UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso

Carlos Alberto Reyes Maldonado

PROFLETRAS

Rede Nacional

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS
Av. Santos Dumont - s/n - Bloco do Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Linguagem
Cidade Universitária - Bairro DNER - CEP 78.200-00 - Cáceres-MT
Tel. (65) 3224-1307

UNEMAT PROFLETRAS MESTRADO

UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso

Carlos Alberto Reyes Maldonado

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

PROFLETRAS

Rede Nacional

UNIDADE CÁCERES

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

LUCIANA ALVES DA PAZ SILVA

UMA PROPOSTA SIGNIFICATIVA DE LEITURA E ESCRITA PARA O 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I

CÁCERES–MT
2023

LUCIANA ALVES DA PAZ SILVA

UMA PROPOSTA SIGNIFICATIVA DE LEITURA E ESCRITA PARA O 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), para a obtenção do título de mestra em Letras, sob a orientação da Prof.ª Dra. Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

CÁCERES–MT
2023

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

SILVA, Luciana Alves da Paz.
S586u Uma Proposta Significativa de Leitura e Escrita para o 3º Ano do Ensino Fundamental I / Luciana Alves da Paz Silva – Cáceres, 2023.
222 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Profissional) Profletras, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2023.
Orientador: Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa

1. Leitura. 2. Escrita. 3. Práticas Sociais. 4. Generos Textuais. 5. Sujeito Leitor e Escritor. I. Luciana Alves da Paz Silva. II. Uma Proposta Significativa de Leitura e Escrita para o 3º Ano do Ensino Fundamental I.

CDU 801

LUCIANA ALVES DA PAZ SILVA

UMA PROPOSTA SIGNIFICATIVA DE LEITURA E ESCRITA PARA O 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I

BANCA EXAMINADORA
PARTICIPAÇÃO DE FORMA VIRTUAL

Prof.ª Dra. Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa (Unemat)
ORIENTADORA

Prof. Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa (USP)
AVALIADOR

Prof.ª Dra. Nilce Maria da Silva (Unemat)
AVALIADORA

APROVADA EM 24/08/2023

Ao meu esposo, Nicodemo Moreno.

Aos meus filhos, Higor e Bianca.

À minha querida família.

AGRADECIMENTOS

A gratidão é um dos sentimentos mais nobres que devemos cultivar. Sei que há sempre o que agradecer, pelo que se faz e pelo que se recebe.

Agradeço a Deus, Aquele que renova as minhas forças e me sustenta a cada dia, transmitindo seu amor incondicional, com sua fiel presença.

Agradeço à minha orientadora, Prof.ª Dra. Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa, que aceitou orientar esta dissertação, por dedicar o seu tempo à minha pesquisa, por compartilhar comigo os seus conhecimentos acadêmicos, indicando o caminho em meio às minhas dificuldades; pelos seus conselhos e, em especial, pela humanidade e parceria até aqui.

Agradeço ao meu esposo, meu companheiro de vida, Nicodemo Moreno, que, com seu imensurável amor, incentiva-me a ser uma pessoa melhor a cada dia; por acreditar na minha capacidade, por se aventurar em meus sonhos e por ser o meu maior exemplo de superação.

Agradeço aos meus filhos, Higor e Bianca, por serem a minha herança, com a certeza de que, embora tenham saído de mim, nesta jornada da vida, não são meus, mas estão comigo, como presentes dados pelo Senhor. Sou grata pela paciência e pelo incentivo. Ao perdoarem as minhas ausências, vocês me ensinaram a seguir em frente.

Agradeço aos meus pais, Claudemiro e Maria, por serem sempre presentes, exemplos de vida e incentivadores dos meus sonhos.

Agradeço aos meus irmãos, Lucimar, Lindomar, Leandro, Eder, Lucilene e Thaís Caroline, pela cumplicidade e hombridade nos dias difíceis.

Agradeço à tia Bê, pela qual tenho imenso carinho, apreço e orgulho, por ser minha mentora no início da carreira como alfabetizadora; pelo fato de desejar este mestrado antes mesmo de ser gerado o desejo em meu coração, e por ter deixado a sua casa para ser o meu suporte.

