



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



PAULA TICIANE SILVA DA SILVA

A LINGUAGEM ESCRITA NA PERSPECTIVA
DISCURSIVA EM UMA ESCOLA DE PAÇO DO
LUMIAR/MA

✦ o ensino por meio do texto/gênero do
discurso no ensino fundamental i



SÃO LUIS
2023



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

PAULA TICIANE SILVA DA SILVA

**A LINGUAGEM ESCRITA NA PERSPECTIVA DISCURSIVA EM UMA ESCOLA DE
PAÇO DO LUMIAR/MA: o ensino por meio do texto/gênero do discurso no ensino
fundamental I**

São Luís
2023

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

PAULA TICIANE SILVA DA SILVA

**A LINGUAGEM ESCRITA NA PERSPECTIVA DISCURSIVA EM UMA ESCOLA DE
PAÇO DO LUMIAR/MA: o ensino por meio do texto/gênero do discurso no ensino
fundamental I**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Gestão de Ensino da Educação Básica –
PPGEEB/UFMA como requisito obrigatório, para
obtenção do título de Mestre em Educação – Gestão do
Ensino da Educação Básica.

Orientadora: Profa Dra Vanja Maria Dominices Coutinho
Fernandes

São Luís
2023

Imagem da capa: Gêneros e tipos textuais

Criada com imagens de domínio público através de design gráfico.

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

Silva, Paula Ticiane Silva da.

A LINGUAGEM ESCRITA NA PERSPECTIVA DISCURSIVA EM UMA ESCOLA DE PAÇO DO LUMIAR/MA: o ensino por meio do texto/gênero do discurso no ensino fundamental I / Paula Ticiane Silva da Silva. - 2023.

168 f.

Orientador(a): Dra Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica/ccso, Universidade Federal do Maranhão, SÃO LUÍS, 2023.

1. Gêneros do Discurso. 2. Intervenção Colaborativa. 3. Linguagem escrita. 4. Perspectiva Discursiva. I. Coutinho Fernandes, Dra Vanja Maria Dominices. II. Título.

PAULA TICIANE SILVA DA SILVA

A LINGUAGEM ESCRITA NA PERSPECTIVA DISCURSIVA EM UMA ESCOLA DE PAÇO DO LUMIAR/MA: o ensino por meio do texto/gênero do discurso no ensino fundamental I.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEEB/UFMA como requisito obrigatório para título de Mestre em Educação - Gestão de Ensino da Educação Básica.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa Dra **Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes** (Orientadora)
Doutora em Educação (PPGEEB/UFMA)

Profa Dra **Hercília Maria de Moura Vituriano** (1ª Examinadora)
Doutora em Educação (PPGEEB/UFMA)

Profa Dra **Sandra Aparecida Pires Franco** (2ª Examinadora)
Doutora em Educação (PPEDU/UEL)

Prof Dr **Samuel Luis Velazquez Castellanos** (1º SUPLENTE)
Doutor em Educação (PPGEEB/UFMA)

Profa Dra **Silvana Paulina de Sousa** (2ª SUPLENTE)
Doutora em Educação (PPGECIM/UFAL)

À minha mãe Rosimery, meu esposo Francisco e minha filha Ana Beatriz pelo amor, incentivo, força e cumplicidade em todos os momentos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me conceder o dom da vida e estar sempre presente, me oferecendo conforto nas horas difíceis, mas também oportunizando diversos momentos de felicidade.

À minha família, minha mãe Rosimery Silva que em nenhum momento mediu esforços para a realização dos meus sonhos, que me guiou pelos caminhos corretos me ensinando a fazer as melhores escolhas, e por acreditar e confiar em mim e me acalmar muitas vezes quando o desespero falou mais alto; ao meu pai Juvenal Paulo da Silva (*in memoriam*) pelo companheirismo e por sempre acreditar em mim.

Ao meu querido esposo, Francisco Carlos Silva Souza, pelo carinho, paciência, incentivo, companheirismo, e por nunca me deixar desistir dos meus objetivos. E, a minha filha Ana Beatriz da Silva Souza por ser compreensiva, minha parceira e grande incentivadora.

À minha orientadora, a professora Dra Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes pela paciência e amor com os quais compartilha os seus conhecimentos me deixando o tempo todo entusiasmada com as leituras propostas, pois tem um jeito singular de apresentá-las, pelos conselhos ao longo do percurso acadêmico e por sempre transmitir tanta paz e calma a todos em sua volta.

Ao Grupo de Pesquisa – GruPELPAI pela receptividade e acolhimento, bem como pelos momentos de partilha de conhecimentos que muito contribuíram para a minha formação.

Aos meus colegas da Turma 2020 PPGEEB, por todos os momentos que passamos. O carinho e a amizade ficarão.

Às minhas amigas da graduação, Dania Rafaela Lopes Ferreira, pelo incentivo e ajuda antes do meu ingresso ao Mestrado e por todos os conselhos durante a permanência do curso, Andrea Maia Maciel, pelos momentos de estudos e por dividirmos as angústias e as alegrias durante o processo seletivo e a Walneide Olímpio Massett pelos conselhos sempre pertinentes ao longo de todo o processo.

Às minhas amigas Danielle Marinho e Fernanda Fernandes, companheiras de trabalho, pela cumplicidade e companheirismo, sempre dispostas a ajudar.

À amiga Daniele, companheira do GruPELPAI, por sua generosidade e companheirismo, sempre tão disposta a ajudar, seus conselhos foram essenciais.

À amiga Valda por seu companheirismo e por termos dividido nossas angústias, alegrias e medos, bem como, a partilha de conhecimentos.

À Secretaria Municipal de Educação de Paço do Lumiar pela oportunidade de poder intervir, aprender e compartilhar conhecimentos junto aos professores da escola.

Ao Professor, Coordenador e agora Vice Coordenador do PPGEEB/UFMA Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes pelo incentivo a meu ingresso ao mestrado e aos conselhos e ensinamentos dados ao longo do curso. Aos professores do PPGEEB pelas contribuições, incentivos e suas lições de vida.

A todos que direta ou indiretamente fazem parte dessa história. Meu carinho e muito obrigada!

A palavra materializada sobre o papel não é um fim em si mesma. Ela cria relações entre os indivíduos: a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura, aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita. Mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer. Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita.
(Smolka, 1998)

RESUMO

A pesquisa intitulada **A LINGUAGEM ESCRITA NA PERSPECTIVA DISCURSIVA EM UMA ESCOLA DE PAÇO DO LUMIAR/MA**: o ensino por meio do texto/gênero do discurso no ensino fundamental I foi desenvolvida no âmbito do mestrado profissional que teve por objetivo geral compreender como desenvolver o processo de ensino da linguagem escrita a partir da perspectiva discursiva de linguagem, partindo do texto/gênero do discurso como unidade básica de organização didática, com vista a elaborar, a partir de uma intervenção colaborativa, proposições teórico metodológicas que subsidiem os professores do ensino fundamental I, materializadas em um Portfólio. Para alcançarmos o que nos propomos, elegemos enquanto metodologia a pesquisa-ação na vertente colaborativa, com base em Ibiapina (2008). Com o surgimento da Pandemia do Covid 19 e o fechamento das escolas no início do ano de 2020 tivemos que repensar o percurso de pesquisa. Dessa forma, optamos, pela geração de dados, por instrumentos como: reuniões pedagógicas, entrevista narrativa e aplicação de questionário. Para nos ajudar na fundamentação teórica nesse percurso foi necessário buscar o aporte teórico em Geraldi (2001), Bajard (2007, 2012, 2014), Ferrarezi Júnior e Carvalho (2015), Goulart (2020), Jolibert (1994), Smolka (1993, 2003, 2012), Frade (2007), Soares (2003), Bakhtin (2000), que abordam sobre as concepções de linguagem e o processo discursivo e dialógico durante o processo de apropriação da leitura e da escrita. Após o desenvolvimento do diagnóstico por meio da entrevista narrativa e das reuniões pedagógicas, percebemos fragilidades nos conhecimentos dos/as professores/as a respeito da perspectiva discursiva e sua aplicação em sala de aula, além do desejo de se aproximar desse aporte teórico. Os resultados da pesquisa se direcionaram a dar resposta ao diagnóstico levantando, e por conta das consequências causadas pela pandemia da Covid-19 o redirecionamento do percurso nos levou apenas para a elaboração de proposições metodológicas materializadas no produto da pesquisa, o Portfólio de Pistas Didáticas que visa incentivar os(s) professores(as) na busca de maiores conhecimentos sobre o processo de apropriação da linguagem escrita pela criança no ensino fundamental I na perspectiva por nós defendida, isto é, sem a realização de uma intervenção direta nas salas de aula da escola pesquisada. Assim, concluímos que o mergulho na investigação foi de extrema relevância para o campo de conhecimentos metodológicos voltados para os/as professores/as envolvidos/as na pesquisa, para a Pesquisadora, assim como para todos/as os/as Docentes que tiverem acesso ao material produzido.

Palavras-chave: Linguagem escrita; Perspectiva Discursiva; Gêneros do Discurso; Intervenção Colaborativa.

ABSTRACT

The research entitled WRITTEN LANGUAGE IN THE DISCURSIVE PERSPECTIVE IN A SCHOOL IN PAÇO DO LUMIAR/MA: teaching through text/discourse genre in elementary school I was research developed within the scope of the professional master's degree which had the general objective of understanding how to develop the process of teaching written language from the discursive perspective of language, starting from the text/discourse genre as the basic unit of didactic organization, with a view to developing, based on a collaborative intervention, theoretical and methodological propositions that support teaching teachers fundamental I, materialized in a Portfolio. To achieve what we set out to do, we chose collaborative action research as a methodology, based on Ibiapina (2008). With the emergence of the Covid 19 Pandemic and the closure of schools at the beginning of 2020, we had to rethink the research path. Therefore, we chose to generate data using instruments such as: pedagogical meetings, narrative interviews and questionnaire application. To help us with the theoretical foundation on this path, it was necessary to seek theoretical support from Geraldi (2001), Bajard (2007, 2012, 2014), Ferrarezi Júnior and Carvalho (2015), Goulart (2020), Jolibert (1994), Smolka (1993, 2003, 2012), Frade (2007), Soares (2003), Bakhtin (2000), which address the conceptions of language and the discursive and dialogic process during the process of appropriating reading and writing. After developing the diagnosis through narrative interviews and pedagogical meetings, we noticed weaknesses in the teachers' knowledge regarding the discursive perspective and its application in the classroom, in addition to the desire to get closer to this theoretical contribution. The research results were aimed at responding to the diagnosis, and due to the consequences caused by the Covid-19 pandemic, the redirection of the path led us only to the elaboration of methodological propositions materialized in the research product, the Portfolio of Didactic Clues that aims to encourage teachers in the search for greater knowledge about the process of appropriation of written language by children in elementary school I from the perspective defended by us, that is, without carrying out a direct intervention in the classrooms of school researched. Thus, we conclude that diving into research was extremely relevant for the field of methodological knowledge aimed at the teachers involved in the research, for the Researcher, as well as for all Teachers who have access to the material produced.

Keywords: Written language; Discursive Perspective; Speech Genres; Collaborative Intervention.

LISTA DE SIGLAS

PSG	- Programa de Seleção Gradual
PPGEEB	- Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica
UFMA	- Universidade Federal do Maranhão
SAEB	- Sistema de Avaliação da Educação Básica
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
PCN's	- Parâmetros Curriculares Nacionais
COMSEP	- Conselho Municipal de Segurança Pública

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Capa do Produto Educacional	69
Figura 2	Sumário.....	70
Figura 3	Capa Módulo I.....	71
Figura 4	Capa Módulo II.....	72
Figura 5	Capa Módulo III.....	73

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 AS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA, LINGUAGEM, ALFABETIZAÇÃO E TEXTO/GÊNEROS DO DISCURSO QUE DEFENDEMOS: embasando nossas escolhas teórico metodológicas	24
2.1 A linguagem como interação, uma opção necessária para os nossos propósitos	26
2.2 De qual concepção de alfabetização estamos falando?	28
2.3 Por que o texto como unidade básica de sentido no processo de ensino da linguagem escrita?	30
3 O ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA E A RELAÇÃO COM O USO DOS TEXTOS/GÊNEROS DISCURSIVOS: situando a ação pedagógica do professor na apropriação da linguagem escrita.	33
3.1 Historicizando para melhor compreender as concepções de alfabetização: a relação entre os métodos de ensino e a alfabetização.	35
3.2 O uso dos gêneros do discurso no processo de ensino da linguagem escrita: contribuições da perspectiva discursiva	39
4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	43
4.1 O tipo de pesquisa	44
4.2 Universo da pesquisa.....	49
4.3 As colaboradoras da pesquisa.....	50
4.4 Instrumento de geração de dados	50
4.5 Sistematização e análise dos dados.....	52
4.6 O produto da pesquisa	53
5 O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA UTILIZANDO OS GÊNEROS DO DISCURSO NA PERSPECTIVA DISCURSIVA: uma proposta metodológica para a ação docente nos anos iniciais do ensino fundamental.	54
5.1 Contextualizando o cenário investigado	54
5.2 O processo de ensino da linguagem escrita nos anos iniciais do ensino fundamental: o que nos diz a realidade investigada.....	56
5.3 O trabalho pedagógico com a linguagem escrita nos anos iniciais do ensino fundamental: uma proposta metodológica discursiva - O Produto da Pesquisa... ..	62
5.3.1 A Intervenção e a Pandemia da COVID-19	62

5.3.2 O Produto Educacional: O PORTFÓLIO DE PISTAS DIDÁTICAS - ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA: como o texto assume o lugar de unidade básica de ensino nos anos iniciais?	63
5.3.3 Validação do Produto Educacional – impressões e considerações das professoras colaboradoras.....	71
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS.....	78
APÊNDICES.....	82
APÊNDICE A – PAUTA DE APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA ..	83
APÊNDICE B – PAUTA DE APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA ..	84
APÊNDICE C – PAUTA DE APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA ..	85
APÊNDICE D – TERMO DE ADESÃO VOLUNTÁRIA DA PESQUISA	86
APÊNDICE E – TERMO DE ADESÃO VOLUNTÁRIA DA PESQUISA	88
APÊNDICE F – QUESTÕES DA ENTREVISTA NARRATIVA COM AS PROFESSORAS COLABORADORAS.....	90
APÊNDICE G – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES.....	91
APÊNDICE H – QUESTIONÁRIO PARA COORDENAÇÃO.....	92
APÊNDICE I – Quadro comparativo Dissertações PPGEEB	93
APÊNDICE J – QUESTIONÁRIO PARA VALIDAÇÃO DO PRODUTO	96
APÊNDICE K – PRODUTO DA PESQUISA.....	97
ANEXOS	165
ANEXO – A AUTORIZAÇÃO PARA ENTRADA NA ESCOLA LÓCUS DA PESQUISA	166
ANEXO B – AUTORIZAÇÃO PARA ENTRADA NA ESCOLA LÓCUS DA PESQUISA.....	167

1 INTRODUÇÃO

A ação pedagógica está intimamente ligada a soma das experiências pessoais e profissionais que o profissional da educação estabelece ao longo da sua vida. Dessa maneira, os saberes docentes são imprescindíveis para o processo de ensino - aprendizagem. Os professores podem adquiri-los por meio de suas experiências formativas bem como em suas experiências pessoais e da prática pedagógica ao longo de sua vida. Segundo Gauthier (2013, p.28):

[...] é muito mais pertinente conceber o ensino como uma mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder as exigências específicas de sua situação concreta de ensino.

Nessa perspectiva, o saber docente mobilizado pelo professor durante o processo de ensino e aprendizagem é a soma de todas as suas experiências vividas ao longo de sua vida, os quais servirão de base para alimentar sua prática docente diária.

Dessa forma, a escolha do objeto de estudo, a apropriação da linguagem escrita a partir dos gêneros discursivos com o texto/ gênero do discurso como unidade básica de ensino, nesta pesquisa está diretamente relacionado aos saberes docentes construídos ao longo de minhas experiências pessoais e profissionais como professora dos anos iniciais, coordenadora e gestora escolar.

O ato de ler e escrever sempre estiveram presentes em minha vida. Minha mãe sempre me incentivou a ler e escrever diferentes textos/gêneros do discurso, como forma de ampliar meus conhecimentos. Mesmo sem ter cursado uma graduação, ela sempre me incentivou a estudar, pois acreditava que somente por meio da educação poderíamos ter uma mudança de vida. Essa preparação iniciou desde muito cedo por meio das cobranças por bons resultados escolares, bem como, com as atividades complementares feitas nas horas vagas, que iam desde a realização de leituras a escrita de resumos.

Dessa forma, com o incentivo da minha mãe, desde pequena nutria o sentimento de construir uma escola em um terreno no qual meu pai tinha uma oficina. Esse sentimento aumentou quando tive a oportunidade de acompanhar um pouco mais de perto o trabalho de um professor. Como morava um pouco distante

da escola onde estudava, uma das professoras passou a me levar e trazer da escola a pedido da minha mãe. Foi a partir desse momento que comecei a conhecer o mundo pedagógico, participava das reuniões, dos planejamentos, tudo que dizia respeito à escola comecei a aprender e me interessar por esse universo, bem como, aplicar tudo que aprendi com as minhas bonecas, e posteriormente com as crianças da rua onde morava.

No período que cursava o antigo segundo grau, havia o vestibular tradicional e o PSG (Programa de Seleção Gradual), processo seletivo que ocorria no final de cada ano do ensino médio. No vestibular tradicional coloquei a opção de Pedagogia e no PSG de Serviço Social. Passei para os dois cursos e quando pensei em optar por Serviço Social minha mãe me incentivou a escolher Pedagogia, principalmente, pela facilidade no ingresso ao mercado de trabalho.

No ano de 2006 ingressei no curso de Pedagogia na Universidade Federal do Maranhão. Resolvi aceitar a profissão que desde sempre esteve presente em minha vida. Durante o curso pude ter experiências, ainda que breves, mas significativas, com a educação infantil hospitalar, o ensino fundamental, formação de professores, gestão e coordenação.

Considero o início da minha história de vida profissional no que diz respeito ao processo de alfabetização a partir do momento que ingressei no Projeto Escola Laboratório, projeto de extensão coordenado pela professora Dr^a Marise Marçalina da Universidade Federal do Maranhão que recebia alunos dos bairros próximos a universidade com dificuldades de aprendizagem, trabalhávamos principalmente com a alfabetização dessas crianças, muitos com distorção idade-série. Foi no projeto que dei os meus primeiros passos para ser a profissional que hoje sou.

Quando saí do projeto ingressei em uma escola privada, momento em que pude ampliar os meus conhecimentos acerca da alfabetização e do construtivismo. Foi nesse espaço que aprendi a planejar, associar teoria e prática, bem como, conhecimentos e experiências que embasam o meu trabalho até os dias atuais.

No ano de 2010, prestei concurso público para o município de Paço do Lumiar-Ma obtendo aprovação, e fui convocada no ano de 2011, mesmo ano que concluí a minha graduação.

Ingressar no município foi muito difícil, primeiro pela falta de recursos, e segundo, pela dificuldade de acesso à escola onde fui lotada. Trabalhava com alunos do 2º ano do ensino fundamental, lá tentava aplicar práticas e

conhecimentos adquiridos nas minhas experiências anteriores. Logo no primeiro mês gastei quase o meu salário inteiro comprando materiais para desenvolver o meu trabalho, foi aí que percebi que precisava fazer adaptações e utilizar o que dispunha no meu ambiente de trabalho ou em casa. Para isso, comecei a pesquisar, estudar e participar de formações continuadas para me especializar cada vez mais para melhorar a minha prática docente.

Durante a minha caminhada enquanto professora alfabetizadora fui me apropriando da teoria de Emília Ferreiro, com os níveis de escrita, bem como a zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky, Célestin Freinet também esteve presente, iluminando com o uso dos cantinhos pedagógicos e com as aulas passeios, além de Paulo Freire e suas contribuições sobre a importância da leitura de mundo, de formar um sujeito crítico e a educação para a libertação.

Desde que concluí a graduação alimentava o sonho de ampliar os meus conhecimentos ingressando em um mestrado, mas fui adiando. No ano de 2018 cheguei a tirar cópias dos textos, estudar, mas não fiz a minha inscrição e mais uma vez, adiei esse momento. No ano seguinte, com o incentivo de uma amiga que já estava no mestrado, montamos um grupo de estudos e começamos a estudar. Lendo os textos da seleção fui percebendo a necessidade de um maior aprofundamento teórico.

A *priore* iria fazer o seletivo somente para testar e conhecer as minhas dificuldades para um maior investimento no ano seguinte, pois já havia sido despertado grandemente em mim o sentimento de adentrar ao Mestrado, porém, tinha consciência de minhas limitações. Para minha surpresa fui classificada no Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica - PPGEEB da Universidade Federal do Maranhão, na 5ª turma (2020) dentro das vagas para a professora Doutora Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes.

Dentro das linhas de pesquisa da referida Professora escolhi como objeto de estudo, “a apropriação da leitura e da escrita na perspectiva discursiva para os anos iniciais do ensino fundamental em Paço do Lumiar – MA”, principalmente porque a minha experiência esteve relacionada ao processo de alfabetização, e a minha vontade de ensinar aos meus alunos não se resumia somente em ensinar a ler e escrever, mas ensiná-los que esse ensino seria importante para toda a sua vida.

Minha vida profissional quase toda foi na alfabetização, também tive a oportunidade de viver a experiência como gestora escolar e coordenadora pedagógica. Nessas funções pude perceber como nós professores temos dificuldades em formar leitores e escritores que façam uso da leitura na sua prática social, e principalmente na utilização de diferentes gêneros e suportes textuais durante a apropriação da linguagem escrita.

Nessa perspectiva, como vivemos em uma sociedade onde circulam diversos textos/gêneros do discurso com diferentes funcionalidades. O uso dos diferentes textos/gêneros do discurso durante o processo de apropriação da leitura e da escrita se faz necessário, principalmente, porque antes da criança ser oficialmente iniciada no processo de alfabetização ela já esteve em contato com um mundo repleto de informações escritas, por meio de livros, revistas, rótulos, letreiros, imagens, dentre outros. Durante o processo de aquisição da leitura e da escrita essa diversidade textual, conhecida pelas crianças, deve ser respeitada, aproveitada e ampliada para que a apropriação da leitura e escrita seja realizada com sentido e funcionalidade. Como nos diz Freire (1989 p. 11-12):

[...] A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Assim, para se apropriar da linguagem escrita, a criança não deve apenas escrever e ler de forma mecanizada, nem tão pouco reproduzir, copiar o que a professora escreve no quadro sem conseguir compreender o que está fazendo. Segundo Jolibert (1994, 35): “A escola não é mais o lugar para a transmissão de conhecimentos do professor às crianças que recebem um ensinamento. Para mobilizá-las, é preciso que saibam o que estão fazendo e por que o fazem”.

Nesse sentido, o ensino da linguagem escrita não busca somente a decifração de códigos escritos, mas também é preciso que a criança tenha o conhecimento da representação da escrita em diferentes textos/gêneros do discurso, a fim de conseguir compreender o que lê e escreve, bem como, a sua aplicação em diferentes contextos, no seu cotidiano escolar e social. Todavia, uma grande parte da nossa população não se apropriou ainda dessa competência leitora e produtora de textos.

Assim, de acordo com os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2021, apresentados pelo Ministério da Educação (MEC), dos alunos matriculados no 5º ano do ensino fundamental e presentes durante a aplicação da prova, 30,55% estão no nível mais baixo de leitura e escrita, ou seja, provavelmente são capazes de localizar informações explícitas em textos/ gêneros do discurso curtos, bem como identificar o tema do texto/gênero do discurso e relação com personagens.

Ainda de acordo com os dados, 18,84% dos alunos do 5º ano encontram-se no nível 2, os quais localizam informações explícitas em textos/gêneros do discurso curtos, bem como, reconhecem as finalidades de textos de alguns gêneros textuais. O nível máximo de alcance foi 7 onde encontram-se somente 0,96% desses alunos, estes conseguem localizar informações explícitas em textos/ gêneros do discurso de maior extensão e inferir relação de causa e consequência em textos. No nível 9, nível máximo de proficiência, quando a criança além de desenvolver todas as habilidades anteriores a essa consegue identificar a opinião em fábulas e reconhecer sentido de advérbios em carta ao leitor, o percentual é de 0%.

Observando as informações apresentadas, devemos buscar soluções para as mudanças no cenário da apropriação da leitura e da escrita em que o nosso país se encontra, buscando um melhor índice nas avaliações futuras. Para isso, devemos nos atentar para a prática do ensino da linguagem escrita dentro de sala de aula, com um ensino que contextualize o meio social a qual pertence as crianças, de forma a priorizar o uso da linguagem escrita por meio dos inúmeros enunciados que aparecem ao longo das relações sociais estabelecidas ao longo das suas vivências.

Dessa forma, o ensino tanto da leitura quanto da produção textual deve primar por um trabalho mais contextualizado do uso da linguagem. Garantindo, assim, que a apropriação da leitura e da escrita pela criança se dê de forma a esta conseguir fazer o uso do que foi aprendido nos diferentes momentos de interação social ao longo de sua vida.

Assim, o interesse em pesquisar sobre o ensino da linguagem escrita numa perspectiva discursiva nos anos iniciais, tendo o texto como unidade básica do ensino se deve: primeiro, por atuar há 12 anos como professora de alfabetização dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública municipal e observar os baixos índices de proficiência dos alunos, bem como, observar a

dificuldade dos professores no processo de mediação para a apropriação da leitura e da escrita nos anos iniciais, além, de querer buscar informações de como os gêneros do discurso podem entrar no processo de apropriação da linguagem escrita na perspectiva discursiva, pretendendo colaborar com mudanças nesse cenário educacional na área.

Embora ao longo do tempo tenham surgido vários métodos para alfabetização, em muitos lugares, ainda se utiliza no ensino da apropriação da linguagem escrita o aprender a ler e escrever relacionados à decodificação de símbolos e a junção deles até chegar a um texto. Apesar de ter sido abandonado o uso de cartilhas, alguns livros didáticos insistem em trazer esse modelo simplista do ensino da linguagem escrita por meio da memorização de sílabas ensinadas de maneira solta e sem levar em consideração o verdadeiro objetivo desta ação no processo de apropriação da leitura e escrita pela criança.

Assim, o ensino da linguagem escrita deve ser pensado por meio das interações sociais desenvolvidas ao longo da vida da criança. Este não chega à escola como uma “tábua rasa” que precisa ser preenchida, mas com proposições oriundas das relações sociais estabelecidas ao longo de sua vida. O indivíduo quando fala ou escreve deixa transparecer em seu diálogo, em seu texto/gênero do discurso as características relacionadas ao meio em que está inserido, as suas vivências enquanto ser social, bem como, as relações sociais e históricas estabelecidas com outros indivíduos. Para Bakhtin (2002, p. 121):

[...] a enunciação enquanto tal é um produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições da vida de uma determinada comunidade linguística.

Nessa perspectiva, para que a apropriação da linguagem escrita tenha sentido, ele precisa associar o que é ensinado e aprendido com o contexto social em que se encontra a criança. Segundo Bajard, (2012, p. 91):

O grande desafio atual reside na dificuldade de propiciar a todos a competência de utilizar o sistema gráfico de maneira eficiente na vida cotidiana, ou seja, em possibilitar que os jovens compreendam fluentemente um texto simples que corresponda às suas necessidades. Falta aos analfabetos funcionais a competência de compreensão. A habilidade de transpor as letras em sons, que deveria desembocar na compreensão da escrita, na realidade, não conduz ao sentido. O analfabeto funcional sabe fazer o que lhe foi ensinado (transformar letras em sons), mas fracassa na compreensão.

Pensar o ensino da linguagem escrita dissociado do cotidiano do aluno e da sua real função social faz com que esse processo não só não seja eficaz, mas também seja angustiante para o estudante, visto que este não poderá utilizar o conhecimento aprendido durante o seu dia a dia e nem em sua interação com os seus pares.

Diante do exposto, se faz necessário delimitar o objeto de estudo. Assim, a questão central da pesquisa que nos impulsiona é: como professores do ensino fundamental I podem desenvolver o ensino da linguagem escrita na perspectiva discursiva tendo o texto como unidade básica de organização do ensino?

A partir dessa questão central definimos como objetivo geral: Compreender como desenvolver o processo de ensino da linguagem escrita a partir da perspectiva discursiva de linguagem, partindo do texto/ gênero do discurso como unidade básica de organização didática, com vista a elaborar, a partir de uma intervenção colaborativa, proposições teórico metodológicas que subsidiem os professores do ensino fundamental I.

Levando em consideração o contexto e a problemática apresentados, levantamos as seguintes questões norteadoras a serem respondidas como delineamento de percurso:

- ✓ Que concepções de língua, linguagem, alfabetização e texto estão nas bases da perspectiva discursiva de linguagem?
- ✓ Quais elementos teórico metodológicos acerca de língua, linguagem, alfabetização e uso de textos para o ensino da linguagem escrita possuem os professores do ensino fundamental I, colaboradores da pesquisa na U.EB. Ensinamos com Amor do município de Paço do Lumiar - Ma?
- ✓ Quais as situações e que textos adentram a sala de aula no ensino da linguagem escrita nas turmas do ensino fundamental I?
- ✓ Como organizar situações de ensino a partir dos textos, na perspectiva discursiva do ensino da linguagem escrita? Quais orientações didáticas subsidiariam tal ensino?

Nessa perspectiva, foram definidos nossos objetivos específicos a partir das questões norteadoras:

✓ Identificar as concepções de língua, linguagem, alfabetização e texto estão nas bases da perspectiva discursiva de linguagem.

✓ Conhecer as concepções teórico-metodológicas que os professores do ensino fundamental I da U.EB. Ensinamos com Amor do município de Paço do Lumiar - Ma têm sobre o processo de ensino da língua, linguagem, alfabetização e uso de texto.

Verificar quais as situações e que textos adentram a sala de aula no ensino da linguagem escrita nas turmas do ensino fundamental I da U.EB. Ensinamos com Amor do município de Paço do Lumiar – Ma.

✓ Compreender colaborativamente como o uso de textos na perspectiva discursiva pode contribuir no processo de ensino da linguagem escrita para alunos do ensino fundamental I a partir de uma intervenção pedagógica colaborativa, por meio da elaboração de proposições teórico metodológicas para trabalhar com os textos/ gêneros do discurso na sala de aula.

✓ Produzir colaborativamente um Portfólio contendo proposições teórico metodológicas que deem suporte ao trabalho didático com os textos na perspectiva discursiva para o ensino da linguagem escrita no ensino fundamental I.

Em suma, realizamos um estudo crítico a partir de informações amparadas em diferentes fontes teóricas no intuito de contribuir metodológica e reflexivamente para o trabalho dos/as docentes alfabetizadores/as no que diz respeito a utilização dos gêneros do discurso no processo de alfabetização dos alunos inseridos nos anos iniciais do ensino fundamental. Além de elaborar um material propositivo, o Portfólio, contendo orientações teórico metodológicas que facilitem o processo de ensino e aprendizagem, e deem suporte metodológico para o/a professor/a utilizar os textos/gêneros do discurso no processo de ensino da linguagem escrita.

Nesse sentido, buscando assegurar a concretização do nosso objetivo geral da pesquisa estabelecendo os passos necessários para a sua organização e estruturação o estudo está delineado da seguinte maneira: como primeira seção apresentamos a introdução que traz a justificativa do tema no âmbito pessoal, acadêmico e profissional, além do problema da pesquisa, as questões norteadoras, objetivos, um resumo da metodologia, bem como, a relevância da pesquisa para o meio social.

Na segunda seção trouxemos um aporte teórico sobre as concepções de língua, linguagem, alfabetização e texto/gêneros do discurso, destacando a linguagem como interação como a opção para o ensino da linguagem escrita tendo o texto como unidade básica de sentido. Dando continuidade ao arcabouço teórico do estudo temos a terceira seção contendo a problematização do ensino da linguagem escrita e a relação com o uso dos textos/gêneros discursivos na ação pedagógica do professor na apropriação da linguagem escrita, apresentando as concepções de alfabetização, a relação entre os métodos de ensino e a alfabetização, bem como, trazendo as contribuições para o ensino da linguagem escrita da perspectiva discursiva.

