadas:

- Atividade escrita: reconhecimento de consoantes;
- Correção coletiva da atividade;
- Leitura para deleite: Chapeuzinho Vermelho (feita pela pesquisadora);
- Roda de conversa

5º dia de observação

Cheguei às oito horas, a professora já havia iniciado as atividades permanentes (calendário, oração, música). Sentei como de costume no fundo da sala e fiquei observando a aula. A professora leu uma história para as crianças, porém como estas estavam enfileiradas, nem todas conseguiam ver ou prestar atenção ao que acontecia à frente. Após a leitura, a professora prosseguiu as atividades proposta para aquela manhã. Nesse dia, já estava resolvida a questão da merenda e a aula seguiu até às onze e meia. Diferentemente dos outros dias de observação, ajudei a professora com os alunos.

Nessa manhã do dia 28/03/17, foram realizadas as seguintes atividades:

1º momento:

- Leitura do livro “Quando o lobo tem fome” feita pela professora;
- Atividade de Matemática: recorte e colagem de números retirados de encarte de supermercado.
- Atividade de Matemática: sequência numérica de 1 a 30 (retirada do quadro);

2º momento:

- Atividade de Português: pesquisa de palavras com b (utilização de livros de histórias infantis) para serem reescritas no caderno.

6º dia de observação

Após mais de um mês longe da escola, por motivo de trabalho, retornei às observações no dia 04/05/17. Contudo, não pude ficar até o final da aula, estando apenas no primeiro momento. Quando cheguei a sala de aula, por volta das oito e meia, a professora estava aplicando uma atividade de matemática no quadro, atividade esta que seria uma revisão para a avaliação que se daria na semana seguinte. Nesse dia, portanto, acompanhei as seguintes atividades:

- Matemática: sequência numérica;
- Atividades de revisão para a prova.

7º dia de observação

No dia 18/05/17, cheguei à escola às nove horas, o primeiro momento da aula já estava terminando. A professora tinha colocado uma atividade no quadro sobre sílabas, essa atividade durou o primeiro e o segundo momento. As crianças estavam muito dispersas, então resolvi ajudá-las, pois muitas vinham até mim pedindo orientação. A professora não se opôs e agradeceu a ajuda. Essa atividade ocupou a manhã quase toda e nem todos os alunos conseguiram concluí-la.

As atividades vivenciadas foram:

1º momento:

- Atividade de leitura e escrita: estudo de sílabas;
- Ditado de palavras.

2º momento:

- Formação de palavras com o uso do alfabeto móvel.

8º dia de observação

Cheguei mais cedo, no caso às oito horas, a professora tinha reservado um espaço para mim, era uma mesa próxima a dela, pois assim eu ficaria mais a vontade e poderia ajudá-la com as crianças.

Nesse dia (22/05/17) tivemos:

1º momento:

- Leitura para deleite, texto “Meio-dia” de Olavo Bilac;
- Ditado de palavras do texto lido pela professora;
- Estudo de sílabas: cópia no quadro das sílabas das palavras ditadas.

2º momento:

- Estudo de sílabas complexas das palavras ditadas;
- Escrita no caderno das famílias silábicas.

9º dia de observação

Nesse dia, 24/05/17, tive um imprevisto e me atrasei, chegando depois das oito e meia. A professora estava trabalhando um conteúdo de Ciências, entrei na

sala e sentei no meu lugar (a mesa ao lado da professora) para fazer as observações.

Durante essa manhã, foram realizadas as atividades:

1º momento:

- Leitura para deleite;
- Aula de Ciências: O corpo humano – partes do corpo humano;
- Atividade: escrita dos nomes das partes do corpo humano no quadro para serem copiados no caderno.

2º momento:

- Recorte e colagem (uso de revistas) de letras que formam os nomes das partes do corpo humano – atividade em dupla.

10º dia de observação

Último dia de observação, embora eu não soubesse que seria. Nesse dia, 31/05/17, cheguei cedo de fato, às sete e quarenta. Fui para minha mesa e acompanhei as atividades. A professora continuava o estudo das sílabas no quadro, as crianças demonstravam estar mais tranquilas e concentradas na atividade. Nesse dia fui bastante solicitada pelos alunos durante as tarefas, eles se sentiam à vontade e satisfeitos com minha presença. A professora trouxe como atividade extra, já próximo ao final da aula, o estudo das cores em inglês, que pareceu agradar bastante as crianças.

As atividades desenvolvidas nesse dia foram:

1º momento:

- Leitura para deleite;
- Ditado de palavras;
- Estudo das sílabas: palavras decompostas para reconhecimento das famílias;
- Atividade no livro.

2º momento:

- Atividade de Matemática: números ordinais;
- Escrita no caderno do nome dos números ordinais (a professora copiou no quadro);
- Aula de inglês: nome das cores.

APÊNDICE C - Roteiro de Entrevista

Entrevista aplicada à professora do 2º ano

Professor: _____ Turma: _____

Número de crianças: _____ Faixa etária: _____

Qual o nível de leitura de cada criança? Quantas sabem ler?

Qual a metodologia utilizada para o ensino da leitura?

Quais os materiais utilizados?

É evidenciada a cultura local?

Qual a sua formação inicial?

Quanto tempo atua como professora alfabetizadora?

Faz algum curso (extensão, pós-graduação, formação continuada) na área em que atua? Qual?

APÊNDICE D – Produto da pesquisa



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



NOYRA MELÔNIO DA FONSECA

**Cartas aos/às
Professores/as Alfabetizadores/as: diálogo sobre uma experiência
de intervenção no 2º ano do Ciclo de Alfabetização**

São Luis
2018

Dedico este livro a todos/as os/as professores/as que fazem a diferença em suas salas de aula e dão o seu melhor, apesar das adversidades.

SUMÁRIO

<i>Apresentação</i>	
<i>Como tudo começou</i>	
<i>Em busca de caminhos</i>	
<i>Lendo, escrevendo... dialogando</i>	
<i>Para que escrevo?</i>	
<i>Confabulando</i>	
<i>Coisas que leio e que escrevo; coisas que penso e coisas que digo</i>	
<i>APÊNDICES</i>	
<i>Apêndice A – Livro da Vida</i>	
<i>Apêndice B – Baú das palavras mágicas</i>	
<i>Apêndice C – Sequência Didática I</i>	
<i>Apêndice D – Sequência Didática II</i>	
<i>Apêndice E – Sequência Didática III</i>	
<i>Apêndice F – Sequência Didática IV</i>	
<i>Apêndice G – Sequência Didática V</i>	
<i>Apêndice H – Sequência Didática VI</i>	
<i>Apêndice I – Sequência Didática VII</i>	
<i>Apêndice J – Sequência Didática VIII</i>	
<i>Apêndice K – Sequência Didática IX</i>	
<i>Apêndice L – Sequência Didática X</i>	
<i>Apêndice M – Sequência Didática XI</i>	
<i>Apêndice N – Sequência Didática XII</i>	
<i>Apêndice O – Sequência Didática XIII</i>	
<i>Apêndice P – Cartaz da campanha de arrecadação dos livros feito pela turma do 2º ano</i>	
<i>Apêndice Q – cartaz convite produzido pelas crianças</i>	
<i>Apêndice R – Evento de inauguração do Cantinho da Leitura</i>	
<i>Apêndice S – produção dos cartões natalinos</i>	

Apresentação

Prezados/as Colegas,

*É com grande alegria e satisfação que apresento o livro **Cartas aos/às Professores/as Alfabetizadores/as**, produto de uma pesquisa do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) realizada numa turma de 2º ano do Ciclo de Alfabetização de uma escola pública municipal de Raposa, cidade onde atuo como professora e pela qual tenho um enorme carinho e apreço. Quero esclarecer, logo de início, que a minha intenção aqui não é discutir sobre concepções ou teorias mais apropriadas ao propósito do ensino do ato ler e escrever, tampouco viso apontar soluções mágicas para os problemas que enfrentamos diariamente em nossas turmas de alfabetização. Evidentemente que julgo serem necessários alguns dedinhos de prosa a respeito desse assunto, mas isso acontecerá no decorrer das nossas conversas.*

Passsei dias pensando em como poderia sentar com todos/as vocês e contar-lhes um pouco sobre a aventura que é ser professora alfabetizadora e pesquisadora. Escolhi a palavra “aventura”, pois ela representa o que de fato vivi e senti nos últimos dois anos de desenvolvimento de minha pesquisa. A partir disto, decidi que escreveria cartas, um gênero textual muito conhecido, mas que, infelizmente, tem se tornado cada vez mais dispensável à vida moderna. Vocês podem estar se perguntando agora: Por que utilizar a carta para divulgar o resultado de uma pesquisa? A resposta viria em forma de outra pergunta: E por

que não? Se este fosse o caso, a divulgação dos resultados, só a dissertação bastaria. Mas, o que busco é para além disso.

Ao pensar nas cartas, vislumbrei a possibilidade de dialogar com pessoas reais, que convivem diariamente com os mesmos problemas em suas salas de aula, que, com muito suor e dedicação, plantam e cultivam a esperança nas crianças Brasil afora. Também, a carta me possibilitou refletir sobre tudo o que vivi durante a pesquisa, e isso é o que de fato me motivou a escrever. Nós, enquanto professores/as, necessitamos estar em constante processo de reflexão da nossa prática, analisando e revendo nossas concepções, atitudes e ações. Por meio deste registro escrito, que se transformou neste livro, posso dividir e compartilhar com vocês essas vivências - dificuldades e desafios enfrentados; conquistas e júbilos alcançados – que se deram em virtude da idealização, elaboração e concretização da Proposta de Intervenção voltada para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita.

Espero que vocês possam, juntamente comigo, se emocionar e redescobrir o prazer de ser professor/a alfabetizador/a, mesmo com tantas pedras lançadas em nosso caminho.

Desejo, assim, uma ótima leitura a todos/as!

Noyra

Como tudo começou...

Para aprender e ensinar é necessário desejar. Termômetro de VIDA é o desejo, a constatação da falta. O desejo nos mantém despertos, acesos na busca do que nos falta. E sempre nos falta...

Somos sujeitos porque desejamos, sonhamos, criamos. O desejo nos impulsiona na nossa curiosidade de encontrar respostas, na nossa vontade de fazer, no nosso interesse de conhecer, na nossa necessidade de aprender.

(Madalena Freire, 2008, grifo da autora)

Olá Professores/as,

Antes de narrar o início dessa jornada, na cidade de Raposa, quero compartilhar com vocês um pouco da história e dos encantos dessa terra humilde e hospitaleira, da qual me sinto filha legítima.

Essa pitoresca cidade foi “fundada” em 1940 por dois imigrantes cearenses, que, fugindo da seca, se estabeleceram com suas famílias numa região muito isolada, repleta de belezas e riquezas naturais. O povoado recebeu esse nome, pois, segundo os habitantes mais antigos, havia muitas raposas por lá. Com suas histórias e causos, a verdade é que essa Colônia de Pescadores se tornou, em 10 de novembro de 1994, um município, para alegria e orgulho de seu povo. Em Raposa, o que mais chama a atenção são suas praias paradisíacas, um convite a todo aquele que deseja desfrutar de suas maravilhas com o melhor de um roteiro de mar, dunas, sol, aventura e gastronomia.

E, é nesse cenário, que me encontro em meio a tantas riquezas e formosura, na labuta diária de ser professora. A minha história começa no ano de 2010, quando, por meio de concurso público, adentrei na Rede Pública de Ensino desse município. Fui designada para trabalhar com uma turma de Aceleração, na época, 3ª e 4ª séries, cuja maioria dos alunos era repetente ou apresentava defasagem idade-série. O desafio estava lançado e sem qualquer possibilidade de acordo, pois era preciso fazer o impossível, se fosse o caso, para alfabetizar as crianças.

Até aquele momento, a única experiência que tive com turmas de alfabetização foi durante um Estágio Supervisionado, ou seja, na graduação, que, apesar de ter sido bastante significativo, pouco contribuiu. Aliada a isso, a

total ausência de formações continuadas no município. Perdida e confusa, recorri aos métodos tradicionais, pois, embora desejasse ser “construtivista”, não sabia de fato como alfabetizar nessa perspectiva. Na realidade, minha compreensão acerca do Construtivismo era mínima, o que conhecia mesmo eram os níveis de escrita estabelecidos por Ferreiro e Teberosky (1999)¹⁹, porém, um conhecimento bastante superficial.

De certo, esse pseudoconhecimento se consolidou em minha prática. Tornei-me ferrenha defensora do ideário construtivista, uma vez que esse discurso ganhou espaço e força no cenário educacional brasileiro a partir da década de 1980, chegando a ser oficializado em nosso país, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997)²⁰. Assim,

Durante todo esse tempo, centramos os nossos olhares na criança e na sua relação com a escrita. Entretanto, essa nova postura contribuiu de certa forma para deixarmos de considerar, por exemplo, a necessidade de lutar contra as desigualdades sociais como uma das principais causas do fracasso escolar de crianças pobres. (GONTIJO, 2009, p.16).²¹

Assim, passei anos acreditando que as crianças só seriam capazes de aprender a ler e escrever quando alcançassem o nível de escrita desejável (no caso, o alfabético). Sem perceber, estigmatizamos e segregamos nossos alunos, que, sem condições de reverter a situação a eles imposta, conformavam-se com as avaliações e diagnósticos aplicados para medir a sua capacidade intelectual.

¹⁹ FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

²⁰ Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

²¹ GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. *Apropriação da linguagem, escrita e ensino*. *Conjectura*. v.14, n. 2, maio/ago. 2009.

Vocês podem estar se questionando: Mas, os diagnósticos com base nos níveis de escrita têm o propósito de medir ou classificar os alunos, como faziam os Testes ABC²²? Será que não se trata de um equívoco? O que é levado em conta não é a criança enquanto ser aprendente, capaz de construir o próprio conhecimento a partir da interação com o objeto?

Não estou desconsiderando as contribuições da pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1999) para a alfabetização, ao contrário, reconheço a sua importância e relevância. O que precisa ficar claro é que,

ao invés de se tomar o estudo de Ferreiro e Teberosky como contribuição para o entendimento dos processos de aquisição da escrita, tem-se reduzido o ensino da escrita à questão da correspondência gráfico-sonora, categorizando crianças e turmas de crianças em termos de níveis de hipóteses, quando o processo de leitura e escrita abrange outros aspectos e outras dimensões. (SMOLKA, 2003, p.63)²³.

A partir disso, passei a refletir sobre as questões que permeiam o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita sem focar em uma teoria ou concepção específica. Busquei reconhecer as necessidades e o que poderia ser feito para solucionar os/as problemas/dificuldades que emergem nesse processo. Nesse período, surgiu a oportunidade de participar de formações do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), oferecidas pela Secretaria de Educação de Raposa, por meio de convênio com o Ministério de Educação -

²² Escrito por Lourenço Filho, o livro *Testes ABC* (LOURENÇO FILHO, M. B. **Testes ABC: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita.** 6.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1957) buscava soluções para as dificuldades das crianças no aprendizado da leitura e da escrita. Composto por oito provas, tinha por finalidade medir o nível de maturidade necessária ao aprendizado da leitura e da escrita, visando classificar os alfabetizandos, de forma a organizar classes homogêneas e a racionalizar e tornar eficaz a alfabetização.

²³ SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo.* 11ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2003.

MEC. No entanto, participei apenas do primeiro ano de formação, pois senti que faltava algo, me parecia tudo muito superficial e distante da realidade na qual me encontrava.

Com ou sem as formações do PNAIC, a verdade é que eu continuava angustiada por mudanças na minha prática. Perdida e confusa, eu precisava encontrar (sozinha) novos caminhos que não fossem aqueles sugeridos em apostilas ou manuais. Então, no segundo semestre de 2015, me lancei ao desafio da investigação, tendo como ponto de partida um estudo voltado para a área da leitura, mais precisamente o ensino da leitura no Ciclo de Alfabetização, o qual foi aprovado no Programa de Pós-Graduação Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Ao ingressar no Mestrado Profissional, no ano de 2016, passei de fato a refletir sobre a minha prática e a conhecer em profundidade as teorias e concepções que passariam a consubstanciá-la.

