



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

EDILENE DE JESUS FURTADO FERREIRA VIEIRA

**O ENSINO DA LEITURA E A PERSPECTIVA DISCURSIVA
DE LINGUAGEM: Implicações para a formação
leitora das crianças do 2º ano do
ensino fundamental**



SÃO LUÍS
2024

EDILENE DE JESUS FURTADO FERREIRA VIEIRA

O ENSINO DA LEITURA E A PERSPECTIVA DISCURSIVA DE LINGUAGEM:
implicações para a formação leitora de crianças do 2º ano do ensino fundamental

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

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Hercília Maria de Moura Vituriano.

São Luís
2024

Imagens da Capa:

Design criado pela pesquisadora e diagramadora através do Adobe Illustrator com uso de desenhos infantis retirados do site www.br.freepik.com. As imagens fazem parte do arquivo pessoal da pesquisadora e a figura da Pirâmide representa um símbolo histórico da comunidade onde a escola pesquisada está inserida.

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Vieira, Edilene de Jesus Furtado Ferreira.

O Ensino da Leitura e A Perspectiva Discursiva de Linguagem:
Implicações Para A Formação Leitora de Crianças do 2º Ano do Ensino
Fundamental / Edilene de Jesus Furtado Ferreira Vieira. - 2024.

227 p.

Orientador(a): Hercília Maria de Moura Vituriano. Dissertação
(Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Gestão de Ensino da Educação Básica/CCSO, Universidade Federal do
Maranhão, São Luís, 2024.

1. Anos Iniciais. 2. Linguagem. 3. Ensino de Leitura.
4. Concepção Discursiva. I. Vituriano, Hercília Maria de
Moura. II. Título.

Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

EDILENE DE JESUS FURTADO FERREIRA VIEIRA

O ENSINO DA LEITURA E A PERSPECTIVA DISCURSIVA DE LINGUAGEM:
implicações para a formação leitora de crianças do 2º ano do ensino fundamental

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

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Hercília Maria de Moura Vituriano.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a. Hercília Maria de Moura Vituriano (Orientadora)
Doutora em Educação (PPGEEB)

Prof.^a Dr.^a. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes (1ª Examinadora)
Doutora em Educação (PPGEEB)

Prof.^a Dr.^a. Sandra Aparecida Pires Franco (2ª Examinadora)
Doutora em Letras - PPEdu/UEL (Avaliadora Externa)

Prof.^a Dr.^a. Cristiane Dias Martins da Costa (1ª Suplente)
Doutora em Educação (PPGEEB)

Prof.^a Dr.^a. Maria do Socorro Estrela Paixão (2ª Suplente)
Doutora em Educação (PPGE/UEMA)

Aos professores/as alfabetizadores/as que se encontram nos anos iniciais do ensino fundamental, que têm vivenciado em seus contextos educacionais situações cada vez mais desafiadoras e também às crianças que se encontram nessa etapa da escolarização, a qual será base para as demais e que merecem viver seus modos de aquisição da leitura e escrita de maneira significativa, que seus conhecimentos sejam valorizados nesse processo e que as interações que aconteçam ora com seus pares ora com os docentes sejam recursos de ampliação dos processos discursivos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pois sem Ele não teria chegado até aqui, nem aprendido tanto com tamanha oportunidade, por ter colocado pessoas certas nessa trajetória, que me fortaleceram para que eu não desistisse no percurso.

À minha mãe, Maria Madalena Furtado Ferreira, que, com sua garra, me ensinou a batalhar e lutar por meus objetivos, por sempre ter uma palavra de incentivo diante dos desafios que chegavam e pelas orações diárias que me garantiram a vitória.

Ao meu pai, Edmilson Maciel Ferreira, que tanto me ajudou na logística com meus filhos, pois era quem os conduzia à escola enquanto eu assistia as aulas presenciais do Mestrado. Dessa maneira, foi determinante para eu finalizar essa etapa de estudos. Aos meus irmãos, Emmanoel e Edileno, e à minha irmã Emmanuela, pela eterna parceria e confiança.

Ao meu esposo, Radameas Santos Vieira, que me apoiou desde o início, sempre me motivando e aconselhando a não desistir, mesmo com todos os obstáculos que encontrava no caminho. Por me ajudar a sempre deixar meu ambiente de estudo apropriado para dias e noites de leitura e muita escrita.

Aos meus filhos, Gabriel Levi e Abraão Levi, pela paciência e apoio, por compreenderem a dedicação que precisava dar a esse momento de estudo, por algumas vezes não poder estar com eles em eventos especiais, já que tinha que priorizar a finalização dessa etapa de escrita.

Aos estudantes dos anos iniciais, em especial estudantes do 1º e 2º anos do ensino fundamental, que criaram em mim a necessidade de continuar aluna, de estudar e buscar a fundo compreender as práticas de leitura a partir da perspectiva discursiva, favorecendo meu crescimento como pesquisadora, professora e formadora de professores/as alfabetizadores/as.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Hercília Maria de Moura Vituriano, que aceitou e aprovou meu projeto no processo seletivo e esteve junto comigo nesse momento reflexivo de leitura e escrita, orientando-me de maneira acolhedora. Agradeço pela confiança, pela orientação paciente e por toda dedicação durante o processo de escrita.

À coordenação e vice-coordenação do Curso de Pós-Graduação em Gestão da Educação Básica – PPGEEB, que sempre nos motivaram a continuar e concluir as etapas do Mestrado, mesmo diante de tantos desafios enfrentados.

Aos integrantes do Grupo de Estudo e pesquisa em ensino da leitura escrita e formação docente - GELEF, pois me proporcionaram muito aprendizado pelas trocas de conhecimento que lá ocorriam e onde tive algumas referências de colegas pesquisadores/as que realizaram um percurso de estudo brilhante.

À minha amiga e companheira de trabalho, Magali Dias, que me apoiou e incentivou a não desistir de passar neste Mestrado Profissional e por ter me dado um insight na construção do Produto Educacional. À companheira do Mestrado Profissional da Universidade Federal do Maranhão, da turma 2022, Andrea Caroline, que também dividiu comigo os momentos de dedicação de escrita à dissertação e que se mostrou à disposição para ajudar no que fosse necessário.

Às professoras dos anos iniciais da Unidade Escolar Básica Professor João de Souza Guimarães da rede municipal de São Luís, que serviram de incentivo no processo de continuação e conclusão da dissertação deste Mestrado profissional.

Aos colegas de trabalho da Supervisão de Regime de Colaboração (SUPER/SEDUC) que ampliaram meu processo de estudo acerca das metodologias de leitura na alfabetização, contribuindo assim no Regime de formação continuada de formadores/as do território maranhense.

À coordenadora dos Anos Iniciais da SEMED do município de Raposa, Ana Jéssica Barbosa, que prontamente concordou e autorizou que a pesquisa fosse realizada na Unidade Integrada Professora Maria Reis Trindade, localizada no bairro da Pirâmide.

À gestora da escola, Marta Cleia Pinheiro Menezes Lemos, coordenadora pedagógica e às professoras alfabetizadoras, que me acolheram e aceitaram de antemão que a pesquisa fosse feita na escola e por terem mostrado disponibilidade e interesse no objeto de estudo apresentado.

Enfim, a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, auxiliaram-me nesta etapa de estudo, pesquisa e escrita.

RESUMO

Esta pesquisa insere-se no âmbito do mestrado profissional, do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Desenvolve-se a partir do seguinte problema: que pressupostos da perspectiva discursiva de linguagem podem subsidiar a organização de situações de ensino da leitura em turmas do 2º ano do ensino fundamental em uma escola da rede municipal de Raposa-MA? Definimos como objetivo geral: compreender a partir da perspectiva discursiva de linguagem, pressupostos para subsidiar a organização de situações de ensino da leitura em turmas do 2º ano do ensino fundamental na Unidade Integrada Maria Rosa Reis Trindade localizada no município de Raposa-MA, materializados, por meio de um livro de narrativas docentes, orientador da prática pedagógica nesse contexto. Como objetivos específicos, definimos: situar as concepções de linguagem, leitura e texto, situando o processo de ensino da leitura a partir da concepção discursiva de linguagem; evidenciar as concepções de linguagem, de leitura e texto das professoras colaboradoras e como se relacionam com as práticas de ensino da leitura em sala de aula; identificar as possibilidades e desafios para organização das práticas de ensino da leitura a partir das relações entre a concepção discursiva de linguagem e as orientações dos documentos curriculares oficiais (BNCC e DCTMA); produzir, a partir dos pressupostos da concepção discursiva de linguagem um livro de narrativas docentes para subsidiar o processo de ensino da leitura em turmas do 2º ano do ensino fundamental em uma escola municipal de Raposa-MA. Quanto ao percurso metodológico, a pesquisa se organizou da seguinte forma: quanto à natureza, como uma pesquisa de intervenção em educação. O tratamento qualitativo dos dados e os procedimentos consubstanciaram-se nas bases da pesquisa formação do tipo colaborativa. Esta pesquisa se ancora em alguns pressupostos teóricos de Bakhtin/Volochinov (2006), para compreensão do processo discursivo e dialógico da linguagem. Sobre as práticas de leitura, dialogamos com as fontes primárias dos estudos de Bajard (2021), Curto, Morillo e Teixidó (2000), Geraldi (2011), Jolibert (1994, 2006) e Smolka (1988). Outras fontes secundárias são mobilizadas para análise do objeto em questão. Nossos achados sinalizam que a concepção discursiva de linguagem apresenta perspectivas específicas para a constituição de práticas de ensino da leitura como processo de compreensão de textos, para um ensino contextualizado no qual a criança aprende atribuindo sentido a linguagem escrita visto que o trabalho se efetiva em sala de aula considerando os textos em seus contextos reais de produção e em seus usos sociais. Por sua vez a criança aprende para desenvolver as suas capacidades humanas e a leitura é um instrumento cultural fundamental para esse processo. Para tanto, o produto educacional elaborado a partir dessa dissertação visa contribuir com a prática docente, para o ensino da leitura, fundamentada nessa concepção de linguagem.

Palavras-chave: Anos Iniciais. Linguagem. Ensino de leitura. Concepção Discursiva.

ABSTRACT

This research is part of the professional master's degree, of the Postgraduate Program in Basic Education Teaching Management, at the Federal University of Maranhão – UFMA. It develops from the following problematizing question: what assumptions from the discursive perspective of language can support the organization of reading teaching situations in 2nd year elementary school classes in a municipal school in Raposa-MA? We define as a general objective: to understand, from the discursive perspective of language, assumptions to support the organization of reading teaching situations in 2nd year elementary school classes, materialized, through a book of teaching narratives, guiding pedagogical practice in this context. As specific objectives, we define: situate the conceptions of language, reading and text, situating the process of teaching reading from the discursive conception of language; highlight the conceptions of language, reading and text of the collaborating teachers and how they relate to the practices of teaching reading in the classroom; identify the possibilities and challenges for organizing reading teaching practices based on the relationships between the discursive conception of language and the guidelines of official curricular documents (BNCC and DCTMA); produce, based on the assumptions of the discursive conception of language, a book of teaching narratives to support the process of teaching reading in 2nd year elementary school classes at a municipal school in Raposa-MA. Regarding the methodological path, the research was organized as follows: in terms of nature, as intervention research in education. The approach is qualitative and the procedures are based on collaborative action research. This research is anchored in some theoretical assumptions of Bakhtin/Volochinov (2006), to understand the discursive and dialogic process of language. Regarding reading practices, we dialogue with the primary sources of studies by Bajard (2021), Curto, Morillo and Teixidó (2000), Geraldi (2011), Jolibert (1994, 2006) and Smolka (1988). Other secondary sources are mobilized to analyze the object in question. Our findings indicate that the discursive conception of language presents specific perspectives for the constitution of reading teaching practices as a process of understanding texts, for a contextualized teaching in which the child learns by attributing meaning to written language since the work takes place in the classroom class considering texts in their real contexts of production and their social uses. In turn, the child learns to develop their human capabilities and reading is a fundamental cultural instrument for this process. To this end, the educational product created from this dissertation aims to contribute to teaching practice, for teaching reading, based on this conception of language.

Keywords: Early years; Language; teaching reading; Discursive Conception.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fachada da escola - Locus da pesquisa	58
Figura 2 - Pátio da Unidade Integrada Maria Rosa Reis Trindade	60
Figura 3 - Turma 2º ano “A” e Turma 2º ano “B”	61
Figura 4 - Professora P1 e P2, respectivamente, fazendo leitura do texto em voz alta	74
Figura 5 - Trecho da fábula a cigarra e a formiga no livro didático da escola	77
Figura 6 - Texto “Era uma vez uma bruxa”	78
Figura 7 - Atividade para interpretação de texto	79
Figura 8 - Atividade de construção de frases	79
Figura 9 - Atividade com construção de palavras	79
Figura 10 - Atividade para completar com fonemas vocálicos	79
Figura 11 - Registro da Acolhida do 1º Encontro	85
Figura 12 - Card da primeira sessão reflexiva	88
Figura 13 - Professoras fazendo leitura das obras de arte	90
Figura 14 - Professoras construindo as filipetas com as concepções	90
Figura 15 - Painel com concepções de linguagem	92
Figura 16 - Painel com concepções de leitura	93
Figura 17 - Painel com concepções do Texto	94
Figura 18 - Slides sobre a trajetória histórica do ensino de língua portuguesa no Brasil	94
Figura 19 - Avaliação da 1ª sessão reflexiva	95
Figura 20 - Professoras participantes da 2ª sessão reflexiva	96
Figura 21 - Atividades usadas na 2ª sessão reflexiva para apontar elementos da perspectiva discursiva	99
Figura 22 - Professoras construindo proposta de atividade com uso do gênero textual	100
Figura 23 - Socialização da atividade proposta pelas professoras	101
Figura 24 - Cartazes com as propostas de atividades usando o gênero textual	101
Figura 25 - Registro da Avaliação da 2ª sessão reflexiva	102
Figura 26 - Slide sobre concepção de linguagem na BNCC	104
Figura 27 - Slide sobre concepção de linguagem no DCTMA	104
Figura 28 - Slide sobre aspectos do percurso linguístico-discursivo	105

Figura 29 - Slide sobre o que considerar numa atividade de leitura na perspectiva discursiva	106
Figura 30 - Professoras na construção da atividade proposta da 3ª sessão	107
Figura 31 - Slide com orientação para atividade de desafios e possibilidades	107
Figura 32 - Dinâmica da brincadeira “passa a bola” e construção do texto fatiado, respectivamente	110
Figura 33 - Ampliação das possibilidades e desafios para o ensino de leitura	112
Figura 34 - Slide da 4ª sessão – elementos identificados na atividade 5 “Carta”	113
Figura 35 - Elementos que colaboram para uma prática discursiva 1	114
Figura 36 - Elementos que colaboram para uma prática discursiva 2	115
Figura 37 - Professoras sistematizando o estudo da 4ª sessão	117
Figura 38 - Slide da 5ª sessão – Conceito de sequência didática	120
Figura 39 - Professoras pesquisando sobre etapas da Sequência Didática	122
Figura 40 - Avaliação do dia da 5ª sessão reflexiva	123
Figura 41 - Professoras participando da cantiga de roda “tindolelê”	125
Figura 42 - Slide da 6ª sessão – Como o texto está chegando na sala de aula?	126
Figura 43 - Protocolo da descoberta do texto	127
Figura 44 - O que é leitura?	127
Figura 45 - Quatro etapas fundamentais durante a leitura	128
Figura 46 - Professoras reunidas em trio para construção da sequência didática	129
Figura 47 - Capa do produto educacional	133

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trabalhos pré-selecionados sobre leitura na perspectiva discursiva entre 2018 e 2021	19
Quadro 2 - Os textos e seus objetivos da leitura	44
Quadro 3 - Escrevemos e lemos para quê?	44
Quadro 4 - Objetivo de aprendizagem sobre formação do leitor	49
Quadro 5 - Dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão da língua	50
Quadro 6 - Processo de construção da pesquisa colaborativa	57
Quadro 7 - Passos da Entrevista Narrativa	63
Quadro 8 - Cronograma das sessões reflexivas	86
Quadro 9 - Síntese da pauta da 1ª sessão reflexiva	88
Quadro 10 - Concepções de linguagem, leitura e texto construídas pelas professoras participantes da sessão reflexiva	91
Quadro 11 - Síntese da pauta da 2ª sessão reflexiva	97
Quadro 12 - Síntese da pauta da 3ª sessão reflexiva	103
Quadro 13 - Lista de possibilidades e desafios encontrados na atividade do livro didático do 2º ano do ensino fundamental	108
Quadro 14 - Quadro de avaliação da terceira sessão reflexiva	109
Quadro 15 - Síntese da pauta da 4ª sessão reflexiva	109
Quadro 16 - Leitura/escuta e seus objetos de conhecimento	116
Quadro 17 - Quadro de sistematização com os desafios e possibilidades	117
Quadro 18 - Quadro resumo da 5ª sessão reflexiva	119
Quadro 19 - Etapas da sequência didática	121
Quadro 20 - Quadro resumo da 6ª sessão reflexiva	124
Quadro 21 - Sequência didática	130

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCTMA	Documento Curricular do Território Maranhense
EN	Entrevista Narrativa
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPGEEB	Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica
SEAMA	Sistema de Avaliação do Estado do Maranhão
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
PE	Produto Educacional
P1	Professora colaboradora 1
P2	Professora colaboradora 2

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E SEUS DESDOBRAMENTOS HISTÓRICOS E TEÓRICOS	25
2.1 As concepções de linguagem e a organização da língua portuguesa e de seus objetos de ensino	25
2.2 Concepções de linguagem e suas implicações para o ensino da leitura na escola	30
2.3 Concepção de linguagem, leitura e texto a partir da teoria do círculo de Bakhtin	33
3 ENSINO DA LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: pressupostos a partir da perspectiva discursiva de linguagem	38
3.1 Ensino da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental: definindo percursos metodológicos discursivos	38
3.2 Ensinar o ato de ler para crianças do 2º ano do ensino fundamental: desafios a partir da perspectiva discursiva e do currículo oficial – BNCC/ DCTMA	47
4 A TESSITURA METODOLÓGICA DA PESQUISA	53
4.1 A pesquisa situada a partir da sua natureza, abordagem e procedimentos	54
4.2 Contexto e Sujeitos colaboradores da pesquisa	58
4.3 Formas de geração e análise de dados	61
5 O ENSINO DA LEITURA E A PERSPECTIVA DISCURSIVA DE LINGUAGEM: o diálogo e as discussões colaborativas no contexto da investigação	66
5.1 Delineando trajetórias: histórias pessoais, acadêmicas e profissionais das professoras colaboradoras	67
5.2 As professoras colaboradoras e suas concepções sobre Linguagem, Leitura e Texto: um diagnóstico da realidade	69
5.3 Como as professoras colaboradoras têm organizado e desenvolvido o ensino da leitura e quais são os elementos norteadores de suas práticas?	72
5.4 Os documentos curriculares oficiais – BNCC e DCTMA como orientadores das práticas de ensino da leitura	80

5.5 Sessões formativas: espaços de trocas e ressignificação das práticas docentes por meio das reflexões	82
5.5.1 Apresentação da pauta formativa e as sessões reflexivas	83
5.6 O Livro de narrativas e sua forma lúdica de sistematização dos processos de leitura a partir da perspectiva discursiva de linguagem	132
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS	138
APÊNDICES	145
APÊNDICE A – PAUTA DO ENCONTRO DE APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE PESQUISA À EQUIPE GESTORA E PROFESSORAS COLABORADORAS	146
APÊNDICE B – QUESTÕES DIRECIONADORAS PARA A PRODUÇÃO DAS NARRATIVAS	149
APÊNDICE C – PAUTA DA 1ª SESSÃO REFLEXIVA	151
APÊNDICE D – PAUTA DA 2ª SESSÃO REFLEXIVA	152
APÊNDICE E – PAUTA DA 3ª SESSÃO REFLEXIVA	153
APÊNDICE F – PAUTA DA 4ª SESSÃO REFLEXIVA	154
APÊNDICE G – PAUTA DA 5ª SESSÃO REFLEXIVA	155
APÊNDICE H – PAUTA DA 6ª SESSÃO REFLEXIVA	156
APÊNDICE I: MODELO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA ADAPTADA	157
APÊNDICE J – PRODUTO EDUCACIONAL	158
ANEXOS	208
ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA A PESQUISA DE CAMPO	209
ANEXO B – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	210
ANEXO C - NARRATIVAS DAS PROFESSORAS COLABORADORAS	212
ANEXO D – ATIVIDADES USADAS NA 2ª SESSÃO REFLEXIVA PARA APONTAR ELEMENTOS DA PERSPECTIVA DISCURSIVA	213
ANEXO E – ATIVIDADES USADAS NA 3ª SESSÃO	216
ANEXO F – SEQUÊNCIA DIDÁTICA CONSTRUÍDA PELAS PROFESSORAS COLABORADORAS NA 6ª SESSÃO	224

1 INTRODUÇÃO

Ensinar a ler no Brasil constitui-se um desafio. Há um número significativo de crianças que não conseguem aprender a ler nos primeiros anos de escolarização. Conforme pesquisa do Ministério da Educação (Brasil, 2023), realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e publicada em maio de 2023, os resultados mostram que apenas quatro (4) em cada dez (10) estudantes do 2º ano do ensino fundamental conseguem ler e escrever.

Os dados revelaram ainda uma queda expressiva nos resultados nos últimos anos. Em 2019, um percentual de 39,7% das crianças matriculadas nos dois primeiros anos do ensino fundamental não eram alfabetizadas. Em 2021, esse número chegou a 56,4%, ultrapassando o número de alfabetizados, que representa 43,6% dessas crianças. Ou seja, o número de não alfabetizados aumentou, no entanto, não podemos desconsiderar o contexto pandêmico da COVID-19¹ que atingiu todo o planeta em seus diferentes setores, inclusive o da educação.

A pesquisa intitulada “Alfabetiza Brasil²”, que avalia os níveis de aprendizagem das crianças no ciclo de alfabetização - 1º e 2º anos do ensino fundamental – aponta que em meio a essa problemática é preciso garantir uma formação de qualidade aos professores alfabetizadores, visto que professores/as bem formados/as é uma das condições para que as práticas pedagógicas se efetivem de forma qualitativa nas aprendizagens em sala de aula.

Para que a aprendizagem da leitura possa se concretizar, garantindo às crianças o direito de ler e de escrever com autonomia nessa etapa da educação básica – 2º ano do ensino fundamental, Mortatti (2004) destaca que o exercício pleno da cidadania passa pela aprendizagem da leitura. Isso implica também desenvolvimento humano para a pessoa e ainda para o desenvolvimento econômico do país.

¹ De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), a COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 e tem como principais sintomas febre, cansaço e tosse seca. Em 26 de novembro de 2021, a OMS designou a variante da COVID-19 B.1.1.529 como uma variante de preocupação denominada Ômicron. Conforme alguns especialistas, o impacto negativo de não frequentar a escola será perceptível nos dias de hoje e ainda em dias vindouros, a educação foi fortemente afetada. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/15-9-2021>

² A Pesquisa Alfabetiza Brasil foi realizada em 2023 pelo Inep para determinar o ponto de corte que indica a alfabetização de uma criança ao final do 2º ano do ensino fundamental. Ver mais detalhes no site: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/alfabetiza-brasil/a-pesquisa>

Saber ler e escrever, saber utilizar a leitura e a escrita nas diferentes situações do cotidiano são, hoje, necessidades tidas como inquestionáveis tanto para o exercício pleno da cidadania, no plano individual, quanto para a medida do nível de desenvolvimento de uma nação, no nível sociocultural e político (Mortatti, 2004, p. 15).

Dessa forma, precisamos compreender como desenvolver práticas de ensino na escola com as quais as crianças possam aprender a ler e escrever, ou seja, possibilitando que façam usos sociais da língua em diferentes situações da vida. Entretanto, construir práticas pedagógicas nessa direção é desafiador e requer estudos, pesquisas e investimento em diferentes frentes e variáveis que interferem neste processo.

Considerando essas questões o desenvolvimento dessa pesquisa visa a investigação dos processos relativos ao ensino da leitura com as crianças a partir de uma concepção de linguagem discursiva a qual concebe o ser humano e seu discurso em contexto social como centralidade nos processos de uso da língua e de seus objetos de conhecimento – no caso deste estudo, a leitura constitui-se como um dos objetos de conhecimento da língua.

Discutir a leitura e seu processo de ensino para as crianças que estão no 2º ano do ensino fundamental requer, situar essa discussão mobilizando questões sobre as especificidades do processo de aprendizagem da criança nos primeiros anos de escolarização. Para tanto, no que se refere a esse aspecto, buscamos um referencial que se alinha à concepção de linguagem assumida nesta pesquisa, a saber: a concepção de linguagem como interação e seus desdobramentos para situar as discussões sobre ensino de leitura na perspectiva discursiva.

Dessa forma, a linguagem como interação e a perspectiva discursiva se fundamentam na teoria linguística da enunciação, que tem suas bases nas teorizações de Mikhail Bakhtin, filósofo e linguista que contribuiu para a teoria da linguagem, ao defender que a linguagem é um fenômeno social e histórico, que não pode ser compreendido isoladamente. Desse modo, Bakhtin (2003, p. 114) destaca a importância do contexto social e histórico na compreensão da linguagem: “[...] qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata”. A linguagem é social, porque é instrumento criado pelo homem com finalidade humanizadora, que promove interação, interlocução, discursividade entre sujeitos.

Entendendo a importância do desenvolvimento de práticas de ensino da leitura que promovam, o encontro da criança com a língua em contexto, emergiram nossas inquietações sobre o processo de aprendizagem da criança acerca da linguagem escrita, especialmente da leitura. Tais inquietações emergiram em diferentes contextos, entres os quais destacamos, o trabalho desenvolvido por nós, como formadora no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)³ nos anos de 2014 a 2017. Nessa atuação foi possível constatar que os(as) professores(as) alfabetizadores(as) precisavam de orientações, em relação à compreensão de como as crianças se apropriam da linguagem escrita, ou seja, em como ressignificar os modos de organizar as práticas pedagógicas que possam contribuir para uma aprendizagem significativa das crianças, especialmente em como desenvolver a sua capacidade leitora, além de pensar a relação de ensino como o lugar de práticas de linguagem e, a partir delas, promover a interação e reflexão dos usos sociais da leitura e escrita (Geraldi, 1996).

Além das inquietações como formadora, surgiram também algumas dúvidas devido à nossa condição atual de professora dos anos iniciais do ensino fundamental, mais precisamente com as crianças do ciclo de alfabetização – 1º e 2º anos do ensino fundamental, na rede municipal de São Luís- MA. Desde o ano de 2018 começamos a trabalhar diretamente com esse público, e muitos desafios se apresentaram. A princípio, experimentamos o sentimento de um trabalho docente muito individualizado e sem um referencial teórico de base consistente, que ajudasse a justificar nossas escolhas metodológicas. Percebemos com preocupação que as crianças concluem o ciclo de alfabetização sem ter desenvolvido as capacidades básicas de leitura previstas para esse momento de sua formação.

Sabemos que há diferentes variáveis que interferem nesse processo, dentre as quais uma base teórico-metodológica consistente para situar o trabalho docente do professor em sala de aula. Por vezes, práticas descontextualizadas ainda se fazem

³O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC - foi um programa do Ministério da Educação (MEC) que contou com a participação articulada entre Governo Federal, governos estaduais e municipais e do Distrito Federal, dispostos a mobilizar esforços e recursos na valorização dos professores e das escolas, cujo objetivo foi a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, até o 3º ano do Ensino Fundamental, de todas as crianças das escolas municipais e estaduais, urbanas e rurais, brasileiras. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/pnaic-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa/>

presentes em sala de aula, ocasionadas por falta de uma formação que proporcione uma base teórica para pensar e ressignificar a prática.

Vários questionamentos nos fazem repensar sobre a necessidade de ressignificação da prática pedagógica referente ao ensino da língua e de seus objetos de ensino, perguntamos então: o que temos feito e quais referenciais teórico-metodológicos temos utilizado para fundamentar o processo de ensino e aprendizagem da leitura com as crianças? Como temos planejado as situações de ensino e com que finalidade?

Esses questionamentos nos impulsionaram a compreender os desafios e perspectivas que fazem parte da prática de ensino e aprendizagem da leitura no contexto dos anos iniciais, mais precisamente no contexto do 2º ano do ensino fundamental, local de nossa atuação. Assim, adentramos no Mestrado profissional em Gestão de Ensino de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), buscando respostas e perspectivas para pensar nos desafios vivenciados na escola. Entendemos que, por meio da pesquisa acadêmica, é possível construir caminhos mais consistentes para pensar a prática pedagógica e contribuir com mudanças em nossa atuação e de outros profissionais que, como eu, buscam transformar os processos de ensinar e aprender na escola.

Desde o ano de 2022, temos buscado situar e problematizar o nosso objeto a partir de pesquisas que se alinham às nossas bases teóricas, da Filosofia da linguagem bakhtiniana, dos processos de aprendizagem da criança, da abordagem interacionista, que fornece elementos para pensar em trajetórias para o tratamento didático do trabalho pedagógico com a língua. Um primeiro movimento foi o de revisitar as produções acadêmicas sobre o tema/objeto de pesquisa, para compreender o que podemos fazer para contribuir com as investigações na área.

Para compreendermos sobre o que tem sido pesquisado sobre o nosso objeto de estudo nos últimos anos, verificamos algumas dissertações da plataforma Sucupira da Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do banco de dados do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica - PPGEEB/UFMA, porém nos voltamos a esta segunda pois nela encontramos trabalhos que se aproximavam mais do nosso objetivo geral.

Por meio desta análise, em torno da pesquisa sobre o nosso objeto, buscamos entender o que foi analisado, o que ainda requer ser ampliado e o que tem sido escrito

acerca das práticas de ensino da leitura na perspectiva discursiva de linguagem, por onde estão se movendo os interesses investigativos. Buscamos assim a compreensão acerca dos caminhos que teremos que percorrer em nossa investigação sobre o ensino da leitura no 2º ano do ensino fundamental.

A consulta foi realizada entre os meses de junho a agosto de 2023, em que consideramos alguns trabalhos dos últimos seis anos. Fizemos um mapeamento articulado com base nos seguintes descritores: “leitura na perspectiva discursiva, concepções de linguagem e leitura na perspectiva interacionista, ensino e práticas de leitura nos anos iniciais, e texto como unidade de ensino da leitura”. Para a construção do quadro, consideramos os seguintes elementos: título da dissertação, autor, ano, programa, local, objetivo e conclusões, o qual segue abaixo para melhor visualização.

Quadro 1 - Trabalhos pré-selecionados sobre leitura na perspectiva discursiva entre 2018 e 2021

Título da Dissertação/ Programa	Autora /ano/	Objetivo Temática Central	Conclusões
A LEITURA E A ESCRITA COMO ATOS INTERDISCURSIVOS PPGEEB / UFMA	Noyra Melônio da Fonseca 2018	Desenvolver uma intervenção pedagógica no 2º ano do Ciclo de Alfabetização em uma escola da Rede Pública Municipal de Raposa, tendo em vista o ensino da linguagem escrita como um processo interdiscursivo.	Percebeu-se que as crianças se apropriaram de alguns gêneros textuais trabalhados, pois já compreendiam o seu uso, bem como os reconheciam em diferentes situações.
LEITURA, ENCONTRO COM OS (AS) OUTROS (AS): processos dialógicos no ato de ler PPGEEB / UFMA	Kátia Cilene Amorim Gomes 2018	Compreender como a professora do 2º ano do Ciclo de Alfabetização da UEB Justo Jansen, escola da Rede Municipal de Ensino de São Luís – MA desenvolve o ensino da leitura, visando à implementação/efetivação de uma proposta de intervenção com o objetivo de melhoria das práticas de ensino de leitura.	As conclusões revelaram que, quando o ensino da leitura percorre o caminho do trabalho com os gêneros do discurso, portanto, em uma perspectiva dialógica, os(as) alunos(as) avançam em suas aprendizagens, evoluindo da leitura meramente pautada na decodificação para um processo de construção de sentido do texto lido.

Práticas de leitura numa perspectiva dialógica no ciclo de alfabetização: a Unidade de Educação Básica Poeta Gonçalves Dias PPGEEB / UFMA	Solange Cristina Campos de Jesus 2021	Verificar as práticas de leitura desenvolvidas pelas professoras do Ciclo de Alfabetização em colaboração com a coordenadora pedagógica para a formação inicial de leitores na Unidade de Educação Básica Poeta Gonçalves Dias, com vistas à elaboração de um Caderno de Sugestões Metodológicas	Conclui-se que as práticas de leitura presentes nas turmas de alfabetização ainda estão arraigadas no ensino dos micros aspectos da língua com ênfase na relação grafemas e fonemas, apesar do uso de gêneros textuais diversificados, desvinculando-se das práticas de leitura presentes na escola a importância das crianças vivenciarem leituras que privilegiem o sentido nos textos por meio de estratégias de compreensão leitora; organização de momentos que permitam às crianças participarem de situações reais do uso dos gêneros textuais que circulam socialmente.
---	--	--	---

Fonte: dados sistematizados pela pesquisadora (2023).

A partir da análise desses estudos/pesquisas, compreendemos que há muitos reveses em relação ao ensino da leitura em turmas do 2º ano, mais precisamente no contexto do ciclo de alfabetização. A análise realizou-se a partir da leitura e síntese do material encontrado. Foi efetuada, a princípio, uma busca, partindo dos resumos, e no segundo momento, identificando as bases das conclusões desses estudos.

Ao colocar como prioridade trabalhos que considerassem a perspectiva discursiva de linguagem para compreender o ensino da leitura no 2º ano do ensino fundamental, constatamos que esses trabalhos atendiam ao nosso critério, pois defendiam a organização do ensino do ato de ler a partir de textos reais, que circulam socialmente. Desse modo, dialogavam com nossos pressupostos teóricos de pesquisa.

Fundamentada a base teórica, travamos um diálogo com os documentos curriculares oficiais - pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do documento do Estado do Maranhão, Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA), com a intenção de identificar a concepção de leitura e de ensino presentes nestes documentos, especialmente para a etapa da educação básica com a qual trabalhamos nesta pesquisa – 2º ano do ensino fundamental. Essa análise serviu para avaliar a adequação das práticas pedagógicas das redes de ensino, que tomam como referência as orientações desses documentos curriculares.

A partir da concepção discursiva de linguagem, o processo de ensino da leitura deve ocorrer a partir de momentos discursivos, de relações dialógicas em que a língua é parte constituinte da vida das pessoas. A interlocução deve ser garantida nesse

momento (Smolka, 2012). Desse modo, o leitor é aquele sujeito que atribui sentido àquilo que lê e a leitura é um processo que ocorre a partir de determinadas condições. De acordo com Orlandi (1996, p. 37):

o leitor não apreende meramente um sentido que está lá; o leitor atribui sentidos ao texto. Ou seja: considera-se que a leitura é produzida e se procura determinar o processo e as condições de sua produção. Daí se poder dizer que a leitura é o momento crítico da constituição do texto.

Goulart (2019) defende que a discursividade no processo de organização do ensino da leitura considera o sujeito como ponto de partida para os processos de ensino-aprendizagem da língua. Entende que a criança, ao falar, deve ser escutada como ser ativo, e que a aprendizagem da linguagem escrita acontece por meio de textos reais.

O estudo foi realizado numa escola municipal de Raposa, município que faz parte da região metropolitana de São Luís, distante 28 Km da capital maranhense. A escolha por esse município se deu por dois motivos: primeiro, por se localizar na mesma cidade em que a pesquisadora reside e pelo interesse em conhecer e contribuir com a realidade educacional dessa localidade. Segundo, porque tanto a gestora como a Coordenadora pedagógica da escola demonstraram interesse na realização da pesquisa, pois perceberam que a troca de saberes entre academia e escola é fundamental para a propagação de boas práticas e a reflexão dessas ações quando são mediadas geram transformações em todos os agentes envolvidos no processo.

Selecionamos para este estudo as turmas do 2º ano do Ensino Fundamental, do turno matutino, visto que é nessa etapa da escolarização que se finaliza o ciclo de alfabetização, segundo os documentos oficiais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular do Território do Maranhão -DCTMA.

Diante do exposto, definimos a questão central desta pesquisa a partir da seguinte questão problematizadora: **que pressupostos da perspectiva discursiva de linguagem podem subsidiar o processo de organização de situações de ensino da leitura em turmas do 2º ano do ensino fundamental, em uma escola da rede municipal de Raposa-MA?** Em face da problematização central, levantamos as seguintes questões norteadoras:

a) Como as concepções de linguagem, leitura e texto se relacionam com o processo de ensino da leitura situadas a partir da concepção discursiva de linguagem?

b) Quais concepções teórico-metodológicas de linguagem, de leitura e texto repercutem no planejamento e nas práticas das professoras colaboradoras da pesquisa?

c) Em que medida as práticas de ensino da leitura das professoras colaboradoras se aproximam e se distanciam dos pressupostos teórico-metodológicos da perspectiva discursiva de linguagem e com os documentos curriculares oficiais BNCC e DCTMA?

d) Como elaborar um livro de narrativas docentes, com reflexões sobre o processo de ensino da leitura a partir da perspectiva discursiva de linguagem, para turmas do 2º ano do ensino fundamental em uma escola municipal de Raposa-MA?

A partir dessas questões, definimos como objetivo geral: compreender a partir da perspectiva discursiva de linguagem, pressupostos para subsidiar a organização de situações de ensino da leitura em turmas do 2º ano do ensino fundamental, materializados, por meio de um livro de narrativas docentes, orientador da prática pedagógica nesse contexto.

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

- situar as concepções de linguagem, leitura e texto evidenciando o processo de ensino da leitura a partir da concepção discursiva de linguagem;
- evidenciar as concepções de linguagem, de leitura e texto das professoras colaboradoras e como se relacionam com as práticas de ensino da leitura em sala de aula;
- identificar as possibilidades e desafios para organização das práticas de ensino da leitura a partir das relações entre a concepção discursiva de linguagem e as orientações dos documentos curriculares oficiais (BNCC e DCTMA);
- produzir, a partir dos pressupostos da concepção discursiva de linguagem, um livro de narrativas docentes para subsidiar a prática pedagógica relativas ao ensino da leitura em turmas do 2º ano do ensino fundamental no contexto da pesquisa.

A partir dos objetivos definimos o percurso do texto dissertativo em questão, o qual está estruturado por meio de seções as quais serão apresentadas de forma detalhada a seguir.

Na primeira seção, destacamos os elementos introdutórios da investigação, evidenciando aspectos referentes à justificativa deste estudo, a caracterização e delimitação do objeto, uma breve revisão de trabalhos na área de investigação, além das questões norteadoras e objetivos que configuram o percurso de organização deste estudo.

Em seguida, organizamos a segunda seção, na qual apresentamos os pressupostos teóricos que sustentam a concepção discursiva de linguagem na sua relação com outras concepções e conceitos, como os de texto e de leitura e seus desdobramentos para a organização das práticas de ensino do ato de ler como processo discursivo e, portanto, compreensivo.

Na terceira seção, o foco recai sobre as questões mais específicas referentes à organização das práticas pedagógicas para o ensino da leitura no 2º ano do ensino fundamental numa perspectiva discursiva de linguagem, considerando ainda os entraves e possibilidades dessa organização, no diálogo com os documentos curriculares oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA).

Na seção seguinte – seção 4 - discorreremos sobre os caminhos metodológicos da pesquisa, explicando os fundamentos teóricos que a embasam, assim como o lócus da pesquisa, os sujeitos envolvidos, os instrumentos de geração de dados, bem como o processo de análise e interpretação dos dados. Concluímos essa seção, descrevendo o produto educacional proposto, tendo como fundamento a perspectiva discursiva de Linguagem.

A parte empírica da pesquisa inicia-se, a partir da quinta seção, intitulada: **O ENSINO DA LEITURA E A PERSPECTIVA DISCURSIVA DE LINGUAGEM: o diálogo e as discussões colaborativas no contexto da investigação.** Descrevemos, nesta parte do trabalho, os dados obtidos por meio das entrevistas narrativas e das sessões reflexivas. Assim, delineamos as histórias pessoais, acadêmicas e profissionais das colaboradoras; as concepções de linguagem, leitura e texto que diretamente influenciam as práticas leitoras, a organização das práticas

de ensino da leitura a partir de uma perspectiva discursiva de linguagem e as orientações presentes nos documentos oficiais como a BNCC e o DCTMA.

Por fim, apresentamos as Considerações Finais do trabalho.

Esperamos que, por meio desta pesquisa, os/as professores/as da Rede Municipal de Raposa – MA, tenham acesso a conhecimentos que possam contribuir com a reflexão sobre o ensino de leitura a partir da perspectiva discursiva de linguagem e, assim, ressignificar e concretizar suas experiências docentes.

2 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E SEUS DESDOBRAMENTOS HISTÓRICOS E TEÓRICOS

Nesta seção, dialogamos sobre as concepções de Linguagem e suas relações com a organização do trabalho com a língua portuguesa e seus objetos de ensino, de modo especial neste trabalho, com o objeto leitura. A partir da concepção de linguagem, é possível situar a prática pedagógica em determinado campo teórico, lançando luz sobre os sentidos que atribuímos ao que fazemos, por que e para que ensinamos, dessa forma tudo fica mais fácil de compreender. Além disso, apresentamos outras concepções de linguagem e quais os conceitos de leitura e texto estão atrelados a elas, para, enfim, discorrer sobre aquela que norteará o nosso trabalho, que é a concepção de linguagem, leitura e texto a partir da teoria do círculo de Bakhtin.

2.1 As concepções de linguagem e a organização da língua portuguesa e de seus objetos de ensino

O indivíduo quando chega ao mundo se defronta como uma sociedade que já está consolidada e com regras estabelecidas. Assim, ele precisa se adaptar às condições que foram determinadas por um grupo social. No entanto, a partir do seu grau de experiência com esse grupo, vai sendo transformado e, ao mesmo tempo, transformando-o.

Nessa perspectiva, tudo que o homem/mulher vai adquirindo em termos de conhecimento, não se dá apenas de forma biológica ou genética, mas também por meio da cultura material e intelectual. Na verdade, cada nova geração que surge no mundo já encontra os objetos criados pelas gerações anteriores e nestes se acumulam as qualidades humana, social e historicamente criadas e desenvolvidas. Nesse sentido, as novas gerações se apropriam e aprendem a utilizar esses recursos de acordo com a função social para a qual foram criados.

Através do processo de desenvolvimento cultural, o ser humano consegue progredir intelectualmente e fazer relações do seu desenvolvimento genético com o histórico e social. Ao perceber de que forma pode utilizar instrumentos e objetos ao seu redor o homem/a mulher vai construindo a sua cultura, que se firma pela ciência,

pelos valores, hábitos, costumes, linguagens etc. Nesse sentido, a humanidade forma-se por meio da própria atividade exercida ao longo da história, por meio da qual expressa as habilidades, capacidades e aptidões peculiares do ser humano (Mello, 2007).

Um dos instrumentos culturais importantíssimos para tornar o homem/homem, mulher/mulher é a linguagem, por meio dela é que nos constituímos sujeitos (Doretto; Beloti, 2011), conseguimos nos comunicar e estabelecer as regras que são impostas para que um grupo social consiga viver razoavelmente bem.

Assim, a linguagem, componente não material da cultura, torna-se um instrumento para o desenvolvimento do ser humano, à medida que amplia suas possibilidades de inserção e de participação nas diversas práticas sociais. Por meio dela, percebemos a grande influência que tem na formação do sujeito, na relação com as outras pessoas e no desenvolvimento do pensamento.

Na verdade, podemos resumir, a partir do diálogo com Leontiev (1978, p. 172), que por meio da linguagem conseguimos garantir a transmissão “[...] da experiência da prática sócio-histórica da humanidade; por consequência, é um meio de comunicação, a condição da apropriação pelos indivíduos desta experiência e a forma da sua existência na consciência”. Neste sentido, o processo de apropriação social da linguagem é de fundamental importância para o desenvolvimento da história e, conseqüentemente, necessária para o desenvolvimento humano, à medida que ela exerce o papel de organizar e fazer desenvolver os processos mentais.

Entretanto, a linguagem para que cumpra sua função social, já que é um “sistema de signos simbólicos extremamente complexo” (Vygotski, 1995, p. 184), necessita de uma mediação intencional e não espontânea. Conforme Luria (2016, p. 171), “na aurora do desenvolvimento da criança as suas relações com os objetos circundantes se realizam necessariamente com a ajuda do adulto”.

Esses teóricos deixam claro que para que a criança avance de um estágio ao outro, no que se refere à leitura e escrita, é necessário que tenha uma mediação, pois ao contrário da linguagem oral, que a criança assimila apenas ao escutar outras pessoas falando, sem ter a mediação de alguém para ensiná-la, a leitura e escrita, para que atenda sua função social, necessita da ação intencional do/a outro/a.

Mas esse outro/a, geralmente o/a professor/a, ao querer ensinar a leitura para as crianças não poderá fazer de qualquer forma, ou seja, por muitas vezes, associa-

se o ato de ler como um processo técnico que acaba afastando cada vez mais a criança desse complexo instrumento cultural.

Para tanto, é necessário partir de contextos reais que visem aproximar cada vez mais a criança da cultura escrita de forma prazerosa. Essa aproximação vai acontecer a partir do momento que ela atribui sentido à atividade que realiza, ou seja, ela precisa estar motivada para buscar um resultado que lhe foi proposto.

Assim, quanto mais a escola incluir a criança em atividades verdadeiramente enriquecedoras, que motivem a resolução de problemas, maior a possibilidade de que a tarefa proposta se transforme em uma atividade significativa para ela. Conforme estudos de Mello (2006, p. 185):

A informação será apropriada apenas se a criança puder interpretá-la e expressá-la sob a forma de uma linguagem que torne objetiva esta sua compreensão - que pode ser a fala, um desenho, uma maquete, uma escultura, um jogo de faz de conta, uma dança, ou mesmo um texto escrito numa situação em que, se as crianças não escrevem, a professora é a escriba da turma. É um processo de diálogo que se estabelece entre a criança e a cultura, processo esse que, na escola, é mediado pela professora e pelas outras crianças. Implica, essencialmente, dar voz à criança e permitir sua participação na vida da escola, num projeto que é feito com ela e não para elas ou por elas.

Ao contrário do apontado por Mello (2006), temos observado que cada vez mais práticas de leituras descontextualizadas ou não significativas têm sido propostas nas escolas, o que vem acarretando grandes equívocos. Um deles é acreditar que as crianças para se apropriarem da leitura precisam apenas avançar nos processos de codificação/ decodificação ou começar seu processo de alfabetização conhecendo primeiro as letras, sílabas, palavras e, por fim, o texto. No entanto, essas atividades nada garantem o desenvolvimento da expressão das crianças. Ao contrário, acabam prolongando o processo de aquisição da leitura.

Assim, de acordo com Mello (2006), a criança acaba chegando ao final do Ensino Fundamental sem ter as bases necessárias para o complexo aprendizado da leitura e escrita, já que as atividades desenvolvidas se voltaram mais para o preparo das letras e sílabas sem nenhuma representatividade para as crianças. Quanto a isso, Vygotsky (1995, p. 201, tradução nossa) reforça:

O ensino deve organizar-se de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias de algum modo para a criança [...]. A escrita deve ser provocada por uma necessidade natural, com uma tarefa vital. Só assim estaremos seguros de que o desenvolvimento da criança não é

como um hábito de suas mãos e dedos e sim como uma prática nova e complexa da linguagem.

Nessa perspectiva de ensino, em que a necessidade da criança não é priorizada, o/a professor/a acaba limitando os canais de expressão na escola. Então, como se apropriar da leitura/ escrita, se o exercício de se expressar foi bloqueado e não se tem o que dizer? Para que possamos contribuir nesse processo e tornemos nossas crianças verdadeiras leitoras e produtoras de textos, é necessário, segundo Mello (2006, p. 189), que:

Trabalhemos profundamente o desejo e o exercício da expressão por meio de diferentes linguagens: a expressão oral por meio de relatos, poemas e música, o desenho, a pintura, a colagem, o faz-de-conta, o teatro de fantoches, a construção com retalhos de madeira, com caixas de papelão, a modelagem com papel, massa de modelar, argila, enfim, que as crianças experimentem os materiais disponíveis que a escola e a educadora têm como responsabilidade ampliar e diversificar sempre.

A necessidade de expressão surge na criança à medida que ela vê, ouve, vive, observa e aprende. Quando essas experiências são registradas por escrito ou por meio da fala, a criança percebe que o seu pensar foi valorizado por meio de uma atividade mediada pelo/a professor/a, garantindo a sua introdução adequada ao mundo da leitura/ escrita. Assim, podemos dizer que ela, verdadeiramente, se apropriou da leitura como um instrumento cultural complexo e assim a utilizará.

À medida que a criança se vê como sujeito ativo desse processo é que ela aprende e se torna uma cidadã. Permitir que a criança exerça seu papel de protagonista é tratá-la “como alguém que, se não sabe, é capaz de aprender” (Mello 2006, p. 190).

Por meio da linguagem, a criança vai se percebendo como um ser que pensa, interage e é capaz de produzir cultura. Buscando atender a essa criança, que está inserida no mundo que se impõe pela linguagem, percebemos a necessidade de incluí-la cada vez mais no espaço onde o saber é sistematizado, possibilitando novas experiências que enriquecerão seu mundo letrado. Para isso, temos o trabalho do/a professor/a como fundamental nesse processo, pois agora percebe-se o ser humano

como produto do momento histórico e da sociedade e cultura de que participa, compreende que seu desenvolvimento é resultado e não condição do processo de aprendizagem. Isso significa concretamente que a aprendizagem ou, em outras palavras, as experiências vividas impulsionam o desenvolvimento. Sem aprendizagem – sem

experiências vividas – não há desenvolvimento humano (Farias; Mello, 2010, p. 55).

Conforme o enfoque histórico-cultural, que tem em Vygotsky seu principal representante, vemos a importância do planejamento do trabalho educativo, como forma de valorização da intencionalidade do/a professor/a na organização de um ensino desenvolvente, que impulsionará positivamente o desenvolvimento da criança.

A partir dessa concepção de criança que pensa e produz cultura e de que a aprendizagem é que impulsiona o desenvolvimento, acreditamos numa criança que aprende desde que nasce e que é capaz de aprender e atribuir sentido ao que vive. Nesse sentido, a linguagem precisa ser estimulada desde os primeiros estágios de vida, para que ela possa ter seu desenvolvimento “garantido”, e isso pode ser alcançado, segundo Mello (2006), através da convivência com outras crianças, com formas mais elaboradas da cultura que, mesmo não sendo suficiente, pode ser condição necessária para a formação das máximas qualidades humanas.

Partindo desses pressupostos referentes ao desenvolvimento da linguagem desde a infância, a escola torna-se o lugar privilegiado para o desenvolvimento da linguagem, haja vista que é neste espaço que se deve favorecer as interações das crianças, a fim de que ela construa sua própria identidade e se sinta parte desse lugar. De acordo com Mello (2006, p. 38),

Essa sensação de pertencimento é condição essencial para a disciplina das crianças no grupo [...] e esse envolvimento da criança na vida da escola promove sua expressão oral, que é condição essencial para o desenvolvimento da inteligência. As palavras são a matéria com que trabalha o pensamento; se faltam as palavras, falta o pensamento. A palavra estabiliza um sentido, organiza o mundo para aquele que passa a ver e conhecer a cultura humana e a natureza: com ela, amplia-se a memória, o conhecimento do mundo, o controle da própria conduta que se exerce pela linguagem interna.

É certo, portanto, que a leitura exerce uma função social fundamental no processo de formação da criança. Esta que, antes mesmo de chegar no ambiente escolar, convive com diversas formas de linguagem, consegue estabelecer uma interação com o/a outro/a, e já vai se construindo uma relação do sujeito com o mundo. A criança, antes de se apropriar da cultura mais elaborada e sistematizada, já desenvolveu um conjunto de técnicas primitivas que lhe possibilitou desempenhar funções que ajudaram no processo de apropriação da escrita (Luria, 2016).

