



**Universidade Federal do Maranhão
Centro de Ciências Sociais
Programa de Pós-Graduação de
Ensino da Educação Básica**

Rayannie Mendes de Oliveira

O ENSINO DO ATO DE LER: uma proposta didática discursiva para o 1º ano do Ensino Fundamental na Rede Pública de São José de Ribamar - MA



**São Luís
2023**





UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO,
PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO – AGEUFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – CCSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA – PPGEEB



RAYANNIE MENDES DE OLIVEIRA

O ENSINO DO ATO DE LER: uma proposta didática discursiva para o 1º ano do
Ensino Fundamental na Rede Pública de São José de Ribamar – MA

São Luís – MA
2023

RAYANNIE MENDES DE OLIVEIRA

O ENSINO DO ATO DE LER: uma proposta didática discursiva para o 1º ano do Ensino Fundamental na Rede Pública de São José de Ribamar – MA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEEB da Universidade Federal do Maranhão, como requisito obrigatório para a obtenção do grau de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes.

São Luís – MA
2023

IMAGEM DA CAPA:

Design criado pelo aplicativo Canva

Imagem do Livro e das crianças Disponível em:

https://pt.pngtree.com/freepng/children-reading-book_3634302.html

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

Oliveira, Rayannie Mendes de.

O ENSINO DO ATO DE LER : uma proposta didática discursiva para o 1° ano do Ensino Fundamental na Rede Pública de São José de Ribamar MA / Rayannie Mendes de Oliveira. - 2023.

150 f.

Orientador(a): 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. Caderno Pedagógico. 2. Ensino do Ato de Ler. 3. Perspectiva discursiva de alfabetização. I. Fernandes, Vanja Maria Dominices Coutinho. II. Título.

RAYANNIE MENDES DE OLIVEIRA

O ENSINO DO ATO DE LER: uma proposta didática discursiva para o 1º ano do Ensino Fundamental na Rede Pública de São José de Ribamar – MA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEEB da Universidade Federal do Maranhão, como requisito obrigatório para a obtenção do grau de Mestra em Educação.

Aprovada em: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

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

Profa. Dra. Cristiane Dias Martins Costa (1ª Examinadora)
Doutora em Educação (PPGEEB/UFMA)

Profa. Dra. Sandra Aparecida Pires Franco (2ª Examinador)
Doutora em Letras (PPEDU/UEL)

Profa. Dra. Luciana Rocha Cavalcante (1ª suplente)
Doutora em Linguística e Língua Portuguesa (PPGEEB/UFMA)

Profa. Dra. Silvana Paulina de Souza (2ª suplente)
Doutora em Educação (PPGECIM/UFAL)

“Como é grande a tua bondade, que reservaste para aqueles que te temem, e que, à vista dos homens, concedes àqueles que se refugiam em ti! Bendito seja o Senhor, pois mostrou o seu maravilhoso amor para comigo” (Salmos 31: 19- 21).

AGRADECIMENTOS

A presente dissertação de mestrado jamais poderia chegar na etapa de defesa sem o precioso apoio e incentivo de várias pessoas que estiveram e estarão comigo ao longo de toda a minha jornada, não somente acadêmica, mas pessoal.

Em primeiro lugar, não poderia deixar de dar honra a quem tem honra, ao meu Deus toda a minha honra e gratidão, ele ouviu as minhas súplicas e me deu sabedoria e paciência ao longo de toda busca pelo tão sonhado mestrado, sem Ele não seria possível chegar até aqui e a Ele dedico o meu primeiro agradecimento.

Agradeço imensamente a minha mãe Ivana Rosa, e ao meu pai Lourenço Carlos, por todo amor, e incentivo, não alcançaria mais uma etapa tão importante da minha vida sem o amor, cuidado e apoio deles, honrar os pais é um dos mandamentos de Deus, a Bíblia diz em Êxodo 20:12: “Honra a teu pai e a tua mãe, para que se prolonguem os teus dias na terra que o Senhor teu Deus te dá”, aproveito para agradecer aos meus irmãos Ricardo e Raynara, por todo apoio, minha família foi e é o meu porto seguro.

A construção da dissertação não seria possível sem a orientação da minha professora orientadora Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes, muito obrigada por todo o processo de orientações e pela paciência e cuidado para comigo, sua fala mansa, seu jeito especial de me tratar com educação e carinho foi e está sendo muito importante durante a minha jornada no mestrado.

À professora Dra. Cristiane Dias Martins da Costa e Dra. Sandra Aparecida Pires Franco por terem aceitado participar da banca examinadora de defesa do mestrado, certamente suas contribuições foram primordiais para minha pesquisa. Agradeço ao professor Dr. Antônio de Assis Cruz Nunes por todo o cuidado e apoio nessa caminhada, agradeço também todos os professores do programa PPGEED, gratidão.

Ninguém caminha sozinho, e aqui eu me refiro aos meus queridos amigos, agradeço a todos/as que de forma direta e indiretamente estiveram ao meu lado durante toda a minha trajetória de vida pessoal e acadêmica.

Agradeço em especial a minha amiga Bárbara Morais, ela acreditou em mim quando eu me sentia incapaz, e caminhou comigo acreditando sempre que um dia chegaria a minha vez, um presente de Deus e do PROFEPT para mim. Agradeço a Daniele Moreira, uma amiga irmã, sonhamos juntas com o mestrado e juntas

realizamos um dos nossos sonhos de muitos outros que virão, com toda certeza fui presenteada pelo GruPELPAI com sua amizade.

Agradeço a Francisca Passos, uma querida que o GruPELPAI me apresentou, ela me deu muita atenção e dicas durante o processo de escrita do projeto na época da seleção, momento em que o mestrado no PPGEEB ainda era um sonho.

Gratidão ao meu amigo Rafael Sameneses, por todo o suporte e pelas palavras de incentivo, não poderia deixar de expressar minha gratidão ao meu grande amigo Márlisson Barroso, obrigada por tudo, pelo olhar sensível, pela mão estendida, pelo cuidado para comigo quando eu mais precisei.

Agradeço também aos meus colegas de turma de modo em geral, em especial Magali Machado por toda a força e palavras de incentivo, Melissa Souza por toda preocupação e carinho, ao meu querido amigo Dionísio Dourado por todo apoio e torcida e por fim, gratidão a minha querida amiga Glenda Pinto por toda parceria, dedicação e amizade ao longo da nossa jornada acadêmica.

Agradeço a Altamires por intermediar, junto à SEMED de São José de Ribamar, o processo de solicitação de permissão para fazer a pesquisa na escola. Agradeço à SEMED da rede Municipal de São José de Ribamar por permitir que adentrássemos nesses espaços da rede para realizar a pesquisa.

Não poderia deixar de agradecer a gestora da escola, a professora colaboradora da pesquisa e todos da escola que me receberam de forma tão cordial, e o agradecimento mais que especial vai para as crianças da turma do 1º ano da escola lócus da pesquisa.

Por fim, mas não menos importante, deixo aqui a minha gratidão pela bolsa de incentivo a pesquisa, pois, o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) Código de Financiamento 001.

“Ler é compreender um texto. Compreender é um ato cognitivo, ou seja, o resultado de uma atividade mental. Não podemos compreender, se não lemos de forma ativa: antecipando interpretações, reconhecendo significados, identificando dúvidas, erros e incompreensões no processo de leitura” (Curto, Morillo e Teixodó, 2000, p.47).

RESUMO

A pesquisa intitulada **O ENSINO DO ATO DE LER**: uma proposta didática discursiva para o 1º ano do Ensino Fundamental na Rede Pública de São José de Ribamar- MA teve por objetivo geral compreender o processo de ensino do ato de ler à luz da perspectiva discursiva de alfabetização com vista à elaboração de orientações metodológicas direcionadas para professores do 1º ano do Ensino Fundamental a partir de uma escola pública da rede municipal de ensino de São José de Ribamar - MA. De acordo com a natureza aplicada da investigação o objeto de pesquisa nos direcionou para uma metodologia baseada em alguns pressupostos da pesquisa ação colaborativa, tendo como colaboradoras 02 professoras do 1º ano de uma das unidades de ensino da rede pública municipal da cidade de São José de Ribamar no Maranhão. Para o desenvolvimento da pesquisa mantivemos diálogos com autores como: Bakhtin (1995) Jolibert (1994), Geraldi (2000), Bajard (2014), Smolka (1993), Curto, Morillo e Teixidó (2000) dentre outros. A proposta didática validada pela Colaboradora da pesquisa e apresentada como produto educacional da pesquisa utilizou como diagnóstico a prática pedagógica desta que foi acompanhada por meio de observação participante por 04 meses, além da aplicação de uma entrevista narrativa e um questionário de validação do produto. Os resultados obtidos no diagnóstico realizado orientaram a construção do produto educacional fruto do processo de pesquisa aplicada de acordo como sugerem as orientações para o desenvolvimento de investigações em nível de um Mestrado Profissional em Educação. A proposta metodológica, ou seja, o produto educacional se encontra materializado em um Caderno Pedagógico intitulado: CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA O ENSINO DO ATO DE LER NA PERSPECTIVA DISCURSIVA DE ALFABETIZAÇÃO PARA 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Palavras-chave: Perspectiva discursiva de alfabetização; Ensino do Ato de Ler; Caderno Pedagógico.

ABSTRACT

The research entitled THE TEACHING OF THE ACT OF READING: a discursive didactic proposal for the 1st year of Elementary School in the Public Network of São José de Ribamar-MA. Had the general objective of understanding the process of teaching the act of reading in light of the perspective discursive literacy course with a view to developing methodological guidelines aimed at teachers in the 1st year of Elementary School from a public school in the municipal education network of São José de Ribamar – MA. In accordance with the applied nature of the investigation, the research object directed us to a methodology based on some assumptions of collaborative action research, having as collaborators 02 1st year teachers from one of the teaching units of the municipal public network in the city of São José de Ribamar in Maranhão. To develop the research, we maintained dialogues with authors such as: Bakhtin (1995) Jolibert (1994), Geraldi (2000), Bajard (2014), Smolka (1993), Curto, Morillo and Teixidó (2000) among others. The didactic proposal validated by the research collaborator and presented as an educational product of the research used as a diagnosis of its pedagogical practice, which was monitored through participant observation for 04 months, in addition to the application of a narrative interview and a product validation questionnaire. The results obtained in the diagnosis carried out guided the construction of the educational product resulting from the applied research process in accordance with the guidelines for the development of investigations at the level of a Professional Master's in Education. The methodological proposal, that is, the educational product is materialized in a Pedagogical Notebook entitled: METHODOLOGICAL PATHS FOR TEACHING THE ACT OF READING FROM THE DISCURSIVE PERSPECTIVE OF LITERACY FOR THE 1ST YEAR OF ELEMENTARY EDUCATION

Keywords: Discursive perspective on literacy; Teaching the Act of Reading; Pedagogical Notebook.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação De Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
COVID-19	Coronavírus dezoito
GruPELPAI	Grupo de Estudo e Pesquisa em Ensino de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
NAHUM	Núcleo de Alfabetização Humanizadora
OMS	Organização Mundial da Saúde
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPGEEB	Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PROFA	Programa de Formação de Alfabetizadores
SARS - COV-2	Coronavírus 2 da síndrome respiratória aguda grave 2
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SRJ	São José de Ribamar
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFMA	Universidade Federal do Maranhão

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Mapa atual de São José de Ribamar	32
Figura 2	Imagem da escola lócus da pesquisa	34
Figura 3	Livro apresentado pela participante da pesquisa.....	62
Figura 4	Atividades do livro didático trabalhado no lócus da pesquisa	63
Figura 5	Atividades do livro didático trabalhado no lócus da pesquisa	63
Figura 6	Registro de atividade de leitura	65
Figura 7	Aluna fazendo atividade proposta pela professora	67
Figura 8	Resultado da atividade elaborada pela professora para ser realizada pela aluna da imagem sete	68
Figura 9	Material do programa Curiar	69
Figura 10	Atividade de leitura e escrita da coleção Curiar	70
Figura 11	Livro do programa PNLD do ano de 2023 de Língua Portuguesa.	71
Figura 12	Sumário do livro didático do PNLD	72
Figura 13	Exemplos de atividades do livro didático do PNLD.....	73
Figura 14	Exemplos de atividades do livro didático do PNLD	73
Figura 15	Participante da pesquisa respondendo a entrevista narrativa	76
Figura 16	Imagem da capa do produto educacional.....	82
Figura 17	Imagem da apresentação do produto.....	83
Figura 18	Imagem do produto - Diálogos Iniciais: o nascedouro do produto .	84
Figura 19	Participante da pesquisa avaliando o material para validação do produto educacional.....	87

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 O PERCURSO DA PESQUISA: estabelecendo procedimentos metodológicos ...	23
2.1 Tipo de pesquisa	23
2.2 Contextualizando o <i>lócus</i> da pesquisa	311
2.2.1 Contexto Geográfico	32
2.2.2 Contexto histórico	33
2.2.3 Contexto físico da escola	34
2.2.4 Contexto pedagógico da escola	35
2.3 Participantes colaboradoras da pesquisa	36
2.4 Instrumentos de geração de dados	36
2.5 Sistematização e análises de dados	38
2.6 Produto da pesquisa	38
3 O QUE PROMOVE MUDANÇAS NO ENSINO DO ATO DE LER? As concepções de Linguagem e de Leitura	399
3.1 O ensino de gramática e as concepções de linguagem	39
3.2 Ensino de Leitura ou ensino do ato de ler? Eis a questão	44
4 A PERSPECTIVA DISCURSIVA NO ENSINO DO ATO LER: dilemas e possibilidades de ação didática na escola	47
4.1 Dilemas que marcam o ensino de leitura na escola	47
4.2 O ensino ato de ler na perspectiva discursiva de alfabetização: anunciando possibilidades que reverberem em mudanças em sala de aula	50
4.3 Linguagem e prática discursiva: reflexões pertinentes acerca do uso de sequências didáticas no ensino da linguagem escrita	55
5 O ENSINO DO ATO DE LER PARA A FORMAÇÃO DE CRIANÇAS LEITORAS NO 1º ANO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR – MA	61
5.1 O desenvolvimento do processo de observação no <i>lócus</i> da pesquisa: a prática docente no processo de alfabetização em uma escola pública da rede municipal de São José de Ribamar- MA.....	61
5.2 A realidade e necessidade de uma proposta de alfabetização discursiva para o ensino do Ato de Ler: resultados e análises da entrevista narrativa	75

5.3 Validando as sugestões de orientações do Caderno Pedagógico do produto educacional	86
6 CONCLUSÃO	90
REFERÊNCIAS	92
APÊNDICES	97
APÊNDICE – A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	988
APÊNDICE – B: Questões Norteadoras para a Entrevista Narrativa.....	999
APÊNDICE – C: Questões para Validação do Produto	1011
APÊNDICE – D Produto educacional	1033
ANEXOS	128
ANEXO A – Ofício 113/2022 da Secretaria Adjunta de Ensino da Prefeitura de São José de Ribamar	149
ANEXO B – Carta de Apresentação para Pesquisa de Campo.....	150

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação de mestrado defende que é necessário proporcionar às crianças vivências com os livros e com a leitura de forma significativa e com sentido, pois mesmo que ela esteja na fase “inicial de contato” com a linguagem escrita, ela convive a todo momento com esta por meio dos textos aos quais tem acesso, seja vendo uma propaganda na rua, em rótulos de produtos, ou outro portador utilizado pelos adultos, etc. Partindo do pressuposto da relevância do ato de ler, pode-se afirmar que a consciência crítica tem na leitura sua mais abundante possibilidade. A leitura precisa fazer parte da vida de todas as pessoas, sendo que deve ser apresentada de uma forma muito mais ampla, ou seja, que vá além da leitura do código escrito; acima de tudo, aprender a ler o mundo e compreender o significado das coisas. Paulo Freire já nos anunciou que a “leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1989).

De acordo com Gerhardt e Silveira (2009), vários motivos nos levam à realização de uma pesquisa científica, tais como: motivações intelectuais, sendo o desejo de conhecer pela própria satisfação de conhecer, e razões práticas como o desejo de conhecer com vistas a fazer algo de forma mais eficiente. Partindo dessas duas razões, o pressuposto dessa pesquisa tem envolvimento com alguns elementos da minha vida tanto pessoal como profissional, pois por meio das razões descritas acima foi se consolidando durante a minha trajetória de formação acadêmica e profissional as influências na escolha do meu objeto de pesquisa.

Diante disso, destaco a importância e a influência familiar durante todo o meu processo de constituição enquanto ser humano, até chegar na professora e agora pesquisadora que sou, sendo assim, é impossível não falar sobre os meus pais. Sou filha de Ivana Rosa e Lourenço Carlos, e durante toda a minha infância e até hoje, as minhas vivências se dão entre os municípios de São José de Ribamar, Paço do Lumiar, São Luís e mais recentemente Barra do Corda.

Tive uma infância plena, brinquei na rua, fui feliz, e desde muito pequena já “lecionava”, brincava de ser professora, isso foi algo muito recorrente na minha infância e acredito que isso se deve ao fato da referência que tinha dentro de casa: minha mãe era e é professora efetiva da rede municipal de São Luís.

Meu pai estudou até o quinto ano do Ensino Fundamental, ou seja, não concluiu a Educação Básica; nasceu em Santana do Maranhão (interior do estado

do Maranhão), com todo carinho e afeto cuidou de mim e dos meus irmãos, já que era autônomo (feirante) e minha mãe precisava estudar (UEMA) e trabalhar, na época ela já era professora. É impossível contar-lhes de onde venho sem falar dos meus pais, eles certamente são responsáveis por minha trajetória de vida, memória e identidade, que em geral são conceitos que andam juntos, e falar sobre esses dois aspectos requer trazer à luz a figura materna e paterna de meus pais.

Minha história escolar e o meu percurso no processo de formação profissional não foi diferente da história de muitos brasileiros. Durante toda a minha vida eu estudei em escola pública, entrei logo na creche, por que minha mãe não tinha com quem nos deixar no horário matutino. Meu pai era feirante e trabalhava pela manhã, por esse motivo não tinha com quem deixar eu e os meus irmãos e então ficávamos na creche. Sabemos hoje o quanto a educação de crianças pequenas é algo sério e necessário, mas naquele tempo a creche era vista como um local seguro para deixar os filhos enquanto a mãe ia ao trabalho.

O tempo passou, minha mãe foi aprovada na Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, para cursar licenciatura em Geografia, mas já lecionava como professora contratada, pois tinha o magistério. Após alguns anos foi aprovada no concurso para professora da rede municipal de São Luís e aí começa a minha imersão nesse universo da profissão professor, mesmo ainda muito pequena, isso influenciou no que estou vivendo hoje: ser professora.

Estudei na creche pública Jardim de Infância Avita, localizada em Paço do Lumiar; parte do ensino fundamental eu estudei na Escola Municipal Sarney Filho, em São José de Ribamar, e o nos anos finais e ensino médio eu estudei na Escola Estadual Domingos Vieira Filho, situada em Paço do Lumiar.

Assim que concluí a educação básica adentrei em uma faculdade privada em São Luís. Comecei a cursar Pedagogia na Faculdade Atenas Maranhense – antiga FAMA, que hoje é Faculdade Pitágoras, isso tudo com o incentivo de minha mãe. Em 2014 finalizei a licenciatura em Pedagogia e em 2015 entrei na especialização em Educação Especial e Inclusiva na UNIASSELVI, concluindo o curso no início de 2017. Ainda sobre o ano de 2017, foi o ano em que entrei no Grupo de Pesquisa em Ensino da Língua Portuguesa nos Anos iniciais do Ensino Fundamental – GruPELPAI da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, coordenado pela professora Dra. Vanja Maria, do qual sou integrante até hoje.

A minha jornada profissional começou bem cedo, aos 19 anos, atuando como professora na educação infantil em uma escola privada chamada Brilho do Sol, localizada no município de Paço do Lumiar. Foi o meu primeiro contato com uma sala de aula como professora; foi desafiador em vários aspectos, tanto no tange à questão da experiência que eu estava adquirindo naquele primeiro momento, quanto à questão salarial, pois recebia um salário irrisório. Passados alguns anos, comecei a atuar como estagiária no Colégio O Bom Pastor Júnior, e também no Colégio Rivanda Berenice, ambas situadas na capital maranhense. Depois desse período como estagiária, fui professora do ensino fundamental na Escola Brilho do Saber, localizada em São Luís; em seguida assumi o cargo de professora seletivada no município de São José de Ribamar, onde passei alguns anos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Em 2018 adentrei no ensino superior como professora substituta na Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, *campus* Barra do Corda, no mesmo período entrei na rede municipal do município acima citado, atuando como professora na educação infantil e no ensino fundamental. Saí da rede municipal de Barra do Corda no início da pandemia, mas permaneço na UEMA.

A temática do projeto de pesquisa foi escolhida exatamente devido a situações no percurso da minha trajetória profissional, a partir dos diversos problemas existentes. O aspecto central das minhas análises foi o processo de alfabetização dos meus alunos, em que muitos ainda possuíam a leitura e escrita bastante fragilizadas. Vi-me cercada por várias inquietações, tanto na questão social do contexto no qual a escola estava inserida, quanto sobre a minha formação, já que enquanto profissional não sabia como conduzir e partir do ponto mais importante para tentar resolver essa problemática, e tentar modificar o cenário da minha sala de aula.

Minha inserção no Grupo de Pesquisa em Ensino da Língua Portuguesa nos Anos iniciais do Ensino Fundamental GruPELPAI / PPGEEB / UFMA despertou-me para a investigação do processo de desenvolvimento de como a leitura é ensinada na escola pelos (as) professores (as). No caminho percorrido no grupo, muitas foram as situações de estudo que me conduziram a esse processo de reflexão e de interesse pela temática de investigação.

As leituras de autores como Élie Bajard, Fáraco, Cecília Goulart, Suely Amaral Mello, Jolibert, Smolka, dentre outros autores; as discussões, apresentações

e debates sobre os procedimentos de leitura e escrita, as concepções de ensino que alicerçam as práticas pedagógicas docentes na escola, e como a formação docente interfere nas práticas pedagógicas de ensino da leitura desenvolvidas na escola me fizeram abordar sobre tal temática e trazê-la como proposta de investigação.

No grupo, discutimos sobre o quanto o processo da leitura e escrita tem sido fragilizado na escola. Falar do aprendizado fragilizado com relação à leitura é essencial, pois precisa de um olhar diferenciado, de uma mudança nas práticas pedagógicas e também na concepção sobre o processo de ensino da leitura e da escrita, por isso senti a necessidade de fazer um estudo mais amplo, detalhado, sobre as práticas de leitura nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais. Sendo assim, em busca de conhecimento, entrei Grupo de Pesquisa em Ensino da Língua Portuguesa nos Anos iniciais do Ensino Fundamental – GruPELPAI. Em busca de respostas, e durante esse movimento, surgiu o interesse para investigar o processo de alfabetização com ênfase no ato de ler e o desenvolvimento da leitura e como este objeto de estudo é ensinado na sala de aula pelos (as) professores (as).

Em 2021 fiz o processo seletivo de entrada ao mestrado do Programa de Pós- Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica – PPGEEB, pleiteando uma das vagas ofertadas pela Professora Dra. Vanja Maria. Debruicei-me por meses no processo com muito foco, força, determinação e aflição. Felizmente fui aprovada no programa e aqui estou em mais uma etapa da minha vida acadêmica que irá influenciar de forma positiva a minha formação profissional docente.

Ser aprovada no mestrado era um projeto de vida, um sonho. Tinha como meta para 2021 entrar no PPGEEB, sem nem imaginar que viveríamos dentro de um cenário tão delicado e incerto: a pandemia. Quando obtive a aprovação fiquei radiante, o meu sonho estava se concretizando, mesmo diante de um momento tão delicado como esse. Pesquisar e estudar diante desse contexto foi um desafio, mas estou certa de que os alunos que entraram na turma do PPGEEB – UFMA em uma época tão complexa como essa farão a diferença, pois poderão contribuir por meio das suas pesquisas no âmbito educacional na educação básica, bem como, refletir e transformar a sua prática docente mesmo na atual conjuntura.

É impossível falar de pesquisa a partir do ano de 2020 até os dias de hoje sem citar a pandemia da covid-19. No dia 31 de dezembro do ano de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada acerca de vários casos de

pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, que fica situada na China. Tratava-se de uma nova cepa (tipo) de coronavírus que até então era desconhecida por todos, e não havia sido identificada anteriormente em seres humanos. Após uma semana, no dia 7 de janeiro de 2020, as autoridades chinesas confirmaram que existia um novo tipo de coronavírus.

Foi então que começou a saga por tentar achar respostas por meio da pesquisa e testes para tentar entender como o vírus estava contaminando os seres humanos. Nesse processo, o novo coronavírus, que no início foi temporariamente nomeado 2019nCoV, no dia 11 de fevereiro de 2021 recebeu o nome de SARS-CoV-2, passando a ser chamado de novo coronavírus, que é responsável por causar a doença covid-19.

Em março de 2020, a covid-19 foi considerada pela OMS como uma pandemia. O termo “pandemia” está relacionado à distribuição e proliferação geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A partir de então a vida de todos tomou rumos inesperados, foi necessário privar-se de sair de casa para que o vírus não tomasse uma proporção maior ainda, ou seja, para evitar o aumento da proliferação da doença. Assim como outros diversos estabelecimentos tiveram que fechar as portas, nas escolas não foi diferente, e é por isso que mesmo estando no final do ano de 2023, após anos de pandemia, ainda citamos esse fato histórico no texto da pesquisa, por se tratar de um problema que afetou bastante todos alunos, especificamente os alunos das escolas públicas, vivemos ainda as consequências dessa pandemia nas escolas públicas até os dias de hoje.

Devido à pandemia de covid-19, as aulas foram suspensas na rede municipal de São José de Ribamar, por meio decreto n.º 1661 de 17 de março de 2020, na intenção de adotar estratégias de prevenção, controle, contenção de riscos, danos à saúde pública.

1º Ficam suspensas, por 15 (quinze) dias, as aulas nas unidades de ensino da rede municipal de educação de São José de Ribamar. [...] §2º O calendário da rede municipal de ensino será reorganizado pela Secretaria Municipal de Educação, de modo a garantir o cumprimento do ano-letivo (São José de Ribamar, 2020).

Como mostra o decreto, as aulas presenciais foram interrompidas por apenas quinze dias, todavia, novos decretos surgiram ao longo do ano prorrogando-o. Nesse cenário, emergia a adoção de medidas emergenciais para a educação,

pois o ensino público ficou totalmente parado. Com a difícil previsão de um retorno seguro às aulas presenciais, milhares de professores e gestores escolares não mediram esforços para manter o ensino através das mídias digitais. Assim, os primeiros usos do *Google Sala de Aula* e *WhatsApp*, este com a formação dos grupos das turmas, começaram a ser colocados em prática durante o ano de 2020, 2021 e meados de 2022. No dia 28 de março de 2022, apenas 22 escolas foram preparadas e equipadas para receber os alunos, atualmente todas as escolas da rede voltaram para o ensino presencial.

Dados estatísticos acerca desse cenário pandêmico, com relação à alfabetização de crianças apontam que durante a pandemia ela piorou. Segundo relatório do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), no documento “Impactos da pandemia na alfabetização de crianças”, os números que correspondem ao terceiro trimestre de cada ano comprovam os efeitos desfavoráveis da pandemia da covid-19 sobre a educação pública no Brasil. Dessa forma, esse contexto exige desafios, por exemplo, cumprir a meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE), que tem como objetivo alfabetizar todas as crianças até, no máximo, o final do terceiro ano do Ensino Fundamental.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em sua pesquisa “Todos pela Educação”, o percentual de crianças de 6 e 7 anos que não sabem ler e escrever quase dobrou no período da pandemia do novo coronavírus (covid-19). Esses dados atualizados acerca do analfabetismo entre as crianças dessa faixa etária foram divulgados pela PNAD Contínua (Pesquisa Nacional por Amostra por Domicílios) e pelo IBGE; eles mostram os efeitos da pandemia de covid-19 na alfabetização. O percentual de crianças brasileiras entre 6 e 7 anos que não sabiam ler e escrever em 2021 foi de 40,8%, ou seja, no total, cerca de 2,4 milhões de crianças brasileiras não foram alfabetizadas nessa faixa etária.

A proporção de crianças com problemas em Língua Portuguesa passou de 15,5% no ano 2019 para 33,8% em 2021. De acordo com a pesquisa, os Estados que ficaram acima da média nacional em Língua Portuguesa foram: Ceará, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Minas Gerais, Paraná, Santa Catarina e São Paulo.

Corroboram também com as nossas inquietações os dados estatísticos relacionados ao Estado do Maranhão, pois revelaram por meio de pesquisas em 2019, que havia no estado 823 mil pessoas com 15 anos ou mais consideradas

analfabetas, isso equivale a um percentual de analfabetismo de 15,6%. Sendo assim, o estado tem a 4ª maior taxa de analfabetos dentre as Unidades da Federação, menor apenas que as taxas apresentadas pelos estados de Alagoas (17,1%), Paraíba (16,1%) e Piauí (16%). A taxa de analfabetismo do Brasil era de 6,6%.

A pesquisa ainda revela que a média de anos de estudo das pessoas de 25 anos ou mais em 2019, no Maranhão, foi 7,6 anos. Essa média vem crescendo com o passar dos anos, alcançando 7,0 em 2016, e 7,6 em 2019. No entanto, a média maranhense foi a 2ª mais baixa do Brasil em 2019, ao lado do estado do Piauí, que apresentou a mesma média (7,6 anos), e maior somente que a média do estado de Alagoas (7,5 anos). A média mais alta do país foi do Distrito Federal com 11,5 anos. A média de anos de estudo das pessoas de 25 anos ou mais no Brasil foi de 9,4 anos.

Apesar do IBGE, dentro dos resultados do módulo da Educação do PNAD, apontar para uma melhora nos indicadores educacionais, entre os anos de 2016 e 2019 há alguns números que ainda estão longe do desejado, previstos nas metas do PNE (Plano Nacional de Educação). O Maranhão ainda está atrás de muitos outros estados, ou seja, ainda está distante da maior média do Brasil.

O universo acadêmico tem sido espaço para discussões/reflexões e para a elaboração de propostas de intervenções no ambiente escolar na intenção de, paulatinamente, modificar esses índices revelados acima, por isso é tão oportuno que se discuta e pesquise acerca do ensino do ato de ler, é o que justifica a escolha da temática “O ensino do ato de ler”, por estar diretamente ligado ao processo de alfabetização de nossas crianças.

Nos meses que antecederam a pandemia no Brasil, a Política Nacional de Alfabetização – PNA foi promulgada; trata-se de um programa elaborado pelo Ministério da Educação – MEC no ano de 2019, que estabeleceu as diretrizes em relação ao processo de alfabetização, sua ênfase está no método fônico, ou seja, centrada no ensino das relações dos grafemas e fonemas. Nesse sentido, este trabalho justifica-se por entender que trabalhar meramente com método fônico que se preocupa exclusivamente com os grafemas e fonemas não é caminho para resolver os problemas com relação ao êxito na alfabetização.

O ambiente escolar sempre foi um lugar recheado de desafios, e com o início da pandemia em 2020 acentuou ainda mais os problemas já existentes. Foram

dois anos longe da escola, longe do contato físico e com a retomada das aulas presenciais, as dificuldades e enfrentamentos com relação ao processo de alfabetização nesse período ficou ainda mais predominante. Pensando nisso, proporcionar orientações didáticas para a formação continuada dos docentes, com o foco na leitura, tendo como ênfase o ato de ler no processo de alfabetização discursiva é primordial.

Algumas indagações me permitiram parar e refletir sobre a minha formação e a minha prática docente, e os desdobramentos da pesquisa dentro do espaço escolar. Partindo do pensamento da autora Marli André (2016), que nos afirma que formular um problema de pesquisa deve ter como requisito básico uma implicação pessoal com o tema, uma ação pessoal que mobilize e impulsione dentro de um aspecto mais amplo; elucidar um problema que seja relevante, nos incentiva a fazer uma reflexão, que surgiu em minha trajetória docente dentro de sala de aula, em uma escola da zona rural da rede pública municipal em São José de Ribamar, região metropolitana de São Luís – MA, onde me vi diante de vários desafios e incertezas.

Partindo desse contexto e princípio, elegemos como problema de pesquisa: Como materializar o ensino do ato de ler na sala de aula na perspectiva da alfabetização discursiva para crianças do 1º ano do Ensino Fundamental? Para tanto, as questões norteadoras a seguir organizam nosso percurso investigativo:

- ❖ Quais concepções e ações didáticas de ensino do ato de ler alicerçam a prática pedagógica das professoras/es do 1º ano dos anos iniciais da escola *lócus* da pesquisa?
- ❖ Quais pressupostos teórico-metodológicos fundamentam o ensino do ato de ler na perspectiva da alfabetização discursiva para alunos do 1º ano do Ensino Fundamental?
- ❖ Até que ponto a elaboração/vivência de sequências didáticas voltadas para o trabalho pedagógico com o ato de ler nas turmas de 1º ano, a partir da perspectiva discursiva de alfabetização, podem assessorar a prática docente?

