

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

**CLAUDILEUDE DE JESUS SILVA**

**O ENSINO DO ATO DE LER E ESCREVER E O SEU DIÁLOGO COM AS ÁREAS  
DO CONHECIMENTO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO:** uma experiência de  
intervenção

São Luís  
2018

**CLAUDILEUDE DE JESUS SILVA**

**O ENSINO DO ATO DE LER E ESCREVER E O SEU DIÁLOGO COM AS ÁREAS  
DO CONHECIMENTO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: uma experiência de  
intervenção**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), Mestrado Profissional, na Área de concentração: Ensino na Educação Básica, linha de pesquisa Ensino e aprendizagem, como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Gestão de Ensino da Educação Básica.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. 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

Silva, Claudileude de Jesus.

O ENSINO DO ATO DE LER E ESCREVER E O SEU DIÁLOGO COM  
AS ÁREAS DO CONHECIMENTO : uma experiência de intervenção  
/ Claudileude de Jesus Silva. - 2018.

197 f.

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. Áreas do Conhecimento. 3.  
Leitura e Escrita. I. Correia, Joelma Reis. II. Título.

**CLAUDILEUDE DE JESUS SILVA**

**O ENSINO DO ATO DE LER E ESCREVER E O SEU DIÁLOGO COM AS ÁREAS  
DO CONHECIMENTO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO:** uma experiência de  
intervenção

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), Mestrado Profissional, na Área de concentração: Ensino na Educação Básica, linha de pesquisa Ensino e aprendizagem, como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Gestão de Ensino da Educação Básica.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Joelma Reis Correia

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Profa. Joelma Reis Correia** (Orientadora)  
Doutora em Educação PPGEEB - UFMA

---

**Profa. Antonia Edna Brito**  
Doutora em Educação – PPGED – UFPI

---

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

*Mãe Maria, este trabalho é fruto de todo o investimento que pudeste me oferecer. Acreditar, lutar e sonhar com a minha formação e a dos meus irmãos e das minhas irmãs foi o mais valeroso e sentimental presente nos dado. Obrigada, por nunca teres deixado transparecer fraquezas, apesar de todas as dificuldades por que passamos!*

## AGRADECIMENTOS

Um texto e muitas mãos entrelaçadas, assim é a nossa dissertação.

Tecer este trabalho foi uma fantástica experiência partilhada com interlocutores(as) muito especiais e que, por isso, são destaques no *corpus* deste agradecimento.

A Deus, em primeiro lugar, por toda a força e todo o alimento espiritual concedido em todos os dias, horas, minutos e segundos da minha caminhada. Que o Senhor sempre me guie pelo caminho dos justos!

Às minhas mães, Maria e Raimunda, fontes de inspiração e exemplos de vida, mulheres de fibra e lutadoras. Esta dissertação é o retorno de todo o sacrifício, de todas as orações que fizeram para me ver brilhar. Obrigada! O meu amor a vocês é sem medidas!

Aos meus irmãos, Claudio Silva, Raimundo (Santinho), Francisco (Chaguinha), e as minhas irmãs Claudiana Silva, Dulcilene Cardoso e Dulcinéia Cardoso; sei que estão na torcida por minha vitória dia a dia.

Aos meus sobrinhos Thaylson (meu Tatá), Wallisson (meu Cuscuz), Gleyson (meu Gueu), pela preocupação em sempre pedir silêncio às pessoas que ficavam na porta da nossa casa conversando alto “A minha tia tá estudando!”. E às sobrinhas Élide Kaline, Paloma Monique e Agatha Valentina (minhas bonequinhas).

À Professora Doutora Joelma Reis Correia, pela orientação segura, pela sabedoria, pelas leituras direcionadas para o nosso texto; por diante das minhas dúvidas, angústias, leituras e falhas, ouvir-me de forma compreensiva, levando-me a encontrar as respostas para os meus questionamentos; por toda a dedicação, pelo direcionamento, pela doação e parceria no tecer deste trabalho e por me possibilitar vivenciar o real significado da palavra professora. Suas orientações são ensinamentos para além da escrita da Dissertação.

À família Lacerda, pelo investimento disponibilizado para a minha formação inicial, em especial a Geraldo Lacerda (*in memoriam*), por todo o carinho e acompanhamento. Ao meu agradecimento somam-se saudade e gratidão.

A toda a família da Escola Comunitária Frei Osvaldo, pela torcida e paciência nos meus momentos de ausência na instituição, em especial à Maria

Gorete, minha gestora - mãe, a sua paquera se transformou em uma grande parceria. À Rosângela Pavão, companheira de todas as horas; a senhora faz a diferença na vida de cada um(a) que chega à escola, e, por fim, às queridas Maria Mártires (Gil ou Alice), Maria Silvana e Keyliane Freire; o abraço de vocês foi enviado por Deus quando eu mais precisei. A essa escola a minha admiração é sem tamanho, pois foi nela que me ocorreu o despertar da paixão pelo ato de ensinar.

As minhas amigas-maçãs: Edith Ferreira, Meirevânia Sá, Wandeth Cunha e Narlize Costa; palavras não serão suficientes para expressar como eu sou feliz com essa amizade e companheirismo.

Aos(às) meus e minhas amigos(as) da Pastoral da Juventude, amigos(as) na fé, em especial à Edvania, Meirivânia Sá, Ednilson Boás, Charles Alves, Robson William, Ana Maria e Tatiana. Obrigada pelas orações e energias positivas!

Ao meu amado Giovanni Sá, por toda a compreensão, pelo carinho, companheirismo e amor disponibilizado em minha vida, sobretudo nesta trajetória. Obrigada por todas às vezes que entregou a chave da sua casa para eu estudar tranquilamente. Você também é mestre, pois ouviu diversas vezes as leituras dos meus textos e ensaios para apresentações de trabalhos.

À professora Edith Ferreira, amiga-mãe, companheira de todas as horas: no riso, nas lágrimas, nas leituras, no trabalho, com quem tenho diariamente compartilhado dúvidas, choros, inseguranças e, também, minhas poucas certezas, e recebido, inúmeras vezes, palavras de apoio e de compreensão, além do colo. Minha eterna gratidão!

A toda a Direção e Coordenação Pedagógica da UEB Professor Rubem Almeida, em especial aos(às) alunos(as), à professora Érica, por terem me acolhido com tanto carinho durante a realização da pesquisa de campo, demonstrando confiança no trabalho de uma pesquisadora iniciante, permitindo que eu conhecesse mais de perto a realidade da turma.

Às queridas amigas que, no decorrer do processo acadêmico, se tornaram parte de mim: Daniele Moreira, Adriana Lopes, Edilamar Costa, Leidiane Soeiro, Eulânia Bastos, Kátia (minha bandinha preferida) e Maria do Carmo (minha irmã-amiga), por serem interlocutoras essenciais em minha vida. Um caloroso abraço às minhas novas bandinhas: Noyra, Jandira e Michelle, suas palavras maravilhosas fortaleceram esta caminhada.

Aos(às) integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas “O Ensino da Leitura e da Escrita como Processos Dialógicos –GLEPDIAL”, em especial às professoras Edith Ferreira, Joelma Reis e Francy Rabelo, pelas leituras direcionadas, pelo incentivo e pela defesa por um ensino de qualidade para as nossas crianças, principalmente aquelas oriundas da classe trabalhadora e que estão inseridas num contexto de total exclusão e negação de direitos.

A todos(as) do Grupo de Estudos e Ensino na Perspectiva de Vigotski, pelas excelentes discussões e pelos encaminhamentos teóricos e metodológicos para o trabalho com as crianças pequenas.

Aos(as)meus(minhas) amigos(as) da primeira turma do Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica - PPGEEB, das(as) quais busquei em todos os momentos ser parceira e amiga: Alexsandro Costa de Sousa, Ana Débora Pereira Barros, Benedita dos Santos Azevedo, Caroliny Santos Lima, Claudia Martins de Sá , Clênia de Jesus Pereira dos Santos, Débora Suzane Gomes Mendes, Diego Ted Rodrigues Bogéa, Edivana Valéria Rosa Siqueira, Eulânia Maria Ramos Bastos, Francisca das Chagas Passos Silva, Francisco Rokes Sousa Leite, Heline Maria Furtado Silva, Joemília Maria Pinheiro Almeida, Kátia Cilene Amorim Gomes, Luís Félix de Barros Vieira Rocha, Margareth Santos Fonseca e Noyra Melônio da Fonseca. Os desafios foram muitos, e a eles nos lançamos para vivermos intensamente esse momento de formação. Sou-lhes eternamente grata pela amizade.

Aos garotos magníficos de apoio ao Mestrado: Justos, Anderson e Ronny, por terem sido sempre atenciosos e acolhedores.

À Direção Pedagógica da UEB Professor Rubem Almeida, em nome da Gestora Ana Frazão, pelo acolhimento inicial e pela permissão para entrada na instituição para desenvolvimento do trabalho que classificou como “fantástico”. Às crianças sujeitos da pesquisa, em especial, e à professora, pelo acolhimento na turma durante todo o ano de 2017. Saibam que aprendi muito com toda a diversidade da escola. Deixo ainda o meu abraço especial às demais turmas do terceiro ano (A e B) que enriqueceram o meu fazer diário a cada novo dia que entrava na escola.

Ao Coordenador do Mestrado Profissional em Gestão do Ensino da Educação Básica - PPGEEB, em especial ao Professor Doutor Antônio de Assis Nunes, pelo compromisso, cuidado e pela responsabilidade com cada discente. Obrigada por acreditar em nosso potencial!

À Professora Vanja Maria Dominices Coutinho, vice-coordenadora, pelo compromisso e pela responsabilidade. Obrigada pelo acompanhamento e pela torcida durante todo o meu processo neste curso.

Aos(às) professores(as) do PPGEEB, por terem aceitado o desafio de ter cuidado da formação da primeira turma do Mestrado Profissional.

Aos membros da minha banca de qualificação, Professora Doutora Antônia Edna Brito, Professora Doutora Vanja Maria Dominices Coutinho, pela atenção na leitura, nas notificações das lacunas, nas sugestões e nos direcionamentos para o aperfeiçoamento desta pesquisa.

Enfim, agradeço de coração a todas as pessoas que me ajudaram na tessitura deste trabalho, mesmo não as nomeando no texto aqui discorrido. Saibam que sou imensamente agradecida e que este resultado é de cada um(a) que me acompanhou.

“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 apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor”.

(BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2009, p.113)

## RESUMO

A pesquisa intitulada “**O ENSINO DO ATO DE LER E ESCREVER E O SEU DIÁLOGO COM AS ÁREAS DO CONHECIMENTO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**: uma experiência de intervenção” tem como objetivo geral desenvolver um processo de intervenção em uma turma do 3º ano do Ciclo de Alfabetização, de modo que o ensino do ato de ler e escrever sejam explorados em áreas do conhecimento, contemplando a formação de leitores(as) e produtores(as) de textos. E de caráter mais específico: abordar as concepções teórico-metodológicas sobre o ensino do ato de ler e escrever de modo que este ensino seja contemplado nas áreas do conhecimento; identificar as concepções de leitura e de escrita que fundamentam as práticas alfabetizadoras na UEB Professor Rubem Almeida; analisar o processo de intervenção desenvolvido em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental da UEB Professor Rubem Almeida; produzir um Caderno com proposições metodológicas desenvolvidas com alunos(as) do Ciclo de Alfabetização, em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental da UEB Professor Rubem Almeida. A pesquisa é do tipo intervenção, fundamentada nos pressupostos da pesquisa-ação. Como instrumentos de geração de dados, fizemos uso da entrevista semiestruturada, da observação participante no diário de campo. Os sujeitos da pesquisa foram a professora alfabetizadora, as crianças do 3º ano do Ciclo de Alfabetização e a pesquisadora, que, devido a desistência da professora na terceira fase da pesquisa, assumiu o processo de intervenção. Como principais interlocutores(as) na escrita desta pesquisa temos, Bakhtin/Volóchinov (2009) e Bakhtin (2003). Foram também necessários no diálogo para a fundamentação e análise dos dados Damiani (2012), Bogdan e Biklen (1994), Bardin (2010), Santomé (1998), Macedo (2004), Yunes (2003), Bajard (2014), (Vygotski (1984), Tardif (2010), Curto, Murillo e Teixidó (2000), Colomer (2002), Fazenda (2013; 2014). Definimos como lócus de pesquisa a UEB “Professor Rubem Almeida”, escola da Rede Municipal de São Luís, localizada no bairro do Coroadinho. Os resultados revelam que o ensino do ato de ler e escrever no Ciclo de Alfabetização, mais especificamente na terceira etapa deste Ciclo (3º ano), com vistas à formação de leitores(as) e produtores(as) de textos, não pode se desenvolver a partir de atividades com foco na sinalidade (ênfase na som, na letra e na palavra solta) e com a responsabilidade de apenas uma área do conhecimento. É possível repensar as propostas de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita para ser formar leitores(as) e produtores(as) de textos, reconhecendo que a criança em processo de alfabetização aprende dialogando e interagindo entre elas e com os outros por meio das diversas interlocuções sociais e culturais que se estabelecem no processo de apropriação da leitura e da escrita.

**PALAVRAS-CHAVE:** Alfabetização. Leitura e Escrita. Áreas do Conhecimento.

## ABSTRACT

The research entitled "THE TEACHING OF THE ACT OF READING AND WRITING AND ITS DIALOGUE WITH THE AREAS OF KNOWLEDGE IN THE LITERACY CYCLE: AN INTERVENTION EXPERIENCE" has the general objective of developing a process of intervention in a group of the 3rd year of the Literacy Cycle, so that the teaching of the act of reading and writing are explored in areas of knowledge, contemplating the formation of readers and producers of texts. And of more specific character: to approach the theoretical-methodological conceptions on the teaching of the act of reading and writing so that this teaching is contemplated in the areas of knowledge; to identify the conceptions of reading and writing that base the literacy practices in the UEB Professor Rubem Almeida; to analyze the intervention process developed in a class of the 3rd year of UEB Elementary School Professor Rubem Almeida; to produce a Notebook with methodological proposals developed with students of the Literacy Cycle, in a class of the 3rd year of UEB Elementary School Professor Rubem Almeida. The research is an intervention type, based on the presuppositions of action research. As instruments of data generation, we used the semi-structured interview, the participant observation in the field diary. The subjects of the research were the literacy teacher, the children of the 3rd year of the Literacy Cycle and the researcher, who, due to the teacher's withdrawal in the third phase of the research, assumed the intervention process. As main interlocutors in writing this research we have Bakhtin / Volóchinov (2009) and Bakhtin (2003). It was also necessary in the dialogue for the reasoning and analysis of data Damiani (2012), Bogdan and Biklen (1994), Bardin (2010), Santomé (1998), Macedo (2004), Yunes (2003), Bajard (2014), Vygotski (1984), Tardif (2010), Curto, Murillo and Teixidó (2000), Colomer (2002), Fazenda (2013, 2014) We define as a locus of research the UEB "Professor Rubem Almeida" Luis, located in the neighborhood of Coroadinho. The results show that the teaching of reading and writing in the Literacy Cycle, more specifically in the third stage of this Cycle (3rd year), with a view to the formation of readers and text producers, can not develop from activities with a focus on signaling (emphasis on sound, letter and loose word) and with the responsibility of only one area of knowledge. It is possible to rethink the proposals of teaching and learning of reading and writing to be to form readers and producers of texts, recognizing that the child in the process of literacy learns by dialoguing and interacting among themselves and with others through of the diverse social and cultural interlocutions that are established in the process of appropriation of reading and writing.

**KEY WORDS:** Literacy. Reading and writing. Knowledge areas.

## LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEDAC - Centro de Educação e Documentação para a Ação Comunitária

GLEPDIAL - Grupo de Estudos e Pesquisas do Ensino da Leitura e da Escrita como Processos Dialógicos

GEPEVI - Grupo de Estudos sobre a Perspectiva da Escola de Vigotski aplicada à Educação Infantil

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

MEC - Ministério da Educação

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNAIC - Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa

PNE - Plano Nacional de Educação

PPGEEB - Programa de Gestão de Ensino da Educação Básica

PNLL - Plano Nacional do Livro e Leitura

PROLER - Programa Nacional de Incentivo à Leitura

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

UEB - Unidade de Educação Básica

UFMA - Universidade Federal do Maranhão

UEMA - Universidade Estadual do Maranhão

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Mapa do bairro Coroadinho.....	35
FIGURA 2 - Registro de escrita de uma aluna em sala de aula seguida de correção pela professora.....	54
FIGURA 3 - Atividade de escrita, leitura e interpretação de texto.....	70
FIGURA 4 - Atividade com foco no ditado de palavras.....	73
FIGURA 5 - Atividade com foco na gramática.....	73
FIGURA 6 - Produção coletiva da turma do 3º ano.....	90
FIGURA 7 - Modelo de atividade com as disciplinas preferidas.....	91
FIGURA 8 - Imagem do Livro “Gente que mora dentro da gente” .....	93
FIGURA 9 - Capa do livro Pirata de Palavras da autora Jussara Braga.....	98
FIGURA 10 - Barco de Palavras: leitura de palavras escritas na sala.....	99
FIGURA 11 - Produção textual de uma aluna.....	99
FIGURA 12 - Registro do aluno sobre a disciplina de Matemática.....	105
FIGURA 13 - Imagem da Caixa Matemática.....	107
FIGURA 14 - Apresentação da Caixa Matemática para as crianças.....	108
FIGURA 15 - Capa do livro “Diversidade” .....	112
FIGURA 16 - Registro escrito da atividade proposta sobre diversidade.....	113
FIGURA 17 - Registro escrito da atividade proposta sobre diversidade.....	113

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Resultado do IDEB das Escolas da Rede Municipal de São Luís.....	26
QUADRO 2 - Sequência Didática - levantamento das disciplinas preferidas.....	88
QUADRO 3 - Sequência Didática -foco na disciplina de Língua Portuguesa.....	97
QUADRO 4 - Proposta de atividade de Matemática realizada pela professora.....	102
QUADRO 5 - Sequência Didática - foco na disciplina de Matemática.....	104
QUADRO 6 - Sequência Didática - foco na disciplina de História.....	111

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO: diálogo inicial.....</b>	<b>18</b>
<b>2 O PROCESSO DE PESQUISA: o contexto e os procedimentos da investigação.....</b>	<b>24</b>
<b>2.1 A pesquisa intervenção e as suas etapas.....</b>	<b>25</b>
<b>2.2 Gerando os dados da pesquisa.....</b>	<b>29</b>
2.2.1 A observação participante.....	29
2.2.2 A entrevista semi-estruturada.....	32
<b>2.3 Caracterização do contexto de pesquisa.....</b>	<b>33</b>
<b>2.4 Os sujeitos da pesquisa: a inversão do caminho.....</b>	<b>36</b>
<b>2.5 Formas de análise e interpretação dos dados de pesquisa.....</b>	<b>39</b>
<b>2.6 Sobre o Produto da Pesquisa.....</b>	<b>40</b>
<b>3 O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NAS ÁREAS DO CONHECIMENTO.....</b>	<b>42</b>
<b>3.1 A compartimentalização do conhecimento na escola.....</b>	<b>43</b>
<b>3.2 A leitura e a escrita a serviço das atividades pensadas e projetadas no Ciclo de Alfabetização.....</b>	<b>49</b>
<b>4 LEITURA E ESCRITA: Linguagens por excelência nas áreas do conhecimento.....</b>	<b>60</b>
<b>4.1 De que linguagem estamos falando? .....</b>	<b>60</b>
<b>4.2 De que concepção de leitura e escrita estamos falando?.....</b>	<b>68</b>
<b>4.3 Os gêneros dos discursos como elo comum entre as disciplinas no processo de alfabetização.....</b>	<b>77</b>
<b>5 O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA SEM A PARCERIA DA PROFESSORA ALFABETIZADORA: Como fica o processo de intervenção?.....</b>	<b>82</b>
<b>5.1 A formação para além da capacitação: influência para a desistência da professora do processo de intervenção?.....</b>	<b>83</b>
<b>5.2 De observadora para sujeito da pesquisa: a necessidade de ouvir as crianças.....</b>	<b>87</b>
<b>5.3 Lendo e escrevendo em todos os momentos da rotina escolar: possibilidades e desafios.....</b>	<b>95</b>
5.3.1 O foco na palavra: a reflexão sobre alguns equívocos.....	95

5.3.2 As tentativas em utilizar a leitura e a escrita no ensino da Matemática.....	101
5.3.3 Ler e escrever na disciplina de História.....	109
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS:</b> abrindo espaço para continuar o diálogo.....	115
REFERÊNCIAS.....	119
APÊNDICE .....	129
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	130
APÊNDICE B - Pauta de apresentação do Projeto de Pesquisa na UEB Professor Rubem Almeida: Possibilidades de leitura e escrita na escola.....	131
APÊNDICE C - Proposta de Formação Continuada “UEB Professor Rubem Almeida” .....	133
APÊNDICE D - Formulário para caracterização da escola.....	143
APÊNDICE E - Formulário para caracterização das salas de aula.....	145
APÊNDICE F - Diários de Campo UEB Professor Rubem Almeida.....	146
APÊNDICE G - Entrevista semiestruturada com a professora.....	162
APÊNDICE H - Sequência Didática Levantamento das disciplinas preferidas.....	164
APÊNDICE I - Sequência Didática de Língua Portuguesa.....	166
APÊNDICE J - Sequência Didática de Matemática .....	168
APÊNDICE K - Sequência Didática de História.....	170
APÊNDICE L - Caderno com proposições metodológicas: o ensino do ato de ler e escrever como objeto nas áreas do conhecimento.....	172
ANEXO.....	197
ANEXO I - Carta de Apresentação da Pesquisadora.....	198

## 1 INTRODUÇÃO: diálogo inicial

Em uma sociedade letrada, onde os gêneros textuais ou gêneros de discursos, como define Bakhtin (1997), estão presentes nas mais diversas áreas da atividade humana, fazer uso da competência de leitor(a) e escritor(a) tem sido um desafio lançado ao indivíduo em diferentes situações, especialmente porque, ainda hoje, em pleno século XXI, muitas pessoas não conseguiram se apropriar desses instrumentos culturais<sup>1</sup>.

Apesar da existência de iniciativas que priorizam ações para a formação de leitores(as) e escritores(as), a exemplo do Programa Nacional de Incentivo à Leitura – PROLER, criado em 1992; do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), criado em 2006; e o do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, a situação do analfabetismo ainda é preocupante.

Portanto, faz-se necessário o investimento contínuo de ações que sejam capazes de garantir que, em uma sociedade como a nossa, na qual o acesso à cultura escrita é tão valorizado, no entanto tão restrito à pequena parte da população, as pessoas façam uso de fato da leitura e da escrita nas mais diversas situações que forem exigidas.

Essa situação se evidencia por meio dos dados da Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA, realizada em novembro de 2016, cujos resultados comprovam que 34% dos estudantes brasileiros apresentaram proficiência insuficiente na escrita. Vale ressaltar que aproximadamente 72,09% dos estudantes avaliados tinham oito anos, idade que corresponde à etapa final do Ciclo de Alfabetização. Além do resultado da ANA (2016), o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), do ano de 2015, atesta que essa realidade está presente não só nos contextos educacionais brasileiros, como também nos de outros países.

Os dados referentes ao último Relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO reafirmam que o Brasil ainda está entre os países que, mais uma vez, não conseguiu cumprir o pacto firmado de reduzir o analfabetismo (UNIVERSIA BRASIL, 2017) nem com a meta 5<sup>2</sup> do atual Plano Nacional de Educação - PNE. Isso significa dizer que, no mundo, há mais de

---

<sup>1</sup>Denominamos a leitura e a escrita como instrumentos culturais fundamentadas em Vygotsky (1995), ao afirmar que a linguagem escrita é um instrumento cultural complexo.

<sup>2</sup> Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental.

700 milhões de pessoas que ainda não sabem ler e escrever e, com isso, fica claro que o Brasil, fazendo parte desse grupo, necessita de urgência em políticas públicas que potencializem ações já existentes e engajamento de vários agentes que, de forma articulada, se mobilizem para diminuir esse número tão expressivo.

A expressividade desses dados em nosso país despertou o interesse pela temática do ensino do ato de ler e escrever. Na verdade, esse desejo tem uma relação muito forte com a nossa formação como leitora e escritora, fato anterior à nossa constituição como pesquisadora. Foi nesse sentido que lançamos nosso olhar para a UEB Professor Rubem Almeida, escola da Rede Municipal de São Luís, situada no bairro do Coroadinho, pois acreditamos que esta instituição tem uma grande responsabilidade em formar alunos(as) leitores(as) e produtores(as) de textos, devido à própria localidade em que se encontra.

A formação inicial na área da saúde como Técnica em Enfermagem no ano de 2004, não atendeu satisfatoriamente à necessidade de intervirmos diretamente na vida do(a) outro(a). Em 2006, o trabalho desenvolvido como Mediadora de Leitura, na Biblioteca Comunitária “Prazer em Ler”, no bairro da Vila dos Frades, Coroadinho, foi como um laboratório de aprendizagem para entendermos a necessidade que temos de ler e escrever, bem como uma oportunidade de estreitar os laços com o trabalho na comunidade, se constituindo como um instrumento de grande relevância para a chegada ao Curso de Pedagogia em 2008 numa Instituição de Ensino Superior Privada.

A nossa constituição como professora apresenta caminhos que possibilitaram experiência com a docência nas turmas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, também como professora da disciplina Estágio Supervisionado no Ensino Superior e formadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Programa do Governo Federal, que tem o foco voltado para a Alfabetização. Destacamos, ainda, o nosso ingresso em grupos de estudos e pesquisa, a exemplo do Grupo de Estudos e Pesquisas do Ensino da Leitura e da Escrita como Processos Dialógicos - GLEPDIAL, no ano de 2013, e do Grupo de Estudos sobre a Perspectiva da Escola de Vigotski aplicada à Educação Infantil - GEPEVI, no segundo semestre de 2015, da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, que foram ampliando ainda mais o nosso olhar acerca do uso que se tem feito dos atos de ler e escrever na escola.

Essas experiências fizeram-nos perceber que a forma como a escola tem organizado o processo de ensino da leitura e da escrita não tem possibilitado aos(as) alunos(as) formarem-se como sujeitos leitores(as) e produtores(as) de textos. Atualmente, como pesquisadora das práticas de leitura e escrita no Ciclo de Alfabetização, o impacto tem se apresentado de forma notória. A escola, responsável por ensinar a ler e escrever, muitas vezes não tem dado conta de atender às necessidades reais dos(as) alunos(as), cujas ações e estratégias organizadas, na maioria das vezes, não contribuem para a apropriação e viabilização de uma articulação entre os(as) professores(as) e as áreas do conhecimento.

Diante dessa trajetória pessoal, acadêmica e profissional que possibilitou o nosso encontro com o objeto de estudo deste trabalho, fomos percebendo que a aprendizagem do ato de ler e escrever apresenta-se como um desafio da escola e, talvez, como o mais apreciado e exigido pela sociedade. Portanto, vislumbramos a necessidade de um projeto que convoque a escola para que assuma coletivamente o desafio de ensinar a ler e escrever, o que requer pensar esse ensino para além de uma disciplina específica. Ao contrário, precisa ser uma responsabilidade de todas as áreas do conhecimento, uma vez que, em todas as disciplinas, os(as) alunos(as) fazem uso da linguagem escrita.

O processo de alfabetização se constitui, ainda neste século, como uma tarefa de fundamental importância para professores(as), gestão escolar, por fim, para a sociedade de maneira geral, quanto à responsabilidade coletiva de formar leitores(as) e escritores(as) competentes. Sendo assim, não é possível admitir que, no espaço escolar, a leitura e a escrita sejam relegadas a um momento particular da rotina, e, muitas vezes, reduzidas ao clássico momento de “tomar a leitura”, a “hora do ditado e da cópia” ou ao “exercício de tirar do quadro”, como se todas as outras atividades desenvolvidas pelos(as) alunos(as), nas mais diversas disciplinas, não requeressem o uso do ato de ler e de escrever.

Acreditamos que a escola deve preparar seus(suas) alunos(as) para as diferentes possibilidades de uso da leitura e da escrita, cujas propostas devem partir da compreensão ativa da interlocução e não apenas da decodificação e do silêncio. As situações didáticas devem ter como objetivo levar meninos e meninas, especialmente da escola pública, a pensar sobre a linguagem escrita para compreendê-la e utilizá-la adequadamente, de acordo com os propósitos para os

quais foi criada, tendo em vista que essa clientela tem o acesso negado às políticas públicas.

Desse modo, obter o domínio da leitura e da escrita apresenta-se como uma necessidade real para se poder trabalhar, locomover, entender as regras de uma sociedade complexa e altamente tecnicizada, compreender as situações de constantes transformações sociais, científicas, religiosas e culturais. Nesse sentido, esta pesquisa se constitui um instrumento para intervir *in loco*, por meio da organização de situações metodológicas em que as práticas de leitura e escrita dialoguem com qualquer área do conhecimento ou estejam presentes em todas as situações da rotina escolar.

Sendo assim, este trabalho de dissertação parte da seguinte questão-problema: Como as práticas de leitura e escrita podem ser trabalhadas no 3º ano da UEB Professor Rubem Almeida nas áreas do conhecimento, com vistas à formação de leitores(as) e produtores(as) de textos?

A partir dessa questão-problema, elaboramos as seguintes questões que nos subsidiaram durante todo o trabalho: Que concepções teórico-metodológicas sobre o ensino do ato de ler e escrever determinam que sejam considerados ou não responsáveis nas áreas do conhecimento? Como a UEB Professor Rubem Almeida tem trabalhado com a leitura e a escrita no 3º ano do Ensino Fundamental? De que forma a UEB Professor Rubem Almeida pode organizar o seu trabalho nas áreas do conhecimento? Que ações metodológicas podem contribuir para a formação de leitores(as) e escritores(as) competentes nas áreas do conhecimento?

Com vistas à questão-problema e questões norteadoras anunciadas, estabelecemos como objetivo geral desenvolver um processo de intervenção em uma turma do 3º ano do Ciclo de Alfabetização, de modo que o ensino do ato de ler e escrever sejam explorados nas áreas do conhecimento, contemplando a formação de leitores(as) e produtores(as) de textos. E, como objetivos específicos:

- ❖ Analisar as concepções teórico-metodológicas sobre o ensino do ato de ler e escrever de modo que este ensino seja contemplado nas áreas do conhecimento.
- ❖ Identificar a concepção de leitura e de escrita que fundamenta a prática alfabetizadora na UEB Professor Rubem Almeida.
- ❖ Analisar o processo de intervenção desenvolvido em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental da UEB Professor Rubem Almeida.

❖ Produzir um Caderno com proposições metodológicas desenvolvidas com alunos/as do Ciclo de Alfabetização, em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental da UEB Professor Rubem Almeida.

Como metodologia, adotamos a pesquisa do tipo intervenção, fundamentada nos pressupostos da pesquisa-ação. Para o processo de investigação, utilizamos como instrumentos de geração de dados a entrevista semiestruturada e a observação participante. Em virtude das circunstâncias que foram tomando o processo de investigação-intervenção, após o período de observação participante, nos tornamos também sujeito pesquisa, bem como os(as) 34 alunos(as).

Para tratar de nosso objeto, esta dissertação tem como principais interlocutores(as) Bakhtin/Volóchinov (2009) e Bakhtin (2003). Trazemos também para o diálogo Damiani (2012), Bogdan e Biklen (1994), Bardin (2010), Santomé (1998), Macedo (2004), Yunes (2003), Bajard (2014), Vygotski (1984), Tardif (2010), Curto, Murillo e Teixidó (2000), Fazenda (2013; 2014), Smolka (2012), Colomer (2002), Jolibert (1994), Jolibert e Jacob (2006), entre outros.

Assim, este trabalho encontra-se organizado em seis seções, iniciando-se com esta Introdução. Na **segunda seção**, “**O processo de pesquisa: o contexto e os procedimentos da investigação**”, apresentamos o percurso metodológico, caracterizando o tipo de pesquisa, os sujeitos participantes, os instrumentos de geração de dados, a forma de análise e a interpretação dos dados gerados e a descrição produto da pesquisa.

Na **terceira seção**, “O ensino da leitura e da escrita nas áreas do conhecimento”, discutimos que a escola tem priorizado no processo de ensino a compartimentalização do conhecimento e trazemos a leitura e a escrita, especialmente na Alfabetização, como uma possibilidade para a superação dessa fragmentação. A **quarta seção**, intitulada “**Leitura e Escrita: Linguagens por excelência nas áreas do conhecimento**”, objetiva discutir a concepção de linguagem, bem como a concepção de leitura e escrita que dão fundamentação para o trabalho.

“**O desenvolvimento da pesquisa sem a parceria da professora alfabetizadora**” corresponde à **quinta seção** da dissertação, a qual se propõe analisar a intervenção realizada em sala de aula, a partir do desenvolvimento de sequências didáticas. A proposta aponta para a perspectiva de trabalhar o ensino do

ato de ler e escrever nas mais diferentes situações do cotidiano dos(as) alunos(as) na sala de aula, englobando as disciplinas.

Em continuidade apresentamos as **Considerações Finais** apontando os resultados obtidos com esta pesquisa e a sua contribuição para o trabalho com a leitura e a escrita nas turmas do 3º ano do Ensino Fundamental.

Esperamos que o presente estudo abra perspectivas para uma maior compreensão sobre o ensino do ato de ler e escrever, para além dos aspectos da língua.

## **2 O PROCESSO DE PESQUISA:** o contexto e os procedimentos da investigação

Aprender a ler e escrever, sobretudo no início da escolaridade, exerce fundamental importância no desenvolvimento dos(as) alunos(as). Embora a escola não seja o único local onde isso aconteça, é, sem dúvida, lugar privilegiado para que seu ensino se desenvolva, pois se constitui um espaço onde o contato com os mais diversificados suportes de leitura é realizado de forma sistemática, planejado e com intencionalidade, a fim de garantir a aprendizagem dos(as) alunos(as). Além disso,

se a escola não é o único local de apropriação e produção do conhecimento, e talvez não seja nem o mais importante, ela é, no entanto, a instituição criada, essencialmente, para este fim: ser um espaço de socialização do conhecimento. [...] É indispensável que todos se apropriem da linguagem escrita, já que é primordialmente por meio dessa linguagem que o conhecimento foi registrado (GARCIA, 2008, p.84).

Se a linguagem escrita é indispensável para todos(as) aqueles(as) que vivem nessa sociedade tipicamente grafocêntrica, na escola, a criança precisa interagir com esta linguagem com o fim para o qual foi criada, logo, de modo que faça sentido para ela. Para tanto, “[...] é preciso pensar a criança como um sujeito histórico e social, autora de seu conhecimento por meio da interação, com seus pares, com a cultura” (VYGOTSKY, 2007, p.144). Desse modo, o contato diário com o ambiente escolar tem contribuído para o nosso desejo de romper com atividades voltadas para o ensino do ato de ler e escrever, na maioria das vezes, mecânicas, sem sentido e rotineiras, o que foi se intensificando, principalmente à medida que passamos a nos apropriar do aporte teórico que fundamenta esta pesquisa.

Portanto, desenvolver este trabalho de pesquisa possibilitou-nos outro olhar para o processo de investigação das situações de leitura e escrita que as crianças têm vivenciado. Compreendemos que muitas questões do cotidiano escolar já são velhas conhecidas dos(as) pesquisadores(as), no entanto, precisamos (re)construir novos caminhos, tendo em vista que

O novo não está no que se diz, mas no ressurgimento do já dito que se renova que é outro e que vive porque se repete. Por isso é que aqui não se trata de algo novo, mas da articulação de questões já conhecidas, fazendo emergir consequências das tomadas de posição a respeito destas mesmas questões (GERALDI, 2010, p.81).

É nessa busca de uma nova forma de caminhar na escola, que o Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica- PPGEEB apresenta-se como possibilidade de responder a uma necessidade socialmente definida de formação profissional com um enfoque diferenciado, pois quer intervir na prática pedagógica do(a) professor(a).

Esta pesquisa, em especial, proporcionada pelo Mestrado Profissional, consideramos ser impossível realizá-la sem uma atitude pautada na interação entre os(as) envolvidos(as) e, ainda, sem penetrar na fonte direta dos dados, de modo a manter a escuta sensível e identificar as vozes que falam por meio das falas e gestos das professoras, haja vista que, antes, só ouvíamos “uma única voz na fala de cada interlocutor(a) com quem dialogávamos” (BAKTHIN, 2003, p.381).

Logo, na busca pelo significado que os sujeitos atribuem ao objeto de estudo e, ao mesmo tempo, vislumbrando uma ação interventiva, a nossa pesquisa se caracteriza como do tipo intervenção, uma vez que, de acordo com Damiani (2012, p.3), envolve o planejamento e a implementação de interferências e a avaliação dos efeitos dessas interferências que são realizadas com o objetivo de melhorar ou inovar a prática pedagógica dos(as) professores(as).

## **2.1 A pesquisa intervenção e as suas etapas**

A perspectiva de intervenção apontada nesta pesquisa não tem a intenção de apresentar receitas, mas, principalmente, possibilitar “[...] articulação entre as diversas situações propostas no trabalho com a leitura e a escrita de forma desafiadora para os alunos” (ARAÚJO, 2008, p.83). Por isso, a professora, sujeito da pesquisa, não foi mantida em posição de simples informante, mas de interessada na própria conduta da pesquisa, pois corroboramos com Elliot (1990, p.16) quando afirma:

A orientação meramente técnica da função docente desprofissionaliza, sem dúvida, aos professores. Os converte em instrumentos intermediários, aplicadores de técnicas, elaboradas por espertos externos, cujos fundamentos e finalidades escapam ao seu conhecimento e controle.

A pesquisa do tipo intervenção, segundo Damiani (2012), apresenta as seguintes características: é aplicada, em contraposição as pesquisas fundamentais; parte de uma intenção de mudança ou inovação, constituindo-se, em práticas a serem

analisadas; trabalha com dados criados, em contraposição a dados já existentes, que são simplesmente coletados.

Com base nas características acima, o trabalho se organiza em três etapas, caracterizadas por Lüdke e André (1986), que se assemelham a estrutura apresentada por Damiani (2012): *a exploração, a decisão e a descoberta*, que, de certa forma, estão relacionadas entre si. Para Bogdan e Biklen (1994, p.47-51), essas etapas permitem ao(à) pesquisador(a)

[...] tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador, bem como, [...] reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dados estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra.

A primeira etapa da pesquisa, a *Exploração*, está relacionada “[...] às escolhas de campo e sujeitos, bem como às primeiras observações e aproximações no e com o contexto da investigação” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.23). Diante disso, iniciamos esta etapa no momento em que selecionamos a escola para a realização da pesquisa, a Unidade de Educação Básica(UEB) Professor Rubem Almeida, instituição da Rede Pública Municipal, situada no Bairro do Coroadinho, área periférica da cidade de São Luís.

A opção pelo campo de pesquisa nos levou a adotar como critérios: em primeiro lugar, os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEA dos anos de 2013 e 2015 das quatro escolas da Rede Municipal de São Luís que estão inseridas no referido bairro: UEB João Lima Sobrinho, UEB Camélia Costa Viveiros, UEB Darcy Ribeiro e UEB Professor Rubem Almeida, as quais apresentaram informações com resultados inferiores aos das metas projetadas para cada uma. Percebemos que tais dados iam ter grande influência na precária formação de leitores(as) e escritores(as) que estudam nestes espaços, conforme informações apresentadas no quadro a seguir.

QUADRO 1: Resultado do IDEB Escolas da Rede Municipal de São Luís, do Estado do Maranhão

ESCOLAS	IDEB 2013	META	IDEB 2015	META
UEB João Lima Sobrinho	3,6	4,3	4,4	4,6
UEB Camélia Costa Viveiros	4,5	4,5	4,0	4,8
UEB Darcy Ribeiro	3,6	4,2	3,7	4,5
UEB Prof. Rubem Almeida	3,3	4,7	4,1	5,0

Fonte: site <http://ideb.inep.gov.br>

Os dados demonstram que, apesar do aumento ocorrido de um ano para o outro, as escolas apresentadas não atingiram as metas projetadas. Outro critério relevante foram os dados apresentados pelo MEC (2015), os quais apontam que um(a) em cada cinco alunos(as) de oito anos não consegue ler uma frase inteira quando chega ao fim do terceiro ano do Ensino Fundamental, momento em que deveriam estar completamente alfabetizados(as).

Apesar do número expressivo de escolas da Rede Municipal de São Luís inseridas no bairro do Coroadinho, que atendem o Ensino Fundamental, selecionamos aquela que mais se aproximava dos critérios de escolha da nossa pesquisa, bem como porque, ali, houve maior receptividade a nossa presença como pesquisadora por parte da direção e das professoras. Portanto, definimos, inicialmente, como *locus* de investigação as três turmas do 3º ano do turno matutino da UEB Professor Rubem Almeida, por apresentar, entre as escolas situadas no bairro, a que possui o IDEB 2013-2015 abaixo das metas projetadas para cada período.

A aproximação inicial com o campo de pesquisa aconteceu no segundo semestre do ano de 2016, no qual nos foi possível entrar em contato com os responsáveis pela instituição. A proposta de realização da investigação na escola teve, inicialmente, uma boa aceitação por parte do corpo docente, e para este informamos que o trabalho a ser desenvolvido na escola estava longe de conceber o(a) professor(a) “como um simples técnico que aplica rotinas pré-estabelecidas a problemas estandardizados como o melhor modo de orientar racionalmente a prática.” (ELLIOT, 1990, p.15).

A entrada oficial no campo de pesquisa ocorreu no dia 03 de janeiro do ano de 2017 com a assinatura da Carta de Apresentação (ANEXO I) para concessão de pesquisa de campo. Na ocasião, a gestora convidou-nos para participar da Semana Pedagógica da escola que aconteceu no dia 14 de março do ano de 2017, oportunidade em que apresentamos o Projeto de Pesquisa às professoras, e conversamos com elas sobre “O ensino da leitura e escrita a partir do diálogo com as áreas do conhecimento na escola” (APÊNDICE B).

A segunda fase, denominada *Decisão*, “[...] implica as escolhas dos instrumentos, das fontes e dos dados relevantes” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.23). Nesta fase demos início ao processo de geração de dados, o que foi possível com a aproximação aos sujeitos da pesquisa, com as observações das aulas ministradas e acesso aos documentos como, planejamento, livros didáticos, Projeto Pedagógico,

enfim, todos os elementos considerados relevantes durante o processo de pesquisa para explorar o objeto de estudo. Assim, selecionamos como instrumentos de geração de dados a observação participante e a entrevista semiestruturada.

Essa segunda etapa da pesquisa, que não se afasta da primeira (*Exploração*), consideramos de extrema importância, pois dela dependeria a continuidade da investigação, uma vez que são os instrumentos, as fontes e os dados que possibilitarão apreender aquilo que não é visível ao olhar superficial. Além disso, por meio dessa fase, passamos a interagir com “[...] o contexto local, através das relações com os participantes e de interpretações do que é importante para as questões de interesse. Aquilo que é considerado como dados para um investigador pode ser apenas barulho para outro.” (GRAUE; WALSH, 2003, p.94).

Em continuidade a esse momento, realizamos a terceira fase da pesquisa, definida de *Descoberta*, a qual consiste na análise da realidade e na forma de situar as várias descobertas num contexto mais amplo, holístico, bem como as possibilidades de intervenção na realidade investigada. Com os dados gerados, a partir da primeira e segunda fases, tivemos a oportunidade de pensar na intervenção que resultou no “Caderno com proposições metodológicas: o ensino do ato de ler e escrever como objeto nas áreas do conhecimento”.

O grande desafio na organização desse instrumento foi o de não transformá-lo em um caderno de receitas, ao contrário, nossa intenção foi suscitar

[...] maneiras de pensar as relações de ensinar, considerando as relações de aprender, modo de pensar os conteúdos e modos de conversar, modos que, com certeza, ocupam e preocupam as professoras que não abrem mão de seu papel de educadoras que ousam ensinar. (GOULART, 2015, p.8).

Organizamos nesse instrumento situações em que a leitura e a escrita sejam objeto de estudo das áreas do conhecimento, privilegiando especialmente as áreas de Matemática e História, possibilitando ao(à) aluno(a) a confrontação com problemas reais de aprendizagem. Esse produto denominado “Caderno com proposições metodológicas: o ensino do ato de ler e escrever como objeto nas áreas do conhecimento” encontra-se inserido nesta Dissertação de Mestrado (APÊNDICE L).

## 2.2 Gerando os dados da pesquisa

Os dados de uma pesquisa narram uma história. O(a) investigador(a) precisa narrá-la de forma clara, concisa e, por se tratar de uma pesquisa científica, não se esquecer do rigor metodológico, o que somente é possível por meio do processo de geração de dados, que consiste na busca sistemática daqueles dados que o(a) pesquisador(a) selecionará como os mais importantes para compreender e interpretar o fenômeno estudado. Esses dados são expressos a partir da forma e do conteúdo da interação verbal dos participantes; da forma e do conteúdo da interação verbal com o(a) pesquisador(a); comportamento não-verbal; padrões de ação e não ação e de traços, registros de arquivos e documentos.

Para constituir o *corpus* de análise desta pesquisa, portanto, valemo-nos, principalmente, dos seguintes instrumentos de geração de dados: (a) entrevista semiestruturada; (b) observação participante.

### 2.2.1 A observação participante

A observação participante possibilita ao(à) pesquisador(a), em sua permanência na escola, "olhar" para as apropriações reais e potenciais que acontecem de baixo para cima: a partir dos sujeitos individuais que vivenciam diariamente a instituição. Além disso, ela cria a possibilidade de construirmos um conhecimento que permite o estabelecimento de relações mais reais com os processos que se dão no interior da escola.

De acordo com André (1995), este instrumento é considerado um dos mais eficazes para que o(a) pesquisador(a) se aproxime da perspectiva dos sujeitos, quebrando a dicotomia entre o(a) observador(a) e o entorno observado. Portanto, este instrumento possibilitou o nosso contato direto com a escola como um todo, com a professora e com os(as) alunos(as) durante a ministração das aulas e com o registro das suas manifestações verbais e das experiências de situações vivenciadas com a leitura e a escrita em sala de aula em todas as disciplinas.

Nesse processo de observação, o uso do diário de campo para obtenção desses registros constantes do observado, do falado, dos gestos e das expressões foi extremamente relevante para legitimar os dados obtidos. Para o(a) pesquisador(a), o diário de campo no processo de observação participante possibilita o registro, em

tempo real, de atitudes, fatos e fenômenos percebidos no campo de pesquisa. Além disso, conforme Hess (1996, p.80), contribui significativamente para relatar a prática pedagógica e, depois, para refletirmos sobre esta. Por meio da pedagogia do diário é que refletimos e, a partir dessa reflexão, intervimos na realidade.