Na quarta seção apresentamos o percurso metodológico da pesquisa com o tipo de pesquisa escolhido, o universo da pesquisa, as colaboradoras da pesquisa, instrumento de geração de dados, sistematização e análise dos dados e o detalhamento do produto da pesquisa.

Na quinta seção trouxemos a parte empírica do nosso estudo contextualizando o cenário investigado, as interações realizadas com as professoras colaboradoras, os resultados do diagnóstico realizado, assim como, a construção do produto da pesquisa, materializado em um Portfólio de Pistas Didáticas intitulado: ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA: como o texto assume o lugar de unidade básica de ensino nos anos iniciais?

Na última seção, com o intuito de conclusão do trabalho, fizemos uma reflexão acerca do uso do texto como unidade básica de ensino da linguagem escrita a luz da perspectiva discursiva com o desejo de fomentar o rompimento das práticas de alfabetização que enaltecem o processo de decodificação - codificação como forma de apropriação da leitura e da escrita em detrimento de uma alfabetização com foco principal na compreensão e na produção de textos que tenham e tragam sentido e aplicabilidade no meio social para a criança.

2 AS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA, LINGUAGEM, ALFABETIZAÇÃO E TEXTO/GÊNEROS DO DISCURSO QUE DEFENDEMOS: embasando nossas escolhas teórico metodológicas

Para pensarmos o texto como unidade básica para a apropriação da linguagem escrita precisamos a priori traçar um percurso histórico acerca das diferentes concepções de linguagem que permeiam o ensino da língua ao longo dos tempos.

As concepções de linguagem estão diretamente relacionadas aos objetivos que o professor pretende alcançar durante o processo de ensino e aprendizagem, pois sua metodologia estará voltada para satisfazer a sua escolha. Corroborando com essa ideia Geraldi (2001, p. 40) nos expõe que:

Antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula.

Nesse contexto, todo o trabalho do professor dentro de sala de aula estará voltado para alcançar os objetivos atrelados a concepção de linguagem que esse profissional acredita ser a mais eficaz, sendo assim um dos principais norteadores do trabalho docente no processo de ensino da linguagem escrita.

As concepções de linguagem estão classificadas segundo (GERALDI, 2001) em: linguagem como expressão do pensamento, que está relacionada com o ensino tradicional, linguagem como instrumento de comunicação, que se relaciona com a teoria da comunicação e vê a língua como código, e a linguagem como forma de interação, na qual a língua é vista como meio de interação humana.

A concepção da linguagem como expressão do pensamento está atrelada ao ensino tradicional, em que o falar bem está relacionado ao domínio das regras e quem não consegue dominá-las é considerado como alguém que não pensa e não sabe se expressar. Nessa concepção, o ato de ler restringe-se a decodificar os códigos linguísticos e a decifrar o sentido que o autor atribuiu a seu texto. A produção textual atrelada a essa concepção visa converter o pensamento em linguagem e o rigor das regras gramaticais. Segundo Doretto (2011, p. 94):

[...] Ler, nessa perspectiva, é reconhecer o pensamento do autor do texto, ou seja, decodificar imediatamente os sinais linguísticos que devem ser

transparentes para o leitor. [...] produzir textos é colocar o pensamento em forma de linguagem e seguir as regras impostas pela gramática prescritiva, buscando, além da perfeição gramatical, a coerência entre os aspectos lógicos e sintáticos.

Nessa concepção, a linguagem oral é considerada como uma extensão da linguagem escrita e não há necessidade de diferenciá-las. O mais importante é respeitar as regras gramaticais e o seu uso correto. O texto deve ser bem claro de forma que o leitor consiga identificar o assunto do texto, que deve possuir apenas um sentido.

Já a concepção de linguagem como instrumento de comunicação está relacionada com a emissão de uma mensagem do emissor ao receptor, que não tem nada a ver um com o outro, e que se baseia em regras que se combinam para formar códigos linguísticos. Segundo Geraldi (2001, p.21), esta encontra-se “em livros didáticos, é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais”.

Sobre a leitura e a produção de textos na concepção de linguagem como comunicação, Doretto (2011, p.95) menciona que:

A leitura é concebida como interpretação do código de comunicação, como um produto pronto e acabado, signos linguísticos produzidos por um emissor a serem decodificados por um receptor. [...]. Produzir textos, então, é seguir os modelos já existentes, que se baseavam nas tipologias textuais: narração, descrição e dissertação.

Assim, nessa concepção deve-se priorizar os modelos já pré-estabelecidos que devem ser usados ao se produzir um texto, o seu sentido deve ser único para que o receptor da mensagem possa decodificá-la da forma como o emissor quis transmiti-la. As relações na leitura são realizadas de formas artificiais, visto que estas são individuais, não há uma relação de interação entre o emissor e receptor da mensagem.

Enquanto que, na concepção da linguagem como processo de interação o principal objetivo está na compreensão do texto, este não possui mais somente um sentido, mas diferentes sentidos que estão de acordo com as relações sociais estabelecidas entre os indivíduos. Segundo Doretto:

[...] ler é relacionar o texto com os diversos contextos que o cercam. Logo, nenhum texto tem um único sentido possível, ao contrário, os sentidos são coproduzidos pelos sujeitos leitores em cada situação de leitura,

considerando os contextos sociais, históricos e ideológicos, tanto da produção quanto da circulação e da recepção. [...] O texto sempre nos deixa as “margens” possíveis de sua leitura, para interpretá-lo e compreendê-lo. Buscamos, então, chegar à compreensão: além de decodificar e interpretar, compreender o texto, agir sobre ele, estabelecer relações críticas sobre/com o conceito ligado. (DORETTO 2011, p.97)

Assim, com a concepção de linguagem como processo de interação a linguagem deixa de ser um processo individual em que o emissor emite uma mensagem que deve ser decodificada pelo receptor, sem nenhuma interação. Nessa concepção a interação faz-se necessária visto que somente por meio dela será possível estabelecer a compreensão e os diferentes sentidos que os enunciados possam ter.

O processo de produção textual busca fazer uma relação com o contexto social em que a criança vive para que assim ela consiga encontrar sentido e funcionalidade no que escreve e, principalmente, compreender tanto o que escreve quanto o que lê. De acordo com Doretto, (2011, p.98): “A escrita é entendida como trabalho, com reais necessidades para o aluno escrever. É um trabalho consciente, com finalidade, interlocutores e gênero discursivo definido. ”

Diante do exposto, a concepção de linguagem como interação visa não somente a decodificação ou interpretação do texto, mas também a compreensão, respeitando a oralidade e as variedades linguísticas, pois estas estão relacionadas com a interação comunicativa, levando-se em conta o contexto e a funcionalidade imprimidas nos diversos textos/gêneros do discurso.

2.1 A linguagem como interação, uma opção necessária para os nossos propósitos

Como relatado anteriormente a escolha metodológica do professor não é uma escolha aleatória está relacionada com questões políticas e irá permear toda a prática docente e estará presente em todo o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, a escolha consciente por uma concepção de linguagem feita pelo/a professor/a deve garantir que a criança consiga ter acesso ao conhecimento historicamente construído, sem desmerecer o conhecimento do meio social em que ela está inserida. Segundo Geraldi (2011, p. 44):

[...] as atividades de ensino deveriam oportunizar aos seus alunos o domínio de outra forma de falar, o dialeto padrão, sem que signifique a

depreciação da forma de falar predominante em sua família, em seu grupo social, etc. Isso porque é preciso romper com o bloqueio de acesso ao poder, e a linguagem é um de seus caminhos. Se ela serve para bloquear – e disso ninguém duvida -, também serve para romper o bloqueio.

Dessa maneira, o processo de apropriação da linguagem escrita deve garantir à criança o contato com os conhecimentos historicamente produzidos, mas respeitando os conhecimentos que ela traz das suas interações sociais. A linguagem deve ser utilizada como forma de emancipação e não como exclusão.

Assim, o processo de ensino da linguagem escrita deve respeitar as variedades linguísticas existentes, bem como, garantir que o ensino esteja voltado para a leitura e produção textual tendo o texto como unidade básica do ensino, deixando de lado o ensino tradicional da língua que tem como principal objetivo a aplicabilidade das regras gramáticas utilizando exercícios de fixação desvinculados do contexto social. Faraco (1999, s/p), expõe que:

A crítica básica e fundamental dos linguistas ao ensino tradicional recaiu sobre o caráter excessivamente normativo do trabalho com a linguagem nas escolas brasileiras. Segundo essa crítica, as nossas escolas, além de desconsiderar a realidade multifacetada da língua, colocam de forma desproporcional a transmissão das regras e conceitos presentes nas gramáticas tradicionais como o objeto nuclear de estudo, confundindo, em consequência, ensino de língua com o ensino de gramática. Aspectos relevantes do ensino da língua materna, como a leitura e a produção de textos, acabaram sendo deixados de lado.

A crítica dos linguistas se dá principalmente pelo ensino tradicional da língua que prioriza a memorização de regras e normas contidas nas gramáticas tradicionais que se utilizam de exemplos soltos e desvinculados da realidade para a apreensão. Nessa perspectiva, o ensino da língua se confunde com o ensino da gramática, a oralidade não é considerada, pois o texto escrito é como se fosse uma extensão da fala e o texto funciona como expressão do pensamento, isto é, se a criança sabe escrever, então, sabe pensar.

Nesse contexto, o ensino da língua deve se distanciar do ensino tradicional, pois este foca excessivamente no uso das regras em detrimento da funcionalidade e aplicabilidade dos diferentes enunciados que as crianças têm contato ao longo das interações vivenciadas em seu contexto social. Assim, a criança deve perceber que a leitura e a escrita estão diretamente relacionadas com as interações sociais estabelecidas no seu dia a dia. Corroborando com essa ideia Faraco (1999, s/p), menciona que:

[...] é preciso, sim, reinstaurar o trabalho formal com a gramática tradicional dentro de nossas salas de aula, mas de uma maneira funcional, isto é, fazendo com que o nosso aluno passe a conhecê-la, não só como um aglomerado de inadequações explicativas sobre os fatos da língua, mas – embora arcaica em boa parte de suas observações empíricas – como um documento de consulta para muitas das dúvidas que temos sobre como agir em relação aos padrões normativos exigidos pela escrita.

Nessa perspectiva, a gramática tradicional com as suas regras deve deixar de ser o centro do processo de apropriação da linguagem escrita em sala de aula quando o que se sabe e faz é com ênfase total em ensinar, letras, sílabas, fonemas e palavras soltas desvinculadas do contexto e de um texto, dando lugar para o ensino pautado no uso do texto como unidade básica de ensino, objetivando a compreensão do que se escreve e se ler a partir das interações sociais estabelecidas em meio a sua realidade, reverberando, se realizada as devidas intervenções pedagógicas, em compreensão também do sistema gráfico de escrita. (Bajard, 2021).

2.2 De qual concepção de ensino da linguagem escrita estamos falando?

Diante do exposto na subseção anterior, e em consonância com a mesma, a concepção de ensino da linguagem escrita que acreditamos está diretamente relacionada com a “perspectiva discursiva da alfabetização” (Smolka, 2003). Nessa perspectiva, temos o texto como unidade básica de ensino com ênfase na linguagem como interação, e assim, o abandono das práticas de aquisição da linguagem escrita que se baseiam na decodificação dos códigos linguísticos, sem objetivar a compreensão e contextualização.

O processo de ensino da linguagem escrita, nessa perspectiva, baseia-se nas interações sociais estabelecidas pelas crianças, em que elas se apropriam da leitura e da escrita com funcionalidade e aplicabilidade. Segundo Goulart (2019):

[...] o que envolve pensar a alfabetização na dimensão dialógica da linguagem como um processo de contínua constituição da língua escrita, que se faz e se refaz no mundo discursivo e no front da interação verbal, sempre em movimento, mediada pelas representações semióticas e convencionais das palavras. (GOULART, 2019, p. 18)

Nesse contexto, a apropriação da linguagem escrita deve respeitar os diferentes enunciados que surgem por meio dos processos de interação, pois esses

enunciados não veem prontos, pelo contrário, são construídos a partir das relações sociais estabelecidas no dia a dia.

Assim, o processo de apropriação da linguagem escrita proposto precisa tomar como ponto de partida a realidade das crianças - a vida, os textos/gêneros do discurso surgidos das suas interações como forma de compreendê-los a partir de suas relações. Segundo Goulart (2019, p. 16):

A proposta é que se tomem as enunciações das crianças no processo concreto de interação como base para as atividades de sala de aula, que se trabalhem os diferentes gêneros do discurso e as situações em que são produzidos e que evocam, e se possa chegar ao exame das formas da língua, orientado pelo processo de produção de sentidos.

É necessário que a criança tenha vontade de aprender e para isso o processo de ensino da linguagem escrita deve garantir sentido para a apropriação da leitura e da escrita. Para tanto, deve-se abandonar as atividades que visam somente a apreensão de um conteúdo, mas sem nenhum significado, e nem tão pouco aplicabilidade que faça sentido para o aluno. Corroborando com essa ideia Smolka (2019, p. 19) afirma que:

Quando falamos em construir a vontade, admitimos que ela não é inata, mas se configura nas condições concretas e nas relações interpessoais, e envolve uma (dis)posição dos sujeitos que implica a orientação da atividade com sentido. Para além, portanto, de um “mero” conteúdo escolar a ser aprendido, para além de um “simples” objeto de conhecimento a ser ensinado, pensar a forma escrita de linguagem como uma nova formação, como atividade significativa que vai continuamente se (trans)formando na história humana e no nível da ontogênese, faz diferença no gesto de ensinar. Assim concebida, a escrita vai se constituindo em/como um laborioso trabalho simbólico, coletivamente compartilhado, e, ao mesmo tempo, singularmente diferenciado.

Nesse contexto, a criança irá se apropriar da linguagem escrita de forma contextualizada, e de acordo com a sua realidade, proporcionando a ela a oportunidade de compreender esse processo por meio das interações sociais, que surgem diferentes enunciados que deverão ser usados e aplicados, utilizando os diversos textos/gêneros do discurso nas mais diversas situações comunicativas. Segundo Goulart (2019, p. 22), “no processo escolar se aprende sobre o mundo e a vida, ou seja, o ensino e a aprendizagem da escrita não se dão num vazio, mas no movimento político de construção de sentidos socialmente referenciados”.

As atividades em sala de aula devem levar à criança a se encontrar no papel tanto de escritora, quanto de leitora, proporcionando momentos em que ela possa

vivenciar a produção de conhecimentos, sentindo-se participante ativa desse processo. Sobre isso Smolka (2019, p. 93) esclarece que:

Pedagogicamente, então, trabalhar as diferenças no processo da elaboração do conhecimento com as crianças – transformando o espaço da sala de aula em lugar e momento de encontro e articulação das histórias e dos sentidos de cada um, e de todos – requer, necessariamente, uma outra dinâmica, um outro modo de proceder na escola...

A escola, assim, precisa priorizar um ensino que proporcione à criança momentos de interação com o texto mesmo que ela ainda não domine a leitura e a escrita. Não basta só ensinar a decodificação os códigos linguísticos, durante o processo de apropriação da linguagem escrita, e esperar que a criança crie sozinha a postura de leitora e escritora quando essa postura não foi ensinada. De acordo com Smolka (2019, p. 93):

[...] A escola não trabalha o ser, o constituir-se leitor e escritor. Espera que as crianças se tornem leitoras e escritoras como resultado do seu ensino. No entanto, a própria prática escolar é a negação da leitura e da escritura como prática dialógica, discursiva, significativa.

Nesse contexto, não se pode cobrar uma leitura com sentido se à criança foi negada uma aprendizagem significativa, se durante o processo de ensino e aprendizado não lhe foram proporcionados momentos em que ela pudesse dialogar com os textos, bem como produzi-los.

2.3 Por que o texto como unidade básica de sentido no processo de ensino da linguagem escrita?

Diante do exposto, defendemos que o processo de apropriação da linguagem escrita deve abandonar o ensino baseado na codificação e decodificação de símbolos gráficos, que têm o fonema, o grafema, a sílaba e a palavra como unidade básica de ensino, se valendo de palavras e frases soltas retiradas do contexto que não fazem nenhum sentido para as crianças e garantir a apropriação da leitura e da escrita de forma dialógica, em que enunciados são criados a todo instante para solucionar os diferentes problemas surgidos ao longo das interações sociais.

Nessa direção, o processo de ensino da linguagem escrita deve estar baseado nas relações sociais, priorizando um ensino voltado para o uso da leitura e escrita no contexto social em que a criança esteja inserida. Segundo Smolka:

A alfabetização não implica, obviamente, apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações. Nem tampouco envolve apenas uma relação da criança com a escrita. A alfabetização implica, desde a sua gênese, a constituição do sentido. Desse modo implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura – para quem eu escrevo, o que escrevo e por quê? A criança pode escrever para si mesma, palavras soltas, tipo lista, para não esquecer, tipo repertório, para organizar o que já sabe. Pode escrever, ou tentar escrever um texto, mesmo fragmentado, para registrar, narrar, dizer ... mas essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor. (SMOLKA, 2003, p.69)

Dessa maneira, a apropriação da linguagem escrita deve fazer sentido para a criança. Esta deve vivenciar diferentes experiências de leitura e escrita que devem estar contextualizadas com as vivências do seu dia-a-dia. Dessa forma, o processo de ensino da linguagem escrita deve abandonar as práticas que utilizam palavras e frases soltas e descontextualizadas da realidade visando somente criar um hábito de leitura e escrita. Assim, a apropriação da linguagem escrita deve garantir as crianças resolver as situações problemas que surgem ao longo das interações sociais vivenciadas dentro e fora da escola.

Nessa perspectiva, o uso do texto como unidade básica de ensino garante às crianças a apropriação da linguagem escrita de forma dialógica, proporcionando o contato com diferentes textos/gêneros do discurso que surgem por meio das interações, assim, garantindo sentido e funcionalidade para o processo de apropriação da linguagem escrita. Nesse sentido, Faraco nos diz que:

[...] o objeto de estudo privilegiado no ensino de linguagem, ao abandonarmos o formalismo gramatical, deve ser o texto, na medida que ele é, de fato, a manifestação viva da linguagem. Nesse sentido, até mesmo o ensino dos aspectos normativos estaria subordinados ao trabalho com o texto, isto é, as regras gramaticais não seriam mais ensinadas por meio de frases soltas, abstraídas de contexto, e sim na perspectiva da sua funcionalidade textual. (FARACO, 1999, s/p)

Desta forma, o texto deve ser pensado como unidade básica do ensino e não como pretexto para se trabalhar determinado conteúdo linguístico. Segundo Bakhtin (2016, p. 71) “ O texto é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências), a única fonte de onde podem provir essas disciplinas e esse

pensamento”. Nesse sentido, o texto não deve ser utilizado de forma descontextualizada, mas de maneira a dar sentido as relações sociais do dia-a-dia das crianças, para que estas possam conhecer diferentes tipos de textos/gêneros do discurso e se apropriar da linguagem escrita assegurando a elas uma participação social de forma crítica e reflexiva.

O processo de ensino da linguagem escrita que não consegue garantir uma funcionalidade e aplicabilidade pode gerar um desinteresse por parte das crianças, pois para elas a apropriação da linguagem escrita se dará meramente para satisfazer aos objetivos traçados pela escola. Corroborando com essa ideia Smolka nos fala que:

A escrita, sem função explícita na escola, perde o sentido; não suscita, e até faz desaparecer o desejo de ler e escrever. A escrita, na escola, não serve para coisa alguma a não ser ela mesma. Evidencia-se uma redundância: alfabetizar para ensinar a ler e escrever. (SMOLKA, 2003, p.38)

Dessa forma, a criança precisa aplicar de forma consciente o que foi aprendido durante o seu processo de apropriação da linguagem escrita nas suas interações com os seus pares. As crianças constroem a todo momento diferentes enunciados como forma de solucionar as situações problemas surgidas ao longo das suas relações. Nessa perspectiva, a linguagem está em constante construção e para que a criança possa se apropriar dela deve fazer o uso constante da língua. Segundo Smolka:

A escrita não é apenas um “objeto de conhecimento” na escola. Como forma de linguagem, ela é constitutiva do conhecimento na interação. Não se trata, então, apenas de “ensinar” (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano. (SMOLKA, 2003, p.45)

A apropriação da linguagem escrita com o objetivo de formar cidadãos críticos e participantes ativos da sociedade deve estar baseada nas interações sociais, pois somente por meio delas é que as crianças encontrarão um sentido para o que estão aprendendo.

3 O ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA E A RELAÇÃO COM O USO DOS TEXTOS/GÊNEROS DISCURSIVOS: situando a ação pedagógica do professor na apropriação da linguagem escrita.

O uso do texto/gênero do discurso deve estar presente desde o início do processo de apropriação da linguagem escrita, pois este faz parte do cotidiano do aluno que entra em contato com ele desde muito cedo, de maneira escrita ou oral, mesmo antes de estar alfabetizado. Segundo Ferrarezi Júnior e Carvalho (2015, p. 42):

Desde a entrada das crianças na escola, o texto deve ser uma das coisas que são sistematicamente ensinadas. Tudo parte do texto (seja ele oral ou escrito) e a ele retorna. O que queremos dizer com isto é que toda aula vai girar em torno do texto. Não tem como ensinar língua, principalmente a redação, se o ponto de partida não for um bom texto que sirva de base.

Nesse contexto, o uso de textos no processo de apropriação da língua escrita visa não somente a decifração do código linguístico, mas a contextualização com o seu dia a dia, visto que os textos/gêneros do discurso a serem trabalhados devem estar em consonância com os textos que a criança necessita e tem/pode ter acesso fora do ambiente escolar de modo que ela possa apreender seu uso social de forma clara, que faça sentido. Sobre isso, Goulart (2020, p 71) nos explica que:

A dimensão discursiva dos processos de aprendizagem da escrita compreende relações com as experiências de vida dos sujeitos, atravessadas e pontuadas pela presença da escrita, envolvendo também seus valores. Não basta providenciar um contexto para as unidades de trabalho, sejam fonemas, letras, palavras, sílabas e textos, no caso da linguagem escrita. As conversas, as notícias e os sustos que as crianças levam para a sala de aula são os textos primeiros. É a realidade vivida que se expressa em seus discursos e provoca novos, numa cadeia interminável de falas que são povoadas por outros enunciados: o que ouvem em casa, dos amigos, da TV, na escola, os textos que são lidos para as crianças, marcas muitas vezes que passam despercebidas e que de repente aparecem, surgem no espaço sempre tensionado dos textos escolares.

Assim, durante o processo de apropriação da leitura e da escrita pela criança deve-se respeitar o conhecimento geral de mundo que ela possui, buscando fazer relação com o que é aprendido na escola e o que ela traz das suas relações sociais diárias para que esta possa não somente aprender sobre a aplicabilidade da leitura e escrita, mas também a sua função social.

Nessa perspectiva, sobre a importância da apropriação da leitura e escrita respeitando a sua funcionalidade e aplicabilidade Jolibert (1994) expõe que:

Em definitivo, é preciso que, em cada criança, o escrever não seja sinônimo de trabalho enfadonho, bloqueio e fracasso, mas que evoque, em vez disso, projetos realizados graças à escrita, ou projetos de escrita de ficção concluídos: é preciso que as imagens que vêm à mente das crianças, quando se fala a elas em relação ao escrever, sejam “fazer um cartaz” para anunciar uma exposição, “escrever um argumento” para o espetáculo de retorno da classe de neve, “inventar um conto” para os pequeninos, “fazer um relatório de visita” para o diário da escola, “escrever poemas”, etc., em lugar de “fazer exercícios de gramática”, “completar frases”, “fazer ditados”, “copiar consignas ou temer os testes que lhes serão apresentados. [...] (JOLIBERT, 1994, p. 16)

Dessa forma, durante o processo de ensino da linguagem escrita deve-se mostrar para as crianças que a leitura e a escrita estão intimamente relacionadas com as relações sociais estabelecidas ao longo da sua vida, evitando, assim, atividades de leitura e escrita descontextualizadas que tem como objetivo único e exclusivo a memorização de regras gramaticais e o treino de escrita. De acordo com Jolibert (1994, p. 21):

É preciso que tenham consciência, como leitoras, mas também como produtoras de textos, que existe uma grande variedade de possibilidades tipográficas, de gêneros, de papéis, de dimensões de escritos, e que o mundo real da escrita não se limita nem à folha ofício mimeografada, ocupada pela escrita manuscrita (azul ou violeta, conforme o estêncil) do professor, nem à página impressa do manual.

Assim, o (a) professor (a) deve proporcionar um ensino que garanta a associação do que foi aprendido em sala de aula com as interações sociais que essa criança fará em seu meio. Não se deve apresentar os textos/gêneros do discurso de forma dissociada da realidade, somente como um treino para identificação do mesmo. O texto/gênero do discurso deve ser apresentado respeitando a sua aplicabilidade e seu uso para que a criança tenha a possibilidade de usar os diferentes gêneros do discurso nas diferentes situações que surgirem no seu cotidiano.

Nessa perspectiva, o trabalho com a produção e leitura de textos ao longo da vida escolar da criança deve abandonar as atividades puramente de treino e identificação de características, e, localização de informação de forma mecânica, mas sim, ter como principal objetivo proporcionar a criança durante os momentos de interação com o texto/gênero do discurso, situações em que ela possa

usar/aplicar os diferentes gêneros do discurso visando compreender melhor a sociedade em que vive, bem como saber posicionar-se no seu meio social e emancipar-se.

3.1 Historicizando para melhor compreender as concepções de alfabetização: a relação entre os métodos de ensino e a alfabetização

Quando se fala em ensino da linguagem escrita logo tende-se a remeter a decodificação de símbolos. Entretanto, o processo de apropriação da linguagem escrita não deve restringir-se somente a essa prática mecânica, pois o aluno aprende a ler e escrever sem nenhum significado e relevância para a sua vida em sociedade. Segundo Smolka:

Na época do ingresso na escola, as crianças vivem geralmente sob rígidas e austeras condições de ensino, onde as atividades são as menos variadas possíveis, porque tudo o mais é interrompido e suspenso em prol do ensino da leitura e da escrita. As interações se concentram na escrita como uma complicada habilidade motora a ser desenvolvida, e as preocupações se encontram voltadas para os “pré-requisitos da alfabetização”, apoiando-se nas noções de “maturidade” e na aquisição dos “mecanismos de base” como coordenação motora, lateralidade e outros. (SMOLKA, 2003, p.17)

A autora demonstra, assim, preocupação com os métodos de ensino da linguagem escrita utilizados nos moldes tradicionais, como por exemplo, baseados nos fonemas, na silabação e palavrção que se sustentam principalmente na imposição do silêncio, da imobilidade, da esterilidade e da estagnação (SMOLKA, 2003).

Os métodos de apropriação da linguagem escrita utilizados no Brasil e no Mundo para a apropriação da leitura e da escrita, desde quando os sistemas escolares passaram a ter a tarefa de ensinar a todos, são divididos em: sintéticos e analíticos. Segundo Frade (2007, p.22):

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

Os métodos sintéticos têm como principal característica iniciar o seu processo das partes para o todo. Nesse grupo, encontram-se o método alfabético ou soletração, um dos mais antigos e que se baseia na letra como princípio da alfabetização, o fônico que prioriza os fonemas no seu processo e o método silábico que tem a sílaba como unidade básica.

Dessa forma, os métodos sintéticos têm como principal objeto de estudo a correspondência do que se fala com o que se escreve, sequenciando a apropriação da leitura e escrita partindo das partes para o todo, visando a decifração do código linguístico para em seguida buscar a compreensão. Corroborando com essa ideia Frade (2007) nos menciona que:

Os métodos sintéticos, em geral, parecem privilegiar o sentido do ouvido na relação com os sinais gráficos e neles eram comuns os exercícios de leitura em voz alta e o ditado: todas estas atividades guardam coerência com um tipo de pressuposto: o da transformação da fala em sinais gráficos. (FRADE, 2007, p.25)

Em contrapartida, os métodos analíticos iniciam o seu processo de apropriação da leitura e da escrita por meio do todo para depois se preocupar com as partes. Nesse grupo, encontram-se o método da palavração, que inicia pela palavra até chegar a sílaba, o método global de contos, que vai do texto a frase, e o método de sentencição, da frase a palavra. Todos os métodos desse grupo visam a compreensão e o abandono da decifração. De acordo com Frade (2007, p.26):

O segundo grupo de métodos, os analíticos partem do todo para as partes e procuram romper radicalmente com o princípio da decifração. Buscando atuar na compreensão, estes defenderam a inteireza do fenômeno da língua e dos processos de percepção infantil. Estes métodos tomam como unidade de análise a palavra, a frase e o texto e supõem que baseando-se no reconhecimento global como estratégia inicial, os aprendizes podem realizar posteriormente um processo de análise de unidades que dependendo do método (global de contos, sentencição ou palavração) vão do texto à frase, da frase à palavra, da palavra à sílaba.

Dessa forma, a apropriação da leitura e da escrita deve priorizar um processo de alfabetização que possa contextualizar o uso da linguagem escrita utilizando diferentes gêneros do discurso que possibilitem à criança a aplicabilidade do que foi apreendido no seu dia a dia.

Sendo assim, não basta apenas ensinar a decifrar o sistema de escrita estabelecendo relações entre sons e letras. Também não é suficiente que

os alunos leiam textos completos pertencentes a uma esfera escolar ou literária: é necessário que façam uso da escrita em situações sociais e que se beneficiem da cultura escrita como um todo, apropriando-se de novos usos que surgirem. Temos então uma dupla questão para a escola: precisamos tratar a língua como objeto de reflexão e como objeto cultural, e isto, às vezes, implica em metodologias diferentes. (FRADE, 2007, p.32)

Nessa perspectiva, é necessário que a criança se utilize da fala, do ato de ler e escrever de maneira consciente e competente, objetivando a sua participação no âmbito social de forma pertinente. Para isso, se faz necessário que durante o processo de apropriação da leitura e da escrita, a criança possa entrar em contato com diferentes textos/gêneros e suportes textuais, não somente como forma de conhecer a sua estrutura e características, a fim de futuramente identificá-los durante algum exercício ou mesmo atividade avaliativa, para medir os seus conhecimentos; mas de maneira funcional, de modo que a criança possa compreender seu conteúdo e saber utilizá-lo nas diferentes situações em que necessite e possam surgir no seu dia-a-dia, ou seja, que possam fazer uso deles nas diversas situações comunicativas das quais fizer parte.

Nas últimas décadas ocorreram mudanças significativas no âmbito educacional, principalmente no que se refere ao processo de alfabetização. Anteriormente às crianças entravam na escola com sete anos e os dois primeiros anos eram dedicados à alfabetização. Esta era realizada por meio do método sintético caracterizado por partir da unidade para o todo, ou seja, da letra para a sílaba, da sílaba para a palavra e da palavra para a sentença (SOARES, 2003).

Assim, Bajard (2014, p. 37), faz a crítica, quando expõe que na aprendizagem da leitura seria:

Preciso aprender a transformar signos escritos em signos orais, memorizar a forma oral obtida, repetir inúmeras vezes o texto para exprimir seu sentido. Nesse caso há a adequação entre os métodos de aprendizagem e o conceito de leitura. Os métodos de leitura são baseados nos abecedários que oferecem as chaves da correspondência entre a escrita e o oral. O procedimento consiste em passar do escrito ao oral e vice-versa, com a ajuda de um quadro de correspondências entre letras e sons. É o que se chama decifração.

Esse modelo de ensino da linguagem escrita centra-se na memorização e decifração dos códigos linguísticos sem nenhuma preocupação com a compreensão do texto, nem tão pouco com a sua funcionalidade. “Na ótica desses métodos, aprender a ler e escrever consiste em dominar o código alfabético, que possibilita dupla transposição: da escrita à língua oral e vice-versa. (BAJARD, 2007,

p. 17) ”. Nessa perspectiva, a escola se coloca em um lugar de mera transmissora de conhecimentos, pois o ato de ensinar encontra-se organizado de maneira estática e coloca o professor no lugar de detentor do conhecimento e a criança como alguém que não possui nenhum tipo de conhecimento, o que justifica a sua ida à escola.