Agradeço às minhas colegas da Turma 6, pelos vínculos construídos e pelas trocas de experiências e conhecimento.

Agradeço às meninas do Quarteto Fantástico: Auleni, Célia e Rosângela, pela amizade e parceria firmada, trocando não só as experiências e angústias do processo de escrita como também as alegrias. Auleni e Rosângela, vocês são um presente que levo para a vida.

Agradeço ao Prof. Dr. Manoel Luiz Corrêa Gonçalves, por aceitar participar da banca, pela leitura cuidadosa e pelas valiosas contribuições acerca do aprimoramento do nosso trabalho.

Agradeço à Prof.ª Dra. Nilce Maria da Silva, por aceitar participar da banca e fazer contribuições tão significativas.

Agradeço à Prof.ª Dra. Maristela Cury Sarian, coordenadora do mestrado, pelo brilhante profissionalismo na condução do programa e na sala de aula como professora do curso.

Agradeço a todos os professores da Turma 6 do ProfLetras/Cáceres, pelos quais manifesto minha profunda admiração por tanto conhecimento acerca das disciplinas trabalhadas.

Agradeço à equipe da Escola Estadual Rodolfo Augusto Trechaud e Curvo, pelo apoio.

Agradeço aos meus alunos, sujeitos inspiradores do nosso aprendizado e de nossa pesquisa.

Agradeço à Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC–MT), pela oportunidade de avançar em minha formação acadêmica e profissional, e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro para a realização da pesquisa.

Enfim, agradeço a todos que estiveram presentes nesta caminhada.

A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. [...] o leitor é um caçador que percorre terras alheias. Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum – ou ao menos totalmente – o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores. Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem (CHARTIER, 1998).

RESUMO

O presente trabalho, vinculado ao Mestrado Profissional em Letras, da Universidade do Estado de Mato Grosso, câmpus de Cáceres, é resultado de um projeto que surgiu como interventivo, mas, em decorrência da pandemia da Covid-19, que assolou todo o planeta nos anos 2020 e 2021, passou por ressignificações, tornando-se um projeto propositivo, devido à inviabilidade de execução com os alunos no espaço escolar. Nossos referenciais teóricos-metodológicos se ancoraram em estudos e pesquisas sobre o ensino da leitura e da escrita, particularmente a fonologia, a linguística textual e gêneros textuais, tendo, como aportes principais: Cagliari (1997, 1998, 2009), Soares (2003, 2004, 2020), Kleiman (1995, 2002, 2005), Geraldi (2003, 2006, 2008), Martins (2007), Matêncio (1994, 2003), Silva (1993, 2004, 2011), Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997), Abaurre (2012), Menegassi (1998, 2013), Antunes (2003, 2009), Koch e Elias (2014), Marcuschi (2002, 2005, 2008), entre outros. Como objetivo principal, propomos a elaboração de um caderno constituído por atividades práticas significativas de leitura e de escrita destinado aos professores dos alunos do 3º ano do ensino fundamental I, por meio de alguns gêneros textuais. E, para tanto, foram delineados os seguintes objetivos específicos: ressignificar as atividades que envolvem leitura e produção de textos em sala de aula, associando os atos de ler e escrever às informações coerentes das vivências dos alunos; compreender a importância dos gêneros textuais nas situações comunicativas, relacionando-os com as funções sociais; e possibilitar aos alunos condições para que adquiram habilidades de linguagem em diferentes situações de aprendizagem, dentro e fora da escola. Neste sentido, foi proposto um caderno de atividades, pautado em práticas de leitura de textos diversos, pesquisa em bibliotecas e laboratório de informática, realização de oficinas, rodas de conversa, música, aulas de campo, produção e reescrita textual, intrinsicamente relacionadas às funções sociais, levando o professor a se desafiar no ato de pensar, planejar e desenvolver ações significativas para a formação do aluno leitor e produtor. Para a elaboração das atividades, foram apresentados caminhos para que o aluno pudesse compreender e ressignificar o ato de ler e escrever, em diferentes situações comunicativas de aprendizagem, dentro da temática apresentada, mediante a escolha de temas que emergiram da prática cotidiana, diante dos desafios enfrentados pelos alunos em relação à leitura e escrita. Como resultado, tem-se um produto educacional voltado à transformação do aluno em um leitor e

escritor em amplo desenvolvimento, por meio de atividades que propiciam e solidificam os conhecimentos adquiridos acerca da língua, concluindo-se pela efetividade da proposta como ferramenta para o desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos nas aulas de língua portuguesa.