Assim,

[...] a construção dos diários deve ser permeada por uma escrita descritiva, rica em detalhes e que se caracterize por ser escrita do momento da pesquisa. No diário, é preciso constar todas as referências desde a data, a hora, o local, nome do observado, ou a referência da situação observada e logo após as contribuições descritivas e reflexivas do diarista (HESS, 1996, p. 64).

As informações expressas no diário de campo, conforme Vianna (2003), possuem cinco elementos fundamentais: breves descrições de ocorrências; elementos esquecidos e que depois voltam à lembrança; ideias e inferências; impressões e sentimentos e, por fim, notas para futuras informações. Enfim, o diário permitiu uma ampla reflexão de nossa prática investigativa e foi instrumento de captação de falas e fatos cotidianos do processo de pesquisa. Munida desse instrumento pudemos ainda

[...]. Observar tudo, o que é ou não dito: os gestos, o olhar, o balanço, o meneio do corpo, o vaivém das mãos, a cara de quem fala ou deixa de falar, porque tudo pode estar imbuído de sentido e expressar mais do que a própria fala, pois a comunicação humana é feita de sutilezas, não de grosserias. Por isso, é impossível reduzir o entrevistado a objeto (DEMO, 2012, p.33).

Dialogando com Demo (2012) em relação a assuntos referentes ao processo de pesquisa, podemos reafirmar que a observação participante nos permitiu, como pesquisadora, ações de descrever, revelar, explicar e interpretar a cultura da comunidade escolar e as relações sociais observadas.

Ao realizarmos a observação participante, conforme Bogdan e Biklen (1994, p.125), “é necessário calcular a quantidade correta de participação e o modo como se deve participar, tendo em mente o estudo que se propôs elaborar”. Assim, o período de observação ocorreu de forma sistemática, ou seja, a ordem e o tempo de permanência na turma se efetivaram a partir de um cronograma. Ressaltamos, ainda, que as observações com alunos(as) do 3º ano foram realizadas, inicialmente, em três turmas, nos dias de segunda-feira, terça-feira e quarta-feira, com duração de quatro horas em cada sala, um total de 20 observações, cujos encontros foram possibilitados

mediante a socialização das datas apresentadas às professoras e à coordenação pedagógica. Esse período de observação teve início em março e se estendeu até o mês de junho do ano de 2017.

Convém esclarecer que, no decorrer do processo, houve a necessidade de alterarmos o percurso de trabalho devido à indisponibilidade de todas as professoras participarem dos encontros de formação. Sendo assim, apenas uma professora alfabetizadora, com trinta e quatro alunos(as), passaram a integrar diretamente a nossa pesquisa porém, assim que iniciamos o processo de intervenção, esta professora também mostrou-se contrária à continuidade da pesquisa.

Durante o processo de geração de dados, tivemos a oportunidade de observar as propostas de aula desenvolvida pela professora, o caderno de plano e as produções escritas dos(as) alunos(as), a metodologia utilizada em sala, os gestos, a fala, a intervenção realizada ou não pela docente, o material didático usado nas aulas, que se constituíram como elementos que nos permitiram a análise das concepções de leitura e escrita que orientavam a prática da professora, o que muito contribuiu para que pudéssemos planejar e desenvolver a intervenção em sua sala de aula.

Essa aproximação com a sala de aula permitiu-nos, também, registrar em nosso diário de campo tudo o que era importante e relevante para esta pesquisa, bem como ajudou-nos a construir no dia a dia uma relação de confiança com a professora e as crianças em sala de aula, pois, ao iniciarmos o trabalho, viam-nos como alguém que estava apenas para fiscalizar as práticas exercidas.

Estar diariamente com os sujeitos da pesquisa, nos fez perceber que a nossa presença no espaço da sala de aula, estava para além das atribuições de registrar de forma distanciada as diferentes ações, observações e movimentos que circundavam a sala de aula. Esta necessidade de estar mais próxima e de buscar o alcance de um olhar mais achegado aos fatos que estavam acontecendo, de conversar com as crianças, de compreender a metodologia de trabalho da professora e seus materiais de apoio constituiu-se num momento de sairmos da condição de simples observadora, transformando-nos em agentes interativos. Nesse processo, como pesquisadora, a nossa intenção foi buscar a objetividade, cuidando da sistematização da pesquisa, por meio da elaboração das notas no diário de campo.

Como forma de melhor apresentar os dados gerados desta pesquisa durante o processo de observação, optamos por organizá-los em cenas, considerando

as referências de Abaurre (1997), aproximando o(a) leitor(a) da realidade vivenciada no cotidiano da sala de aula.

### 2.2.2 A entrevista semiestruturada

A entrevista é um dos instrumentos mais utilizados por pesquisadores(as) para o processo de geração de dados. Conforme Bogdan e Biklen (1994), “uma entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

Ao planejar uma entrevista, o(a) pesquisador(a) deve ter cuidado na definição dos seguintes aspectos: retorno aos objetivos da pesquisa, determinação do local a ser pesquisado, seleção dos(as) entrevistados(as), tempo de duração da entrevista. Deve ainda instruir os(as) entrevistadores(as) para não induzirem respostas e, principalmente, formular perguntas estratégicas para obter boas respostas. Ao utilizar este instrumento metodológico, torna-se essencial compreendê-lo como um encontro dialógico e discursivo, no qual os sujeitos que dele participam estabelecem relações dialógicas com os enunciados e as vozes alheias.

Para a realização desta pesquisa, fizemos uso da entrevista semiestruturada, não somente nos permitir a realização de perguntas que são necessárias à pesquisa, mas também por nos possibilitar a relativização dessas perguntas, dando liberdade ao(à)entrevistado(a) de fazer novos questionamentos não previstos pelo(a) pesquisador(a), ocasionando uma melhor compreensão da situação investigada.

Para Manzini (2003), as perguntas elaboradas para este tipo de entrevista possuem várias funções, entre elas: auxiliar o(a) entrevistador(a) a buscar informações sobre o objetivo da pesquisa, na sua forma de condução; auxiliar o(a) pesquisador(a) antes e no momento da pesquisa na forma de se organizar; e auxiliar o(a) entrevistado(a) a fornecer as informações de maneira mais fácil e com maior precisão ao(à) entrevistador(a).

A entrevista semiestruturada, de acordo com Moreira e Caleffe (2008, p.169), geralmente parte de um protocolo que inclui os temas a serem discutidos na entrevista, mas eles não são introduzidos da mesma maneira, na mesma ordem e nem se espera que os(as) entrevistados(as) sejam limitados(as) nas suas respostas

nem que respondam a tudo da mesma maneira, pois tem como objetivo exercer um certo tipo de controle sobre a conversação, embora se permita ao(à) entrevistado(a) alguma liberdade.

A entrevista (APÊNDICE G) foi utilizada inicialmente para caracterizarmos os sujeitos da pesquisa. Para esse fim, fizemos uso do gravador. Ressaltamos, todavia, que a continuidade desta etapa teve como objetivo conhecer as concepções teórico-metodológicas da professora para a efetivação do ato de ler e escrever em sala de aula.

### **2.3 Caracterização do contexto de pesquisa**

Estar no dia a dia da escola campo de pesquisa, tornou-se um processo instigante, além de conflitante, prazeroso, doloroso e desafiador. De acordo com Garcia (2008), o espaço da pesquisa configura-se como um momento do confronto de diferentes conhecimentos; da exposição de ideias, incertezas/certezas, medos e ansiedades; confrontos e conflitos, por meio dos quais vamos articulando as leituras teóricas à nossa prática cotidiana, ao mesmo tempo em que avançamos na apropriação - construção de novas leituras e novas práticas. É neste espaço que os sujeitos inseridos lidam com seus pares e vão construindo suas experiências na prática docente.

Por isso, caracterizar a escola onde a pesquisa está sendo desenvolvida é de grande relevância, pois não estamos tratando de um local qualquer, mas de “um contexto, ou seja, de um espaço e um tempo cultural e historicamente situado, um aqui e agora específico.” (GRAUE; WALSH, 2003, p.25, grifo dos autores), onde se desenvolve a atividade humana, no caso desta pesquisa, o ensino do ato de ler e escrever.

Sendo assim, conforme já mencionado anteriormente, a escola campo de pesquisa foi a UEB Professor Rubem Almeida, inaugurada no mês julho de 1988. Está situada no bairro do Coroadinho, localizada na Rua da Mangueira, nº 400 B, área periférica da cidade de São Luís. Grande parte dos(as) alunos(a) é proveniente de famílias formadas por trabalhadores(as) da área da construção civil, empregadas domésticas e famílias em situação de vulnerabilidade social, sendo muitos deles(as) analfabetos(as).

Antes de darmos continuidade à caracterização da escola campo, consideramos importante situar de forma mais precisa o local onde ela se encontra inserida, devido à própria estigmatização que recebem as pessoas que nele residem. A esse respeito, corroboramos o entendimento de Freire (1996, p.137) que explicita:

Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social dos educandos? [...] A formação dos professores e das professoras devia insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos.

Assim, o bairro do Coroadinho é considerado um dos maiores e mais populosos bairros de São Luís e, segundo pesquisa divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2011, a 4ª maior favela do Brasil e a maior de todo o Norte-Nordeste, a qual nasceu em virtude da expansão urbana da cidade de São Luís; a maior parte de seu território foi ocupada (FIGURA 1) pelas famílias que, vindo do interior do Estado, não dispunham de lugar para se estabelecerem.

Essa região é caracterizada por Fróes (2004) como de ocupação mais recente, cujas “[...] habitações estão assentadas numa área onde a vegetação original foi retirada para facilitar a ocupação da mesma” (FRÓES, 2004, p.57). Ainda, de acordo com a autora,

O Coroadinho surgiu por volta do ano de 1976, durante o governo de João Castelo. O terreno é pantanoso, com uma grande mata secundária, da qual os primeiros ocupantes tiveram que retirar a madeira. O bairro se forma à margem do rio das Bicas. As famílias, em sua maioria, vindas do interior do estado em busca de melhores condições de vida. [...] Após a ocupação, a população começou a se expandir e outras áreas foram ocupadas dando origem a 16 (dezesesseis) vilas e aglomerações que formam o bairro, os quais são: Coroadinho, Vila dos Frades, Bom Jesus, Primavera, Sítio do Pica Pau Amarelo, Vila Conceição, Vila dos Nobres, Vila Natal, Vila Atêncio Queiroga, Vila São Sebastião, Terra Preta, Alto da Bela Vista, Alto do São Francisco, Alto do Parque Timbiras, Vila Maruim e Vila Nice Lobão (FRÓES, p. 57-58, 2004).

Conforme podemos observar, o termo Coroadinho é utilizado pela autora com dois significados diferentes. Quando se refere ao bairro, trata de uma região que congrega diferentes “vilas e aglomerações”. No entanto, se refere, também, a uma localidade específica.

Em virtude da falta de planejamento na organização do referido bairro, este passou a apresentar vários problemas de cunho estrutural, pois nunca possuiu um sistema educacional de qualidade ou infraestrutural. Atualmente, estima-se que a área

do Coroadinho possui mais de cem mil habitantes, e o índice de pessoas que conseguem ascender economicamente no bairro é muito pequeno, sendo este composto por pessoas que têm, sobretudo, o comércio como atividade profissional.

O referido bairro encontra-se situado no curso superior do rio das Bicas, subfluente do rio Bacanga, conforme Figura 1. Limita-se com os seguintes bairros: ao norte, Outeiro da Cruz; ao sul, com a Avenida Presidente Médice; a leste, com o bairro do Sacavém e a oeste, com o bairro do Filipino (FRÓES, 2004).

Figura 1 -Mapa do bairro Coroadinho - São Luís



Fonte: Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Coroadinho> (São Luís)

Como vemos, é nesse contexto geográfico que está situada a escola campo de pesquisa, a qual conta com 54 (cinquenta e quatro) professores(as), 02 (duas) gestoras adjuntas, 02 (duas) secretárias, 01(uma) gestora e 03(três)coordenadoras. A escola possui 18 (dezoito) turmas em funcionamento nos turnos matutino e vespertino; 04 (quatro) turmas no noturno, e a estas é oferecida modalidade de Educação de Jovens e Adultos; e01(uma) Biblioteca com necessidade de revitalização e de atividades direcionadas (APÊNDICE D).

Essa instituição possui alunos(as) que fazem uso do Atendimento Educacional Especializado - AEE. As turmas são numerosas e contam com pouca ventilação, iluminação, e constatamos a necessidade urgente de troca dos quadros brancos.

A caracterização das salas de aula seguiu um roteiro (APÊNDICE E) e, também, está pautada nas observações registradas no diário de campo, durante a

permanência na turma, cujas descrições feitas tornaram-se relevantes para a compreensão do contexto em que se insere a pesquisa. Nesse sentido, as turmas possuem características bem semelhantes no que tange sobre à sua organização e ambientação. Os espaços são amplos, mas constituídos apenas por cadeiras, mesas e quadro branco.

Como sabemos, a forma como se pensa a organização do ambiente escolar reflete a “alma” da instituição. As salas têm se organizado com as cadeiras dispostas de acordo com a proposta de trabalho para o dia; não há informações visuais nas paredes (cartazes, murais com produções dos(as) alunos(as) e sistematização do conteúdo trabalhado, cantinho das disciplinas), com exceção de uma turma que possui um alfabeto, um cartaz com combinados e uma cadeira com livros literários dispostos para as crianças usarem, após o término das atividades. O único recurso a serviço das crianças é o quadro branco.

Ainda que, aparentemente, “as paredes não falem, se pensarmos bem, elas falam sim, e muito, por mais que não consigamos ouvi-las. Falam com os acabamentos que têm, com os móveis que comportam e com a forma como circulamos dentro dela” (CEDAC/MEC, 2002, p.8). Assim, acreditamos que o espaço da escola deve estar flexível, incentivando a criação, o desejo dos(as) alunos(as), pois, mais do que comunicar os trabalhos realizados na escola, os materiais colocados nas paredes revelam o processo desenvolvido pelas crianças e oferecem modelos estéticos compartilhados pelo grupo.

Essa ideia da flexibilidade do espaço vivido é referendada nas palavras de Bachelard (1993, p.25) quando afirma que “o ser abrigado sensibiliza os limites do seu abrigo”. Pensamos nos espaços antes de as crianças entrarem, mas quando eles são habitados e vividos é que se tornam ambientes de experiência, ganhando contornos de fato.

#### **2.4 Os sujeitos da pesquisa: a inversão do caminho**

Entendemos que o campo de pesquisa, constitui-se um território do(a) outro(a), do qual a(o) pesquisador(a) busca se apropriar. No entanto, essa apropriação precisa ser consentida de uma forma que não desaproprie o(a) outro(a) de seus saberes, vivências, mas, principalmente, que lhe possibilite o compartilhamento da experiência de novos saberes.

Toda pesquisa, especialmente as destinadas a um trabalho de campo, é mobilizada pela interação entre os sujeitos envolvidos. Como pesquisadora, a nossa intenção era buscar interlocutores(as) que se sentissem seduzidos(as) a nos ajudar na tessitura desta pesquisa. Nesse aspecto, corroboramos que afirma Bakhtin (2003, p.401) a esse respeito: “por trás desse contato está a relação entre indivíduos e não entre coisas”. Por isso, procuramos, desde o início, conduzir o processo de uma forma em que a professora alfabetizadora fosse considerada sujeito do processo e não “cobaia”.

No caso desta pesquisa, após a necessidade de alteração do número de sujeitos participantes, passamos a ter como sujeito uma professora alfabetizadora do 3º ano do Ensino Fundamental da UEB Professor Rubem Almeida, do turno matutino que, posteriormente, desistiu de participar do processo de intervenção. O critério de escolha se justificou, por corresponder, respectivamente, ao período em que se finaliza o Ciclo, no qual as crianças devem estar alfabetizadas. A seleção inicial deu-se com três professoras e firmou-se pelo interesse e pela disponibilidade destas de participar da pesquisa nas etapas descritas do trabalho, conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A), o que foi rompido devido à indisponibilidade de todos os sujeitos continuarem no processo.

Embora a professora tenha desistido de participar do momento crucial da pesquisa, consideramos necessário caracterizá-la uma vez que não deixou de ser sujeito, visto que contribuiu com a investigação durante todas as duas primeiras fases. Ela tem 45 anos, possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, sem Especialização, exerce o magistério há 23 anos e está a três anos como professora alfabetizadora.

Ao longo desse processo, durante momentos de conversa, ela relatou que enfrenta uma rotina muito cansativa, pois atua no turno matutino e vespertino como professora alfabetizadora em escolas diferentes. Declarou, ainda, que há dificuldades nesse processo de ensinar as crianças, devido à existência de fatores não só internos, mas, principalmente, às interferências oriundas da realidade particular de cada aluno(a), o que torna complicado o trabalho coletivo em sala. Ela enfatizou, igualmente, como tem sido induzida ao exercício de uma prática que tem condicionado os(as) alunos(as) ao processo de “copiar” e que essa ação acaba se tornando uma das estratégias usadas para acalmá-los(as) durante as 4 horas. Essas observações

se tornam relevantes e “ampliam as possibilidades de compreensão do modo pelo qual a professora entende o processo de alfabetização” (SASS, 2015, p.100).

Considerando os direitos e os tempos de aprendizagem no Ciclo de Alfabetização, o(a) professor(a) não pode perder de vista as particularidades em meio ao universo que habita em sala aula. Concordamos, mais uma vez, com Bakhtin (2003, p.294), quando afirma que a palavra se dirige a um(a) interlocutor(a) e que, para compreendermos essa palavra, é necessário compreender, principalmente, a quem ela se dirige, por esse motivo consideramos importante, durante o processo de intervenção, na elaboração das sequências didáticas, dá voz às crianças participantes da pesquisa.

O processo de alfabetização carrega uma responsabilidade atrelada ao compromisso com a formação de crianças na escola, lançando ao(a) professor(a) alfabetizador(a) o desafio de garantir em sua ação educativa o desenvolvimento de seus(suas) alunos(as). Esse desafio que se apresenta ao(a) professor(a) na sala de aula, tem impacto na organização do trabalho escolar ao alfabetizarmos os(as) alunos(as), uma vez que sua organização exige a constância de situações articuladas que envolvam as áreas do conhecimento, em uma forma interdisciplinar.

Os(as)alunos(as) a que nos referimos, também integrantes desta pesquisa, são da turma do 3º ano do Ciclo de Alfabetização da UEB Professor Rubem Almeida, com idade entre 8 e 14 anos. Convém salientar, porém, que na turma havia duas alunas com idade superior, devido a problemas de aprendizagem.

Ao falarmos dos sujeitos da nossa pesquisa, lembramos que “convivemos cotidianamente com as crianças nas escolas, pensando modos de ensinar, planejando atividades, preparando materiais, avaliando processos de aprendizagem e preocupamo-nos com o que consideramos ser melhor para as crianças e para seu futuro como cidadãos” (MATA, 2015, p.15) e que, embora estejam inseridas economicamente na classe menos favorecida, com histórias de vida diversificadas, as crianças da nossa pesquisa demonstraram ter uma excelente frequência escolar e também gostar da escola.

Estar com as crianças, nos proporcionou momentos muito ricos, uma vez que criamos laços de amizade, pois, ao adentrarmos o espaço da sala de aula pela primeira vez, percebemos certa resistência devido à nova forma que nos propusemos, que consistiu em construir uma rotina de atividades e de organização coletiva do espaço.

Vale ressaltar que as crianças, referenciadas no trabalho, têm suas identidades preservadas, visto que estão identificadas apenas pelas iniciais do seu nome.

## 2.5 Formas de análise e interpretação dos dados de pesquisa

A análise e interpretação dos dados gerados nesta pesquisa estão pautadas na técnica de Análise de Conteúdos de Bardin (2010, p.44), que a define como “um conjunto de técnicas de análise das interpretações, utilizadas para estudar e analisar o material qualitativo ou quantitativo gerado em uma pesquisa, buscando-se a melhor compreensão de um discurso”.

De acordo com Bardin (2010), a Análise de Conteúdo organiza-se com base em três etapas básicas:

- a) A pré- análise: esta é a fase da organização propriamente dita; organiza-se o material a ser analisado com o objetivo de torná-lo operacional e sistematizar as idéias iniciais.
- b) A exploração do material: esta etapa consiste na definição das categorias e da codificação em que os dados brutos são transformados de forma organizada e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição das características pertinentes do conteúdo.
- c) O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação: esta última etapa consiste no tratamento estatístico simples dos resultados, permitindo a elaboração de tabelas que condensam e destacam as informações fornecidas para análise.

Apoiado nas etapas supracitadas, este trabalho teve início com a *pré-análise*, por meio da organização da estrutura propriamente dita, ou seja, organizamos o material a ser analisado para a sistematização das ideias iniciais. Em nossa pesquisa, o *corpus* de análise ocorreu por meio da transcrição na íntegra das observações registradas no diário de campo e da entrevista semiestruturada gravada com a professora do 3º ano do Ensino Fundamental.

Em continuidade, desenvolvemos a etapa da *exploração do material*, com análise dos dados gerados a partir da fala resultante da entrevista gravada com a professora, das observações e da análise de documentos, transcritas na íntegra e separadas, conforme as seguintes categorias: a leitura e a escrita nas áreas de conhecimento, concepção de linguagem, concepção de leitura e escrita e os gêneros discursivos no ensino da leitura e da escrita.

Por fim, *o tratamento dos resultados e interpretação* permitiu-nos uma análise interpretativa e compreensiva, para atingirmos os objetivos propostos na pesquisa, desvendando, assim, a problemática a qual nos usemos responder: Como a leitura e a escrita podem ser trabalhadas na UEB Professor Rubem Almeida nas áreas do conhecimento, sem perder de vista a formação de leitores(as) e produtores(as) de textos?

Considerando a análise e interpretação dos dados gerados, partimos para a elaboração do produto final desta pesquisa que será descrito em linhas gerais na subseção a seguir.

## **2.6 Sobre o Produto da Pesquisa**

O Produto de Pesquisa configura-se como uma exigência dos Mestrados Profissionais em Ensino, que, desde a sua origem em nosso país, no início do século XXI, tem solicitado que, ao término do curso, haja a elaboração e materialização dos produtos educacionais por parte dos(as) mestrados(as). De acordo com Moreira (2004, p.134), esta exigência permite a compreensão sobre as principais características deste curso, de modo que,

[...] aplicada, descrevendo o desenvolvimento de processos ou produtos de natureza educacional, visando à melhoria do ensino na área específica, sugerindo-se fortemente que, em forma e conteúdo, este trabalho se constitua em material que possa ser utilizado por outros(as) profissionais.

As discussões sobre a materialização desse produto também é citada na Portaria Normativa (DOU 23/06/2009), a qual pontua que

[...] poderá ser apresentado em diferentes formatos, tais como dissertação, revisão sistemática e aprofundada da literatura, artigo, patente, registros de propriedade intelectual, projetos técnicos, publicações tecnológicas; desenvolvimento de aplicativos, de materiais didáticos e instrucionais e de produtos, processos e técnicas; produção de programas de mídia, editoria, composições, concertos, relatórios finais de pesquisa, softwares, estudos de caso, relatório técnico com regras de sigilo, manual de operação técnica, protocolo experimental ou de aplicação em serviços, proposta de intervenção em procedimentos clínicos ou de serviço pertinente, projeto de aplicação ou adequação tecnológica, protótipos para desenvolvimento ou produção de instrumentos, equipamentos e kits, projetos de inovação tecnológica, produção artística; sem prejuízo de outros formatos, de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, desde que previamente propostos e aprovados pela CAPES.

Nesse sentido, a nossa pesquisa, vislumbra uma intervenção de caráter teórico-metodológico, com base dos estudos desenvolvidos durante o processo de pesquisa (BAKTHIN, 2003; 2009; JOLIBERT, 1994; GOULART, 2015). Portanto, tem o propósito de orientar as professoras do 3º ano do Ensino Fundamental a elaborar e organizar o planejamento de modo que a leitura e a escrita sejam objeto de ensino nas áreas.

Convém esclarecer que o produto de pesquisa deste trabalho foi produzido durante o processo de intervenção, ou seja, é o resultado desse momento que nos possibilitou o delinear do Caderno com proposições metodológicas, o qual foi organizado com possibilidades de trabalho tendo o ato de ler e escrever como objeto nas áreas do conhecimento.

Não temos a intenção de fazer dessa proposta a “redentora” dos problemas relacionados ao ensino da leitura e da escrita, mas o que pretendemos, inicialmente, com esta produção, sem esgotar a necessidade desta discussão, é orientar as práticas dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) por meio de situações que possibilitem aos(às) alunos(as) constituírem-se leitores(as) e produtores(as) de textos competentes para além de uma disciplina específica.

Nesse sentido, as seções a seguir são convites para discutirmos o embasamento teórico necessário para o delineamento do produto descrito.

### 3 O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NAS ÁREAS DO CONHECIMENTO

A preocupação com a questão do ensino do ato de ler e escrever e a forma como muitos(as) alunos(as) têm se apropriado destes instrumentos na escola tem sido alvo de pesquisa de estudiosos(as) da área (JOLIBERT, JACOB, 2006; SMITH, 2000; SMOLKA, 2012; GOULART, 2015), os quais defendem uma nova forma de conceber o seu ensino, fazendo-nos compreender que esta é uma tarefa da escola e das áreas do conhecimento, uma vez que são indispensáveis para a formação de um(a) estudante.

Para Saviani (1987), o ensino significa produzir o saber, fazer com que aqueles que fazem parte do processo consigam se apropriar dos conteúdos e transformar o meio onde vivem em um local com igualdade de oportunidades. Daí, então, a necessidade de uma escola que aponte em sua proposta curricular que a responsabilidade de ensinar a ler e escrever não é somente tarefa do(a) professor(a) de Língua Portuguesa, por exemplo, mas atribuição do(a) professor(a) de História, Geografia, Ciências, Artes, Educação Física, Matemática, em suma, de um conjunto de saberes nas áreas do conhecimento.

No que se refere ao Ciclo de Alfabetização, etapa de estudo deste trabalho, ensinar a linguagem escrita parece, muitas vezes, se resumir apenas à análise da estrutura da língua, ou seja, geralmente a preocupação dos(as) professores(as) está “mais voltada para ‘atividades específicas’ que possibilitem apenas o domínio da escrita e da leitura, entendidas leitura e escrita em seu sentido mais limitado” (ARAÚJO, 2008, p.88, grifo da autora) e, assim, as demais disciplinas ficam de fora desse processo, por acreditarmos que a criança precisa primeiro aprender a ler e escrever para, somente depois, ter acesso a textos de Ciências, História e a ler problemas de Matemática.

Não compreendemos assim, que em todas as disciplinas há a possibilidade de se chamar a atenção da criança para a estrutura da língua e, melhor ainda, a escrita aparece plena de sentido, cumprindo a sua função social, abrindo o espaço da sala de aula para análise dos mais variados temas. Trabalhar a linguagem escrita nesta perspectiva é conceber a alfabetização como

[...] uma prática sociocultural que se desenvolve em sociedades que fazem uso da escrita. O que caracteriza a alfabetização como uma prática sociocultural é o fato de as crianças não inventarem, nesse processo, o

sistema de escrita, o lápis, o caderno, etc. e tampouco os modos de sua utilização; elas se apropriam do resultado do desenvolvimento social e, dessa forma, garantem a continuidade da história e, portanto, a constituição de novos instrumentos, novas práticas de leitura e de escrita pelo processo de diversificação e de recriação dos já existentes, ao mesmo tempo que, por esse processo, se afirmam como sujeitos. Nesse sentido, a alfabetização é também um processo formativo que se constitui de diferentes formas, com diferentes linguagens, tecida em diferentes realidades, com diferentes finalidades, mas que deve, em todas as circunstâncias, buscar o desenvolvimento da consciência crítica de diferentes cidadãos-crianças que sobrevivem das adversidades da sociedade atual. (GONTIJO, 2009, p.13, grifo da autora).

Diante do exposto, nesta seção nosso intuito é chamar atenção para a necessidade de a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização serem ensinadas no espaço escolar como instrumentos-chave de integração nas áreas de conhecimento.

### **3.1 A compartimentalização do conhecimento na escola**

O desafio de alfabetizar para formar alunos(as) leitores(as) e escritores(as) competentes na escola não é uma discussão nova, mas se constitui, ainda hoje, em pleno século XXI, um problema não apenas de nível social, político e econômico, mas também, pedagógico.

Em um país onde algumas ações, como o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), têm sido experimentadas para diminuir o alto índice de analfabetismo nacional, o direito de ler e escrever tem se tornado a cada dia uma necessidade imediata, pois se constitui, em uma sociedade como a nossa, condição essencial para o processo de inclusão e acesso à informação para milhões de brasileiros(as), conforme evidenciados nos dados estatísticos do nosso país (IBGE, 2015).

Os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA, 2017) apontam que, em 2016, cerca de 34% dos(as) estudantes brasileiros(as) apresentaram proficiência insuficiente na escrita. Esse fato é preocupante, pois na etapa em que as crianças precisam estar alfabetizadas, concentra-se a pior taxa de aprovação, ou seja, 12,2% dos(as) alunos(as) repetem de ano. Esses dados revelam a necessidade emergente de estratégias que revertam esse quadro que, há décadas, tem excluído a maior parte dos(as) brasileiros(as) de uma vida plena numa sociedade oriunda de tantos(as) escritores(as).

Os dados do IBGE (2015) também mostram que cerca de 8% da população brasileira (12,9 milhões de pessoas) ainda não aprenderam a ler e escrever em nosso país. Apesar dos dados apontarem uma redução mínima na taxa de analfabetismo, esses números, quando distribuídos entre as regiões brasileiras, causam-nos preocupação, visto que, 56% de estudantes apresentam nível baixo de proficiência em leitura, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática.

Esse cenário tem nos inquietado, pois carregar em sua história uma marca estampada com mais de treze milhões de pessoas analfabetas é realmente acumular mais uma dívida, entre tantas outras, que acometem centenas de brasileiros(as), o que, segundo Mortatti (2004), tem comprometido o futuro do Brasil, contribuindo para o aumento do número de excluídos(as) e do fracasso escolar.

A recorrência do fracasso escolar mostra a problemática da alfabetização e a necessidade de iniciativas que possam possibilitar caminhos para responder por que o Brasil ainda possui um número tão grande de pessoas que não se apropriaram da leitura e da escrita.

Nessa perspectiva e na busca do encontro de “modelos” que se constituam eficazes na tarefa de alfabetizar, a história da alfabetização no Brasil se caracteriza como,

[...] um movimento complexo, marcado pela recorrência discursiva da mudança, indicativa da tensão constante entre rupturas, no âmbito de disputa pela hegemonia de projetos políticos e educacionais e de um sentido moderno para a alfabetização (MORTATTI, 1995, p.91).

Segundo Gontijo (2009), a alfabetização é um processo formativo que se constitui de diferentes formas, com diversas linguagens, tecida em distintas realidades, com variadas finalidades, mas que deve, em todas as circunstâncias, buscar o desenvolvimento da consciência crítica de diferentes cidadãos-crianças que sobrevivem em meio às adversidades da sociedade atual.

Smolka(2012) levanta questões sobre as práticas sociais de alfabetização, apontando os aspectos sociais e políticos que envolvem o processo de apropriação da leitura e da escrita na escola, o qual não ocorre de forma neutra. Embora não percebamos, desde muito cedo, cada sujeito faz uso da leitura e da escrita, em maior ou menor nível, visto encontrarem impregnadas na vida das pessoas e não há como desviar desse fato.

Nesse sentido, a escola como responsável em ensinar o ato de ler e escrever, precisa organizar o seu ensino, entendendo que tais atos configuram-se como importante finalidade do processo educativo. Para tanto, precisa convocar todos(as) os(as) professores(as) envolvidos(as) no processo de ensino a incorporar em seu planejamento didático essa responsabilidade de garantir o acesso dos(as) alunos(as) à cultura letrada.

Se todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem (BAKHTIN, 2003), a escola, do mesmo modo, como todo espaço social, também é um local de representatividade de formas de linguagens (orais e escritas) concretas e únicas que se envolvem em uma dimensão sóciointerativa tecida por essas atividades. É nesse sentido que Yunes (2003, p.188) afirma que “[...] o mundo é representação de linguagem. Nada há que esteja fora das palavras, e o mundo real tem tantas formas quantos discursos há”.

Como a escola não está suspensa desse contexto histórico e social, a sua função é possibilitar ao(à) aluno(a) o acesso a essas variadas formas de discurso, tornando-o(a) “[...] cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação a fim de poder intervir nela, transformando-a no sentido da ampliação da liberdade, comunicação e colaboração entre os homens” (SAVIANI, 1980, p.50).

Portanto, a escola, como lugar da cultura mais elaborada, precisa, por meio da leitura e da escrita, fazer com que as crianças se apropriem do discurso presente nos mais diversos campos da atividade humana, nas suas máximas possibilidades, especialmente na escola pública, onde se encontra a classe popular, cujos enunciados, principalmente os escritos, configuram-se como essenciais para a ampliação do seu universo cultural.

Isso mostra que a escola necessita de um olhar diferenciado sobre a forma como a leitura e a escrita têm sido apresentadas aos(as) alunos(as). Para tanto, esta instituição precisa (re)organizar a sua metodologia de ensino, de modo que estes alunos(as) sejam capazes de fazer uso das diferentes situações de comunicação na escola e nos diversos espaços da sociedade em geral, o que significa planejar e desenvolver propostas que contribuam para o uso das mais diferentes formas de comunicações exigidas por esses modelos de sociedades (SANTOMÉ, 1998).

Por outro lado, essa preocupação com o processo de apropriação da leitura e da escrita pelos sujeitos na escola demonstra a necessidade de trabalharmos na perspectiva de que as propostas lançadas aos(às) alunos(as) tenham pleno sentido e

que favoreçam a funcionalidade e a relação da linguagem da escola com o mundo social e a “interconexão de matérias com situações complexas e atrativas” (CURTO; MORILLO; TEIXIDÓ, 2000, p.92-93), calcada em ações que se articulem com uma dinâmica que privilegie um ensino não fragmentado.

Para que isso aconteça, consideramos ser relevante trazer à tona a forma como o conteúdo tem sido trabalhado nas instituições responsáveis pela sistematização do conhecimento. Ou seja, observamos que, em pleno século XXI, a escola ainda tem priorizado um ensino compartimentalizado, em que as disciplinas não dialogam entre si. Na verdade, a escola como um todo apresenta esta compartimentalização em suas diferentes formas, desde a fragmentação dos conteúdos à incapacidade de articular escola e comunidade, conforme expõe Fazenda (2013, p.12):

- a) Ocorre a fragmentação dos conteúdos nos diversos componentes curriculares, as atividades dos docentes se realizam apenas por acumulação, não há convergência, integração e unidade, o conhecimento é estanque e isolado;
- b) A instituição escolar como um todo, não se integra. O fazer dos professores e as ações técnicas/administrativas desenvolvidas no interior da escola pelos diversos sujeitos envolvidos não convergem nem se articulam num propósito comum. Tem-se a impressão de que todos os segmentos assumem uma determinada autonomia, seguindo seu próprio caminho. Um exemplo desta fragmentação é o poder do administrativo sobre o pedagógico, o qual assume uma postura autoritária em seu exercício, contribuindo para a desigualdade no processo;
- c) A fragmentação também se manifesta nas instituições, a partir da dificuldade de articular os meios aos fins, de utilizar adequadamente os recursos para o alcance dos objetivos principais;
- d) Outra prática bastante comum se estabelece na desarticulação do discurso teórico com a prática real. Ao romper o elo que fora pronunciado, A interdisciplinaridade, para acontecer efetivamente na escola, requer conhecimentos sem distinção de dominância. O fazer dos sujeitos envolvidos não converge e nem se articula num propósito comum a atuação dos sujeitos fica profundamente comprometida, assim como sua contínua reavaliação;
- e) Ainda, a fragmentação da escola e comunidade, parece haver dois universos distintos e autônomos desenvolvendo-se paralelamente, com interação e comunicação apenas formal e burocrática, sem perceber o quanto uma está imbricada na outra.

Considerando esta etapa do trabalho, interessa-nos o primeiro aspecto pontuado por Fazenda (2013), pois a escola, como transmissora da cultura mais elaborada, ao priorizar um ensino fragmentado, isto é, dado por disciplinas, impede,

muitas vezes, a capacidade e a necessidade natural que o ser humano tem de contextualizar o conhecimento científico com a vida cotidiana. Portanto, a compartimentalização do conhecimento em disciplinas separadas, ambientes isolados e exclusivos para o desenvolvimento da aprendizagem, não corresponde às necessidades dos(s) alunos(as) e às suas possibilidades de aprender, ao contrário, acarreta-lhes um acúmulo mental, repleto de uma "sobrecarga de fragmentos" sem conexão, baseados na repetição e memorização.

O currículo, nessa perspectiva, está delimitado a uma lógica reducionista do conhecimento, ou seja, a forma como o ensino tem sido vivenciado por décadas não consegue atingir o ideal de uma educação em sua totalidade e que conecte de maneira ampla todas as áreas do saber. Assim, os currículos escolares ficam constituídos por compartimentos restritos e incomunicáveis, o que produz uma formação humana e profissional de alunos(as) e professores(as) insuficiente.

A preocupação com uma proposta que entrelace as áreas do conhecimento, que possibilite o entendimento e a articulação de saberes, faz-se necessária para a construção de um trabalho que mobilize uma ação docente com práticas integradoras e que permita, ainda, aos(às) envolvidos(as) no processo de ensino e aprendizagem, condições necessárias para se constituírem como cidadãos(ãs) críticos(as), comprometidos(as), reflexivos(as) e formadores(as) de opinião. Ou seja, uma transformação na própria forma de se lê o mundo, que não seja compartimentalizada, causando dificuldades na aprendizagem dos(as) alunos(as) geradas por um currículo que trabalhe com disciplinas isoladas.

Diante disso, é preciso pensar num modelo de ensino que redefina os currículos, a fim de garantir o diálogo constante entre as disciplinas e conduzi-las para um processo de ensino e de aprendizagem carregado de sentidos. É assim que compreendemos que a leitura e a escrita podem possibilitar esse diálogo no currículo, uma vez que estão presentes em nossas vidas, e delas fazemos uso para além das aulas de uma disciplina específica. Por isso, corroboramos do entendimento de Araújo (2008, p.91) quando afirma:

Se o que queremos possibilitar à criança é descobrir o sentido da escrita, a questão das disciplinas se torna preponderante, pois a partir das mesmas podemos investir numa relação orgânica entre a criança e a linguagem. Se os conteúdos selecionados para a alfabetização forem conteúdos extraídos da necessidade da criança conhecer-se e conhecer o mundo à sua volta, a forma, ou seja, o processo de trabalhar esses conteúdos, de

possibilitar a apropriação da leitura e da escrita, conseqüentemente não será o mesmo. A forma, nesse caso, deverá garantir as mais variadas vivências possíveis com a escrita, no seu uso e função social.

Mesmo sabendo dessa necessidade de diálogo constantes entre as áreas do conhecimento na escola, esta instituição, por sua vez, ainda prioriza a divisão dos saberes em partes, alimentando a ideia de que essa divisão favorece a aprendizagem e a orientação aos(as) professores(as), pois sustenta a concepção de que as disciplinas possuem particularidades e conteúdos específicos necessários que a escola precisa garantir aos(as) alunos(as); estes conhecimentos, que por sua vez, apresentam-se comprimidos em embalagens fechadas e lacradas.

Logo, um currículo baseado numa organização rígida dos conteúdos pode contribuir com práticas pedagógicas que rompam com a possibilidade de acesso dos(as) alunos(as) a um ensino de forma contextualizada, que desenvolva competências as quais ampliem seu conhecimento. Impede-os(as), inclusive, de terem um ensino mais integrado, que promova a interação social, afetiva, o diálogo entre as disciplinas construídas por meio da interlocução entre práticas culturais na sala de aula.

Ao pensar no cotidiano das crianças em nossas escolas, percebemos que essas questões ainda são bastante complexas e difíceis de com elas lidarmos, pois estamos tratando da formação integral dos(as) alunos(as) e, sendo assim, é preciso repensar esse ensino em que a separação das áreas do conhecimento ainda seja vista como essencial para aquisição dos saberes necessários à formação discente.

Assim, o currículo precisa refletir as necessidades e as exigências da vida social, concentrar-se na produção do saber, no desenvolvimento da consciência crítica e valorizar a cultura popular, a experiência e os conhecimentos prévios dos(as) alunos (as). Para isso, é preciso levar em consideração dois pressupostos:

- a) O primeiro que vai desde a própria definição sobre o que é currículo e sua forma de compreendê-lo não apenas como uma lista de conteúdos a serem ministrados a um determinado grupo de sujeitos, mas como criação cotidiana daqueles que fazem as escolas e como prática que envolve todos os saberes e processos interativos do trabalho pedagógico realizado por alunos(as) e professores(as);
- b) O segundo que caminha em direção distinta do primeiro que diz respeito à ampliação da noção para fora das práticas escolares, congregando a ideia de que a vida cotidiana tem seus próprios currículos, expressos nos processos sociais de aprendizagem que permeia todo o nosso estar no mundo e que nos constituem (OLIVEIRA, 2003, p.9).

Historicamente, a organização do currículo escolar é oriunda de um processo de escolarização em massa que necessitou de um estilo padronizado de ensino que atendesse às exigências dos conteúdos a serem ensinados na escola. As primeiras preocupações com o currículo, no Brasil, datam dos anos de 1920. Desde então, até a década de 1980, o campo foi marcado pela transferência instrumental de teorias americanas que se centrava na assimilação de modelos para a elaboração curricular, em sua maioria de viés funcionalista, e era viabilizada por acordos bilaterais entre os governos brasileiros e norte-americanos dentro do programa de ajuda à América Latina (LOPES, 2005, p.13).

Conforme Moreira (1990), esse processo de discussão e consolidação envolve diferentes sujeitos institucionalizados e empossados de legitimidade para falar sobre o currículo, buscando, em sua maioria, a compreensão do currículo como espaço de relações de poder. Embora muitas reformas tenham centrado sua atenção em como o currículo deveria ser organizado e implementado para responder a cada momento específico de nossa história, tradicionalmente este tem se desenvolvido em áreas específicas determinadas como disciplinas, organizado sob uma perspectiva técnico-linear que enfatiza as que não dialogam com as áreas do conhecimento, caracterizando-se com ações mecânicas e comportamentais baseadas nos critérios técnicos de organização.

Nesse sentido, acreditamos que a leitura e a escrita podem contribuir significativamente para que ocorra um diálogo entre as áreas do conhecimento na escola, especialmente no processo de alfabetização, e que possuir o seu domínio assegura o acesso ao exercício da cidadania.

### **3.2 A leitura e a escrita a serviço das atividades pensadas e projetadas no Ciclo de Alfabetização**

Conforme situamos anteriormente, ler e escrever são instrumentos culturais que devem ser ensinados e aprendidos na escola para seu uso nas diferentes situações do cotidiano, uma vez que a sociedade letrada está organizada em instituições sociais cuja riqueza e diversidades de gêneros discursivos são inesgotáveis. Sendo assim, é inviável pensar o ensino do ato de ler e escrever, desde o processo de alfabetização, com ações fragmentadas e desvinculadas do contexto social e sem sentido real.

Partindo desse entendimento, defendemos neste trabalho que a leitura e a escrita no processo de alfabetização são atividades representativas de todas as áreas de conhecimento e porque não dizer, também, seu objeto de ensino, tendo em vista que, por meio delas, o(a) aluno(a) tem o poder de comunicar-se, expressar ideias, experiências, opiniões, sentimentos, fantasias, realidades, comunicar-se com o exterior, enfim, tem acesso ao que os demais seres humanos, ao longo do espaço e do tempo, viveram, pensaram, sentiram.

Cabe esclarecer que ao defendermos que a leitura e a escrita sejam objetos de ensino de todas as disciplinas, especialmente no processo de alfabetização, não queremos com isso ocultar as particularidades de cada área do conhecimento. Sabemos que cada disciplina escolar é marcada por uma base epistemológica que a justifica e tem sua importância no contexto da educação básica.

Na verdade, temos clareza de que as atividades de leitura e escrita precisam proporcionar aos(as) alunos(as) condições para que possam, de uma forma constante e autônoma, encontrar novas informações pela leitura do mundo, e expressá-las, escrevendo para e no mundo. Assim, a leitura e a escrita, pensadas como responsabilidade de todas as áreas constituem-se como competências não apenas de uso, mas igualmente de compreensão da vida em sociedade.

No entanto, isso nem sempre é compreendido, pois, muitas vezes, a forma verticalizada e fragmentada como o currículo escolar encontra-se organizado, conforme discutido anteriormente, não permite espaço para se pensar a articulação entre os saberes escolares e os saberes sociais e culturalmente construídos e elaborados, “[...] ostentando concepções abstratas, autônomas, que independem do contexto sócio-econômico e político em que os(as) alunos(as) estão inseridos(as)” (VEIGA, 1995, p.79).

O desafio que lançamos neste trabalho é que a leitura e a escrita, como objeto de ensino das áreas do conhecimento, motivem o olhar e a reflexão sobre a ação do(a) professor(a) e da escola em seu conjunto, nessa responsabilidade compartilhada. Para tanto, corroboramos a ideia de Frigoto (1991) sobre a necessidade da organização do ensino e da apropriação do conhecimento pelo(a) aluno(a) contemplarem uma perspectiva interdisciplinar, de modo a contribuir para a formação de um(a) aluno(a) crítico(a), que seja capaz de refletir sobre sua condição social.

Quando voltamos o olhar para o *locus* de realização da nossa pesquisa, percebemos o quanto esse aspecto torna-se necessário, uma vez que o contexto onde se encontra inserido o Coroadinho, caracterizado na seção anterior, é de grande vulnerabilidade social, o que nos leva, cada dia, a sentir a necessidade de possibilitarmos aos meninos e às meninas do 3º ano da UEB Professor Rubem Almeida

[...] o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2005, p.85).

Na verdade, pensar o ensino da leitura e da escrita no Ciclo de Alfabetização numa perspectiva interdisciplinar, no contexto que elegemos para pesquisar, é recuperar a própria

[...] unidade humana pela passagem de uma subjetividade para uma intersubjetividade e, assim sendo, recuperar a ideia primeira de cultura (formação do homem total), o papel da escola (formação do homem inserido em sua realidade) e o papel do homem (agente das mudanças do mundo). Portanto, mais do que identificar um conceito para interdisciplinaridade [...] é encontrar seu sentido epistemológico, seu papel e suas implicações sobre o processo do conhecer (JAPIASSU, 1976, p.65-66).