Nesse sentido, percebemos como a linguagem, como instrumento cultural, é necessária para a formação social e psíquica do ser humano, bem como a linguagem escrita, instrumento cultural complexo, possibilita à criança inserir-se na cultura letrada e, assim, tornar-se uma leitora e produtora de textos.

2.2 Concepções de linguagem e suas implicações para o ensino da leitura na escola

Conforme estudos de Geraldi (2011b), há, pelo menos, três concepções de linguagem, que foram se constituindo ao longo dos anos. A primeira, a linguagem como expressão do pensamento, segundo a qual se acredita que “quem não escreve bem é porque não pensa bem”. Também conhecida por Bakhtin (2006) como a teoria do subjetivismo idealista, que concebe a linguagem como fenômeno puramente individual, onde a fala caracteriza-se como monológica e não tem nenhuma representação social. De acordo com Mozdzenski (2010, p. 57), “os que seguem essa orientação defendem a pureza do pensamento interior, considerando a sua expressão externa (enunciação, ato de fala) como mera deformação do conteúdo mental interno”, ou seja, para essa teoria, a linguagem é uma representação fiel daquilo que existe na mente, e dispensa a interação verbal.

Conforme Travaglia (1996, p. 21), nessa teoria:

As pessoas não se expressam por bem porque não pensam. A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece. [...] Presume-se que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem, são elas que se constituem nas normas gramaticais do falar e escrever bem.

Nesse sentido, entendemos que na mente do indivíduo, primeiro ocorre a enunciação e depois a linguagem, fazendo desse processo uma atividade individualista e monológica, que se desenvolve do interior para o exterior, sem considerar o/a interlocutor/a.

Nessa concepção de linguagem, a preocupação é com o “falar correto”, com o respeito às normas cultas da língua, portanto, a pretensão é que as crianças falem e escrevam bem, não transgredindo a regra padrão da língua. Com o uso excessivo de atividades (exercícios), a criança conseguirá se apropriar da escrita e, assim, adquirirá

o domínio do bem escrever. Ocorre que essa concepção de linguagem, “é insensível à realidade, pois não considera os contextos de uso, a função da língua, então, é exteriorizar um pensamento, ou seja, materializá-lo gráfica e foneticamente com o predomínio do eu” (Doretto; Beloti, 2011, p. 94).

Segundo Perfeito (2005, p. 46), fundamentada por esta concepção, o trabalho com a leitura nas séries iniciais do Ensino Fundamental tem como objetivo “exteriorizar o pensamento, avaliando-se o seu domínio pela capacidade de o indivíduo expressar-se corretamente pela oralidade”. Assim, para verificar se uma criança aprendeu a ler, por exemplo, basta que ela recite um poema completo, que já se supõe que tem domínio da leitura. Supondo a língua como expressão do pensamento, não importa saber se a criança realmente compreendeu o sentido do texto.

Na concepção em que a linguagem é vista como “expressão do pensamento”, o ato de ler é resumido ao reconhecimento do autor do texto, o processo de decodificação e a valorização dos sinais linguísticos. Assim, o texto apresenta um único sentido, sem espaço para outras interpretações.

Quanto à segunda concepção, a linguagem como instrumento de comunicação, a língua figura como código, capaz de transmitir ao receptor certa mensagem (Geraldi, 2011b), também conhecida como “teoria do Objetivismo Abstrato” para Bakhtin (2006), em que se tem como expoente o estruturalismo saussuriano, que vê a língua como parte de um sistema regido por normas, tornando-se algo abstrato, que nada tem a ver com a prática viva da língua. Neste sentido, a palavra viva que está cheia de conteúdo e de sentidos é comparada a um verbete de dicionário de forma estagnada.

Conforme Bakhtin (2006, p. 15), o objetivismo abstrato favorece arbitrariamente a unicidade, a fim de poder “prender a palavra em um dicionário”. Segundo essa teoria, a língua é um sistema estável, imutável, em que palavra e sentido não se relacionam de forma material: a língua e a história não têm vínculos, nem afinidades, são estranhas uma com a outra. A língua é vista como um objeto abstrato e ideal, como um fenômeno sincrônico homogêneo. “A linguagem é tomada como pronta e acabada, exterior ao indivíduo. A língua é estudada isolada de seu uso, sem considerar os interlocutores, a situação e o momento histórico” (Doretto; Beloti, 2011, p. 95).

Assim, nessa concepção, a língua é vista como instrumento de comunicação, “como um código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam segundo regras

e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor para um receptor” (Travaglia, 1996, p. 22). Assim, a leitura representa um processo de decodificação, pois há o predomínio do tu, assim o principal objetivo é usar a língua para estabelecer uma comunicação com um receptor, transformando a linguagem escrita em linguagem oral (Doretto; Beloti, 2011). Dessa forma, por meio do estudo de letra por letra, palavra por palavra, o leitor chegaria ao conteúdo do texto por inteiro.

Nesse sentido, essa concepção limita o trabalho do/a professor/a, pois separa o/a homem/mulher do seu contexto social e histórico, por considerar apenas o estudo do funcionamento interno da língua, por meio de atividades mecânicas e não reflexivas, que não contribuem para a construção de sentidos do texto.

O Objetivismo Abstrato se faz presente nas instituições de Educação quando a escrita é apresentada às crianças como correspondência entre som e grafia, geralmente iniciando-se pela letra que seria o elemento mais simples. Como afirma Mello (2007), o desafio de aprender a ler e a escrever é dominar a relação entre letra e som, e quando a criança aprende essa relação, ou seja, quando sabe dizer o som de uma palavra escrita (ler) ou grafar o som de uma palavra, pode ser considerada como alguém que já domina a linguagem escrita.

É válido ressaltar que, mesmo fazendo uso de textos reais em sala de aula, quando o/a professor/a os utiliza para que as crianças destaquem somente as letras ou as palavras, sua prática está embasada pela concepção objetivista abstrata de linguagem. Portanto, essa concepção:

[...] não considera que a linguagem escrita é um instrumento cultural complexo, ou seja, é um instrumento criado pelos homens e mulheres que viveram antes de nós e não é um instrumento simples como um copo, colher, uma tesoura, cujo uso se aprende pela observação e pela utilização do objeto. A escrita é um sistema de signos que representa um outro sistema de signos. Ao escrever, representamos o som da fala, mas esse som da fala não é apenas um som... ele tem um significado. Esse significado representa a realidade: as coisas do que falamos, nossas ideias, sentimentos, informações... (Mello, 2007, não paginado).

Além disso, centrada no receptor, ou seja, em quem recebe a mensagem, nessa concepção, “a leitura é concebida como interpretação do código de comunicação, como um produto pronto e acabado, signos linguísticos produzidos por um emissor a serem decodificados por um receptor” (Doretto; Beloti, 2011, p. 95).

Nessa perspectiva, o foco é dado na segunda pessoa, que participa do evento comunicativo, a qual precisa decodificar a mensagem que já fora constituída por outro.

As produções textuais servem como pretextos para a escrita. O autor escreve com base no pensamento de outro, segue um modelo já determinado, pois não é capaz de produzir algo inédito.

Essas teorias, como percebemos, estão bem aquém das reais necessidades de interação das crianças. Veremos, a seguir, a terceira concepção de linguagem, a partir da contribuição da teoria bakhtiniana, a linguagem como interação, que considera o sujeito em seu cotidiano, atendendo aos seus propósitos concretos de comunicação, de compreender e ser compreendido dentro de um contexto real de interação.

2.3 Concepção de linguagem, leitura e texto a partir da teoria do círculo de Bakhtin

De acordo com a teoria bakhtiniana, a linguagem é concebida como processo de interação entre sujeitos situados social e historicamente. Bakhtin (2006, p. 125) considera que:

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

Assim, para Bakhtin (2006), a linguagem é consequência da interação verbal entre os sujeitos do discurso e ela não deve ser desconsiderada de seu contexto social. Como bem situa este teórico, o centro organizador de toda a expressão não é o interior, mas o exterior, logo, a expressão se manifesta no meio social que envolve o indivíduo. Neste sentido, a linguagem deve ser vista em seu contexto, mediante o/a outro/a e assimilada com base em sua natureza sócio-histórica, numa situação real e num lugar histórico social concreto.

Dessa forma, a personalidade que se exprime pelo indivíduo, apreendida do interior, revela-se produto da inter-relação-social. Com isto, não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que se constitui num território social (Bakhtin, 2006).

Para melhor entendimento do processo de interação verbal, faz-se necessária a compreensão do papel do sujeito e do/a outro/a nessa relação, pois segundo a abordagem interacionista de linguagem, esse sujeito é ativo na produção de sentidos, é ele quem determina o que pode ou não ser falado nos atos de fala, vê a escrita e a oralidade com papéis importantes nas situações discursivas, pois ambas dependem da situação real de comunicação. Desse modo, as atividades de ensino da língua estão voltadas para as produções dos efeitos de sentido, que partem de um mundo real linguístico para atender uma necessidade específica de linguagem. Geraldi (2011a, p. 78) afirma que a:

[...] língua, enquanto produto desse trabalho social enquanto fenômeno sociológico e histórico, está sempre sendo retomada pela comunidade de falantes. E ao retomar, retoma aquilo que está estabilizado e que se desestabiliza na concretude do discurso, nos processos interativos de uso dessa língua.

Para além da compreensão de sujeitos, é preciso trazer o conceito de palavra nessa perspectiva, pois numa situação de fala entre dois indivíduos socialmente organizados,

A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (Bakhtin, 2006, p.114).

Nesse sentido, não há linguagem propriamente dita se não se estabelece esta relação entre o “eu” e o/a “outro/a”. Esta orientação da palavra em virtude do/a outro/a exerce uma importância muito grande, pois toda palavra, segundo Bakhtin (2006, p. 115) comporta duas faces, “ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém”.

Conforme a teoria bakhtiniana, enquanto a palavra pertence apenas ao/a locutor/a, este/a torna-se o/a dono/a exclusivo/a da palavra que ainda não interage com o/a interlocutor/a, denominando “instante do ato fisiológico de materialização da palavra” (Bakhtin, 2006, p. 115).

No momento que essa materialização se torna o signo⁴, este processo torna-se mais complexo, pois a palavra é extraída pelo locutor de um estoque social para

⁴ O signo é um fenômeno do mundo exterior. Todo signo é ideológico, portanto, é rico de sentido. No caso da linguagem escrita, o texto é um signo, as letras, palavras soltas e textos de cartilhas são considerados penais sinais.

atender uma enunciação concreta, determinada por falantes reais, que participam do discurso. Dessa forma, a palavra viva está sempre saturada de um conteúdo ou de um sentido ideológico, e não como um sinal estável, desconectada de uma situação real de fala.

À medida que a língua vai se estabelecendo num contexto real de sua enunciação, a palavra também consegue se concretizar, já que seu sentido é determinado pelo contexto, à proporção que as significações da palavra se ampliam, seus contextos também o seguem no mesmo ritmo. Conforme Bakhtin (2006, p. 107),

o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis. No entanto, nem por isso a palavra deixa de ser uma. Ela não se desagrega em tantas palavras quantos forem os contextos nos quais ela pode se inserir. Evidentemente essa unicidade da palavra não é somente assegurada pela unicidade de sua composição fonética; há também uma unicidade inerente a todas as significações.

Para Bakhtin (2006), a interação verbal é um lugar de produção de linguagem e a forma dessa produção é o próprio dialogismo⁵. De acordo com este teórico, o diálogo é uma das formas mais importantes da interação verbal, não apenas no sentido de trocas de ideias face a face, mas também por meio da linguagem escrita.

Em um discurso concreto, nenhum enunciado é dito a partir do “zero”, como se pudesse num dado momento começar a formulação de ideias. Esse diálogo sempre permanecerá evoluindo, considerando tudo que veio antes do enunciado e contribuindo para aquilo que ainda poderá vir. Nos atos de falas vivos, concretos, do nosso cotidiano, é impossível a produção de um discurso que não dialogue com outros discursos precedentes ou vindouros.

Assim, quando o/a ouvinte constrói sentidos a partir de uma enunciação⁶, concomitantemente assume diante dela um posicionamento responsivo ativo. Conforme Bakhtin (2006), todo ato de compreensão é uma resposta. Essa resposta não necessariamente pode ser apenas positiva em relação ao que foi dito, mas também pode ser uma contestação, uma negação, uma crítica, uma contribuição, enfim, uma forma de o /a outro/a se manifestar. Como aponta Bakhtin (2006, p. 96):

⁵ Dialogismo é o modo de funcionamento real da linguagem (Bakhtin, 2006).

⁶ Enunciação é a unidade real de comunicação, a relação entre os homens. [...] a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua (Bakhtin, 2006, p.132)

Na realidade não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra sempre está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.

Dessa forma, o diálogo se torna uma categoria fundamental dentro da interação verbal de Bakhtin, pois evidencia a língua como concretização da enunciação, não apenas na categoria oral, mas também na escrita, ultrapassando a ideia apenas de duas pessoas estarem conversando uma com a outra.

Nesse sentido, a escrita também se torna um diálogo, visto que “[...] é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio etc.” (Bakhtin, 2006, p. 126).

Para que a escrita se torne diálogo, é necessário que ela tenha sentido, o que requer a presença de um/a interlocutor/a, não um/a interlocutor/a abstrato, pois só haverá trocas linguísticas com a participação do/a outro/a, a quem a palavra se destina. E isso somente poderá acontecer quando tornamos a leitura/escrita uma necessidade para a criança, que surge do processo de vivências, ou seja:

[...] em situações verdadeiras: escrever junto com as crianças cartas para alguém distante (e, de verdade, mandá-la), escrever junto com as crianças os bilhetes para os pais, escrever junto com a turma as regras de convivência e colar na parede para todo mundo poder se lembrar, manter um diário do que acontece a cada dia na escola junto com a turma (Mello, 2007, não paginado).

Quando se trata do trabalho com a leitura na escola, na maioria das vezes o que se reafirma é o oposto desta concepção, visto que:

A própria língua perde o seu caráter de unidade social e é ensinada aos alunos como um conjunto de códigos sem vida e sem significação, necessitando também ser decifrada. [...] preocupada com o aspecto material (fonética, gramática, sintaxe), estuda a língua desligada da vida, da expressão material de pessoas falantes (Freitas, 1994, p. 105).

Nesse sentido, considerando a concepção bakhtiniana de linguagem, que também é a que coaduna com a nossa, a leitura é o momento de interação com o texto, não existindo somente um sentido no texto, ele é construído com os

interlocutores, nas diferentes situações de leitura, considerando todas as fases de produção e recepção.

“Ler é relacionar o texto com os diversos contextos que o cercam” (Doretto; Beloti, 2011, p. 97). O texto, nessa concepção, abre as mais diversas possibilidades de interpretação, não há apenas uma forma, conforme o autor do texto, mas é possível por meio da leitura ampliar as possibilidades até se alcançar a compreensão. Para o texto, tornar-se compreensível é quando houve “atribuição de sentidos considerando o processo de significação no contexto de situação, colocando-se em relação enunciado/ enunciação” (Orlandi, 1996, p. 115).

Assim, não compreendemos por que na escola a palavra, fenômeno ideológico, é tratada, muitas vezes, de maneira estagnada, e isolada de todo o contexto social em que está inserida. Seu ensino está voltado para dissecá-la e assim ser vista como um “conjunto de códigos sem vida e sem significação”. Ao contrário dessa concepção, precisamos vê-la de maneira contextualizada, tanto para quem emite como para quem recebe a mensagem, e, assim, possibilitaremos novos olhares para o trabalho com leitura/ escrita numa perspectiva discursiva, em que poderemos ter leitores/as com produções de sentidos em seus atos de fala.

Na seção seguinte falaremos de que práticas pedagógicas podem contribuir para esse ensino mais significativo, como o trabalho com a leitura tem sido considerado nos documentos oficiais do currículo e se estes vão de encontro aos pressupostos da perspectiva discursiva de linguagem.

3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ENSINO DA LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: pressupostos a partir da perspectiva discursiva de linguagem

Nesta seção, iniciaremos sobre os processos discursivos e como estes influenciam a construção do sujeito leitor/a e seu modo de agir no mundo. Além disso, trazemos a concepção de leitura que fundamenta nosso trabalho e como a relação de sentido entre leitor/a e texto fazem a diferença no processo de ensino de leitura significativa. Ademais, apresentaremos como esse ensino está organizado nos documentos oficiais nacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, também, no Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA), visto que este é o que orienta a grande parte dos municípios do Estado do Maranhão, inclusive o município de Raposa, cidade em que a escola pesquisada está localizada.

Assim, mostraremos como esses documentos apresentam as práticas de leitura para o 2º ano do ensino fundamental e em qual perspectiva de ensino. Faremos um diálogo entre a perspectiva discursiva e o currículo escolar e como isso se reflete nas práticas de leitura do 2º ano, assim como o que deve ser considerado na organização dessas práticas numa perspectiva discursiva de linguagem que vá ao encontro do que está nos documentos oficiais acima citados.

3.1 Ensino da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental: definindo percursos metodológicos discursivos

Por entender que o ato de ler, na nossa sociedade, não pode mais estar atrelado somente a processos de codificação e decodificação das letras (concepção tradicional de leitura), pois assim limita a criança nos seus processos de significação da linguagem e não tem contribuído na formação de crianças leitoras é que entendemos que esse ato vai mais além, por um processo discursivo em que autor e leitor são tomados como produtores de sentidos possíveis, dadas as formações discursivas de cada um (Coracini, 1995).

Esse ato de ler compreende questões mais amplas e que são necessárias para o fazer docente eficaz. É preciso que as crianças desenvolvam sua capacidade de ler não só a palavra, mas também o mundo e que esse processo não deva estar atrelado a uma visão abstrata da linguagem. É por meio de situações do cotidiano que o/a

professor/a vai estabelecendo as conexões com aquilo que tem relevância para a criança, já que expressa lógica dentro da realidade vivida. De acordo com Freire (1982, p. 22),

A compreensão crítica do ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. [...] Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. [...] A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade daquele.

Nessa busca por um fazer mais atencioso e responsável, o docente deve buscar boas práticas de leitura no processo de alfabetização. Para isso, é necessário ler, pesquisar e pôr em prática ações que têm mostrado bons resultados no processo de leitura das crianças.

Nesse contexto temos na escola um grande desafio, que é o de romper com as práticas de leitura restritas a mecanismos de decifração e, por conseguinte, contribuir com um processo mais amplo que, segundo Smolka (2012), permite que elas aprendam um modo de serem leitoras e escritoras, porque experimentam a escrita nos seus contextos de utilização. Elas usam – praticam – a leitura e a escritura.

Por meio da leitura, na perspectiva discursiva, tanto autor como leitor são produtores de sentido, pois ela é determinada pelo momento sócio-histórico e a construção de sentidos não acontece apenas numa perspectiva, mas a partir das experiências vividas pelos sujeitos. Assim, trazemos um conceito de leitura que se aproxima da nossa proposta de trabalho, que é:

Atribuir diretamente um sentido a algo escrito. [...] Ler é questionar algo escrito como tal a partir de uma expectativa real (necessidade-prazer) numa verdadeira situação de vida. Ler é ler escritos reais, que vão desde um nome de rua numa placa até um livro, passando por um cartaz, uma embalagem, um jornal, um panfleto etc., no momento em que se precisa realmente deles numa determinada situação de vida... É lendo de verdade, desde o início, que alguém se torna leitor e não aprendendo primeiro a ler (Jolibert, 1994, p. 15).

Nessa perspectiva, a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significados, por meio de seus objetivos e do conhecimento prévio que traz. Não se trata de codificar letra por letra, ou palavra por palavra, mas sim, uma atividade que implica a produção e a constituição de sentidos para um grupo, ou mesmo, apenas para um indivíduo, desde que seja real e com significado.

As práticas de leitura visando à formação do sujeito-leitor na construção de sentidos no ato de ler busca o sujeito do discurso que tem algo a dizer, por meio do

texto, incentivam-no a perceber e a construir um novo discurso, com base não apenas no que já está escrito, mas também nas novas interfaces que se constroem no atual contexto.

É uma perspectiva que vai para além de uma direção única do sentido do texto em que os interlocutores não cooperam na produção de sentidos. Ao contrário, esse caminho busca um trabalho voltado para a construção do sujeito/leitor que prima a interlocução e a dialogicidade, por meio dos gêneros discursivos, já que estes são portadores de intencionalidades se materializam através do texto, por meio deles os sujeitos e os sentidos se movimentam nas várias possibilidades interpretativas e múltiplos significados. Percebemos a importância dada ao trabalho com gêneros discursivos, quando Bakhtin (2003, p. 279) nos diz:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. [...]. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.

A partir da perspectiva discursiva, provocamos nos estudantes a possibilidade de refletir por meio das conversas em sala de aula, já que seus processos de leitura vão ocorrendo por meio da reflexão e interação com o que foi dito. O sujeito-leitor e produtor de texto é valorizado pelo que conhece e pode contribuir, conforme o conhecimento social e historicamente acumulado, o que permite se expressar linguisticamente nos mais diversos ambientes, compreendendo a linguagem como conhecimento, transmissão e interação entre os sujeitos e o mundo.

É também por meio da perspectiva discursiva de leitura que preparamos os estudantes e professores/as para uma educação crítica, já que é possível fazer o ato de ler para além da expressão de um pensamento ou como ato comunicativo, mas também e principalmente porque será possível interagir com o/os autor/es do texto, concordando ou não com eles/as e ampliando o conhecimento que anteriormente fora construído.

Após ter esse entendimento da leitura numa proposta de linguagem discursiva trazemos uma reflexão acerca de “para que lemos?”, ou ainda, “nas propostas de leitura, deixamos claro o que queremos alcançar em cada situação?”

Segundo Jolibert e Jacob (2006, p. 183), “lemos para compreender o texto com propósito de obter informações ou prazer”, mas será que essa compreensão tem alcançado as crianças durante o ato de ler nos processos de aquisição de leitura e escrita? De acordo com Bajard (2021, p. 141), o próprio autor amplia esse conceito nos dizendo que a leitura é a própria compreensão:

Para que ocorra o ato de ler, é imprescindível que a compreensão intervenha pelo tratamento do texto gráfico. A leitura é compreensão, mas qualquer compreensão não é leitura. Para esse ato, é necessário que o(a) leitor(a) atribua significado à matéria gráfica, não à sua tradução sonora.

Para isso, é preciso que os docentes tenham discernimento desses processos desde o planejamento, assim criando estratégias de ensino mais condizentes com seus objetivos. Quanto a isso, Geraldi (2011b) tem feito críticas consistentes, ao dizer que na escola não se leem textos reais. Fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos, o que só tem levado à simulação de leituras.

Nesse sentido, professores/as e estudantes precisam saber o que e para que leem, de modo a inserir os textos na sala de aula com um propósito claro. Geraldi (2011b) traz algumas situações de leitura que consideramos importantes de serem trabalhadas em sala de aula, como:

a) a leitura como busca de informações - que tem como objetivo “extrair do texto uma informação”. Sendo assim, as crianças leem para descobrir informações que lhes são necessárias.

b) a leitura como estudo do texto - lemos para estudar um texto específico. Nesse propósito, fazemos uma interlocução entre leitor-texto-autor.

c) a leitura como pretexto - aqui o foco da leitura segue para outra finalidade, contudo também é uma forma de estabelecer interlocução entre leitor e texto.

d) a leitura como fruição do texto - ler por prazer, sem obrigação. Infelizmente, essa prática tem se afastado das salas de aula, o que nos chama a atenção, porque não estimulamos o imaginário das crianças leitoras, que precisam

especialmente nesse momento inicial de vários contatos com obras literárias, promovendo nesse sujeito que se torne um leitor assíduo desse tipo de leitura.

Além das contribuições de Geraldi (2011b), trazemos também outras, sistematizadas por Jolibert (1994), as quais consideramos importantes para o contexto de sala de aula com crianças que estão nos processos iniciais de apropriação da leitura, cabe mencionar a seguir: ler para viver com outros no quadro de uma vida cooperativa, considerando o espaço de sala de aula e na escola; ler para comunicar-se com as famílias, a cidade, o bairro, os agentes políticos e outros; ler para aprender a brincar; ler para documentar-se quando se quer fazer um trabalho escolar. Enfim, são situações de leitura que cabem o/a professor/a conhecer para oportunizar e ampliar o conhecimento aos estudantes, já que “o diálogo do aluno é diretamente com o texto” (Geraldi, 2011b, não paginado) e o professor/a fará apenas uma das leituras possíveis nessa relação.

Após falarmos de algumas situações de leitura que são necessárias durante o ato de ler, cabe neste momento trazer algumas contribuições acerca da leitura compreensiva do texto, reforçando codificar e decodificar letras/sílabas não é o suficiente, uma vez que assim não se dá conta de atender às necessidades do sujeito-leitor e produtor de texto. Nesse sentido, “o leitor procura desde o início o sentido do texto, utilizando - para construí-lo - diferentes processos mentais e coordenando muitos tipos de indícios (contexto, tipo de texto, título, palavras, letras etc.)” (Jolibert; Jacob, 2006, p. 183).

Para atender às reais situações de leitura, na perspectiva compreensiva do texto, é necessário termos alguns conhecimentos, que segundo Curto, Morillo e Teixidó (2000, p. 169) são:

- sobre a necessidade e finalidade da leitura;
- sobre os indicadores do contexto úteis para antecipar a leitura (situação, ilustrações, tipografia, suporte material etc.)
- sobre o tema.
- sobre a estrutura do texto segundo sua tipologia.
- sobre o vocabulário, o léxico, as construções típicas etc.
- sobre os aspectos gramaticais específicos do texto.

Será que temos garantido na escola que as crianças compreendam os textos lidos? Quais textos temos levado e como está sendo desenvolvido esse trabalho? De acordo com Curto, Morillo e Teixidó (2000), o trabalho feito tem seguido a ordem inversa, que ainda é decodificar letras e sílabas, integração da palavra com rápida

leitura e somente, ao final, a compreensão é solicitada. Essa mesma crítica é feita por Bajard (2021), quando ele nos diz que quem não compreende não sabe ler e que a leitura não é um processo anterior ao processo de compreensão, ela já é o próprio ato compreensivo.

Nesse sentido, professores/as alfabetizadores/as precisam se aprofundar nesse assunto, para comporem um percurso metodológico fundamentado, que visa à construção de sentidos e que possa ajudar as crianças a tornarem-se sujeitos leitores ativos. Bajard (2021, p. 168) chama a atenção para a importância desse processo e salienta que alguns professores/as estão se perdendo no caminho:

É necessário recusar qualquer pré-requisito que adie essa investigação do sentido e questionar a própria formulação dos professores “sabem ler, mas não compreendem”. É justamente, por perseguirem objetivo de etapa anterior à compreensão que os alunos se perdem no caminho da alfabetização e nunca se tornam aptos a investigar o significado. É necessário inverter o processo. É a investigação do sentido que leva as crianças a conquistar os códigos em funcionamento no livro e não o domínio do código que dá acesso à leitura.

Assim, é necessário nos debruçarmos sobre as metodologias de leitura e suas fundamentações para entendermos o porquê precisamos fazer de um jeito e não de outro, considerando o atual contexto educacional. Por exemplo, o conhecimento sobre o protocolo da descoberta de texto que o próprio autor traz e que se faz relevante nessa etapa de aquisição da leitura. Elie Bajard (2021, p.143) mostra esse protocolo que considera o sentido e significado do texto que pode orientar o trabalho do/a professor/a nesse processo inicial de contato com o texto.

- A. escolha do texto desconhecido a ser compreendido pelos alunos.
- B. Exposição do texto à classe inteira.
- C. Leitura do texto pelos olhos.
- D. Questionamento do(a) professor(a) sobre o sentido do texto.
- E. Síntese pelo mestre das descobertas e do significado do texto.
- F. Transmissão vocal do texto.

Além dessa possibilidade de trabalho, também apontamos como importante nessa fase de aquisição da leitura explorar os textos e conhecer suas características próprias, conforme o tipo e os objetivos da leitura e assim, considerar essas classificações para melhor organização do seu trabalho com as crianças.

Quadro 2 - Os textos e seus objetivos da leitura

Localização e manejo de dados	Textos enumerativos
Comunicação e informação geral	Textos informativos
Estudo	Textos expositivos
Prazer e literatura	Textos literários
Para aprender a fazer algo	Textos prescritivos

Fonte: Curto, Morillo e Teixidó (2000, p. 173).

Conforme o quadro acima, temos as tipologias textuais que são ou deveriam ser levados para a sala de aula. Nesse critério de escolhas, os autores seguiram o aspecto fundamental da linguagem escrita, que é “o caráter instrumental a serviço de uma finalidade comunicativa” (Curto; Morillo; Teixidó, 2000, p. 173) acerca das quais precisamos ter clareza ao responder o seguinte questionamento: para que escrevemos e lemos?

Na escolha do texto a ser lido na sala de aula, vale muito entendermos qual a intenção de lê-lo. Ao deixar isso claro, ficará mais fácil fazermos a escolha do texto ou textos. Conforme o quadro acima citado, há uma variedade de textos a serem trabalhados, e não apenas os literários. Além disso, os autores consideram nessa escolha quais textos existem na sociedade que de fato usamos em nosso cotidiano, uma escolha que faz sentido já que priorizamos aquilo que é real e tem representatividade para as crianças.

Para complementar a ideia do Quadro 2, acrescentamos um novo quadro que faz uma relação entre o que escrevemos e lemos com o respectivo tipo de texto, numa tentativa de melhorar a compreensão para os/as professores/as que levarão esse conteúdo dentro da organização do seu trabalho com a leitura.

Quadro 3 - Escrevemos e lemos para quê?

ESCREVEMOS E LEMOS PARA...	TIPO DE TEXTO
Recordar, registrar, localizar, manipular, ordenar etc. dados concretos, informações específicas.	TEXTOS ENUMERATIVOS
Informar e nos informar sobre temas gerais, acontecimentos, fatos etc.	TEXTOS INFORMATIVOS
Ter prazer, expressar-nos pessoalmente, passar um bom momento, desenvolver a sensibilidade artística etc.	TEXTOS LITERÁRIOS
Estudar, aprender, ensinar, demonstrar,	TEXTOS EXPOSITIVOS

comunicar conhecimentos, discutir ideias etc.	
Para ensinar e aprender a fazer coisas, comunicar instruções, regular o comportamento.	TEXTOS PRESCRITIVOS

Fonte: Curto, Morillo e Teixidó (2000, p. 188).

Esse quadro exhibe as possibilidades do trabalho com os diferentes tipos de textos, mas o que de fato é importante é nos orientarmos conforme a finalidade de cada tipo de texto, pois eles apresentam características e procedimentos específicos (Curto; Morillo; Teixidó, 2000).

Cabe ao professor/a, compreender que essas características textuais são importantes no processo de aquisição da leitura e escrita das crianças, porém, mais que isso, é integrar esse conhecimento por meio do contato cotidiano das crianças com os textos reais, proporcionando a elas momentos de reflexão sobre o uso e suas características textuais.

Se partimos do pressuposto de que a leitura “é dar sentido ao que está escrito, interpretar o que diz um texto; descobrir-lhe significado; é uma interação entre o pensamento ativo do leitor e o que diz o texto” (Curto; Morillo; Teixidó, 2000, p. 171) é necessário nos debruçarmos melhor na metodologia da leitura compreensiva para que de fato as crianças possam ter sucesso ao executar essa tarefa e tornarem-se leitoras e produtoras de texto.

Nesse sentido, segundo Curto, Morillo e Teixidó (2000), temos quatro etapas fundamentais durante a leitura: a primeira é antecipar o conteúdo, que é a ativação dos conhecimentos prévios, aproximação que se faz com o texto, um olhar mais cuidadoso para sua extensão e características, que vai permitir fazer as antecipações necessárias para a construção de sua imagem. “São atividades de exploração e antecipações que servem para ativar os neurônios e pô-los em ação diante de uma leitura que não é simplesmente recepção, mas esforço mental ativo” (Curto; Morillo; Teixidó, 2000, p. 173).

A segunda etapa é a leitura interativa, em que a professora irá mediar a construção do significado do texto, verificando as hipóteses levantadas pelos sujeitos ativos durante o percurso. Nesse momento, a postura leitora do/a educador/a será modelo para o aprendizado da criança, pois esta irá perceber quais etapas são

importantes como: o pensar, o avaliar, o criticar e, também, o formular hipótese acerca da leitura realizada. Assim, temos

estes procedimentos de leitura ativa, de inter-relação com o texto, de envolvimento do leitor, devem ser ensinados. Em primeiro lugar, a partir do modelo do professor que lê e que mostra aos alunos o que pensa enquanto lê. Em segundo lugar, na leitura coletiva, fazendo interrupções, nos momentos adequados, e recapitulando o que foi lido, comentando uma expressão, perguntando sobre o que acontecerá a seguir, assegurando a compreensão básica para continuar tendo interesse na leitura (Curto; Morillo; Teixidó, 2000, p. 175).

A terceira etapa é a recapitulação da leitura, que consiste em “elaborar uma representação global do texto como resultado do que foi lido e do que se compreendeu” (idem, p. 176). De maneira geral, essa etapa deve ser elaborada pelos estudantes e não pelo docente. Aqui, o professor “guia” a recapitulação, mediante perguntas; faz registros daquilo que é lembrado pelas crianças, servindo mesmo como pretexto para outras atividades de ampliação, reescrita ou resumo.

E a última etapa, ampliação da leitura, busca a avaliação da compreensão do texto, que pode ser realizada pelas crianças por meio de comentários do texto, resumo e ideia principal. Ressaltando que a avaliação nesse sentido é buscando tão somente os objetivos e a finalidade propostos na leitura.

À medida que esse conhecimento vai alcançando os sujeitos na rotina escolar durante os processos de leitura, a criança vai dando seus passos e se constituindo como sujeito-leitor, capaz de fazer uma leitura compreensiva e assim o/a professor/a vai organizando seu planejamento e o espaço escolar visando cada objetivo pensado. É necessário nesse processo inicial de aquisição da leitura trabalhar com textos variados, que despertem o interesse das crianças e que gerem nelas o hábito de ler mais vezes, propor situações e espaços agradáveis, como um ambiente silencioso, confortável, provocador, com propostas de atividades que promovam desafio, criatividade e imaginação. Juntando todos esses elementos pontuados, vamos alcançando um trabalho com a leitura na perspectiva discursiva de linguagem em que o texto é o elemento fundamental desse processo.

3.2 Ensinar o ato de ler para crianças do 2º ano do ensino fundamental: desafios a partir da perspectiva discursiva e do currículo oficial – BNCC/DCTMA

Com base nos documentos norteadores do currículo nacional (BNCC) e o estadual (DCTMA), faremos uma análise de como o ensino de leitura tem sido abordado nesses documentos, levando em consideração que a partir de 2019 o documento do Território Maranhense foi concluído e já estava acessível a toda rede estadual de ensino, assim como disponível às redes municipais como fonte de estudo e pesquisa. E o que esses documentos têm nos revelado?

Primeiramente, trazemos a concepção de linguagem que identificamos na BNCC (Brasil, 2017, p. 65) que diz que:

assume-se aqui a perspectiva enunciativa-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história.

Da mesma maneira, o DCTMA traz que para os primeiros anos dos anos iniciais o enfoque é garantir a aquisição da leitura e da escrita pelo estudante, inserindo-o nas práticas da cultura letrada e ampliando a competência enunciativo-discursiva, por meio de práticas de linguagem que “envolvam leitura, escuta, oralidade, escrita, análise linguística/ semiótica, para a ampliação dos multiletramentos, a fim de possibilitar a participação do educando em diferentes esferas e campos de atividade humana” (Brasil, 2019b, p. 87).

Entendemos que tanto a BNCC como o DCTMA dialogam com a concepção discursiva da linguagem e ainda assumem a centralidade do texto como unidade de trabalho. Ambos os documentos orientam o ensino da língua e suas análises por meio dos diferentes textos. Conforme DCTMA (Brasil, 2019b, p. 89), a formação dos educandos deve levá-los a “produzir textos orais e escritos adequados às práticas sociais que se efetivam no cotidiano das interações do sujeito com o outro e com o mundo que o circunda”.

Nesse sentido, vamos ao encontro do que Bakhtin (2003, p. 285) nos diz:

quanto mais dominamos os gêneros, tanto mais livremente os empregamos, tanto mais e nitidamente descobrimos neles nossa individualidade, refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (Bakhtin, 2003, p. 285)

A partir dessa compreensão, Bakhtin (2003) reforça a importância do trabalho com os textos variados, pois assim aprendemos de fato a usá-los adequadamente e a expor um pouco mais do lado escritor e leitor que existe em cada um de nós, aprendemos a refletir sobre os usos do texto e compreender seus atos comunicativos e, assim, implementar os discursos tão necessários do dia a dia.

Por meio do trabalho com textos durante o processo de aquisição da leitura nos anos iniciais, podemos destacar três aspectos que são alcançados nesse percurso linguístico-discursivo. De acordo com Geraldi (1984), ensinar a ler e produzir texto leva a compreendê-lo como unidade de sentido e objeto de ensino-aprendizagem, atribuindo ao/a professor/a o seu papel fundamental nesse processo. Conforme Smolka (2012), ensinar-aprender a ler e a escrever, lendo e produzindo textos leva a entender que as atividades discursivas ocorrem nas relações de ensino estabelecidas entre professor/a e estudantes. E, terceiro aspecto, segundo Mortatti (2014), ensinar-aprender a ler e produzir textos escritos em língua portuguesa nos faz entender a língua como processos constitutivos da formação humana.

A partir dessas colocações sobre ensinar-aprender a ler e escrever percebemos o quanto o trabalho com textos no processo de aquisição da leitura é importante e contribui para a formação de um sujeito-leitor mais autônomo, ativo e criativo nos seus processos discursivos. Além dessa consideração, trazemos outra que consta no DCTMA acerca da importância dos trabalhos por meio dos gêneros textuais no período inicial de aquisição da leitura e escrita.

Devem ser privilegiados procedimentos e metodologias desenvolvidas a partir dos gêneros textuais, porque são reconhecidos como enunciados que concretizam o uso social da língua e atendem às demandas de interação dos sujeitos socialmente. Os gêneros são diversos, não são realidades estanques, variam, adaptam-se às novas realidades sociocomunicativas e, em razão das mídias digitais, renovam-se e multiplicam-se frequentemente. Por meio deles, os sujeitos materializam seus dizeres, concretizam suas intenções de comunicação, interagem com outros sujeitos, constroem imagens que fazem de si, do outro e do mundo; logo, é por meio deles que o estudante deve exercitar as práticas de linguagem a que faz referência a BNCC (Brasil, 2019b, p. 94).

Para ilustrar melhor o que a Base Nacional Comum Curricular traz sobre a formação desse sujeito-leitor e o que deve ser priorizado no 1º e 2º anos do ensino fundamental dentro dos campos de aprendizagens, construímos um quadro readaptado em que essa percepção fica mais evidente à luz do documento.

Quadro 4 - Objetivo de aprendizagem sobre formação do leitor

Ano	Campo de aprendizagem	Objeto de Conhecimento	Habilidades
1º ao 5º ano	Campo da vida cotidiana	Formação do Leitor literário	(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.
1º ao 5º ano	Campo da vida cotidiana	Formação do Leitor literário/ leitura multissemiótica	(EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.
1º e 2º anos	Todos os campos de atuação	Formação de Leitor	(EF12LP02) Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses.
2º ano	Campo Artístico – Literário	Formação do Leitor literário	(EF02LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura

Fonte: Brasil (2017, p. 94-109).

Nessa divisão, percebemos que o documento faz menção ora à formação de leitor ora à formação de leitor literário, com habilidades bem específicas. Contudo, orienta que essas habilidades devem ser alcançadas entre o 1º e 2º ano. Ora atribui a essa formação uma leitura com mediação, ora de maneira autônoma, entretanto, propõe que seja de maneira diversa, com uso de recursos gráficos, que circulem em meios impressos ou digitais, com textos literários variados por meio da ludicidade, ou seja, traz orientações de escolhas razoáveis para o/a professor/a.

Em seguida, os documentos abordam alguns eixos do componente de língua portuguesa para garantir as práticas de linguagem, que são: leitura/escuta, produção, oralidade e análise linguística/ semiótica. Aqui iremos nos deter ao eixo de leitura/escuta, que servirá de base para nosso estudo, frisando que são duas habilidades de muita relevância e que contarão significativamente com a intervenção propositiva do docente para o alcance dos objetivos propostos.

O próprio DCTMA amparado pela BNCC já vai coadunando com nossa defesa acerca do ensino de leitura, quando diz que:

deve promover a interação entre os sujeitos, a partir da diversidade dos gêneros textuais constituídos não apenas pela língua oral e

escrita, mas também aqueles nos quais a língua está integrada a outros recursos como imagens estáticas ou em movimento, som, cores etc. (Brasil, 2019b, p. 89).

Na mesma medida que para a BNCC o eixo de leitura “compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ ouvinte/ espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação” (Brasil, 2017, p. 69). Nesse sentido, temos nesses documentos uma concepção de leitura que vai além da decodificação de signos, que concebe o ato de ler como produção de sentido, no qual o leitor assume um papel ativo em diferentes situações comunicativas.

Essa compreensão está de acordo com o que já foi trazido no capítulo anterior deste trabalho, pelos autores Jolibert e Jacob (2006, p. 183), os quais orientam a “ler de verdade, desde o início, textos autênticos, completos, em situações reais de uso”. Além disso, considera o texto como unidade básica de sentido, pois as “representações do mundo manifestam-se em textos” que se mostram nos diferentes gêneros textuais, logo, quando compreendemos o texto, compreendemos o mundo, quando produzimos um texto, é porque temos algo do mundo a falar a dar um novo sentido (Bezerra, 2007, p. 49).

Além dessa ampliação que fez do termo leitura, a BNCC também trouxe considerações às práticas leitoras, compreendidas como dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão. Para exemplificar melhor, o próprio documento mostra situações em que essas práticas podem ser alcançadas de maneira progressiva. A seguir, mencionamos de uma forma adaptada essas dimensões, uma vez que entendemos que esse conhecimento faz sentido para o trabalho docente, cabendo ao professor/a selecionar a prática que melhor se aplica a cada necessidade de leitura.

Quadro 5 - Dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão da língua

Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana
Dialogia e relação entre textos
Reconstrução da textualidade, recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto
Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações

Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos
Estratégias e procedimentos de leitura
Adesão às práticas de leitura

Fonte: Brasil (2017, p. 70-72).

Por meio dessas dimensões destacadas, percebemos o quanto elas podem estar relacionadas à variedade de textos que podem ser usados em sala de aula. atendendo as necessidades de cada ano escolar, em graus de dificuldades diferentes, cabendo também ao/a professor/a se apropriar dessas orientações para melhor organização do seu trabalho pedagógico.

Em se tratando do trabalho docente, os documentos oficiais deixam claro que a alfabetização é o centro da ação pedagógica nos dois primeiros anos do ensino fundamental e que o foco é garantir amplas oportunidades do desenvolvimento da leitura e escrita com envolvimento de práticas diversificadas de letramento (Brasil, 2017). Por meio desse enfoque, se alcançará outro objetivo, que é de “participar com maior autonomia e protagonismo na vida social” (Brasil, 2017, p. 63). Em ambas as situações, a mediação do/a professor/a é indispensável nesse processo.

Outro enfoque dado pela Base é quanto à compreensão sobre o ensino de leitura e quanto ao aprofundamento dos processos de ler e escrever. No documento, é destacado que:

A participação dos estudantes em atividades de leitura com demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura (Brasil, 2017, p. 73).

Dessa maneira, entendemos que nos anos iniciais essa variedade e intensidade de textos são essenciais dentro de cada contexto, uma vez que o estudante precisa ampliar seu repertório para ter sobre o que falar, escrever, opinar e assim tornar-se um leitor ativo e criativo.

Um aspecto a ser colocado para reflexão é o que o DCTMA traz acerca das práticas de letramento que devemos usar sobre o funcionamento da escrita alfabética. O documento nos diz que:

O ensino deve garantir ao aluno a decodificação de palavras em textos escritos, o conhecimento das relações fonográfêmicas da língua portuguesa, ou seja, o reconhecimento dos fonemas, organizados em sílabas e palavras, o conhecimento do alfabeto nos diferentes formatos (maiúsculo, minúsculo, imprensa e cursivo) e o estabelecimento da inter-relação entre essas duas realidades (gráfico e fônico), a partir das quais a língua se manifesta (Brasil, 2019b, p. 92).

Isso nos mostra que as práticas de decodificação de palavras devem amparar as ações pedagógicas nos primeiros anos dos anos iniciais, porque são necessárias e darão subsídios para as questões mecânicas da leitura e escrita, mas também as práticas discursivas devem dar enfoque ao diálogo que vai acontecendo no cotidiano da escola, dando sentido ao que a criança traz de saber e precisa ampliar o que fará sentido para ela. São essas práticas que garantirão “a leitura não ser vista apenas como decodificação de signos, mas como ato de produzir sentido, por meio do qual o aluno/leitor assume papel mais ativo” (Brasil, 2019b, p. 89).

Nesse sentido, é importante ressaltar que os documentos oficiais vieram para nortear os conhecimentos desenvolvidos na escola, porém quando o assunto é perspectiva discursiva de linguagem temos que ratificar que o documento ainda precisa melhorar pois traz um foco excessivo em gêneros discursivos, coloca muito ênfase nos letramentos específicos, o que pode limitar a diversidade de práticas linguísticas nas salas de aula, há também um exagero nas normas e padronização focando em regras gramaticais e normas-padrão o que compromete uma compreensão mais ampla e contextualizada da linguagem. Outro ponto que não podemos esquecer é a descontextualização quanto ao uso dos textos, o documento da Base não consegue integrar adequadamente os textos e discursos que circulam nas diferentes esferas da sociedade, resultando em uma descontextualização da prática linguística. Esses são apenas alguns pontos observados sobre a Base Nacional Comum Curricular quando o assunto é perspectiva discursiva e que o docente precisa considerar ao fazer seu percurso metodológico.

Na próxima seção daremos continuidade com a metodologia utilizada na pesquisa, falando do contexto e dos sujeitos colaboradores, bem como das formas de geração e análise dos dados.

4 A TESSITURA METODOLÓGICA DA PESQUISA

Nesta seção, temos por objetivo apresentar os caminhos metodológicos para o desenvolvimento da pesquisa, ou seja, o percurso para o alcance dos objetivos propostos, considerando que a produção de conhecimento é um processo complexo, que exige escolhas teóricas e metodológicas para sistematização da investigação científica.

Minayo (2009, p. 16) refere-se à pesquisa como “[...] atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade [...] que embora seja uma prática teórica [...] vincula pensamento e ação”. A metodologia, por sua vez, “é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (Idem). Segundo tais conceitos, a atividade de pesquisa vincula teoria, realidade e ação, sendo, portanto, uma atividade sócio-histórica.

Neste sentido, entendemos que a pesquisa é consequência da vida prática e quando se trata de conhecimento humano, devemos considerar as suas ações e sua inserção e relação com o social. Nessa abordagem, assumimos o pesquisar em uma perspectiva dialógica e colaborativa, realizada entre sujeitos em um processo de interação, em que os fenômenos são compreendidos a partir do seu acontecer histórico e inseridos em uma totalidade social (Freitas, 2002).

A partir das ideias inicialmente sistematizadas, faremos um percurso metodológico da investigação proposta de forma a estabelecer coerência com o objeto de estudo que demarcamos para a pesquisa. Assim, apresentamos a seguir um caminho de um pensamento que tem por objetivo a formação de novas atitudes pedagógicas, a partir de um processo dialógico, que culminará no desenvolvimento de um produto educacional.

Inicialmente, destacaremos os tipos de pesquisa, os métodos de abordagem e de procedimentos, logo depois apresentamos o lócus e os sujeitos colaboradores participantes da pesquisa, assim como as formas de geração e análise de dados. Finalmente, exporemos a proposta de construção e descrição do produto educacional.

4.1 A pesquisa situada a partir da sua natureza, abordagem e procedimentos

Com intuito de realizar um trabalho compartilhado entre pesquisadoras e docentes, desenvolvemos uma pesquisa do tipo intervenção em que a pesquisadora adentrou no espaço escolar para conhecer/analisar as práticas de leitura desenvolvidas em sala de aula e, após esse momento, dialogar com a base teórica constituída a partir da concepção discursiva de linguagem a qual fundamenta este estudo.

Trata-se de uma pesquisa aplicada, uma vez que pretende contribuir para a solução de problemas específicos e práticos da realidade escolar (Bervian; Cervo, 1996) especificamente, com as práticas de leitura na perspectiva discursiva utilizadas por docentes do 2º ano do ensino fundamental em uma escola de educação básica do Município de Raposa- Maranhão. A perspectiva da pesquisa aplicada responde à natureza do mestrado no qual estamos inseridos e à legislação em vigor. Nesse sentido, segundo o Parágrafo único da Portaria nº 17/ 2009 - Capes:

A oferta de cursos com vistas à formação no Mestrado Profissional terá como ênfase os princípios de aplicabilidade técnica, flexibilidade operacional e organicidade do conhecimento técnico-científico, visando o treinamento de pessoal pela exposição dos alunos aos processos da utilização aplicada dos conhecimentos e o exercício da inovação, visando a valorização da experiência profissional (Brasil, 2009, não paginado).

A partir de então, convém esclarecer os métodos de pesquisa e a abordagem que foram utilizados, de modo a responder à questão problematizadora e conseqüentemente, a atingir os objetivos pretendidos. Também como escolha coerente com este projeto de pesquisa, sob o ponto de vista da abordagem do problema, utilizaremos a abordagem qualitativa, que é a que mais se adequa para compreender e situar processos experimentados por grupos sociais, especialmente no que se refere à constituição de suas subjetividades. De acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 70):

A pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. O processo e o seu significado são os focos principais dessa abordagem.

É nesse movimento de construção de significados que fizemos uma relação dialógica entre a ação do pesquisador e os atores envolvidos nesse contexto de atividade social, o que levou a análise qualitativa a um processo interpretativo (Desgagné, 2007).

Por se configurar em uma análise das práticas de ensino da leitura em turmas de crianças do 2º ano do ensino fundamental - esta pesquisa, quanto aos objetivos, se caracteriza como explicativa, pois, conforme Pereira (2019, p. 26), visa “explicar as formas, os fatores e as ocorrências fenomenais de um objeto a partir de uma descrição densa e detalhada do objeto”.

Quanto aos procedimentos, esta investigação situa-se a partir de um percurso que priorizou inicialmente uma revisão bibliográfica sobre o tema em questão para aprofundamento teórico do objeto investigado. Esse processo de revisão que se insere na pesquisa bibliográfica consiste em revisar material já elaborado, constituído principalmente de livros, artigos científicos, dissertações e teses. Além disso, utilizaremos a pesquisa-formação do tipo colaborativa como procedimento de geração de dados, já que ela prima pela troca de conhecimentos entre pesquisador e sujeito (colaborador/a), no intuito de contribuir para a construção de um novo conhecimento científico.

A abordagem colaborativa cumpre essa função, pois traz como base ideológica três dimensões que marcam sua real natureza: a coconstrução de um objeto de conhecimento entre pesquisador e docentes, a produção de conhecimento aliado ao desenvolvimento profissional e a aproximação entre comunidade de pesquisa e comunidade docente (Desgagné, 2007).

Por entender nossa pesquisa a partir de uma relação de colaboração entre os participantes, temos clareza da importância dos professores colaboradores como papel central vital na investigação, por isso faremos desse momento um caminho de muita escuta, diálogos e pontos de vistas esclarecidos, a fim de conhecer os processos que estão relacionados ao nosso objeto de estudo. Nesse sentido, trazemos um conceito de colaboração que permeará nossa pesquisa, alicerçado em Pereira (2019, p. 92):

Colaboração é a atuação dos colaboradores em níveis diferentes, em atividades diversas, é diálogo democrático entre os pares, é decisão coletiva, é a efetivação da amorosidade entre os pares, é decisão coletiva, é possibilitar que todos tenham a sua voz ouvida e seu ponto de vista refletido para o melhor da investigação. A colaboração é um

processo de democratização do espaço escolar, das instituições sociais e educacionais.