Palavras-chave: leitura; escrita; práticas sociais; gêneros textuais; sujeito leitor.

ABSTRACT

This work, linked to the Professional Master's Degree in Languages at the State University of Mato Grosso, Campus de Cáceres, is the result of a project that emerged as interventional, but, as a result of the covid-19 pandemic that hit the entire planet in 2020 and 2021, underwent resignifications, becoming a propositional project, due to the impossibility of executing it with students in the school space. Our theoretical and methodological references were anchored in studies and research on the teaching of reading and writing, particularly phonology, textual linguistics and textual genres, having as main contributions: Cagliari (1997, 1998, 2009), Soares (2003, 2004, 2020), Kleiman (1995, 2002, 2005), Geraldi (2003, 2006, 2008), Martins (2007), Matêncio (1994, 2003), Silva (1993, 2004, 2011), Abaurre, Fiad and Mayrink-Sabinson (1997), Abaurre (2012), Menegassi (1998, 2013), Antunes (2003, 2009), Koch and Elias (2014), Marcuschi (2002, 2005, 2008), among others. Our main objective is to elaboration a booklet of practical, meaningful reading and writing activities for teachers of students in the third year of elementary school, using some textual genres. In order to achieve this, the following specific objectives have been outlined: to give new meaning to the activities of reading and producing texts in the classroom, consolidating the acts of reading and writing with coherent information from the students' experiences; to understand the importance of textual genres in communicative situations, relating them to social functions, and to enable students to acquire language skills in different learning situations, both inside and outside school. To this end, a series of activities was proposed, based on practices of reading different texts, research in libraries and computer labs, workshops, conversation circles, music, field classes, textual production and rewriting, intrinsically related to social functions, leading the teacher to challenge himself in the act of thinking, planning and developing meaningful actions for the formation of the student readers and producers. The activities were designed so that students can understand and give new meaning to the act of reading and writing, in different communicative learning situations, within the theme presented, by choosing themes that emerged from everyday practice, given the challenges face by students in relation to reading and writing. The result is an educational product aimed at transforming the student into a fully developed reader and writer, through activities that promote and consolidate the knowledge acquired about the language, concluding that the proposal is effective as a tool for developing

students' skills and competences in Portuguese language teaching.

.

Keywords: reading; writing; social practices; textual genres; reader subject.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Cuiabá na chegada dos bandeirantes.....22
Figura 2 - Cuiabá atualmente.....24
Figura 3 - Mapa do bairro Residencial Paiaguás.....25
Figura 4 - Escola Estadual Rodolfo Augusto Trechaud e Curvo 27
Figura 5 - Resultados e metas para os anos iniciais 29
Figura 6 - Resultados e metas para os anos finais 30
Figura 7 - Quadro do Ciclo de Formação Humana.....31
Figura 8 - Biblioteca da escola.....41
Figura 9 - Espaço integrador.....41
Figura 10 - Recorte do caderno de atividades – Atividade 1 – Apresentação da proposta aos pais/responsáveis pelos alunos 93
Figura 11 - Recorte do caderno de atividades – Atividade 1 – Apresentação do trabalho com o Termo de Assentimento 94
Figura 12 - Recorte do caderno de atividades – Atividade 2 – Diagnóstico de leitura dos alunos 96
Figura 13 - Recorte do caderno de atividades – Atividade 3 – Proposta de apresentação de três textos de diferentes gêneros.....98
Figura 14 - Recorte do caderno de atividades – Atividade 3 – Proposta de apresentação de três textos de diferentes gêneros.....99
Figura 15 - Recorte do caderno de atividades – Atividade 3 – Explicação sobre gêneros textuais 105
Figura 16 - Recorte do caderno de atividades – Atividade 3 – Exemplos de gêneros textuais 105
Figura 17 - Recorte do caderno de atividades – Atividade 3 – Proposta para apresentar a leitura de diferentes textos 107
Figura 18 - Roteiro para visita à biblioteca escolar.....109
Figura 19 - Leitura individual e troca de impressões 110
Figura 20 - Recorte do caderno de atividades – Atividade 6 – Proposta para identificar o gosto musical dos alunos.....115
Figura 21 - Recorte do caderno de atividades – Atividade 6 – Resultado do levantamento sobre gosto musical de uma turma de 3º ano do ensino fundamental I 116