Por esse motivo, partilhamos do entendimento de Fazenda (2013, p.27) quando afirma que interdisciplinaridade é uma atitude, isto é, uma externalização de uma visão de mundo que, no caso, é holística. Santomé (1998, p.66) contribui com essa discussão quando declara que a interdisciplinaridade “[...] Não é apenas uma proposta teórica, mas, sobretudo uma prática. Sua perfectibilidade é realizada na prática; na medida em que são feitas experiências reais de trabalho em equipe, exercitam-se suas possibilidades, problemas e limitações.”.

Nessa perspectiva, o principal papel da escola já não é mais o de mera transmissora de informações desconectadas e, no caso da leitura e da escrita, vale lembrar que aprender implica o domínio destas atividades culturais como práticas construídas com a participação das áreas do conhecimento, visto que o uso da leitura e da escrita é comum a todas elas, e nos diferentes espaços da escola. Tal construção se dá pela participação do(a) professor(a), pela criação de espaços coletivos para a ação comum e pela utilização de multiplicidade de linguagens e de novos códigos.

É pertinente salientar, entretanto, que a concepção que a escola e o(a) professor(a) têm sobre o que é ler e escrever implica diretamente na forma de organizar o trabalho em sala de aula. Ou seja, se a preocupação central do processo de alfabetização é com a forma, com a busca do melhor método, portanto, com a estrutura e a análise da língua “não sobra muito tempo para outras atividades que impliquem, por exemplo, fazer uma visita à comunidade, entrevistar moradores, fazer um levantamento da origem do bairro, etc. e que possibilitariam à professora se aproximar bem mais da realidade vivida pela criança” (ARAÚJO, 2015, p.89), além de fazer com que o(a) aluno(a) utilize a leitura e a escrita de verdade. Assim, a escola deixa de se apoiar na simples memorização de conteúdos, para promover a compreensão e ampliação das experiências dos(as) alunos(as) sobre o mundo de representação e comunicação (COLOMER, 2002).

A impressão que temos é de que, muitas vezes, o(a) professor(a), inserido(a) nas classes de alfabetização, não compreende que, ao planejar tais atividades apontadas por Araújo (2008), terá a linguagem escrita como a sua grande aliada, a serviço das atividades pensadas e projetadas, pois será por meio dela que o(a) aluno(a) terá a possibilidade de se expressar. Isso ocorre porque se acredita que o conteúdo da alfabetização é somente ensinar a ler e escrever, porém, como alerta Araújo (2008 p.83), “Ler e escrever incidem sobre um objeto socialmente contextualizado – ler o quê? Escrever o quê?”.

Por não entendermos que lemos e escrevemos sobre algo, Vigotsky (1995, p.183, tradução nossa), no início do século XX, já fazia a seguinte denúncia:

Na prática do ensino escolar, a escrita ocupa um lugar muito pequeno se comparado com o enorme papel que desempenha no processo do desenvolvimento cultural da criança. Até agora, o ensino da escrita surge em um sentido prático restrito. À criança se ensina a traçar letras e a formar palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. [...] o ensino do mecanismo da escrita e da leitura prevalece sobre a utilização racional deste mecanismo.

Como afirmam Bakhtin/Volochinov (2009), toda palavra dita ou escrita se destaca como uma manifestação visível determinada pelo contexto social imediato de seus(suas) interlocutores(as). Dessa forma, vemos a necessidade de um trabalho com a leitura e a escrita que se articule às diferentes áreas do conhecimento como questões específicas do seu fazer, como forma de ensinar a pensar e como

possibilidade de constituir relações interdisciplinares que, certamente, enriquecerão a prática pedagógica na escola.

A cena a seguir gerada durante o período de observação no campo de pesquisa revela a forma como o ensino do ato de ler e escrever tem se concretizado no espaço da sala de aula:

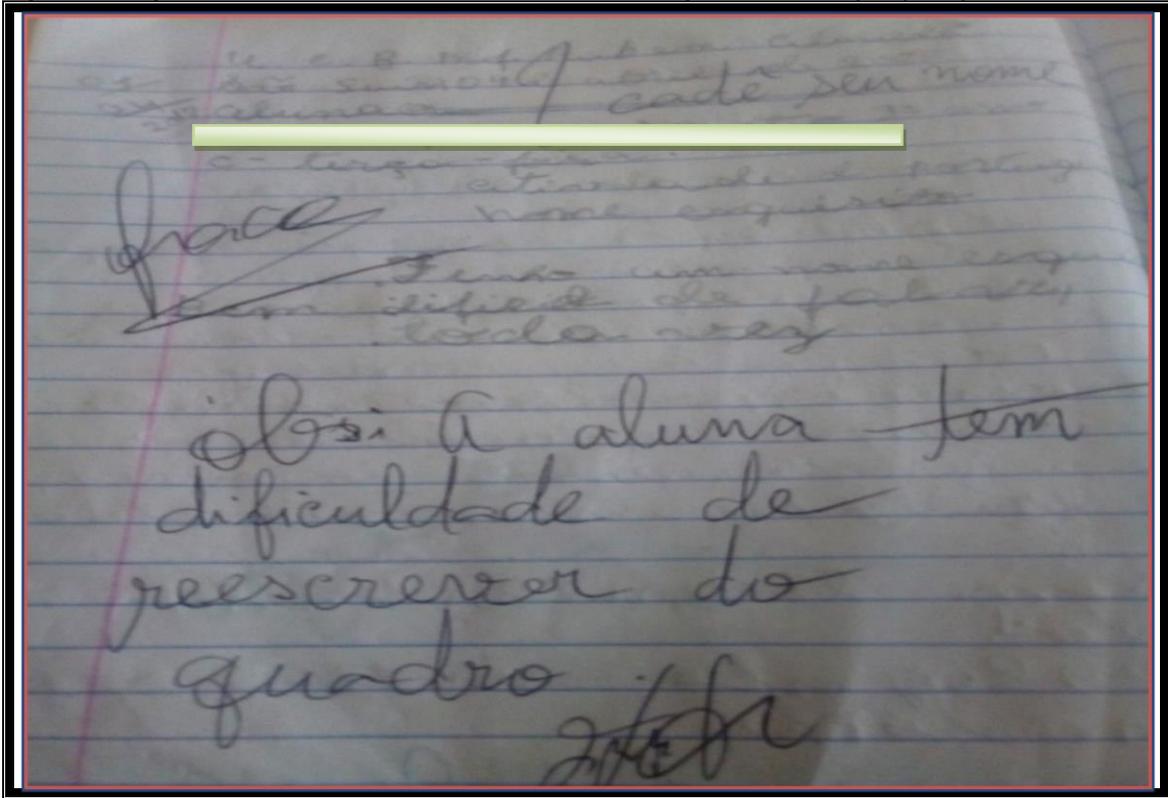
Às 7h30 a professora inicia a rotina da manhã preenchendo o diário de classe. Logo após, ela convida as crianças para realização da oração. Como proposta de atividade para este dia, apresenta a escrita no quadro do texto “O pirata de palavras”, solicitando que as crianças copiem-no em seus cadernos. Passado algum tempo, a docente realiza a leitura do texto mesmo sem que parte da turma tenha finalizado a “escrita” proposta. (Observação em 29/03/2017, grifo nosso).

Durante o desenvolvimento da proposta apresentada, não houve nenhuma interferência, leitura e/ou diálogo da professora com os(as) alunos(as). Eles(as) se debruçaram a copiar o texto no intuito de apenas treinar a caligrafia. Embora realizassem a escrita determinada pela docente, sem nenhuma forma de transgressão, obviamente, por esta ser uma atividade com ação rotineira, estavam totalmente impregnados(as) pelas relações de força e poder pré-determinadas entre um(a) que manda e o(a) outro(a) que obedece.

Ao nos referirmos ao registro dessa cena, compreendemos que as ações pedagógicas apresentadas pela professora aos(às) seus(suas) alunos(as) são pautadas em uma perspectiva que não convoca as crianças participarem da atividade proposta escrita no quadro, portanto, não possibilita um envolvimento e participação da turma; há ausência do uso de estratégias em que elas possam experimentar a leitura e a escrita com sentido.

O dia a dia vivenciado pelas crianças nessa sala de aula seguia sempre a mesma rotina: elas entravam, sentavam, não participavam das situações, abriam o caderno e começavam a copiar, sem nenhum acompanhamento da docente durante a proposta. A insatisfação da professora era notória. Nós percebemos especialmente quando tivemos acesso ao registro feito por ela no caderno de uma aluna, conforme Figura 2 a seguir:

Figura 2: Registro de escrita de aluna em sala de aula seguida de correção pela professora



Fonte: Caderno de uma aluna do 3º ano C.

O registro da professora no caderno da criança demonstra que a sua preocupação está voltada apenas para a transcrição correta das palavras do quadro para o caderno. Em face disso, nos questionamos: De que forma essa observação no caderno da criança poderá contribuir em seu processo de apropriação da escrita? Quais estratégias a professora tem utilizado para que essa situação mude? A criança tem sido orientada a como organizar o caderno?

A metodologia utilizada pela professora não permite que as crianças atribuam sentido às atividades que estão sendo propostas em sala de aula. Sua ação impossibilita o acesso à leitura e a escrita, principalmente por parte das crianças que ainda não se apropriaram da linguagem escrita, e que, neste caso, apenas desenhavam as letras que estão escritas na lousa. Nesta situação, em especial, o ensino da leitura e da escrita se restringe a atividades pontuais e desvinculadas de um contexto em que há fragmentação de sentido.

Apoiada nos estudos Vigotski (2007) a partir dos seus estudos sobre zona de desenvolvimento eminente, temos compreendido que a mediação efetivada pelo “outro” mais experiente possibilita uma ação mais significativa do sujeito sobre o

objeto e, desse modo, ele passa a transformar, dominar e internalizar conceitos, papéis e funções sociais presentes na realidade, o que viabiliza o seu processo de aprendizagem.

Pensamos, então que há necessidade de o(a) professor(a) organizar estratégias para entrelaçar o conhecimento que a criança traz com o conhecimento transmitido pela escola, pois antes de atingir a idade escolar, ela "[...] já adquiriu habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto" (LURIA, 1988, p. 143). Ou seja, antes que a criança tenha compreendido o sentido e o mecanismo da escrita, já efetuou inúmeras tentativas para elaborar métodos primitivos e, muitas vezes, essas técnicas, ainda que primitivas, são perdidas assim que a escola apresenta a ela um sistema de signos padronizados, culturalmente elaborados.

Nesse sentido, levantamos o seguinte questionamento: Quais têm sido as motivações das crianças para aprender a ler e a escrever na escola? A(s) resposta(s) vão ao encontro do questionamento de Smolka (2012, p.65, grifos da autora): "[...] ora, se as práticas pedagógicas na escola restringem e limitam esse espaço de elaboração, como fica, então, o processo de construção sobre a escrita?". Esta mesma autora responde a estes questionamentos, afirmando:

[...] A leitura e a escrita produzida pela/na escola pouco tem a ver com as experiências de vida e linguagem das crianças. [...] é estéril e estática, porque baseada na repetição, na reprodução, na manutenção do status quo. [...] funciona como um empecilho, um bloqueio à transformação e à elaboração do conhecimento crítico.

Dessa forma, há um entendimento de que a escola concebida como um espaço de interação e interdiscursividade onde, os sujeitos aprendem e interagem constantemente, precisa garantir elementos necessários que possibilitem a compreensão das relações existentes entre esses sujeitos. Geraldi (2004) chama atenção para uma escola que, por excelência, tem a função de ensinar, fazer saber, mas que, contraditoriamente, expõe o(a) aluno(a) a situações que exigem dele(a) o que ainda não foi ou está sendo ensinado.

Além disso, quando o(a) aluno(a) precisa fazer uso da leitura e da escrita em outras áreas, o comando é copiar, focado no treino e afastando as crianças das suas necessidades próprias, com tarefas unidirecionalmente escolhidas pelo(a)

professor(a). A cena a seguir, cuja disciplina foco é História, ilustra o que estamos afirmando:

A professora inicia uma roda de conversa sobre as datas comemorativas do mês de abril. Fala que existem quatro datas importantes para a história do nosso país e pergunta às crianças se conhecem ou já ouviram falar. Elas respondem que o dia 19/04 é o dia do Índio. Continuando a conversa, a docente apresenta outras três datas: 18/04 - Dia Nacional do Livro Infantil; 21/04- Dia de Tiradentes; e 22/04-Descobrimto do Brasil. Na sequência pergunta a turma o que trabalharam no dia anterior com a professora volante. As crianças respondem que foi sobre o Dia do Índio e que um trabalho foi solicitado para ser entregue no dia seguinte em uma folha de cartolina. Neste momento, utiliza o trabalho de uma aluna e vai listando algumas características dos índios, seus costumes e como ainda são vistos e solicita às crianças que copiem no caderno. Em seguida, pede aos(as) alunos(as) que façam desenhos representando o Dia do Índio. Como proposta de atividade para casa solicita que realizem a atividade no livro de Língua Portuguesa nas páginas 25 e 26. (Observação em 19/04/2017)

A cena apresentada nos leva, inicialmente, a analisar o diálogo estabelecido na relação de ensino. A professora informa sobre a existência das datas comemorativas no mês de abril e, logo após, questiona os(as) alunos(as) acerca das referidas datas. O que poderia ter se tornado um momento de interlocução e de diálogo no sentido amplo do termo<sup>3</sup>, acaba se tornando uma troca de turnos entre professora e alunos(as).

Esse tipo de proposta evidencia que na escola muitas atividades solicitadas pela professora não têm nenhuma intenção de direcionar a criança para o ato de escrever como prática cultural, pois não estão direcionadas a nenhum destinatário. Com essa atividade, vemos uma prática artificial, afinal, qual é a graça de escrever um texto que não será lido por mais ninguém?

Conforme Jolibert (1994), a produção escrita requer todo um processo e anuncia diversas oportunidades de escrever em diferentes momentos da vida diária. Essas possibilidades se ampliam dentro da escola, criando um movimento em que ler passa a representar escrever, pois “as crianças sentem a necessidade de transformar as mensagens orais em textos escritos para que estes não sejam esquecidos e se constituam como referências, pontos de localização e até como contratos.” (JOLIBERT, 1994, p.106).

---

<sup>3</sup> Faraco (2009, p.61) explica que no Círculo de Bakhtin o diálogo no sentido amplo do termo ocorre quando a preocupação se volta não para “[...] o diálogo em si, mas com o que ocorre nele, isto é, com o complexo de forças que nele atua e condiciona a forma e as significações do que é dito ali”.

A referida autora apresenta uma série de atividades que podem ser vivenciadas na escola, as quais permitem as crianças o contato com essas diferentes formas de escrever, a exemplo de: quadros do refeitório, lista de presença, animação do fim de tarde; regras da vida na aula e na escola; rotina do dia, entre outras formas de comunicação.

Para Jolibert (1994), é preciso que em cada criança o ato de escrever não se torne sinônimo de trabalho enfadonho, bloqueio ou fracasso. É importante que os(as) alunos(as) descubram que existe um mundo da escrita, seja ele social, cultural, econômico, seja de produção. É necessário que eles(as) saibam que existem os escritos sociais que vão além dos que estão acostumados(as) no dia a dia escolar.

A cena transcrita também evidencia como as questões relativas ao ensino da de História em turmas de alfabetização ainda está ligada à tradição do ensinar calcado ao que os(as) professores(as) sabem e aprenderam como alunos(as). As atividades propostas para esta disciplina, em especial, ainda se centram na perspectiva do nacionalismo representado em suas diversas roupagens, presente no currículo das escolas por meio da vinculação às festividades e datas comemorativas, reforçando o sentimento de pertença à pátria com foco em eventos e personalidades históricas.

De acordo com Bittencourt (2009), a história representa uma determinada leitura do real, feita com a utilização de um conjunto de procedimentos e informações que orientam e validam a produção do conhecimento histórico. Nessa perspectiva, é desejável que o ensino em História seja norteado pela constituição das identidades do sujeito e do pensar historicamente. Isso nos leva a pensar sobre a forma como o conhecimento que denominamos de Ciências Humanas, mais especificamente ligadas à História e à Geografia, podem ampliar nossa sensibilidade nessa relação dos tempos presentes/passados e nas nossas formas de viver.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de História (BRASIL, 1998, p.33) possuem objetivos claros que direcionam o trabalho do(a) professor(a) com esta disciplina, a saber:

- ❖ Identificar o próprio grupo de convívio e as relações que estabelecem com outros tempos e espaços;
- ❖ Organizar alguns repertórios histórico-culturais que lhes permitam localizar acontecimentos numa multiplicidade de tempo, de modo a formular explicações para algumas questões do presente e do passado;

- ❖ Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles;
- ❖ Reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas, presentes na sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço;
- ❖ Questionar sua realidade, identificando alguns de seus problemas e refletindo sobre algumas de suas possíveis soluções, reconhecendo formas de atuação política, institucionais e organizações coletivas da sociedade civil;
- ❖ Utilizar métodos de pesquisa e de produção de textos de conteúdo histórico, aprendendo a ler diferentes registros escritos, iconográficos, sonoros;
- ❖ Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia.

Com base nesses objetivos, o(a) professor(a) de História tem o papel de mediar os conflitos de informações, orientar a pesquisa e estimular o registro histórico dos fatos levando os(as) alunos(as) a questionarem o que é real ou não, nessas informações. Ou seja, o ensino desta disciplina precisa desenvolver no(a) aluno(a) competências que lhes permitam a compreensão do mundo em que vive relacionando-as aos fatos em suas diferentes épocas.

Na concepção de Abud (2005, p.26):

[...] O conhecimento histórico escolar não pode ficar preso à análise de processos puramente cognitivos, independentes da vivência dos alunos. [...] Os alunos tendem a elaborar conceitos de acordo com sua experiência vivida e não formalizam o conhecimento histórico, se não tiverem a possibilidade de vivenciar movimentos e conceitos históricos, colocados em questão na sala de aula. Os indícios fornecidos pelos textos históricos sejam eles o texto expresso pelo professor ou do manual didático, se concretizam no momento em que outros elementos de aprendizagem entram em jogo, como analogia e a empatia. Para se apropriar de conceitos e noções presentes nos programas e planejamentos escolares, os alunos procedem segundo uma categorização, organizada a partir do acontecimento mais próximo ou mais familiar.

Dessa forma, entendemos que ensinar História não é apenas apresentar textos para serem lidos e deles retirados informações que estão lá explícitas, o que se configura como uma mera cópia. O(a) aluno(a) deve ter acesso a um processo de ensino de História que o(a) leve a formular suas ideias, a levantar questões, a fazer inferências perante algo que não está dito diretamente, mas que está implícito seja em textos ou em discursos verbalizados.

Essa disciplina requisita não somente o conhecimento prévio da leitura e da escrita, também requisita o domínio da narrativa histórica, como forma de organizar o discurso sobre o tempo. Ou seja, para que o(a) aluno(a) compreenda a escrita da

história, ele também precisa igualmente aprender a ler e escrever história, não como historiador, contudo precisa realizar “uma leitura histórica densa do mundo percebendo a realidade social como construção histórica da humanidade” (SEFFNER, 2006, p.109).

Seffener (2006) afirma que é possível garantir aos(as) alunos(às) a competência de ler, explicar e escrever sobre os fatos e acontecimentos da vida humana em sociedade, sendo estas habilidades construídas em sala de aula por meio de diferentes possibilidades de ensino, a exemplo, de notícias de jornais, cartas, textos informativos, documentos, entre outros materiais.

Isso mostra que “a tarefa de ensinar a ler e escrever um texto de História é do(a) professor(a) de História e não do(a) professor(a) de português” (GUEDES, 2006, p.15), e que a articulação com as áreas de conhecimento na escola precisa garantir ao(à) aluno(a) que leia, escreva e compreenda essa cultura mais elaborada.

Desse modo, vemos a importância do papel do(a) professor(a) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que exerce o cargo de polivalente, que não tem a formação específica para ministrar História, mas que cabe a ele(a) dominar os conteúdos necessários para o trabalho nesta etapa de ensino. Sob esta condição, o trabalho com esta disciplina coloca o(a) professora(a) para assumir a responsabilidade de ensinar a ler e escrever em suas aulas, por meio da organização de situações em que haja possibilidade de potencializar a aprendizagem das crianças.

Assim, acreditamos que essa perspectiva corresponde ao que temos vislumbrado neste trabalho, isto é, que a leitura e a escrita se constituam linguagens mediadoras entre as disciplinas na escola.

## **4 LEITURA E ESCRITA:** Linguagens por excelência nas áreas do conhecimento

Na seção anterior, buscamos evidenciar a necessidade de a leitura e a escrita, concebidas como linguagens por excelência na escola, estarem intimamente ligadas às áreas do conhecimento. Em face disso, nesta seção pretendemos mostrar que a leitura e a escrita estão presentes em todos os momentos do cotidiano da sala de aula, muito embora se percebam as suas diferentes formas de manifestação. Assim, inicialmente, abordamos a discussão sobre a concepção de linguagem que fundamenta este trabalho, apoiada especialmente nos estudos desenvolvidos por Bakhtin/Volóchinov (2009), para nos voltarmos à concepção de leitura e da escrita. Por fim, apresentamos os gêneros dos discursos como possibilidade de elo comum entre as disciplinas.

### **4.1 De que concepção de linguagem estamos falando?**

Neste trabalho nos apoiamos na concepção de linguagem na perspectiva de Bakhtin/Volochinov (2009), ou seja, linguagem como fruto das relações sociais, uma vez que

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 apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009, p.113)

A concepção de linguagem expressa por esses filósofos russos demonstra que essa atividade típica do ser humano não é dada, ao contrário, se constitui ao longo das experiências, por meio de interações sociais estabelecidas entre os indivíduos na sociedade e em diferentes contextos e situações. Saviani (2015), fundamentado em Vigotski, ao se referir à linguagem, define-a como o signo por excelência, o signo dos signos, devido à grande transformação que ela causa na vida do ser humano no ato de sua apropriação.

E assim, ao longo da sua vida, é importante que o ser humano se aproprie da linguagem nas suas máximas possibilidades e, nesse processo, a escola, por meio das áreas do conhecimento, tem uma grande responsabilidade. Nesse sentido, nos questionamos: A escola tem possibilitado às crianças, especialmente às que se

encontram no Ciclo de Alfabetização, a se apropriarem da linguagem visando a sua máxima humanização? Para responder a este questionamento, nos voltamos para o campo de pesquisa, cuja cena transcrita a seguir, revela como a linguagem tem se apresentado nas atividades propostas na escola:

A professora solicita às crianças que peguem o caderno de matemática para copiarem o registro da lousa. A proposta tinha como objetivo, na primeira questão, completar a escrita dos números de 1 até 100, e a segunda registrar o antecessor e o sucessor dos números:   9     32     78    
  13     45     88     18     56     95    
  22     67     99  ). Algumas crianças, ao terminarem a escrita da atividade, demonstraram dúvidas e desconhecimento do conteúdo e perguntavam baixinho: “Tia Clau, o que é antecessor e sucessor? Me ajuda!”. Outras, respondem sem nenhuma ajuda. Ao se aproximar o horário da saída a professora orienta as crianças a finalizarem a atividade em casa e entregarem na aula seguinte. Em seguida, ela escreve no quadro a agenda do dia, solicitando que os(as) alunos(as) façam uma cópia em letra cursiva no caderno de Português para entregar no dia seguinte. (Observação, 20.03.2017)

Como vemos, a professora propôs a atividade com foco na Matemática. Observando a continuidade da proposta, percebemos que a forma como ela trabalha não permite o diálogo com as crianças sobre a situação planejada, visto que diante dos enunciados das questões, alguns(mas) alunos(as) ficam sem compreender o que precisam fazer, visto que muitos(as) ainda não leem convencionalmente. Para isso, seria necessária a orientação da professora, que muito contribuiria para abertura do diálogo e, conseqüentemente, para que as crianças pudessem tirar as suas dúvidas sobre a atividade proposta. Ao contrário do ocorrido, Cândido (2001, p.16) defende que “[...] quanto mais as crianças têm oportunidade de refletir sobre um determinado assunto falando, escrevendo ou representando, mais elas o compreendem”.

Essa situação demonstra que por trás do ato de ensinar da professora existe uma concepção de linguagem que não leva em consideração o movimento de interação. Inferimos que ela acredita que apenas o que está exposto no quadro é suficiente para que as crianças compreendam o que está sendo solicitado, ou seja, ela esquece de que os/as alunos/as estão em processo de alfabetização, portanto, precisam viver intensamente o ato de interlocução, pois, muitas vezes, o que está registrado na proposta de realização da tarefa é visto por eles/as apenas como um sinal (por não ter nenhum sentido). E, como abordam Bakhtin/Volóchinov (1995), para que a criança possa, de fato, assimilar a língua materna, o sinal precisa ser completamente substituído pelo signo e o reconhecimento pela compreensão.

Em outros termos:

Enquanto uma forma linguística for apenas um sinal e for percebida pelo receptor somente como tal, ela não terá para ele nenhum valor linguístico. A pura “sinalidade” não existe, mesmo nas primeiras fases de aquisição da linguagem. Até mesmo ali, a forma é orientada pelo contexto, já constitui um signo, embora o componente “sinalidade” e de identificação que lhe é correlata seja real. (BAKHTIN/VOLICHINOV, 1995, p.94, grifos dos autores)

Na cena apresentada, a sinalidade apresenta-se de forma marcante na fala da criança que afirma: “Tia Clau, o que é antecessor e sucessor? Me ajuda!” Isso reafirma o seu nível de incompreensão em relação ao que era proposto pela professora e, assim, os/as alunos/as vão seguindo envolvidos/as em situações superficiais e desvinculadas de uma necessidade real de escrita.

Para Cândido (2001, p.26),

[...] O trabalho em classe tem uma importância fundamental no desenvolvimento da proposta, pois é nesse espaço que acontecem encontros, trocas de experiências, discussões e interações entre as crianças e o professor. Também é nele que o professor observa seus alunos, suas conquistas e suas dificuldades.

Dentre as disciplinas escolares, a Matemática é uma das mais antigas e é ensinada em praticamente todos os lugares do mundo. No entanto, segundo Vianna (2015, p.13), a sua aprendizagem não acontece exclusivamente na escola, com as crianças vendo os(as) professores(as) escrevendo definições e exercícios na lousa ou mandando fazer tarefas dos livros didáticos, ou seja,

[...] aprende-se matemática também nas relações sociais, trocando ideias com seus colegas, observando a atividade dos pais em casa ou no trabalho, indo à escola ou passeando, observando as coisas da natureza e do lugar em que vive na cidade, ou no campo ou na praia, tanto em atividade de lazer quanto na prática de esportes, nas brincadeiras e jogos, lendo um livro de histórias ou ainda prestando atenção no noticiário que se ouve no rádio ou se vê passar na televisão (LOPES, 2014, p.33).

Lopes (2014) nos leva a refletir por que a Matemática faz parte do nosso dia a dia, portanto, se assim o é, porque na maioria das vezes no espaço escolar ela é ensinada esvaziada da sua função social? É certo que a escola deve cumprir o seu papel, é dela a responsabilidade de instituir uma educação sistematizada e formal, contudo, isso não quer dizer que esta disciplina precise estar desligada de todo o processo de interação e interlocução que lhe é inerente, como bem pontua Lopes

(2014). Ao contrário, acreditamos que nas aulas de Matemática as crianças precisam interagir com os(as) colegas e o(a) professor(a), bem como serem estimuladas por este(a) último(a) a desenvolverem seu espírito de questionamento, a pensarem e a dizerem suas ideias.

Conceber a Matemática a partir dessa perspectiva é considerar que existe uma concepção de linguagem que fundamenta a prática do professor, a qual

[...] tem um papel fundamental para ajudar os alunos a construírem um vínculo entre suas noções informais e intuitivas e a linguagem abstrata e simbólica da matemática. Se os alunos forem encorajados a se comunicar matematicamente com seus colegas, com o professor ou com os pais, eles terão oportunidade para explorar, organizar e conectar seus pensamentos, novos conhecimentos e diferentes pontos de vista sobre um mesmo assunto. (CÂNDIDO, 2001, p.15).

Como vemos, as propostas de atividades de matemática apresentadas às crianças no Ciclo de Alfabetização vão requerer que elas vivenciem um processo de interação constante, tanto no plano da linguagem oral como no plano da linguagem escrita, uma vez que, a possibilidade de falar, ler e escrever sobre um determinado assunto na área da Matemática ajudará a criança a esclarecer, refinar e organizar seus pensamentos, e acreditamos que isso vale para qualquer área.

Sendo assim, como formas de linguagem, a leitura e a escrita precisam se fazer presentes, sim, nas aulas de Matemática, e necessitam ser também objeto de preocupação nas aulas desta disciplina, embora muitos(as) professores(as) não vejam isso como natural ou como algo integrante do currículo, pelo menos não da mesma forma como em outras áreas de conhecimento. Diante disso, muitos podem questionar: Como isso é possível? No que se refere à prática da produção escrita, Smole (2001, p.31) nos ajuda a responder a este questionamento, afirmando:

Escrever pode ajudar os alunos a aprimorarem percepções, conhecimentos e reflexões pessoais. Além disso, ao produzir textos em matemática, tal como ocorre em outras áreas do conhecimento, o aluno tem a oportunidade de usar habilidades de ler, ouvir, observar, questionar, interpretar e avaliar seus próprios caminhos, as ações que realizou, no que poderia ser melhor. É como se pudesse refletir sobre o próprio pensamento e ter, nesse momento, uma consciência maior sobre aquilo que realizou e aprendeu.

No que se refere ao ato de ler, assim como em qualquer outra disciplina, a seleção dos textos deve considerar os objetivos que queremos alcançar, bem como a possibilidade de a criança ter acesso a textos diversificados, como: problemas, textos

de livros, textos de jornais, regras de jogo, etc. Durante o período de observação participante, pudemos perceber que esses momentos nunca foram vivenciados pelas crianças, pois as atividades de Matemática sempre se resumiam a perguntas e respostas muito pontuais, o que não as desafiava para o uso da leitura e da escrita com sentido.

As considerações realizadas poderiam levar o(a) professor(a) que não vive essa prática em sala de aula a fazer uma outra pergunta: E como ficam as crianças que ainda não leem e não escrevem de forma autônoma? Novamente trazemos as contribuições de Smole (2001, p.72-73):

[...] o professor pode ler todo o problema para eles e, posteriormente, quando passam a ler o texto, pode auxiliá-los nessa leitura, garantindo que todos compreendam o problema, cuidando para não enfatizar palavras-chave nem usar qualquer recurso que os impeça de buscar a solução por si mesmos;  
[...] escrever uma cópia do problema no quadro, ou projetar em uma tela, e fazer com os alunos uma leitura cuidadosa. Primeiro do problema todo, para que eles tenham uma idéia geral da situação, depois mais vagarosamente, para que percebam as palavras do texto, sua grafia, seu significado.  
[...] propor o problema escrito e fazer questionamentos orais com a classe, como é comum que se faça durante a discussão de um texto, o que auxilia o trabalho inicial com problemas escritos: quem pode me contar o problema novamente? Há alguma palavra nova ou desconhecida? Do que trata o problema? Qual é a pergunta?  
Escrever no quadro o texto do problema sem algumas palavras, pedir para os alunos olharem seus textos em duplas para descobrir as palavras que faltam e completar os textos [...]

Diante do exposto, compreendemos que a tarefa de ler e escrever exige reflexão sobre sua utilização, envolve intencionalidade para pensá-las e manejá-las e isso somente é possível quando o processo de alfabetização acontece bem mais amplo do que decodificar com a intenção de ler, bem mais amplo que reconhecer as correspondências grafofônicas com a intenção de escrever. Ou seja, “a aquisição da linguagem não é outra coisa senão o processo de apropriação das operações de palavras que são fixadas historicamente nas significações.” (LEONTIEV, 1978, p.269).

Segundo Corais (2015), as crianças, quando chegam ao espaço escolar, já sabem muito sobre a linguagem verbal, pela oralidade, e também pelas relações que se estabelecem com seu entorno, a partir dos textos escritos. Vemos, então, que muitas são as possibilidades de trabalho com elas e é nas relações interdiscursivas que vida e linguagem se entrelaçam, pois 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).

De acordo com Araújo (2008, p.94),

[...] Organizar o ensino da leitura e da escrita procurando criar condições para a apropriação da linguagem escrita como um instrumento de compreensão e intervenção na realidade implica em primeiro lugar, possibilitar vivências para a vida da criança, algo que se torne uma necessidade real para ela e que lhe permita refletir sobre sua realidade e compreendê-la.

Partindo desse entendimento, a escola deve possibilitar à criança apropriar-se do conhecimento matemático, incorporando-o s situações do seu cotidiano, registrando suas experiências e seus pensamentos no desenvolvimento das noções matemáticas. Dessa forma, o(a) professor(a) é convocado “[...] a ampliar as estratégias e os recursos de ensino e diversificar as organizações didáticas, para que, junto com os(as) alunos(as), seja possível criar um ambiente de produção ou de reprodução do saber”(DINIZ, 2001,p.95), atendendo às necessidades de comunicação das crianças.

Smole e Diniz (2001, p.69) ressaltam que a habilidade de ler, escrever e resolver problemas tem sido tratada várias vezes separadamente no ato de ensinar. Conferir unicamente às aulas de língua portuguesa a responsabilidade de tornar os(as) alunos(as) competentes leitores(as) e produtores(as) de textos distancia ainda mais a Matemática do mundo real, porque ela passa a ser vista exclusivamente como números sem significados.

Isso demonstra que, durante uma situação de resolução de problemas e comunicação, o(a) aluno(a) aprende matemática, desenvolve procedimentos, modos de pensar, desenvolve habilidades básicas, como verbalizar, ler, interpretar e produzir textos nas áreas do conhecimento que podem estar envolvidas em uma situação. Portanto, a resolução de problemas deve ser vista como uma metodologia de ensino, e que o(a) professor(a) nas aulas de Matemática, ao utilizar-se dela, estará contribuindo para o desenvolvimento de habilidades leitoras e escritoras dos(as) alunos(as).

Assim, acreditamos que o ensino da Matemática deve possibilitar que a sala de aula se constitua um laboratório-problematizador, no qual os(as) alunos(as) precisam se deparar com situações desafiadoras constantes, por meio das quais defendam suas ideias, a partir de um conhecimento matemático que lhes permita identificar, selecionar e utilizar estratégias adequadas ao resolver situações-problema

em diferentes processos de resolução, em detrimento das respostas mecânicas para problemas sem sentido para eles(as).

Diante do exposto, observamos que o ensino da Matemática se constitui uma prática viva da língua que, como afirmam Bakhtin/Volóchinov (1995, p.95), “[...] nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido e conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular”. Todavia, na sala de aula, contexto da pesquisa, a lógica da língua é outra, isto é, o foco na sinalidade (a cópia, a repetição de formas) ainda se faz muito presente na prática da professora sujeito da pesquisa, conforme podemos evidenciar em mais esta cena:

A professora inicia a aula com a leitura do livro “Estella”. Em seguida, realiza a chamada. Em continuidade ela solicita aos(as) alunos(as) o caderno com a escrita da cópia para realizar a correção. A orientação dada às crianças era que realizassem a cópia de qualquer texto do livro que desejassem. Nesse momento algumas delas declaram que não fizeram a atividade solicitada por diversos motivos. A docente conversa com elas sobre a importância de realizarem as propostas solicitadas. Finalizando, a professora solicitou que uma aluna realizasse a leitura da sua cópia “a galinha choca” para a turma. Neste momento inicia uma atividade sobre ordem alfabética (Banana – laranja – abacate acerola – caju – goiaba – graviola – morango- manga – pêra – pêssego – uva – pitomba) (Observação em 22.03.2017, grifo nosso).

Como podemos perceber, a metodologia apresentada pela professora está “centrada num processo mecânico e sem sentido para as crianças, conduzindo-as a uma escrita escolarizada e empobrecida” (ARAÚJO, 2008, p.90, grifos da autora). Esse “modelo” de tarefa tem sido muito comum nas salas de aula de alfabetização. Segundo Mizukami (1986), a prática da cópia tem se direcionado a uma concepção de ensino comportamentalista, que leva o(a) professor(a) moldar o comportamento do(a) aluno(a) por meio de cansativas atividades repetitivas e sem atribuição de valores ao que transcrever sem reflexão. A cópia em diversos momentos tem substituído a prática de leitura na sala de aula, uma vez que o(a) aluno(a) apenas reproduz o que é solicitado sem a menor preocupação em ler o que copia.

Não queremos com esta discussão dizer que a prática desta atividade deva ser abolida da sala de aula, mas que esta não é “uma atividade de elaboração de linguagem escrita, já que nela não se produz texto algum.” (CURTO; MURILLO; TEIXIDÓ, 2000, p.157). Pensar sobre esta questão, principalmente quando se trata do ensino de crianças no processo de alfabetização, exige, de fato, um vigoroso esforço para que o ato de escrever não perca a sua função essencial, a de comunicar.

Corroboramos o entendimento de Curto, Murillo e Teixidó (2000, p.84, grifo dos autores) quando explicitam:

[...] A linguagem escrita que usamos na escola deve ser funcional. Não escrevemos para e nem lemos “porque sim”, mas para resolver alguma necessidade: fazer a lista de compras, ver quem falta na aula, enviar uma carta para uma pessoa real, escrever um jornal, aprender sobre um tema, etc. [...] Também é funcional o que tem sentido, interesse e sentido educativo, escrever e ler para aprender a escrever, para nos divertir, para nós mesmos, para melhorar a letra, para experimentar com a escrita e com a leitura, para aprender outras matérias, etc.

A cena em discussão teve como objetivo trabalhar a ordem alfabética, focando, principalmente, na cópia das letras, sílabas e palavras, situações que se fecham em treinos que relegam a linguagem para um segundo plano, distanciado das necessidades próprias da criança, em que “[...]a linguagem escrita não se desenvolve de forma única, que possa ser descrita como uma sucessão de eventos” (LACERDA, 1995, p.67).

A atividade nos permitiu compreender porque as crianças não conseguem aprender a ler e escrever na escola. Na maioria das vezes, as ações executadas em sala apenas têm se direcionado ao exercício de “copiarem” de forma intensa e com frequência rotineira o que a professora escreve na lousa. Dessa forma, o conteúdo não tem sido trabalhado de forma significativa com as crianças e, conseqüentemente, as quatro horas que elas permanecem na escola não contemplam a sua função social.

A cena apresentada está muito relacionada a seguinte afirmação de Smolka (2012, p.64, grifos da autora):

[...] As crianças não escreviam para registrar uma ideia, nem para documentar um fato, nem por necessidade ou prazer de comunicar ou interagir com alguém. As crianças copiavam palavras soltas, provavelmente com algum significativo para elas, mas sem articulação e sem sentido, tendo por “motivo” “aprender a ler e a escrever.

Sendo assim, o cotidiano dos(as) aluno(as) tem se dado de forma isolada, solitária, sem que seja levado em consideração o contexto social e cultural em que estão inseridos(as). Esta situação, segundo Smolka (2012), contribui para que o processo de elaboração mental da criança na construção do conhecimento da escrita, que, inicialmente, passa pela língua falada, fique prejudicado porque a escrita apresentada na escola é completamente distanciada da linguagem das crianças.

Com base na concepção bakhtiniana o que importa no estudo da linguagem não é o aspecto formal da língua, mas seu caráter interacional enunciativo discursivo,

tendo em vista que, a língua está sempre a serviço de um(a) locutor(a) que a usa numa determinada condição de enunciação, cuja palavra está de acordo com a situação social estabelecida concretamente.

Logo, neste trabalho, defendemos como foco não as formas da língua e a sua “sinalidade”, mas seu caráter semiótico/ideológico/axiológico, em que os sentidos são construídos na interação verbal, processo em que não há como considerarmos a linguagem fora do sujeito e vice-versa.

#### **4.2 De que concepção de leitura e escrita estamos falando?**

No dia a dia da escola tem sido fácil perceber que os(as) alunos(as) têm despertado pouco interesse pelas atividades de leitura e escrita, o que pode ser justificado pela forma como esta instituição as tem concebido-as e, conseqüentemente, como vem materializando-as em suas ações diárias.

As propostas lançadas às crianças, envolvendo a leitura e a escrita, têm inserido em um contexto que não lhes possibilita a descoberta do mundo e a representação da sua função social em sua vida cotidiana para além dos muros da escola. Como já sinalizamos ao longo deste texto, ler e escrever são tarefas da escola, desafio indispensável para todas as áreas do conhecimento. Desse modo, é notório que esse objetivo se alcança a partir das oportunidades que são dadas aos(as) alunos(as) de poderem dizer a sua palavra e experimentarem situações comunicativas diversificadas em que a leitura e a escrita se façam presentes.

Porém, na maioria das vezes, o trabalho pedagógico reveste-se de um “terrível” caráter de exigência, que associa a leitura e a escrita à realização de atividades mecânicas e sem sentido. Vigotski (1995, p.183, tradução nossa), no início do século XX, já denunciava esta forma de conceber esse ensino, ao afirmar:

[...] o ensino da linguagem escrita se baseia em uma aprendizagem artificial que exige enorme atenção e esforço por parte do professor e do aluno, devido a que se converte em algo independente, em algo que se baseia em si mesmo; a linguagem escrita viva passa a um plano posterior.

Em pleno século XXI temos percebido que, em muitas salas de alfabetização, a linguagem escrita ainda não se tornou viva, e, como discutimos anteriormente, a concepção de linguagem do(a) professor(a) influencia

significativamente para que isso aconteça. E em consequência, vai refletir na sua forma de conceber a leitura e a escrita.

Grande parte das nossas escolas compreende a leitura e a escrita apenas como decodificação e codificação, cuja concepção de linguagem que a respalda é a objetivista abstrata, para a qual “[...] o sistema linguístico constitui um fato objetivo externo a consciência individual e independente desta [...] a língua se apresenta como sistema de normas rígidas e imutáveis” (BAKHTIN/VLOCHINOV, 1995, p.90). Ou seja, o foco é no sinal e no reconhecimento deste, logo, a criança só tem condições de aprender a linguagem escrita pela via do treino, da memorização, da leitura oralizada, da ortografia e caligrafia, etc.

Como situamos anteriormente, a nossa defesa é por uma concepção de linguagem para o ensino da leitura e da escrita como interação, por considerarmos que:

O processo de descodificação (compreensão) não deve, em nenhum caso, ser confundido com o processo de identificação. Trata-se de dois processos profundamente distintos. O signo é descodificado; só o sinal é identificado. O sinal é uma entidade de conteúdo imutável; ele não pode substituir, nem refletir, nem refratar nada; constitui apenas um instrumento técnico para designar este ou aquele objeto (preciso e imutável) ou este ou aquele acontecimento (igualmente preciso e imutável). Ele faz parte dos objetos técnicos, dos instrumentos de produção no sentido amplo do termo. (BAKHTIN/VLOCHINOV, 1995, p.90)

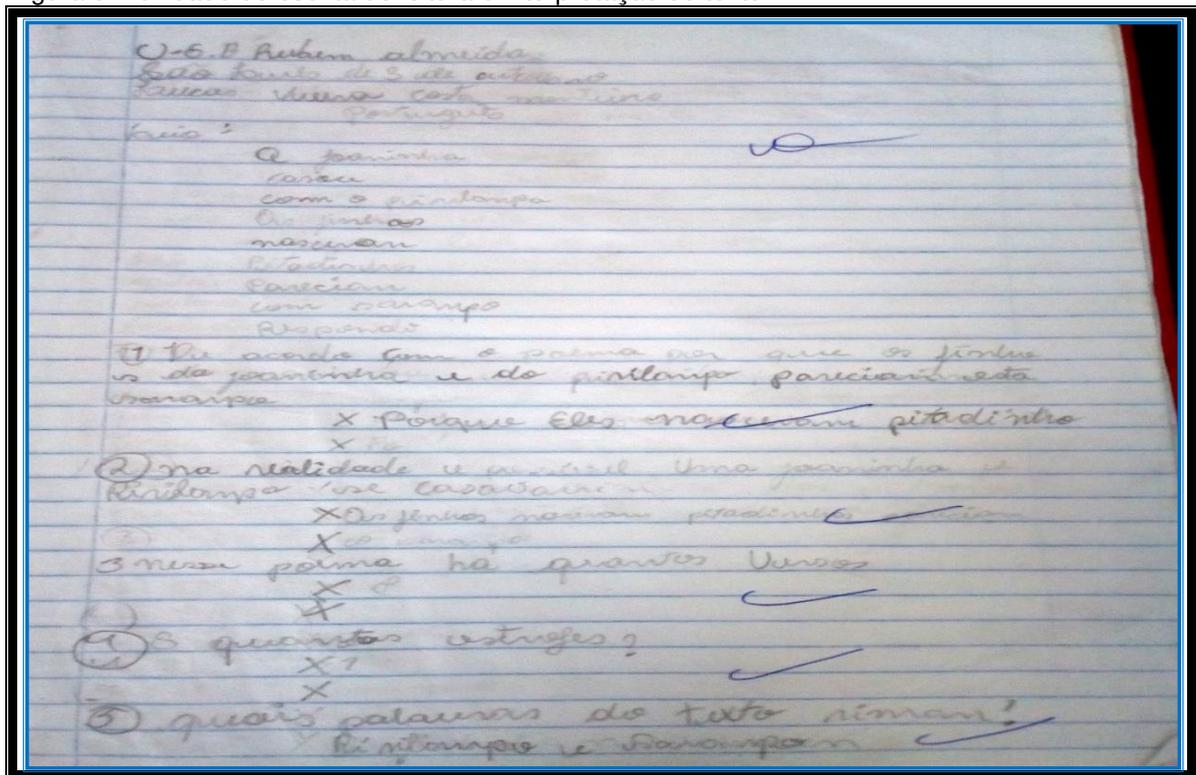
Portanto, defendemos neste trabalho o ensino da leitura e da escrita para além do processo de identificação, pois, antes de qualquer coisa, para que a criança domine estes instrumentos culturais, ela precisa vivenciar intensamente uma atividade mental, o que vai requerer esforço, reconstrução pessoal, debate, controvérsia, interação. Assim, o trabalho com a leitura e a escrita deve ser possibilitado a partir de uma perspectiva interativa da linguagem, que emerge no contexto das vivências de sala de aula, o que, segundo Geraldi (2004), pode nos aproximar de uma das suas características essenciais: a reflexividade, isto é, o poder de remeter a si mesma.