De acordo com Smolka (2003, p. 31):

A tarefa de ensinar, organizada e imposta socialmente, baseia-se na relação de ensino, mas, muitas vezes, oculta e distorce essa relação. Desse modo, a ilusão e o disfarce acabam sendo produzidos, não pela constituição da relação de ensino, mas pela instituição da tarefa de ensinar. Em várias circunstâncias, a tarefa rompe a relação e produz a “ilusão”. Ou seja, da forma como tem sido vista na escola, a tarefa de ensinar adquire algumas características (é linear, unilateral, estática) porque, do lugar em que o professor se coloca (e é colocado), ele se apodera (não se apropria) do conhecimento; pensa que possui e pensa que sua tarefa é precisamente dar o conhecimento à criança. Aparentemente, então, o aprendizado da criança fica condicionado à transmissão do conhecimento do professor.

Em continuidade a historicização aqui engendrada, com o advento do construtivismo, principalmente, a partir das pesquisas desenvolvidas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986), que desenvolveram um estudo sobre como se dá o processo de aquisição da leitura e escrita, os métodos sintéticos, baseados na decodificação de símbolos e os analíticos, no uso da palavra, passaram a ser questionados. Segundo Soares (2003), o construtivismo:

Trouxe uma significativa mudança de pressupostos e objetivos na área da alfabetização, porque alterou fundamentalmente a concepção do processo de aprendizagem e apagou a distinção entre aprendizagem do sistema de escrita e práticas efetivas de leitura e de escrita (SOARES, 2003, p.10).

A criança passou a ser vista como centro de todo processo educacional e como um ser que deve dominar o método de se chegar ao conhecimento. Dessa forma, não cabia mais o uso de cartilhas e nem tampouco a memorização de palavras. A aquisição da linguagem escrita começou a ser pensada como um processo onde não se aprende somente a ler e escrever, mas também a sua funcionalidade e aplicabilidade no meio social ao qual a criança está inserida. Assim, segundo Bajard (2007, p. 10):

Os métodos ativos preconizam que as aprendizagens fundamentais sejam construídas dentro de uma prática de linguagem. Assim como a criança aprende a falar falando, aprende a andar andando, aprenderá a língua escrita através de seu uso.

Desta forma, não se deve desvincular a apropriação da leitura e da escrita do contexto social que as crianças estejam inseridas, pois somente por meio da utilização do que é aprendido por elas na escola durante as suas interações sociais com seus pares é que irá garantir um significativo aprendizado.

Nesse sentido, Smolka buscando o ensino da apropriação da leitura e da escrita de forma a respeitar as interações sociais, bem como, a funcionalidade e aplicabilidade do que é ensinado dentro de sala de aula questiona as ideias construtivistas que dominavam o cenário educacional até então para propor uma nova visão frente a alfabetização, sendo assim, a perscrutora da perspectiva discursiva.

Assim como Smolka, Bajard também nos ajuda a subsidiar os estudos com base na perspectiva discursiva colaborando com a compreensão da importância do ensino da apropriação da leitura e da escrita com sentido e baseado nas interações sociais. A seguir, iremos nos apropriar um pouco mais da abordagem discursiva a luz das ideias de Smolka, Bajard e outros.

3.2 O uso dos gêneros do discurso no processo de ensino da linguagem escrita: contribuições da perspectiva discursiva

Mesmo antes de frequentar a escola, a criança já tem contato com diferentes tipos de gêneros discursivos, quer seja por meio do contato real com histórias infantis, imagens, revistas, embalagens e outros, quer seja ouvindo o texto proferido por outra pessoa, seja manuseando-o, ou por meio de brincadeiras de ler e escrever.

Dessa forma, é dever da escola garantir que esse contato permaneça, proporcionando interações reais com diferentes textos, atentando para suas funcionalidades e usos mediante a intenção de lê-los e produzi-los de modo a atender necessidades reais, (JOLIBERT e JACOB, 2004).

Nesse sentido, Bakhtin (2000, p. 301-302) nos esclarece:

Esses gêneros do discurso nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade antes mesmo que lhe estudemos a gramática [...] Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados [...] Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais. [...] Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível.

Dessa maneira, é importante destacar que a maioria das escolas não têm proporcionado esse espaço para que as crianças possam se tornar leitoras e escritoras. A esse respeito Smolka (2012, p. 128) nos esclarece:

[...] o que é ser leitora e escritora “na escola”? É decodificar e codificar mensagens por escrito; é ler e escrever “com sentido”. Mas ler com sentido é a última etapa que a escola espera da criança no processo de alfabetização. A escola não trabalha o ser, o constituir-se leitor e escritor. Espera que as crianças se tornem leitoras e escritoras como resultado do seu ensino. No entanto, a própria prática escolar é a negação da leitura e da escrita como prática dialógica, discursiva, significativa.

Nessa perspectiva, o ensino da linguagem escrita deve proporcionar as crianças momentos dialógicos que possam colaborar com a apropriação da leitura e da escrita com sentido. Esse processo, que deve ser vivenciado pela criança, é muito complexo. Corroborando com essa ideia Jolibert (1994, p.44) nos assevera que:

Escrever é uma atitude totalmente pessoal, um processo complexo que articula os aspectos eminentemente pessoais, que são a representação, a memória, a afetividade, o imaginário, etc. Ninguém pode fornecer a uma criança essa atividade, essa aprendizagem e, definitivamente, essa alquimia própria.

Assim, a escola deve assegurar que as crianças mantenham o contato com os textos desde o início do processo de apropriação da linguagem escrita, não como forma de aprender a decodificar os códigos linguísticos e conseguir decifrar o que está escrito sem lhe atribuir sentido, mas permitir que as crianças possam ler e compreender o que foi lido.

Nessa perspectiva, a escola tem se eximido da sua responsabilidade enquanto instituição que deve garantir aos estudantes meios para que estes possam se tornar cidadãos críticos. Segundo Smolka (2012, p. 48):

[...] o ensino da escrita tem se reduzido a uma simples técnica, enquanto a própria escrita é reduzida e apresentada como uma técnica, que serve e funciona num sistema de reprodução cultural e produção em massa. Os efeitos desse ensino são tragicamente evidentes, não apenas nos índices

de evasão e repetência, mas nos resultados de uma alfabetização sem sentido que produz uma atividade sem consciência: desvinculada da práxis e desprovida de sentido, a escrita se transforma num instrumento de seleção, dominação e alienação.

A autora nos mostra que o ensino da leitura e da escrita não tem alcançando o seu principal objetivo, pois ao desvincular a apropriação da linguagem escrita do contexto social em que se encontra a criança, isto é, a impossibilita de ver sentido e aplicabilidade para o que está sendo apreendido, e conseqüentemente a impede de utilizar esse conhecimento no seu dia a dia, tornando dessa maneira a apropriação da leitura e escrita como algo meramente mecânico, obrigatório e sem nenhum sentido para as suas relações sociais.

Assim, a sociedade contemporânea está em constante mudança e cabe à escola adaptar-se para colaborar com a formação de cidadãos críticos e que estejam aptos a viver em sociedade. Assim, não se deve pensar em um ensino da linguagem escrita meramente mecânico que se utiliza somente da decodificação de símbolos sem nenhuma significação para o aluno. Pelo contrário, a alfabetização deve priorizar um trabalho de maneira contextualizada e baseada nas práticas sociais.

Jolibert (1994, p. 33) salienta que:

[...] a importância de que as atividades de produção de textos escritos sejam propostas em um meio em que os alunos sejam ativos e gerenciem sua ação, afirmando que “é enquanto se vive em um meio sobre o qual se pode agir, no qual se pode – com os demais – discutir, decidir, realizar, avaliar,... que se criam as situações mais favoráveis para a aprendizagem.

Dessa forma, deve-se proporcionar ao aluno uma apropriação da linguagem escrita com funcionalidade e aplicabilidade para que o mesmo possa compreender o mundo que o cerca, bem como, interagir de forma eficiente com os seus pares. O professor/a deve oferecer aos/às seus/suas discentes diferentes gêneros textuais a fim de que estes/as consigam não só fazer a decodificação dos símbolos, mas também fazer a leitura de mundo necessária para a sua vida em sociedade.

Nessa perspectiva, ler se constitui em uma ação reflexiva e de questionamentos, pois através do seu uso consciente, o indivíduo consegue transformar as informações contidas no texto em conhecimento e por meio dele emancipar-se, e assim, construir a sua autonomia frente à sociedade.

Assim, a escola deve distanciar-se da visão tradicional do ensino da linguagem escrita, em que se considera alfabetizada a pessoa que consegue decifrar o código linguístico sem se preocupar com a compreensão do texto. E aproximar-se do texto/gênero do discurso como unidade básica do ensino, oferecendo aos alunos diferentes textos/gêneros do discurso que proporcionem uma aprendizagem significativa do ato de ler e escrever, priorizando seu uso social. De acordo com Goulart (2020, p. 76):

O trabalho do alfabetizador, mobilizando atos cognitivos e criadores de sujeitos em interação, abre-se para o ensino - aprendizagem da escrita com sentido, humano, cultural. Não se trata de atualizar conhecimentos, mas de repensar o sentido político de estar na escola e de aprender a ler e a escrever.

Diante do exposto, a leitura e a escrita caracterizam-se, principalmente, como uma atividade que proporciona a compreensão do mundo de forma crítica, e que garante a participação ativa do aluno enquanto cidadão crítico e consciente de seus direitos, mas o ato de ler e de escrever devem ser muito bem planejados e organizados, para que possa ocorrer uma aprendizagem significativa, e para que estes possam cumprir o seu papel social, a formação de leitores e escritores críticos.

Dessa forma, o (a) professor (a) deve estar no papel de mediador do conhecimento, propondo atividades que proporcionem o contato do aluno com diversos textos/gêneros textuais em diferentes contextos, tanto no âmbito escolar quanto no âmbito social, objetivando a aprendizagem significativa, além da aplicabilidade no seu cotidiano.

4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A Pesquisa científica é uma atividade característica do ser humano que tem como finalidade conhecer e explicar os fenômenos, trazendo respostas aos questionamentos e problemas que se encontram na sociedade. Minayo (2001, p. 17), considera a pesquisa como uma:

[...] atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a natureza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação.

Nessa perspectiva, a pesquisa surge por meio das relações humanas objetivando responder questões surgidas ao longo das interações sociais. Sobre isso, Bandeira (2016) nos expõe que:

A pesquisa científica é uma necessidade humana e surgiu das relações produzidas com a natureza e o contexto sócio - histórico na intenção de encontrar respostas aos problemas elaborados. (Bandeira, 2016, p. 65)

A pesquisa científica distingue-se de acordo com o tipo de conhecimento produzido, em básica, que há a produção de novos conhecimentos científicos e, aplicada, com aplicação de conhecimentos já existentes ou produção de novos. (Pereira, 2019)

Por se tratar de uma pesquisa realizada em um mestrado profissional a natureza desta investigação será aplicada, pois ela está voltada para a aplicação e intervenção na prática. Esse tipo de investigação como afirma Gil (2008, p.27):

[...] tem como característica fundamental o interesse na aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos. Sua preocupação está menos voltada para o desenvolvimento de teorias de valor universal que para a aplicação imediata numa realidade circunstancial.

Assim, a pesquisa do tipo intervenção visa à modificação de uma realidade, respondendo de maneira crítica as questões surgidas por meio de interações sociais de forma a produzir conhecimentos científicos bem como colaborar com a formação de cidadãos críticos. Segundo Pereira (2019, p. 35):

Por pesquisa de intervenção em educação entendemos um conjunto de metodologias de investigação que intervém na educação de modo multirreferencial para produzir conhecimentos científicos com os coletivos

sociais sobre suas condições objetiva e subjetivamente intencionando a transformação crítica de tais condições sendo, portanto, o conhecimento advindo de uma práxis investigativa centrada no diálogo humano com vistas a emancipação social.

Dessa maneira, a pesquisa de intervenção será utilizada buscando a modificação da realidade escolar no que se refere a utilização de diferentes textos/gêneros do discurso no processo de apropriação da leitura e escrita, objetivando a formação de cidadãos críticos que possam colaborar ativamente com a transformação social, por meio da apropriação da linguagem escrita nas turmas de alfabetização.

4.1 O tipo de pesquisa

A metodologia científica estuda os métodos ou instrumentos que são necessários para o desenvolvimento de um trabalho científico, está relacionada com as técnicas e os processos utilizados para o percurso de uma pesquisa de cunho científico. De acordo com Thiollent (1986, p. 25):

Além de ser uma disciplina que estuda os métodos, a metodologia é também considerada como modo de conduzir a pesquisa. Neste sentido, a metodologia pode ser vista como conhecimento geral e habilidades que são necessárias ao pesquisador para se orientar no processo de investigação, tomar decisões oportunas, selecionar conceitos, hipóteses, técnicas e dados adequados. O estudo da metodologia auxilia o pesquisador na aquisição desta capacidade. Associado à prática da pesquisa, o estudo da metodologia exerce uma importante função de ordem pedagógica, isto é, a formação do estado de espírito e dos hábitos correspondentes ao ideal da pesquisa científica.

Nessa perspectiva, a pesquisa é necessária para a elaboração de trabalhos científicos realizados com base na metodologia. Dessa forma, faz-se necessário delimitar o percurso metodológico que direcionou a pesquisa, pois foi ele quem nos orientou durante o processo de investigação a selecionar conceitos, hipóteses e dados adequados.

A pesquisa científica em relação a abordagem do problema pode ocorrer de três formas: quantitativa, que tem como principal objetivo mensurar os dados obtidos durante o percurso da pesquisa; a qualitativa, que se preocupa em descrever os fenômenos sociais e a quanti - qualitativa, que associa a mensuração dos dados com a descrição dos fenômenos visando uma melhor compreensão do objeto pesquisado. Segundo (Pereira 2019, p.28):

Em relação à abordagem, a pesquisa caracteriza-se pela forma como o objeto é tratado, pela maneira de aproximação entre a realidade concreta investigada e análise científica desta. Este termo corresponde a um conjunto de técnicas de aproximação do conhecimento, podendo ser pela forma quantitativa (mensuração/ caráter mais objetivo à análise), qualitativa (compreensão/ caráter mais subjetivo à análise) ou ambas ao mesmo tempo.

Nesse sentido, em relação à abordagem do problema a pesquisa será qualitativa, a que não se preocupa com a representatividade numérica, mas sim, com a compreensão aprofundada de um determinado grupo social, de uma organização, etc (GOLDENBERG, 1997, p. 34).

Para Minayo (2001), esse tipo de pesquisa se utiliza do universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, e está ligada a um espaço mais aproximado das relações, dos processos e dos fenômenos. Ainda de acordo com a autora (Minayo, 2001, p. 21-22):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Quanto aos objetivos a pesquisa é exploratória, descritiva e explicativa. Exploratória por ter como finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, no intuito de formular problemas mais específicos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. Descritiva, pois faz uma descrição das características de uma população ou fenômeno, e por fim ela será explicativa, uma vez que visou identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. (GIL, 2008).

Quanto à natureza da pesquisa, a pesquisa utilizada será a do tipo intervenção, pois visa a geração de conhecimentos para serem aplicados na resolução de problemas relacionados à prática, contribuindo, assim, com a construção de novos conhecimentos científicos bem como a aplicação dos já existentes. Corroborando com essa ideia Pereira (2019) nos diz que:

A pesquisa de intervenção em educação objetiva a produção de conhecimentos implicados. Sua natureza é a práxis da educação que incorpora experiências e saberes profissionais e a totalidade da escola e de outros espaços não escolares. Também agrega diversos procedimentos metodológicos, técnicas e dispositivos de investigação. (PEREIRA, 2019, p. 35)

No âmbito da pesquisa de cunho científico são utilizados os métodos de abordagem e os métodos de procedimento. Os métodos de abordagem dizem respeito ao pensamento, raciocínio que será desenvolvido durante o percurso da pesquisa. Enquanto os métodos de procedimento apontam para a explicação de fenômenos gerais e menos abstratos, dizem respeito à etapa mais concreta da pesquisa, em que o pesquisador se utiliza de meios para a análise e interpretação de dados coletados, bem como, observações realizadas no percurso da pesquisa.

Assim, como método de abordagem foi utilizado o materialismo dialético, pois ele acredita que a realidade ajuda a compreender as produções humanas. Segundo Pereira (2019, p. 64):

As pesquisas, no método dialético, tomam a realidade concreta como totalidade, isto é, reconhecem que existe uma interdependência entre a realidade e os fatos e os fenômenos que a representam, sendo inerente a essa realidade as mudanças tanto em nível do quantitativo quanto qualitativo que são provadas pela contradição - principal elemento de compreensão do fenômeno que concretiza contínuas mudanças da realidade.

Dessa maneira, a pesquisa foi pensada para ocorrer em uma determinada realidade da escola, partindo da problemática do uso do texto/ gênero do discurso como unidade básica para a apropriação da linguagem escrita.

De acordo com Pereira (2019, p. 65):

O pressuposto básico do materialismo é analisar a vida concreta para explicar as contradições inerentes à forma de produção de vida baseada no modo de produção. Marx e Engels colocam de ponta cabeça a tese do idealismo de que seriam as ideias que dariam corpo à vida material.

Assim, partindo dessa realidade foram propostas discussões e reflexões, a fim de, buscar caminhos que possam colaborar para a mudança das práticas escolares com vista à emancipação social.

Como método de procedimento foram utilizados alguns pressupostos da pesquisa-ação do tipo colaborativa, pois essa abordagem ao longo dos anos vem apresentando resultados muito significativos em relação as pesquisas no âmbito da educação.

Entende-se por pesquisa-ação do tipo colaborativa aquela em que todo processo é realizado com a coparticipação entre os participantes da pesquisa e o pesquisador, com o objetivo da reestruturação e reconstrução do trabalho pedagógico com a linguagem escrita no ambiente de ensino, o que é o nosso caso

nesta investigação, especificamente, no processo de apropriação da linguagem escrita na perspectiva discursiva tendo o texto como unidade básica de ensino. (BORTONI-RICARDO, 2011).

Segundo Thiollent (1986, p. 14) a pesquisa-ação:

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

Assim, a pesquisa-ação do tipo colaborativa volta-se para a natureza socialmente construída da realidade e para os processos de cooperação construídos entre os participantes de investigações. Dessa forma, estabelece-se uma relação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa de forma que os dois colaborem de maneira ativa durante o percurso da pesquisa visando a transformação do ambiente social. (Ibiapina, 2016)

Ainda de acordo com Ibiapina (2016, p. 35 e 36):

A pesquisa colaborativa inicia, no final da década de 1990, a construção de um campo de saberes que [...] rompe com a concepção de que pesquisadores e docentes e as suas produções, necessariamente, restrinjam-se a produzir saberes que circulem apenas nos seus próprios mundos, não concorrendo para que haja a comunicação interconectada entre eles. Dessa forma surge a proposição de que, colaborativamente, pesquisadores e docentes podem se aliar no processo de construção de saberes, proporcionando a interconexão entre esses mundos.

Nessa direção, a pesquisa-ação do tipo colaborativa associa o pesquisador a todos os participantes do contexto escolar de forma que todos possam construir conhecimentos, e assim modificar o seu ambiente. Vale lembrar que cada participante nesse processo de pesquisa tem o seu papel, e durante o percurso não somente o pesquisador constrói conhecimento científico, mas todos os participantes fazem trocas constantes de conhecimento de forma a construir e reconstruir os seus conhecimentos. Sobre isso, Ibiapina (2016, p. 44) nos fala que:

Nesse caso, compreendemos que, diferentemente dos princípios que orientam os ciclos de reflexão propostos pela pesquisa-ação, em que a maioria dos pesquisadores admite ser possível refletir sozinho; os princípios da pesquisa colaborativa orientam que os processos reflexivos são necessariamente colaborativos, isto é, para ocorrerem é essencial e necessário ter outros como parceiros (díade ou pequenos grupos), que colaboram no processo reflexivo com questionamentos críticos que tornam possível transpor em palavras as práticas e as teorias, tornando

os parceiros conscientes das suas ações e das teorias que orientam o agir docente, bem como das possibilidades de transformá-lo. Nesse caso, com base no exposto, a reflexão precisa ser organizada necessariamente para ocorrer entre mais de um partícipe.

Nesta pesquisa o processo colaborativo reflexivo foi desenvolvido com um grupo de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental na cidade de Paço do Lumiar no Maranhão.

Ainda de acordo com a autora, o primeiro desafio do pesquisador na pesquisa-ação do tipo colaborativa consiste em encontrar colaboradores com o mesmo interesse social e que pretendem compreender e transformar a sua prática.

O processo de pesquisa é, portanto, organizado a partir do interesse inicial do pesquisador, que possui um projeto de investigação sobre determinados aspectos da prática educativa. Encontrar parceiros que também possuem necessidades de compreender e de transformar a prática é um dos primeiros desafios colaborativos, isto é, encontrar parceiros que tenham os mesmos interesses investigativos do pesquisador, transformando a intenção inicial de pesquisa em objetivo comum de investigação, significa possibilidade para produzir saberes de forma colaborativa. (IBIAPINA,2016, p.46)

Ibiapina e Ferreira (2005, p. 73) esclarecem que:

A pesquisa colaborativa tem um caráter de participação e colaboração por parte dos pesquisados e auxilia na compreensão e explicação das situações práticas educativas com a intenção de transformar a realidade das escolas e dos professores.

Na pesquisa colaborativa há uma ação conjunta entre o pesquisador e o professor, assegurando ao professor um processo de reflexão e problematização de sua formação e prática, visando atender às suas necessidades. E ao pesquisador, contribui de forma a construir um novo conhecimento científico, bem como ampliar os seus conhecimentos pessoais e profissionais. Segundo Ibiapina (2008, p. 114-115) a pesquisa colaborativa contribui:

[...] quando o pesquisador aproxima suas preocupações das preocupações dos professores, compreendendo-as por meio da reflexividade crítica, e proporciona condições para que os professores revejam conceitos e práticas; e de outro lado, contempla o campo da prática, quando o pesquisador solicita a colaboração dos docentes para investigar certo objeto de pesquisa, investigando e fazendo avançar a formação docente, esse é um dos desafios colaborativos, responder às necessidades de docentes e os interesses de produção de conhecimentos.

Dessa forma, a pesquisa colaborativa traz benefícios, tanto para o professor prático, quanto para o professor pesquisador, na medida em que os dois compartilham conhecimentos na busca de solução da sua prática diária bem como da sua formação inicial e continuada.

4.2 Universo da pesquisa

Essa pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal de Paço do Lumiar – MA- U.EB. Ensinamos com Amor, localizada na Estrada da Maioba, um bairro da zona rural do município. O estudo foi realizado com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, 1º ao 5º ano.

Com o surgimento da Pandemia do Covid 19, doença transmitida por um vírus e altamente contagiosa que se espalhou rapidamente pelo mundo no início do ano de 2020, algumas medidas sanitárias precisaram ser estabelecidas para a contenção da doença, e uma das principais medidas adotadas foi a do distanciamento social. No âmbito educacional as escolas precisaram suspender as suas aulas presenciais e adotar novos meios para garantir o vínculo e a rotina escolar dos alunos.

A Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020 COMSEP (Conselho Municipal de Segurança Pública), resolveu:

Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em cursos regularmente autorizados, por atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.

Assim, a educação superior ficou autorizada a substituir as aulas presenciais por aulas remotas, por meio da internet, enquanto que a educação básica ficou a cargo dos Estados e Municípios deliberarem, os quais adotaram diversas metodologias como forma de garantir a rotina escolar.

No município de Paço do Lumiar - MA, local onde a pesquisa foi realizada, a metodologia adotada foi a *online* por meio das redes sociais como forma de garantir o vínculo escolar entre os alunos e a escola, visando evitar maiores prejuízos causados pelo distanciamento social tão necessário para a contenção do vírus.

Sendo assim, foi nesse contexto que se delineou a investigação, o que promoveu muitos redirecionamentos no percurso traçado.

4.3 As colaboradoras da pesquisa

As colaboradoras da pesquisa foram 05 (cinco) professoras do 1º ao 5º dos anos iniciais de uma escola do município de Paço do Lumiar. A priori, nossa intenção de pesquisa estava relacionada somente com o ciclo de alfabetização, entretanto, com a Pandemia do Covid 19 e com aulas ministradas de forma *online* o processo de apropriação da linguagem escrita dos alunos dos anos iniciais ficou prejudicado. Dessa forma, a escolha por todas as turmas dos anos iniciais se deu devido essas crianças, segundo as colaboradoras da pesquisa, terem iniciado o seu processo de apropriação da linguagem escrita de forma *online*, assim, precisando de mais apoio nesse momento de volta às aulas presenciais.

Como consequência também da Pandemia do Covid 19 houve a instituição da Resolução Nº 04/2020 PPGEEB que autorizava a turma de 2020 a fazer apenas uma proposta de intervenção a partir da realidade estudada, diante da autorização desta resolução e das problemáticas observadas na escola no que se refere a apropriação da linguagem escrita nas turmas de 1º ao 5º ano da escola estudada optamos por desenvolver o percurso da pesquisa, bem como, a elaboração do produto educacional resultado da pesquisa do 1º ao 5º do ensino fundamental I - anos iniciais.

4.4 Instrumento de geração de dados

Essa pesquisa mediante os redirecionamentos citados a pouco teve como um dos principais objetivos de estudo elaborar, um material propositivo de orientações teórico metodológicas que subsidiem professores do 1º ao 5º do ensino fundamental I a desenvolverem o ensino da linguagem escrita na perspectiva discursiva tendo o texto como unidade básica de ensino.

Dessa forma, para iniciar o processo de geração de dados foi realizada uma pesquisa bibliográfica utilizando como fontes de pesquisa materiais já elaborados (livros, artigos científicos, dissertações, teses). GIL (2008, p. 50), esclarece que utilizar uma pesquisa bibliográfica é:

[...] permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente [...] A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados senão com base em dados secundários.

Assim, para a realização da pesquisa colaborativa é preciso que ocorra a sistematização de procedimentos como: a sensibilização dos colaboradores, o diagnóstico das necessidades de formação e os ciclos reflexivos de formação. As sessões reflexivas. A respeito das sessões reflexivas Ibiapina (2008, p.97) nos diz que:

As sessões reflexivas são sistematizadas com a finalidade de auxiliar os professores a reconstruir conceitos e práticas, desenvolvendo um processo reflexivo que inicia pelas construções já existentes e pela identificação dos componentes básicos dos eixos teóricos da ação e as tendências que estão mais próximas do fazer didático. Essa reflexão promove a reelaboração de conceitos e práticas pedagógicas e a avaliação das possibilidades de mudança da atividade docente.

E, em continuidade à geração de dados, os instrumentos utilizados foram: para a Sensibilização: visita à Escola, aplicação de questionário e rodas de conversas.

A aplicação de questionário como instrumento de pesquisa foi utilizada por entendermos que este se configura como um instrumento rápido para geração de dados onde há uma maior liberdade para expressar opiniões, além, da entrevista, aplicada com o objetivo de fornecer informações pertinentes para o objeto de pesquisa.

De acordo com Thiollent (1986, p. 65):

No contexto particular da pesquisa-ação, os questionários obedecem a algumas das regras dos questionários comuns (clareza das perguntas, perguntas fechadas, escolha múltipla, perguntas abertas, etc.). Todavia, há algumas diferenças. Na pesquisa-ação o questionário não é suficiente em si mesmo. Ele traz informações sobre o universo considerado que serão analisadas e discutidas em reuniões e seminários com a participação de pessoas representativas. O processamento estatístico das respostas, com computadores ou não, nunca é suficiente. O processamento adequado sempre requer uma função argumentativa dando relevo e conteúdo social às interpretações.

Na etapa do Diagnóstico: foi realizada uma entrevista narrativa, nesta as colaboradoras da pesquisa produziram uma narrativa a respeito de sua prática buscando refletir por meio dos relatos de suas ações. Dessa maneira, refletindo criticamente sobre as suas tomadas de decisões durante uma determinada ação,

ajuda o professor pesquisador a elaborar suas sistematizações de conhecimento. Esta foi entregue as professoras por conta do distanciamento social uma ficha com espaço para a sua escrita utilizando-nos do google forms de maneira online, assim como, a disponibilização do contato da equipe de pesquisa para eventuais dúvidas e reuniões pelo WhatsApp e também Google Meet.

Dando continuidade ao nosso percurso de pesquisa, o Ciclo Reflexivo de formações continuadas, proposto a priori, não foi possível de ocorrer, pois como a pesquisa foi desenvolvida, em sua grande parte durante a Pandemia do Covid 19, momento em que as escolas estavam fechadas, impossibilitou sobremaneira um contato maior com as colaboradoras, e, quando ocorreu a abertura das escolas a pesquisadora teve que retornar para as atividades laborais, pois a licença para estudo concedida desde o início do percurso da pesquisa chegou ao fim.

Dessa forma, e em virtude do conteúdo da Resolução Nº 04/ 2020 PPGEEB, já anunciada a pouco, a qual flexibilizou aos pesquisadores do PPGGEB elaborarem apenas uma proposta sem ter que fazer sua aplicabilidade, a equipe de pesquisa optou por elaborar um portfólio a partir das respostas das professoras colaboradoras à entrevista narrativa, aos questionários e às proposições feitas durante reuniões *online* e presenciais.

4.5 Sistematização e análise dos dados

Dentro da Pesquisa do tipo pesquisa - ação na vertente colaborativa a narrativa reflexiva é a mais utilizada como instrumento para a escrita, apresentação e análise dos dados da pesquisa. (IBIAPINA, 2008). Ainda segundo a autora:

A narrativa reflexiva mostra a possibilidade de o autor posicionar-se, falar do e com os dados, de modo a criar laços, construir pontes, buscar confrontos e possibilidades de comunicação com outros discursos, evidenciando o caráter parcial e provisório daquilo que é produzido. (IBIAPINA, 2008, p. 111)

Nessa perspectiva, optamos pela aplicação da narrativa reflexiva com as professoras colaboradoras por entendermos que por meio das narrativas desenvolvidas por elas poderíamos compreender melhor a respeito da sua prática em sala de aula, bem como, as suas concepções acerca da apropriação da linguagem escrita.

Dessa forma, a narrativa reflexiva proporciona aos envolvidos da pesquisa um diálogo com outros discursos a respeito de uma mesma realidade de maneira que eles possam refletir e assim, modificar a sua prática.

Ao propormos a narrativa reflexiva para as professoras colaboradoras não nos prendemos a perguntas fechadas, que impõem as respostas, oferecemos direcionamentos que nos levassem a conhecer melhor a sua prática diária no que diz respeito ao ensino da linguagem escrita, além de tentarmos conhecer por meio de seus textos narrativos as suas concepções de apropriação da linguagem escrita. Dessa maneira, entendemos que as professoras poderiam ficar mais livres para a criação da sua narrativa, e que pudessem também através dos questionamentos e direcionamentos refletir sobre o assunto e expressassem a sua opção quanto o estudo.

A narrativa reflexiva, assim, colabora não somente com o pesquisador ao proporcionar uma análise a luz do que os participantes da pesquisa têm como prática ou como concepção, mas também auxilia aos colaboradores a refletir em cima do que é escrito ao relatar as suas vivências.

4.6 O produto da pesquisa

Por se tratar de um Mestrado Profissional, esta pesquisa visa a produção de um texto dissertativo e um produto resultado do percurso da pesquisa denominado produto educacional. Assim, foi produzido um Portfólio Pedagógico intitulado: ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA: como o texto assume o lugar de unidade básica de ensino nos anos iniciais? - PORTFÓLIO DE PISTAS DIDÁTICAS.