Além dessa compreensão de colaboração, entendemos que esta pesquisa parte de alguns pressupostos que precisam ser ratificados, como de que o/a pesquisador/a é o proponente do estudo, que cabe a ele/a tomar as decisões teóricas, metodológicas, ideológicas e éticas, o que implica a sua autoria (Ibiapina, 2008). Assim, também esta é uma pesquisa educacional de valorização profissional, sendo uma “[...] atividade de coprodução de saberes, de formação, de reflexão e desenvolvimento profissional, realizada interativamente por pesquisadores e professores com o objetivo de transformar determinada realidade educativa” (Ibiapina, 2008, p. 31).

Diante do exposto, Ibiapina (2008) sinaliza sobre o papel do/a pesquisador/a na abordagem colaborativa. Segundo a autora, por se tratar de um processo colaborativo, de relações, o/a pesquisador/a tem o papel de:

[...] mediador ficando responsável por organizar e intercambiar ideias, fortalecendo o apoio mútuo entre os pares e encorajando os professores a participar do processo dialógico. Os participantes compartilham significados e sentidos, questionam ideias, concordam ou discordam das opiniões de seus companheiros, apresentando suas razões e opções e aceitando responsabilidades durante todo o percurso do trabalho colaborativo (Ibiapina, 2008, p. 39).

Assim sendo, o/a pesquisador/a assume uma complexa e dupla função, que é a de produzir o conhecimento e promover a formação às professoras colaboradoras. Estas, por sua vez, irão colaborar, na medida em que disporão de suas narrativas acerca de um aspecto ligado à sua prática profissional, no nosso caso, sobre as práticas de leitura desenvolvidas com as crianças do 2º ano do ensino fundamental.

A partir dessas considerações, pretendemos desenvolver uma pesquisa-ação do tipo colaborativa, e para estruturar o nosso percurso metodológico, utilizamos o quadro construído por Pereira (2019), a partir de seus estudos na obra de Ibiapina (2008), o qual destaca as quatro etapas metodológicas: sensibilização dos/as colaboradores/as, negociação dos espaços e tempos, diagnóstico das necessidades formativas e conhecimentos prévios e sessões de estudos e reflexão das práticas docentes.

Quadro 6 - Processo de construção da pesquisa colaborativa

ETAPAS	PROCEDIMENTOS
Sensibilização dos colaboradores	É o momento em que o pesquisador explica a intenção da pesquisa, informa o que significa colaborar e diz quais as funções de cada colaborador no desenrolar da pesquisa, sendo o seu papel o de mediar e tomar as decisões mediante diálogo.
Negociação dos espaços e tempos	Organizar os encontros, os procedimentos que serão utilizados, o tempo necessário para as reflexões, o material a ser produzido, divulgação, autoria etc.
Diagnóstico das necessidades formativas e conhecimentos prévios	É quando os colaboradores discutem as suas necessidades em termos de formação, lacunas que não foram supridas durante a formação inicial docente ou mesmo questões que na sua prática experiencial ainda se mostram sem solução. É organizar o conteúdo para elaborar o planejamento da formação.
Sessões de estudos e reflexão das práticas docentes	Execução do processo formativo com ciclos de reflexão, debate, diálogo, ressignificação da prática com escritas reflexivas, narrativas, gravação de aulas e discussão etc.

Fonte: Pereira (2019, p. 93).

As etapas relatadas possibilitaram a análise e reflexão das professoras colaboradoras sobre suas práticas, sobre o local de trabalho e sobre as estratégias que utilizam com as crianças no trabalho com as práticas de leitura. Durante o percurso proposto, detalhamos o registro de todas as atividades realizadas na investigação, o que nos possibilitou um distanciamento para análise das informações e seleção das que tenham relação direta com o nosso objeto de estudo. A compreensão das informações das professoras colaboradoras possibilitou a continuidade da pesquisa, pois favoreceu o aprofundamento dos estudos a partir da reflexão sobre as práticas docentes.

Isto posto, acreditamos que esse movimento de interação a partir de situações concretas vivenciadas nos espaços escolares permitiu às professoras colaboradoras, através da mediação realizada pela pesquisadora, vivenciar um processo de valorização e reconhecimento das práticas de leitura numa perspectiva discursiva. Nesse sentido, a pesquisa torna-se um encontro entre sujeitos, um diálogo no qual essas agentes da educação passam por um processo de ressignificação.

4.2 Contexto e Sujeitos colaboradores da pesquisa

No processo de escolha do lócus a ser pesquisado, primeiro fizemos uma verificação de qual escola iríamos escolher para fazer parte do nosso estudo. Assim, considerando que a pesquisadora reside nas proximidades do bairro Pirâmide, no município de Raposa, região metropolitana de São Luís, ela pesquisou, *a priori*, em quatro escolas que fazem parte dessa rede municipal de educação e escolhemos aquela que melhor nos acolheu, tanto a gestão escolar, coordenação quanto as professoras dos anos a serem pesquisados.

Visto que a participação voluntária, interesse e desejo de aprofundamento no objeto de pesquisa por parte das docentes foi perceptível à pesquisadora, não tivemos dúvida na escolha do lócus da pesquisa. Diante disso, dias depois, já entregamos a carta de apresentação da Universidade Federal do Maranhão à equipe da gestão escolar (ANEXO 1).

A escola pesquisada foi a Unidade Integrada Professora Maria Rosa Reis Trindade, localizada à rua da Carambola, S/n, Qd:16, Residencial Pirâmide, Raposa - Ma.

Figura 1 - Fachada da escola - Lócus da pesquisa



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Com base no relato da atual Gestora e do Projeto Político Pedagógico da escola, tivemos a oportunidade de conhecer melhor sua história. A escola surgiu de uma necessidade da comunidade escolar, localizada no bairro Residencial Pirâmide, sendo que ela faz divisa com a cidade de Paço do Lumiar e a cidade de São José de Ribamar. O bairro foi construído por invasores que vieram de outras localidades, com essa demanda se fez necessária a construção de outras escolas para atender a clientela recém-chegada.

Em 2009, no governo Onacy Vieira Carneiro deu-se início à construção da escola, inicialmente denominada Unidade Integrada Municipal Professora Maria Rosa Reis Trindade, que recebeu esse nome em homenagem à professora da Rede Municipal de Educação deste município, sendo que o término da construção dela se deu em 2010.

Inicialmente, a escola ofertaria somente a educação infantil e anos iniciais do fundamental, mas devido à grande procura e à carência de escolas no bairro, surgiu a necessidade de atender os anos finais do ensino fundamental. A escola iniciou suas atividades no ano de 2010 e funciona até os dias atuais nos turnos matutino e vespertino, atendendo as turmas do 1º ao 9º ano.

O perfil socioeconômico é bem diversificado, mas a maior parte dos estudantes encontra-se situada numa renda mínima de sobrevivência, sendo que 50% da população depende de programas de bolsa escola e ajuda de aquisição de materiais escolares subsidiários.

A Unidade Integrada recebe gratuitamente crianças e adolescentes do mesmo bairro e dos bairros vizinhos, filhos/as de agricultores, pescadores, feirantes, marisqueiros, funcionários públicos e empregadas domésticas.

A Escola conta com dez turmas no turno matutino, atendendo a crianças dos anos iniciais e no vespertino com estudantes dos anos finais do ensino fundamental, um pátio semicoberto, quatro banheiros, uma despensa, uma sala que funciona como secretaria e coordenação, uma diretoria, sala de professores e uma cantina.

Figura 2 - Pátio da Unidade Integrada Maria Rosa Reis Trindade



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

A pesquisa na escola aconteceu no turno matutino, no qual funcionam os anos iniciais, nas duas turmas do 2º ano, que são identificadas como turma “A” e turma “B”. Assim, no 2º ano, encontram-se duas professoras que têm as seguintes formações: a professora da turma “A” graduou-se em 2007 no curso de pedagogia e, também, tem o curso médio em Magistério, já tem 25 anos trabalhando na educação e há 15 anos trabalha nas turmas do ciclo de alfabetização. A professora da turma “B” se graduou no ano de 2008 em pedagogia, já está há 13 anos trabalhando na educação e sempre atuou no ciclo de alfabetização.

Desse modo, tivemos duas professoras do 2º ano como colaboradoras participantes da pesquisa. A seguir, imagens das turmas “A” e “B”, um dos espaços em que as interações entre professoras e crianças acontecem na escola. São espaços que deixam traços de um ensino que valoriza o enfileiramento, em que as carteiras têm pouca mobilidade, dificultando uma atividade mais dinâmica, com mobilidade entre as crianças. As paredes com poucas atividades das crianças, porém, com letras do alfabeto e silabários que podem dar nuances de um ensino que busca a decodificação de signos. Enfim, são observações que fazemos, mas que ao longo da pesquisa teremos respostas das conjecturas levantadas.

Figura 3 - Turma 2º ano “A” e Turma 2º ano “B”



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

4.3 Formas de geração e análise de dados

Sendo esta mais uma etapa no processo de construção da pesquisa colaborativa, apresentamos à equipe escolar o objeto de estudo e os objetivos da pesquisa, assim como a metodologia, esclarecendo sobre o significado de participar de uma pesquisa colaborativa, expondo, assim, as funções de cada colaboradora e os benefícios profissionais e científicos de tal investigação. Fizemos o convite oficialmente às professoras do 2º ano do ensino fundamental, a fim de obter a assinatura do termo de adesão voluntária e, assim, iniciamos a negociação dos espaços e tempos para organização dos primeiros encontros.

Para instrumentos de geração de dados, fizemos primeiramente uso da observação em sala de aula, em que a pesquisadora assume o papel de observadora exterior, não tomando assim qualquer iniciativa em relação às situações que observa.

Para ir em busca dos dados, precisamos coletar informações que serviram para as diferentes etapas do trabalho. Nesse momento inicial, a observação foi imprescindível para a pesquisadora conhecer o lócus e as professoras colaboradoras da pesquisa. Trata-se de uma forma de conhecer a rotina escolar das professoras e estudantes do 2º ano, como elas desenvolvem suas práticas alfabetizadoras com as crianças e mais especificamente como as propostas de leitura são lançadas e trabalhadas metodologicamente com as crianças, além de observar a relação que há entre as professoras e as crianças e, também, entre as próprias crianças.

Utilizamos essa técnica de coleta de dados como primeira forma prática de se aproximar do cotidiano da escola, dos estudantes e professoras colaboradoras, cujos dados observados foram registrados e planejados de forma sistemática. Conforme Prodanov e Freitas (2013, p. 105),

o pesquisador toma contato com a comunidade, o grupo ou a realidade estudada, mas sem integrar-se a ela: permanece de fora. Presencia o fato, mas não participa dele; não se deixa envolver pelas situações; faz mais o papel de espectador. Isso, porém, não quer dizer que a observação não seja consciente, dirigida, ordenada para um fim determinado. O procedimento tem caráter sistemático.

Logo em seguida, continuamos a observação de forma que nos aproximamos da cultura escolar já pensando no papel de formadora que iríamos desempenhar nas próximas etapas, já que como pressuposto da pesquisa colaborativa temos

o pesquisador que queira penetrar em um dado meio social e nele investigar um objeto de pesquisa, deve criar uma situação (dita “situação reflexiva”) que lhe permita interagir com os atores do meio e fazê-los discorrer sobre um determinado assunto ligado à sua realidade social. O assunto deve corresponder, para o pesquisador, ao seu objeto de investigação. Para conhecer melhor essa realidade, o pesquisador deve se prestar a desempenhar um duplo papel e adotar uma dupla identidade, devendo se integrar à comunidade e nela exercer uma determinada função: a de membro participante. O exercício dessa função permitirá ao pesquisador o acesso à comunidade, fazendo com que os seus membros discorram sobre o que se constitui como objeto de investigação. É, pois, nesse sentido que se fala de um pesquisador como um “observador participante” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 112).

À proporção que fizemos a observação, utilizamos o caderno de campo, gravações, registros fotográficos, tudo para captação da prática do cotidiano escolar, bem como para o registro das observações da atuação das professoras colaboradoras nas salas de aula no que se refere às atividades de leitura nas turmas dos 2º anos, pois como se trata de uma construção coparticipativa, esse percurso colaborou não só para a fase final de análise, mas também para a compreensão do andamento do processo e para tomadas de decisão necessárias durante a pesquisa (Gasparotto; Menegassi, 2016).

Um outro instrumento utilizado para geração de dados é a entrevista narrativa (EN), pois nela a interferência do pesquisador é mínima. O pesquisador consegue desenvolver a entrevista sob a premissa de oferecer total liberdade aos

entrevistados/as para contar suas próprias histórias, ao nível de enredamento em que as percebem (Jovchelovitch; Bauer, 2002).

Essa característica vai ao encontro da nossa pesquisa, uma vez que busca compreender uma dada realidade social que chegue o mais próximo possível daquela retratada pelas entrevistadas, colaboradoras inseridas no contexto focalizado pela pesquisa e, portanto, capaz de reconstruir essa realidade, transformá-la e influenciá-la ou sofrer influências de outros.

Para construção dessa fase, consideramos as contribuições de Jovchelovitch e Bauer (2002) acerca dos passos da entrevista narrativa, pois assim entendemos que fica mais didático e prático organizar as etapas. Segue o quadro abaixo:

Quadro 7 - Passos da Entrevista Narrativa

Passos da entrevista narrativa	
1.	Preparação
2.	Início: começar gravando
3.	A narração central: não fazer perguntas, apenas encorajamento não verbal.
4.	Fase de questionamento: apenas questões imanentes
5.	Fala conclusiva: parar de gravar e continuar a conversação informal
6.	Construir um protocolo de memórias da fala conclusiva

Fonte: Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 111).

O uso da entrevista narrativa se dá pela potencialidade deste instrumento em representar experiências e interpretações de indivíduos acerca da realidade na qual estão inseridas, de primar pela legitimidade de procedimentos de pesquisa os quais cheguem mais próximo da realidade manifestada pelo entrevistado/a.

Consideramos de grande importância neste processo de investigação, com respeito à geração de dados, a análise documental. Segundo Lüdke e André (1986, p. 38), este instrumento “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Sob essa ótica, tivemos contato com cadernos de planejamento, projetos e atividades sobre leitura realizadas

com as crianças, pois, acreditamos que são fontes poderosas para análise e nelas subjazem concepções sobre o objeto pesquisado. Tivemos a oportunidade, portanto, de perceber a coerência entre o narrado e o que é vivido pelas professoras colaboradoras da pesquisa.

E, para finalizar, desenvolvemos as sessões reflexivas, proporcionando um ambiente de escuta, diálogos, confiança e trocas de saberes entre as professoras colaboradoras e pesquisadora. As sessões serviram para a realização de rodas de conversa, estudo teórico-metodológico, apreciação de vídeos, (re)elaboração conjunta de ações ou atividades e reavaliação do processo de pesquisa. Durante esses momentos, a pesquisadora lançou mão de perguntas sobre o objeto de conhecimento, visando à compreensão teórica, sempre no sentido de ampliação e compartilhamentos de experiências, tencionando o aprimoramento das práticas de ensino (Gasparotto; Menegassi, 2016).

Consideramos, também, que as sessões reflexivas, além de se constituírem como espaços formativos, foram consideradas como um momento para a geração de dados, pois, no seu desenvolvimento, as professoras tiveram a oportunidade de continuar narrando, de modo particular ou coletivo, sobre o trabalho de leitura que desenvolvem com as crianças do 2º ano.

As sessões foram organizadas com o objetivo de coletar a maior quantidade de dados possível acerca das concepções das professoras sobre linguagem, práticas de leitura, perspectiva discursiva, texto, aproximando-as do objeto de estudo. Acreditamos que esse momento de discussão e reflexão, foi favorável para subsidiar a construção do produto da pesquisa.

Após a geração de dados, fizemos a análise e interpretação desses resultados e para desenvolver e sistematizar este processo utilizamos um percurso com os quadros de análises das categorias centrais do nosso objeto de investigação. Nesse momento, fizemos uma síntese acerca dos principais eixos de análise encontrados na relação com o quadro teórico por nós assumido. Evidenciamos dessa relação o que se relaciona e o que se distancia nesse processo.

Para Zamberlan (2014, p. 149),

a análise dos dados é o processo de formação de sentido além dos dados, e esta formação se dá consolidando, limitando e interpretando o que as pessoas disseram e o que o pesquisador viu e leu, isto é, o processo de formação de significado.

Destacamos ainda que analisamos as entrevistas narrativas com base na perspectiva Schutze, citado em Jovchelovich e Bauer (2002), os quais elencam seis passos: transcrição, separação do material indexado e não indexado, análise do conteúdo indexado por meio de trajetórias, análise do conteúdo não indexado, agrupamento e comparação entre as trajetórias individuais e por último, comparação e estabelecimento de semelhanças existentes entre os casos individuais, permitindo assim a identificação de trajetórias coletivas. Algumas dessas fases foram desenvolvidas na próxima seção da pesquisa.

Na seção a seguir trazemos detalhes dessas análises, tanto através das observações realizadas, quanto das entrevistas narrativas e das sessões reflexivas. Aqui buscamos descobrir como as professoras colaboradoras se relacionam com os saberes do ensino da leitura e a concepção discursiva de linguagem e, caso façam isso, como acontece no cotidiano escolar.

5 O ENSINO DA LEITURA E A PERSPECTIVA DISCURSIVA DE LINGUAGEM: o diálogo com os dados e discussões colaborativas no contexto da investigação na escola campo de pesquisa

Nesta seção, apresentamos e analisamos os dados da pesquisa. Nossas análises foram orientadas a partir de questionamentos centrais de nossa investigação: quais as concepções das professoras colaboradoras sobre leitura, linguagem e texto? Como essas concepções repercutem nas práticas de ensino da leitura em sala de aula? Quais as atividades e procedimentos são priorizados em sala de aula pelas professoras para o ensino da leitura com as crianças do 2º ano do ensino fundamental? Os documentos curriculares oficiais – a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) – têm orientado o processo de organização do processo de ensino e aprendizagem da leitura no contexto da pesquisa?

Destaca-se que os instrumentos utilizados para gerar os dados foram a entrevista narrativa (APÊNDICE B), observação não participante com os registros no caderno de campo, bem como as atividades de leitura planejadas pelas professoras e desenvolvidas com as crianças. Vale ressaltar que a princípio fizemos a entrevista por meio do registro escrito pelas professoras, mas como percebemos falta de detalhes em suas narrativas, fizemos um momento com gravação de áudio, em que elas conseguiram se expressar mais e sentindo-se mais à vontade.

A organização das narrativas das professoras foi sistematizada a partir de transcrições em seu modo original. Entretanto, alguns trechos estão destacados em negrito, como forma de destacar aqueles aspectos das narrativas que se relacionam diretamente com o nosso objeto de pesquisa.

Para uma análise mais aprofundada e contextualizada, inserimos ao longo do texto algumas imagens de atividades que foram planejadas e desenvolvidas pelas professoras e que retratam de alguma maneira suas formas de pensar sobre o ensino de leitura, assim como outras imagens que revelam seus modos de serem professoras quando fazem o ensino de leitura. Acreditamos no potencial que esses documentos possuem, pois há concepções teóricas e metodológicas subjacentes a eles.

A partir das narrativas das professoras colaboradoras, cuja orientação para a elaboração foi encaminhada com antecedência, a partir de um roteiro elaborado pela

pesquisadora, organizamos esta seção, ficando da seguinte forma: no primeiro subtópico expomos as trajetórias das professoras, com informações relativas a alguns dados de identificação relativas em especial à formação e atuação profissional das professoras; em seguida, as concepções teórico-metodológicas sobre linguagem, leitura e texto que fundamentam o trabalho das colaboradoras, logo depois, dados relacionados às atividades referentes ao ensino da leitura que são priorizadas no contexto docente, trazemos também os documentos curriculares oficiais (BNCC e DCTMA), se eles norteiam a prática docente e como isso tem sido implementado. No penúltimo subtópico trouxemos as sessões reflexivas e como elas se tornaram um momento significativo para o trabalho tanto da pesquisadora quanto das professoras colaboradoras. Concluímos essa seção, descrevendo o produto educacional proposto, tendo como fundamento a perspectiva discursiva de Linguagem.

5.1 Delineando trajetórias: histórias pessoais, acadêmicas e profissionais das professoras colaboradoras

Após o processo de apresentação, mobilização e adesão, definimos que, sendo a pesquisa do tipo colaborativa, o nosso desafio seria eleger os instrumentos adequados à metodologia e ao nosso objetivo. Assim, definimos como um dos instrumentos da pesquisa a entrevista narrativa, por entender que esse instrumento responde às necessidades da pesquisa acadêmica, pois rompe com o engessamento e rigidez de outros tipos de entrevistas, já que permite a/o entrevistado/a mais liberdade para narrar e contar suas histórias de vida, sejam elas pessoais, acadêmicas e profissionais.

Nesse sentido, entregamos às colaboradoras um roteiro com alguns pontos a serem considerados na elaboração das narrativas para facilitar na organização dos seus pensamentos, bem como gravamos a entrevista pois sentimos que as professoras ficariam mais à vontade para falarem mais sobre os pontos questionados, uma vez que se mostraram pouco eloquentes no registro escrito. O recurso da gravação foi utilizado apenas para melhor compreensão do que as colaboradoras deixaram registrado nas suas narrativas.

Quanto à identificação das professoras colaboradoras, são descritas como P1, a professora da turma A (com mais tempo de serviço), e P2, a professora da turma B

(com menos tempo de serviço), ambas as professoras da turma do 2º ano do ensino fundamental. Ao longo da dissertação, traremos recortes de seus relatos, levando em consideração os traços da escrita de cada uma. Disponibilizaremos, nos apêndices deste trabalho, os documentos completos.

Dentre os pontos considerados na narrativa, iniciamos o encaminhamento conforme os itens abaixo:

- apresentação das professoras e suas experiências, especialmente como docentes do 2º ano do ensino fundamental;
- trajetória pessoal, acadêmica e profissional, até chegar ao contexto atual de atuação;
- motivos que levaram a trabalhar com crianças dessa etapa, que estão no processo de aquisição da leitura e escrita;
- tempo que trabalha diretamente com essa faixa etária.

Apresentamos os trechos das narrativas das professoras que consideramos alinhados aos nossos objetivos e às questões norteadoras, apresentadas no início desta seção, que são a base de nossas análises. Assim iniciamos com informações que se relacionam com a identidade das professoras:

P1 – Eu, professora do 2º ano A da Escola U.I. Professora Maria Rosa Reis Trindade, localizada no município de Raposa-MA, iniciei como professora apenas com o magistério após isso **me graduei em pedagogia, o que me levou a trabalhar com o ciclo de alfabetização, onde me identifiquei e fui contribuir com o processo da leitura e escrita dos alunos**, fazer com os alunos descubram novos horizontes, além da sua leitura de mundo. Já trabalho com essa faixa etária há mais de 10 anos.

P2- Professora do 2º ano, me formei em Pedagogia em 2008. **Iniciei no ciclo de alfabetização em 2010, numa turma do 1º ano com 45 alunos, um desafio enorme, foi onde percebi que deveria me identificar e buscar por atividades que priorizassem a leitura.** A aprendizagem de crianças e a descoberta pela leitura que me mobilizou a permanecer no ciclo. Já trabalho há mais de 10 anos com essa faixa etária.

Com base nos relatos das professoras, temos a P1, que é a professora com mais tempo de serviço, são 25 anos de docência, porém são dez anos como professora do ciclo de alfabetização. Ela começou sua carreira com o antigo magistério e que, após ter concluído sua graduação em Pedagogia, alguns anos depois, começou a trabalhar com turmas do ciclo de alfabetização. Identificando-se com essa faixa etária, buscou conhecer mais sobre o processo de leitura e escrita. A

professora P2 começou sua carreira docente em uma turma do ciclo com um grande desafio de uma sala numerosa, porém, aproveitou essa oportunidade para estudar, aprofundar e melhorar seu conhecimento sobre os processos de leitura e escrita. Para tanto, buscou um curso em nível de especialização de “alfabetização e letramento”, que concluiu no ano de 2023.

Aqui percebemos que os saberes docentes estão se constituindo à medida que as professoras já têm o conhecimento da experiência, mas buscam por um aprimoramento profissional que atenda o contexto educacional que não para, indo em busca de objetivos que são construídos e reconstruídos a todo tempo. Segundo Tardif (2002), esses saberes também são conhecidos como temporais e se justificam, porque estão relacionados com a formação docente e a história de vida do profissional. Além disso, estão em constante movimento, pois passam por mudanças, reestruturações e redescobertas.

Sobre a construção da identidade profissional do professor/a, isso se dá à medida que cada professor/a, enquanto autor/a de sua trajetória confere à atividade docente no seu cotidiano “a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida – o ser professor/a” (Pimenta; Anastasiou, 2002, p. 77).

Sumariamente, percebemos uma trajetória profissional singular em cada colaboradora, sendo destacados também os perfis de professoras alfabetizadoras. Cada fato narrado apresentou pontos determinantes que contribuíram na constituição da identidade docente. Nesse processo formativo/profissional, foram sendo construídos saberes, sentidos e concepções acerca das categorias que envolvem o ensino de leitura e isso veremos no subtópico a seguir.

5.2 As professoras colaboradoras e suas concepções sobre Linguagem, Leitura e Texto: um diagnóstico da realidade

Sabemos que a concepção que se tem de Linguagem, Leitura e texto vem se modificando ao longo do tempo, a partir de modelos políticos, econômicos e sociais vigentes em cada período da história. E essas mudanças influenciavam a

compreensão de leitura, de texto e, por sua vez, do trabalho com a produção e recepção de textos em sala de aula.

As concepções teóricas e metodológicas de cada documento norteador estão diretamente relacionadas às tendências pedagógicas e correntes linguísticas, as quais embasam o estudo e o trabalho com a linguagem (Doreto; Beloti, 2011).

A compreensão do/a professor/a sobre a Linguagem, Leitura e Texto afeta diretamente sua prática com a leitura e a escrita, pois é ela que direciona o seu fazer em determinado contexto educacional. A partir dessas concepções, o/a docente organiza intencionalmente sua prática e desenvolve ações que as concretizam. Segundo Cazarin (2006, p. 301), ele entende que:

a partir de como a noção de língua é concebida, a direção que damos às práticas de leitura e de escrita pode ser uma ou outra; na nossa compreensão, essa noção implica uma direção metodológica do nosso fazer pedagógico, tanto em relação ao tratamento que damos à leitura como à escritura de textos. Pautar a prática da leitura e da interpretação a partir dessa concepção nos leva a conceber essa prática como um processo de produção de sentidos, isto é, como um gesto de interpretação do sujeito que lê/interpreta.

Partindo desse pressuposto, torna-se necessário conhecer o que as professoras colaboradoras entendem sobre as categorias: Linguagem, Leitura e Texto e, para isso, propusemos a questão, por meio da entrevista narrativa, da seguinte forma: Para nós pensarmos num ensino de leitura que atenda às necessidades da criança, precisamos ter esclarecidas as concepções de linguagem, leitura e texto que estão diretamente relacionadas com esse processo. Qual concepção de LINGUAGEM, LEITURA E TEXTO permeia seu fazer pedagógico? O que você compreende sobre essas categorias?

Quanto a esse ponto, percebemos que as professoras tiveram dificuldades de escrever, pois não tinham muito o que falar e pediram até mesmo explicação para ver se tinham entendido ou o que tinha escrito estava adequado com a pergunta. Dessa forma, temos as seguintes respostas:

P1 – Quanto à **linguagem é a língua falada**, já a **leitura é a compreensão do código** e o texto é o entendimento, **uma produção** da linguagem, onde uma depende da outra, linguagem, leitura e texto.

P2 – Concepção de linguagem seria a língua falada, a leitura seria a compreensão do código e o texto seria a produção da linguagem. Uma está relacionada a outra.

Percebemos até uma similaridade nas respostas, o que nos fez questionar se realmente o que tinha registrado era o que entendiam sobre as categorias ou se foram influenciadas uma pela outra. Por esse motivo, sentimos a necessidade de deixar um momento suficiente durante as sessões formativas para retomarmos esse assunto e percebermos suas reais ponderações acerca dessas categorias.

Levando em consideração que a compreensão dessas categorias é essencial para a pesquisa, iremos aprofundar essa análise no tópico seguinte das sessões formativas. Porém, vale ressaltar que o entendimento que ambas têm de linguagem converge com a concepção da linguagem enquanto instrumento de comunicação (Geraldi, 2011), já que relacionam à língua falada e a leitura como código.

Outro registro relevante é sobre o que compreendem da leitura, quando relatam que é a “compreensão do código”, uma visão que corresponde a uma concepção de leitura que predominava até um tempo atrás.

A maior parte dos métodos de aprendizagem da leitura fundamenta-se ainda na ideia de que o alfabeto é a única ponte entre a língua escrita e a língua oral. Na ótica desses métodos, aprender a ler e escrever consiste em dominar o código alfabético [...]. (Bajard, 2007, p. 17).

A partir dessa visão, temos uma compreensão de leitura limitada, em que o foco está mais para a decifração do código do que a leitura mais global, em que os contextos e os sentidos precisam ser considerados.

E para a concepção de texto revelada pelas professoras a única palavra registrada foi “produção”, para elas “o texto é a produção”, porém não ficou claro a que tipo de produção elas se referiam, uma produção de quem? Para quem? Sobre o quê? De acordo com Jolibert e Jacob (2006, p. 191-192),

não se trata de transcrever (copiar) nem de praticar caligrafia. Tampouco se trata de escrever “composições” ou “redações” do tipo escolar, com a intenção de mostrar ao professor que sabe ou não sabe [...].

Antes de tudo, aprende-se a fazer textos produzindo diversos tipos de textos, em situação de comunicação real, com autênticos destinatários, no contexto de um projeto. As crianças devem tomar consciência por meio do vivenciado, da utilidade de escrever um texto.

Abreu (2023, p. 122) ainda traz outros pontos relevantes sobre o uso do texto com as crianças. Ela afirma que “é possível proporcionar concomitantemente às crianças a aprendizagem do sistema de escrita e a apreensão do sentido do que está expresso nele”.

A partir desses esclarecimentos, podemos pensar sobre que tipo de texto tem adentrado as salas de aula e se realmente temos levado, e com qual intenção, uma vez que entendemos que o texto precisa estar aplicado em situações reais de uso, e presente na sala de aula. Que a linguagem deve ser vista como meio de interação e a leitura como um ato compreensivo. Percebemos a importância dessas três concepções e como elas podem enriquecer o processo de ensino e aprendizagem da leitura.

5.3 Como as professoras colaboradoras têm organizado e desenvolvido o ensino da leitura e quais são os elementos norteadores de suas práticas?

Para respondermos a essa pergunta, utilizamos recortes das narrativas das professoras colaboradoras, que foram produzidas a partir de três questões norteadoras. A primeira foi sobre a organização do ensino de leitura, que ficou assim sistematizada: Sabe-se que no 2º ano do ensino fundamental finaliza o ciclo de alfabetização e por isso essa criança precisa compreender e dominar o processo de leitura e escrita. Em se tratando do ensino da leitura, como você tem planejado suas aulas de maneira a desenvolver essa habilidade nas crianças? Descreva essas etapas.

Para complementar essas informações, empregamos a análise documental, como o caderno de campo, que foi usado como apoio durante as observações em sala de aula e, também, as fotografias de algumas atividades desenvolvidas pelas professoras. Em relação às narrativas, obtivemos os seguintes relatos:

P1 – Desenvolvo a **leitura todos os dias** iniciando sempre **com leitura para deleite** seguindo de usos de diversos gêneros textuais, palavras e sílabas juntamente com a participação dos alunos.

P2 – Trabalho a leitura todos os dias iniciando com a leitura para deleite, leitura dos textos do livro, leitura de palavras e frases.

Através desse questionamento, buscamos conhecer como a professora vê o processo de leitura e sua importância para a formação leitora da criança. Segundo Jolibert (1994), esse processo precisa partir de escritos reais em que a criança aprende a ler, lendo de verdade, vendo e vivendo situações que requerem a necessidade de praticar o ato de ler.

A depender do modo como as atividades são elaboradas para as crianças, comumente primeiro pensando nas partes (sílabas/palavras) para depois se chegar ao todo (texto), abrimos uma grande chance desse sujeito não desenvolver uma compreensão leitora completa, e não ampliar seus olhares acerca da língua. Isso compromete os meios de apropriação da linguagem escrita, e a forma como os sujeitos leitores percebem a língua, como processos em etapas, que têm sentidos inertes e desconexos com o todo.

Considerando o que Jolibert menciona (1994, p. 31), de que “a vida cotidiana está cheia de oportunidades de leituras”, a escola precisa pensar que tem grande participação nisso, principalmente no tocante às crianças das camadas populares e repensar sobre as atividades de leitura que estão sendo propostas para esse público, se numa perspectiva ampliada ou reduzida da língua. Desse modo, precisamos construir atividades que mostrem a língua no seu uso e contexto.

As professoras colaboradoras em suas narrações expressam que realizam a leitura deleite todos os dias nas salas, como forma de aproximar as crianças dos diversos tipos de textos e que essa é uma das práticas de leitura realizadas por elas, contudo, lembramos que essa atividade que é considerada um ato de proferir o texto, não é considerado como leitura para a criança. Segundo Bajard (2007), a revelação do texto por meio de sua locução, seja pelo professor ou por outro aluno, é uma transmissão vocal do texto endereçada aos ouvidos e não uma leitura. Para esse autor, o ato de ler requer uma relação direta do leitor com o texto gráfico.

Ora, coerentemente com nossa definição da leitura como compreensão de um texto gráfico, o ato de ler se assemelha mais, dentro da sessão de mediação, à experimentação direta do livro pela criança nos espaços de autonomia do que à escuta do texto. É importante tomar consciência de que a transmissão vocal em si mesma não propicia situação de leitura, na medida em que a escuta não requer o saber ler (Bajard, 2007, p. 98).

Dessa forma, entendemos como o autor que a abordagem da leitura “é uma atividade de tratamento silencioso do texto tendo em vista atribuir-lhe sentido” (Bajard, 2007, p. 81), é necessário que o leitor/a compreenda o texto na sua relação direta com ele.

Por outro lado, o ato das professoras de ler textos diários para as crianças não tira a importância dessa ação para o desenvolvimento da prática de leitura, já que a

escola é um espaço que precisa garantir e estimular essa prática social, contudo não pode ser considerado um ato de ler.

Figura 4 - Professora P1 e P2, respectivamente, fazendo leitura do texto em voz alta



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

A professora P1, ao fazer as leituras diárias para as crianças e escolher diversos gêneros textuais, contribuindo para ampliar-lhe o repertório, faz isso acreditando que está colaborando com o processo leitor desses sujeitos. Entretanto, no final do seu relato, diz que a partir daí segue para o trabalho com palavras e sílabas. Nesse momento, percebemos a escolha do texto como pretexto, ou seja, ela trabalha o texto com o propósito de ensinar a metalinguagem. Sobre isso, Geraldi orienta ser necessário ultrapassar essa prática, pois:

A maior parte do tempo e do esforço gastos por professores e alunos durante o processo escolar serve para aprender a metalinguagem de análise da língua, com alguns exercícios, [...]. Entretanto, uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra, é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais e de uso (Geraldi, 2000, s/p).

O trabalho com a leitura e o texto precisam partir do despertar pelo gosto da leitura, bem como do sentido provocado pelo texto, já que estamos falando de crianças que ainda estão no processo de aquisição da leitura e escrita. E apenas a médio prazo e, se necessário, explorar o texto para outros fins como interpretação, usos gramaticais, semânticos, ortográficos e outros. O texto precisa chegar à sala de aula com seu propósito maior para ser lido, compreendido e discutido, de preferência por

todos/as atores envolvidos, para somente depois ser usado com outras intenções pedagógicas.

Ao fazermos a orientação da quarta pergunta, que também está relacionada com as práticas de leitura desenvolvidas com as crianças, percebemos que as duas professoras partem do texto como elemento norteador até chegar ao trabalho mais elementar, que para elas é a sílaba. A seguir, temos o questionamento: Quando você pensa e constrói o plano de aula para o ensino da leitura, quais atividades e procedimentos você utiliza com maior frequência nesse processo? Geralmente você parte de qual elemento norteador? Letras, palavras, frases ou textos? Por quê? Explique um pouco sobre essa escolha. E como respostas tivemos:

P1- Geralmente início com o texto do convívio deles, após isso tem a palavra significativa do texto para o aluno e depois, a construção de frases.

P2- Primeiro, escolhemos o texto, retira as palavras-chaves significativas, depois identifica as vogais e consoantes, listagem de palavras com as consoantes.

Ao deixarem claro a escolha do texto como referência para o ensino de leitura, as professoras não justificaram suas escolhas, não deixaram evidente o porquê o texto é a base do seu trabalho. E isso nos revelou uma inquietação, já que falaram que consideram o texto, mas também, em algumas situações observadas, desenvolveram primeiramente o trabalho com frases, palavras-chave, identificação de vogais e consoantes, listagem de palavras com uso de consoantes desses textos, enfim, o texto usado como um meio para alcançar um outro objetivo específico, que não é o próprio texto. Sabemos da importância de se trabalhar também com esses elementos, pois fazem parte do sistema de escrita alfabético, mas precisamos, como diz Jolibert e Sraiki (2008, p. 57), fazer com que as crianças entrem na cultura do escrito através da vida e dos textos em situação de uso e não por meio dos exercícios, das palavras fora de contexto ou das letras.

Por outro lado, não percebemos nos seus relatos o trabalho com o texto no sentido de explorar o sentido dele, de saber quem escreve, para quem escreve, sobre o que escreve, de colocá-lo (texto) no meio da roda de leitura e deixarem as crianças terem o que falar sobre ele, ou seja, a prática pedagógica com o texto se afasta das proposições trazidas por Curto, Morillo e Teixidó (2000, p. 186) quando reescrevem o

texto como unidade básica da linguagem escrita, através do qual “a aprendizagem da linguagem adquire significação e sentido”.

Dessa maneira, entendemos que mesmo as professoras colaboradoras utilizando o texto como elemento norteador das suas práticas de leitura, ainda podem fazê-lo de forma aperfeiçoada de maneira a alcançar a função social do texto, posto que ainda utilizam com a finalidade de estudar as partes menores da língua, como a frase, a palavra e a sílaba, visando primeiramente a decodificação no processo.

E, por último, ainda sobre as questões de metodologia do ensino da leitura, questionamos sobre o uso dos gêneros textuais que diz: Alguns estudiosos da perspectiva discursiva de linguagem consideram que trabalhar com os gêneros textuais com crianças que estão no ciclo de alfabetização seja o mais adequado, pois amplia o conhecimento e permite que as crianças compreendam o sentido desses textos que estão cada vez mais presente no dia a dia do sujeito. Você concorda com essa escolha? Você tem levado os Gêneros Textuais para a sala de aula? Como faz o uso deles?

Narrativas das colaboradoras:

P1- Concordo em trabalhar com os diversos gêneros, **sempre me preocupando com aqueles textos que estão voltados para a realidade dos alunos**, cantando, narrando, contando...

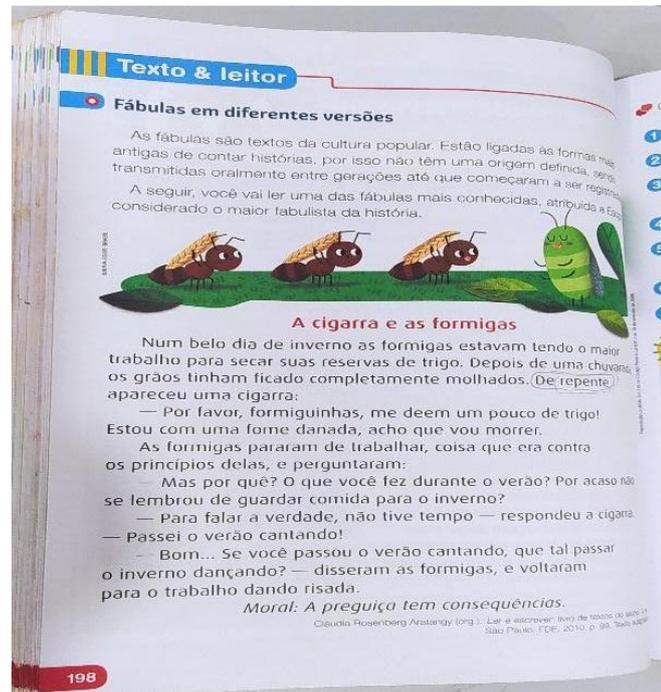
P2- Concordo, **levo textos de diversos tipos de gêneros textuais, mais adequados para a realidade dos alunos**. Leitura, narração, conto, música...

A partir dessa pergunta, acreditamos que o trabalho com texto deve ser a base do ensino de leitura com crianças do 2º ano do ensino fundamental e trazer a diversidade dos gêneros textuais é uma possibilidade de aproximar textos reais com a necessidade dessas crianças, visto que elas estão cada vez mais imersas em um mundo das informações e das redes audiovisuais. Sendo assim, não podemos desconsiderar esses contextos na escola e na sala de aula.

Destacamos que em ambos os relatos as professoras afirmam a importância de se trabalhar com os gêneros textuais e ainda de considerar aqueles que fazem mais sentido para as crianças. Inclusive já deixam evidentes alguns de seus usos, como o conto, a música e os textos narrativos. Entretanto, não relatam em detalhes como fazem o uso deles, muito embora tentamos buscar essas informações, fazendo perguntas nos outros momentos da pesquisa, como nas observações em sala de aula.

A seguir, apresentamos um texto trabalhado pela professora P1 em sala de aula, com o gênero fábula.

Figura 5 - Trecho da fábula a cigarra e a formiga no livro didático da escola



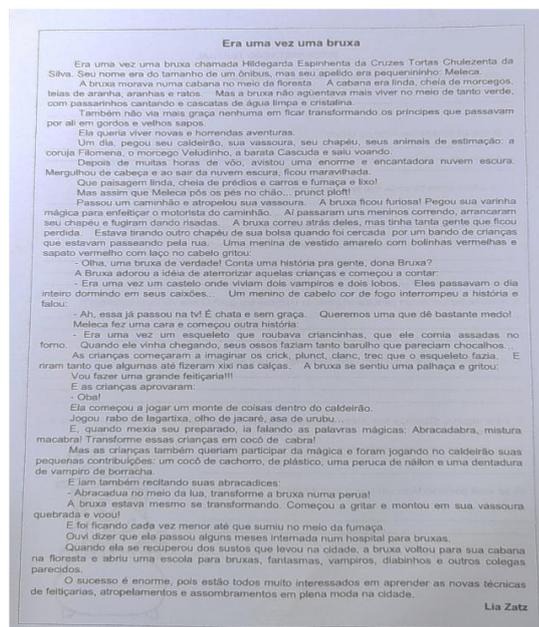
Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Esse texto foi retirado do próprio livro didático de língua portuguesa do 2º ano usado na escola pesquisada e nesse caso, a professora, durante o trabalho com o texto, primeiramente fez a leitura em voz alta e, depois, algumas crianças que já dominavam a leitura eram escolhidas para lerem trechos da fábula. Em seguida, a professora pedia para que as crianças falassem do que tinham compreendido do texto e o que acharam do final da história. Algumas crianças pediam para falar, mas também a professora fazia a indicação de outras que ainda não tinham participado. E no final da atividade partiam para a resolução das perguntas contidas no próprio livro; a professora lia a pergunta e escrevia a resposta no quadro, deixando as crianças participarem também da construção dessa resposta. Nesse momento da observação, não vimos a exploração da professora sobre o gênero textual “conto” com suas características e particularidades.

A seguir, uma atividade desenvolvida pela professora P2, em que também levou o trabalho com o texto para a sala de aula, uma atividade que fora impressa para as crianças, em que chegou a falar sobre o gênero textual “conto”. Em virtude da

semana do “Dia das Bruxas”, a professora trouxe esse texto e contextualizou com o momento. Entretanto, a professora não explorou suas características com as crianças e o foco ficou nas atividades, que foram desenvolvidas logo depois da leitura feita por ela. Vale ressaltar que antes de fazer a leitura, a professora já dividiu a turma em três grupos, pois seriam entregues atividades dirigidas para cada grupo de crianças.

Figura 6 - Texto “Era uma vez uma bruxa”



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Assim, o primeiro grupo seria para as crianças que já liam e escreviam frases em que seriam capazes de responder a atividade de interpretação de texto (figura 7). O segundo grupo ficou com a atividade em que as crianças tinham que completar as frases com o apoio de imagens para facilitar a construção do sentido (figura 8). E o terceiro grupo ficou com dois tipos de atividades voltadas para as crianças que ainda demonstram dificuldades com a leitura. Assim, o foco era na construção de palavras e reconhecimento de fonemas vocálicos que estavam faltando para completar a formação da palavra (figuras 9 e 10). Todas as atividades estavam contextualizadas voltadas para o texto referência que era sobre o “Dia das Bruxas”, porém, como já falamos, a exploração do gênero textual ficou a desejar, já que a professora não explorou suas particularidades.

Figura 7 - Atividade para interpretação de texto

INTERPRETAÇÃO TEXTUAL

- Por que a bruxa queria ir embora de sua casa na floresta?
- O que a bruxa achou lindo na cidade?
- Qual foi a primeira coisa que aconteceu com a bruxa quando ela chegou na cidade?
- Sobre o que era a história que a bruxa contou para as crianças?
- A bruxa fez um feitiço para transformar as crianças em quê? O que ela usou no feitiço?
- As crianças também queriam fazer feitiçarias. O que aconteceu?
- Teve alguma diferença nas palavras mágicas usadas pela bruxa e pelas crianças? Qual é a diferença?
- Se você pudesse fazer um feitiço, o que faria?



Figura 8 - Atividade de construção de frases

HISTÓRIA LIDA: ERA UMA VEZ UMA BRUXA.

Escreva as frases trocando os desenhos pelos nomes.

A  morava numa  no meio da .

Ela botou no ,  e .

A  usa  e voa numa .

HISTÓRIA LIDA: ERA UMA VEZ UMA BRUXA.

Escreva as frases trocando os desenhos pelos nomes.

A  morava numa  no meio da .

Ela botou no ,  e .

A  usa  e voa numa .

Figura 9 - Atividade com construção de palavras

ESCREVA O NOME DOS AMIGOS DA BRUXINHA

		
GATO	SABO	MARCELO
		
MURO	LAS	RATO
		
VAMPIRO	FANTASMA	BRUXA

www.materiaspda.com.br

Figura 10 - Atividade para completar com fonemas vocálicos

COMPLETE O NOME DAS FIGURAS COM OS VOGAIS FALTORES

		
BRUXA	ARANHA	CADE ARAU
		
V...SS...R	T.....	V...MP...R
		
C...ST...L	B...L	B...B...R

www.materiaspda.com.br

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

A partir dessas atividades desenvolvidas, percebemos a necessidade de ampliarmos a importância do trabalho com os gêneros textuais na sala de aula desde

os primeiros anos escolares, pois, por meio deles, a criança aprende o texto dentro do seu uso e necessidade. Em concordância com Fiorin (2006, p. 69),

O gênero somente ganha sentido quando se percebe a correlação entre formas e atividades. Assim, ele não é um conjunto de propriedades formais isolado de uma esfera de ação, que se realiza em determinadas coordenadas espaço-temporais, na qual os parceiros da comunicação mantêm certo tipo de relação. Os gêneros são meios de aprender a realidade.

À medida que trabalhamos com os gêneros, possibilitamos às crianças contatos com diversas narrativas que estão ao seu alcance diariamente, mas que precisam chegar à escola para serem explicadas conforme seus sentidos e, assim, entenderem dentro dos seus contextos de aplicação. Para além do uso que as professoras colaboradoras utilizaram, é premente planejar e levar o texto para ser estudado dentro da sua categoria de gênero que precisa ser identificado pelas crianças na prática. Segundo Foucambert (2008), um livro, independentemente do gênero, só é lido intensamente se fizer parte de um projeto de vida do leitor e, como estamos falando de crianças que ainda não têm essa autonomia, cabe ao professor construir esse percurso de trabalho com o gênero.

Nesse sentido, trabalhar com gêneros textuais requer, além de levar o texto para a sala de aula, como instrumento a ser conhecido e reconhecido, permitir que as formas sejam exploradas para que se reconheça sua estrutura e sentido (Abreu, 2023), e assim o/a leitor/a identificará os diferentes modos de organização do discurso escrito e compreenderá especificamente o contexto de cada gênero.

5.4 Os documentos curriculares oficiais – BNCC e DCTMA como orientadores das práticas de ensino da leitura

Para fechamento das análises das entrevistas narrativas, trouxemos dois questionamentos sobre os documentos curriculares oficiais – BNCC e DCTMA. A primeira questão foi: Os Documentos Curriculares Nacionais (BNCC) e estadual (DCTMA) são os documentos mais atualizados nacional e regional e que dão algumas orientações para a organização do trabalho docente da educação básica. Você conhece esses documentos? A rede de ensino do município de Raposa -MA segue as orientações que lá se encontram? Você os utiliza para organização do seu plano

de aula? Com essas perguntas orientadoras, buscamos saber se as professoras conhecem e utilizam esses documentos como norteadores de suas práticas docentes.

Para essa questão, tivemos as seguintes respostas das colaboradoras:

P1- Os documentos curriculares e estadual conheço. A rede do município segue e utilizo para meu planejamento.

P2- Utilizo o DCTMA na organização do plano, pois ele consta no sistema GR8 do município).

Para complemento dessa questão, trouxemos outra, que está contextualizada assim: O eixo de leitura/escuta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) é tratado de maneira específica e com o desenvolvimento de algumas habilidades. Você faz uso dessas orientações sobre a leitura? Como usa no seu plano de aula? De que maneira essas orientações podem ajudar no processo de desenvolvimento de leitura da criança do 2º ano do ensino fundamental?

Aqui tivemos as seguintes narrativas:

P1- Faço uso de algumas habilidades da BNCC e DCTMA buscando atividades que constam essas habilidades do referido documento levando o aluno a buscar novos textos, refletindo e interpretando o que foi lido e assim podendo o mesmo criar seu próprio texto.

P2- Fazemos uso do DCTMA no plano de aula e no uso do livro didático. No processo de desenvolvimento de habilidades e competências para leitura de crianças do 2º ano.

Mesmo as professoras registrando terem conhecimento e uso dos documentos oficiais citados, não mencionaram o que eles trazem que de fato está relacionado com as práticas de leitura usadas por elas, como esses documentos estão orientando ou como o eixo de leitura colabora especificamente na sistematização do trabalho docente.

Por meio dos relatos das entrevistadas, vimos que o município de Raposa, local onde está situada a escola pesquisada, ainda não possui a sua proposta curricular, sendo assim, a rede municipal usa o documento do território maranhense (DCTMA) para orientar suas propostas pedagógicas, entretanto, não foi mencionado algo mais específico desse documento sobre leitura.

No relato da P1, ela faz uso das habilidades que estão nos documentos oficiais e vai em busca de atividades que possam proporcionar o desenvolvimento destas. A professora P2 relata que conta com as “atividades sugeridas” do DCTMA para

alcançar as habilidades propostas para o ensino da leitura. Mas também não menciona em nada específico sobre o eixo de leitura/escuta presente nos dois documentos como seus “objetos do conhecimento”: protocolos de leitura, decodificação, fluência leitora e formação de leitor.

Desse modo, não reconhecemos o conhecimento específico acerca da BNCC e DCTMA sobre o eixo de leitura/escuta pelas colaboradoras, já que são documentos citados por elas, como os que norteiam a organização dos seus trabalhos, mas elas não tiveram muito o que dizer sobre eles.