Ao assumirmos a perspectiva enunciativo-discursiva de Bakhtin/Volóchinov (2009), acreditamos que no processo de ensinar a ler e escrever, o(a) professor(a) alfabetizador(a) precisa promover situações de aprendizagem em que as relações dialógicas de ensino na sala de aula possibilitem reflexões sistemáticas acerca da linguagem numa dinâmica discursiva, na qual as crianças inseridas se envolvam reciprocamente na e pela linguagem em funcionamento.

No que se refere especificamente ao ensino do ato de ler, para que promovamos relações interativas e discursivas em sala de aula, é preciso compreendermos que ler “[...] é interrogar um texto em função de um contexto, de um propósito, de um projeto, para dar resposta a uma necessidade, então corresponde a uma interação ativa, curiosa, ávida, direta, entre um leitor e um texto.” (JOLIBERT; JACOB, 2006, p.53). Para tanto, alguns aspectos precisam ser levados em consideração, e um dos primeiros é entender o que significa interrogar ou questionar um texto, pois, para um(a) professor(a) que está acostumado(a) a trabalhar a leitura em sala de aula somente na perspectiva da decifração e oralização, essa situação é bem difícil de ele(a) imaginar.

Como bem afirmam Jolibert e Jacob (2006), o processo de interrogação no ensino do ato de ler não tem relação nenhuma com as perguntas realizadas pelo(a) professor(a) sobre um determinado texto, como apresentado na Figura 3 que segue,

Figura 3: Atividade de escrita de leitura e interpretação de texto



Fonte: Caderno da aluna A.C do 3º ano C do Ciclo de Alfabetização.

Transcrição da atividade:

Filharada

A Joanhina  
Casou  
Com o Pirilampo.  
Os filhos  
Nasceram  
Pintadinhos  
Pareciam  
Com sarampo.

**Responda:**

1) De acordo com o poema porque os filhos da Joanhina e do Pirilampo pareciam estar com sarampo?

**Resposta da aluna:** *Porque nasceram pintadinhos*

2) Na realidade é possível uma Joanhina e um Pirilampo se casarem?

**Resposta da aluna:** *Os filhos nascem pintadinhos*

3) Nesse poema há quantos versos?

**Resposta da aluna:** *8*

4) Quantas estrofes?

**Resposta da aluna:** *1*

5) Quais palavras do texto rimam?

**Resposta da aluna:** *Pirilampo e sarampo*

Em um processo de interrogação de um texto, não é o(a) professor(a) quem interroga os(as) alunos(as), mas são eles(as) que, diante do texto, buscam as variadas pistas que este lhes oferece para poderem compreendê-lo e “[...] fazem isso a partir de indícios que vão desde as ilustrações até o formato e a cor, passando, entre outros, pelas palavras e que, de todo modo, estão muito ligados ao contexto no qual tais escritos são encontrados” (JOLIBERT, 1994, p.44). Por isso, é preciso que os(as) alunos(as) vivenciem a prática da leitura silenciosa, visto que este tipo de leitura permite o encontro, de verdade, deles com o texto.

Por meio da leitura silenciosa, as crianças compreendem que o ato de ler não se reduz à tão chamada e cobrada na escola “leitura em voz alta”, pois, como afirma Nemirovsky (2002, p.27),

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

A Figura 3 retrata que os textos até têm chegado à escola, mas não são apresentados e explorados pelas crianças. Inicialmente, podemos perceber isso na

forma como as questões são elaboradas, isto é, destituindo o texto de sua função e finalidade sociais. Marcuschi (2005, p.51), ao discutir sobre a natureza dos exercícios de compreensão textual, afirma:

A compreensão é considerada, na maioria dos casos, como uma simples e natural atividade de decodificação de um conteúdo objetivamente inscrito no texto ou uma atividade de cópia. Os exercícios de compreensão raramente levam a reflexões críticas sobre o texto e não permitem expansão ou construção de sentido, o que sugere a noção de que compreender é apenas identificar conteúdos. Esquece-se a ironia, a análise de intenções, a metáfora e outros aspectos relevantes nos processos de compreensão.

Percebemos que neste tipo de atividade aparecem perguntas muito comuns nos exercícios de interpretação, cuja ênfase recai nos aspectos formais do texto, reduzindo todo o trabalho de compreensão à identificação de informações objetivas e superficiais, cujo objetivo é decodificar e extrair informações do texto. Entre elas encontramos: Quem é o(a) autor(a) do texto? Qual o título do texto? Quantos versos tem o poema? Em quantos parágrafos apareceu a fala das personagens? Quantos parágrafos tem o texto? Numere os parágrafos do texto, etc.

Ao nos fundamentarmos em Bakhtin/Volochínov (2009), acreditamos que este tipo de proposta é uma forma muito restrita e pobre porque não nos permite ver o funcionamento da língua, uma vez que é na prática discursiva que o processo de leitura e construção de sentido dos diferentes tipos textuais que cotidianamente permeiam nossas atividades comunicativas se materializa, ampliando a nossa compreensão sobre a leitura e os diferentes modos de ler e compreender. Em outras palavras, uma vez que o modo de ler influencia diretamente a atribuição de sentido do texto pelo(a) leitor(a).

A esse respeito, trazemos as contribuições de Smith (1999), quando afirma que duas informações são importantes no ato de ler: as informações não visuais e as informações visuais<sup>4</sup>. No entanto, segundo este autor, temos dado demasiada atenção para as informações visuais, o que leva a uma limitação ou congestionamento entre os olhos e o cérebro. Seguindo essa mesma direção de Smith (1999), situamos Bajard (2014). Para este autor, isso "exige do leitor operações cognitivas que podem

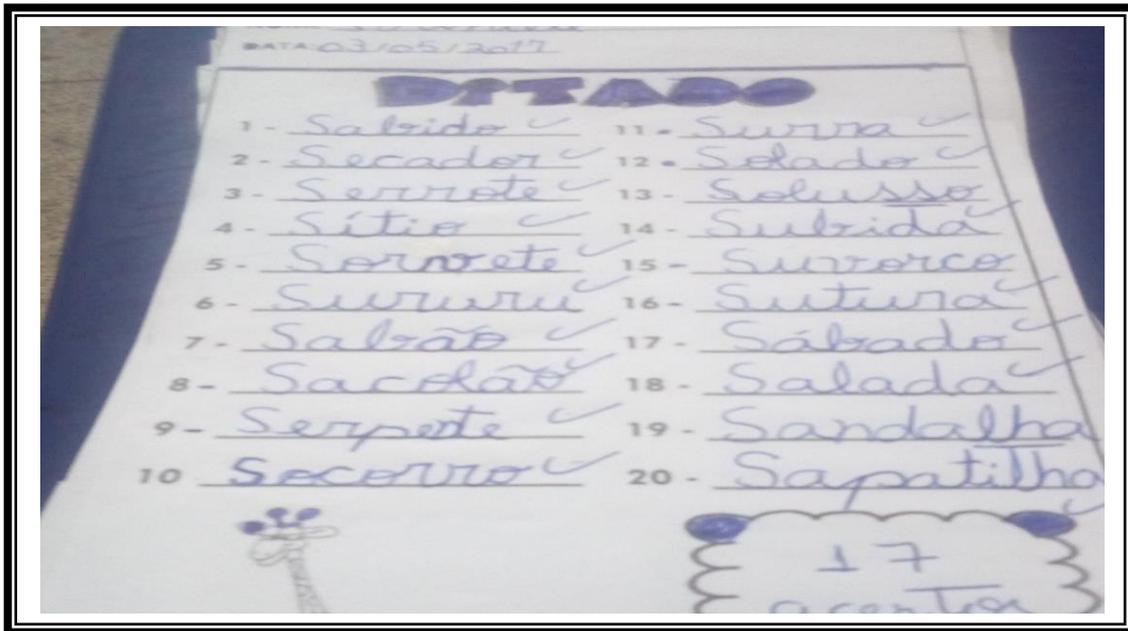
---

<sup>4</sup>A informação visual é colhida por meio dos olhos, ou seja, os olhos têm um papel a desempenhar na leitura. Não podemos ler com os olhos fechados, ou no escuro, ou se não tivermos um material impresso diante dos olhos. Alguma informação impressa precisa atingir o cérebro. A informação visual desaparece quando as luzes se apagam. A informação não visual, por outro lado, está em nossa mente, atrás dos olhos e inclui: a compreensão da linguagem relevante, conhecimento do assunto e uma certa habilidade geral em relação à leitura (SMITH, 2012).

gerar cansaço e levar ao abandono da leitura. É necessário estar atento para que esse trabalho não esgote o prazer da história" (BAJARD, 2014, p.101).

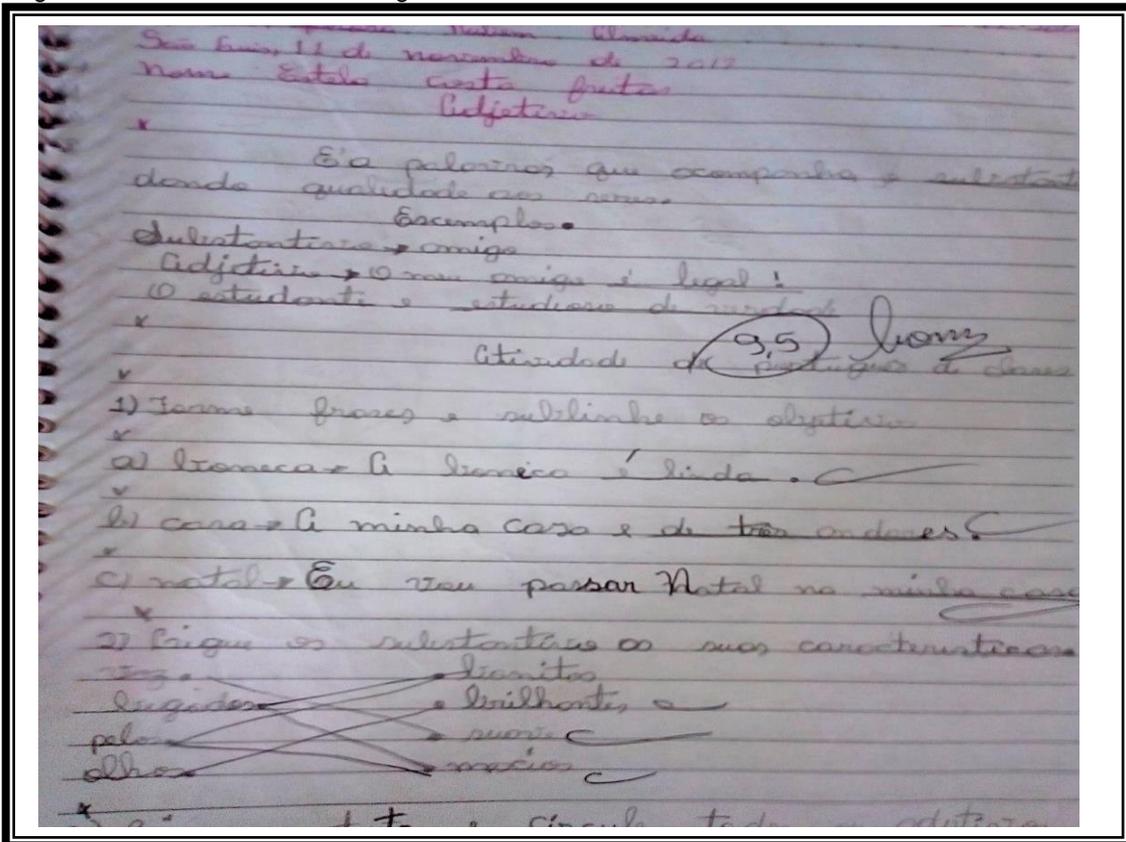
Quanto ao ensino do ato de escrever, já mencionamos em vários momentos deste texto, o modo como ele tem sido contemplado no espaço escolar: com ênfase na cópia, caligrafia, ortografia, no ditado etc. As Figuras 4 e 5, a seguir, cujas atividades foram realizadas na escola campo de pesquisa, sinalizam o que estamos afirmando.

Figura 4: atividade com foco no ditado de palavras



Fonte: Caderno da aluna A.C do 3º ano C do Ciclo de Alfabetização

Figura 5: Atividade com foco na gramática



Fonte: Caderno da aluna S.C.F do 3º ano C do Ciclo de Alfabetização.

Vale ressaltar que durante todo o período em que estivemos em sala de aula, vivenciando o processo de observação, em nenhum dia presenciamos a professora propondo uma atividade de escrever para as crianças, ressaltando que por escrever compreendemos:

[...] produzir textos ou, melhor, tipos de textos, em função das próprias necessidades, e projetos: cartas, cartazes, receitas, notícias, histórias, poemas, etc. não se trata de produzir frases soltas ou parágrafos isolados que depois teriam que ser colados a outros fragmentos para construir um texto completo. Produzir é “de cara”, assumir a perspectiva de um determinado tipo de texto, dirigido a certo destinatário, com uma intencionalidade específica. (JOLIBERT; JACOB, 2006, p.192, grifo das autoras).

Na maioria das vezes, a produção escrita é praticamente inexistente no espaço escolar devido ao fato de muitos(as) professores(as) compreenderem que a criança só tem condições de se expressar por meio da palavra escrita quando já domina o sistema alfabético, especialmente quando já conhece todas as letras e, após isso, quando já exercitaram bastante o ditado de palavras para que se controlemos o perigo de que errem.

Entretanto, o tempo vai passando e as crianças têm que esperar muito para que isso aconteça. Quando, de fato, acredita-se que chegou a hora para que ela inaugure o mundo da escrita, um outro problema é detectado: ela não sabe escrever, mas, agora, não porque grafe incorretamente as palavras, mas por não saber organizar as ideias; não é criativa, os textos são pobres. E, assim, nos questionamos: Como poderia ser diferente se a criança não vivenciou, desde cedo, a prática da produção escrita, se não foi criada nela a necessidade de escrever?

Sabemos que escrever envolve vários processos cognitivos, metacognitivos, afetivos e sociais. Portanto, cabe à escola assumir essa atribuição de ensino, levando em conta as condições de produção e as fases que implicam a geração, a seleção e a organização de ideias na elaboração da escrita.

Para escrever não basta – nem é estritamente necessário – o domínio do sistema alfabético. Escrever é produzir textos (CURTO; MURILLO; TEIXIDÓ, 2000, p.148-149), e isto é um processo que envolve diferentes etapas: planejar, escrever, revisar e reescrever.

A concretização do ato de escrever se dá por meio da reformulação do conteúdo do pré-texto ou rascunho à medida que se escreve, tendo em vista que,

Ao escrever, modificamos nosso pensamento, especificamos ideias, nos estendemos em detalhes ou sintetizamos. Podemos, inclusive, decidir mudanças na ordem de apresentação do conteúdo; matizes, novas soluções, etc. Qualquer escritor procede assim: fazendo e refazendo enquanto escreve (CURTO, MORILLO, TEIXIDÓ, 2000, p.154).

É possível percebermos nesse processo que a criança, ao escrever, se depara com diversos problemas, como a escolha da letra, o uso de regras ortográficas, a segmentação entre as palavras. É necessário que se concentre ao escrever, pense antes no conteúdo, identifique suas dúvidas e busque recursos para resolvê-las.

Por essa razão, associamos, o ato de escrever ao de produzir textos, uma vez que, em nossa vida social, escrevemos textos (bilhete, e-mail, listas de compras, etc.), não frases soltas ou descontextualizadas. Essa tarefa, tão essencial às nossas atividades, torna-se fundamental para que a criança compreenda a importância de apropriar-se da competência escritora.

Durante a nossa permanência na escola, as crianças demonstravam dúvidas sobre como escrever e como começar a escrever. Essa inquietação, de fato, como aponta Geraldi (2004), tem sido um martírio não só para os(as) alunos(as), mas

também para os(as) professores(as), pois mostra que se aqueles(as) for permitido descobrir a função social da escrita, logo o processo de escrita se consolidará de forma menos difícil e com maiores possibilidades de compreender a ação comunicativa. Ou seja, “a escrita, sem função explícita na escola, perde o sentido; não suscita, e até desaparece o desejo de ler e escrever.” (SMOLKA, 2012, p. 49).

Para ensinar a escrever, o(a) professor(a) necessita reconhecer que a escrita é uma atividade comunicativa que exerce papéis definidos e diversificados na vida cotidiana das crianças. Isso evidencia que o ato de escrever não pode se inserir em um processo descontextualizado e sem uma intenção comunicativa. E é nesse sentido que, preocupada com o perfil do(a) aluno(a) escritor(a), Jolibert (1994) afirma que o essencial para que as crianças se tornem escritoras é que passem por diferentes experiências, como, por exemplo, saber que a escrita serve para qualquer coisa: se comunicar, contar e conservar histórias, criar histórias; perceber que a escrita lhe dá poder para se comunicar com o restante do mundo; perceber o prazer que a produção de um texto escrito pode lhe proporcionar e entender a produção de texto não como um trabalho enfadonho, mas como uma forma de buscar autonomia como indivíduo.

Concordamos com Gonçalves (2015, p.48) quando afirma que “[...] se partirmos de situações reais, da linguagem escrita em contextos reais, partiremos, então, de textos, pois os textos são unidades de sentido”. Este autor acrescenta ainda:

[...] A linguagem escrita tem características muito diferentes da língua falada. Quando lemos para as crianças, permitimos que elas leiam “pelos nossos olhos”. A escuta de textos lidos pelo professor possibilita a apropriação dos modos próprios de dizer por escrito.

Quando pensam para escrever, as crianças são desafiadas não apenas a pensar nas relações convencionais da escrita, mas também nos modos próprios de estruturação do discurso escrito (GONÇALVES, 2015, p.51-54, grifo do autor).

Assim, acreditamos que escrever está longe de ser uma atividade puramente de transcrição da linguagem de símbolos, pois neste ato empenha-se o próprio processo de pensar, o qual demanda um esforço cognitivo singular; não se restringe a uma questão de aprender a manusear a gramática e as habilidades mecânicas, mas, principalmente, a aprender a manipular relações sociais e cognitivas. Por isso, escrever se estabelece como um processo complexo e desafiador, por vezes árduo, gerando aversão, visto exigir preparo e sistematização do pensamento em

forma de registros. Mas, mais do que um registro, a escrita é uma atividade na qual temos a possibilidade de empreender nosso conhecimento.

Diante dessas considerações, é necessário que compreendamos que a leitura e a escrita são experiências que adquirimos no decorrer de nossa vida e cabe, em especial à escola, garantir situações que possibilitem ao(a) aluno(a) desenvolver e expressar as próprias ideias, discuti-las, confrontá-las, melhorá-las, ampliá-las. Isso de fato se relaciona à afirmação de Arena (2003): lemos porque temos necessidades, e estas são criadas pelas relações sociais entre os indivíduos. Por tal razão, este autor pontua que não lemos por hábito, gosto ou prazer.

A função da escola nessa perspectiva é criar essas necessidades nas crianças, permitindo que elas vivenciem situações reais das quais possam participar efetivamente, sendo sujeitos de suas aprendizagens e percebendo a função social para a qual são destinadas.

Desse modo, acreditamos ser a sala de aula o espaço que tem papel essencial para que os(as) alunos(as) se apropriem das linguagens tidas por excelência na escola, compreendendo o meio social em que vivem a partir de situações em que os textos são lidos e escritos.

#### **4.3 Os gêneros dos discursos como elo comum entre as disciplinas no processo de alfabetização**

Acreditamos ser válido antes de iniciarmos esta subseção sobre os Gêneros do Discurso, retomar as palavras de Bakhtin/Volochinov (2009), o qual afirma que todas as esferas da atividade humana estão interligadas pela linguagem e realizam-se em formas de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, denominados de gêneros do discurso. Portanto, só nos comunicamos, falamos e escrevemos por meio de gêneros do discurso.

Ao refletirmos sobre a infinidade de situações comunicativas nas quais as pessoas estão inseridas, podemos perceber que infinitos também serão os gêneros discursivos, existindo em número ilimitado e com intenções discursivas específicas. Esta imensa heterogeneidade levou Bakhtin/Volochinov (2009) a chamar a nossa atenção para a diferença entre os gêneros discursivos primários, considerados por ele como simples, e os gêneros secundários, definidos como complexos. Ainda sobre a diferença entre estes dois tipos de gêneros, este teórico complementa:

[...] Os primários aludem a situações comunicativas cotidianas, espontâneas, não elaboradas, informais, que sugerem uma comunicação imediata. São exemplos de gêneros primários a carta, o bilhete, o diálogo cotidiano. Os gêneros secundários, normalmente mediados pela escrita, aparecem em situações comunicativas mais complexas e elaboradas, como no teatro, romance, tese científica, palestra, etc.

Compreendemos, assim, que a função da escola é possibilitar o acesso dos(as) alunos(as) aos gêneros secundários, uma vez que eles(as) já trazem consigo um repertório de gêneros primários. Daí, acreditarmos ser necessário que estes(as) sejam ouvidos(as) sobre o que já sabem, o que somente é possível por meio das oportunidades que lhes são dadas, de dizerem a sua palavra. Jolibert e Jacob (2006), ao mencionarem a sua experiência com projetos de ensino, propõem a realização da “tempestade de ideias”, momento em que as crianças são ouvidas, tanto em relação ao que já sabem sobre determinado assunto bem como sobre o que querem saber. No entanto, deixam claro que ao final desse momento o(a) professor (a) encarrega-se de “[...] inserir as necessidades do ‘programa’, ou seja, acrescenta os requisitos de aprendizagem e a construção de competências próprias de cada série.” (JOLIBERT; JACOB, 2006, p.36, grifo das autoras).

Como em qualquer esfera da sociedade, na escola as práticas discursivas estão organizadas de modo a satisfazer objetivos educacionais, e envolvem toda a instituição, não apenas a sala de aula, onde se processam mais diretamente o ensino e a aprendizagem, e cabe à ela cuidar para que as crianças ampliem, ao longo dos anos de escolaridade, seu contato e sua capacidade de manejar o mais possível a gama heterogênea dos gêneros do discurso (orais e escritos).

Como afirma Bakhtin (1997, p.304-305):

É de acordo com nosso domínio dos gêneros que usamos com desembaraço, que descobrimos mais depressa e melhor nossa individualidade neles (quando isso nos é possível e útil), que refletimos, com maior agilidade, a situação irreproduzível da comunicação verbal, que realizamos, com o máximo de perfeição, o intuito discursivo que livremente concebemos. Portanto, o locutor recebe, além das formas prescritivas da língua comum (os componentes e as estruturas gramaticais), as formas não menos prescritivas do enunciado, ou seja, os gêneros do discurso, que são tão indispensáveis quanto às formas da língua para um entendimento recíproco entre locutores. Os gêneros do discurso são, em comparação com as formas da língua, muito mais fáceis de combinar, mais ágeis, porém, para o indivíduo falante, não deixam de ter um valor normativo: eles lhe são dados, não é ele que os cria.

Ao se apropriar dos gêneros secundários, os(as) alunos(as) têm acesso aos conteúdos historicamente acumulados, necessários para a aquisição da escrita e,

consequentemente, para o seu processo de humanização, pois poderá fazer uso da palavra oral e escrita nas diversas situações que assim lhe forem exigidas porque terá oportunidade de aprender. É a escola, lugar que propicia o acesso do(a) aluno (a) à cultura mais elaborada, que precisa criar nas crianças a necessidade de se apropriar dessa cultura que, no caso da linguagem escrita, trata-se dos gêneros secundários.

Para Saviani (2015), a linguagem escrita, por não ser espontânea e “natural” como a linguagem oral, mas formal e codificada, requer, para sua assimilação, processos também formais, sistemáticos e codificados. Não pode, portanto, ser apreendida por um processo educativo espontâneo e assistemático. Requer, para ser instituída, uma educação específica, formalmente construída.

Ao trazermos a necessidade de os(as) alunos(as) terem acesso aos gêneros do discurso, acentuamos que a competência linguística dos sujeitos vai além da frase ou da oração, “[...] para os quais os falantes são sensíveis desde o início de suas atividades de linguagem” (FIORIN, 2016, p.68). Nesse contexto, situamos as 34 crianças, sujeitos desta pesquisa, oriundas do bairro do Coroadinho, inseridas em um meio sociocultural desprivilegiado, o qual se coloca como um fator dificultador da aprendizagem e acesso aos bens culturais. Não obstante, no cotidiano de sala de aula estas ainda têm experimentado atividades descontextualizadas e desprovidas de significação. Essa situação nos remete à fala de Saviani (2015), ao afirmar que a alfabetização é, a pedra de toque de todo o sistema de ensino. Seu tratamento inadequado determinará negativamente toda a trajetória escolar do(a) aluno(a). Desse modo, a escola está intimada a assumir o papel de mediadora no processo de apropriação e imersão das crianças no mundo da cultura letrada, de forma que atenda aos interesses e às necessidades em suas ações educativas.

Concordamos com Melo (2003), quando afirma que na escola, além de oportunidades diversificadas de contato com a cultura acumulada histórica e socialmente, as crianças precisam dar e conhecer sua identidade – o que é possível quando esta instituição está aberta à vida que acontece antes, durante e depois do horário escolar. Dessa forma, o papel do(a) professor(a) é essencial no processo de transmissão da cultura elaborada para as crianças e que, na condição de pessoa mais experiente, deve organizar uma metodologia em que o ensino tenha como ponto de partida a sociodiscursividade, a partir de situações funcionais, nas quais o estudo da língua se desvincule de um ensino de memorização e códigos soltos, sem relevância

para o desenvolvimento dos(as) alunos(as) nas linguagens tidas por excelência na escola.

Assim, é essencial garantir todas as possibilidades para que o(a) aluno(a) se aproprie dos diferentes gêneros do discurso que circulam socialmente e saiba mover-se no espaço com intervalos entre o sistemático e o não sistemático, entre o canônico e o não canônico, entre o novo e o dado que caracteriza a dinâmica do gênero e que é próprio do plano discursivo; o exercício da linguagem será o lugar da sua constituição como sujeito, quer como leitor(a) crítico(a), quer como produtor(a) de textos.

Isso mostra que ainda que reconheçamos que as atividades de ensino de leitura e escrita possam ser feitas de modo independente, a opção que norteia o nosso estudo é pela sua integração, considerando o trabalho com o ensino sistemático do gênero e a possibilidade de que a leitura possa servir como meio para a construção do conhecimento sobre o gênero na hora da produção textual e que esta possa aguçar melhor a compreensão dos processos de produção dos textos, no ato da leitura.

Percebemos ainda, que o ensino da língua nessa perspectiva se torna possível quando o processo dialógico que permeia as relações sociais se efetiva nos textos em forma de diálogos que são essenciais para a construção do sentido do texto, considerando que “a linguagem penetra na vida por meio dos enunciados concretos e, ao mesmo tempo, pelos enunciados a vida introduz-se na linguagem” (FIORIN, 2016, p.69). Sobre essa discussão, Curto, Morillo e Teixidó (2000, p.6) assinalam que “a comunicação por meio da linguagem escrita só se dá em textos”.

Marsiglia e Martins (2015, p.1, grifos dos autores) confirmam o que temos mencionado ao longo desse trabalho ao afirmarem que:

[...] À educação escolar cabe a tarefa de ensinar a ler e escrever (bem como os conteúdos pertinentes às outras áreas de conhecimento). Dominar leitura e escrita é condição *sine qua non* para participar da sociedade contemporânea, visto que esta é letrada.

E, no entanto, questionam: “Como a escola vem desempenhando esse papel?” (MARSIGLIA E MARTINS, 2015, p.1). Talvez, a resposta para esta e tantas outras questões que permeiam o chão da escola sejam respondidas por meio dos resultados das avaliações (ANA, 2016; IDEB, 2015; PISA, 2015) citadas inicialmente neste trabalho, bem como por meio das observações realizadas no campo de pesquisa.

Em meio ao apresentado e discutido ao longo deste estudo, defendemos a necessidade de as crianças do 3º ano do Ensino Fundamental da UEB Professor Rubem Almeida, sujeitos desta pesquisa, terem acesso aos diferentes gêneros do discurso, apropriando-se da sua estrutura e uso não fragmentado nas diferentes situações propostas na escola, pois estes, conforme afirma Fiorin (2016, p.77), “não são tipos de enunciados apenas da língua escrita. Eles abarcam a totalidade do uso da linguagem em todas as suas modalidades”.

## **5 O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA SEM A PARCERIA DA PROFESSORA ALFABETIZADORA: Como fica o processo de intervenção?**

Analisar os dados de uma pesquisa qualitativa significa “trabalhar” todo o material gerado durante o processo de investigação: os relatos, a observação, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Assim, desde o processo de observação, quando estivemos em sala de aula sem necessariamente intervir, buscamos analisar cuidadosamente os dados gerados para que a nossa compreensão sobre a realidade fosse a mais fiel possível, ou seja, para que a nossa análise se efetivasse sem perder o sentido dessas constatações. A fase da *Decisão* caracterizou-se como um momento relevante para o desenvolvimento do estudo, pois pudemos estar mais próximas dos sujeitos da pesquisa, bem como presenciarmos as situações que envolviam o ensino do ato de ler e escrever em sala de aula.

Desse modo, realizamos as observações, analisando a metodologia de ensino da professora, a sua concepção de linguagem, leitura e escrita, sua interação com as crianças, as atividades propostas e, por fim, o processo de intervenção, no qual passamos a atuar como pesquisadora e sujeito da pesquisa ao mesmo tempo.

Mais uma vez, buscamos apoio em Lüdke e André (1986, p.4), os quais enunciam que:

Os fatos, os dados não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador. Nem este os enfrenta desarmados de todos os seus princípios e pressuposições. Ao contrário, é a partir da interrogação que ele faz aos dados, baseada em tudo o que ele conhece do assunto, portanto, em toda a teoria acumulada a respeito, que se vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado.

Acreditando que o papel do(a) pesquisador(a) é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que são estabelecidas a partir da pesquisa, iniciamos a análise das propostas de atividades apresentadas às crianças, bem como as relações de ensino estabelecidas em sala de aula, o que nos permitiu compreender qual o modelo de formação que direcionava a prática da professora em sala de aula. Em nossas observações, percebemos que a forma com o(a) docente concebia o ensino do ato de ler e escrever estava intimamente ligado ao seu processo formativo o que, conseqüentemente, refletia um ensino centrado fundamentalmente na forma, isto é,

em práticas pedagógicas firmadas em uma concepção objetivista abstrata de linguagem, em que se privilegia, na maioria das vezes, a exposição de conteúdos.

Na expectativa de desenvolver um ensino fundamentado por uma concepção de linguagem como interação, que contribuísse para uma mudança da prática da professora e, portanto, para a aprendizagem dos(as) alunos(as), nos víamos agora com a responsabilidade de conduzir esta etapa da pesquisa. Diante disso, aos poucos fomos tendo mais certeza ainda de que:

Tornar-se professor constitui um processo dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas. Não se trata de um ato mecânico de aplicação de destrezas e habilidades pedagógicas, mas envolve um processo de transformação e (re)construção permanente de estruturas complexas, resultantes de um leque diversificado de variáveis (PACHECO; FLORES 1995, p.45).

Pacheco e Flores (1995) nos fazem compreender que o trabalho na escola é dinâmico, e nele professor(a) e aluno(a) são aprendizes de um processo interminável, que dá continuidade a um círculo de ideias no qual todos aprendem. Para Nóvoa (1992, p.25), “a formação não se constrói por acumulação de cursos, conhecimentos ou de técnicas, mas de um trabalho de reflexão crítica sobre a prática”, e foi essa visão de formação que nos alimentou para fazer parte do desafio.

Nesse sentido, esta seção se propõe analisar a intervenção desenvolvida em sala de aula, a partir do desenvolvimento de sequências didáticas, buscando articulação da leitura e da escrita, especialmente com as disciplinas Matemática e História.

### **5.1 A formação para além da capacitação:** influência para a desistência da professora do processo de intervenção?

Ao longo do processo de pesquisa, tomadas de decisões marcaram a nossa caminhada, nos acompanharam e nos levaram para a mudança na trajetória de tudo que havíamos planejado para o desenvolvimento da investigação. Inicialmente, como já mencionado ao longo do texto, as observações ocorreram de forma satisfatória em uma turma de 3º ano matutino da UEB Professor Rubem Almeida e ao nos encaminharmos para a etapa seguinte (fase da *Descoberta*), que consistia na revelação dos dados gerados na observação para, posteriormente, iniciar a fase da

*Decisão*, a professora, sujeito da pesquisa, manifestou o desejo de não permanecer como participante ativa do processo.

Essa decisão, por parte da professora, nos dá pistas para acreditar que a sua desistência se justifica ao fato de que a continuidade da pesquisa implicaria um processo de formação que iria demandar de sessões de estudo, disponibilidade, planejamento de ações-interventivas e novas possibilidades de ensinar as crianças a ler e escrever. No entanto, a docente sinalizou algumas justificativas que impediriam sua participação nesses momentos de estudo, entre elas, a de que não haveria um profissional disponível para substituí-la durante as atividades de sala. E quando questionada sobre o dia concedido por meio do Projeto de Lei nº 11.738/2008, especificamente conhecido como PL<sup>5</sup> entre os(as) professores(as), esta justificou que aproveitava este dia de “folga” para resolver outras pendências que não estavam ligadas à escola. Diante dessa situação, a única solução foi nos deslocarmos de uma posição de pesquisadora para, também, ser sujeito da pesquisa, ou seja, assumir o trabalho docente e vivenciar um processo de autoformação para que a pesquisa pudesse seguir em frente.

Ao estreitarmos o olhar sobre esta realidade, percebemos que esse posicionamento da professora estava estritamente ligado ao modelo de formação que regia a sua prática de ensino, centrado num processo que esvazia e reduz a formação apenas ao seu caráter prático, ausentando de maneira significativa o seu pensamento reflexivo e a relação deste fazer entre teoria e prática.

Percebemos esta ausência na seguinte fala da professora:

[...] Fiz ao longo da minha carreira profissional algumas formações continuadas visando a uma melhoria na minha prática em sala de aula, porém, a todo momento, creio que por tentativa e erro, as formações não surtem o efeito desejado e, por isso, estão sempre inserindo teóricos novos, práticas inovadoras, tentando fazer com que as crianças façam o domínio da leitura e escrita.

Hoje, sigo a minha experiência, pois as formações que tentam inserir na Rede Municipal da qual faço parte não têm me proporcionado nem aos meus alunos uma qualidade de ensino. (Entrevista com a professora alfabetizadora).

---

<sup>5</sup>Conjunto de normas que são submetidas à tramitação no legislativo, ou seja, no Congresso Nacional, em suas diversas comissões e em última instância no plenário, onde é votado por deputadas e deputados federais e/ou por senadoras e senadores. Todo PL recebe um número que facilita sua identificação, junto ao ano em que foi criado e no caso mencionado nesta pesquisa está sob o nº 11.738/2008. No que se refere à carga horária do magistério, com um percentual mínimo de 1/3 para hora-atividade, deverá sempre ser aplicada à jornada vigente, independentemente de sua composição, sendo usado este tempo para o planejamento das aulas, para organização das atividades avaliativas, correção de atividades, entre outras ações para o trabalho docente.

A declaração da docente nos dá pistas para acreditar que o seu interesse se voltava para uma formação que lhe oferecesse uma receita para a prática, o que nos direciona para a sua concepção de formação continuada, especificamente a oferecida pela Rede Municipal de Ensino em que atua, o que nos leva a pensar sobre a necessidade de compreender o ato de ensinar como uma atividade que exige relação com o(a) outro(a), pois o(a) professor(a) sozinho(a) não tem condições de melhorar sua prática, refletir e teorizar suas ações.

Sobre a formação docente e a mobilização de saberes, Gauthier (2006) afirma que o conhecimento específico de ensinar, adquirido nos processos formativos e em constante relação teórico-prática, diferencia o(a) professor(a) dos(as) demais profissionais. Ao defender essa proposição, fica em evidência que na ausência de

um saber da ação pedagógica válido, o(a) professor(a), para fundamentar seus gestos, continuará recorrendo à experiência, à tradição, ao bom senso, em suma, continuará usando saberes que não somente podem comportar limitações importantes, mas também não o distinguem em nada, ou em quase nada, do cidadão comum. (GAUTHIER, 2006, p.34).

Imbernón (2010) defende a necessidade da formação continuada para a reflexão prático-teórica sobre a própria prática “[...] mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade, a capacidade do(a) professor(a) de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa” (IMBERNÓN, 2010, p.50).

Nesse sentido, a nossa proposta de formação exigia um modelo interativo-reflexivo<sup>6</sup> de formação continuada, desenvolvido de forma compartilhada, na qual se propunha o rompimento de apresentação de pacotes de ensino elaborados e prontos para a aplicação em sala, distanciando-se, dessa forma, de uma mera capacitação profissional<sup>7</sup>. Para tanto, buscávamos por meio desse processo de formação que a professora percebesse a necessidade de mudança em sua prática e se apropriasse de uma concepção de linguagem que se afastasse de práticas rotineiras e

---

<sup>6</sup>O modelo de formação interativo-reflexivo parte de situações-problema reais, em que formandos e formadores interagem no decorrer do processo de formação. Nesse modelo, os saberes são produzidos durante a relação pedagógica e tem como característica principal o “aprender fazendo”. Esse tipo de formação ocorre por acompanhamento, conselho, grupo de trabalho, grupos de pesquisa ou por rede de formadores (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1995, p.4)

<sup>7</sup> O propósito da capacitação profissional é “Proporcionar determinada capacidade a ser adquirida pelos professores, mediante um curso; concepção mecanicista que considera os docentes. (PRADA, 1997, p.88)

desvinculadas da vida cotidiana das crianças. Nessa perspectiva, percebemos que uma grande tensão se instalou para a professora, pois o que tinha como certeza para a realização do seu fazer pedagógico em sala de aula começou a entrar em confronto com o modelo de formação que queríamos apresentar nesse processo. Para tanto, organizamos uma proposta de formação (APÊNDICE C) que concebemos como interativo-reflexivo (DEMAILLY, 1992).

Não era nossa intenção com essa proposta, apresentar “a certeza das prescrições técnicas e mecanizadas” (CAMPOS; PESSOA, 1998, p.185), mas construir coletivamente, com base em uma fundamentação teórico-reflexiva, pautada numa concepção dialógica, cujo expoente é Bakhtin/Volóchinov (2009), nosso principal referencial neste trabalho, possibilidades para que novos saberes, necessidades, interesses e experiências práticas se tornassem elementos essenciais para as ações de investigação-ação-formação das professoras.

Talvez essa proposta não fosse suficiente para atender às demandas e necessidades do contexto no qual a professora estava inserida, porém a troca coletiva seria um fator contribuinte para a transformação da sua prática pedagógica, o que se caracterizaria num modelo de formação que possibilitasse a reflexão e análise da prática. Ou seja, a nossa perspectiva de formação rompia com a concepção clássica de formação continuada, muitas vezes concebida como um meio de acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas. Nós a atendemos como um trabalho reflexivo da prática docente, como uma forma de reconstrução permanente de uma identidade pessoal e profissional em interação mútua com a cultura escolar, com sujeitos do processo e com os conhecimentos acumulados com a experiência.

Assim, acreditamos que nossa proposta de formação não esgotaria as possibilidades de busca para uma atuação do(a) professor(a), mas, de acordo com Zeichener (1998), seria um exercício para iniciar uma conversa com a professora sobre questões investigadas durante a pesquisa e, conseqüentemente, possibilidades de compreender melhor a sua prática e como atuar frente aos desafios que ela impõe no processo de ensinar as crianças a ler e escrever.

Partimos então do pressuposto de que a formação continuada e a prática dos(as) professores(as) são atividades que devem caminhar juntas, que devem se integrar ao cotidiano das escolas e de quem está na condição de mediar o conhecimento, pois,

[...] O espaço pertinente da formação contínua já não é o professor individual, mas sim, o professor em todas as suas dimensões coletivas, profissionais e organizacionais. A formação concebe-se como uma intervenção educativa e é solidária dos desafios de mudanças das escolas e dos professores. (NÓVOA, 1992, p. 22).

Desse modo, acreditávamos que, ao organizarmos o roteiro de formação da professora da escola campo de pesquisa, abriríamos caminhos para que esta tivesse clareza das teorias que fundamentam sua prática, que pudessem refletir sobre a inserção dessas teorias e que houvesse mudanças no ato de ensinar as crianças a ler e escrever.

## **5.2 De observadora para sujeito da pesquisa:** a necessidade de ouvir as crianças

Ao iniciarmos esta seção, relembremos todo o processo vivenciado na escola campo de pesquisa, os primeiros dias, as primeiras observações e os desafios que na condição de pesquisadora era exigido. Observar a prática da professora permitiu-nos identificar ações, iniciativas, desafios, limites e contradições no exercício da sua função pedagógica, que nos possibilitaram a sistematização de alguns aspectos que forneceram elementos para responder as questões norteadoras deste trabalho.

A desistência da professora do processo de intervenção deu um novo rumo ao andamento da pesquisa, tendo sido necessária uma nova forma de dar continuidade ao trabalho. Sendo assim, não tínhamos outra opção a não ser assumir o trabalho docente em sala de aula. E, nesse processo, embora nós já viéssemos convivendo com as crianças durante alguns meses, não estávamos naquele momento como sua professora, mas na condição de pesquisadora e atrelada a essa posição surgiu a necessidade de assumirmos o papel de professora-sujeito da pesquisa.

O fato de já estarmos há um período longo com as crianças e de termos conquistado a confiança e o carinho delas para a continuidade do processo, isso, contudo, não era o suficiente, pois essa relação de caráter dialógico precisava ser mais intensa entre nós. Assim, essa situação nos levou a organizar uma proposta de trabalho em que as crianças se envolvessem e participassem das inúmeras situações e possibilidades de ler e escrever nos diferentes momentos da rotina escolar, portanto, nas áreas de conhecimento que assim fosse necessário. Mas, como construir esse caminho em que as crianças pudessem se constituir parte essencial desse processo?

Como ponto de partida para esta nova etapa da pesquisa e dominada pelo desejo de apresentar às crianças uma forma de ensinar e aprender com sentido em sala de aula, apontamos como essencial na construção desse trajeto, inicialmente, ouvi-las, deixá-las dizer a sua palavra, para que pudéssemos dar continuidade ao trabalho. Não era a nossa intenção enchê-las de tarefas com o objetivo de receber respostas prontas, mas criar condições que lhes possibilitassem pensar, questionar e desenvolver as atividades, tendo sempre um motivo coincidindo com um objetivo.

Segundo Jolibert e Jacob (2006), não há por que privar as crianças de prospectar ou representar, antecipadamente, como será o seu ano letivo, ou de permitir-lhes que expressem o que querem fazer do seu tempo em sala de aula. Em função disso, organizamos uma sequência didática (APÊNDICE H) que contemplava os seguintes aspectos: situações comunicativas em que as crianças pudessem se expressar; organização do espaço para atenderas necessidades e variedades das propostas; sala de aula como um espaço evolutivo que propiciasse há liberdade de movimentos em relação à atividade que se realizaria, o uso das paredes como espaços funcionais a serviço da expressão e das aprendizagens, sempre em curso de evolução e transformação (JOLIBERT; JACOB, 2006).

Construímos então, a sequência didática, apresentada no Quadro 2 a seguir.

QUADRO 2: Sequência Didática - levantamento das disciplinas preferidas

OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS
<p>-Expor sua opinião sobre a escola, a organização da sala de aula e suas disciplinas preferidas.</p> <p>-Identificar sua disciplina preferida, a partir da utilização de um gráfico.</p> <p>-Produzir texto coletivo, sintetizando seu posicionamento sobre sua escola, o espaço da sala de aula e as disciplinas de sua preferência.</p> <p>-Conhecer a função Livro da Vida para o espaço da sala de aula.</p>	<p><b>1º momento:</b> Roda de conversa sobre o trabalho a ser desenvolvido e seu objetivo e, após confecção de um crachá produzido e ilustrado pelos (as) alunos(as) com o seu nome para apresentação.</p> <p><b>2º momento:</b> Apresentação do vídeo - “A escola da Emília do Sítio do Pica-pau Amarelo” (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=bFjxi7ii8IY">https://www.youtube.com/watch?v=bFjxi7ii8IY</a>), com o objetivo de possibilitar às crianças uma percepção da escola como um espaço que lhes proporciona diferentes experiências.</p> <p>-Organização da turma em 5 grupos, constituídos por seis crianças, para o diálogo sobre os seguintes questionamentos: do que mais gostam na sala de aula e o que menos gostam? Como vocês gostariam que fosse essa sala? Que outro(s) espaço(s) da escola gostariam de frequentar? Por quê? Quais as disciplinas que vocês gostariam de aprender?</p>

	<p><b>3º momento: Conversando sobre as disciplinas escolares da sala</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação de um gráfico com os nomes das disciplinas para que os(as) alunos(as) identifiquem as suas preferências.</li> <li>- Roda de conversa sobre as disciplinas com as quais se identificam.</li> </ul> <p><b>4º momento: Para finalizar: O Livro da Vida</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação do objetivo do Livro da Vida e, após registro dos sonhos, das curiosidades e dúvidas desse primeiro dia de encontro.</li> </ul>
--	--

Com essa sequência, apoiada nos estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Zabala (1998) sobre os procedimentos para elaboração de uma sequência didática<sup>8</sup>, tivemos possibilidade de construir uma nova metodologia de trabalho que diversifica as estratégias de ensino. Com isso, as crianças demonstraram interesse, uma vez que, apesar de estarmos na condição de sujeito mais experiente, o processo naquele momento era de situação plena de aprendizagem entre ambas as partes.