Este irá conter orientações teórico metodológicas de como utilizar os textos/gêneros discursivos durante o processo de apropriação da linguagem escrita, além de exemplos de planejamentos materializados por meio de sequências didáticas que usam os textos como unidade básica para o ensino da leitura e da escrita.

Nessa perspectiva, salientamos que a pesquisa-ação do tipo colaborativa e o contexto escolar são indissociáveis, pois esta pesquisa proporcionou tanto às colaboradoras da pesquisa quanto às pesquisadoras uma ressignificação da prática docente no ensino da linguagem escrita tendo como pressupostos a perspectiva discursiva no ensino e na aprendizagem.

5 O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA UTILIZANDO OS GÊNEROS DO DISCURSO NA PERSPECTIVA DISCURSIVA: uma proposta metodológica para a ação docente nos anos iniciais do ensino fundamental.

Nesta seção apresentaremos os dados empíricos da Pesquisa, desde a entrada no *lócus* da Pesquisa, passando pelo diagnóstico, a intervenção e os resultados desta.

5.1 Contextualizando o cenário investigado

A pesquisa foi realizada em uma Unidade de Educação Básica (U.E.B) da Rede Municipal de Paço do Lumiar - MA, zona rural do município. Decidimos por não identificar o nome da escola, e dessa forma, iremos utilizar o nome fictício “U.E.B Ensinamos com Amor”.

A escolha da escola se deve em primeiro lugar por sua localização, pois facilitou o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que era próxima ao trabalho e residência da pesquisadora, além de que a equipe de pesquisa foi muito bem recebida e acolhida pela unidade educacional que possui a etapa escolar de interesse da investigação.

Paço do Lumiar é um município brasileiro do estado do Maranhão. Pertence à Região Metropolitana de São Luís que junto com outras seis cidades: Raposa, São José de Ribamar, Alcântara, Santa Rita, Rosário, Bacabeira formam a maior metrópole do estado do Maranhão (também conhecida como Grande São Luís). Sua população, conforme estimativas do IBGE de 2021, era de cento e vinte e cinco mil duzentos e sessenta e cinco habitantes.

O município foi criado a partir do desmembramento do município de São José de Ribamar. É caracterizado por ser uma cidade dormitório, pois a maioria dos seus mais de 100 mil habitantes trabalha em São Luís. Os principais bairros são Maiobão, Maioba, Mocajituba, Iguáiba e Porto do Mocajituba. O município possui extensas áreas verdes ainda não ocupadas por atividades humanas, e é um lugarejo que ainda conserva aspecto de cidadezinha do interior.

Os principais setores de geração de renda para a população são: Agropecuária (1,73%), Indústria (12,61%, com destaque para o setor alimentício),

Serviços- Administração, defesa, educação, saúde pública e seguridade social (40,48%) e Serviços- Demais setores (45,17%)

Paço do Lumiar possui 92 escolas públicas e privadas, além de instituições de ensino superior privadas. A Escola Ensinamos com Amor é uma escola do município de Paço do Lumiar situada na estrada da Maioba, oferece o ensino fundamental I e II, além, da educação de jovens e adultos.

Quanto a estrutura física a escola conta com 5 salas de aula, secretaria, sala da direção e de professores, banheiros adaptados, rampa, cantina e pátio. Possui em média 279 alunos matriculados em toda a escola, duas diretoras, uma geral e outra adjunta, uma coordenadora pedagógica e professores, distribuídos em todos os níveis de ensino ofertados pela escola.

A priori, iríamos realizar a pesquisa somente com os (as) professores (as) do 3º ano do ensino fundamental I por acreditarmos que essas turmas estariam com maiores prejuízos devido aos dois anos da Pandemia da Covid 19, evento mundial que obrigou em 2020 as escolas a trabalharem de forma remota, por meio de mensagens via aplicativo de WhatsApp e atividades impressas que eram entregues aos alunos e depois devolvidas aos professores para as devidas correções, como já mencionamos anteriormente. Entretanto, com as nossas primeiras visitas à escola e conversa com a coordenadora escolar percebemos que o ensino fundamental I, 1º ao 5º ano, estava enfrentando dificuldades quanto o ensino da linguagem escrita e optamos/combinamos por fazer a proposta de pesquisa para as cinco salas da escola, com os (as) cinco professores (as) de 1º ao 5º ano do ensino fundamental I. Depois da conversa inicial presencial de apresentação do Projeto de Pesquisa que aconteceu no dia trinta e um de agosto do ano de dois mil e vinte e dois (31.08.2022), todas as professoras aderiram à pesquisa.

A pesquisa contou com a colaboração das 5 professoras dos anos iniciais do fundamental I da escola, que são concursadas no município de Paço do Lumiar e apresentam vasta experiência na educação básica. Por questões éticas aqui chamaremos as professoras colaboradoras assim: professora colaboradora do 1º ano, como PC1; professora colaboradora do 2º ano, como PC2; professora colaboradora do 3º ano, como PC3; professora colaboradora do 4º ano, como PC4 e professora colaboradora do 5º ano, como PC5.

5.2 O processo de ensino da linguagem escrita nos anos iniciais do ensino fundamental: o que nos diz a realidade investigada

Os dados da pesquisa foram gerados por meio da aplicação de uma entrevista narrativa (Apêndice A) e um questionário (Apêndice B) com as cinco professoras. A entrevista narrativa foi escolhida por entendermos que seria uma forma potente de conhecermos em detalhes a realidade do uso de textos no processo de ensino da linguagem escrita destas docentes, visto que as professoras descreveriam as suas experiências de forma que pudéssemos conhecer de fato a sua prática diária vivida. Segundo Ravagnoli (2018, p.09):

A entrevista narrativa é um procedimento de construção de dados que buscam compreender as experiências do indivíduo, inseridas em uma realidade social determinada. Assim, privilegia a introspecção do entrevistado que, pela linguagem, atribui significado às suas experiências, por meio de narrativas construídas segundo seus próprios critérios de utilização e relevância.

Nessa perspectiva, entendemos que a entrevista narrativa ajudaria a nos aproximarmos mais da realidade vivenciada, tanto pelos/as professores/as quanto pelos alunos, no que se refere ao ensino da linguagem escrita.

O questionário foi aplicado com o intuito de gerar mais informações acerca da formação acadêmica, tempo de serviço das professoras, além de corroborar com as informações anteriormente geradas.

Assim, iremos dar voz as nossas professoras colaboradoras através da análise das suas respostas a Entrevista Narrativa (Apêndice A) disponibilizada a elas como documento orientador do seu relato narrativo a respeito do uso do texto/gêneros do discurso como unidade básica do ensino em suas aulas. Dividimos a apresentação e análise dos dados evidenciando as perguntas norteadoras de suas narrativas seguidas de suas respostas.

No que diz respeito à entrevista narrativa, a primeira pergunta feita às professoras foi a respeito do uso de textos/gêneros do discurso no ensino da linguagem escrita, todas as professoras anunciaram que utilizam o texto, sendo que a PC2 comentou que: “trabalho com textos em todas as disciplinas” e PC3 disse que “o texto no processo de alfabetização é fundamental”.

Nesse contexto, as professoras se aproximam da perspectiva discursiva, pois acreditam que o texto deve estar presente em todo o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Goulart:

A articulação entre diferentes áreas do conhecimento também é uma característica importante de uma proposta discursiva para a alfabetização. Textos de diferentes gêneros discursivos, organizados com linguagem social variada, revelam diferentes olhares para a realidade. (GOULART, 2019, p. 60)

Ao encerrar o texto como primordial para o ensino da linguagem escrita faz com que as professoras se aproximem da perspectiva discursiva, pois apresentar diferentes textos/gêneros do discurso ao longo do processo de apropriação da linguagem escrita garante às crianças uma aprendizagem significativa, bem como, com aplicabilidade e funcionalidade do que é aprendido.

Trilhando o mesmo caminho elas falaram sobre a importância do uso de textos no ensino da linguagem escrita, pois foi perguntado às professoras 'quais textos são levados para a sala de aula?', assim, as professoras responderam que:

PC1: Todos os gêneros textuais.

PC2: Os textos trabalhados no 1º ano (poema, parlenda, trava – língua, texto informativo e receitas)

PC3: Sendo assim sempre utilizo (fábulas e poemas e outros gêneros textuais)

PC4: Utilizo textos em sala de aula de diversos gêneros.

PC5: Utilizo diversos textos em sala de aula (gênero)

Observamos a partir das respostas das professoras que há uma preocupação em oportunizar o contato de seus alunos com diferentes textos/gêneros do discurso ao longo do ensino da linguagem escrita. Que algumas priorizam, principalmente, os textos/ gêneros do discurso específicos do ano que lecionam isso a partir das orientações dos documentos curriculares nacionais.

Em seguida, foi questionando como esses textos/gêneros do discurso chegam até a sala de aula. As professoras PC1, PC2, PC3 e PC4 responderam enquanto a PC5 não respondeu a essa pergunta. Sobre as respostas:

PC1: Atividades diversificadas, às vezes, uso texto de livros didáticos, outros textos da internet, paradidáticos, jornais, revistas. Trabalho história em quadrinhos e tirinhas.

PC2: Utilizo cartazes, o quadro e o livro.

PC3: Os textos são apresentados através de livros e xerocópias.

PC4: Os textos trabalhados são dos livros didáticos, paradidáticos e de livre escolha deles.

De acordo com as respostas das professoras notamos que os gêneros do discurso que entram na sala de aula estão relacionados com aqueles presentes principalmente nos materiais didáticos do ano de ensino. Conforme Goulart (2019), os professores enfrentam um enorme dilema que é atender aos interesses e as demandas de seus alunos e alunas, ou cumprir o currículo estabelecido pela instituição de ensino. Por isso, entendemos que aqui as professoras se distanciam da perspectiva discursiva pois, provavelmente, por conta do anseio em dar conta de conteúdos programáticos de cada ano acabam por não atender as expectativas de aprendizagem trazidas pelos alunos. Segundo Dolz e Schneuwly (2011, p. 45):

As estratégias de ensino supõem a busca de intervenções no meio escolar que favoreçam a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor maestria dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem. Trata-se, fundamentalmente, de se fornecerem aos alunos instrumentos necessários para progredir.

Nessa perspectiva, o professor deve oportunizar aos alunos momentos reais de uso dos textos/gêneros do discurso para que as crianças possam conhecer não somente as características de um determinado texto, mas para que essa aprendizagem seja significativa ao ponto de que elas possam expressar-se no meio social utilizando o que aprenderam. Assim, segundo Goulart a apropriação da linguagem escrita é:

[...] um processo essencialmente discursivo, porque esse processo na interação entre sujeitos do conhecimento que se constituem na linguagem ao alfabetizar-se o sujeito se apropria não somente do modo como funciona nosso sistema de escrita, mas, sobretudo, dos modos de elaboração do discurso escrito e da apropriação de seu próprio discurso (GOULART, 2019, p. 91)

Desta forma, o ensino da linguagem escrita deve priorizar as interações sociais que são estabelecidas durante as vivências das crianças, pois é por meio das relações estabelecidas durante esses momentos que resulta a apropriação da linguagem, bem como, do nosso sistema de escrita, não como um compilado de regras a serem seguidas, mas como uma língua viva que se constrói e reconstrói por meio das interações.

Outro questionamento feito às professoras foi sobre o que as crianças fazem com o texto em sala de aula? Elas responderam que:

PC1: Releitura de algumas histórias onde os alunos produzem um novo texto a partir do texto lido, outras vezes os alunos criam o seu texto próprio partindo de uma imagem.

PC2: Leitura

PC3: Esses textos podem ser trabalhados de forma fatiada apresentando primeiro o todo e logo as partes

PC4: Trabalhamos leitura (fluência, velocidade, precisão e prosódia), escrita (organização textual e ortografia) e interpretação por meio das leituras apresentadas

PC5: Sempre faço leitura dos textos para as crianças, deixo que façam a leitura dos textos.

Dessa forma, podemos perceber que as professoras usam o texto como pretexto (Geraldi, 2001), pois este entra em sala de aula para suprir as necessidades de aprendizagem das crianças, segundo o olhar das professoras. O texto/gênero do discurso está presente nas salas para ser trabalhado em partes, visto que o seu uso tem como objetivo a leitura, interpretação textual, fluência, velocidade, sequência lógica e ortografia. Segundo Faraco (1999, s/p) o texto é:

[...] o objeto de estudo privilegiado no ensino de linguagem, ao abandonarmos o formalismo gramatical, deve ser o texto, na medida que ele é, de fato, a manifestação viva da linguagem. Nesse sentido, até mesmo o ensino dos aspectos normativos estaria subordinados ao trabalho com o texto, isto é, as regras gramaticais não seriam mais ensinadas por meio de frases soltas, abstraídas de contexto, e sim na perspectiva da sua funcionalidade textual.

Nesse contexto, a prática das professoras se distancia da perspectiva discursiva, pois não conseguimos perceber em suas respostas que o ensino da linguagem escrita considera o texto/gênero do discurso como unidade básica de ensino, mas sim que este é utilizado como meio para o ensino das regras gramaticais e ortográficas, bem como, a estrutura dos textos/gêneros do discurso para posterior identificação em exercícios de fixação. Assim, há a necessidade de trazer para a prática a funcionalidade textual para as crianças, de forma, que elas possam aplicar o que aprenderam durante as aulas e não somente durante a aplicação de testes de conhecimentos, mas durante as suas interações sociais no meio em que vivem.

Quando perguntado as professoras o que elas fazem com os textos/gêneros do discurso que entram em sala de aula obtivemos as seguintes respostas:

PC1: Releituras

PC2: Trabalho o conteúdo em questão e a leitura com os alunos.

PC3: O professor é o mediador, então é essencial sua primeira leitura, a qual é realizada logo após a acolhida; apresenta-se nesse momento o título, o autor e o ilustrador se tiver.

PC4: Cada criança descreve para a turma o que entendeu e sua opinião sobre o texto lido.

PC5: Trabalhando o imagético e concluindo no concreto, sempre associando esse material ao cotidiano deles (as).

Nesse sentido, podemos perceber que as crianças não têm um momento de interação com o texto/gênero do discurso para que eles possam elaborar as suas impressões a respeito do que veem ou leem. Segundo Bakhtin (2016, p. 118) “A língua é dialógica por sua natureza social”. Assim, as crianças devem ter momentos em que possam dialogar entre si a respeito do texto/gênero do discurso para que possam construir e reconstruir os seus enunciados e facilitar o ensino da linguagem escrita. Goulart corrobora com essa ideia quando nos diz que as crianças:

[...] aprendem com o discurso: o próprio discurso, o discurso do outro, o discurso em direção ao outro. Podemos perceber a sala de aula como lugar em que as enunciações das crianças, da professora e de todos que dela participam, mesmo que momentaneamente, são partes essenciais e basilares das atividades do processo de ensino das crianças [...] (GOULART, 2019, p. 107)

Quando foi perguntado as professoras sobre as crianças levarem textos/gêneros discursivos para a sala de aula todas as professoras responderam que os alunos não costumam levar textos/gêneros do discurso para a escola. Dessa forma, podemos perceber que as crianças não costumam levar os seus anseios e curiosidades para a sala de aula de forma a garantir uma aprendizagem significativa que tenha haver com o seu contexto social e que possa colaborar com a interação com os seus pares, bem como, em diferentes momentos que possa ser necessário a utilização de diferentes textos/ gêneros do discurso.

A respeito do questionamento acerca da leitura de texto por parte das professoras aos alunos todas anunciaram que fazem leitura para as crianças. Complementando o questionamento anterior foi perguntado ‘quando e como os professores fazem leitura do texto/gênero do discurso para as crianças?’ obtivemos como resposta:

PC1: Releituras

PC2: Diariamente. Faço leitura exemplar, individual, coletiva e compartilhada.

PC3:

PC4: Alguns textos estão expostos e lemos com as crianças (primeiro leio, depois leem juntos comigo)

PC5:

Algumas professoras parecem não ter entendido ao questionamento, pois não responderam nada a esse respeito e as que responderam nos trazem que o texto/gênero do discurso não é trabalhado como um todo e sim de maneira fragmentada, visando somente uma leitura mecanizada não buscando a compreensão do texto.

Quando questionado se ‘as crianças costumam produzir textos/gêneros discursivos em sala de aula?’ somente a PC4 não respondeu nada a respeito enquanto que as demais responderam que:

PC1: Releituras e produções textuais a partir de imagens

PC2: Sim. Construímos bastante textos coletivos, onde todos criam o texto

PC3: Já em relação as crianças elas produzem partindo de palavras chaves do texto ou ilustrações. É válido ressaltar que há vários níveis de produções do aluno, texto, frases e palavras.

PC4:

PC5: Esse ano eles pouco produziram textos escritos houve uma maior construção livre por meio das pinturas.

Quando questionado se existe um espaço em sala de aula para que as crianças possam produzir livremente, a maioria das professoras foram evasivas e não responderam esse questionamento, não sabemos se não foi compreendida a pergunta ou se não há um espaço reservado para esse tipo de produção. Somente PC2 e PC3 responderam. PC2 respondeu que “não” enquanto PC3 relatou que “Quanto ao espaço as crianças realizam as produções em sala de aula”.

A esse respeito Jolibert (2006) nos diz que:

É importante que o contato com os textos comece desde a chegada da criança na sala de aula. Os textos apresentados devem ser significativos e de todos os tipos, com os quais elas interagem de forma natural no dia-a-dia ou consultam como referência. Assim, extraem desses textos informações e prazer, ao mesmo tempo em que constroem a ideia da importância da língua escrita. (JOLIBERT, 2006, p. 28)

Nesse contexto, é importante que se tenha um espaço em sala de aula onde as crianças possam encontrar diferentes textos/gêneros do discurso que possam proporcionar uma maior interação entre os mesmos, bem como, o aumento de repertório de cada um.

Assim, trazemos a seguir detalhes de como a intervenção ocorreu após o diagnóstico da realidade investigada desenvolvido por meio da entrevista narrativa com as professoras colaboradoras.

5.3 O trabalho pedagógico com a linguagem escrita nos anos iniciais do ensino fundamental: uma proposta metodológica discursiva - O Produto da Pesquisa

Atendendo a um de nossos objetivos da pesquisa que é o de produzir colaborativamente um Portfólio contendo proposições teórico - metodológicas que deem suporte ao trabalho didático com os textos na perspectiva discursiva para o ensino da linguagem escrita no ensino fundamental I trazemos nessa seção os passos e fatos que nos influenciaram diretamente nas escolhas do caminho a ser seguido durante a construção do nosso Produto Educacional – Portfólio intitulado “ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA: como o texto assume o lugar de unidade básica de ensino nos anos iniciais? ”. Assim, falaremos brevemente sobre a intervenção pedagógica na escola que teve que ser reformulada por conta da Pandemia da Covid 19, o porquê da escolha do Portfólio como Produto Educacional do percurso de pesquisa, bem como, apresentaremos imagens do Produto Educacional, dando ênfase para as capas de entrada nas partes do produto educacional.

5.3.1 A Intervenção e a Pandemia da COVID-19

Em princípio, havíamos pensado no percurso metodológico com ênfase na colaboração, em que iniciaríamos com observações na escola *lócus* da pesquisa, aplicação da entrevista narrativa com as professoras colaboradoras, alguns ciclos formativos (sessões reflexivas) com base no diagnóstico aplicado e construção de sequências didáticas que iriam compor o nosso Caderno Pedagógico com estratégias para o uso do texto/gênero do discurso como unidade básica do ensino no processo de alfabetização numa perspectiva discursiva.

Entretanto, no início do ano de 2020 fomos afetados pela Pandemia do Covid 19 que ocasionou o fechamento das universidades e escolas, assim, atrasando o andamento do nosso percurso de pesquisa.

Com o documento *INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº04/2020/PPGEEB/UFMA* publicado no dia sete de agosto de dois mil e vinte e dois (07.08.2022) sobre as formas metodológicas de apresentação do produto educacional no contexto do

Coronavírus foi flexibilizado a intervenção direta na escola, oportunizando aos discentes que tiveram o seu percurso metodológico afetado pela Pandemia da Covid 19 a não aplicabilidade do produto educacional, apresentando somente uma proposta de intervenção. No artigo 1º desse documento temos:

Art. 1º Todos os discentes, a partir da Turma 2019, em virtude do Coronavírus(SARS-COV2/COVID-19), em obediência a Portaria GR nº 2412020-MR, a Resolução nº 1.981- CONSEPE, de 09 de abril de 2020 e a Resolução nº 2.018-CONSEPE, de 10 de junho de 2020, que tratam sobre as atividades remotas no âmbito da Universidade Federal do Maranhão, poderão, facultativamente, fazer a intervenção do produto educacional na escola e/ou em outro espaço educacional. (PPGEEB/UFMA, 2020)

Com a possibilidade de elaboração de uma proposta de intervenção sem a aplicabilidade na escola e com o fim de nossa licença para estudo concedida pelo município que a pesquisadora trabalha, a equipe de pesquisa optou por elaborar por meio do diagnóstico inicial realizado com a entrevista narrativa, um Portfólio contendo aportes teóricos sobre a perspectiva discursiva que pudesse ajudar aos professores compreenderem alguns pressupostos da perspectiva discursiva, o seu diferencial frente a outras perspectivas usadas durante o processo de alfabetização, bem como, uma orientação metodológica que pudesse dá suporte inicial para o desenvolvimento das aulas na perspectiva pretendida.

O Portfólio surge assim, para contribuir com o processo de ensino e apropriação da linguagem escrita à medida em que a equipe de pesquisa percebeu as fragilidades nos conhecimentos e o desejo colaborativo das professoras a respeito de se aprofundarem na perspectiva discursiva e no uso do texto como unidade básica de ensino no processo de ensino e apropriação da linguagem escrita pelas crianças.

5.3.2 O Produto Educacional: O PORTFÓLIO DE PISTAS DIDÁTICAS - ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA: como o texto assume o lugar de unidade básica de ensino nos anos iniciais?

À priori o nosso produto de pesquisa seria um caderno de orientações metodológicas contendo sequências didáticas que pudessem ajudar os professores a utilizar a perspectiva discursiva para o ensino da linguagem escrita dentro de sala

de aula tendo o texto/gênero do discurso como unidade básica de ensino no 1º ciclo do ensino fundamental.

No entanto, após pesquisarmos em dissertações do Programa de Pós-Graduação Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEEB (APÊNDICE J) percebemos que as dissertações com temáticas relacionadas com a apropriação da linguagem escrita apresentavam, em sua grande maioria, como produto final um caderno com orientações metodológicas que auxiliasse na compreensão e aplicação da perspectiva.

Além dessa informação, percebemos também durante a análise da entrevista narrativa que as professoras desconheciam a perspectiva discursiva, e que por isso, não faziam uso da mesma em sala de aula. Desta forma, nesse contexto nasceu a ideia de fazermos um portfólio contendo pistas didáticas que pudessem apresentar a perspectiva discursiva e ao mesmo tempo sanar as dúvidas sobre o trabalho de forma simples e aguçar nas professoras a vontade de conhecer mais a respeito da perspectiva. Desta forma nasce, o Portfólio de pistas didáticas aqui apresentado, o qual está composto de III módulos, nos quais trazemos: orientações teóricas, curiosidades sobre o ensino da linguagem escrita na perspectiva discursiva e orientações teórico práticas, materializadas em sequências didáticas.

Nas orientações teóricas – módulo I apresentamos os princípios básicos para o trabalho discursivo com a linguagem escrita na sala de aula dos anos iniciais do ensino fundamental.

No módulo II, o de Curiosidades, evidenciamos os princípios e procedimentos que diferenciam a ação pedagógica na perspectiva discursiva de alfabetização das outras perspectivas.

E, no módulo III é a vez das orientações teórico práticas materializadas em sequências didáticas que demonstram o passo a passo do trabalho pedagógico com a linguagem escrita evidenciando o ensino do ato de ler e de produzir textos.

Em consonância com a *INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 04/2020/PPGEEB/UFMA* de 2020 que nos diz no parágrafo único que “O produto educacional deverá ser descrito no desenvolvimento da Dissertação, ou na forma da descrição da aplicabilidade realizada, ou na descrição como uma proposta de aplicabilidade” Trazemos uma breve descrição do nosso produto educacional.

O Portfólio ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA: como o texto assume o lugar de unidade básica de ensino nos anos iniciais? - PORTFÓLIO DE PISTAS DIDÁTICAS está dividido em três módulos como já anunciado, mas para uma melhor visualização o ilustraremos a seguir.

FIGURA 1- Capa do Produto de Pesquisa



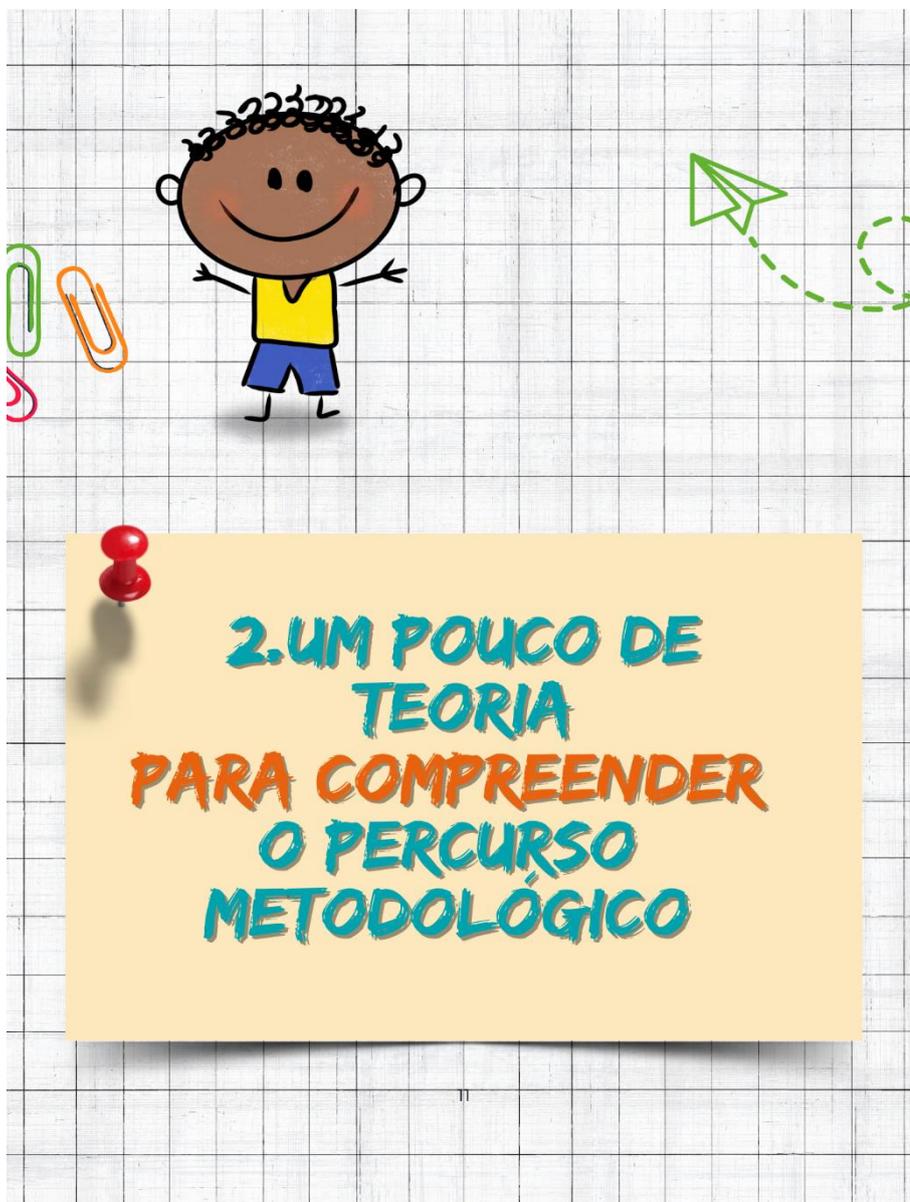
Na figura 1, apresentamos a capa do Produto de Pesquisa intitulado “*Ensino da Linguagem escrita: como o texto assume o lugar de unidade básica de ensino nos anos iniciais?* - Pórtifólio de Pistas Didáticas”

FIGURA 2 – Sumário do Produto de Pesquisa

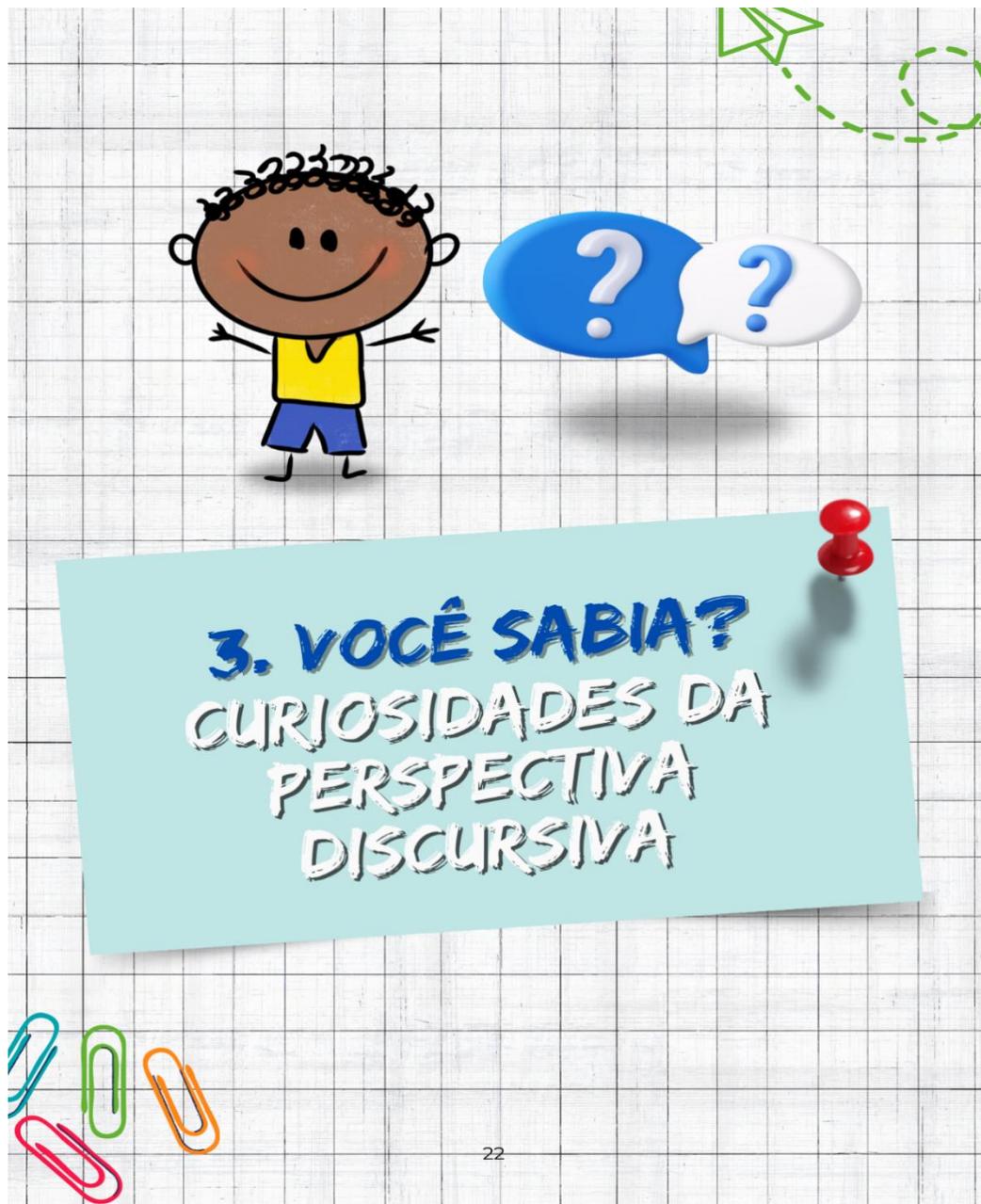
SUMÁRIO			
			
APRESENTAÇÃO.....	7		
1. O NASCIMENTO DESTA IDEIA - O portfólio.....	8		
2. UM POUCO DE TEORIA PARA COMPREENDER O PERCURSO METODOLÓGICO. II			
21. A Perspectiva Discursiva do Ensino da Linguagem Escrita.....	12		
22. Língua/Linguagem do que estamos falando?.....	13		
23. Concepções de linguagem: qual é a sua?.....	14		
24. Tipologia Textual: o que sabemos?.....	15		
25. Gênero do Discurso/Gênero Textual: eis a questão.....	16		
26. Gêneros Textuais: por que trabalhar?.....	17		
27. O Texto, como ler textos quem não sabe ainda? E agora?.....	18		
28. Etapas para sessão de leitura como interrogação, compreensão de texto.....	19		
29. Produção de texto: E agora?.....	20		
3. VOCE SABIA?: CURIOSIDADES DA PERSPECTIVA DISCURSIVA.....	22		
31. O que você sabe sobre o espaço em branco entre as palavras?.....	23		
32. Você sabia? Leitura em voz alta não é leitura.....	24		
33. Você sabia que leitura em voz alta é transmissão vocal, apropriação de texto?.....	25		
34. O Dizer o texto.....	26		
35. Qual letra usar? Você sabia que a recomendação é dupla caixa: maiúsculas e minúsculas.....	27		
36. Você sabia que ler é compreensão e não interpretação.....	28		
37. Ambiente Textualizado - A utilização das paredes.....	29		
		4. COMO DESENVOLVER A PERSPECTIVA DISCURSIVA NA SALA DE AULA: SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS.....	30
		4.1. Sequência Didática gênero textual ficha técnica 1º ano do ensino fundamental I.....	31
		4.2. Sequência Didática gênero textual convite 2º ano do ensino fundamental I.....	37
		4.3. Sequência Didática gênero textual biografia 3º ano do ensino fundamental I.....	43
		4.4. Sequência Didática gênero textual notícia 4º ano do ensino fundamental I.....	47
		4.5. Sequência Didática gênero textual carta 5º ano do ensino fundamental I.....	52
		5. COMO POSSO APROFUNDAR CONHECIMENTOS SOBRE A PERSPECTIVA DISCURSIVA? Sugestões de leituras.....	56
		6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	62
		REFERÊNCIAS.....	63
		SOBRE AUTORA.....	64
		SOBRE A ORIENTADORA.....	65

Na figura 2, trazemos o Sumário do Produto de Pesquisa em que podemos observar o conteúdo que será abordado ao longo do produto educacional, resultado do percurso da pesquisa, bem como de que forma encontra-se dividido como forma de despertar o interesse do (a) leitor (a) e facilitar a busca por conteúdos que lhes interessar.