Assim, nas próximas cartas passarei a descrever os caminhos da pesquisa, o Projeto de Intervenção na turma do 2º ano, os impactos do Mestrado na minha vida pessoal e profissional e os resultados dessa empreitada.

Desejo, novamente, uma ótima leitura e que vocês possam, ao final dessas cartas, se redescobrirem e se reafirmarem como professores/as alfabetizadores/as.

Abraços!

Noyra

Em busca de caminhos...

A crença, a fé, a esperança na mudança, sugerem ainda a magia, o mito, o dogma, o milagre. Mas o conhecimento e a concepção implicam, na práxis, a gênese, a geração do novo...
(Smolka, 2003)

Meus/minhas estimados/as Colegas,

Compartilho com vocês os momentos que marcaram o início da minha trajetória no campo de pesquisa, iniciada no segundo semestre do ano de 2016, mais precisamente no mês de outubro. Antes de iniciar a pesquisa propriamente dita, fiz uma visita à escola que pretendia investigar, que fica localizada na zona rural do município de Raposa. A escola oferece Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano e, também, conta com o Anexo, destinado à Educação Infantil.

A escolha da escola não se deu aleatoriamente, já que uma das professoras era alguém próxima a mim e foi quem me possibilitou esse acesso. Primeiramente, tive de marcar uma reunião com a gestora e a supervisora, para esclarecermos questões referentes à pesquisa. Durante a reunião algumas professoras foram convidadas a participar, pois a gestora considerou conveniente que elas também estivessem cientes; o que julguei apropriado. Percebi que muitas não se sentiam à vontade com a ideia de ter uma pesquisadora em suas salas, mas foram unânimes ao dizer que não haveria problema, desde que fosse para ajudar.

Ao término da reunião, me comprometi de retornar à escola para iniciar as observações, que aconteceriam nas turmas do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Contudo, não consegui regressar ao campo de pesquisa naquele ano, pois com a mudança do Gestor Público (Prefeito), houve antecipação no calendário escolar e as aulas foram encerradas no mês de novembro.

Então, ao final do mês de fevereiro do ano de 2017, voltei à escola, que agora estava sob nova gestão. Marquei outra reunião com as novas gestora e supervisora e, dessa vez, foi-me solicitado um documento do Mestrado, referente ao estudo que pretendia realizar, a ser encaminhado à Secretaria de Educação, para que esta concedesse a liberação da investigação. Resolvidas essas questões

burocráticas, dei início, no dia 07 de março, às observações participantes. Permaneci na escola até o dia 31 de maio, quando do término das observações.

Até esse momento parecia que tudo estava caminhando tranquilamente; nenhum problema ou empecilho à vista. A professora, sujeito da pesquisa, demonstrava muito interesse e satisfação em estar participando do processo de investigação. Informei-lhe, desde o princípio, na verdade esclareci como seriam as etapas da investigação²⁴. Deixei claro que, após as observações participantes, retornaria à escola para iniciar o processo de intervenção, uma vez que foi conversado com ela a respeito do que constatei durante os momentos em que estive acompanhando as aulas. Expliquei sobre a necessidade das formações continuadas e que, somente por meio desses momentos de estudo e reflexão, pensaríamos e elaborariamos uma proposta de intervenção para ensinar crianças em processo de alfabetização a ler e escrever.

No entanto, ao retornar no mês de agosto, fui informada pela professora de que não seria possível dar continuidade à pesquisa da forma como eu pretendia, pois ela não teria disponibilidade para participar dos momentos de formação. Diante dessa impossibilidade, tentei com a gestora e também com a Secretaria de Educação a liberação da professora por, pelo menos, duas horas a cada quinze dias. Sem obter respostas e qualquer possibilidade de acordo, decidi, juntamente com a minha orientadora, que muito me ajudou nesse processo, a iniciar a intervenção na turma do 2º ano do Ciclo de Alfabetização. Assim, eu e as crianças nos tornamos também sujeitos da pesquisa.

²⁴ O estudo foi realizado mediante pesquisa-ação, portanto apresenta como etapas: fase exploratória, fase de planejamento, fase de ação e fase de avaliação (THIOLLENT, 1988).

Evidentemente que a investigação não se encerraria nas observações, tendo em vista a própria natureza do Mestrado Profissional que, de acordo com o Parágrafo Único da Portaria nº 17/ 2009 da Capes, estabelece:

[...] como ênfase os princípios de aplicabilidade técnica, flexibilidade operacional e organicidade do conhecimento técnico-científico, visando ao treinamento de pessoal pela exposição dos alunos aos processos da utilização aplicada dos conhecimentos e o exercício da inovação, visando à valorização da experiência profissional.

Mas, confesso que senti: medo, insegurança, incapacidade, desânimo, tristeza e até vontade de desistir. Não seria fácil estar do outro lado; me tornar sujeito da pesquisa era algo que eu jamais, em hipótese alguma, pensaria. Penso que, talvez, esse fosse o mesmo sentimento da professora, daí, ela ter desistido de participar da etapa de intervenção. O certo é que a pesquisa, embora não estivesse ainda sistematizada, acabou tomando outros rumos. Passei, o final do mês de agosto e começo do mês de setembro, reorganizando as ideias, reelaborando a proposta de intervenção, reestruturando a metodologia e o plano de trabalho. Havia também outro problema que eu precisava solucionar com urgência: o produto final.²⁵

Minha orientadora, como já pontuei, foi de grande importância nesse momento, não somente pelo apoio incondicional, mas também pela brilhante ideia de fazermos este livro, direcionado aos/às alfabetizadores/as, adotando como gênero textual a carta. Nada mais conveniente, haja vista tudo o que temos estudado, discutido e militado, quanto ao ensino da leitura e da escrita.

O desafio foi lançado e eu precisava encarar os fatos. Aquela turma, que acompanhei por praticamente três meses, merecia experimentar tudo o que

²⁵ Como o Mestrado Profissional tem por finalidade buscar possíveis soluções a problemas reais que se apresentam em um contexto específico, esse produto, como o resultado da pesquisa, visa propor e compartilhar ideias viáveis que possam vir a contribuir com a transformação de uma dada realidade.

havia sido planejado anteriormente; as crianças tinham o direito de vivenciar o novo, de saborear algo diferente. Por elas, que vi muitas vezes angustiadas com exercícios que não conseguiam realizar, é que me determinei a dar continuidade e concluir este projeto.

Durante as observações participantes, pude constatar que a leitura e a escrita são tratadas como meros objetos de ensino, que se destinam apenas ao cumprimento das tarefas escolares. A professora insistia no uso do método silábico²⁶, pois, para ela, era o que funcionava. As crianças ficavam desnorteadas com tantas letras e sílabas dispostas no quadro. Aprender a ler e escrever se resumia ao estudo enfadonho e desinteressante das famílias silábicas. Segundo Gontijo (2002, p.53)²⁷,

[...] as crianças, na fase inicial de alfabetização, realizam atividades que lhes permitem aprender a ler no sentido de aprender a decifrar o que está escrito. Outras atividades ligadas, por exemplo, aos usos sociais da escrita, ficam para uma etapa posterior, ou seja, para níveis mais avançados da escolarização, depois que a criança aprendeu a ler.

A concepção de que a criança precisa saber ler, para poder ter acesso aos mais variados textos, era a que prevalecia naquela sala de aula. Os gêneros textuais não eram trabalhados como atos enunciativos²⁸, servindo apenas de recursos didáticos, ou seja, os livros de literatura infantil eram “ótimos” para as crianças identificarem palavras; as revistas, jornais e encartes tinham letras no tamanho e tipo ideais para as tarefas de reconhecimento e formação de palavras.

²⁶ Nesse método, a principal unidade a ser analisada é a sílaba, iniciando seu estudo pelas mais simples até chegar às mais complexas.

²⁷ GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **O processo de alfabetização: novas contribuições**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

²⁸ Segundo Bakhtin (2011), a enunciação é um produto da interação social e, portanto, os gêneros textuais, que são tipos relativamente estáveis de enunciados, não podem ter ignorada a sua natureza verbal, uma vez que nos apropriamos da linguagem por meio de enunciações concretas que ouvimos e reproduzimos na comunicação discursiva viva com as outras pessoas, e são os gêneros que organizam esse discurso.

As crianças, enfileiradas, aproveitavam a hora da tarefa para saírem dos seus lugares e conversarem, tirarem dúvidas com o colega, pedir ajuda a outro e, às vezes, deixar de lado a “atividade”, mesmo que a professora chamasse a atenção, pois sempre tinham algo mais interessante a fazer.

Ao observar as aulas e presenciar essas e outras situações, me dava por convencida de que era preciso propor algo que redirecionasse o ensino da leitura e da escrita, uma vez que a maioria da turma não sabia ler e escrever, na verdade, apenas três crianças eram consideradas alfabetizadas. Assim, mesmo sem a participação da professora - que seria a mais beneficiada nesse processo, pois ela é quem rege o ensino, é a mediadora –, iniciei, no dia 18 de setembro, a intervenção na turma do 2º ano do Ensino Fundamental da Unidade Integrada José Lisboa.

Nas próximas cartas, descreverei tudo o que vivi, senti, pensei, falei, realizei, ensinei e aprendi durante os três meses de intervenção. Foram dias de muito trabalho, noites sem dormir, cansaço, choro, alegria e, sobretudo, um sentimento de dever cumprido.

Continuem comigo até o final dessa jornada, pois tenho certeza de que não chegarão cansados/as, mas entusiasmados/as.

Até mais!

Noyra

Lendo, escrevendo... dialogando

A língua existe não por si mesma, mas somente em conjunto com a estrutura individual de uma enunciação concreta. É apenas através da enunciação que a língua toma contato com a comunicação, imbuí-se do seu poder vital e torna-se uma realidade.

(Bakhtin/Volochínov, 2015)

Olá Professores/as!

Por meio desta carta, venho compartilhar com vocês o que realizei e pude vivenciar durante os três meses de intervenção na turma do 2º ano. Como dito anteriormente, eu iria desenvolver, sozinha, o trabalho com as crianças, então, solicitei à professora alguns dias da semana para realização da proposta. Ela, gentilmente, conversou com a supervisora a respeito do que seria desenvolvido, de modo a deixá-la ciente de como se daria essa etapa da pesquisa. Decidiram, conjuntamente, disponibilizar apenas dois dias, pois seriam trabalhadas somente leitura e escrita, os dias restantes se destinariam às outras disciplinas. Percebi na fala da supervisora a grande preocupação com o conteúdo programático, mas não a questioneei. Combinamos que eu estaria às segundas e quintas-feiras pela manhã, das 7h30 às 11h30.

Expliquei para a professora que, nesses momentos, seria interessante ela estar presente na sala de aula, embora não estivesse mais participando da pesquisa. Entretanto, quando cheguei para o primeiro dia de intervenção, a professora já havia conversado com os alunos sobre mim e disse-lhes que ela não estaria presente. Não retruquei, mas pontuei que ela poderia permanecer em sala, pois seria bem-vinda. Ela, no entanto, apenas agradeceu e se retirou, argumentou que queria me deixar à vontade com as crianças.

Nesse primeiro encontro, preferi propor algo que pudesse suscitar nas crianças o interesse por situações reais, concretas, das quais elas fossem coautoras, pois a Proposta, por meio de sequências didáticas visando ao trabalho com os gêneros textuais, não estava pré-elaborada, isto é, não havia sequências prontas a serem desenvolvidas até o final da Intervenção; tudo seria construído e pensado coletivamente a partir das necessidades que fossem surgindo no processo.

Para esse primeiro dia, preparei algumas surpresas para as crianças: o Livro da Vida (Apêndice A) e o Baú das palavras mágicas (Apêndice B). O Livro da Vida foi uma técnica produzida com base em Freinet (1975),²⁹ grande educador francês, criador do movimento escola moderna. Ele concebia a escola como elemento ativo da mudança social, além de questionar a definição de materiais, de locais e de condições especiais para a realização do trabalho pedagógico. Idealizador de outras técnicas, como os cantinhos pedagógicos, a correspondência interescolar, o texto livre, o livro da vida (diário e coletivo), o texto livre, etc. Então, como dizia a vocês, esse livro – que foi feito por mim – tinha o propósito de registrar tudo o que vivenciáramos durante a Intervenção, tornando-se um companheiro inseparável. As crianças adoraram o livro. Isso me fez muito feliz. O objetivo era que elas pudessem dizer, falar o que desejassem, sem cortes ou pressão. O livro seria o amigo de todas as horas.

Já o Baú das palavras mágicas, que continha palavras, como CARINHO e AMOR, foi algo que vislumbrei para trabalhar as emoções em sala de aula. Durante as observações, vi que as crianças brigavam muito, eram pouco gentis umas com as outras. Mas, ao contrário do Livro da Vida, o Baú não esteve presente em todos os momentos, ele ficou até quando se fez necessário. Devo dizer que as crianças ficaram encantadas com ele, e essa era a ideia inicial: cativar, conquistar, envolver.

Bem, agora vou contar como iniciei de fato a aula nesse dia. Primeiramente, perguntei às crianças como gostariam de ficar para ouvir a

²⁹ FREINET, Célestin. *As técnicas Freinet da escola moderna*. Trad. Silva Letra. 2.ed. São Paulo: Estampa, 1975.

história³⁰ que eu iria ler. Elas sugeriram que fizéssemos uma roda, um círculo, pois enfileiradas seria difícil de acompanhar a leitura. Concordei e ajudei a organizarem as cadeiras. Após esse momento, passei para a apresentação do livro infantil. Deixei as crianças à vontade para falarem sobre o que viam – expus somente a capa - antes de iniciar a leitura. Esse momento foi de descoberta e ansiedade pelo que viria.

Ao passar para o texto, percebi os olhos atentos e curiosos a cada página que surgia. Ao final, permiti que as crianças, mais uma vez, falassem sobre o que viram e ouviram. A partir desse diálogo, questionei sobre a necessidade da leitura e da escrita, pois a história que li falava sobre uma garotinha que adorava “devorar” livros e, não satisfeita, começou a produzir as suas próprias histórias e “devorá-las”. Com isso, propus o desafio de escrevermos um livro – foi nesse momento que apresentei o Livro da Vida. As crianças se acotovelavam espantadas com o tamanho do livro e se questionavam quanto a escrever algo nele. Expliquei-lhes que faríamos coletivamente o registro de tudo o que fosse interessante e do que elas desejassem dizer. Sugeri que elaborássemos alguns combinados e que estes seriam registrados no nosso Livro. Também perguntei sobre o que gostariam de aprender, vivenciar e realizar durante esses encontros.

Questionar as crianças sobre o que gostariam de viver e fazer nesses momentos foi essencial para dar prosseguimento à Proposta de Intervenção

³⁰ MALUF, Marcelo. *As mil e uma histórias de Manuela*. Ilustrações Weberson Santiago. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

vislumbrada, uma vez que estava de acordo com as perspectivas histórico-cultural e dialógica³¹ que embasam o estudo.

Dentre as sugestões dadas pelas crianças, a mais relevante e que deu vida e forma à nossa Proposta, foi a construção de um Cantinho da Leitura. Essa ideia foi concretizada com base no trabalho com gêneros textuais, mas irei tratar disso mais adiante.

Após o momento das falas, apresentei o Baú das palavras mágicas e pedi que uma criança, voluntariamente, se dispusesse a retirar a palavra secreta: CARINHO. Perguntei se sabiam o que significava; algumas falaram que sim e outras se mantiveram caladas. Expliquei a elas o que eu entendia por CARINHO e ofereci um abraço caloroso a cada uma. As crianças adoraram. Uma delas falou algo que me tocou profundamente:

S³²: Tia, eu não recebo carinho em casa.