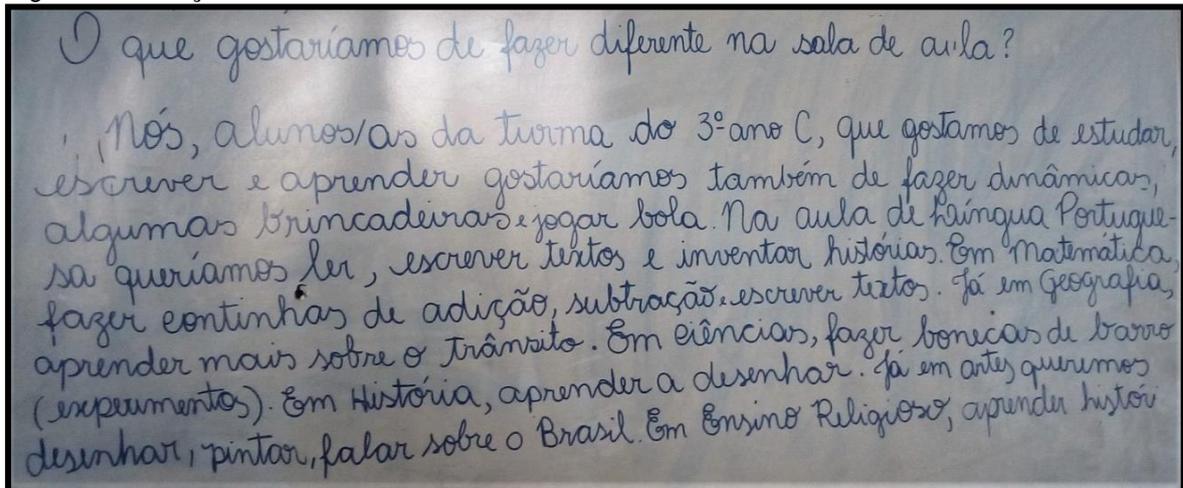
Com o desenvolvimento dessa sequência, a nossa intenção era entender como as crianças compreendiam o espaço em que estavam inseridas, os seus desejos e expectativas ao estarem em sala de aula. Para tanto, seria necessário dar-lhes voz, o que justifica os seguintes questionamentos: “Do que mais gostam na sala de aula e do que menos gostam? Como vocês gostariam que fosse essa sala? Quais as disciplinas que vocês gostariam de aprender?”.

Essas perguntas foram lançadas durante a realização de uma roda de conversa que, também, deu origem à construção de um texto coletivo sobre o que gostariam de aprender em sala de aula (FIGURA 6).

---

<sup>8</sup>Sequência didática “é um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim, conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (ZABALA, 1998, p.18).

Figura 6: Produção coletiva da turma do 3º ano



Fonte: Arquivo pessoal

Ao elaborarmos o registro percebemos que o diálogo inicial com as crianças foi necessário para que pudéssemos nos aproximar delas ainda mais, bem como de suas vivências em sala de aula, para conhecermos seus desejos, questionamentos, suas curiosidades, além de um caminho para reorganizar os passos seguintes da pesquisa. Fundamentadas em Jolibert e Jacob (2006, p.34), confirmamos que essa atividade foi “um convite a vivenciar com os(as) alunos(as) uma experiência”, pois quando eles(as) mergulham em uma tempestade de ideias, estão nos dizendo quais são as atividades significativas que desejam realizar.

A fala das crianças nos deu pistas para percebermos que não se sentiam satisfeitas com o que até então vinha sendo apresentado a elas diariamente pela professora. O texto registrado (FIGURA 6) apresenta o desejo de meninos e meninas em processo de alfabetização fazerem uso da leitura e da escrita em diferentes momentos da rotina escolar e, vale enfatizar, ler e escrever textos e não palavras e frases soltas ou letras e sílabas.

Em continuidade ao diálogo, solicitamos às crianças que indicassem as suas preferências em relação às disciplinas escolares. Para esse fim, organizamos um gráfico numa escala de 1 a 10, para que elas pudessem identificá-las, conforme Figura 07 a seguir.

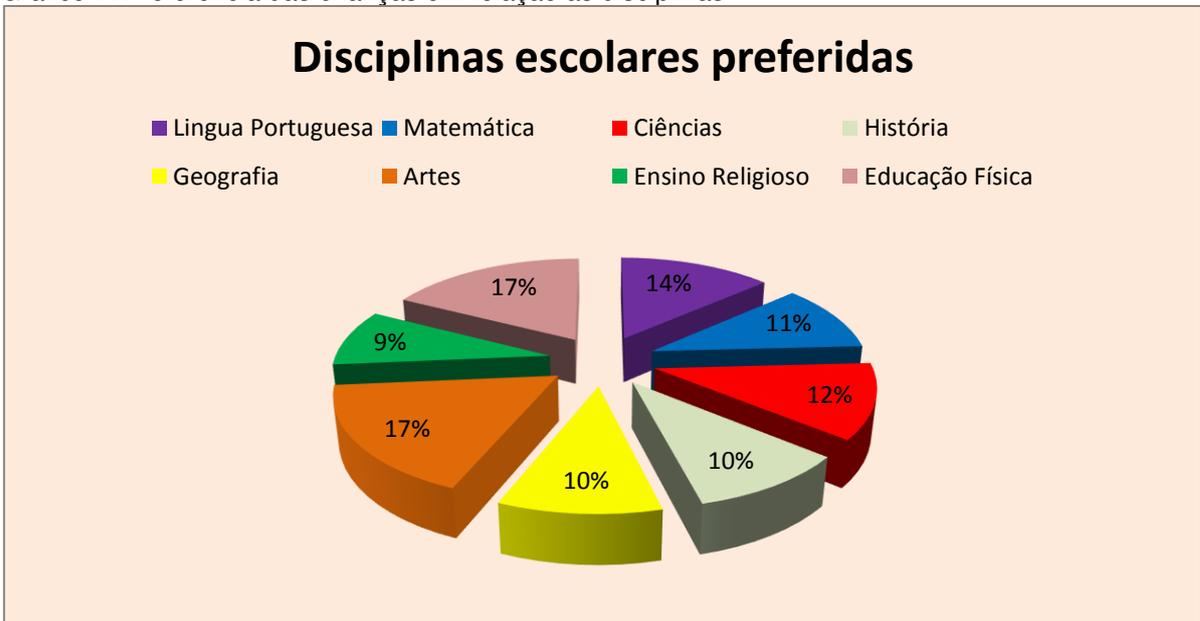
Figura 7: Modelo de atividade com as disciplinas preferidas



Fonte: Arquivo Pessoal.

Essa atividade foi trabalhada com um total de 31 crianças, obtendo ao final das nossas sistematizações o gráfico abaixo.

Gráfico 1: Preferência das crianças em relação às disciplinas



Fonte: Arquivo pessoal.

Os dados apresentados no Gráfico demonstram que as crianças, ao terem oportunidade de dizer sua palavra, expressam a forma como veem o trabalho desenvolvido pela escola. Pensar as formas de participação das crianças durante e na construção do trabalho em sala de aula, ouvi-las, impulsionou-nos a (re)pensar a própria constituição da escola e suas culturas, pois sempre falamos de um lugar

histórico e, portanto, de um tempo e espaço distinto. Em alguns momentos dessa discussão sobre a questão das preferências das crianças, percebemos que elas não compreendiam de fato a função social das disciplinas, o que pode ser justificado pela pressão da escola em ter que dar conta do conteúdo preestabelecido. Isso nos leva a inferir que faltou à professora não somente sensibilidade, mas também perspicácia e discernimento que a induzisse a permitir a essas crianças expressassem o que queriam do seu tempo e o que queriam.

Como nos diz Geraldi (1997), deve-se constituir um espaço com caminhos que, tornem a sala de aula um lugar de interação verbal e de diálogo. Lugar onde alunos(as) e professores(as) possam trazer os seus diferentes saberes, confrontando-os com outros saberes produzidos historicamente, num constante movimento de (re)criação, que tanto possibilita de considerar o vivido, o experimentado, quanto também aponta o novo, o inesperado.

Aprender com o conhecimento da criança, suas expressões, entendendo-as como possíveis sujeitos da investigação, é um desafio à sensibilidade dos(as) professores(as) na organização das rotinas adotadas, exigindo uma disponibilidade para ouvi-las, haja vista que se constituem como portadoras de linguagens diferenciadas e produtoras de cultura.

Para Vasconcellos (2007, p.77 grifo do autor),

Se queremos uma escola libertadora, é absolutamente decisivo que os alunos assumam seu papel de sujeitos, que sejam protagonistas do seu processo de educação, superando a longa tradição da maquinaria escolar que tenta, de todas as formas, ainda que com a melhor das boas intenções, reduzi-los a meros 'receptáculos'. Sendo assim, o aluno tem preservado o direito de participar de sua vida escolar e o professor exime-se da função de cercar a voz do aluno e passa a valorizá-la, aproveitando este canal para aproximá-los dos objetivos formativos e educacionais, trazendo, para ambos, crescimento mútuo.

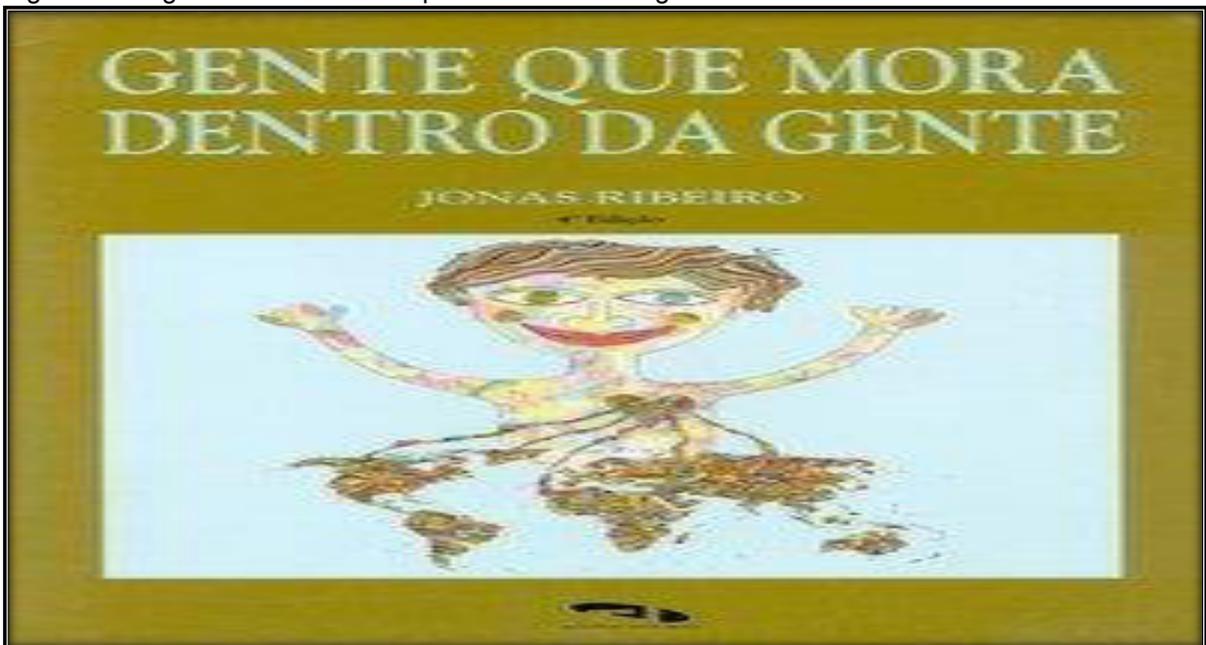
Em vista disso, reconhecemos que planejar situações para que houvesse modificação na sala de aula, foi algo desafiador como pesquisadora, principalmente no momento de deixar que a fala, as ideias e os desejos das crianças pudessem ecoar.

Ao finalizarmos a sequência e iniciarmos o processo de reflexão sobre a ação sentimos que, dentre os vários questionamentos lançados às crianças, faltou um que nos ajudasse a compreender quem era aquela criança com a qual iríamos manter uma relação de ensino a partir daquele dia. E essa necessidade não estava

relacionada, conforme afirma Mata (2015, p.15), aos dados pessoais das suas fichas de matrículas, às informações fornecidas pelas famílias nas entrevistas, nem ao comportamento que as crianças apresentavam em sala de aula ou sobre o seu rendimento escolar. Era preciso ter dado espaço às crianças para dizerem a sua palavra, para além das questões de sala de aula, para que elas, embora estivessem situadas geograficamente num mesmo contexto social, pudessem falar sobre si, ou seja, apesar das semelhanças que existiam, era preciso considerar que as crianças não são iguais, pois, como bem pontua Leontiev (1998), são as condições de vida e de educação que vão possibilitar ou não o seu desenvolvimento.

Assim, ao dar voz às crianças daquela turma, estaríamos possibilitando-lhes constituírem suas identidades como criança e como parte de um grupo social que, no processo de interação com diferentes sujeitos, criam formas próprias de compreensão e de ação, devido às marcas culturais e históricas que carregam. Nesse sentido, acreditamos que uma boa oportunidade para fazer com que as crianças falassem sobre si, seria possibilitar-lhes a leitura do livro “Gente que mora dentro da gente”<sup>9</sup> (FIGURA 8), do autor Jonas Ribeiro.

Figura 8: Imagem do Livro “Gente que mora dentro da gente”.



Fonte: <http://www.jonasescritor.com.br/index/livro/id/106>.

<sup>9</sup>**Gente que mora dentro da gente:** Eis um livro que, numa época em que a Internet questiona a solidão do indivíduo, levanta uma reflexão em torno de conceitos globais da cidadania, família, amizades, árvore genealógica, pessoas que se foram (morte) e pessoas que ainda não nasceram (nascimento). "Gente que mora dentro da gente" procura assegurar e discutir a solidariedade humana, oferecendo uma série de imagens poéticas como "geleia de raças, ancestrais, familiares e amigos" e "amigos inventados".

Esse livro, de certa forma, nos oportuniza a dá materialidade aos conceitos bakhtinianos, pois, por meio dele, conseguimos perceber que

[...] nenhum sujeito absorve uma só voz social, mas sempre muitas vozes. Assim, ele não é entendido como um ente verbalmente uno, mas como um agitado balaio de vozes [...] Em outros termos, o mundo interior é uma arena povoada de vozes sociais em suas múltiplas relações de consonância e dissonâncias; e em permanente movimento, já que a interação socioideológica é um contínuo devir. (FARACO, 2009, p.84).

Diante disso, o referido livro provoca os(as) professores(as) a pensarem que as crianças não estão “soltas” e “isoladas” e que as suas histórias não surgiram do nada, visto que a sua formação ocorre pelos movimentos que acontecem a partir das relações dialógicas, nos encontros e nas interações entre os sujeitos. É neste sentido, que vemos, então, a necessidade de o(a) professor(a) conhecer as muitas vozes que fazem parte do interior do(a) aluno(a) com quem vai trabalhar, construindo caminhos para transformar a sala de aula num espaço de invenção, de relações dialógicas e produção de sentidos.

Além disso, acreditamos o quanto a literatura contribui para aproximar as crianças de questões do dia a dia e fazê-las refletir sobre elas, o que nem sempre é possível pela introdução de uma aula expositiva, uma vez que o “objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para a formação da pessoa, uma formação que aparece ligada indissolavelmente à construção da sociabilidade.” (COLOMER, 2007, p.31-33). E Cândido (1988) acrescenta que a literatura é fator indispensável de humanização, pois “[...] confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.” (CÂNDIDO, 1988, p.174).

Nessa perspectiva, compreendemos que promover relações dialógicas, mediante a leitura do livro de literatura mencionado, é essencial ao processo educativo para que, desde o início, tenhamos consciência de quem é a criança que chega até nós. Entendemos que essa discussão é necessária, ainda mais por se tratar de crianças no Ciclo de Alfabetização; por isso, a subseção a seguir é um convite para percebermos a necessidade de elas se apropriarem da leitura e da escrita nas diferentes situações do seu cotidiano escolar.

### 5.3 Lendo e escrevendo em todos os momentos da rotina escolar: possibilidades e desafios

Conforme mencionamos, essa passagem de pesquisadora para sujeito da pesquisa se colocou como um desafio, por levarmos em consideração a necessidade da existência de um trabalho coletivo e distanciado de reflexões solitárias. Quando nos dispusemos a assumir o papel de pesquisadora-professora estabelecemos um movimento que relacionava teoria-prática e que precisava ganhar sentido por meio de um processo que não é linear, mas que vai se constituindo carregado de possibilidades de criar, investigar e refletir.

Esse exercício caracterizou-se como um processo também de autoformação, pois, à medida que nos preparávamos para formar, também íamos formando e explorando o nosso reservatório de saberes para atender às necessidades desse percurso. Daí a necessidade de organizarmos situações de leitura e escrita que substituíssem as atividades rotineiras a que as crianças estavam acostumadas por encontros com a dialogicidade. Contudo, é importante reconhecermos as possibilidades, necessidades e equívocos no processo de diálogo entre essas duas atividades sociais, sem perder a especificidade de cada uma delas.

#### 5.3.1 O foco na palavra: a reflexão sobre alguns equívocos

Como já referimos no *corpus* deste trabalho, a escola é o espaço privilegiado para a apropriação da leitura e da escrita. No entanto, conforme Jolibert (1994), para que a criança se torne uma competente leitora e uma produtora de textos, é primordial que, desde o início da escolaridade, ela faça a experiência

**da utilidade** e das diferentes funções da escrita: a escrita serve para qualquer coisa, corresponde às intenções, subtende as propostas, difere de acordo com as situações, permite comunicar, contar histórias, conservar traços, etc.,

**do poder** que dá um certo domínio suficiente da escrita: a escrita dá o poder de fazer vir gente na quermesse, obter uma subvenção da Prefeitura, resolver um conflito com um monitor, fazer rir ou sonhar os companheiros com as histórias que se inventa, conseguir visitar o centro de informática de uma grande empresa, etc.;

**do prazer** que pode proporcionar a produção de um texto escrito: prazer de inventar, de construir um texto, prazer de compreender como ele funciona, prazer de buscar as palavras, prazer de vencer as dificuldades encontradas, prazer de encontrar o tipo de escrita e as formulações mais adequadas à

situação, prazer de progredir, prazer de ver a tarefa levada até o fim, do texto acabado, bem apresentado. (JOLIBERT, 1994, p. 15-16, grifos nosso).

Pensar a leitura e a escrita nesses termos é afastar o(a) aluno(a) de atividades em que o ato de ler e escrever seja sinônimo de trabalho enfadonho e fracasso. Ao contrário, ao vivenciar tais atos como utilidade, prazer e poder, as crianças terão acesso a experiências de aprendizagem que valorizam as situações reais, tais como a elaboração de bilhetes, convites, listas, placas, anúncios, além do uso de bons textos, de modo a revelar-lhes a importância e a função da leitura e da escrita em nossa sociedade.

Esse modo de compreender a leitura e a escrita se articula com o que defende Vygotsky (1995, p.198, tradução nossa):

As crianças devem sentir a necessidade de ler e escrever. [...] Isso significa que a escrita deve ter sentido para a criança, que deve ser provocada por necessidade natural, como uma tarefa vital que lhe seja imprescindível. Unicamente então estaremos seguros de que se desenvolverá na criança não como um hábito de suas mãos e dedos, mas como um tipo realmente novo e complexo de linguagem.

Então, o nosso desafio durante o processo de realização da intervenção na escola foi o de não nos centrarmos no ensino das letras, num ponto de vista redutor de alfabetização. Ao contrário, quando o ensino do ato de ler e de escrever é realizado por meio dos enunciados, não é a leitura e a escrita como sinal que se enfatiza, não é a decodificação e a codificação que se prioriza em detrimento do sentido construído, mas a leitura e a escrita como prática cultural oriunda de uma concepção de linguagem dialógica, de um conceito de língua como construção social e ideológica, que, dotada de um sistema de signos, sempre pressupõe uma atitude responsiva do outro com quem se fala, para quem se escreve, conforme afirma Bakhtin(2003).

Logo, quando pensamos na elaboração de propostas de atividades voltadas para o ensino da leitura e da escrita, nossa intenção foi sempre priorizar a interação entre as crianças.

Como mencionamos anteriormente, sentíamos a necessidade de dar voz às crianças, sem esquecer que as suas respostas estão cheias de múltiplas vozes, porque estão marcadas pelo contexto sociocultural em que elas se encontram, sendo produtos da interação destas com os outros.

Ademais,

[...] nossa fala é preenchida com palavras de outros, variáveis graus de alteridade e variáveis graus do que é de nós próprios, variáveis graus de consciência e de afastamento. Essas palavras de outros carregam com elas suas próprias expressões, seu próprio tom avaliativo, o qual nós assimilamos, reatualizamos e reacentuamos (BAKHTIN, 2003, p. 89).

E foi nesse sentido que elaboramos a seguinte sequência didática:

QUADRO 3: Sequência Didática com foco na disciplina de Língua Portuguesa

OBJETIVOS:	PROCEDIMENTOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Socializar palavras observadas em diferentes momentos do caminho de casa para a escola.</li> <li>-Produzir texto, partindo do diálogo realizado sobre um livro de literatura.</li> <li>-Construir coletivamente um acróstico, usando a palavra pirata.</li> <li>-Ler e expor textos e ilustrações produzidas em sala sobre os piratas.</li> </ul>	<p><b>1º momento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Roda de conversa sobre a proposta a ser trabalhada e convite às crianças para que confeccionem um barco de dobradura e escrevam palavras diversas.</li> </ul> <p><b>2º momento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocalização do texto “Pirata de Palavras”, da autora Jussara Braga e, em seguida, abrir para que as crianças se manifestem sobre a história.</li> <li>- Caracterização dos(as) alunos(as) para que se transformem em piratas leitores(as): retirem do barco confeccionado as palavras compartilhadas e realizem a leitura para a turma.</li> <li>- Exposição da palavra <i>pirata</i> no quadro para formação de acróstico, seguido de registro no caderno ou chamex.</li> <li>- Produção escrita de um texto sobre o pirata, com base nas das informações constantes no texto “O que sabemos sobre os piratas?”</li> <li>- Socialização dos textos produzidos</li> </ul> <p><b>3º momento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenho a ser feito pelas crianças do seu próprio pirata, listando ao lado as características dele.</li> <li>- Exposição das atividades no mural varal.</li> </ul>

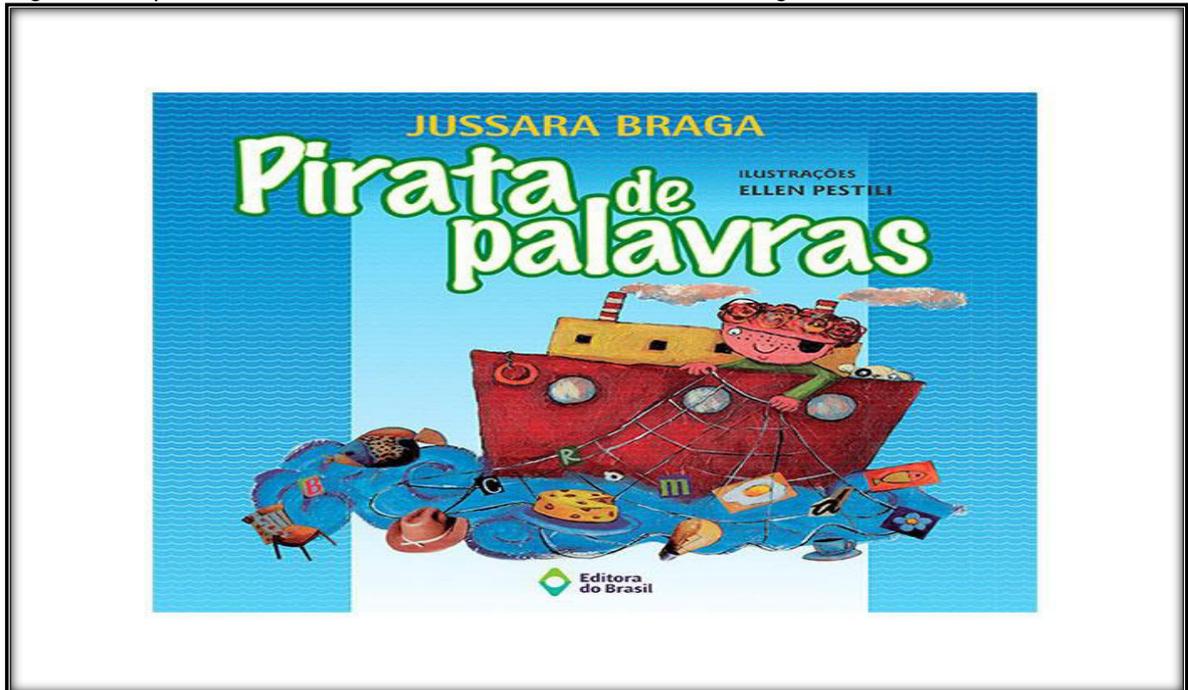
Fonte: Arquivo da pesquisadora

O objetivo dessa sequência era continuar ouvindo as crianças. Para tanto, selecionamos o livro “Pirata de Palavras<sup>10</sup>”, da escritora Jussara Braga (FIGURA 9),

<sup>10</sup>**Livro Pirata de Palavras (SINOPSE):** Heitor é um menino que sempre leva consigo folhas de papel e uma caneta azul. Por onde passa, ele observa e copia as palavras, imaginando que, ao reuni-las, poderá criar uma grande aventura. Porém, um dia descobre que não só de palavras se faz uma história, mas também de imaginação, sonho e fantasia. E é com essa descoberta que o pirata de palavras se torna pirata de aventuras. Neste livro, Jussara Braga brinca com palavras e rimas, proporcionando ao leitor a invenção da linguagem e o despertar da imaginação

para que elas pudessem se sentir à vontade e fizessem o registro de palavras variadas, sem dar ênfase a uma letra ou sílaba específica. Para o desenvolvimento inicial da atividade, distribuimos folhas de papel e solicitamos a cada aluno(a) que confeccionasse a dobradura de um barco e que escrevessem palavras que encontraram durante a sua vinda para escola ou outras que desejassem.

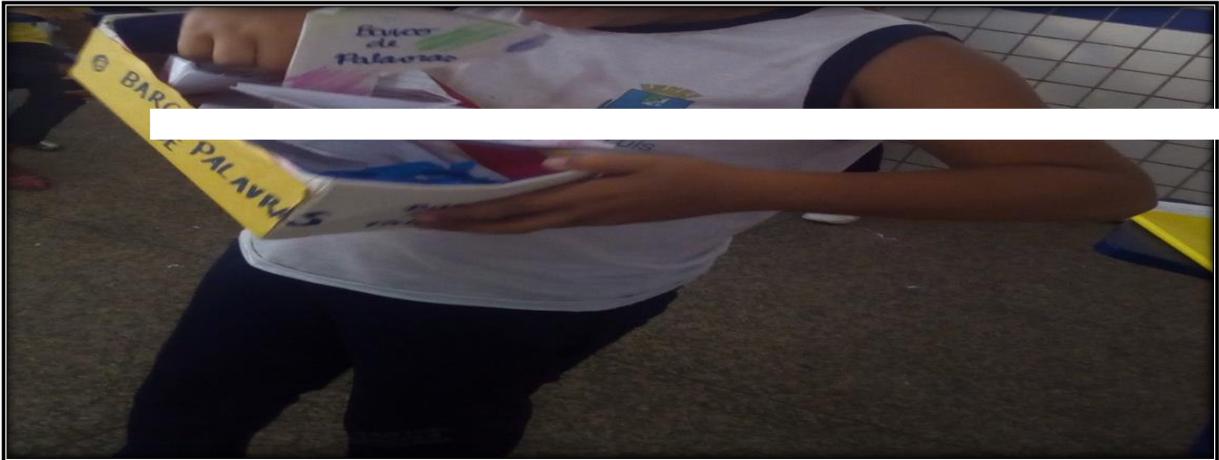
Figura 9: Capa do livro Pirata de Palavras da autora Jussara Braga



Fonte: <http://www.brasilelivros.com.br/produto/pirata-de-palavras>

Esta atividade se desdobrou por vários dias na sala, por meio do “Barco de palavras” (FIGURA 10) que passou a circular pela casa das crianças, no intuito de povoá-lo com palavras oriundas de diferentes espaços. Na verdade, com a escrita de palavras diversas queríamos que as crianças compreendessem que elas poderiam escrever qualquer palavra, independentemente da letra.

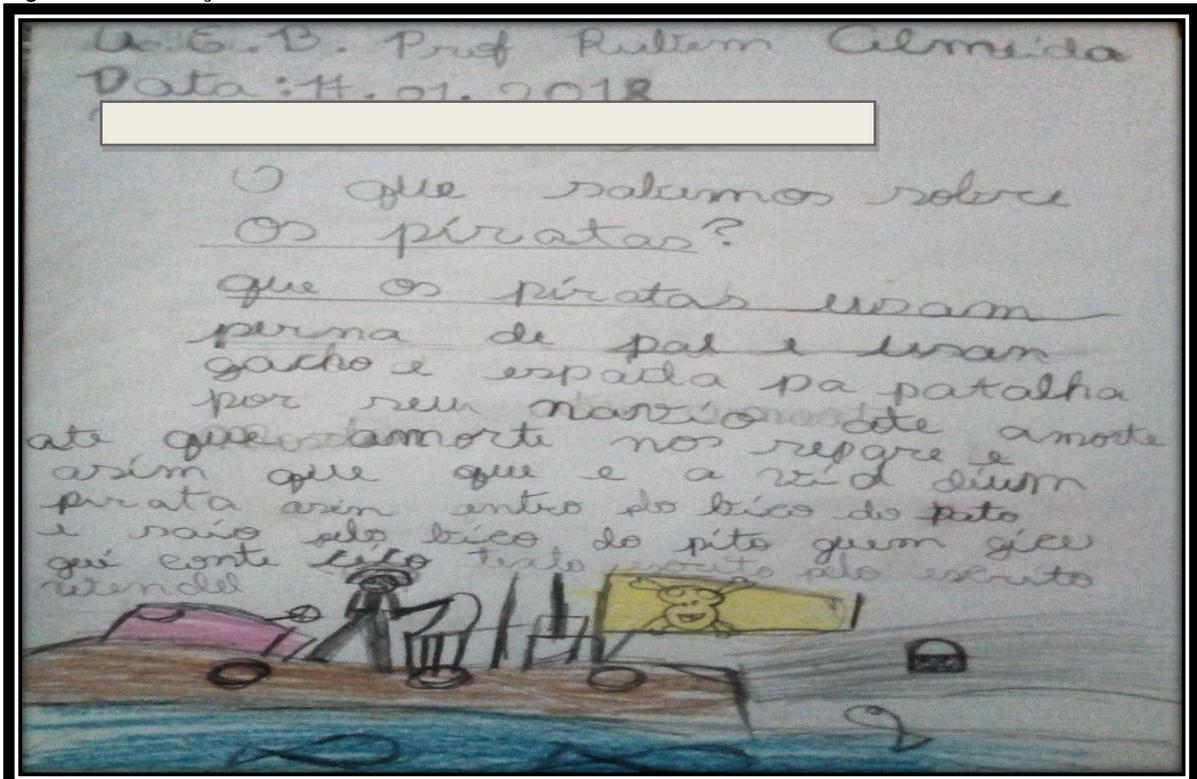
Figura 10: Barco de palavras: Leitura das palavras escritas na sala



Fonte: Arquivo pessoal

Ao prosseguirmos a atividade, estas e voltou para a produção do texto sobre o que as crianças sabiam em relação aos piratas. A figura a seguir traz um dos registros feitos nesse dia em sala.

Figura 11: Produção textual da aluna A.C.P.O



Fonte: Arquivo pessoal

Ao questionarmos as crianças sobre o que sabiam dos piratas, elas foram fazendo o registro das características e de outras informações que já possuíam sobre o personagem, levando-nos a evidenciar que

Já nascemos banhados em linguagem, em palavras, em discursos: antes de nascer, pessoas falavam conosco e sobre nós e, depois que nascemos, esta atividade continua – neste movimento, vamos aprendendo a falar e depois, a escrever. São as práticas discursivas orais que tornam o texto escrito significativo para as crianças, estas práticas estão na origem das relações entre as crianças e o texto (GOULART, 2010, p.60-75).

Essa situação demonstra que a escola precisa deixar de ser “uma espécie de aparelho de exame ininterrupto” (FOUCAULT, 1997), que mede, compara, classifica, exclui, e adotar práticas pedagógicas que não sejam imutáveis, repetitivas, cristalizadas, que deixam de levar em conta o dia a dia escolar, os conhecimentos que os(as) alunos(as) trazem, seus desejos e necessidades de aprendizagem, que possibilitem sua real participação no processo de ensino-aprendizagem.

Faz-se necessário mencionar também, que ao propormos esta atividade para as crianças estávamos possibilitando-lhes pensar para escrever e desafiando-as não apenas a pensar nas relações convencionais da escrita. Entretanto, após a vivência dessa sequência, e aprofundando sobre as questões dialógicas, verificamos que poderíamos ter-lhes propiciado outras atividades para além da palavra solta. Depois nos questionamos: Porque pedir que as crianças registrassem qualquer palavra? O que essas palavras diziam ou falavam sobre elas?

Sendo assim, nesse processo de reflexão sobre a ação concluímos que poderíamos ter solicitado às crianças o registro das palavras que têm sentido em sua vida e que por isso constituem-se enunciados vivos, dialógicos e com significado real para elas, pois, “as unidades da língua são neutras, enquanto os enunciados carregam emoções, juízo de valor, paixões” (FIORIN, 2016, p.26).

Percebemos então, que, a partir da possibilidade mencionada, o ato de ler e escrever, não se constitui uma trajetória linear e previsível pela qual crianças inevitavelmente irão passar. Como dissemos anteriormente, a nossa principal intenção com esta atividade se voltava para que o fato de que elas pudessem se apropriar da linguagem escrita, motivadas por uma atividade interativa e distanciada da escrita das letras ou de palavras soltas.

Assim procedemos, porque acreditamos que a criança jamais se apropriará da leitura e da escrita somente porque pais e professores(as) desejam, ou porque os(as) professores(as) dão tarefas de reprodução repetitiva de grafar as letras e de memorizá-las, mas porque poderão se apropriar destes atos quando eles fizerem sentido para elas, quando conviverem com essas linguagens de forma dialógica e dinâmica.

E é nessa relação dialógica que o sujeito, como afirmam Bakhtin/Volóchinov (2009), se constitui discursivamente, porque, ao se colocar em atitude responsiva, o enunciador mantém uma singularidade, pois, segundo Faraco (2009), embora o sujeito seja social, cada ser responde às suas condições objetivas de forma bastante peculiar, o que garante essa singularidade.

### 5.3.2 As tentativas em utilizar a leitura e a escrita no ensino da Matemática

Como já referido, há necessidade de construir uma relação dialógica no fazer diário da sala de aula, que permita a troca de informações e novas problematizações com vistas à apropriação das crianças do ensino da leitura e da escrita em todas as disciplinas.

No caso específico desta subseção, aproximamos o nosso olhar para a forma como o ensino da Matemática é concebido na escola, como esta disciplina vem sendo apresentada às crianças e planejar possibilidades de inserir a leitura e a escrita nesse ensino. Temos percebido que, ao longo do seu curso, esta disciplina na escola tem sido vista pelos(as) alunos(as) como algo difícil de ser compreendido, o que, conforme Lins (2004), se justifica pelo fato de ser afastada das situações diárias dos(as) alunos(as), ou seja, o que poderia ser um

[...] espaço reservado ao desenvolvimento de uma comunicação interativa na sala de aula, no qual os alunos possam interpretar e descrever e matemáticas, verbalizar os seus pensamentos e raciocínios, fazer conjecturas, apresentar hipóteses, ouvir as ideias dos outros, argumentar, criticar, negociar o significado das palavras e símbolos usados, reconhecer a importância das definições e assumir a responsabilidade de validar seu próprio pensamento, se reduz a um emaranhado de técnicas, que na maior parte dos casos surgem, aos olhos dos alunos, sem grande significado, levando-os a desistirem de tentar encontrar um sentido para a matemática que lhes é ensinada. (D'ANTONIO, 2004, p. 32).

A Matemática, muitas vezes considerada como ciência abstrata e formal, utiliza uma linguagem universal, a qual necessita ser contextualizada para que o(a) aluno(a) possa ler e interpretar os textos matemáticos.

Vale ressaltar que as crianças iniciam sua aprendizagem de Matemática antes da escola, quando se dedicam a ordenar os mais variados objetos (classificando-os ou seriando-os). Iniciam a aprendizagem de uso social dos números, por meio de sua participação em diversas situações de cálculo e nas atividades sociais vinculadas à compra e venda.

No entanto, esse fato, muitas vezes, parece não ser considerado no ambiente escolar. Observamos isso quando lançamos o olhar para os dados das avaliações externas, os quais evidenciam que mais da metade dos(as) alunos(as) do 3º ano do Ensino Fundamental, com relação aos conhecimentos em Matemática, 54,46% apresentaram desempenho abaixo do adequado, enquanto 45,53%, nível suficiente. E como destaque temos as regiões Norte e Nordeste que registraram, respectivamente, 70,64% e 69,46% dos(as) alunos(as) com conhecimentos insuficientes nesta disciplina.

Esses destes dados nos levam a pensar como esses conceitos são ensinados na escola. Diante disso, nos questionamos: Como se ensina e como se aprende matemática na sociedade atual? Qual a concepção do ensino-aprendizagem de Matemática existente nas escolas, nas salas de aulas, enfim, nas práticas docentes? O que poderia mudar no processo de ensino e aprendizagem da Matemática, se a opinião dos(as) alunos(as) fosse ponto relevante no planejamento das atividades?

O que observamos durante o período de geração de dados é que as aulas de Matemática eram, em geral, silenciosas, não no sentido de ausência de barulho, mas na razão da inexistência do diálogo entre a professora e as crianças. As aulas sempre seguiam um mesmo roteiro: à frente das crianças a professora expunha o conteúdo e determinava os sinais, os símbolos e as regras que deveriam utilizar, em seguida elas tinham que copiar e fazer a resolução de exercícios, tendo como principal finalidade a fixação ou memorização do que fora exposto, conforme atividade a seguir (QUADRO 4) realizada em sala pela professora sujeito da pesquisa:

QUADRO 4: Proposta de atividade de Matemática realizada pela professora

<p>1) Escreva de 1 até 100.</p> <p>2) Quem vem antes e depois de:</p> <table style="margin-left: 40px;"> <tr> <td><u>  9  </u></td> <td><u>  32  </u></td> <td><u>  78  </u></td> <td><u>  13  </u></td> <td><u>  45  </u></td> </tr> <tr> <td><u>  88  </u></td> <td><u>  18  </u></td> <td><u>  56  </u></td> <td><u>  95  </u></td> <td><u>  22  </u></td> </tr> <tr> <td></td> <td><u>  67  </u></td> <td><u>  99  </u></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p>(OBSERVAÇÃO REALIZADA EM: 20/03/2017)</p>	<u>  9  </u>	<u>  32  </u>	<u>  78  </u>	<u>  13  </u>	<u>  45  </u>	<u>  88  </u>	<u>  18  </u>	<u>  56  </u>	<u>  95  </u>	<u>  22  </u>		<u>  67  </u>	<u>  99  </u>		
<u>  9  </u>	<u>  32  </u>	<u>  78  </u>	<u>  13  </u>	<u>  45  </u>											
<u>  88  </u>	<u>  18  </u>	<u>  56  </u>	<u>  95  </u>	<u>  22  </u>											
	<u>  67  </u>	<u>  99  </u>													

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Podemos perceber, que a atividade apresentada é destituída de significado, retirando a possibilidade do(a) aluno(a) de pensar a linguagem

matemática fora do contexto escolar, ferramenta fundamental para a interpretação, representação e compreensão da realidade.

Nesse sentido, é válido destacar algumas finalidades do ensino de Matemática referenciado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, ao indicar que os(as) alunos(as) devem:

- ❖ identificar os conhecimentos matemáticos como meios para compreender e transformar o mundo à sua volta e perceber o caráter de jogo intelectual, característico da Matemática, como aspecto que estimula o interesse, a curiosidade, o espírito de investigação e o desenvolvimento da capacidade para resolver problemas;
- ❖ resolver situações-problema, sabendo validar estratégias e resultados, desenvolvendo formas de raciocínio e processos, como dedução, indução, intuição, analogia, estimativa, e utilizando conceitos e procedimentos matemáticos, bem como instrumentos tecnológicos disponíveis;
- ❖ comunicar-se matematicamente, ou seja, descrever, representar e apresentar resultados com precisão e argumentar sobre suas conjecturas, fazendo uso da linguagem oral e estabelecendo relações entre ela e diferentes representações matemáticas;
- ❖ estabelecer conexões entre temas matemáticos de diferentes campos e entre esses temas e conhecimentos de outras áreas curriculares;
- ❖ sentir-se seguro da própria capacidade de construir conhecimentos matemáticos, desenvolvendo a auto-estima e a perseverança na busca de soluções;
- ❖ interagir com seus pares de forma cooperativa, trabalhando coletivamente na busca de soluções para problemas propostos, identificando aspectos consensuais ou não na discussão de um assunto, respeitando o modo de pensar dos colegas e aprendendo com eles. (BRASIL, 1997, p.37)

Esses objetivos nos mostram que o ensino da Matemática precisa proporcionar ao(a) aluno(a) mais autonomia, pensamento reflexivo, crítico e argumentativo, possibilitando-lhe pensar e usar a sua capacidade de aprender cada vez mais, participando com a sua opinião, propondo novos caminhos, novas soluções para aquilo que lhe é proposto, trocando ideias com o(a) professor(a) e com os seus pares. É preciso, ainda que

[...] o aluno tenha voz e seja ouvido; que ele possa comunicar suas ideias matemáticas e que estas sejam valorizadas ou questionadas; que os problemas propostos em sala de aula rompam com o modelo padrão de problemas de uma única solução e sejam problemas abertos; que o aluno tenha a possibilidade de levantar conjecturas e buscar explicações e/ou validações para elas. Enfim, que a matemática seja para todos, e não para uma pequena parcela dos alunos (NACARATO; MENGALI; PASSOS, 2009 p.37).

Isso reforça o fato de que a criança ao chegar à escola, já vem carregada de conhecimentos e ideias resultantes de situações e experiências da vida diária como, por exemplo, classificar, quantificar, comparar, relacionar, ordenar, comprar, vender. Portanto, o que o(a) professor(a) precisa é utilizar metodologias que possibilitem ao(a) aluno(a) a compreensão desses conceitos. E foi assim que inserimos as crianças, no contexto da sequência didática a seguir:

QUADRO 5: Sequência Didática de Matemática

OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer curiosidades do mundo da Matemática.</li> <li>- Expor ideias sobre conhecimentos da Matemática.</li> <li>- Produzir coletivamente um texto sobre o que gostaria de aprender nas aulas de Matemática.</li> <li>- Reconhecer o uso da Matemática em diferentes momentos do nosso dia a dia.</li> <li>- Participar de situações de leitura e escrita, envolvendo problemas matemáticos.</li> <li>- Produzir texto escrito sobre os seus conhecimentos acerca da Matemática.</li> </ul>	<p><b>1º momento: Conversando sobre a Matemática</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação da proposta sobre a disciplina Matemática.</li> <li>- Roda de conversa para explicação e apresentação da Caixa-Matemática com curiosidades, poemas e problemas matemáticos.</li> <li>- Leitura das curiosidades, poemas e problemas matemáticos retirados da Caixa.</li> <li>- Lançamento dos seguintes questionamentos às crianças: Vocês já pararam para pensar como seria o mundo hoje sem o uso da Matemática? O que sabem dessa palavra? Sistematização no quadro das primeiras impressões.</li> </ul> <p><b>3º momento: Produção de texto</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Produção de um texto respondendo as seguintes perguntas: Você gosta da disciplina de Matemática? O que você já aprendeu na disciplina Matemática? Como você gostaria de aprender a disciplina de Matemática na escola?</li> <li>- Socialização dos textos produzidos pelas crianças;</li> </ul> <p><b>4º momento: Produção coletiva</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Convite à turma para elaboração do cartaz coletivo "Queremos aprender nas aulas de Matemática..."</li> <li>- Avaliação da atividade.</li> </ul>

Fonte: Arquivo da pesquisadora

Ao realizarmos esta sequência didática, a nossa intenção, mais uma vez, foi ouvir as crianças e registrar as informações que elas tinham sobre o conteúdo proposto. Para isso, materializamos o primeiro objetivo do PCN, mencionado acima, para que pudéssemos identificar os conhecimentos matemáticos que as crianças

possuíam. À medida que íamos lançando os questionamentos, percebíamos que elas não estavam limitadas aos números ou a mero enunciado ordenado por signos e palavras sem relação nenhuma entre si. E isso podemos notar na seguinte produção escrita de um aluno.

Figura 12: Registro do aluno T.C.S sobre a disciplina de Matemática

**PROPOSTA DE ATIVIDADE ESCRITA**

❖ Você gosta da Disciplina de Matemática?

sim     não

Por quê?

porque ela é muito difícil de entender e muito complicada para resolver e por isso que eu não gosto.

❖ O que você já aprendeu e como gostaria de aprender a Disciplina de Matemática na escola?

pode ser um grande prazer para algumas pessoas e um desespero para outras. Devemos ter em mente que a matemática surgiu da necessidade do ser humano em interpretar e representar os conhecimentos matemáticos. Eu aprendi a armar continhas, separar os números, aprendi sólido geométrico, gostaria de aprender decomposição.

Fonte: Arquivo da pesquisadora

#### Transcrição da segunda resposta:

Pode ser um grande prazer para algumas pessoas e um desespero para outras. Devemos ter em mente que a matemática surgiu da necessidade do ser humano em interpretar e representar os conhecimentos matemáticos. Eu aprendi a armar continhas, separar os números, aprendi sólido geométrico, gostaria de aprender decomposição.

Conforme o registro do aluno, ele tem uma concepção da disciplina Matemática bem parecida com a de outros estudantes. Ou seja, ao elaborar o seu texto, denuncia o motivo pelo qual não gosta da disciplina. Mostra-se consciente de

que pode ser prazerosa para alguns, no entanto, refere dificuldades para outros, além de pôr em evidência um ensino totalmente fragmentado, ao pontuar o que aprendeu: “Eu aprendi a armar continhas, separar os números, aprendi sólido geométrico, gostaria de aprender decomposição”.