Figura 22 - Recorte do caderno de atividades – Atividade 6 – Proposta de atividade com o gênero música 117
Figura 23 - Proposta de realização de um sarau 118
Figura 24 - Proposta de atividade para conhecer os pontos turísticos da cidade de Cuiabá 121
Figura 25 - Pontos turísticos de Cuiabá 124
Figura 26 - Orientação para pesquisa no laboratório de informática e discussão dos resultados 126
Figura 27 - Vídeos sobre o Parque das Águas 127
Figura 28 - Preparação da aula de campo 129
Figura 29 - Roteiro para a produção de pequenos vídeos 132
Figura 30 - Apresentação e socialização das produções audiovisuais 134
Figura 31 - Proposta de investigação e pesquisa 137
Figura 32 - Centro Cultural SESC Arsenal 139
Figura 33 - Proposta de relato oral 140
Figura 34 - Proposta de refacção textual 145

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 16

1 UM OLHAR SOBRE O CENÁRIO E OS SUJEITOS DA PESQUISA 21

1.1 Um breve histórico da cidade de Cuiabá–MT 21

1.2 O bairro Residencial Paiaguás 25

1.3 A Escola Estadual Rodolfo Augusto Trechaud e Curvo 26

1.4 O lugar da biblioteca na Escola Rodolfo Augusto Trechaud e Curvo ... 37

1.5 A turma do 3º ano A da Escola Estadual Rodolfo Augusto Trechaud e Curvo 43

2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS 46

2.1 Algumas reflexões no caminho da escrita 47

2.2 Do interventivo ao propositivo: um novo caminho desponta 52

2.3 Concepções de leitura e escrita: fundamentando a proposta 54

2.3.1 Algumas considerações sobre refacção textual 77

2.4 Gêneros textuais: breve contextualização 82

3 A TESSITURA DO PERCURSO METODOLÓGICO: UM OLHAR PARA AS ATIVIDADES PROPOSTAS 87

3.1 Descrevendo a proposta 88

3.2 Unidade I – Construção do perfil da turma 90

3.2.1 Apresentação do projeto 90

3.2.2 Diagnóstico de leitura 94

3.2.3 Noções básicas sobre gêneros textuais 103

3.3 Unidade II – Biblioteca: uma porta de acesso ao conhecimento 108

3.3.1 Um espaço motivador para leitura na esfera social cotidiana do aluno 108

3.3.2 Leitura musical 113

3.4 Unidade III – Pesquisando para conhecer 120

3.4.1 Apresentação de alguns pontos turísticos da cidade de Cuiabá 120

3.4.2 Conhecendo o Parque das Águas 125

3.4.3 Leitura e produção de diferentes materiais 130

3.4.4 Centro Cultural SESC Arsenal: um lugar de memórias 135

3.4.5 Produção escrita de textos espontâneos 140

3.4.6 Refacção textual: um processo dinâmico 144

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS 148

REFERÊNCIAS.....154
APÊNDICE A – CRONOGRAMA DE ATIVIDADES.....161
APÊNDICE B – CADERNO DE ATIVIDADES.....165

INTRODUÇÃO

É preciso dizer que, antes mesmo de apresentar este estudo, ele foi escrito na primeira pessoa do plural, salvo estes primeiros parágrafos e algumas passagens ao longo do texto, nas quais se fez necessário o uso na primeira pessoa do singular. Mesmo com todo o meu envolvimento individual na construção desta dissertação, fui acompanhada, o tempo todo, por outras pessoas e por outros dizeres. Reforço minha fala ao afirmar que não se tratou de uma construção solitária, mas de um processo de construção coletiva, em que várias vozes podem ser notadas ao longo deste trabalho.