Lembrando que esse eixo leitura/escuta, na própria BNCC, vem para “ampliar o letramento por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente” (Brasil, 2017, p. 87) e que se fosse de conhecimento de alguns professores/as dos anos iniciais já compreenderiam a importância de se trabalhar com textos desde o 1º ano do ensino fundamental e, assim, provavelmente, já veriam o texto como unidade básica para o ensino de leitura. Não estamos considerando esses documentos como uma “Norma” que precisa ser seguida à risca, sem reflexão, mas como todo documento oficial curricular, precisa ser conhecido, estudado e debatido em seus pontos relevantes e não relevantes, para, então, os/as professores/as fazerem suas escolhas sobre o que poderão utilizar dentro de cada realidade educacional.

5.5 Sessões formativas: espaços de trocas e ressignificação das práticas docentes por meio das reflexões

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (Paulo Freire, 1991, p. 58).

A citação acima de Paulo Freire nos faz demarcar esse momento das sessões formativas como de extrema relevância para o processo de formação continuada não só para as professoras colaboradoras como também para a pesquisadora. Por meio das trocas foi possível conhecer e se aproximar mais da realidade do que pensam e

sabem as colaboradoras sobre a temática em estudo e assim, fazer considerações que vão ao encontro de suas necessidades e das necessidades das crianças.

Considerando o que Freire nos diz sobre esse momento da prática, precisamos o tempo todo fazer a reflexão da prática para podermos alcançar novos resultados e lançar novos desafios. Trabalhar com formação de professores/as na perspectiva da ação-reflexão-ação nos faz repensar sobre o processo que escolhemos da prática docente e nos coloca de um lado que promove o movimento de fala desses sujeitos professores/as, mas também da necessidade da escuta de outros agentes.

As sessões reflexivas, portanto, foram os espaços organizados em colaboração, cujo desenvolvimento se deu a partir de estudos teórico-metodológicos de temáticas que envolvem o objeto de estudo, reflexão sobre a própria prática, a partir dos dados gerados nas entrevistas narrativas, das observações em sala de aula e das escritas no caderno de campo, à luz da perspectiva discursiva, elaboração conjunta de questões orientadoras para o trabalho e de sequências de atividades. Configurou-se, como diz Freire (1991), como um movimento dinâmico que nos permite estar sempre em formação na prática.

Na subseção a seguir, descrevemos o desenvolvimento desta etapa, que foi organizada em sete encontros: o primeiro que consistiu na apresentação e planejamento colaborativo dos momentos formativos e, logo após, as sessões reflexivas, que se desenvolveram por meio de seis encontros.

5.5.1 Apresentação da pauta formativa e as sessões reflexivas

A temática central das sessões reflexivas foi “O ensino da leitura e a perspectiva discursiva de linguagem: implicações para a formação leitora de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental”.

A partir desse tema central, pensamos em algumas questões que poderiam ser sistematizadas ao longo dos encontros formativos. Dessa forma, antes de estabelecer um encontro com as participantes, organizamos uma síntese preliminar com as temáticas a serem trabalhadas nas sessões sistemáticas de estudo juntamente com as professoras colaboradoras e a coordenadora pedagógica da escola. Essa escolha partiu do diagnóstico da realidade, gerado a partir das análises das narrativas (ANEXO C), na qual foi possível identificar “temas de interesse formativo e as sugestões para

preenchimento de lacunas deixadas no decorrer do processo de formação [...]” (Ibiapina, 2008, p. 41). A partir disso, organizamos o primeiro encontro, cujo objetivo foi apresentar os sujeitos que estariam ali participando desses momentos e conhecer suas necessidades formativas sobre a temática de ensino da leitura, assim como o cronograma preliminar e alinhar as datas para o desenvolvimento das sessões de estudo, como também socializar o projeto de pesquisa que provocou todo esse percurso traçado até a presente etapa (APÊNDICE A).

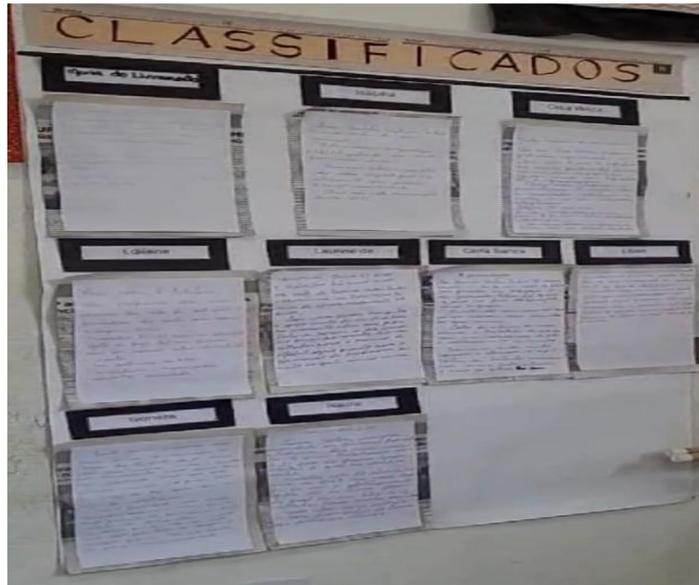
Organizamos essas datas conforme os dias em que as duas professoras colaboradoras estariam presentes na escola, bem como no calendário proposto pela coordenação, para que não atrapalhasse as outras necessidades de planejamento escolar voltados para o início do novo ano letivo de 2024. Atendemos ainda a um pedido da coordenação pedagógica de ampliar as sessões para as demais professoras de primeiro ao quinto ano dos anos iniciais, num total de 10 professoras, por entender que a temática a ser debatida facilmente atenderia às necessidades das demais.

Dessa maneira, trabalhamos com as professoras num período em que não havia crianças na escola, visto que estas ainda estavam gozando das férias escolares.

Iniciamos, desejando boas-vindas e agradecendo a disponibilidade pela elaboração das entrevistas narrativas e pela disponibilidade em participar de mais uma etapa da pesquisa. Ressaltamos que a colaboração é a base do processo de construção de conhecimento que está sendo realizado.

Com intuito de conhecer a formadora e as professoras participantes das sessões, planejamos a acolhida, de maneira que elas pudessem se apresentar por meio de um “classificado pedagógico” em que cada participante deveria escrever sobre si informando nome, idade, tempo de serviço, qualidades, defeitos, sonhos, o que gosta de ler, sua relação com a sala de aula ou com a leitura ou com os estudantes. Essas escritas formariam um painel em forma de anúncio-classificados. Em seguida, a formadora trocou os classificados de cada uma para que outra pessoa lesse e dissesse se compraria ou não aquele produto com intuito de trazer a ludicidade e ao mesmo tempo o uso real desse gênero. Ao final, a professora que se sentisse à vontade poderia acrescentar algo que não foi escrito sobre si ou sobre outra pessoa. Para melhor visualização, no final organizamos assim os Classificados e deixamos exposto na sala de formação.

Figura 11 - Registro da Acolhida do 1º Encontro



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Depois desse momento, explicamos para as participantes sobre o gênero escolhido Notícia-classificados, suas características e funções e como devolutiva das professoras tivemos muitos elogios da estratégia de acolhida escolhida como também uma forma de leitura com sentido para as crianças.

Prosseguimos com o encontro, informando às professoras que a partir das análises das entrevistas narrativas produzidas por elas, constatamos a necessidade de oferecer-lhes acesso a alguns pressupostos teórico-metodológicos envolvidos no processo de ensino da leitura na perspectiva discursiva de linguagem. Acreditamos que tais pressupostos iriam contribuir para justificar suas escolhas metodológicas de forma consciente. Assim, apresentamos em slides o levantamento prévio das temáticas que seriam sistematizadas nas sessões reflexivas, a saber:

- Linguagem, leitura e texto: concepções que se relacionam com o processo de ensino de leitura a partir da perspectiva discursiva de linguagem;
- Linguagem, leitura e texto: quais concepções repercutem no planejamento e nas práticas docentes?
- O ensino de leitura e a perspectiva discursiva de linguagem: aproximações e distanciamentos a partir dos documentos (BNCC/DCTMA);
- Organização do ensino de leitura a partir das orientações da BNCC e DCTMA;

- Sequência didática: uma possibilidade de trabalho na perspectiva discursiva de linguagem;
- Estratégias de leitura na perspectiva discursiva de linguagem: construindo sequências didáticas por meio do texto como unidade básica da linguagem escrita.

Após socializarmos as temáticas com as professoras participantes e de termos a validação delas, mostramos o quadro do cronograma dessas sessões para que todas pudessem participar dessa construção sem prejudicar os dias selecionados e nem inviabilizar a participação delas, ficando da seguinte forma:

Quadro 8 - Cronograma das sessões reflexivas

TEMÁTICAS	DATAS/ HORÁRIO	LOCAL
Encontro de Apresentação da Proposta de pesquisa	19/01/2024 (sexta-feira) 8:30h	Unidade Integrada Maria Rosa Reis Trindade RAPOSA-MA
1. Linguagem, leitura e texto: concepções que se relacionam com o processo de ensino de leitura a partir da perspectiva discursiva de linguagem	24/01/24 (quarta-feira) 8:00h- 11:30h	
2. Linguagem, leitura e texto: quais concepções repercutem no planejamento e nas práticas docentes?	26/01/24 (sexta-feira) 8:00h- 11:00h	
3. O ensino de leitura e a perspectiva discursiva de linguagem: aproximações e distanciamentos a partir dos documentos (BNCC/DCTMA)	31/01/24 8:00h- 11:00h (quarta-feira)	
4. Organização do ensino de leitura a partir das orientações da BNCC e DCTMA.	02/02/24 (sexta-feira) 8:00h- 11:00h	
5. Sequência didática: uma possibilidade de trabalho na perspectiva discursiva de linguagem.	05/02/24 (segunda-feira) 8:00h- 11:00h	
6. Estratégias de leitura na perspectiva discursiva de linguagem: construindo sequências didáticas por meio do texto como unidade básica da linguagem escrita.	07/02/24 (quarta-feira) 8:00h- 11:00h (última sessão)	

Fonte: Elaboração da pesquisadora e professoras colaboradoras da pesquisa (2024).

Conforme mostra o quadro, realizamos sete encontros ao longo de quatro semanas, entre os meses de janeiro e fevereiro de 2024, junto às professoras e à coordenadora pedagógica da instituição. Um encontro de organização e apresentação, quando elaboramos o cronograma das sessões e seis encontros de estudos teórico-metodológicos sobre o nosso objeto de estudo, os quais foram

realizados no formato presencial, no turno matutino, horário de trabalho das professoras na Unidade Escolar Maria Rosa Reis Trindade localizada no bairro da pirâmide, município de Raposa/ Maranhão.

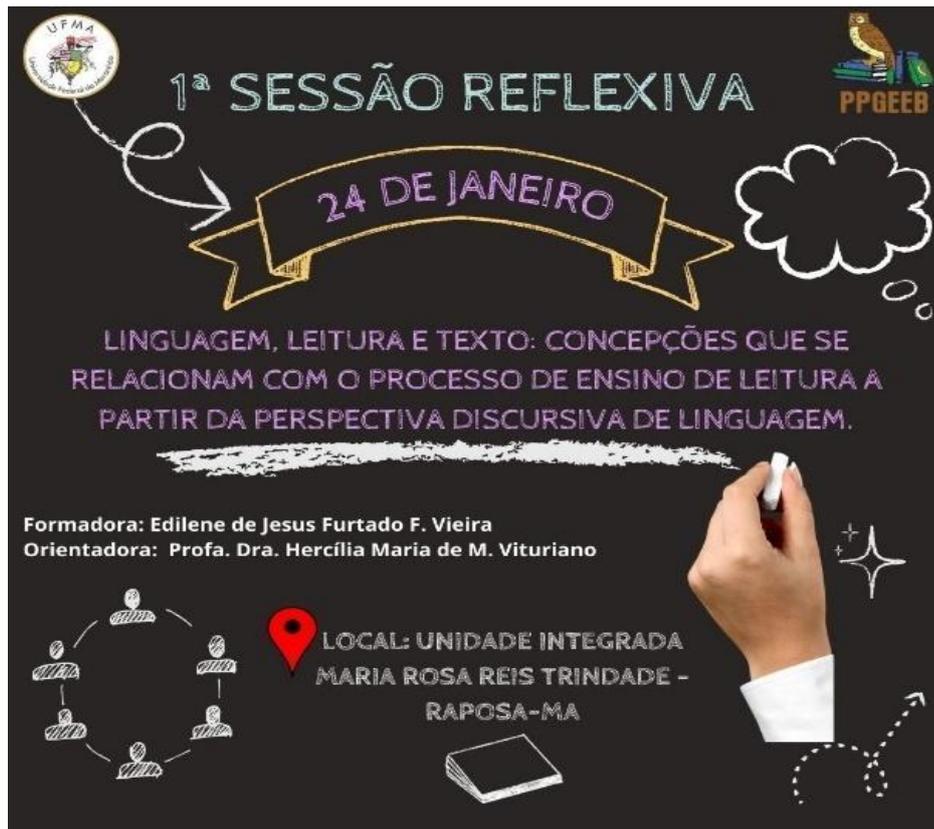
Consideramos importante destacar que os encontros formativos tiveram como base metodológica *o diálogo, as reflexões, provocações e construções, relacionados ao nosso objeto de estudo*. Também fomos flexíveis quanto a atender as necessidades das professoras participantes quanto ao horário de início e término de cada encontro, visto que algumas residem longe da escola e ainda têm um segundo turno de trabalho em outra rede. Ao longo das sessões reflexivas, foram desenvolvidas estratégias de ação e instrumentos que possibilitaram a apropriação dos conceitos da teoria, bem como a reflexão das colaboradoras sobre suas práticas. Além disso, criamos um grupo temporário no WhatsApp para facilitar nossa comunicação, enviar os textos para leitura, convites para as sessões, postar alguns informes importantes, entre outros.

Foi nessa perspectiva que planejamos os encontros, cuja organização possibilitou que as professoras colaboradoras fossem protagonistas de sua aprendizagem. A seguir teremos o detalhamento de cada sessão e como estas se constituíram como fonte de estudo e direcionamentos para a construção do produto educacional.

➤ **A primeira sessão reflexiva**

A primeira sessão reflexiva teve como temática central “Linguagem, leitura e texto: concepções que se relacionam com o processo de ensino de leitura a partir da perspectiva discursiva de linguagem”. Desenvolveu-se no dia 24 de janeiro de 2024, iniciando-se às 8h e encerrando às 11h30min, como mostra o card abaixo:

Figura 12 - Card da primeira sessão reflexiva



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

As sessões seguiram uma estrutura de construção única, que começava com a acolhida, apresentação da temática, leitura de pauta, leitura reflexiva, levantamento de conhecimento prévio, aprofundamento do tema, hora da produção, costura teórica e avaliação do dia. A seguir, o quadro que mostra o resumo do que planejamos para a pauta da primeira sessão reflexiva (APÊNDICE C).

Quadro 9 - Síntese da pauta da 1ª sessão reflexiva

1ª SESSÃO REFLEXIVA
TEMA: Linguagem, leitura e texto: concepções que se relacionam com o processo de ensino de leitura a partir da perspectiva discursiva de linguagem.
OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Discutir sobre as concepções de linguagem, leitura e texto a partir da perspectiva bakhtiniana e os conceitos subjacentes a cada uma delas. ➤ Identificar quais concepções de linguagem, leitura e texto estão presentes em práticas de leitura desenvolvidas na sala de aula com crianças do ciclo alfabetizador.
CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Concepção de linguagem, leitura e texto

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES / MOMENTOS

- Acolhimento aos participantes – Instalação de Arte.
- Apresentação da Pauta;
- Leitura do registro reflexivo;
- Conhecimento Prévio: Mapa de conceitos sobre leitura, linguagem e texto.
- Sistematização dos conceitos de linguagem, leitura e texto por meio de slides.
- Costuras teóricas por meio de identificação de concepções em algumas atividades desenvolvidas no cotidiano escolar.
- Avaliação do encontro

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Na 1ª sessão reflexiva, começamos com a acolhida que denominamos “Instalação de arte”. Nela as professoras participantes tiveram um momento para apreciar ou fazer a leitura das obras de arte escolhidas que retratam o ato de ler. Com essa proposta, queríamos que elas entendessem “a leitura de uma obra de arte como leitura de textos literários, muito pessoal e dinâmica, pois os leitores diferentes leem os textos produzidos nas linguagens artísticas de modo diverso um dos outros, cada um colocando o seu repertório pessoal em jogo” (Constantino; Hernandez, 2020, p. 60).

Ao passar o momento da observação, a formadora pediu que as professoras relatassem o que viram, o que sentiram, qual obra de que mais gostaram, qual mais se identificaram e por quê. Além disso, também perguntamos se tiveram contato com obras de arte na infância, se visitavam lugares de exposição de arte e qual contato tiveram com esse tipo de expressão artística.

Após esse momento sobre a leitura das obras de arte, voltamos nossas perguntas para a relação das professoras com a leitura na infância, se gostavam de ler, faziam leituras à vontade ou só quando eram obrigadas, como faziam leituras no tempo de criança, se tinham prática de leitura em casa, ou só na escola, quem lia para elas quando ainda não dominavam a leitura. Quando passamos a voz para as participantes, percebemos o consenso da maioria quanto a não ter tido acesso a obras de arte. Todavia, em relação à leitura na infância, metade das professoras tiveram a família para apoiar nos estudos e a outra metade teve que buscar por conta própria sua apropriação. A seguir, mostraremos cenas do momento de leitura das obras de arte pelas professoras.

Figura 13 - Professoras fazendo leitura das obras de arte



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Como a temática dessa sessão trazia três categorias essenciais – linguagem, leitura e texto, buscamos conhecer o que as professoras compreendiam sobre esses conceitos, pois nos ajudariam a construir as pautas sobre o ensino de leitura e sobre o texto como unidade básica da linguagem escrita. As professoras participantes registraram suas concepções acerca de cada elemento nas filipetas, em seguida socializaram suas respostas e ao final montamos um painel em uma das paredes da sala de formação. A seguir, as imagens que retratam esse momento.

Figura 14 - Professoras construindo as filipetas com as concepções



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Como forma de sistematizar a percepção das professoras sobre cada uma das concepções, montamos um quadro para melhor visualização das respostas. Algumas foram repetidas e estarão em destaque no quadro.

Quadro 10 - Concepções de linguagem, leitura e texto construídas pelas professoras participantes da sessão reflexiva

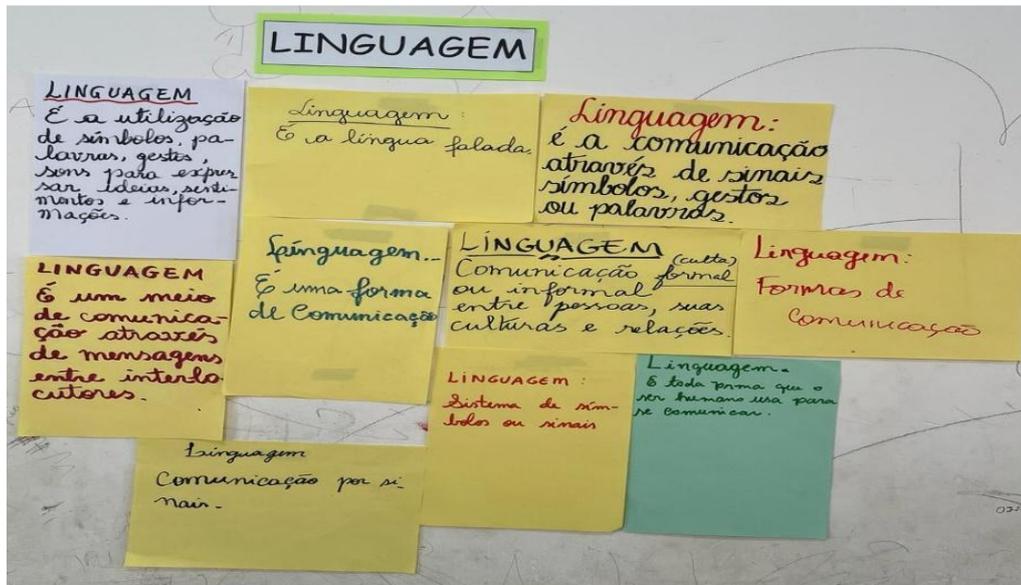
Concepções sobre Linguagem	Concepções sobre Leitura	Concepções sobre Texto
<ul style="list-style-type: none"> ● é a língua falada; ● forma de comunicação ● sistema de signos ou sinais ● é um meio de comunicação através de mensagem entre interlocutores; ● comunicação através de sinais, símbolos gestos ou palavras, ● comunicação formal ou informal entre pessoas, suas culturas e relações. ● É toda forma que o ser humano usa para se comunicar. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Interpretação de códigos ● Decodificação e compreensão de um texto escrito ou leitura de imagem. ● Decodificação das palavras, frases que formam sentido e compreensão. ● Temos diversos tipos de leitura de imagens, rótulos, de quadrinhos e outros. ● É o processo em que o leitor decodifica e compreende o que está escrito. ● É o processo em que o leitor realiza uma construção de significados do que está escrito. ● É decodificar e compreender o significado de símbolos, palavras, frases e textos escritos. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Conjunto de palavras que transmitem uma ideia. ● Construção escrita do que foi visto/ ouvido. ● Produção escrita de um fato, imagem etc. ● Composto de códigos que decifra a linguagem ● É um recurso pedagógico, conjunto de palavras escritas ● Representação da escrita e pensamentos que transmitem ideias ● Instrumento composto por códigos para subsidiar a linguagem ● Conjunto de palavras, frases e parágrafos que transmitem uma ideia, uma informação e sentido ● É uma produção verbal ou não verbal que se constrói por códigos.

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

A partir dessa atividade, percebemos que as professoras associam a linguagem à língua falada e, também, a uma forma de comunicação, reafirmando o que elas relataram na entrevista narrativa (ANEXO C). Em outras palavras, a maioria concebe a linguagem como instrumento de comunicação, ou, como define Geraldi, “vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem” (Geraldi, 2011b, não paginado).

A seguir, visualizamos como o painel de linguagem ficou organizado.

Figura 15 - Painel com concepções de linguagem



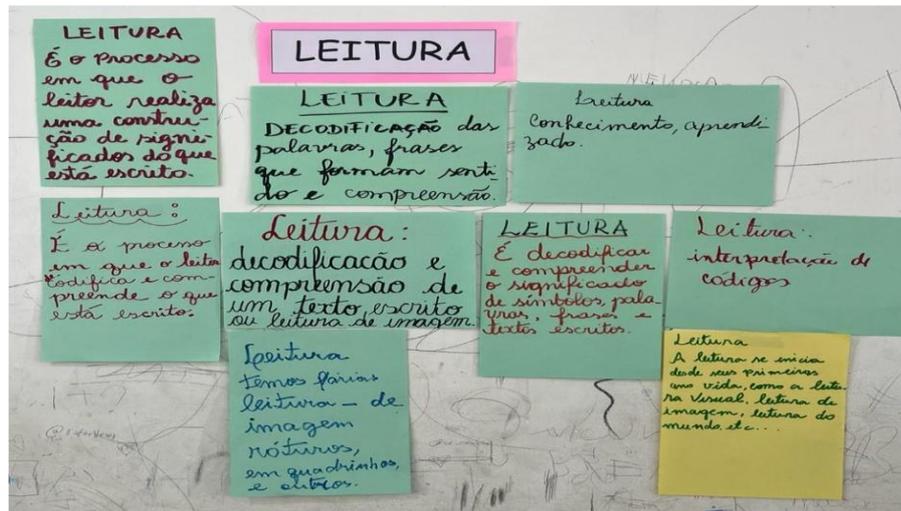
Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Sobre a concepção de leitura, tivemos dois aspectos a serem considerados relevantes. O primeiro, é a relação que fazem da leitura com o processo de decodificação, o que nos fez refletir sobre uma concepção ainda enraizada de pensar o processo de leitura como algo desconectado, o entendimento de que, quando a criança consegue superar as etapas da decodificação, então ela já se apropriou dos conceitos subjacentes à leitura, quando sabemos que é mais do que isso. O processo de decodificação está inserido no contexto cultural e assim deve ser compreendido, já que ensinar o código linguístico para as crianças nos faz entender que falamos de um código cultural impregnado da presença humana. De acordo com Arena (2010, p. 20),

Se a palavra e a palavra do outro são criações da cultura, a intenção de compreender a palavra do outro se traduz pela própria intenção de compreender e apropriar-se da cultura, porque a palavra está ensopada de cultura e seria dessa forma que deveria ser compreendida pelo aluno leitor.

A seguir, podemos visualizar a montagem do painel de leitura.

Figura 16 - Painel com concepções de leitura

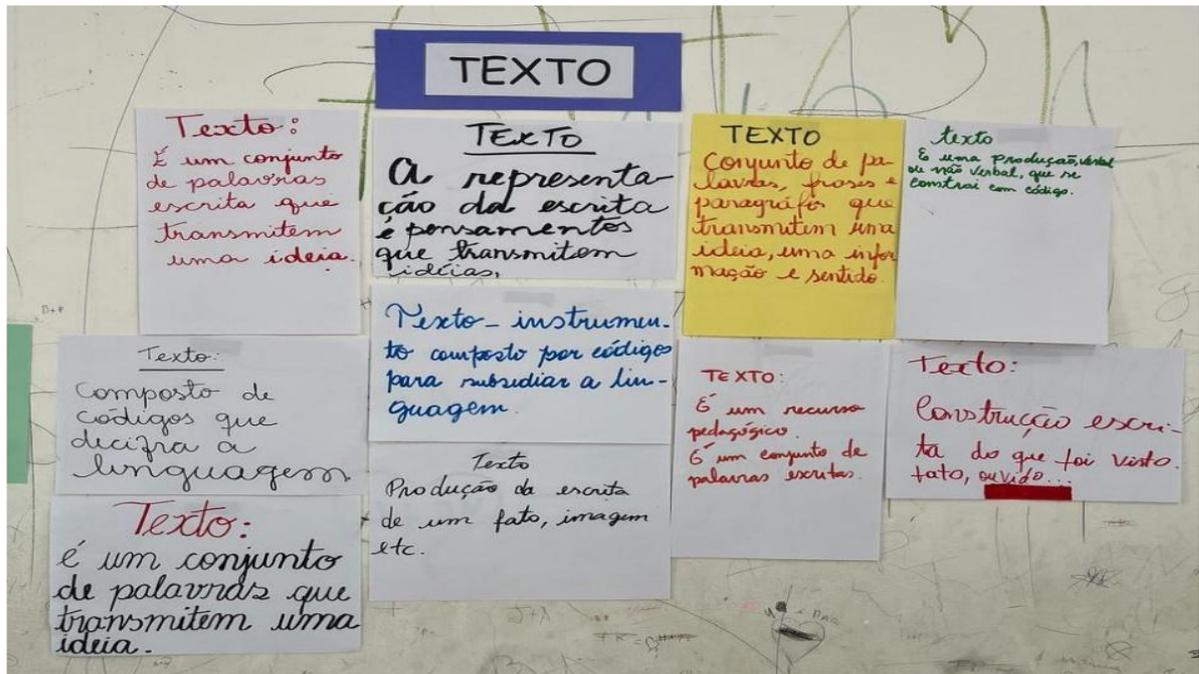


Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Outro aspecto destacado acerca da concepção de leitura trazida pelas professoras está vinculado ao ato compreensivo. Em alguns registros, as professoras deixam claro que leitura é decodificação, mas também compreensão de um texto. Aqui já conseguimos vislumbrar um conceito mais amplo, que vai além da decodificação. Foucambert (2008, p. 120) considera essa visão como interacionista, por meio do qual “a compreensão não é produto da atividade de leitura, mas a atividade em si, pela qual se opera a construção dos conteúdos semânticos e a abordagem das unidades gráficas”.

Sobre a concepção de texto mencionada pelas colaboradoras, observamos uma variedade de percepções sobre essa categoria, porém o texto não foi mencionado como unidade básica da linguagem escrita, o que afirmou a necessidade de trazer um estudo sobre o texto nas próximas sessões e deixar claro que, para a perspectiva discursiva, se faz necessário compreender o texto como elemento essencial e norteador para as práticas de leitura nos anos iniciais. A seguir, podemos visualizar como o painel sobre o texto ficou organizado.

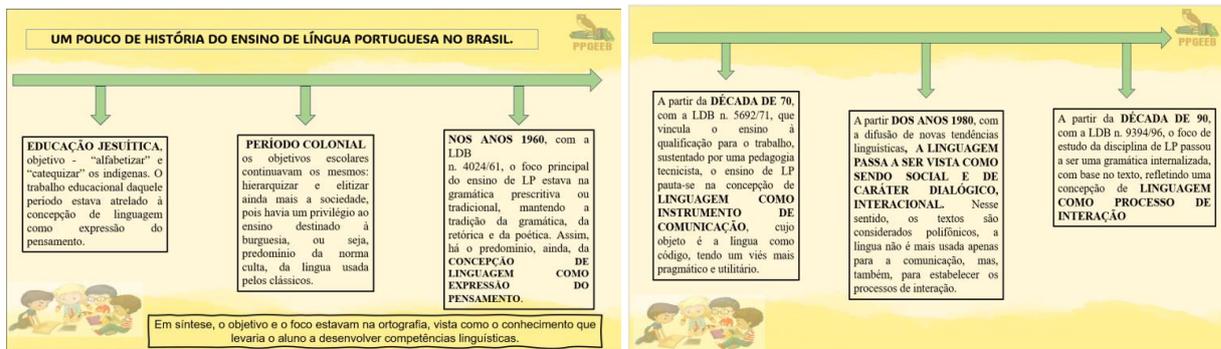
Figura 17 - Painel com concepções do Texto



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

A partir dessa sistematização, partimos para o aprofundamento do tema em que trouxemos as concepções de linguagem que foram sendo implantadas ao longo da história da educação em que cada uma delas está associada a uma ideia de língua. A seguir, expomos um dos slides usados nesta explanação que mostram essas ideias.

Figura 18 - Slides sobre a trajetória histórica do ensino de língua portuguesa no Brasil



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Em seguida, partimos para o momento da ação e reflexão, em que as professoras receberam algumas situações didáticas que ocorrem no ensino de leitura e precisariam identificar e justificar quais concepções de linguagem, leitura e texto

estariam presentes nelas. Foram atividades de fácil acesso, que prontamente as professoras utilizariam em suas aulas, mas queríamos que elas percebessem qual concepção estava subjacente, e isso revelaria que tipo de criança estaria sendo formada enquanto sujeito leitor/a.

Ao final, explicamos como seria a avaliação do encontro e que por causa do tempo enviaríamos um link de acesso no grupo de WhatsApp, para que cada professora respondesse a avaliação pelo Google Forms. Na pergunta elaborada, cada professora avaliaria o encontro, respondendo a seguinte pergunta: “por que você recomendaria o encontro de hoje e por que NÃO recomendaria o encontro?” Para as recomendações positivas tivemos vários pontos citados, como mostra a figura abaixo.

Figura 19 - Avaliação da 1ª sessão reflexiva

Avaliação do dia 24/01/2024

1ª sessão reflexiva
Tema: Linguagem, leitura e texto: concepções que se relacionam com o processo de ensino de leitura a partir da perspectiva discursiva de linguagem.

Faça login no Google para salvar o que você já preencheu. Saiba mais

* Indica uma pergunta obrigatória

Por que você recomendaria o encontro de hoje ?

Sua resposta

Avaliação do dia 24/01/2024

Perguntas Respostas 10 Configurações

10 respostas

Indicaria pelas informações importantes para o processo de ensino aprendizagem na sala de aula

O encontro foi muito bom, onde se pode discutir vários pontos atrelados à linguagem, leitura e texto, podendo compreender cada um, quais seus tipos e funções, assim como a interação entre eles.

Aperfeiçoamento profissional e intelectual

Por que estou muito satisfeita com o curso, pois está me ajudando bastante na minha área de trabalho, enriquecendo os meus conhecimentos.

Eu recomendaria a formação porque nos proporcionou conhecimentos para ajudar os alunos a desenvolverem habilidades de leitura, escrita e compreensão.

10 respostas

Foi um evento de muito conhecimento e fiquei feliz em participar . Consegui aprender mais sobre os ciclos de aprendizados

É dinâmico, interativo e muito interessante para nossa prática profissional.

Para aprimorar o conhecimento.

Pqr no momento de formação sempre aprendemos algo ,que podemos desenvolver em nossa carreira profissional...

Por que foi um bom aprendizado, muito proveitoso dentro das concepção de linguagem, leitura e texto. Onde trocamos metodologias, experiências a ser desenvolvido no processo da leitura e escrita do educando á partir de sua

Por que você NÃO recomendaria o encontro de hoje ?

10 respostas

Não recomendaria o tempo muito curto para muitas informações

-

Pela questão do tempo. Poderia ser um tempo menor.

Pelo tempo. A manhã inteira acaba ficando meio massante. Das 8h às 10:30h seria bem mais produtivo.

Não recomendaria pela questão do tempo, achei muito extensa e demorada.

Talvez poderiam rever os horários

Muito extenso

Não sei se não recomendará, mas, acredito que o tempo de encontro...

Que fosse um encontro mais dinâmico!

Por que o tempo foi muito extenso, deveria ser mais reduzido.

Perguntas Respostas 10 Configurações

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora gerado pelo Google Forms.

Dentre os pontos a melhorar, as professoras apontaram, de maneira geral, o tempo usado na formação, que para elas precisaria diminuir, pois algumas moram

longe do local da escola e outras precisariam sair mais cedo para chegar a tempo na escola do segundo turno. Para ponderar essa demanda, tivemos que reorganizar o tempo das sessões para atender à solicitação das professoras, visto que entendemos ser razoável o pedido delas.

➤ **A segunda sessão reflexiva**

No dia 26 de janeiro de 2024, realizamos a segunda sessão reflexiva, com o tema - *Linguagem, leitura e texto: que concepções têm repercutido no planejamento e nas práticas docentes?* O encontro teve início às 08h00 e encerrou-se às 11h. Foi realizado de forma presencial, e, além da pesquisadora e das colaboradoras da pesquisa, contou com a participação de mais 5 professoras e a coordenadora pedagógica. Totalizou, portanto, 8 participantes, conforme mostra o registro a seguir:

Figura 20 - Professoras participantes da 2ª sessão reflexiva



Fonte: arquivo da pesquisadora.

A sessão reflexiva foi organizada por meio de 7 (sete) momentos, seguindo a mesma estrutura da anterior, iniciando com acolhimento as participantes e encerrando com a avaliação do encontro. O quadro a seguir mostra a síntese da pauta da segunda sessão reflexiva (APÊNDICE D):

Quadro 11 - Síntese da pauta da 2ª sessão reflexiva

2ª SESSÃO REFLEXIVA	
TEMA: Linguagem, leitura e texto: que concepções têm repercutido no planejamento e nas práticas docentes?	
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar quais concepções de linguagem, leitura e texto estão presentes em atividades usadas com crianças dos anos iniciais. ➤ Construir uma proposta de atividade que vai ao encontro da perspectiva discursiva de linguagem. 	
CONTEÚDOS	
Concepções de linguagem, leitura e texto; planejamento; Práticas de leitura.	
SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES / MOMENTOS	
<ul style="list-style-type: none"> ● Acolhida – Leitura do livro “Caligrafia de dona Sofia” de André Neves ● Apresentação da Pauta; ● Leitura do registro reflexivo; ● Aprofundando o tema – Prática de leitura na perspectiva discursiva/ quais elementos caracterizam uma atividade nessa perspectiva? - Slides. ● Costuras teóricas - Retomando o que as professoras analisaram das atividades no encontro anterior para ampliação dessa análise, relacionando com as características que foram apresentadas nos slides. ● Hora da construção - Atividades em duplas; Apresentação de uma proposta de atividade que contemple a perspectiva discursiva com uso do cartaz. ● Avaliação do encontro - Defina o encontro com duas palavras e uma frase. 	

Fonte: arquivos da pesquisadora.

Para esse encontro, planejamos nossas ações com intuito de dar continuidade à temática da primeira sessão, visto que foi um assunto denso e que precisaria de mais tempo para ser debatido. Entretanto, o foco deste encontro seria pensar as categorias estudadas – linguagem, leitura e texto e relacioná-las à prática docente quanto ao ensino da leitura. Como observado nas entrevistas narrativas, as professoras precisariam pensar sobre como trazer a perspectiva discursiva para o ensino de leitura.

Desse modo, no desenvolvimento da pauta, seguimos com a leitura reflexiva do encontro anterior, feito por uma das professoras colaboradoras da pesquisa e já com indicação de quem faria a escrita da segunda sessão. Logo depois, fizemos a leitura da temática do dia e em seguida lemos a pauta do dia que estava projetada no slide.

Como atividade de acolhida, apresentamos o livro “caligrafia de Dona Sofia” de André Neves, por meio de um pequeno vídeo sobre a história e fazendo também uma

breve leitura de um dos poemas contidos no livro. Além disso, fizemos a leitura de apresentação do livro feita por Elias José como forma de despertar o interesse das professoras nessa leitura.

Pensamos numa estratégia de trazer o livro literário, pois é uma das formas mais utilizadas de aproximar o texto do universo infantil feita pelas professoras dos anos iniciais, contudo, o gênero textual poemas, contido no livro, ainda é um gênero que causa distanciamento para algumas professoras, tendo em vista a dificuldade de compreender o significado deles, já que alguns trazem um conhecimento abstrato. Essa discussão foi ampliada pelas professoras, pois algumas apontavam dificuldades de fazer leituras de poemas e de interpretá-los, por isso, era um gênero que preferiam não levar para a sala de aula para ser lido com as crianças.

Fizemos um momento de reflexão sobre o que um texto desse gênero pode despertar nas crianças, que por vezes, algumas só terão esse acesso através da escola. O modo abstrato das obras literárias precisa ser garantido [...] no espaço escolar como porta de acesso ao mundo da cultura e da linguagem escrita (Bakhtin, 2003), como nos afirma Arena (2010, p. 43):

A literatura infantil se coloca como instrumento e porta de entrada para o mundo da cultura escrita e da linguagem escrita, conquistáveis pelo domínio da língua escrita plena de cultura, por ser construída por processos enunciativos também plenos de sentido, em cujo horizonte se encontra sempre o outro em atitude de resposta e diálogo, [...] seu desvelamento pela possibilidade da ação docente, ao serem tomados, na escola e fora dela, como indicadores de concepção de literatura infantil como instrumento precoce de humanização e de imersão no mundo da cultura escrita.

Ao levar tal experiência para a sessão formativa, constatamos a importância de se trabalhar com o gênero literário com os/as professores/as, uma vez que serão eles/as os mediadores/as da leitura em sala. Além disso, é necessário que eles/as conheçam os benefícios que a literatura infantil pode proporcionar para o desenvolvimento das crianças porque, segundo Arena (2010, p. 28),

mais do que uma educação social através de uma proposta de valores, aos leitores pequenos é oferecida a oportunidade de inserir-se no mundo diversificado e plural da cultura humana; mais do que favorecer “uma interpretação ordenada do mundo”, à criança são propostas as múltiplas interpretações da construção social e do legado que a literatura infantil registra; mais do que “uma forma cultural codificada”, o leitor pequeno envereda pela aprendizagem de um milenar instrumento cultural; mais do que se apropriar de uma visão “estética do mundo e de um uso especial de linguagem”, a criança se apropria,

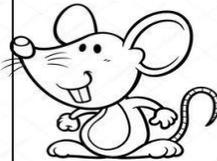
pelos instrumentos simbólicos, entre eles a linguagem literária, dos modos de criação artística, pilares indestrutíveis da evolução intelectual e moral do homem.

Dando seqüência à pauta, no momento do “aprofundando o tema”, demos continuidade à atividade do dia anterior que não tinha sido concluída. Assim, as professoras receberam-nas novamente e analisaram-nas, apontando elementos da perspectiva discursiva. Veja a seguir algumas dessas atividades que também constam no ANEXO D do trabalho.

Figura 21 - Atividades usadas na 2ª sessão reflexiva para apontar elementos da perspectiva discursiva

LEITURA

A CASA DA DONA RATA
SÉRGIO CAPIRELLI



NA CASA DA DONA RATA TEM UMA ENORME GOTEIRA. QUANDO CHOVE, NINGUÉM DORME, ACORDANDO A NOITE INTEIRA. A GOTEIRA É TÃO GRANDE QUE MOLHA A SALA E A COZINHA, QUARTO, BANHEIRO, DESPENSA E MAIS DE VINTE RATINHAS. DONA RATA CONTRATOU UM RATÃO PARA O CONSERTO: "É! QUE ADIANTA EU SUAR SE O TELHADO NÃO TEM JEITO? NÃO TEM JEITO, SEU RATÃO! EXPLIQUE BEM O SEU CASO. SUA CASA, DONA RATA, NÃO TEM TELHA NEM TELHADO."

RESPONDA:

1. A CASA DE DONA RATA MOLHA TODA QUANDO CHOVE. NA CASA DELA NÃO TEM ENORME GOTEIRA. EM LUGAR DA PALAVRA ENORME, PODEREMOS USAR A PALAVRA:

PEQUENA (B) GRANDE (C) SIMPLES (D) COMPRIDA

2. UM OUTRO TÍTULO PARA O TEXTO PODERIA SER:

(A) A CASA QUE NINGUÉM DORME (B) O TAMANHO DA GOTEIRA DO TELHADO
(C) A CASA SEM TELHADO (D) O BARULHO DA GOTEIRA

3. POR O SEU RATÃO DISSER QUE O TELHADO NÃO TINHA JEITO?

4. QUE PARTES DA CASA SÃO CITADAS NO TEXTO?

RECEITA PARA O VERÃO

SUCO DE LIMÃO COM HORTELÃ



INGREDIENTES

- 4 LIMÕES.
- 5 COPOS DE ÁGUA.
- 1 LATA DE LEITE CONDENSADO.
- 3 FOLHAS DE HORTELÃ.

MODO DE PREPARAR

- ESPREMA OS LIMÕES.
- ACRESCENTE A ÁGUA, O LEITE CONDENSADO E AS FOLHAS DE HORTELÃ.
- DEPOIS, BATA TUDO NO LIQUIDIFICADOR E SIRVA. É UMA DELÍCIA!

1. PINTE AS QUANTIDADES DE INGREDIENTES USADOS NA RECEITA DO SUCO.



LIMÃO



HORTELÃ



ÁGUA



LEITE CONDENSADO

Plano de Aula Diário- EXERCÍCIO NO CADERNO- PDF
Série/Ano: 3ª- 4ª e 5ª ano - Componente Curricular: Língua Portuguesa
Habilidade da BNCC: EF35LP21 -
Unidade Temática: INTERPRETAÇÃO DE TEXTO

A CASA É O SEU DONO (Elias José)

Essa casa é de caco
Quem mora nela é o macaco.
Essa casa tão bonita
Quem mora nela é a cabrita.
Essa casa é de cimento
Quem mora nela é o jumento.
Essa casa é de telha
Quem mora nela é a abelha.
Essa casa é de lata
Quem mora nela é a barata.
Essa casa é elegante
Quem mora nela é o elefante.
E descobri de repente
Que não falei em casa de gente.

Pinte no texto o nome dos animais que aparecem?
Qual o assunto tratado?
De que tipo de casa o autor não falou?
Quem mora na casa elegante?
O macaco mora na casa de?
Separe as sílabas das palavras abaixo.
Cabrita Barata
Jumento Abelha

Pinte os personagens do texto



BILHETES

NOME _____ DATA ____/____/____

FELIPE
FUI AO SUPERMERCADO. VOLTU LOGO. SEU LEITE ESTÁ NA GELADEIRA
MAMÃE
23/05/2020

QUEM ASSINOU O BILHETE? _____
PARA QUEM ERA O BILHETE? _____

PORQUE FOI DEIXADO O BILHETE?

PARA QUE ESCRIVEMOS O BILHETE?

PORQUE É IMPORTANTE POR A DATA NO BILHETE?



GÊNERO TEXTUAL: LISTA

OBSERVE:



1- O TEXTO ACIMA É UMA:
A - LISTA ()
B - RECEITA ()
C - CARTA ()
D - POESIA ()

2 - EM QUAL SITUAÇÃO USAMOS O TEXTO ACIMA?

3 - AGORA FAÇA SEU PRÓPRIO TEXTO. PODE SER DE BRINQUEDOS FAVORITOS, CORES OU FRUTAS PREFERIDAS.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____



Por meio de atividades de fácil acesso, mostramos às professoras como podemos pensar na prática de leitura trazendo textos acessíveis, porém com intervenções necessárias. Grande parte desse material disposto na rede virtual visa a uma aplicação por meio da decodificação, não vendo o texto como unidade básica, mas podemos fazer escolhas mais sistemáticas e levar o texto para ser trabalhado, explorando todo o sentido que ele pode despertar na criança.

Após esse momento de análise de material, partimos para outra etapa da sessão, que foi a de construção de uma proposta de atividade de leitura que considera o texto como elemento norteador. Para isso, entregamos as mesmas atividades, porém o que as professoras iriam explorar seria apenas o gênero textual. Dividimos as participantes em trios e assim elas pensavam em uma proposta que atendesse à perspectiva discursiva de linguagem. Mesmo com a presença de alguns equívocos, percebemos o avanço das proposições quanto à presença de um trabalho com texto e seus sentidos, as propostas de contextualizações, dos usos reais daquele gênero para as crianças. A seguir, podemos visualizar esses momentos de construção em grupo.

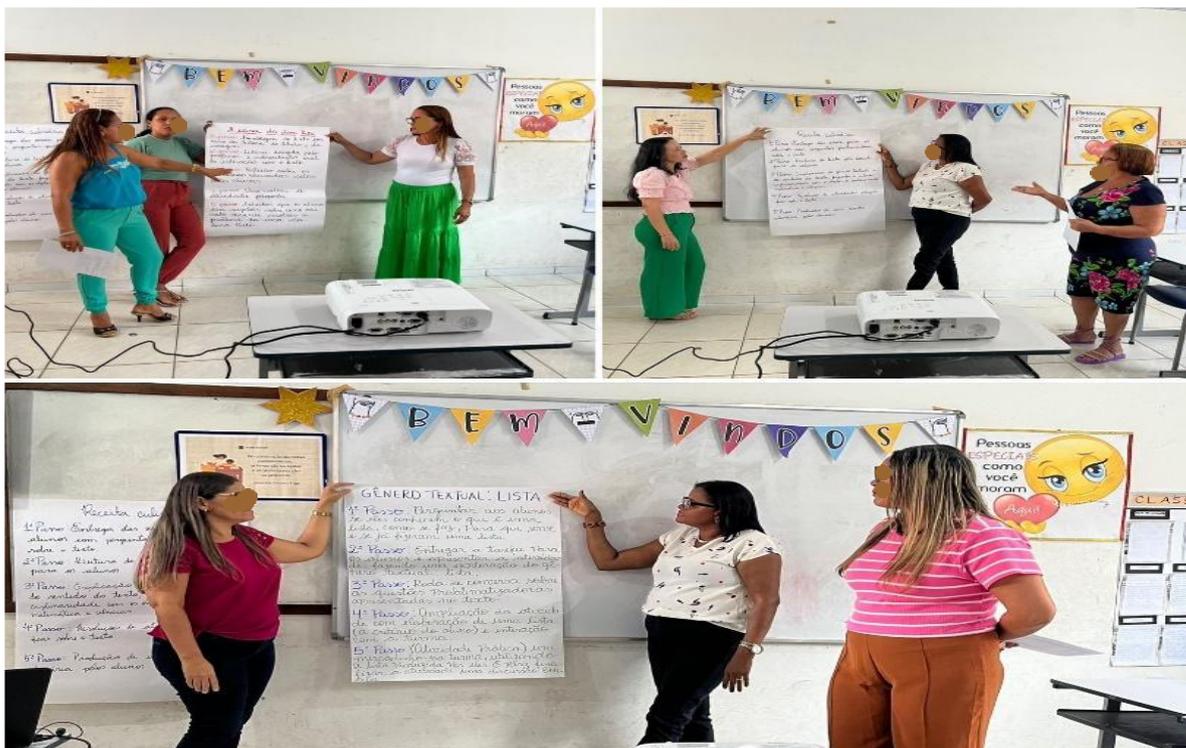
Figura 22 - Professoras construindo proposta de atividade com uso do gênero textual



Fonte: arquivos da pesquisadora.

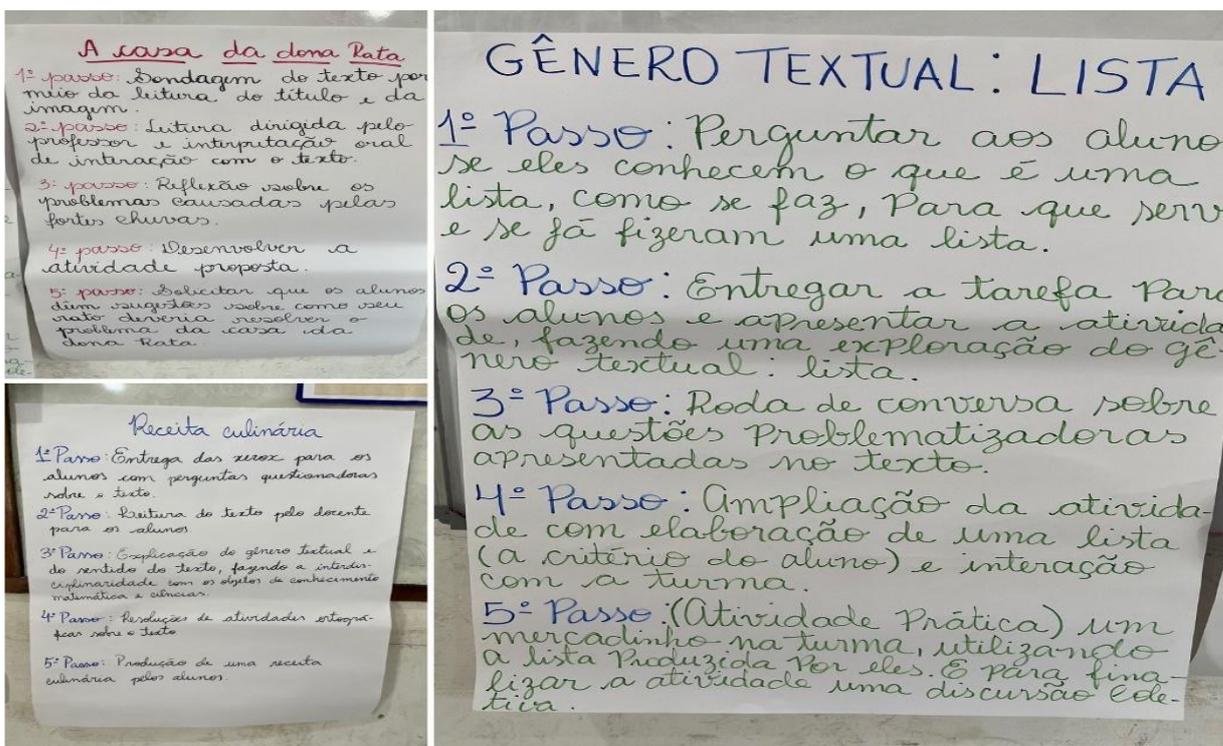
Depois da proposta construída, as professoras socializaram suas sugestões, registrando-as no cartaz, como mostra a figura a seguir:

Figura 23 - Socialização da atividade proposta pelas professoras



Fonte: arquivos da pesquisadora.

Figura 24 - Cartazes com as propostas de atividades usando o gênero textual



Fonte: arquivos da pesquisadora.