FIGURA 3 – Capa – Módulo I do Produto de Pesquisa



Na figura 3, a Capa do Módulo I, com o título “*Um pouco de teoria para compreender o percurso metodológico*”. O primeiro Módulo do nosso Produto Educacional tem como principal objetivo fornecer um pequeno aporte teórico acerca da perspectiva discursiva de forma a situar o(a) leitor(a) a respeito dos seus princípios básicos a fim de compreender alguns elementos teóricos estruturantes da perspectiva. Para tanto, trazemos os autores Geraldini (1997/2001), Bakhtin (2002), Marcuschi (2000) e Jolibert (1998) que nos ajudam a compreender o papel do texto como unidade básica do ensino da linguagem escrita.

FIGURA 4 – Capa – Módulo II do Produto da Pesquisa

Na figura 4, trazemos a capa do Módulo II intitulado “*Você sabia?: Curiosidades da Perspectiva Discursiva*”. Nesse módulo buscamos evidenciar as principais diferenças entre a perspectiva discursiva em relação as demais perspectivas de apropriação da leitura e da escrita evidenciando curiosidades que visam despertar o interesse em um aprofundamento por parte do(a) leitor(a) a respeito da perspectiva estudada.

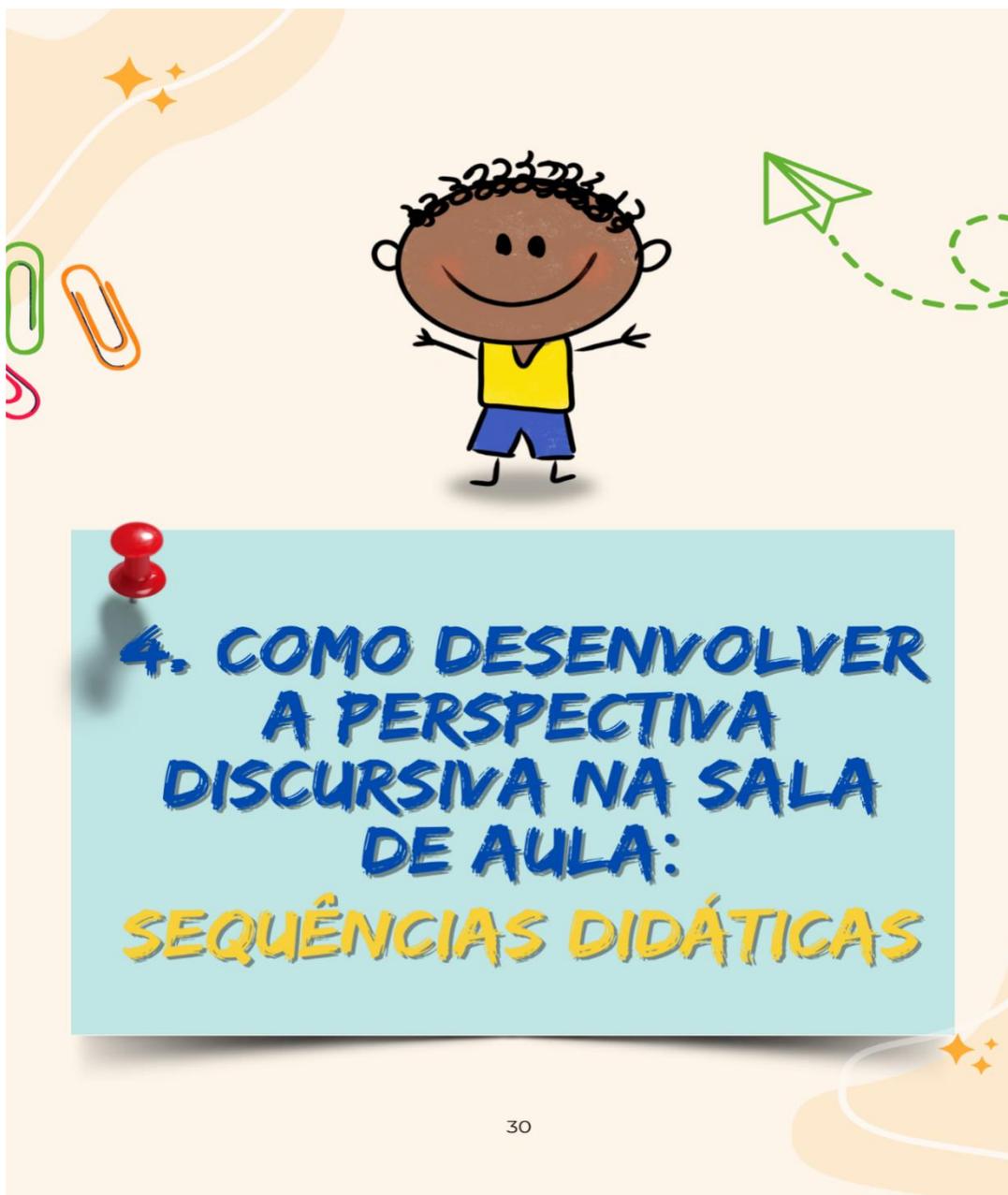
FIGURA 5 – Capa – Módulo III do Produto de Pesquisa

Figura 5, Capa do Módulo III com o seguinte título “*Como desenvolver a perspectiva discursiva na sala de aula: sequências didáticas*”. Nesse módulo, trazemos sugestões teórico metodológicas materializadas em forma de planejamentos, em sequências didáticas, as quais visam auxiliar o(a) leitor(a) a visualizar a prática de atividades baseadas na perspectiva discursiva, bem como, acreditamos que essas ideias ai materializadas possam subsidiar na elaboração de futuras sequências didáticas à luz da perspectiva em estudo.

Ainda trazemos sugestões de material teórico para leituras, de modo que o (a) leitor (a) possa se aprofundar a respeito da perspectiva discursiva, e assim, facilitar o desenvolvimento do uso do texto como unidade básica de ensino nas salas de aula.

Com o Produto de Pesquisa elaborado entramos em contato com as professoras colaboradoras da pesquisa a partir da mediação da coordenação da escola, explicando que a partir das mudanças ocorridas no percurso da pesquisa e já comunicada a elas, nesse momento iríamos fazer o envio do Portfólio para a apreciação das mesmas no intuito e realizar a validação do Produto de Pesquisa. Assim, informamos a elas que deveriam após a leitura do material apresentado responder as questões enviadas, pois estas nos serviriam de dados para consolidar essa parte da pesquisa.

A seguir apresentamos como foi o contato das professoras colaboradoras com o Produto Educacional, quais as suas impressões, percepções a respeito do mesmo, bem como, detalhes das suas respostas ao questionário de validação do Portfólio.

5.3.3 Validação do Produto Educacional – impressões e considerações das professoras colaboradoras

Respeitando e respondendo a um dos nossos objetivos de pesquisa, qual seja, o de produzir colaborativamente um Portfolio contendo proposições teórico metodológicas que deem suporte ao trabalho didático com os textos na perspectiva discursiva para o ensino da linguagem escrita no ensino fundamental I, tivemos a colaboração valiosíssima das cinco professoras dos anos iniciais da escola *lócus* da pesquisa, com as quais contamos para uma espécie de primeira impressão e impacto sobre o material didático pedagógico elaborado.

Desta forma, com o intuito de validação do produto educacional, enviamos uma cópia deste para a coordenação da escola U.E.B Ensinamos com Amor, juntamente com quatro questionamentos (APÊNDICE J), que deveriam ser respondidos e enviados, após a leitura do mesmo pelas professoras colaboradoras, por meio do e-mail, ou de mensagens de texto, ou de áudio pelo WhatsApp.

Como as professoras colaboradoras estavam no seu período de férias escolares quando receberam o Produto Educacional para a validação, achamos melhor não insistir, isto é, forçá-las a ler e responder o material enviado; por esta razão, só obtivemos três respostas das cinco professoras participantes da pesquisa. Entendendo que não haverá prejuízo para a pesquisa, resolvemos, dada a urgência em encerrar os trabalhos, de trazer a análise apenas dos três questionários recebidos.

As professoras serão identificadas como P1, P2 e P3. A seguir, os questionamentos e as respostas das professoras colaboradoras.

A partir da leitura do Portfólio “Ensino da Linguagem escrita: como o texto assume o lugar de unidade básica de ensino nos anos iniciais?” fizemos o seguinte questionamento: Como a leitura do Portfólio modificou a sua concepção de ensino no que tange ao uso do texto para o ensino da linguagem escrita? No que elas responderam:

P1: Com o portfólio pude perceber que apesar de utilizar diferentes gêneros textuais em minhas aulas não tenho priorizado a real compreensão do texto e a sua função.

P2: Não mudou muito, pois já trabalho com vários gêneros textuais, principalmente os do livro didático.

P3: Pude perceber que a construção da linguagem escrita na perspectiva discursiva dialógica estabelece elementos de aprendizagem mais abrangentes na vida das crianças, trazendo uma estratégia de aprendizagem de forma mais global sobre o texto, e conseqüentemente, a compreensão.

Podemos perceber a partir das respostas das professoras que o Portfólio conseguiu despertar um pouco a respeito do texto como unidade básica de ensino. A P1, conseguiu fazer uma reflexão crítica a respeito do seu trabalho dentro de sala de aula com o ensino da linguagem escrita. Assim como a P3 também mostra que conseguiu compreender os pressupostos da perspectiva discursiva ao perceber que no ensino da linguagem escrita se faz necessário a compreensão do texto/gênero textual e não somente utilizá-lo como “pretexto” (Geraldi, 2001).

No entanto, percebemos que a P2 parece não ter compreendido a partir do material a proposta do ensino da linguagem escrita com base na perspectiva discursiva, pois acredita que a perspectiva se resume somente ao uso dos textos/gêneros textuais presentes nos livros didáticos, sem nenhuma preocupação com a sua funcionalidade e aplicabilidade no meio social em que a criança se encontra.

Como segundo questionamento propomos: As sequências didáticas estão claras para você? Você conseguiria executá-las dentro de sala de aula? E planejar à luz da perspectiva discursiva?

P1: Sim, estão claras. Facilmente conseguiria aplicar em sala de aula. Não sei se conseguiria seguir todos os passos da perspectiva apesar de parecerem bem claros dentro do trabalho.

P2: Sim. Não sei se conseguiria executar as sequências didáticas propostas pois percebi que são muito extensas, com muitos passos, pode não dá tempo de trabalhar outros conteúdos.

P3: Sim, estão claras e poderão auxiliar no planejamento e na execução das atividades em sala de aula

Dentre as respostas, as professoras deixam claro que as sequências didáticas apresentadas no Portfólio estão claras e que podem ser utilizadas dentro de sala de aula. Somente a P2 apresentou certo receio quanto a aplicabilidade por conta do tempo de execução de cada uma, preocupando-se com os outros componentes curriculares. Como as sequências didáticas estão muito detalhadas para ajudar a compreensão e posterior aplicação, a professora pode ter tido a impressão de que esses passos seriam muito demorados e deliberaria muito do seu tempo. Quanto a planejar a luz da perspectiva discursiva P1 acredita que teria uma certa dificuldade com o planejamento, mesmo acreditando que as sequências estão bem claras, P2 não respondeu, talvez não tenha se atentado para o último questionamento e P3 acredita que o material irá ajudar muito em seu planejamento.

Em seguida, temos como questionamento: Quais dessas atividades você já faz em sua prática? Quais são novidades?

P1: Já trabalho com textos, mas não seguia todos esses passos apresentados.

P2: Sempre trabalhei com gêneros textuais.

P3: Utilizei a carta como gênero textual, não levei em consideração a leitura individual silenciosa, e nem os elementos discursivos sobre a compreensão da construção da carta e sua funcionalidade não foram levados em conta, entre outros aspectos.

O questionamento nos mostra que mesmo já desenvolvendo um trabalho com textos/gêneros textuais dentro de sala de aula as professoras ainda não conheciam a perspectiva discursiva. Pudemos perceber que P1 e P3 conseguem desenvolver uma certa criticidade em relação às suas práticas no que diz respeito ao ensino da linguagem escrita na perspectiva apresentada a elas, e uma certa empolgação quando adquirem um pouco mais de conhecimento acerca da

apropriação da linguagem escrita na perspectiva discursiva. Somente a P2 ainda se encontra um pouco resistente a perspectiva, pois parece não perceber, ou talvez não ter lido o material na íntegra.

E para finalizar fizemos o seguinte questionamento: O objetivo do portfólio é trazer proposições teórico metodológicas que deem suporte ao trabalho didático com os textos na perspectiva discursiva para o ensino da linguagem escrita. Dê uma nota de 0 a 10 para ele considerando esse objetivo e justifique

P1: Nota 10. O trabalho é de suma importância para o nosso trabalho dentro de sala de aula, pois traz conhecimentos teóricos, desmistifica muito do que conhecemos, as sequências e dicas de livros. Espero que muitos professores possam ter acesso a esse material.

P2: 10. Trabalho bem organizado e estruturado. Uma boa leitura.

P3: 10. Trabalho muito sucinto, pois tem tudo para nos dar suporte na sala de aula com nossos alunos.

As professoras colaboradoras deram nota máxima ao Portfolio intitulado - Ensino da Linguagem escrita: como o texto assume o lugar de unidade básica de ensino nos anos iniciais? Portfólio de Dicas Didáticas. Com isso, acreditamos que o nosso objetivo de produzir colaborativamente um Portfólio contendo proposições teórico metodológicas que deem suporte ao trabalho didático com os textos na perspectiva discursiva para o ensino da linguagem escrita no ensino fundamental I foi alcançado, pois percebemos que as professoras pontuam a importância do trabalho com a perspectiva, realçando sobre o portfólio o seu conteúdo, estrutura e organização considerando-o um aliado para o ensino da linguagem escrita em sala de aula.

Nesse sentido, apesar de ainda encontrarmos fragilidades nas compreensões por meio das respostas das professoras colaboradoras, percebemos que conseguimos com o nosso material sensibilizar e instigar as professoras colaboradoras a buscar mais conhecimento em relação a perspectiva discursiva, bem como, sobre o uso do texto como unidade básica do ensino da linguagem escrita.

Esperamos que o Portfolio possa chegar a outros (as) professores(as) alfabetizadores/as ou não, e cumprir sua função colaboradora, ou seja, colaborando para a construção da criticidade docente frente ao trabalho dentro de sala de aula no que se refere ao ensino da leitura e da escrita na perspectiva por nós defendida.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início do nosso percurso de pesquisa fomos surpreendidos com a pandemia da COVID 19 que fechou as escolas atrasando e modificando todo o processo da pesquisa. Dessa forma, tivemos que nos adaptar à nova realidade advinda da pandemia.

À priori, tivemos que aprofundar os nossos conhecimentos acerca da perspectiva discursiva, bem como, do uso de textos no processo de apropriação da língua escrita dos alunos do ensino fundamental I (1º ao 5º ano). Assim, buscamos suporte teórico em Smolka (2003), Bajard (2021), Bakthin (2002), Jolibert (1994) e Geraldi (2001) que nos ajudaram a compreender a perspectiva discursiva.

Em seguida, adentramos no campo de pesquisa, a escola, onde pudemos conhecer a sua realidade, os professores colaboradores e suas práticas. Escolhemos como instrumento de pesquisa a entrevista narrativa como forma inicial de conhecermos os professores colaboradores e seu trabalho com os textos/gêneros do discurso dentro de sala de aula no processo de apropriação da linguagem escrita.

Nesse contexto, iniciamos a construção do nosso percurso de pesquisa em observância de nossa temática: **O ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA NA PERSPECTIVA DISCURSIVA EM UMA ESCOLA DE PAÇO DO LUMIAR/MA:** o ensino por meio do texto/gênero do discurso do ensino fundamental I com objetivo de compreender como desenvolver o processo de ensino da linguagem escrita a partir da perspectiva discursiva de linguagem, partindo do texto/gênero do discurso como unidade básica de organização do ensino da linguagem escrita, com vista a elaborar, um portfólio com esclarecimentos quanto a perspectiva discursiva em sala de aula de modo que possa subsidiar os professores do ensino fundamental I no processo de ensino e apropriação da linguagem escrita, tendo o texto como unidade básica de ensino.

Com a entrevista narrativa, pudemos perceber que as professoras colaboradoras apesar de considerar o texto importante para o processo de aprendizagem da linguagem escrita não se aproximavam da perspectiva discursiva, pois desconheciam alguns dos seus principais pressupostos.

Vale ressaltar, que aqui não buscamos tecer críticas ao trabalho das professoras colaboradoras, uma vez que acreditamos que a sua prática está

relacionada aos saberes adquiridos ao longo de sua vida tanto pessoal quanto acadêmica e profissional; mas, almejamos tão somente conhecer as práticas desenvolvidas dentro de sala de aula e buscar compreender como o conhecimento da perspectiva discursiva podia colaborar para o ensino da linguagem escrita para aquela realidade em particular, e ao mesmo tempo reverberar para outras práticas pedagógicas.

Assim, após percebermos que as pesquisas a respeito da apropriação da leitura e escrita desenvolvidas pelo PPGEEB traziam como produto final da pesquisa, em sua grande maioria, um caderno pedagógico contendo orientações metodológicas para o desenvolvimento da perspectiva discursiva (APÊNDICE H) e que na prática das professoras colaboradoras a perspectiva discursiva não se encontrava presente, principalmente, pela falta de conhecimento da perspectiva, decidimos modificar a intenção de desenvolvermos um caderno pedagógico com orientações metodológicas que iria auxiliar os/as professores/as no processo de aquisição da linguagem escrita para a produção de um Portfólio com orientações teórico metodológicas para o uso da perspectiva discursiva em sala de aula.

Dessa maneira, pudemos concluir com a nossa pesquisa que ainda há muito desconhecimento quanto a perspectiva discursiva, e que para que possamos alcançar um processo de apropriação da linguagem escrita tendo o texto como unidade básica de ensino, precisamos à priori, conhecer/esclarecer os principais pressupostos da perspectiva, para que assim, os/as professores/as possam compreendê-la e aplicá-la em sala de aula.

Sendo assim, para vislumbrarmos um processo de apropriação da linguagem escrita que priorize o texto como unidade básica de ensino e que vise a formação de cidadãos críticos que possam encontrar sentido e funcionalidade durante o ensino, e assim possam utilizar o que foi aprendido dentro da sala de aula e fora dela de forma a construir textos/gêneros do discurso nos momentos de interação social, precisamos garantir que o conhecimento possa chegar até os/as docentes que estão em sala de aula de forma que possam tomar consciência e conquistar autonomia intelectual para tomar decisões assertivas em suas práticas pedagógicas.

Precisamos destacar aqui que não acreditamos sermos detentores de verdades absolutas e nem irrefutáveis a respeito da apropriação da leitura e da escrita, mas estamos aqui apresentando a perspectiva de ensino que acreditamos

que possa trazer mais sentido para o ensino de nossas crianças, e assim otimizar o trabalho docente, tornando mais leve esse processo, pois somente quando a criança consegue enxergar em seu processo de ensino e aprendizagem uma funcionalidade e aplicar o que é apreendido em sala de aula durante as suas relações sociais fora da escola poderá encontrar um sentido para a sua vida, e não somente para cumprir um rol de conteúdo específicos e que servem para serem usados somente na escola durante os momentos de testes de conhecimentos.

Apesar da Pandemia ter direcionado o nosso percurso de pesquisa para outros rumos não acreditamos que nos trouxe grandes prejuízos, pois conseguimos conhecer a realidade da escola e tentar intervir na realidade buscando uma modificação da postura frente ao ensino da apropriação da linguagem escrita.

Assim, nós visamos contribuir de forma significativa tanto para o trabalho em sala de aula dos professores quanto para o processo de apropriação da linguagem escrita das crianças, por entendermos que somente assim, poderemos colaborar com a formação de cidadãos críticos e que possam emancipar-se por meio da educação.

REFERÊNCIAS

- BAJARD Élie. **Da escuta de textos à leitura**. – São Paulo: Cortez,2007.
- _____. **A descoberta da língua escrita**. 1. ed. – São Paulo: Cortez,2012.
- _____. Manifesto dos usuários da escrita. **Ensino em Re-Vista**. Uberlândia, v. 21, n. 01, jan./jun. 2014.
- _____. **Eles leem mais não compreendem: onde está o equívoco?** São Paulo: Cortez, 2021
- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. 3. ed. São Paulo, Martins Fontes, 2000, p. 276-326.
- BAKHTIN, M.M./ V.N.Voloshinov. A interação verbal. In: _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Veira. 10. ed. São Paulo, Hucitec, 2002.
- BANDEIRA, Hilda Maria Martins. **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes** / Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina, Hilda Maria Martins Bandeira, Francisco Antonio Machado Araujo, organizadores. – 2016.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Língua Portuguesa: Ensino Fundamental II, (1998). Brasília: MEC. Disponível em: <<https://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/g00004.htm> as 21:36.> Acesso em: 17 out. 2019.
- BRASIL. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 16 dez. 2021.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2011.
- DICIONÁRIO ONLINE. Disponível em:< <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/> > Acesso em 20/02/23.
- DOLZ, Joaqui. SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros orais e escritos nas escolas / tradução e organização Roxane Rojo e Giaís Sales Cordeiro – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. – (Coleção As Faces da Linguística Aplicada)

DORETTO, Shirlei Aparecida. BELOTI, Adriana. **CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E CONCEITOS CORRELATOS: a influência no trato da língua e da linguagem.** Revista Encontros de Vista. Vol. 8, nº 2, 2011

Disponível em:

<<http://www.journals.ufrpe.br/index.php/encontrosdevista/issue/view/317>>

FARACO, Carlos Alberto. CASTRO, Gilberto. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino da língua materna. Educar em Revista. Vol. 15, 1999.

Disponível em:< <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2061>>

FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

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

<<http://www.ufsm.br/ce/revista>> Acesso em: 04 de out. 2021.

FREITAS, M. T. A. A pesquisa de abordagem histórico-cultural: um espaço educativo de constituição de sujeitos. Revista teias. Rio de Janeiro, v. 10, n.19, 2009. Disponível em:

< <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24057>>.

Acesso em: 15 de abr. 2021.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; Vol. 4)

GAUTHIER, C et al. **Por uma teoria da Pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ijuí-RS: Editora INIJUI, 2013.

GERALDI, João Wanderley (Org). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Editora Ática, 2001.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antônio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar.** Rio de Janeiro: Record, 1997.

GOULART, C. M. A. Para início da conversa sobre os processos de alfabetização e de pesquisa. **Alfabetização e discurso: dilemas e caminhos metodológicos/** Cecília M. A. Goulart, Inez Helena Muniz Garcia, Maria Cristina Corais (organizadoras). – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

GOULART, C. M. A. (2020). ALFABETIZAÇÃO EM PERSPECTIVA DISCURSIVA. A REALIDADE DISCURSIVA DA SALA DE AULA COMO EIXO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA ESCRITA. Revista Brasileira De Alfabetização, 1(9). Disponível: <<https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.334> >

HORIKAWA, A. Y. Pesquisa Colaborativa: uma construção compartilhada de instrumentos. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 18, p. 22-42, 2008.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo e FERREIRA, Maria Salonilde. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. In: **Linguagens, Educação e Sociedade**. Revista do programa de Pós-Graduação em Educação/ UFPI, n. 12, jan/jun. 2005, p. 26-38.

IBIAPINA, I. M. L. **Pesquisa Colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora. 2008. v. 1.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resultados da ANA 2016 por estados e municípios estão disponíveis no Painel Educacional do Inep**. Disponível em:< http://portal.inep.gov.br/artigo//asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/resultado-s-da-ana-2016-por-estados-e-municipios-estao-disponiveis-no-painel-educacional-do-inep/21206>. Acesso em: 20 out. 2019.

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

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso; DAL PRÁ, Keli Regina. A documentação no cotidiano da intervenção dos assistentes sociais: algumas considerações acerca do diário de campo. In: **Revista Textos & Contextos**. Porto Alegre v. 6 n. 1 p. 93-104. jan./jun. 2007. Disponível em:< <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/viewFile/1048/3234>> Acesso em 22 out. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORGAN, D. **Focus group as qualitative research**. Qualitative Research Methods Series. 16. London: Sage Publications. 1997.

PEREIRA, Antonio. **Pesquisa de intervenção em educação**. Salvador: Eduneb, 2019.

RAVAGNOLI, NC da SR (2018). A entrevista narrativa como instrumento na investigação de fenômenos sociais na Linguística Aplicada. The ESpecialist , 39 (3). <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2018v39i3a2>

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: Métodos e técnicas**/ Roberto Richardson; colaboradores José Augusto de Souza Peres. (et al.). 3.ed.-8. Reimpr.-São Paulo; Atlas, 2008.

SMOLKA, A. L. B. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo, 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SMOLKA, A. L. B. **RELAÇÕES DE ENSINO E DESENVOLVIMENTO HUMANO: REFLEXÕES SOBRE AS (TRANS) FORMAÇÕES NA ATIVIDADE DE (ENSINAR A) LER E ESCREVER**1. Revista Brasileira de Alfabetização [Recurso eletrônico] /

Associação Brasileira de Alfabetização. v.1, n.9 (jan./jun. 2019) – Belo Horizonte : ABAIf., 2019

SOARES, Magda Becker. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. 26^a Reunião Anual da ANPED, Poços de Caldas, 2003. Disponível em: < <http://26reuniao.anped.org.br/outrostextos/semagdasoares.doc>.> Acesso em: 18/10/19

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação / Michel Thiollent. - São Paulo: Cortez : Autores Associados, 1986. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

UFMA. Universidade Federal do Maranhão. INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 04/2020 do PPGEEB. São Luís – MA, 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PAUTA DE APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

PESQUISA: “ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DISCURSIVA EM PAÇO DO LUMIAR/MA: o ensino por meio dos gêneros do discurso - ensino fundamental I.”

PESQUISADORA: Paula Ticiane Silva da Silva

1ª REUNIÃO PEDAGÓGICA COM A GESTÃO ESCOLAR

❖ OBJETIVO:

- ✓ Conhecer a proposta de pesquisa
- ✓ Temática
- ✓ Objetivos
- ✓ Metodologia e atividades.

❖ PAUTA:

- ✓ Apresentação da mestranda;
- ✓ Apresentação do PPGEEB/UFMA;
- ✓ Apresentação da carta de encaminhamento para a pesquisa na escola
- ✓ Aceitação da pesquisadora e pesquisa na escola
- ✓ Definir data para encontro com a coordenadora pedagógica dos anos iniciais para apresentação da proposta da pesquisa.
- ✓ Definir data e horário do encontro com as professoras colaboradoras

APÊNDICE B – PAUTA DE APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

PESQUISA: “ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DISCURSIVA EM PAÇO DO LUMIAR/MA: o ensino por meio dos gêneros do discurso - ensino fundamental I.”

PESQUISADORA: Paula Ticiane Silva da Silva

2ª REUNIÃO PEDAGÓGICA COM A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

❖ OBJETIVO:

- ✓ Conhecer a proposta de pesquisa
- ✓ Temática
- ✓ Objetivos
- ✓ Metodologia e atividades.

❖ PAUTA:

- ✓ Apresentação da professora orientadora e mestranda;
- ✓ Apresentação do PPGEEB/UFMA;
- ✓ Apresentação da Proposta de Pesquisa-Ação com as professoras colaboradoras do Ensino Fundamental dos anos iniciais I
- ✓ Definir data e horário do encontro com as professoras colaboradoras

APÊNDICE C – PAUTA DE APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

PESQUISA: “ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DISCURSIVA EM PAÇO DO LUMIAR/MA: o ensino por meio dos gêneros do discurso - ensino fundamental I.”

PESQUISADORA: Paula Ticiane Silva da Silva

3ª REUNIÃO PEDAGÓGICA COM A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E PROFESSORAS COLABORADORAS

❖ OBJETIVO:

- ✓ Conhecer a proposta de pesquisa
- ✓ Temática
- ✓ Objetivos
- ✓ Metodologia e atividades.

❖ PAUTA:

- ✓ Apresentação da professora orientadora e mestranda;
- ✓ Apresentação do PPGEEB/UFMA;
- ✓ Apresentação da Proposta de Pesquisa-Ação com as professoras colaboradoras do Ensino Fundamental dos anos iniciais I através de slides.
- ✓ Adesão das professoras colaboradoras a pesquisa.

APÊNDICE D – TERMO DE ADESÃO VOLUNTÁRIA DA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

PESQUISA: “ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DISCURSIVA EM PAÇO DO LUMIAR/MA: o ensino por meio dos gêneros do discurso - ensino fundamental I.”

PESQUISADORA: Paula Ticiane Silva da Silva

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____ Coordenadora Pedagógica da U.E.B Ensinamos com Amor do Município de Paço do Lumiar - MA, concordo em participar da Pesquisa desenvolvida pela Professora Paula Ticiane Silva da Silva, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), Pesquisa intitulada “ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DISCURSIVA EM PAÇO DO LUMIAR/MA: o ensino por meio dos gêneros do discurso - 3º ano do ensino fundamental”. A mesma está sob orientação da Professora **Dra Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes**.

Declaro que minha participação é voluntária e que fui devidamente convidada(o) e esclarecida(o) quanto aos objetivos e procedimentos da Pesquisa; consentindo conforme a autorização para PESQUISA DE CAMPO na SEMED, que a pesquisadora acompanhe/intervenha junto ao trabalho durante o processo de apropriação da leitura e escrita dos anos iniciais (1º ao 5º ano) do ensino fundamental I, bem como, prestar informações orais e escritas sobre a escolha do lócus da pesquisa (U.E.B Drª Fátima Oliveira) e o trabalho por mim desenvolvido na ministração das minhas ações enquanto Professora/Coordenadora dos anos iniciais sob a minha responsabilidade, além de planejar e assessorar na condução do trabalho desenvolvido no processo de pesquisa com vista a produzir um caderno pedagógico intitulado a priori: “Apropriação da leitura e escrita: dialogando com os diferentes gêneros do discurso durante o processo de alfabetização.”