O meu caminhar na educação se iniciou em 1998, em nível de magistério, quando assumi a minha primeira turma. Depois, fiz o curso de Letras, ofertado pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), câmpus de Pontes e Lacerda–MT. Em 2000, assumi um cargo de concurso público como professora efetiva do estado de Mato Grosso. A certeza da escolha pela educação foi sendo vivenciada a cada passo que trilhava. Atualmente, trabalho na Escola Estadual Rodolfo Augusto Trechaud e Curvo, no bairro Residencial Paiaguás, na cidade de Cuiabá, capital do estado de Mato Grosso, com uma turma de 4º ano do ensino fundamental I.

Rememorando minha história, posso dizer que, ao longo de mais de vinte anos trabalhando na educação pública de Mato Grosso, vivenciei experiências significativas, que colaboraram para o meu crescimento profissional. No entanto, observo que são vários os desafios enfrentados por nós, professores, e tentamos, de alguma forma, alcançar êxito nessa jornada.

Como professora, pude refletir sobre a minha prática docente e buscar respostas aos vários questionamentos que surgiam no decorrer do exercício da docência. Nesse sentido, resolvi me inscrever para o processo seletivo do Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), ofertado pela Unemat (unidade de Cáceres), no qual tive o privilégio de ser aprovada na terceira tentativa. Posso dizer que, no mestrado, pude repensar o meu fazer pedagógico e crescer profissionalmente.

Assim sendo, a experiência vivenciada tem sido muito válida, pois possibilitou rever minha carreira a partir de conceitos já existentes, que precisavam ser repensados e alterados. Essas mudanças vão ao encontro do principal objetivo do ProfLetras: “capacitar professores de língua portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental, contribuindo, assim, para a melhoria da qualidade do ensino

em nosso país[1]".

O que me motivou a realizar este trabalho foi a dificuldade que a maioria dos alunos apresenta em leitura e escrita, considerando que alguns ainda estão em processo de aquisição, e a crença de que, levando atividades diversificadas para a sala de aula, podemos contribuir para um melhor desempenho do aluno.

Este trabalho se inscreve em estudos oriundos da linguística, especificamente da fonologia e da linguística textual, cujas bases teóricas metodológicas visam o aperfeiçoamento da leitura e escrita de alunos na qualidade de sujeitos leitores/escritores, bem como para práticas pedagógicas voltadas à formação do aluno leitor e produtor, tais como: Abaurre (2012), Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997), Antunes (2003, 2009), Cagliari (1997,1998, 2009), Geraldi (2003, 2006, 2008), Kleiman (1995, 2002, 2005), Koch e Elias (2014), Marcuschi (2002, 2008), Martins (2007), Matêncio (1994, 2003), Menegassi (1998, 2013), Silva (1993, 2004, 2011), Soares (2003, 2004, 2020), dentre outros, que têm como objetivo conciliar a prática e a reflexão sobre aspectos de leitura, escrita e ensino.

Trabalhar com o aluno a partir do projeto de intervenção foi um basilar essencial para o avanço em minha prática pedagógica, no entanto houve uma mudança importante sobre o projeto. Devido às condições que vivíamos no momento, deixou de ser interventivo presencial e, com as devidas adaptações sugeridas, tornou-se interventivo remoto ou propositivo, em razão da crise sanitária provocada pela rápida propagação do coronavírus SARS-CoV-2 (Covid-19), que levou o mundo inteiro a adotar medidas preventivas de isolamento social.