Dessa forma, o processo investigativo teve como objetivo geral compreender o processo de ensino do ato de ler à luz da perspectiva discursiva de alfabetização com vista à elaboração de orientações didáticas por meio de um caderno pedagógico direcionado para professores/as do 1º ano do Ensino Fundamental a

partir de uma escola pública da rede municipal de ensino de São José de Ribamar – MA.

Nesse contexto, foram elaborados os objetivos específicos tomando como referência as questões norteadoras e o objetivo geral, sendo eles:

- Identificar as concepções de ensino da leitura que alicerçam a prática pedagógica docente das professoras do 1º ano dos anos iniciais da escola *lócus* da pesquisa;
- Traçar orientações teórico-metodológicas que fundamentem o ensino do ato de ler na perspectiva da alfabetização discursiva para alunos do 1º ano do Ensino Fundamental;
- Realizar de forma colaborativa uma intervenção pedagógica por meio da elaboração de uma proposta metodológica utilizando a elaboração de sequências didáticas para o desenvolvimento do ensino do ato de ler com crianças do 1º ano dos anos iniciais do ensino fundamental na perspectiva discursiva de alfabetização, materializadas em um Caderno Pedagógico.

De forma geral, este trabalho se justifica na medida em que viabiliza a investigação da realidade que permeia a apropriação do ato de ler por parte das crianças, permitindo, assim, refletir e analisar as possibilidades de desenvolver atividades de leitura, tendo em vista contribuir para o processo de formação de leitores críticos.

Sendo assim, esta pesquisa se configura como um processo investigativo que de forma colaborativa se articula a um processo formativo que favoreceu um processo de reflexão na ação, tanto para a equipe de pesquisa quanto para aqueles que tiveram acesso ao produto educacional dela emergido.

Nesse sentido, o processo de intervenção realizado de forma direta na escola almejou o diagnóstico da realidade, uma vez que foi a partir dele que conhecemos como o desenvolvimento do ensino da linguagem escrita estava sendo apresentado para os estudantes na escola pesquisada, para assim realizarmos o trabalho de construção da proposta apresentada no produto educacional delineado.

Para dar suporte no aprofundamento teórico e no objeto de pesquisa, fizemos diálogos com autores como: Jolibert (1994), Geraldi (2000), Bajard (2014), Arena (2010) Smolka (1993), Curto, Morillo e Teixidó (2000) e outros que nos forneceram subsídios durante o desenvolvimento da pesquisa.

A dissertação foi organizada por meio de seções e subseções. Apresentamos a Introdução, a seção “O percurso da pesquisa: estabelecendo procedimentos metodológicos”, que foi dividido subseções, sendo eles: Tipo da pesquisa; Contextualizando o *lócus* da pesquisa; Contexto geográfico; Contexto histórico, Contexto Físico da escola, Contexto Pedagógico da Escola, Participantes e colaboradores/as da pesquisa, Instrumentos de Geração de Dados, Sistematização e Análise dos Dados e Produto da Pesquisa. A terceira seção: “O que promove mudanças no ensino do ato de ler? as concepções de Linguagem e Leitura”, que foi subdivida em duas subseções: O ensino de Gramática e as Concepções de Linguagem, e Ensino de leitura ou o ensino do ato de ler: eis a questão. A quarta seção “A perspectiva Discursiva no Ensino do Ato de ler: dilemas e possibilidades na ação didática na escola”, organizada nas subseções: Dilemas que marcam o ensino de leitura na escola; O ensino do ato de ler na perspectiva discursiva de alfabetização: anunciando possibilidades que reverberem em mudanças na sala de aula, e Linguagem e prática discursiva: reflexões pertinentes acerca do uso de sequências didáticas no ensino da linguagem escrita. A quinta seção: “O Ensino do Ato de ler para a formação de crianças leitoras do 1º ano dos anos iniciais do ensino Fundamental da rede municipal de São José de Ribamar – MA”, em suas subseções “O desenvolvimento do processo de observação no *lócus* da pesquisa: a prática docente no processo de alfabetização em uma escola da rede municipal”, “O Ensino do Ato de Ler como proposta de alfabetização discursiva: resultados e análises da pesquisa”, “Validando as sugestões de orientações do Caderno Pedagógico do produto educacional: com a palavra, a professora colaboradora da pesquisa”.

2 O PERCURSO DA PESQUISA: estabelecendo procedimentos metodológicos

O percurso da pesquisa foi dividido em subseções, sendo elas: Tipo da pesquisa; Contextualizando o *lócus* da pesquisa; contexto histórico: conhecendo a história de surgimento da escola; contexto físico da escola e contexto pedagógico da Escola; Participantes e colaboradores/as da pesquisa; Instrumentos de geração de dados; Sistematização e análise dos dados e Produto da pesquisa.

A primeira subseção diz respeito ao tipo da pesquisa, ao caminho que será trilhado metodologicamente. Esta pesquisa tomará como ponto de partida a abordagem qualitativa, pois realiza a análise dos dados empíricos por meio de uma pesquisa de intervenção pedagógica, buscando estabelecer relação com a fundamentação teórica construída, além do apoio de alguns pressupostos da pesquisa-ação na vertente colaborativa.

Na segunda subseção abordamos a Contextualização do *lócus* da pesquisa, em que outras subseções trazem inicialmente elementos geográficos do *lócus* de investigação, assim como os aspectos históricos, aspectos físicos e pedagógicos.

Na terceira subseção apresentamos os Participantes e colaboradores/as da pesquisa, o público alvo. Na quarta, descrevemos os Instrumentos de geração de dados, fontes bibliográficas, observação, entrevista narrativa, sessões reflexivas e vivências em sala de aula, que se caracterizam como ferramentas primordiais de geração de dados.

A quinta subseção traz a Sistematização e a análise dos dados, na qual se apresenta como ocorreu a sistematização e as análises dos dados gerados. E, por fim, a sexta, que diz respeito à descrição do produto da pesquisa, o produto educacional fruto da pesquisa realizada, o resultado palpável das atividades que serão desenvolvidas dentro do contexto da pesquisa realizada.

2.1 Tipo de pesquisa

A pesquisa teve como aporte a abordagem qualitativa para realizar análise dos dados, buscando estabelecer relação entre a fundamentação teórica construída de uma maneira interpretativa e reflexiva, diante da visão do foco da pesquisa, objetivando detectar as possíveis barreiras experienciadas pelos profissionais participantes da pesquisa e materializar situações para minimizá-las.

Minayo (2013, p. 14) refere-se ao verbo compreender “como a principal ação em pesquisa qualitativa, pois se refere a questões como a singularidade do indivíduo, sua experiência e vivência no âmbito de um grupo e da coletividade a qual pertence”, ou seja, é de suma importância para contextualizar a realidade na qual se está inserido. Ainda sobre a pesquisa qualitativa, foram feitas reflexões e análises pautadas em autores como Thiollent (1986), Ibiapina (2008), Pereira (2019), dentre outros.

Para Gamboa (2003, p. 399), a pesquisa qualitativa deve ser norteada pela coleta e tratamento das informações que possibilitem um jogo de sentidos, ou seja, de interpretações, como a análise do contexto social e cultural no qual “as palavras, os gestos, os símbolos, as figuras, as diversas expressões e manifestações humanas têm um específico significado”. Dessa forma, esse horizonte crítico dialético surge do pressuposto da necessidade de compreender o objeto de pesquisa em suas diversas dimensões, sejam elas: social, didático-pedagógica, cultural, econômica, etc., na qual o conhecimento é construído pela via de um processo que tem como ponto de partida o concreto sensorial, que representa exatamente a visão caótica da realidade que está posta.

Na utilização dos procedimentos técnicos, adotamos a pesquisa bibliográfica, sendo assim, contamos com procedimentos técnicos da pesquisa enquanto forma de estudo em materiais impressos e digitais como dissertações, teses, artigos científicos, livros, e demais materiais disponíveis na internet.

Acerca desse tipo de pesquisa Severino (2007),

[...] nos afirma que, a pesquisa bibliográfica realiza-se pelo: [...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes nos textos (Severino, 2007, p. 122).

Dessa forma, pode-se dizer que esse tipo de pesquisa diz respeito a um conjunto de informações e dados inseridos em documentos impressos, artigos, dissertações, livros publicados que darão suporte ao processo de análises e investigações teóricas.

Ainda sobre os procedimentos metodológicos da pesquisa, foi utilizada a pesquisa-ação. Esse modelo de pesquisa é compreendido como práxis, pois o

pesquisador está envolvido diretamente em uma perspectiva de mudança, que se pauta no entendimento de que deve existir uma relação dialética entre pesquisa e ação, levando em consideração que a pesquisa precisa assumir a função de transformar a realidade (Thiollent, 2005).

Para Thiollent (2005, p. 16),

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, no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Essa metodologia tem sido bastante usada no campo educacional, tendo em vista a importância de seu caráter pedagógico. Quando os projetos de pesquisa-ação são desenvolvidos pelos/as os professores/as, ampliam-se as possibilidades de se apropriar, (re)significar suas práticas, avançando assim no processo de construção de conhecimentos teóricos e empíricos.

No bojo da Pesquisa-ação elegeu-se a vertente da pesquisa colaborativa, que supõe a contribuição dos professores em exercício no processo de investigação de um objeto de pesquisa, frequentemente enquadrado por um ou mais pesquisadores, professores que se tornam, em algum momento da pesquisa, “coconstrutores” do conhecimento que está sendo produzido em relação ao objeto investigado (Cole, 1989; Cole; Knowles, 1993).

No viés epistemológico, para os defensores da pesquisa colaborativa, a construção de conhecimentos ligados a uma dada prática profissional deve levar em consideração o contexto real em que ela é atualizada e os seus componentes, em termos de limites e recursos existentes em situações reais, observando em que contribuem para a sua estruturação. No mais, isso significa que tal construção não se faz sem considerar a compreensão que o docente tem das situações práticas, no interior das quais ele se desenvolve.

Pereira (2019) acredita que a pesquisa-ação que trabalha dentro da visão da formação política, social e profissional de pessoas, se alia mais à percepção de pesquisa-formação interventiva em uma abordagem dialética, pois toda ação de investigar e de intervir tem intenções de mudanças de ordem subjetiva e objetiva dos sujeitos envolvidos no processo. É, sobretudo, uma pesquisa-formação prática. Para o autor, ao expor os resultados de uma pesquisa-formação interventiva com educadores sociais, sinaliza que essa pesquisa une a relação dialética da “[...]”

formação e pesquisa, formador e formandos, na produção de dados, de conhecimentos, mesmo em face das dificuldades de apreensão de alguns conhecimentos por parte dos formandos e da reflexão da sua prática por parte do formador” (Pereira, 2013, p. 33-34).

Vale ressaltar um aspecto muito importante: Pereira (2019) nos afirma que as intervenções nas duas naturezas de pesquisa são distintas, todavia, isso não significa que não exista a possibilidade de troca entre ambas, ou seja, elas podem estar em um mesmo campo de investigação, ou em um projeto de pesquisa.

A pesquisa interventiva, por exemplo, parte da prática, tendo o auxílio de uma teoria crítica, possibilitando que o conhecimento seja produzido de forma orgânica, sob o crivo da veracidade prática. Ela se constitui na solução dos problemas humanos e para isso faz uso de métodos ativos que se recriam a cada problema, como por exemplo: a pesquisa-ação e suas variantes, como a pesquisa colaborativa, a pesquisa de intervenção pedagógica, dentre outras (Pereira, 2019).

Convém destacar que a pesquisa prática é uma intervenção muito subjetiva, autoformativa, autorreflexiva e que tem a internalização de conhecimentos e comportamentos como marca registrada, porque objetiva desenvolver atributos cognitivos e sociais dos vários autores de uma situação-problema, para que isso seja possível, assume como princípio a conscientização crítica, como oportunidade de mudança tangível dos sujeitos engajados na pesquisa.

Pereira (2019) nos afirma que o sujeito que ele nomeia como engajado é aquele que não só reflete sobre si e sua condição profissional, mas também o que se mobiliza na luta coletiva para a mudança de sua prática não somente social, mas também profissional.

Ainda tomando por base o pensamento de Pereira (2019), essa concepção de pesquisa corporifica-se em uma fase exploratória, sendo composta pelo diagnóstico da situação problema, o estabelecimento dos objetivos propostos, os conhecimentos de referências das questões, o envolvimento, participação e autoria, a organização, a execução e a avaliação das ações, a análise das informações, relatório final e sua devolução para o grupo que participou da ação. É um processo cíclico de tomada de consciência e de tomada de decisões, como é geralmente a pesquisa ação na vertente de Thiollent (1986).

Sendo assim, a pesquisa de intervenção pedagógica está fundamentada também na pesquisa-ação, entretanto, se distancia dela e toma seus moldes

próprios, a partir do campo educativo. Para Damiani (2013), a pesquisa de intervenção pedagógica “envolve o planejamento das ações de intervenções didáticas e de pesquisa, sendo sua intencionalidade a mudança e inovação das práticas educativas por meio de uma rigorosa avaliação emancipadora”, ou seja, para a autora, é uma investigação que tem muita força e potência e possibilita a produção de conhecimento por meio da intervenção.

Tomando por base Ibiapina (2008), ela nos esclarece o que é a pesquisa colaborativa quando diz que:

A pesquisa colaborativa é prática voltada para a resolução de problemas sociais, especialmente aqueles vivenciados na escola, contribuindo com a disseminação de atitudes que motivam a coprodução de conhecimentos voltados para a mudança da cultura escolar e para o desenvolvimento profissional dos professores (Ibiapina, 2008, p. 23).

A autora foi escolhida por nos possibilitar desenvolver um trabalho conjunto de reflexão crítica com os colaboradores (professores) acerca da própria atividade de trabalho. Vale frisar que nem sempre o colaborador da pesquisa participa de todas as etapas e dos momentos de investigações, assim como aconteceu nesta pesquisa na etapa das sessões reflexivas. Na ocasião, não foi possível acontecer, mas a condição de coprodutor foi preservada. A colaboração é um processo de democratização dentro do espaço escolar. Em atividades diversificadas existe um diálogo entre os pares, a decisão é coletiva, e a efetivação da amorosidade entre os envolvidos é proporcionar um ambiente que todos sejam ouvidos, e que seu ponto de vista seja refletido para a melhoria da investigação.

A partir dos procedimentos metodológicos da Pesquisa-Ação na vertente colaborativa à luz de Ibiapina (2008) traçamos nosso roteiro de pesquisa por meio de quatro etapas, sendo que a quarta etapa aconteceu de maneira diferente do que está na íntegra no passo a passo da autora, pois traçamos um caminho metodológico diferente do que a autora propôs para o quarto momento devido às circunstâncias do contexto da colaboradora da pesquisa. As etapas consistiram em: sensibilização dos colaboradores, negociação dos espaços e tempos, diagnóstico das necessidades formativas, conhecimentos prévios e, por fim, a construção de forma colaborativa de orientações didáticas por meio do planejamento e uso de sequências didáticas para o ensino do ato de ler.

Acerca do detalhamento dos procedimentos metodológicos, a pesquisa teve quatro etapas relatadas a seguir:

❖ A primeira etapa: sensibilização dos colaboradores. Esta etapa constituiu-se no momento da explicação acerca da intenção da pesquisa, o que significa informar as funções de cada colaborador no processo de execução da pesquisa, sendo então mediadora para a tomada de decisões mediante o diálogo. Foi a fase exploratória que serviu para conhecer o *lócus* da pesquisa tendo como principal objetivo ter uma percepção de como se dá a prática desses professores alfabetizadores, se há e como se materializam as práticas de leitura em sala de aula, ou seja, como esses professores alfabetizadores trabalham no sentido de formar crianças leitoras. A etapa serviu para mostrar as concepções e ações didáticas de ensino do ato de ler que alicerçam a prática pedagógica da professora do 1º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da escola *lócus* da pesquisa, configurando-se em uma pesquisa de campo, empírica. Ela foi muito necessária para que pudéssemos conhecer a rotina desses/as professores/as participantes da pesquisa.

Vale ressaltar que durante esse processo, no primeiro momento, a pesquisa estava voltada somente para os/as professores(as) das turmas do 2º ano do Ensino Fundamental. A partir desse contato presencial com o *lócus*, ao descobirmos que a escola dispunha somente de uma turma de 2º ano, achamos pertinente incluir na pesquisa a professora da turma do 1º ano do Ensino Fundamental.

No dia 18 de outubro de 2022 estive na escola *lócus* da pesquisa para conversar com a gestora e explicar o motivo da minha ida à escola. Após um diálogo acolhedor por parte da gestora em me receber na escola, marcamos uma data para eu conversar com as professoras, para então ir à SEMED do município de São José de Ribamar para solicitar via carta de apresentação concedida pela Universidade Federal do Maranhão a minha permissão para realizar a pesquisa na escola. No dia 07 de novembro de 2022 conversei com a professora do 2º ano (até a presente data o foco estava nesse segmento) para dialogar com ela acerca da minha pesquisa e convidá-la para participar. Ela foi muito solícita e de prontidão aceitou ser colaboradora na pesquisa. Todavia, ainda que as primeiras vivências tenham sido com a professora do 2º ano, a professora do 1º ano foi a mais atuante na pesquisa pelo fato de a professora do segundo ano, ainda que tenha se comprometido verbalmente em participar da pesquisa, não respondeu à entrevista narrativa, e logo em seguida foi lotada em outra escola, como consequência disso, perdemos uma colaboradora.

No dia 22 de novembro de 2022 conversei com a professora da turma do 1º ano e após um diálogo muito proveitoso, lancei o convite para que a professora pudesse participar da pesquisa sendo uma das colaboradoras, sendo aceito por ela. Devido à circunstância ocorrida com a professora do 2º ano, foi necessário esperar terminar o ano letivo para que eu pudesse conversar com a professora que ficaria lotada na turma do 2º no ano no ano letivo de 2023.

No dia 29/03/2023 estive na escola para conversar com a nova professora. Esse primeiro contato demorou alguns meses para acontecer por causa da licença maternidade da professora. A professora foi muito atenciosa e se comprometeu em participar da pesquisa, sendo mais uma colaboradora. Assim, tínhamos a partir daquele momento a colaboração da professora do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental.

❖ A segunda etapa: Interligada com a primeira, a segunda etapa consistiu na negociação dos espaços e tempos. Nesse momento foram organizados os encontros, os procedimentos a serem usados, o tempo necessário para realizar as reflexões, o material que seria produzido, etc. Essa etapa serviu para identificar e analisar a identidade das professoras alfabetizadoras e a suas práticas docentes. O instrumento de coleta contou com a utilização do caderno de campo, tendo como objetivo a obtenção de informações por meio da observação participante, possibilitando a coleta de dados por meio das respostas que expressam opiniões, costumes ou características das participantes. Fizemos uso da entrevista, direcionada às participantes da pesquisa, professoras alfabetizadoras do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental. O instrumento possibilitou maior percepção acerca das professoras sobre o processo de alfabetização, e quais as suas práticas diante desse processo.

❖ A terceira etapa: denominada Diagnóstica, diz respeito às necessidades formativas e conhecimentos prévios. Foi o momento em que as colaboradoras discutiram as suas necessidades em termos da sua formação, das lacunas que não foram superadas durante a sua formação inicial, ou até mesmo questões relacionadas a sua prática experiencial que ainda se mostram sem solução. Foi o momento ideal para organizar os conteúdos para então planejar as ações para a formação. Acerca das ações formativas, a intenção da proposta de intervenção para a elaboração do produto educacional referiu-se ao diagnóstico de

necessidades e planejamento pedagógico com ênfase no ensino do ato de ler no processo de alfabetização na perspectiva discursiva para os professores. Até o presente momento foi possível vivenciar a prática docente relacionada à leitura somente com a professora do 1º ano. Nas datas do dia 01/12, 02/12, 05/12, 08/12, 12/12, 14/12, 15/12, 19/12 e 20/12/2022 estive na sala do 1º ano do Ensino Fundamental dando suporte para a professora e aproveitando para observar toda a prática docente com relação ao processo de leitura usada por ela em sala. Para isso, fiz o uso do caderno de campo para que nenhuma informação se perdesse em minhas memórias. Durante esse período ficou perceptível que a professora trabalha com o método fônico, ela chamava aluno por aluno em sua mesa para fazer uma “leitura” do texto contido em um livro; ela denominava essa atividade de “teste de leitura”. Enquanto indagava a criança acerca de qual palavra estava no texto, quando a criança não conseguia “ler” (decodificar), a professora emitia sons com a boca e pedia para criança escutar o som com atenção. Aproveitei o término da atividade para perguntar para ela do que se tratava aqueles sons “diferentes” que ela fazia para as crianças, ainda que eu soubesse do que se tratava pelo fato de ser um comportamento típico de quem faz uso do método fônico. Além disso, o programa de alfabetização chamado Alfa e Beto foi muito difundido na rede de São José de Ribamar. A resposta da professora foi exatamente relacionada ao programa, pois acredita na alfabetização por meio do método fônico e citou o Programa Alfa e Beto como parâmetro para as atividades de leitura que ela utiliza em sala. É pertinente frisar que as etapas até aqui ainda estão em processo com as professoras do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental. Vale ressaltar que as datas contidas no corpo do texto tratam-se dos encontros com as referidas professoras, e não de todas as idas à escola *lócus* da pesquisa. Sendo assim, reforçamos que o tempo de pesquisa durou quatro meses no total.

❖ A quarta etapa: consistiu nas sessões de estudos e reflexão sobre as práticas docentes, na execução do processo formativo com os ciclos de reflexões, diálogos, debates, ressignificação da prática com escritas narrativas, etc.

Nessa fase da pesquisa apesar de ter sido colocada aqui de forma separada não está isolada da terceira, pois durante a etapa de formação com as professoras seria construído de forma colaborativa um caderno pedagógico, que resultou no produto educacional fruto da pesquisa e exigência dos Mestrados Profissionais, sobre o qual pensamos ser um caderno pedagógico de orientações didáticas. O

caderno foi elaborado em colaboração com as professoras, sendo feito de forma simultânea, metodologicamente esse seria o espaço para propiciar a construção do produto.

Desse modo, amparados nas sessões reflexivas de Ibiapina (2008), foi idealizado o uso dessa etapa na pesquisa durante o percurso metodológico por se tratar, segundo a autora, de momentos de encontros de estudo, focando a sua atenção na prática docente, momentos propícios para dialogar acerca de problemas advindos da prática da professora. Partindo disso, após esse momento de sensibilização das professoras participantes e colaboradoras da pesquisa, ocorreu a apresentação do objetivo da pesquisa, para o estudo do planejamento das seções reflexivas que seriam realizadas.

Todavia, ao longo do processo de intervenção, algumas ocorrências aconteceram e inviabilizaram a execução de algumas atividades idealizadas para a pesquisa. Destacamos as sessões reflexivas, que não foram concretizadas devido à indisponibilidade da colaboradora, que dificultou, em partes, a execução de tal etapa para a formação docente. Entretanto, tivemos êxito na pesquisa com o *feedback* da colaboradora por meio do seu envolvimento no processo de sensibilização, organização dos espaços de sala de aula, na entrevista narrativa e também na validação do material construído ao longo do processo. Sendo assim, esta pesquisa seguiu o passo a passo de Ibiapina (2008), com exceção da quarta etapa. Abaixo trouxemos uma demonstração do que foi realizado no decorrer do processo de pesquisa: 1º Momento: sensibilização; 2º Momento: negociação dos espaços; 3º Momento: diagnóstico e 4º Momento: Construção do Caderno Pedagógico.

A nossa quarta etapa, diferentemente da etapa da autora como foi citada acima acerca das sessões reflexivas, consistiu na construção do caderno pedagógico, sem a etapa da sessão reflexiva por motivos de logística da participante da pesquisa.

2.2 Contextualizando o *lócus* da pesquisa

Para compreendermos de forma organizada a contextualização do *lócus* da pesquisa, fizemos uso de contextos. O campo da pesquisa foi situado a partir dos contextos: geográfico, histórico, físico e pedagógico da escola. Após essa contextualização, tratamos acerca das participantes colaboradores da pesquisa, dos

instrumentos de geração de dados, da sistematização e análise de dados, do produto da pesquisa, e do plano de dissertação.

2.2.1 Contexto Geográfico

O *locus* da pesquisa de intervenção aconteceu em uma escola da rede pública, localizada na zona rural do município de São José de Ribamar, região metropolitana de São Luís – MA. Atualmente a rede municipal de São José de Ribamar possui um quantitativo de 102 escolas, tendo um total de 24 mil alunos matriculados. A escola citada oferta turmas do 1º ao 7º ano do Ensino Fundamental.

Figura 1 - Mapa atual de São José de Ribamar



Fonte: Bing.com (2023)

O município em que está localizada a escola *locus* da pesquisa (São José de Ribamar – MA) foi criado no dia 24 de setembro de 1952 por intermédio da Lei Estadual n.º 758, de 24 de setembro de 1952, que desmembrou o distrito Ribamar de São Luís. O município faz parte da Região Metropolitana da Grande de São Luís (capital do estado do Maranhão), faz divisa com a capital São Luís e com os municípios de Paço do Lumiar e Raposa. Segundo o IBGE (2019), é o segundo maior município da Região Municipal da Grande São Luís em área territorial (180,233 km²), e o terceiro maior município dentre os 217 do Estado do Maranhão de acordo com o Censo Demográfico (2010), que mostra que o município tem 163.045 habitantes.

2.2.2 Contexto histórico

A Escola surgiu a partir dos anseios da comunidade do Tijupá Queimado, zona rural do município de São José de Ribamar. A comunidade se reunia na igreja Assembleia de Deus para solicitar aos políticos do município melhorias com relação à escola. A referida comunidade tratava e reivindicava a implantação de uma escola de ensino fundamental, visto que o público infantil aumentava e não tinha onde estudar. À época, um deputado atendeu à solicitação dos pais e procurou ajuda do governo do Estado para a construção do prédio, que foi construído em 1990. Após a construção o governo do Estado passou o prédio à Prefeitura Municipal na gestão do prefeito José Câmara Ferreira. Era uma escola pequena, formada por duas salas de aula, uma cantina, uma secretaria e na área externa da escola haviam dois banheiros, um feminino e outro masculino. Havia também uma área ampla sem muros onde funcionava um campo *society*, apenas destinado aos alunos. Hermenegildo foi o primeiro gestor da escola durante um período de 8 anos. Em seguida, chegou a segunda gestora a senhora Maria da Graça, a qual atuou por um período de quatro anos. Nesse período de tempo a escola passou por uma ampliação ganhando mais duas salas de aula, uma dispensa, um pátio amplo e coberto, dois banheiros internos e a construção do muro no entorno da escola.

A terceira gestora foi a senhora Bianca, que enfrentou vários problemas de infraestrutura externa por conta da ausência de rede de esgoto. Com isso, a escola enchia de água, o que causava pânico nos pais, nos alunos, enfim em toda a comunidade escolar. Essa problemática afetava o cumprimento dos dias letivos. Tudo isso levou os pais a procurarem outras escolas próximas do bairro para que seus filhos não fossem prejudicados. Isso foi gerando a cada ano um grande número de pedidos de transferências e a prefeitura não se preocupava em solucionar essa problemática. Os pais se mobilizaram e chamaram reportagens para divulgar as cheias na escola e a ausência do poder público municipal. Então a Prefeitura resolveu alugar uma pequena casinha em uma chácara próxima para abrigar e funcionar a escola.

A quarta gestora a assumir essa escola foi a senhora Lucilene Cantanhede Vale, a qual solicitou um novo espaço físico frente às exigências da comunidade. Então, em 2012, na gestão do prefeito Luís Fernando Silva, o antigo prédio foi

demolido e foi iniciada a construção de um novo prédio com estrutura ampla e adequada para melhor atender à comunidade.

Figura 2 – Imagem da escola lócus da pesquisa



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

Após esse breve percurso histórico, a figura 1 mostra a imagem da escola, como a mesma está atualmente. Na gestão do novo prefeito Julio Matos, popularmente conhecido como doutor Julinho, a escola passou por algumas mudanças, desde a oferta de algumas turmas do Ensino Fundamental, revitalização do prédio, como também na gestão. A atual diretora da escola, Adriany Sousa, foi a responsável por me receber na escola para que a pesquisa pudesse ser realizada após o aval da Secretaria de Educação de São José de Ribamar, na pessoa da Secretária de Educação do Município, professora Concita Leite.

2.2.3 Contexto físico da escola

O *lócus* da pesquisa é uma escola pequena, que dispõe de um quantitativo de cinco salas de aula, uma cozinha, um espaço para depósito de alimentos, uma sala para os materiais didáticos, um pátio pequeno para o momento de recreação das crianças. Devido a esse espaço limitado, o momento do recreio é dividido por horários diferentes para cada turma, já que não é confortável nem possível que todas as turmas interajam no mesmo horário devido ao tamanho do pátio.

Ainda sobre o espaço físico, a escola possui uma sala para os professores, uma sala de diretoria e outra de secretaria, um banheiro para todos os funcionários,

onze banheiros para os alunos, sendo um deles adaptado para os alunos com deficiência (PCD).

Conhecer e descrever os espaços ocupados pelos alunos, funcionários e também por nós enquanto pesquisadores durante o processo de pesquisa se faz necessário, pois quando falamos de construção do conhecimento não estamos falando somente do aprendizado de sala de aula, vai muito além disso. Dessa forma, ainda que a nossa proposta não esteja voltada para os aspectos físicos da escola, precisa e deve ser levado em consideração ao longo da pesquisa. O ambiente das salas de aula, dentre outros espaços compartilhados, até a arquitetura do prédio e o tipo de mobiliário usado, todos os elementos são pertinentes para o bom desenvolvimento dos alunos e, conseqüentemente, da pesquisa.

2.2.4 Contexto pedagógico da escola

O ambiente educacional escolar é composto por vários atores e espaços. A escola não se restringe meramente ao espaço da sala de aula, mas dá-se pelas relações interpessoais entre professores, alunos, gestores, etc., que atuam no ambiente organizacional de cada escola. Falar sobre o *lócus* da pesquisa com relação aos aspectos pedagógicos é falar de que forma se estruturam e se organizam os níveis de ensino ofertados, e também mencionar sobre os funcionários da escola.

Partindo desse pensamento, achamos oportuno descrever de que forma se estruturam e se organizam os níveis de ensino ofertados pela escola, e os aspectos pedagógicos da escola eleita para a pesquisa. A escola oferece Ensino Fundamental de 1º ao 7º ano. O corpo discente conta com um quantitativo de 207 alunos distribuídos nos turnos matutino e vespertino, sendo 78 no turno matutino e 129 no vespertino. No que se refere ao corpo docente, a escola dispõe de sete professores(as); na gestão a escola tem apenas uma gestora, não possui coordenador(a). Com relação aos demais funcionários, a escola possui duas cozinheiras, um chefe de manutenção predial e um vigia.

2.3 Participantes colaboradoras da pesquisa

A participante da pesquisa é uma professora do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede municipal de ensino do município de São José de Ribamar – MA. A participante da pesquisa tem formação em Pedagogia e pós-graduação em Psicopedagogia Institucional, trabalha na rede há 25 anos, e há mais de oito anos leciona na referida escola. A turma da professora do 1º ano funciona no turno vespertino e possui 21 alunos.

2.4 Instrumentos de geração de dados

Para obtermos mais subsídios, lançamos mão de alguns instrumentos de geração de dados como fontes bibliográficas, observação, entrevista narrativa, caderno de campo, e vivências em sala de aula, que se caracterizam como ferramentas de geração de dados; elas foram escolhidas por possibilitar obter mais elementos relacionados ao objeto de pesquisa.

A pesquisa contou com o processo de observação da pesquisadora no decorrer da pesquisa em campo, vale ressaltar que falamos da observação participante. Para Minayo (2013), a “observação participante” pode ser considerada como parte essencial do trabalho de campo na pesquisa qualitativa. A autora nos afirma que:

Definimos observação participante como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente (Minayo, 2013, p. 70).

Esse processo de observação serviu como instrumento de geração de dados, todavia, observar está muito além da simples capacidade “de ver”. Ou seja, observar está além de registrar através de uma percepção daquilo que é produzido por uma sensação, é poder enxergar e entender uma situação, é tirar o máximo de abstrações possíveis de um fato ou de uma resposta dada pelo sujeito da pesquisa e isso não é algo simples, requer uma habilidade científica.

Como nos afirma Lüdke e André (1986), sobre o processo de observar:

Para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador (Lüdke; André, 1986, p. 25).

Sendo assim, se faz necessário questionar: “o quê observar?”, “como observar?”, para o(a) pesquisador(a) desenvolver a sua pesquisa no campo. Para dar aparato ao processo de observação para o levantamento de informações, observações, bem como as reflexões que surgem durante toda a pesquisa com relação ao objeto de pesquisa, faremos uso do caderno de campo que servirá como instrumento de geração de dados.