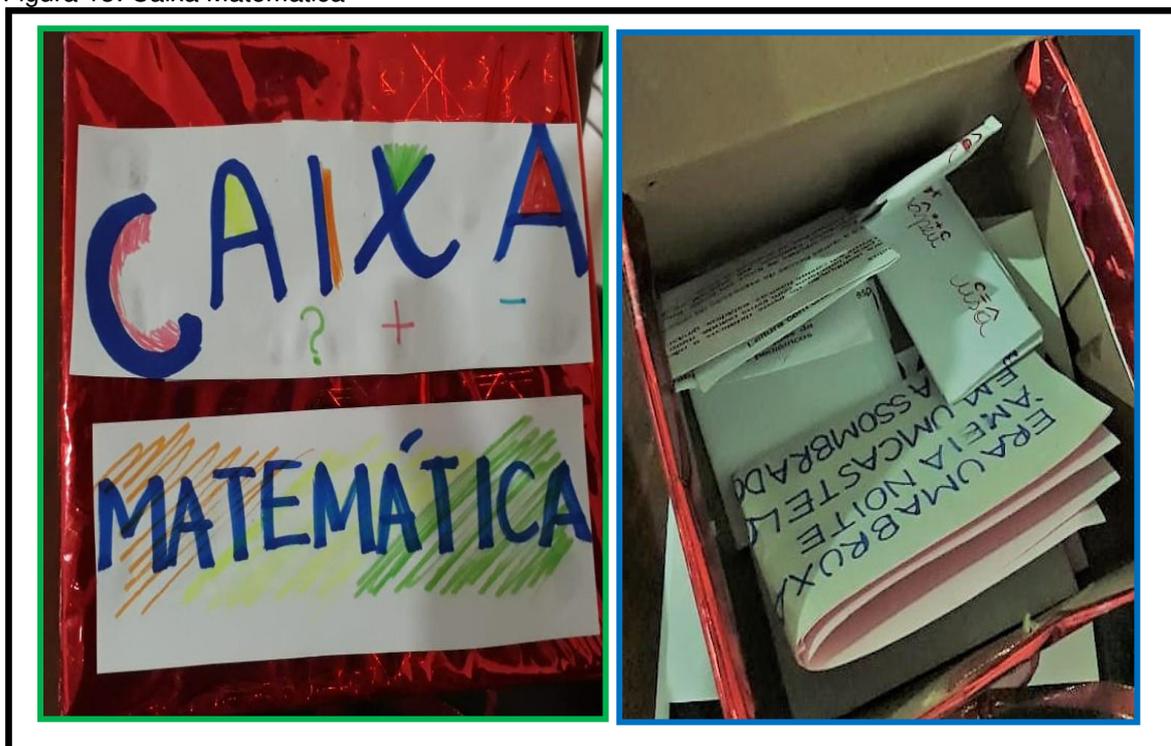
O nosso objetivo, era ainda nos certificar de como as crianças desejavam que esta disciplina fosse ensinada. Conforme afirma Cândido (2001), a solicitação desses registros por parte do(a) professor(a) ajuda-o a reconhecer as necessidades dos(as) alunos(as) e quais interferências poderão ser feitas para ampliar o conhecimento matemático envolvido em uma dada atividade.

No que concerne especificamente a relação da apropriação da leitura e da escrita por meio da disciplina Matemática, consideramos oportuno apresentar às crianças um contato mais próximo com as situações de leitura e escrita, com textos bem elaborados e que envolvessem situações do cotidiano. A Matemática precisa estar viva nas conversas, dentro das brincadeiras, jogos e em uma série de outros ambientes que fazem parte de sua rotina diária.

Ao planejarmos as situações matemáticas, tomamos cuidado para deixar claro que estas não se resumiriam a seu aspecto mecânico, inconsciente e sem senso crítico; ao contrário, se constituiria um processo de diagnóstico e avaliação que pudesse possibilitar a aprendizagem das crianças.

O grande desafio ao ensinar Matemática é o de ampliar as possibilidades de aprendizagem por meio de diferentes situações que estejam relacionadas com o cotidiano. Para isso, muitas vezes é necessário fazer reformulações de enunciados de textos adotados e elaborar atividades que levem as crianças a se sentirem desafiadas. Acreditamos que, tão importante quanto a resolução, é permitir que as crianças construam problemas que despertem seu interesse pela Matemática. E foi nesse sentido que apresentamos a elas a “Caixa Matemática” (FIGURA 13) com uma reunião de problemas e curiosidades, para que pudessem perceber que as aulas de Matemática podem ter vivências diversificadas, e nelas podem explorar, fazer tentativas, testar, argumentar, ler e escrever.

Figura 13: Caixa Matemática



Fonte: Arquivo pessoal.

Ao apresentarmos a Caixa Matemática, propusemos uma conversa inicial, a partir dos seguintes questionamentos: O que acham que há na Caixa? Vocês já pararam para pensar como seria o mundo hoje sem o uso da Matemática?

Esse momento de experimentação das situações propostas possibilitou uma tempestade de ideias sobre o conhecimento inicial das crianças em relação à Matemática e a forma como elas vem se manifestado nas variadas situações que participam em casa, na escola, na rua, etc. Em continuidade, elas puderam manusear a Caixa, realizar a leitura dos poemas-problema e de curiosidades sobre esta disciplina.

FIGURA 14: Apresentação da Caixa Matemática para as crianças



Fonte: Arquivo pessoal.

Com esta proposta, além de apresentarmos para as crianças a história da matemática, brincar com problemas de uma forma divertida e mostrar que estes necessitam de respostas, oportunizamos momentos em que elas puderam expressar-se, de forma a produzirem seus próprios argumentos, suas próprias explicações e entendimentos também sobre as provocações propostas durante a atividade. Ocorreu ainda a possibilidade de dialogar com seus(as) amigos(as) de classe, socializando suas descobertas, ampliando seu potencial de aprendizagem. Ou seja,

Esse processo de troca entre as crianças é importante para que pensem sobre uma tarefa, um problema matemático, uma ideia ou procedimento de múltiplas perspectivas, o que contribui para o desenvolvimento de seus processos de argumentação e comunicação matemática.” (BRASIL, 2014, p. 35).

Temos clareza de que esta sequência constitui apenas em uma abertura para outras possibilidades que o trabalho com a referida disciplina apresenta. Ao desenvolvermos esta proposta com as crianças, percebemos, mais uma vez, que a função social da Matemática é concebida nas relações e interações em suas variadas possibilidades e que há a necessidade de proporcionarmos situações didáticas que conduzam a criança, de acordo como Caderno de Apresentação do Pacto Nacional

pela Idade Certa (BRASIL, 2014, p.37), “[...] a aprender conceitos e procedimentos matemáticos, produzindo significados compatíveis [...]”

Para Smole (2001), se os(as) alunos(as) forem encorajados(as) a se comunicarem matematicamente com seus(suas) colegas, com o(a) professor(a) ou com os pais, eles(as) têm oportunidade para explorar, organizar e conectar seus pensamentos, novos conhecimentos e diferentes pontos de vista sobre um mesmo assunto, demonstrando, que para saber ler e escrever ou aprender os números, é imprescindível saber fazer uso da linguagem matemática, saber interpretar os diferentes textos, nas mais diferentes situações do cotidiano.

Sabemos que as crianças desenvolvem diferentes atividades matemáticas durante o dia, mas talvez não consigam fazer essa relação devido ao ensino mecânico, cheio de regras, ensinado na escola e que, às vezes, elas não sabem como utilizá-lo fora do espaço escolar.

Dessa forma, acreditamos ser necessário pensar a Matemática na escola como um processo que possibilita a formação de conceitos, pois não existe uma receita pronta e acabada que possa ser seguida para enfrentar os desafios de ensiná-la. Porém, ressaltamos a importância de o(a) professor(a) organizar diversas possibilidades em que a leitura e a escrita despertem o interesse pela disciplina.

### 5.3.3 Ler e escrever na disciplina de História

Como já mencionado anteriormente, desde que nascemos, aprendemos a interpretar gestos, olhares, palavras e imagens. Essa ação é potencializada pela escola, por meio da leitura e da escrita, o que nos dá acesso a boa parte da cultura humana. Isso abrange as diferentes áreas, pois, mais do que reproduzir o som das palavras, trata-se de compreendê-las nas aulas de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História e Ciências.

Para esta subseção nos propusemos abrir um diálogo sobre a disciplina História, que é como fundamental no processo de aprendizagem das crianças no Ciclo de Alfabetização. Temos compreendido que o ensino desta disciplina precisa superar a mera transmissão de informações, uma vez que deforma a capacidade de pensamento histórico do(a) aluno(a) e a possibilidade de consolidar habilidade de análise da própria realidade social. Para tanto, consideramos que ela precisa formar, ampliar e possibilitar o(à) aluno(a) desenvolver reflexões, opiniões, senso crítico,

senso coletivo e participativo, de modo a reconhecer as transformações sofridas ao longo do tempo na sociedade, porque aconteceram, como foram desenvolvidas, e como influenciam no processo cultural e de desenvolvimento atual da população.

Diante de tais considerações, questionamos: Afinal, o que é História? E como as crianças podem ler e escrever ao estudar esta disciplina? Segundo Seffner (2006), o significado da História está intimamente atrelado à memória. Assim, o ensino desta disciplina precisa ser construído de modo a criar um pensamento historicizante, para que o indivíduo seja capaz de lidar com informações históricas apresentadas nos documentos, textos, gráficos, nas imagens e nos demais suportes. Precisa, ainda, tornar capazes os(as) alunos(as) de se situarem no mundo em épocas históricas e em contextos diferentes, identificando elementos relativos aos diferentes tempos históricos.

Além disso, o processo de compreensão de conteúdos históricos perpassa por uma série de conceitos referentes a temporalidades históricas específicas. Por isso, ao descrever a importância da História para o desenvolvimento e a formação do(a) aluno(a) é importante

Compreender quem somos, para onde vamos, o que fazemos, mesmo que muitas vezes pessoalmente não nos identifiquemos com o que esse mesmo bem evoca, ou até não apreciemos sua forma arquitetônica ou seu valor histórico. [...], pois é revelador e referencial para a construção de nossa identidade histórico-cultural (ORIÁ, 2006, p. 134).

Portanto, quem se propõe ensinar História não pode se limitar a um enfoque meramente disciplinar e focado no ato de decorar nomes e datas comemorativas, pois, estudar o passado significa fazer referência às múltiplas experiências dos seres humanos no tempo, que são, antes de tudo, permeadas por um conjunto de conhecimentos e aspectos que não podem ser reduzidos a um recorte disciplinar.

Esse entendimento possibilita um processo de alfabetização histórica, é capaz de desenvolver a consciência histórica das crianças, à medida que parte de elementos identitários e cotidianos, os quais tornam o ensino de História um processo significativo de construção contínua do conhecimento.

Assim, nos propomos por meio da sequência didática a seguir apresentar as crianças, uma forma de vivenciar o ensino da História com propostas diferentes da

forma como elas têm aprendido ao longo da sua vida escolar, deixando claro, ainda, que o ler e o escrever estão intimamente relacionados a este ensino.

QUADRO 6: Sequência Didática com foco na disciplina de História

OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Posicionar-se sobre a temática “Diversidade” e suas implicações para a construção da história do nosso país.</li> <li>- Produzir texto coletivo situando seus conhecimentos sobre a temática diversidade.</li> <li>- Compreender o processo de formação do povo brasileiro.</li> <li>- Participar de situações de leitura e escrita relacionadas à temática.</li> </ul>	<p><b>1º momento:</b> Roda de conversa sobre a temática “Ninguém é igual a ninguém” e as atividades que serão vivenciadas durante o seu desenvolvimento.</p> <p><b>2º momento:</b> Questionamento às crianças: Por que ninguém é igual a ninguém? O que pode nos diferenciar das outras pessoas? E na sala de aula, onde percebemos as diferenças e as semelhanças existentes entre nós?</p> <p><b>3º momento:</b> Leitura coletiva do livro “Diversidade” e, em seguida, propor uma tempestade de ideias sobre o que as crianças sabem dessa palavra, registrando suas falas no quadro.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Construção coletiva de um conceito para a palavra “Diversidade”.</li> <li>- Apresentação de imagens que retratam a diversidade encontrada no Brasil e como ela possibilitou a formação do nosso povo.</li> <li>- Preenchimento de uma ficha com informações pessoais sobre os colegas para que percebam as diferenças existentes entre cada um/a.</li> </ul> <p><b>4º momento:</b> Criação do retrato do(a) meu(minha) amigo(a) da sala, registrando as características que ele(a) possui.</p> <p><b>5º momento:</b> Socialização das produções e exposição no mural.</p>

Fonte: Arquivo da pesquisadora

O campo de trabalho dentro da disciplina de História é muito amplo, portanto, a discussão a que nos propusemos sobre a “Diversidade” por meio da temática “Ninguém é igual a ninguém”, consistia em trabalhar a importância do respeito às diferenças. Neste sentido, a elaboração desta sequência significou um convite às crianças para refletirem sobre as diferentes possibilidades que esta disciplina permite no e para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula, especialmente na busca por romper com o romantismo que tem sido incorporado ao

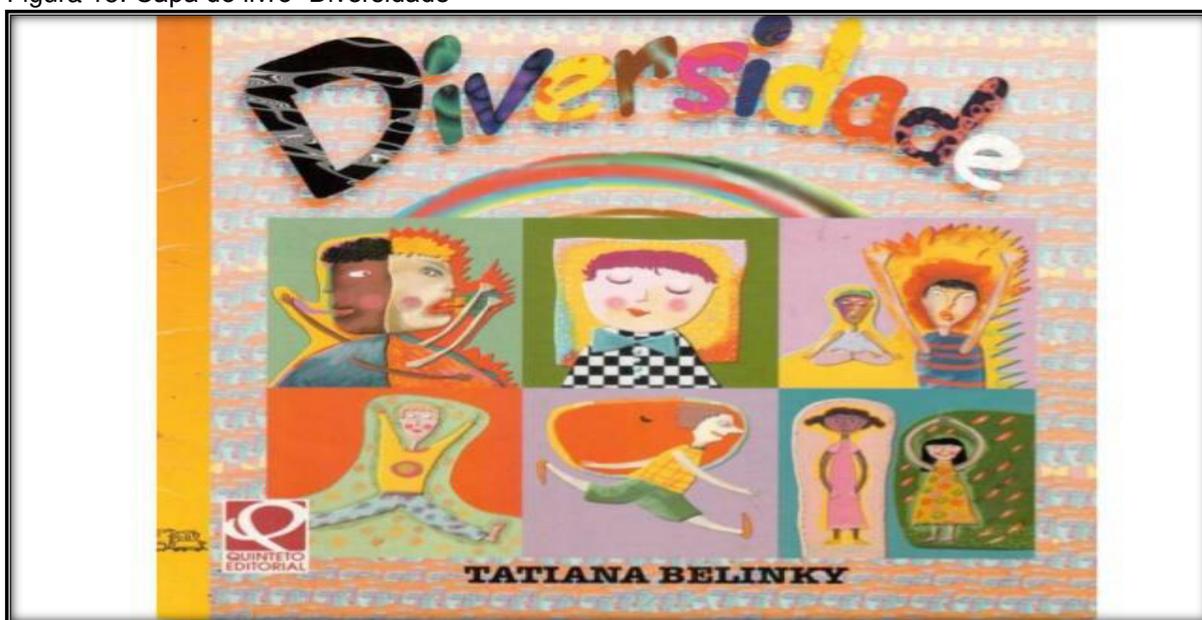
discurso da escola em relação à forma como o povo brasileiro veio se constituindo no decorrer da história.

Ao iniciarmos esta proposta, buscamos mais uma vez ouvir as crianças realizando um levantamento inicial sobre a compreensão que tinham sobre o assunto a ser vivenciado. Então, propusemos que elas registrassem o que sabiam sobre a temática “diversidade”. Entre as falas registradas, temos: “A diversidade é legal porque tem diferenças. Uns são altos, outros são baixos. Possuímos características na cor dos olhos, da pele, cabelo e no jeito de ser. É preciso respeitar!”

Tratar dessas questões na sala de aula com as crianças foi uma oportunidade para dialogar sobre algumas situações de preconceito e intolerância entre elas, pois, observamos muitas vezes que, eram agressivas umas com as outras o que atrapalhava muito a rotina da sala.

Em continuidade, a esse momento, apresentamos às crianças o livro “Diversidade” (FIGURA 14), da escritora Tatiana Belinky, para que pudessem perceber que a comunidade escolar tem uma população formada por grupos com características físicas e psicológicas diversas, as quais devem ser respeitadas.

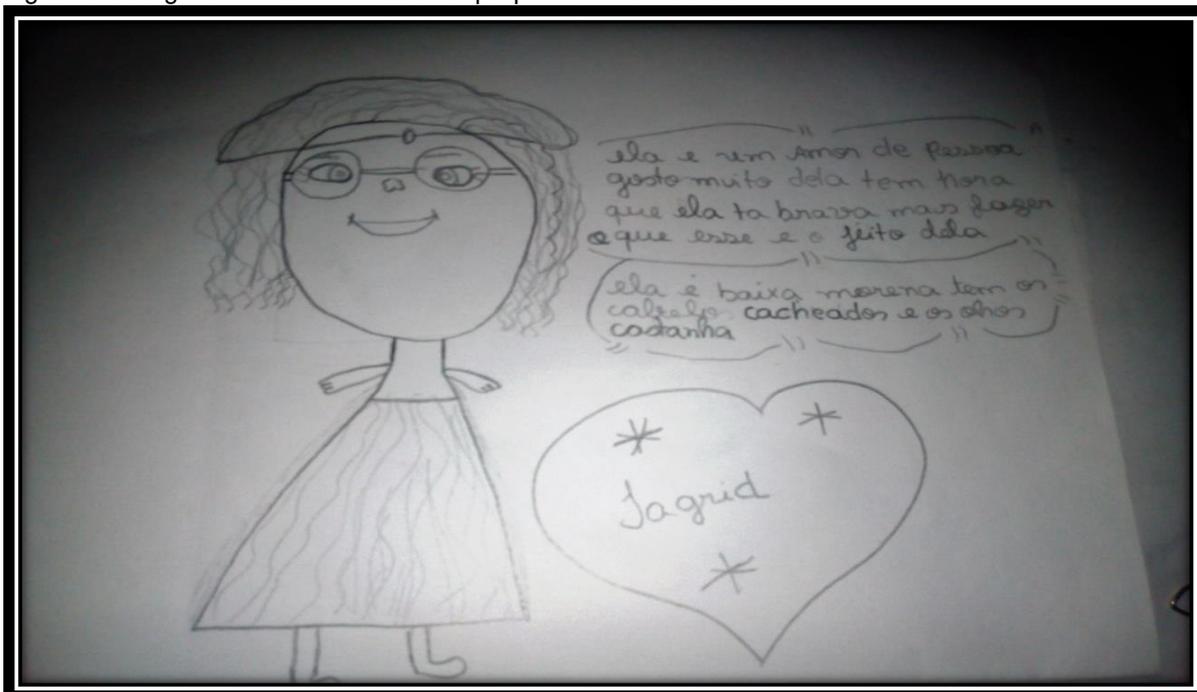
Figura 15: Capa do livro “Diversidade”



Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=livro+diversidade+tatiana+belinky&hl=pt>.

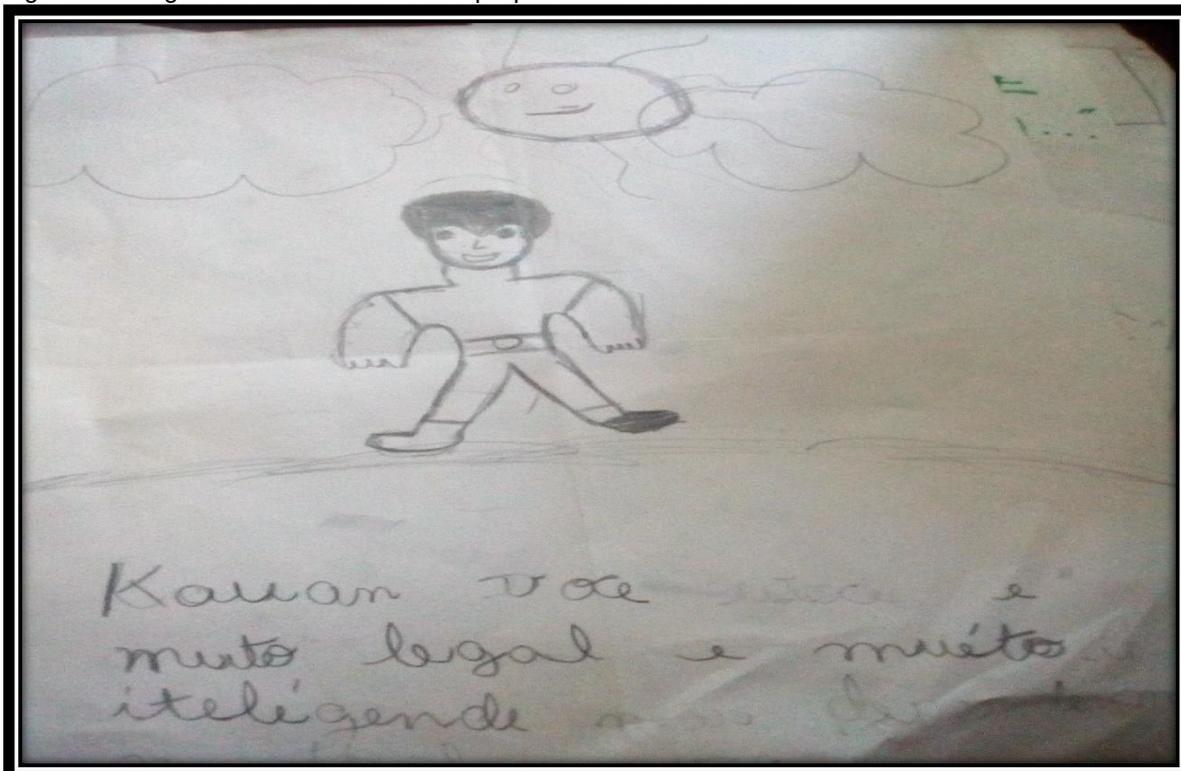
Em continuidade, organizamos as crianças em duplas para que desenhassem o(a) seu(sua) colega e registrassem as suas características, observando mediante a história contada, as semelhanças e diferenças entre eles(as).

Figura 16: Registro escrito da atividade proposta sobre diversidade



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Figura 17: Registro escrito da atividade proposta sobre diversidade



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Com essas imagens, oportunizamos às crianças observarem umas às outras, expressando o sentimento que possuem pelo colega e a liberdade de escrever, caracterizando-o(a).

Ao finalizarmos esta sequência e avaliarmos o trabalho proposto, chegamos à conclusão de que várias outras atividades poderiam ter sido apresentadas, como, por exemplo, a construção da linha do tempo da história de vida de cada um(a), uso de notícias de jornais, depoimentos colhidos, observação e descrição de fotos e imagens de diferentes épocas, exibição de filmes, entre outros materiais que são fontes de pesquisa e aprendizado histórico. No entanto, o tempo que de dispúnhamos em sala de aula, bem como para a defesa da dissertação nos impediu de desenvolver outras propostas com as crianças.

Com a realização desta sequência, nos foi possível aprofundar um entendimento da História como conhecimento parcial e mutável da realidade, que se opera por procedimentos específicos que visam a garantir inteligibilidade e compreensão da realidade investigada. A maneira como organizamos não esgota outras possibilidades de ensino, mas se coloca como uma sugestão inicial de trabalho para além desta disciplina.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: abrindo espaço para continuar o diálogo

Quem escreve deve ter todo cuidado para a coisa não sair molhada. Quero dizer que da página que foi escrita não deve pingar nenhuma palavra, a não ser as desnecessárias. É como pano lavado que se estira no varal. Naquela maneira como as lavadeiras lá de Alagoas fazem seu ofício.

Elas começam com uma primeira lava. Molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer. Depois colocam o anil, ensaboam e torcem uma, duas vezes. Depois enxáguam, dão mais uma molhada, agora jogando a água com a mão.

Depois batem o pano na laje ou na pedra limpa e dão mais uma torcida e mais outra, torcem até não pingar do pano uma só gota. Somente depois de feito tudo isso é que elas dependuram a roupa lavada na corda ou no varal, para secar.

Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa. A “palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso, a palavra foi feita para dizer”.

(Graciliano Ramos, 1962)

Iniciamos as linhas “finais” deste texto entrando em diálogo com Graciliano Ramos (1962) por acreditarmos que buscamos empreender um movimento semelhante ao das lavadeiras na escrita de nosso trabalho: lendo, escrevendo e reescrevendo cada seção na tentativa de deixá-las compreensivas ao(a) leitor(a). Aqui, nestas considerações, o esforço se intensifica, no sentido de ir apontando os principais achados, sem deixar “pingar nenhuma palavra, a não ser as desnecessárias”. Isso não significa que encerramos o diálogo, ao contrário, ele permanece aberto para as interlocuções com o(à) leitor(a), que ao seu tempo e à sua maneira o estende, refletindo sobre o exposto.

Nesta pesquisa nos desafiamos desenvolver um processo de intervenção em uma turma do 3º ano do Ciclo de Alfabetização, de modo que o ensino do ato de ler e escrever fossem explorados em áreas do conhecimento, contemplando a formação de leitores(as) e produtores(as) de textos. Para isso, os pressupostos da pesquisa-ação se constituíram fundamentais para orientar a entrada, permanência e atuação no campo empírico.

Contudo, para garantir o objetivo geral, fez-se necessário abordarmos as concepções teórico-metodológicas sobre o ensino do ato de ler e escrever, de modo que este ensino seja contemplado nas áreas do conhecimento. Dessa forma, as concepções observadas no espaço investigado estão pautadas na compartimentalização dos saberes, alimentando a ideia de que essa fragmentação favorece a aprendizagem dos(as) alunos(as) e a orientação teórico-metodológica aos(as) professores(as), pois sustenta a concepção de que os componentes

curriculares possuem particularidades e conteúdos específicos necessários que a escola precisa garantir aos(as) alunos(as).

Permanecemos no campo de pesquisa quase doze meses, voltando o nosso olhar para as diferentes situações que nos possibilitassem à aproximação as informações necessárias para a o desenvolvimento da pesquisa em todas as fases propostas, conforme indicado e anunciado em nossa metodologia. Ao chegarmos ao chão da sala de aula procuramos constituir uma relação de confiança com os sujeitos da pesquisa, não somente ocupando a condição de pesquisadora, mas, principalmente, como parceira das vivências e situações que se estabeleciam diariamente na escola. Percebemos que esta relação construída ao longo do desenvolvimento da pesquisa foi essencial para o momento em que assumimos a continuidade do trabalho com as crianças.

Com posse dos dados gerados dia a dia, partíamos para uma conversa com os(as) interlocutores(as) da pesquisa, garantindo a compreensão de forma mais aprofundada do nosso objeto de estudo e, conseqüentemente, do trabalho a que nos propúnhamos a realizar no campo de pesquisa. Buscamos, dessa forma, encontrarmos os caminhos para superar as dificuldades enfrentadas pelas crianças no processo de apropriação da leitura e da escrita nas áreas do conhecimento.

Estar no campo de pesquisa, nos possibilitou compreender mais de perto porque as crianças não conseguiam se apropriar das linguagens tidas por excelência na escola. Estas por sua vez, mantinham o contato diário com propostas empobrecidas, com foco no sinal, na letra, na sílaba, na fragmentação dos conteúdos e sempre seguindo uma mesma rotina, o que as distanciava das formas mais elaboradas de aprendizagem, como assinala uma perspectiva baktiniana de trabalho.

A pesquisa desenvolvida na UEB Professor Rubem Almeida, não teve a intenção única de diagnosticar as problemáticas da sala de aula foco da pesquisa, mas, apontar possibilidades que, de forma real, contribuísse para a mudança do contexto o qual as crianças estavam inseridas.

Não chegamos ao campo de pesquisa com todas as certezas em nosso caderno de anotações, mas, como pesquisadora, sentíamos o desejo de participar do cotidiano das crianças, compreendendo as suas necessidades de aprender, para poder contribuir com uma nova forma de ensiná-las a se apropriarem dos atos de ler e escrever.

Durante o processo investigativo, identificamos a concepção de leitura e de escrita que fundamentava a prática alfabetizadora na UEB Professor Rubem Almeida, por meio dos dados gerados nas observações e da análise das atividades propostas às crianças, e verificamos que a prática da professora estava enraizada num ensino condicionado a um fazer meramente mecânico e focado no sinal (a letra, a sílaba e a palavra solta). Isso impede seus(suas) alunos(as) de terem acesso a formas mais elaboradas de atividades que tratem a leitura e a escrita como objetos culturais, tal qual eles circulam socialmente.

A compreensão da concepção de leitura e de escrita que fundamenta a prática alfabetizadora do contexto pesquisado foi decisiva para desenvolvermos um processo de intervenção, de modo que o ensino do ato de ler e escrever fossem explorados nas áreas do conhecimento, contemplando a sua função social e, conseqüentemente, a formação de leitores(as) e produtores(as) de textos. Porém, devido ao tempo disponível limitado para desenvolvermos as atividades em sala de aula e a necessidade de finalizarmos o trabalho de modo a contemplarmos as necessidades do Mestrado, não nos foi possível realizar as experiências com outras áreas.

Vale ressaltar que o nosso fazer pedagógico, intencionalmente pensado e baseado na perspectiva dialógica, sinalizou a necessidade de proporcionar às crianças o acesso frequente aos diferentes suportes e gêneros textuais na escola, por meio da intervenção planejada, mas, em muitos momentos, após a avaliação das sequências desenvolvidas, percebíamos que acabávamos contemplando a palavra em si, fora das suas marcas de enunciado.

Ainda assim, a nossa intenção nesse processo de intervenção foi promover momentos nos quais as crianças pudessem vivenciar a leitura e a escrita nas áreas do conhecimento, contempladas com um propósito claro e com um nível de exigência coerente ao que elas demonstravam saber sobre a língua, desafiando-as a avançarem na leitura e produção da escrita em situações reais.

Dessa experiência de intervenção identificamos diretrizes que nos auxiliaram na elaboração e produção do produto desta pesquisa, intitulado “ODIÁLOGO DO ATO DE LER E ESCREVER COM AS ÁREAS DO CONHECIMENTO: algumas proposições metodológicas” se constituam objeto de ensino das diferentes áreas do conhecimento (APÊNDICE L).

Consideramos ainda que o arcabouço teórico bakhtiniano, em diálogo com outros(as) autores(as) durante toda a escrita deste trabalho, indicou que é possível repensarmos as propostas de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita para que formemos leitores(as) e produtores(as) de texto nas áreas do conhecimento no Ensino Fundamental. Também reconhecendo que a criança aprende fazendo, dialogando e interagindo entre elas e com os outros por meio das diversas interlocuções sociais e culturais que se estabelecem no processo de apropriação da leitura e da escrita.

Temos a clareza de que a proposta vivenciada é desafiadora, considerando os inúmeros obstáculos que se colocam dentro do espaço escolar, que incluem a falta de estrutura física, de materiais didáticos e de produções escritas de qualidade que circulem na escola e na sala de aula, tempo pedagógico para planejamento e formações coletivas, entre outros. Entretanto, vimos que é possível, desde que haja disponibilidade para repensar os processos didáticos, uma escuta atenta às crianças e a crença de que elas são capazes de fazer uso da leitura e da escrita para os diversos fins para o qual elas foram criadas.

Dada a nossa incompletude, a pesquisa não se encerra aqui, pois, conforme afirma Freire (1999), somos sujeitos inacabados, o que confere abertura para que outras pesquisas possam ser desenvolvidas, somando-se a um movimento de mudança na educação, que pode começar pelo espaço que temos estado diariamente, a escola e a sala de aula.

## REFERÊNCIAS

ABAUURRE, Maria Bernadete Marques. **Cenas de aquisição da escrita: O sujeito e o trabalho com o texto.**/ Raquel Salek Fiad, Maria Laura Trindade Mayrink - Sabinson - Campinas, SP: Associação de leituras do Brasil (ALB): Ed. Mercado de Letras, 1997. (Coleção leituras no Brasil).

ABUD, Kátia Maria. Processo de construção do saber histórico escolar. In: História & Ensino: **Revista do Laboratório de Ensino de História**. Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, - Vol. 11 (Abr, 1995) – Londrina Ed. UEL. 2005.

**ESTADUAL DE LITERATURA INFANTO JUVENIL, LIVRO DIDÁTICO E ARENA, D. B.** Alfabetizado ou leitor: os caminhos da escola. In: **SEMINÁRIO PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NA FORMAÇÃO DE LEITORES**. 1º Anais do... São Paulo: Faculdade Teresa Martin, 1990. p. 196 – 202.

\_\_\_\_\_. Dilemas didáticos no ensino do ato de ler. In: **CONGRESO LATINO AMERICANO DE COMPRESION LECTORA**, 1., 2008, Huancayo, Peru. *Anais...* Universidad del Centro de Peru, 2008, v. 1. p. 129-136.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 3.ed. Campinas: Papirus, 1995.

ARAÚJO, Mairce. Silva da. Alfabetização tem conteúdo? In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ARENA, D. B. Nem hábito, nem gosto, nem prazer. In: MORTATTI, M. R. L. (Org.). **Atuação de professores: propostas para ação reflexiva no ensino fundamental**. Araraquara: JM, 2003.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2010.

BAKHTIN, M. (Volochninov) **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, ([1995] 2009).

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAJARD, Élie. **Da escuta de textos à leitura**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2014. (Coleção questões da nossa época. v.51).

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Docência em Formação – Série ensino fundamental).

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora Ltda, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história**. Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria Normativa 17, de 28 de dezembro de 2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 29 dez. 2009. Seção 1, p. 20. Disponível em: Acesso em: 13 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Resultados preliminares do IDEB (2013-2015)**. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset\\_publisher/6AhJ/content/escolas-ja-podem-acessar-os-resultados-preliminares-do-ideb-2013-2015](http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/escolas-ja-podem-acessar-os-resultados-preliminares-do-ideb-2013-2015) boletim Desempenho%20(1).pdf. Acesso em 25/04/2016.

\_\_\_\_\_. **População por município. Anuário 2015** Disponível em: <http://g1.globo.com/profissao-reporter/noticia/2015/07/brasil-tem-13-milhoes-de-analfabetos.html>. Acesso em: 25/04/16.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história**. Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): documento básico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira, 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bà- bè-bi-bò-bu**. 1.ed. São Paulo: Scipione, 1995.

CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos**. São Paulo: Ouro sobre azul, 1988.

CAMPOS, S.; PESSOA, V. I. F. Discutindo a formação de professoras e professores com Donald Schon. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs). **Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a)**. São Paulo (Campinas): Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

CÂNDIDO, P. T. Comunicação em Matemática. In: SMOLE, K. S; DINIZ, M. I. (org). **Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CENTRO DE EDUCAÇÃO E DOCUMENTAÇÃO PARA A AÇÃO COMUNITÁRIA. O Falando com as paredes. In: **Livro do diretor: espaços & pessoas**. São Paulo: CEDAC/MEC, 2002.

CIAVATTA, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G. RAMOS, M; (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

COLOMER; Teresa; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

CORAIS, Maria Cristina. A linguagem na vida, a vida na linguagem! Afinal, qual a relação entre educação infantil e alfabetização? In: GOULART, Celília M.A.; SOUZA, Marta (Orgs.). **Como alfabetizar?** Na roda com professoras dos anos iniciais. Campinas: Papyrus, 2015.

CURTO, Luís 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: Artmed, 2000.

CHANTRAINE-DEMAILLY, Lise. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

D'ANTONIO, S. R. **Linguagem e educação matemática**: uma relação conflituosa no processo de ensino? Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática, 2006.

DAMIANI, Magda Floriana; ROCHEFORT, Renato Siqueira; CASTRO, Rafael Fonseca; DARIZ, Marion Rodrigues; PINHEIRO, Silvia Siqueira. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica**. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/3822/3074>. Acesso em 21.06.2017.

DINIZ, Maria Ignez. Resolução de problemas e comunicação. In: SMOLE, Kátia C. S.; DINIZ, Maria Ignez (Orgs.) **Ler escrever e resolver problemas**: habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

ELLIOT, J. **La investigación-acción en educación**. Trad. Pablo Manzano. Espanha: Morata, 1990.

FAZENDA, I. C. A. **Práticas interdisciplinares na escola**. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

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

FAZENDA, I. C. A. (Org). **Interdisciplinaridade**: pensar, pesquisar e intervir. São Paulo: Cortez, 2014.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2016.

FOUCAULT, Michel. **A História da Loucura na Idade Clássica**. 1997. São Paulo, Perspectiva.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade.** 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, educação e tecnologia: treinamento polivalente ou educação politécnica? In: SILVA, Tomaz T. **Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FRÓES, Joseane Ferreira. Impactos sócio-urbanos no alto curso do Rio das Bicas: contextualizando o Bairro do Coroadinho. 2004. **Monografia** (Graduação em Geografia) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2004.

GARCIA, Regina. Leite. Formação de Professoras Alfabetizadoras: reflexões sobre uma prática coletiva. In: GARCIA, Regina. Leite. **A Formação da Professora Alfabetizadora: Reflexões sobre a prática.** 5.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GAUTHIER, Clermon. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** 2.ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento.** Aveiro (PT): Ed. Universidade de Aveiro, 2010.

GUEDES, P. & SOUSA, J. Não apenas o texto, mas o diálogo em língua escrita é o conteúdo da aula de português. In.: **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas.** 2ª ed. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1999.

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

GOULART, Cecília M. A. SOUZA, Marta Lima. (Orgs.). **Como alfabetizar? Na roda com professores dos anos iniciais.** Campinas, SP: Papyrus, 2015.

\_\_\_\_\_. **Oralidade e escrita. Educação** (São Paulo), v. 1, p. 60-75, 2010

GONÇALVES, Angela V. Alfabetizar: Por onde começar? In: GOULART, Cecília M.A.; SOUZA, Marta (Orgs.). **Como alfabetizar? Na roda com professoras dos anos iniciais.** Campinas: Papyrus, 2015

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

HESS, Remi. O Momento do Diário de Pesquisa na Educação. **Ambiente e Educação.** vol. 14. Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande, 1996. (p: 61-87)

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010

IBGE. Censo 2015: **população por município.** Disponível em: <http://g1.globo.com/profissao-reporter/noticia/2015/07/brasil-tem-13-milhoes-de-analfabetos.html>. Acesso em: 25/04/16.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.

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

\_\_\_\_\_. **Formando crianças produtoras de textos.** Volume II. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

\_\_\_\_\_, Josette; JACOB, Jannette. **Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade.** Trad. Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LACERDA, C. B. F. de. **Inter-relação entre Oralidade, Desenho e Escrita: o Processo de Construção do Conhecimento,** 1995.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

\_\_\_\_\_. A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L.S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1998a.

LINS, R. C. Matemática, monstros, significados e educação matemática. In: BICUDO, M. A. V.; BORBA, M. de C. (Org.). **Educação matemática: pesquisa em movimento**. São Paulo: Cortez, 2004.

LOPES, A.; MACEDO, E. (Org.). A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das Ciências. In: LOPES, A.; MACEDO, E. (Org.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L.S., LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 4.ed. Tradução Maria da Penha Villa Lobos. SP: Ícone: Universidade de São Paulo, 1988.

MACEDO, Elizabeth. **Criar currículo no cotidiano**. 2. ed. São Paulo: Cortez: 2004. (Série cultura, memória e currículo, v.1).

MANZINI, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003. p.11-25.

MARCUSHI, Luís Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.

MARTINS, Lígia Márcia; MASIGLIA, Ana Carolina Galvão. **As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015 (Coleção educação contemporânea)

MATA, Adriana Santos da. As crianças. Quem são as crianças? In: GOULART, Cecília M. A. SOUZA, Marta Lima. (Orgs.). **Como alfabetizar? Na roda com professores dos anos iniciais**. Campinas, SP: Papyrus, 2015.

MELLO, Suely Amaral. Uma reflexão sobre o conceito de mediação no processo educativo. **Teoria e prática da educação**. Maringá, v.6, n.12, p. 29-48, 2003.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos da educação e ensino)

MOREIRA, A.F.B. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas, SP: Papirus, 1990.

MOREIRA, M. A. "O mestrado (profissional) em ensino". **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. Brasília: ano 1, n 1. Julho de 2004. p. 131-142.

MOREIRA, H. e CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORTATTI, M. R. L. Educação e letramento. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A 'querela dos métodos' de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, São Paulo, v. 3, p. 91-114, 1995.

NACARATO, A.M. MENGALI, B.L.S. PASSOS, C.L.B. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**: tecendo fios do ensinar e do aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

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

NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OCDE (2016). **PISA 2015 Assessment and Analytical Framework**: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy. Paris: OECD Publishing.

OLIVEIRA, Inês B. **Currículos praticados entre regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ORIÁ, R. Memória e ensino de História. In: BETTENCOURT, Circe (Org.). O Saber Histórico na sala de aula. 11.ed. São Paulo: Contexto, 2006.

PACHECO, J. A. e FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores**. Cidade do Porto: Porto Editora, 1995.

PRADA, Luís Eduardo. **Formação participativa de Docentes em Serviço**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.

RAMOS, Graciliano. **Linhas Tortas**. Rio de Janeiro/São Paulo: Ed. Record, 1962.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SASS, Carla. “Se é pra ser, que seja a melhor”: A cultura letrada de professoras alfabetizadoras In: GOULART, Cecília M. A. SOUZA, Marta Lima. (Orgs.). **Como alfabetizar?** Na roda com professores dos anos iniciais. Campinas, SP: Papyrus, 2015.

SAVIANI, Demerval. **Educação**: Do Senso Comum à Consciência Filosófica. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1980.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, jun. 2015. p. 26-43.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. 17.ed. São Paulo: Autores Associados, 1987.

SMITH, Frank. **Leitura Significativa**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

\_\_\_\_\_. Conhecimento e produção de sentidos na escola: a linguagem em foco. **Cadernos Cedes**: implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural. São Paulo: Unicamp, nº 35, jul/2000. p. 50-61.

SMOLE, Kátia S.; DINIZ, Maria Ignez (Orgs.) **Ler escrever e resolver problemas**: habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SEFFNER, Fernando. Leitura e escrita na história. In: \_\_\_\_\_. **Ler e escrever: um compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 2006. p. 107- 120.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

UNIVERSIA BRASIL. 2017. **Relatório UNESCO**. Disponível em: <http://noticias.universia.com.br/educacao/noticia/2016/09/06/1143364/relatorio-unesco-aponta-educacao-fator-essencial-desenvolvimento.html#>.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação pedagógica: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 8. ed. São Paulo: Libertad, 2007.

VEIGA, Ilma Passos. Projeto Político da Escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma P. A. **Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

VIANNA, H.M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_. La préhistoria del desarrollo del lenguaje escrito. In: **Obras Escogidas: problemas desde desarrollo de la psique**. Madrid: Visor, 1995. V.3.

\_\_\_\_\_. **A Formação Social da Mente**. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10.ed. São Paulo, SP: Ícone, 2006.

YUNES, E. **A experiência da Leitura**. São Paulo: Loyola; Brasil, 2003.

ZABALA, Antoni. **A Prática educativa: Como Ensinar**. São Paulo: Artmed, 1995.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: Geraldi, C.; Fiorentini, D.; Pereira, E. M. A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

## APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

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

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresenta-se aos(as) profissionais (sujeitos da pesquisa) da UEB Professor Rubem Almeida, Unidade da Rede Municipal de Ensino de São Luís - Ma, o projeto de pesquisa “**O ENSINO DO ATO DE LER E ESCREVER E O SEU DIÁLOGO COM AS ÁREAS DO CONHECIMENTO**: uma experiência de intervenção”, de autoria da mestrande CLAUDILEUDE DE JESUS SILVA, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. JOELMA REIS CORREIA, como recomendação para a realização da Dissertação do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação de Gestão de Ensino da Educação Básica-PPGEEB, da Universidade Federal do Maranhão.

O objetivo da pesquisa é desenvolver um processo de intervenção em uma turma do 3º ano do Ciclo de Alfabetização, de modo que o ensino do ato de ler e escrever sejam explorados em áreas do conhecimento, contemplando a formação de leitores(as) e produtores(as) de textos. Como instrumentos de pesquisa serão utilizados formulário com análise de documentos; entrevista com os sujeitos da pesquisa; observações em sala de aula e registro em diário de campo; fotos dos espaços do contexto escolar (sala de aula, biblioteca, pátio e outros) e parte externa da escola. O trabalho será realizado no ano de 2017 e os resultados serão disponibilizados aos interessados durante e após o relatório final que será apresentado na dissertação com a possibilidade de publicação.

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

São Luís - MA, 20 de março de 2017.

Claudileude de Jesus Silva

APÊNDICE B -Pauta para apresentação do Projeto de Pesquisa na UEB Professor Rubem Almeida: Possibilidades de leitura e escrita na escola

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

Pauta para apresentação do Projeto de Pesquisa na UEB Professor Rubem Almeida: Possibilidades de leitura e escrita na escola

Claudileude de Jesus Silva.

**Objetivo:** Discutir possibilidades de Leitura e Escrita, a partir do diálogo em todas as áreas do conhecimento na escola.

- Roda de apresentação;
- Apresentação da proposta de trabalho
- Leitura do texto: Poesia Matemática de Millôr Fernandes
- Apresentar aos professores(as) situações matemáticas de leitura e escrita.

**Roda de conversa**

- Leitura e Escrita na escola: De quem é essa responsabilidade na escola?
- Posso ler e Escrever em todas as Áreas do Conhecimento?
- Como tem acontecido na UEB Professor Rubem Almeida?

Hoje a nossa conversa é sobre Possibilidades de Ler e Escrever em Matemática. É possível? Como acontece? E para início desafio vocês a resolverem estes problemas.

**Vivenciando situações matemáticas de leitura e escrita**

- Organizar quatro grupos com seis professores(as);
- Entregar tiras contendo problemas matemáticos para que resolvam a partir do uso de estratégias diversificadas;
- Em seguida discutir sobre as estratégias utilizadas nos grupos para resolução das propostas.

O que acham dessa frase:

“Esses alunos(as) não aprendem Matemática porque não sabem ler e nem escrever!”

- O que responderiam os(as) professores(as) de Língua Portuguesa?
- Apresentar o Power point: Possibilidades de Leitura e Escrita em Matemática, discutindo as possibilidades de leitura e escrita em sala de aula.
- Apresentar o Projeto de Pesquisa.

## APÊNDICE C –Proposta de Formação Continuada “UEB Professor Rubem Almeida”

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

### PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA “UEB PROFESSOR RUBEM ALMEIDA”

**MEDIADORA DO ENCONTRO:** Mestranda Claudileude de Jesus Silva

**ORIENTADORA:** Professora Doutora Joelma Reis Correia

**PÚBLICO ALVO:** Professora Alfabetizadora do 3º ano do Ensino Fundamental da UEB Professor Rubem Almeida.

### INTRODUÇÃO

Formar leitores(as) e produtores(as) de textos em nossas escolas têm sido um desafio de quem se debruça no espaço da sala de aula.

É preciso cada vez mais se preocupar com a formação de leitores(as) e produtores(as). Mas de que espécie de leitores(as) e produtores(as)? Aqueles que sejam capazes de mobilizar que tipos de procedimentos e habilidades? Que estratégias e atividades devem ser selecionadas para que os alunos(as) desenvolvam estas capacidades envolvidas no ato de ler e escrever?

Em meio a esse desafio vemos que a formação continuada para professores(as) alfabetizadores(as) no contexto socioeconômico atual tem se colocando como um dos principais desafios na efetivação e cumprimento das demandas do área educacional em nosso país. Esse contexto social emana uma série de demandas colocadas para o campo da alfabetização de crianças que se transforma e amplia em exigências constantes em relação à competência do(a) professor(a).