Declaro ainda, estar ciente de que por intermédio deste TERMO, são garantidos a mim os seguintes direitos: (1) solicitar a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta pesquisa; (2) manter sigilo absoluto dos nomes dos sujeitos participantes da pesquisa, bem como quaisquer outras informações que possam levar à identificação pessoal, caso queiram assim; (3) ampla possibilidade de negar-me a responder a quaisquer questões, ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à integridade física, moral e social dos sujeitos e da instituição; (4) desistir a qualquer tempo, de participar da Pesquisa.

PAÇO DO LUMIAR – MA, ____ de _____ de 2022

Pesquisadora: Paula Ticiane Silva da Silva

Endereço: Avenida 01, Quadra 41, nº 49 – Jardim Turu – São José de Ribamar - MA

Telefone: (98) 987021516

Orientadora: Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes

Endereço: Rua A, Qd 09. Casa 03 – Planalto Anil II – São Luís - MA

Telefone: (98) 982090508

Participante/Colaborador(a) _____

Tel: _____ E-mail _____

Declaro que concordo participar e colaborar com a pesquisa.

Assinatura da/o Participante/Colaborador/a

APÊNDICE E – TERMO DE ADESÃO VOLUNTÁRIA DA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

PESQUISA: “ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DISCURSIVA EM PAÇO DO LUMIAR/MA: o ensino por meio dos gêneros do discurso - ensino fundamental I.”

PESQUISADORA: Paula Ticiane Silva da Silva

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____ Professora da U.E.B Ensinamos com Amor do município de Paço do Lumiar - MA, concordo em participar da Pesquisa desenvolvida pela Professora Paula Ticiane Silva da Silva, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), Pesquisa intitulada “ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DISCURSIVA EM PAÇO DO LUMIAR/MA: o ensino por meio dos gêneros do discurso - 3º ano do ensino fundamental”. A mesma está sob orientação da Professora **Drª Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes**.

Declaro que minha participação é voluntária e que fui devidamente convidada(o) e esclarecida(o) quanto aos objetivos e procedimentos da Pesquisa; consentindo conforme a autorização para PESQUISA DE CAMPO na SEMED, que a pesquisadora acompanhe/intervenha junto ao trabalho durante o processo de apropriação da leitura e escrita dos anos iniciais (1º ao 5º ano) do ensino fundamental I, bem como, prestar informações orais e escritas sobre a escolha do lócus da pesquisa (U.E.B Drª Fátima Oliveira) e o trabalho por mim desenvolvido na ministração das minhas ações enquanto Professora/Coordenadora dos anos iniciais sob a minha responsabilidade, além de planejar e assessorar na condução do trabalho desenvolvido no processo de pesquisa com vista a produzir um caderno pedagógico intitulado a priori: “Apropriação da leitura e escrita: dialogando com os diferentes gêneros do discurso durante o processo de alfabetização.”

Declaro ainda, estar ciente de que por intermédio deste TERMO, são garantidos a mim os seguintes direitos: (1) solicitar a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta pesquisa; (2) manter sigilo absoluto dos nomes dos sujeitos participantes da pesquisa, bem como quaisquer outras informações que possam levar à identificação pessoal, caso queiram assim; (3) ampla possibilidade de negar-me a responder a quaisquer questões, ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à integridade física, moral e social dos sujeitos e da instituição; (4) desistir a qualquer tempo, de participar da Pesquisa.

PAÇO DO LUMIAR – MA, ____ de _____ de 2022

Pesquisadora: Paula Ticiane Silva da Silva

Endereço: Avenida 01, Quadra 41, nº 49 – Jardim Turu – São José de Ribamar - MA

Telefone: (98) 987021516

Orientadora: Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes

Endereço: Rua A, Qd 09. Casa 03 – Planalto Anil II – São Luís - MA
Telefone: (98) 982090508

Participante/Colaborador(a) _____
Tel: _____ E-mail _____

Declaro que concordo participar e colaborar com a pesquisa.

Assinatura da/o Participante/Colaborador/a

APÊNDICE F – QUESTÕES DA ENTREVISTA NARRATIVA COM AS PROFESSORAS COLABORADORAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

PESQUISA: “ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DISCURSIVA EM PAÇO DO LUMIAR/MA: o ensino por meio dos gêneros do discurso - ensino fundamental I.”

PESQUISADORA: Paula Ticiane Silva da Silva

O USO DO TEXTO COMO UNIDADE BÁSICA NO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LEITURA E ESCRITA: narrando práticas e desafios dentro da sala de aula

Prezado (a) professor (a),

Este espaço está reservado para que você possa nos contar, de forma breve, através de um texto narrativo, sobre as suas vivências, experiências e os desafios encontrados durante o uso do texto dentro da sala de aula no processo de alfabetização. A sua participação e descrição fiel dos acontecimentos nos ajudará a discutir, refletir e, se necessário, ressignificar a sua prática em relação ao uso do texto como unidade básica no processo de alfabetização. Para tanto, separamos algumas perguntas que irão lhe auxiliar durante a escrita do seu texto:

1. Você utiliza os textos em sala de aula? Comente.
2. Quais textos você leva para a sala de aula?
3. Como esses textos chegam em sala de aula?
4. O que as crianças fazem com esse texto em sala de aula?
5. E você, o que faz com os textos em sala de aula?
6. As crianças costumam levar textos para a sala de aula?
7. Você costuma ler os textos para as crianças?
8. Quando e como você faz leitura de texto para as crianças?
9. As crianças costumam produzir textos na sala? Quais e como?
10. Existe um espaço na sala em que as crianças possam produzir livremente? Se sim, como você faz essa proposta? Qual a reação das crianças a essa proposta?

OBS: *A sua participação é muito importante para nós. Você pode gravar áudio por meio do aplicativo de Whatsapp ou escrever e enviar pelo mesmo aplicativo o seu texto. Obrigada!*

APÊNDICE G – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

PESQUISA: “ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DISCURSIVA EM PAÇO DO LUMIAR/MA: o ensino por meio dos gêneros do discurso - ensino fundamental I.”

PESQUISADORA: Paula Ticiane Silva da Silva

Professora,

Solicitamos a sua participação, respondendo as questões abaixo, como etapa necessária do diagnóstico da pesquisa de Mestrado intitulada ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DISCURSIVA EM UMA ESCOLA DE PAÇO DO LUMIAR/MA: o ensino por meio do texto/gênero do discurso do ensino fundamental I.

1. Na escola, você é:
 - () Profissional efetivo
 - () Profissional contratado
 - () Outra situação funcional
 2. Há quanto tempo você trabalha nessa escola?
-
3. Qual a sua formação acadêmica?
 - () Graduação
 - () Especialização
 - () Mestrado
 - () Doutorado
 4. Quanto tempo de experiência como professor você tem?
 - () abaixo de 2 anos
 - () entre 3 e 5 anos
 - () entre 6 e 7 anos
 - () entre 8 e 10 anos
 - () mais de 10 anos
 5. Qual experiência na docência você tem?
 - () Ensino Fundamental anos iniciais – 1º ao 5º ano
 - () Ensino Fundamental anos finais – 6º ao 9º ano
 - () Ensino Médio
 - () Ensino Superior
 - () Outros

APÊNDICE H – QUESTIONÁRIO PARA COORDENAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

PESQUISA: “ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DISCURSIVA EM PAÇO DO LUMIAR/MA: o ensino por meio dos gêneros do discurso - ensino fundamental I.”

PESQUISADORA: Paula Ticiane Silva da Silva

Coordenadora,

Solicitamos a sua participação, respondendo as questões abaixo, como etapa necessária do diagnóstico da pesquisa de Mestrado intitulada ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DISCURSIVA EM UMA ESCOLA DE PAÇO DO LUMIAR/MA: o ensino por meio do texto/gênero do discurso do ensino fundamental I.

1. A escola possui Projeto Político Pedagógico?
() sim
() não
2. Em que ano a escola foi fundada?

3. Por que a escola mudou de nome? Em que ano isso ocorreu?

4. A escola possui quantos alunos no total?

5. Quantos alunos são do ensino fundamental I?

6. A escola conta com quantos professores? Quantos são do ensino fundamental I?

7. Quantos coordenadores (as) a escola possui? E diretores?

8. Quais espaços físicos a escola tem?
() pátio
() biblioteca
() sala multimídia
() auditório
() cantina
() sala dos professores
() sala da direção
() sala de coordenação
() secretaria

APÊNDICE I – Quadro comparativo Dissertações PPGEEB



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

PESQUISA: “ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DISCURSIVA EM PAÇO DO LUMIAR/MA: o ensino por meio dos gêneros do discurso - ensino fundamental I.”

PESQUISADORA: Paula Ticiane Silva da Silva

AUTOR (A)	TÍTULO	OBJETIVO GERAL	METODOLOGIA	ANO
DANIELE DE JESUS MOREIRA COSTA	O Ensino do ato de ler: uma abordagem metodológica discursiva para turmas de 4º e 5º ano do ensino fundamental.	Compreender o processo de mediação do ensino do ato de ler, na perspectiva discursiva de linguagem, para alunos do 4º e 5º ano do ensino fundamental, a partir de uma Unidade de Educação Básica da rede municipal de ensino de São Luís, com vistas à elaboração de recomendações didático-metodológicas, para o ensino do ato de ler, materializadas em um Caderno Didático	pesquisa-ação colaborativa	2021
SOLANGE CRISTINA CAMPOS DE JESUS	Práticas de leitura numa perspectiva dialógica no ciclo de alfabetização: a Unidade de Educação Básica Poeta Gonçalves Dias	Verificar as práticas de leitura desenvolvidas pelas professoras do Ciclo de Alfabetização em colaboração com a coordenadora pedagógica para a formação inicial de leitores na Unidade de Educação Básica Poeta Gonçalves Dias, com vistas à elaboração de um Caderno de Sugestões Metodológicas	pesquisas bibliográfica, documental e de campo	2021
ÉRICA PATRÍCIA MARQUES DE ARAÚJO	O PROCESSO DE ESCRITA EM SALA DE AULA: a mediação pedagógica e suas implicações na formação de alunos produtores de texto	Analisar a mediação do professor no processo de escrita e suas implicações na formação de alunos como produtores de texto, visando à elaboração de ações interventivas sobre o ensino da escrita, ancoradas em uma perspectiva dialógica (CADERNO)	pesquisa-ação	2020
ANDREIA VAZ CUNHA DE SOUSA	A FORMAÇÃO DE LEITORES NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: um estudo na UEB Olavo Melo	Avaliar as concepções teóricas e metodológicas nestes ritos e trajetórias que embasam as práticas de leitura na Unidade de Ensino Básico Olavo Melo e sua repercussão na formação inicial de leitores no 2º ano do Ensino Fundamental visando uma proposta de intervenção numa perspectiva de letramento (CADERNO SEQUENCIAS)	pesquisa-ação	2020
ROSIARA COSTA SOARES	A perspectiva discursiva de alfabetização na sala de aula: encaminhamentos didáticos para o ensino da linguagem escrita em turmas de 1º ano do Ensino Fundamental	Produzir a partir da perspectiva discursiva de alfabetização e em colaboração com a professora do 1º ano encaminhamentos didáticos que subsidiem o trabalho pedagógico para o ensino da linguagem escrita. (CADERNO)	pesquisa-ação colaborativa	2020
CLEIA SILVA PINTO COSTA	A produção textual de crianças do 3º ano: possibilidades de prática discursiva na alfabetização	Desenvolver intervenção pedagógica colaborativa junto às professoras participantes, ancorada na perspectiva discursiva de linguagem, para elaborar orientações teórico- metodológicas direcionadas à prática de produção textual no 3º ano do ciclo de	pesquisa-ação colaborativa	2020

		alfabetização, materializada em um caderno pedagógico.		
FRANCINETE BRAGA SANTOS	O ensino de língua portuguesa como língua materna, os gêneros textuais e a produção escrita dos alunos do 5º ano do ensino fundamental	Desenvolver o ensino da Língua Portuguesa de modo que articule a escrita em sala de aula por meio de uma intervenção colaborativa com a professora e os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, com vistas a produção de encaminhamentos metodológicos para o ensino da produção textual para esses alunos.	pesquisa-ação colaborativa	2019
MICHELLE SILVA PINTO	O CLUBE DA LEITURA NA BIBLIOTECA ESCOLAR: a construção de novos sentidos, em situação de leitura compartilhada, por crianças em processo de alfabetização	Compreender os modos como as crianças em processo de alfabetização se apropriam do ato de ler, em situações de leituras mediadas por sessões discursivas de um Clube da Leitura na/pela biblioteca escolar. (LIVRO)	-	2019
NATALIA RIBEIRO FERREIRA	Alfabetização de crianças em situação de vulnerabilidade social: orientações para o trabalho pedagógico com o 2º ano do Ensino Fundamental por meio de sequências didáticas	Desenvolver em bases colaborativas o processo de alfabetização de crianças em situação de vulnerabilidade social, tendo em vista a construção de orientações para o trabalho pedagógico com o 2º ano, por meio de sequência didáticas em uma escola da rede municipal de São Luís – MA.	pesquisa-ação colaborativa	2019
MARIA JANDIRA DE ANDRADE	O movimento dialógico de escrever: os gêneros do discurso como o lócus específico de manifestação da linguagem	Compreender o processo de escrita numa perspectiva dialógica, buscando-se desenvolver possibilidades metodológicas com a produção de textos que considere os gêneros do discurso (caderno)	pesquisa-ação colaborativa	2019
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	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.	pesquisa-ação colaborativa	2018
FRANCISCA DAS CHAGAS DOS PASSOS SILVA	FORMAÇÃO CONTINUADA COLABORATIVA NA ESCOLA: uma intervenção na ação alfabetizadora com ênfase à utilização dos textos como unidade básica de ensino no processo de alfabetização de crianças São Luís	Compreender todo processo de organização, planejamento, implementação e avaliação de um curso de formação continuada a partir dos aportes da pesquisa-ação colaborativa com as professoras do ciclo de alfabetização da Escola Azul com foco no ensino da linguagem escrita utilizando o texto como unidade básica para o ensino	pesquisa-ação colaborativa	2018
NOYRA MELÔNIO DA FONSECA	A leitura e a escrita como atos interdiscursivos: implicações para a prática alfabetizadora	Desenvolver uma intervenção pedagógica no 2º ano do Ciclo de Alfabetização em uma escola da Rede Pública Municipal de Raposa, tendo em vista o ensino da linguagem escrita como um processo interdiscursivo	pesquisa-ação colaborativa	2018
KÁTIA CILENE AMORIM GOMES	LEITURA, ENCONTRO COM OS(AS) OUTROS(AS): processos dialógicos no ato de ler.	Desenvolver uma proposta de intervenção sobre o ensino da leitura em uma perspectiva dialógica no 2º ano do Ciclo de Alfabetização da UEB “Justo	pesquisa-ação colaborativa	2018

		Jansen”, escola da Rede Municipal de Ensino de São Luís – MA, visando a formação de leitores(as)		
--	--	--	--	--

APÊNDICE J – QUESTIONÁRIO PARA VALIDAÇÃO DO PRODUTO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
PESQUISA: “ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DISCURSIVA EM PAÇO DO LUMIAR/MA: o ensino por meio dos gêneros do discurso - ensino fundamental I.”
PESQUISADORA: Paula Ticiane Silva da Silva

QUESTÕES PARA VALIDAÇÃO DO PRODUTO DE PESQUISA

A PARTIR DA LEITURA DO PRODUTO DE PESQUISA - PORTFOLIO INTITULADO “*ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA: COMO O TEXTO ASSUME O LUGAR DE UNIDADE BÁSICA DE ENSINO NOS ANOS INICIAIS?*”

1. COMO A LEITURA DO PORTIFOLIO MODIFICOU A SUA CONCEPÇÃO DE ENSINO NO QUE TANGE O USO DO TEXTO PARA O ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA?
2. AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS ESTÃO CLARAS PARA VOCÊ? VOCÊ CONSEGUIRIA EXECUTÁ-LAS DENTRO DE SALA DE AULA? E PLANEJAR À LUZ DA PERSPECTIVA DISCURSIVA?
3. QUAIS DESSAS ATIVIDADES VOCÊ JÁ FAZ EM SUA PRÁTICA? QUAIS SÃO NOVIDADES?
4. O OBJETIVO DO PORTIFÓLIO É TRAZER PROPOSIÇÕES TEÓRICO METODOLÓGICAS QUE DEEM SUPORTE AO TRABALHO DIDÁTICO COM OS TEXTOS NA PERSPECTIVA DISCURSIVA PARA O ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA. DÊ UMA NOTA DE 0 A 10 PARA ELE CONSIDERANDO ESSE OBJETIVO E JUSTIFIQUE.

APÊNDICE K – PRODUTO DA PESQUISA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS**



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

PESQUISA: “ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DISCURSIVA EM PAÇO DO LUMIAR/MA: o ensino por meio dos gêneros do discurso - ensino fundamental I.”

PESQUISADORA: Paula Ticiane Silva da Silva

ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA: como o texto assume o lugar de unidade básica de ensino nos anos iniciais? - PORTFÓLIO DE PISTAS DIDÁTICAS

São Luís

2023

PAULA TICIANE SILVA DA SILVA

ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA:

como o texto assume o lugar
de unidade básica de ensino
nos anos iniciais?



PORTFÓLIO DE PISTAS DIDÁTICAS



ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA:

como o texto assume o lugar
de unidade básica de ensino
nos anos iniciais?

PORTFÓLIO DE PISTAS DIDÁTICAS



PPGEEB

São Luis
2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
Reitor Natalino Salgado Filho

AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA,
PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO
Fernando Carvalho Silva

COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
Profa Dra Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes

VICE COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA
Prof Dr Antonio de Assis Cruz Nunes

AUTORA DO PRODUTO EDUCACIONAL
Profa Paula Ticiane Silva da Silva

ORIENTADORA DO PRODUTO EDUCACIONAL
Profa Dra Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes

COLABORADORAS

Danielle Cristina Martins Neres
Ana Cleides Pinheiro Coelho
Elaine Vanessa Ferro Veiga
Jamilli do Espírito Santo Caldas Santos
Débora Souto
Mayris de Jesus da Silva Lisboa

DESING GRÁFICO – DIAGRAMAÇÃO
Mariceia Ribeiro Lima

IMAGEM DA CAPA
BANCO DE IMAGENS
[@GOOGLE.COM](https://www.google.com) E [@CANVA.COM](https://www.canva.com)

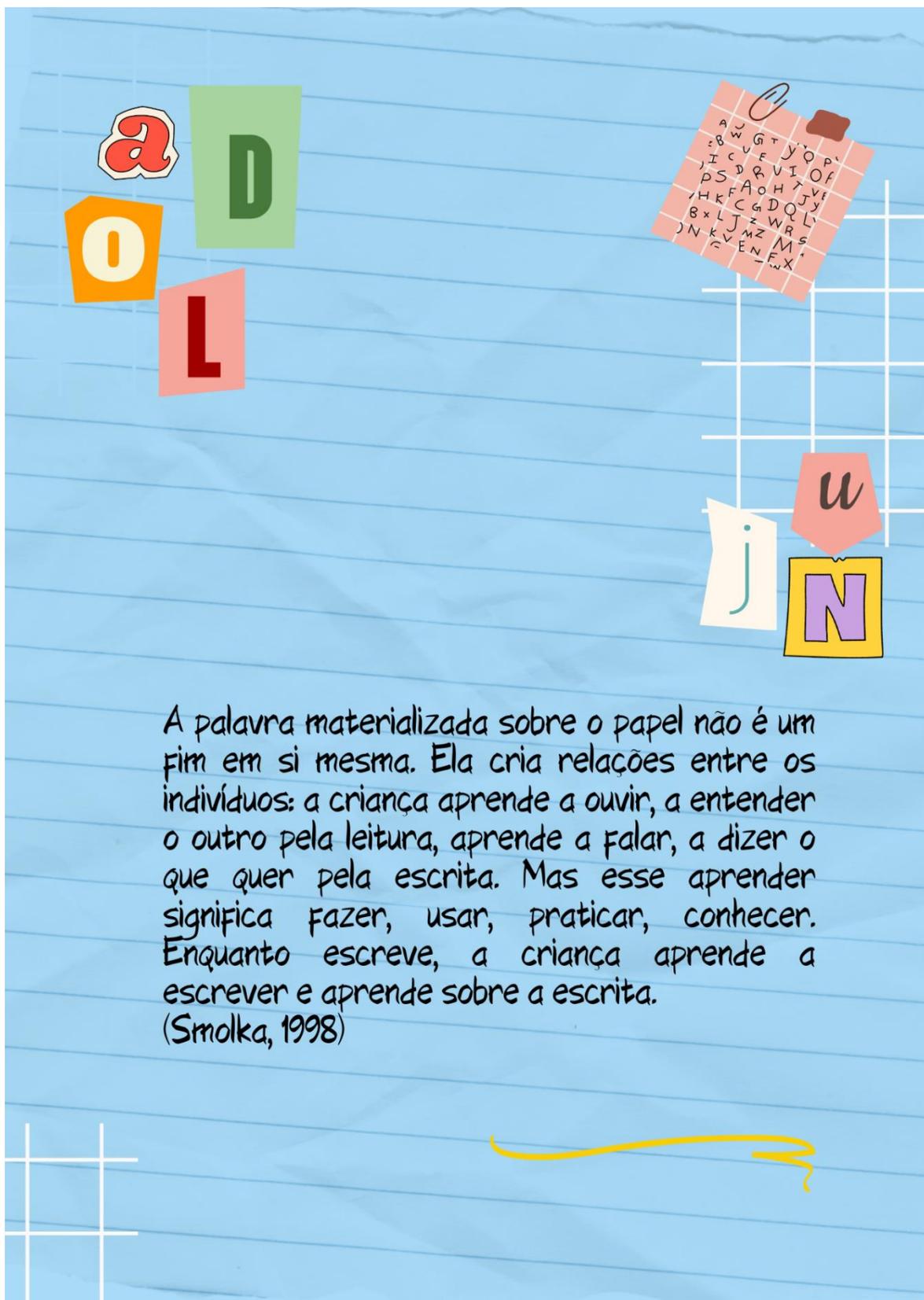
São Luís
2023





Dedicamos este Portfólio a todos (as) os (as) professores (as) alfabetizadores (as) do Município de Paço do Lumiar - Maranhão, que buscam incansavelmente pela formação de leitores e escritores críticos.





SUMÁRIO



APRESENTAÇÃO	7
1. O NASCIMENTO DESTA IDEIA - O portfólio	8
2. UM POUCO DE TEORIA PARA COMPREENDER O PERCURSO METODOLÓGICO..	11
2.1. A Perspectiva Discursiva do Ensino da Linguagem Escrita	12
2.2. Língua/Linguagem do que estamos falando?	13
2.3. Concepções de linguagem: qual é a sua?	14
2.4. Tipologia Textual: o que sabemos?	15
2.5. Gênero do Discurso/Gênero Textual: eis a questão	16
2.6. Gêneros Textuais: por que trabalhar?	17
2.7. O Texto, como ler textos quem não sabe ainda? E agora?	18
2.8. Etapas para sessão de leitura como interrogação, compreensão de texto	19
2.9. Produção de texto. E agora?	20
3. VOCE SABIA?: CURIOSIDADES DA PERSPECTIVA DISCURSIVA	22
3.1. O que você sabe sobre o espaço em branco entre as palavras?	23
3.2. Você sabia? Leitura em voz alta não é leitura	24
3.3. Você sabia que leitura em voz alta é transmissão vocal, proferição de texto?	25
3.4. O Dizer o texto	26
3.5. Qual letra usar? Você sabia que a recomendação é dupla caixa: maiúsculas e minúsculas	27
3.6. Você sabia que ler é compreensão e não interpretação	28
3.7. Ambiente Textualizado - A utilização das paredes	29



4. COMO DESENVOLVER A PERSPECTIVA DISCURSIVA NA SALA DE AULA: SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS.....	30
4.1. Sequência Didática gênero textual ficha técnica 1º ano do ensino fundamental I.....	31
4.2. Sequência Didática gênero textual convite 2º ano do ensino fundamental I.....	37
4.3. Sequência Didática gênero textual biografia 3º ano do ensino fundamental I.....	43
4.4. Sequência Didática gênero textual notícia 4º ano do ensino fundamental I.....	47
4.5. Sequência Didática gênero textual carta 5º ano do ensino fundamental I.....	52
5. COMO POSSO APROFUNDAR CONHECIMENTOS SOBRE A PERSPECTIVA DISCURSIVA? Sugestões de leituras.....	56
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	62
REFERÊNCIAS.....	63
SOBRE AUTORA	64
SOBRE A ORIENTADORA.....	65



APRESENTAÇÃO

Professoras e Professores,

Trabalhar com a apropriação da leitura e da escrita nos anos iniciais traz uma grande responsabilidade para os/as professores/as alfabetizadores/as, pois não devem somente ensinar às crianças a decifração dos códigos linguísticos, mas abri-lhes portas para o mundo, uma vez que é somente por meio de uma alfabetização dialógica/discursiva, que valorize o texto como unidade básica do ensino, que a criança encontrará funcionalidade e sentido na aprendizagem desse objeto cultural complexo no seu dia-a-dia na escola e nas suas interações sociais.

Professor/a, foi pensando nisso que venho lhe fazer um convite à leitura, e com muita alegria e satisfação apresentar-lhe o nosso PORTIFÓLIO DE ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS intitulado: ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA: como o texto assume o lugar de unidade básica de ensino nos anos iniciais?

Espero que este material pedagógico possa lhe proporcionar reflexões, descobertas e aprendizagens que permitam ressignificar sua prática, posto que seu principal objetivo é dar-lhe algumas orientações a respeito do uso do texto durante o processo de ensino da linguagem escrita nos anos iniciais de forma a trazer funcionalidade e sentido para o processo educativo nessa etapa de ensino.

Desejo-lhe uma profícua leitura, e que esse mergulho possa mobilizá-lo/a para a busca de muitos aprofundamentos na área.

PAULA TICIANE SILVA DA SILVA
MESTRANDA PPGEEB



Vivemos em uma sociedade onde circulam diferentes tipos de textos/gêneros textuais com diferentes funções e aplicabilidade. Durante a apropriação da leitura e da escrita se faz necessário o uso de diversos textos/gêneros textuais como forma de a criança ampliar o repertório que já traz do ambiente social em que vive, e conseqüentemente, se apropriar da linguagem escrita.

Por isso, defendemos o processo de ensino da linguagem escrita em uma perspectiva discursiva e dialógica, almejando colaborar não com a aquisição da leitura e da escrita de forma mecânica, sem nenhuma compreensão, mas ao contrário, como compreensão não somente do texto, mas do mundo que o contém, para que a criança possa interagir em seu meio social transformando-o, utilizando-se do que foi aprendido no ambiente escolar.

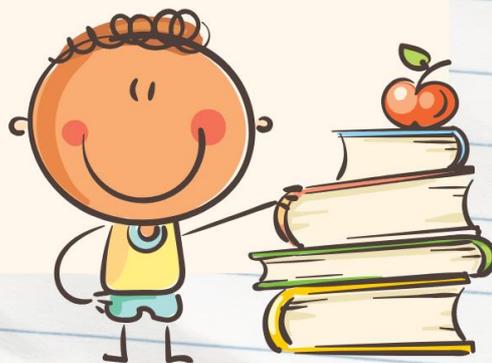
Este Portfólio é o produto educacional da dissertação de mestrado intitulada **“A LINGUAGEM ESCRITA NA PERSPECTIVA DISCURSIVA EM UMA ESCOLA DE PAÇO DO LUMIAR/MA: o ensino por meio do texto/gênero do discurso no ensino fundamental I”** do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEEB da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, programa profissional, bem como, de um incansável desejo de “descobrir” como podemos trabalhar o texto como ator principal durante a apropriação da leitura e da escrita no processo de ensino da linguagem escrita.

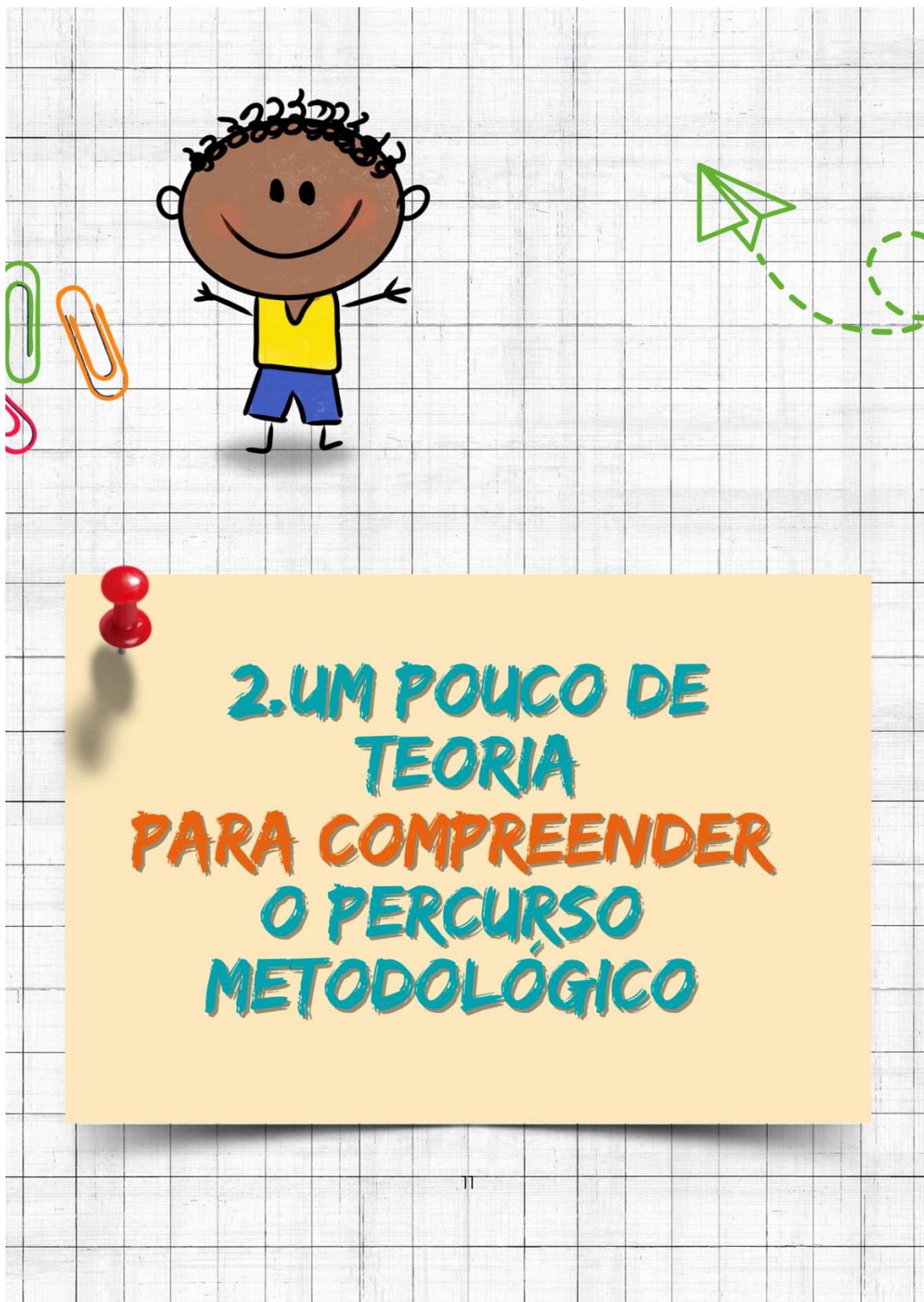


O Portfólio é fruto de uma pesquisa bibliográfica e um diagnóstico realizado por meio de uma entrevista narrativa com professoras dos anos iniciais de uma escola municipal em Paço do Lumiar – Maranhão, cujo dados levantados apontaram para a necessidade de apresentar, a partir da Perspectiva Discursiva, como o texto deve ser trabalhado como principal ferramenta de trabalho pedagógico no ensino da leitura e da produção de textos.