Fizemos uso da entrevista narrativa, e sobre ela, conforme Jovchelovitch e Bauer (2002) nos afirmam, as entrevistas narrativas se caracterizam como ferramentas não estruturadas, tendo como intenção a magnitude e a profundidade de aspectos específicos, por meio das quais surgem histórias de vida, tanto do entrevistado como as entrecruzadas no contexto situacional. Quando se trabalha com narrativas dos sujeitos da pesquisa, o(a) pesquisador(a) tem a possibilidade de acesso não somente à experiência vivida e narrada pelo entrevistado, como também à ressignificação da história a partir da sua narrativa, elaborando um trabalho de construção e reconstrução das experiências.

Segundo Alves (2020), o entrevistador que deseja utilizar as narrativas no escopo da pesquisa, é levado a construir uma relação horizontal com os participantes e colaboradores da investigação, pois ela é baseada na escuta, no diálogo, alteridade, empatia e em uma postura compreensiva.

Creswell (2014) ressalta que nas entrevistas narrativas existe um importante aspecto colaborativo, uma vez que a história surge por meio da interação, da troca, do diálogo entre o entrevistador e os participantes da pesquisa, e é nesse envolvimento que o processo da pesquisa se instrumentaliza. A entrevista narrativa oportuniza ao entrevistador convidar e encorajar o entrevistado a narrar uma história acerca de um fato, evento, um acontecimento ou sobre o objeto que se pretende investigar, e durante esse processo a interação vai construindo significado, fazendo assim emergir percepções que antes da narrativa estavam ocultas ou não eram vistas como pertinentes.

2.5 Sistematização e análises de dados

Como a pesquisa pautou-se na pesquisa colaborativa à luz de Ibiapina (2008), que utiliza diversas técnicas e dispositivos para gerar e analisar os dados obtidos ao longo do processo de pesquisa, lançamos mão da entrevista narrativa para propiciar reflexões e discussões. Após ter passado pelo processo de descrição, feito os registros necessários detalhados nas atividades de investigação, foi realizado o confronto dessas informações que serão explicitadas no decorrer do andamento das etapas da pesquisa com o referencial teórico construído pelos envolvidos.

A partir de então foi iniciado o processo de reflexão entre os saberes da profissão, reflexão teórica que será importante nessa etapa de reflexão com os colaboradores. A intenção desse “confronto” é estabelecer uma reconstrução do conhecimento pelos colaboradores a partir do momento em que mostrarem o que poderia ser feito para qualificar suas práticas e sua profissão. Para a sistematização dessas análises de dados, lançamos mão do uso de um caderno de campo na entrevista narrativa.

2.6 Produto da pesquisa

Por se tratar de um Mestrado Profissional, a pesquisa fomenta a produção de um texto dissertativo e também de um produto educacional gerado durante o processo da pesquisa. A pesquisa teve como um de seus objetivos, elaborar um Caderno Pedagógico de orientações didáticas intitulado: CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA O ENSINO DO ATO DE LER NA PERSPECTIVA DISCURSIVA DE ALFABETIZAÇÃO PARA 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.

3 O QUE PROMOVE MUDANÇAS NO ENSINO DO ATO DE LER? As concepções de Linguagem e de Leitura

Por intermédio da leitura, temos a possibilidade de acesso à maior parte dos conhecimentos acumulados pela humanidade, ampliando assim nossa visão de mundo. Dito isso, acreditamos ser pertinente discutir sobre as concepções de linguagem e de leitura que nos permeiam; conhecê-las é o ponto-chave para compreendermos nossas ações e refletir acerca da nossa prática docente.

Sendo assim, a subseção é intitulada: O ensino de gramática e as concepções de linguagem. Nela discorreremos sobre questões relacionadas à gramática e linguagem, para que seja possível compreendermos as diferenças entre ambas faremos uma breve discussão. A subseção denominada: Ensino de leitura ou ensino do ato de ler? Eis a questão, irá abordar acerca da leitura e da leitura com um ato.

3.1 O ensino de gramática e as concepções de linguagem

A linguagem está constantemente presente no nosso cotidiano ao longo de toda a nossa existência, isto é, nos constituímos como indivíduos na e pela linguagem; isso nos leva a repensar acerca das distintas concepções que nortearam e norteiam o ensino. As concepções de linguagem são de extrema relevância, pois seu reflexo está presente em vários conceitos ligados à educação, alguns exemplos deles são: os de língua, sujeito, gramática, norma, leitura, texto e sentido, produção textual, variedade linguística, oralidade, etc.; isso confirma a sua relevância dentro do universo escolar, principalmente na formação do professor, por se tratar de um dos principais norteadores do trabalho docente.

Analisar e debater acerca das concepções de linguagem e os conceitos subjacentes a tais concepções, mesmo que sejam abordadas de forma recorrente em vários outros trabalhos, é importante porque os conceitos relacionados a essas concepções de linguagem, levando em consideração que o tema transpõe todo o trabalho com a linguagem, afeta diretamente as probabilidades e os resultados dos processos de ensino e de aprendizagem da língua. Refletir sobre linguagem não se limita aos conceitos de gramática, mas também de língua e linguagem, e nesse sentido, nossa intenção é ampliar essas noções e possibilidades.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996) definiu e determinou, nas últimas quatro décadas, a direção para o trabalho com a Língua Portuguesa (LP) nas escolas do Brasil. Assim, cada Lei dessas décadas, por meio da concepção de linguagem que se constituía, dava os norteamentos principais para o ensino de LP.

As concepções teóricas e metodológicas de cada documento norteador estão relacionadas de forma direta com as tendências pedagógicas e correntes linguísticas, as quais dão embasamento ao estudo e ao trabalho com a linguagem. Para discutirmos de maneira mais específica as concepções de linguagem, consideramos pertinente, a priori, trazer de forma breve e contextualizada a história do ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Reconhecemos ser necessária essa abordagem porque esse percurso histórico está correlacionado às correntes linguísticas e sua identificação colabora para que seja possível entender as transformações em relação às concepções de língua e linguagem (Faraco, 2016).

O primeiro passo acerca da alfabetização no Brasil teve início na época do Brasil Colônia por meio do ensino de Língua Portuguesa com a educação jesuítica, em que sua intenção era “alfabetizar” e “catequizar” os indígenas. Segundo Lucchesi (2015, p. 41), no período do Brasil Colônia, a língua que predominava era a língua geral, uma língua denominada “franca ou língua de contato” de base indígena, ou seja, “uma mistura de línguas indígenas faladas no território brasileiro” (Faraco, 2016), ou seja, no período do Brasil Colônia, a língua mais usada era o Tupi. Dada a interação dos colonizados e colonizadores, a Língua Geral (o Tupi Guarani) passou a ser utilizada. Em 1759 os jesuítas foram expulsos do Brasil pelo Marquês de Pombal; depois desse momento a Língua Portuguesa tornou-se o idioma oficial do Brasil e, então, obrigatório o seu ensino.

Segundo o PCNs (Brasil, 1998), por mais que esse momento histórico tenha sido importante revolucionando a história da educação brasileira os objetivos escolares não mudaram, porque hierarquizar e elitizar ainda mais a sociedade era seu principal objetivo. A educação no país era dualista, pois havia um privilégio quanto ao ensino direcionado à burguesia: para eles era destinado a norma culta da língua usada pelos clássicos.

Foi introduzido nos currículos escolares brasileiros nas últimas décadas do século XIX a disciplina de Língua Portuguesa, sendo ensinada segundo a norma do ensino do Latim, ou seja, limitava-se ao ensino de gramática, poética e retórica. Em 1960, com a LDB n.º 4024/61, o principal foco do ensino de LP estava na gramática

prescritiva ou tradicional, mantendo a tradição da gramática, da retórica e da poética. Por exemplo, quando se refere à educação primária, a referida lei afirma que o objetivo, dentre outros, é desenvolver o raciocínio e atividades de expressão da criança e propiciar sua integração nos meios físico e social. Dessa forma, percebe-se que a concepção de linguagem como expressão do pensamento ainda predomina.

A gramática prescritiva ainda era predominante e vista como adequada, já que boa parte dos alunos que frequentavam a escola naquela época eram oriundos da burguesia. Dessa forma, tinha uma variedade linguística que os aproximava da considerada língua prestígio, a língua padrão daquela época. É importante destacar que as concepções de mundo e de língua desses estudantes privilegiados eram próximas das contidas nos materiais didáticos. Em suma, o alvo e o foco estavam na ortografia, que era vista como o conhecimento que conduziria o aluno a desenvolver competências linguísticas.

Na década de 60 do século XX, a predominância da gramática prescritiva e com certa “democratização” do ensino que possibilitou a entrada de alunos de outras classes sociais à escola, ocasionou um conflito entre a linguagem que era ensinada na escola (norma das classes privilegiadas), e a linguagem das camadas populares, quando se desconsiderava a oralidade e as variações linguísticas. Soares (1986) nos afirma que o ensino naquela época era fundamentado no reconhecimento da língua considerada como legítima, isto é, a que segue as regras da norma culta.

Para os estudantes referentes às classes privilegiadas, essa “didática do reconhecimento” tem, como efeito, o aperfeiçoamento do conhecimento [...] que já possuem, da língua “legítima”; para os alunos pertencentes às camadas populares, essa “didática do reconhecimento” não ultrapassa seus próprios limites, porque, na aprendizagem da língua, reconhecer não leva a conhecer (Soares, 1986, p. 63). Em outros termos, a escola leva os alunos oriundos das camadas populares a conhecer e reconhecer que existe um modo de falar e escrever considerado “correto”, distinto daquele que eles conhecem, falam e dominam; no entanto, não os levam a conhecer essa maneira de falar e escrever, isto é, a saber produzi-la e consumi-la.

Na década de 70, já com a LDB n.º 5692/71, que une o ensino à qualificação para o mundo do trabalho, alicerçado pela pedagogia tecnicista, a disciplina LP por meio dessa Lei passa a ser intitulada de Comunicação e Expressão nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa nos

anos finais. Essa disciplina pautava-se na concepção de linguagem como um instrumento de comunicação, isso significa que o objeto é a língua como código, tendo uma vertente mais prática e útil em função do aprimoramento das capacidades linguísticas do falante.

Esse modo de pensar e enxergar a linguagem se deu a partir dos estudos de Ferdinand de Saussure, que instituiu a dicotomia língua x fala, dedicando-se ao estudo da língua, considerando-a como estrutura passível de descrição. Nesse mesmo período devido a essa concepção de língua, a Teoria da Comunicação, enunciada por Roman Jakobson, estruturalista funcionalista, passou também a fundamentar o ensino da Língua Portuguesa nas escolas.

Neves (2003) afirma que no ano de 1980, com os desdobramentos de novas tendências linguísticas, como por exemplo a Sociolinguística, a Pragmática, a Análise de Discurso, a Semântica e a Linguística Textual. Agrupadas, as três últimas, sob o título de linguísticas discursivas, o ensino de Língua Portuguesa passou a ser contestado e reanalisado, refletindo acerca da eficiência do ensino da gramática somente, da forma que vinha sendo trabalhada ao longo dos anos na escola. Vale ressaltar que nos Livros Didáticos, uma das principais ferramentas de trabalho dos professores, ainda estava materializada a concepção tradicional de ensino.

É perceptível que todas essas correntes linguísticas colaboraram para uma mudança no olhar acerca da concepção de linguagem e, portanto, no caminho para o trabalho com a LP nas escolas, pois a linguagem passa a ser vista como social e de cunho dialógico e interacional. Portanto, os textos são considerados polifônicos, ou seja, há uma diversidade de diferentes falas e conceitos presentes em uma mesma obra literária; a língua não é mais utilizada meramente para a comunicação, mas para conceber processos de interação.

Quando lançamos nosso olhar para o ambiente escolar nos deparamos com uma realidade bem complexa, pois o processo de apropriação da leitura muitas vezes está distante do seu real sentido que é o ato de ler. Algumas práticas pedagógicas desenvolvidas por alguns professores, insistem em atividades de leitura tradicional, valorizando apenas a entonação, o ritmo e aspectos gramaticais. Essa proposta de leitura não contribui para a valorização do aluno enquanto ser pensante e crítico.

A atuação do professor, suas estratégias e intervenções em sala de aula, são importantes e afetam diretamente o processo ensino e aprendizagem das

crianças, por isso é importante que os professores tenham conhecimento sobre concepções de linguagem e de leitura, a fim de propor situações mais adequadas de ensino que forme crianças leitoras críticas e não meras reproduzidoras. Assim, é importante que sejam oferecidas aos alunos oportunidades de usufruir de uma diversidade de textos. Nesse entendimento, ressaltamos que as concepções de leitura que foram surgindo ao longo do tempo, estão relacionadas às concepções de linguagem existentes.

Para compreendermos a relação da leitura enquanto ato de ler, que contribui para um pensamento crítico, e a leitura que direciona para a reprodução, é necessário conhecermos as concepções de linguagem existentes que, segundo nos apresenta Geraldi (1997), são três concepções, a saber: Linguagem como expressão do pensamento, Instrumento de comunicação e Linguagem como interação.

Segundo Geraldi (1997), a linguagem como expressão do pensamento é entendida enquanto a capacidade do ser humano se expressar. Essa concepção está atrelada aos estudos das regras gramaticais, valorizando o “bem falar”.

Na segunda concepção, a linguagem como instrumento de comunicação temos o entendimento da língua enquanto um código, com suas regras estabelecidas e com a função de transmitir uma mensagem.

A partir da perspectiva do autor, a linguagem como interação é apresentada como a capacidade do sujeito de interagir com o outro, estabelecendo relações entre si e agindo na e sobre a língua. Para além de um ensino tradicional com foco em regras gramaticais e códigos linguísticos, a linguagem enquanto interação possibilita um olhar para além de aspectos gramaticais, considerando o contexto social, histórico na constituição da linguagem. Nessa perspectiva, fazemos a defesa e acreditamos que a linguagem como interação é o caminho mais adequado para a formação de leitores conscientes e atuantes em seu contexto social.

Essas três concepções de linguagem dizem respeito às três grandes correntes dos estudos linguísticos, sendo elas: a gramática tradicional; o estruturalismo e o transformacionalismo; a linguística da enunciação. Compreendendo e analisando essas concepções de linguagem, a discussão proposta neste trabalho de pesquisa afirma que a pesquisa situa-se no ato de ler na perspectiva da terceira concepção, que diz respeito à linguística da enunciação. Aqui a linguagem é reconhecida como um lugar de envolvimento, ou seja, de interação,

uma vez que acreditamos que o processo de apropriação da leitura irá assumir sentido para o aluno quando este se vê durante todo o processo; isso implicará uma postura educacional diferenciada, pois situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, ou seja, lugar onde os falantes, leitores e escritores se tornam sujeitos.

Sendo assim, Geraldi (1996; 1997; 2003) corrobora ideologicamente com a concepção bakhtiniana de linguagem que defende que “o aluno aprende exercendo a linguagem; assim, o ensino de língua deixa de ser um exercício de reprodução e reconhecimento para ser um ensino de conhecimento e produção” (Geraldi, 1997, p. 65).

Abordamos nessa subseção aspectos históricos da gramática normativa e concepções de linguagem. Dentro desse bojo, precisamos compreender: afinal, de qual leitura estamos falando? Na subseção seguinte iremos adentrar no universo desse questionamento.

3.2 Ensino de Leitura ou ensino do ato de ler? Eis a questão

Os aspectos históricos acerca da leitura nos conduziram a ter e praticar uma percepção de leitura totalmente distante da leitura que defendemos: a leitura como um ato. A história nos revela que a leitura já foi trabalhada nas aulas de Língua Portuguesa como o ato de ler os clássicos, isso no início do século XX. Até meados de 1960, não era comum utilizar leituras de autores desconhecidos ou de autores que, mesmo sendo famosos, não eram considerados como clássicos da literatura portuguesa e brasileira naquela época. Nesse sentido, as atividades de leitura eram voltadas para revelar o que o autor queria dizer com o texto; com isso, os questionamentos giravam meramente em torno da intenção do autor.

Segundo Coscarelli e Cafiero (2013, p. 10), “o autor e suas intenções eram soberanos, o sentido pertencia ao autor, ao que ele quis dizer; o leitor teria de ‘captar’ suas intenções”. Isso nos leva a perceber alguns problemas com relação à concepção de leitura, devido ao fato do autor ser inserido como elemento central do processo de interpretação, não dando ênfase a alguns aspectos importantes como, por exemplo, as intenções comunicativas do texto, público-alvo, a situação de uso, dentre outros. No final da década de 60, a leitura era compreendida como a decodificação de palavras. Essa compreensão de leitura pode gerar vários entraves,

pois quando enxergamos a leitura apenas como um ato de decodificar palavras/códigos, deixamos de ter um olhar acerca dos aspectos fundamentais na análise textual, por exemplo, os pragmáticos. A leitura é e precisa ser compreendida como um ato complexo que sofre influência de fatores pragmáticos; o contexto precisa ser analisado.

Os estudos na área de Linguística passaram a ganhar mais espaço, o que colaborou para possibilitar alterações nas concepções de leitura. Palavras como: interação, conhecimento, dentre outras, receberam maior destaque. Com isso, o papel do leitor também é visto de forma distinta. Nesse momento, ele não é apenas aquele indivíduo que procura descobrir o que o autor quis dizer nas entrelinhas do texto, ou que busca unicamente tentar descobrir todos os sentidos no texto. O conhecimento de mundo do leitor passa a ter visibilidade, e ele passa a ser “concebido como sujeito ativo que constrói suas habilidades e conhecimentos na interação com o objeto (o texto escrito) e na interação com os outros” (Coscarelli e Cafiero, 2013, p.16).

A leitura não deve estar centralizada somente nos clássicos, ela também contempla a cultura de massas. E o ato de ler não se restringe à recepção de informações de maneira passiva, a leitura pode despertar a criatividade, suscitar reflexões, nortear decisões e, conseqüentemente, colaborar para a formação de seres humanos com capacidade de se posicionarem criticamente ao lerem um texto. À vista disso, “traz implicações para o ensino de leitura. [...] ler passa, sim, pela decodificação, mas [...] envolve ações de compreender, avaliar e criticar” (Coscarelli e Cafiero, 2013, p. 16). A leitura como um ato vai muito além de ler, pois essa concepção de leitura leva em consideração aspectos históricos, culturais, sociais, e também o processo de interação do leitor com o texto, permitindo que o ensino de leitura ganhe novos significados, pois o ato de ler não se constitui meramente como uma reprodução de ideias e/ou conceitos, todavia, pode ser visto como um processo de (re)construção do indivíduo, na sociedade e dos meios que estão inseridos.

De acordo com Curto, Morillo e Teixodó (2000), para ler é importante que se estabeleça com muita clareza o que será lido, isto é um fator determinante na leitura. Não podemos ler por ler, a leitura precisa ter um sentido como, por exemplo, lazer, pesquisar um assunto, informar, etc. A leitura depende de diversas situações, por exemplo, o local que se lê, o tipo de texto e o que o leitor deseja, se é por prazer, conhecimento, etc.

Segundo Curto, Morillo e Teixodó (2000, p. 47), ler é “compreender um texto, é dar sentido ao que está escrito, descobrir seu significado”, então, quando compreendemos o texto como um conjunto de frases, organizadas em parágrafos, tudo indica que a concepção de leitura será norteadada meramente pela decodificação de palavras ou pela observação de aspectos estruturais do texto, sem associar as relações de sentido com o público-alvo, com as intencionalidades comunicativas. No entanto, se compreendemos o texto como uma unidade de sentido em que se analisa de que forma as relações de sentido dialogam com a cultura, a história, com as imagens, as cores, o formato da letra, entre outros aspectos, a concepção de leitura dentro desse contexto norteará uma noção de língua(gem) que prioriza a interação, sendo esta, a que defendemos.

Em “A descoberta do texto”, Bajard (2012, p. 221) afirma que o texto “convoca os saberes do aprendiz (sua intuição e sensibilidade), mas também seu poder de fazer analogias, inferências e deduções”. Com essa noção de texto, reiteramos a necessidade de se trabalharem os propósitos comunicativos durante a prática de leitura em sala de aula, a associação entre os aspectos estruturais, funcionais, culturais, sociais, históricos que interferem na análise textual, os recursos não verbais que surgem na composição textual, etc. Assim, cabe ao professor, durante o processo de alfabetização na perspectiva discursiva de aprendizagem, planejar as práticas de leitura das crianças, colaborando para que essas construam essas associações e deduções, criando meios de perceberem os (inter)discursos que perpassam as relações de sentido tecidas no texto.

Curto, Morillo e Teixodó (2000) corroboram quando dizem que, decifrar sem que haja compreensão do que se leu é um hábito prejudicial, separou-se o mecânico do compreensivo. Para os autores, será necessário ler textos autênticos, do qual o significado seja desvendar um objetivo claro e específico; portanto, é preciso atender às características do escrito e do conteúdo; a decodificação é necessária, porém deve ser entendida como instrumento a serviço da compreensão.

Falar de texto, leitura e ato ler requer falar do ambiente escolar, se faz pertinente trazer à luz aspectos voltados para a escola. Devido a isso, a próxima seção tratará acerca das possibilidades e dilemas na escola sobre a perspectiva discursiva do ato de ler.

4 A PERSPECTIVA DISCURSIVA NO ENSINO DO ATO LER: dilemas e possibilidades de ação didática na escola

Compreender o mundo e/ou textos é uma questão que depende das concepções do leitor e dos estímulos aos quais as crianças serão submetidas. Em nossa proposta, o fundamental é discutir a perspectiva discursiva no ensino do ato ler e os dilemas e possibilidades de ação didática na escola. Atualmente, compreendemos que “todo professor é, em última instância, professor de leitura” (Kleiman; Moraes, 2003 p. 23). Desse modo, é necessário reconhecer que a leitura é uma prática constitutiva da aprendizagem em todas as áreas do conhecimento de maneira não segmentada. Desse modo, as seções seguintes irão abordar sobre tal discussão.

A subseção denominada “Dilemas que marcam o ensino de leitura na escola” abordará, de maneira geral, os enfrentamentos da escola com relação à leitura. A subseção com o título “O ensino ato de ler na perspectiva discursiva de alfabetização: anunciando possibilidades que reverberam em mudanças em sala de aula” tratará acerca de mudanças necessárias em sala de aula. E, por fim, a última subseção nomeada “Linguagem e prática discursiva: reflexões pertinentes acerca do uso de sequências didáticas no ensino da linguagem escrita” tecerá algumas reflexões sobre o uso das sequências didáticas no processo do ensino da linguagem escrita.

4.1 Dilemas que marcam o ensino da leitura na escola

O ensino da leitura sempre foi um desafio na escola, por ser atribuída a ela essa responsabilidade. Com o passar dos anos, a oralidade foi o alicerce do ensino da leitura; a aprendizagem era compreendida como uma técnica que consiste na transformação das marcas visuais em vibrações sonoras, afinal, ler em voz alta era a competência a ser alcançada (Bajard, 2014).

Ainda que no espaço escolar a leitura e a escrita sejam vistas como objetos de ensino e aprendizagem de professores e alunos, é importante analisar se no contexto em que atuamos, esses objetos culturais têm recebido o devido valor e a relevância que deveriam receber, pois isso só acontecerá quando forem consideradas e utilizadas como linguagem, idealizadas como uma forma de

interação social, distanciando-se sobremaneira do enfoque mais utilizado nas escolas, ainda centrado na língua como imóvel, um produto morto, uma vez que o ensino tem se fixado nas unidades mínimas da língua, ou seja, nos aspectos relacionados meramente à gramática como, por exemplo, a letra, a oração, o som, a letra, a palavra.

Mesmo com toda a discussão teórica já produzida acerca da leitura, na contemporaneidade, a escola insiste em restringir, impedir o ato de ler, no momento em que não permite que a interação verbal e o cerne efetivo da linguagem, apareçam.

Dessa forma, pessoas se afetam entre si, a partir de suas ações, provocando assim (re)ações em outras pessoas (Smolka, 2017), causadas pelos enunciados orais e escritos que produzem; o mesmo não é percebido na escola, já que em muitos momentos as crianças não têm o que dizer, justamente pelo fato de não terem a quem dizer.

Smolka (2012) faz diversas análises acerca da temática, uma delas é como a discursividade da criança não é valorizada pela escola, colocando essa criança na condição de um sujeito incapaz diante do trabalho com a língua. A autora recorre a Vygotsky e Bakhtin para analisar e explicar situações em que a linguagem é alvo do processo nas relações de mediação pedagógica.

Vygotsky (1975) aborda o conceito dizendo que o discurso que a criança verbaliza é em função da mudança do discurso social externo para o discurso interior; de modo que a realidade funcional e social da palavra é que vai tecendo a subjetividade do sujeito. Dessa forma, esse discurso do sujeito contém marcas da imersão social, de suas interações, valores que vai atribuindo, mediando e sendo mediado. Dito isso, discutir sobre possibilidades e dilemas na escola se faz necessário, pois o período em que o sujeito aprendente adentra na escola. Ele está inserido em uma cultura linguística que já o constitui e que a partir dos processos de aprendizagem escolares terá outras interferências se (re)constituindo a todo tempo.

Falar do ensino do ato de ler requer tratar sobre como os métodos de alfabetização como uma padronização de respostas pode comprometer os processos discursivos do aprendente, pois na maioria dos casos não se leva em consideração a função social da leitura de uma maneira real, com sentido. Com isso, o processo de alfabetização na perspectiva discursiva, infelizmente acaba ficando inviável e a criança acaba não pensando sobre a língua, mas criando formas

superficiais sem sentido real. Os anos passam, surgem novos autores, o momento histórico é outro, porém a maneira de conduzir o processo não evolui, há sempre uma preocupação e uma ênfase maior no mecanismo da repetição, memorização e decodificação.

É perceptível o quanto esse início de processo é difícil para o aluno quando boa parte do seu conhecimento prévio é relativizado, ou até mesmo inutilizado no contato com o conhecimento que não aceita a coloquialidade como forma de ajustamento dos saberes circulantes na escola.

Para Smolka (1995), o aprendente deve se sentir produtor do seu próprio pensar e elaborar suas hipóteses sobre a língua que o constitui; ele precisa dessa autonomia para ação sobre a língua que faz uso no seu dia a dia, tanto social como culturalmente.

Isso nos permite concordar com Arena (2017) quando diz que a maneira de organização da escola tem impossibilitado o envolvimento estreito entre os alunos e a vida, por conseguinte, entre os gêneros e as múltiplas esferas ou campos da atividade humana. Dessa feita, o ato de ler não somente ganha vida nas relações entre os homens, mas também não pode ser descolado “do ato humano para ser ensinado, por ser o ato humano de escrever e ler, construído culturalmente, socialmente e historicamente elaborado, se tornando objeto de ensino e de aprendizagem” (Arena, 2017, p. 18).

Posto isso, consideramos essencial para que o ato de ler seja trabalhado na sala de aula de fato: as atividades humanas concretas, no caso, a situação social e as relações enunciativas/discursivas. Como dissemos acima, geralmente a escola limita o contato do aluno com a leitura ao simular situações do contexto social, sendo que sua atenção está voltada apenas para o aparato técnico que consiste exclusivamente no uso da gramática e não na leitura como um ato humano. Dessa feita, a criança deixa de ter a possibilidade de examinar o ato cultural introduzido no contexto/situação social onde verdadeiramente o ato cultural nasce. O processo de ensino e aprendizagem da leitura na escola depende, *a priori*, em situar a criança em relação à situação social de onde o enunciado provém.

À vista disso, Jolibert (1994), ao abordar sobre as competências/conhecimentos linguísticos relevantes para a leitura de um texto, traz inicialmente no aspecto do trabalho “a noção de contexto”, isto é, para ela é necessário que o professor esclareça e evidencie à criança sobre a situação de

comunicação, informando-a por quais vias concretas um texto chega aos seus olhos, a sua origem, se o mesmo foi tirado de um texto complexo, como por exemplo: livro de contos, poemas, jornal, revista infantil, álbum, fichário, etc.; ou é um escrito autônomo, sendo o caso de textos como: carta, cartaz, panfleto, etc

Curto, Morillo e Teixodó (2000) salientam que a escola não tem muito valor se não consegue entusiasmar os alunos para a leitura. É muito típico na escola lê para depois responder perguntas, ou para fazer resumos, estudar para prova, para inteirar-se de instruções, etc., deixando de lado a real compreensão do texto, assumindo assim uma leitura pautada apenas na codificação e decodificação do texto. Indo de encontro a tal postura, o ato de ler deve ser visto como uma possibilidade de leitura com sentido dentro e fora da escola.

Mudar as condições de produção da leitura na escola não significa apenas alterar os instrumentos de codificação e decodificação, vai muito além disso. Partindo do pressuposto de que a leitura precede o aprendizado da palavra, que inclusive é parte constitutiva de tal processo, podemos afirmar que o ato de ler é uma atividade mediadora imprescindível entre a criança e o processo de leitura (Freire, 1989). É importante ressaltar, que o ato de ler na perspectiva discursiva de alfabetização fortalece na criança os aspectos culturais e afetivos, que irão colaborar para o desenvolvimento de forma integral das crianças, dando-lhes sentido ao mundo que as cercam.

4.2 O ensino ato de ler na perspectiva discursiva de alfabetização: anunciando possibilidades que reverberem em mudanças em sala de aula

Para compreendermos a aprendizagem docente acerca do ensino do ato de ler na perspectiva discursiva de alfabetização com vistas ao planejamento e a execução desse planejamento para o ensino do ato de ler, é necessário conhecer a história. Afinal, que alfabetização é essa? Precisamos compreender de que modo concebemos a alfabetização como processo discursivo. Ela surgiu na década de 1980, por meio de interlocuções com autores do campo da Psicologia, da Educação e dos Estudos da Linguagem, concomitante ao trabalho de atuação e investigação com crianças da pré-escola e nos primeiros anos de escolarização.

Um aspecto interessante e central dessa perspectiva é o da natureza social, ou da sociogênese do desenvolvimento humano. Isso quer dizer que as maneiras de

agir, pensar, falar, sentir das crianças vão se constituindo durante o processo e adquirindo sentido nas relações sociais. A perspectiva discursiva de alfabetização tem como um dos seus destaques a mediação e a participação de outros na construção do conhecimento construído pela criança, bem como a concepção de linguagem como meio de produção histórica e cultural, constitutiva dos sujeitos em tal processo, da subjetividade e do conhecimento. A maneira e a forma verbal de linguagem como modo de interação, como produção e produto humano vão afetar, constituir e transformar o desenvolvimento e o funcionamento mental dos sujeitos, nesse caso, os alunos (Smolka, 2012).

Smolka (2012) vem debruçando-se no campo da educação com persistência na área da alfabetização tendo como foco as práticas discursivas, colocando em evidência a linguagem como prática social e os processos de aprendizagem e de ensinagem, que ocorrem na sala de aula nessa perspectiva. A autora afirma que:

Quando, há três décadas, argumentei sobre o modo de conceber a alfabetização como processo discursivo, as ideias que ancoravam essa concepção se aproximavam do que tem sido designado como letramento, implicando, portanto, as condições concretas de imersão dos sujeitos no mundo da escrita, das práticas de leitura e escrita em uso e em transformação, incluindo as práticas midiáticas e a informatização. Destacava nessa proposta, três pontos principais: os modos de participação das crianças na cultura; os diversos modos de apropriação da forma escrita de linguagem pelas crianças; as relações de ensino (Smolka, 2012, p. 13).

Segundo a autora, nessa época, havia uma “disputa” das teorias de Piaget, Vygotsky e Ferreiro, que colocava aspectos e relações com a questão da aprendizagem da língua e da aprendizagem em sua totalidade, o que se constituía um momento de muita efervescência, de problematizações em torno das questões tratadas por ela. Vale ressaltar que Smolka defende os princípios da alteridade, da dialogia e da historicidade; nesse sentido, introduz Bakhtin no universo da sua escrita.

Amparada prioritariamente nas discussões e análises de Vygotsky (1975) e Bakhtin (2003), essa perspectiva leva em consideração a atividade mental da criança não apenas em relação ao cognitivo, mas também em seu aspecto discursivo. Sendo assim, a linguagem, a palavra (oral ou escrita) é, ou pode ser, ao mesmo tempo, meio/caminho de interação para (inter e intra) regulação das ações, e também objeto de conhecimento. Isso nos permite afirmar que a concepção discursiva de alfabetização dá ênfase à relação social e à prática dialógica; sendo

assim, caracteriza a dimensão discursiva. Esse modo de compreender o desenvolvimento humano e a linguagem traz implicações pertinentes para o trabalho docente e as relações de ensino, isso porque a forma de ensinar dos professores e a maneira de aprender das crianças são considerados como intrinsecamente relacionadas, e encontram-se entretecidas às práticas construídas historicamente, que se modificam continuamente.