Após esse momento, os demais grupos fizeram suas contribuições apontando o que acrescentariam nas atividades, de modo que atendessem ao objetivo proposto. Para finalizar essa sessão, as professoras fizeram a avaliação do dia, seguindo a orientação dada que dizia: “Defina o encontro com duas palavras e uma frase”. A formadora entregou uma ficha com o espaço adequado em que tivemos as seguintes palavras e frases como respostas:

Figura 25 - Registro da Avaliação da 2ª sessão reflexiva



PALAVRAS	FRASES
<p>Produtivo</p> <p>interativo</p> <p>proveitoso</p> <p>conhecimento</p> <p>enriquecedor</p> <p>troca</p> <p>dinâmico</p> <p>prático</p>	<p>Nosso encontro foi cheio de aprendizado de forma dinâmica.</p> <p>O aprendizado traz conhecimento quando você põe em prática.</p> <p>O dia foi muito proveitoso pela troca de conhecimento que houve.</p> <p>A interação é essencial para a construção do conhecimento.</p> <p>O encontro foi proveitoso e enriquecedor.</p> <p>A cada dia aprendemos algo na nossa carreira profissional.</p> <p>Foi um encontro maravilhoso, com muita troca de conhecimentos.</p> <p>Ampliei meus conhecimentos.</p>

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

A cada sessão realizada, percebemos os avanços e as práticas que precisamos repensar, pois quando falamos em processo de formação continuada de professores/as, numa perspectiva colaborativa, precisamos deixar espaço para as falas ressoarem tanto do lado de quem planeja o processo formativo como também para quem vai repensar sua ação docente, considerando que o ser professor/a exige pensar o processo em sua totalidade.

➤ **A terceira sessão reflexiva**

No dia 31 de janeiro de 2024, realizamos a terceira sessão reflexiva, com o tema - *O ensino de leitura e a perspectiva discursiva de linguagem: aproximações e distanciamentos a partir dos documentos oficiais (BNCC/DCTMA)*. O encontro teve início às 08h00 e encerrou-se às 11h. Foi realizado de forma presencial e, além da pesquisadora e das colaboradoras da pesquisa, contou com a participação de mais 4 professoras e a coordenadora pedagógica, totalizando, portanto, 7 participantes.

O quadro a seguir mostra a síntese da pauta da terceira sessão reflexiva (APÊNDICE E):

Quadro 12 - Síntese da pauta da 3ª sessão reflexiva

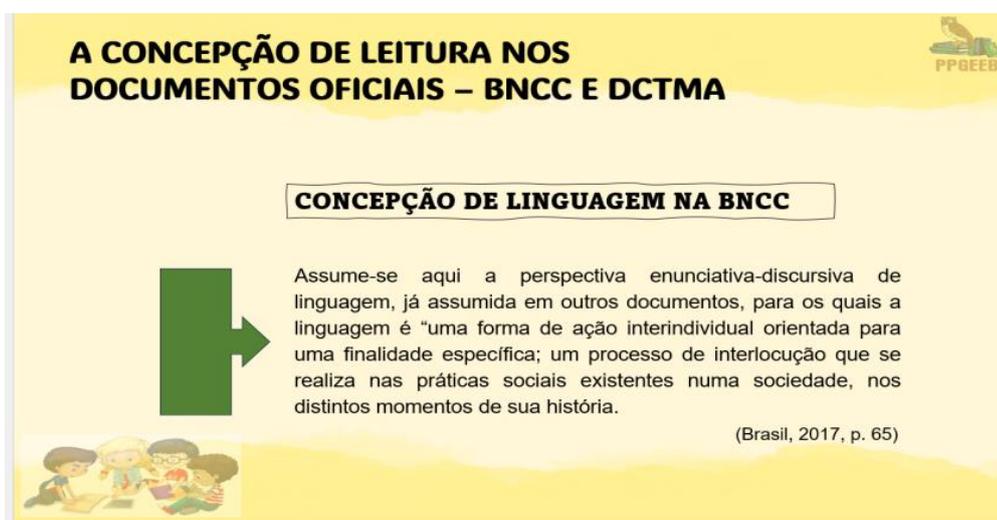
3ª SESSÃO REFLEXIVA
TEMA: O ENSINO DE LEITURA E A PERSPECTIVA DISCURSIVA DE LINGUAGEM: aproximações e distanciamentos a partir dos documentos (BNCC/DCTMA)
OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar a concepção de linguagem, leitura e texto presentes no componente Língua Portuguesa para os anos iniciais do ensino fundamental na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA); ➤ Identificar possibilidades e desafios para a organização das práticas de ensino da leitura por meio de atividades no livro didático do componente de Língua Portuguesa do 2º ano do ensino fundamental e suas relações com a perspectiva discursiva de linguagem.
CONTEÚDOS
Concepção de linguagem, leitura e texto na BNCC e DCTMA; Dimensões das práticas de leitura na BNCC/DCTMA.
SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES / MOMENTOS
<ul style="list-style-type: none"> ● Acolhimento aos participantes – Leitura da história “Letras de Carvão” de Irene Vasco ● Apresentação da Pauta; ● Leitura do registro reflexivo; ● Exibição de vídeo de “Dona Maria” ● Aprofundando o tema – concepção de leitura presente na BNCC e DCTMA. ● Hora da construção – Atividade de Possibilidades e Desafios ● Avaliação do encontro – Complete a ideia...

Fonte: arquivos pessoais da pesquisadora.

Para a atividade de acolhimento, utilizamos a leitura da história “Letras de carvão”, de Irene Vasco e ao final lemos o resumo da vida e obra da autora. Trouxemos essa obra, pois ela faz uma reflexão da importância da leitura para o processo de interação dos sujeitos e quando possibilitamos isso às crianças como direito que a ela está garantido, conseguimos desenvolver cada vez mais o gosto pela leitura e a necessidade de ampliação de suas estratégias.

Em seguida, realizamos o “aprofundando o tema” trazendo alguns slides sobre concepções de linguagem e leitura presente nos documentos oficiais, como a BNCC e no DCTMA (documento do território Maranhense).

Figura 26 - Slide sobre concepção de linguagem na BNCC



A CONCEPÇÃO DE LEITURA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS – BNCC E DCTMA

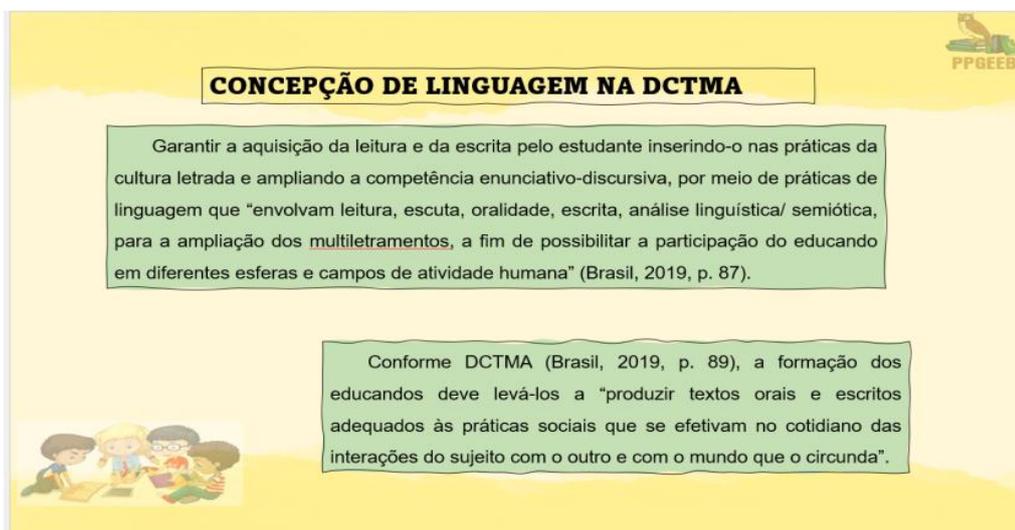
CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM NA BNCC

Assume-se aqui a perspectiva enunciativa-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história.

(Brasil, 2017, p. 65)

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 27 - Slide sobre concepção de linguagem no DCTMA



CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM NA DCTMA

Garantir a aquisição da leitura e da escrita pelo estudante inserindo-o nas práticas da cultura letrada e ampliando a competência enunciativo-discursiva, por meio de práticas de linguagem que “envolvam leitura, escuta, oralidade, escrita, análise linguística/ semiótica, para a ampliação dos multiletramentos, a fim de possibilitar a participação do educando em diferentes esferas e campos de atividade humana” (Brasil, 2019, p. 87).

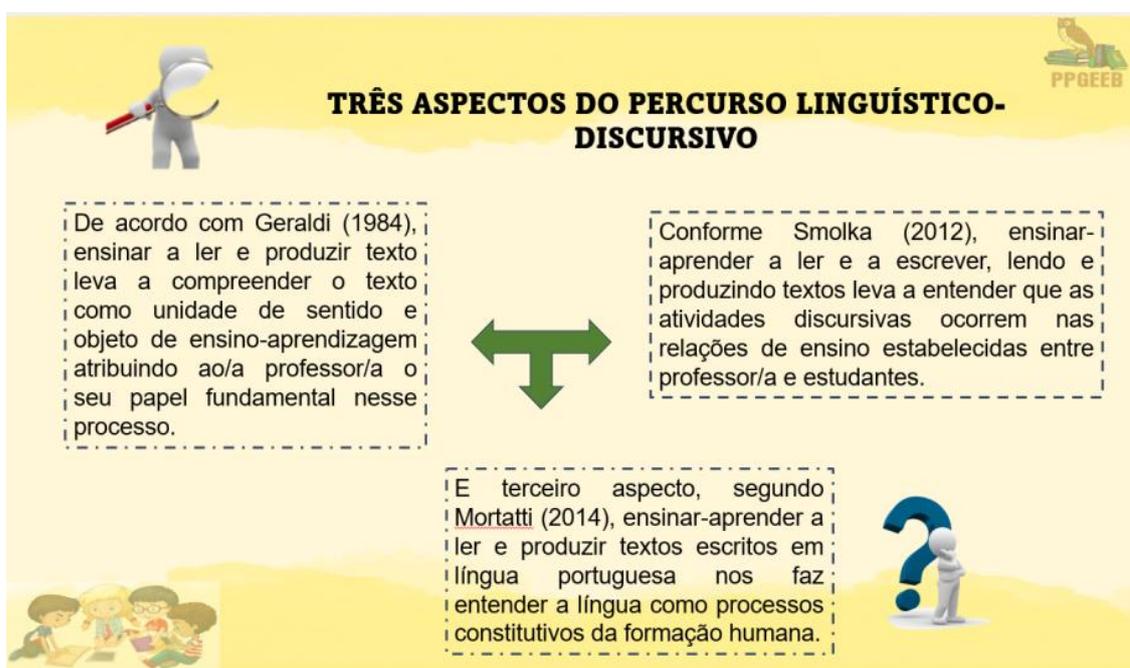
Conforme DCTMA (Brasil, 2019, p. 89), a formação dos educandos deve levá-los a “produzir textos orais e escritos adequados às práticas sociais que se efetivam no cotidiano das interações do sujeito com o outro e com o mundo que o circunda”.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Como estratégia para alcançar os objetivos traçados, apresentamos os slides com citações da BNCC e DCTMA, que afirmam as concepções de leitura na perspectiva discursiva, deixando claro às participantes que o documento nacional já traz essas categorias no seu bojo e, para a organização do trabalho docente, essas considerações no trabalho com as crianças são necessárias.

Para além disso, trouxemos três aspectos do percurso linguístico discursivo da leitura e escrita que os autores Geraldi (1984), Smolka (2012) e Mortati (2014) consideram naquilo que o processo de ensinar e aprender a ler e produzir textos pode proporcionar ao sujeito. Podemos visualizar melhor no slide a seguir:

Figura 28 - Slide sobre aspectos do percurso linguístico-discursivo



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Outro aspecto de aprofundamento foi a relação da BNCC com a construção do sujeito leitor nos anos iniciais, em que trouxemos um quadro adaptado do 1º ao 5º ano, com habilidades que contribuem para a formação do sujeito leitor/a, com o objetivo de mostrar para as professoras participantes o quanto esse aspecto precisa ser priorizado desde os primeiros anos escolares. E, para concluir esse momento, retomamos a importância desses documentos oficiais, que trazem uma visão mais ampliada e contextualizada da leitura, ainda que não seja um documento perfeito que atenda todo o contexto educacional brasileiro, são documentos orientadores da prática docente.

Ao passar para a etapa mais prática da sessão, retomamos alguns elementos que são fundamentais sobre o ensino de leitura numa perspectiva discursiva. Vejamos alguns deles no slide abaixo:

Figura 29 - Slide sobre o que considerar numa atividade de leitura na perspectiva discursiva

Pontos essenciais para serem considerados numa atividade na perspectiva discursiva de linguagem

- O QUE A CRIANÇA CONHECE SOBRE ESSE TEMA/ASSUNTO?
- É DE SEU INTERESSE ? FAZ PARTE DE SEU CONTEXTO?
- SE NÃO FAZ, COMO EU POSSO FAZER PARA QUE ELA SE SINTA INTERESSADA?
- O QUE EU PRECISO AMPLIAR QUE É NECESSÁRIO A ELA?
- ELA VAI CONSTRUIR O SENTIDO SOZINHA OU COM AJUDA DE ALGUÉM?
- O ENSINO DA LEITURA DESSA TEMÁTICA VAI SERVIR PARA ALGO? E COMO ELA VAI APLICAR EM SUA REALIDADE? E PARA A SUA VIDA?

AGORA É SUA VEZ

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A atividade prática com as professoras consistiu em dividir as participantes em quatro grupos, formando duplas e trios, porém foram entregues somente duas propostas de trabalho. Assim, duas duplas trabalharam com a mesma proposta, na tentativa de termos uma participação mais atuante das professoras com mais elementos identificados.

As atividades foram retiradas do próprio livro didático do 2º ano adotado na escola. As professoras sistematizaram o conhecimento apreendido, respondendo às perguntas referentes ao ensino de leitura. Identificaram possibilidades e desafios para esse eixo que atendessem à concepção de linguagem discursiva e que também vão ao encontro das habilidades propostas nos documentos oficiais (BNCC e DCTMA). A seguir, os registros desse momento de análise e construção da atividade proposta.

Figura 30 - Professoras na construção da atividade proposta da 3ª sessão



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Assim, conforme imagens em anexo E, a atividade 1, entregue para duas duplas foi uma carta, e a atividade 2, entregue para mais dois grupos, foi o gênero notícia (jornal). Depois das orientações feitas, as professoras receberam os encaminhamentos sobre o que considerar na construção da atividade numa perspectiva discursiva. Uma dessas orientações segue no slide a seguir:

Figura 31 - Slide com orientação para atividade de desafios e possibilidades

Vamos relembrar!

➤ **Possibilidades e Desafios para o ensino de Leitura**

- Promova produção de sentidos;
- Sujeito que pensa e constrói;
- Relação entre **AUTOR – LEITOR – TEXTO**;
- Questiona a leitura, favorecendo a fluidez de sentidos.
- A leitura como processo, e não como um mero produto da decodificação.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Nessa proposta de atividade, as “possibilidades” de trabalho provocaram nas professoras a percepção de que é possível organizar as práticas de ensino da leitura a partir dos pressupostos da perspectiva discursiva de linguagem. E os “desafios” eram representados no que mais se afastava dessa proposta e que cabia às professoras garantirem esse equilíbrio e proposição. De maneira geral, as professoras apresentaram dificuldades em responder à atividade, pois não conseguiam identificar aquilo que se aproximava ou se distanciava da perspectiva discursiva.

Quando percebemos essa dificuldade, apresentamos algumas possibilidades para resolução da atividade. Ainda assim, as respostas para as “possibilidades e desafios” ficaram superficiais, diante do que esperávamos. A seguir, um quadro que mostra essas respostas tanto para o grupo da professora (P1) quanto para o grupo da professora (P2), lembrando que as duas professoras participaram da etapa anterior, que foi a entrevista narrativa.

Quadro 13 - Lista de possibilidades e desafios encontrados na atividade do livro didático do 2º ano do ensino fundamental

POSSIBILIDADES	DESAFIOS
<ul style="list-style-type: none"> ●Desafio da Linguagem ●Construção de sentido ●Estímulo à imaginação ●Caracterização do gênero textual ●Formação de leitores (práticas de leitura) ●Leitura de imagem ●Explorar a imaginação das crianças para a elaboração do seu próprio convite e organização de uma festa; ●Produção escrita; ●Socialização das ideias; ●Contextualização do gênero ao longo da história; ●Levantamento de hipóteses 	<ul style="list-style-type: none"> ●Produção reflexiva ●Favorecer a aproximação com os gêneros textuais; ●Sensibilização da temática; ●Ter acesso aos paradidáticos sugeridos no livro para ampliar a leitura e o conhecimento de mundo das crianças.

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Ao final de cada apresentação das duplas e trios, a formadora sistematizava os tópicos que já tinham sido abordados e levava as professoras a refletirem sobre esse processo de construção de uma proposta de atividade que considerasse o texto como elemento norteador e que favorecesse as práticas de leitura contextualizadas permeadas de sentido para as crianças.

Para finalizar, desenvolvemos um momento de avaliação, em que as professoras completariam as frases nos dando elementos de como foi o encontro formativo, ficando da seguinte forma:

Quadro 14 - Quadro de avaliação da terceira sessão reflexiva

<p>HOJE O ENCONTRO FOI..... PORÉM, DESSA FORMA, EU DESEJO</p>
--

Fonte: arquivos pessoais da pesquisadora

Com base nas respostas coletadas, consideramos os itens apontados pelas participantes como forma de melhorar cada sessão e facilitar o processo de aprendizagem colaborativa por todos/as envolvidos/as no processo. Para a próxima seção teremos análises de atividades de leitura do livro didático do 2º ano do ensino fundamental e a identificação das categorias de linguagem, leitura e texto nos documentos oficiais do currículo como BNCC e DCTMA.

➤ **A quarta sessão reflexiva**

No dia 02 de fevereiro de 2024, realizamos a quarta sessão reflexiva, com o tema - *O ensino de leitura e a perspectiva discursiva de linguagem: organização do ensino de leitura a partir das orientações da BNCC e DCTMA.* O encontro teve início às 08h00 e encerrou-se às 11h00. Foi realizado de forma presencial e, além da pesquisadora e das colaboradoras da pesquisa, contou com a participação de mais 3 professoras, totalizando, portanto, 5 participantes. O quadro a seguir mostra a síntese da pauta da quarta sessão reflexiva (APÊNDICE F):

Quadro 15 - Síntese da pauta da 4ª sessão reflexiva

<p>4ª SESSÃO REFLEXIVA</p> <p>TEMA: ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DE LEITURA A PARTIR DAS ORIENTAÇÕES DA PERSPECTIVA DISCURSIVA DE LINGUAGEM.</p>
<p>OBJETIVOS</p>
<p>➤ Identificar possibilidades e desafios para a organização das práticas de ensino da leitura por meio de atividades no livro didático que vão ao encontro de uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem.</p>

<ul style="list-style-type: none"> ➤ Perceber qual é a proposta metodológica para o ensino de leitura é mostrado na BNCC e DCTMA.
CONTEÚDOS
Elementos da leitura presentes da BNCC; Práticas de ensino de leitura;
SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES / MOMENTOS
<ul style="list-style-type: none"> ● Acolhida – Dinâmica do “Passa Bola” e construção do texto fatiado “O grande rabanete”, de Tatiana Belink. ● Leitura de poemas do Livro “A caligrafia de Dona Sofia”. ● Apresentação da Pauta; ● Leitura do registro reflexivo; ● Exibição de vídeo de “Dona Maria” ● Aprofundando o tema – retomada de atividade do encontro anterior; ● Hora da construção – ampliação dos documentos oficiais BNCC e DCTMA acerca do eixo de Leitura ● Avaliação do encontro através de trecho de uma música.

Fonte: arquivos pessoais da pesquisadora.

A acolhida do dia foi planejada numa dinâmica que intitulamos de “passa bola”, com intuito de divertir e trazer uma possibilidade lúdica de estratégia de leitura e construção do texto.

A dinâmica teve a seguinte orientação: a formadora entregou uma bola de papel com várias camadas para as professoras brincarem de passar a bola. Onde a bola parava a professora a desfazia, tirando uma camada de papel amassado e deixava a bola menor. Quando a professora tirava esse papel, ela abria e lia qual é a parte do texto que estava escrito. Em cada camada de papel que estava na bola tinha uma parte da história “O grande rabanete” de Tatiana Belink, que ao final da brincadeira foi descoberto pelas professoras participantes.

A seguir, dois registros desse momento vivenciados pelas professoras presentes.

Figura 32 - Dinâmica da brincadeira “passa a bola” e construção do texto fatiado, respectivamente



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Depois de concluir a construção do texto, por meio do texto fatiado, a formadora pediu que uma das professoras presentes fizesse a leitura completa do texto. Após esse momento, fizemos uma roda de conversa com as professoras sobre a atividade. Primeiramente a formadora fez suas considerações sobre a dinâmica, o que pensou, qual objetivo, também sugeriu outras estratégias, depois pediu às professoras que emitissem seus pontos de vista sobre a estratégia elaborada, se aplicariam com as crianças, se pensaram de outra forma e assim cada professora foi se manifestando de maneira a enriquecer essa possibilidade de trabalho. De acordo com Kleiman (1989), o objetivo de aula de professores/as deve ser, explicitamente, ensinar um repertório de estratégias para aumentar o motivo do entendimento e interesse pela leitura. Ou seja, deve ofertar situações para que as crianças possam monitorar e ampliar o entendimento, bem como possam adquirir e ativar o seu conhecimento de mundo, linguístico e textual, a partir do que estão lendo.

Depois dessa rodada de trabalho, fizemos uma breve explicação sobre os contos cumulativos e sua relação dentro dos textos classificados como “literários” que recaem com grande responsabilidade para os professores/as pois eles/as devem

conhecer tais características e comunicá-las e ensiná-las a seus alunos. Não como uma lição que se explica um dia e depois se deixa de lado, mas pelo contato cotidiano com os textos, sua leitura, sua escrita, a reflexão sobre suas características etc. (Curto; Morillo; Teixidó, 2000, p. 188).

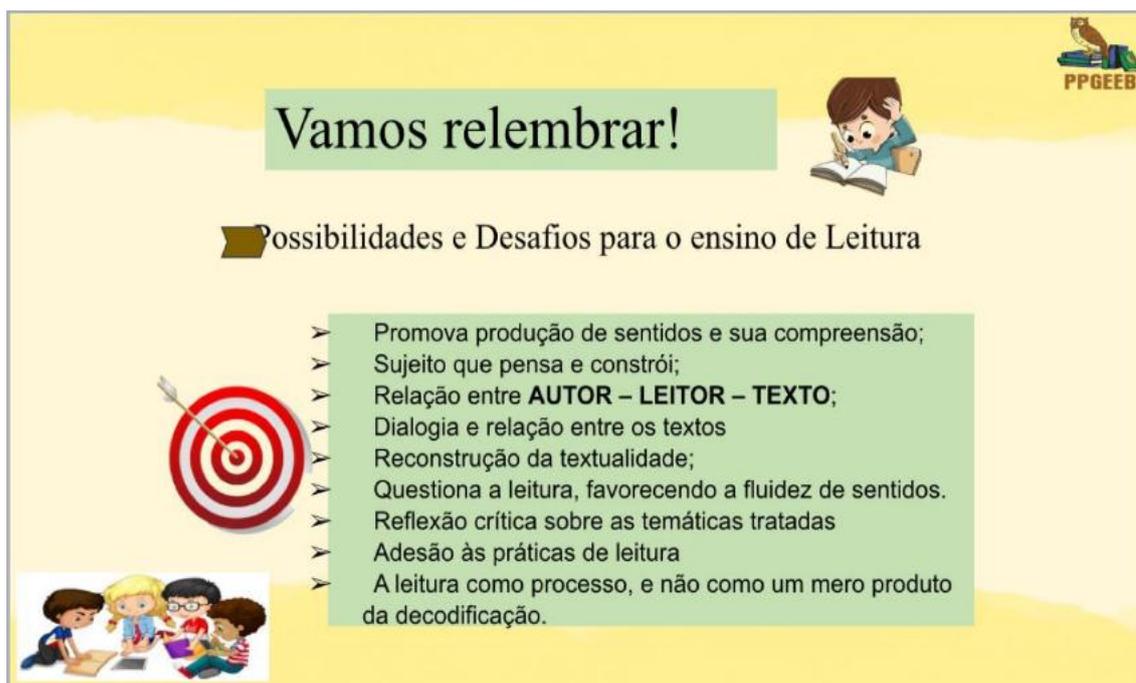
Essa dinâmica trouxe uma reflexão relevante sobre os processos de leitura nos quais estamos inserindo nossas crianças e o quanto precisamos repensar sobre essas estratégias e possibilitar a elas vivências mais prazerosas e com sentido.

Considerando as questões mobilizadoras pensadas para essa sessão, começamos a refletir sobre a seguinte problematização: “*A organização das atividades do livro didático do componente de Língua Portuguesa, referente às práticas de leitura para o 2º ano do ensino fundamental estão de acordo com a perspectiva discursiva de linguagem?*” A primeira questão voltada para uma situação bem prática do dia a dia de um/a professor/a – análise de leitura proposta no livro. Como percebemos que o livro didático é um recurso muito usado na rotina escolar, nas atividades de ensino da linguagem, buscamos trazer as propostas de leitura contidas lá para desenvolver as produções desse eixo numa perspectiva discursiva junto com as professoras participantes.

As leituras retiradas do livro foram escolhidas de maneira que atendessem a variedade dos recursos linguísticos e seus usos sociais. Numa forma de retomar e ampliar as discussões do encontro anterior, bem como de tirar as dúvidas que ficaram nas professoras sobre a proposta na perspectiva discursiva, consideramos uma proposta de leitura do próprio livro didático.

Para isso buscamos a explicação dos pontos-chave que já tinham sido colocados em discussão na sessão anterior e que podemos caracterizar como um ensino de leitura na perspectiva discursiva de linguagem. Desse modo, trazemos o slide a seguir, que mostra alguns desses pontos fundamentais, porém de forma ampliada, vejamos:

Figura 33 - Ampliação das possibilidades e desafios para o ensino de leitura



Vamos relembrar!

Possibilidades e Desafios para o ensino de Leitura

- Promova produção de sentidos e sua compreensão;
- Sujeito que pensa e constrói;
- Relação entre **AUTOR – LEITOR – TEXTO**;
- Dialogia e relação entre os textos
- Reconstrução da textualidade;
- Questiona a leitura, favorecendo a fluidez de sentidos.
- Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas
- Adesão às práticas de leitura
- A leitura como processo, e não como um mero produto da decodificação.

Fonte: arquivos pessoais da pesquisadora.

Com essa retomada, fizemos um trabalho de reflexão coletiva, em que fomos mostrando os passos para as professoras, de maneira que elas identificassem nas propostas do texto as possibilidades de trabalho na perspectiva discursiva.

A partir da atividade 5 - Carta, proposta no livro didático do 2º ano entre as páginas 45 a 47, (anexo E), começamos a fazer análise da proposta de leitura que foi do gênero textual Carta. Nesse sentido, lançamos para as professoras qual seria a estratégia delas para introduzir a temática com as crianças. Com base em alguns pontos que já tinham sido discutidos na sessão, consideramos que o primeiro passo seria a verificação dos conhecimentos prévios das crianças sobre o gênero Carta.

No primeiro slide apresentado, trouxemos em destaque alguns pontos que deveriam ser explorados no texto, como a caracterização e contextualização sobre o gênero Carta, o qual Jolibert e Jacob (2006) falam que são um dos níveis de conceito e que, portanto, fazem parte do processo de estudo do texto. Outro ponto é a percepção do texto enquanto uma unidade que faz sentido e se lá existem elementos coerentes para a realidade do público dirigido. Vejamos o slide com essas considerações:

Figura 34 - Slide da 4ª sessão – elementos identificados na atividade 5 “Carta”

Atividade 5: Carta

Letra, sílaba, palavra, frase

Você leu carta, bilhete, cartão de aniversário e cartão-postal. Agora, que tal conhecer uma troca de cartas em formato musical? Leia o texto com a professora e indique as palavras que **rimam**.

O caramujo e a saúva
 [...]
 Caramujo que mora em Ubatuba
 Escreveu uma cartinha pra saúva
 A saúva respondeu com um desenho
 Caramujo coloriu com muito empenho.
 Caramujo que mora em Ubatuba
 Escreveu uma cartinha pra saúva.
 E assim, continuaram sem parar
 Desenhando e ouvindo tchá-tchá-tchá
 Na segunda desenharam um gavião
 Na terça um jacaré com seu bocão
 Na quarta foi um polvo de oito patas
 Na quinta um canguru com três gravatas
 Na sexta dois marrecos barulhentos
 No sábado dois touros rabugentos
 Domingo foi a vez do chimpanzé
 Depois foi tudo igual de marcha a ré
 [...]

Rita del Prado; Rodolfo Fito Hernández. Polimita y Chivo. Versão de Daniel Ayres e Mariana Pittier. O caramujo e a saúva. Intérprete: Badulaque. In: Badulaque.

Caracterização/ Contextualização
 Houve contextualização? Retomar o gênero carta e sua função e falar também no que é CARTA MUSICAL

Identificação do texto – faz sentido para as crianças?
 Os estudantes conhecem caramujo e saúva? Senão a professora pode trazer imagem dos animais do título ou mostrar no celular;

Os outros animais que aparecem no texto são conhecidos? O texto mostra a realidade ou a finalidade é outra? Apesar de ser uma carta, ela é musical então precisa atender essa finalidade também.

PPGEEB

Fonte: arquivos pessoais da pesquisadora.

Seguindo com a atividade do livro, é possível fazer uma ampliação do repertório das crianças por meio do conceito de rima e da palavra “badulaque”, que fazem parte do conteúdo da carta. As autoras trouxeram uma caixa de texto com explicação, por ser uma palavra desconhecida para muitos. Além disso, ainda é possível no texto desenvolver práticas de linguagem, por meio da compreensão e aplicação de seus usos, porém, não foi isso que percebemos no decorrer do texto, e sim, atividades com foco em: “trabalhar com frase- palavra- sílaba; espaçamento entre palavras; distinção de vogal e não vogal”. Assim, temos o slide a seguir, que mostra como fizemos as relações do texto analisado com as proposições que vão ao encontro da perspectiva discursiva.

Figura 35 - Elementos que colaboram para uma prática discursiva 1

Amplia o repertório das crianças.
O livro traz informação sobre RIMA e BADULAQUE. Além de falar sobre a rima e mostrar na prática o que é, também faz necessário o professor trazer exemplos adequados para os estudantes e fazer com que eles construam novas rimas

Rima: repetição de sons iguais ou parecidos entre duas ou mais palavras. Em geral, ela acontece no final das palavras.

São musical

Badulaque é uma dupla de música infantil formada por Daniel Ayres e Julia Pittier. Eles trazem um repertório autoral que estimula curiosidade e criatividade, por meio de brincadeiras musicais, percussão corporal e outros recursos.

Observe uma frase escrita com base na letra da canção.

Caramujo escreveu uma cartinha pra saúva.

1 Coloque cada palavra da frase em um espaço.

Anote o número de palavras: _____

PRÁTICAS DE LINGUAGEM

O texto já foi bastante explorado no sentido de sua função?
Para depois partir para os ASPECTOS LINGÜÍSTICOS:

- Trabalhar com frase-palavra- sílaba;
- Espaçamento entre palavras;
- Distinção de vogal e não vogal

Fonte: arquivos pessoais da pesquisadora.

Na última página analisada, a proposta é uma produção escrita com base no gênero estudado – Carta e suas características. Nesse momento, percebemos na fala das professoras uma proposta que promove as experiências que as crianças trazem e como isso pode ser enriquecedor para o sujeito que lê e produz texto.

A atividade seguida pelo livro didático considera o ser criança que ainda está em processo de apropriação da língua. Dessa forma, permite que ela possa construir sua carta por meio das formas que consegue se expressar, ou através do desenho ou da própria atividade escrita e, também, atribui protagonismo à criança, já que ela faz as escolhas de sua produção textual. A seguir, vemos o slide referente a essa atividade e os elementos destacados pela formadora que conduzem a elementos de um trabalho na perspectiva discursiva.

Figura 36 - Elementos que colaboram para uma prática discursiva 2

SUJEITO QUE PENSA E CONSTRÓI -
Parte da necessidade/ identificação da criança com o Desenho

PROMOVER PRODUÇÃO DE SENTIDOS E SUA COMPREENSÃO -
depois que a criança produz ela entende seu significado e compreende o assunto

Banco de notas
Cada parte pronunciada da palavra é uma sílaba. Na escrita, as palavras são separadas por um espaço. Na fala, para perceber onde começa e termina uma palavra, podemos prestar atenção no sentido e na sílaba mais forte. Uma frase pode ser formada por uma ou mais palavras, expressando uma mensagem, um sentido.

47
Agora, imagine que o caramujo e a saúva vão trocar cartões-postais. Faça no caderno um dos desenhos enviados na cartinha e crie uma mensagem. Lembre-se de escolher quem será o remetente e quem será o destinatário. Se quiser, invente um endereço!

Corpo em movimento
Que tal conhecer a canção "O caramujo e a saúva" e organizar uma coreografia animada, imitando todos os bichos desenhados nas cartinhas? Você podem se inspirar no clipe da canção. A professora pode ajudar na pesquisa na internet. Ensaie, cantem e se divirtam.

RECONSTRUÇÃO DA TEXTUALIDADE
Depois que as crianças discutiram sobre o que já existe, chega a vez de construírem o seu próprio texto. O livro faz referência do que precisa ter no texto para não fugir de sua função. Dá espaço para a criatividade da criança.

Fonte: arquivos pessoais da pesquisadora.

Após ter apontado os desafios e possibilidades na atividade coletivamente, a formadora chamou cada grupo para fazer a socialização das suas produções e foi fazendo as ponderações nas estratégias de leitura que se aproximavam de um trabalho dentro da perspectiva discursiva de linguagem. A formadora seguiu com a pauta, mostrando como o eixo de leitura e sua concepção se apresentam nos documentos oficiais - BNCC e DCTMA. Nosso objetivo foi levar as professoras a perceberem qual é a proposta metodológica para o ensino de leitura nesses documentos.

Primeiramente, mostramos como o eixo Leitura se apresenta na BNCC em relação às propostas para o 2º ano do ensino fundamental, que são de duas maneiras: a primeira, dentro das orientações para o 1º ao 5º ano, com habilidades mais amplas e depois nas orientações para o 1º e 2º anos, com as habilidades específicas para cada ano e, também, com habilidades que são comuns para os dois níveis.

Na BNCC, o eixo leitura "compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ ouvinte/ espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação" (Brasil, 2017, p. 69). Nesse sentido, nos dispomos a explorar mais esse documento com as professoras colaboradoras, já que no momento das entrevistas narrativas elas demonstraram ter pouco conhecimento do material. Sabemos que não é um material completo e que não atende todas as

necessidades para o ensino de leitura, entretanto, ele dá algumas orientações e ideias do que as crianças precisam desenvolver naquele ano.

Destacamos em nossa apresentação como o eixo “leitura/escuta” está apresentado no documento, evidenciando os objetos de conhecimento para esse eixo. A seguir, mostramos um quadro adaptado onde percebemos melhor como essa divisão é feita e quais objetos são focalizados, para que as professoras vissem com qual propósito a leitura poderia ser trabalhada na escola dentro das expectativas para as crianças do 2º ano do ensino fundamental.

Quadro 16 - Leitura/escuta e seus objetos de conhecimento

Língua portuguesa na BNCC		
Práticas de linguagem	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
	1º ao 5º ano	1º e 2º anos
Leitura/escuta	Reconstrução das condições de produção e recepção de textos	Protocolos de leitura
	Estratégia de leitura	Decodificação/ fluência leitora
	Leitura de imagens em narrativas visuais	Formação de Leitor
	Formação do leitor literário	Compreensão em leitura
	Leitura colaborativa e autônoma	Imagens analíticas em textos
	Apreciação estética/Estilo	Pesquisa
	Formação do leitor literário/Leitura multissemiótica	Formação do leitor literário Apreciação estética/Estilo

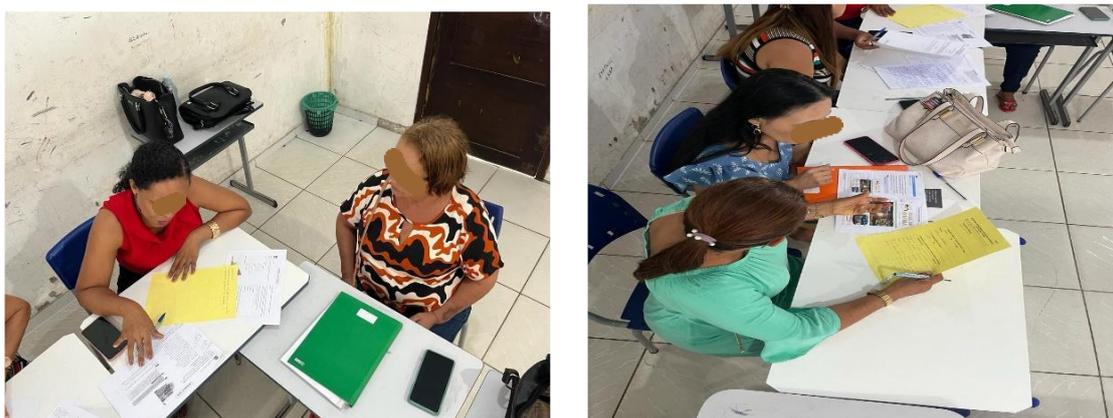
Fonte: arquivo pessoal e adaptado pela pesquisadora.

Depois desse estudo da Base Nacional Comum Curricular e os objetos de conhecimento de língua portuguesa (leitura) para o 2º ano do ensino fundamental, propusemos uma atividade prática com uso de atividades de leitura retiradas do livro didático de Língua Portuguesa do 2º ano adotado da escola pesquisada (Anexo E).

Com base na sistematização da atividade que foi explicada pela formadora, as professoras iriam preencher as informações pedidas e identificar na atividade os desafios e possibilidades de um ensino de leitura que atendesse a perspectiva discursiva de linguagem. A sistematização da tarefa solicitada ficou a cargo das professoras.

Vale lembrar que no começo da sessão a formadora já tinha feito uma análise de atividade e assim preparou as professoras para esse momento que seria só com elas. Para a realização da atividade 1 e 2 acima, os grupos elaboraram suas respostas e, à medida que foram socializando, já fazíamos as intervenções necessárias e ampliávamos com novas sugestões, ora pela própria formadora, ora por outras professoras. A seguir, as imagens do momento de construção pelos grupos e o quadro com as ideias sistematizadas.

Figura 37 - Professoras sistematizando o estudo da 4ª sessão



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Quadro 17 - Quadro de sistematização com os desafios e possibilidades

Atividade	POSSIBILIDADES	DESAFIOS
Atividade 1: Letra de música	<ul style="list-style-type: none"> ● Explorar o gênero textual cantiga popular; ● Cantar com as crianças a música e perguntar se conhecem outra música nesse gênero; ● Desenhar a cena da música cantada da sua maneira; ● Identificar no texto as palavras que as crianças já conhecem ou leem. ● Qual nome do animal que aparece na canção? Localizar no texto. ● Qual primeiro som da palavra no animal? Vocês conhecem alguma outra palavra que começa com esse mesmo som? ● Alguma criança tem o nome que começa com esse som? ● Escolher uma outra cantiga para os colegas poderem cantar e dançar. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Letras T e D (sugerida na folha) – não explorar apenas essas letras e sons no texto; ● Explorar somente a cantiga proposta.

Atividade	POSSIBILIDADES	DESAFIOS
Atividade 2: Notícia / jornal	<ul style="list-style-type: none"> ● Caracterização do Gênero textual – notícia. ● Perguntar na sala se conhecem o gênero notícia, já viram? ● Se sabem a finalidade desse gênero. Quando escrevemos uma notícia, escrevemos para quem e para que? ● Alguém já escreveu alguma notícia? Ou já deu alguma notícia? Foi para quem? ● A notícia chega até nós através de qual meio? ● Levar um jornal impresso para a sala para que as crianças percebam o que vem nele. ● Identificação de qual é a notícia principal e as secundárias. ● Quais as partes do jornal? ● Na capa de um jornal quais elementos precisam ter? ● Qual a notícia que vocês têm mais recente? Pode ser do bairro, da cidade, do Estado. ● Identificação da capa do jornal de alguma palavra que reconheçam; ● Podemos construir um jornal da nossa escola. Quais notícias poderíamos colocar? Qual seria a manchete? E quais seriam as secundárias? ● Qual seria o nome do Jornal? 	<ul style="list-style-type: none"> ●Trabalhar somente com os elementos da notícia-exemplo, que pode ser assuntos que não fazem sentido para a criança. ●Não contextualizar o uso do jornal atualmente. ●A notícia serve para quê?

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Ao final do processo de sistematização e socialização, chegamos à avaliação do dia que consistiu em trazer um trecho de uma música que refletisse a quarta sessão. Para a próxima seção faremos um estudo sobre a sequência didática e como ela se torna uma forma de organização do trabalho pedagógico que dialoga com a perspectiva discursiva de linguagem.

➤ **A quinta sessão reflexiva**

No dia 05 de fevereiro de 2024, realizamos a quinta sessão reflexiva, com o tema - *Sequência didática: uma possibilidade de trabalho na perspectiva discursiva de linguagem*. O encontro teve início às 08h00 e encerrou-se às 11h00. Foi realizado de forma presencial e, além da pesquisadora e das colaboradoras da pesquisa, contou com a participação de mais 2 professoras, totalizando, portanto, 4 participantes.

A seguir, mostraremos como foi feito o percurso dessa sessão (APÊNDICE G) por meio do quadro resumo e suas etapas:

Quadro 18 - Quadro resumo da 5ª sessão reflexiva

5ª SESSÃO REFLEXIVA
TEMA: Sequência didática: uma possibilidade de trabalho na perspectiva discursiva de linguagem
OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reconhecer que a Sequência Didática pode ser uma estratégia que vá ao encontro do ensino de leitura em turmas do 2º ano do ensino fundamental que atenda à perspectiva discursiva de linguagem. ➤ Propor intervenções pedagógicas por meio de uma Sequência Didática com foco na perspectiva Discursiva de Linguagem de modo que priorize o ensino de leitura no 2º ano do ensino fundamental.
CONTEÚDOS
Sequência didática; O trabalho pedagógico por meio das sequências didáticas; elementos da perspectiva discursiva de linguagem.
SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES / MOMENTOS
<ul style="list-style-type: none"> ● Acolhida –Leitura de texto: O ALVO de Ilan Brenman. ● Hora da Leitura de poemas do Livro “A caligrafia de Dona Sofia”. ● Apresentação da Pauta; ● Leitura do registro reflexivo; ● Aprofundando o tema – sequência didática e suas etapas. ● Hora da construção – O texto e as etapas da sequência didática. ● Avaliação do encontro – avalie o encontro de hoje usando Emoji.

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

O tema desenvolvido nessa sessão teve como proposição ver dentro da organização do trabalho pedagógico uma possibilidade de sistematização que possa estruturar melhor a perspectiva discursiva de linguagem e, nesse sentido, vimos que a sequência didática pode ser essa opção que atenda nossas necessidades já que

dá acesso aos estudantes a diferentes gêneros que circulam socialmente uma participação mais autônoma nas diversas esferas sociais em que os textos circulam. Habilidades diversas de reflexão sobre as práticas de linguagem, produção e compreensão de textos orais e escritos podem ser contempladas no trabalho organizado em sequências didáticas (Leal; Brandão; Albuquerque, 2012, p. 150).

A acolhida desse dia foi feita com a leitura do texto “o alvo” de Ilan Brenman, que trata sobre o quanto é importante termos o alvo a alcançar, mesmo que as estratégias utilizadas sejam diferentes de outras pessoas. Quando falamos de possibilidades na leitura, vemos que para alcançar uma perspectiva que considera a

criança não cabe qualquer escolha, é necessário traçar o percurso que atenda melhor às necessidades formativas desses sujeitos, e assim, da mesma forma que o menino da história fez sua estratégia, o docente também faz a sua, de maneira a respeitar as individualidades da criança.

Em seguida, com o “aprofundando o tema”, a formadora falou sobre sequência didática, suas etapas e qual sua importância para o trabalho na perspectiva discursiva. Perguntamos às professoras sobre o que conhecem e se têm prática de organizar suas atividades por meio delas. As respostas foram unânimes ao dizer que já conhecem, mas utilizam geralmente quando tem uma temática coletiva para toda a escola. Nesse sentido, apresentamos um slide trazendo o conceito de Zabala (1998 p. 38) sobre sequência que diz que elas são “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim, conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. A seguir, apresentamos o slide com essa explicação.

Figura 38 - Slide da 5ª sessão – Conceito de sequência didática

Organizar o trabalho pedagógico é um dos caminhos para **garantir a aprendizagem dos alunos**

A sequência didática
como
ferramenta
de ensino

“São um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim, conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. (ZABALA, 1998)

As sequências didáticas possibilitam o diálogo entre as áreas do conhecimento e os componentes e conteúdos curriculares, contemplando os eixos estruturantes e os direitos de aprendizagem.

PPGEEB

Fonte: arquivos pessoais da pesquisadora.

Além disso, perguntamos se acreditavam ter uma única forma de se fazer sequência didática. Sobre isso, Porto, Lapuente e Nörnberg (2018) nos dizem que é preciso ter sequencialidade, progressão e sistematização, mas que não existe uma

única forma, e sim, uma maneira que atenda ao objetivo que o docente pretende alcançar diante das necessidades das crianças.

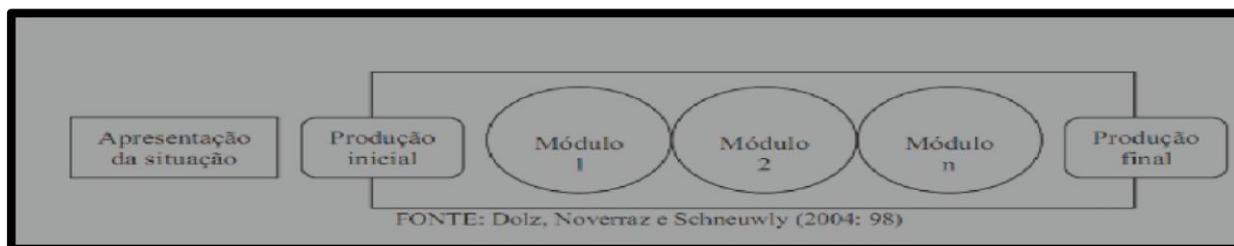
Com essa reflexão, aproveitamos para falar sobre “por que usar a sequência didática no ciclo de alfabetização” e para isso trouxemos a contribuição de Leal, Brandão e Albuquerque (2012), quando eles nos dizem que ao utilizar a sequência didática como uma modalidade de organização do trabalho pedagógico, os/as professores/as alfabetizadores/as têm conseguido estruturar e relacionar objetivos e conteúdos curriculares e extracurriculares, monitorar os diferentes níveis de aprendizagem das crianças, direcionando as ações seguintes e, conseqüentemente, as vivências e aprendizagens, o que incide numa maior qualidade da sua prática pedagógica e dos processos de escolarização básica.

Dessa forma, trazemos as sequências didáticas como possibilidade desse trabalho pedagógico, pois consideramos que o texto é o elemento norteador, quando pensamos em estratégias de leitura e assim organizar os processos por meio de sequência torna-se mais compreensível, já que temos que cumprir as etapas e suas sequências dentro de uma coerência textual.

Em vista disso, reconhecemos que os sete princípios básicos do trabalho com sequências didáticas citados pelos autores Leal, Brandão e Albuquerque (2012, p. 150) fazem sentido com nosso trabalho de leitura na perspectiva discursiva de linguagem, pois pontuam as seguintes questões:

1. valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes;
2. proposição de atividades desafiadoras, que estimulam a reflexão;
3. ensino centrado na problematização;
4. estímulo à explicitação verbal dos conhecimentos pelos estudantes;
5. ênfase na sistematização de saberes construídos;
6. ensino centrado na interação entre os estudantes;
7. progressão entre as atividades, com demandas crescentes quanto ao grau de complexidade.

Após esse momento, exploramos o “quadro” de apresentação da situação de Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004), em que se dividem as etapas em produção inicial, módulos e produção final.

Quadro 19 - Etapas da sequência didática

Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98).

Segundo os autores, o quadro em questão nos explica que a apresentação da situação é a descrição de maneira detalhada da tarefa de expressão oral ou escrita que as crianças deverão realizar. A produção inicial é a elaboração do texto, oral ou escrito, que corresponde ao gênero trabalhado; esta etapa permite ao/a professor/a avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma. Os Módulos são constituídos por várias atividades ou exercícios, dão-lhe os instrumentos necessários para este domínio, pois os problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada. E, por último, a produção final em que a criança pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o/a professor/a, medir os progressos alcançados. Essa produção final serve, também, para uma avaliação do tipo somativa, que incidirá sobre os aspectos trabalhados durante a sequência.

Por meio dessa explicação, as professoras compreenderam melhor sobre a sequência didática e suas etapas e perceberam por que ela é uma estratégia que de fato atende as necessidades de professores/as quando se pensa em trabalhar com o texto como unidade básica da linguagem escrita.

Logo depois dessa abordagem, entregamos fichas encaminhando as atividades para serem feitas em duplas e trios em que apenas sinaliza o texto orientador e outro complementar. Cada grupo de trabalho iria pesquisar um gênero textual específico, fazendo alguma referência ao Município de Raposa/Maranhão. Sendo assim, uma dupla ficou com o gênero notícia e um trio ficou responsável pelo gênero carta e coletivamente definiram o assunto e o destinatário das mensagens. A seguir, o registro desses momentos de organização entre as professoras:

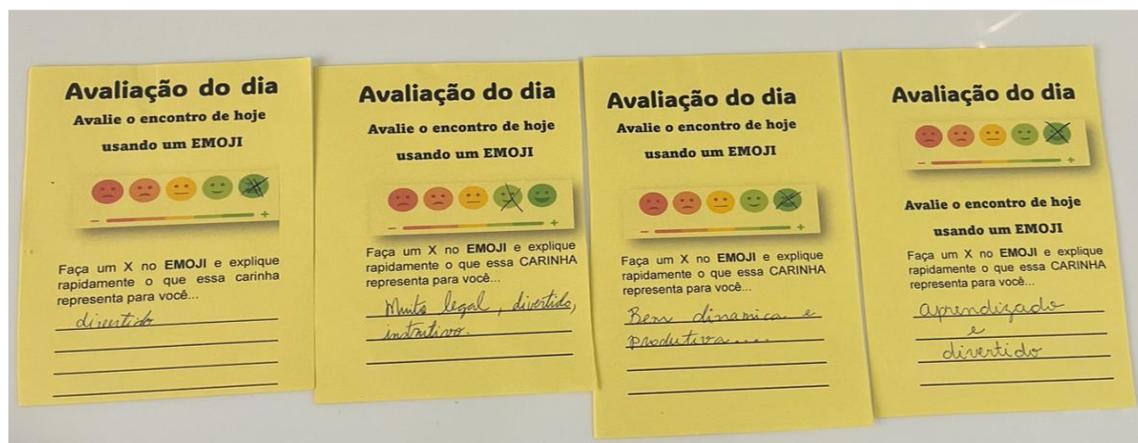
Figura 39 - Professoras pesquisando sobre etapas da Sequência Didática



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Após esses encaminhamentos, as professoras partiram para a última parte da sessão, que foi a avaliação. Nesse momento iriam escolher um “emoji” que retratasse como foi o encontro seguindo da justificativa de sua escolha. A seguir temos o resultado desses registros com algumas colocações das professoras.

Figura 40 - Avaliação do dia da 5ª sessão reflexiva



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Em decorrência do tempo já corrido, as professoras fizeram uma avaliação do dia apontando palavras positivas acerca do trabalho desenvolvido, e assim, seguimos para a sexta e última sessão reflexiva para concluirmos e fecharmos o nosso estudo acerca do ensino de leitura na perspectiva discursiva de linguagem.

➤ A sexta sessão reflexiva

A sexta e última sessão reflexiva teve um plano pensado de maneira especial, tendo em vista que traríamos duas temáticas fundamentais para o trabalho – texto e sequência didática (continuação da 5ª sessão). Aqui teríamos o retorno das professoras colaboradoras de todo o percurso traçado, que avaliariam se realmente conseguimos desenvolver uma trajetória coerente que ao mesmo tempo alcançasse os objetivos da formação como também as necessidades formativas das participantes.