Diante desse contexto, as escolas foram fechadas sem previsão de retorno. Para dar legalidade a essa mudança, foi aprovada a Resolução n.º 003/2020, de 2 de junho de 2020, do Conselho Gestor da Coordenação Nacional do Programa de Mestrado Profissional em Letras, que definiu normas e autorizou o desenvolvimento dos trabalhos de intervenção para a conclusão do curso da sexta turma do programa. Logo, a palavra de ordem que ficou para todos nós foi: reinventar e criar possibilidades.

O enfoque principal desta dissertação se concentra em leitura e escrita a partir do trabalho com textos de diferentes gêneros, dentro e fora do espaço escolar,

---

[1] Trecho do texto de apresentação do ProfLetras, publicado no portal da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), câmpus de Cáceres. Disponível em: http://portal.unemat.br/profletras-caceres. Acesso em: 15 mar. 2021.

estimulando o interesse e a participação efetiva dos alunos pela leitura.

Em consonância com essa ideia, procuramos elaborar atividades cujos aspectos pudessem contribuir para o desenvolvimento do sujeito leitor, que serão apresentadas no caderno de atividades anexo a esta dissertação. Trata-se de algumas propostas de atividades de leituras individuais ou coletivas, socialização de descobertas, reflexões sobre os temas trabalhados e desenvolvimento de olhares mais apurados para interpretar e escrever seus próprios textos, os quais o professor poderá utilizar em sala de aula com seus alunos.

Tendo em vista esses aspectos e propostas de leitura e de escrita, esta pesquisa tem como objetivo principal a elaboração de um caderno constituído por atividades práticas significativas de leitura e de escrita destinado aos professores dos alunos do 3º ano do ensino fundamental I, por meio de alguns gêneros textuais. Os objetivos específicos são: a) ressignificar as atividades que envolvem leitura e produção de textos em sala de aula, ligando os atos de ler e escrever às informações coerentes das vivências dos alunos; b) compreender a importância dos gêneros textuais nas situações comunicativas, relacionando-as com as funções sociais; e c) proporcionar aos alunos condições para que adquiram habilidades de linguagem em diferentes situações de aprendizagem, dentro e fora da escola.

Para entender a significação da leitura e da escrita, buscamos aprimorar o conceito de que a leitura é uma condição necessária para preparar o aluno, dando-lhe vez e voz e, assim, tornando-o sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem.

A prática da escrita por parte da criança, em especial, dos alunos das séries iniciais, deve ser uma constante no planejamento e nas atividades recorrentes dessa área, que pode ajudar bastante a formar bons “escritores”, com capacidade de se expressarem com coerência e sem inibição.

Tal tarefa deve ser cultivada principalmente no âmbito escolar e, por esse motivo, é um grande desafio, tendo em vista que uma escrita coerente e coesa é mais do que necessária, por se tratar de um dos mecanismos mais cobrados em diversas ciências, fazendo com que o exercício da escrita seja usado das mais variadas formas.

A escrita é, portanto, parte integrante da vida da criança e, por meio dela, ocorre uma comunicação entre aprendizado e cotidiano, revelando, dessa forma, a sua importância como fator cognitivo, concedendo ao estudante a capacidade de estabelecer correlações com a realidade de forma crítica.

Com a aplicação do projeto de intervenção que emergiu desta pesquisa,

esperamos alcançar resultados positivos ao propiciar aos alunos o aprimoramento da leitura/escrita e de suas práticas, dando condições para participarem mais ativamente das práticas sociais de leitura e de escrita da sociedade. Logo, devemos inovar as condições de acesso ao conhecimento para que o aluno se torne leitor proficiente e, consequentemente, um escritor crítico.

Nesse contexto, as propostas de atividades sugeridas são compostas de aulas expositivas; leituras de diferentes textos, impressos e digitais; pesquisas; exibição de pequenos vídeos; imagens; aula na biblioteca e aula de campo no Parque das Águas bem como SESC Arsenal, com explicações detalhadas sobre cada item, com o propósito de envolver ludicamente o aluno na busca do conhecimento por meio de atividades que favoreçam a sua constante evolução.