Falar da forma de ensinar dos professores e a maneira de aprender das crianças é falar de maneira direta ou indireta da formação de professores, e sobre isso Imbernón (2005) nos diz que o progresso profissional é imprescindível para o avanço do quadro geral da educação, dando novo sentido à prática pedagógica e ressignificando a atuação do professor. Trazer novas questões da prática e buscar compreendê-las sob o enfoque da teoria auxilia na articulação de novos saberes e na criação da docência, mantendo o diálogo com os envolvidos no processo de formação. Dessa maneira, a formação continuada se faz necessária, pois possibilita mostrar outra perspectiva de alfabetização, e isso irá refletir no trabalho docente em sala de aula. A partir disso, Nóvoa (1991, n.p.) esclarece que,

A formação continuada tem, entre outros objetivos, propor novas metodologias e colocar os profissionais a par das discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e conseqüentemente da educação.

Com relação à formação de professores no Brasil, o Ministério da Educação (MEC) criou no ano 2000 o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA, dando início às atividades no ano de 2001 e obtendo parcerias com as secretarias e diretorias de ensino. Todavia, encerrou suas atividades após o MEC finalizar seu apoio ao programa no final do ano de 2002 em decorrência de investimentos comprometidos às prefeituras e greves nos governos estaduais e universidades. O programa consistiu em um curso de aprofundamento, destinado a professores e formadores, que tinha por objetivo desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor alfabetizador para o ensino dos atos de ler e de escrever.

A formação de professores é essencial para o trabalho docente, assim, acreditamos que ela pode contribuir para a melhoria da educação, possibilitando ao(à) professor(a) (re)pensar seu trabalho pedagógico, por meio do desenvolvimento de práticas de leitura significativas em sala de aula, o que é imprescindível. Assim

poderá colaborar no processo de leitura dos alunos para que sejam leitores, oportunizando aprendizagens de forma genuína, colaborando para uma mudança no índice de analfabetismo e analfabetismo funcional.

O ensino do ato de ler se constitui como uma ferramenta importante para estimular a leitura, desenvolver a linguagem; é um passaporte para a escrita, desperta o senso crítico e, principalmente, faz a criança sonhar e conhecer o mundo. Sendo assim, o ato de ler, tendo como mediadores de tal processo o professor, constitui-se uma atividade pedagógica muito importante: a de inserir e de envolver a criança no universo da leitura em sala de aula, dando vida aos sonhos, despertando as emoções e transportando-as para o mundo da fantasia, além de permitir o acesso a todo e qualquer conhecimento sistematizado.

No que diz respeito ao mundo da fantasia, Abramovich (1997, p. 17) contribui nos informando que:

Ler histórias para crianças, sempre, sempre [...]. É poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelos personagens, com a ideia do conto ou com jeito de escrever do autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento [...]. É aprender História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber nomear isso tudo e muito menos achar que tem cara de aula(...). Porque se tiver, deixa de ser literatura, deixa de ser prazer e passa a ser Didática, que é outro departamento (não tão preocupado em abrir as portas da compreensão do mundo).

Em contrapartida, Bajard (2007) levanta uma discussão sobre a prática da leitura em voz alta no processo de ler, afirmando ser um equívoco o uso do termo como uma leitura, pois para ele “[...] ler é compreender, é, portanto, construir sentido [...]. Realmente, se não há compreensão, não pode haver leitura.” (Bajard, 2007, p.81). A voz alta, representada pelo autor como “dizer” o texto ou “transmissão vocal” do texto, necessita de conhecimento prévio do sentido, ou seja, precisa-se já ter realizado o processo de ler, além disso “[...] evidencia a presença concomitante de um emissor e de um receptor – o primeiro emite, o segundo escuta; nesse momento preciso nenhum dos dois lê” (Bajard, 2007, p. 25, grifos do autor).

O autor evidencia que a voz alta ou a transmissão vocal ganha bastante destaque, já que por meio do mediador, a criança é apresentada ao universo proposto pelos livros, porém é necessário ter em mente que tal prática não deve ser confundida com a decifração, onde o objetivo é identificar palavras desconhecidas através da emissão sonora (Bajard, 2002).

Quando estudamos alguns aspectos da história da escrita, observamos que antes do seu surgimento, o conhecimento era transmitido de forma oral entre os seres humanos e assim os acontecimentos, fatos e eventos foram se propagando a fim de manter as tradições e a história viva. Segundo nos esclarece Smolka (1993), Bakhtin por meio de seus estudos sobre o dialogismo é o responsável por abrir as portas para esse entendimento da escrita fundada na dialogia, ao afirmar que “[...] a unidade real da língua que é realizada na fala não é a enunciação monológica individual e isolada, mas a interação de pelo menos duas enunciações, isto é, o diálogo” (Bakhtin, 1995, p. 145).

Dessa maneira, entendemos que esse caráter dialógico da linguagem é o movimento que direciona a comunicação entre as pessoas, na qual podemos ressignificar conceitos, expressar pontos de vistas e ideias. Assim, a leitura enquanto ato de ler propõe esse contato entre o aluno e os diferentes textos que circulam socialmente, sobre os quais é preciso fazer o movimento de questionar, duvidar e buscar respostas em sua leitura. Ler nessa proposta dialógica envolve ação, dinâmica, e não algo mecânico e estático. É um caminho de construção de sentido do texto como Solé (1998) nos afirma. Nesse sentido, “O texto se oferece sempre como uma tensão entre as leituras que lhe são previstas e as leituras que, imprevistas, podem ser construídas” (Geraldi, 2013, p. 110). Portanto, é necessário que os alunos vivenciem situações reais com o texto, manipulando-os, reconhecendo-os, questionando-os e sendo desafiados a encontrar respostas.

Corroborando com esse pensamento, Lerner (2002, p. 39-40) nos orienta: “cabe a todo professor permitir que as crianças adquiram os comportamentos do leitor e do escritor por participação em situações práticas e não por meras verbalizações. É importante que esse professor tenha em sua formação, conhecimento de concepções de linguagem e de leitura, adequando seus planejamentos e atividades que possibilite-o desenvolver práticas pedagógicas que contribuam para a formação dessas crianças leitoras e escritoras, para que sejam, sobretudo, críticas e reflexivas. Dessa forma, o professor tem a incumbência de planejar situações didáticas de maneira sistematizada, organizando-se para atitudes docentes que oportunizem às crianças, durante o processo de aprendizagem, um lugar de protagonista, sobretudo, no ato de ler.

Diante disso, a aprendizagem docente se constitui como um elemento importante no processo de leitura das crianças, bem como todos os aspectos do

desenvolvimento que são necessários à formação integral dessa criança, inclusive para a formação de crianças leitoras. Essa aprendizagem possibilita a construção de habilidades e conhecimentos pertinentes à prática docente, proporcionando tomadas de decisões diante do cenário que está posto no ambiente escolar e suas adversidades.

Nesse contexto, para que o ensino do ato de ler seja relevante à vida da criança, faz-se importante que seu primeiro contato com a escrita sistematizada seja ofertado a partir de atividades significativas e com sentido. Dessa forma, o ensino do ato de ler servirá como apoio para a imersão dessas crianças no universo leitor, tendo como mediador o professor.

Quando dizemos que ler é muito importante, precisamos, de certo modo, compreender que leitura é essa a qual nos referimos. Nesse sentido, a importância da leitura é inquestionável, porém será que a nossa forma de ler não está relacionada com as experiências que tivemos em sala de aula, com a maneira pela qual o professor orientou nossas atividades de leitura na nossa época de escola enquanto alunos?

Sendo assim, a leitura precisa ser vista como processo, e não como um mero produto da decodificação, ela é um fenômeno complexo, isto é, implica fatores de várias ordens, a depender da perspectiva pela qual é tratado o ensino de leitura. A perspectiva discursiva de alfabetização defendida aqui considera que os efeitos de sentido são condicionados pelas condições de produção da leitura e que estas são afetadas pelas formações discursivas, pelas forças ideológicas do sujeito leitor. Dessa forma, o leitor necessita de liberdade para avaliar, comentar e discutir o texto lido por ele, posicionando-se discursivamente durante o processo de leitura.

Na próxima seção daremos continuidade às reflexões acerca do pensar nas atividades sistematizadas para o processo ensino de leitura como um ato.

4.3 Linguagem e prática discursiva: reflexões pertinentes acerca do uso de sequências didáticas no ensino da linguagem escrita

Como vimos ao longo do texto, a escola possui uma função primordial: ensinar a ler. Isso significa dizer que o professor faz parte desse processo por mediar juntamente ao aluno, saberes pertinentes à formação integral da criança, sobretudo, no processo de alfabetização na perspectiva discursiva de alfabetização

para o ensino do ato de ler, que é a concepção que acreditamos e defendemos neste trabalho.

Na subseção anterior defendemos que há necessidade de o professor alfabetizador se aprofundar em saberes inerentes ao seu fazer docente, por meio da formação continuada, e nesse caso a ênfase recairá, como afirmamos há pouco, em saberes que ampliem o repertório do docente no que diz respeito ao ensino da leitura como um ato.

O professor é parte imprescindível para que a escola consiga cumprir sua função social, ou seja, a maneira como o professor vai organizar e planejar suas aulas interfere diretamente no resultado de seus objetivos. O planejamento está interligado com a concepção de ensino que o professor acredita, com as teorias pedagógicas e com a sua formação, por isso se faz importante apresentar-lhe a concepção discursiva de alfabetização de maneira prática por meio de orientações didáticas, tendo a sequência didática como ferramenta pedagógica para tal processo. Isso significa que o planejamento que o professor e a escola irão aderir tem estrita relação com os pressupostos teóricos e pedagógicos que a instituição defende.

Cada escola expressa por meio do Projeto Político Pedagógico suas concepções teóricas, o que interfere diretamente no tipo de planejamento, sendo que variados tipos de planejamento são usados nas escolas. Aqui destacamos como proposta o planejamento abordado por meio de sequências didáticas para o ensino do ato de ler.

Jolibert (1994) e Kaufman e Rodrigues (1995) defendem planejamentos que incluem a prática da leitura e da escrita de textos reais para crianças reais com integração entre diversas áreas de conhecimento. A elaboração de Sequência Didática com os diversos gêneros textuais previstos para as turmas do Ensino Fundamental pode ser considerada uma proposta pedagógica muito interessante como recurso para instrumentalizar os professores alfabetizadores na área de Língua Portuguesa, assim como os alunos em processo discursivo de alfabetização.

Para que seja possível refletir sobre o uso de sequências didáticas como uma ferramenta pedagógica para o ensino do ato de ler, precisamos entender como essa expressão surgiu e o que ela significa no processo de ensino.

O termo Sequência Didática surgiu na França no ano de 1980. O objetivo era sair de um ensino fragmentado, ou seja, era uma tentativa do governo francês de

proporcionar um ensino não mais segmentado, isto é, “descompartimentalizado”. Isso porque no ensino da língua materna era comum segmentar os conteúdos, ensinando os alunos de maneira fracionada acerca da ortografia, classes gramaticais, sintaxe, etc. Com isso, a sequência didática foi pensada como um planejamento na tentativa de reverter esse modelo engessado de ensino, permitindo de maneira planejada um procedimento que possibilitaria ensinar os diversos conteúdos de maneira integrada como, por exemplo, produzir um texto no gênero receita culinária para atingir um objetivo de forma mais significativa.

No Brasil, o planejamento escolar começou a ser utilizado em meados do ano de 1992, sendo utilizado mais constantemente no ensino de texto, trabalhando a teoria de gêneros. Todavia, hoje é possível trabalhar com esse planejamento em diversas áreas do conhecimento.

No decorrer do ano de 1980, esse procedimento foi sendo gradativamente consolidado e muitos estudiosos de didática do ensino das línguas se debruçaram a estudá-lo. No Brasil, a expressão Sequência Didática começou a aparecer nos textos didáticos em 1990 e, com a publicação dos Parâmetros Curriculares em 1992, que passaram a conduzir o estudo dos textos por meio de gêneros, ela foi divulgada extensivamente.

Fazer reflexões acerca do uso de sequência didática para o ensino do ato de ler requer que o professor além de elaborar estratégias para trabalhar a leitura com as crianças de forma organizada e sistematizada, apresente uma nova postura, buscando o aperfeiçoamento e a atualização dos conhecimentos aplicados à leitura e, principalmente, fazendo reflexões sobre a sua concepção de leitura e de que maneira isso influencia na sua prática docente no processo de alfabetização, pois o que se tem percebido entre o que o educador espera do aluno enquanto leitor e o leitor real tem sido determinado pela escola de maneira muito desconectada de sentido. Nesse aspecto, o ponto crucial está na prática, no trabalho pedagógico do professor.

Sendo assim, o professor precisa, em muitos momentos, modificar o que havia planejado, mudar o rumo dos encaminhamentos previstos. Entretanto, isso não significa algo negativo, pois a organização do trabalho docente precisa ser mutável e não inflexível; as mudanças são necessárias e garantem melhor participação dos alunos. O professor que tem o domínio de sua ação didática, que tem consciência dos limites e possibilidades dos alunos, é aquele “capaz de

considerar a realidade da criança, que defende a necessidade de voltar-se diariamente para o já feito e de reorganizar o seu planejamento, de modo a adequá-lo a cada realidade” (Guedes Pinto *et al.*, 2007, p. 23).

Para Zabala (1998, p. 18), a Sequência Didática configura-se como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que tem um princípio e um fim, conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. Chamamos atenção para um aspecto de suma importância no que se refere às sequências didáticas: a concepção teórica do professor acerca do ensino. O planejamento das atividades elaboradas pelo professor precisa favorecer a aprendizagem das crianças; os aspectos teóricos desse professor influenciam na tomada de decisões na elaboração das atividades propostas por eles para as crianças. Mais que planejar atividades ordenadas e estruturadas, se faz importante refletir também para que o professor consiga (re)pensar a sua prática docente, assim como organizar-se e orientar-se em relação aos discentes.

É relevante ressaltar que a leitura é a base do processo de alfabetização e da formação enquanto indivíduo. Nessa perspectiva, cada professor deve ter clareza de que educa e ensina para o desenvolvimento das potencialidades do ser, tanto individual como social.

Como nos afirma Curto, Morillo e Teixodó (2000, p. 47), “para ler é fundamental estabelecer com clareza o que vamos ler, isto é determinante na leitura, não podemos ler por ler”. Para os autores, algumas crianças demonstram a representação de que leem, pois as informações que possuem são adquiridas das experiências vivenciadas no contexto com algum adulto leitor e essas vivências são importantes para possibilitar a formação de bons leitores.

O professor possui um papel muito importante de mobilização das crianças para a aprendizagem da leitura ao criar situações práticas de vivências de leituras diversas, e para isso é necessário dispor de critérios úteis para a sequenciação e conteúdo, sem cair na programação própria de um método tradicional. É primordial que a escola se movimente no processo de leitura, trazendo motivos e entusiasmo, pois de nada adianta aprender a ler se depois não se faz uso dessa leitura. É preciso criar necessidades para a leitura na sala de aula e fora dela; é necessário mobilizar as crianças nesse processo, propondo e aproveitando situações em que haja a

necessidade da entrada de textos de qualidade e adequados aos propósitos das situações vividas pelas crianças na escola.

A escola precisa se movimentar nesse sentido, já que o ensino do ato de ler perpassa por esses caminhos. Nessa direção, para que a sequência didática se configure como uma ferramenta pertinente nesse processo, é imprescindível propor tarefas que suponham um desafio, mas que sejam acessíveis às crianças, que estimulem seu pensamento e imaginação.

Dito isso, percebemos que a maneira de compreender a leitura pela escola ainda persiste na forma tradicional. Sendo assim, vale a pena pensarmos em propostas/orientações para o uso de sequências didáticas como forma de planejar o ensino do ato de ler para formar leitores críticos por meio da perspectiva discursiva de alfabetização.

Segundo Curto, Morillo e Teixodó (2000), deve-se estabelecer a finalidade e os objetivos de leitura, não esquecendo de que depende de três elementos, sendo eles: situação, tipo de texto e intenção, ou seja, a leitura depende da *situação*. Os autores afirmam que leitura feita na cama não é a mesma da leitura realizada em uma biblioteca, dependendo do *tipo de texto*, não se lê um romance policial do mesmo modo que se lê um texto que fala de filosofia medieval, por exemplo. Sendo assim, depende da *intenção* do leitor, se a leitura é para divertir-se ou para estudar para uma prova.

Os autores acima citados descrevem a leitura e a escrita como instrumentos para o acesso e a produção da linguagem escrita, cuja finalidade é lembrar, identificar, registrar, averiguar dados, comunicar-se, atualizar-se, desfrutar e compartilhar sentimentos e emoções, desenvolver a sensibilidade artística, imaginar, estudar, aprender, conhecer, aprofundar conhecimentos. Nesse sentido, um dos grandes desafios para os professores é desenvolver um planejamento que seja capaz de levar em consideração esses elementos, que possibilite a turma à aprendizagem. É preciso que ações significativas resultem no domínio de conhecimentos, levando a criança a uma reflexão crítica sobre o mundo e a realidade que a rodeia.

Desse modo, com a elaboração de um planejamento por meio de Sequência Didática a serviço do ensino da linguagem escrita, privilegiando os gêneros discursivos como a unidade básica do ensino, será possível alcançar os objetivos do ensino em sala de aula, pois se não houve aprendizagem no momento, criam-se

novas possibilidades para que possa ocorrer no futuro. Por meio dessa estratégia, haverá avanço na apropriação do conhecimento, permitindo as intervenções necessárias pelos professores.

Assim, na alfabetização, a utilização de sequências didática por meio de um trabalho organizado, possibilita o crescimento dos conceitos e saberes de acordo com a curiosidade e estímulo em sala de aula; garante maior conhecimento através de um planejamento cauteloso, permitindo à criança a utilização da escrita e da leitura no dia a dia. Conforme Jolibert (2006), ler é fazer questionamentos ao texto, então se ler é interrogar um texto em função de um contexto, um propósito, isso quer dizer para que a leitura seja genuína, precisa haver interação do leitor com o texto.

De acordo com Jolibert (1994) e Kaufman e Rodrigues (1995), a sequência didática precisa ser construída levando em consideração essas concepções de leitura, para que as orientações didáticas não se percam nos modelos tradicionais que já existem nas escolas. Ela precisa ser uma ferramenta de organização do trabalho pedagógico que permite antecipar o que será destacado em um espaço de tempo que é modificável em função do que as crianças precisam aprender na mediação e no constante monitoramento que o professor faz para acompanhar os alunos, por meio de atividades durante e ao final da sequência didática.

O trabalho com projetos, por exemplo, que é proposto pelos autores Jolibert (1994) e Kaufman e Rodrigues (1995) traz planejamentos que incluem a prática da leitura e da escrita de textos reais para destinatários reais com integração entre diversas áreas de conhecimento. Assim, a sequência didática constitui um desafio para o professor, pois requer mudanças em relação à prática pedagógica, no desenvolvimento dos conteúdos rumo a uma aprendizagem significativa, explorando, na sala de aula, diferentes atividades a fim de formar crianças leitoras e escritoras eficientes e habilidosas.

5 O ENSINO DO ATO DE LER PARA A FORMAÇÃO DE ALUNOS LEITORES NO 1º ANO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR – MA

Nesta seção trazemos a análise e discussão dos dados empíricos gerados durante a pesquisa. Nela também apresentamos a proposta com os caminhos metodológicos para o ensino do ato de ler na perspectiva discursiva de alfabetização, por meio do diálogo com as participantes colaboradoras da pesquisa que nos deram o aparato empírico durante o processo de investigação.

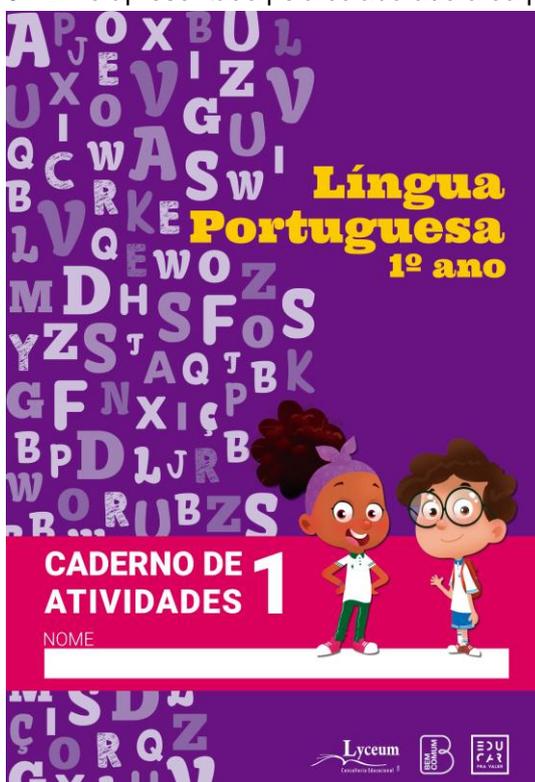
Sendo assim, esta seção está estruturada em três subseções que abordam o detalhamento do caminho que foi trilhado no decorrer do nosso processo de intervenção no *lócus* da pesquisa, sendo elas: O desenvolvimento do processo de observação no *lócus* da pesquisa; O Ensino do Ato de Ler como proposta de alfabetização discursiva e validando as sugestões de orientações do Caderno Pedagógico do produto educacional – com a palavra, a professora colaboradora da pesquisa.

5.1 O desenvolvimento do processo de observação no *lócus* da pesquisa: a prática docente no processo de alfabetização em uma escola pública da rede municipal de São José de Ribamar – MA

No processo de desenvolvimento das observações no *lócus* da pesquisa, nossa ênfase foi ter uma percepção acerca das bases teóricas que alicerçavam as práticas das professoras que atuavam na escola quando da nossa inserção no campo. Partindo desse ponto-chave, para que pudéssemos obter um diagnóstico acerca de como a leitura é vista e vivenciada em sala de aula a partir da concepção, ação e prática das professoras colaboradoras da pesquisa, fizemos uso na pesquisa de observação mediante o caderno de campo para que fosse viável, após esse processo, levantar dados mais consistentes e, assim, propor sugestões de encaminhamentos didáticos que orientassem as ações metodológicas para o ensino do ato de ler na perspectiva que defendemos sem que nos impuséssemos, desconsiderando os saberes e fazeres das professoras.

Antes do processo de observação, tivemos os processos de sensibilização à luz de Ibiapina (2008). Entramos em contato com a gestora da escola, com a professora e posterior a isso, fomos à SEMED pedir a autorização para adentrarmos no espaço de sala de aula e realizar a pesquisa do mestrado. Após esses momentos, estabelecemos espaços e combinados ao longo dos encontros. No início do processo de observação a professora colaboradora nos apresentou o livro e as atividades que estavam acontecendo a cada encontro durante a minha ida à escola. Essa abertura da professora em nos oportunizar ter acesso aos materiais foi imprescindível para refletirmos acerca do processo de alfabetização dos alunos, e essencialmente pensar em como a leitura é pensada e trabalhada pela colaboradora. Vejamos em seguida a imagem referente ao livro apresentado pela colaboradora da pesquisa (figura 3).

Figura 3 - Livro apresentado pela colaboradora da pesquisa



Fonte: Consultoria Lyceum (2023).

A colaboradora explicou que o programa trabalhado pela rede se tratava do programa “Educar Para Valer” – EPV. As imagens das atividades dos livros didáticos trabalhados pela colaboradora da pesquisa são referentes a esse programa, que foi idealizado pelo município de Sobral, localizado no interior do estado do Ceará. O

Acreditamos ser pertinente trazer à luz o conteúdo do livro didático que é usado pelas crianças para demonstrar e reforçar que a nossa inquietação e reflexão acerca das muitas fragilidades do processo de alfabetização se confirmam e precisam de um olhar crítico sobre o modelo de atividades que são atribuídas como relevantes para o processo aprendizagem da leitura e da escrita das crianças. Até que ponto essas atividades configuram-se como sistemáticas e significativas à vida dos educandos? Não podemos esquecer que, segundo Alonso (2012), a construção de habilidades é um processo complexo, mas necessário para a compreensão leitora das crianças; e esse entendimento está ligado ao desenvolvimento da comunicação verbal, isto é, a linguagem abarca conhecimentos, habilidades e também todo um processo que transcende o código escrito.

A partir das atividades contidas nas figuras 4 e 5, cabe fazermos algumas observações, pois elas atribuem à leitura das palavras a ênfase nos sons, por exemplo: a atividade 5 do livro didático conta uma história denominada Seu Lobo, história referente à fábula europeia conhecida popularmente como Chapeuzinho Vermelho. Não há problemas em mostrar-lhes histórias como essa, mas é importante usar textos reais e que, sobretudo, não reforcem, como na atividade, a questão fonética com a repetição da palavra Lobo, tendo em vista que a intenção da atividade não tem um cunho pedagógico real, em que ler é compreender o que está escrito e atribuir sentido ao texto.

Não muito distante da proposta da atividade 5, a atividade 1 do livro didático deixa mais clara ainda que a sua preocupação está nos fonemas, quando reforça no texto da adivinha as palavras: pão, mão, mamão, violão, balão e não. É errado trabalhar textos com esse perfil? Não! Entretanto, quando a proposta está somente ligada ao método fônico isso se torna um problema. Por exemplo, a facilidade com que os sujeitos leem palavras familiares como “pão”, e a dificuldade com que esses alunos leem as menos frequentes, tais como “paralelepípedo”, são fatores que colaboram para a qualidade da compreensão leitora dessas crianças.

Quando os livros didáticos, assim como a professora, se preocupam com a “decodificação” das palavras, acontece um desvio de atenção do leitor para o significado dessas palavras contidas no texto. Isso implica dizer que, quanto maior e rico for o vocabulário frequente dessa criança, menos esse leitor dará ênfase à decodificação e, conseqüentemente, voltará para o significado e sentido da palavra, o que o ajudará na qualidade da compreensão leitora, ou seja, a atenção ao

significado das palavras varia também de acordo com o cenário em que essas palavras estão situadas. Isso quer dizer que o contexto está harmonizado com o desempenho mental que o leitor pode realizar, e que nesse ínterim, no “processo, que não é literal e não arbitrário, o novo conhecimento ganha significado e o conhecimento prévio fica mais rico” (Moreira; Nardi, 2009, p. 19) ou seja, o conhecimento prévio interage com o novo conhecimento que ele possui dando, assim, sentido ao texto.

Figura 6 – Registro de atividade de leitura



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

Na imagem acima temos o registro do momento que corresponde à atividade de leitura citada pela professora, que ela denomina como “teste de leitura.” No decorrer do processo de pesquisa, na observação com o uso do caderno de campo, tive a oportunidade de visualizar e refletir acerca da ação docente da colaboradora da pesquisa. Durante a efetivação da referida atividade, ficou claro que a professora trabalha o método fônico em sala de aula.

Nessa ocasião, a professora chamava criança por criança para ler um texto do livro didático, texto escolhido por ela. No decorrer da atividade “teste de leitura”, a professora apontava para as palavras que em muitos momentos, e inclusive com a criança da foto, não era possível nem decodificar os códigos, pois as crianças ainda

não sabiam “ler” da maneira convencional. Nesse contexto, a professora fazia a proferimento das palavras e não do texto como um todo, e durante essa proferimento das palavras ela dava ênfase aos sons, repetia várias vezes os sons, usando a técnica do programa Alfa e Beto que inclusive já foi usado na rede antes do atual programa. Após essa ação, no decorrer da atividade, a professora pedia para a criança ler palavras isoladas do texto, como está apresentado por meio de imagem da figura 6.

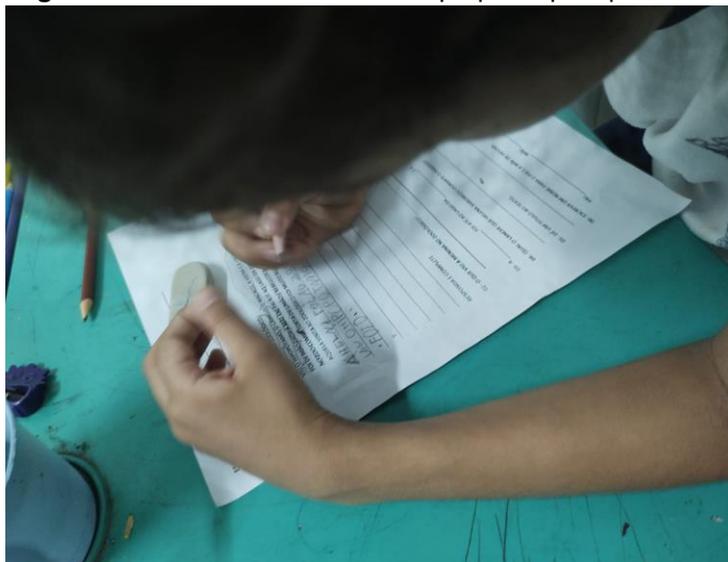
Tendo em vista tal cenário, é necessário que reflitamos acerca de como a leitura é compreendida pela colaboradora, mediante as ações didáticas que desenvolve, pois como nos afirma Alonso Tapia (2012)

[...] depois aprender a usar o contexto linguístico como referência a partir do qual passam a entender os diferentes aspectos da linguagem, o que é especialmente importante no caso da linguagem escrita, na qual diferentes características da estrutura de frases e textos também são indicadores de intenções comunicativas (Alonso Tapia, 2012, p. 14).

Sendo assim, no ensino da linguagem escrita, a leitura tem intenções comunicativas; se não há essa intenção no processo, é importante repensar acerca de como o texto é apresentado para a criança.

Essas situações vivenciadas em sala de aula ao longo do processo de pesquisa reforçaram a necessidade de planejar estratégias para oportunizar às crianças o entendimento do envolvimento entre a linguagem, o contexto e os propósitos comunicativos, na construção das competências no seu uso por meio do conhecimento das relações estabelecidas por elas, como foi dito acima, pois compreender a língua de maneira adequada é importante para que ela esteja conectada com os contextos em que é usada (Alonso Tapia, 2012).

Figura 7 – Aluna fazendo atividade proposta pela professora



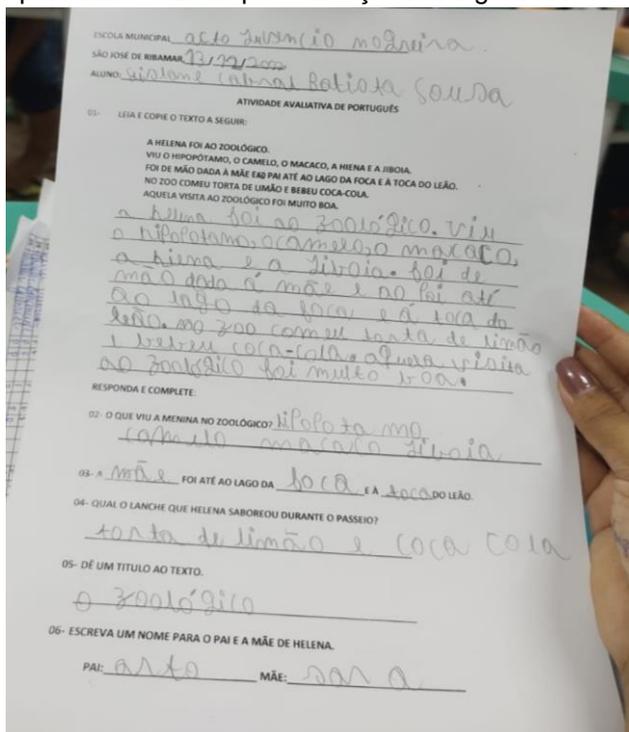
Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

Nesta outra imagem que foi registrada no período da observação, temos uma criança fazendo uma atividade que consistia em reescrever o texto, ou seja, após copiar o texto, a aluna, assim como os demais colegas da turma, precisaria responder perguntas sobre o texto.

Essa atividade é muito comum nas práticas pedagógicas, e se encontrava inserida em nossa prática docente diária, uma vez que durante toda a nossa trajetória escolar, seja como discente ou docente, fomos cobrados ou cobrávamos responder a perguntas sobre o texto, a interpretação do texto, sem, contudo, proporcionar às crianças interagir com o texto escrito inteiro para atribuir sentido a ele na busca por compreendê-lo, fazendo perguntas ao próprio texto, buscando indícios no afã de decifrá-lo, compreendê-lo, isto é, lê-lo.

Como nos dizem os autores Curto, Morillo e Teixidó (2000), “decifrar sem compreender é um sintoma de hábitos prejudiciais, em que se separou o mecânico do compreensivo. Jamais deveria acontecer na escola uma situação em que a compreensão não fosse prioritária” (Curto, Morillo e Teixidó 2000, p. 47). Isso nos possibilita dizer que, na escola *lócus* da pesquisa, especificamente em uma turma do 1º ano dos anos iniciais do ensino fundamental, o texto é trabalhado de maneira convencional, onde não há uma interação dialógica do leitor com o texto escrito.