A sessão aconteceu no dia 07 de fevereiro de 2024, no turno matutino, das 8h00 h às 11h00h. Tivemos 6 professoras presentes e mais a participação especial da orientadora Hercília Moura. A seguir, mostramos como fizemos o percurso da 6ª sessão (APÊNDICE H) por meio do quadro resumo e suas etapas:

Quadro 20 - Quadro resumo da 6ª sessão reflexiva

6ª SESSÃO REFLEXIVA
TEMA: Estratégias de leitura na perspectiva discursiva de linguagem: construindo sequências didáticas por meio do texto como unidade básica da linguagem escrita.
OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reconhecer que o texto deve ser considerado como unidade básica da linguagem escrita na perspectiva discursiva. ➤ Conhecer as características do texto e porque ele é considerado unidade básica da linguagem escrita na perspectiva discursiva. ➤ Propor intervenções pedagógicas por meio de uma Sequência Didática com foco na perspectiva Discursiva de Linguagem de modo que priorize o ensino de leitura no 2º ano do ensino fundamental.
CONTEÚDOS
Texto como unidade básica de linguagem escrita; Sequência didática; elementos da perspectiva discursiva de linguagem na sequência didática.
SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES / MOMENTOS
<ul style="list-style-type: none"> ● Acolhida – brincar de roda – tindolelê. ● Leitura de texto: O ALVO de Ilan Brenman. ● Hora da Leitura de poemas do Livro “A caligrafia de Dona Sofia”. ● Apresentação da Pauta; ● Leitura do registro reflexivo; ● Aprofundando o tema – o TEXTO é considerado unidade básica da linguagem escrita - EXPOSIÇÃO EM SLIDES ● Hora da construção –Retomada do estudo e socialização da atividade proposta em duplas. ● Avaliação do encontro – “o que eu não sabia?”, “O que eu aprendi?”, “O que eu preciso aprender mais?”.

- Hora de agradecimento e entrega dos mimos para as professoras participantes.

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Nossa manhã começou com a realização de uma acolhida movimentada com a cantiga de roda “tindolelê”. Nessa brincadeira as professoras brincam de ciranda e com o passar da música elas vão sendo orientadas a fazer movimentos diferenciados. Ao final, o engajamento e contentamentos foram garantidos. As professoras vivenciaram uma brincadeira infantil onde viram a possibilidade de enriquecimento de uma atividade com crianças dos anos iniciais. A seguir, temos um registro desse momento:

Figura 41 - Professoras participando da cantiga de roda “tindolelê”



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Após a acolhida, fizemos a leitura do registro reflexivo da 5ª sessão com a professora Laura e logo depois fizemos a exposição oral, trazendo a primeira temática sobre o texto, com a seguinte problematização: por que o texto deve ser considerado como unidade básica da linguagem escrita na perspectiva discursiva?

A partir dessa questão, refletimos sobre a importância do texto ser trabalhado na sala de aula como elemento norteador e o quanto isso ajudará na constituição do

sujeito leitor/a e produtor/a de textos. Conforme Abreu (2023, p. 122), trabalhar a partir do texto

promove possibilidades infinitas por apresentarem, por meio de suas estruturas gráficas variadas, a manifestação de diferentes discursos. Mediante essa riqueza de formas contidas nos textos, cada um, orientado pelos seus singulares contextos, seus sentidos expressos em seus enunciados, amplia o entendimento do que seja a escrita.

Quando levamos o texto como proposta do ensino de leitura na perspectiva discursiva é porque entendemos que assim a criança atribuirá sentido ao que lê, ao mesmo tempo que compreenderá que os textos são reais e são utilizados para atender uma necessidade que faça sentido para ela. A mediação desse ensino nessa perspectiva considera a dialogicidade e a produção de sentido como essenciais, e assim como Alfredina Nery (2007), também entende que a leitura, numa modalidade de organização didática, é uma atividade que em si mesma promove a formação de leitores e por isso é importante o convívio com os textos.

Mas como estamos possibilitando esse convívio da leitura com as crianças na escola? Essa foi uma das perguntas lançadas às professoras e que mostramos por meio do slide abaixo:

Figura 42 - Slide da 6ª sessão – Como o texto está chegando na sala de aula?

PPQEEB

- Será que temos garantido na escola que as crianças compreendam os textos lidos?
- Quais textos temos levado e como está sendo desenvolvido esse trabalho?

O trabalho feito tem seguido a ordem inversa:

- decodificar letras e sílabas,
- integração da palavra com rápida leitura e;
- Compreensão

(Curto, Morillo e Teixidó, 2000)

Quem não compreende não sabe ler e que a leitura não é um processo anterior ao processo de compreensão, ela já é o próprio ato compreensivo.

(BAJARD, 2021, p.168)

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Após elas responderem, trazendo as suas experiências com as crianças, confrontamos com o que foi dito nos slides para sabermos se a ordem que elas fazem é a mesma apontada lá. Segundo Curto, Morillo e Teixidó (2000) a ordem trabalhada nas escolas tem sido inversa, pois primeiro considera o trabalho de decodificar letras e sílabas, integração da palavra com rápida leitura e por último vem a compreensão.

Diante do exposto, as professoras ratificaram o que os estudiosos perceberam pois, para elas, é mais fácil para as crianças seguirem essa ordem, entretanto, se for assim, o processo de leitura acaba ocorrendo sem sentido e sem estabelecer a compreensão necessária durante o ato de ler, o que inviabiliza o processo de interação, contradizendo o que Bajard (2021) nos diz, que a leitura precisa ser vista como o próprio ato compreensivo.

Em seguida, apresentamos um slide que traz o “protocolo da descoberta” do sentido e significado do texto construído por Elie Bajard (2021), em que ele escolhe seis estratégias que podem auxiliar para que o ato de ler seja mais interessante para a criança. Vejamos abaixo o material apresentado.

Figura 43 - Protocolo da descoberta do texto

Escolha do texto desconhecido a ser compreendido pelos alunos.
 Exposição do texto à classe inteira.
 Leitura do texto pelos olhos.
 Questionamento do(a) professor(a) sobre o sentido do texto.
 Síntese pelo mestre das descobertas e do significado do texto.
 Transmissão vocal do texto.

Fonte: Elie Bajard (2021, p.143)

Ao trazer essa explanação para as professoras, queríamos mostrar que ao buscar esse processo de leitura que faça sentido, podemos cumprir um “passo a passo” na medida em que atenda às necessidades da criança, contudo, é apenas uma possibilidade de organizar metodologicamente.

Dando seguimento a nossa pauta, apresentamos as considerações feitas por Curto, Morillo e Teixidó (2000), quando eles nos trazem de maneira didática os tipos de textos e seus respectivos objetivos de leitura, trazendo o caráter instrumental a serviço de uma finalidade comunicativa. Além disso, fizemos uma reflexão com a pergunta: “para que escrevemos e lemos?”, com intuito de pensar quais textos temos levado para a escola, e se isso tem promovido a interação do leitor/a – texto – autor/a.

Ainda trazendo alguns aspectos mais teóricos sobre o que é leitura, Curto, Morillo e Teixidó (2000) enfatizam de maneira resumida e que trouxemos para discussão no slide a seguir:

Figura 44 - O que é leitura?

O QUE É A LEITURA?
 É dar sentido ao que está escrito;
 Interpretar o que diz um texto;
 Descobrir-lhe o significado;
 É uma interação entre o pensamento ativo do leitor e o que diz o texto.

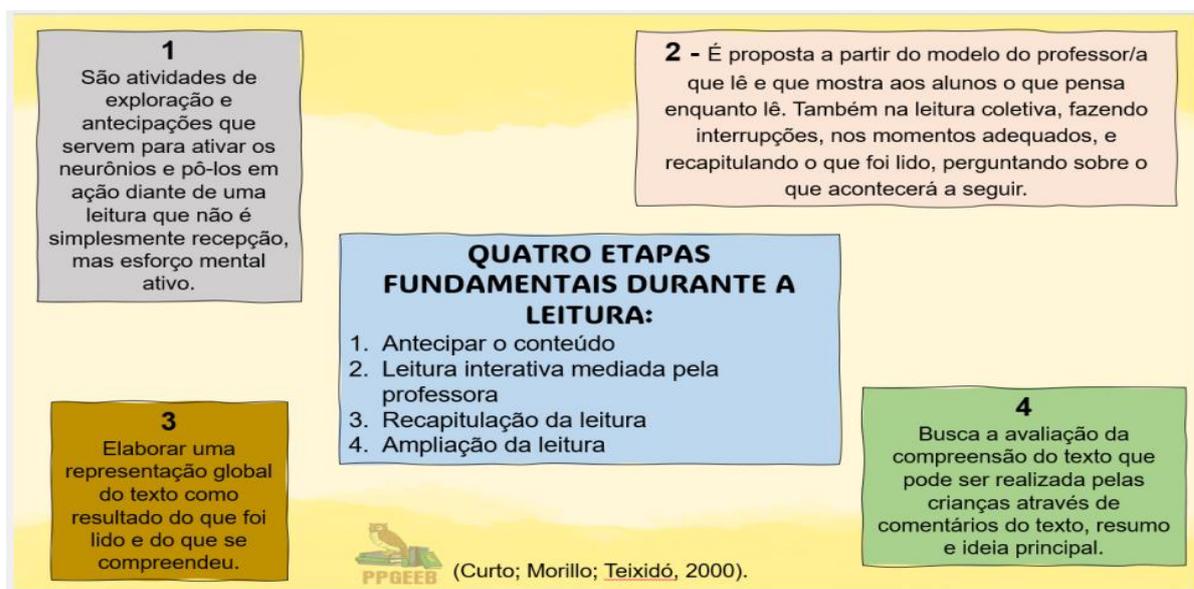
(Curto; Morillo; Teixidó, 2000)

Fonte: arquivo modificado pela pesquisadora.

Trazer esses conceitos foi uma estratégia para nosso momento reflexivo, já que estava se aproximando do momento da construção das sequências didáticas, a partir de tudo que foi discutido sobre o ensino de leitura na perspectiva discursiva.

E como último slide apresentado antes da etapa mais prática, trouxemos as quatro etapas fundamentais durante a leitura. Primeiro fizemos um levantamento prévio sobre essas etapas com as professoras e, em seguida, mostramos o que os autores explicam sobre cada uma. Logo após detalhamos nos slides, já que entendemos que, para a construção da sequência didática de forma contextualizada, se faz necessário discutir e explanar sobre essas questões.

Figura 45 - Quatro etapas fundamentais durante a leitura



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Finalmente chegamos à etapa da construção da sequência didática, onde dividimos as professoras em dois grupos. Entregamos a ficha de orientação em que elas retomariam os textos já trabalhados nas sessões anteriores e a partir deles ampliariam com uma proposta de trabalho com os gêneros textuais considerando um contexto do município de Raposa-MA, local da escola pesquisada.

Nesse sentido, entregamos o modelo da sequência didática (Apêndice I) e o gênero textual base que serviria como referência para a atividade. Assim, para a sequência 1, tivemos o gênero textual “Notícia” sobre o município de Raposa e na sequência 2, tivemos o gênero “Carta” com o destinatário para o Prefeito da cidade. Lembrando que essas temáticas já tinham sido escolhidas na 5ª sessão pelas

professoras e o material de pesquisa também já foi trazido por elas para podermos adiantar essa etapa. A seguir, mostramos registros desse momento.

Figura 46 - Professoras reunidas em trio para construção da sequência didática



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Durante a construção da sequência didática pelas professoras colaboradoras, acompanhamos todo o processo visitando cada trio, vendo o que elas registravam e tirando suas dúvidas caso surgissem. Elas revisitavam o material que fora trabalhado durante esses encontros, para que atendessem a premissa orientada: construir uma sequência didática que promovesse a leitura na perspectiva discursiva considerando o texto como elemento norteador.

De maneira geral, observamos que as professoras entregaram suas sequências com elementos pouco detalhados, mesmo já tendo sinalizado sobre isso. A primeira sequência a ser apresentada foi com o título “Notícia de Raposa” e a segunda foi “Carta ao senhor prefeito: nossa escola merece uma biblioteca”. Ambas as sequências se encontram no anexo F deste trabalho, entretanto, somente a primeira que faremos as ampliações e contribuições e que constarão aqui no trabalho, já a segunda sequência utilizaremos como desafio para compor o produto educacional e ser futuramente uma fonte de orientações para serem utilizadas nas turmas do 2º ano do ensino fundamental da Unidade Escolar Maria Rosa dos Reis Trindade.

Após apresentação de cada trabalho, fomos fazendo as colocações, ao mesmo tempo, pedindo a colaboração das outras professoras para que dessem suas sugestões de ampliação da sequência. A mesma foi projetada na televisão para que todas tivessem uma visão melhor do trabalho construído. Após as contribuições feitas, reorganizamos e ampliamos a sequência que, ao final, ficou assim:

Quadro 21 - Sequência didática

SEQUÊNCIA DIDÁTICA	
Título da sequência: Notícias de Raposa: Conhecendo nosso Bairro.	Finalidade: Explorar e identificar as características e finalidade do gênero textual – NOTÍCIA.
Ano: 2º ano	Componentes curriculares: língua portuguesa e história
Tempo estimado: 3 vezes na semana	Duração: 15 dias
Objeto do conhecimento: Língua portuguesa – gênero textual Notícia; Leitura e compreensão do texto; Conhecendo a história da escola Militar do Município de Raposa.	
Práticas de Linguagem	Habilidades
Leitura/ escuta	(EF12LP02) Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses. (EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.
Escrita	(EF02LP01) Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas no início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação. (EF12LP03) Copiar textos breves, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das palavras e pontuação. (EF12LP11) Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, digitais ou impressos, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

Oralidade	Contar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos produzidos com uma intencionalidade comunicativa.
Desenvolvimento da 1ª etapa	
<ul style="list-style-type: none"> ● Perguntar às crianças se já ouviram ou já viram alguma notícia impressa e o que acharam. ● A professora levará um jornal impresso para que as crianças possam ter acesso a esse gênero. <p>Sondagem: A professora mostrará a imagem do Colégio Militar de Raposa e perguntará se já conhecem. Irá ouvir as respostas das crianças, já que algumas têm irmãos que estudam lá.</p> <p>Divisão da turma:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● A divisão da turma será de acordo com cada turma e o desenvolvimento na leitura e escrita de cada criança. Assim as professoras farão os agrupamentos produtivos pois entendem que há necessidades de as crianças mais avançadas colaborarem para o desenvolvimento daquelas que precisam de mais acompanhamento. ● As professoras dividirão a turma em 4 grupos com crianças que se encontram em níveis de leitura e escrita diversificado. Porém essa divisão pode ser modificada conforme as necessidades apresentadas pela turma no dia da atividade a ser desenvolvida. 	
Desenvolvimento da 2ª etapa	
<ul style="list-style-type: none"> ● Leitura da notícia sobre a escola Militar pela professora ou por alguma criança que já lê. ● A professora apontará quais são os elementos da notícia que não podem faltar e fará isso juntamente com as crianças, pedindo que elas identifiquem esses elementos no texto; ● A professora levará revistas e entregará para cada grupo, para que eles identifiquem as informações essenciais de uma notícia. ● Cada grupo levará de casa uma notícia para a sala para tentar destacar os elementos da notícia e falará para toda a sala. 	
Desenvolvimento da 3ª etapa	
<ul style="list-style-type: none"> ● Elaboração de uma notícia do bairro – atividade será desenvolvida em duplas ou trios. ● Cada trio pensará numa notícia do seu bairro que considerem que seja importante para a comunidade e organizarão essa notícia numa folha A3. ● As crianças pensarão no título para a notícia e qual texto colocarão no jornal. Vão pensar nas imagens que podem ser fotos ou desenhos feitos pela própria criança. ● Todo esse material será levado para a escola no dia determinado, para que o grande jornal seja montado com todas as notícias feitas pelos demais grupos. ● O grande jornal ficará montado nas paredes da sala onde cada trio fará a apresentação oral da sua notícia para os colegas da sala ou também para os colegas de outras turmas que quiserem visitar. 	
Materiais que serão utilizados	

Folha de papel A3; tesoura, cola, régua, fita gomada, fotografias, desenhos, revista, jornal impresso
Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> ● Interesse, participação e entrega das atividades de cada etapa no prazo determinado; ● Entrega das atividades com limpeza e letra compreensível; ● Montagem da notícia do seu bairro pelo trio. ● Apresentação da notícia para os colegas de turma sinalizando os elementos essenciais da notícia
REFERÊNCIA:
ROCHA, Regina Braz; FRANCISCO, Carla da Silva; AMANCIO, Isabel Pereira. Mundo de explorações - língua portuguesa 2º ano. 1 ed. São Paulo, SP: Moderna, 2021. https://oimparcial.com.br/noticias/2023/09/inscricoes-para-processo-seletivo-do-colegio-militar-tiradentes-l/

Fonte: elaboração da pesquisadora e professoras colaboradoras.

Avaliamos o nosso encontro como produtivo e desafiador, pois constituiu-se como a materialização de tudo que discutimos ao longo desta pesquisa-formação. Como forma de gratidão às profissionais da escola que participaram dos momentos de estudo e em especial as professoras colaboradoras do 2º ano do ensino fundamental, entregamos uma singela lembrança e fizemos uma fala final pelo trabalho colaborativo que conseguimos desenvolver na escola pesquisada.

Finalizamos a nossa última sessão com a certeza de que o conhecimento não se esgota e que precisamos continuar estudando e fazendo escolhas metodológicas conscientes para alcançar um resultado significativo. Na próxima seção falaremos do produto educacional, como ele se constituiu como parte fundamental desse trabalho e como será instrumento de orientação metodológica para professoras que veem a leitura como processo compreensivo.

5.6 O Livro de narrativas e a sistematização dos processos de ensino da leitura a partir da perspectiva discursiva de linguagem

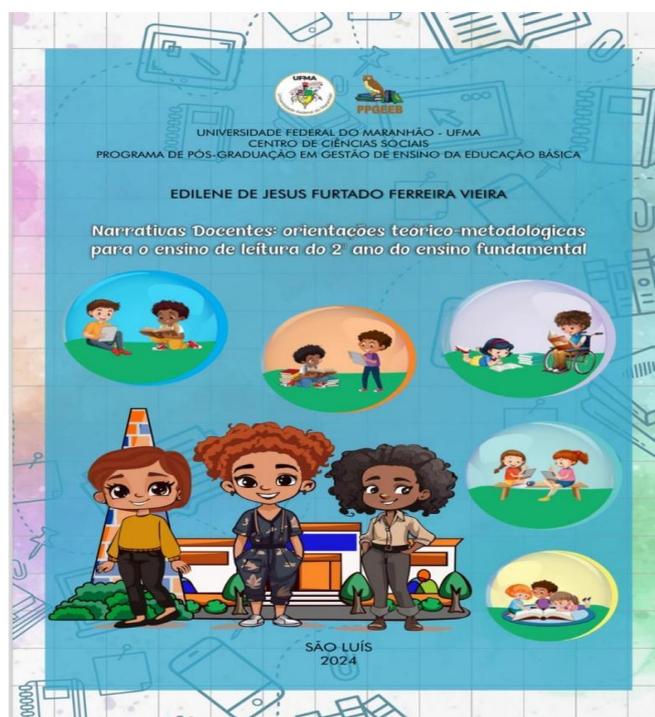
O mestrado profissional consiste em uma modalidade da pós-graduação *strictu sensu*, que, dentre algumas especificidades, exige a elaboração de uma produção intelectual, na forma de um Produto Educacional (PE), instrumento pautado na reflexão e utilização de referenciais teórico-metodológicos, que possa ser aplicável

em condições reais de sala de aula. Esse produto pode ser, “[...] por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de videoaulas, um equipamento, uma exposição, entre outros” (Brasil, 2019a, p. 15. Nessa perspectiva, o PE constitui-se como,

[...] o resultado de um processo criativo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, com vistas a responder a uma pergunta ou a um problema ou, ainda, a uma necessidade concreta associados ao campo de prática profissional, podendo ser um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo. Pode ser produzido de modo individual (discente ou docente) ou coletivo. A apresentação de descrição e de especificações técnicas contribui para que o produto ou processo possa ser compartilhável ou registrado (Brasil, 2019a, p. 16).

Nesta pesquisa, o produto educacional foi elaborado para responder o seguinte objetivo específico: produzir, a partir dos pressupostos da concepção discursiva de linguagem um livro de narrativas docentes para subsidiar o processo de ensino da leitura em turmas do 2º ano do ensino fundamental na Unidade Escolar Maria Rosa Reis Trindade no Município de Raposa- MA. Para tal propósito, percorremos os pressupostos da pesquisa-ação do tipo colaborativa e, por meio de um processo de ressignificar, oriundo de um trajeto formativo, elaboramos o PE, como mostra a figura abaixo:

Figura 47 - Capa do produto educacional



Fonte: elaboração da pesquisadora.

Essa etapa foi a que gerou mais indagações para a pesquisadora, que desejava construir algo que pudesse atender as necessidades de professores/as dos anos iniciais, em especial do 2º ano do ensino fundamental, já que estes professores/as têm uma rotina diária muito corrida e que muitas vezes seus processos de planejamento e pesquisa ficam sem o tempo adequado para a reflexão do trabalho. Na tentativa de realmente deixar uma contribuição para professores/as que queiram trabalhar na perspectiva discursiva de linguagem nas suas práticas de ensino da leitura, pensamos na construção de um livro de narrativas, com orientações metodológicas para o/a professor/a que tivesse um caráter lúdico, mas também formativo e contextualizado, que intitularemos da seguinte forma - *Narrativas docentes: orientações teóricas-metodológicas para o ensino de leitura no 2º ano do ensino fundamental*.

O produto foi classificado dentro do gênero paraliterário, pois ele não se encaixa nas características de um texto literário como “aquele que expressa conteúdos da imaginação com palavras trabalhadas artisticamente, propõe uma nova realidade por meio das palavras” (Marta, 2012). Nesse sentido as narrativas abordarão seu conteúdo pedagógico, assimilando alguns elementos literários para cumprir prazerosamente o seu papel, porém, está sendo denominado paraliterário, “pois não corresponde aos critérios exigidos pela arte literária”, de acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, esse termo exprime a noção de proximidade, semelhança, que será a conotação que daremos ao nosso produto (Academia das Ciências de Lisboa, 2001).

No decorrer das entrevistas narrativas e das sessões reflexivas vimos que o livro literário foi um instrumento muito usado pelas professoras nas rotinas escolares e, também, foram usados por nós durante as sessões de estudo. Dessa forma tornou-se um instrumento em que vimos grandes chances de alcançar nossa parceria de colaboração. De um lado, as professoras, que terão uma fonte de pesquisa com uma leitura lúdica e acessível; de outro, a formadora e orientadora que terão alcançado seus objetivos de ter contribuído com a prática docente de subsidiar o planejamento, relativo às práticas de ensino da leitura em turmas do 2º ano do ensino fundamental.

Sendo assim, ele está estruturado conforme as seguintes temáticas: na apresentação contextualizamos a narrativa a partir da experiência da professora e pesquisadora, Lene, e trazemos de maneira geral o conteúdo do produto e sua

organização. Logo após abordamos um tópico sobre os fundamentos para a compreensão da leitura numa perspectiva discursiva, seguindo as orientações acerca das concepções de linguagem, leitura e texto. Depois falamos das dimensões inter-relacionadas às práticas de leitura de uso e reflexão a partir dos documentos oficiais como a BNCC e o DCTMA. Contribuímos ainda com o conceito de Sequência Didática e como ela pode ser uma possibilidade de organização do trabalho docente dentro da concepção estudada e, por fim, orientamos a partir da vivência da pesquisa colaborativa, como construir uma sequência didática com uso de gêneros textuais que apresentam elementos que caracterizam um ensino de leitura na perspectiva discursiva de linguagem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste estudo refletimos acerca do processo de ensino de leitura numa perspectiva discursiva de linguagem com crianças do 2º ano do ensino fundamental. Essa perspectiva, por sua vez, fundamenta-se nas contribuições de estudiosos que compreendem a linguagem como elemento essencial para a constituição de todo ser humano como ser social, histórico e cultural. Assim, a língua como um objeto cultural, contribui para a formação cidadã e para o convívio em sociedade.

Ao finalizarmos esta pesquisa consideramos fundamental retomar o objetivo geral deste estudo, por revelar o que de fato buscamos com essa investigação, a saber: compreender a partir da perspectiva discursiva de linguagem, pressupostos para subsidiar a organização de situações de ensino da leitura em turmas do 2º ano do ensino fundamental, materializados, por meio de um livro de narrativas docentes, orientador da prática pedagógica nesse contexto.

Evidenciamos que a busca por alcançar o objetivo proposto passou por diálogo com um referencial teórico que contribuiu significativamente para aprofundar percepções construídas no campo de pesquisa acerca de como professores/as que atuam no 2º ano do ensino fundamental podem atuar de forma consciente e consistente em relação a formação leitora de crianças nesse cenário. Assim, como professora, pesquisadora em diálogo com nossos pares por meio da investigação na escola campo de pesquisa, foi possível, construir essa compreensão definida em

nosso objetivo no que diz respeito a situar os pressupostos da perspectiva discursiva para o ensino da leitura de crianças do 2º ano.

Nesse sentido, para dialogarmos com essa concepção, precisamos fazer um trabalho com a leitura que vê a linguagem como processo de interação em que existe um sujeito que fala, outro que escuta e uma mensagem que precisa ser mediada e compreendida, para então, percebermos que a linguagem desenvolveu sua finalidade. Assim também, o conceito de leitura que precisa ser trabalhado como ato compreensivo, e deste modo, trazer para a sala de aula atividades que busquem essa construção do ato de ler, à medida que atende a realidade dos sujeitos e provoque neles o interesse necessário pela leitura.

Desse modo entendemos que é crucial nesse momento destacar que o movimento de estudos dos referenciais em diálogo com o campo além de contribuir com a nossa formação, permitiu elaborar um produto educacional intitulado de narrativas docentes: *Orientações teórico-metodológicas para o ensino da leitura no 2º ano do ensino fundamental*. Este produto é parte da nossa pesquisa e faz parte da produção final do mestrado profissional conforme previsto na Resolução Capes, área 46 de 2019 que entende como produto educacional o resultado de um processo criativo gerado a partir de uma necessidade de pesquisa, com vistas a responder, no nosso caso, a um problema podendo ser produzido de modo individual ou coletivo.

A escolha das narrativas docentes como produto educacional partiu da constatação que as professoras colaboradoras demonstraram em fazer leituras de gêneros diversos para as crianças no início das aulas, sendo assim, uma prática que elas já desenvolvem e possivelmente também terão prazer em buscar orientações metodológicas acerca do ensino de leitura nesse material que fora construído cuidadosamente para atender uma necessidade formativa.

Nesse contexto, construímos o conteúdo desse produto por meio de narrativas docentes, atendendo as demandas mostradas pelas professoras no decorrer das entrevistas e sessões reflexivas em que abordamos as seguintes temáticas:

- Concepções de linguagem, leitura e texto na perspectiva discursiva;
- Relação das concepções de linguagem, leitura e texto com o planejamento e as práticas docentes;

- Construção de uma sequência didática como forma de organização do trabalho docente que prioriza o contexto social, as interações e a reconstrução do texto.

Assim desenvolvemos uma pesquisa aplicada em educação com relevância social significativa por contribuir de forma direta e implicada com a escola campo de pesquisa, visto que produzimos um conhecimento teórico e metodológico a partir de necessidades reais de um dado contexto, abordando uma temática relacionada a sua realidade.

Concluimos essa investigação evidenciando os principais elementos que precisam ser considerados para a formação de crianças leitoras tomando por base a perspectiva discursiva de linguagem, assumida neste estudo como base teórica. Assim, a organização das práticas de ensino da leitura para crianças do 2º ano do ensino fundamental a partir da perspectiva discursiva deve considerar:

- A língua como instrumento cultural e que somente pode ser aprendida pela criança se abordada em sala de aula de forma significativa e para tanto deve partir de situações reais da vida da criança;

- A leitura deve ser entendida como uma atividade que envolve não a decifração de letras isoladas, mas a compreensão de todos os elementos que compõe um texto;

- A organização do processo de ensino da leitura deve partir de textos concretos, expressando função dos textos, suas finalidades e características e usos sociais reais;

- As crianças precisam ser consideradas como seres humanos em desenvolvimento com necessidades e possibilidades próprias;

- Ensinar a leitura para crianças envolve a mobilização de conhecimentos por parte do/a professor/a, que envolvem, diferentes processos como: a organização de espaços, tempos e materiais adequados à realidade de atuação.

Portanto, ensinar a leitura para crianças é um ato político, humano e sobretudo de compromisso com o futuro das gerações que comporão nossa sociedade, o que demanda uma atuação docente consciente diante dos desafios que envolvem a formação leitora de crianças no contexto atual.

REFERÊNCIAS

ABREU, Marcia Martins de Oliveira. **Alfabetização em quatro eixos: o contexto extratextual, a leitura, o texto gráfico e a palavra**. São Carlos, SP: Pedro & João editores, 2023.

ACADEMIA DAS CIÊNCIAS DE LISBOA. **Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea**. Coimbra: Editora Verbo, 2001.

ARENA, Dagoberto Buim. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. *In*: SOUZA, Renata Junqueira (Org.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2010. p.13-44.

BAJARD, Elie. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2007.

BAJARD, Élie. **Eles leem, mas não compreendem: onde está o equívoco?** 1. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2021.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem**. São Paulo, SP: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BERVIAN, Pedro Alcino; CERVO, Amado Luiz. **Metodologia Científica**. São Paulo, SP: Atlas, 1996.

BEZERRA, Normanda da Silva. Avaliação da compreensão leitora: em busca da relevância. *In*: MARCURSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia (orgs.). **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. 1. ed. 1 reimp. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Alfabetiza Brasil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/alfabetiza-brasil> Acesso em: 5 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de Área – Área 46 Ensino**. Brasília, DF: MEC, CAPES, 2019a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf> Acesso em: data 21/04/2024.

BRASIL. Ministério de Educação. **Documento Curricular do Território Maranhense: para a Educação Infantil e o Ensino fundamental**. 1. ed. Rio de Janeiro, RJ: FGV, 2019b. 487 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Nova portaria corrige normas sobre mestrado profissional. **Portal do Ministério da Educação**, 30 dez. 2009. Disponível:

<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/217-noticias/1207656570/14851-nova-portaria-corrige-normas-sobre-mestrado-profissional> Acesso em: 22 ago. 2023.

BRASIL. Ministério de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

CAZARIN, Ercília Ana. A leitura: uma prática discursiva. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 6, n. 2, p. 299-313, mai./ago. 2006.

CONSTANTINO, Paulo Roberto Prado; HERNANDES, Elianeth Dias Kanthack. A leitura da obra de arte na escola: um encontro possível e necessário entre concepções e práticas. *In*: SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (Orgs.) **Para compreender textos: o ensino de estratégias de leitura**. São Paulo, SP: Editora Educação Literária, 2020.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. Leitura: decodificação, processo discursivo...? *In*: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1995.

CURTO, Luis Maruny; MORILLO, Maribel Ministrál; TEIXIDÓ, Manuel Miralles. **Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler**. 1. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000. vol. 1.

DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Gláís Sales Cordeiro e Roxane Rojo, Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DORETTO, Shirlei Aparecida; BELOTI, Adriana. Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem. **Revista Encontros de Vista**, Recife, v. 8, n. 2, p. 89-102, jul./dez. 2011.

FARIAS, Maria Auxiliadora; MELLO, Suely Amaral. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2010. Disponível: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1603/898> Acesso em: 24 maio 2023.

FIORIN, José Luiz de. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo, SP: contexto, 2006.

FOUCAMBERT, Jean. **Modos de ser leitor: aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental**. Curitiba, PR: Editora UFPR, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo, SP: Cortez, 1982.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREITAS, M. T. A. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1994.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, jul. 2002.

GASPAROTTO, Denise Moreira; MENEGASSI, Renilson José. Aspectos da pesquisa colaborativa na formação docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 948-973, set./ago. 2016.

GERALDI, João W. Alfabetização e letramento: perguntas de um alfabetizado que lê. *In*: ZACCUR, Edwiges (org.). **Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?** Rio de Janeiro, RJ: Rovellet, 2011a.

GERALDI, João W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas, SP: Mercado de letras; ALB, 1996.

GERALDI, João W. (org.). **O texto na sala de aula: leitura & produção**. Cascavel, PR: Assoeste, 1984.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. *In*: GERALDI, João Wanderley. **O texto em sala de aula**. São Paulo, SP: Ática, 2011b.

GOULART, Cecília M. A. Para início da conversa sobre os processos de alfabetização e de pesquisa. *In*: CORAIS, Maria Cristina; GARCIA, Inez Helena Muniz; GOULART, Cecília M. A. (orgs.). **Alfabetização e discurso: dilemas e caminhos metodológicos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2008.

JOLIBERT, Josette; JACOB, Jeannette (orgs). **Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade**. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2006.

JOLIBERT, Josette. **Formando Crianças Leitoras**. Tradução de Bruno C. Magne. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1994.

JOLIBERT, Josette; SRAIKI, Christine. **Caminhos para aprender a ler e escrever**. São Paulo, SP: contexto, 2008.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, Martin W; GASKELL, George (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 90-113.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, SP: Pontes, 1989.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ALBUQUERQUE, Rielda Karyna. Por que trabalhar com sequências didáticas? *In*: FERREIRA, Andréa Tereza Brito; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs.). **O fazer cotidiano na sala de aula: a**

organização do trabalho pedagógico no ensino da língua materna. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2012. p. 147-174.

LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Novos Horizontes, 1978.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: EPU, 1986.

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. *In*: VIGOTSKI, Lev Semiónovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo, SP: Ícone, 2016.

MARTA, Eunice. Textos paraliterários. **Ciberdúvidas da Língua Portuguesa**, 24 out. 2012. Disponível em: <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/textos-paraliterarios/31668#> Acesso em: 23 maio 2024.

MELLO, Suely Amaral. A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo. *In*: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (orgs.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 83-104, 2007. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1630> Acesso em: 29 jul. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Sousa et al. (orgs.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo, SP: UNESP, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. O texto na sala de aula: uma revolução conceitual na história do ensino de língua e literatura no Brasil. *In*: SILVA, Lilian Lopes Martin da; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida; MORTATTI, Maria do Rosário Longo (orgs.). **O texto na sala de aula: um clássico sobre o ensino de língua portuguesa**. Campinas, SP: Autores associados, 2014. (Coleção Formação de Professores).

MOZDZENSKI, Leonardo. A minha voz alheia: algumas reflexões basilares sobre as ideias do Círculo de Bakhtin. **Revista EntreLetras**, n. 1, 2010.

NERY, Alfredina. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. *In*: **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, DF: MEC, 2007.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e leitura**. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1996.

PEREIRA, Antonio. **Pesquisa de Intervenção em educação**. Salvador, BA: Eduneb, 2019. 159p.

PERFEITO, Alba Maria. Concepções de Linguagem, Teorias Subjacentes e Ensino de Língua Portuguesa. *In*: RITTER, L. C. R.; SANTOS, A. R. (Orgs.). **Concepções de Linguagem e Ensino de Língua Portuguesa**. Coleção Formação de Professores EAD, n. 18. Maringá, PR: Eduem, 2005, v. 1, p. 27- 79.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

PORTO, Gilceane Caetano; LAPUENTE, Janaína Soares; NÖRNBERG, Martins Lapuente Marta. Elaboração de sequências didáticas na organização do trabalho pedagógico. *In*: NÖRNBERG, Marta; MIRANDA, Ana Ruth Moresco; PORTO, Gilceane Caetano (orgs.). **Docência e planejamento: ação pedagógica no ciclo de alfabetização: volume 4**. Porto Alegre, RS: Evangraf, 2018. 352 p.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo, RS: Universidade FEEVALE, 2013.

ROCHA, Regina Braz; FRANCISCO, Carla da Silva; AMANCIO, Isabel Pereira. **Mundo de explorações - língua portuguesa 2º ano**. 1 ed. São Paulo, SP: Moderna, 2021.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo, SP: Cortez, 1996.

VYGOTSKI, Lev Semiónvich. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1995. v.3.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

ZAMBERLAN, Luciano. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas**. Ijuí, SC: Ed. Unijuí, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PAUTA DO ENCONTRO DE APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE PESQUISA À EQUIPE GESTORA E PROFESSORAS COLABORADORAS



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA- PPGEEB/UFMA.**



PAUTA DO ENCONTRO DE APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE PESQUISA À EQUIPE GESTORA E PROFESSORAS COLABORADORAS

DATA: 19/01/24 (sexta-feira)

LOCAL: UNIDADE INTEGRADA MARIA ROSA REIS TRINDADE – RAPOSA-MA

HORA: 8:30H

PARTICIPANTES:

Formadora: Mestranda Edilene de Jesus Furtado Ferreira Vieira

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Hercília Maria de Moura Vituriano

Gestora da Unidade Integrada Professora Maria Rosa Reis Trindade

Coordenadora da Unidade Integrada Professora Maria Rosa Reis Trindade

Professoras do 1^o ao 5^o ano do ensino fundamental da Unidade Integrada

Professora Maria Rosa Reis Trindade.

Objetivos do Encontro:

- Sensibilizar o grupo de professoras acerca da importância das reflexões sobre as práticas de leitura que têm sido desenvolvidas nas turmas do ciclo alfabetizador;
- Apresentar a proposta de pesquisa, sua temática, objetivos, metodologia e as possíveis atividades a serem realizadas no percurso da pesquisa colaborativa.

ENCAMINHAMENTOS:

1^o MOMENTO: Acolhida - Apresentação das participantes da sessão formativa por meio do “**Classificados pedagógicos**”.

Inicia-se com a Mestranda Edilene de Jesus Furtado Ferreira Vieira e depois com a Orientadora Hercília Vituriano e concluindo com as demais participantes do encontro.

Cada professora deverá escrever sobre si, informando nome, idade, tempo de serviço, qualidades, defeitos, sonhos, o que gosta de ler, sua relação com a sala de aula ou com a leitura ou com os estudantes. Essas escritas formarão um painel em forma de anúncio, classificados. Em seguida, a formadora irá pedir que cada uma faça a leitura do seu. Ao final, alguma professora que se sentir à vontade pode acrescentar algo que não foi escrito sobre si ou sobre outra pessoa.

A formadora deixará o painel na parede da sala e em seguida explicará sobre o gênero textual “Anúncio- Classificados”.

2º MOMENTO: Apresentação do projeto de pesquisa por meio de slides contendo as principais informações para conhecimento das professoras colaboradoras.

3º MOMENTO: Retomada do aceite das professoras em participar da pesquisa e esclarecer alguns combinados relacionados as sessões reflexivas.

- Certificado ao final do trabalho para as professoras participantes emitido pelo Programa de Pós-graduação PPGEEB- UFMA.
- Participação e realização nas atividades presenciais;
- Apresentação da proposta (Cronograma) de formação com datas e temáticas de cada encontro.
- Sugerir a construção de um grupo de WhatsApp temporário para facilitar a comunicação com grupo das professoras cursantes.

O **Anúncio Classificado** ou **Classificados** é um tipo de texto encontrado nos veículos de comunicação sejam jornais, revistas e internet.

Os classificados são aqueles textos breves que se encontram nas seções de vendas, trocas, empréstimos, aluguéis, dentre outros.

Recebem o nome de classificados porque são divididos em categorias, ou seja, são classificados de acordo com a intenção discursiva proposta.

Assim, os anúncios classificados têm como principais funções comunicativas as seguintes categorias: empregos ou oportunidades, vender ou alugar imóveis, móveis, veículos, serviços e objetos no geral.

Além disso, as pessoas podem utilizar as páginas de anúncios em busca de empregos ou mesmo para procurar algo.

A principal intenção é expor o que se pretende, sem deixar de lado a persuasão, ou seja, a intenção de convencer o leitor. Por esse motivo, podem ser ao mesmo tempo: textos expositivos, descritivos e argumentativos. Note que os anúncios classificados utilizam muitos adjetivos, com o intuito de chamar a atenção dos leitores.

O anunciante, ou seja, quem está disposto a anunciar algo, geralmente paga um valor para que sua oferta ou procura seja veiculada nos meios de comunicação pretendidos. No entanto, há classificados em que são grátis e as pessoas podem anunciar por determinado tempo, seja uma semana ou um mês.

Fonte: <https://www.todamateria.com.br/caracteristicas-do-anuncio-classificado/>

APÊNDICE B – QUESTÕES DIRECIONADORAS PARA A PRODUÇÃO DAS NARRATIVAS



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA- PPGEEB/UFMA.**



Título da pesquisa: O ensino da leitura e a perspectiva discursiva de linguagem: implicações para a formação leitora de crianças do 2º ano do ensino fundamental.

Registros narrativos com as professoras colaboradoras da pesquisa

Prezada professora!

Em primeiro lugar, gostaria de externar nossa alegria em tê-la como participante colaboradora da nossa pesquisa. A sua colaboração será de grande relevância nesse percurso investigativo/formativo. Conforme combinamos, uma das formas de colaborar com esta pesquisa é se dispondo a narrar acerca de alguns aspectos de sua prática pedagógica. Para tanto, elaboramos um roteiro que irá ajudá-la na produção da narrativa. Obrigada!

- 1. Nesse primeiro momento, gostaríamos que você se apresentasse, contando-nos um pouco sobre sua experiência como professora do ciclo de Alfabetização, em especial do 2º ano do ensino fundamental. Você poderá discorrer livremente sobre sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional, até chegar ao contexto atual de atuação. O que te mobilizou a trabalhar com crianças dessa etapa que estão no processo de aquisição da leitura e escrita? Há quanto tempo você trabalha diretamente com essa faixa etária?**
- 2. Para nós pensarmos num ensino de leitura que atenda às necessidades da criança, precisamos ter esclarecidas as concepções de linguagem, leitura e texto que estão diretamente relacionadas com esse processo. Qual concepção de LINGUAGEM, LEITURA E TEXTO permeia seu fazer pedagógico? O que você compreende sobre essas categorias?**

- 3. Sabe-se que no 2º ano do ensino fundamental finaliza o ciclo de alfabetização e por isso essa criança precisa compreender e dominar o processo de leitura e escrita. Em se tratando do ensino da leitura, como você tem planejado suas aulas de maneira a desenvolver essa habilidade nas crianças? Descreva essas etapas.**
- 4. Quando você pensa e constrói o plano de aula sobre leitura quais são seus passos metodológicos? Geralmente você parte de qual elemento norteador? Letras, palavras, frases ou textos? Por quê? Explique um pouco sobre essa escolha.**
- 5. Alguns estudiosos da perspectiva discursiva de linguagem consideram que trabalhar com os gêneros textuais com crianças que estão no ciclo alfabetizador seja o mais adequado pois amplia o conhecimento e permite que as crianças compreendam o sentido desses textos que estão cada vez mais presente no dia a dia do sujeito. Você concorda com essa escolha? Você tem levado os Gêneros Textuais para a sala de aula? Como faz o uso deles?**
- 6. Os Documentos Curriculares Nacionais (BNCC) e estadual (DCTMA) são os documentos mais atualizados e que dão algumas orientações para a organização do trabalho docente da educação básica. Você conhece esses documentos? A rede de ensino do município de Raposa - MA segue as orientações que lá se encontram? Você os utiliza para organização do seu plano de aula?**
- 7. O eixo de leitura/escuta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) é tratado de maneira específica e com o desenvolvimento de algumas habilidades. Você faz uso dessas orientações sobre a leitura? Como usa no seu plano de aula? De que maneira essas orientações podem ajudar no processo de desenvolvimento de leitura da criança do 2º ano do ensino fundamental?**

APÊNDICE C – PAUTA DA 1ª SESSÃO REFLEXIVA

1ª SESSÃO REFLEXIVA
TEMA: Linguagem, leitura e texto: concepções que se relacionam com o processo de ensino de leitura a partir da perspectiva discursiva de linguagem.
OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Discutir sobre as concepções de linguagem, leitura e texto a partir da perspectiva bakhtiniana e os conceitos subjacentes a cada uma delas. ➤ Identificar quais concepções de linguagem, leitura e texto estão presentes em práticas de leitura desenvolvidas na sala de aula com crianças do ciclo alfabetizador.
QUESTÕES MOBILIZADORAS
<ul style="list-style-type: none"> ● Que concepções de linguagem, leitura e texto estão presentes em minha atuação docente com as crianças dos anos iniciais? ● Que atividades relacionadas com práticas de leitura eu tenho pensado e disponibilizado para as crianças? ● Que tipo de leitor/a eu espero que meus estudantes se tornem?
CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Concepção de linguagem, leitura e texto
SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES / MOMENTOS
<ul style="list-style-type: none"> ● Acolhimento aos participantes – Instalação de Arte. ● Apresentação da Pauta; ● Leitura do registro reflexivo; ● Conhecimento Prévio: Mapa de conceitos sobre leitura, linguagem e texto. ● Sistematização dos conceitos de linguagem, leitura e texto por meio de slides. ● Costuras teóricas por meio de identificação de concepções em algumas atividades desenvolvidas no cotidiano escolar. ● Avaliação do encontro
REFERÊNCIAS
<p>BELOTI, Adriana. DORETTO, Shirlei Aparecida. Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem. Revista Encontros de Vista, UFRPE. 8ª ed. 89-102, jul./ dez.2011.</p> <p>GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. Disponível em: https://zellacoracao.wordpress.com/2010/03/30/concepcoes-de-linguagem-e-ensino-de-portugues-joao-wanderley-geraldi/ Acesso em: 10/01/2024.</p>

APÊNDICE D – PAUTA DA 2ª SESSÃO REFLEXIVA

2ª SESSÃO REFLEXIVA
TEMA: Linguagem, leitura e texto: que concepções têm repercutido no planejamento e nas práticas docentes?
OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar quais concepções de Linguagem, leitura e texto estão presentes em atividades usadas com crianças dos anos iniciais. ➤ Construir uma proposta de atividade que vai de encontro com a perspectiva discursiva de linguagem.
QUESTÕES MOBILIZADORAS
<ul style="list-style-type: none"> ● Como eu tenho planejado as práticas de leitura voltada para as crianças dos anos iniciais? ● O que eu considero como primordial no planejamento das práticas de leitura? ● Que elementos da perspectiva discursiva de linguagem estão presentes nas propostas de ensino da leitura?
CONTEÚDOS
concepções de linguagem, leitura e texto; planejamento; Práticas de leitura.
SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES / MOMENTOS
<ul style="list-style-type: none"> ● Acolhimento aos participantes – Leitura do livro “Caligrafia de dona Sofia” de André Neves ● Apresentação da Pauta; ● Leitura do registro reflexivo; ● Aprofundando o tema – Conhecendo mais sobre a prática de leitura na perspectiva discursiva/ quais elementos caracterizam uma atividade nessa perspectiva – exposição em slides ● Costuras teóricas - Retomando o que as professoras analisaram das atividades no encontro anterior para ampliação dessa análise relacionando com as características que foram apresentadas nos slides. ● Hora da construção - Distribuição das atividades em duplas. Cada dupla ficará responsável com um gênero textual e fará uma proposta de atividade que contemple a perspectiva discursiva. Será registrado no cartaz. ● Avaliação do encontro - Defina o encontro com duas palavras e uma frase.
REFERÊNCIAS
<p>BELOTI, Adriana. DORETTO, Shirlei Aparecida. Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem. Revista Encontros de Vista, UFRPE. 8ª ed. 89-102, jul./ dez.2011.</p> <p>SANTOS, Janete dos. Leitura numa perspectiva discursiva na formação docente: alguns questionamentos. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, SC, v. 12, n. 1, p. 129-153, jan./abr. 2012.</p>

APÊNDICE E – PAUTA DA 3ª SESSÃO REFLEXIVA

3ª SESSÃO REFLEXIVA
TEMA: O ENSINO DE LEITURA E A PERSPECTIVA DISCURSIVA DE LINGUAGEM: aproximações e distanciamentos a partir dos documentos (BNCC/DCTMA)
OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar a concepção de linguagem, leitura e texto presentes no componente Língua Portuguesa para os anos iniciais do ensino fundamental na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA); ➤ Identificar possibilidades e desafios para a organização das práticas de ensino da leitura por meio de atividades no livro didático do componente de Língua Portuguesa do 2º ano do ensino fundamental e suas relações com a perspectiva discursiva de linguagem.
QUESTÕES MOBILIZADORAS
<ul style="list-style-type: none"> ● Como as concepções de linguagem, leitura e texto estão presentes no componente Língua Portuguesa para os anos iniciais do ensino fundamental nos documentos curriculares da BNCC e do DCTMA? ● Como estão organizadas as atividades do livro didático do componente de Língua Portuguesa, referente às práticas de leitura para o 2º ano do ensino fundamental e quais possibilidades e desafios podem se constituir com a perspectiva discursiva de linguagem?
CONTEÚDOS
Concepção de linguagem, leitura e texto na BNCC e DCTMA; Dimensões das práticas de leitura na BNCC/DCTMA.
SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES / MOMENTOS
<ul style="list-style-type: none"> ● Acolhimento aos participantes – Leitura da história “Letras de Carvão” de Irene Vasco ● Apresentação da Pauta; ● Leitura do registro reflexivo; ● Exibição de vídeo de “Dona Maria” ● Aprofundando o tema – Conhecendo mais sobre a concepção de leitura presente na BNCC e DCTMA – EXPOSIÇÃO EM SLIDES ● Hora da construção – Atividade de Possibilidades e Desafios - em dupla, as professoras farão atividades de leitura de alguns gêneros textuais retiradas do livro didático do componente de língua portuguesa do 2º ano do ensino fundamental adotado na escola. ● Avaliação do encontro – Complete a ideia...
REFERÊNCIAS
BRASIL. Ministério de Educação. Base Nacional Comum Curricular . Educação é a Base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.
BRASIL. Ministério de Educação. Documento Curricular do Território Maranhense: para a Educação Infantil e o Ensino fundamental . 1. ed. Rio de Janeiro, RJ: FGV, 2019. 487 p.
ROCHA, Regina Braz; FRANCISCO, Carla da Silva; AMANCIO, Isabel Pereira. Mundo de explorações - língua portuguesa 2º ano. 1 ed. São Paulo, SP: Moderna, 2021.