Pesquisadora/sujeito: É mesmo? Nem um abraço da mamãe?

S: Não! Eu nem sei o que é carinho.

Pesquisadora/sujeito: Carinho é quando a gente gosta muito de alguém e demonstra com abraços, beijos, palavras amorosas. Tem certeza de que nunca recebeu um abraço?

S: Não, tia!

Pesquisadora/sujeito: Pois venha cá, me dê um abraço bem gostoso.

S: Obrigada, Tia!

Esse momento foi muito emocionante, tocou-me profundamente. A minha intenção foi fazer com que as crianças percebessem não somente a importância do afeto, mas, principalmente, a importância do outro, pois elas geralmente brigavam muito e pouco se ajudavam durante a aula, talvez até por

³¹ A Perspectiva Histórico-Cultural tem origem com L.S. Vygotsky, o qual desenvolveu estudos que demonstravam a mediação social no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Já a Perspectiva dialógica é com base no conceito de dialogismo postulado por Bakhtin.

³² Irei identificar as crianças apenas pela letra inicial de seus nomes.

receio da professora, pois esta, numa tentativa de obter o controle da turma, chamava a atenção se alguém ajudava o colega a fazer a tarefa ou era visto conversando. Ciente dessas e de outras situações semelhantes, busquei, logo de início, inserir atividades que despertassem e estimulassem o interesse pela troca, pela interação e pelo diálogo, o que raramente acontecia durante as aulas. Então, procurei “mobilizar o desejo, construir a vontade, explorar possíveis sentidos de aprender a ler e escrever, e perceber e viabilizar os alcances e possibilidades dessa atividade humana” dentro de uma proposta discursiva de alfabetização. (SMOLKA, 2017, p.32).³³

Após o momento da troca de abraços, propus às crianças que escrevessem novas palavras com as letras de CARINHO. Cheguei a pensar que essa atividade causaria uma enorme confusão, que seria uma agonia e que as crianças ficariam em cima de mim desesperadas por respostas, pois presenciei inúmeras vezes esse tipo de comportamento durante as tarefas que a professora realizava na sala. Mas, para minha surpresa, todas se empenharam em fazer e não demonstraram angústia por falta de compreensão. Quando surgiam dúvidas, elas buscavam esclarecê-las comigo ou com um colega e se sentiam confiantes para continuar e concluir a atividade. Ao final, todas conseguiram escrever alguma coisa. Nossa! Quantas palavras brotaram! A exemplo: rio, hora, ano, raio, cai, oca, etc. As crianças ficaram radiantes por saberem que foram capazes de realizar o que foi solicitado. Percebi que, a cada palavra que surgia, elas demonstravam uma enorme satisfação.

³³ SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Da alfabetização como processo discursivo: os espaços de elaboração nas relações de ensino. In: GOULART, Cecília M.A.; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; FERREIRA, Norma Sandra de A. (Orgs.). **A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita.** São Paulo: Cortez, 2017.

Fizemos uma grande lista de palavras novas, algumas se repetiam, mas as crianças justificavam que o sentido era diferente. De acordo com Arena (2010)³⁴, as palavras estão sempre grávidas e seus significados são múltiplos. E essa “multiplicidade das significações é o índice que faz de uma palavra uma palavra.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014, p.135).³⁵ Essa atividade, como um todo, abriu espaço para o diálogo e a interação entre as crianças. A aprendizagem se deu por meio da troca, da reflexão, da ação, da construção e da socialização. Como este foi o primeiro dia de contato com as crianças, estabelecer uma relação de parceria e envolvê-las em atividades que permitissem a livre expressão e comunicação seria primordial para garantir o bom andamento e êxito do processo de Intervenção.

Como citei anteriormente, não havia sequências didáticas pré-definidas a serem aplicadas, todas foram sendo construídas durante o processo, baseadas nas ideias que iam sendo discutidas em grupo. Assim, logo nesse primeiro dia, delineamos o que seria interessante desenvolvermos durante esta jornada: a construção do Cantinho da Leitura. Esse projeto, idealizado pelas crianças, deu corpo e forma a nossa Proposta de Intervenção e, conseqüentemente, passou a ser trabalhado nas sequências didáticas, elaboradas a partir dos gêneros textuais.

No segundo dia, iniciei novamente com a leitura do livro “As mil e uma histórias de Manuela”, para que as crianças pudessem ter outras impressões a respeito da história. Algumas reclamaram, pois se tratava de algo que já conheciam; expliquei que ouvir novamente seria uma oportunidade de reverem o

³⁴ARENA, Dagoberto Buim. *Palavras grávidas e nascimentos de significados: a linguagem na escola*. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (orgs.). *Vigostski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. 2. ed. revisada. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010.

³⁵BAKHTIN/VOLOCHINOV, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 16. ed. São Paulo: Editora HUCITEC, 2014.

que gostaram e de descobrirem o que não conseguiram perceber anteriormente. Elas concordaram e puseram-se atentas à leitura. Em seguida, conversamos sobre a proposta de construção do Cantinho da Leitura e sobre o que seria necessário providenciar para concretizar esse projeto.

Então, sugeri que formassem grupos para discutirem sobre as providências que seriam tomadas. Isso gerou muita confusão, pois as crianças diziam não compreender. Pacientemente, expliquei a elas que precisariam escrever a forma como iríamos construir o Cantinho, o que seria preciso fazer, quais os meios que utilizaríamos, etc. As crianças ainda inseguras, questionavam, argumentavam, traziam ideias para serem analisadas, falavam, dialogavam entre si. Foi um barulho muito agradável, afinal, elas estavam produzindo, criando.

Contudo, algumas demonstraram estar com dúvidas quanto à produção escrita, pois nesse momento não tive como disponibilizar modelos para elas, o que conseqüentemente pode ter causado essa dificuldade inicial. Mesmo assim, todas se concentraram na atividade e participaram ativamente, conseguindo concluí-la com êxito, o que dificilmente pude presenciar durante as aulas da professora.

Isso só foi possível porque foram estimuladas a realizar algo que fazia sentido para elas, mediante uma necessidade que emergiu de um desejo de todas: a construção do Cantinho da Leitura. De acordo com Leontiev (1998),³⁶ todo o processo que visa satisfazer uma necessidade especial do homem, a partir de um motivo real, concreto, é chamado de atividade. Dessa forma, ao produzirem um texto que tinha como objetivo o planejamento de ações voltadas para a execução de um projeto legítimo, as crianças, mesmo apresentando dificuldade com a

³⁶ LEONTIEV, Alexis N. Uma contribuição à teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; L'URIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem** – tradução Maria da Penha Villalobos. – São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

escrita, focaram no propósito a que se destinava. Fiz questão de enfatizar que o mais importante era a participação e o envolvimento de todos na atividade, pois o que menos importava, naquele momento inicial, era se sabiam ou não escrever corretamente. Dizer isso a elas fez com que se sentissem capazes e seguras.

Ao concluir a atividade, cada grupo pôde apresentar as ideias elaboradas, as quais foram listadas no quadro. Preferi fazer uma lista das providências para que a turma pudesse analisá-las coletivamente. Nesse momento, pontuamos o que seria mais urgente e, então, decidimos por fazer uma campanha de arrecadação de livros de literatura infantil e histórias em quadrinho.

Esse dia, apesar de muito significativo, foi um dos mais difíceis para mim. As crianças estavam muito agitadas, corriam pela sala... foi quase insuportável continuar naquele ambiente. Senti vontade de desistir e, por vezes, me peguei pedindo para calarem a boca e sentarem nos lugares. Uma sensação de desespero invadiu o meu ser, me senti só e incapaz. Ao concluir as atividades, no final daquela manhã, eu estava exausta e muito angustiada. Contudo, era preciso dar continuidade ao trabalho, enfrentar os desafios e concluir com êxito a Intervenção.

Ao me ver diante daquela situação, coloquei-me no lugar da professora, que, com certeza, sentiu-se assim em muitos momentos. Lembro-me de que durante uma das observações, presenciei a sua angústia diante da agitação e dificuldade das crianças, sem saber como proceder.

Após o momento de angústia, prossegui com a intervenção e passei a focar nas atividades voltadas para a construção do tão sonhado Cantinho da Leitura das crianças. Na próxima carta, conversaremos sobre as sequências

didáticas elaboradas a partir do gênero textual cartaz, nas quais buscamos realizar as primeiras providências.

Continuem a leitura!

Para que escrevo?

[...] é preciso que as crianças encontrem seu lugar no mundo da escrita não mais somente como leitoras e receptoras, mas como produtoras, como editoras e como difusoras.

(Jolibert, 1994)

Professores/as,

Vou contar-lhes nesta carta sobre as intervenções realizadas durante o período de 25/09/2017 a 06/11/2017, em que foram desenvolvidas as sequências didáticas (APÊNDICES E, F, G, H, I), nas quais trabalhei o gênero textual cartaz. Como relatei anteriormente, no primeiro dia em que estive com as crianças, foi-me sugerido por elas a construção de um Cantinho da Leitura, ideia que julguei ser bastante pertinente.

Para tanto, era preciso pensar em algo que pudesse envolver as crianças, permitindo-lhes a estas, momentos de criação e aprendizagem da leitura e da escrita com sentido. A partir das providências pensadas e discutidas em grupo, decidimos que a primeira coisa que precisava ser feita era a campanha de arrecadação de livros de literatura infantil e revistas em quadrinho e, para isso, era necessária a elaboração de um cartaz. Mas, por que um cartaz?

Cartazes são sempre o melhor meio para vincular campanhas, comunicados... Além disso, “O que é interessante no cartaz é, em primeiro lugar, seu lugar e seu papel, ou papéis, em toda a teia de comunicações complexas que os projetos de classe permitem que seja estabelecida com o exterior.” (JOLIBERT, 1994, p.72)³⁷. E como mencionei, para que o Cantinho da Leitura se tornasse uma realidade, era preciso que providenciássemos, primeiramente, livros e revistas, visto que sem esses materiais não seria possível ou não faria sentido ter um espaço destinado à leitura na sala de aula. Assim, para arrecadarmos esses materiais era essencial um cartaz, por meio do qual as crianças poderiam pedir diretamente o que desejavam e atingir um grande número de doadores.

³⁷ JOLIBERT, Josette. **Formando crianças produtoras de texto**. Trad. Walkíria M. F. Settineri e Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

Preciso esclarecer, todavia, que na escola havia um acervo³⁸ razoável, mas as crianças tinham pouco acesso a ele; era de uso de toda a escola, e o ideal era que dispusessem dos livros à vontade.

Desse modo, iniciamos mais um dia conversando sobre a proposta do cartaz da campanha “arrecadação de livros”. Infelizmente, naquele momento, não pude levar nenhum modelo para que as crianças pudessem analisar e compreender melhor a proposta, embora julgasse ser necessário que elas tivessem contato com os mais variados tipos de cartazes. Tive de explicar, detalhadamente, como poderiam iniciar e construir o texto e, mesmo assim, ficou um pouco confuso para compreenderem. A todo instante vinha uma criança tirar dúvidas quanto à escrita de uma palavra; demonstravam estar muito interessadas e bastante envolvidas com a atividade. No entanto, ainda pude perceber a insegurança das crianças diante do ato de escrever. Acredito que isso se deva ao fato de que, durante muito tempo, elas foram expostas a cópias e ditados, já que não eram consideradas capazes de produzir textos por não serem alfabetizadas. Segundo Vigotski (2009, p.336)³⁹,

A criança começa a aprender a escrever quando ainda não possui todas as funções que lhe assegurem a linguagem escrita. É precisamente por isso que a aprendizagem da escrita desencadeia e conduz o desenvolvimento dessas funções. Esse real estado de coisas sempre ocorre quando a aprendizagem é fecunda.

³⁸ O acervo era oriundo do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), de uso das turmas do Ciclo de Alfabetização, ou seja, de 1º ao 3º ano.

³⁹ VIGOTSKY, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

Durante a realização dessa atividade, incentivei novamente as crianças a buscarem o outro, a trocarem ideias e a pedirem ajuda sempre que precisassem. Segundo Curto, Morillo e Teixidó (2000, p.94)⁴⁰,

Uma pessoa sozinha pode aprender, mas se aprende melhor em grupo, é mais rentável. [...]. Trabalhar em grupo é uma condição. Isso não é fácil, mas a aprendizagem compartilhada, o trabalho cooperativo, são mais eficientes para assegurar maior qualidade e resultados mais sólidos. A atribuição de melhorar o ensino requer muitos ombros juntos.

Ao concluírem, solicitei que lessem o que escreveram e, coletivamente, produzimos o texto final do cartaz. Nesse processo de socialização e elaboração coletiva do escrito, as crianças puderam reelaborar as ideias e refletir sobre as próprias produções.

No encontro seguinte, distribuí a cópia do texto da campanha para as crianças sem dizer do que se tratava; orientei apenas que fizessem uma leitura silenciosa. Expliquei-lhes como se fazia essa leitura e uma das crianças completou: “É aquela que a gente faz só no pensamento”. Eu sorri e concordei, pois era importante que elas falassem o que pensavam a respeito do que estava sendo proposto.

Após a leitura silenciosa, pedi que conversassem com o colega acerca do texto para discutirem a respeito do que tinham lido. Seguidamente, abri espaço para as falas, para que cada criança pudesse dizer o que compreendia e se reconhecia o texto que estava diante delas. Vejamos um dos diálogos:

Pesquisadora/sujeito: Vocês sabem que texto é esse que acabei de distribuir?

Turma: Sim!

J: É o texto do cartaz da campanha de doações de livros que fizemos com a senhora na aula passada.

⁴⁰ CURTO, Lluís Maruny; MORILLO, Maribel Ministral; TEIXIDÓ, Manuel Miralles. **Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e ler.** Trad. Ernani Rosa. Porto alegre: Artemed Editora, 2000.

Pesquisadora/sujeito: Muito bem! Esse é o texto do cartaz que produzimos coletivamente.

Muitas crianças reconheceram o escrito, aos que não estiveram presentes, esclareci que aquele era o texto da campanha de arrecadação de livros e que fora elaborado coletivamente na sala de aula. Perguntei se concordavam ou se gostariam de acrescentar/mudar algo. Elas sinalizaram que não seria preciso alterar o conteúdo e que gostaram muito, porém um garoto, de forma sincera, discordou. O diálogo com essa criança foi assim:

L: Eu não gostei de nada!

Pesquisadora/sujeito: Como assim? O que há de errado? Do que você não gostou?

L: De nada!

Pesquisadora/sujeito: Então, você pode sugerir alguma coisa? O que deseja modificar? Como acha que fica melhor?

L: Não sei! Mas não gostei!

Pesquisadora/sujeito: Tem certeza de que não quer compartilhar conosco as suas ideias, pode ser que também concordemos com elas?

L: Não, não quero falar.

Percebi que, ao questioná-lo, ele se retraiu, então não quis insistir para não deixá-lo desconfortável ou se sentir intimidado. Dei então, prosseguimento à atividade sem mais perguntas, pois entendia que muitas daquelas crianças passaram dias, meses e, talvez, anos sem poder dizer o que pensavam, o que queriam e do que não gostavam. Por isso, mesmo que algo as desagradasse ou incomodasse, elas preferiam guardar para si, não verbalizar.

Fiz uma leitura juntamente com a turma, questionei sobre as informações contidas no texto, se estavam claras ao receptor. Todos disseram que sim, mas, para que as pessoas pudessem ter acesso e ajudar, seria necessário que divulgássemos via whatsapp. Desde o início, como relatei a vocês, sempre foi permitido às crianças sugerirem, darem ideias, dizerem como preferiam vivenciar algumas situações, ou seja, participarem ativamente do processo.