Ele está dividido em três partes. A **primeira** é um pequeno aporte teórico sobre a perspectiva discursiva, com conceitos que vão ajudar a iniciar a compreensão do ato de ler e escrever a luz dessa perspectiva. Na **segunda**, trazemos algumas curiosidades sobre a prática pedagógica para a apropriação da leitura e da escrita. Em seguida, na **terceira**, apresentamos sugestões didáticas metodológicas materializadas em sequências didáticas que demonstram a aplicação da perspectiva discursiva na prática; e por fim, apresentamos um pequeno acervo bibliográfico que permitirá a você Leitor/a, aprofundamentos teórico metodológicos no conteúdo deste material.

Esperamos que o nosso Portfólio cumpra a função social para a qual foi pensado, isto é, a de assessorar os professores a compreender o ensino da linguagem escrita na perspectiva discursiva, propiciando às crianças mais sentido e significado nesse processo de apropriação a partir de uma prática pedagógica embasada e consciente.





2.1. PERSPECTIVA DISCURSIVA DO ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA

Atenção!

O texto não deve ser usado como "pretexto" (Geraldi-1997) para o ensino da gramática normativa, mas sim como ator principal do processo de apropriação da leitura e escrita.

Nessa perspectiva, temos o texto como unidade básica de ensino (ator principal) com ênfase na linguagem como interação, e assim, o abandono das práticas de aquisição da linguagem escrita que se baseiam na decodificação dos códigos linguísticos, sem atentar para a contextualização, compreensão, situações reais de uso dos textos na sala de aula e a escrita livre de textos pelas crianças.

O processo de alfabetização, nessa perspectiva, baseia-se nas interações sociais estabelecidas pelas crianças, onde elas se apropriam da leitura e da escrita com funcionalidade e aplicabilidade por meio do mergulho em situações reais de uso dos textos, seja para ler, seja para produzir.

PRETEXTO

Segundo Geraldi (1997), o uso do texto como pretexto acontece quando este é utilizado para outras atividades, como por exemplo, o ensino dos aspectos gramaticais e não a busca do sentido.



2.2. LÍNGUA/LINGUAGEM? DO QUE ESTAMOS FALANDO?

A LÍNGUA se constitui através das interações ocorridas no meio social. A língua é viva, dialógica, está diretamente relacionada com o contexto social que o indivíduo se encontra, e é utilizada de acordo com as necessidades e escolhas de cada pessoa ao formular os seus enunciados durante a comunicação.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenómeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2002, p. 123)



LINGUAGEM

É a língua em USO, é o que devemos ensinar às crianças, por isso precisamos rever nossas concepções e ressignificar nossas práticas pedagógicas

2.4. TIPOLOGIA TEXTUAL: O QUE SABEMOS?

(...) um tipo textual é um constructo ideal que se identifica no contexto de uma tipologia textual que pretende determinar estruturas linguísticas e formais que constituem esses tipos. (MARCUSCHI, 2000, p. 21)

TIPOLOGIA TEXTUAL - CLASSIFICAÇÃO

- ✓ Narrativo
- ✓ Descritivo
- ✓ Dissertativo
- ✓ Argumentativo
- ✓ Injuntivo

2.4.1 TIPOLOGIA TEXTUAL

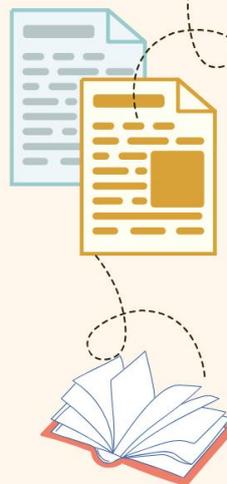
A compreensão da tipologia textual auxilia no ensino da leitura e produção textual, pois está orientada sobre a estrutura do texto/gênero textual a ser lido ou produzido, escrito, bem como, a finalidade para qual se escreve. Assim, um texto pode ter a função social de narrar, descrever, expor, dissertar, instruir, e esse fim, irá orientar a pessoa que fala, o enunciador, a escolher o texto/gênero textual que melhor se adequa durante a sua interação social.

2.5. GÊNERO DO DISCURSO/GÊNERO TEXTUAL: EIS A QUESTÃO

Os gêneros textuais são os textos que são utilizados dentro de cada uma das tipologias textuais de acordo com a sua intencionalidade, objetivo e funcionalidade.

(...) os gêneros textuais não se caracterizam como formas estruturais estáticas e definidas de uma vez por todas. Bakhtin (1997) dizia que os gêneros eram tipos "relativamente estáveis" de enunciados elaborados pelas mais diversas esferas da atividade humana. São muito mais famílias de textos com uma série de semelhanças. Eles são eventos lingüísticos, mas não se definem por características lingüísticas: caracterizam-se, como já dissemos, enquanto atividades sociodiscursivas. Sendo os gêneros fenômenos sócio-históricos e culturalmente sensíveis, não há como fazer uma lista fechada de todos os gêneros. (Marcuschi, 2003)

challenging to find hap
uation that you don't
ause we're comparit
er people rather the
it's really going on i
ocus on the neantiv



GÊNEROS TEXTUAIS

Podem mudar ou se adequar de acordo com as necessidades de comunicação do meio social. Assim, são flexíveis e estão em constante mudança.

2.6. GÊNEROS TEXTUAIS: POR QUE TRABALHAR?

Trabalhar com os gêneros textuais é imprescindível, pois eles estão presentes durante todas as interações sociais que as crianças vivenciam, sejam as orais, ou as escritas. Estes são construídos continuamente.

O texto deve ser utilizado dentro de sala de aula de forma que as crianças possam encontrar funcionalidade e aplicabilidade. Nessa perspectiva Jolibert, (1998, p. 53) nos diz que:



Lembre-se: devemos trabalhar diferentes gêneros textuais com os nossos alunos, mesmo aqueles que julgamos ser de difícil compreensão.



DICA

Os textos devem ficar ao alcance das crianças para que elas possam estar com eles nas mãos e revisitar sempre que quiserem.



“ 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.



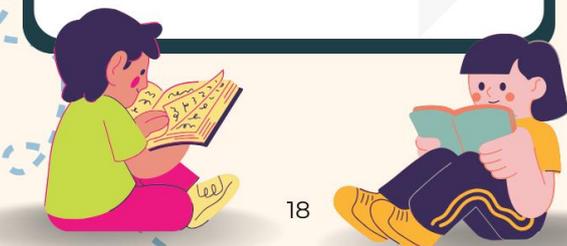
2.7. O TEXTO, "COMO LER TEXTOS QUEM NÃO SABE AINDA?" E AGORA?

Até aqui ficou claro que o **TEXTO** é a unidade básica para o ensino da leitura e da escrita, então... nada de letras, palavras ou frases soltas, sons de letras para iniciar o processo de alfabetização, para as crianças, textos inteiros de preferência em seus verdadeiros portadores



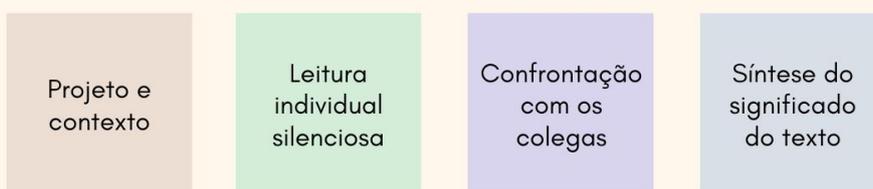
(...) Não há por que reduzir o tamanho e o vocabulário das histórias para colocá-las, supostamente, "ao alcance das crianças". Podem aprender a interrogar histórias, centrando sua atenção em construir hipóteses sobre o seu significado (Quem são os personagens? O que acontecerá? Como?), a partir de alguns indícios e de algumas palavras que já conhecem ou que podem decodificar neste momento do ano. Esta atitude de pesquisa do significado de um texto, em geral, e de uma história, em particular, é um comportamento leitor quer se aprende, especialmente nas sessões coletivas como a que foi descrita. Convém notar que, apesar das aparências, a professora não interroga as crianças. Pelo contrário, ela induz a aprender a interrogar o texto.

(JOLIBERT, 1998, p. 69)

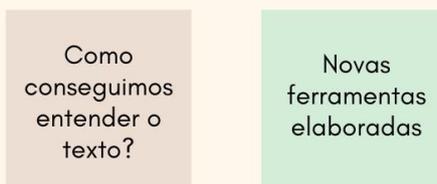


2.8. PASSOS PARA A SESSÃO DE LEITURA COMO INTERROGAÇÃO, COMPREENSÃO DE TEXTO (JOLIBERT 2006, P. 54)

1. Construção da compreensão do texto



1.2. Sistematização metacognitiva e metalinguística



2.9 PRODUÇÃO DE TEXTO? E AGORA?

A produção de um texto em uma situação real, no contexto de um projeto pessoal, de grupos ou de toda a sala de aula, muito nos afasta da clássica “redação” ou “composição” escolar. [...] Por isso, propõe-se às crianças sessões nas quais não apenas possam produzir o texto adequado à situação, mas também, que possam construir as aprendizagens linguísticas típicas do tipo de texto em questão (JOLIBERT, 1998, p. 73).

2.9.1. PASSOS PARA SESSÃO DE PRODUÇÃO DE TEXTO - ESCRITA AUTURAL DA CRIANÇA (JOLIBERT 2006, p. 194)

1. Estratégia de produção do texto

- ✓ Projeto e contexto
- ✓ Determinação dos parâmetros da situação de produção
- ✓ Primeira escrita individual
- ✓ Confrontação das primeiras escritas entre os alunos do curso.
- ✓ Confrontação com escritos sociais do mesmo tipo:
- ✓ Reescrita (s) individual parcial ou global e avaliações parciais.
- ✓ Avaliação final do texto produzido

como fazem os especialistas? Atividade metalinguísticas com o grupo todo: leitura de textos de especialistas, para analisar aspectos textuais, gramaticais e lexicais, conforme as necessidades do curso na produção do texto que se está trabalhando.

2. Sistematização metacognitiva e metalinguística



O que aprendemos para melhorar nossa capacidade de produzir?



Como conseguimos produzir o texto? Estratégias e características linguísticas utilizadas.



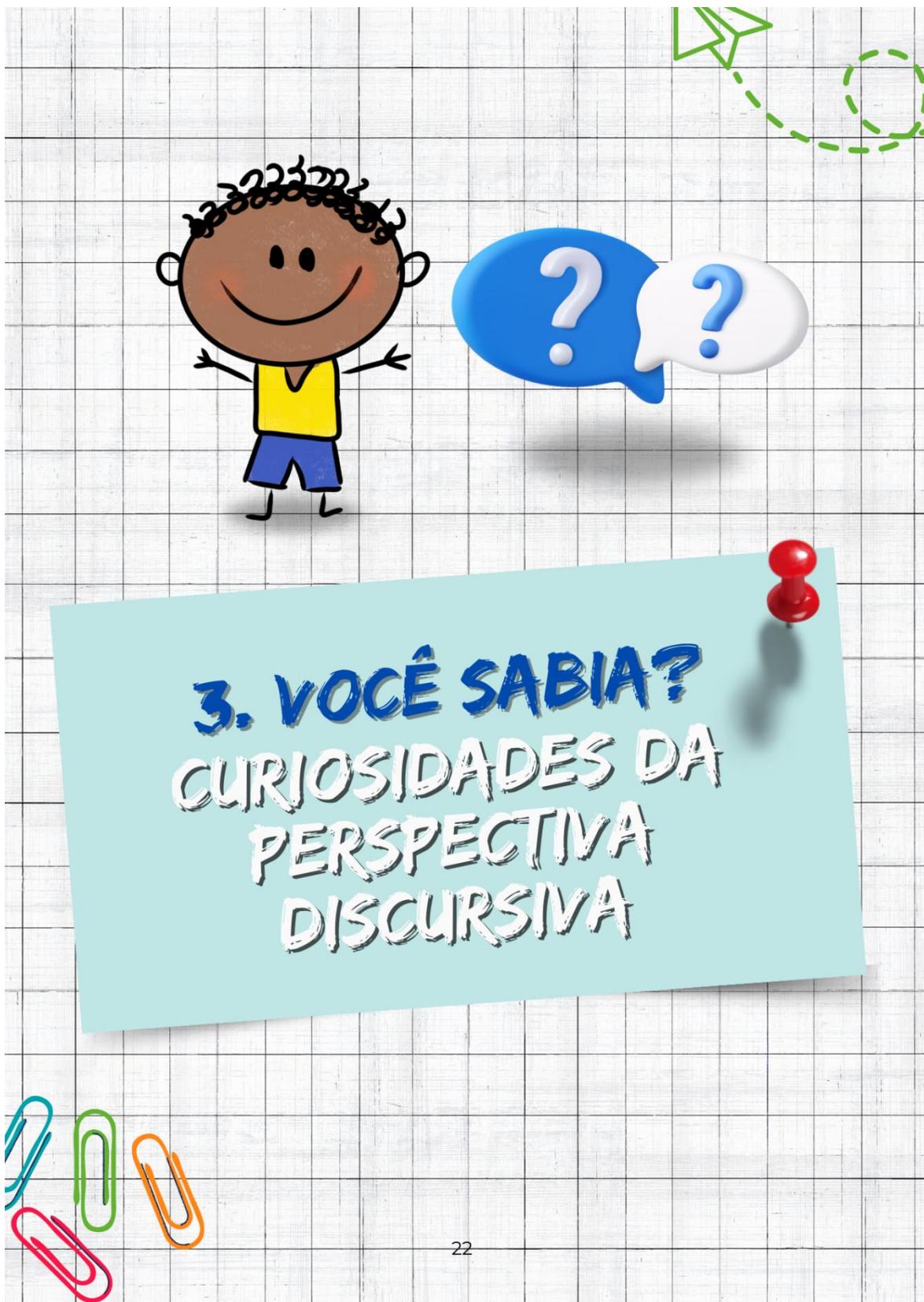
Ferramentas de síntese do aprendido elaborados coletivamente.

2.9.2. VAMOS PRODUZIR TEXTOS?

Não se pode ensinar a criança a ler e escrever sem que ela esteja em constante contato com textos, bem como, com a prática da escrita a partir de suas necessidades e aprendizagens considerando o manuseio, a leitura dos mesmos.

Para que o ato de ler e produzir adquira a sua função social é preciso que seja apresentado às crianças diversos gêneros textuais com diferentes funcionalidades, principalmente, aqueles que estejam diretamente relacionados as interações sociais vivenciadas pelas crianças para que estas possam encontrar aplicabilidade no que é aprendido durante as aulas. Corroborando com essa ideia Jolibert nos diz que “Não somente se aprender a ler lendo e a produzir produzindo, como também, se aprende a ler produzindo e a produzir lendo. À medida que as crianças leem um tipo de texto, aprendem a produzi-lo e vice-versa (...)” (JOLIBERT, 1998, p. 93).





3.1. O QUE VOCÊ SABE SOBRE O ESPAÇO EM BRANCO ENTRE AS PALAVRAS?

Na perspectiva discursiva o espaço em branco é valorizado, pois este está relacionado diretamente com a compreensão do enunciado que está sendo produzido por quem escreve. Segundo Arena, (2015, p. 58).

A língua escrita parece afastar-se do controle próprio dos princípios do sistema alfabético e, por isso, os espaços passam a recuperar suas importantes funções nos enunciados concretos em gêneros híbridos. Os intervalos não se submetem a, nem reconhecem os intervalos sonoros da oralidade; têm vida própria e são eles os indicadores visuais responsáveis que orientam a criança na elaboração do conceito de palavra, ainda rarefeito e impreciso na oralidade, do mesmo modo que são eles os responsáveis por indicar os limites e as imprecisões das relações fonêmicas e grafêmicas.

Com o advento das tecnologias a pessoa que escreve consegue fazer uma relação maior entre as letras, o espaço em branco e os símbolos que passam a dar maior sentido na hora da escrita. Arena nos diz que:

Diferentemente do enunciador limitado às letras que compunham os enunciados, sem nenhuma consideração pelos suportes e pelos espaços, o enunciador dos tempos atuais percebe a fusão, tanto para escrever quanto para ler, entre suportes, imagem textual, disposição de caracteres, funções e, sobretudo, redescobre o intervalo como signo.



Para ir à Lua
Enquanto não tem foguetes
Para ir à Lua,
Os meninos deslizam de patinetes
Pelas calçadas da rua.
Vão cegos de velocidade:
Mesmo que quebrem o nariz,
Que grande felicidade!
Ser veloz é ser feliz.

Ah, se pudessem ser anjos
De longas asas!
Mas são apenas marmanjos.

Cecília Meireles [et al.]. Organização e apresentação
Ana Maria Machado. Rio de Janeiro: Nova Fronteira,
2003. (Coleção literatura em minha casa)



3.2. VOCÊ SABIA? LEITURA EM VOZ ALTA NÃO É LEITURA

O ato de ler pressupõe a compreensão daquilo que está escrito, a relação entre o locutor e o interlocutor. “Ler é compreender, é, portanto, construir sentido” (Bajard, 2001, p.69). Para que essa compreensão aconteça é necessário que a leitura seja silenciosa. Quando a leitura é proferida em voz alta deixa de ser leitura, pois esta deixa de ser individual e passa a ser coletiva e não está diretamente ligada a compreensão do texto, mas ao “dizer”.

BAJARD, (2001, p.70) - Recusando o conceito de dupla modalidade de leitura - uma em voz alta e outra silenciosa-, estabelece que estas se constituem atividades textuais distintas: uma de leitura, outra de transmissão vocal.



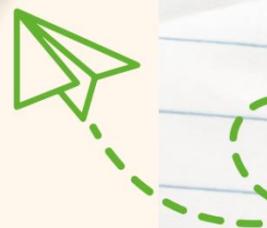
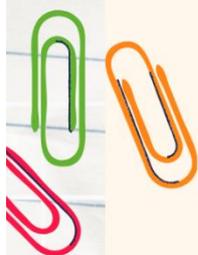
3.3. VOCÊ SABIA QUE LEITURA EM VOZ ALTA É TRANSMISSÃO VOCAL, PROFERIÇÃO DE TEXTO?

O termo leitura em voz alta utilizado para mencionar uma prática contemporânea, indiscutivelmente gera confusão. Um equívoco trazido pelo uso do termo provém do fato que a expressão se refere a uma atividade solitária (leitura), ao mesmo tempo que pode se referir a um ouvinte (voz alta). De fato, se depois de ter “tomado conhecimento de um texto” desconhecido, um leitor decide comunicá-lo pela voz ao seu filho, a leitura ocorre no primeiro processamento e a “publicação” pela voz alta não constitui uma descoberta. Como leitura e voz alta são, de fato, separadas no tempo, seria melhor desdobrar a expressão: falar de leitura para designar a compreensão e falar de voz alta, como estamos fazendo, para tratar da transmissão do texto pela voz. (BAJARD, 2006, p. 25).



3.4. O DIZER O TEXTO (BAJARD)

“O dizer é uma atividade de comunicação instaurada a partir da tradução de um texto escrito em texto oral” (Bajard, 2001, p. 72).



3.5. QUAL LETRA USAR? VOCÊ SABIA QUE A RECOMENDAÇÃO É DUPLA CAIXA: MAIÚSCULAS E MINÚSCULAS

“ Durante o processo de apropriação da leitura e da escrita o uso das letras maiúsculas e minúsculas (dupla caixa ou caixa dupla) se faz necessário, pois a letra maiúscula ajuda a criança a diferenciar os nomes próprios dos comuns, bem como o início e a direcionalidade das frases.

Assim, o uso da letra maiúscula e minúscula ajuda a criança a fazer as distinções entre as palavras, principalmente na sua estrutura e reconhecimento.

Machacalis, 3 de janeiro

Amigo **Vicentão**,

Estou com muitas saudades de você e de todos os amigos da **Vila Finca-Pé**. Vou passar os meses de janeiro e fevereiro aqui, em **Machacalis**, na casa da tia **Candota**. Semana que vem é aniversário do **Rodrigo**. E eu queria inventar uma charada com a palavra **CORAÇÃO**. Será o meu presente. Ele gosta muito de charadas.

Você me ajuda a inventar?

Um abraço apertado e um beijo estalado da **Marina**.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Contos plausíveis*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1985.

“Gostaríamos de destacar que a letra maiúscula assume uma função fundamental na leitura. Não somente manifesta no corpo do texto a presença do personagem, como também sinaliza para os olhos o início da frase e, conseqüentemente, o seu fim. Por meio da letra maiúscula, o leitor vale-se de seu conhecimento implícito da gramática que opera na frase e percebe a função das palavras reconhecidas” (Bajard, 2012, p.83)

j

ip

C

A

a

e

O

E

B

w

g

3.6. VOCÊ SABIA QUE LER É COMPREENSÃO E NÃO INTERPRETAÇÃO?

O ato de compreender um texto não se resume a decodificar os símbolos, nem tão pouco a responder perguntas “marcadas” superficiais a respeito do texto feitas pelo professor, ou pelo livro didático. A compreensão na perspectiva discursiva envolve o entendimento de forma global do texto. A criança deve fazer uma conversa com o texto de forma a compreender não somente a sua estrutura e finalidade, mas conseguir identificar mensagens explícitas e implícitas após a leitura, fazendo uma conversa com o texto. Sendo assim, segundo Marcuschi, os exercícios propostos em sala de aula, os quais costumamos chamar de compreensão textual, na verdade não o são, pois 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 (Marcuschi, 2005, p. 51)



3.7. AMBIENTE TEXTUALIZADO

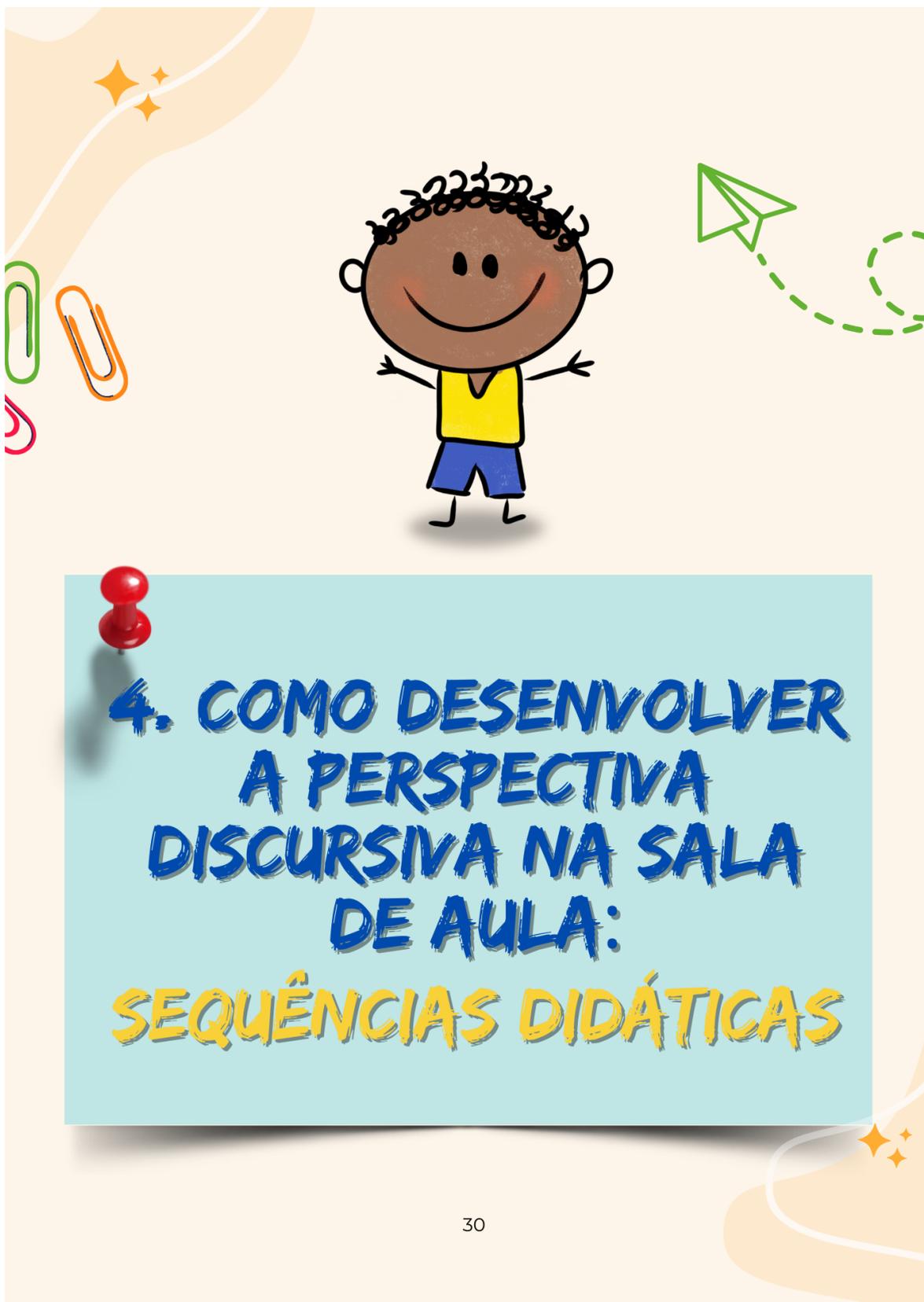
A UTILIZAÇÃO DAS PAREDES (JOLIBERT 2006, p. 26)

PARA QUE SERVEM AS PAREDES DA ESCOLA



Nas paredes vão:

- Os textos funcionais da vida escolar cotidiana.
- As informações que chegam regularmente à sala de aula e que devem ser disponibilizadas a todos.
- Os textos produzidos pelos próprios alunos, para valorizá-los, sem objetivo de enaltecer os "melhores".
- A parede de metacognição ou de sistematizações.





OBA!!! CHEGAMOS AO TERCEIRO MÓDULO DO NOSSO PORTFÓLIO!

Após trazeremos um pequeno aporte teórico e curiosidades a respeito da perspectiva discursiva/dialógica como forma de aguçar a curiosidade para a busca por conhecimentos sobre a perspectiva dialógica/discursiva de ensino da linguagem escrita. Agora, vamos apresentar um suporte para o planejamento das aulas dialógicas e discursivas no ensino da leitura e da produção de textos, vamos compartilhar a título de exemplos cinco sequências didáticas para os anos iniciais do ensino fundamental I. Informamos que estas sequências têm a pretensão de apresentar apenas o gênero selecionado, o ano a que se destinada e os componentes curriculares envolvidos, ficando o detalhamento nestas por conta da apresentação dos procedimentos didáticos obedecendo a etapas apresentadas no tópico 3.8 e 3.9 pra o ensino dos atos de ler e produzir textos em consonância com as etapas anunciadas por Jolibert e Jacob, (2006). É importante salientar que essas sequências didáticas foram pensadas e aplicadas na sala de aula da pesquisadora como forma de comprovação de aplicabilidade e funcionalidade.



4.1. Sequência Didática, gênero textual **ficha técnica** - 1º ano do Ensino Fundamental I

4.1.1 O ato de LER

Gênero textual: Ficha técnica

Turma: 1º ano

Idade: 6 e 7 anos

Componente Curricular: Língua Portuguesa e Ciências

1. CONSTRUÇÃO DA COMPREENSÃO DO TEXTO



PROJETO E CONTEXTO:

Durante a aula, um grupo de crianças visualizou um camaleão no estacionamento da escola. Percebendo a curiosidade das crianças a professora levou para a sala uma ficha técnica sobre o camaleão.

LEITURA INDIVIDUAL SILENCIOSA:

O (a) professor (a) propõem a leitura individual e silenciosa do texto, permite que eles construam a sua compreensão através de elementos que eles reconhecerem. Essa leitura deve ser feita pelas crianças somente com os olhos, eles/as irão decifrar o que puderem a partir da seguinte pergunta: Do que trata esse texto?



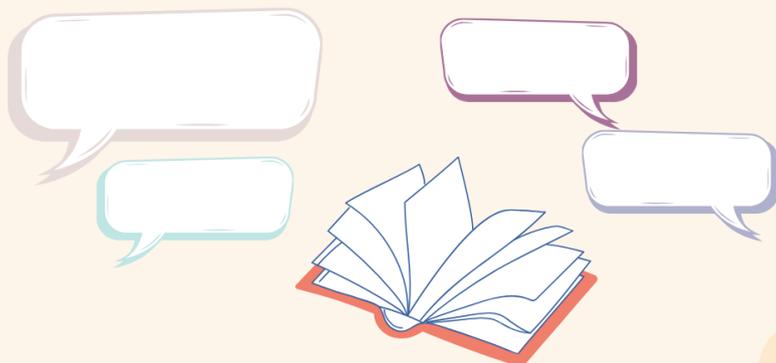
CONFRONTAÇÃO COM OS COLEGAS:



Após a leitura silenciosa, as crianças falarão sobre as suas impressões a respeito do texto. A professora deve organizar os momentos de fala de cada criança para que todos possam falar e serem ouvidos. A professora pode fazer perguntas pontuais sobre o texto, bem como, pedir para que as crianças comprovem suas ideias trazidas de dentro do texto.

SÍNTESE DO SIGNIFICADO DO TEXTO:

O (a) professor (a) fará a leitura em voz alta, a proferição do texto “ficha técnica do camaleão” para confrontação com os significados construídos pelas crianças durante a chuva de ideias. Após ouvirem a proferição, chegam à conclusão sobre a real compreensão do texto.



1. SISTEMATIZAÇÃO METACOGNITIVA E METALINGUÍSTICA: O QUE APRENDEMOS HOJE PARA MELHORAR?



Como conseguimos entender o texto?: As crianças juntamente com o(a) professor(a) irão retomar o que fizeram para a compreensão do texto e fazer anotações como as abaixo:



Ler o texto de forma silenciosa;



A chuva de ideias onde as crianças puderam identificar os elementos que compõem o texto;



Os questionamentos feitos pela professora



Qual é a finalidade do texto;



O quanto a leitura da professora ajudou na compreensão do texto?

Novas ferramentas elaboradas



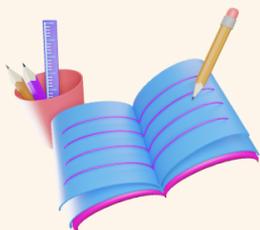
Nesse momento, o (a) professor (a) deverá consolidar a aprendizagem, enumerando em um cartaz ou no datashow tudo que foi aprendido durante a atividade.

4.1.2 O ato de produzir texto

1. ESTRATÉGIAS DE PRODUÇÃO DO TEXTO

DETERMINAÇÃO DOS PARÂMETROS DA SITUAÇÃO DE PRODUÇÃO -

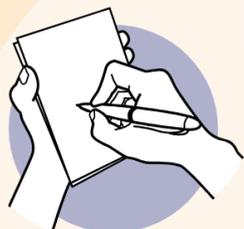
Após a sessão de leitura com os alunos da “Ficha Técnica sobre o Camaleão” o(a) professor(a) propõe aos alunos a construção coletiva no quadro de uma lista de animais que conhecem para que eles escolha um e produzam a sua ficha técnica de modo a produzir um catálogo de fichas técnicas de animais para colocar na biblioteca da sala de aula.



As crianças fazem a sua primeira escrita individual, onde irão registrar as principais informações a respeito do animal escolhido pesquisadas em materiais trazidos para a sala.

Após a escrita, as crianças farão a apresentação de sua ficha para a confrontação das primeiras escritas feitas entre eles. Permite que as crianças façam a suas observações a respeito das escritas dos outros e da sua

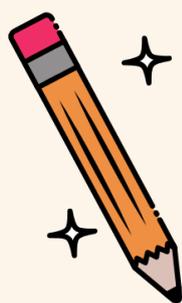




CONFRONTAÇÃO COM ESCRITOS SOCIAIS DO MESMO TIPO:

Atividade metalinguística com o grupo todo: leitura de fichas técnicas de animais, para analisar aspectos textuais, gramaticais e lexicais, conforme as necessidades da produção do texto de cada um.