Figura 8 - Resultado da atividade elaborada pela professora para ser realizada pela criança da imagem sete



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

Nessa outra imagem (figura 8), está o resultado da atividade realizada pela criança da figura 7. Podemos perceber que a atividade elaborada pela professora contempla decodificação e reprodução de texto, ainda que a criança consiga escrever e ler de maneira convencional, quando questionada acerca do texto da atividade, a criança não conseguiu explicar a atividade nem os porquês das respostas. Ficou evidente que a aluna não interagiu com o texto de maneira dialógica; a leitura não foi trabalhada de maneira discursiva para que a criança pudesse se apropriar do texto de maneira genuína, atribuindo-lhe sentido. Como nos afirma Curto, Morillo e Teixidó (2000, p. 108).

[...] ao trabalhar a linguagem escrita, num contexto interativo, aprendemos a aprender, a compartilhar conhecimentos, a nos relacionar e trabalhar cooperativamente, a escutar e levar em conta os demais, a nos expressarmos, a aperfeiçoar a sensibilidade para conosco e para com os outros [...].

Depois de um intervalo nas idas à escola, ao retornarmos ao *lócus* da pesquisa tivemos a informação de que a rede municipal havia implementado um novo programa chamado Curiar, que surgiu em 2023 na rede e ainda que não atendesse ao segmento por nós trabalhado, a professora do 1º ano do ensino

fundamental recebeu desse programa um caderno denominado: Caderno de Atividades Complementares. O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) também começou a ser usado na rede no ano de 2023. Partindo dessas mudanças, vale ressaltar que mesmo a rede fazendo alterações nos programas ofertados, não há muita diferença em relação aos programas que já estavam sendo oferecidos pela rede municipal. Por isso, trouxemos registros desses materiais por meio de imagens para que fosse perceptível analisar a proposta de leitura e de escrita pensada por esses programas. Vejamos a seguir uma imagem da capa do material do programa Curiar (figura 9):

Figura 9 - Material do programa Curiar



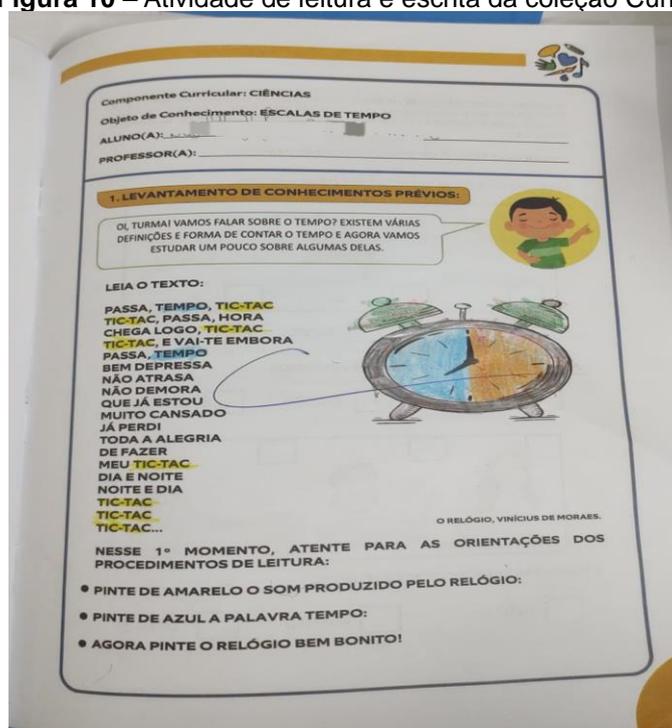
Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

O programa surgiu por meio da Secretaria Municipal de Educação. Segundo a prefeitura, o programa irá avaliar os indicadores e construir planos de ações efetivas para elevar os índices de aprendizagens da rede. O programa trabalha com a proposta do ensino integral. Com a jornada ampliada, o foco é nas atividades complementares de multiletramento em Língua Portuguesa, Matemática, oficinas artísticas e de movimentos norteados pelas habilidades da BNCC.

A imagem (figura 9) ilustra a capa do caderno de atividades complementares. O programa abrange toda a rede do município de São José de Ribamar – MA, entretanto, para o 1º ano do ensino fundamental, a proposta do ensino integral não foi implementada; apenas o material didático ilustrado na imagem.

A seguir temos a imagem de uma atividade do programa relacionada à leitura e à escrita trabalhadas pela professora colaboradora.

Figura 10 – Atividade de leitura e escrita da coleção Curiar



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

O caderno de atividades complementares foi registrado no período de retorno à escola, uma criança do 1º ano do ensino fundamental estava realizando a atividade do complemento curricular de Ciências, a atividade consistia na leitura de um texto, e o foco do texto estava nos fonemas e grafemas. Vale salientar que, esses elementos não deixam de ser importantes no processo da leitura, porém, quando a atividade dá ênfase somente para esses elementos é que precisamos refletir sobre a forma como a leitura é apresentada para as crianças. A leitura é um processo complexo que requer toda uma ação didática reflexiva no decorrer desse processo.

Na atividade fica nítido que o programa não visualiza esse processo de maneira discursiva e dialógica, sobretudo, a prática docente na realização da atividade deixou claro as bases teóricas da mesma, pois são exatamente as que ela recebe nas formações continuadas oferecidas pela rede, posto que no decorrer da realização de tal atividade, a professora fez a leitura em voz alta, impedindo assim, ainda que de maneira não intencional, oportunizar que as crianças fizessem a leitura do texto, [...] “ atividade de tratamento silencioso do texto tendo em vista atribuir-lhes

sentido” (Bajard, 2007, p. 81). Ou seja, ainda que a criança não leia de maneira convencional, a criança tenta fazer a leitura do texto gráfico, mas ela precisa ter acesso ao texto, é preciso criar espaço de autonomia para a criança nesse processo tendo o professor como o mediador, sendo assim, a leitura terá uma relação da criança com o texto gráfico, por meio dos olhos, na busca por sentido de maneira sistemática.

Sobre o programa PNLD (Plano Nacional do Livro e do Material Didático), segundo o Ministério da Educação, o programa diz respeito a um conjunto de ações destinadas a instituições comunitárias, filantrópicas sem fins lucrativos, para professores e alunos da educação Básica de escolas públicas do Brasil. O PNLD dá suporte a esse público alvo por meio de oferta de materiais didáticos, literários e pedagógicos. Convém destacar que se trata de um programa antigo, criado pelo Ministério da Educação e que ao longo dos anos foi sofrendo alterações.

Vejamos abaixo o livro do programa PNLD do ano de 2023 de língua portuguesa apresentado pela professora da escola lócus da pesquisa que foi destinado para turma do 1º ano do ensino fundamental:

Figura 11 - Livro do programa PNLD do ano de 2023 de Língua Portuguesa



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

Agora, veremos o sumário e algumas atividades do livro do programa PNLD para que façamos uma análise acerca do mesmo.

Figura 12 - Sumário do livro didático do PNLD

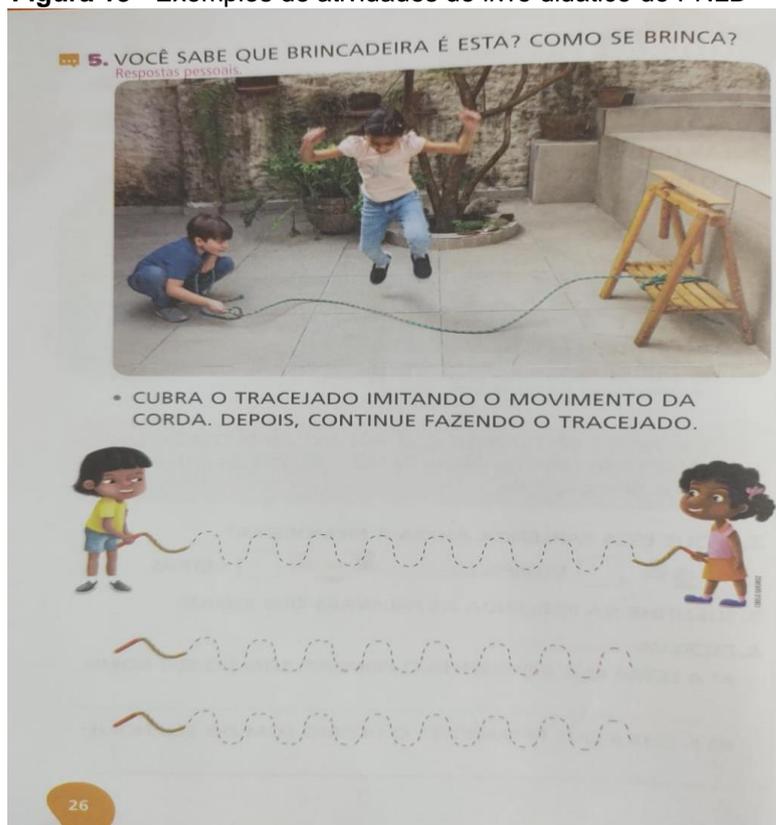
PARTE INTRODUTÓRIA	SUMÁRIO	
	1. INTRODUÇÃO: A OBRA DE LÍNGUA PORTUGUESA	V
	2. QUADRO DE CONTEÚDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA	VI
	Transição entre Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental	X
	3. ORIENTAÇÕES GERAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA	XI
	3.1. Ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa	XI
	3.1.1. Literacia	XII
	3.1.2. Literacia familiar: a família como agente de ensino-aprendizagem	XII
3.2. Pressupostos teóricos e metodológicos	XIV	
3.2.1. PNA – Componentes essenciais para a alfabetização	XV	
Conhecimento alfabético	XV	
Consciência fonológica e fonêmica	XVI	
Compreensão de textos	XVI	
Fluência em leitura oral	XVI	
Desenvolvimento de vocabulário	XVI	
Produção de escrita	XVI	
3.2.2. BNCC – Eixos organizadores comuns de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental	XVIII	
Leitura/escuta	XVIII	
Oralidade	XIX	
Produção de textos escritos	XIX	
Análise linguística/semiótica	XXV	
3.2.3. Multimodalidade	XXVII	
3.2.4. Pontes entre as disciplinas: interdisciplinaridade	XXVIII	
3.2.5. Inclusão escolar e valorização da diversidade	XXVIII	
3.3. Avaliação	XXX	
3.3.1. Avaliação diagnóstica	XXX	
3.3.2. Avaliação formativa	XXX	
3.3.3. Avaliação de resultados	XXX	
4. EVOLUÇÃO SEQUENCIAL DOS CONTEÚDOS – 1º ANO	XXXI	
5. TEXTOS E MATERIAL DE APOIO ÀS ATIVIDADES DO LIVRO	XL	
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E SUGESTÕES DE LEITURA	XLV	
7. CONHEÇA SEU MANUAL EM U	XLVII	
8. ORIENTAÇÕES ESPECÍFICAS	12	

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

A partir do sumário já temos uma percepção da concepção de leitura pensada pelo programa quando nos deparamos com termos como: conhecimento alfabético, consciência fonológica e fonema, fluência em leitura oral, desenvolvimento do vocabulário, dentre outros, nos permite perceber que a leitura e a escrita defendida pelo material se contrapõem ao que acreditamos como significativo ao processo de alfabetização das crianças.

Para nos oferecer mais aparato no processo de reflexão, trouxemos abaixo alguns exemplos de atividades do livro didático:

Figura 13 - Exemplos de atividades do livro didático do PNLD



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023)

Figura 14 – Exemplos de atividades do livro didático do PNLD

LEITURA PARLENDA

1. RECITE A PARLENDA E BRINQUE DE PULAR CORDA.

PULAR COM O ALFABETO
SUCO GELADO
BISCOITO RECHEADO
POR QUE LETRA
VOCÊ É APAIXONADO?
A B C D E F G H I J
K L M N O P Q R S T
U V W X Y Z

GIOVANA PEREIRA. EM: BRISAS EDUCATIVAS. DISPONÍVEL EM: <http://brisaseducativas.wordpress.com/2020/12/06/quadrinhas-parlendas-e-outros-textos-para-alfabetizacao/>. ACESSO EM: 8 FEV. 2023.

PARLENDS SÃO VERSOS QUE PODEM SER RECITADOS DURANTE UMA BRINCADEIRA OU PARA ESCOLHER QUEM VAI INICIAR A BRINCADEIRA.

2. O QUE ESSA PARLENDA AJUDA A MEMORIZAR?
0 2 3 NÚMEROS. X C A LETRAS.

3. SUBLINHE NA PARLENDA AS PALAVRAS QUE RIMAM.

4. ESCREVA: Respostas pessoais.
A) A LETRA QUE REPRESENTA O PRIMEIRO SOM DO SEU NOME:

B) A LETRA QUE REPRESENTA O ÚLTIMO SOM DO SEU NOME:

25

diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade

► **PNA**
Consciência fonológica e fonêmica
Conhecimento alfabético
Fluência em leitura oral
Compreensão de textos
Produção de escrita

ROTEIRO DE AULA

► **LEITURA**

PARLENDA

1. Leia cada uma das palavras da parlenda de forma ritmada, incentivando os alunos a recitarem a parlenda. Proponha atividades que estimulem a consciência fonológica, pedindo que batam palma no ritmo da parlenda.
Ao propor que brinquem de Corda, incentive os alunos a explicitarem quais imaginam ser as regras da brincadeira. Estimule-os a usarem palavras ou expressões que ajudem a ligar as ideias, como **para começar, depois, então**.

Consulte com eles o **Dicionário ilustrado** no final da unidade para explorar outros significados e exemplos de uso da palavra RECHEADO e ampliar o repertório deles com **novo vocabulário**.

2. Leve os alunos a perceberem que a parlenda desta atividade é recitada em brincadeiras, geralmente de corda, cujo assunto gira em torno da **memorização das letras do alfabeto**.

3. Recite mais uma vez a parlenda, dando ênfase às palavras que rimam. Verifique se os alunos relacionam elementos sonoros com sua representação escrita.

Proporcione momentos em que os alunos sejam levados a observar e a nomear as letras do alfabeto e a pronunciar os fonemas que elas representam. Para isso, trabalhe com os nomes dos alunos da turma, incentivando-os a nomear as letras do próprio nome, do nome de colegas e a pronunciar os fonemas que elas representam.

4. Verifique se os alunos escreveram as letras que se referem à primeira e à última dos nomes deles.

► **BNCC**
(EF01LP03) Observar escritas convencionais, comparando-as às suas produções escritas, percebendo semelhanças e diferenças.
(EF01LP04) Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos.
(EF01LP09) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais.
(EF01LP13) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas mediais e finais.

(EF01LP19) Recitar parlendas, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas.
(EF15LP12) Atribuir significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, tom de voz.
(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua

25

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023)

As imagens das atividades foram tiradas do livro da professora colaboradora, isso nos possibilitou acessar com mais detalhes as atividades propostas para os alunos, por meio dos textos direcionados à professora no material. A primeira atividade diz respeito à questão “motora da criança”, onde é solicitado que cubra os tracejados no movimento de cordas.

Esse perfil de atividade era muito comum há um bom tempo nas escolas, mas até que ponto se configura como uma atividade significativa para a criança? Qual o momento em que nessa atividade a criança irá refletir sobre o tracejado? Existem maneiras de trabalhar o desenvolvimento da escrita da criança e conseqüentemente isso irá implicar na questão motora, mas não podemos partir do princípio do tracejado como o caminho mais promissor para o desenvolvimento da escrita da criança.

Ainda sobre as atividades, a atividade de leitura acerca da parlenda deixa muito claro que o ponto focal é a consciência fonológica. Chamamos a atenção para o termo “memorização do alfabeto”, isso implica dizer que [...] “a atitude do professor deveria ser a de ensinar ao aluno usar a língua escrita, em vez de apenas dar a conhecer o seu funcionamento” (Arena, 2015, p. 2).

Mediante a análise de mais uma atividade sendo ofertada às crianças com o mesmo formato da anterior, temos a convicção de que é necessária uma atitude investigativa pedagógica que assessore a professora e demais docentes para que compreendam como se pode mediar o ensino do ato de ler para as crianças, de modo a se distanciar dessas práticas tradicionais com ênfase na consciência fonológica e demais acessórios com foco no ensino da técnica do sistema da escrita, mas que se aproximem ao máximo de práticas que privilegiem a língua e seu uso, que se materializa na forma de enunciados (textos) sendo eles orais ou escritos, partindo de situações reais, concretas.

Partindo desse contexto, por meio do processo do diagnóstico realizado na escola municipal da rede de São José de Ribamar – MA, a partir dos instrumentos para levantamento dos dados, sendo eles: observação, caderno de campo e entrevista narrativa, obtivemos as análises dos resultados, e a partir de tal realidade no *lócus* da pesquisa construímos sugestões de orientações didáticas para o ensino do ato de ler na perspectiva discursiva de alfabetização para professores do 1º ano do Ensino Fundamental que será discutida na próxima seção.

5.2 A realidade e a necessidade de uma proposta de alfabetização discursiva para o ensino do Ato de Ler: resultados e análises da entrevista narrativa

Para discutirmos acerca do Ensino do Ato de Ler como proposta de alfabetização discursiva, é essencial compreender que um texto equivale a formular uma representação do que está escrito nele. Vale destacar que essa representação tem influência acerca do conhecimento prévio do leitor sobre um determinado tema, o tipo de texto e a intenção com que o leitor realiza a leitura é um processo que precisa ser pensado de maneira organizada e sistemática.

Se analisarmos a problemática em relação às crianças que têm dificuldades em compreender textos, esperamos, enquanto professores/as, colaborar para desenvolver caminhos para melhorar o seu desempenho leitor, pensar em sequências didáticas que ajudem no resgate do conhecimento prévio dessas crianças. Cada criança tem a sua subjetividade, e a interação com o outro pode contribuir para que socializem ideias que contribuam para a compreensão do texto. O professor, dentro do processo de alfabetização discursiva, tem um papel importante, que é o de mediar e também dar informações pertinentes, possibilitando que as crianças estabeleçam relações entre seus conhecimentos prévios, as informações dadas pelo/a professor/a, as que o texto contém. Sendo assim, atribuirá sentido ao texto, e é devido a isso que defendemos o uso de textos autênticos.

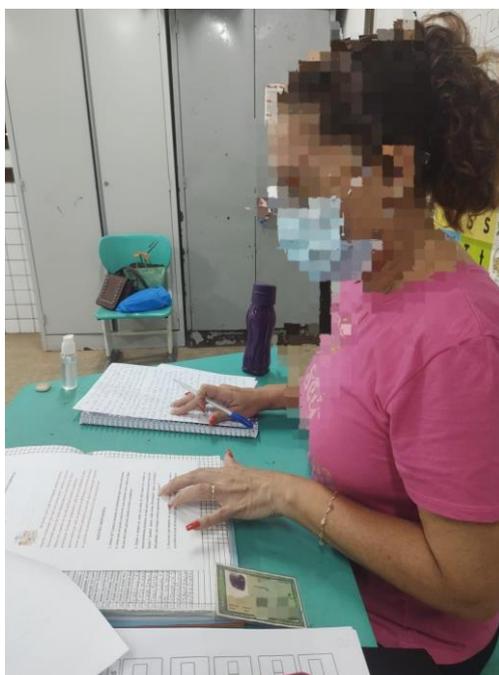
Segundo Geraldi (1997), a escola não trabalha o texto em sua discursividade, mas tira o sujeito quando sua utilização tem por finalidade a mera aprendizagem dos códigos ou das etapas de escrita da criança. Assim, “a base da proposta continua investindo no alfabeto para depois ir além, em passos que se completariam com o nível alfabético sem muita preocupação com o nível textual e discursivo” (Geraldi, 1997, p.156). O autor finaliza pontuando que aposta na concepção discursiva para o processo de alfabetização que nasce do discurso e do texto para então chegar à palavra e à letra. Corroboramos a ideia do autor acerca dessa visão de alfabetização. Partindo disso, acreditamos que o ensino do ato de ler atende à necessidade da discursividade no processo de ensino da leitura e da escrita.

De acordo com o que foi dialogado, trouxemos alguns questionamentos para que a professora pudesse narrar, construir o seu texto discorrendo acerca dos fatos relacionados às suas vivências com a leitura nos aspectos da sua vida pessoal,

escolar, acadêmica e profissional. Conforme foi combinado ao longo do processo, a professora teve a possibilidade de poder gravar áudios por meio do aplicativo de WhatsApp ou escrever um texto e enviar pelo mesmo aplicativo o seu texto para o meu contato. A professora ficou à vontade para responder os questionamentos da entrevista conforme considerava mais viável para ela; sendo assim, optou por fazer o texto em sala.

A seguir, temos o registro do momento em que a participante da pesquisa começou a fazer as primeiras leituras acerca dos questionamentos da entrevista narrativa para que então pudesse colaborar com a pesquisa por meio das suas respostas, que foram narradas por ela por meio do texto escrito. Vale ressaltar que no momento do registro da foto a colaboradora também preencheu o documento de autorização – o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para respaldar a nossa pesquisa.

Figura 15 – Participante da pesquisa respondendo a entrevista narrativa



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023)

Acerca das questões norteadoras da pesquisa, trouxemos para a dissertação os questionamentos da entrevista narrativa na íntegra, assim como as respectivas respostas da colaboradora da pesquisa, professora do 1º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Como primeiro questionamento perguntamos: Comece narrando nos informando em qual turma você leciona, e conte-nos um pouco como foram suas vivências com a leitura ao longo da sua vida tanto pessoal, quanto escolar e acadêmica.

P1 – sou professora do 1º ano da rede municipal de São José de Ribamar. Minha vivência com a leitura é bem ativa, desde sempre, cedo proporciono a minha turma sempre com leitura. Sou do tempo da cartilha, precisava decorar tudo que havia nela para não levar bronca da minha professora. Tento trazer a leitura para a minha vida lendo alguns livros ou noticiários, mas a rotina de professora não me permite ler tanto quanto gostaria. Todos os dias, desde muito pequena sempre tive um grande gosto pela leitura e esse processo só veio crescendo ao longo da minha vida escolar e aprimorando ainda mais no processo da vida acadêmica.

No momento em que a participante da pesquisa afirma que a educação da sua época era voltada para decorar os textos ou as palavras e que a educação acontecia por meio da cartilha, evidencia que sua experiência com a leitura aconteceu em um momento em que a educação era extremamente tradicional. Mesmo que ainda vivamos esse tradicionalismo, a passos lentos algumas coisas mudaram ao longo da história da educação no país, sobretudo no que se refere ao processo de alfabetização. Todavia, os documentos oficiais ainda permanecem imbuídos de ideologias tradicionais e totalmente desvinculados da vida. Segundo Mortatti (2000), foi a partir da década de 1980 o início do primeiro momento histórico acerca da leitura e escrita como processo de ensino-aprendizagem, passando a ser um objeto de estudo. Nesse período houve uma disputa entre o que era considerado moderno e antigo, devido à transição entre o que era até então empírico e científico. Como consequência desse processo, temos na resposta da colaboradora da pesquisa uma justificativa para tal percepção de leitura, e também aspectos relacionados à alfabetização de acordo com a sua época escolar, assim como em sua formação docente continuada que influenciou e influencia até hoje em sua prática docente, ou seja, essa concepção que alicerça sua visão acerca da leitura é algo inerente a ela; é algo que está imbuído em decorrência do contexto educacional no Brasil.

O segundo questionamento da entrevista narrativa solicitou que a colaboradora relatasse o cenário em que sua turma de 2022 esteve em relação ao desenvolvimento da leitura, ou seja, qual o quantitativo de crianças que liam com

fluidez? Quantas crianças estavam tendo dificuldades? Quais as principais dificuldades com relação à leitura apresentadas pelas crianças?

P1 - Minha turma tem 21 alunos. Com o quantitativo de alunos lendo, no total 12 alunos e 9 alunos obtendo dificuldade na leitura; suas principais dificuldades na aprendizagem são os reconhecimentos de letras, sons e a junção das mesmas.

Por meio da resposta, quando a colaboradora enfatiza termos como: “reconhecimento de letras, sons e a junção das mesmas” para se referir às dificuldades de leitura dos seus alunos, deixa evidente que a sua percepção de leitura está vinculada ao processo de decodificação dos códigos, assim como à leitura focada na associação entre as letras e os sons. Isso nos revelou que a concepção de leitura da participante da pesquisa está voltada para o método fônico de alfabetização, algo que é recorrente não somente na percepção da nossa colaboradora, mas na maioria dos/as professores/as do país devido à questão histórica em que a nossa educação, sobretudo a alfabetização, foi pensada e construída no Brasil, o que corrobora nossa proposta de apresentar para a participante da pesquisa o ensino do ato de ler na perspectiva discursiva de alfabetização.

Para nós fica evidente que a concepção de leitura por nós defendida vai de encontro a essa visão de leitura que está posta não somente na prática pedagógica da professora, mas também que é imposta pelo sistema como o modelo ideal de alfabetização. Isso nos leva a refletir que a escola muitas vezes não estimula a função interativa das práticas relacionadas à leitura, como foi respondido pela participante da pesquisa. A escola se atém aos aspectos do texto desvinculados da vida como afirma Abreu (2012, p. 150) ao expor que “[...] a leitura e a escrita se apresentam como uma necessidade mais para a escola do que para a vida”.

A terceira pergunta da entrevista narrativa: Descreva com detalhes de que forma você vem desenvolvendo com a sua turma as aulas de leitura, isto é, qual é o momento da aula em que as crianças leem? De que forma isso acontece? De que maneira você as estimula a ler? O que geralmente eles costumam ler? Em qual momento as crianças leem? Eles escolhem suas leituras?

P1 - No começo do ano letivo de 2022 a principal interação com a leitura era através do WhatsApp, mas no mês de abril foi de forma presencial, foi através de jogos educativos, vídeos, textos infantis, bingo de palavras e de sílabas e etc... Existe o momento da leitura em que eu geralmente faço com

eles um teste de leitura usando o livro didático para saber o nível de leitura que eles estão, em algumas atividades eles podem escolher o livro que eles querem ler.

O feedback da professora em relação à pergunta direcionada a ela nos revela que em seus períodos de aula existe um momento específico para trabalhar a leitura. Esse tipo de prática docente em especificar e delimitar o momento da leitura não é algo tão distante da nossa realidade. A participante certamente reproduz aquilo que foi feito com ela e também aquilo que lhe é ensinado como “certo” ou “errado”, como pudemos observar em fotos anteriormente, o que nos permitiu perceber que a leitura concebida por ela, não é a leitura que nós defendemos nesta pesquisa. A perspectiva de leitura resguardada nesta pesquisa entende que não há momento para a leitura; a leitura não é vista de forma isolada, de maneira separada das vivências do dia a dia da sala de aula, e ler não é decodificar os códigos, é essencialmente compreender aquilo que se ler. Como afirma Jolibert (1994, p. 31), levando em consideração o feedback da participante da pesquisa, precisamos ressaltar que [...] “a vida está cheia de oportunidade de leituras”.

Portanto, é um equívoco pensar que existe o momento para trabalhar a leitura com os alunos, a vida está cheia de situações de leitura. A partir disso, entendemos tal prática docente da nossa participante. É necessário compreender que essas práticas e pensamentos acerca da leitura é algo que foi e é imposto pelo contexto educacional do nosso país; isso está fortemente reforçado nos documentos oficiais, por exemplo. Sendo assim, nossa intenção não é culpar a participante, mas revelar o cenário existente no *lócus* e propor ações didáticas voltadas para uma nova concepção de leitura para a prática da professora, totalmente distante das que lhes foram apresentadas.

O quarto questionamento feito foi: na sua opinião, o que é ler? Como você identifica que as crianças estão lendo? Quais são os autores que você se fundamenta no momento de elaborar e propor as atividades de leitura para as crianças?

P1 - *As crianças leem no decorrer da aula e principalmente nas produções textuais, textos aleatórios, assim eles costumam ter diversas histórias fazendo várias descobertas no mundo da leitura, com isso fazemos trocas nas escolhas das histórias, tem semana que eu proporciono essas atividades, tem semana que eles escolhem os livros, e assim, eu observo quem sabe ler e quem ainda não sabe. A prefeitura dá também um apoio, e os autores são de suma importância no processo da leitura, sempre levo para a sala Ana Maria Machado, Ziraldo, Ruth Rocha, Angela Lago, Eva*

Furnari e Bartolomeu Campos de Queirós. Portanto, devemos educar com amor, paciência e ser reconhecida, pois é de suma importância para uma sociedade mais consciente, educada e proativa.

A resposta da professora nos trouxe algumas reflexões, a começar pelas semanas de atividades que são escolhidas por ela para trabalhar a leitura. Para além disso, na fala em que afirma que “devemos educar com amor, paciência e ser reconhecida, pois é de suma importância para uma sociedade mais consciente, educada e proativa”, expõe que para a referida participante da pesquisa a função do educador limita-se em tornar as crianças “educadas” e “proativas” e não cidadãos críticos e reflexivos; que se tornem crianças leitoras e protagonistas da sua própria história. Isso nos permite compreender que a participante acredita que essas percepções são positivas, o que é aceitável, uma vez que sua construção e identidade docente a inclinou para enxergar a leitura de tal modo.

A participante não inclinou a trazer em sua resposta algum material ou autor que remetesse à leitura e à escrita na perspectiva dialógica discursiva; provavelmente isso se deve ao fato de não ter tido contado com tais autores ou concepções nessa vertente. Isso nos possibilitou refletir acerca das referências teóricas que embasam as suas visões e prática docente. Quando a criança não aprende o sentido do texto contido no papel por meio da leitura, ela está apenas decifrando os sons e sinais, como consequência disso, a leitura e a escrita não cumprem o seu real papel, pois “[...] o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza” (Vygotsky, 2009, p. 409).

O quinto questionamento: Que tipo de formação continuada você recebe do município que te auxilia nas aulas de leitura com as crianças?

P1 - A formação continuada que é dada pelo município que me ajuda nas aulas de leitura com os meus alunos é a leitura com o Projeto Educar Pra Valer (EPV) que é um programa da Associação Bem Comum, e, recentemente entrou na rede um programa chamado Curiar, que tem a proposta da educação integral e nessa jornada mais ampliada as atividades que são trabalhadas é língua portuguesa, matemática dentre outras, mas esse programa não atende aos anos iniciais, minha turma do primeiro ano ainda está com o programa EPV. Leitura para mim é a habilidade de interpretar os sinais gráficos e compreender a mensagem lida, com isso, a pessoa tem que aprender a gostar da leitura. Os primeiros sinais da leitura é a junção das letras fazendo a formação das famílias silábicas.

Conforme a resposta da colaboradora, tecemos comentários acerca do Projeto Educar Pra Valer (EPV), pois é o programa utilizado na rede na etapa em que esta pesquisa aconteceu. O Projeto Educar Pra Valer (EPV) tem em sua base a

alfabetização e o letramento, que para o programa configuram-se como processos distintos, todavia, são indissociáveis. Para o programa a ideia é não procurar escolher entre alfabetizar ou letrar, mas em trabalhar o processo de alfabetização por meio do alfabetizar letrando, tendo como objetivo conciliar esses dois processos, preocupando-se apenas com a apropriação do sistema alfabético ortográfico, com os meios possíveis do uso da língua nas práticas sociais de leitura, escrita e matemática.

Ao adentrarmos nas propostas de atividades dentro dessa vertente, ficou perceptível que o foco maior do programa está no trabalho sistemático com a aprendizagem do código alfabético e fônico em Língua Portuguesa, ou seja, a leitura e a escrita desassociadas da alfabetização na perspectiva discursiva de linguagem, que é a utilizada e defendida nesta pesquisa. Tomando por base a utilização desse programa para a formação docente dos/as professores/as da rede municipal de São José de Ribamar, especialmente para a formação da participante desta pesquisa, afirmamos a necessidade de propor uma nova concepção de leitura e escrita na vertente discursiva de linguagem para o ensino do ato de ler.

A escola reflete e continua refletindo movimentos históricos acerca da leitura e da escrita e as concepções historicamente construídas socialmente. Nesse sentido específico, voltam-se para o embate e a transição entre os comportamentos de organizações sociais focadas na oralidade, deslocando-se para a valorização dos elementos comportamentais das sociedades contemporâneas.

Partindo disso, há um movimento de transição, a mudança secular das sociedades denominadas orais para as sociedades gráficas. Devido a isso, o ensino do ato de ler está referenciado na língua escrita, apoiando-se de maneira predominante no seu começo, ainda na produção da oralidade, como se isso constituísse, em seu fundamento, a leitura.

A ação didática está ligada dessa maneira a heranças historicamente construídas, e nesse processo decide os conceitos acerca do como se ensina a ler, que se contrapõem ao que se deseja que um bom leitor faça ao ler (Bajard, 2002). Partindo do cenário acerca da resposta narrada pela participante da pesquisa em relação às formações continuadas de professores oferecida pela secretaria de educação, especialmente com relação ao programa implementado na rede municipal, observamos os reflexos dessa elaboração histórica acerca da leitura e escrita.