Ao concluirmos a leitura e as explicações, partimos para a análise da estrutura da língua, fazendo o estudo das palavras do texto. Nessa atividade, solicitei às crianças que encontrassem as palavras que eu iria indicar. Após encontrarem, fizemos o registro no quadro. Brincamos com as palavras, tirando e acrescentando letras. Fiz com que percebessem a diferença entre os fonemas e esclareci que uma palavra pode vir a ser muitas outras e que, às vezes, dependendo do que faltar ou exceder, pode nem ser uma palavra. Essa atividade envolveu bastante as crianças e elas se divertiram muito.

Dei continuidade a essa atividade utilizando o alfabeto móvel, cedido pela professora. Para organizar a atividade e evitar que as crianças ficassem dispersas, pois não havia material suficiente para todas, propus a formação de grupos de quatro e cada um teria de cumprir a atividade em conjunto. Elas teriam de formar uma das palavras do texto que foram trabalhadas; caberia ao grupo decidir qual palavra cada integrante formaria. Essa atividade foi recebida com muita festa, as crianças ficaram eufóricas. Todas participaram. Enquanto um grupo realizava a atividade, os outros faziam a torcida. As crianças não só apoiavam os colegas como os ajudavam.

Esse foi, com certeza, um dos muitos momentos emocionantes que tive o prazer de presenciar naquela turma. Ver as crianças animadas me deixou imensamente feliz e com o desejo de fazer melhor a cada dia.

Outro momento bastante significativo desse dia foi quando a professora, que estava na sala ao lado, curiosa com a agitação da turma, veio dar uma espiadinha na aula para saber o que estava acontecendo. Que surpresa ela teve! Ficou maravilhada em ver aquela cena, as crianças tão focadas e animadas com a atividade. Disse-me que fazia parecido em suas aulas, mas que nunca havia pensado em trabalhar daquela maneira. Essa foi a primeira vez que a

professora, espontaneamente, quis estar presente, mesmo que só por alguns minutos, observando a aula.

Aproveitei a oportunidade para falar-lhe um pouco sobre a atividade que estava sendo desenvolvida. Expliquei-lhe que tudo partiu do texto elaborado coletivamente para a campanha de arrecadação de livros. Ela, então, contou alegremente que uma das crianças tinha ido mostrar-lhe o texto, e foi assim que soube da campanha.

Penso que, embora ela não se fizesse presente na sala, estive todo o tempo atenta àquele movimento, observando de longe, conversando sempre com as crianças a respeito do que faziam, olhando as atividades nos cadernos, etc. Sei que algo estava diferente, não só a turma passava por uma mudança, mas a professora também, e isso era bom.

Depois desse dia, dei continuidade ao trabalho com o gênero textual cartaz, porém não se tratava mais da campanha, esta estava sendo divulgada e à espera de doações. O cartaz a que me refiro era o do convite de inauguração do Cantinho da Leitura.

*Antes de iniciar a atividade de produção desse cartaz, foi necessário expor para as crianças alguns modelos de cartazes, pois isso não tinha sido feito anteriormente. Levei uma cartolina com um poema de Cecília Meireles, *Leilão de Jardim*, e questionei as crianças sobre aquele material. Muitas disseram se tratar de um cartaz, igual aos que já tinham visto na parede da sala de aula. Expliquei-lhes que aquilo não era de fato um cartaz, mas um recurso que utilizamos na escola para facilitar a visualização de algo referente à aula ou ao conteúdo trabalhado.*

Então, levantei alguns questionamentos, tais como: Por onde vocês passam diariamente ou já passaram, havia algum cartaz? Vocês sabem para que

ele serve? Algumas crianças afirmaram terem visto e que achavam que servia para informar. E repliquei: Informar a quem? Sobre o quê? Elas responderam: Informar as pessoas, sobre coisas. Esse diálogo inicial sempre antecedia qualquer atividade, pois a cada situação apresentada, as crianças eram estimuladas a expor suas ideias, pensamentos e dúvidas. Isto é o que Bakhtin (2011)⁴¹ denominou de ato responsivo, que significa dizer que

[...] 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. (BAKHTIN, 2011, p.271).

Após esse momento de discussão, afixei alguns cartazes de diversos tipos para que a turma apreciasse e, posteriormente, analisasse. Foram pontuadas semelhanças, diferenças e características de cada cartaz. Chamei a atenção para as informações essenciais que devem conter nesse tipo de gênero: o assunto principal (do que se fala e para quem) e o tempo-espço (data, local).

Analisar coletivamente cada cartaz foi o primeiro passo para a elaboração do texto do cartaz convite. Mais uma vez sugeri às crianças que se organizassem em grupos para iniciarem a atividade e permiti que escolhessem livremente os seus parceiros de escrita. A professora, que estava presente na sala nesse dia, ficou surpresa ao ver as crianças se organizando sozinhas e trabalhando em conjunto, sem que fossem levados em conta os níveis de escrita. Para ela, ver crianças, que não sabiam escrever e ler, juntas, tentando se ajudar e focadas na atividade, era uma surpresa.

Muitos professores, a partir da perspectiva construtivista, acreditam que a criança só é capaz de produzir textos quando se encontra no nível de

⁴¹ BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

*escrita alfabética*⁴², aquele postulado por Ferreiro e Teberosky (1999). Como citei na primeira carta, eu também compartilhava desse pensamento e, por vezes, rotulei e segreguei meus alunos. De certo que essa concepção não está errada, mas existem outros caminhos, outros pontos de vista, mas não irei estender essa discussão, esse não é o foco. Bem, ao ver a forma como as crianças trabalhavam, a professora indagou-me: *Você não leva em conta o nível de escrita das crianças? Como você concebe isso? Você não se baseia neles, não é?*

Diante dos questionamentos da professora, parei o que estava fazendo e conversei rapidamente com ela. Expliquei-lhe que eu não considerava o processo de escrita a partir de níveis, pois, segundo Vygotski (1995)⁴³, o desenvolvimento da linguagem escrita na criança não se dá de forma linear, mas ao contrário, é um processo que passa por inúmeras transformações, “é tanto evolutiva como involutiva.” (VYGOTSKI, 1995, p.184). Percebi que ela ficou satisfeita com a resposta e disse-me que estava se esforçando para fazer diferente, embora não seguisse uma teoria especificamente, não sabendo ela que seguia sim, ainda que não tivesse consciência disso.

Após esse bate-papo com a professora, voltei-me para o trabalho que estava em andamento. As crianças já tinham concluído a atividade e todas participaram ativamente da elaboração do texto. Ao final, cada equipe foi à frente expor o que tinha realizado.

Transcrevi os textos no quadro para melhor visualização da turma, o que também favoreceu na hora de analisarmos coletivamente. Feitas as correções

⁴² Segundo Ferreiro e Teberosky (1998), a criança nessa fase compreende que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores menores que a sílaba e, a partir desse momento, haverá apenas dificuldades com a ortografia, mas não terá mais problemas de escrita.

⁴³ VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas – III: problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Visor, 1995. V.3.

– ortografia, pontuação, coerência, etc. - e alterações (reelaboração do texto), passamos à escrita final, eu como escriba e mediadora naquele momento.

Ao concluirmos os cartazes, marcamos a data para afixá-los em pontos estratégicos na escola, pois era necessário que todos visualizassem. No dia em que colocamos os cartazes as crianças transbordavam de alegria; era visível o entusiasmo de cada uma delas ao verem seu trabalho exposto e sendo elogiado pela professora. Percebi que as crianças se importavam muito com a opinião da professora; sempre que podiam, corriam até ela para compartilharem o que estavam fazendo na sala de aula.

Com o cartaz convite espalhado pela escola, realizamos mais uma das providências pensadas, tendo em vista a construção e inauguração do Cantinho da Leitura. Encerramos também as atividades em torno do gênero textual cartaz e iniciamos o trabalho com fábulas, mas isso eu conto a vocês na próxima carta.

Até!

Confabulando

Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos.

(Larrosa, 2002)

Queridos/as colegas,

Estamos caminhando para o final dessa grande jornada e espero que vocês estejam animados/as e dispostos/as a continuarem a leitura, pois ainda há muitos momentos a serem compartilhados com vocês.

Como eu disse na outra carta, após finalizarmos o cartão convite, iniciamos o trabalho com as fábulas. A escolha por esse gênero textual não se deu aleatoriamente. Em uma de nossas conversas, as crianças sugeriram que apresentássemos no dia do evento de inauguração do Cantinho da Leitura a fábula “A cigarra e a formiga”, pois era uma de suas preferidas.

Trabalhamos com duas versões dessa fábula. A primeira, de Ruth Rocha⁴⁴, e a segunda, de Monteiro Lobato⁴⁵. Apresentei as duas versões para que as crianças pudessem compará-las e escolhessem a que mais gostassem.

Com a fábula de Ruth Rocha, pude trabalhar as letras dos nomes das personagens, os sinais de pontuação e a estrutura do texto. Na versão de Monteiro Lobato, tínhamos uma narrativa mais densa, então trabalhei leitura silenciosa e análise coletiva do texto (palavras, frases, vocabulário, etc.); as crianças tiveram dificuldade diante de alguns vocábulos, mas nada que atrapalhasse a compreensão global do texto.

A partir dessas leituras, lancei um desafio à turma: adaptar o texto A cigarra e formiga, de Ruth Rocha, de acordo com a versão de Monteiro Lobato. Na verdade, essa proposta surgiu do impasse que se deu diante da escolha da melhor versão para ser dramatizada no dia da inauguração do Cantinho da Leitura.

⁴⁴ ROCHA, Ruth. *Fábulas de Esopo*. São Paulo: FTD, S.D.

⁴⁵ LOBATO, Monteiro. *Fábulas*. Ilustrações Alcy Linares. 2. ed. São Paulo: Globo Livros, 2010.

As crianças gostaram bastante do primeiro texto, mas o final não as agradou tanto como o da história da Formiga boa, de Monteiro Lobato. Sendo assim, sugeri que adaptassem apenas o final, para que ficasse conforme desejavam. A turma adorou a ideia e, mais uma vez, organizei pequenos grupos para iniciar a produção escrita.

Nesse processo de reelaboração, as crianças foram aprimorando a escrita, pois, a cada tentativa, elas iam corrigindo os erros, ampliando os argumentos e expondo mais ideias. Ao final, cada grupo pôde apresentar a sua versão para o final da história.

E quantas versões surgiram! Nossa, quão criativas as crianças estavam!

Analizamos todos os textos, e a melhor versão seria escolhida pela turma. Contudo, uma das crianças sugeriu que fizéssemos uma versão final como todos os textos que foram produzidos. O texto final ficou assim:

A cigarra e a formiga ⁴⁶

A cigarra passou todo o verão cantando, enquanto a formiga juntava seus grãos. Quando chegou o inverno, a cigarra veio à casa da formiga pedir que lhe desse o que comer.

A formiga então perguntou a ela:

- E o que você fez durante todo o verão?

- Durante o verão, eu cantei – disse a cigarra.

E a formiga respondeu:

- Entre amiga! Por favor, sente! Você está convidada a jantar com a gente! Eu entendo por que você não procurou comida, eu lhe dou o que comer!

- Muito obrigado! – disse a cigarra.

⁴⁶ Texto adaptado pela Turma do 2º ano A, JL. Ano.2017.

Essa atividade gerou muita discussão e interação entre as crianças, e isso foi ótimo! Elas puderam reconstruir o texto “a partir das possibilidades e dos conhecimentos de cada um.” (CURTO, MORILLO; TEIXIDÓ, 2000, p.158).

Com o texto finalizado, passamos aos ensaios, pois tínhamos pouco tempo para ensaiar a fábula, já que era preciso organizar o restante do evento de inauguração do Cantinho da Leitura. Falando nisso, que festa as crianças fizeram! Todas participaram ativamente, cada uma com sua atribuição. Umas ficaram responsáveis pela recepção dos convidados, outras deram vida às personagens da fábula e a outra parte dançou e encantou os espectadores, que, por sinal, eram muitos. As crianças estavam radiantes. Brincaram, sorriram, correram e se divertiram muito. Mas o que mais as encantou foi o tão sonhado Cantinho da Leitura e seus livros que foram arrecadados por meio das doações.

E assim, encerramos as atividades pensadas e elaboradas para o propósito do Cantinho da Leitura, mas a Intervenção na turma do 2º ano do Ensino Fundamental da Unidade Integrada José Lisboa não acabou. Espero que vocês estejam preparados/as para os momentos finais dessa intervenção, que garante ainda fortes emoções.

Abraços!

Coisas que leio e escrevo; coisas que penso ... coisas que digo

Acredito ser essencial reconhecer que a aprendizagem da leitura e da escrita tem fundamentalmente uma função social e cultural.

(Kramer, 2010)

Bem-vindos/as de volta!

Eis que estamos nos despedindo. Como foi bom compartilhar com vocês tudo o que vivi e aprendi durante a pesquisa! Espero que muito do que conversamos tenha feito sentido para vocês. Esse é o meu maior desejo!

Tenho que confessar que o fato de não estar junto com a professora desenvolvendo a Proposta de Intervenção foi algo que me deixou imensamente triste. Essa tristeza não se deu pelo fato de ela ter se recusado a participar da minha pesquisa - eu nem via como minha unicamente, era um projeto coletivo - mas por tudo o que ela deixou de partilhar: saberes, angústias, dores, dúvidas, desejos e, principalmente, os momentos de reflexão e diálogo.

Sei que nem tudo acontece da forma como idealizamos; às vezes as coisas tomam rumos diferentes daqueles que traçamos e isso faz parte da vida.

Nesta última carta, irei contar um pouco do que aconteceu nos encontros finais da Intervenção. Preciso dizer que também não foi nada fácil conseguir esses encontros, já que na escola acreditavam que ali seria o encerramento das minhas atividades, embora eu tivesse dito que com a inauguração do Cantinho da Leitura o meu trabalho não havia sido concluído. Como foi difícil convencer professora, gestora e supervisora de que eu precisava de mais alguns dias com as crianças.

Elas alegaram que havia conteúdo a ser trabalhado pela professora e que as provas bimestrais se aproximavam. Pedi apenas três dias e, após muita conversa, consegui dois. Nesses dias, como estávamos no mês de dezembro, propus uma atividade em torno do gênero textual “cartão de Natal”. Levei a ideia para as crianças e elas adoraram. Evidentemente que eu já havia planejado

as duas últimas sequências didáticas com esse propósito, pois não teríamos tempo de discutir a esse respeito.

Iniciei conversando sobre a proximidade do Natal e a ideia de produzirem cartões para serem trocados no nosso último encontro. Primeiramente, organizei as crianças em grupos e distribuí alguns cartões, de diversos tipos, para que analisassem. Em seguida, solicitei que iniciassem a produção do texto, mais especificamente da mensagem do cartão, enfatizando que escreveriam para um colega, já que os cartões seriam trocados em forma de amigo secreto.

No começo da atividade as crianças demonstraram um pouco de insegurança, algumas disseram não saber o que escrever. Aproveitei para ler um dos cartões que eu tinha levado, era um de aniversário. Expliquei que as pessoas sempre enviam ou trocam cartões em datas comemorativas, e de que essa prática é muito comum. Perguntei se já tinham recebido ou presenteado alguém. A maioria delas nunca tinha visto um cartão, também não lembravam se na escola produziram algo desse tipo.

Depois dessa conversa, as crianças voltaram-se para os textos que estavam tentando elaborar. Todo o tempo estive por perto acompanhando a atividade, pois sempre havia alguém com dúvidas, o que é normal. Com essa atividade as crianças puderam experimentar aquilo que Jolibert (1994) pontua como sendo primordial nesse processo de apropriação da linguagem escrita: da utilidade, do poder e do prazer da escrita.

É isso não se deu de forma isolada, em uma ou outra atividade, mas em tudo o que se foi vivenciando durante a intervenção. As crianças foram levadas a compreender que a leitura e a escrita têm sentido e que “A compreensão é uma forma de diálogo.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p.137, grifos do autor).