APÊNDICE F – PAUTA DA 4ª SESSÃO REFLEXIVA

4ª SESSÃO REFLEXIVA
TEMA: ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DE LEITURA A PARTIR DAS ORIENTAÇÕES DA PERSPECTIVA DISCURSIVA DE LINGUAGEM.
OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar possibilidades e desafios para a organização das práticas de ensino da leitura por meio de atividades no livro didático que vão de encontro a uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem. ➤ Perceber qual é a proposta metodológica para o ensino de leitura é mostrado na BNCC e DCTMA
QUESTÕES MOBILIZADORAS
<ul style="list-style-type: none"> ● A organização das atividades do livro didático do componente de Língua Portuguesa, referente às práticas de leitura para o 2º ano do ensino fundamental estão de acordo com a perspectiva discursiva de linguagem? ● Quais possibilidades e desafios encontramos no livro didático de língua portuguesa que podem se constituir com a perspectiva discursiva de linguagem?
CONTEÚDOS
Elementos da leitura presentes da BNCC; Práticas de ensino de leitura;
SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES / MOMENTOS
<ul style="list-style-type: none"> ● Acolhimento aos participantes – Dinâmica do “Passa Bola” e construção do texto fatiado “o grande rabanete” de Tatiana Belink. <p>* Hora da Leitura de poemas do Livro “A caligrafia de Dona Sofia”.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Apresentação da Pauta; ● Leitura do registro reflexivo; ● Exibição de vídeo de “Dona Maria” ● Aprofundando o tema – retomada de atividade do encontro anterior - EXPOSIÇÃO EM SLIDES. ● Hora da construção – ampliação dos documentos oficiais BNCC e DCTMA acerca do eixo de Leitura ● Avaliação do encontro – avalie o encontro de hoje usando um trecho de uma música
REFERÊNCIAS
<p>BRASIL. Ministério de Educação. Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.</p> <p>BRASIL. Ministério de Educação. Documento Curricular do Território Maranhense: para a Educação Infantil e o Ensino fundamental. 1. ed. Rio de Janeiro, RJ: FGV, 2019. 487 p.</p> <p>ROCHA, Regina Braz; FRANCISCO, Carla da Silva; AMANCIO, Isabel Pereira. Mundo de explorações - língua portuguesa 2º ano. 1 ed. São Paulo, SP: Moderna, 2021.</p> <p>NEVES, André. A caligrafia de Dona Sofia. 13 ed. São Paulo, SP: Paulinas, 2011.</p>

APÊNDICE G – PAUTA DA 5ª SESSÃO REFLEXIVA

5ª SESSÃO REFLEXIVA
TEMA: Sequência didática: uma possibilidade de trabalho na perspectiva discursiva de linguagem
OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reconhecer que a Sequência Didática pode ser uma estratégia que vá de encontro ao ensino de leitura em turmas do 2º ano do ensino fundamental que atenda a perspectiva discursiva de linguagem. ➤ Propor intervenções pedagógicas por meio de uma Sequência Didática com foco na perspectiva Discursiva de Linguagem de modo que priorize o ensino de leitura no 2º ano do ensino fundamental.
QUESTÕES MOBILIZADORAS
<ul style="list-style-type: none"> ● De que maneira a Sequência didática pode ser uma estratégia que vá de encontro ao ensino de leitura em turmas do 2º ano do ensino fundamental que atenda a perspectiva discursiva de linguagem? ● Quais aspectos da Perspectiva Discursiva de Linguagem posso considerar na construção de uma Sequência Didática de modo que priorize o ensino de leitura no 2º ano do ensino fundamental?
CONTEÚDOS
Sequência didática; O trabalho pedagógico por meio das sequências didáticas; elementos da perspectiva discursiva de linguagem.
SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES / MOMENTOS
<ul style="list-style-type: none"> ● Acolhimento aos participantes – Leitura de texto: O ALVO de Ilan Brenman. <p>* Hora da Leitura de poemas do Livro “A caligrafia de Dona Sofia”.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Apresentação da Pauta; ● Leitura do registro reflexivo; ● Aprofundando o tema – sequência didática e suas etapas ● Hora da construção – Construção da Sequência didática a partir de um texto. ● Avaliação do encontro – avalie o encontro de hoje usando Emoji.
REFERÊNCIAS
<p>BRENMAN, Ilan. O alvo. 1 São Paulo: Editora Ática, 2019.</p> <p>LEAL, T.F.; BRANDÃO, A.C.P.; ALBUQUERQUE, R. K. Por que trabalhar com sequências didáticas? In: FERREIRA, A.T.B; ROSA, E.C.S. (Orgs.). O fazer cotidiano na sala de aula: a organização do trabalho pedagógico no ensino da língua materna. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 147-174.</p> <p>PERRENOUD, Philippe. A avaliação entre duas lógicas. In PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999, p. 9-23.</p> <p>PORTO, Gilceane Caetano; LAPUENTE, Janaína Soares; NÖRNBERG, Martins Lapuente Marta. Elaboração de sequências didáticas na organização do trabalho pedagógico. In.: Docência e planejamento: ação pedagógica no ciclo de alfabetização: volume 4/ organização Marta Nörnberg, Ana Ruth Moresco Miranda, Gilceane Caetano Porto. – Porto Alegre: Evangraf, 2018. 352 p</p> <p>ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.</p>

APÊNDICE H – PAUTA DA 6ª SESSÃO REFLEXIVA

6ª SESSÃO REFLEXIVA
TEMA: Estratégias de leitura na perspectiva discursiva de linguagem: construindo sequências didáticas por meio do texto como unidade básica da linguagem escrita.
OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reconhecer que o texto deve ser considerado como unidade básica da linguagem escrita na perspectiva discursiva. ➤ Conhecer as características do texto e porque ele é considerado unidade básica da linguagem escrita na perspectiva discursiva. ➤ Propor intervenções pedagógicas por meio de uma Sequência Didática com foco na perspectiva Discursiva de Linguagem de modo que priorize o ensino de leitura no 2º ano do ensino fundamental.
QUESTÕES MOBILIZADORAS
<ul style="list-style-type: none"> ● Por que o texto deve ser considerado como unidade básica da linguagem escrita na perspectiva discursiva? ● Quais aspectos da Perspectiva Discursiva de Linguagem posso considerar na construção de uma Sequência Didática de modo que priorize o ensino de leitura no 2º ano do ensino fundamental?
CONTEÚDOS
Texto como unidade básica de linguagem escrita; Sequência didática; elementos da perspectiva discursiva de linguagem na sequência didática.
SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES / MOMENTOS
<ul style="list-style-type: none"> ● Acolhimento aos participantes – brincar de roda – tindolelé. ● Leitura de texto: O ALVO de Ilan Brenman. <p>* Hora da Leitura de poemas do Livro “A caligrafia de Dona Sofia”.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Apresentação da Pauta; ● Leitura do registro reflexivo; ● Aprofundando o tema – o TEXTO é considerado unidade básica da linguagem escrita - EXPOSIÇÃO EM SLIDES ● Hora da construção – Retomando a produção da sequência didática e socializando a atividade proposta em duplas. ● Avaliação do encontro – “o que eu não sabia?”, “O que eu aprendi?”, “O que eu preciso aprender mais?”. ● Hora de agradecimento e entrega dos mimos para as professoras participantes.
REFERÊNCIAS
<p>ALVES, Rubem. Gaiolas e Asas. Edições ASA, 2004. Coleção Em Foco.</p> <p>CURTO, Luis Maruny; MORILLO, Maribel Ministral; TEIXIDÓ, Manuel Miralles. Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler. 1. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000. vol. 1.</p> <p>LEAL, T.F.; BRANDÃO, A.C.P.; ALBUQUERQUE, R. K. Por que trabalhar com sequências didáticas? In: FERREIRA, A.T.B; ROSA, E.C.S. (Orgs.). O fazer cotidiano na sala de aula: a organização do trabalho pedagógico no ensino da língua materna. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 147-174.</p> <p>PORTO, Gilceane Caetano; LAPUENTE, Janaína Soares; NÖRNBERG, Martins Lapuente Marta. Elaboração de sequências didáticas na organização do trabalho pedagógico. In.: Docência e planejamento: ação pedagógica no ciclo de alfabetização: volume 4/ organização Marta Nörnberg, Ana Ruth Moresco Miranda, Gilceane Caetano Porto. – Porto Alegre: Evangraf, 2018. 352 p</p>

APÊNDICE I: MODELO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA ADAPTADA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA	
TÍTULO DA SEQUÊNCIA:	FINALIDADE:
Ano:	Componentes curriculares:
Tempo Estimado	Duração:
Objetos do Conhecimento:	
Práticas de Linguagem:	Habilidades:
Desenvolvimento 1ª etapa	
Sondagem:	
Organização da turma:	
2ª etapa:	
3ª etapa:	
Avaliação:	
Referência:	
Material Adaptado: Pacto nacional pela alfabetização na idade certa : planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento : projetos didáticos e sequências didáticas : ano 01, unidade 06 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.- Brasília : MEC, SEB, 2011.	

APÊNDICE J: PRODUTO EDUCACIONAL



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

EDILENE DE JESUS FURTADO FERREIRA VIEIRA

**Narrativas Docentes: orientações teórico-metodológicas
para o ensino de leitura do 2º ano do ensino fundamental**



SÃO LUÍS
2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA

Reitor: Dr. Fernando Carvalho Silva

Vice-reitor: Dr. Leonardo Silva Soares

AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E
INTERCIONALIZAÇÃO

Profª Drª Flávia Raquel Fernandes do Nascimento

COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE
ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Coordenadora: Profª Drª Hercília Maria de Moura Vituriano

Vice-coordenador: Prof. Dr. Antônio de Assis Cruz Nunes

AUTORA DO PRODUTO EDUCACIONAL

Edilene de Jesus Furtado Ferreira Vieira

ORIENTADORA DO PRODUTO EDUCACIONAL

Profª Drª Hercília Maria Moura Vituriano

DIAGRAMAÇÃO E DESIGN

Caroline Durans

CAPA

*Narrativas Docentes: orientações teórico-metodológicas
para o ensino de leitura do 2º ano do ensino fundamental*

Criado em Adobe Illustrator



BY

NC

ND

SÃO LUÍS

2024

APRESENTAÇÃO

É com imenso prazer que apresentamos as **NARRATIVAS DOCENTES**: orientações teórico-metodológicas para o ensino da leitura do ensino fundamental, elaborado com a finalidade de contribuir com a atividade de organização da prática docente de professores/as do 2º ano do ensino fundamental em relação ao processo de ensino da leitura.

Este livro, que se tornou o produto educacional, é resultado de uma pesquisa em nível de mestrado, se constituindo a partir da dissertação intitulada **O ENSINO DA LEITURA E A PERSPECTIVA DISCURSIVA DE LINGUAGEM**: implicações para a formação leitora de crianças do 2º ano do ensino fundamental, junto ao Mestrado profissional do programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Nele, trazemos uma narrativa sobre a experiência de uma docente da educação básica e pesquisadora, em que apresentamos histórias constituídas a partir de nossas vivências como professora alfabetizadora da rede pública e, ao mesmo tempo, como mestranda, investigadora que articulou saberes e práticas desses contextos de atuação visando oferecer subsídios para a formação de professores/as no campo da leitura como prática discursiva com crianças do 2º ano do ensino fundamental.

As bases teóricas e metodológicas que sustentam a elaboração dessas narrativas consubstanciam-se na concepção discursiva de linguagem que entende a leitura como processo de compreensão de textos, de atribuição de sentido, pois considera a criança em seu contexto histórico e cultural, com suas necessidades e possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. Dessa forma apresentamos os elementos centrais que constituem sua organização a partir dos principais conceitos abordados tais como: linguagem, leitura e texto alinhados a concepção de linguagem discursiva. Evidenciamos nesse processo a importância das práticas pedagógicas com a leitura para que se organizem a partir do texto, e por meio dele temos o entendimento que será o eixo central de sistematização nesse livro.

Articulando essa discussão em torno desses fundamentos evidenciamos possibilidades metodológicas para o ensino da leitura, especialmente para subsidiar o processo de planejamento a partir da perspectiva assumida por nós nesse estudo. Para tanto, apresentamos uma proposta de sequência didática - planejamento - elaborada durante nossa pesquisa de campo em colaboração com professoras da escola investigada. Objetivamos assim contribuir com reflexões teórico práticas relativas ao ensino da leitura para crianças do 2º ano do ensino fundamental.

Esperamos que este produto educacional, possa subsidiar o planejamento docente, relativo às práticas de ensino da leitura em turmas do 2º ano do ensino fundamental, e que as crianças possam ser o centro desse processo.

Desejamos uma ótima leitura e bom trabalho!

A autora

Olá! Sou a professora Lene e quero contar uma história para vocês que me fez repensar práticas como professora alfabetizadora e que também consegui ajudar duas colegas de trabalho que estavam com dificuldades de como fazer um trabalho com a leitura com suas crianças do 2º ano do ensino fundamental. Vou apresentar as duas colegas!



Lene é professora dos anos iniciais do ensino fundamental, mas nunca tinha trabalhado com o ciclo de alfabetização, até que a coordenação da escola em que trabalha a chamou e disse que naquele ano trabalharia com uma turma do 2º ano.

- Pronto! Ficou assustada, mas ao mesmo tempo gostou, porque também se identificava com as crianças dessa idade.

Aquele ano foi difícil porque ela não tinha apoio da coordenação e nem de suas colegas professoras porque nessa escola não tinham o costume de fazer os planos coletivamente, e dificilmente uma professora compartilhava com a outra algo que tinha dado certo. Assim, ninguém sabia das dificuldades dos outros. Ela planejava sozinha e sempre acabava se perguntando se o que fazia era o mais adequado.

Até que... Como gostava de estudar e refletir sobre suas práticas docentes, ela teve uma oportunidade de fazer um curso aprofundado sobre ensino de leitura e não pensou duas vezes para se inscrever.

Ao saber que sua inscrição tinha sido aprovada, Lene começou sua trajetória intensa de dedicação para ver se conseguia respostas para suas indagações como professora do 2º ano.

No decorrer do curso, ela se dedicou muito e foi até representante de turma, mas ela ainda precisava se esforçar mais para conseguir as respostas que tanto queria.

Foi então que, para concluir o curso, ela precisava desenvolver uma pesquisa em uma escola dos anos iniciais e propor algo que pudesse contribuir e transformar aquela realidade educacional.

Lene não hesitou, e já tinha feito a escolha da escola a ser pesquisada. Perto de sua casa havia uma escola do município onde sempre olhava as crianças entrando e algumas professoras por lá. Mas tinha um desafio: saber se as professoras dessa escola topariam fazer uma pesquisa colaborativa. Ela já tinha conseguido a autorização da gestora e coordenadora. Agora só faltava as docentes darem suas respostas.

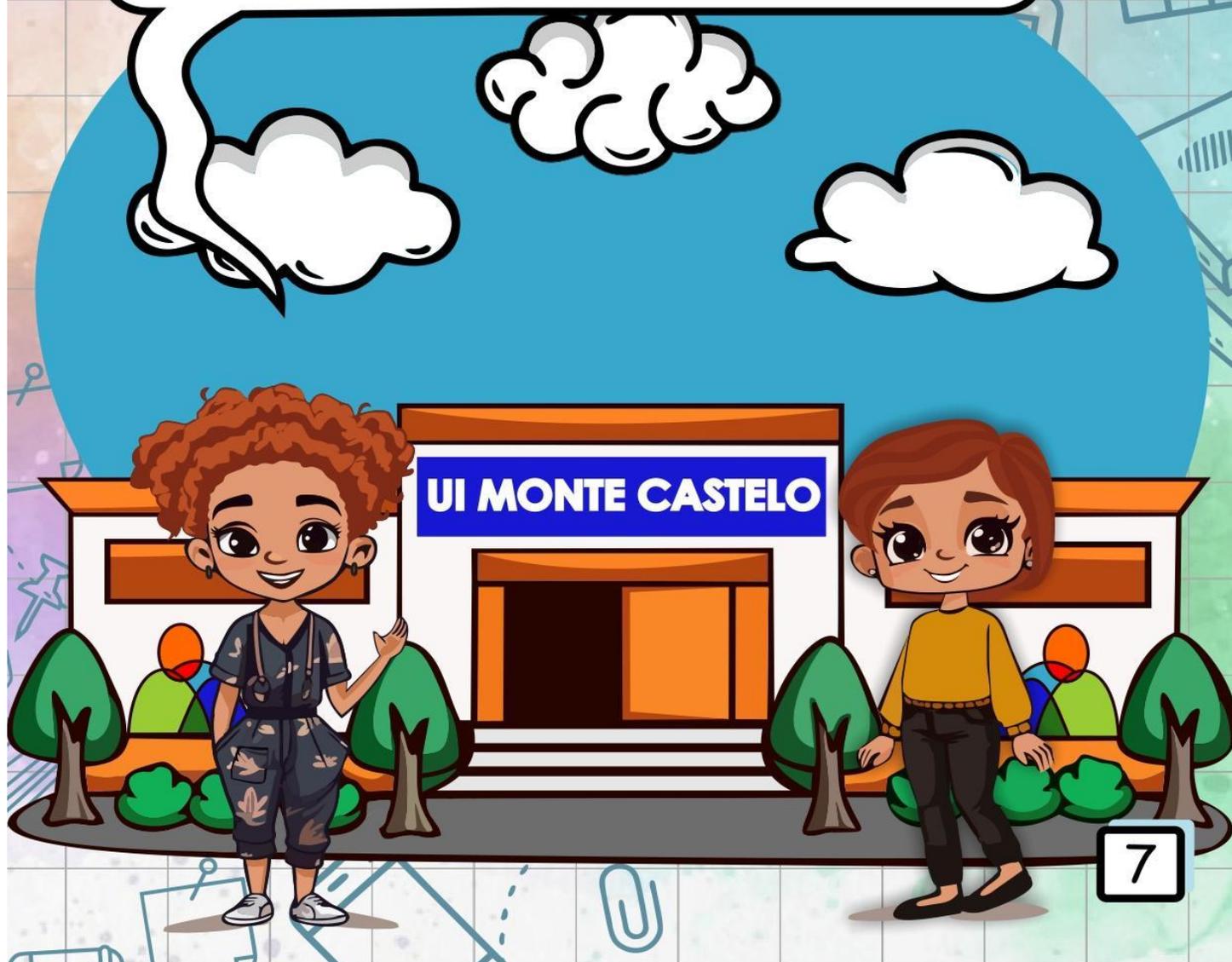
Mas isso é o que vamos descobrir agora. Se realmente as professoras do 2º ano do ensino fundamental toparam o desafio e como isso aconteceu, ou se Lene precisou ir em busca de um novo local de pesquisa.

Essa experiência será muito divertida!

Essa é a Iva, professora que trabalha na escola Monte Castelo, em uma cidade não muito populosa e próxima da capital, mas que faz parte da região metropolitana, numa turma com crianças do 2º ano e que já tem 15 anos de experiência em sala de aula.



Essa é a professora Nete, também trabalha na escola Monte Castelo com crianças do 2º ano, que já está perto de se aposentar, mas que ainda tem muita vontade de ajudar suas crianças a ler e a escrever porque acredita que ainda tem muito a contribuir no processo de aprendizado delas.



Bom dia, professora Iva! Bom dia, professora Netel!
Como tínhamos combinado, estou aqui
para escutá-las sobre a problemática que
queriam me contar sobre a sala de aula
desse ano.

Lene, estávamos conversando e estamos com uma
dificuldade com nossas estratégias de leitura. Desde o
ano passado estamos percebendo uma desmotivação
nas crianças e estamos preocupadas. Já pensamos e
re pensamos nossas práticas, mas não encontramos
algo que nos ajude.





Entendi. Eu tenho estudado algo no meu curso de ensino de leitura e talvez consiga ajudar vocês. Vocês já ouviram falar em leitura na PERSPECTIVA DISCURSIVA?

Bom, para entender melhor sobre esse estudo que venho fazendo, vou explicar para vocês o que alguns estudiosos dessa área têm produzido sobre a leitura numa concepção discursiva de linguagem.

FUNDAMENTOS PARA COMPREENSÃO DA LEITURA NUMA CONCEPÇÃO DISCURSIVA DE LINGUAGEM

LINGUAGEM, para Backhtin/Volochínov (2006), é um processo de interação entre sujeitos sócio, históricos e ideologicamente constituídos que evidencia uma transformação. Quando entendemos a linguagem como um processo que exige o eu e o outro, eu compreendo que é necessário o momento de fala, mas também de escuta e precisamos garantir isso com as crianças na sala de aula, pois é lá que estarão se constituindo como sujeitos históricos e sociais que pensam...

A LEITURA é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos. (Koch; Elias 2010, p. 11)

O TEXTO é o próprio lugar de interação, produzindo sentido conforme a situação. (Doreto e Beloti, 2011, p. 100)

 Para saber mais:



Primeiro, é importante que vocês compreendam o sentido de LINGUAGEM, LEITURA e TEXTO que se aproxima da concepção discursiva de linguagem e que tenho trabalhado com ela nos últimos anos e se vocês concordarem, ficará mais fácil de pensar em propostas de leitura mais coerentes para as crianças.



As coisas estão começando a melhorar, já estão surgindo umas ideias de como vou propor uma atividade para minha turma considerando essas concepções de linguagem, leitura e texto, pois percebi que todo professor para ensinar de forma consciente precisa ter clareza sobre essas concepções. Agora fiquei curiosa!

Que bom Iva! Irei deixar uma tarefinha para as duas e na próxima semana vocês me relatam como foi e já aproveito para compartilhar outros materiais sobre o assunto.



UMA SEMANA DEPOIS...



Olá, professora Lene! Bom dia! Já estava ansiosa para falar com você! Sobre aquela discussão anterior você nem imagina como nos ajudou a refletir no quanto precisamos estudar a respeito, especialmente, da leitura e do texto para que possamos planejar o ensino de forma consciente. Nos permitiu pensar no planejamento do ensino de leitura dessa semana. Já trouxemos histórias mais interessantes e algumas crianças se envolveram mais, inclusive, trouxeram ideias de casa.

Que bom, Nete! Isso quer dizer que estamos no caminho certo. Mas lembram que disse que tinha mais coisas para conversarmos? Pois é! Falaremos hoje. Vamos continuar conversando sobre a **PERSPECTIVA DISCURSIVA DE LINGUAGEM**.

E O QUE É A LEITURA NA PERSPECTIVA DISCURSIVA?

LER, em uma Perspectiva discursiva, vai além da mera ativação do conhecimento prévio ou enciclopédico do leitor ou de contato entre leitor e texto, leitor e autor, ou da eficaz estratégia textual, usada pelo autor no texto (Santos, 2012).

PERSPECTIVA DISCURSIVA DE LEITURA

O leitor atribui sentidos ao texto. Ou seja: considera-se que a leitura é produzida e se procura determinar o processo e as condições de sua produção. Daí se poder dizer que a leitura é o momento crítico da constituição do texto (Orlandi, 1996, p. 37).



- O ensino de leitura, em uma Perspectiva Discursiva, 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.
- O que CABE AOS/AS PROFESSORES/AS é provocar e questionar a leitura das crianças, favorecendo a fluidez dos sentidos. (Orlandi, 1996)

 Para saber mais:



Uma vez olhei um livro que chamou muito minha atenção. Eu até trouxe para vocês. Se chama "Eles lêem, mas não compreendem" de Elie Bajard. Para mim, esse título já diz muita coisa, ao mesmo tempo que me faz questionar por que será que pensamos assim? Vocês concordam com a frase de Bajard?

E tem mais...

Olha o que ele diz aqui: Quem não compreende, não sabe ler e que a leitura não é um processo anterior ao processo de compreensão, ela já é o próprio ato compreensivo. (Bajard, 2021).

É necessário recusar qualquer pré-requisito que adie essa investigação do sentido e questionar a própria formulação dos professores “sabem ler, mas não compreendem”. É justamente, por perseguirem o objetivo de etapa anterior à compreensão que os alunos se perdem no caminho da alfabetização e nunca se tornam aptos a investigar o significado. É necessário inverter o processo. É a investigação do sentido que leva as crianças a conquistar os códigos em funcionamento no livro e não o domínio do código que dá acesso à leitura. (Bajard, 2021, p. 168)

 Para saber mais:



Viram o que Bajard nos diz? Precisamos primeiramente levar o sentido da leitura para as crianças para depois fazer com que elas compreendam e dominem o código da língua escrita. Fazer com que os textos se relacionem com elas, criem outros sentidos e se sintam coparticipantes desse processo. E só podemos fazer isso através do texto real.



A questão problemática que se impõe, a meu ver, é que os objetivos secundários do uso de textos na escola básica (texto apenas como pretexto para atividade/conteúdo limitado) acabam por eliminar o processo discursivo que envolvem AUTOR, TEXTO E LEITOR, implicando nas condições de produção do processo (Santos, 2012).



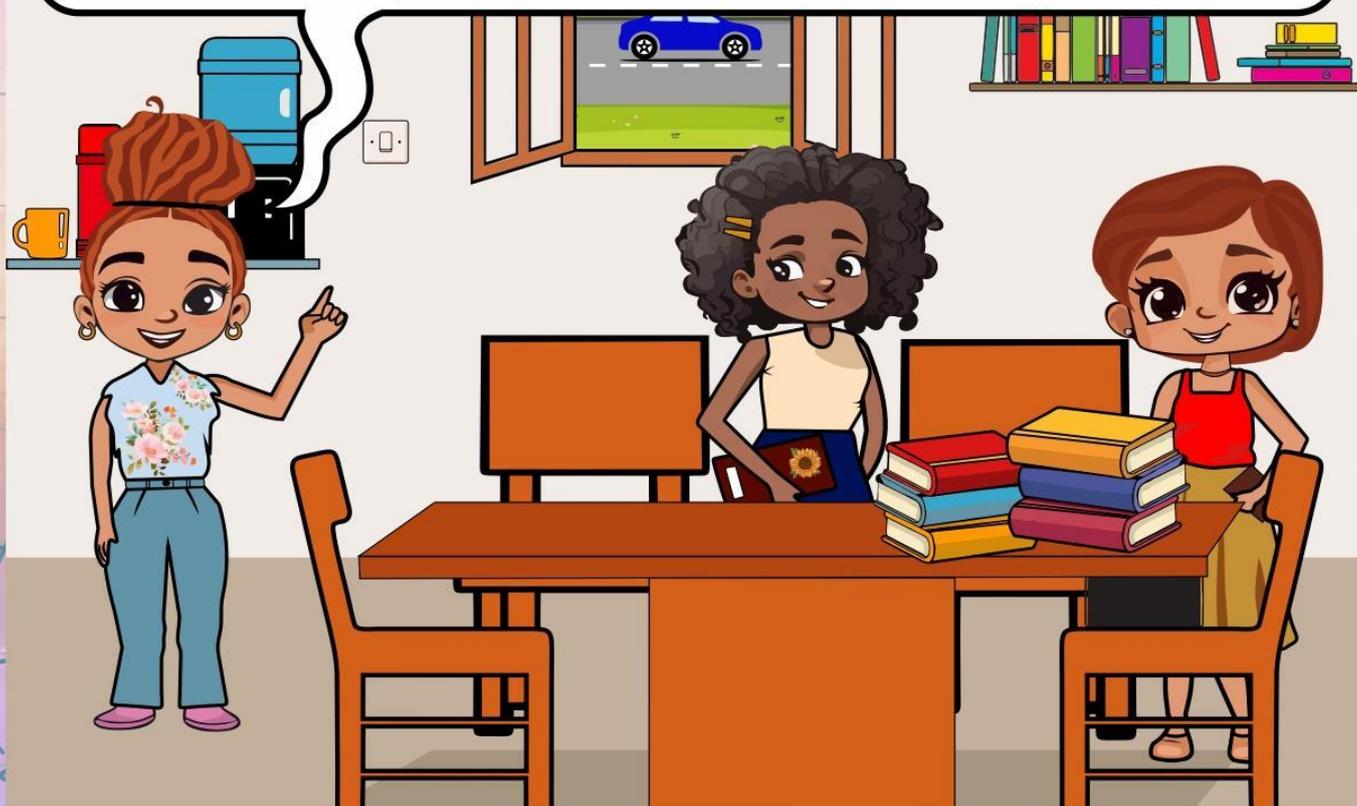
 Para saber mais:



E sobre o TEXTO, posso dizer que concordo com Janete dos Santos, quando ela diz:



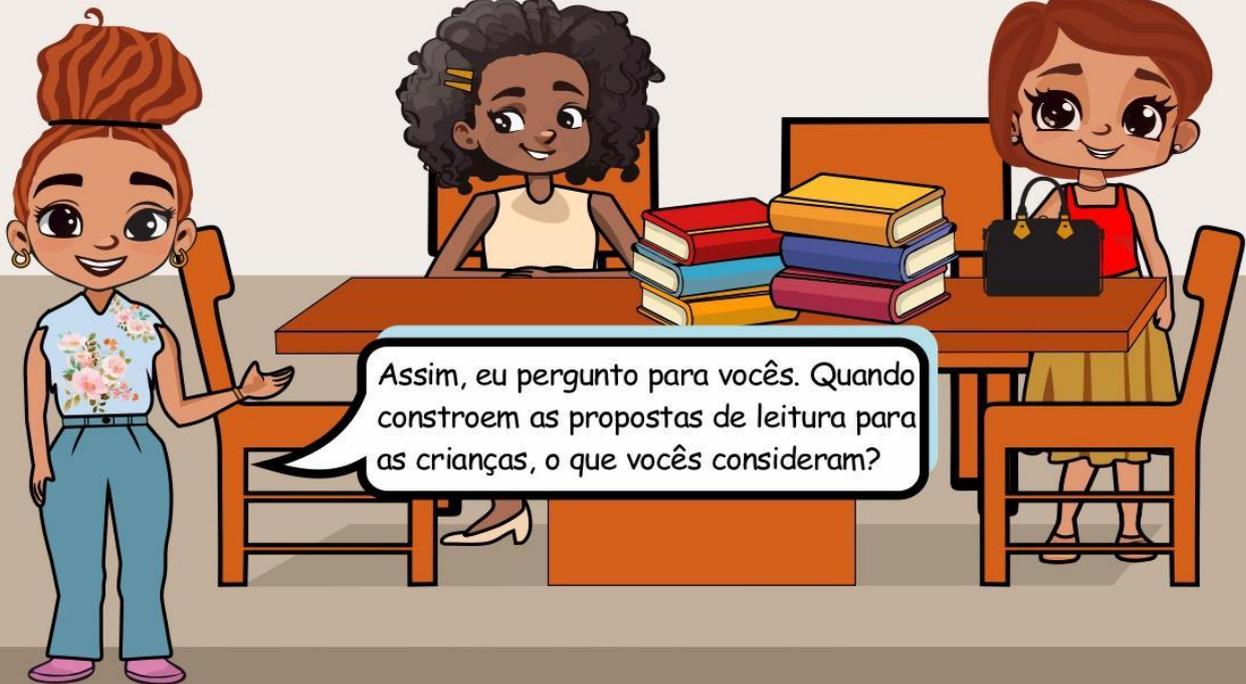
E digo mais, conforme Márcia Abreu quando iniciamos um trabalho com o texto que tenha sentido para crianças estamos contribuindo para que se tenha um processo de aquisição de leitura repleto de significado. Assim, é mais interessante que o ensino de leitura 'parta' do texto e as crianças construindo suas hipóteses e compreendendo o texto e suas estruturas do que fazendo abstrações com letras e sílabas, que isoladamente não representam nenhuma conexão. Entretanto, é bom que se diga que o trabalho com letras e seus sons têm seu papel na elaboração de sentido do texto. Além disso, por meio do texto se compreende o sistema de escrita, conhece as várias formas de texto e os discursos que ele pode gerar diante dos sujeitos leitores/as. E para trabalhar com o texto em suas diversas possibilidades de estrutura e sentido temos o gênero textual que são meios de aprender a realidade (Abreu, 2023).



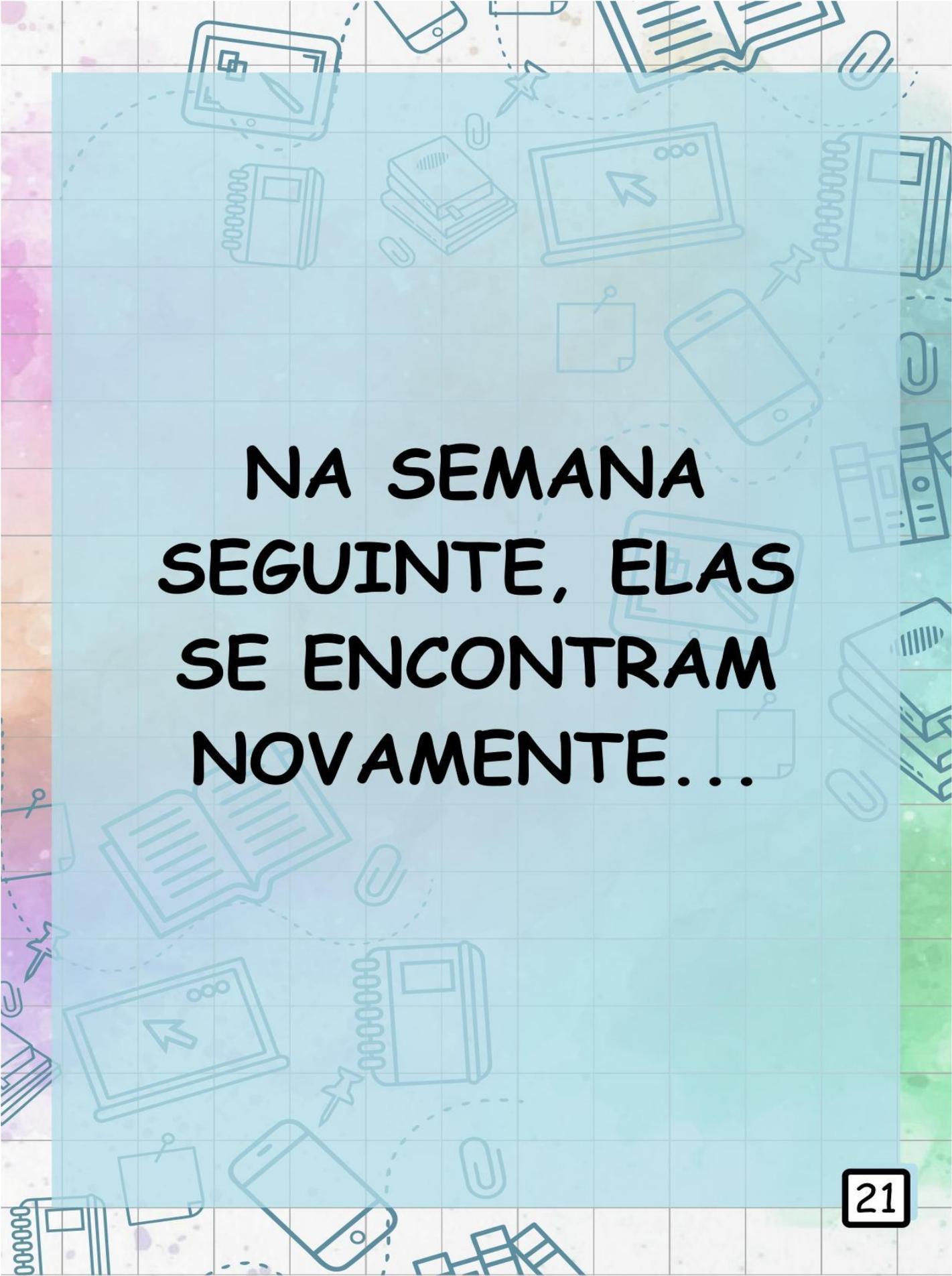
Quando escolhemos um gênero textual para ser trabalhado na sala de aula, é porque ele será usado com algum propósito e atenderá certas necessidades. Assim, as crianças vêem esses textos e aprendem as diversas formas que eles se apresentam no mundo linguístico e principalmente, o porquê de usá-los em determinados contextos.

Assim, a gente entende que a LEITURA precisa ser tratada como projeto, isto é, aprender a ler, lendo diferentes gêneros do discurso, a fim de assegurar a apropriação da figura humana e da língua escrita como traço construtivo dessa cultura. (Arena, 2010)

 Para saber mais:







**NA SEMANA
SEGUINTE, ELAS
SE ENCONTRAM
NOVAMENTE...**



Assume-se aqui a perspectiva enunciativa-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história (Brasil, 2017, p. 65).

Garantir a aquisição da leitura e da escrita pelo estudante inserindo-o nas práticas da cultura letrada e ampliando a competência enunciativo-discursiva, por meio de práticas de linguagem que “envolvam leitura, escuta, oralidade, escrita, análise linguística/semiótica, para a ampliação dos multiletramentos, afim de possibilitar a participação do educando em diferentes esferas e campos de atividade humana” (Brasil, 2019, p.87).

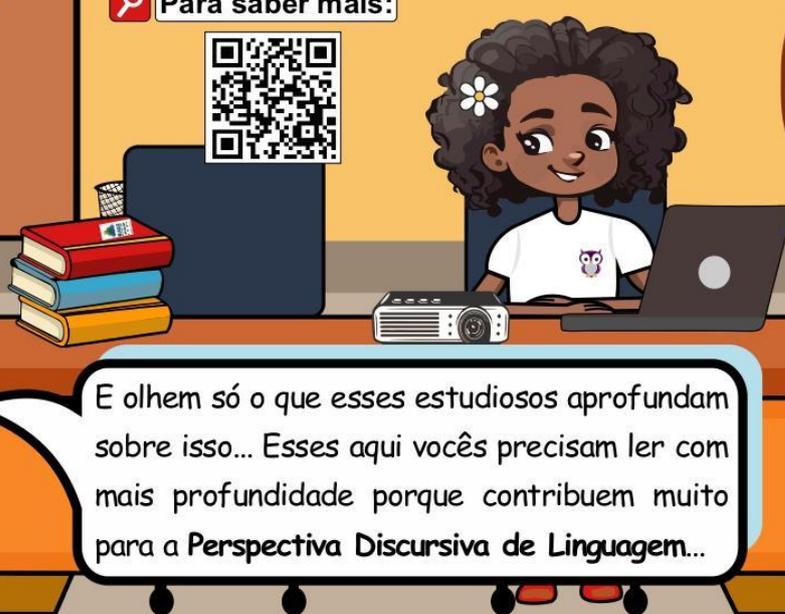


De acordo com Geraldi (1984), ensinar a ler e produzir texto leva a compreender o texto como unidade de sentido e objeto de ensino - aprendizagem atribuindo ao/a professor/a o seu papel fundamental nesse processo.

E Ana Smolka (2012) fala que, ensinar-aprender a ler e a escrever, lendo e produzindo textos leva a entender que as atividades discursivas ocorrem nas relações de ensino estabelecidas entre professor/a e estudantes.

E terceira, Maria Mortatti (2014) escrever que, ensinar-aprender a ler e produzir textos escritos em língua portuguesa nos faz entender a língua como processos constitutivos da formação humana.

Para saber mais:



E olhem só o que esses estudiosos aprofundam sobre isso... Esses aqui vocês precisam ler com mais profundidade porque contribuem muito para a **Perspectiva Discursiva de Linguagem...**

Abreu (2023) escreveu em sua tese de doutorado que precisamos oportunizar as crianças a apreensão do ato cultural de ler, por meio da leitura de diversos gêneros textuais em que pudessem aprender a ler lendo, no movimento de apreensão dos sentidos...

E é por isso que colocamos os gêneros textuais em evidência nesse processo metodológico, porque aprender com os gêneros nos faz compreender a realidade, porque eles são espalhados no mundo linguístico real, por onde vamos nos depararmos com os Gêneros textuais.

A aprendizagem dos modos sociais de fazer leva, concomitantemente, ao aprendizado dos modos sociais de dizer, os gêneros. Mesmo que alguém domine bem uma língua, sentirá dificuldade de participar de determinada esfera de comunicação se não tiver controle do (s) gêneros que ela requer. A falta de domínio de gênero é a falta de vivência de determinadas atividades de certa esfera. Fala-se e escreve-se sempre por gêneros e, portanto, aprender a falar e a escrever é, antes de mais nada, aprender gêneros. (Fiorin, 2006, p. 69)

 Para saber mais:



Também tem outra coisa que vocês não podem esquecer! Quando pensamos em ensino de leitura na perspectiva discursiva, precisamos sempre olhar para o TEXTO. Nossas atividades precisam partir do texto até chegar nas partes menores, como frase, palavras e sílabas.

A proposta da Base Nacional Comum Curricular assume a centralidade no texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar textos a seus contextos de produção (Brasil, 2017).

Assim, vemos o quanto é necessário trabalharmos numa proposta que considera o caráter dialógico que prima pela interlocução. Não faz sentido trabalhar numa perspectiva que considera a sílaba ou as palavras soltas porque não é assim que encontramos nos diálogos e interações da vida. Nos comunicamos por meio de textos que são produzidos nos espaços de interlocução dentro de uma situação discursiva.

Para saber mais:



Outra orientação que também vemos na Base Nacional Comum Curricular é sobre as "Práticas de leituras como dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão".



Para saber mais:



DIMENSÕES INTER-RELACIONADAS ÀS PRÁTICAS DE LEITURA DE USO E REFLEXÃO

Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/ campos de atividade humana

Dialogia e relação entre os textos

Reconstrução de textualidade, recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto

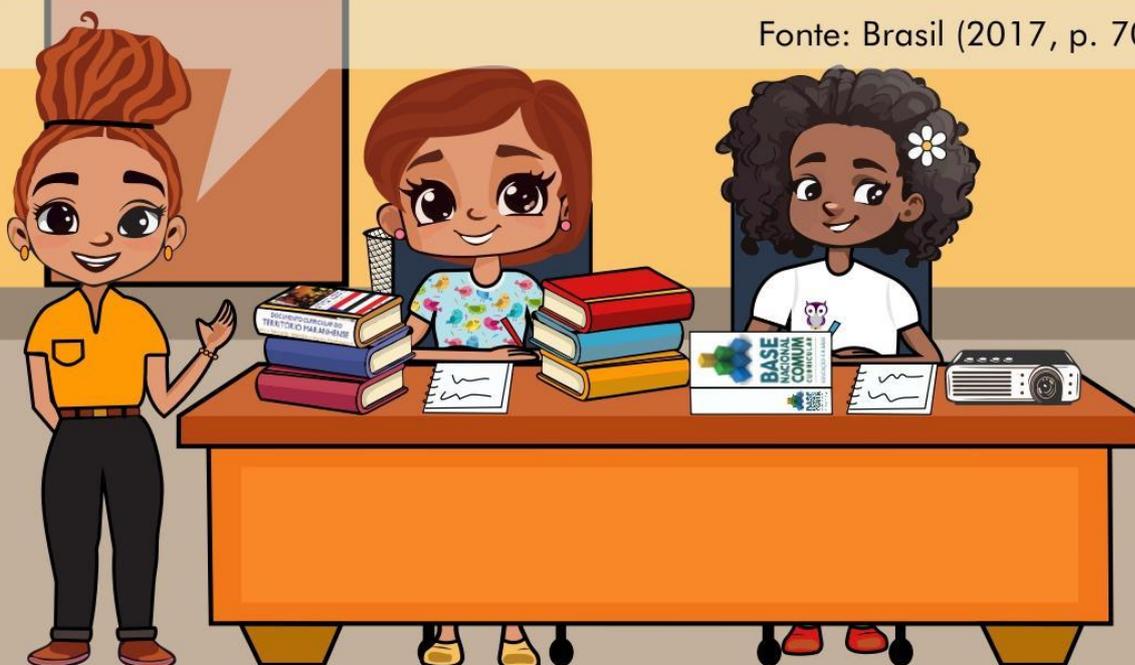
Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações

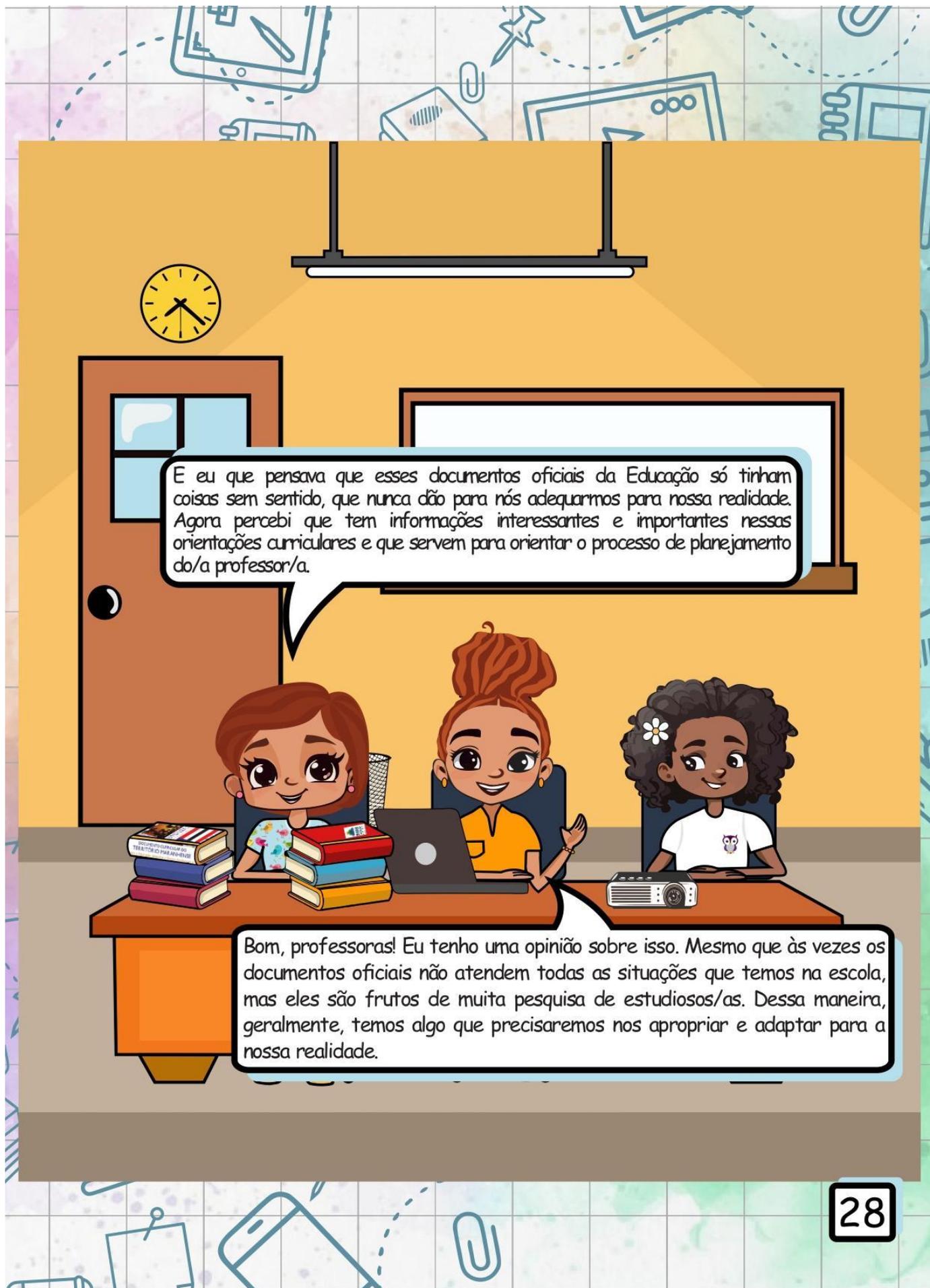
Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes à gêneros diversos

Estratégias e procedimentos de leitura

Adesão às práticas de leitura

Fonte: Brasil (2017, p. 70-72)





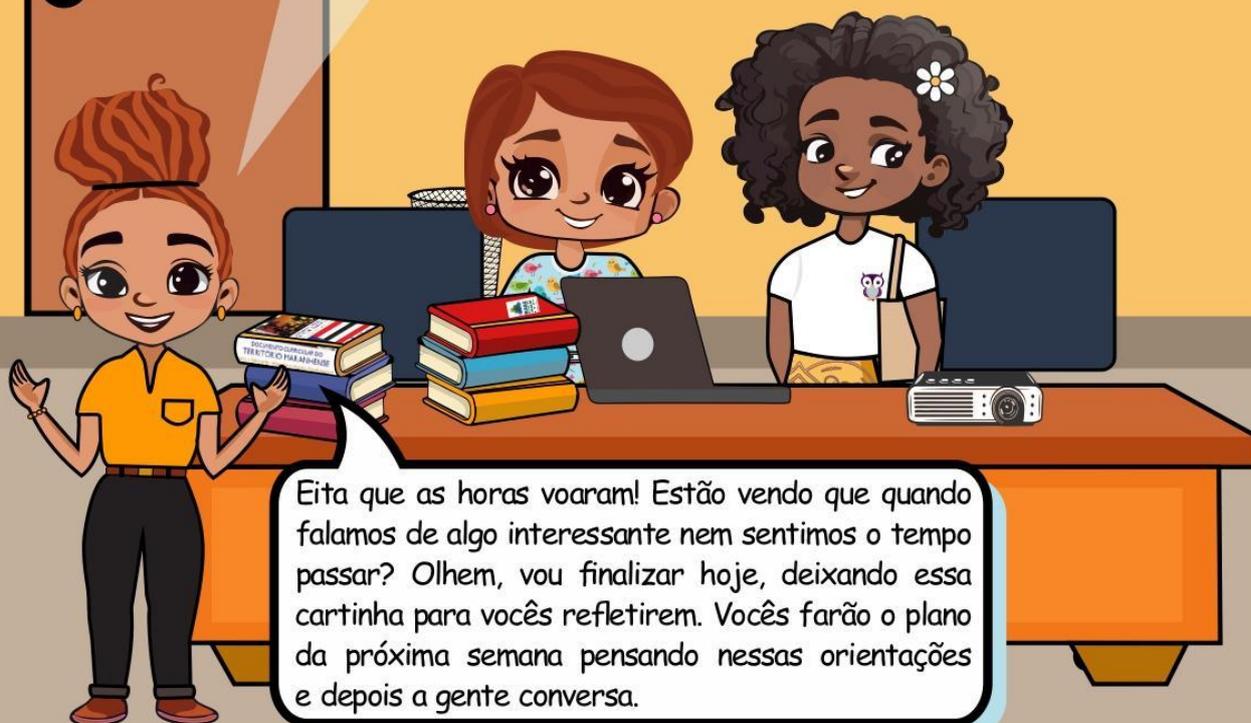
É eu que pensava que esses documentos oficiais da Educação só tinham coisas sem sentido, que nunca dão para nós adequarmos para nossa realidade. Agora percebi que tem informações interessantes e importantes nessas orientações curriculares e que servem para orientar o processo de planejamento do/a professor/a.

Bom, professoras! Eu tenho uma opinião sobre isso. Mesmo que às vezes os documentos oficiais não atendem todas as situações que temos na escola, mas eles são frutos de muita pesquisa de estudiosos/as. Dessa maneira, geralmente, temos algo que precisaremos nos apropriar e adaptar para a nossa realidade.



ELEMENTOS CENTRAIS PARA ORIENTAR A ORGANIZAÇÃO DE SITUAÇÕES DE ENSINO DA LEITURA NA PERSPECTIVA DISCURSIVA DE LINGUAGEM

- ✓ O QUE A CRIANÇA CONHECE SOBRE ESSE TEMA/ASSUNTO?
- ✓ É DE SEU INTERESSE? FAZ PARTE DO SEU CONTEXTO?
- ✓ SE NÃO FAZ, COMO EU POSSO FAZER PARA QUE ELA SE SINTA INTERESSADA?
- ✓ O QUE EU PRECISO AMPLIAR QUE É NECESSÁRIO A ELA?
- ✓ ELA VAI CONSTRUIR O SENTIDO SOZINHA OU COM A AJUDA DE ALGUÉM?
- ✓ O ENSINO DA LEITURA DESSA TEMÁTICA VAI SERVIR PARA ALGO? E COMO ELA VAI ESTABELEÇER RELAÇÕES COM A SUA REALIDADE?





Ah, outra coisa! Lembrei que vocês falaram que as vezes constroem sequências didáticas na escola e que geralmente fazem no coletivo. Pois é, agora gostaria de construir uma com vocês, pois eu preciso entregar para minha professora orientadora esse trabalho colaborativo. Tudo bem? Posso contar com vocês?

Só peço que vocês pensem em tudo que conversamos e no que anotaram. Até semana que vem!

CONTEXTUALIZANDO A NARRATIVA...

Após esse encontro, as professoras pensaram em um texto que já tinham escolhido em decorrência de um projeto que estavam construindo na escola em que elas partiram de uma necessidade apontada pelas próprias crianças.

Há um tempo que as crianças desejavam uma biblioteca na escola, mas uma biblioteca completa, que além de ter livros físicos, também fosse digital e atendesse as necessidades da criançada.

Elas queriam escrever uma carta ao senhor prefeito da cidade para que ele visitasse a escola e visse de perto que a escola precisava desse espaço. Considerando isso, as professoras já tinham o gênero escolhido - CARTA, o destinatário, o Senhor Prefeito, e a mensagem de construção de uma biblioteca virtual na escola.

Após a definição do texto e sua justificativa, Iva e Nete tiveram um novo e último encontro com a pesquisadora Lene.

APRENDENDO SOBRE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS...

Segundo Zabala a Sequência Didática é “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelo professor como pelos alunos” (Zabala, 1998, p. 18)

E por que trabalhar com Sequências Didáticas (SD)?

Porque consideramos elas como um dos modos possíveis de organização do trabalho pedagógico que podem possibilitar antecipações sobre o que será trabalhado em um período de tempo, além de indicar reflexões do que será proposto nas atividades a serem vivenciadas (Leal; Brandão; Albuquerque, 2012).

E por que trabalhar com a Sequência Didática no ensino de Leitura na Perspectiva Discursiva de Linguagem?