A implementação de uma política de formação orientadora para professores(as) têm tomado como base a necessidade de garantir dentro do seu plano estratégico metas e ações que atendam as demandas pedagógicas, didáticas e

metodológicas dos(as) professores(as) para que suas ações repercutam de forma positiva no processo de aprendizagem de crianças.

Há um pouco mais de leitores no Brasil. Se em 2011 eles representavam 50% da população, em 2015 eles são 56%. Mas ainda é pouco. O índice de leitura, apesar de ligeira melhora, indica que o(a) brasileiro(a) lê apenas 4,96 livros por ano – desses, 0,94 são indicados pela escola e 2,88 lidos por vontade própria. Do total de livros lidos, 2,43 foram terminados e 2,53 lidos em partes. A média anterior era de 4 livros lidos por ano. Os dados revelados integram a quarta edição da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil.

Apesar da existência de iniciativas que priorizam ações para a formação de leitores(as) e escritores(as), a exemplo do Programa Nacional de Incentivo à Leitura – PROLER, criado em 1992; do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), criado em 2006; e o do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, à situação do analfabetismo ainda é preocupante.

Essa situação se evidencia por meio dos dados da Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA, realizada em novembro de 2016, cujos resultados comprovam que 34% dos estudantes brasileiros apresentaram proficiência insuficiente na escrita. Vale ressaltar que aproximadamente 72,09% dos estudantes avaliados tinham oito anos, idade que corresponde à etapa final do Ciclo de Alfabetização. Além do resultado da ANA (2016), o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), do ano de 2015, atesta que essa realidade está presente não só nos contextos educacionais brasileiros, como também nos de outros países.

Esses dados mostram a necessidade urgente de um processo de formação continuada de professores(as) que atuem em sala de aula, o que interfere automaticamente na formação dos(as) alunos(as), principalmente dos que estão no Ciclo de Alfabetização.

Neste sentido, como forma de contribuir na prática pedagógica dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) de crianças, esta proposta tem o enfoque na perspectiva dialógica, entrelaçada às práticas de leitura e escrita, tendo por base um referencial teórico que compreenda que a prática pedagógica não pode ser considerada como uma ação neutra, que por trás desta há uma teoria que a sustenta e abre caminhos para o exercício de uma ação que efetive o processo de ensinar e aprender como um ato responsivo capaz de superar a fragmentação curricular, a

reprodução de conhecimentos e, assim, contribuir para a formação plena dos(as) alunos(as), por meio da leitura e da escrita .

Consideramos que essa proposta pode contribuir no trabalho da formação continuada de professores(as) e sobre o ensino da leitura e escrita na escola campo de pesquisa, já que esta depende, com certeza, da superação de velhos modelos incapazes de responder satisfatoriamente aos desafios que são enfrentados no cotidiano das escolas.

Para facilitar o trabalho e a organização das temáticas a serem abordadas, a formação contemplará atividades que levem em consideração as necessidades das professoras alfabetizadoras. Os sujeitos da pesquisa são as três professoras do 3º ano do Ensino Fundamental da UEB Professor Rubem Almeida.

Para fundamentar as nossas ações tomamos como interlocutores(as) Imbernón (2011), Gauthier (1998),Curto; Murillo; Teixidó (2000), Bajard (2014), JOLIBERT(1994), dentre outros(as)

Ressaltamos ainda, que esta proposta de formação não pretende ser uma "receita pronta e engessada", mas, um instrumento orientador para que as professoras alfabetizadoras, sujeitos da nossa pesquisa, possam se apropriar de um trabalho de sala de aula organizado como o intuito de promover o aprendizado como sentido para as crianças por meio de boas práticas de leitura e escrita em todas as áreas do conhecimento.

Assim, esperamos que esta proposta aponte sugestões que possam inspirar a criação de outras propostas que considerem as diferentes realidades das crianças atendidas, tomando como base, e de forma crítica, o referencial teórico a ser usado.

### **Geral**

➤ Orientar o trabalho pedagógico desenvolvimento de atividades que contribuam para o desenvolvimento de práticas leitoras e escritoras de crianças do 3º ano do Ciclo de alfabetização da UEB Professor Rubem Almeida.

### **Específicos**

- ❖ Orientar a elaboração de uma rotina de trabalho, considerando as diferentes formas de organizar os conteúdos nas áreas do conhecimento.
- ❖ Orientar a elaboração de registros de planejamento de forma organizada

- ❖ Planejar situações de leitura e escrita nas áreas do conhecimento que possibilitem aos(as)
- ❖ Vivenciar bons modelos de situações de leitura escrita e as diferentes possibilidades didáticas que podem ser oferecidas às crianças.
- ❖ Analisar atividades dos(as) alunos(as) do 3º ano do Ensino Fundamental, a fim de observar quais as maiores fragilidades que as crianças apresentam ao produzirem um texto.

### **1º e 2º encontro de formação**

- ❖ Apresentação da pauta e objetivos da formação
- ❖ Elaboração do contrato didático e cronograma de encontros

### **Contrato Didático**

- ❖ Diálogo com a professora sobre as questões que envolvem o contrato didático nesse processo de formação.
- ❖ Questionamento à professora sobre as eventuais dúvidas desse processo
- ❖ Levantamento das expectativas em relação a esse processo formativo;
- ❖ Solicitação à professora que discuta e defina por escrito algumas condutas específicas que considera necessárias para o trabalho coletivo entre formadora – professora- professora e formadora.
- ❖ Registro dos combinados para organizar o contrato didático, em uma lista a ser digitada e compartilhada no próximo encontro para ser anexada ao caderno de registro da professora e formadora

### **Memórias**

- ❖ Vocalização do livro “A caligrafia de Sofia”, André Neves, para que a professora possa registrar acontecimentos do seu processo de formação.
- ❖ Solicitação para que registre fatos ou situações e experiências da sua própria escolarização, especialmente as relacionadas com a alfabetização (Qual o fato mais marcante do tempo em que aprendeu a ler e escrever?).

### **Discutindo os dados**

- ❖ Apresentação e discussão dos dados obtidos durante o processo de observação em sala de aula
- ❖ Seleção e discussão de situações geradas durante o processo de observação.

### **Rede de ideias**

- ❖ Como posso ressignificar essas propostas levando em consideração a singularidade da minha turma?
- ❖ Registrar as sugestões no cartaz

### **2º momento**

#### **Rede de ideias**

- ❖ Distribuição e discussão do texto “escrever é preciso!” para realização de uma leitura compartilhada.
- ❖ Discussão do texto lido (durante ou após a leitura), levantando os objetivos e destacando as contribuições desse texto para o processo de formação das professoras alfabetizadoras para o ensino das crianças no Ciclo de Alfabetização.
- ❖ Registrar e socializar os escritos no próximo encontro.

#### **Para finalizar:**

- ❖ Solicitação à professora que registrem as memórias desses primeiros momentos de formação para ser lido e anexado no caderno de memórias.

### **3º encontro de formação**

#### **Pauta**

- ❖ Concepção de ensino e aprendizagem.
- ❖ Identificação das concepções que existem por trás das experiências relatadas.
- ❖ Estratégias para estudar textos expositivos.
- ❖ Procedimentos para fazer registros de forma organizada.

## Rede de Ideias

- ❖ Socialização dos relatos do encontro anterior.
- ❖ Registrar num cartaz, ou no caderno de memórias, informações capazes de promover discussões que identifique na professora:
- ❖ Concepção de educação
- ❖ Concepção de ensino e de aprendizagem
- ❖ Concepção de leitura e escrita
- ❖ Papel do professor e do(a) aluno (a) no processo de ensino
- ❖ Função da escola

## EXIBIÇÃO E DISCUSSÃO DE VÍDEO: Em outras palavras (± 40min)

<https://www.youtube.com/watch?v=ClewLvGwCzQ> (PARTE I)

<https://www.youtube.com/watch?v=dZQJlxtUyjY> (PARTE II)

[https://www.youtube.com/watch?v=hwC\\_ET5qwt0](https://www.youtube.com/watch?v=hwC_ET5qwt0) (PARTE III)

## Encaminhamentos:

Leitura do texto “**Alfabetizar: por onde começar?**”, de Ângela Vidal Gonçalves

- ❖ Levantamento sobre o que a professora espera encontrar no texto, o desenvolvimento de estratégias específicas, tais como: destacar as informações mais relevantes do texto, dispensando dados supérfluos; sublinhar ideias-chave; sintetizar as informações principais; fazer esquemas e outras formas de sintetizar.
- ❖ Leitura do texto e elaboração de um “mapa” do texto com as ideias, concepções e teorias que sustentam a prática de qualquer professor(a), mesmo quando ele não tem consciência delas”
- ❖ Sistematização no cartaz das ideias contidas no vídeo e da análise das situações apresentadas na leitura do texto.

### A partir daí perguntar à professora:

- ❖ "Em que medida o vídeo e o texto lido contribui para responder às questões propostas no momento “Rede de ideias?”.
- ❖ Apresentação de uma situação de sala de aula, apresentada no livro da Smolka (2012, p.61) solicitando que a professora leia individualmente, para que possa pensar

nos questionamentos abordados na entrevista semiestruturada do projeto de pesquisa demonstradas a seguir:

- ❖ Concepção sobre a leitura e a escrita
- ❖ Dificuldades que você encontra no trabalho para formar leitores(as) e escritores competentes
- ❖ Como os(as) alunos(as) aprendem a ler e escrever em sua sala?
- ❖ Como orienta os(as) alunos(as) em sala de aula durante as atividades? E com as que ainda não se apropriaram da leitura e da escrita?
- ❖ Com qual frequência as crianças leem e escrevem na sala de aula como fazem isso?

#### **Discutindo pontos de vista**

- ❖ Como analisa a situação descrita por Smolka?
- ❖ Essa situação mexe com a minha prática pedagógica?

#### **Para finalizar:**

- ❖ Questionamento à professora se quer acrescentar, retirar ou modificar alguma consideração feita no registro.
- ❖ Proposição à professora que construa uma recomendação coletiva, em relação ao trabalho de alfabetizar crianças do 3º ano, explicando o seu objetivo e anotar no Caderno de Registro, com data e título para ser socializada no início do próximo encontro.

#### **4º encontro de formação**

### **"O direito de ler e escrever na escola"**

**Leitura:** Ofício de Escrever (Graciliano Ramos)

Leitura do caderno de registro

**Exibição do vídeo:** Por que aprender isso, professora? Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico Cultural– Flávia Asbhar.

- ❖ Conversar sobre o vídeo registrando pontos relevantes no processo de ensinar e aprender.
- ❖ Que ideias foram discutidas no vídeo?
- ❖ Como esse vídeo mexe com as minhas concepções?
- ❖ Como a experiência do vídeo mexe com a minha prática?

**TEXTO: “A tarefa do professor: ensinar a escrever e ler”**, capítulo do livro *Escrever e ler*, vol. 1 de Curto; Morillo; Teixidó, Editora Artes Médicas, 2000.

- ❖ Solicitação à professora que compartilhe a sua concepção pessoal sobre o que é ler e escrever, a partir de suas anotações.
- ❖ Questionamento à professora sobre os motivos e finalidades da leitura e da escrita:
  - ❖ Lemos para...
  - ❖ Escrevemos para...

### **Rede de ideias**

- ❖ A partir da afirmação “*Dentro da escola, a linguagem oral e escrita é despida da sua função social*”, propor a professora que discuta, liste e socialize diferentes situações de leitura e escrita propostas no cotidiano das crianças na escola.
- ❖ Diante disso: solicitar à professoras que compartilhe de forma escrita, uma situação de práticas de leitura e escrita que tem vivenciado com as crianças, registrando ainda a sua percepção em relação ao envolvimento e participação da turma durante a atividade proposta.

### **Seguir o roteiro:**

O quê?	Para quê?	Para quem?	Como?

### **Para finalizar:**

- ❖ Solicitação à professora para que no próximo encontro socialize o seguinte questionamento: como o texto “**A tarefa do professor: ensinar a escrever e ler**” pode contribuir na organização das situações propostas em sala de aula?

- ❖ Solicitação à professora que, na medida do possível, anote os comentários dos(as) alunos (as) durante as atividades, para que sejam objeto de reflexão para o planejamento das atividades de intervenção.

### **Avaliação do encontro:**

- ❖ Partilha do encontro no caderno de registro
- ❖ *Eu felicito, eu critico, eu sugiro*

### **4º encontro de formação**

#### **Planejamento: Organizando o trabalho com a professora**

- ❖ Solicitação à professora para que socialize as observações e anotações realizadas durante as atividades da semana, para que sejam objeto de reflexão do planejamento das atividades de intervenção.
- ❖ Análise das observações geradas e realização de encaminhamentos para organização do planejamento
- ❖ Leitura compartilhada do texto “Planejamento” de Madalena Freire
- ❖ Apresentação da síntese da leitura realizada
- ❖ Apresentação do vídeo O que, por que, para que: discutindo práticas tradicionais
- ❖ Solicitação à professora, enquanto assiste ao vídeo, que vá registrando os aspectos que considerar importantes para as discussões

#### **Rede de ideias**

- ❖ Solicitação à professora para registre os princípios didáticos que definem uma boa situação de aprendizagem

#### **Avaliação do percurso formativo**

- ❖ Eu critico...
- ❖ Eu felicito...
- ❖ Eu sugiro...

## REFERÊNCIA

BAKHTIN, M. (Volochninov) **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, ([1995] 2009).

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

FREIRE, Madalena et al. **Avaliação e planejamento**: a prática educativa em questão. Instrumentos Pedagógicos II. São Paulo: s.e., 1997, p.54-58.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

IMBERNON. F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

## APÊNDICE D - Formulário para caracterização da escola

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

FORMULÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA  
CAMPO DE PESQUISA

NOME DA ESCOLA: \_\_\_\_\_

FUNDAÇÃO: \_\_\_\_\_

ENDEREÇO: \_\_\_\_\_

DADOS DA COMUNIDADE:

\_\_\_\_\_

BAIRROS DE ORIGEM DA CLIENTELA:

\_\_\_\_\_

**ASPECTOS FÍSICOS**

NÚMERO DE SALAS DE AULA:

\_\_\_\_\_

CONDIÇÕES DAS SALAS DE AULA:

\_\_\_\_\_

POSSUI BIBLIOTECA? \_\_\_\_\_

CONDIÇÕES DE FUNCIONAMENTO:

\_\_\_\_\_

POSSUI SALA DE PROFESSORES(AS), SALA DE DIREÇÃO, COORDENAÇÃO  
PEDAGÓGICA, SECRETARIA?

\_\_\_\_\_

POSSUI REFEITÓRIO? \_\_\_\_\_

POSSUI ÁREA LIVRE? \_\_\_\_\_

ORGANIZAÇÃO DA TURMAS:

MÉDIA DE ALUNOS(AS) POR TURMA: \_\_\_\_\_

NÚMERO DE ALUNOS(AS) POR TURMA:

MATUTINO	VESPERTINO
1º ANO:	6º ANO
2º ANO:	7º ANO
3º ANO A	8º ANO
3º ANO B	9º ANO
4º ANO	
5º ANO A	
5º ANO B	

RECURSOS HUMANOS:

NÚMERO DE PROFESSORES(AS):

MATUTINO: \_\_\_\_\_

VESPERTINO: \_\_\_\_\_

COMPOSIÇÃO DO CORPO ADMINISTRATIVO:

---



---

RECURSOS MATERIAIS:

TIPOS DE MATERIAL PEDAGÓGICOS EXISTENTES NA ESCOLA:

---

RECURSOS AUDIOVISUAIS:

---

ROTINA ESCOLAR

A CHAEGADA NA ESCOLA:

---

O RECREIO:

---

O MOMENTO DA SAÍDA:

---

OUTRAS ATIVIDADES:

---

HISTÓRICO ESCOLAR

---

## APÊNDICE E - Formulário para caracterização das salas de aula

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

FORMULÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DAS SALAS DE AULA  
CAMPO DE PESQUISA

IDENTIFICAÇÃO: ( ) 1º ANO ( ) 2º ANO ( x ) 3º ANO

NÚMERO DE ALUNOS(AS) NA SALA DE AULA: \_\_\_\_\_

QUANTIDADE DE: MENINOS \_\_\_\_\_; MENINAS \_\_\_\_\_

FAIXA ETÁRIA: \_\_\_\_\_

NÚMERO DE ALUNOS(AS) INGRESSANTES ESTE ANO 2017: \_\_\_\_\_

ASPECTOS FÍSICOS

DIMENSÃO

ESPACIAL: \_\_\_\_\_

MOBÍLIA: \_\_\_\_\_

HÁ AMBIENTES ESPECÍFICOS NA SALA DE AULA?  
QUAIS? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

MATERIAIS ESCRITOS NA SALA DE AULA:

\_\_\_\_\_

OUTRAS OBSERVAÇÕES:

## APÊNDICE F-Diário de campo UEB Professor Rubem Almeida

DATA: 20.03.17	HORÁRIO: 07h 15 às 9h40
TURMA: 3º ano	
Quantitativo de alunos (as) da turma: 34	Quantitativo de alunos (as) presentes: 24
<b>ATIVIDADES:</b>	
<p>Período de observação 8h10 as 9h20</p> <p>Ao chegar à sala do 3º ano C solicitei a permissão à Professora para acompanhar as atividades do primeiro dia de aula neste último horário. A sala possui um total de 35 alunos(as), mas hoje se fizeram presentes 15 alunos(as). Neste momento os(as) alunos(as) realizam atividade de Matemática com a seguinte proposta:</p> <p>1)Escreva de 1 até 100</p> <p>2) Quem vem antes e depois de:</p> <p>___ 9 ___    ___ 32 ___    ___ 78 ___    ___ 13 ___    ___ 45 ___</p> <p>___ 88 ___    ___ 18 ___    ___ 56 ___    ___ 95 ___    ___ 22 ___</p> <p>___ 67 ___    ___ 99 ___.</p> <p>Agenda do dia:</p> <p>Trazer dia 21/03 uma cópia no caderno de português para trabalhar na sala com a letra cursiva.</p>	

## DIÁRIO DE CAMPO - UEB Professor Rubem Almeida

DATA: 22.03.17	HORÁRIO: 07h 15 às 11h 30
TURMA: 3º ano	
Quantitativo de alunos (as) da turma: 34	Quantitativo de alunos (as) presentes: 24
ATIVIDADES:	
<p>Período de observação 7h15 às 7h30</p> <p>Ao chegar a sala a professora realizava a leitura do livro Estella. Em seguida, realiza a chamada. Em continuidade a professora solicita aos(as) alunos(as) o caderno com a escrita da cópia para realizar a correção.</p> <p>Obs: A orientação dada às crianças era que realizassem a cópia de qualquer texto do livro que desejassem. Nesse momento algumas crianças registram que não fizeram a atividade solicitada por diversos motivos. No entanto, a professora conversa com as crianças sobre a importância de resolver as propostas solicitadas. Finalizando, a professora solicitou que a aluna realizasse a leitura da sua cópia “a galinha choca” para a turma.</p> <p>8h55 – Início com a Disciplina de Língua Portuguesa</p> <p>A atividade tinha a seguinte proposta:</p> <p>Organize os nomes abaixo em ordem alfabética:</p> <p>Banana – laranja – abacate – acerola – caju – goiaba – graviola – morango – manga – pêra – pêssego – uva – pitomba.</p> <p>Obs: A professora realiza uma breve explicação sobre a ordem das palavras. Durante toda a minha permanência na sala e, também, na aula anterior, não foi possível perceber uma revisão sobre o conteúdo proposto, mesmo sabendo que este assunto já foi abordado em anos anteriores na escola. A minha inquietação se dá também porque há na sala crianças que não sabem ler e nem escrever e como essa proposta poderá ajudá-la a se apropriar dessas habilidades.</p> <p>Escolha alguns materiais escolares e coloque-os em ordem alfabética.</p>	



## DIÁRIO DE CAMPO- UEB Professor Rubem Almeida

DATA: 27.03.17	HORÁRIO: 07h 15 às 11h30
TURMA: 3º ano	
Quantitativo de alunos (as) da turma: 34	Quantitativo de alunos (as) presentes: 28
<b>ATIVIDADES:</b>	
<p><b>07h 15-</b> Recebimento dos(as) alunos(as) em sala</p> <p><b>07h35-</b> A professora neste momento realiza a leitura do texto “O dicionário de formas”, conto de Ângela Lago e ilustrações de Patrícia Lima. Durante a realização da leitura, vai explicando aos(as) alunos(as) que tudo no mundo tem formas e que essas formas podem representar muitas coisas no mundo, bem como, solicita aos(as) alunos(as) que falem exemplos de coisas que têm relação com as formas apresentadas na leitura.</p> <p>Após o término da leitura, coloca o nome da escola no quadro e solicita que as crianças façam a correção no caderno confrontando com a escrita anterior.</p> <p style="text-align: center;"><b>PROPOSTA DE LEITURA (SONDAGEM) – Pescaria e Ditado</b></p> <p><b>Dinâmica proposta para realizar a atividade:</b> A professora solicita que cada criança retire da caixinha um peixinho que possui escrita de palavras nos dois lados. Na sequência as crianças são convidadas a realizar a leitura em voz alta da palavra escrita no peixinho para que todos possam registrar em seu caderno. Exemplo de algumas palavras: faca – fada – casaco – galo – peteca – tucano, entre outras. Após a realização do ditado a professora orientou as crianças para separarem as sílabas e contar o número de sílabas.</p> <p style="text-align: center;"><b>8h50 – Proposta 2 – (Texto de parágrafo)</b></p> <p><b>Texto: O aquário</b>  Quarta-feira Juninho ganhou um aquário com peixinhos coloridos.  Ele ficou muito contente.  Juninho colocou o aquário no quarto.  Enquanto o menino dorme, os peixinhos dormem também.  Quando Juninho acorda, olha os peixinhos</p> <p><b>Proposta 3: Atividade com registro no caderno</b></p> <p>1) Leia o texto e ilustre  2) Marque o correto:</p> <p>a) Juninho ganhou um ( ) aquário e um ( ) carro</p> <p>b) Juninho ganhou um aquário ( ) na quarta – feira ( ) na quinta- feira</p> <p>c) O aquário tinha ( ) peixinhos verdes ( ) peixinhos colorido</p> <p>d) Juninho ficou ( ) triste ( ) contente</p> <p>e) Ele colocou o aquário ( ) no quarto ( )</p>	

f) Quando Juninho acorda ( ) olha os cachorros ( ) olha os peixinhos

**3) Escreva dois nomes de pessoas com a letra J**

**4) Leia, separe e circule as vogais**

Vidro/janela/música/palhaço/telefone/televisão/cabelo/camisa/prato

Após o término da escrita, solicita a aluna X para realizar a leitura do texto no quadro.

Em seguida, a leitura do texto “o aquário” é feita pela professora. À medida que vai lendo realiza perguntas às crianças. E por fim, realiza a leitura do exercício proposto.

**9h10** – A professora recolhe os livros que foram emprestados na semana anterior para leitura em casa.

**9h20 – INTERVALO**

**9H50** – Continuidade do exercício e escrito no quadro.

**10h15 – LEITURA:** Ouvir a história de João e Maria em CD. Ao final da história recontar de forma escrita e por meio de desenhos.

**10h40- - PROPOSTA 3: MATEMÁTICA**

**1) Escreva como se lê:**

8 \_\_\_\_\_ 10 \_\_\_\_\_ 16 \_\_\_\_\_ 9 \_\_\_\_\_ 13 \_\_\_\_\_  
 19 \_\_\_\_\_ 20 \_\_\_\_\_ 23 \_\_\_\_\_ 28 \_\_\_\_\_  
 36 \_\_\_\_\_ 42 \_\_\_\_\_ 49 \_\_\_\_\_.

**2) Ligue corretamente**

1	IV
2	VI
3	V
4	III
5	VII
6	II
7	I

**3) Complete com o número que vem antes:**

\_\_\_\_\_ 8 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 24 \_\_\_\_\_ 100 \_\_\_\_\_ 30 \_\_\_\_\_ 29

**4) Complete com o número que vem depois:**

\_\_\_\_\_ 9 \_\_\_\_\_ 34 \_\_\_\_\_ 75 \_\_\_\_\_ 10 \_\_\_\_\_ 84 \_\_\_\_\_ 48 \_\_\_\_\_ 49  
 \_\_\_\_\_ 69 \_\_\_\_\_ 98.

**5) Resolva:**

	0	2	4								
								7	0	1	2

$2 + 2 =$

$3 + 3 =$

$3 + 3 =$

$4 + 4 =$

$4 + 1 =$

$2 + 12 =$

$6 + 1 =$

$2 + 3 =$

$7 + 8 =$

$2 + 4 =$

$3 + 4 =$

$4 + 4 =$

$4 + 3 =$

$5 + 1 =$

$26 + 1 =$

$6 + 2 =$

6) Calcule:

- Pedro ganhou 1 dezena de lápis, já tinha meia dúzia. Com quantos lápis ele ficou?

Em seguida a professora realizou a leitura do exercício perguntando às crianças as respostas;

Finalizando, reforçou sobre o horário e dia da reunião de Pais (29/03) às 9h30.

Obs. Para este dia a proposta de organização da sala foi em semi-círculo.

## DIÁRIO DE CAMPO - UEB Professor Rubem Almeida

DATA: 29.03.17	HORÁRIO: 07h 15 às 11h30
TURMA: 3º ano	
Quantitativo de alunos (as) da turma: 34	Quantitativo de alunos (as) presentes: 34 15 meninas e 19 meninos
ATIVIDADES:	
<p><b>7h40-</b> A professora inicia a rotina do dia realizando a chamada.</p> <p>7h50 – a coordenadora entra na sala para conversar com os(as) alunos(as) sobre a chegada de um novo aluno que está com dificuldades de adaptação, devido a separação dos pais.</p> <p>8h15 – A professora convida as crianças para realizarem a oração. Em seguida, escreve no quadro o texto “O pirata de palavras” e solicita que as crianças copiem no caderno.</p> <p>Obs.: Durante todo o primeiro horário as crianças se debruçaram a copiar o texto solicitado pela professora com o intuito apenas de treinar a caligrafia. Não houve nenhuma interferência, leitura e/ou dinamização durante esta proposta.</p> <p>9h20 – INTERVALO</p> <p>No segundo horário a professora realizou a leitura do texto, sendo que alguns não deram conta de finalizar a escrita proposta.</p> <p>11h30- Saída</p>	

## DIÁRIO DE CAMPO- UEB Professor Rubem Almeida

<b>DATA: 17. 04 .17</b>	<b>HORÁRIO: 07h 15 às 9h40</b>
<b>TURMA: 3º ano</b>	
Quantitativo de alunos (as) da turma: 34	Quantitativo de alunos (as) presentes: 25
<b>ATIVIDADES:</b>	
<p>Período de observação 7h15 - 7h30: Acolhimento dos(as) alunos(as)  Período de observação 8h30 às 9h40</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ A professora entregou chamex às crianças para registrarem o que fizeram no dia da Páscoa e em seguida conversou com elas sobre esses registros. Em seguida, propôs aos(as) alunos(as) que ainda haviam terminado a primeira proposta a leitura do conto “não somos figurinhas” da autora <b>Claudia Werneck</b>, ilustrado por Orlando, seguida de reflexão com situações vividas no cotidiano das crianças.</li> <li>✓ Após este momento realizou com as crianças o jogo da tabuada’, explicando como aconteceria essa atividade. As crianças foram organizadas em círculo e divididas em dois grupos (perguntas x respostas).</li> </ul> <p>A atividade foi interrompida para apresentação de uma atividade informativa das alunas do Curso de Nutrição que vieram falar sobre a importância da “uva” para a saúde.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Em seguida, a professora retomou com o jogo da tabuada, onde as crianças as pertencentes ao grupo das respostas deveriam procurar as suas respectivas perguntas.</li> </ul> <p>Para finalizar as atividades desse dia a professora realizou o lanche da Páscoa com as crianças.</p>	

## DIÁRIO DE CAMPO - UEB Professor Rubem Almeida

<b>DATA: 18.04.17</b>	<b>HORÁRIO: 07h 15 às 9h40</b>
<b>TURMA: 3º ano</b>	
Quantitativo de alunos (as) da turma: 34	Quantitativo de alunos (as) presentes: 31 14 meninas e 17 meninos
<b>ATIVIDADES:</b>	
<p>As atividades são iniciadas com a oração coletiva e preenchimento de quantos somos na turma hoje.</p> <p style="text-align: center;"><b>GEOGRAFIA: atividade para casa</b></p> <p>1) Leia o texto do livro texto e responda:</p> <p>a) A divisão do trabalho entre os índios é feita por:  <input type="checkbox"/> sexo e idade   <input type="checkbox"/> tribo   <input type="checkbox"/> cacique   <input type="checkbox"/> caça</p> <p>2) A imagem apresentada no texto representa um dos momentos em que</p> <p>3) os índios do sexo masculino saem para:</p> <p>a) <input type="checkbox"/> caçar, pescar, e derrubar árvores  b) <input type="checkbox"/> cuidar das crianças e plantar  c) <input type="checkbox"/> fazer comida e colher frutos  d) <input type="checkbox"/> apenas de divertirem</p> <p>4) O chefe da tribo é chamado de:</p> <p>a) Rei   <input type="checkbox"/> cacique   <input type="checkbox"/> quilombo   <input type="checkbox"/> escravo</p> <p>Ao final desta atividade a professora solicitou a duas alunas para ajudá-la na colagem dos textos nos cadernos.</p> <p>As crianças que terminam a atividade proposta a professora fala que podem pegar os desenhos que estão na mesinha ao final da sala para colorirem. Em seguida, segue de mesa em mesa para realizar a correção da atividade de cada um(a).</p> <p>Finalizando as atividades desse dia os(as) alunos(as) são convidados(as) a ouvirem a contação da lenda dos diamantes.</p> <p style="text-align: center;"><b>Saída: 9h40</b></p>	

## DIÁRIO DE CAMPO - UEB Professor Rubem Almeida

DATA: 19.04.17	HORÁRIO: 07h 15 às 11h 30
TURMA: 3º ano	
Quantitativo de alunos (as) da turma: 34	Quantitativo de alunos (as) presentes: 25 9 meninas e 16 meninos
ATIVIDADES:	
<p><b>7h40-</b> A professora inicia a rotina do dia realizando a oração</p> <p><b>8h –</b> Roda de conversa sobre algumas datas comemorativas desse mês (18/04- Dia Nacional do Livro Infantil; 19/04 - Dia do Índio; 21/04; Dia de Tiradentes; e 22/04 – descobrimento do Brasil).</p> <p>Obs. A professora ao adentrar a sala me pergunta se pensei em alguma coisa para trabalhar o dia 19/04 com as crianças. Relatou que não havia planejado nada para essa turma, pois trabalha em outra escola a tarde e não tem tido tempo para esta turma. Respondi que este primeiro momento é apenas de observação, mas que estaria disponível para contribuir caso houvesse necessidade durante as suas aulas.</p> <p>Como não havia planejado, a professora aproveita a atividade em cartolina de uma aluna que havia sido solicitada no dia anterior pela professora volante que estava em sua turma, para entrar no assunto referente a chegada dos portugueses ao Brasil. Neste momento foi listando algumas características dos índios, seus costumes e como ainda são vistos.</p> <p><b>10h30 -</b>Em continuidade solicita aos(as) alunos(as) que façam desenhos que represente o dia 19/04.</p> <p>Agenda: Atividade de Língua Portuguesa nas páginas 25 e 26.</p>	

## DIÁRIO DE CAMPO- UEB Professor Rubem Almeida

<b>DATA: 24. 04 .17</b>	<b>HORÁRIO: 07h 15 às 9h40</b>
<b>TURMA: 3º ano</b>	
Quantitativo de alunos (as) da turma: 34	Quantitativo de alunos (as) presentes: 25
<b>ATIVIDADES:</b>	
<p>Período de observação 7h15 - 7h30: Acolhimento dos(as) alunos(as) Período de observação 8h30 às 9h40</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ A professora entregou chamex às crianças para registrarem o que fizeram no dia da Páscoa e em seguida conversou com elas sobre esses registros. Em seguida, propôs aos(as) alunos(as) que ainda haviam terminado a primeira proposta a leitura do <b>conto “não somos figurinhas” da autora Claudia Werneck</b>, ilustrado por Orlando, seguida de reflexão com situações vividas no cotidiano das crianças.</li> <li>✓ Após este momento realizou com as crianças o <b>jogo da tabuada</b>, explicando como aconteceria essa atividade. As crianças foram organizadas em círculo e divididas em dois grupos (perguntas x respostas).</li> </ul> <p>A atividade foi interrompida para apresentação de uma atividade informativa das alunas do Curso de Nutrição que vieram falar sobre a importância da <b>“uva”</b> para a saúde.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Em seguida, a professora retomou com o jogo da tabuada, onde as crianças as pertencentes ao grupo das respostas deveriam procurar as suas respectivas perguntas.</li> </ul> <p>Para finalizar as atividades desse dia a professora realizou o lanche da Páscoa com as crianças.</p>	

## DIÁRIO DE CAMPO - UEB Professor Rubem Almeida

<b>DATA: 25. 04 .17</b>	<b>HORÁRIO: 07h 15 às 9h40</b>
TURMA: 3º ano	
Quantitativo de alunos (as) da turma: 34	Quantitativo de alunos (as) presentes: 30
<b>ATIVIDADES:</b>	
Período de observação 7h15-7h30: Acolhimento dos(as) alunos(as) e organização da sala	
<p><b>GÊNERO POESIA</b></p> <p><b>O TRABALHO</b></p> <p>Só constrói o que trabalha  todo trabalho é fecundo;  seis dias DEUS trabalhou  para fazer este mundo.</p> <p>A gema que estava oculta,  entre as pedras do cascalho,  somente foi descoberta  depois de muito trabalho.</p> <p>Para se encontrar a pérola,  foi preciso trabalhar;  não foi o homem buscá-la  nas profundezas do mar?</p> <p>Debruçado sobre os livros,  o aluno cumpre o dever:  procura, no seu trabalho,  o tesouro do saber!</p> <p style="text-align: right;">Walter Nieble de Freitas</p>	
Proposta de atividade:	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Leia o texto e ilustre.</li> <li>2) O que você pode fazer para ajudar em casa?</li> <li>3) Desenhe o que você pode fazer para ajudar na escola.</li> <li>4) Leia, separe e indique o número de sílabas: (casaco, salada, leite, príncipe, escola, princesa, sofá, café, sapato, copo, cachorro, boca, sala, cavalo, mesa e lama)</li> </ol>	
8h30- A professora realiza a leitura do texto, enfatizando sobre a importância das profissões e solicita que os(as) alunos(as) respondam as questões propostas acima.	
9h- Neste momento é realizada a correção individual da atividade e orientação para responder a página 46 do livro da Disciplina de Língua Portuguesa.	
✓ Em seguida realiza a atividade da página 44 do livro de Português (R e RR)	

**9h20-INTERVALO**

10h20- A professora solicita as crianças que abram os cadernos para realizarem um ditado das palavras (botão, boca, peteca, fada, rato, galo, mola, dado; dedo, etc);

- ✓ Em seguida coloca no quadro a agenda do dia para casa: separar as sílabas das palavras ditadas; treinar leitura oral e estudar tabuada de adição e subtração de 2 e 3.
- ✓

Obs: dentre os(as) alunos(as) que não sabem ler e escrever o destaque para esse dia nas atividades foram o aluno Maurício (esquece as informações rapidamente) e Nayara (não reconhece letras e números)

10h55- Matemática: Os números

Leitura em voz alta do livro “Beleléu e os números” que conta a história dos números para as crianças; em seguida fala sobre a importância dos números em nossa vida.

11h15- Para finalizar propõe para casa o exercício das páginas 28 a 31 do livro de matemática

**ASSINATURA DA PROFESSORA:**

## DIÁRIO DE CAMPO - UEB Professor Rubem Almeida

DATA: 26.04.17	HORÁRIO: 07h 15 às 11h 30
TURMA: 3º ano	
ATIVIDADES OBSERVADAS	
<p style="text-align: center;">ENCONTRO DE PLANEJAMENTO DAS PROFESSORAS DO 3º ANO</p> <p>Hoje as professoras junto à Coordenadora Pedagógica organizaram o percurso de trabalho para o mês de Junho na escola. Durante o período de observação dessa atividade, não houve nenhum direcionamento ou conversa para discutir sobre a aprendizagem, principalmente no que se trata do ensino da leitura e da escrita das crianças nas salas de aula do 3º ano do Ensino Fundamental. A preocupação mais explicitada teve o seu foco nos conteúdos que estavam ligados às festividades juninas, à gramática e ao comportamento de algumas crianças. As questões voltadas para o ato de ler e escrever na escola não são focos de discussões nas reuniões o que possibilita a realização de um trabalho fragmentado e distante do acesso à cultura letrada.</p>	

## DIÁRIO DE CAMPO- UEB Professor Rubem Almeida

DATA: 09. 05 .17	HORÁRIO: 07h 15 às 9h40
TURMA: 3º ano	
Quantitativo de alunos (as) da turma: 34	Quantitativo de alunos (as) presentes: 30
ATIVIDADES:	
<p><b>Período de observação 7h15-7h30:</b> Acolhimento dos(as) alunos(as). A sala já estava organizada para receber as crianças em grupos de 4.</p> <p>Período de observação 7h40 às 9h20: PROPOSTA DO 1º MOMENTO:</p> <p>A professora solicita aos(as) alunos(as) que realizem a cópia do livro da Disciplina de Ciências.</p> <p><b>Observação pessoal:</b> Como essa atividade de cópia poderá ajudar as crianças, se muitas não conseguem ler e escrever ou que em alguns casos apenas desenham as letras do quadro com muitas dificuldades?</p> <p>À medida que os(as) alunos(as) finalizavam essa proposta de atividade escrita eram reorganizados(as) em outros grupos para realização e decoração de cartões para o dia das mães.</p> <p>9h40 às 10h 20 - A CONFECÇÃO DO CARTÃO:</p> <p>A professora entrega cartões em forma de coração para a decoração com EVA picotado.</p> <p><b>Observação pessoal:</b> nessa atividade, assim como em todas as outras, senti falta da apresentação de modelos para que as crianças possam perceber a diversidade existente.</p> <p>Após o preenchimento dos cartões com EVA, a professora realizou a escrita no quadro de frases, poemas para que as crianças escolhessem e copiassem dentro do cartão. Ex: mamãe, você mora no meu coração; mamãe você é só ternura; mamãe, seu sorriso me encanta...</p>	

**Observação pessoal:** ainda sinto falta das explicações nas aulas e de um cuidado com as crianças que ainda não sabem ler e escrever. O caso de Nayara é muito sério. Ela apenas desenha as letras com muita dificuldade e a professora não tem demonstrado sensibilização com esta aluna em especial em meio a outras(os) que também necessitam de apoio. Hoje foi muito complicado controlar a turma, a falta de atividades que estimulem às crianças contribui para o desvio de concentração.

10h30- Proposta do 2º momento: MATEMÁTICA - Antecessor e Sucessor

Observação pessoal: Essa atividade deixou as crianças muito confusas. Muitas perguntam: Professora o que é antecessor e sucessor? A professora deu como resposta: não acredito que sabem o que é antes e depois?

## APÊNDICE G –Roteiro de entrevista semiestruturada com a professora

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

## ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES (AS)

Prezada professora,

Sou aluna do Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica-PPGEEB. Gostaria de solicitar sua participação nesta entrevista que faz parte da pesquisa que venho realizando em sua turma e tem por objetivo desenvolver um processo de intervenção em uma turma do 3º ano do Ciclo de Alfabetização, de modo que o ensino do ato de ler e escrever sejam explorados em áreas do conhecimento, contemplando a formação de leitores(as) e produtores(as) de textos, contemplando a formação de leitores(as) e produtores(as) de textos. A entrevista está organizada em três blocos com cinco perguntas em cada um.

Agradeço a disponibilidade e atenção, comprometendo-me em preservar e ser fiel na transcrição das informações.

**BLOCO I: CARACTERIZAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA**

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Formação Acadêmica: \_\_\_\_\_

Especialização: ( ) Sim. Se possui, qual? \_\_\_\_\_

( ) Não

Tempo de docência: \_\_\_\_\_

Vínculo na instituição: ( ) Profissional efetivo ( ) Profissional contratado ( ) Outra situação funcional

**BLOCO 2: A ROTINA DE LEITURA E A ESCRITA EM SALA DE AULA**

- Qual a sua concepção sobre a leitura e a escrita?
- Quais são as dificuldades que você encontra no trabalho para formar leitores(as) e escritores competentes?
- Como os(as) alunos(as) aprendem a ler e escrever em sua sala?
- Como orienta os(as) alunos(as) em sala de aula durante as atividades? E com as que ainda não se apropriaram da leitura e da escrita?
- Com qual frequência as crianças leem e escrevem na sala de aula e o que lêem e escrevem?

### **BLOCO 3: O ATO DE LER E ESCREVER EM TODAS AS ÁREAS DO CONHECIMENTO COM CRIANÇAS DO 3º ANO**

- Quais atividades são desenvolvidas em sala de modo a levar os(as) alunos(as) a compreenderem que o ato de ler e escrever não são apenas conhecimentos restritos à disciplina de Língua Portuguesa, mas, sobretudo, um conhecimento que lhe permite ter acesso a novos conhecimentos inseridos nas demais disciplinas?
- Como planeja para que as situações de leitura e escrita dialoguem com os conteúdos propostos em todas as disciplinas?
- Quais as práticas sociais que exigem do(a) aluno(a) o domínio da leitura e da escrita e em que medida a escola tem proporcionado o acesso a elas?
- Qual(s) teóricos tem ajudado você durante a organização das situações de leitura e escrita a serem vivenciadas com os(as) alunos(as) em sala de aula?
- As situações propostas aos(as) alunos(as) em sala de aula têm contribuído para a formação de leitores(as) e escritores(as) competentes nas áreas do conhecimentos?

APÊNDICE H- Sequência didática “Levantamento das disciplinas preferidas”

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)

**DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:** UEB PROFESSOR RUBEM ALMEIDA

**TURMA:** 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

### **OBJETIVOS**

- ❖ Expor sua opinião sobre a escola, a organização da sala de aula e suas disciplinas preferidas.
- ❖ Identificar sua disciplina preferida, a partir da utilização de um gráfico.
- ❖ Produzir texto coletivo, sintetizando seu posicionamento sobre sua escola, o espaço da sala de aula e as disciplinas de sua preferência.
- ❖ Conhecer a função Livro da Vida para o espaço da sala de aula.

### **CONTÚDO:**

- ❖ Conhecendo as disciplinas
- ❖ Produção de texto coletivo

### **PROCEDIMENTOS**

#### **1º momento: Conhecendo e ouvindo as crianças**

- ❖ Roda de conversa sobre o trabalho a ser desenvolvido e seu objetivo e, após, confecção de um crachá produzido e ilustrado pelos (as) alunos(as) com o seu nome para apresentação.

#### **2º momento: Apresentação do vídeo**

- ❖ “A escola da Emília do Sítio do Pica-pau Amarelo” (<https://www.youtube.com/watch?v=bFjxi7ii8lY>), com o objetivo de possibilitar às crianças uma percepção da escola como um espaço que lhes proporciona diferentes experiências.

- ❖ Organização da turma em 5 grupos, constituídos por seis crianças, para o diálogo sobre os seguintes questionamentos: do que mais gostam na sala de aula e o que menos gostam? Como vocês gostariam que fosse essa sala? Que outro(s) espaço(s) da escola gostariam de frequentar? Por quê? Quais as disciplinas que vocês gostariam de aprender?

### **3º momento: Conversando sobre as disciplinas escolares da sala**

- ❖ Apresentação de um gráfico com os nomes das disciplinas para que os(as) alunos(as) identifiquem as suas preferências.
- ❖ Roda de conversa sobre as disciplinas com as quais se identificam.

### **4º momento: Para finalizar: O Livro da Vida**

- ❖ Apresentação do objetivo do Livro da Vida e, após, registro dos sonhos, das curiosidades e dúvidas desse primeiro dia de encontro.

## REFERÊNCIA

JOLIBERT, Josette. **Caminhos para aprender a ler e escrever**. Josette Jolibert e Christine Sraiki; [tradução Ângela Xavier de Brito]. – 2.ed. –São Paulo: Contexto, 2011

BITENCOURT, Iara Conceição Neves; SOUZA, Jusamara Vieira; SCHÄFFLE, Neiva Otero; GUEDES, Paulo Coimbra; KLÜSENER, Renita. **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas** -7.ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS. 2006.

## APÊNDICE I- Sequência Didática de Língua Portuguesa

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

**DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:** UEB PROFESSOR RUBEM ALMEIDA

**TURMA:** 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

**COMPONENTE CURRICULAR:** LÍNGUA PORTUGUESA

### OBJETIVOS

- ❖ Socializar palavras observadas em diferentes momentos do caminho de casa para a escola.
- ❖ Produzir texto, partindo do diálogo realizado sobre um livro de literatura.
- ❖ Construir coletivamente um acróstico, usando a palavra pirata.
- ❖ Ler e expor textos e ilustrações produzidas em sala sobre os piratas.

### CONTEÚDO

- ❖ Leitura e escrita
- ❖ Produção de texto escrito
- ❖ Oralidade

### PROCEDIMENTOS

#### 1º momento

- ❖ Roda de conversa sobre a proposta a ser trabalhada e convite às crianças para que confeccionem um barco de dobradura e escrevam palavras diversas

#### 2º momento

- ❖ Vocalização do texto “Pirata de Palavras”, da autora Jussara Braga e, em seguida, abrir para que as crianças se manifestem sobre a história.
- ❖ Caracterização dos(as) alunos(as) para que se transformem em piratas leitores(as): retirem do barco confeccionado as palavras compartilhadas e realizem a leitura para a turma.

- ❖ Exposição da palavra *pirata* no quadro para formação de acróstico, seguido de registro no caderno ou chamex.
- ❖ Produção escrita de um texto sobre o pirata, com base nas das informações constantes no texto “O que sabemos sobre os piratas?”
- ❖ Socialização dos textos produzidos

### **3º momento:**

- ❖ Desenho a ser feito pelas crianças do seu próprio pirata, listando ao lado as características dele.
- ❖ Exposição das atividades no mural varal.

### REFERÊNCIA

BAJARD, Élie. **A descoberta da língua escrita.** / Élie Bajard, ilustrações Bruno Martins dos Santos (Gambah). - I. ed.- São Paulo: Cortez, 2012.

GARCIA, Maria Mello. **Com texto e trama.** 3º ano (2ª série)/Mearia Mello Garcia; ilustração de Osório Garcia. Belo Horizonte: Expressão, 1999.