Após concluírem a escrita das mensagens, fizemos uma lista com os materiais que seriam necessários para a confecção dos cartões. Aproveitei essa atividade com a lista para trabalhar a organização das ideias, a compreensão do texto, a expressão oral, a estrutura das palavras, ortografia, etc.

No encontro seguinte, distribuí as mensagens que foram produzidas anteriormente, para que as crianças pudessem reescrevê-las. A maioria delas produziu uma nova mensagem, porém não houve tantas dúvidas na hora da escrita e os textos estavam mais claros e com poucos erros ortográficos.

Percebi a animação das crianças diante dos cartões que elas mesmas estavam produzindo. Porém, reconheço que, ao sugerir que escrevessem as mensagens sem um destinatário específico, embora elas soubessem que seria um colega da turma, isso dificultou bastante a produção escrita. Tive de explicar que cada uma poderia dizer aquilo que sentia em relação ao colega, mesmo sem saber qual. Não foi fácil realmente, foi um desafio e tanto para elas. Pode ser que tenha me enganado, me equivocado quanto à proposta, mas o meu receio era que as crianças, ao conhecerem o destinatário antes do início da produção, se recusassem a fazê-la ou que isso viesse a gerar um mal-estar entre elas, pois como já relatei anteriormente, pelo fato de terem passado muito tempo isoladas em suas cadeiras, sem dialogar, elas ainda eram pouco receptivas aos colegas com os quais raramente interagiam.

Assim, ao término da atividade, cada criança entregou o cartão e colocou o seu nome numa caixinha para ser sorteado. Esse momento foi muito emocionante. A cada troca, mensagens de felicitações e demonstrações de carinho entre as crianças, que recebiam os cartões alegremente, um sorriso brotava de orelha a orelha.

Finalizamos a manhã com um delicioso lanche e muitos abraços. As crianças, sabendo que se tratava do nosso último encontro, fizeram questão de que registrássemos no Livro da Vida tudo o que sentiram e do que mais gostaram, e, segundo elas, tudo o que viram e viveram foi “único”, “mágico”, “fantástico”.

Realmente foram momentos únicos. Lembro-me de quando iniciei as observações, as crianças que sabiam ler, segundo a professora, eram apenas três, e pude constatar isso em algumas situações que presenciei. Não digo que todas aprenderam a ler e a produzir textos ao final da intervenção ou a partir dela, mas houve avanços significativos; eram perceptíveis as mudanças na turma. As crianças participavam ativamente durante as atividades, foram estimuladas a expressar suas ideias, a comunicar pensamentos, a ler e a escrever com sentido, por meio dos gêneros textuais. Dúvidas existiam, porém não em relação a uma letra, sílaba ou palavra, pois esse não era o foco. As crianças deixaram de se preocupar com a forma para se interessarem em seu dizer, a partir do contato com textos reais e autênticos. Elas passaram a compreender que ler e escrever serve para muitas coisas e que não se restringe à execução de tarefas escolares.

Contudo, tenho de reconhecer que esse processo é difícil, tanto para as crianças como para nós professores/as, já que não nos foi ensinado a falar o que pensávamos e a refletir sobre o dito, nos tornando apenas reprodutores/as de ideias, concepções, etc. Confesso também que, embora eu esteja fazendo o caminho contrário, por meio de estudo, leituras, pesquisas, não tem sido fácil abandonar a velha prática. Creio que durante a intervenção, cometi erros e equívocos; não cometê-los seria humanamente impossível, uma vez que somos seres em constante processo de aprendizagem, e é isso que nos torna especiais.

Ao final da intervenção, despedi-me da turma com saudades do que eu vivi e com a sensação de dever cumprido, mas também com o desejo de que, mesmo

de forma sutil, o trabalho que foi desenvolvido ali, tivesse continuidade. Certeza disso eu não terei, porém uma certeza eu tenho: aquelas crianças não serão mais as mesmas. Nem eu sou mais a mesma; nesse processo eu me perdi, me encontrei e me transformei.

Espero que vocês também tenham se perdido, se encontrado, se reencontrado, se transformado, se encantado ou reencantado...

Desejo que não tenham medo de se envolver, de se arriscar, de dizer, de fazer, de ousar...

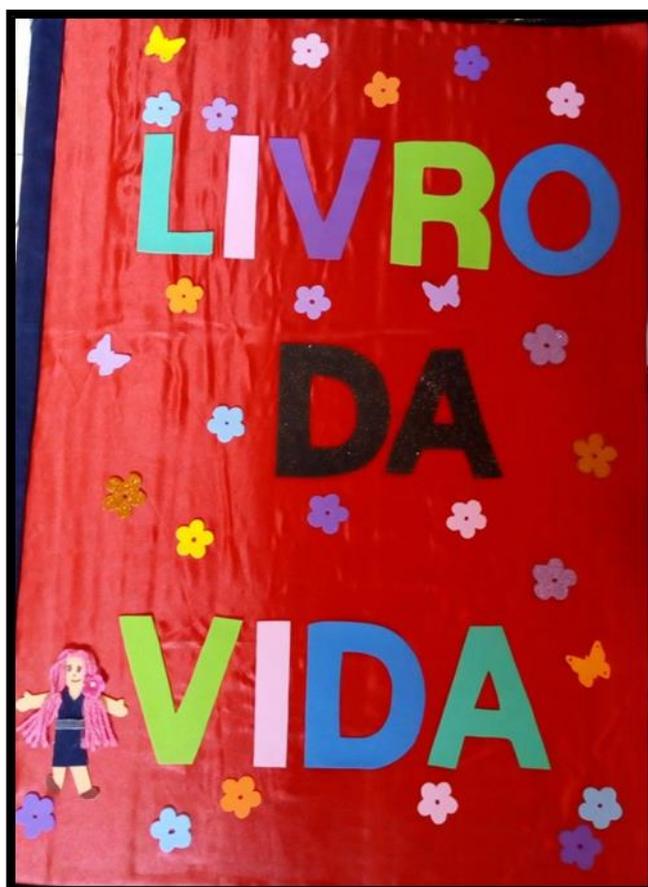
Um grande abraço e até a próxima!

Noyra

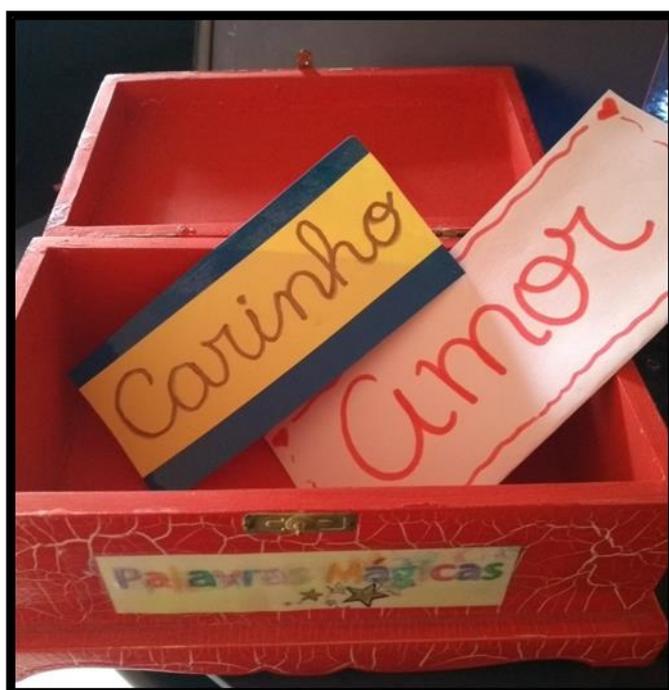
A decorative horizontal scroll-like border with a vertical line on the left side and a small loop at the top right corner.

APÉNDICES

Apêndice A – Livro da Vida



Apêndice B – Baú das Palavras Mágicas



Apêndice C – Sequência Didática I



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



SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Turma: 2º ano
Dia: 18/09/2017

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Inferir informações explícitas num texto, a partir de leitura de história.
- Expor e organizar as ideias oralmente, a partir de Roda de Conversa.
- Compreender a importância do Livro da Vida para a turma.
- Produzir coletivamente no Livro da Vida os combinados da turma e um texto sobre as principais atividades desenvolvidas em sala de aula;
- Produzir uma lista com novas palavras, a partir de uma palavra problematizada.

CONTEÚDOS

- Expressão oral
- Produção escrita

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

- Vocalização do livro *As mil e uma histórias de Manuela*, do autor Marcelo Maluf. Em seguida, roda de conversa para que as crianças falem sobre a história que ouviram (o que acharam/ o que compreenderam/ o que sentiram/ opiniões/dúvidas).
- Nesse momento, aproveitando o enredo da história, apresentaremos o **Livro da Vida**, oportunizando às crianças mais um espaço de diálogo.

- Explicação da função do Livro da Vida: será escrito coletivamente, sendo narrados acontecimentos situações ou momentos vivenciados em sala de aula ou fora dela considerados importantes pelas crianças e pela professora.
- Como primeiro registro no Livro da Vida, proporemos a criação coletiva de Combinados.
- Apresentação do baú das palavras mágicas, cujo objetivo é estreitar os laços de amizade entre as crianças. Será solicitado a uma criança que retire a palavra do baú, leia silenciosamente e compartilhe com os colegas.
- Discussão acerca do significado e o sentido da palavra retirada do baú.
- Prosseguiremos a atividade solicitando que as crianças produzam, individualmente, palavras novas formadas a partir das letras da palavra retirada do baú.
- Cada criança poderá listar, oralmente, as palavras que formou.
- Realizaremos, coletivamente, a análise estrutural das palavras formadas, chamando atenção das crianças para a sua grafia.
- Produção de um de texto coletivo no Livro da Vida sobre as atividades desenvolvidas em sala durante este dia. Cada criança irá assinar o seu nome no final do texto.

RECURSOS

- Livro de história *As mil e uma histórias de Manuela*, de Marcelo Maluf;
- Livro da Vida (papelão, tecido, EVA, papel 40kg);
- lápis de cor;
- canetas colorida;
- papel A4;
- baú de madeira;
- cartolina;
- fita gomada;
- pincel para quadro branco.

REFERÊNCIAS

MALUF, Marcelo. **As mil e uma histórias de Manuela**. Ilustrações Weberson Santiago. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade.** Erechim: Edelbra, 2012.

Apêndice D – Sequência Didática II



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



SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Turma: 2º ano
Dia: 21/09/2017

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Discutir as providências para a construção de um cantinho de leitura em sala de aula;
- Produzir, em dupla, providências para a construção do cantinho de leitura da sala;
- Socializar as providências sugeridas por cada dupla de criança para a construção do cantinho de leitura.
- Analisar a pertinência das providências sugeridas por cada dupla, a partir da escrita coletiva no quadro.
- Analisar a escrita das palavras e a organização das ideias.

CONTEÚDOS

- Produção escrita:
 - Lista
 - análise da produção escrita

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

- Iniciaremos novamente com a leitura do livro *As mil e uma histórias de Manuela*, de Marcelo Maluf.

- Em seguida, conversaremos sobre a proposta de construção do Cantinho da Leitura (sugerido pelas crianças). Informaremos sobre a necessidade de realizarmos algumas providências para que seja possível concretizar esse projeto.
- Solicitação às crianças que, em duplas, dialoguem e produzam por escrito duas possíveis sugestões de providências.
- Socialização das providências listadas por cada dupla, as quais serão registradas no quadro à medida que cada criança for falando e, ao mesmo, análise da pertinência de cada uma.
- Análise da escrita das palavras e da organização do texto, à medida que formos realizando a construção coletiva.
- Ao final, registro das providências no Livro da Vida.

RECURSOS

- Livro de história;
- Livro da Vida;
- lápis de cor;
- pincel para quadro branco;
- canetas coloridas;
- papel A4.

REFERÊNCIA

MALUF, Marcelo. **As mil e uma histórias de Manuela**. Ilustrações Weberson Santiago. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

Apêndice E – Sequência Didática III



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



SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Turma: 2º ano
Dia: 25/09/2017

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Discutir em grupo sobre o conteúdo do texto a ser registrado no cartaz para a campanha de arrecadação de livros e revistas em quadrinhos, bem como seu destinatário;
- Produzir texto em grupo para o cartaz da campanha de arrecadação de livros e revistas em quadrinhos;
- Socializar o texto produzido individualmente.
- Produzir coletivamente no quadro o texto sobre a campanha de arrecadação de livros e revistas em quadrinhos, a partir dos textos produzidos em grupo.
- Analisar a organização das ideias e a escrita das palavras, a partir da construção coletiva.

CONTEÚDOS

- Gênero textual: cartaz de campanha
 - Expressão oral
 - Produção escrita

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

- Vocalização do livro *Mônica Dentuça*, de Maurício de Sousa, em seguida, abriremos espaço para as crianças falarem sobre o texto e se conhecem as histórias em quadrinhos da Turma da Mônica.
- Daremos continuidade, propondo à realização da primeira providência para a construção do cantinho de leitura: construção do cartaz da campanha de arrecadação de livros e revistas em quadrinhos.
- Realização de uma tempestade de ideais sobre o conteúdo do texto do cartaz (o que escrever?), bem como o seu destinatário.
- Organizar a turma em 4 grupos de 4 e/ou 5 crianças. Solicitar a cada grupo que produza o texto no caderno a sua maneira.
- A partir dos textos produzidos e socialização das ideias por cada grupo, produziremos coletivamente no quadro o texto contendo as informações pertinentes a proposta da campanha e, após, organização da escrita final do texto.
- Discussão coletiva sobre a necessidade do cartaz conter ou não desenhos, letras coloridas ou outra sugestão a critério das crianças.
- Em virtude da necessidade de se alcançar um número grande de pessoas, lançaremos a ideia às crianças de que o cartaz seja feito no computador como forma de facilitar divulgação da campanha.
- Em seguida, cada criança irá fazer a leitura do texto do cartaz, no quadro, e opinar se aprova ou não e o que gostaria de acrescentar ou mudar.
- Será feito o registro das atividades realizadas no Livro da Vida.

RECURSOS

- Livro *Mônica dentuça*;
- pincel para quadro branco;
- Livro da Vida.

REFERÊNCIA

SOUSA, Maurício de. **Mônica dentuça**. 1. ed. São Paulo: On line Editora, 2014.

Apêndice F – Sequência Didática IV



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



SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Turma: 2º ano
Dia: 28/09/2017

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Ler silenciosamente o texto sobre a campanha de arrecadação de livros e revistas em quadrinhos, buscando indícios para descobrir o seu conteúdo.
- Expor sua opinião acerca do cartaz da campanha produzido.
- Compreender o uso social do cartaz;
- Analisar a organização das ideias no cartaz, bem como a escrita de palavras indicadas.

CONTEÚDOS

- Gênero textual: cartaz de campanha
 - Leitura silenciosa
 - Expressão oral
 - Produção escrita

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

- Roda de conversa para a leitura do livro *Lino*, de André Mendes e, após, diálogo sobre a história ouvida.
- Distribuição do cartaz já digitado e impresso (construído anteriormente) sobre a campanha de arrecadação de livros e revistas em quadrinhos para as

crianças realizarem a leitura silenciosa. Antes, explicaremos como é feita esse tipo de leitura e a sua importância para compreendermos o texto.