No processo de intervenção no *lócus* da pesquisa, por intermédio da observação, do caderno de campo e da entrevista narrativa, obtivemos um *feedback* da colaboradora da pesquisa acerca das concepções teóricas que alicerçavam a sua prática docente relacionada especialmente à leitura dos seus alunos, que nos permitiu refletir acerca desse contexto, pensar em algo em que pudéssemos materializar o ensino do ato de ler. Tal *feedback* infelizmente não está muito distante do que está posto pelo sistema, e inclusive está também imbuído na formação docente da colaboradora, sua formação está ligada à leitura e à escrita como decodificação dos códigos, especialmente ao método fônico.

Foi a partir desse contexto narrado e da reflexão realizada que formamos um *corpus* diagnóstico, que gerou subsídios para o processo de construção das reflexões e da sequência didática comentada para o ensino do ato de ler na perspectiva discursiva de alfabetização, materializando nosso produto educacional do curso de mestrado. Como veremos a seguir, o produto educacional se trata de um Caderno Pedagógico.

Diante de tal realidade, o Caderno Pedagógico intitulado: “Caminhos Metodológicos para o Ensino do Ato Ler na Perspectiva Discursiva de Alfabetização para o 1º ano do Ensino Fundamental, está dividido em sete momentos, sendo eles: Apresentação; Diálogos Iniciais: o nascedouro do produto; Contextualizando para compreender: conhecendo nossos interlocutores; Como materializar o Ensino do Ato de Ler na sala de aula?; Sugestão de leitura; Sequências Didáticas Comentadas e Considerações Finais.

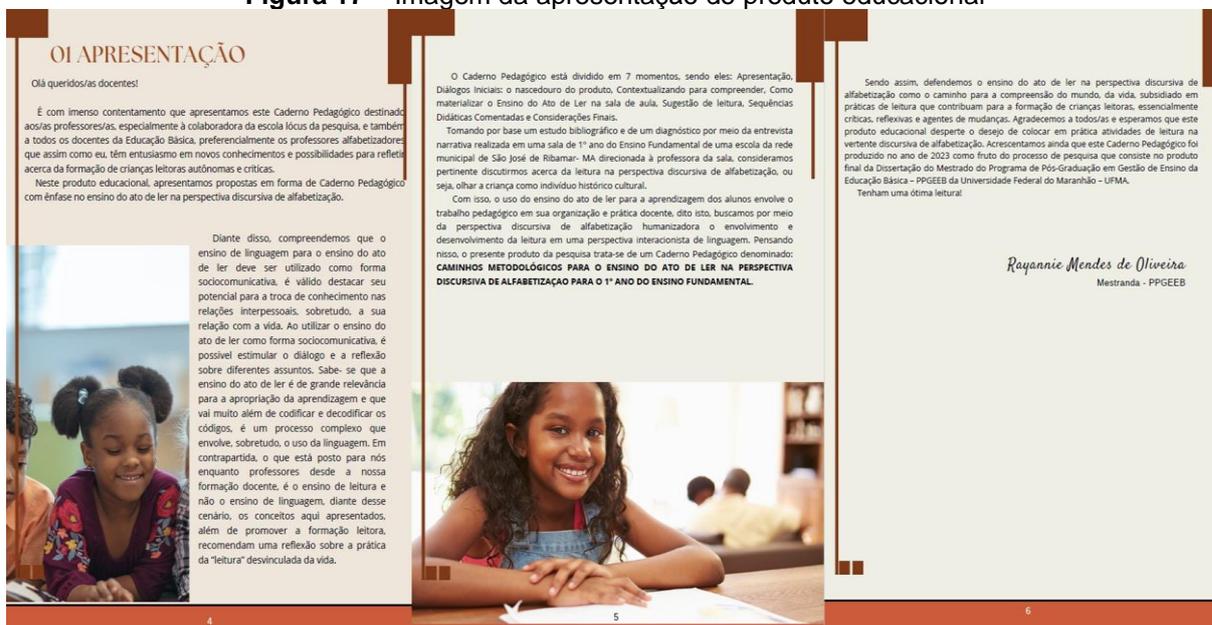
Figura 16 – Imagem da capa do produto educacional



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023)

O material começa com a apresentação do produto, fruto da pesquisa do mestrado, em que o/a professor/a começa a ter acesso às primeiras leituras sobre a temática abordada e defendida no material e a quem o material se destina.

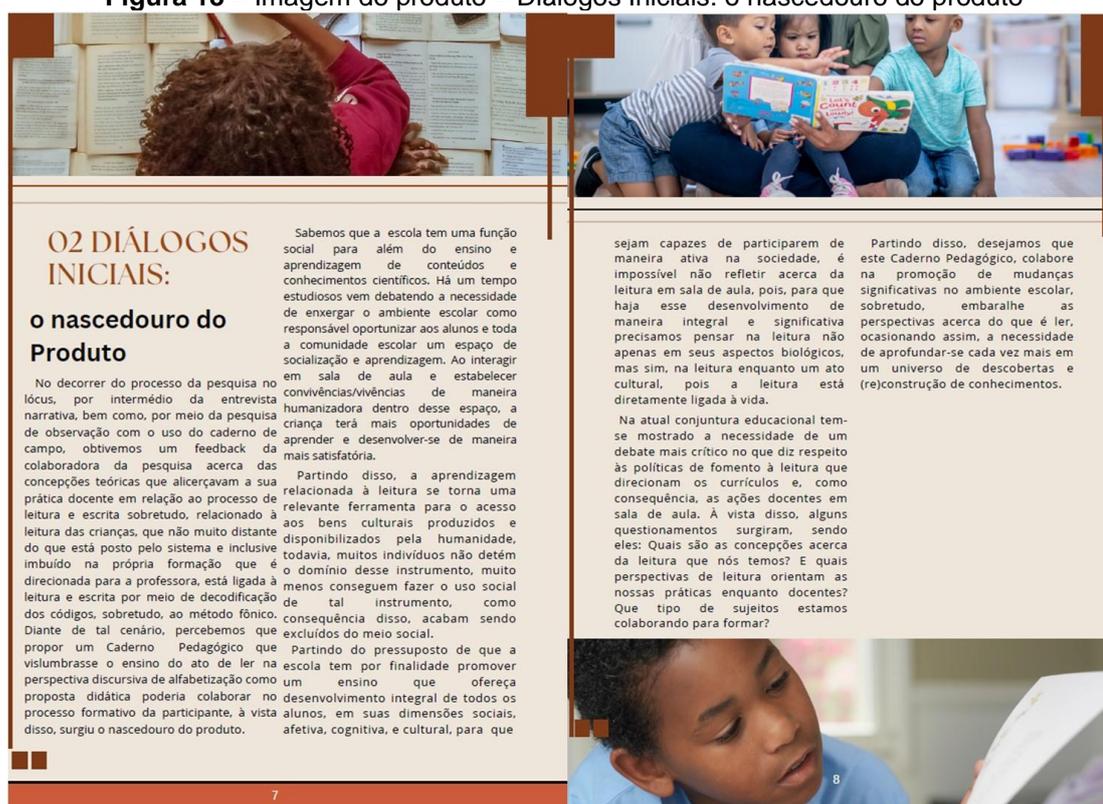
Figura 17 – Imagem da apresentação do produto educacional



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

Em seguida, o material versa sobre “Diálogos Iniciais: o nascedouro do produto”. Aqui é discutido como nasceu a ideia da construção do produto, pois percebemos a necessidade de construir um Caderno Pedagógico contendo orientações didáticas. Trouxemos uma sequência didática comentada que vislumbra a leitura e a escrita na perspectiva discursiva de alfabetização com ênfase no ensino do ato de ler, para que a participante da pesquisa tivesse acesso ao material em prol de uma educação humanizadora, pois o que está sendo ensinado em sala de aula e também oferecido pela rede municipal é totalmente distante daquilo que acreditamos como pertinente para a formação de crianças leitoras e produtora de textos.

Figura 18 – Imagem do produto – Diálogos Iniciais: o nascedouro do produto



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

Ainda sobre o produto temos o item “Contextualizando para compreender: conhecendo nossos interlocutores”. O tópico traz esclarecimentos teóricos necessários para a compreensão do/a professor/a a respeito do ensino do ato de ler na perspectiva discursiva de alfabetização. Aqui é possível vislumbrar um pouco da base teórica em que firmamos a nossa pesquisa, além de ser necessário elucidar esses teóricos. Precisamos destacar que as sessões reflexivas de Ibiapina (2008) pensadas para socializar conhecimentos com a Docente Colaboradora não puderam acontecer. Sendo assim, o material foi todo pensado também nesse contexto, pois acreditamos ser importante que a colaboradora da pesquisa tivesse acesso aos pensamentos dos nossos interlocutores.

O item “Como materializar o ensino do ato de ler na sala de aula?” apresenta dicas de como organizar os espaços em sala de aula e a pensar na leitura como um ato discursivo à luz de Jolibert (1994).

Em “Sugestões de leituras”, o material elenca um acervo de livros para que o/a professor/a possa fazer uso por meio das leituras indicadas, para que assim seja possível apropriar-se da abordagem teórica no que concerne à concepção interacionista de linguagem, sobretudo em relação ao ato de ler, que é legitimado

neste material, dentre elas: “Além dos Muros da Escola” de Josette Jolibert e Jeannette Jacob e colaboradores; “Eles leem, mas não compreendem, onde está o equívoco?” De Élie Bajard; “Alfabetização como processo discursivo” de Cecília Maria Aldigueri Goulart, Cláudia Maria Mendes Contijo e Norma Sandra de Almeida Ferreira.

Ainda sobre as sugestões de leitura que o material disponibiliza, trouxemos o NAHum como uma sugestão de leitura muito importante para oportunizar discussões teóricas e disseminar aprendizados para a criação de uma prática docente que vislumbre o processo de alfabetização dentro da concepção da alfabetização humanizadora, defendida neste material.

O Núcleo de Alfabetização Humanizadora – NAHum surgiu no ano de 2020 a partir de iniciativas dos pesquisadores Dagoberto Buim Arena, Stela Miller, Elianeth Dias Kanthack Hernandez. Consiste em um grupo de educadores envolvidos em fazer avançar os estudos acerca da alfabetização que possibilitem às crianças pobres do Brasil, sobretudo de escolas públicas do país, meios para a apropriação de atos de ler e também de escrever que colaborem para seu desenvolvimento intelectual. Para além disso, o site tem por objetivo abrir caminhos de resistência que se contrapõem às políticas públicas que têm em vista desumanizá-las.

O núcleo se estrutura da seguinte forma: Editorial; De professor para professor; Eu faço assim e o Mural. A parte Editorial do site apresenta o parecer do grupo NAHum acerca de um determinado tema. O bloco “De professor para professor” trata de maneira teórica acerca do objeto editorial, tendo como foco levar ao leitor a momentos de reflexão acerca do tema discutido. Em “Eu faço assim” são divulgadas vivências de professores(as) alfabetizadores(as) conforme a proposta do NAHum e por fim, o Mural, que evidencia informações variadas de maneira breve e adicionais ao leitor.

O NAHum conta com o Boletim Alfabetização Humanizadora que tem periodicidade bimestral; sua finalidade é divulgar as reflexões teóricas e exemplos de práticas docentes que não usem no processo de alfabetização artefatos como cartilhas e/ou manuais voltados à consciência fonológica, ao método fônico ou silábico. Indo na contramão desses artefatos, o objetivo do boletim é dar ênfase à língua como sistema formal da representação da linguagem humana no decorrer do processo de alfabetização de crianças. Para mais informações, o produto disponibiliza o *link* do site NAHum – Alfabetização – Home (nahum-lescrever.com.br)

para que a/o professor/a possa ter acesso de maneira mais detalhada a informações acerca do núcleo.

Em seguida, o produto traz uma Sequência Didática Comentada à luz da concepção discursiva de alfabetização. A sequência didática comentada traz orientações didáticas como propostas de atividades para o ensino do ato de ler na perspectiva discursiva de alfabetização.

Em Considerações Finais, o material mostra os motivos pelos quais a proposta do produto foi pensada, levando em consideração o contexto do *lócus* da pesquisa. Acreditamos ser pertinente possibilitar uma proposta discursiva para o 1º ano do Ensino Fundamental na rede pública de ensino do município de São José de Ribamar que vislumbre o processo de leitura como processo discursivo e dialógico, levando em consideração o uso de textos autênticos, textos que circulam pela sociedade, sobretudo na escola.

Nas Referências o/a professor/a tem acesso às referências utilizadas na escrita da dissertação e que serviram como caminhos para a elaboração do produto educacional. Por fim, no item “Conhecendo as autoras”, de forma breve o/a professor/a tem a oportunidade de conhecer a trajetória profissional e acadêmica da pessoa que vos fala, assim como, da professora orientadora da pesquisa do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEEB – UFMA.

5.3 Validando as sugestões de orientações do Caderno Pedagógico do produto educacional: com a palavra, a professora colaboradora da pesquisa

Por se tratar de um Programa de Pós-Graduação Profissional, esta dissertação de mestrado exige a elaboração de um produto educacional que “[...] possa ser disseminado, analisado e utilizado por outros professores [...]” (Moreira; Nardi, 2009, p. 4). Sendo assim, ressaltamos a relevância da divulgação desse material educacional e de seu desenvolvimento.

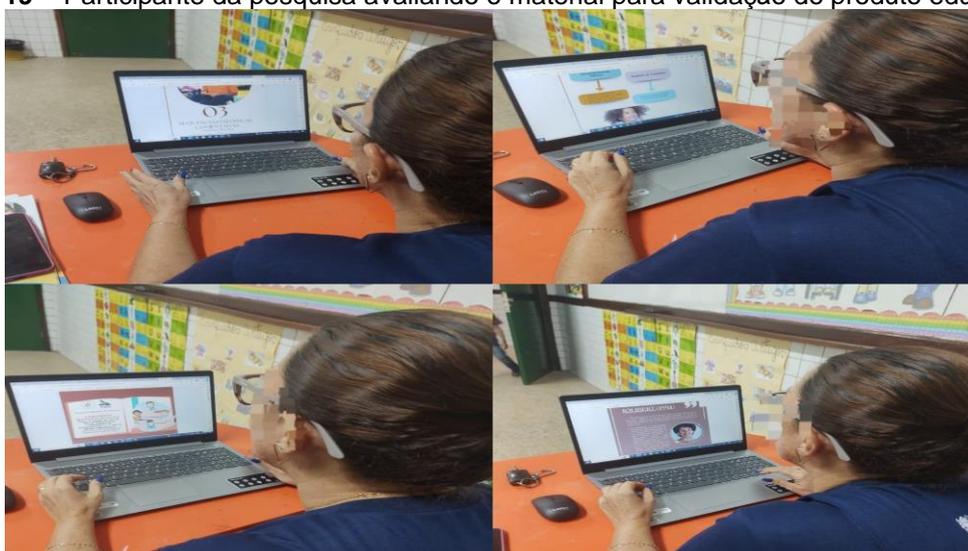
No nosso caso, em virtude de vários motivos já elencados aqui, não pudemos produzir e experienciar tal produto educacional. Assim, tomamos a realidade investigada como *lócus*, e geramos dados que subsidiaram a produção do Caderno Pedagógico em parceria com a Docente Colaboradora, o que necessita, sobretudo, de um processo de validação do produto educacional junto à

Colaboradora, uma vez que o processo de construção da sequência didática comentada contida no produto educacional foi pensado a partir da realidade da ação docente no *lócus* da pesquisa.

Para que fosse possível validar o produto da pesquisa submetemos as orientações/sugestões em formato de uma minuta por meio de um delineamento à professora colaboradora da pesquisa. Na ocasião, foi apresentado à professora o Caderno Pedagógico de orientações de sequência didática comentada para o ensino do ato de ler na perspectiva discursiva de alfabetização de maneira presencial; também foi realizado o envio do arquivo via WhatsApp para que a colaboradora da pesquisa pudesse ter acesso ao material de maneira mais significativa, podendo, assim, fazer a leitura do produto de forma mais confortável. Diante disso, foi explicado que poderia realizar a leitura do Caderno Pedagógico, e que depois dessa leitura precisaria responder a três questionamentos propostos, que apresentaremos mais à frente.

A seguir temos o registro em imagem do momento em que a participante da pesquisa teve acesso ao produto do mestrado construído ao longo do processo da pesquisa. Na ocasião, a professora teve a oportunidade de ler o material com atenção, tirar dúvidas e conhecer o material elaborado.

Figura 19 – Participante da pesquisa avaliando o material para validação do produto educacional



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

A professora colaboradora da pesquisa recebeu como identificação: P1, que corresponde a professora do 1º ano do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais. À vista disso, foram elaboradas três perguntas. Em seguida traremos a descrição com

as respectivas respostas da professora colaboradora. Após a leitura do Caderno Pedagógico propusemos os seguintes questionamentos:

1. No decorrer da leitura do Caderno Pedagógico, você conseguiu fazer alguma reflexão em relação ao ensino da leitura e a sua prática docente em sala de aula?

Resposta **P1**: *“Sim, quando eu li o material fiquei pensativa, as ideias que o material mostra como sugestão de atividades que eu posso fazer em sala com os meus alunos para trabalhar a leitura e a escrita, mas diretamente com a leitura em si, fez eu repensar a escolha dos textos que eu escolho. Eu percebi que escolho textos do livro e de qualquer outro lugar, menos os textos que estão no dia a dia na sala de aula”.*

2. Em seguida, questionamos: Essas sugestões de orientações didáticas contidas no material colaboram para que você, enquanto professora, reflita sobre outra maneira de trabalhar a leitura e a propor aulas que cooperem para a formação de crianças leitoras críticas e reflexivas?

Resposta **P1**: *“As sugestões por meio das sequências didáticas me ajudaram não somente a refletir sobre a minha prática docente, mas também me deu ideias de como eu posso trabalhar a leitura com os meus alunos usando “textos” simples e que estão circulando pela escola, e na sala de aula. Além do mais, a maneira como as atitudes foram pensadas eu achei muito interessante: o aluno não recebe as respostas, ele vai sendo indagado e desafiado até chegar às respostas. Percebi que houve todo um processo para cada atividade, e muita interação da turma. Isso me fez refletir. Não que eu não dê aos meus alunos a oportunidade de eles participarem, mas eu em vários momentos fiquei refletindo no quanto eu posso estar dando as respostas prévias sem perceber que estou fazendo isso. Não entendo muito a teoria desse material, mas esse produto me deu elementos suficientes para repensar sobre algumas atividades que eu fazia e também atividades que eu posso fazer. Achei legal a parte do material que fala da leitura silenciosa e individual na atividade, eu achava que pelo fato do aluno não ler não seria possível existe essa maneira de leitura, vou fazer isso em sala com os meus alunos”.*

3. Por fim, foi feito o seguinte questionamento: O propósito do Caderno Pedagógico é auxiliar seu trabalho com a leitura em sala de aula em uma nova concepção, ou seja, que seja ensinado o ensino do ato de ler, em detrimento do ensino de leitura. Sendo assim, dê uma nota de 0 a 10 para o material proposto, e justifique a sua nota.

Resposta **P1**: *“Gostei muito do produto. Quero aprender essas leituras sobre esses autores que estão no material, achei incrível que o material já me deu dicas de livros e de site pra eu realizar as leituras necessárias para que eu possa aprender mais sobre esse tipo de alfabetização. Trabalhar a leitura é um*

desafio muito grande que eu venho enfrentando todos os anos na rede há mais de 25 anos de estrada. O material me trouxe uma outra possibilidade que eu não conhecia, isso me permitiu enxergar e agir de forma diferente com relação ao processo de alfabetização dos meus alunos. Uma pena não ter tempo suficiente para participar do convite que recebi para aprender sobre os autores, mas certamente esse produto me deu uma base muito boa para repensar a minha prática como professora e enxergar a leitura com um outro olhar. Gostei dessa experiência, quero sempre aprender e fazer a diferença em sala de aula com os meus alunos, por isso, a minha nota é 10”.

Sendo assim, a seção **Validando as sugestões de orientações do Caderno Pedagógico** – com a palavra, a professora colaboradora da pesquisa, assim como a validação do produto educacional nos deu subsídio para elucidar a pertinência de discutirmos o processo de leitura e de escrita das crianças dentro da perspectiva discursiva de alfabetização com foco no ensino do ato de ler para a formação de crianças leitoras, reflexivas e críticas, e para que isso seja possível é imprescindível a ação docente nesse processo. Dessa forma, acreditamos ser importante envolver a participante da pesquisa durante a elaboração do produto. A participante da pesquisa teve acesso ao material não somente nesse momento da foto, mas via PDF pelo aplicativo WhatsApp. As três perguntas direcionadas para a professora colaboradora da pesquisa serviram para nos dar aparato na validação do produto, pois sem a análise da participante da pesquisa não seria possível mostrar o quanto o material se configura como algo necessário para a sua prática docente e ninguém mais adequada para validar o material do que a professora colaboradora.

6 CONCLUSÃO

Ao longo de todo o processo investigativo algumas adversidades surgiram ao especificamente com relação à professora do 2º ano que, por motivos de força maior, não permaneceu sendo a colaboradora da pesquisa. Todavia, alcançamos êxitos. Nossas primeiras idas à escola aconteceram logo no início da retomada das aulas presenciais em 2022. Diante do cenário da covid-19 estávamos imersos em diversos desafios, especificamente no processo de alfabetização dos alunos da escola *lócus* da pesquisa.

Sendo assim, lançamos mão de uma proposta que vislumbrasse o processo de alfabetização na perspectiva discursiva, especificamente o processo de leitura como um ato, por meio de um caderno pedagógico contendo sugestões, dicas e uma sequência didática comentada na perspectiva discursiva de alfabetização para o ensino do ato de ler como um caminho necessário a ser trilhado. Dessa forma, focamos o nosso olhar para a leitura com a temática: O ensino do ato de ler na sala de aula: uma proposta discursiva para o 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede pública do município de São José de Ribamar – MA.

Como fruto do processo da pesquisa, de acordo com o diagnóstico levantado, propusemos como produto final da dissertação de mestrado, afim de que fosse mantido o rigor científico e qualidade exigidos em uma pesquisa de mestrado profissional, um Caderno Pedagógico intitulado “Caminhos metodológicos para o ensino do ato de ler na perspectiva discursiva de alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental”.

Posto isso, acreditamos que a pesquisa se configurou consistente e sólida quando por meio do levantamento de dados por intermédio do processo de observação e entrevista narrativa pudemos perceber que as concepções de leitura usadas e compreendidas pela professora colaboradora da pesquisa tratava-se da leitura que consideramos “tradicional”, aquela que está posta nas escolas de todo o país; a que dá ênfase somente a questões de aspectos fonéticos e silábicos, e não como um processo cultural e dialógico, como compreendemos e defendemos.

Partindo das análises e da realidade da participante da pesquisa, durante o processo de pesquisa foi percebido que se faz importante discutir e refletir sobre as fragilidades que envolvem o processo de alfabetização das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas do Brasil. É visível a pertinência

de pensar o processo de leitura e de escrita das crianças dentro da perspectiva discursiva de alfabetização; é extremamente urgente e necessário. A pesquisa reforçou e elucidou o quanto o modo de alfabetizar está posto pela rede municipal não é pensado dentro da concepção defendida nesta dissertação.

A realidade da escola *lócus* da pesquisa, que não muito distante de outras escolas, evidencia o quanto é imprescindível (re)pensar sobre a prática docente, entender o quanto as bases teóricas defendidas e usadas por esses docentes nos permite compreender as práticas relacionadas à leitura e à escrita dos alunos. Isso implica compreender possíveis equívocos e agir sobre eles na tentativa de oferecer uma outra possibilidade de alfabetizar que, nesse caso, trata-se do ensino do ato de ler na perspectiva discursiva de alfabetização. É importante dar ênfase ao trabalho do/a professor/a que necessita de uma posição de enfrentamento e entendimento a todo momento, em compreender a complexidade do processo de alfabetização.

É notório que o/a docente precisa compreender a existência de subjetividades e singularidades na sala de aula, assim como na vida. Smolka (2012, p. 155, grifos da autora) afirma que “É preciso, na prática, conhecer e conceber formas de alfabetização condizentes com o momento histórico em que vivemos para operar transformações”. A partir da afirmação da autora e da análise desta pesquisa, observamos que é importante que reflitamos acerca da prática pedagógica em relação à alfabetização dos alunos das escolas públicas, sobretudo dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. É importante também compreender os pressupostos teóricos que alicerçavam a prática docente da professora colaboradora foi um divisor de águas para que pudéssemos propor uma nova perspectiva de leitura e de escrita para a participante da pesquisa. Por isso, foi pensado no Caderno Pedagógico na perspectiva discursiva de alfabetização para o produto educacional, como um caminho para subsidiar melhorias na prática docente no processo de alfabetização dos alunos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

ABREU, M. O. **Ensino fundamental de nove anos**: implicações no processo de alfabetização e letramento. São Paulo: Junqueira & Marin, 2012.

ALONSO, T. J. **Evaluación psicopedagógica y orientación educativa**. Problemas de motivación y aprendizaje. Madrid: Síntesis, 2012.

ALVES, C. A. O uso de narrativas biográficas em investigação: Quais valores, posturas e métodos adotar? **Revista Portuguesa de Educação**, 33(2), 279-294, 2020.

ANDRÉ, M. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. *In*: André, M. (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas-SP: Papirus, 2016. p. 17 a 34.

ARENA, D. B. **Considerações em torno do objeto a ser ensinado**: língua, linguagem escrita e atos culturais de ler e de escrever. *In*: MORAES, D. R. da S.; GUIZZO, A. R. (Org.). Coletânea de artigos: humanidades nas fronteiras: imaginários e culturas latino-americanas. Foz do Iguaçu: UNILA/UNIOESTE, 2017.

ARENA, D. B. **O que entendemos por alfabetização humanizadora?** 2020. Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br/o-queentendemos-por-alfabetização-humanizadora/>. Acesso em: 10 set. 2023.

ARENA, D. B. **A fusão entre suportes e enunciados para a criação de sentidos**. Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, MS, n. 40, p. 2, 2015.

ARENA, D. B. O ensino da ação de ler e suas contradições. **Ensino em Revista, Uberlândia**, v. 17, n. 1, p. 237-247, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/8193/5210>. Acesso em: 13 jun. 2023.

BAJARD, É. **Da escuta de livros à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.

BAJARD, É. **Caminhos da escrita**: espaços de aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2002.

BAJARD, É. **Ler e dizer**: compreensão e comunicação do texto escrito. São Paulo: Cortez, 2014b.

BAJARD, É. **A descoberta da língua escrita**. São Paulo: Cortez, 2012.

BAJARD, É. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2014a.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. Disponível

em:<<http://static.recantodasletras.com.br/arquivos/3857885.pdf?1346425634>>. Acesso em: 10 jul.2022.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

BRASIL. **EDUCAÇÃO BÁSICA 2021 71 Básica**. Brasília, DF: Inep, 2021b. Disponível em: Acesso em: 16 de jan. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sinopse estatística da pesquisa resposta educacional à pandemia de covid-19 no Brasil**: Educação RESUMO TÉCNICO CENSO ESCOLAR

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Caderno de conceitos e orientações do Censo Escolar 2021**. Brasília: Inep, 2021c. Disponível em: [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep \(www.gov.br\)](http://www.gov.br/inep) Acesso em: 16 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiros e quarto ciclo do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (1ª a 4ª série)**, Brasília, 1997.

BRASIL. **Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#!/site/relatoriosanaliticos>>. Acesso em: 23 out. 2017.

COLE, A. L. **Researcher and teacher**: Partners in theory building. *Journal of Education for Teaching*, n.15, v. 3, p. 225-237, 1989. COLE, A. L.; KNOWLES, J.G. Teacher development partnership research: a focus on methods and issues. *American Educational Research Journal*, n. 30, v. 3, p. 473-495, 1993.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**. Escolhendo entre cinco abordagens. São Paulo: Penso Editora LTDA, 2014.

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

DAMIANI, M. FI.; ROCHEFORT, R. S.; CASTRO, R. F.; DARIZ, M. R.; PINHEIRO, S. S. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica**. 2013<<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/3822/3074>> Acesso em 25/01/2023.

FARACO, C. A. **História sociopolítica da língua portuguesa**. São Paulo: Parábola Editora, 2016.

FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler** - em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1997. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v 4, 1989).

GAMBOA, S. A. S. Pesquisa qualitativa: Superando tecnicismos e falsos dualismos. **Contrapontos**, Itajaí, v. 3, n. 3, p. 393-405, set./dez. 2003. Disponível em: <<https://goo.gl/DN92YZ>>. Acesso em: 20 jan 2023.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. Cascavel: ASSOESTE, 1997.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1996. 152 p.

GERALDI, J. W. Prefácio. In: GOULART, C. M. A.; GONTIJO, C. M. M.; FERREIRA, N. S. de A. (Orgs.). **A Alfabetização como Processo Discursivo**: 30 anos de a criança na fase inicial da escrita. São Paulo: Cortez, 2013.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. CÓRDOVA, F. P. **Pesquisa Científica**: Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GUEDES-PINTO, A. L. **Rememorando trajetórias da professora alfabetizadora**: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2007.

IBGE. PNAD Educação 2019: **mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio**. Agência IBGE de notícias. 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agenciadenoticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-dametade-daspessoas-de-25anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 20 ago. 2020.

IBIAPINA, I. M. L.de M. **Pesquisa colaborativa**: Investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília/DF: Liber Livro Editora, 2008.

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

JOLIBERT, J. *et al.* **Além dos muros da escola**: a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

JOVCHELOVICH, S.; Bauer, M. W. Entrevista Narrativa. In: Bauer M. W., Gaskell G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto**, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 90-113.

KAUFMAN, A. M.; RODRIGUES, M. E. **Escola, Leitura e Produção de Textos**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

KLEIMAN, Â.; MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade**. Tecendo redes nos projetos da escola. São Paulo: Mercado das Letras, 2003.

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso.** São Paulo: Ática, 1993.

LERNER, Z. D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

LÜDKE, M.; André, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LUCCHESI, D. 2015. **As duas grandes vertentes da história sociolinguística do Brasil.** DELTA, São Paulo, v.17, n.1.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MINAYO M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva.** 2012; p. 14(3):621-626.

MOREIRA, M. A.; NARDI, R. O mestrado profissional na área de Ensino de Ciências e Matemática: alguns esclarecimentos. **R.B.E.C.T.**, v. 2, n. 3, set./dez. 2009.

MORTATTI, M. do R. L. **Os sentidos da alfabetização – São Paulo – 1876/1994.** São Paulo, 2000.

PEREIRA, A. **Pesquisa de Intervenção em Educação.** Salvador: EDUNEB, 2019.

SÃO JOSÉ DE RIBAMAR. **Decreto n. 1661 de 17 de Março de 2020.** Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública, de importância internacional, decorrente do Novo Coronavírus covid-19 em São José de Ribamar, e dá outras providências. São José de Ribamar, 2020.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo, SP: Cortez, 2007.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como processo discursivo.** 6. ed. e 13^o São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

SMOLKA, A. L. B. **A Concepção de Linguagem como Instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal.** Cognição e Linguagem. Temas de Psicologia. Ribeirão Preto. vol.3 n^o. 2, ago, 1995. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413389X1995000200003 Acesso em: em 21 jan 2022.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo.** 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 183.

SMOLKA, A. L. B. **Da alfabetização como processo discursivo: os espaços de elaboração nas relações de ensino.** In: GOULART, C. M. A.; GONTIJO, C. M. M.;

FERREIRA, N. S. de A. (Org.). **A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita.** São Paulo: Cortez, 2017

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 1986.

VYGOTSKY, L. S. **Thought and Language.** Mass., MIT Press, 1975.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio pedagógico – Livro para professores/Lev S. Vygotsky: apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; Trad. Zola Prestes – São Paulo: Ática, 2009.**

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE – A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____
 Portadora do RG _____, Professora da rede Municipal de ensino de São José de Ribamar em exercício na Escola Municipal Acto Juvêncio Nogueira turno matutino, concordo em participar da pesquisa intitulada “O ENSINO DO ATO DE LER NA SALA DE AULA: uma experiência discursiva no 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede pública do município de São José de Ribamar- MA”, orientada pela Profa. Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes.

Declaro estar ciente de que minha participação é voluntária e que fui devidamente esclarecida quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa; concordando em ser acompanhada pela pesquisadora em minha sala de aula, bem como prestar informações orais e escritas sobre o trabalho por mim desenvolvido na turma do _____ sob minha responsabilidade, bem como participar do processo de intervenção, no sentido de em coautoria com as pesquisadoras elaborar uma proposta metodológica para trabalhar o ato do ensino de ler na perspectiva discursiva de alfabetização nas turmas dos anos iniciais.

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 sobre nomes, bem como quaisquer outras informações que possam levar à identificação pessoal, caso queiram; (3) ter ampla possibilidade de negar-me a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à minha integridade física, moral e social; (4) desistir, a qualquer tempo, de participar da Pesquisa.