Após todo esse processo de comparações, revisão feita pelas crianças com a assessoria do(a) professor(a) ou de outra criança, ele/a propõem que as crianças elaborem a versão final do texto para que possam fazer parte do catálogo de fichas técnicas que será doado para a biblioteca da sala.



4.2. Sequência Didática gênero textual **convite** 2º ano do Ensino Fundamental I

4.2.1 O ato de ler

Gênero textual: Convite

Turma: 2º ano

Idade: 7 e 8 anos

Componente Curricular: Língua Portuguesa

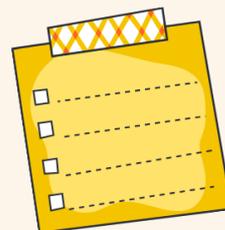
1.CONSTRUÇÃO DA COMPREENSÃO DO TEXTO

PROJETO E CONTEXTO:

Uma aluna da sala irá aniversariar nos próximos dias e avisou que levará um bolo para a sala para comemorar com os seus colegas. Então, foi sugerido às crianças que ajudassem nos preparativos para a comemoração do aniversário: elaboração do convite, lista de convidados e comidas e brincadeiras para o dia.



O (a) professor (a) inicia as atividades produzindo coletivamente uma lista com o título “No aniversário tem”, como escriba, vai anotando o que as crianças vão falando, vai intervindo quando necessário.



O (a) professor (a) no dia seguinte leva essa lista em uma folha de papel 40 kg para ser fixada na turma para que as crianças possam verificar as etapas de providências a serem cumpridas. Também solicita que os alunos levem convites que já receberam para a próxima aula.



LEITURA INDIVIDUAL SILENCIOSA:

O professor leva um convite ampliado no papel 40 kg ou projetado no Datashow, propõem a leitura individual e silenciosa do texto, permite que eles construam a sua compreensão por meio de elementos que eles reconhecerem. Essa leitura deve ser feita pelas crianças somente com os olhos, eles/as irão decifrar o que puderem a partir da seguinte pergunta: Do que trata esse texto?

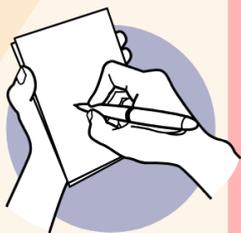


Uma aluna da sala irá aniversariar nos próximos dias e avisou que levará um bolo para a sala para comemorar com os seus colegas. Então, foi sugerido às crianças que ajudassem nos preparativos para a comemoração do aniversário: elaboração do convite, lista de convidados e comidas e brincadeiras para o dia.

CONFRONTAÇÃO COM OS COLEGAS:

Após a leitura silenciosa, as crianças falarão sobre as suas impressões a respeito do texto. A professora deve organizar os momentos de fala de cada criança para que todos possam falar e serem ouvidos. A professora pode fazer perguntas pontuais sobre o texto, bem como, pedir para que as crianças comprovem suas ideias trazidas de dentro do texto.





SÍNTESE DO SIGNIFICADO DO TEXTO:

O(a) professor (a) fará a leitura em voz alta, a proferição do texto “Convite” para confrontação com os significados construídos pelas crianças durante a chuva de ideias. Após ouvirem a proferição, chegam à conclusão sobre o real conteúdo do texto.

Após a compreensão do texto proferido pelo(a) professor(a) é solicitado as crianças que socializem os convites pedidos na última aula. Cada criança deverá apresentar o seu convite e durante a apresentação o (a) professor (a) poderá fazer questionamentos a respeito da estrutura e informações no convite.



2. SISTEMATIZAÇÃO METACOGNITIVA E METALINGUÍSTICA: O QUE APRENDEMOS HOJE PARA MELHORAR?



• Como conseguimos entender o texto?: As crianças juntamente com o(a) professor(a) irão retomar o que fizeram para a compreensão do texto e fazer anotações como as abaixo:



Ler o texto de forma silenciosa;



A chuva de ideias onde as crianças puderam identificar os elementos que compõem o texto;



Os questionamentos feitos pela professora



Qual é a finalidade do texto;



O quanto a leitura da professora ajudou na compreensão do texto?

3. NOVAS FERRAMENTAS ELABORADAS

Nesse momento, o (a) professor (a) deverá consolidar a aprendizagem, enumerando em um cartaz, no datashow tudo que foi aprendido durante a atividade, e essas aprendizagens são ditas pelas crianças.

4.2.2 O ato de Produzir Texto

1. ESTRATÉGIA DE PRODUÇÃO DO TEXTO

DETERMINAÇÃO DOS PARÂMETROS DA SITUAÇÃO DE PRODUÇÃO

Após a sessão de leitura com os alunos do texto “Convite de Aniversário” o (a) professor(a) propõe que os alunos ajudem a colega que vai aniversariar a confeccionar o seu convite.



O(a) professor(a) pergunta às crianças o que não pode faltar em um convite e vai listando no quadro junto com os alunos, pergunta também para quem serão enviados os convites.

De posse dessas informações anotadas o/a Professor/a inicia a primeira escrita coletivamente com as crianças que vão dizendo para a Professora o que e onde colocar as coisas no quadro, ela obedece exatamente ao que pedem.



Após a escrita, as crianças farão a confrontação dessa primeira escrita entre eles quando a Professora fizer a leitura do que estiver escrito por ela e ditado por eles, permitindo que as crianças façam as suas observações a respeito da escrita e realizem alterações caso seja necessário fazendo a revisão.



CONFRONTAÇÃO COM ESCRITOS SOCIAIS DO MESMO TIPO:

Aproveitando as dúvidas que surgirem e os erros que eles encontrarem e apontarem, repertoriar para revisar sugerindo a confrontação com os convites trazidos para a sala de aula.

Após o processo de revisão vivido o(a) professor(a) propõem que as crianças copiem a versão final do convite em cartões pequenos de papel, ou a professora digita o convite e imprime para que cada um leve o seu para entregar aos pais de modo a participar da festinha, e ajudem a colega na entrega dos convites pela escola em outras Turmas.



4.3. Sequência Didática gênero textual **biografia**

Gênero textual: BIOGRAFIA

Turma: 3º ano

Idade: 8 e 9 anos

Componente Curricular: Língua Portuguesa

4.3.1 O ato de ler

1.CONSTRUÇÃO DA COMPREENSÃO DO TEXTO



PROJETO E CONTEXTO:

Durante a apresentação de lendas brasileiras no dia do Folclore os alunos demonstraram muita curiosidade em relação a lenda de Ana Jansen, lenda maranhense.

LEITURA INDIVIDUAL SILENCIOSA:

O(a) professor(a) leva a “Biografia de de Ana Jansen” para a sala no Datashow e propõe a leitura individual e silenciosa do texto, permite que eles construam a sua compreensão através de elementos que reconheçam. Essa leitura deve ser feita pelas crianças somente com os olhos, eles/as irão decifrar o que puderem a partir da seguinte pergunta: Do que trata esse texto?





CONFRONTAÇÃO COM OS COLEGAS:

Após a leitura silenciosa, as crianças falarão sobre as suas impressões a respeito do texto. A professora deve organizar os momentos de fala de cada criança para que todos possam falar e serem ouvidos. A professora pode fazer perguntas pontuais sobre o texto, bem como, pedir para que as crianças comprovem suas ideias trazidas de dentro do texto.

SÍNTESE DO SIGNIFICADO DO TEXTO:

O(a) professor(a) fará uma leitura em voz alta do texto “Biografia de Ana Jansen” para confrontação com os significados construídos pelas crianças durante a chuva de ideias. Após ouvirem a proferição, chegam à conclusão sobre o real conteúdo do texto.



2. SISTEMATIZAÇÃO METACOGNITIVA E METALINGUÍSTICA: O QUE APRENDEMOS HOJE PARA MELHORAR?



· Como conseguimos entender o texto?: As crianças juntamente com o (a) professor (a) irão retomar o que fizeram para a compreensão do texto fazendo anotações:



Ler o texto de forma silenciosa;



A chuva de ideias onde as crianças puderam identificar os elementos que compõem o texto;



Os questionamentos feitos pela professora



Qual é a finalidade do texto;



O quanto a leitura da professora ajudou na compreensão do texto?

3. NOVAS FERRAMENTAS ELABORADAS

Nesse momento, o (a) professor (a) deverá consolidar a aprendizagem, enumerando em um cartaz, no datashow tudo que foi aprendido durante a atividade, e essas aprendizagens são ditas pelas crianças.

4.3.2 O ato de Produzir Texto

1. ESTRATÉGIA DE PRODUÇÃO DO TEXTO

DETERMINAÇÃO DOS PARÂMETROS DA SITUAÇÃO DE PRODUÇÃO

Após a sessão de leitura com os alunos da “Biografia de Ana Jansen” o (a) professor(a) propõe que as crianças pesquisem curiosidades a respeito da Ana Jansen para produzirem em trios uma ficha de curiosidades que comporão um livreto para socializar com as Turmas do 3º e 4º anos.



As crianças reunidas em trios socializam as suas pesquisas a respeito das curiosidades sobre a Ana Jansen e produzem a primeira escrita da ficha de curiosidades.

Após a escrita, as crianças farão a confrontação das primeiras escritas feitas entre equipes. Permite que as crianças façam as suas observações, revisões ao observarem as escritas dos outros.



Em seguida para mais revisões deverão confrontar com escritos sociais do mesmo tipo: as crianças compararão suas fichas de curiosidades com outras trazidas pela professora.

O(a) professor(a) propõem que as crianças elaborem a versão final da ficha para que possam construir o pequeno livreto de curiosidades a respeito da Ana Jansen para distribuir entre as outras turmas.



4.4. Sequência Didática gênero textual **notícia**

Gênero textual: Notícia

Turma: 4º ano do ensino fundamental

Idade: 9 e 10 anos

Componente Curricular: Língua Portuguesa

4.4.1 O ATO DE LER

1. CONSTRUÇÃO DA COMPREENSÃO DO TEXTO

PROJETO E CONTEXTO:

O projeto de leitura “Lendo Gibis também aprendo” iria iniciar na turma do 4º ano, foi feita uma reunião para esclarecimento sobre o projeto para os pais. Com essa reunião, tanto os pais quanto as crianças ficaram ansiosas a respeito do momento. Então, a professora propôs que as crianças elaborassem uma notícia sobre esse dia. Para tanto, levou a “Notícia Projeto desenvolve hábito de leitura em estudantes no norte do Piauí”, disponível no site do G1, para a turma em um cartaz e cópias para cada criança.



LEITURA INDIVIDUAL SILENCIOSA:

O (a) professor (a) propõem a leitura individual e silenciosa do texto, permite que eles construam a sua compreensão através de elementos que eles reconhecerem. Essa leitura deve ser feita pelas crianças somente com os olhos, eles/as irão decifrar o que puderem a partir da seguinte pergunta: Do que trata esse texto?



CONFRONTAÇÃO COM OS COLEGAS:



Após a leitura silenciosa, as crianças falarão sobre as suas impressões a respeito do texto. A professora deve organizar os momentos de fala de cada criança para que todos possam falar e serem ouvidos. A professora pode fazer perguntas pontuais sobre o texto, bem como, pedir para que as crianças comprovem suas ideias trazidas sobre o texto.

SÍNTESE DO SIGNIFICADO DO TEXTO:

O(a) professor(a) fará a leitura em voz alta do texto “Notícia Projeto desenvolve hábito de leitura em estudantes no norte do Piauí”, para confrontação com os significados construídos pelas crianças durante a chuva de ideias. Após ouvirem a proferição, chegam à conclusão sobre a real conteúdo do texto.



2. SISTEMATIZAÇÃO METACOGNITIVA E METALINGUÍSTICA: O QUE APRENDEMOS HOJE PARA MELHORAR?



Como conseguimos entender o texto?: As crianças juntamente com o (a) professor (a) irão retomar o que fizeram para a compreensão do texto:

- Ler o texto de forma silenciosa;
- A chuva de ideias onde as crianças puderam identificar os elementos que compõem o texto;
- Os questionamentos feitos pela professora
- Qual é a finalidade do texto;
- O quanto a leitura da professora ajudou na compreensão do texto?

3. NOVAS FERRAMENTAS ELABORADAS

Nesse momento, o (a) professor (a) deverá consolidar a aprendizagem, enumerando em um cartaz, no datashow tudo que foi aprendido durante a atividade, e essas aprendizagens são ditas pelas crianças.

1. ESTRATÉGIA DE PRODUÇÃO DO TEXTO

DETERMINAÇÃO DOS PARÂMETROS DA SITUAÇÃO DE PRODUÇÃO

Após a sessão de leitura com os alunos da “Notícia: Projeto desenvolve hábito de leitura em estudantes no norte do Piauí”, a professora propõe aos alunos que em grupo elaborem uma notícia a respeito do início do Projeto de Leitura da escola.



Para iniciar o(a) professor(a) lista juntamente com as crianças as principais características de uma notícia, quanto a sua estrutura, fazendo um esboço no quadro a partir da notícia lida.

Em grupo, as crianças irão elaborar a primeira escrita das suas notícias sobre o acontecimento da sala, início do Projeto de Leitura do 4º ano.



Após a escrita, as crianças farão a confrontação das primeiras escritas feitas entre eles. Permite que as crianças façam a suas observações ao observarem as escritas das notícias dos outros e assim elas já iniciam a revisão.



4.5. Sequência Didática gênero textual **carta**

Gênero textual: Diário

Turma: 5º ano do ensino fundamental

Idade: 10 e 11 anos

Componente Curricular: Língua Portuguesa

4.5.1 O ato de ler

1. CONSTRUÇÃO DA COMPREENSÃO DO TEXTO

PROJETO E CONTEXTO:

Volta às aulas. O(a) professor(a) sabendo que os alunos chegariam cheios de novidades a respeito das férias resolveu levar um trecho do livro “Um diário de uma banana” para que as crianças conheçam o gênero textual Diário para que possam escrever a primeira página de seu diário contando sobre as suas férias.



LEITURA INDIVIDUAL SILENCIOSA:

O(a) professor(a) propõem a leitura individual e silenciosa do texto em slides ou cartaz, permite que eles construam a sua compreensão por meio de elementos que eles reconhecerem. Essa leitura deve ser feita pelas crianças somente com os olhos, eles/as irão decifrar o que puderem a partir da seguinte pergunta: Do que trata esse texto?





CONFRONTAÇÃO COM OS COLEGAS:

Após a leitura silenciosa, as crianças falarão sobre as suas impressões a respeito do texto. A professora deve organizar os momentos de fala de cada criança para que todos possam falar e serem ouvidos. A professora pode fazer perguntas pontuais sobre o texto, bem como, pedir para que as crianças comprovem e justifiquem suas ideias sobre o texto.

SÍNTESE DO SIGNIFICADO DO TEXTO:

O(a) professor(a) fará uma leitura em voz alta do trecho do livro “Diário de uma banana” para confrontação com os significados construídos pelas crianças durante a chuva de ideias. Após ouvirem a proferição, chegam à conclusão sobre a real conteúdo do texto.



O(a) professor(a) irá levar uma caixinha com diferentes páginas de diários xerocopiados para que os alunos tenham contato com esse gênero textual permitindo que eles façam mais leituras silenciosas.

2. SISTEMATIZAÇÃO METACOGNITIVA E METALINGUÍSTICA: O QUE APRENDEMOS HOJE PARA MELHORAR?



·Como conseguimos entender o texto?: As crianças juntamente com o (a) professor (a) irão retomar o que fizeram para a compreensão do texto:

- ✓ Ler o texto de forma silenciosa;
- ✓ A chuva de ideias onde as crianças puderam identificar os elementos que compõem o texto;
- ✓ Os questionamentos feitos pela professora
- ✓ Qual é a finalidade do texto;
- ✓ O quanto a leitura da professora ajudou na compreensão do texto?

3. NOVAS FERRAMENTAS ELABORADAS

Nesse momento, o (a) professor (a) deverá consolidar a aprendizagem, enumerando em um cartaz, no datashow tudo que foi aprendido durante a atividade, e essas aprendizagens são ditas pelas crianças.

1. ESTRATÉGIA DE PRODUÇÃO DO TEXTO

DETERMINAÇÃO DOS PARÂMETROS DA SITUAÇÃO DE PRODUÇÃO

Após a sessão de leitura com os alunos dos trechos do “Livro: Diário de um banana” e das outras páginas de diários o (a) professora propõe que os alunos criem a sua própria página de diário para que possam socializar sobre as suas férias iniciando assim o seu diário, todos devem ter um caderno ou uma caderneta para compor o diário.



As crianças fazem a sua primeira escrita individual a respeito das suas férias.

Após a escrita, as crianças farão a confrontação das primeiras escritas feitas entre eles. Cada criança deve ler a sua permitindo que as crianças façam a suas observações a respeito das escritas dos outros e analise a sua, já fazendo revisões caso seja necessário e ela tenha percebido a necessidade.



CONFRONTAÇÃO COM ESCRITOS SOCIAIS DO MESMO TIPO:



Como fazem os especialistas? Atividade metalinguísticas com o grupo todo: leitura de textos de especialistas, para analisar aspectos textuais, gramaticais e lexicais, conforme as necessidades do curso na produção do texto que se está trabalhando. Comparar sua escrita com os textos lidos e proceder as revisões.

O(a) professor(a) propõem e orienta que as crianças elaborem a versão final do primeiro texto que comporá “Seu Diário”.





**5. COMO POSSO
APROFUNDAR
CONHECIMENTOS SOBRE
A PERSPECTIVA
DISCURSIVA?**

SUGESTÕES DE LETTURAS

PORTFÓLIO

Destinado para guardar um conjunto específico de papéis ou para manter coleções de alguma coisa.

Dicionário online. Disponível: <https://www.dicio.com.br/portfolio/>

Essa é umas das definições apresentadas pelo dicionário online que nos ajuda a explicar do que se trata o nosso Portfólio.

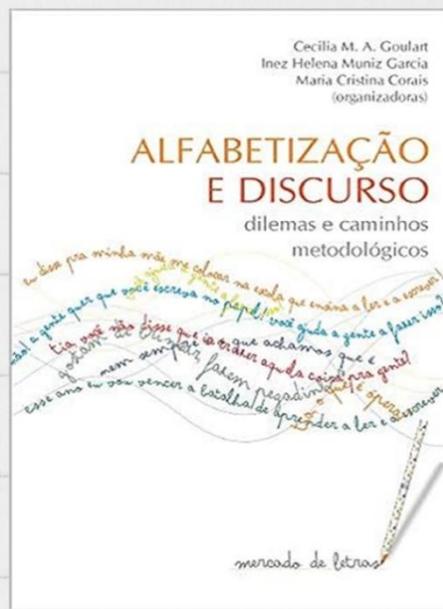
Aqui colecionamos informações e pistas a respeito da perspectiva discursiva/dialógica com o intuito de despertar o desejo por esse conhecimento.

Com isso, queremos dizer que o nosso Portfólio é somente a primeira fase na busca pelo conhecimento do ensino da linguagem escrita na perspectiva discursiva/dialógica.

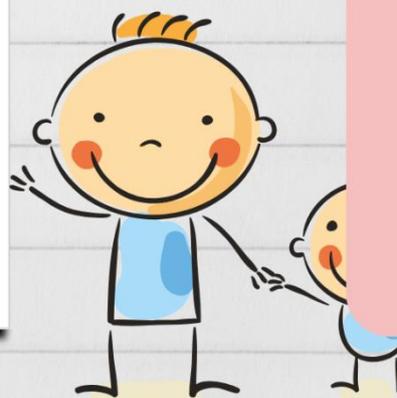
Sendo assim, apresentamos a seguir autores que orientaram os nossos estudos até aqui para que você leitor, possa buscar maior aprofundamento e compreensão sobre a apropriação da linguagem escrita na perspectiva discursiva/dialógica.



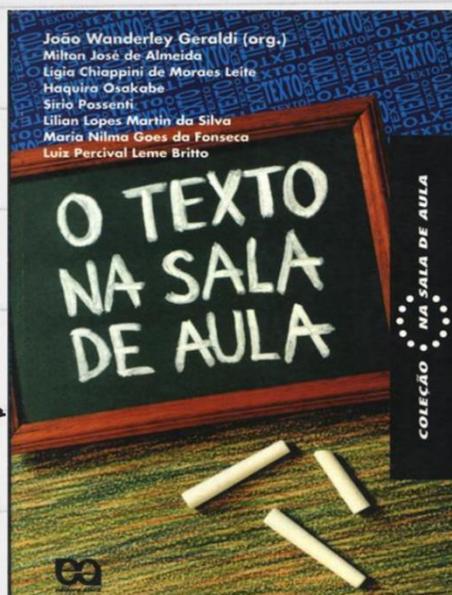
COMO POSSO CONHECER A PERSPECTIVA DISCURSIVA/ DIALOGICA?



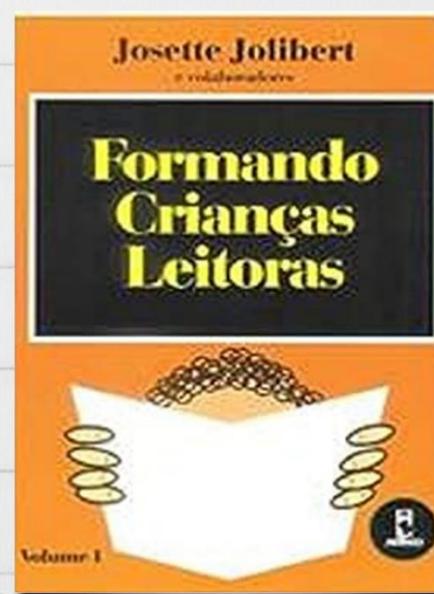
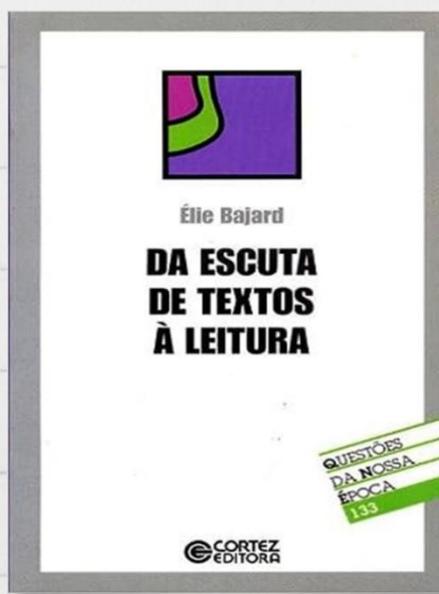
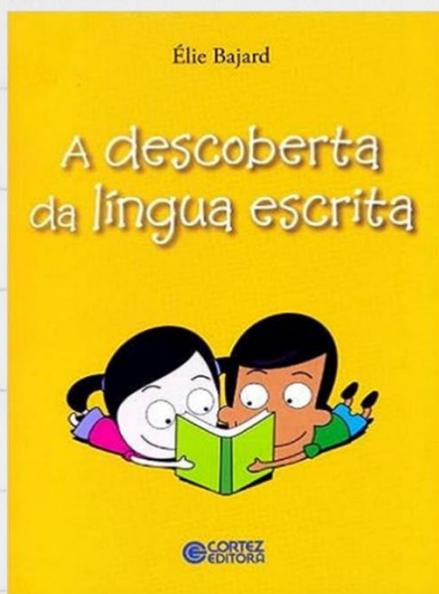
Mikhail Bakhtin



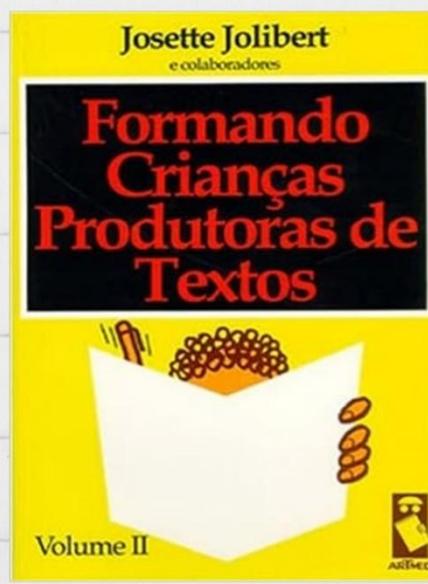
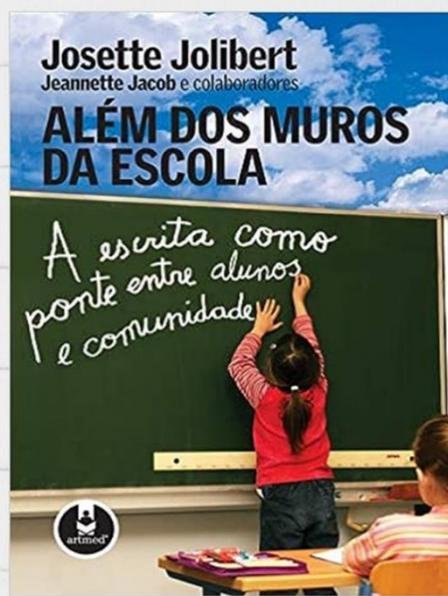
LÍNGUA/LINGUAGEM



COMPREENSÃO LEITORA



PRODUÇÃO DE TEXTOS



CONSIDERAÇÕES FINAIS



Nosso desejo é que a perspectiva teórico metodológica discursiva/dialógica possa orientar e fazer parte das nossas aulas para o ensino da linguagem escrita em todas as escolas maranhenses e brasileiras, defendemos isso por entendermos que somente um ensino baseado na funcionalidade da linguagem, tendo o sentido como o início e o fim, a vida como conteúdo, que respeite as interações sociais da criança; pode trazer significado para o ensino em nossa constante busca pela formação de cidadãos críticos que possam por meio da apropriação da linguagem escrita emancipar-se.

Esperamos que o nosso Portfólio de pistas didáticas possa alcançar a sua função social: abalar as certezas que nós professores temos a respeito do processo de apropriação da linguagem escrita e mobilizar/incitar o desejo para mais conhecimentos.

REFERÊNCIAS



ARIANA, Dagoberto Buim. Intervalo em branco como signo no processo de apropriação da escrita. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v.96, n.242, p.42-60,2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/213378>>

BAJARD, Elie. *Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Da escuta à leitura de textos*. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. (2013). Afinal, onde está a leitura?. *Cadernos de Pesquisa*, (83), 29-42. Recuperado de <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/968>

BAKHTIN, M. M./ VOLOSHINOV V. N. A interação verbal. In: _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Veira. 10. ed. São Paulo, Hucitec, 2002

GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo. Editora Ática, 2001.

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

MARCUSCHI, Luiz. Antônio. *Gêneros textuais: o que são e como se constituem*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2000.

_____. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Ângela Paiva Dionísio, Ana Rachel Machado, Maria Auxiliadora Bezerra (Orgs). São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

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

PEITRARÓIA, C. C. (2001). O descobrimento do texto, Elie Bajard. *Linha D'Água*, (15), 69-73. <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v0i15p69-73>

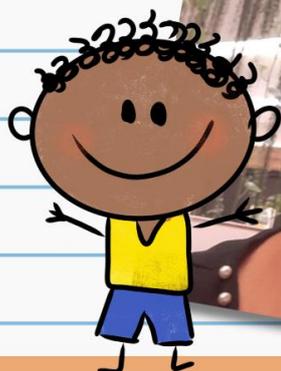
SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*, 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003.



SOBRE A AUTORA

Paula Ticiane Silva da Silva é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica - PPGEEB/UFMA; Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (2011); Especialista em Educação Inclusiva pela Centro de Avaliação Planejamento e Educação do Maranhão (CAPEM-MA). Atualmente, é Professora do Ensino Fundamental I - Secretaria Municipal de Paço do Lumiar-MA e São Luís - MA. Já atuou como Gestora Escolar e Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Paço do Lumiar - MA. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais. (GrúPELPAI/UFMA)

E-mail: paula.ticiane@discente.ufma.br



SOBRE A ORIENTADORA

Possui Doutorado (2011) e Mestrado em Educação (2001) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) - Campus de Marília-SP e graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (1996). Atualmente é Professora Adjunta II da Universidade Federal do Maranhão. Coordenadora e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) /Mestrado Profissional/UFMA. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Ensino da Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (GruPELPAI) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Processos Formativos Docentes (GEPPFORD) - PPGEEB/UFMA. Tem experiência na área de Educação, com docência, direção e coordenação pedagógica na educação básica, além de docência, coordenação de curso e de programa de formação de professores para a educação básica no ensino superior, atuando nas Licenciaturas e no curso de Pedagogia.

PAULA TICIANE SILVA DA SILVA

ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA:

como o texto assume o lugar
de unidade básica de ensino
nos anos iniciais?



PORTFÓLIO DE PISTAS DIDÁTICAS

ANEXOS

ANEXO – A AUTORIZAÇÃO PARA ENTRADA NA ESCOLA LÓCUS DA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
PESQUISA: “ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DISCURSIVA EM PAÇO DO LUMIAR/MA: o ensino por meio dos gêneros do discurso - ensino fundamental I.”
PESQUISADORA: Paula Ticiane Silva da Silva

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

CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO

Prezado/a Senhor/a: Coordenadora Pedagógica SEMED.
Profª Paula Rennê de Sousa

Vimos por meio desta apresentar-lhe a estudante **PAULA TICIANE SILVA DA SILVA**, regularmente matriculada no **Mestrado Profissional Gestão de Ensino da Educação Básica**, da Universidade Federal do Maranhão, sob matrícula de nº **2020100375**, para desenvolver sua pesquisa de Dissertação intitulada “**A ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DISCURSIVA: proposições teórico metodológicas para o ensino por meio dos gêneros do discurso para o 1º ano do ensino fundamental em Paço do Lumiar – MA**”.

Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização da referida pesquisa na **UEB Moranguinho**, situada no **Vassoural**, Paço do Lumiar –MA para que a referida 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 Vossa Senhoria para quaisquer esclarecimentos.

São Luís, 29 de março de 2022.

Profª Dra Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes

Profª Dra Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes
Coordenadora do PPGEEB/UFMA
Matrícula SIAPE: 1352588

PREFEITURA MUNICIPAL DE PAÇO DO LUMIAR - MA
PROTÓCOLO CENTRAL

Proc. Adm. nº _____
Autuação em: 29/03/2022
Servidor _____

Mariana Nogueira Matos
Matrícula nº: 67010148

Contato: (98)98702-1516

ANEXO B – AUTORIZAÇÃO PARA ENTRADA NA ESCOLA LÓCUS DA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
PESQUISA: “ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DISCURSIVA EM PAÇO DO LUMIAR/MA: o ensino por meio dos gêneros do discurso - ensino fundamental I.”
PESQUISADORA: Paula Ticiane Silva da Silva

ESTADO DO MARANHÃO
PREFEITURA MUNICIPAL DE PAÇO DO LUMIAR
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Ofício nº 239/2022-GAB/SEMED

Paço do Lumiar/MA, 21 de fevereiro de 2022.

A Ilma. Sra.
PROFA. DRA. VANJA MARIA DOMINICES COUTINHO FERNANDES
Coordenadora do PPGEEB/UFMA.

NESTA

Envio via e-mail: paula.ticiane@ufma.br

Senhora Coordenadora,

Considerando o habitual compromisso com o ensino da Universidade Federal do Maranhão - UFMA no que se refere à Educação do Estado;

Considerando a Carta de Apresentação para Pesquisa de Campo (vide anexo) – PPGEEB/UFMA;

Considerando o Memorando nº 70/2022 da Coordenação Pedagógica, encaminhamos a presente demanda destacando que esta SEMED manifesta – se favorável ao conteúdo no citado documento **“CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO.”**

Em tempo, registramos o contato telefônico da Coordenadora Pedagógica – SEMED, Sra. Paula Rennê de Sousa, (98) 98824-0871, para as orientações e esclarecimentos necessários.

Atenciosamente,

Arsénia Pereira de S. M. Formiga
Arsénia Pereira de S. M. Formiga
PMPL-MA Secretária
Municipal de Educação
Portaria 1581/2021