- Organização das crianças em dupla, para conversarem sobre o que descobriram sobre texto e, após, socialização sobre o conteúdo do texto.
- Lançaremos algumas questões a respeito do cartaz para que as crianças reflitam e respondam oralmente: Gostou do cartaz? O que você mudaria? Acha que falta algo? Você acha que as pessoas vão entender o que está escrito? Quem escreveu esse texto? Para quê? Para quem?.
- Após, trabalharemos o texto tendo em vista analisar a estrutura da língua (palavras/sílaba/letras): solicitação aos alunos que encontrem determinadas palavras, como se escreve, como ficaria se mudássemos ou acrescentássemos uma letra.
- Organização das crianças em grupos de quatro para formarem as palavras destacadas do texto com o auxílio do alfabeto móvel. As palavras estarão dispostas no quadro, para servir de apoio no momento da atividade. Os grupos formados decidirão quais palavras cada integrante irá formar, assim, todos farão palavras diferentes e aquele que tiver dificuldade poderá ser auxiliado pelo colega do grupo. A atividade é concluída quando todos do grupo formarem palavras. Nesse momento, estaremos também mediando esse processo junto com as crianças do grupo.
- Faremos o registro das atividades desenvolvidas e das situações vivenciadas no Livro da Vida (convidaremos algumas crianças para decorarem o livro).

RECURSOS

- Livro Lino;
- xerox de texto;
- alfabeto móvel de cartolina.

REFERÊNCIA

NEVES, André. **Lino**. São Paulo: Callis, 2011.

Apêndice G – Sequência Didática V



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



SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Turma: 2º ano
Dia: 09/10/2017

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Reconhecer os tipos de cartazes;
- Compreender o uso social/função do cartaz.

CONTEÚDOS

- Gênero textual: cartaz
 - Leitura silenciosa
 - Expressão oral

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

- Apresentação às crianças de uma cartolina enrolada contendo o poema de Cecília Meireles e as questionaremos sobre o que pensam que deve ter escrito. Deixaremos que as crianças falem. Em seguida, mostraremos a cartolina com o poema, que será fixado na parede da sala, mas sem mencionarmos do que se trata.
- Solicitação às crianças que realizem a leitura silenciosa do texto apresentado.
- Após essa leitura silenciosa, abriremos espaço para que as crianças dialoguem sobre suas descobertas em relação ao texto.
- Leitura pela professora da leitura do poema *Leilão de Jardim*.

- Explicação sobre o gênero textual poema, com as seguintes indagações: conhecem este tipo de texto? Que sabem sobre? O que mais chamou atenção neste tipo de texto?
- Apresentação de cartazes de vários tipos, questionando as crianças sobre o que está escrito e se reconhecem aquele texto. Levantaremos os conhecimentos prévios das crianças sobre outros tipos de cartazes que elas conhecem/já viram.
- Após esse diálogo com as crianças, faremos perguntas a respeito dos cartazes para que identifiquem as situações de comunicação (finalidade/emissor /destinatários) e tipo de texto (formato, tipografia, linguagem – palavras, desenhos). Daremos um tempo de 5 min para observarem os cartazes (durante esse tempo, elas podem conversar, perguntar uma a outra, discutirem a respeito do proposto).
- Terminado esse tempo, questionaremos as crianças sobre a mensagem contida em cada cartaz, se perceberam semelhanças/diferenças; prosseguiremos com as questões: situações de comunicação e tipo de texto.
- Explicaremos a necessidade do cartaz para a comunicação de uma informação e que estaremos produzindo cartazes com a finalidade de convidar a comunidade escolar para a inauguração do cantinho da leitura.
- Produção coletiva no quadro com as providências que já foram executadas e as que faltam ser concretizadas para que as crianças analisem e, em seguida, registrem no caderno.

RECURSOS

- Cartolina;
- cartazes diversos;
- pincel;
- quadro.

REFERÊNCIA

MEIRELES, Cecília. **Leilão de Jardim**. Disponível em: <https://lerparacer.wordpress.com/2007/12/06/leilao-de-jardim-de-cecilia-meireles>.

Apêndice H – Sequência Didática VI



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



SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Turma: 2º ano

Dia: 23/10/2017

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender a importância do cartaz.
- Elaborar em grupo o texto de um cartaz convite.
- Produzir coletivamente um cartaz convite, a partir dos textos produzidos em grupo.
- Analisar a organização das ideias do texto do cartaz, bem como a escrita das palavras.

CONTEÚDOS

- Gênero textual: cartaz convite
 - Leitura silenciosa
 - Expressão oral
 - Produção escrita

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

- Iniciaremos com a leitura do livro *Tem de tudo nesta rua...*, de Marcelo Xavier. Após, conversaremos sobre a história lida.
- Solicitaremos às crianças que se organizem em grupos (3 ou 4 alunos) para iniciarem a produção do texto de um cartaz convite para a inauguração do Cantinho da Leitura, que será afixado escola.

- As crianças, em grupo, irão discutir sobre o que devem registrar no cartaz (informações sobre o evento – data/hora/local/o que será realizado).
- Distribuição para cada grupo de folhas em branco para que elaborem a sua proposta de cartaz. Deixaremos as crianças à vontade para criarem.
- Quando todos os grupos estiverem concluído (após 30 min ou 1h), cada um irá apresentar a sua ideia/proposta de cartaz.
- Cada grupo, por vez, irá a frente para a apresentar o seu texto, o qual será transcrito no quadro pela professora, da mesma forma como foi escrito pelo grupo, para que todos possam analisar, dar opiniões ou propor ajustes.
- Após as apresentações e análises dos textos, iremos elaborar coletivamente, a partir dos textos escritos pelas crianças, um único texto que será transcrito (no próximo encontro) para as cartolinas.
- Faremos o registro das atividades desenvolvidas e das situações vivenciadas no Livro da Vida (algumas crianças irão decorar o livro).

RECURSOS

- Livro *Tem de tudo nesta rua...*;
- papel A4;
- pincel para quadro branco.

REFERÊNCIA

XAVIER, Marcelo. **Tem de tudo nesta rua...** – 24. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

Apêndice I – Sequência Didática VII



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



SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Turma: 2º ano

Dia: 06/11/2017

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Produzir o cartaz convite.
- Analisar a organização do texto no cartaz.

CONTEÚDOS

- Gênero textual: cartaz convite
 - Expressão oral
 - Produção escrita

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

- Retomaremos a atividade do encontro anterior, visando finalizar a construção dos cartazes para convidar a comunidade escolar para a inauguração do cantinho da leitura. Para tanto, faremos a leitura do texto do cartaz e, em seguida, cada equipe ficará responsável por transcrever o texto para a cartolina e decorá-lo como desejar.
- Exposição dos cartazes por cada grupo para que a turma aprecie e analise o trabalho realizado. Os cartazes serão fixados em pontos estratégicos da escola, para que possam ser visualizados com mais facilidade.
- Diálogo sobre as providências que devem ser tomadas para o evento de inauguração do cantinho da leitura e registro coletivo no quadro das ideias propostas;

- Após o registro, as crianças poderão expor suas ideias quanto ao que foi proposto. Em seguida, as informaremos que será feito um sorteio para decidir quem ficará com determinada atribuição. Cada criança escreverá seu nome em um pedaço de papel e colocará em uma caixa, para que seja feito o sorteio.
- Escreveremos no quadro os nomes das crianças ao lado da atribuição, para que todos possam visualizar e transcrever para o caderno.
- Seguidamente, faremos uma roda de conversa para questionarmos os alunos sobre as fábulas (quais conhecem/já leram/já ouviram). Após, disponibilizaremos o texto da fábula “A cigarra e a formiga”, para que façam a leitura silenciosa. Ao término da leitura questionaremos sobre o texto (o que pensam sobre e o que descobriram). Iremos explicar acerca das fábulas e do seu significado.
- Após, pediremos que falem sobre a história.
- Registraremos esses momentos no Livro da Vida. Pediremos a um aluno que narre os acontecimentos desse dia para que possamos escrever no Livro.

RECURSOS

- Papel A4;
- texto impresso;
- quadro;
- pincel para quadro;
- cartolina;
- lápis de cor;
- hidrocor.

REFERÊNCIA

ROCHA, Ruth. A cigarra e a formiga. In: ROCHA, Ruth. **Fábulas de Esopo**. São Paulo: FTD, SD.

Apêndice J – Sequência Didática VIII



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

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA – VIII****Turma:** 2º ano**Dia:** 13/11/17**OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Divulgar os cartazes de inauguração do Cantinho da Leitura.
- Expressar-se oralmente sobre história lida.
- Ler silenciosamente uma fábula, identificando a ideia principal do texto, bem como sua estrutura e características.
- Identificar o travessão no texto trabalhado, compreendendo a sua função para a efetivação do diálogo no registro escrito.

CONTEÚDOS

- Gênero textual: Fábula
 - Leitura
 - Características e estrutura
 - O uso do travessão

PROCEDIMENTOS

- Organização das crianças em 3 grupos para fixação dos cartazes convites produzidos anteriormente, nos espaços da escola.
- Em seguida, ao retornarmos para a sala, retomaremos o texto *A cigarra e a formiga*, de Ruth Rocha. Pediremos que façam a recapitulação oral da história.

- Após, faremos novamente a leitura do texto (juntamente com as crianças), abrindo o diálogo para a ideia geral do texto, as características deste tipo de texto, bem como os nomes das personagens. Perguntaremos quantas vezes os nomes aparecem no texto. Em seguida, que identifiquem: as letras que compõem cada nome; as letras que aparecem tanto em um como no outro; as letras iniciais e finais.
- Solicitaremos às crianças que identifiquem as falas de cada personagem e que expliquem, oralmente, como conseguiram identificá-las.
- Pediremos que ditem as falas para que possamos copiá-las no quadro. Feito isto, questionaremos as crianças sobre o ponto travessão (se conhecem/sabem a sua função/uso).
- Faremos uma breve explanação sobre o uso desse sinal de pontuação e traremos outro texto para reforçar o entendimento, uma releitura/adaptação da fábula A cigarra e a formiga, por Monteiro Lobato, *A formiga boa*.
- Entregaremos as cópias do texto a cada criança e pediremos que façam uma leitura silenciosa.
- Em seguida, questionaremos sobre o conteúdo do texto (do que se trata), se reconheceram a fábula e perceberam as diferenças e semelhanças entre as histórias.
- Pediremos, mais uma vez, às crianças que identifiquem as falas das personagens. Nesse momento, enfatizaremos a questão do ponto travessão.
- Após, conversaremos com as crianças sobre a dramatização que faremos da fábula em questão. Perguntaremos qual, dentre as duas versões, gostariam de apresentar no dia da festa de inauguração do Cantinho da Leitura.
- Entregaremos a cópia da lista de atribuições feitas anteriormente para que as crianças escrevam os seus nomes ao lado da atribuição, para saberem o que caberá a cada uma. Registraremos os nomes ao lado das atribuições e pediremos que identifiquem os seus nomes e copiem na folha impressa.
- Faremos o registro das atribuições no Livro da Vida.

RECURSOS

- Textos impressos: fábulas e lista;
- livro *Fábulas*, Monteiro Lobato;
- quadro;
- pincel;
- fita gomada;
- cartazes;
- Livro da Vida.

REFERÊNCIAS

LOBATO, Monteiro. A formiga boa. LOBATO, Monteiro. **Fábulas**. Ilustrações Alcy Linares. 2. ed. São Paulo: Globo Livros, 2010.

ROCHA, Ruth. A cigarra e a formiga. In: ROCHA, Ruth. **Fábulas de Esopo**. São Paulo: FTD, SD.

Apêndice K – Sequência Didática IX



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



SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Turma: 2º ano

Dia: 20/11/17

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Expressar-se oralmente sobre história lida.
- Organizar-se em grupo, respeitando as ideais dos colegas.
- Reelaborar o texto de uma fábula, a partir das ideias de uma outra versão.
- Socializar as ideias construídas no grupo.

CONTEÚDOS

- Gênero textual: Fábula
 - Leitura silenciosa
 - Produção escrita: reelaboração de texto

PROCEDIMENTOS

- Leitura da fábula *O rato da cidade e rato do campo*, retirado do livro de Monteiro Lobato e, após, as crianças se expressarão oralmente acerca da narrativa.
- Roda de conversa para discussão sobre a adaptação da fábula *A cigarra e a formiga* de Ruth Rocha e a versão feita por Monteiro Lobato em *A formiga boa*, conforme sugestão das próprias crianças, para ser apresentada no dia da inauguração do Cantinho da Leitura.
- Organização da turma em cinco grupos de três e/ou quatro crianças e distribuição da fábula *A cigarra e a formiga*, de Ruth Rocha, para leitura

silenciosa. Após, reelaborem as falas das personagens de acordo com o que considerarem necessário.

IMPORTANTE: Deixaremos as crianças à vontade para que conversem, discutam, perguntem, falem uns com os outros. Disponibilizaremos folhas de papel A4 e 40min a 1 hora para a realização dessa atividade.

- Socialização do texto reelaborado por cada grupo.
- Após cada grupo socializar seu texto, as crianças deverão escolher a versão que melhor traduza o que, de fato, a turma estava esperando, a qual será dramatizada no dia do evento de inauguração do Cantinho.

IMPORTANTE: Iremos sugerir que as versões criadas sejam impressas e distribuídas no dia do evento.

- Ao final, faremos o registro do que vivemos nesse dia no Livro da Vida.

RECURSOS

- Livro de literatura infantil;
- texto xerocado;
- papel A4;
- Livro da Vida;
- canetas coloridas;
- pincel para quadro.

REFERÊNCIAS

LOBATO, Monteiro. A formiga boa. In: LOBATO, Monteiro. **Fábulas**. Ilustrações Alcy Linares. 2. ed. São Paulo: Globo Livros, 2010.

ROCHA, Ruth. A cigarra e a formiga. In: ROCHA, Ruth. **Fábulas de Esopo**. São Paulo: FTD, SD.

Apêndice L – Sequência Didática X



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



SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Turma: 2º ano

Dia: 23/11/17

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Expressar-se oralmente sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula.
- Analisar a organização das ideias no texto, bem como a ortografia das palavras.
- Reelaborar o texto da fábula por meio da produção escrita, a partir das ideias discutidas no coletivo.

CONTEÚDOS

- Gênero textual: Fábula
 - Leitura silenciosa
 - Produção escrita: reelaboração do texto
 - Análise da língua

PROCEDIMENTOS

- Leitura da fábula *A Lebre e Raposa*, e, após, as crianças se expressarão oralmente acerca da narrativa.
- Roda de conversa sobre a adaptação do texto de Ruth Rocha feito pelas crianças, realizada no encontro anterior, esclarecendo que todas as falas elaboradas foram organizadas no novo texto.
- Registro das falas reelaboradas em grupo no quadro para que as crianças analisem a sua pertinência, bem como, a ortografia para reescrita coletiva.

- Distribuição do texto digitado, para que as crianças, em grupo, escrevam a adaptação final da história.
- Leitura coletiva do texto reelaborado.
- Ensaio da peça baseada na fábula *A cigarra e a formiga*.

RECURSOS

- Livro de literatura infantil;
- texto xerocado;
- pincel para quadro.

REFERÊNCIAS

ROCHA, Ruth. A cigarra e a formiga. In: ROCHA, Ruth. **Fábulas de Esopo**. São Paulo: FTD, SD.

STAMM, Melissa Probst (org.). **Fábulas encantadas** – a lebre e a raposa. Blumenau, SC: Edições Sabida.

Apêndice M – Sequência Didática XI



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



SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Turma: 2º ano

Dia: 29/11/17

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- (Re)conhecer o gênero textual música.
- Analisar a estrutura da língua.

CONTEÚDOS

- Gênero textual: música.
- Leitura silenciosa e em voz alta.
- Análise da estrutura da língua (reconhecimento e escrita de palavras).

PROCEDIMENTOS

- Iniciaremos com a leitura da fábula A Raposa e as Uvas.
- Posteriormente, distribuiremos a letra da música *Leitura*, da Xuxa, para que as crianças façam uma leitura silenciosa.
- Em seguida, perguntaremos se reconhecer o texto que leram.
- Faremos uma nova leitura, coletivamente e em voz alta.
- Após, solicitaremos que identifiquem no texto algumas palavras, e depois, escrevam-nas no quadro.
- Colocaremos a música para as crianças ouvirem e acompanhá-la com a ajuda do texto.
- Iniciaremos a coreografia da música, que será apresentada no dia da inauguração do Cantinho da Leitura.
- Pediremos a ajuda das crianças na elaboração da coreografia.