Dessa forma, buscamos propor atividades diferenciadas, visando a uma prática de leitura e escrita significativa. Além disso, outro fator sobre o qual refletimos, por ser fundamental para a aprendizagem do aluno, foi considerar sua história de leitura, a escrita e a vivência de diversas práxis de linguagem na sociedade em que estão inseridos e que podem ser valorizadas pela escola. Assim, levar o aluno a adquirir maturidade leitora e escritora é um excelente proponente a ser alcançado com as práticas pedagógicas, quando bem trabalhadas em sala de aula pelo professor mediador.

Ao optarmos pelo trabalho propositivo, preparamos materiais (Apêndice B) para serem divulgados em formato *e-book* e impresso, com sugestões possíveis de serem aplicadas em sala de aula. Para tanto, dividimos o nosso trabalho em três unidades: Unidade I – Construção do perfil da turma; Unidade II – Biblioteca, uma porta de acesso ao conhecimento; e Unidade III – Pesquisando para conhecer.

Para dar visibilidade ao processo de constituição da nossa pesquisa, estruturamos a dissertação em três capítulos.

No Capítulo 1, apresentamos um breve olhar sobre a história da cidade de Cuiabá e do bairro Residencial Paiaguás, o contexto da Escola Rodolfo Augusto Trechaud e Curvo, a biblioteca e a turma participante, que serviu de base para a idealização das atividades desenvolvidas.

No Capítulo 2, discorremos brevemente sobre o meu caminhar como professora e explicamos a nossa prática pedagógica, além de relatar como chegamos ao recorte para desenvolver este trabalho. Apresentamos, também, a fundamentação teórica que alicerçou o nosso trabalho e as estratégias que estruturaram a

metodologia da proposta. Por fim, descrevemos, de forma sucinta, a mudança de natureza que ocorreu em nosso projeto de intervenção.

No Capítulo 3, expomos e analisamos as atividades de leitura e escrita propostas aos professores para serem trabalhadas com os alunos em diferentes espaços. Para efeito de conclusão do nosso trabalho, montamos um caderno de atividades, nas versões impressa e digital, com a pretensão de divulgar para as demais unidades escolares.

Finalizamos a escrita tecendo considerações sobre o estudo desenvolvido e abordando alguns aspectos observados que julgamos relevantes durante o processo de estruturação da pesquisa, bem como as ações tomadas que contribuíram significativamente para o aprimoramento da leitura e da escrita. Acreditamos que tais habilidades são os principais motivos que impulsionaram a construção deste trabalho, pois, para nós, o papel central do professor é auxiliar os alunos na busca de uma formação leitora proficiente.

1 UM OLHAR SOBRE O CENÁRIO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos um breve contexto histórico da cidade de Cuiabá–MT, do bairro Residencial Paiaguás e do nosso ambiente de pesquisa: a Escola Estadual Rodolfo Augusto Trechaud e Curvo, abordando as características da comunidade em que a instituição está inserida. Além disso, discorremos sobre a relação do tema e do recorte da proposta com os documentos oficiais em funcionamento na escola: o Projeto Político Pedagógico (PPP), a Orientação Curricular Estadual, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os respectivos deslocamentos teóricos e metodológicos da proposta.

Na sequência, descrevemos a importância da biblioteca escolar e, por último, explicamos o porquê da escolha da turma do 3º ano do ensino fundamental I para o desenvolvimento do projeto de intervenção.

1.1 Um breve histórico da cidade de Cuiabá–MT

Antes de falarmos do processo de constituição da Escola Estadual Rodolfo Augusto Trechaud e Curvo, apresentamos um breve histórico sobre o município de Cuiabá–MT, uma vez que a tessitura da escola está profundamente ligada à história da cidade.

Cuiabá, conhecida como Cidade Verde, devido à sua enorme área de arborização, é considerada a porta de entrada da Floresta Amazônica. Nesse contexto, encontra-se circundada por três grandes biomas: Amazônia, Cerrado e Pantanal.