Durante nossos estudos vimos que o texto é a unidade básica da linguagem, logo precisamos levar em nossas propostas de trabalho, o uso dos diversos gêneros começando com aqueles que fazem mais sentido para as crianças. Através do trabalho com a SD damos acesso aos sujeitos a diferentes gêneros textuais que circulam socialmente, estimulando a troca e explicitação verbal das crianças e docentes, bem como a sistematização dos saberes construídos (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004)





Olha, esse é o modelo de sequência que já trabalhamos aqui.

Que bom! Isso ajudará nosso planejamento. Agora quero que vocês completem com as informações que têm para fazermos as contribuições que faltam na sequência. Mas ainda tenho algumas considerações acerca das situações do ensino da leitura explicadas por Jolibert (2006). Essas situações são mediadas pelo docente que devem levar a criança a refletir sobre as estratégias utilizadas e sua eficácia. É o que Vigotsky denomina de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), quando a criança ainda não consegue se desenvolver de forma totalmente autônoma mas que com o apoio do/a professor/a conseguirá fazer aprendizagens e construir conceitos que permitirão atuar de forma independente.

[Para saber mais:](#)



COMO E POR QUE PLANEJAR SITUAÇÕES DE ENSINO DA LEITURA NUMA PERSPECTIVA DISCURSIVA DE LINGUAGEM?

É necessário falarmos que a criança tem desejo e a necessidade de ler e escrever textos diversos e que o/a professor/a precisa incentivá-la nesse processo de curiosidade.

As atividades proporcionadas às crianças devem promover interações com textos escritos significativos para elas, porque são textos autênticos que elas enfrentam a partir de uma necessidade pessoal ou de um propósito determinado (Jolibert; Jacob, 2006).

Através da Sequência Didática a criança constrói o significado do texto que precisa compreender para o projeto o qual está envolvida e, ao final, reflete sobre a experiência, identificando a estratégia de leitura por ela utilizada (Jolibert; Jacob, 2006).

Como uma atividade pode gerar situações de leitura real e diversificada?

- A construção do texto apoia-se num processo de questionamento;
 - O quê, para quê e para quem vamos escrever nesse texto?
- E O QUE AS CRIANÇAS PRECISAM PARA APRENDER A LER?**
- A ter..... PROJETOS DE LEITURA
 - A situar-se no MUNDO DA ESCRITA
 - A conhecer e saber selecionar ESTRATÉGIAS
 - A identificar e saber processar INDÍCIOS
 - A serem capazes de estabelecer..... RELAÇÕES

(Jolibert; Jacob, 2006)

❖ O que considerar como Estratégia de leitura?

I - Construção da compreensão do texto

1. Situação do texto no projeto do curso e no seu contexto.
2. Leitura individual silenciosa.

A criança precisa enfrentar o texto com sua própria curiosidade e o seu esforço para construir uma primeira aproximação pessoal ao significado global do texto.

3. Confrontação.

As crianças mostram a sua interpretação global do texto e confrontam com a de seus colegas; elas retomam o texto, passo a passo, especificando o significado dele.

4. Síntese do significado do texto.

O que precisamos para construir esse texto?

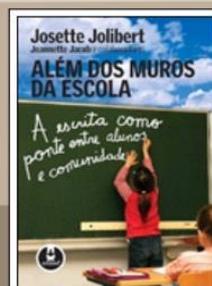
II – Sistematização metacognitiva e metalinguística

Revisão de tudo que foi visto. Passa-se do implícito para o explícito, dos saberes intuitivos à conceitualização, da prática espontânea à sistematização.

(Jolibert; Jacob, 2006)



 Para saber mais:

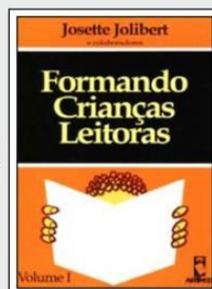


E sobre o Gênero textual CARTA?

- Em se tratando do gênero textual CARTA, precisamos conhecer os elementos metacognitivos e metalinguísticos:
 - Este texto é uma:
 - Quem a escreveu foi (emissor):
 - Quem a recebeu foi (destinatário):
 - O conteúdo do texto é:
- Extrair indícios de compreensão do Gênero:
 - Localização dos blocos de textos (Quem escreveu? Para quem? Texto principal/ local e data).

(Jolibert, 1994)

 Para saber mais:



Agora que já estudamos sobre as estratégias de leitura e como elas podem se constituir a partir de um contexto real, vamos ver como ficou a Sequência Didática construída por vocês.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Título da aula: Cartas para você! (Será definida na turma conforme a escolha das crianças)	Finalidade: Conhecer o gênero textual carta e suas características e funções. Escrever uma carta coletiva para alguém conforme necessidade da turma. Escrever uma carta individual conforme necessidade pessoal com orientação da professora.
Ano: 2º ano (ensino fundamental)	Componentes curriculares: Língua portuguesa e história
Tempo estimado: 15 dias	Duração: 3 vezes na semana
Práticas de Linguagem Leitura/escuta Produção de texto Oralidade	Objeto do conhecimento: Estratégia de leitura Planejamento e revisão de texto Escrita colaborativa Leitura colaborativa Protocolo de leitura Construção do sistema alfabético Segmentação de palavras
Materiais utilizados: Cartolina branca, pincel permanente, chamequinho colorido, folha A4 lápis preto, lápis de cor, notebook.	

AVALIAÇÃO

- Interesse, participação e entrega das atividades de cada etapa no prazo determinado;
- Entrega das atividades com limpeza e letra compreensível;
- Envolvimento durante a produção da carta coletiva para o prefeito;
- Envolvimento durante a produção da carta individual.



1ª ETAPA - PRIMEIRA SEMANA

Levantar o conhecimento sobre a carta

- Perguntar para as crianças se já viram uma carta ou se já receberam de alguém
- Se já receberam, qual era o tema? Quem enviou?
- Vocês já viram os pais de vocês ou alguém que mora com vocês escrevendo ou recebendo uma carta?
- A professora irá mostrar alguns exemplos de cartas, das mais antigas às mais atuais e com elas fará um mural
- Mostrará quem fez esse papel de entregar cartas (carteiro) mas que também podemos receber cartas de outras pessoas: de um/a amigo/a, de um/a parente, de um/a vizinho/a.

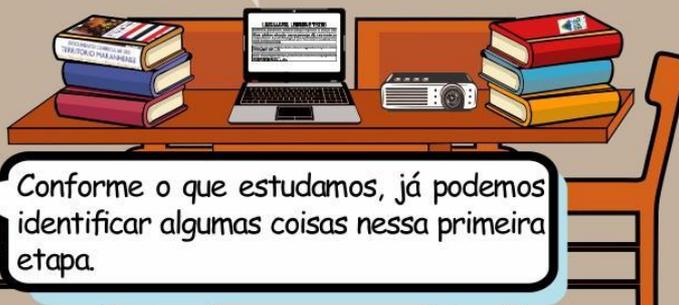
A professora fará uma pergunta: se você fosse escrever uma carta, escreveria pra quem? E o que escreveria na carta?

Em decorrência da necessidade de uma biblioteca na escola, as crianças decidem enviar uma carta ao Senhor Prefeito, pedindo que ele construa uma biblioteca e assim as crianças tenham oportunidade de explorar nesse espaço.

Caracterização/Contextualização

Houve contextualização?

Retomar o gênero carta e sua função e falar também no que é CARTA, para que serve e para quem escreve.



Conforme o que estudamos, já podemos identificar algumas coisas nessa primeira etapa.

2ª ETAPA - SEGUNDA SEMANA

- A professora vai mostrar uma carta em tamanho ampliado para as crianças e quais elementos não podem faltar numa carta - DATA, VOCATIVO, ASSUNTO E DESPEDIDA;
- Além disso falará sobre os tipos de carta que podem ser: carta pessoal, carta do leitor e carta aberta, os quais se subdividem de acordo com o conteúdo e a função;
- Perguntará se tem alguém que elas gostariam de enviar uma carta coletiva e vai lembrar do exemplo que deram na semana passada sobre enviar a carta ao prefeito da cidade.
- Início da escrita da carta no papel cartão;
- A professora será a escriba ou poderá chamar uma criança que já tem o domínio da escrita para escrever a carta que será construída por todos/as da sala;



A professora faz alguns questionamentos:

- Para quem vou escrever a carta?
- Quem vai escrever a carta?
- Qual será o endereço?
- Qual será a mensagem?
- Como devemos começar a carta?
- Como devemos terminar a carta?
- Todos concordam com a mensagem?
- Ela está clara?
- Agora vamos ler a carta para ver se falta algo e se ela está com sentido.
- Enquanto a professora faz a leitura do texto da carta, ela vai intensificando as orientações na segmentação do texto, mostrando no cartaz em exposição esses espaços que são necessários para a estrutura do texto. Também falará dos protocolos de leitura.
- A professora pede para alguma criança que já sabe ler fazer essa leitura e todos fazem a Revisão do Texto.
- Ao final, a professora terá a carta escrita à mão e também fará por e-mail (levará o computador para que as crianças vejam o processo de enviar o e-mail). A professora dará as ideias de como fazer um texto coerente e que alcance o objetivo das crianças. O que devemos escrever? Primeiro vamos relatar o problema e dizer porque é importante ter essa biblioteca aqui na escola e, também que já temos um local indicado para o funcionamento da biblioteca virtual.
- A professora informará que uma das formas do prefeito receber a carta é por e-mail, e daí eles aguardarão a resposta da equipe.

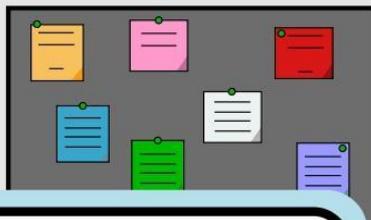


PROMOVER PRODUÇÃO DE SENTIDOS - depois que a criança produz ela entende seu significado e compreende o assunto. A professora promove isso por meio da releitura do texto em que as crianças verificaram se a mensagem fez sentido (Del Ré, Hilário, Vieira, 2021).

AMPLIAR O REPERTÓRIO DAS CRIANÇAS

Traz elementos novos para as crianças - DATA, VOCATIVO, ASSUNTO E DESPEDIDA.

 Para saber mais:



Nessa 2ª etapa da sequência didática, podemos perceber algumas características mais específicas que são necessárias para essa forma de organização do trabalho docente como: a compreensão da situação de comunicação do gênero escolhido, as características funcionais do texto, e a superestrutura textual, que corresponde a forma (Jolibert, Jacob, 2006, p. 202).



3ª ETAPA - TERCEIRA SEMANA

As crianças pensarão em alguém que já estão há um tempo sem ver e que gostariam de enviar uma carta.

- Vocês conhecem alguém para escrever essa carta? Alguém que esteja com saudades, que há um tempo não veem.
- Pensem na mensagem que escreverão. Como será? Vocês vão utilizar só a escrita ou farão algum desenho?
- Como começarão e terminarão a carta? O que utilizamos nesses espaços?
- Como farão a entrega da carta? Será pelos correios ou alguém fará a entrega?
- Hora de fazer a revisão da escrita: a professora irá revisar a escrita de cada criança, mas caso tenha alguma/s criança/s que possa auxiliá-la fará a escolha de algumas para desempenhar esse papel. As crianças que estiverem com sua escrita adequada já poderão reescrevê-la para deixar no ponto de enviar a carta.
- Para as crianças que ainda não conseguem fazer sozinhas farão a carta por meio de desenho, porém terão que registrar o seu nome e do remetente.
- A professora solicitará para as crianças, que se possível, pedirem para que o remetente lhe envie alguma resposta que poderá ser uma mensagem ou um desenho.
- Cada criança relatará como foi a entrega da sua carta e o que a pessoa lhe enviou como resposta.
- Ao final cada criança relatará como foi a experiência de terem escrito e enviado uma carta, se gostaram e se usariam em outra oportunidade.

REFERÊNCIA: BRASIL. Ministério de Educação. Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. <https://mundoeducacao.uol.com.br/redacao/carta.htm#:~:text=A%20carta%20%C3%A9%20um%20texto,%2C%20vocativo%2C%20assunto%20e%20despedida.>

Agora aqui na 3ª etapa de construção podemos destacar os elementos a seguir:



DIALOGIA E RELAÇÃO ENTRE OS TEXTOS

A professora traz a proposta de uma produção de texto coletiva (carta) para que as crianças se apropriem da sua estrutura e dos elementos que são essenciais. Em seguida propõe outra produção que dialoga com a primeira, porém de forma individual.

RECONSTRUÇÃO DA TEXTUALIDADE

Depois que as crianças discutiram sobre o que escreveram e se está tudo certo, chega a vez de (re) construir o seu próprio texto. O livro faz referência do que precisa ter no texto para não fugir de sua função. Dá espaço para a criatividade da criança

A LEITURA COMO PROCESSO, E NÃO COMO UM MERO PRODUTO DA DECODIFICAÇÃO

Durante a escrita da carta individual as crianças pensam e escolhem para quem vão escrever e se isso atende uma necessidade que a professora pontua. Faz o trabalho de revisão do texto com as crianças que já sabem escrever e dar uma possibilidade de escrita diferente para as que ainda não sabem, que é por meio do desenho.

Relação AUTOR – TEXTO – LEITOR Desenvolvendo a oralidade

No final da terceira etapa as crianças relatam por meio da fala como foi a experiência de escrever uma carta para alguém que há tempos não vem e delas terem o retorno dessa escrita pelo próprio destinatário. É uma forma de promover essa relação entre autor-texto-leitor (Jolibert; Jacob, 2006)









Entendi que LEITURA é dar sentido a algo que está escrito, é descobrir um significado a escrita, e principalmente, promover diálogo entre leitor e texto.

E para mim o que ficou bem evidente é que na Perspectiva Discursiva de Linguagem, o ensino de leitura faz sentido para as crianças à medida que a linguagem escrita é apresentada em contexto real de uso social.





CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das dificuldades encontradas com o ensino da leitura de crianças do 2º ano do ensino fundamental percebemos a necessidade que se faz por uma mudança de concepção e prática do ato de ler que atenda aos anseios das crianças enquanto sujeitos que possam ler compreensivamente. Para tanto trouxemos as concepções de linguagem, leitura e texto numa perspectiva discursiva por assim entender que esta possibilita um ensino da leitura de maneira contextualizada capaz de construir sujeitos leitores/as que vem no texto uma forma de interlocução.

É através do texto que a criança se relaciona com a linguagem do cotidiano, assim, é por meio dele que se constituirá como sujeito leitor que mantém relações de sentido consigo e com o outro. Considerando os gêneros textuais como a forma real que os textos se apresentam na sociedade, buscamos a sequência didática como forma de organização do trabalho docente que melhor atende as necessidades da perspectiva discursiva de linguagem, pois através dela podemos contextualizar o uso do gênero escolhido fazendo o levantamento dos conhecimentos prévio das crianças e dando sequência as etapas de construção e reconstrução do texto a partir de uma necessidade real dos sujeitos da interação.

Dessa forma é fundamental que o docente compreenda que:

- A língua é instrumento cultural e que somente pode ser aprendida pela criança se abordada em sala de aula de forma significativa em contextos reais de utilização.
- Que o ensino da leitura promova momentos que a criança possa registrar aquilo que pensa e deseja.
- A leitura deve ser entendida como uma atividade que envolve não a decifração de letras isoladas, mas a compreensão de todos os elementos que compõe um texto;
- A organização do processo de ensino da leitura deve partir de textos reais, expressando função dos textos, suas finalidades, características e usos sociais reais;
- É pela necessidade de ler para si e para o outro que as crianças vão experimentando os textos e constituindo os momentos de interlocução.
- Ensinar a leitura para crianças envolve a mobilização de conhecimentos por parte do/a professor/a, que envolvem, diferentes processos como: a organização de espaços, tempos e materiais adequados a realidade de atuação.

Esperamos que este Produto Educacional, por meio destas orientações metodológicas possam subsidiar o planejamento de situações do ensino da leitura, a partir da perspectiva discursiva de linguagem, em turmas do 2º ano do ensino fundamental. Este foi o movimento que nos propusemos a fazer, e esperamos que, de fato, se torne um instrumento reflexivo e orientador da prática docente.

REFERÊNCIAS:

ABREU, Marcia Martins de Oliveira. Alfabetização em quatro eixos: o contexto extratextual, a leitura, o texto gráfico e a palavra. São Carlos: Pedro & João editores, 2023.

ARENA, Dagoberto Buim. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUZA, Renata Junqueira (Org.). Ler e compreender: estratégias de leitura. – Campinas, SP: Mercado de letras, 2010.

BAKHTIN/VOLOVHÍNOV, M. Marxismo e Filosofia da linguagem. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12^ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAJARD, Élie. Eles leem mas não compreendem: onde está o equívoco? 1. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2021. BRASIL. Ministério de Educação. Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Ministério de Educação. Documento Curricular do Território Maranhense: para a Educação Infantil e o Ensino fundamental. 1. ed. Rio de Janeiro, RJ: FGV, 2019. 487 p.

CURTO, Luis Maruny; MORILLO, Maribel Ministrál; TEIXIDÓ, Manuel Miralles. Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler. 1. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000. vol. 1.

DEL RÉ, A.; HILÁRIO, R. N.; VIEIRA, A. J. A linguagem da criança na concepção dialógico-discursiva: retrospectiva e desafios teórico-metodológicos para o campo de Aquisição da Linguagem. Bakhtiniana: Rev. Estud. Discurso 16 (1) Jan-Mar 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2176-457348071>

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução de Gláís Sales Cordeiro e Roxane Rojo, Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DORETTO, Shirlei Aparecida; BELOTI, Adriana. Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem. Revista encontros de Vista, Recife, v. 8, n. 2, p. 89-102, jul./dez. 2011.

GERALDI, João W.(org.). O texto na sala de aula: leitura & produção. Cascavel, PR: Assoeste, 1984. KOCH, I. G. V. ELIAS, V. M. Ler e compreender os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2010. 3. ed. 7^ª reimpressão.

JOLIBERT, Josette; JACOB, Jeannette (orgs). Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2006.

JOLIBERT, Josette. Formando Crianças Leitoras. Tradução de Bruno C. Magne. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1994.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ALBUQUERQUE, Rielda Karyna. Por que trabalhar com sequências didáticas? In: FERREIRA, Andréa Tereza Brito; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs.). O fazer cotidiano na sala de aula: a organização do trabalho pedagógico no ensino da língua materna. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2012. p. 147-174.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. O texto na sala de aula: uma revolução conceitual na história do ensino de língua e literatura no Brasil. In: SILVA, Lilian Lopes Martin da; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida;

MORTATTI, Maria do Rosário Longo (orgs.). O texto na sala de aula: um clássico sobre o ensino de língua portuguesa. Campinas, SP: Autores associados, 2014. (Coleção Formação de Professores).

ORLANDI, Eni P. Discurso e leitura. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1996.

SANTOS, Janete Silva dos. Leitura numa perspectiva discursiva na formação docente: alguns questionamentos. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, SC, v. 12, n. 1, p. 129-153, jan./abr. 2012.

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

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

SOBRE A AUTORA



EDILENE DE JESUS FURTADO
FERREIRA VIEIRA

Possui graduação em Pedagogia (2007) e Letras- Inglês (2009) pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), mestranda em Educação pelo Programa de Pós graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica PPGEEB-UFMA, possui especialização em Docência da Educação Infantil pela Universidade Federal do Maranhão (2015), especialização em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano (2012). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em ensino da leitura escrita e formação docente-GELEF, da Universidade Federal do Maranhão. Atua como professora da Rede Municipal de Educação de São Luís (SEMED) e formadora do Pacto pela aprendizagem pela Secretaria de Educação do Estado do Maranhão. (SEDUC). Atua principalmente nas seguintes áreas: Alfabetização, Educação Infantil e formação de professores/as.

SOBRE A ORIENTADORA



PROFª DRª HERCÍLIA
DE MOURA VITURIANO

Possui graduação em Pedagogia - Universidade Estadual do Maranhão (1999); Mestrado em Educação - Universidade Federal do Ceará (2008) e doutorado em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2016). Atualmente é estatutária da Universidade Federal do Maranhão. Atua junto ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) no Departamento de Educação I e ainda como Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica/PPGEEB. Coordena o Grupo de Estudo e Pesquisa em Ensino da Leitura, Escrita e Formação Docente/GELEF. Desenvolve estudos nas seguintes áreas/campos: Formação de Professores (inicial e continuada); Formação de Formadores; Linguagem Escrita na Educação Infantil e Ensino da Leitura/Escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

ANEXOS

ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA A PESQUISA DE CAMPO



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



CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO

Prezado/a Senhor/a: **Ana Jéssica Barbosa Sousa**
Coordenadora dos Anos Iniciais da SEMED do Município da Raposa

Vimos por meio desta apresentar-lhe o/a estudante **EDILENE DE JESUS FURTADO FERREIRA VIEIRA** 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 N^o 2022107141 para desenvolver sua pesquisa de Mestrado intitulada: **“LEITURA, ATRIBUIÇÃO DE SENTIDOS E A PERSPECTIVA DISCURSIVA DE LINGUAGEM: implicações para a formação leitora de crianças do ensino fundamental em uma escola da rede municipal de Raposa-MA.”**

Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização da referida pesquisa em uma das unidades educacionais desta renomada rede de ensino, de modo que a referida 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 participantes envolvidos na pesquisa. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Colocamo-nos à disposição de Vossa Senhoria para quaisquer esclarecimentos.

São Luís, 09 de agosto de 2023.

Documento assinado digitalmente
gov.br VANJA MARIA DOMINICES COUTINHO FERREIRA
Data: 09/08/2023 14:54:56-0300
Verifique em <https://validar.rf.gov.br>

Profa Dra **Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes**
Coordenadora do PPGEEB/UFMA
Matricula SIAPE 1352588


Ana Jéssica Barbosa Sousa
Supervisora Pedagógica
22/08/23

ANEXO B – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título da Pesquisa: O ENSINO DA LEITURA E A PERSPECTIVA DISCURSIVA DE LINGUAGEM: Implicações para a formação leitora de crianças do 2º ano do ensino fundamental em uma escola municipal de Raposa-MA

Pesquisadora Responsável: Edilene de Jesus Furtado Ferreira Vieira

Orientadora: Hercília Maria de Moura Vituriano.
Período da pesquisa: outubro/ 2023 a junho/2024.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A Senhora professora está sendo convidada a participar de uma pesquisa. Por favor, leia este documento com bastante atenção antes de assiná-lo. Caso haja alguma palavra ou frase que a senhora não consiga entender, converse com a pesquisadora responsável pelo estudo ou com um membro da equipe desta pesquisa para esclarecê-los.

A proposta deste termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) é explicar tudo sobre a pesquisa e solicitar a sua permissão para participar da mesma.

O objetivo desta pesquisa é compreender como os pressupostos da perspectiva discursiva de linguagem, podem subsidiar o processo de organização de situações de ensino da leitura em turmas do 2º ano do ensino fundamental em uma escola da rede municipal de Raposa-MA, com finalidade de elaboração de um Caderno Didático de Orientações Metodológicas, para orientar o planejamento docente.

Se a Sra. aceitar participar da pesquisa, os procedimentos envolvidos em sua participação são os seguintes: autorizar que a pesquisadora observe suas aulas, especialmente no que se refere as práticas de leitura desenvolvidas com os estudantes do 2º ano do ensino fundamental; responder a entrevista narrativa seguindo os passos informados pela pesquisadora; participar das sessões reflexivas e; contribuir na construção do produto final.

A participação na pesquisa não trará benefícios diretos aos participantes, porém, contribuirá para o aumento do conhecimento sobre o assunto estudado, e, se aplicável, poderá beneficiar futuros estudantes.

Sua participação na pesquisa é totalmente voluntária, ou seja, não é obrigatória. Caso a Sra. decida não participar, ou ainda, desistir de participar e retirar seu consentimento durante a pesquisa, não haverá nenhum prejuízo ao vínculo institucional que você recebe ou possa vir a receber na instituição.

Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela sua participação na pesquisa e a Sra. não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos.

 Rubrica da pesquisadora (PPGEEB-UFMA)

 Rubrica da Professora colaboradora

Solicitamos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área da educação e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto, bem como em todas as fases da pesquisa.

É garantido a Sra. professora, o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que a Sra. queira saber antes, durante e depois da sua participação.

Caso a Sra. tenha dúvidas, poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável **Edilene de Jesus Furtado Ferreira Vieira**, pelo telefone (98) 98845-7175, e/ou pelo e-mail (edilenefurtado2000@gmail.com).

Esse Termo é assinado em duas vias, sendo uma para Professora colaboradora e a outra para as pesquisadoras.

Declaração de Consentimento

Concordo em participar do estudo intitulado **O ENSINO DA LEITURA E A PERSPECTIVA DISCURSIVA DE LINGUAGEM:** Implicações para a formação leitora de crianças do 2º ano do ensino fundamental em uma escola municipal de Raposa-MA.

<p style="text-align: center;">_____ Nome da professora colaboradora</p>	<p style="text-align: center;">Data: <u>09 / 10 / 23</u></p>
<p style="text-align: center;">_____ Assinatura da professora colaboradora</p>	<p style="text-align: center;">Data: <u>09 / 10 / 2023</u></p>

Eu, **Edilene de Jesus Furtado Ferreira Vieira**, declaro cumprir as exigências contidas neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

<p style="text-align: center;">_____ Edilene de Jesus Furtado Ferreira Vieira</p>	<p style="text-align: center;">Assinatura da Pesquisadora (PPGEEB-UFMA)</p>
--	---



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título da Pesquisa: O ENSINO DA LEITURA E A PERSPECTIVA DISCURSIVA DE LINGUAGEM: Implicações para a formação leitora de crianças do 2º ano do ensino fundamental em uma escola municipal de Raposa-MA

Pesquisadora Responsável: Edilene de Jesus Furtado Ferreira Vieira

Orientadora: Hercília Maria de Moura Vitoriano.
Período da pesquisa: outubro/ 2023 a junho/2024.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A Senhora professora está sendo convidada a participar de uma pesquisa. Por favor, leia este documento com bastante atenção antes de assiná-lo. Caso haja alguma palavra ou frase que a senhora não consiga entender, converse com a pesquisadora responsável pelo estudo ou com um membro da equipe desta pesquisa para esclarecê-los.

A proposta deste termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) é explicar tudo sobre a pesquisa e solicitar a sua permissão para participar da mesma.

O objetivo desta pesquisa é compreender como os pressupostos da perspectiva discursiva de linguagem, podem subsidiar o processo de organização de situações de ensino da leitura em turmas do 2º ano do ensino fundamental em uma escola da rede municipal de Raposa-MA, com finalidade de elaboração de um Caderno Didático de Orientações Metodológicas, para orientar o planejamento docente.

Se a Sra. aceitar participar da pesquisa, os procedimentos envolvidos em sua participação são os seguintes: autorizar que a pesquisadora observe suas aulas, especialmente no que se refere as práticas de leitura desenvolvidas com os estudantes do 2º ano do ensino fundamental; responder a entrevista narrativa seguindo os passos informados pela pesquisadora; participar das sessões reflexivas e, contribuir na construção do produto final.

A participação na pesquisa não trará benefícios diretos aos participantes, porém, contribuirá para o aumento do conhecimento sobre o assunto estudado, e, se aplicável, poderá beneficiar futuros estudantes.

Sua participação na pesquisa é totalmente voluntária ou seja, não é obrigatória. Caso a Sra. decida não participar, ou ainda, desistir de participar e retirar seu consentimento durante a pesquisa, não haverá nenhum prejuízo ao vínculo institucional que você recebe ou possa vir a receber na instituição.

Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela sua participação na pesquisa e a Sra. não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos.

Rubrica da Professora colaboradora

Rubrica da Pesquisadora (PPGEEB-UFMA)

Solicitamos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área da educação e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto, bem como em todas as fases da pesquisa.

É garantido a Sra. professora, o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que a Sra. queira saber antes, durante e depois da sua participação.

Caso a Sra. tenha dúvidas, poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável **Edilene de Jesus Furtado Ferreira Vieira**, pelo telefone **(98) 98845-7175**, e/ou pelo e-mail **(edilenefurtado2000@gmail.com)**.

Esse Termo é assinado em duas vias, sendo uma para Professora colaboradora e a outra para as pesquisadoras.

Declaração de Consentimento

Concordo em participar do estudo intitulado **O ENSINO DA LEITURA E A PERSPECTIVA DISCURSIVA DE LINGUAGEM:** Implicações para a formação leitora de crianças do 2º ano do ensino fundamental em uma escola municipal de Raposa-MA.

	Data: <u>05/10/2023</u>
Nome da professora colaboradora	
Assinatura da professora colaboradora	

Eu, **Edilene de Jesus Furtado Ferreira Vieira**, declaro cumprir as exigências contidas neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

	Data: <u>05/10/2023</u>
Edilene de Jesus Furtado Ferreira Vieira	
Assinatura da Pesquisadora (PPGEEB-UFMA)	

ANEXO C - NARRATIVAS DAS PROFESSORAS COLABORADORAS

1. Professora Sabela Cristina Verde Melo, me formei em Pedagogia em 2008. Iniciei no ciclo de alfabetização em 2010 em uma turma do 1º ano com 45 alunos, um desafio enorme, foi onde percebi que deveria me identificar e buscar atividades que priorizasse leitura. A aprendizagem de crianças e a descoberta pela leitura que me mobilizou a permanecer no ciclo. Já trabalho há mais de 10 anos nesta faixa etária.

2. Trabalho a leitura todos os dias iniciando com leitura para deleite, leitura dos textos do livro, leitura de palavras e frases.

3. Concepção de linguagem seja a língua falada, a leitura seja a compreensão do código e o texto seja a produção da linguagem. Uma está relacionada a outra.

4. Não uso nenhum método específico de leitura. Uso mais de um. Ajudam a identificar qual nível de leitura o aluno se encontra.

5) Primeiro exibimos o texto, retira as palavras-chaves significativas, identificar as vogais e consoantes, listar palavras com as consoantes.

6. Concordo, lero textos de diversos tipos de gêneros textuais, mais adequado para a realidade dos alunos. leitura, narração, conto, música.

7. Utilizo o DCTMA na organização do plano, pois ele consta no sistema GR8 do município.

8. Fazemos uso do DCTMA no plano de aula e no uso do livro didático. No processo de desenvolvimento de habilidades e competências para leitura de crianças de 2º ano.

Sua Sorete Pereira Gomes professora do 2º ano A da Escola U. S. Profª Maria Rosa Reis Trindade, localizada no município de Raposa. Iniciei como professora apenas com o magistério após me graduar em pedagogia, o que me levou a trabalhar com o ciclo de alfabetização foi onde me identifiquei, onde foi contribuir com o processo da leitura e escrita do aluno fazer com que o aluno descubra novos horizontes além da sua leitura de mundo, já trabalho há mais de dez anos. Desenvolvemos a leitura todos os dias iniciando sempre com leitura para deleite seguindo de diversas formas de texto, palavras e sílabas juntamente com a participação dos alunos.

Quanto a linguagem é a língua falada já a leitura é a compreensão do código e o texto e o entendimento, uma produção da linguagem, onde uma depende da outra, linguagem, leitura e textos.

Não uso método específico de leitura, uso mais de um onde ajudam a fazer que nível o aluno se encontra.

Geralmente inicio com o texto do convívio dele após palavra significativa do texto para o aluno e construção de frases concordando pois trabalho com diversos gêneros, sempre me preocupando com as realidades dos alunos, cantando narrando, conto.

Os documentos curriculares e estadual contido a rede do município segue e utilizo para meu planejamento.

Faço uso de algumas habilidades da BNCC e DCTMA buscando atividades que constam essas habilidades do referido documento levando o aluno a buscar novos textos, refletindo e interpretando o que foi lido e assim podendo o mesmo criar seu próprio texto.

ANEXO D – ATIVIDADES USADAS NA 2ª SESSÃO REFLEXIVA PARA APONTAR ELEMENTOS DA PERSPECTIVA DISCURSIVA

ATIVIDADE 1

Plano de Aula Diário- EXERCÍCIO NO CADERNO- PDF
 Série/Ano: **3º-4º e 5º ano** - Componente Curricular: Língua Portuguesa
 Habilidade da BNCC: **EF35LP21** -
 Unidade Temática: **INTERPRETAÇÃO DE TEXTO**

A CASA E O SEU DONO (Elias José)

Essa casa é de caco
 Quem mora nela é o macaco.
 Essa casa tão bonita
 Quem mora nela é a cabrita.
 Essa casa é de cimento
 Quem mora nela é o jumento.
 Essa casa é de telha
 Quem mora nela é a abelha.
 Essa casa é de lata
 Quem mora nela é a barata.
 Essa casa é elegante
 Quem mora nela é o elefante.
 E descobri de repente
 Que não falei em casa de gente.

Pinte no texto o nome dos animais que aparecem?
 Qual o assunto tratado? _____
 De que tipo de casa o autor não falou? _____
 Quem mora na casa elegante? _____
 O macaco mora na casa de? _____
 Separe as sílabas das palavras abaixo.
 Cabrita _____ Barata _____
 Jumento _____ Abelha _____

Pinte os personagens do texto

@ensinandocomcarinho

ATIVIDADE 2

NOME _____
 DATA ____/____/____

BILHETES

QUEM ASSINOU O BILHETE?

PARA QUEM ERA O BILHETE?

PORQUE FOI DEIXADO O BILHETE?

PARA QUE ESCRIVEMOS O BILHETE?

PORQUE É IMPORTANTE POR A DATA NO BILHETE?

ISRAELA KOTONA

ATIVIDADE 3

GÊNERO TEXTUAL: LISTA 

OBSERVE:

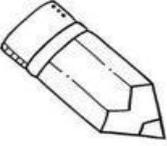


- ÓLEO
- ARROZ
- MACARRÃO
- FEIJÃO
- LEITE
- SABONETE

1- O TEXTO ACIMA É UMA:
A - LISTA ()
B - RECEITA ()
C - CARTA ()
D - POESIA ()

2 - EM QUAL SITUAÇÃO USAMOS O TEXTO ACIMA?

3 - AGORA FAÇA SEU PRÓPRIO TEXTO, PODE SER DE BRINQUEDOS FAVORITOS, CORES OU FRUTAS PREDILETAS.



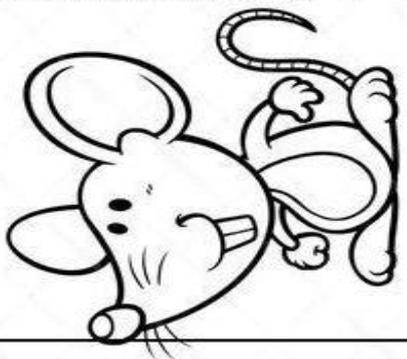
1 - _____
2 - _____
3 - _____
4 - _____
5 - _____

@PROFESSORANAYARAH

ATIVIDADE 4

LEITURA

A CASA DA DONA RATA
SÉRGIO CHIPARELLI



NA CASA DA DONA RATA
TEM UMA ENORME GOTEIRA.
QUANDO CHOVE, NINGUÉM DORME,
ACORDADO A NOITE INTEIRA.
A GOTEIRA É TÃO GRANDE
QUE MOLHA A SALA E A COZINHA,
QUARTO, BANHEIRO, DESPENSA
E MAIS DE VINTE RATINHAS.
DONA RATA CONTRATOU
UM RATÃO PARA O CONserto.
DE QUE ADIANTA EU SUBIR,
SE O TELHADO NÃO TEM JEITO?
NÃO TEM JEITO, SEU RATÃO
EXPLIQUE ENTÃO ESSE CASO.
SUA CASA, DONA RATA,
NÃO TEM TELHA NEM TELHADO.

RESPONDA:

1. A CASA DE DONA RATA MOLHA TODA QUANDO CHOVE. NA CASA DELA NÃO TEM _____

2. NA CASA DE DONA RATA TEM UMA ENORME GOTEIRA. EM LUGAR DA PALAVRA ENORME PODEMOS USAR A PALAVRA:
PEQUENA. (B) GRANDE. (C) SIMPLES. (D) COMPRIDA

3. UM OUTRO TÍTULO PARA O TEXTO PODERIA SER:
(A) A CASA QUE NINGUÉM DORME (B) O TAMANHO DA GOTEIRA DO TELHADO
(C) A CASA SEM TELHADO (D) O BARULHO DA GOTEIRA

4. POR O SEU RATÃO DISSSE QUE O TELHADO NÃO TINHA JEITO? _____

5. QUE PARTES DA CASA SÃO CITADAS NO TEXTO? _____

ATIVIDADE 5

RECEITA PARA O VERÃO

SUCO DE LIMÃO COM HORTELÃ



INGREDIENTES

- 4 LIMÕES.
- 5 COPOS DE ÁGUA.
- 1 LATA DE LEITE CONDENSADO.
- 3 FOLHAS DE HORTELÃ.

MODO DE PREPARAR

- ESPREMA OS LIMÕES.
- ACRESCENTE A ÁGUA, O LEITE CONDENSADO E AS FOLHAS DE HORTELÃ.
- DEPOIS, BATA TUDO NO LIQUIDIFICADOR E SIRVA. É UMA DELÍCIA!

1 Pinte as quantidades de ingredientes usados na receita do suco.



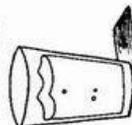
LIMÃO

--	--	--	--	--



HORTELÃ

--	--	--	--	--



ÁGUA

--	--	--	--	--



LEITE CONDENSADO

--	--	--	--	--

Atividade 1: Letra de Música

73

Letras D e T

Sabia que a aranha é personagem de uma cantiga popular?

Leia o texto a seguir.

Dona Aranha

A Dona Aranha

subiu pela parede

Veio a chuva forte

e a derrubou!

Já passou a chuva,

E o sol já vem surgindo

E a Dona Aranha

Continua subindo!

Domínio público.



1 Cante com os colegas, observando a melodia da cantiga.

2 Com a professora, recontem a história narrada na cantiga utilizando sombras projetadas. Imaginem como a chuva e o Sol podem ser representados.

3 Pensando na atitude da aranha, escreva as características que você daria a ela.

- persistente
- medrosa
- folgada
- destemida

4 Vamos escrever mais uma estrofe sobre a Dona Aranha. Como você completaria os novos versos a seguir?

Tecendo sua _____

Ela é _____!

E a Dona Aranha

_____!

Fonte: **ROCHA, Regina**. Braz. **Mundo de explorações** - língua portuguesa 2º ano. Carla da Silva Francisco, Isabel Pereira **Amançó**. 1 ed. São Paulo: Moderna 2021- (p.73-74).

5 Escreva as palavras que contêm as letras T e D na cantiga. _____

6 As palavras a seguir são comandos retirados de outros textos lidos. Ouça a leitura da professora e complete com as letras que faltam.

___ eixe

___ obre

___ race

___ ire

7 Reescreva as palavras da questão anterior usando letra cursiva.

8 Troque a letra D pela letra T e descubra novas palavras.

dia	<input type="text"/>	gado
dado	___	modo
durma	___	roda
bode	___	vendo

9 Leia as sílabas do quadro a seguir e cubra o traçado:

da	ta	da	ta	di	ti	de	te	du	tu
----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

a. Acrescente a letra **R** no meio e, depois, no final das sílabas do quadro, conforme exemplo:

dra	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
dra	___	___	___

b. Leia as sílabas do quadro acima.

c. Ouça a leitura da professora e complete as palavras com as sílabas que faltam.

<input type="text"/>	gã	em	ne	pala
e	dom	___	mó	ca
qua	mho	___	fêu	nada

Sabia que as cartas da imaginação podem se tornar uma divertida brincadeira? Em *Viviana Rainha do Pijama*, do escritor britânico Steve Webb, a personagem Viviana sabe muito bem disso. Observe a capa do livro e leia o texto a seguir.

Numa certa manhã Viviana acorda animada e se senta na cama.

Braços para cima, toca a espreguiçar,

então para um pouquinho e começa a pensar:

"Quando os animais vão pra cama dormir, que tipo de pijama costumam vestir?"

"You dar uma festa!", exclama Viviana.

"E quem vier com o pijama mais **animal** vai ganhar um prêmio sensacional!"

Pega seus papéis, canetas, lápis coloridos pra fazer convites e mandar aos amigos.

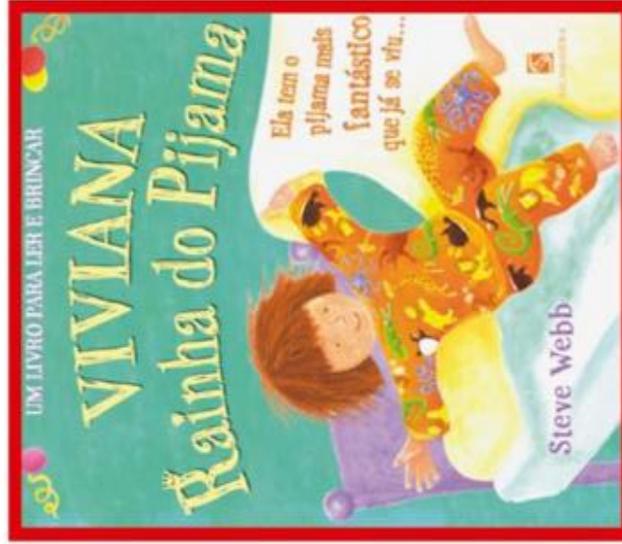
Checa os endereços no mapa direitinho.

Logo ela saberá, entre todos, qual

tem o pijama mais **animal**!

Steve Webb. *Viviana Rainha do Pijama*. Trad. Luciano Vieira Machado. São Paulo: Moderna, 2006. s/p.

Atividade 2: Carta Animal



Capa do livro *Viviana Rainha do Pijama*, de Steve Webb, Salamandra.

1 O que Viviana pretende fazer? Para quê?

2 Quem ela pretende convidar?

3 Para que ela "checa" endereços em um mapa?

Agora, você vai ler a carta-convite de Mariana e a carta-resposta do seu convidado.



Steve Webb. *Viviana Rainha do pijama*. Trad. Luciano Vieira Machado. São Paulo: Salamandra, 2006. s/p.

- 1 Para quem Viviana enviou essa carta-convite? Qual é o endereço utilizado?
- 2 Quem ela já convidou para a festa?
- 3 Como Viviana se despede na carta?

4 Circule o destinatário e a assinatura.

5 Levante hipóteses: o que significa P.S.? E as letras "XX" após a assinatura?

6 Agora leia a resposta do Urso.



Steve Webb. *Viviana Rainha do pijama*. Trad. Luciano Vieira Machado. São Paulo: Moderna, 2006. s/p.

Cara Viviana,

Quando chega o inverno, só hiberno

(Quer dizer, durmo, durmo sem parar).

Antes de começar meu mergulho no sono

Não faço outra coisa: como, como e como.

Mel é o que mais gosto, e ele sempre me espera.

Quando acordo pro café, já na primavera!

Meu pijama é muito doce, dormir nele faz bem.

Esse prêmio é meu, não tem pra ninguém!

Com afeto, Urso

XX

Atividade 4: Notícia/Jornal

The image shows the front page of the newspaper 'Jornal da Criança', issue 008, dated September 2020. The page features a large illustration of a tree with sunflowers at its base. The main headline is 'DIA DA ÁRVORE' (Tree Day), with a sub-headline: 'ELA NOS DÁ FLORES E FRUTOS O ANO INTEIRO. MESMO ASSIM, O HOMEM CONTINUA DESTROINDO AS FLORESTAS DO BRASIL.' (Page 3). Other news items include 'Tesorero perdido' (Lost treasure), 'Futebol' (Football), 'Aulas nos parques?' (Classes in parks?), and 'Dias da Amazônia' (Days of the Amazon). A small cartoon character is also present.

237

Texto & Linguagens

Primeira página de jornal

Juntamente com a professora, você vai analisar as partes que compõem a primeira página de um jornal infantil, que também pode ser chamada de capa.

1 Indique, na primeira página a seguir, cabeçalho, manchete, chamada principal, títulos e chamadas secundárias, imagem, fotografia, rodapé.

Pág.:
abreviação da palavra página.

This version of the newspaper page is identical to the one above, but it has several empty rectangular boxes and lines drawn over it. These are intended for students to label different components of the newspaper page, such as the headline, sub-headline, main image, and various news items.

Primeira página do *Jornal da Criança*, n. 008, edição de setembro de 2020.

Primeira página do *Jornal da Criança*, n. 008, edição de setembro de 2020.

Primeira página do *Jornal da Criança*, n. 008, edição de setembro de 2020.

238

- 2 Que informações há no cabeçalho? E no rodapé?
- 3 Como localizamos a manchete? Qual é sua relação com a imagem?
- 4 O que são os títulos e as chamadas secundárias?
- 5 Observe o termo **pág.** no final de todas as chamadas. O que ele indica?
- 6 Faça uma lista com os títulos secundários, copiando-os a seguir.
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- 7 Qual é a função da primeira página de um jornal?
- _____



Bloco de notas

Na capa de uma revista ou primeira página de um jornal, há **chamadas** com os resumos das principais matérias apresentadas. A **manchete**, porém, é a matéria mais importante de uma edição, por isso, é destacada com letras grandes, muitas vezes, acompanhada de imagem ou fotografia.

As notícias e reportagens são organizadas com **título** e parágrafos. Abaixo do título, pode ser inserida a **linha fina**, que pode ser uma frase curta ou até mesmo um parágrafo, no qual o repórter complementa as informações do título. Os **subtítulos** ou **inter-títulos** aparecem no meio de textos jornalísticos mais longos.

Fonte: **ROCHA, Regina**. Braz. **Mundo de explorações** - língua portuguesa 2º ano. Carla da Silva Francisco, Isabel Pereira **Amáncip.** 1 ed. São Paulo: Moderna 2021- (p. 237-238).

45

Letra, sílaba, palavra, frase

Atividade 5: Carta

Você leu carta, bilhete, cartão de aniversário e cartão-postal. Agora, que tal conhecer uma troca de cartas em formato musical? Leia o texto com a professora e indique as palavras que **rimam**.

O caramujo e a saúva

[...]

Caramujo que mora em Ubatuba

Escreveu uma cartinha pra saúva

A saúva respondeu com um desenho

Caramujo coforiu com muito empenho

Caramujo que mora em Ubatuba

Escreveu uma cartinha pra saúva

E assim, continuaram sem parar

Desenhando e ouvindo tchá-tchá-tchá

Na segunda desenharam um gavião

Na terça um jacaré com seu bocado

Na quarta foi um polvo de oito patas

Na quinta um canguru com três gravatas

Na sexta dois marrecos barulhentos

No sábado dois touros rabugentos

Domingo foi a vez do chimpanzé

Depois foi tudo igual de marcha a ré

[...]

Rita del Prado; Rodolfo Fito Hernández. Polimita y Chivo. Versão de Daniel Ayres e Mariana Pittier. O caramujo e a saúva. Intérprete: Badulaque. *In*: Badulaque.



Ritma:

repetição de sons iguais ou parecidos entre duas ou mais palavras. Em geral, ela acontece no final das palavras.

Baú musical

Badulaque é uma dupla de música infantil formada por Daniel Ayres e Julia Pittier. Eles trazem um repertório autoral que estimula curiosidade e criatividade, por meio de brincadeiras musicais, percussão corporal e outros recursos.

46

Observe uma frase escrita com base na letra da canção.

Caramujo escreveu uma cartinha pra saúva.

1 Coloque cada palavra da frase em um espaço.

Anote o número de palavras: _____

2 Coloque cada sílaba das palavras da frase em um espaço.

a. Anote o número de sílabas da:

- o palavra 1: _____
- o palavra 2: _____
- o palavra 3: _____
- o palavra 4: _____
- o palavra 5: _____
- o palavra 6: _____

b. Circule as letras vogais de cada sílaba.

3 Coloque cada letra das palavras da frase em um espaço.

Anote o número de letras da:

- palavra 1: _____
- palavra 2: _____
- palavra 3: _____
- palavra 4: _____
- palavra 5: _____

Fonte: **ROCHA, Regina**. Braz. **Mundo de explorações** - língua portuguesa 2º ano. Carla da Silva Francisco, Isabel Pereira Amapççp. 1 ed. São Paulo: Moderna 2021- (p. 45-47).



Bloco de notas

Cada parte pronunciada da palavra é uma sílaba. Na escrita, as palavras são separadas por um espaço. Na fala, para perceber onde começa e termina uma palavra, podemos prestar atenção no sentido e na sílaba mais forte. Uma frase pode ser formada por uma ou mais palavras, expressando uma mensagem, um sentido.

47

Agora, imagine que o caramujo e a saúva vão trocar cartões-postais. Faça no caderno um dos desenhos enviados na cartinha e crie uma mensagem.

Lembre-se de escolher quem será o remetente e quem será o destinatário. Se quiser, invente um endereço!



Corpo em movimento

Que tal conhecer a canção "O caramujo e a saúva" e organizar uma coreografia animada, imitando todos os bichos desenhados nas cartinhas? Vocês podem se inspirar no clipe da canção. A professora pode ajudar na pesquisa na internet. Ensaiem, cantem e se divirtam.

ANEXO F – SEQUÊNCIA DIDÁTICA CONSTRUÍDA PELAS PROFESSORAS COLABORADORAS NA 6ª SESSÃO

Sequência Didática	
Título da Sequência:	Finalidade: estabelecer comunicação entre a comunidade escolar e o profeto
Ano:	Componentes curriculares: Língua Portuguesa
Tempo estimado:	Duração: 45min
Objetos do conhecimento:	
<ul style="list-style-type: none"> * Desenvolver a leitura e escrita; * Reconhecer o gênero textual "carta"; * Conhecer e identificar as características dos elementos da carta; * Analisar a função da carta no contexto social. 	
Práticas de Linguagem	habilidades
<ul style="list-style-type: none"> * Leitura; * Oralidade; * Produção textual * Análise linguística 	<p>EF02LP13: Planejar e produzir cartas, em meio...</p> <p>EF12LP04: ler e compreender em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor</p> <p>EF02LP08: Sugestões coerentemente as palavras as frases e textos.</p>

<p>Desenvolvimento 1ª etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> * Expor os elementos da carta, levantando algumas hipóteses sobre o conteúdo. <p>Sondagem:</p> <p>Sabe o que é carta? conhece algo semelhante? (e-mail) já recebeu uma carta?</p> <p>Organização da turma:</p> <p>organizar a turma em círculos para melhor interação</p>	<p>2ª etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> * Apresentar o gênero textual "carta" por meio de um cartaz; em meio de conversa informal; * provocar questionamentos: O que é carta? conhece algo semelhante? já recebeu uma carta? conhece algo semelhante a carta? (e-mail) * Organizar a turma em círculo para melhor interação.
	2

Sequência Didática	
Título da Sequência: Notícia de Raposa	Finalidade: Explorar e identificar as características do gênero notícia.
Ano: 2º ano	Componentes curriculares: Língua Portuguesa e História
Tempo estimado: 15 dias	Duração:
Objetos do conhecimento: - Língua Portuguesa: gênero textual notícia, leitura, interpretação de texto. - História: Organizações e estrutura da escola.	
Práticas de Linguagem	habilidades
leitura / escrita	EF15LP01 - Compreender a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente e em diferentes mídias. EF15LP02 - Estabelecer expectativas em relação aos textos que vai ler, apoiar-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e um universo temático.

3ª etapa	
* Produzir uma carta solitária, onde todos deverão participar, e o professor fazendo a escrita, levando em considerações: os elementos, introdução, remete, assunto, destinação.	
R	<p>Avaliação:</p> <p>Será feita durante as aulas, se desmoldarem as habilidades de escrita, leitura e identificação dos elementos que compõem o carta.</p> <p>Produto final: Produção de uma "carta"</p>
Referência:	
<p>Material Adaptado: Pacto nacional pela alfabetização na idade certa : planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento : projetos didáticos e sequências didáticas : ano 01, unidade 06 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.- Brasília : MEC, SEB, 2012.</p>	
3	

Desenvolvimento 1ª etapa

1ª dia: Apresentação da notícia.

Sondagem:

- Serão alunos conhecem o Colégio Militar.
- Apresentar imagem da escola.

Organização da turma:

Coletivo

2ª etapa

- Leitura da notícia
- Explorar as características do gênero notícia.
- De forma coletiva.