- Faremos os ensaios da peça e do número de dança.

RECURSOS

- Texto xerocado;
- aparelho de som;
- pincel para quadro;
- livro de literatura infantil.

REFERÊNCIAS

STAMM, Melissa Probst (org.). **Fábulas encantadas** – A raposa e as uvas. Blumenau, SC: Edições Sabida.

Música **Leitura**. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/xuxa/91293/>.

Apêndice N – Sequência Didática XII



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



SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Turma: 2º ano

Dia: 15/12/17

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- (Re)conhecer o gênero textual cartão, a partir de modelos diversos.
- Compreender o uso, a função social e a estrutura do Cartão de Natal.
- Produzir uma mensagem.
- Analisar a estrutura da língua.
- Listar materiais necessários para a confecção do Cartão de Natal.

CONTEÚDOS

- Gênero textual: cartão de natal
 - Leitura.
 - Função social, estrutura e características do cartão.
 - Produção de texto.
 - Análise da língua.

PROCEDIMENTOS

- Inicialmente, convidaremos as crianças a ouvirem a leitura do texto *Para que serve um livro?*, de Chloé Legeay.
- Em seguida, organizaremos a turma em grupos de 3 a 4 crianças e distribuiremos cartões para que elas possam manusear e analisar juntas; após, questionaremos sobre o material entregue (levantamento dos conhecimentos prévios das crianças a respeito dos cartões): reconhecem ou sabem do que se trata? Já receberam ou presentearam alguém? Etc.

- Diálogo sobre o uso, a função, a estrutura e características dos cartões.
- Distribuição de um texto sobre a origem dos cartões natalinos para as crianças solicitando que façam uma leitura silenciosa. Em seguida, perguntaremos o que compreenderam.
- Leitura do texto pela professora, explicando cada ponto do texto.
- Lançamento de uma proposta para a confecção de um cartão natalino para ser trocado com os colegas em outro momento. Orientaremos que será necessário escrever um texto (mensagem) para colocar no cartão. Essa escrita inicial das mensagens do cartão natalino será feita individualmente.
- Distribuição de folhas A4 para que as crianças iniciem a produção do texto do cartão. Ao término, cada uma deverá entregar o texto para análise (orientaremos as crianças, individualmente, a revisarem seus textos, chamando a atenção para a estrutura da mensagem, a grafia de algumas palavras e o que precisa ser melhorado).
- Após, listaremos juntamente com as crianças os materiais necessários para a confecção dos cartões, a serem providenciados para o encontro.
- Ao final, faremos o registro das atividades realizadas e idealizadas no Livro da Vida.

RECURSOS

- Cartões;
- papel A4;
- pincel para quadro branco;
- canetas coloridas;
- texto xerocado;
- livro de literatura infantil
- Livro da Vida.

REFERÊNCIAS

LEGEAY, Chloé. **Para que serve um livro?** / Tradução Márcia Leite. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2011.

Origem dos cartões de natal. Disponível em: <
<http://www.minerva.uevora.pt/publicar/eb1elvas/projectos/iberoculturas/natal/cartoes.html>> Acesso em: 12 de Dez. 2017.

Apêndice O – Sequência Didática XIII



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



SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Turma: 2º ano

Dia: 18/12/17

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Rer, avaliar e corrigir, coletivamente, a mensagem que foi produzida para o cartão de Natal.
- Reescrever/reelaborar a mensagem do cartão de Natal.
- Perceber a finalidade da escrita da mensagem do cartão de Natal.
- Compreender que há um destinatário para quem se escreve.
- Produzir os cartões de Natal.
- Trocar os cartões com os colegas.
- Analisar a estrutura da língua

CONTEÚDOS

- Gênero textual: cartão de Natal
 - Leitura
 - Reescrita de texto
 - Análise da escrita produzida

PROCEDIMENTOS

- Organização da turma em um semicírculo, para a leitura do texto *É Natal*.
- Em seguida, pediremos às crianças que comentem sobre o que ouviram e também, que digam o que pensam, independentemente do texto apresentado.

- Após, organizaremos a turma em grupos de 3 ou 4 crianças e distribuiremos as mensagens produzidas anteriormente, para que possam reler, avaliar e corrigir o escrito coletivamente.
- As crianças irão, com a ajuda da professora e dos demais colegas, reelaborar/reescrever as mensagens.
- Lembraremos que os cartões são destinados aos colegas, que serão identificados no momento da troca dos cartões.
- Em seguida, iniciaremos a produção do cartão, distribuindo para os grupos os materiais necessários para a sua confecção.
- Pediremos as crianças para conferirem se os materiais disponíveis são os mesmos que listamos anteriormente. Para isso, solicitaremos que recorram à lista escrita em seus cadernos.
- Após, disponibilizaremos 40 min para a construção do cartão de Natal.
- Ao final da produção, cada criança irá escrever seu nome em um pedaço de papel e colocar numa caixinha.
- Pediremos à turma que se organize em semicírculo e iniciaremos o momento da troca de cartões.
- Uma criança, espontaneamente, dará início a troca de cartões. Será orientado que as crianças retirem os nomes da caixinha e o colega selecionado que irá receber o cartão deve, em seguida, escolher outro colega, e assim por diante. **IMPORTANTE:** Deixaremos as crianças à vontade para falarem o que desejarem a respeito dos colegas, frisando que este momento é de partilha e união.
- Encerrando este momento, iremos distribuir uma atividade contendo alguns dos textos trabalhados durante os nossos encontros – A fábula da cigarra e a formiga e a música Leitura, interpretada pela apresentadora Xuxa.
- Ao final, recolheremos as atividades e faremos o último registro no Livro da Vida. Pediremos as crianças que falam sobre essa experiência vivida durante os meses que estivemos juntas (o que gostaram, o que aprenderam, o que gostariam de ter vivido, etc).

RECURSOS

- Cartolinas coloridas;
- tesouras;

- cola branca e glitter;
- régua;
- lápis;
- lápis de cor;
- borracha;
- canetas coloridas;
- caixa de papelão;
- papel A4;
- atividade xerocada
- texto xerocado;
- Livro da Vida.

REFERÊNCIA

PINTO, Gerusa Rodrigues; PINTO, Fraces Rodrigues. **Dia a dia do Professor**. Vol.4. Belo Horizonte: Editora FAPI, 2011.

Apêndice P – Cartaz da campanha de arrecadação dos livros feito pela turma do 2º ano

CAMPANHA CANTINHO DA LEITURA

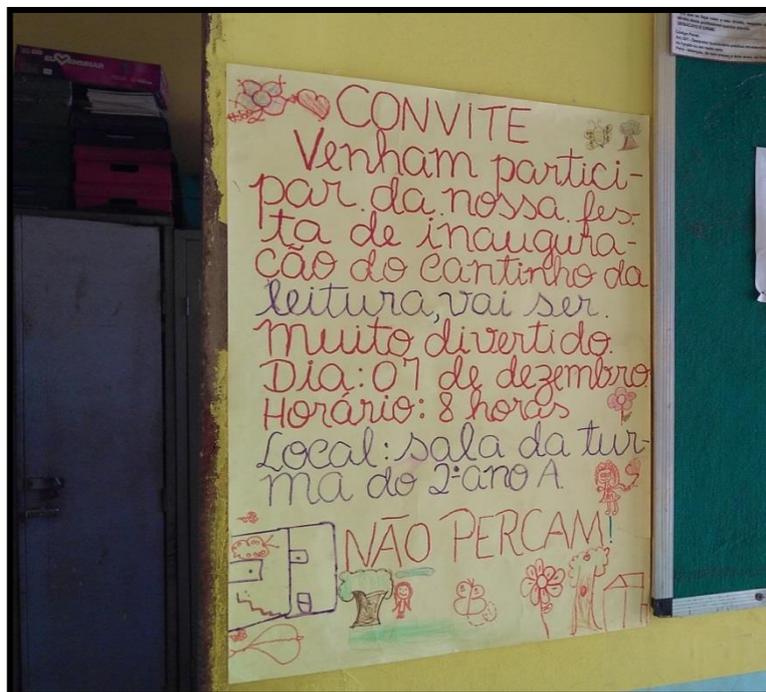
Pedimos a todas as
pessoas especiais e
maravilhosas, que doem
livros de literatura infantil e revistas em
quadrinhos para o nosso
Cantinho da Leitura.

Por favor, façam a doação para a nossa
turma, o 2º ano [REDACTED]
que fica na cidade de Raposa.

Entre em contato: (98) 987254892

Contamos com a sua ajuda!

Apêndice Q – cartaz convite produzido pelas crianças do 2º ano



Apêndice R – Evento de inauguração do Cantinho da Leitura



Apêndice S – produção dos cartões natalinos



APÊNDICE E – Sequência Didática do primeiro dia de intervenção na Turma do 2º ano.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Dia: 18/09/2017

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Inferir informações explícitas num texto, a partir de leitura de história.
- Expor e organizar as ideias oralmente, a partir de Roda de Conversa.
- Compreender a importância do Livro da Vida para a turma.
- Produzir coletivamente no Livro da Vida os combinados da turma e um texto sobre as principais atividades desenvolvidas em sala de aula;
- Produzir uma lista com novas palavras, a partir de uma palavra problematizada.

CONTEÚDOS

- Expressão oral
- Produção escrita

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

- Vocalização do livro *As mil e uma histórias de Manuela*, do autor Marcelo Maluf. Em seguida, roda de conversa para que as crianças falem sobre a história que ouviram (o que acharam/ o que compreenderam/ o que sentiram/ opiniões/dúvidas).
- Nesse momento, aproveitando o enredo da história, apresentaremos o **Livro da Vida**, oportunizando às crianças mais um espaço de diálogo.
- Explicação da função do Livro da Vida: será escrito coletivamente, sendo narrados acontecimentos situações ou momentos vivenciados em sala de aula ou fora dela considerados importantes pelas crianças e pela professora.
- Como primeiro registro no Livro da Vida, proporemos a criação coletiva de Combinados.

- Apresentação do baú das palavras mágicas, cujo objetivo é estreitar os laços de amizade entre as crianças. Será solicitado a uma criança que retire a palavra do baú, leia silenciosamente e compartilhe com os colegas.
- Discussão acerca do significado e o sentido da palavra retirada do baú.
- Prosseguiremos a atividade solicitando que as crianças produzam, individualmente, palavras novas formadas a partir das letras da palavra retirada do baú.
- Cada criança poderá listar, oralmente, as palavras que formou.
- Realizaremos, coletivamente, a análise estrutural das palavras formadas, chamando atenção das crianças para a sua grafia.
- Produção de um de texto coletivo no Livro da Vida sobre as atividades desenvolvidas em sala durante este dia. Cada criança irá assinar o seu nome no final do texto.

RECURSOS

- Livro de história *As mil e uma histórias de Manuela*, de Marcelo Maluf;
- Livro da Vida (papelão, tecido, EVA, papel 40kg);
- lápis de cor;
- canetas colorida;
- papel A4;
- baú de madeira;
- cartolina;
- fita gomada;
- pincel para quadro branco.

REFERÊNCIAS

MALUF, Marcelo. **As mil e uma histórias de Manuela**. Ilustrações Weberson Santiago. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012.

APÊNDICE F – Sequências Didáticas: Cantinho da Leitura

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Dia: 21/09/2017

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Discutir as providências para a construção de um cantinho de leitura em sala de aula;
- Produzir, em dupla, providências para a construção do cantinho de leitura da sala;
- Socializar as providências sugeridas por cada dupla de criança para a construção do cantinho de leitura.
- Analisar a pertinência das providências sugeridas por cada dupla, a partir da escrita coletiva no quadro.
- Analisar a escrita das palavras e a organização das ideias.

CONTEÚDOS

- Produção escrita:
 - Lista
 - análise da produção escrita

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

- Iniciaremos novamente com a leitura do livro *As mil e uma histórias de Manuela*, de Marcelo Maluf.
- Em seguida, conversaremos sobre a proposta de construção do Cantinho da Leitura (sugerido pelas crianças). Informaremos sobre a necessidade de realizarmos algumas providências para que seja possível concretizar esse projeto.
- Solicitação às crianças que, em duplas, dialoguem e produzam por escrito duas possíveis sugestões de providências.

- Socialização das providências listadas por cada dupla, as quais serão registradas no quadro à medida que cada criança for falando e, ao mesmo, análise da pertinência de cada uma.
- Análise da escrita das palavras e da organização do texto, à medida que formos realizando a construção coletiva.
- Ao final, registro das providências no Livro da Vida.

RECURSOS

- Livro de história;
- Livro da Vida;
- lápis de cor;
- pincel para quadro branco;
- canetas coloridas;
- papel A4.

REFERÊNCIA

MALUF, Marcelo. **As mil e uma histórias de Manuela**. Ilustrações Weberson Santiago. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Dia: 25/09/2017

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Discutir em grupo sobre o conteúdo do texto a ser registrado no cartaz para a campanha de arrecadação de livros e revistas em quadrinhos, bem como seu destinatário;
- Produzir texto em grupo para o cartaz da campanha de arrecadação de livros e revistas em quadrinhos;
- Socializar o texto produzido individualmente.
- Produzir coletivamente no quadro o texto sobre a campanha de arrecadação de livros e revistas em quadrinhos, a partir dos textos produzidos em grupo.
- Analisar a organização das ideias e a escrita das palavras, a partir da construção coletiva.

CONTEÚDOS

- Gênero textual: cartaz de campanha
 - Expressão oral
 - Produção escrita

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

- Vocalização do livro *Mônica Dentuça*, de Maurício de Sousa, em seguida, abriremos espaço para as crianças falarem sobre o texto e se conhecem as histórias em quadrinhos da Turma da Mônica.
- Daremos continuidade, propondo à realização da primeira providência para a construção do cantinho de leitura: construção do cartaz da campanha de arrecadação de livros e revistas em quadrinhos.
- Realização de uma tempestade de ideais sobre o conteúdo do texto do cartaz (o que escrever?), bem como o seu destinatário.
- Organizar a turma em 4 grupos de 4 e/ou 5 crianças. Solicitar a cada grupo que produza o texto no caderno a sua maneira.
- A partir dos textos produzidos e socialização das ideias por cada grupo, produziremos coletivamente no quadro o texto contendo as informações pertinentes a proposta da campanha e, após, organização da escrita final do texto.
- Discussão coletiva sobre a necessidade do cartaz conter ou não desenhos, letras coloridas ou outra sugestão a critério das crianças.
- Em virtude da necessidade de se alcançar um número grande de pessoas, lançaremos a ideia às crianças de que o cartaz seja feito no computador como forma de facilitar divulgação da campanha.
- Em seguida, cada criança irá fazer a leitura do texto do cartaz, no quadro, e opinar se aprova ou não e o que gostaria de acrescentar ou mudar.
- Será feito o registro das atividades realizadas no Livro da Vida.

RECURSOS

- Livro *Mônica dentuça*;
- pincel para quadro branco;
- Livro da Vida.

REFERÊNCIA

SOUSA, Maurício de. **Mônica dentuça**. 1. ed. São Paulo: On line Editora, 2014.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Dia: 23/10/2017

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender a importância do cartaz.
- Elaborar em grupo o texto de um cartaz convite.
- Produzir coletivamente um cartaz convite, a partir dos textos produzidos em grupo.
- Analisar a organização das ideias do texto do cartaz, bem como a escrita das palavras.