São Luís- MA, 14 de dezembro de 2022.

Pesquisadora: Rayannie Mendes de Oliveira

Endereço: _____

Tel: _____ E-mail: rayannie.oliveira@discente.ufma.br

Participante: _____

Endereço: _____

Tel.: _____ e-mail: _____

Declaro que concordo em participar e colaborar com a pesquisa.

 Assinatura da/o Participante

 Assinatura da Pesquisadora

APÊNDICE – B: Questões Norteadoras para a Entrevista Narrativa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA/PPGEEB

QUESTÕES NORTEADORAS PARA A ENTREVISTA NARRATIVA

Caro (a) Professor/a



De acordo com o que foi dialogado, abaixo trouxemos algumas orientações para que você possa narrar, construir o seu texto discorrendo acerca dos fatos relacionados às suas vivências com a leitura nos aspectos da sua vida pessoal, escolar, acadêmica e profissional. Conforme combinamos, você terá a possibilidade de poder gravar áudios por meio do aplicativo de WhatsApp ou escrever um texto e enviar pelo mesmo aplicativo o seu texto, fique à vontade para responder as questões da entrevista conforme for mais viável para você.

QUESTÕES ORIENTADORAS

1. Vamos lá? Comece narrando nos informando qual a turma você leciona, e, conte-nos um pouco como foram suas vivências com a leitura ao longo da sua vida tanto pessoal, quanto escolar e acadêmica.
2. Relate o cenário em que sua turma de 2022 esteve em relação ao desenvolvimento da leitura, ou seja, qual o quantitativo de crianças que liam com fluidez? Quantas crianças estavam tendo dificuldades? Quais as principais dificuldades com relação à leitura apresentadas pelas crianças?



3. Descreva com detalhes de que forma você vem desenvolvendo com a sua turma as aulas de leitura, isto é, qual é o momento da aula em que as crianças leem? De que forma isso acontece? De que maneira você as estimula a ler? O que geralmente eles costumam ler? Em qual momento as crianças leem? Eles escolhem suas leituras?

 4. Na sua opinião, o que é ler? Como você identifica que as crianças estão lendo? Quais são os autores que você se fundamenta no momento de elaborar e propor as atividades de leitura para as crianças?

 5. Que tipo de formação continuada você recebe do município que te auxilia nas aulas de leitura com as crianças?
-

APÊNDICE – C: Questões para Validação do Produto



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA/PPGEEB

QUESTÕES PARA VALIDAÇÃO DO PRODUTO

Caro (a) Professor/a



De acordo com o que foi dialogado, abaixo trouxemos alguns questionamentos para que fosse possível validar o produto da pesquisa submetemos as orientações/sugestões em formato de uma minuta por meio de um delineamento à professora colaboradora da pesquisa, na ocasião, foi apresentado à professora o Caderno Pedagógico de propostas de sugestões didáticas para o ensino do ato de ler na perspectiva discursiva de alfabetização. As questões para validação do produto aconteceram de maneira presencial e também foi realizado o envio do arquivo via WhatsApp para que a colaboradora da pesquisa pudesse ter acesso ao material de maneira mais significativa, podendo assim, fazer a leitura do produto de forma mais confortável. Diante disso, foi explicado que a mesma poderia realizar a leitura do caderno pedagógico, e que depois dessa leitura a mesma precisaria responder três questionamentos propostos, que apresentaremos mais à frente.

QUESTIONAMENTOS: VALIDANDO O PRODUTO

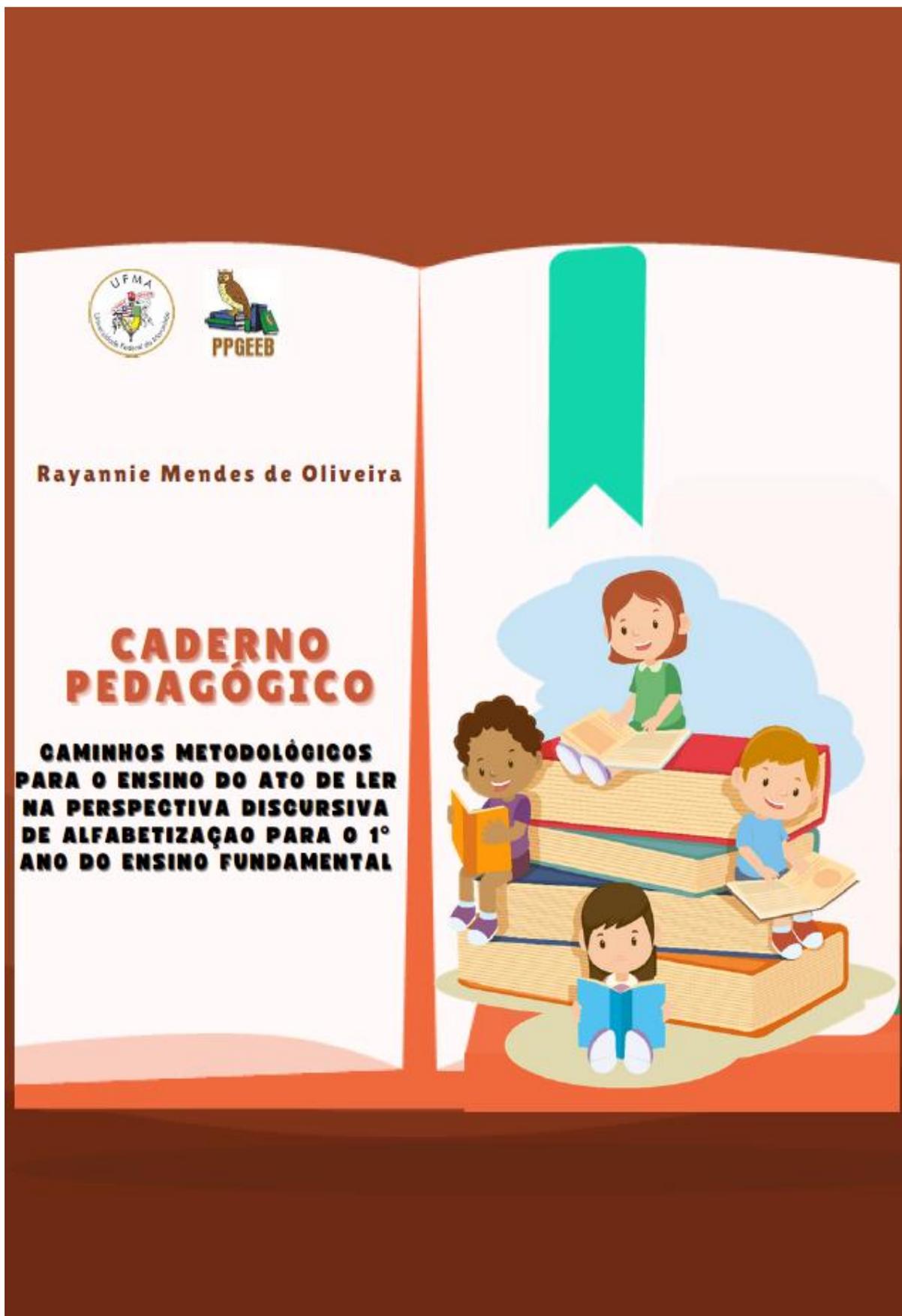
1. Vamos lá? No decorrer da leitura do Caderno Pedagógico, você conseguiu fazer alguma reflexão em relação ao ensino da leitura e a sua prática docente em sala de aula?



2. Essas sugestões de orientações didáticas contidas no material colaboram para que você enquanto professora reflita outra maneira de trabalhar a leitura e a propor aulas que coopera para a formação de crianças leitoras críticas e reflexivas?

3. O propósito do Caderno Pedagógico é auxiliar seu trabalho com a leitura em sala de aula em uma nova concepção, ou seja, que seja ensinado o ensino do ato de ler, em detrimento do ensino de leitura. Sendo assim, dê uma nota de 0 a 10 para o material proposto, e justifique a sua nota.

APÊNDICE D: Produto Educacional





Universidade Federal do Maranhão

Reitor Fernando Carvalho Silva

Agência de Inovação, Empreendedorismo, Pesquisa, Pós-Graduação e Internacionalização

Flávia Raquel Fernandes do Nascimento

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica

Profa. Dra. Hercília Maria de Moura Vituriano

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 Mestranda

Rayannie Mendes de Oliveira

Orientadora do produto educacional

Profa. Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes

Colaboradora

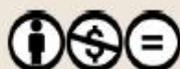
Euliana Batista de Carvalho Melo

Diagramação

Mariceia Ribeiro Lima

IMAGEM DA CAPA:

Design criado pelo aplicativo Canva
Imagem do Livro e das crianças Disponível em:
https://pt.pngtree.com/freepng/children-reading-book_3634302.html





"Escrever e ler são atividades que servem para poder comunicar-se, para expressar ideias, experiências, opiniões, sentimentos, fantasias, realidades, e para ter acesso ao que os demais seres humanos, ao longo do espaço e do tempo, viveram, pensaram, sentiram".

(Curto, Morillo e Teixodó, 2000, p.69)



SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO.....	4
2 DIÁLOGOS INICIAIS: O NASCEDOURO DO PRODUTO.....	7
3 CONTEXTUALIZANDO PARA COMPREENDER: CONHECENDO NOSSOS INTERLOCUTORES.....	9
4 COMO MATERIALIZAR O ENSINO DO ATO DE LER NA SALA DE AULA?	17
5 SUGESTÕES DE LEITURA.....	24
6 SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMENTADA	29
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
REFERÊNCIAS.....	42
CONHECENDO A AUTORA.....	43
CONHECENDO A ORIENTADORA.....	44



01 APRESENTAÇÃO

Olá queridos/as docentes!

É com imenso contentamento que apresentamos este Caderno Pedagógico destinado aos/as professores/as, especialmente à colaboradora da escola lócus da pesquisa, e também a todos os docentes da Educação Básica, preferencialmente os professores alfabetizadores que assim como eu, têm entusiasmo em novos conhecimentos e possibilidades para refletir acerca da formação de crianças leitoras autônomas e críticas.

Neste produto educacional, apresentamos propostas em forma de Caderno Pedagógico com ênfase no ensino do ato de ler na perspectiva discursiva de alfabetização.

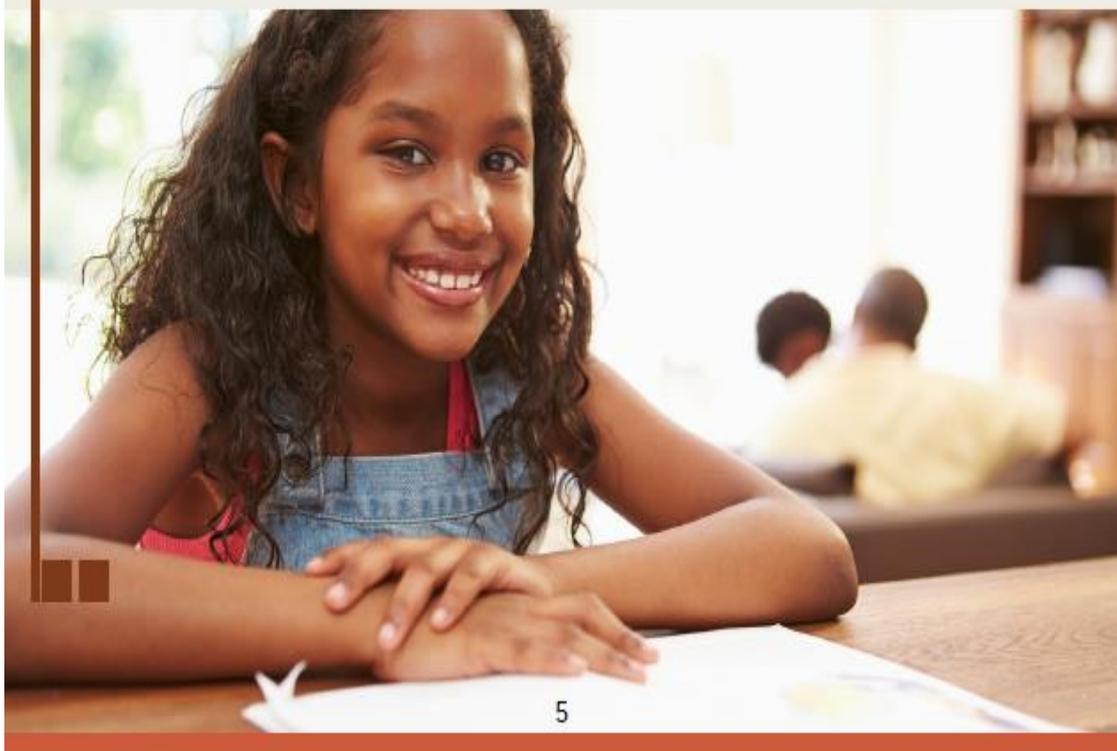
Diante disso, compreendemos que o ensino de linguagem para o ensino do ato de ler deve ser utilizado como forma sociocomunicativa, é válido destacar seu potencial para a troca de conhecimento nas relações interpessoais, sobretudo, a sua relação com a vida. Ao utilizar o ensino do ato de ler como forma sociocomunicativa, é possível estimular o diálogo e a reflexão sobre diferentes assuntos. Sabe-se que o ensino do ato de ler é de grande relevância para a apropriação da aprendizagem e que vai muito além de codificar e decodificar os códigos, é um processo complexo que envolve, sobretudo, o uso da linguagem. Em contrapartida, o que está posto para nós enquanto professores desde a nossa formação docente, é o ensino de leitura e não o ensino de linguagem, diante desse cenário, os conceitos aqui apresentados, além de promover a formação leitora, recomendam uma reflexão sobre a prática da “leitura” desvinculada da vida.



O Caderno Pedagógico está dividido em 7 momentos, sendo eles: Apresentação, Diálogos Iniciais: o nascedouro do produto, Contextualizando para compreender, Como materializar o Ensino do Ato de Ler na sala de aula, Sugestão de leitura, Sequências Didáticas Comentadas e Considerações Finais.

Tomando por base um estudo bibliográfico e de um diagnóstico por meio da entrevista narrativa realizada em uma sala de 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de São José de Ribamar- MA direcionada à professora da sala, consideramos pertinente discutirmos acerca da leitura na perspectiva discursiva de alfabetização, ou seja, olhar a criança como indivíduo histórico cultural.

Com isso, o uso do ensino do ato de ler para a aprendizagem dos alunos envolve o trabalho pedagógico em sua organização e prática docente, dito isto, buscamos por meio da perspectiva discursiva de alfabetização humanizadora o envolvimento e desenvolvimento da leitura em uma perspectiva interacionista de linguagem. Pensando nisso, o presente produto da pesquisa trata-se de um Caderno Pedagógico denominado: **CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA O ENSINO DO ATO DE LER NA PERSPECTIVA DISCURSIVA DE ALFABETIZAÇÃO PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.**



Sendo assim, defendemos o ensino do ato de ler na perspectiva discursiva de alfabetização como o caminho para a compreensão do mundo, da vida, subsidiado em práticas de leitura que contribuam para a formação de crianças leitoras, essencialmente críticas, reflexivas e agentes de mudanças. Agradecemos a todos/as e esperamos que este produto educacional desperte o desejo de colocar em prática atividades de leitura na vertente discursiva de alfabetização. Acrescentamos ainda que este Caderno Pedagógico foi produzido no ano de 2023 como fruto do processo de pesquisa que consiste no produto final da Dissertação do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica - PPGEEB da Universidade Federal do Maranhão - UFMA.

Tenham uma ótima leitura!

Rayannie Mendes de Oliveira

Mestranda - PPGEEB



O2 DIÁLOGOS INICIAIS:

o nascedouro do Produto

No decorrer do processo da pesquisa no lócus, por intermédio da entrevista narrativa, bem como, por meio da pesquisa de observação com o uso do caderno de campo, obtivemos um feedback da colaboradora da pesquisa acerca das concepções teóricas que alicerçavam a sua prática docente em relação ao processo de leitura e escrita sobretudo, relacionado à leitura das crianças, que não muito distante do que está posto pelo sistema e inclusive imbuído na própria formação que é direcionada para a professora, está ligada à leitura e escrita por meio de decodificação dos códigos, sobretudo, ao método fônico. Diante de tal cenário, percebemos que propor um Caderno Pedagógico que vislumbrasse o ensino do ato de ler na perspectiva discursiva de alfabetização como proposta didática poderia colaborar no processo formativo da participante, à vista disso, surgiu o nascedouro do produto.

Sabemos que a escola tem uma função social para além do ensino e aprendizagem de conteúdos e conhecimentos científicos. Há um tempo estudiosos vem debatendo a necessidade de enxergar o ambiente escolar como responsável oportunizar aos alunos e toda a comunidade escolar um espaço de socialização e aprendizagem. Ao interagir em sala de aula e estabelecer convivências/vivências de maneira humanizadora dentro desse espaço, a criança terá mais oportunidades de aprender e desenvolver-se de maneira mais satisfatória.

Partindo disso, a aprendizagem relacionada à leitura se torna uma relevante ferramenta para o acesso aos bens culturais produzidos e disponibilizados pela humanidade, todavia, muitos indivíduos não detém o domínio desse instrumento, muito menos conseguem fazer o uso social de tal instrumento, como consequência disso, acabam sendo excluídos do meio social.

Partindo do pressuposto de que a escola tem por finalidade promover um ensino que ofereça desenvolvimento integral de todos os alunos, em suas dimensões sociais, afetiva, cognitiva, e cultural, para que



sejam capazes de participarem de maneira ativa na sociedade, é impossível não refletir acerca da leitura em sala de aula, pois, para que haja esse desenvolvimento de maneira integral e significativa precisamos pensar na leitura não apenas em seus aspectos biológicos, mas sim, na leitura enquanto um ato cultural, pois a leitura está diretamente ligada à vida.

Na atual conjuntura educacional tem-se mostrado a necessidade de um debate mais crítico no que diz respeito às políticas de fomento à leitura que direcionam os currículos e, como consequência, as ações docentes em sala de aula. À vista disso, alguns questionamentos surgiram, sendo eles: Quais são as concepções acerca da leitura que nós temos? E quais perspectivas de leitura orientam as nossas práticas enquanto docentes? Que tipo de sujeitos estamos colaborando para formar?

Partindo disso, desejamos que este Caderno Pedagógico, colabore na promoção de mudanças significativas no ambiente escolar, sobretudo, embaralhe as perspectivas acerca do que é ler, ocasionando assim, a necessidade de aprofundar-se cada vez mais em um universo de descobertas e (re)construção de conhecimentos.



03

CONTEXTUALIZANDO PARA COMPREENDER: conhecendo nossos interlocutores

Cara/o professora/or, para que possamos compreender o ensino do ato de ler na perspectiva discursiva de alfabetização, é necessário contextualizar trazendo as bases teóricas que alicerçam a nossa concepção de leitura e escrita, sendo assim, achamos pertinente apresentar alguns estudiosos e elucidar seus pensamentos acerca da leitura e escrita.

Trouxemos alguns dos nossos interlocutores teóricos para que fosse possível otimizar a compreensão da proposta do ensino do ato de ler para a alfabetização na perspectiva discursiva de linguagem, que é a concepção defendida neste Caderno Pedagógico, sobretudo, nos caminhos que percorremos para sugerir a sequência didática comentada.

BAKHTIN (2006).



Mikhail Bakhtin foi um teórico pensador russo que, com sua teoria da linguagem, afirmou que o homem não nasce meramente por vias do organismo biológico abstrato, o homem também nasce em um meio social e, em meio a interação que ele denominava de discursiva, e nessa interação entre os sujeitos acontece a comunicação e a aprendizagem. Sobre leitura, de acordo com o pensador, ela exerce uma incumbência primordial na perspectiva discursiva, inclusive foi Bakhtin o responsável por desenvolver a teoria do dialogismo, que dá ênfase a natureza interativa e dialógica da comunicação e do discurso.

[...] cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais. (Bakhtin, 2006 p. 48)

Ou seja, na concepção de Bakhtin, a leitura é considerada como um ato de diálogo entre o autor e o leitor, e nesse processo de envolvimento é que o texto é reinterpretado e absorve novos significados por meio das experiências, conhecimentos e valores do leitor. Ele ainda argumenta que a compreensão de um texto não é fixa ou unívoca, todavia, depende do envolvimento entre o autor, o leitor e o contexto em que a leitura se encontra.



Por isso, Bakhtin fundamenta a perspectiva de leitura defendida nesse material, concordamos com o autor por acreditarmos que o ato de ler não é passivo, pois, envolve uma resposta ativa do leitor. Assim sendo, a leitura é visualizada como um processo de negociações de significados, e nesse processo o leitor interage com o texto, e após isso o leitor recontextualiza em seu próprio contexto e esfera de compreensão.

GERALDI(1997).



Outro autor que fundamenta a nossa pesquisa, João Wanderlei Geraldi, que corrobora ideologicamente com a concepção bakhtiniana de linguagem pois, acredita que “o aluno aprende exercendo a linguagem; assim, o ensino de língua deixa de ser um exercício de reprodução e reconhecimento para ser um ensino de conhecimento e produção” (Geraldi, 1997, p. 65).

Geraldi (1997) nos apresenta, três concepções de linguagem, a saber: a linguagem como expressão do pensamento, a linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como interação. Segundo Geraldi (1997), a linguagem como expressão do pensamento é entendida enquanto a capacidade do ser humano de expressar seu pensamento. Essa concepção está atrelada aos estudos das regras gramaticais, valorizando o “bem falar”.

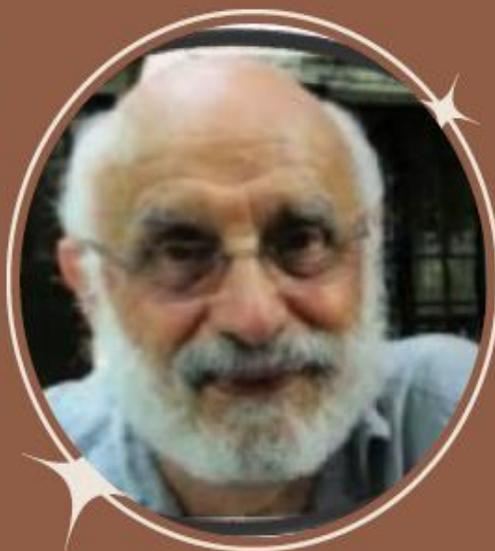


Na segunda concepção, a linguagem como instrumento de comunicação tem o entendimento da língua enquanto um código, com suas regras estabelecidas e com a função de transmitir uma mensagem. A partir da perspectiva do autor, a linguagem como interação é apresentada como a capacidade do sujeito de interagir com o outro, estabelecendo relações entre si e agindo na e sobre a língua. Para além de um ensino tradicional com foco em regras gramaticais e códigos linguísticos, a linguagem enquanto interação possibilita um olhar para além de aspectos gramaticais, considerando o contexto social, histórico na constituição da linguagem. Nessa perspectiva, defendemos e acreditamos que a linguagem como interação é o caminho mais adequado para a formação de leitores conscientes e atuantes em seu contexto social.

ÉLIE BAJARD (2012)

Acreditamos ser pertinente dar ênfase à Élie Bajard, pois o autor em "A descoberta do texto"(BAJARD, 2012, p. 221) afirma que o texto "convoca os saberes do aprendiz (sua intuição e sensibilidade), mas também seu poder de fazer analogias, inferências e deduções". Com essa noção de texto, reiteramos a necessidade de se trabalhar os propósitos comunicativos durante a prática de leitura em sala de aula, a associação entre os aspectos estruturais, funcionais, culturais, sociais, históricos que interferem na análise textual, os recursos não verbais que surgem na composição textual e etc.

Assim, cabe ao professor, durante o processo de alfabetização na perspectiva discursiva de aprendizagem, planejar as práticas de leitura dos seus alunos, colaborando para que esses construam essas associações e deduções, criando meios de perceberem os (inter)discursos que perpassam as relações de sentido tecidas no texto.



SMOLKA (1995).



Também faz parte da nossa fundamentação teórica para a construção desse material por se tratar de uma professora pesquisadora referência na área da alfabetização discursiva, a mesma vem se debruçando no campo da educação com persistência, tendo como foco o processo de alfabetização na perspectiva discursiva e as práticas discursivas em sala de aula, colocando em destaque a linguagem como prática social e os processos de aprendizagem e de ensinagem, e para ela, é Bakhtin o responsável por abrir caminhos para esse entendimento da escrita fundamentada na dialogia, afirmando que “[...] a unidade real da língua que é realizada na fala não é a enunciação monológica individual e isolada, mas a interação de pelo menos duas enunciações, isto é, o diálogo.” (Bakhtin, 1995, p. 145). Sendo assim, o aspecto do processo dialógico é a orientação da palavra ao outro, pois a linguagem implica na comunicação entre os indivíduos.



CURTO, MORILLO E TEIXIDÓ (2000).

”

Para os autores “A escrita e leitura são instrumentos, ferramentas, para ter-se acesso e produzir linguagem escrita” (Curto, Morillo e Teixodó 2000, p.49), segundo estes autores, se compreendemos o texto como uma unidade de sentido em que se analisa de que forma as relações de sentido dialogam com a cultura, a história, com as imagens, as cores, o formato da letra, entre outros aspectos, a concepção de leitura dentro desse contexto norteará uma noção de língua(gem) que prioriza sobretudo a interação, sendo esta, a que defendemos nesse portfólio. Partindo desse pressuposto, concebemos a importância de incluir os autores/a no material.



JOLIBERT (1994)



Trouxemos para o nosso arcabouço teórico a autora devido ao fato da autora defender o ato de ler como produção de sentido à linguagem verbal escrita, Jolibert (1994) nos afirma que: “o ato de ler é um ato complexo cuja a compreensão se situa no cruzamento de vários eixos:

- Primeiramente, o conhecimento do próprio funcionamento do ato lexical e dos processos de leitura;
- O conhecimento linguístico do funcionalismo da língua escrita;
- Mas, também, a teoria do aprendizado usada como referência: O que uma criança aprende? Quais são as relações entre aprender e ensinar?;
- E, em particular, no encontro de uma criança com o escrito, como atuam as interações adultos/crianças, indivíduos/ coletividade/ etc”. (Jolibert, 1994, p. 11).



Para Jolibert (1994, p. 15): “Ler é atribuir diretamente sentido a algo escrito”. A autora afirma ainda que a leitura pode ser definida como questionamento do texto escrito e para isso é preciso criar estratégias a exemplo do levantamento e verificação de hipóteses. Portanto, no decorrer da elaboração das propostas de sequências didáticas para esse material, tivemos influências da referida autora por acreditarmos na concepção de leitura defendida pela mesma.

DAGOBERTO

ARENA(2010).



Segundo o autor, Dagoberto Buim Arena, “A importância do meio constituído pela cultura e pelas relações entre seus membros revela a necessidade de, desde o início, colocar em prática atitudes do ato de ler que indiquem para a criança a intenção clara de que ler é a ação de atribuir sentido por meio de sinais gráficos, em situações elaboradas pela cultura humana” (Arena, 2010. p. 242).

Corroboramos com o pensamento do autor e destacamos que, essas atitudes, integrantes do entorno, são imprescindíveis para o processo de formação do leitor, e isso é possível devido as relações com os gêneros enunciativos, é por meio da interação cultural que são orientadas as formas de ler. É de suma relevância destacar que para o autor, ensinar o sistema linguístico não é meramente ensinar a ler, ensinar a ler é principalmente acima de tudo, ensinar as próprias práticas sociais e culturais que demandam o domínio desse sistema. À vista disso, o autor foi escolhido para compor o nosso alicerce teórico acerca do ensino do ato de ler para a construção do portfólio.



■ ■ A partir da contextualização trazendo à luz os interlocutores da pesquisa que fundamentam a nossa proposta, ficou evidente que os autores conversam entre si, que os mesmos defendem a perspectiva Bakhtiniana, e por essa razão eles estão explícitos nesse material, eles foram nossas referências ao longo do processo de construção do produto de mestrado, dando-nos aparato teórico acerca do ensino do ato de ler para o processo de alfabetização na perspectiva discursiva de linguagem.

04

COMO MATERIALIZAR O ENSINO DO ATO DE LER NA SALA DE AULA?

Antes de pensar na elaboração de sequências didáticas para o ensino do ato de ler à luz da perspectiva discursiva de alfabetização, precisamos refletir acerca dos meios e condições dos espaços da sala de aula para que seja propício a materialidade do ensino do ato de ler.

Fiquem ligados nas orientações abaixo:



POSSIBILITAR MEIOS FACILITADORES DE APRENDIZAGEM, INCENTIVAR A LEITURA E A PRODUÇÃO DE DIVERSOS TIPOS DE TEXTOS:

Quando pensamos em leitura e a escrita, não podemos visualizá-las como um mero passatempo, muito pelo contrário, devemos privilegiar e dar ênfase ao espaço e ao tempo para as práticas de leitura e escrita. Não podemos pensar nesse processo desvinculado da vida, pois as crianças são seres sociais e culturais, e a leitura e a escrita são usadas por elas dentro e fora da escola. Quanto mais possibilidades de acervos de textos e livros a professora/or apresentar-lhes, maiores serão as probabilidades das crianças serem autoras do seu próprio texto. Para isso, se faz pertinente que a leitura esteja presente em nossos gestos diários, ou seja, é fundamental sentir necessidade de ler.

Para que haja aprendizagem precisamos oferecer condições que sejam facilitadoras, pensando nisso, corroboramos com o pensamento de Jolibert; Jacob (2016) que afirmam:

“aprender a ler e a escrever é aprender a compreender/produzir textos completos, contextualizados desde o início”.

Partindo disso, trouxemos dicas na perspectiva desses autores acerca das condições facilitadoras de aprendizagem, sendo elas:

- ✓ Reorganizar o ambiente da sala de aula;
- ✓ Disponibilizar para as crianças contato com diferentes tipos de textos;
- ✓ Escutar as crianças;
- ✓ Adotar uma pedagogia por projetos;
- ✓ Envolver as crianças em um trabalho cooperativo oportunizando um ambiente prazeroso.



O ambiente da sala de aula precisa ser um lugar textualizado, para isso é importante disponibilizar oportunidades de envolvimento com a leitura. Abaixo veremos algumas dessas possibilidades:

Possibilidade de interação com a leitura

Os cantinhos da leitura



- Reorganização do espaço da sala de aula;
- Sala Textualizada (Jolibert; Jacob, 2006)

Projetos de Trabalhos



O que meus alunos querem aprender



Para Josette Jolibert (1994), projetos podem gerar situações de leitura, ao mesmo tempo reais e diversas.

Abaixo, trouxemos alguns exemplos da autora sobre como realizar essas situações.

PROJETOS



PROJETO: Organizar uma loto com a Caixa das escolas
Fazer cartazes; Aprender a jogar loto; Situações de leitura



PROJETO: Ter um porquinho-da-índia na sala; Comprar um porquinho-da-índia; Criação do porquinho-da-índia



PROJETO: Receber os correspondentes; Preparação da decoração da sala de aula; Preparação do lanche; Preparação de uma excursão a Paris



SITUAÇÕES DE LEITURA

- Leitura do panfleto
- Leitura de catálogos para encontrar prêmios
- Ler as regras do jogo
- Ler os classificados
- Leitura de documentos vindos das famílias, de outra turma ...
- Ler o termômetro (necessidade de ler temperatura ambiente)
- Leitura do quadro de tarefas
- Leitura do cardápio (para escolher os alimentos e suas quantidades)



- Leitura da carta que anuncia sua chegada
- Leitura do calendário
- Leitura do mapa do metrô
- Leitura de livros e fichas de livros de trabalhos manuais
- Leitura de receitas (para escolher os pratos de preparação mais fácil)
- Leitura da coluna de passeios numa revista semanal de espetáculos, para encontrar informações sobre os barcos de passeios (horários e preços) (Jolibert; Jacob, p. 25, 1994)

É importante destacar que, a/o professora/or deverá adequar as situações de leitura de acordo com o contexto regional, social e cultural da escola. As sugestões de Jolibert abrem caminhos para pensarmos em como podemos gerar situações de leituras diferentes da leitura convencional.

Mas, por que o ensino do ato de ler na perspectiva discursiva de alfabetização?

LEITURA COMO
UMATO

Porque a leitura é considerada como ação humana.

Porque ato de ler é visto como um processo dialógico de interação entre o autor e o texto.



Porque ao ler um texto, o leitor aumenta, amplia, diversifica e transforma o seu Contexto Extratextual.

Construção de sentido

ATENÇÃO CARO/A PROFESSOR/A:

É primordial que a escola oportunize não somente o contato com múltiplos textos, todavia, ofereça a riqueza da literatura, aquela que dá prazer, sobretudo, aquela que disponibiliza uma leitura significativa e crítica para o processo de formação desse leitor.

É função do professor ensinar as crianças a ler e escrever, e para que elas aprendam reflexivamente é necessário que o professor...