GUEDES, Paulo Coimbra; SOUZA, Jane Mari de. Não apenas o texto mas o diálogo em língua escrita é o conteúdo da aula de português. In: Iara Bitencourt Neves, Jusamara Vieira Souza, Neiva Otero Schäffer, Paulo Coimbra Guedes Renita Klüsener. **Ler e escrever:** compromisso de todas as áreas – 7.ed.- Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

JOLIBERT, Josette. **Caminhos para aprender a ler e escrever.** Josette Jolibert e Christine Sraiki; [tradução Ângela Xavier de Brito]. – 2.ed. –São Paulo: Contexto, 2011.

## APÊNDICE J-Sequência Didática de Matemática

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

### OBJETIVOS

- ❖ Conhecer curiosidades do mundo da Matemática.
- ❖ Expor ideias sobre conhecimentos da Matemática.
- ❖ Produzir coletivamente um texto sobre o que gostaria de aprender nas aulas de Matemática.
- ❖ Reconhecer o uso da Matemática em diferentes momentos do nosso dia a dia.
- ❖ Participar de situações de leitura e escrita, envolvendo problemas matemáticos.
- ❖ Produzir texto escrito sobre os seus conhecimentos acerca da Matemática.

### CONTEÚDOS

- ❖ A história da Matemática
- ❖ Produção de textos escritos

### PROCEDIMENTOS

#### 1º momento: Conversando sobre a Matemática

- ❖ Apresentação da proposta sobre a disciplina Matemática.
- ❖ Roda de conversa para explicação e apresentação da Caixa-Matemática com curiosidades, poemas e problemas matemáticos.
- ❖ Leitura das curiosidades, poemas e problemas matemáticos retirados da Caixa.
- ❖ Lançamento dos seguintes questionamentos às crianças: Vocês já pararam para pensar como seria o mundo hoje sem o uso da Matemática? O que sabem dessa palavra? Sistematização no quadro das primeiras impressões.

**3º momento: Produção de texto**

- ❖ Produção de um texto respondendo as seguintes perguntas: Você gosta da disciplina de Matemática? O que você já aprendeu na disciplina Matemática? Como você gostaria de aprender a disciplina de Matemática na escola?
- ❖ Socialização dos textos produzidos pelas crianças;

**4º momento: Produção coletiva**

- ❖ Convite à turma para elaboração do cartaz coletivo “Queremos aprender nas aulas de Matemática...”
- ❖ Avaliação da atividade.

**REFERENCIAS**

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

KLÜSENER, Renita. Ler, escrever e compreender a matemática, ao invés de tropeçar nos símbolos. In: **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas; organizado por Iara Conceição Bittencourt Neves, Jusamara Vieira Souza, Neiva Otero Schäffer, Paulo Coimbra Guedes e Renita Klüsener.- 7.ed.-Porto Alegre: Editora da UFRGS. 2006.

## APÊNDICE K-Sequência Didática de História

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

### OBJETIVOS

- ❖ Posicionar-se sobre a temática “Diversidade” e suas implicações para a construção da história do nosso país
- ❖ Produzir texto coletivo situando seus conhecimentos sobre a temática diversidade. Compreender o processo de formação do povo brasileiro.
- ❖ Participar de situações de leitura e escrita relacionadas à temática.

### CONTEÚDO

- ❖ Diversidade
- ❖ Leitura
- ❖ Produção de texto escrito
- ❖ Os registros da história pessoal

### PROCEDIMENTOS

#### 1º momento:

- ❖ Roda de conversa sobre a temática “Ninguém é igual a ninguém” e as atividades que serão vivenciadas durante o seu desenvolvimento.

#### 2º momento:

- ❖ Questionamento à crianças: Por que ninguém é igual a ninguém? O que pode nos diferenciar das outras pessoas? E na sala de aula, onde percebemos as diferenças e as semelhanças existentes entre nós?

#### 3º momento:

- ❖ Leitura coletiva do livro “Diversidade” e, em seguida, propor uma tempestade de ideias sobre o que as crianças sabem dessa palavra, registrando suas falas no quadro.
- ❖ Construção coletiva de um conceito para a palavra “Diversidade”.
- ❖ Apresentação de imagens que retratam a diversidade encontrada no Brasil e como ela possibilitou a formação do nosso povo.
- ❖ Preenchimento de uma ficha com informações pessoais sobre os colegas para que percebam as diferenças existentes entre cada um/a.

#### **4º momento:**

- ❖ Criação do retrato do(a) meu(minha) amigo(a) da sala, registrando as características que ele(a) possui.

#### **5º momento:**

- ❖ Socialização das produções e exposição no mural

### REFERÊNCIA

BELINKY, Tatiana. **Diversidade**. São Paulo: Quinteto Editorial, 1999.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**/Circe Maria Bittencourt – 3.ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

JOLIBERT Josette. **Formando crianças produtoras de textos**. Volume II. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

**APÊNDICE L-O DIÁLOGO DO ATO DE LER E ESCREVER COM AS ÁREAS DO CONHECIMENTO:** algumas proposições metodológicas

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

**CLAUDILEUDE DE JESUS SILVA**

**O DIÁLOGO DO ATO DE LER E ESCREVER COM AS ÁREAS DO CONHECIMENTO:** algumas proposições metodológicas

São Luís  
2018

## **SUMÁRIO**

### **1.INTRODUÇÃO.**

**2. LER E ESCREVER TEM HORA? Abolindo o clássico momento para ensinar a ler e escrever**

**3. PARA QUEM PLANEJAMOS?**

**4. HOJE TEM LEITURA E ESCRITA? TEM SIM SENHOR/A!**

**4.1 A necessidade de ouvir as crianças**

**4.2 Criando nas crianças a necessidade de escrever**

**4.3 Ler e escrever nas aulas de Matemática.**

**4.4 Ler e escrever nas aulas de História**

**5.CONCLUSÃO**

REFERÊNCIAS

APÊNDICES

ANEXOS

## APRESENTAÇÃO

Com este caderno temos a intenção de dialogar com os(as) professores(as) alfabetizadores(as), principalmente aqueles(as) que se desafiam a “experimentar as descobertas das crianças”. Para tanto, foi necessário, antes de tudo, aprofundarmos um diálogo anterior com estudiosos(as) da área da linguagem, da leitura e da escrita (BAKTHIN/VOLOCHINOV, 2009; SMOLKA, 2012, JOLIBERT, 1994; CURTO, MORILO, TEIXIDÓ, 2000, entre outros(as)) para, então, estendê-lo à esfera escolar, e assim aproximarmos desta discussão nossos(as) maiores interlocutores(as): os(as) professores(as) alfabetizadores(as).

Como sabemos, o ato de ler e escrever envolve duas atividades essenciais para a nossa vida diária, uma vez que estão presentes em todas as esferas da atividade humana. Por esse motivo, a criança precisa aprender estes instrumentos culturais, que, como afirma Luria (2001), têm milhares de anos de cultura, tendo em vista o fim para o qual foram criados, ou seja, estabelecer relações dialógicas entre as pessoas nos diversos campos sociais.

Sendo assim, a perspectiva a qual nos propusemos para tecer as linhas deste Caderno, cujo foco é o ensino do ato de ler e escrever como objeto de ensino nas áreas do conhecimento, mediante o processo de intervenção desenvolvido em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental, prioriza a interação verbal, fundamentada em uma concepção de linguagem bakthiniana, cuja realidade fundamental é o seu caráter dialógico.

Contudo, é válido ressaltar que este material não se configura como um “redentor” para a resolução dos problemas encontrados no processo de organização das práticas de ensino das escolas do Ciclo de Alfabetização. Mas, acreditamos que pode se constituir um espaço de reflexão sobre as diferentes situações de leitura e escrita a serem desenvolvidas com as crianças que precisam delas.

Pensar a formação de leitores(as) e produtores(as), é antes de tudo, possibilitar às crianças que se insiram em contextos nos quais as práticas de linguagem possam ser experimentadas nas diferentes esferas da atividade humana, pois, amaneira como lemos e escrevemos é determinada em função da relação que estabelecemos com os distintos espaços por onde circulamos.

Ao nos debruçarmos para produzir este Caderno, trouxemos também para o diálogo as contribuições do escritor Elias José, a partir do seguinte poema:

### **Morada do inventor**

A professora pedia e a gente levava, achando loucura ou monte de lixo: latas vazias de bebidas, caixas de fósforo, pedaços de papel de embrulho, fitas, brinquedos quebrados, xícaras sem asa, recortes e bichos, pessoas, luas e estrelas, revistas e jornais lidos, retalhos de tecido, rendas, linhas, penas de aves, cascas de ovo, pedaços de madeira, de ferro ou de plástico.  
Um dia, a professora deu a partida e transformamos, colamos e colorimos.  
E surgiram bonecos esquisitos, bichos de outros planetas, bruxas e coisas malucas que Deus não inventou.  
Tudo o que nascia ganhava nome, pais, casa, amigos, parentes e país. E nasceram histórias de rir ou de arrepiar! ...  
E a escola virou morada de inventor!

Nas palavras de Elias José, conseguimos perceber o diálogo que se faz necessário para a relação entre professores(as) e alunos(as), ou seja, é preciso transformar e dar significado a coisas aparentemente sem sentido, pois o que está em jogo é a formação de crianças que possam ler e compreender o que leem, escrever e produzir textos e que sejam autônomas(JOLIBERT; SRAÏKI, 2011, p.13), e assim,

[...]ao terminar sua escolaridade elementar, sejam todas elas capazes de agir, de reagir ou de fazer agir a partir de qualquer tipo de escrito;  
Crianças que (por terem sido treinadas dessa forma com frequência, progressiva e explicitamente) sejam todas elas capazes de elaborar e construir seus projetos e sua própria atividade de leitores e produtores de textos.

É nesse sentido que as possibilidades a serem apresentadas neste Caderno trazem as sequências didáticas como um possível caminho para articular e dialogar com as situações de leitura e escrita durante o trabalho em sala de aula, com as disciplinas escolares no 3º ano do Ciclo de Alfabetização.

Acreditamos que essa leitura é uma oportunidade para que os(as) professores(as) alfabetizadores(as), possam (re)pensar sobre a necessidade de uma prática com possibilidades que permitam às crianças serem de fato leitoras e produtoras de textos desde o início da escolarização.

Convidamos todos(as) a uma excelente leitura!

## INTRODUÇÃO

Este Caderno é o resultado(Produto) de uma pesquisa do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica – PPGEEB, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, na Área de Concentração “Ensino na Educação Básica” e Linha de Pesquisa “Ensino e Aprendizagem”, intitulada **“O ENSINO DO ATO DE LER E ESCREVER E O SEU DIÁLOGO COM AS ÁREAS DO CONHECIMENTO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: uma experiência de intervenção**

Consiste em um Caderno com proposições metodológicas desenvolvidas com alunos/as de uma turma do 3º ano do Ciclo de Alfabetização, em uma escola da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís, localizada no bairro do Coroadinho, em que buscamos experimentar o ensino da leitura e da escrita em algumas áreas do conhecimento, por meio do uso de sequências didáticas, organizadas de acordo com as orientações de Zabala(1998) e Dolz e Shneuwly (2004).

O conteúdo proposto neste Caderno tem como ponto de referência a linguagem como interação humana, na perspectiva apresentada por Bakthin/Volochinov (2009).

Assim, este documento se organiza em três seções. A primeira seção, intitulada **“LER E ESCREVER TEM HORA? Abolindo o clássico momento para ensinar a ler e escrever”**, levanta reflexões sobre a necessidade de se repensar sobre o clássico momento para ler e escrever na escola. Na segunda seção, **“PARA QUEM PLANEJAMOS?”**, discutimos que o ato de ler e escrever em sala de aula não pode deixar de considerar o contexto onde os(as) alunos(as) estão inseridos(as), ou seja, acreditamos que tudo deve partir dessa compreensão por parte do(a) professor(a).

A terceira seção, **“HOJE TEM LEITURA E ESCRITA? TEM SIM SENHOR/A!”**, discute a forma como a leitura e a escrita pode ocupar espaço nas diferentes atividades propostas em sala de aula, independentemente de ser ou não aula de Língua Portuguesa. Nesta seção, apresentamos, ainda, as sequências didáticas desenvolvidas com as crianças do 3º ano. Por fim, as Considerações Finais apresentando os resultados do entrelaçamento desta proposta e os objetivos traçados.

Vale ressaltar que, ao apresentarmos as sequências, as organizamos de modo que o(a) professor(a) as reconheça como o seu Caderno de Anotações ou Planejamento, ou seja, nelas trazemos dicas, notas, registros, sugestões, enfim, a ideia é tornar este espaço interativo. Portanto, o nosso desejo com a socialização deste trabalho está afeto à necessidade de experimentar novas possibilidades de ensino da leitura e da escrita no 3º ano do Ciclo de Alfabetização. Não se trata, jamais, de apresentar um roteiro pronto de atividades a serem desenvolvidas pelo(a) professor(a)

Esperamos, então, que as situações aqui descritas possibilitem aos(às) professores(as) um olhar crítico acerca daquilo que se tem proposto em sala de aula, a fim de atender efetivamente os(às) alunos(as) no acesso a leitura e à escrita nas áreas do conhecimento.

## **2 LER E ESCREVER TEM HORA?** Abolindo o clássico momento para ensinar a ler e escrever

Iniciamos o nosso diálogo nesta seção, convidando o(a) leitor(a) deste texto para refletir sobre o espaço que a leitura e a escrita têm ocupado na escola. Defendemos que ler e escrever não são tarefas escolares que se esgotam em si mesmas, que terminam com a nota bimestral ao contrário, são atividades sociais, portanto, precisam ser pensadas para sujeitos históricos e sob condições concretas de vida. Tais atividades promovem a formação do sujeito crítico e reflexivo, uma vez que é por meio do desenvolvimento delas que os(as) alunos(as) podem posicionar-se, com autonomia em situações, sejam elas cotidianas ou não.

Nesse processo de ensinar a ler e escrever, a escola precisa compreender que o processo de apropriação das crianças não se volta para o trabalho com o código e com a decifração de palavras, mas para o uso real dessas atividades nas diferentes tarefas do seu cotidiano.

Ler e escrever não se aprende da noite para o dia e, mais ainda, a criança aprende esses atos quando as letras deixam de ter o peso das palavras que querem significar. Nesse caso, o que fazer na sala de aula para formar leitores(as) e produtores(as) de textos? Em que momento se lê e escreve?

Na escola, em geral se lê para escrever. Há uma junção entre as duas atividades em que uma se torna o fim da outra: lê-se um texto para escrever outro texto, no mesmo gênero ou sobre o mesmo tema; lê-se um texto para responder perguntas (sejam elas dos exercícios de sala de aula, sejam elas aquelas destinadas a avaliar a retenção de conhecimentos, nas famosas provas e antigas sabatinas); lê-se um texto, enfim, para cumprir uma ordem.

No entanto, o trabalho pedagógico para formação de leitores(as) e produtores(as) de textos requer que os momentos sejam planejados, pois não se trata apenas de ensinar a ler e escrever, mas de levar o indivíduo a fazer uso da leitura e da escrita, envolvendo-os(as) em práticas sociais das quais dependem e, também, nas relações com seus grupos sociais, culturais e econômicos.

Reiteramos, assim, a necessidade de ressignificar os atos de ler e escrever numa visão reelaborada, pois o aprendizado deve ser significativo (ter sentido e sabor para o aprendiz), ativo (aprender com suas ações), interativo (o(a) aluno(a) aprende nas interações) e reflexivo(refletir sobre o que aprendeu, sistematizando), e

sobretudo, deve possibilitar o posicionamento recorrente do(a) aluno(a) em relação ao objeto do conhecimento.

## 2 PARA QUEM PLANEJAMOS?

“O planejamento é um processo ininterrupto, processual, organizador da conquista prazerosa dos nossos desejos onde o esforço, a perseverança, a disciplina são armas de luta cotidiana para a mudança pedagógica.”

(Madalena Freire, 1997)

Podemos começar nos perguntando sobre o que é planejamento. Como anunciamos acima, para Madalena Freire (1997), o planejamento é um processo ininterrupto, processual e organizador, ou seja, é um processo de reflexão, de tomada de decisão “[...] enquanto processo, ele é permanente” (VASCONCELOS, 1995, p.43).

Como forma de ampliarmos essa discussão, apresentamos esta seção “Para quem planejamos?”, cujas reflexões nascem com a intenção de deixarmos claro que o planejamento que desenvolvemos em sala de aula não pode estar descolado do contexto onde os(as) alunos(as) estão inseridos(as). Todo planejamento deve retratar a prática pedagógica da escola e do(a) professor(a).

No entanto, a história da educação brasileira tem demonstrado que o planejamento educacional, em muitos espaços escolares, tem sido uma prática desvinculada da realidade social, marcada por uma ação mecânica, repetitiva e burocrática, contribuindo pouco para mudanças na qualidade da educação escolar.

Por ser uma atividade de natureza prática, conforme afirma Vasconcelos (1995), o planejamento organiza-se em etapas sequenciais: elaborar, executar e avaliar. Estas, por sua vez, não podem compartimentar-se, pois, são dinâmicas e globalizantes durante o processo de organização do planejamento.

Acreditamos que é por meio da escola, responsável pela transmissão da cultura mais elaborada, que as crianças têm a possibilidade de participar de outras situações que deveriam seguir uma rota contrária ao que já está preestabelecido pela sua condição social e/ou familiar. Daí a necessidade de o(a) professor(a) conhecer as muitas vozes que fazem parte do interior do(a) aluno(a) com quem vai conviver cotidianamente em sala de aula.

Também convém esclarecer que, embora, as discussões e atividades propostas neste “Caderno” possam ser vivenciadas em outros espaços escolares, elas foram pensadas e planejadas para uma criança real e inserida num ambiente real: as crianças do 3º ano do Ciclo de Alfabetização da escola UEB Professor Rubem Almeida, localizada no bairro do Coroadinho, oriundas de um contexto de exclusão e

negação de direitos básicos para a vida em sociedade, principalmente os relacionados à área educacional.

As atividades desenvolvidas com as crianças mencionadas, conforme Borba (2005, p.51), possibilitou “a constituição de suas identidades como crianças e como membros de um grupo social, [...] como sujeitos que interagindo com esse mundo, criam formas próprias de compreensão e de ação.

Planejar situações que possam modificar a sala de aula é algo possível. Por isso consideramos que as atividades sugeridas neste “Caderno”, se constituem diálogos possíveis e necessários para os(as) professores(as) alfabetizadores(as), que estão no chão da escola “promovendo os ajustes necessários, decidindo e escolhendo caminhos para tornar melhor a prática” (MATA, 2015, p.15).

### **3 HOJE TEM LEITURA E ESCRITA? TEM, SIM SENHOR/A!**

Quando lemos e escrevemos, participamos da cultura de uma forma especial: nos conectamos um(umas)s com os(as) outros(as) por meio de laços simbólicos, que independem de tempo e espaço.

A leitura e a escrita são atividades dialógicas que ocorrem no meio social por meio do processo histórico da humanização (FREIRE, 1987, p. 11). Na busca para formar leitores(as) e produtores(as) de textos em diferentes áreas do conhecimento, nos propusemos discutir a necessidade de repensar o estabelecido de que na escola há o clássico momento para ler e escrever.

Garantir que as crianças aprendam a ler e escrever precisa se constituir um desafio coletivo. Com vistas a este fim, se faz necessário pensar o processo de alfabetização das crianças sob a ótica da organização das atividades que são realizadas diariamente em sala de aula como um todo.

Ninguém aprende a gostar de ler e escrever de tanto ouvir sobre como ler e escrever são importantes. As crianças aprendem pela sedução, pelo prazer, pelo convite, pelo exemplo. Ressaltamos, no entanto, que a leitura e a escrita fazem parte do cotidiano da sala de aula, para as crianças e para os(as) professores(as).

Esses atos, tão necessários para as atividades diárias que desenvolvemos cotidianamente, não podem ser vistos como uma “lição aborrecida”, mas como atividades integradas ao contexto nas diferentes áreas do conhecimento, como atividades com as quais as crianças podem vivenciar em todos os momentos na rotina da sala de aula.

Saber ler e escrever permite aos(às) alunos(as) possibilidades de ampliarem seus horizontes, portanto, é um desafio que necessita ser assumido coletivamente, pois a escola é o espaço que deve proporcionar ao(à) aluno(a) opções, possibilidades e necessidade de leitura e produção de textos.

Desse modo, para que essas práticas se façam presentes na escola,

O desafio é [...] formar leitores que saberão escolher o material escrito adequado para buscar a solução de problemas que devem enfrentar e não alunos capazes apenas de oralizar um texto selecionado por outro. [...] O desafio é conseguir que os alunos cheguem a ser produtores de língua escrita, conscientes da pertinência e da importância de emitir certo tipo de mensagem em determinado tipo de situação social, em vez de se treinar unicamente como copistas que reproduzem – sem um propósito próprio – o escrito por outros, ou como receptores de ditados cuja finalidade – também

estranha – se reduz à avaliação por parte do professor. [...] O desafio é conseguir que a escrita deixe de ser na escola somente um objeto de avaliação, para se constituir realmente num objeto de ensino [...] chegar a leitores e produtores de textos competentes e autônomos (LERNER, 2002, p. 27-29).

Portanto é necessário que ocorram práticas alfabetizadoras nas salas de aula, a fim de que as crianças interajam na cultura escrita, na participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, no conhecimento de diferentes tipos e gêneros de material escrito para assim compreenderem a função social que esses atos trazem.

É neste ponto que a escola deveria assumir um papel social que visa à inclusão de todos os(as) seus(suas) alunos(as), ricos(as) ou pobres, brancos(as) ou negros(as), na sociedade e no mundo. Ler e escrever é um direito de todos(as) e é dever da escola possibilitar esse acesso aos(as) seus(suas) alunos(as).

Em consequência, a sala de aula torna-se lugar de pensar, de reflexão compartilhada, de participação e diálogo. Constitui-se em ambiente de aprendizagem, que gera e possibilita múltiplas situações de leitura e escrita, como atividades relevantes e comprometidas por meio de atividades significativas, favorecedoras da compreensão do que está sendo feito através do estabelecimento de relações entre a escola e o meio social.

Começemos por dizer que, na caminhada de formar crianças que leiam e escrevam, é preciso um norte para balizar nossas andanças; sugerimos, para isso, encaminhamentos metodológicos diferenciados, em diálogo com as áreas do conhecimento na escola.

Eis o convite para embarcar nessa aventura e descobrir diversas possibilidades para ler e escrever em diferentes momentos da rotina escolar.

### **3.1 A necessidade de ouvir as crianças**

Pelo desejo de apresentar às crianças uma forma de ensinar e aprender com sentido em sala de aula, apontamos como essencial na construção desse trajeto, inicialmente, ouvi-las, deixá-las dizer a sua palavra. Mas, por que ouvir as crianças? Várias justificativas podem ser apresentadas para compreensão do ponto de vista delas acerca de assuntos que lhe digam respeito. Entre estas, temos a citada por Save

the Children<sup>11</sup> (2003) em que está assegurado este direito pela Convenção dos Direitos da Criança.

Logo, ser ouvida acerca de assuntos que lhe dizem respeito é um direito das crianças (não uma concessão que lhe fazemos). Neste aspecto, será necessário deixar desabrochar e desenvolver em nós à sensibilidade de ouvir e ser ouvido(a), por meio de atividades que possibilitem momentos de interação entre os(as) alunos e o(a) professor(a), haja vista que,

Escutar significa precisar da contribuição do outro. Não basta haver interesse, motivação, convicção de que seja uma boa técnica para envolver as crianças; é preciso sentir sincera e urgentemente essa necessidade. É necessário precisar das crianças, reconhecer que são capazes de dar opiniões, ideias e de fazer propostas úteis para nós adultos, capazes de nos ajudar a resolver problemas (TONUCCI, 2005, p. 18).

O(a) professor(a) precisa estar mais perto das crianças e, como ouvinte, perceber o desenvolvimento de cada uma, garantindo-lhe a apropriação da sua fala, valorizando e despertando suas necessidades e desejos. Ou seja, se colocar no lugar das crianças contribui para seu desenvolvimento.

Assim sendo, nesta subseção, procuramos garantir a sistematização dos saberes/dizeres das crianças e a participação efetiva delas nas atividades, por meio do desenvolvimento de uma sequência didática organizada em quatro momentos, contemplando aspectos com: situações comunicativas em que as crianças possam se expressar; organização do espaço para atender às necessidades e variedades da proposta; sala de aula como espaço evolutivo, que lhes permita liberdade de movimentos; uso das paredes como espaços funcionais a serviço da expressão e das aprendizagens (JOLIBERT; JACOB; 2006).

Pensando que este pode ser um caminho que possibilita a participação das crianças nas diferentes situações da rotina escolar, nós construímos da seguinte forma:

## OBJETIVOS

- ❖ Expor sua opinião sobre a escola, a organização da sala de aula e suas disciplinas preferidas.

---

<sup>11</sup>**Save the Children** (International Save the Children Alliance) é uma organização não governamental de defesa dos direitos da criança no mundo, ativa desde 1919, dedicando-se tanto a prestar ajuda humanitária de urgência como ao desenvolvimento de longo prazo, através do apadrinhamento de crianças.

- ❖ Identificar sua disciplina preferida, a partir da utilização de um gráfico.
- ❖ Produzir texto coletivo, sintetizando seu posicionamento sobre sua escola, o espaço da sala de aula e as disciplinas de sua preferência.
- ❖ Conhecer a função Livro da Vida para o espaço da sala de aula.

## **PROCEDIMENTOS**

### **1º momento: Conhecendo e ouvindo as crianças**

- ❖ Roda de conversa sobre o trabalho a ser desenvolvido e seu objetivo e, após, confecção de um crachá produzido e ilustrado pelos (as) alunos(as) com o seu nome para apresentação.

### **2º momento: Apresentação do vídeo**

- ❖ “A escola da Emília do Sítio do Pica-pau Amarelo” (<https://www.youtube.com/watch?v=bFjxi7ii8lY>), com o objetivo de possibilitar às crianças uma percepção da escola como um espaço que lhes proporciona diferentes experiências.
- ❖ Organização da turma em 5 grupos, constituídos por seis crianças, para o diálogo sobre os seguintes questionamentos: Do que mais gostam na sala de aula e do que menos gostam? Como vocês gostariam que fosse essa sala? Que outro(s) espaço(s) da escola gostariam de frequentar? Por quê? Quais as disciplinas que vocês gostariam de aprender?

### **3º momento: Conversando sobre as disciplinas escolares da sala**

- ❖ Apresentação de um gráfico com os nomes das disciplinas para que os(as) alunos(as) identifiquem as suas preferências.
- ❖ Roda de conversa sobre as disciplinas com as quais se identificam.

### **4º momento: Para finalizar: O Livro da Vida**

- ❖ Apresentação do objetivo do Livro da Vida e, após, registro dos sonhos, das curiosidades e dúvidas desse primeiro dia de encontro.

Com a realização desta sequência observamos que as crianças revelam no seu dia a dia várias formas de comunicação, na sua condição de ser entendida no contexto educativo. Isso demonstra que é importante o(a) professor(a) ter uma escuta

sensível, compreendendo o universo da criança, a partir não só da sua linguagem falada, mas também de ações que estas expressam diariamente na escola.

Deixamos em destaque, que o desenvolvimento desta sequência didática nos deu pistas para outras formas de trabalho em sala de aula, bem como para a necessidade demos voz às crianças, a fim de que para que pudessem fazer uso da palavra viva.

Nesse sentido, buscamos estabelecer condições para que não fossem apenas expectadoras, mas também se tornassem parceiras neste trabalho, e que seus saberes, anseios e perspectivas fossem ouvidos e valorizados em todo o percurso da pesquisa.

### **3.2 Criando nas crianças a necessidade de escrever**

Ler e escrever são palavras familiares para todos(as) os(as) professores(as), palavras que marcam uma função da escolaridade obrigatória, entretanto, redefinir o sentido dessa função e explicar o significado que se pode atribuir a essas práticas, tão arraigadas na escola, é uma tarefa incontestável. Para criar nas crianças, a necessidade de ler e escrever, é preciso afastá-las de atividades em que estes atos sejam sinônimos de trabalho enfadonho, bloqueio e fracasso (JOLIBERT, 1994, p.16). Por isso, o desafio do processo da alfabetização é o de não se centrar no ensino das letras, num ponto de vista redutor de alfabetização. Ao contrário, é necessário construirmos as bases para que as crianças possam participar criticamente de situações de leitura e escrita, convivendo com a organização desses discursos e experimentando diferentes formas e modos de estruturação deles.

As crianças devem ser encorajadas a experimentar a leitura e a escrita, atendendo às finalidades a que elas se propõem: “comunicar-se, para expressar ideias, opiniões, sentimentos e para ter acesso ao que os demais seres humanos, ao longo do espaço e do tempo, viveram, pensaram e sentiram” (CURTO; MORILLO; TEIXIDÓ, 2000, p.69).

Para tanto, precisamos superar as técnicas que enfatizam a repetição, a aprendizagem mecânica e fragmentada, recorrendo àquela que coloca diversas questões de ordem conceitual, focalizada num processo de troca de informações pelas crianças por meio de situações que têm como ponto de partida e de chegada o

uso da linguagem e a participação delas nas diversas práticas sociais de leitura e escrita.

Nessa perspectiva, esta subseção aborda a importância de nos apropriarmos dos atos de ler e escrever e de mecanismos que podem consolidar a constituição desses atos. Para esse fim, precisamos focar na necessidade que o(a) aluno(a) tem de conviver com possibilidades de acesso às práticas de leitura e da escrita, pois apropriar-se desses atos é, antes de tudo, ler o mundo, rodeado de textos reais; é transmitir ideias, pensamentos, registrar acontecimentos.

Como afirma Goulart (2010, p.60-75),

Já nascemos banhados em linguagem, em palavras, em discursos: antes de nascer, pessoas falavam conosco e sobre nós e, depois que nascemos, esta atividade continua – neste movimento, vamos aprendendo a falar e depois, a escrever. São as práticas discursivas orais que tornam o texto escrito significativo para as crianças, estas práticas estão na origem das relações entre as crianças e o texto (GOULART, 2010, p.60-75).

Por isso, possibilitamos às crianças ler e escrever em condições reais, é possível inseri-las em situações de aprendizagem que lhes provoquem a necessidade de refletir, transformando informações em conhecimento próprio e enfrentando desafios. Segundo Sass (2015, p.109), ao utilizarem textos reais, como listas, poemas, bilhetes, receitas, contos, piadas e outros, as crianças podem aprender muito mais sobre esses atos.

Por outro lado, o processo de ensino e de aprendizagem constitui-se um diálogo que se estabelece entre a criança e as possibilidades que damos à elas de acesso a cultura letrada. Em vista disso, ela não se apropriará da leitura e da escrita somente porque pais e professores(as) desejam, ou porque os(as) professores(as) dão tarefas de reprodução repetitiva de grafar as letras e de oralizá-las, mas quando estas fizerem sentido para elas, quando conviverem com esses atos de forma dialógica e dinâmica.

Então, no sentido de criar nas crianças essa necessidade, elaboramos a sequência didática a seguir, com situações em que os atos de ler e escrever propostos a elas tivessem espaços para se estabelecerem como possibilidades reais de aprendizagens.

## **OBJETIVOS**

- ❖ Socializar palavras observadas em diferentes momentos do caminho de casa para a escola.
- ❖ Produzir texto, partindo do diálogo realizado sobre um livro de literatura.
- ❖ Construir coletivamente um acróstico, usando a palavra pirata.
- ❖ Ler e expor textos e ilustrações produzidas em sala sobre os piratas.

## PROCEDIMENTOS

### 1º momento

- ❖ Roda de conversa sobre a proposta a ser trabalhada e convite às crianças para que confeccionem um barco de dobradura e escrevam palavras diversas

### 2º momento

- ❖ Vocalização do texto “Pirata de Palavras”, da autora Jussara Braga, e, em seguida, criar espaços para que as crianças se manifestem sobre a história.
- ❖ Caracterização dos(as) alunos(as) para que se transformem em piratas leitores(as): retirando do barco confeccionado as palavras compartilhadas e realizando a leitura para a turma.
- ❖ Exposição da palavra *pirata* no quadro para formação de acróstico, seguido de registro no caderno ou chamex.
- ❖ Produção escrita de um texto sobre o pirata, com base nas das informações constantes no texto “O que sabemos sobre os piratas?”
- ❖ Socialização dos textos produzidos.

### 3º momento:

- ❖ Desenho feito pelas crianças do seu próprio pirata, listando ao lado as características dele.
- ❖ Exposição das atividades no mural varal.

O uso desta sequência cria várias possibilidades de trabalho com a leitura e a escrita em sala de aula. Como anuncia FREIRE (2009, p. 29), há uma necessidade urgente de usar o mundo real como plataforma de ensino, fazendo da sala de aula um grande laboratório de realidades, trabalhando com textos utilizados no mundo real, com cuidado extremo na escolha.

### 3.3 Ler e escrever nas aulas de Matemática

O grande desafio no processo de ensinar as crianças a ler e escrever na disciplina Matemática é o de ampliar as possibilidades de aprendizagem por meio de diferentes situações que estejam relacionadas com o cotidiano. Pois, dominar a linguagem matemática é de fundamental importância para que o(a) aluno(a) possa descobrir sentido em estudá-la. Não podemos, portanto, ter uma concepção de leitura e escrita nessa disciplina, estabelecida a partir das atividades oferecidas apenas pelos livros didáticos, com foco na memorização da tabuada e em fórmulas prontas.

No que concerne especificamente à relação da apropriação da leitura e da escrita por meio dessa disciplina, consideramos oportuno apresentar às crianças um contato mais próximo com esses atos. Nesse sentido, a sequência didática a seguir aponta possibilidades para trabalhar a leitura e a escrita com as crianças em diferentes momentos das aulas de Matemática.

#### OBJETIVOS

- ❖ Conhecer curiosidades do mundo da Matemática.
- ❖ Expor ideias sobre conhecimentos da Matemática.
- ❖ Produzir coletivamente um texto sobre o que gostaria de aprender nas aulas de Matemática.
- ❖ Reconhecer o uso da Matemática em diferentes momentos do nosso dia a dia.
- ❖ Participar de situações de leitura e escrita, envolvendo problemas matemáticos.
- ❖ Produzir texto escrito sobre os seus conhecimentos acerca da Matemática.

#### PROCEDIMENTOS

##### 1º momento: Conversando sobre a Matemática

- ❖ Apresentação da proposta sobre a disciplina Matemática.
- ❖ Roda de conversa para explicação e apresentação da Caixa Matemática com curiosidades, poemas e problemas matemáticos.
- ❖ Leitura das curiosidades, poemas e problemas matemáticos retirados da Caixa.

- ❖ Lançamento dos seguintes questionamentos às crianças: Vocês já pararam para pensar como seria o mundo hoje sem o uso da Matemática? O que sabem dessa palavra? Sistematização no quadro das primeiras impressões.

### **3º momento: Produção de texto**

- ❖ Produção de um texto respondendo as seguintes perguntas: Você gosta da disciplina Matemática? O que você já aprendeu nessa disciplina? Como você gostaria de aprender a Matemática na escola?
- ❖ Socialização dos textos produzidos pelas crianças;

### **4º momento: Produção coletiva**

- ❖ Convite à turma para elaboração do cartaz coletivo “Queremos aprender nas aulas de Matemática...”
- ❖ Avaliação da atividade.

Temos clareza de que as sugestões propostas nesta sequência se constituem apenas em uma abertura para outras possibilidades de(re)organizar o trabalho pedagógico em sala de aula mediante os desejos e necessidades das crianças com a referida disciplina.

De acordo com Smole (2001), se os(as) alunos(as) forem encorajados(as) a se comunicarem matematicamente com seus(suas) colegas, com o(a) professor(a) ou com os pais, eles(as) têm oportunidade para explorar, organizar e conectar seus pensamentos, novos conhecimentos e diferentes pontos de vista sobre um mesmo assunto, demonstrando que, para saber ler e escrever ou aprender os números, é imprescindível saber fazer uso da linguagem matemática, saber interpretar os diferentes textos, nas mais diferentes situações do cotidiano.

Dessa forma, acreditamos ser necessário pensar a Matemática na escola como um processo que possibilita a formação de conceitos, pois não existe uma receita pronta e acabada que possa ser seguida para enfrentar os desafios de ensiná-la.

### 3.4 Ler e escrever nas aulas de História

“A História, enquanto disciplina escolar, possui uma longa história, permeada de conflitos e controvérsias na elaboração de seus conceitos e métodos”.

(BITTENCOURT,2009)

Sabemos que a disciplina História contribui significativamente para a formação do(a) aluno(a), porém essa formação poderá ser melhor trabalhada se o conhecimento dela resultante for materializado para além dos muros da escola, articulando o conhecimento historicamente elaborado ao contexto vivenciado pelo(a) discente.

Essa disciplina, embora se redefina constantemente, mantém sua especificidade no processo de constituição de saberes ou de determinado conhecimento escolar, porém, é essencial identificarmos qual conhecimento histórico a escola produz. No processo de intervenção desta pesquisa, percebemos que a História ainda é trabalhada por meio da memorização de fatos históricos, datas comemorativas, sem diálogo e com um enfoque meramente disciplinar

Entretanto, sabemos que o ensino de História precisa superar a mera transmissão de informações. É necessário formar, ampliar e possibilitar o(à) aluno(a) desenvolver reflexões, opiniões, senso crítico, senso coletivo e participativo, de modo a compreender as transformações ocorridas ao longo do tempo na sociedade.

Nesse sentido, podemos nos questionar sobre o que é, afinal, História e como esta disciplina pode permitir que as crianças leiam e escrevam nas diferentes propostas em sala de aula. Segundo Seffner (2006), o significado da História está intimamente atrelado à memória. Assim, o ensino desta disciplina precisa ser constituído, de modo a criar um pensamento historicizante, para que o indivíduo seja capaz de lidar com informações históricas apresentadas em diferentes documentos, textos, gráficos, nas imagens e nos demais suportes.

Quem se propõe ensinar História não pode se limitar a um enfoque meramente disciplinar e focado no ato de decorar nomes e datas comemorativas, pois, estudar o passado significa fazer referência às múltiplas experiências dos seres humanos no tempo, que são, antes de tudo, permeadas por um conjunto de conhecimentos e aspectos que não podem ser reduzidos a um recorte disciplinar.

É preciso, ainda, possibilitar aos(às) alunos(as)

Compreender quem somos, para onde vamos, o que fazemos, mesmo que muitas vezes pessoalmente não nos identifiquemos com o que esse mesmo bem evoca, ou até não apreciemos sua forma arquitetônica ou seu valor histórico. (...), pois é revelador e referencial para a construção de nossa identidade histórico-cultural (ORIÁ, 2006, p. 134).

Ter esse entendimento contribui para o processo de alfabetização histórica das crianças, à medida que lhes é possibilitado raciocinar sobre a história, pensar sobre o passado, compreender o presente e projetar o futuro. Desse modo, nos propusemos, por meio da sequência didática a seguir, apresentar às crianças uma forma de vivenciar o ensino de História com propostas que se distanciam da forma como elas têm aprendido ao longo da sua vida escolar.

## **OBJETIVOS**

- ❖ Posicionar-se sobre a temática “Diversidade” e suas implicações para a construção da história do nosso país.
- ❖ Produzir texto coletivo situando seus conhecimentos sobre a temática diversidade. Compreender o processo de formação do povo brasileiro.
- ❖ Participar de situações de leitura e escrita relacionadas à temática.

## **PROCEDIMENTOS**

### **1º momento:**

- ❖ Roda de conversa sobre a temática “Ninguém é igual a ninguém” e as atividades que serão vivenciadas durante o seu desenvolvimento.

### **2º momento:**

- ❖ Questionamento às crianças: Por que ninguém é igual a ninguém? O que pode nos diferenciar das outras pessoas? E na sala de aula, onde percebemos as diferenças e as semelhanças existentes entre nós?

### **3º momento:**

- ❖ Leitura coletiva do livro “Diversidade” e, em seguida, propor uma tempestade de ideias sobre o que as crianças sabem dessa palavra, registrando suas falas no quadro.
- ❖ Construção coletiva de um conceito para a palavra “Diversidade”.

- ❖ Apresentação de imagens que retratam a diversidade encontrada no Brasil e como ela possibilitou a formação do nosso povo.
- ❖ Preenchimento de uma ficha com informações pessoais sobre os colegas para que percebam as diferenças existentes entre cada um/a.

#### **4º momento:**

- ❖ Criação do retrato do(a) meu(minha) amigo(a) da sala, registrando as características que ele(a) possui.

#### **5º momento:**

- ❖ Socialização das produções e exposição no mural

A elaboração desta sequência se constituiu uma oportunidade para dialogar com as crianças sobre algumas situações de preconceito e intolerância entre elas na sala de aula. Com esta proposta, as crianças tiveram ainda a possibilidade de registrarem o seu conhecimento inicial sobre o que iríamos vivenciar.

Todavia, vale ressaltar que o desenvolvimento desta sequência não esgota outras possibilidades de ensino da História às crianças, mas se apresenta como uma sugestão para (re)organizar o trabalho para além desta disciplina.

Contudo, compreendemos que o desafio de formar leitores(as) e produtores(as) de textos em História, numa perspectiva enunciativa, precisa ultrapassar as formas trabalhadas atualmente no contexto escolar, possibilitando aos(às) alunos(as) “a utilização de diferentes fontes e tipos de documento (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram” (BNCC, 2017, p. 348), objetivando serem estimulados ao desenvolvimento da capacidade argumentativo-reflexiva, apropriando-se das discussões, dos conceitos históricos, propondo e defendendo suas colocações, assumindo assim uma ação interativa.

## 5 CONCLUSÃO

Lendo e relendo as discussões que nos propusemos até aqui, ainda é possível encontrar espaços para o início de novas discussões. Talvez não consigamos registrar, por meio desta escrita, as diferentes formas de expressões que sentimos ao elaborarmos este “Caderno”. Afinal, esta conversa não se finda!

O nosso desejo, mais do que publicar este material, é aproximar os(as) professores(as) que estão no Ciclo de Alfabetização das discussões necessárias para o ensino da leitura e da escrita. E, mais do que isso, fazê-los compreender a necessidade de se ensinar a ler e escrever em todos os momentos da rotina escolar.

Ao iniciarmos as primeiras linhas deste material intitulado “**Caderno com proposições metodológicas: o ato de ler e escrever como objeto nas áreas do conhecimento**”, nos questionávamos: Como se forma um(a) leitor(a) e produtor(a) de textos nas áreas do conhecimento? Buscamos responder este questionamento à medida em que tentamos compreender como a criança pode participar ativamente dos diferentes momentos da rotina em sala de aula.

Acreditamos que as seções aqui apresentadas são possibilidades de (re)pensar a forma como o trabalho na escola tem sido organizado, experimentando situações que provoquem a desconstrução de modelos de ensino que têm se perpetuado na escola de forma esvaziada e compressos em pacotes de ensino prontos.

Diante do exposto, planejamos situações de leitura e escrita por meio do uso de sequências didáticas com foco nas disciplinas de Língua Portuguesa, História e Matemática, de modo a permitir às crianças vivenciarem atividades comunicativas tendo o contato com a palavra viva.

Para encerrar (e porque não, continuar!) as discussões aqui apresentadas esperamos que as sugestões possam contribuir no processo de formação de crianças leitoras e produtoras de textos, independentemente da área de conhecimento. Se necessário, podem ser transformadas, reformuladas e adaptadas, de acordo com o contexto em que serão utilizadas, lembrando sempre que as crianças devem ser as protagonistas desse processo.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. (Volochninov) **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, ([1995] 2009).

\_\_\_\_\_, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino e História: fundamentos e métodos**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BORBA, Ângela Meyer. **Culturas da infância nos espaços - tempos do brincar: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil**. Tese (Doutorado). Niterói: Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2005.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

FREIRE, Madalena et al. **Avaliação e planejamento: a prática educativa em questão**. Instrumentos Pedagógicos II. São Paulo: s.e., 1997, p.54-58.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 50ª ed., São Paulo: Cortez, 2009.

GOULART, Cecília M. A. SOUZA. Oralidade e escrita. *Educação (São Paulo)*, v. 1, p. 60-75, 2010

GUEDES, P. C. **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: Editora da Universidade/ UFRGS, 1999.

JOLIBERT, Josette; SRAÏKI, Cristine. **Caminhos para aprender a ler e escrever**. 2ª ed. – São Paulo: Contexto, 2011.

\_\_\_\_\_, Josette. **Formando Crianças Leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

\_\_\_\_\_, Josette; JACOB, Jannette. **Além dos muros da escola**: a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Trad. Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola**: O real o Possível e o Necessário. Porto Alegre, RS: Art. Méd., 2002.

MATA, Adriana Santos da. As crianças. Quem são as crianças? In: GOULART, Cecília M. A. SOUZA, Marta Lima. (Orgs.). **Como alfabetizar?** Na roda com professores dos anos iniciais. Campinas, SP: Papyrus, 2015.

SASS, Carla. “Se é pra ser, que seja a melhor”: A cultura letrada de professoras alfabetizadoras In: GOULART, Cecília M. A. SOUZA, Marta Lima. (Orgs.). **Como alfabetizar?** Na roda com professores dos anos iniciais. Campinas, SP: Papyrus, 2015.

TONUCCI, Francesco. **Quando as Crianças Dizem**: Agora Chega! Tradução. Alba Olmi. Porto Alegre: Artmed. 2005.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 1995.

ZABALA, Antoni. **A Prática educativa**: Como Ensinar. São Paulo: Artmed, 1995.

ANEXO

## ANEXO I: Carta de Apresentação da Pesquisadora


 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) \_\_\_\_\_

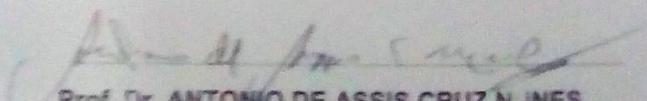
Vimos por meio desta apresentar-lhe o(a) estudante Cláudia de Jesus Ditor regularmente matriculado(a) no Mestrado Profissional Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão para desenvolver uma pesquisa de conclusão de curso, intitulada: Lectura e Escrita no Ciclo de Alfabetização da OEB Professor Rubem Abreu: um estabelecimento com as áreas do conhecimento

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. Sª para quaisquer esclarecimentos.

São Luís, 03 / 04 / 2017

  
**Prof. Dr. ANTONIO DE ASSIS CRUZ NUNES**  
 Coordenador do PPGEEB/UFMA