CONTEÚDOS

- Gênero textual: cartaz convite
 - Leitura silenciosa
 - Expressão oral
 - Produção escrita

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

- Iniciaremos com a leitura do livro *Tem de tudo nesta rua...*, de Marcelo Xavier. Após, conversaremos sobre a história lida.
- Solicitação às crianças que se organizem em grupos (3 ou 4 alunos) para iniciarem a produção do texto de um cartaz convite para a inauguração do Cantinho da Leitura, que será afixado escola.
- As crianças, em grupo, irão discutir sobre o que devem registrar no cartaz (informações sobre o evento – data/hora/local/o que será realizado).
- Distribuição para cada grupo de folhas em branco para que elaborem a sua proposta de cartaz. Deixaremos as crianças à vontade para criarem.
- Quando todos os grupos tiverem concluído (após 30 min ou 1h), cada um irá apresentar a sua ideia/proposta de cartaz.

- Cada grupo, por vez, irá a frente para apresentar o seu texto, o qual será transcrito no quadro pela professora, da mesma forma como foi escrito pelo grupo, para que todos possam analisar, dar opiniões ou propor ajustes.
- Após as apresentações e análises dos textos, iremos elaborar coletivamente, a partir dos textos escritos pelas crianças, um único texto que será transcrito (no próximo encontro) para as cartolinas.
- Faremos o registro das atividades desenvolvidas e das situações vivenciadas no Livro da Vida (algumas crianças irão decorar o livro).

RECURSOS

- Livro *Tem de tudo nesta rua...*;
- papel A4;
- pincel para quadro branco.

REFERÊNCIA

XAVIER, Marcelo. **Tem de tudo nesta rua...** – 24. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Dia: 06/11/2017

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Produzir o cartaz convite.
- Analisar a organização do texto no cartaz.

CONTEÚDOS

- Gênero textual: cartaz convite
 - Expressão oral
 - Produção escrita

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

- Retomaremos a atividade do encontro anterior, visando finalizar a construção dos cartazes para convidar a comunidade escolar para a inauguração do cantinho da leitura. Para tanto, faremos a leitura do texto do cartaz e, em

seguida, cada equipe ficará responsável por transcrever o texto para a cartolina e decorá-lo como desejar.

- Exposição dos cartazes por cada grupo para que a turma aprecie e analise o trabalho realizado. Os cartazes serão fixados em pontos estratégicos da escola, para que possam ser visualizados com mais facilidade.
- Diálogo sobre as providências que devem ser tomadas para o evento de inauguração do cantinho da leitura e registro coletivo no quadro das ideias propostas;
- Após o registro, as crianças poderão expor suas ideias quanto ao que foi proposto. Em seguida, as informaremos que será feito um sorteio para decidir quem ficará com determinada atribuição. Cada criança escreverá seu nome em um pedaço de papel e colocará em uma caixa, para que seja feito o sorteio.
- Escreveremos no quadro os nomes das crianças ao lado da atribuição, para que todos possam visualizar e transcrever para o caderno.
- Seguidamente, faremos uma roda de conversa para questionarmos os alunos sobre as fábulas (quais conhecem/já leram/já ouviram). Após, disponibilizaremos o texto da fábula “A cigarra e a formiga”, para que façam a leitura silenciosa. Ao término da leitura questionaremos sobre o texto (o que pensam sobre e o que descobriram). Iremos explicar acerca das fábulas e do seu significado.
- Após, pediremos que falem sobre a história.
- Registraremos esses momentos no Livro da Vida. Pediremos a um aluno que narre os acontecimentos desse dia para que possamos escrever no Livro.

RECURSOS

- Papel A4;
- texto impresso;
- quadro;
- pincel para quadro;
- cartolina;
- lápis de cor;
- hidrocor.

REFERÊNCIA

ROCHA, Ruth. A cigarra e a formiga. In: ROCHA, Ruth. **Fábulas de Esopo**. São Paulo: FTD, SD.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Dia: 20/11/17

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Expressar-se oralmente sobre história lida.
- Organizar-se em grupo, respeitando as ideias dos colegas.
- Reelaborar o texto de uma fábula, a partir das ideias de uma outra versão.
- Socializar as ideias construídas no grupo.

CONTEÚDOS

- Gênero textual: Fábula
 - Leitura silenciosa
 - Produção escrita: reelaboração de texto

PROCEDIMENTOS

- Leitura da fábula *O rato da cidade e rato do campo*, retirado do livro de Monteiro Lobato e, após, as crianças se expressarão oralmente acerca da narrativa.
- Roda de conversa para discussão sobre a adaptação da fábula *A cigarra e a formiga* de Ruth Rocha e a versão feita por Monteiro Lobato em *A formiga boa*, conforme sugestão das próprias crianças, para ser apresentada no dia da inauguração do Cantinho da Leitura.
- Organização da turma em cinco grupos de três e/ou quatro crianças e distribuição da fábula *A cigarra e a formiga*, de Ruth Rocha, para leitura silenciosa. Após, reelaborem as falas das personagens de acordo com o que considerarem necessário.

IMPORTANTE: Deixaremos as crianças à vontade para que conversem, discutam, perguntem, falem uns com os outros. Disponibilizaremos folhas de papel A4 e 40min a 1 hora para a realização dessa atividade.
- Socialização do texto reelaborado por cada grupo.

- Após cada grupo socializar seu texto, as crianças deverão escolher a versão que melhor traduza o que, de fato, a turma estava esperando, a qual será dramatizada no dia do evento de inauguração do Cantinho.

IMPORTANTE: Iremos sugerir que as versões criadas sejam impressas e distribuídas no dia do evento.

- Ao final, faremos o registro do que vivemos nesse dia no Livro da Vida.

RECURSOS

- Livro de literatura infantil;
- texto xerocado;
- papel A4;
- Livro da Vida;
- canetas coloridas;
- pincel para quadro.

REFERÊNCIAS

LOBATO, Monteiro. A formiga boa. In: LOBATO, Monteiro. **Fábulas**. Ilustrações Alcy Linares. 2. ed. São Paulo: Globo Livros, 2010.

ROCHA, Ruth. A cigarra e a formiga. In: ROCHA, Ruth. **Fábulas de Esopo**. São Paulo: FTD, SD.

APÊNDICE G – Sequência Didática: Cartão de Natal

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Dia: 15/12/17

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- (Re)conhecer o gênero textual cartão, a partir de modelos diversos.
- Compreender o uso, a função social e a estrutura do Cartão de Natal.
- Produzir uma mensagem.
- Analisar a estrutura da língua.
- Listar materiais necessários para a confecção do Cartão de Natal.

CONTEÚDOS

- Gênero textual: cartão de natal
 - Leitura.
 - Função social, estrutura e características do cartão.
 - Produção de texto.
 - Análise da língua.

PROCEDIMENTOS

- Inicialmente, convidaremos as crianças a ouvirem a leitura do texto *Para que serve um livro?*, de Chloé Legeay.
- Em seguida, organizaremos a turma em grupos de 3 a 4 crianças e distribuiremos cartões para que elas possam manusear e analisar juntas; após, questionaremos sobre o material entregue (levantamento dos conhecimentos prévios das crianças a respeito dos cartões): reconhecem ou sabem do que se trata? Já receberam ou presentearam alguém? Etc.
- Diálogo sobre o uso, a função, a estrutura e características dos cartões.
- Distribuição de um texto sobre a origem dos cartões natalinos para as crianças solicitando que façam uma leitura silenciosa. Em seguida, perguntaremos o que compreenderam.
- Leitura do texto pela professora, explicando cada ponto do texto.
- Lançamento de uma proposta para a confecção de um cartão natalino para ser trocado com os colegas em outro momento. Orientaremos que será

necessário escrever um texto (mensagem) para colocar no cartão. Essa escrita inicial das mensagens do cartão natalino será feita individualmente.

- Distribuição de folhas A4 para que as crianças iniciem a produção do texto do cartão. Ao término, cada uma deverá entregar o texto para análise (orientaremos as crianças, individualmente, a revisarem seus textos, chamando a atenção para a estrutura da mensagem, a grafia de algumas palavras e o que precisa ser melhorado).
- Após, listaremos juntamente com as crianças os materiais necessários para a confecção dos cartões, a serem providenciados para o encontro.
- Ao final, faremos o registro das atividades realizadas e idealizadas no Livro da Vida.

RECURSOS

- Cartões;
- papel A4;
- pincel para quadro branco;
- canetas coloridas;
- texto xerocado;
- livro de literatura infantil
- Livro da Vida.

REFERÊNCIAS

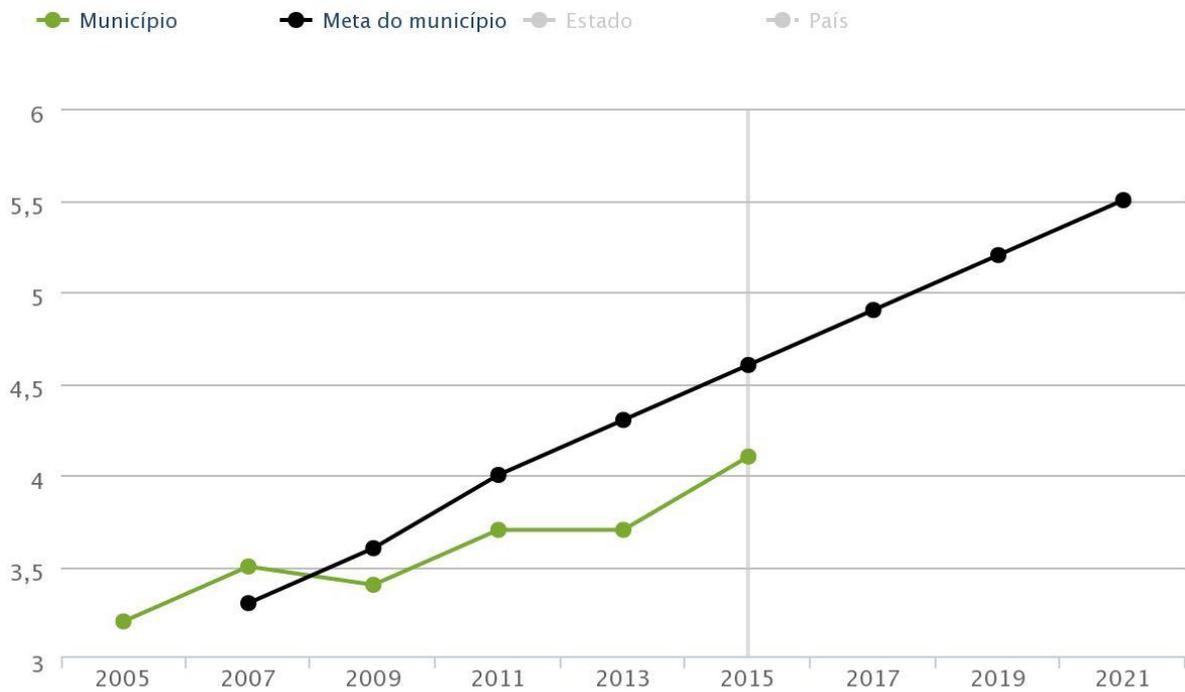
LEGEAY, Chloé. **Para que serve um livro?** / Tradução Márcia Leite. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2011.

Origem dos cartões de natal. Disponível em: <
<http://www.minerva.uevora.pt/publicar/eb1elvas/projectos/iberoculturas/natal/cartoes.html>> Acesso em: 12 de Dez. 2017.

ANEXOS

ANEXO A – Raposa: Ideb 2015

EVOLUÇÃO DO IDEB



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2015).

ANEXO B – Dados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) do município de Raposa, anos de 2013 e 2014

Nº	NOME DA ESCOLA	LEITURA								ESCRITA				
		2013				2014				2014				
		N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4	N5
1	U. E. M. C	51,89	29,65	14,83	3,63	28,57	39,29	25,0	7,14	17,86	10,71	14,29	57,14	0,0
2	U. E. S. M	54,55	27,27	18,18	0,0	31,82	45,45	18,18	4,55	13,64	18,18	18,18	50,0	0,0
3	U. I. J. L	55,32	44,68	0,0	0,0	47,37	39,47	13,16	0,0	18,42	28,95	13,16	39,47	0,0
4	U. E. S. J	75,0	12,5	12,5	0,0	70,0	25,0	5,0	0,0	40,0	30,0	20,0	10,0	0,0
5	U. I. M. R. R	80,0	20,0	0,0	0,0	31,11	42,22	17,78	8,89	17,78	20,0	26,67	35,56	0,0
6	U. E. L. R	20,0	80,0	0,0	0,0	35,71	50,0	14,29	0,0	21,43	14,29	21,43	42,86	0,0
7	U. E. N. A	37,66	27,06	35,28	0,0	30,43	30,43	39,13	0,0	26,09	13,04	13,04	47,83	0,0

Fonte: SEMED/RAPOSA (2016).

ANEXO C – Carta de Apresentação



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) M. P. M.S

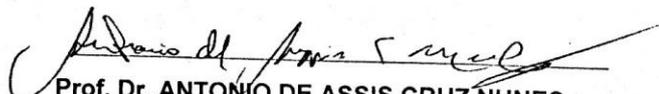
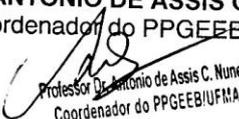
Vimos por meio desta apresentar-lhe o(a) estudante Mayra Melônio da Fonseca, regularmente matriculado(a) no Mestrado Profissional Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão para desenvolver uma pesquisa de conclusão de curso, intitulada: A leitura e a escrita no ciclo de alfabetização: um estudo na U.I José Lisboa.

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, 03 / 03 / 2017


 Prof. Dr. ANTONIO DE ASSIS CRUZ NUNES
 Coordenador do PPGEEB/UFMA

 Professor Dr. Antonio de Assis C. Nunes
 Coordenador do PPGEEB/UFMA

Anexo D – Texto A cigarra e a formiga trabalhado na Turma do 2º ano

A cigarra passou todo o verão cantando, enquanto a formiga juntava seus grãos.



Quando chegou o inverno, a cigarra veio à casa da formiga para pedir que lhe desse o que comer.

A formiga então perguntou a ela:
— E o que você fez durante todo o verão?



— Durante o verão, eu cantei — disse a cigarra.
E a formiga respondeu:
— Muito bem, pois agora dance!

Anexo E - Texto *A formiga boa* trabalhado na Turma do 2º ano**A FORMIGA BOA**

Houve uma jovem cigarra que tinha o costume de chiar ao pé dum formigueiro. Só parava quando cansadinha; e seu divertimento então era observar as formigas na eterna faina de abastecer as tulhas.

Mas o bom tempo afinal passou e vieram as chuvas. Os animais todos, arrepiados, passavam o dia cochilando nas tocas.

A pobre cigarra, sem abrigo em seu galinho seco e metida em grandes apuros, deliberou socorrer-se de alguém.

Manquitolando, com uma asa a arrastar, lá se dirigiu para o formigueiro. Bateu _ tique, tique, tique...

Aparece uma formiga, friorenta, embrulhada num xalinho de paina.

- Que quer? _ perguntou, examinando a triste mendiga suja de lama e a tossir.

- Venho em busca de um agasalho. O mau tempo não cessa e eu...

A formiga olhou-a de alto a baixo.

- E o que fez durante o bom tempo, que não construiu sua casa?

A pobre cigarra, toda tremendo, respondeu depois de um acesso de tosse:

- Eu cantava, bem sabe...

- Ah! ... exclamou a formiga recordando-se. Era você então quem cantava nessa árvore enquanto nós labutávamos para encher as tulhas?

- Isso mesmo, era eu...

- Pois entre, amiguinha! Nunca poderemos esquecer as boas horas que sua cantoria nos proporcionou. Aquele chiado nos distraía e aliviava o trabalho. Dizíamos sempre: que felicidade ter como vizinha tão gentil cantora! Entre, amiga, que aqui terá cama e mesa durante todo o mau tempo.

A cigarra entrou, sarou da tosse e voltou a ser a alegre cantora dos dias de sol.

Moral: Os artistas - poetas, pintores, músicos, escritores - são as cigarras da humanidade.

Monteiro Lobato. *Fábulas*. São Paulo, Editora Brasiliense, 1982, p. 7.