- Tenha consciência do que os alunos devem aprender: divide e organiza os conteúdos;
- Decida e organize atividades abertas, com sentido, que possibilitem a reflexão, que possam ser discutidas por todos os alunos;
- Ofereça os materiais tanto físico quanto mentais pertinentes para solucionar com sucesso um problema;
- Estimule e apoie, fazendo com que confiem em si mesmos, avaliem com justiça seu esforço;
- Conheça seus alunos;
- Organize as aulas e planeje atividades.

(Curto, Morillo e Teixodó, 2000, p.93)





05

SUGESTÕES DE LEITURA





FIQUEM LIGADAS/OS
NESSAS DICAS!



Alfabetização Humanizadora

BOLETIM N.19

NOV
DEZ
2023

Veze e voz às crianças!



Produções de crianças da EMEI Sambalê, Marília - SP.

O **NAHum** também é uma sugestão de leitura muito importante para oportunizar discursões teóricas e disseminar práticas para a criação de uma prática docente que vislumbre o processo de alfabetização dentro da concepção da alfabetização humanizadora, que é a defendida neste material.

Afinal, o que significa NAHum? NAHum é a sigla de Núcleo de Alfabetização Humanizadora, surgiu no ano de 2020 a partir de iniciativas dos pesquisadores Dagoberto Buim Arena, Stela Miller, Elianeth Dias K. Hernandez, ou seja, consiste em um grupo de educadores envolvidos em fazer avançar os estudos acerca da alfabetização que possibilitem às crianças pobres do Brasil, sobretudo, de escolas públicas do país, meios para a apropriação de atos de ler e também de escrever que colaborem para seu desenvolvimento intelectual, para além disso, o site tem por objetivo abrir caminhos de resistência que se contrapõe às políticas públicas que têm em vista desumanizá-las.

O Boletim Alfabetização Humanizadora tem sua periodicidade de maneira bimestral, tem por finalidade a divulgação de reflexões teóricas e exemplos de práticas docentes que não utilizem no processo de alfabetização, artefatos como: cartilhas e/ou manuais voltados à consciência fonológica, ao método fônico ou silábico. Indo na contramão desses artefatos, o objetivo do boletim é dar ênfase na língua como sistema formal da representação da linguagem humana no decorrer do processo de alfabetização das crianças.

O site é composto por quatro seções:

- ✓ **Editorial:** apresenta o parecer do grupo do NAHum acerca de um determinado tema;
- ✓ **De professor para professor:** trata de maneira teórica acerca do objeto editorial, tendo como foco levar ao leitor momentos de reflexão acerca do tema discutido;
- ✓ **Eu faço assim:** divulga vivências de professores(as) alfabetizadores(as) conforme à proposta do NAHum;
- ✓ **Mural:** evidencia informações variadas de maneira breve e adicionais ao leitor.

Ficou curiosa/o? Para mais informações, acesse o site do NAHum clique aqui



[NAHum](#)

ou escaneie o QR CODE

SCAN ME!



Prezada/o professora/or, aqui trouxemos sugestões de leitura para a melhor compreensão acerca do ensino do ato de ler na perspectiva discursiva de alfabetização:



ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA

Josete Jolibert e Jeannette Jacob e colaboradores



FORMANDO CRIANÇAS PRODUTORAS DE TEXTOS

Josete Jolibert



ELES LEEM, MAS NÃO COMPREENDEM, ONDE ESTÁ O EQUÍVOCO?

Élie Bajard



DA ESCUTA DE TEXTOS À LEITURA

Élie Bajard



A ALFABETIZAÇÃO COMO PROCESSO DISCURSIVO

Cecília M. A. Goulart, Cláudia Maria Mendes Contijo, Norma Sandra de A. Ferreira



ESCREVER E LER - VOL. 1

Lluís Maruny, Curto Maribel, Ministrál Morillo e Manuel Miralles Teixidó



ESCREVER E LER. VOL. 2- MATERIAIS E RECURSOS PARA A SALA DE AULA

Lluís Maruny Curto
Maribel Ministral
Morillo e Manuel
Miralles Teixidó



LER E COMPREENDER: ESTRATÉGIAS DE LEITURA.

Ana Maria da C.S.
Menin, Cyntia
Graziella G.S.
Giotto,
Dagoberto Buim
Arena, Renata
Junqueira de
Sousa (orgs)



GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS NA ESCOLA

DOLZ, JOAQUIM |
SCHNEUWLY,
BERNARD



ALFABETIZAÇÃO E DISCURSO - DILEMAS E CAMINHOS METODOLOGICOS

Cecilia M. A. Goulart,
Inez Helena Muniz
Garcia e Maria
Cristina Corais



COMO ALFABETIZAR? NA RODA COM PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS



06

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMENTADA

Precisamos refletir sobre:

O que se lê? O que se escreve? Para quem se lê? Para quem se escreve? Existe momento específico para ler e escrever? E sobretudo, quais são as condições em que se lê e se escreve na escola? As sequências didáticas do planejamento atendem aos objetivos que desejamos enquanto professores?



ATENÇÃO CARA/O PROFESSORA/OR

Cara/o Professora/or, a Sequência Didática Comentada para o Ensino do Ato de ler na Perspectiva Discursiva de Alfabetização propostas neste material foi pensada a partir do contexto do lócus da pesquisa que trata-se do município de São José de Ribamar-MA. O município está localizado na região da grande ilha de São Luís, capital do Estado do Maranhão. Em virtude desse contexto, as sequências foram elaboradas partindo das questões culturais locais, sendo assim, as sequências deram ênfase a história local por meio do panfleto que trata acerca do festejo de São José de Ribamar e da Lenda denominada: "A lenda de São José de Ribamar" que conta a história do surgimento do município. Acreditamos ser pertinente trazer esse contexto para as sequências por serem movimentos culturais muito potentes na região, inclusive a lei de nº 1.375 reconhece o Festejo de São José de Ribamar como Patrimônio Cultural e Imaterial do Maranhão.

Todavia, é preciso ressaltar que os textos escolhidos para trabalhar a leitura e escrita precisam ser textos autênticos, chamamos a atenção para o processo de escolha dos textos, eles não devem meramente serem escolhidos pela(o) professora/or sem que haja um sentido para tal.

Os textos estão em todos os lugares e espaços da sociedade, e na escola ele se faz presente a todo momento, e quando nos referimos a textos, não estamos falando do texto somente do livro didático, mas sim, dos textos que circulam pela escola e também na sala de aula que podem e devem ser explorados.

Os textos autênticos estão na vida, e na escola é necessário ter um olhar reflexivo acerca da escolha dos tipos de textos, alguns exemplos como: panfleto, receita, poema, bilhete, uma carta, um aviso da festa junina, um aviso sobre recesso de final de ano que geralmente vai na agenda da criança e etc são textos com sentido e que se trabalhados terão mais significado no processo de leitura e escrita das crianças.

Chamamos a tenção para a escolha dos textos e reforçamos que a/o professora/or tem várias outras possibilidades de trabalhar textos autênticos e que neste material trouxemos propostas para fazer com que você, cara/o professora/or tenha acesso a sequências didáticas na perspectiva discursiva de alfabetização.



Turma: 1º ano
Idade: 6 anos
Número de alunos: 21
Materiais: papel 40kg, canetinhas coloridas, chamex, barbante, fita e piloto
Conteúdo: leitura e escrita/panfleto
Tempo estimando: 5 encontros

A Sequência Didática aqui apresentada deve ser utilizada para o ensino do ato de ler e de produzir textos por meio dos gêneros textuais na Alfabetização, seus principais objetos de ensino, tomando como referência as orientações de Dolz e Schneuwly, (2004) para a proposição do tipo de planejamento que melhor se adequa a nossa proposta, bem como, dando ênfase ao passo a passo proposto por (Jolibert e Jacob, 2006) para o ensino do ato de ler. Passo a passo: 1. Projeto e Contexto; 2. Leitura silenciosa e individual; 3. Confrontação com os colegas e 4. Síntese do significado do texto.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

I – IDENTIFICAÇÃO:

Turma: 1º ano
Idade: 6 anos
Tempo estimado: 1 mês
Áreas de conhecimento: Linguagem, História
Objetos de conhecimento:

*** Formas de composição do texto:**

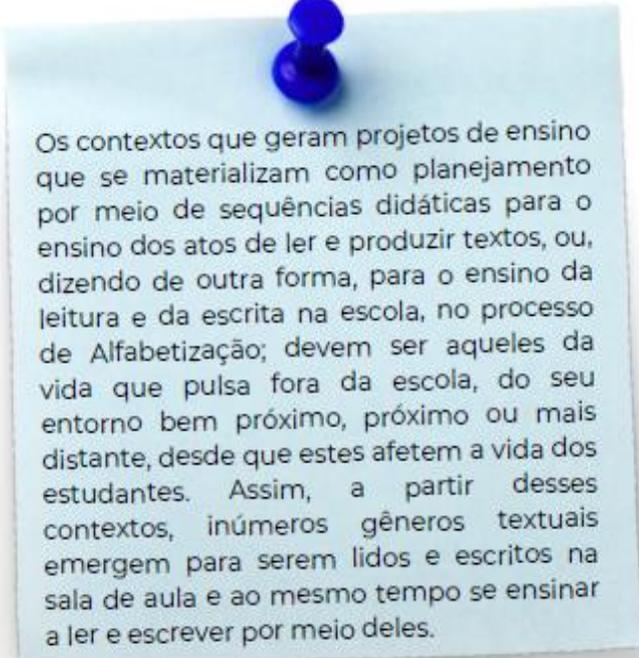
- panfleto e nuvem de palavras de amor a São José de Ribamar,
- Compreensão em leitura de panfleto e nuvem de palavras,
- Oralidade,
- Escuta atenta,
- Análise linguística: escrita de palavras para o banco de palavras (palavras de referência),
 - Produção textual: produção coletiva de uma nuvem de palavras de amor a uma cidade
 - Revisão de texto para a nuvem de palavras.

***História do lugar em que se vive/festejo religioso**

Neste tópico da Sequência Didática você deve acrescentar mais informações como: as competências e habilidades que você deseja que as crianças desenvolvam, alcancem, ou os objetivos conforme as orientações da rede de ensino que você trabalhe.
 OBS: Nosso foco com a apresentação desta material foi no desenvolvimento em sala de aula, ou seja, no como, nos procedimentos e recursos tecnológicos específicos para o ensino na perspectiva discursiva de alfabetização com ênfase no ensino do ato de ler.

II- DESENVOLVIMENTO: PROJETO E CONTEXTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Contexto: Esta sequência foi pensada a partir da seguinte situação vivida do cotidiano da escola: O Festejo de São José de Ribamar padroeiro do Maranhão em 2023, festejado na cidade de São José de Ribamar no mês de setembro, aproveitamos o texto panfleto distribuído em toda a comunidade ribamarensense e adjacências na ocasião do festejo para trazê-lo como nosso objeto de estudo para o ensino do ato de ler e de produzir texto.

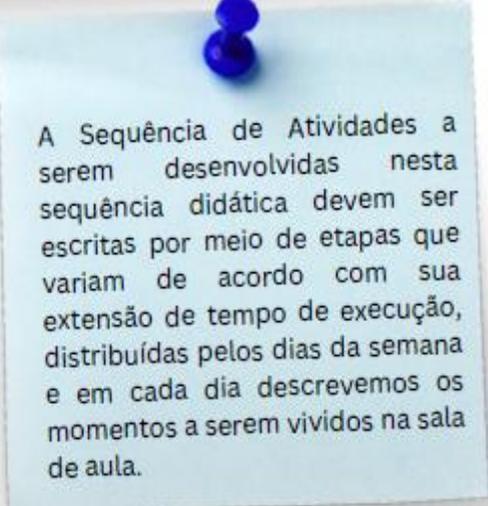


Os contextos que geram projetos de ensino que se materializam como planejamento por meio de sequências didáticas para o ensino dos atos de ler e produzir textos, ou, dizendo de outra forma, para o ensino da leitura e da escrita na escola, no processo de Alfabetização; devem ser aqueles da vida que pulsa fora da escola, do seu entorno bem próximo, próximo ou mais distante, desde que estes afetem a vida dos estudantes. Assim, a partir desses contextos, inúmeros gêneros textuais emergem para serem lidos e escritos na sala de aula e ao mesmo tempo se ensinar a ler e escrever por meio deles.

Sequência de Atividades 1ª Etapa:

CONSTRUÇÃO DA COMPREENSÃO DE TEXTOS

Roda de Conversa



A Sequência de Atividades a serem desenvolvidas nesta sequência didática devem ser escritas por meio de etapas que variam de acordo com sua extensão de tempo de execução, distribuídas pelos dias da semana e em cada dia descrevemos os momentos a serem vividos na sala de aula.

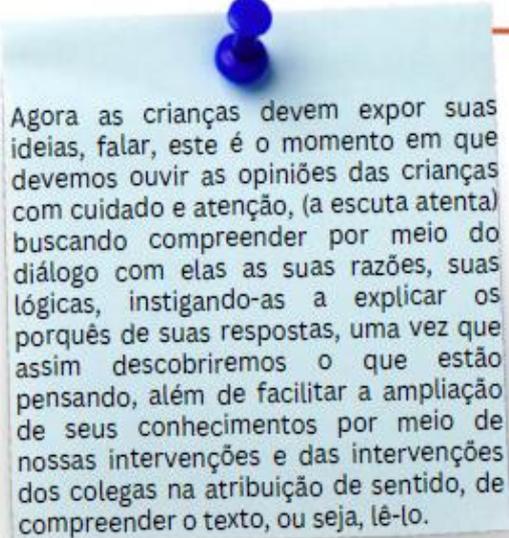
1º Momento - Com as crianças organizadas em semicírculo a professora iniciará uma conversa dizendo que trouxe uma novidade para a sala, em seguida deverá entregar o panfleto do festejo para cada criança provocando-as a lerem o material de leitura por meio do seguinte questionamento: - Do que trata esse texto? Ou, Esse texto está falando do quê? Iniciando a leitura silenciosa individual.

Neste momento as crianças estarão imersas na leitura do material por meio da Leitura Silenciosa Individual, na intenção de descobrir do que se trata, vão buscando indícios (pistas) que ajudem a construir o sentido do texto, esses indícios podem ser: letras, sílabas, palavras conhecidas, gravuras se tiver no texto, estrutura do texto...e muitas outras coisas. É importante nessa etapa do ensino do ato de ler primar, priorizar, (ensinar as crianças) a leitura silenciosa, e só depois oportunizar que as crianças expressem suas ideias sobre o que acham que trata o texto.

Esse é o primeiro movimento em sala de aula que as crianças ou qualquer pessoa que mergulhe no ensino do ato de ler devem vivenciar na direção do ensino de ler com sentido, buscando o sentido, buscado a compreensão.
(Jolibert e Jacob, 2006)

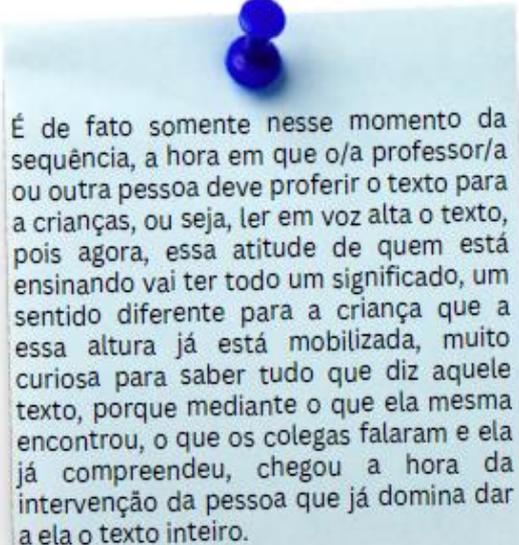


2º Momento - Abrir espaço para a tempestade de ideias sobre o sentido do texto, perguntando novamente: Do que trata o texto? Nesse momento, acontecerá a confrontação entre os colegas, pois agora cada criança da turma poderá trazer suas percepções e achados, será o momento de confrontar ideias na direção de descobrir o que está escrito no material.



Agora as crianças devem expor suas ideias, falar, este é o momento em que devemos ouvir as opiniões das crianças com cuidado e atenção, (a escuta atenta) buscando compreender por meio do diálogo com elas as suas razões, suas lógicas, instigando-as a explicar os porquês de suas respostas, uma vez que assim descobriremos o que estão pensando, além de facilitar a ampliação de seus conhecimentos por meio de nossas intervenções e das intervenções dos colegas na atribuição de sentido, de compreender o texto, ou seja, lê-lo.

3º Momento – Em seguida como síntese do significado do texto a/o professor/a realizará a proferição do texto, garantindo que todos tenham acesso ao sentido completo do texto, deixando claro para as crianças o conteúdo do mesmo, que se trata das festividades religiosas do padroeiro São José de Ribamar em função do aniversário da cidade. Devemos informar também que se trata de um panfleto, caso nenhuma criança tenha dito.



É de fato somente nesse momento da sequência, a hora em que o/a professor/a ou outra pessoa deve proferir o texto para as crianças, ou seja, ler em voz alta o texto, pois agora, essa atitude de quem está ensinando vai ter todo um significado, um sentido diferente para a criança que a essa altura já está mobilizada, muito curiosa para saber tudo que diz aquele texto, porque mediante o que ela mesma encontrou, o que os colegas falaram e ela já compreendeu, chegou a hora da intervenção da pessoa que já domina dar a ela o texto inteiro.

4º Momento – Após esse momento, questionar se as crianças sabem o porquê de trazermos esse panfleto para a nossa Roda de Conversa. Informar ou realçar para as crianças que dia 24/09 é o aniversário da Cidade de São José de Ribamar- MA, esclarecendo também que no dia 24 de setembro ela foi emancipada politicamente, e devido a isso vamos aprender um pouco mais sobre ela por meio do Festejo, e ressaltar para as crianças que a Lei nº 1.375 de 09 de maio de 2023 reconhece o Festejo de São José de Ribamar como Patrimônio Cultural e Imaterial do Maranhão.

2ª Etapa:

2º Dia

Roda de Conversa

1º Momento - Retomar o diálogo da aula passada acerca do contexto e do texto panfleto a partir das seguintes perguntas: O que vocês aprenderam na aula passada? Sobre o que o texto falava, alguém lembra? Sistematizar que se trata do aniversário da cidade.

2º Momento - Exibir um documentário acerca do festejo do município de São José de Ribamar disponível em: <https://youtu.be/O8jCOfvss?si=hN4ih3t1L9Ge2B4g> denominado: O padroeiro/ Festejo de São José de Ribamar. Em seguida, dialogar com as crianças sobre o seu conteúdo.

O documentário amplia o conhecimento das crianças sobre o assunto discutido, e é essencial para que elas tenham acesso à diferentes fontes de informação e possam ler em diversos portadores de textos.

3º Momento: Indagar as crianças acerca do que aprenderam em relação à cidade, promovendo uma roda de diálogo, em seguida aproveitando o panfleto e o vídeo deverá propor a montagem de um Banco de Palavras (palavras referências), produzir o registro de maneira coletiva de modo que este fique de apoio exposto na sala. Coletivamente a professora no quadro vai escrevendo com a ajuda das crianças as palavras ditadas por elas; em algumas palavras que vai escrevendo deve parar para discutir com as crianças com que carácter (letra) se escreve, brincar de achar palavras dentro de palavras com as palavras ditadas. Por fim as crianças receberão tarjetas de papel A4 para que registrem nestas as palavras que ditaram e coloquem na caixa do Banco de palavras.

Essas atividades se constituem potentes para o trabalho de análise linguística no 1º ano – Gramática da alfabetização: grafemas, fonemas, os caracteres. Sobre caracteres compreendemos serem os sinais gráficos que utilizamos para escrever qualquer tipo de gênero textual que quisermos, nos quais as letras estão incluídas, mas temos outros: os números, os sinais de pontuação e de acentuação, e etc... Para melhor compreender, basta olhar para o teclado do seu celular e computador, aí estão os caracteres, são eles que lhe permitem escrever suas mensagens, mas se usar a caneta ou outro objeto para escrever, são eles que você também vai usar. Por esse motivo Élie Bajard, 2021 vai nos explicar que o nosso sistema de escrita é gráfico, pois depende dos sinais gráficos chamados de caracteres para produzir os textos.

Sobre palavras dentro de palavras, exemplo:

Em Ribamar tem: Ribamar tem **mar**, mas também **Ribamar** tem **Riba**, eita tem também em **Ribamar** – **amar**

CAIXA DE CARACTERES



3ª Etapa:

3º Dia

1º Momento – No tapete de contação de histórias a professora deve mediar a leitura da lenda de São José de Ribamar, autor desconhecido, mas os créditos estão para a Rádio Educadora.

A LENDA DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR

Conta a lenda que um navio que vinha de Lisboa para São Luís desviou-se de sua rota e em plena Baía de São José, esteve ameaçado de naufrágio por uma grande tempestade. O capitão invocou a proteção de São José, prometendo erguer uma capela no povoado que avistava ao longe. Tal foi a força das súplicas, que imediatamente o mar se acalmou e todos chegaram a terra a salvos. Para cumprir a promessa, o capitão trouxe de Lisboa uma imagem de São José e colocou na modesta igrejinha do povoado, erguida de frente para o mar. Este povoado se tornaria São José de Ribamar.

A lenda ainda conta que muito próximo dali havia uma antiga aldeia chamada Anindiba dos Indígenas, atualmente município de Paço do Lumiar. Os moradores daquele lugar acharam que a imagem deveria ser removida da igrejinha e levada para Anindiba e ao cair da noite, sem que ninguém percebesse, eles transportaram a imagem de lá. Ao amanhecer a imagem não se encontrava mais em Anindiba, pois, misteriosamente, ela voltou à igrejinha de origem. E os moradores tornaram a repetir a transferência e colocaram pessoas a vigiar o santo. São José, entretanto, transformando seu cajado em luzeiro, desceu da Igreja de Anindiba e, protegido por anjos e santos, voltou a Ribamar. E o caminho por onde ele ia passando encheu-se de suaves rastros de luz. Só assim os moradores de Anindiba compreenderam que o santo queria permanecer em sua igrejinha, de frente para o mar. Tempos depois, quando da construção de uma nova igreja, resolveram fazê-la de frente para a entrada da cidade – mas as paredes da igreja várias vezes ruíram, até que os fiéis compreenderam que a igreja de São José de Ribamar deveria permanecer de frente para o mar, como encontra-se até hoje.

Fonte: Rádio Educadora



2º Momento – Retomando com as crianças sobre o que estamos estudando, a história de criação do município de São José de Ribamar, perguntar para elas o que acham de produzirmos uma Nuvem de Palavras de Amor para a cidade de São José de Ribamar de modo a demonstrar o nosso amor pela nossa cidade, e colocar a nuvem na parede do lado de fora da nossa sala para que todos possam ler nesse momento de festa? Discutir com elas se já viram uma nuvem de palavras, deixar que falem sobre o que acham que é. Sistematizar do que se trata.

4º Dia

1º Momento – Apresentar em slide, ou impresso uma para cada criança uma Nuvem de Palavras para fazerem a leitura silenciosa individual questionando “Do que trata esse texto?”

2º Momento – Oportunizar às crianças o momento de se expressarem a respeito de suas conclusões sobre o material lido, retomando a questão Do que trata o texto? É a hora da confrontação de ideias com os colegas.

3º Momento – Em seguida como síntese do significado do texto a/o professor/a realizará a proferição do texto, garantindo que todos tenham acesso ao sentido completo do texto, deixando claro para as crianças o conteúdo do mesmo, fazendo sistematizações depois da proferição, de que se trata de uma nuvem de palavras sobre algum assunto, informar qual é o assunto e ler as palavras, explicar porque tem umas maiores e outras menores. Devemos informar também que se trata de uma nuvem de palavras, caso nenhuma criança tenha dito.

5º Dia

1º Momento – Distribuir entre as crianças impressas várias nuvens de palavras (pode ser individualmente, ou em duplas) e a partir delas discutir com as crianças sobre o que não pode faltar em uma nuvem de palavras, a professora deve sistematizar em uma folha de papel 40kg as características de uma nuvem de palavras esclarecendo às crianças que como vamos produzir uma precisamos de apoio. Frase do Cartaz: O que não pode faltar em uma nuvem de palavras?

PRODUÇÃO DE TEXTOS

A partir daqui inicia o processo, o passo a passo para o trabalho com a Produção de texto. Atentem que tudo deve ser informado e decidido com as crianças, elas devem saber o que vai acontecer do começo ao final do desenvolvimento da sequência didática.

2º Momento – Retomando o combinado de produção da Nuvem de Palavras de Amor para São José de Ribamar dar início a produção da Nuvem, momento dos combinados de quem faz o que: a professora traz o papel 40kg, as tarjetas de papel colorido, coloca o título e assina – 1º Ano A – matutino, e as crianças, vão pensar em quais palavras podem expressar seu amor pela cidade para escrever nas tarjetas, se as crianças resolverem escrever frases, deixar, se faz uma nuvem de palavras e outra de frases.

3º Momento – Em uma roda de conversa discutir com as crianças qual o título da nossa nuvem de palavras. (Sugestões: O que sinto por minha cidade? Neste aniversário eu digo para minha cidade? Quando penso em Ribamar eu penso em: Ribamar eu.) É necessário ver o que as crianças vão dizer, elas precisam compreender o que queremos expressar naquela nuvem sentimentos, e com certeza a partir daí saberão ajudar a professora a dar o título.

6º Dia

1º Momento – As crianças em suas mesas devem pensar a palavra e escrever em seu caderno primeiro ou usar a caixa de catacteres para produzir a palavra e depois copiar no caderno, porque a mesma passará por revisão e só depois irá para a tarjeta.

2º Momento – Com a ajuda da professora as palavras passarão pela revisão coletiva no quadro branco de quem quiser, quem não quiser, corrige só com a professora, após a revisão elas irão caprichar e copiar a/s palavra/s em sua tarjeta para compor a nuvem.

7º Dia

1º Momento – Com a ajuda da professora todos irão montar do lado de fora da sala a Nuvem de palavras, e em seguida aguardar o horário do recreio para que todos possam ler a nuvem.

2º Momento - As crianças farão registros em seus cadernos de quantas pessoas leram a nuvem na hora do recreio e qual a opinião delas sobre a nuvem, perguntar a elas se gostaram, esta é a atividade avaliativa.

III - REFERÊNCIAS:

RÁDIO EDUCADORA. A lenda de São José de Ribamar. Disponível em:
<https://educadora560.com.br/historia-do-santuário-de-sao-jose-de-ribamar/>

LENDA DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR. Disponível na plataforma YouTube no link: Bing Vídeos

JOLIBERT, Josette et al. Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

Schneuwly, Bernard; Dolz, Joaquim e colaboradores. Gêneros Orais e Escritos na Escola. Campinas: Mercado de Letras, coleção das fases da linguística aplicada, 2004.



07 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Caderno Pedagógico trouxe propostas didáticas na Perspectiva Discursiva de Alfabetização para o Ensino do Ato de Ler, ele foi construído a partir da experiência em sala de aula com a colaboradora da pesquisa, Euliana Batista de Carvalho Melo, professora do 1º ano do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais.

A partir da realidade da escola lócus da pesquisa, que não muito distante de outras escolas, evidencia o quanto é imprescindível (re)pensar sobre a prática docente, entender quais são as bases teóricas que são defendidas e usadas pela (o) professora (or) nos permitiu compreender as práticas relacionadas a leitura e escrita das crianças do lócus da pesquisa, isso implica compreender a ação docente e agir sob eles na tentativa de oferecer uma outra possibilidade de alfabetizar, que neste caso, trata-se do ensino do ato de ler na perspectiva discursiva de alfabetização. É importante dar ênfase no trabalho da/o professora/or que necessita de uma posição de enfrentamento e entendimento a todo momento, em compreender a complexidade do processo de alfabetização.

Compreender os pressupostos teóricos que alicerçavam a prática docente da professora colaboradora por meio da entrevista narrativa e pesquisa de observação foi um divisor de águas para que pudéssemos sugerir como proposta didática a leitura e escrita na perspectiva discursiva. Para a participante da pesquisa, foi pensado no Caderno Pedagógico na Perspectiva Discursiva de Alfabetização para o Ensino do Ato de ler para produto educacional, como uma proposta didática discursiva para o 1º ano do Ensino Fundamental como caminho para subsidiar melhorias na prática docente no processo de alfabetização das crianças, tendo como alvo a formação de crianças leitoras, críticas e reflexivas.



REFERÊNCIAS

Arena, D.B O que entendemos por alfabetização humanizadora? 2020. Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br/o-queentendemos-por-alfabetizaçãohumanizadora/>. Acesso em: 10 set. 2023.

Arena, Dagoberto Buim. O ensino da ação de ler e suas contradições. Ensino em Revista, Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 237-247, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/8193/5210>. Acesso em: 13 jun. 2023.

Bajard, Élie. Da escuta de livros à leitura. São Paulo: Cortez, 2007.
 _____. A descoberta da língua escrita. São Paulo: Cortez, 2012.

Bakhtin, M (Volochínov, V. N.). Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 12. ed. Tradução de M. Lahud e Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.

Curto, L. M.; Murillo, M. M.; Teixidó, M. M. Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

Geraldi, João Wanderley. O texto na sala de aula. Cascavel: ASSOESTE, 1997.

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

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

Smolka, Ana Luiza Bustamante. A Concepção de Linguagem como Instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal. Cognição e Linguagem. Temas de Psicologia. Ribeirão Preto. vol.3 nº. 2, ago, 1995. Disponível em:http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413389X19950002_00003 Acesso em: em 21 jan 2022.



SOBRE A AUTORA

Rayannie Mendes de Oliveira

É Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica - PPGEEB da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Especialista em Educação Especial e Inclusiva (Uniasselvi). Professora e pesquisadora Graduada em Pedagogia pela Faculdade Pitágoras.

Atualmente é professora substituta do Departamento do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Possui experiência na área da Educação Básica como professora da Educação Infantil e Ensino Fundamental- Anos Iniciais. É membra associada da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES. Integra o Grupo de Pesquisa em Ensino da Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - GruPELPAI-UFMA. Tem Interesse nas áreas relacionadas a Educação Infantil, Educação Inclusiva, Educação Ambiental, Educação Tecnológica, Alfabetização na perspectiva Discursiva de Linguagem, e Formação de Professores.

SOBRE A ORIENTADORA



Vanja Maria Dominices Couiinho Fernandes

É doutora (2011) e mestra em Educação (2001) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho- UNESP - Campus de Marília-SP. É graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (1996). Atualmente é Professora Adjunta II da Universidade Federal do Maranhão. Coordenadora e Professora Permanente do PPGEEB - Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica/Mestrado Profissional/UFMA.

Coordena o Grupo de Pesquisa em Ensino da Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - GruPELPAI. Tem experiência na área de Educação, em docência, direção e coordenação pedagógica na educação básica, além de docência e coordenação em curso e de programa de formação de professores para a educação básica no ensino superior, atuando nas Licenciaturas e no curso de Pedagogia, nas seguintes áreas: formação de professores, currículo, alfabetização, metodologia do ensino da matemática, de ciências e de língua portuguesa, pesquisa educacional, estágios e educação de jovens e adultos. Realiza pesquisas nas áreas de formação de professores alfabetizadores e ensino de língua materna.

ANEXOS

ANEXO A: Ofício 113/2022 da Secretaria Adjunta de Ensino da Prefeitura de São José de Ribamar



PREFEITURA DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO

OFICIO Nº 113/2022

São José de Ribamar, 19 de dezembro de 2022.

À Senhora

[Redacted]

[Redacted]

ASSUNTO: SOLICITAÇÃO DE PESQUISA

Prezado Senhora,

Dirijo-me a Vossa Senhoria, para comunicar que a aluna **RAYANNIE MENDES DE OLIVEIRA**, estudante do curso Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão, sob matrícula de Nº 2021107352 para desenvolver sua pesquisa de Mestrado na escola acima supracitada. Segue em anexo a carta de apresentação para a realização da pesquisa

Aproveitamos o ensejo para renovar votos de estima e elevada consideração

Atenciosamente,

Maria das Graças Rêbela Amaral
Maria das Graças Rêbela Amaral
Secretaria Adjunta de Ensino

ANEXO B – Carta de Apresentação para Pesquisa de Campo



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

CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO

Prezada Senhora Profa. **Conceição Leite**,
Secretária Municipal de Educação do Município de São José de
Ribamar/MA

Vimos por meio desta apresentar-lhe o/a estudante **RAYANNIE MENDES DE OLIVEIRA** regularmente matriculado/a no **Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica** da Universidade Federal do Maranhão, sob matrícula de Nº **2021107352** para desenvolver sua pesquisa de Mestrado intitulada **“O ENSINO DO ATO DE LER NA SALA DE AULA: uma experiência discursiva no 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede pública do município de São José de Ribamar- MA”**.

Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização da citada pesquisa nesta renomada unidade educacional de modo que o/a referido/a estudante possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e/ou 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 e esclarecido 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, 05 de novembro de 2022.

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