Seu surgimento aconteceu às margens do Rio Coxipó, local onde o bandeirante paulista Pascoal Moreira Cabral encontrou muito ouro em 8 de abril de 1719. Após a descoberta do ouro em seu território, apossou-se da província como forma de garantir o direito à capitania de São Paulo. Durante esse período, acolheu gente de todas as regiões do país, do Norte ao Sul e do Leste ao Oeste, em busca de riqueza.

Figura 1 - Cuiabá na chegada dos bandeirantes



Fonte: Descoberta das minas de Mato Grosso, por Moacyr de Freitas (2000). Acervo da Fundação Cultural de Mato Grosso.

Em 1818, Cuiabá foi elevada à condição de cidade por meio da Carta Régia assinada por D. João VI e, em 1836, com a Lei n.º 19, assinada por Antônio Pedro de Alencastro, tornou-se capital da então província de Mato Grosso.

É importante dizer, ainda, que a primeira capital foi a cidade de Vila Bela da Santíssima Trindade, até o ano de 1835. “Apesar de, oficialmente, ser Vila Bela a capital, muitos governadores administraram a Capitania de Mato Grosso residindo em Cuiabá, devido à insalubridade daquela cidade naquela época” (CUIABÁ, 2007, p. 11).

O município está situado às margens do Rio Cuiabá, afluente do Rio Paraguai, e se limita com os municípios de Chapada dos Guimarães, Campo Verde, Santo Antônio do Leverger, Várzea Grande, Jangada e Acorizal. Cuiabá passou por um período de marasmo econômico, cuja situação se modificou com a instauração do Estado Novo, em 1930.

Nesse período, o governo federal lançou uma política de integração nacional por meio do programa Marcha para o Oeste. O objetivo principal era interiorizar as relações capitalistas e expandir o capital internamente acumulado. O programa, criado pelo então presidente da República Getúlio Vargas, resultou no surgimento de várias cidades a partir de colônias agrícolas. A intensa propaganda culminou em um grande fluxo migratório, vindo principalmente do centro-sul do país e, em sua maioria,

composto de trabalhadores rurais.

No início de sua modernidade, Cuiabá ganhou a primeira avenida e, nela, surgiram os prédios destinados à administração pública, às agências bancárias, à hotelaria e ao lazer. “A população aumentou consideravelmente, ocorrendo a conurbação com o município vizinho, Várzea Grande” (CUIABÁ, 2007, p. 25).

Sua localização se dá na mesorregião centro-sul mato-grossense e microrregião Cuiabá, que se encontra dividida em quatro regiões: norte, sul, leste e oeste, totalizando uma área de 3.538,17 km², da qual 254,57 km^2 correspondem à área urbana e 3.283,60 km^2 à área rural.

Junto com o crescimento populacional e a transformação espacial da cidade, Cuiabá também teve de administrar os problemas de infraestrutura, sociais e econômicos, além da diversidade cultural, que passou a existir por conta dos novos habitantes vindos de outros estados brasileiros. Entre 1970 e 1980, o município cresceu muito, tendo em vista que a população passou de 83.000 para 212.929 habitantes, e o agronegócio se expandiu fortemente pelo estado. Diante desse cenário, a cidade passou a se modernizar e a se industrializar. Depois de 1990, a taxa de crescimento populacional diminuiu e o turismo começou a ser visto como fonte de renda. Hoje, além das funções político-administrativas, Cuiabá é o polo industrial, comercial e de serviços do estado. Ela apresenta uma economia concentrada no comércio – voltado para o varejo e abrangendo diversos gêneros – e na indústria.

De acordo com a estimativa realizada em 2020 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)[2], a população de Cuiabá é de aproximadamente 618.124 habitantes. Com o aumento populacional, a cidade convive com inúmeros problemas, tais como: o aumento da violência, a desigualdade social e a precariedade dos serviços urbanos.

Aos poucos, Cuiabá abre-se à modernidade. Na segunda metade do século XX, a capital mato-grossense passou por diversas transformações nas esferas políticas, tecnológicas, sociais e culturais. Muitas empresas e indústrias foram instaladas, garantindo um desenvolvimento mais acelerado. Em 2014, foi uma das doze sedes da Copa do Mundo da Federação Internacional de Futebol (FIFA). Como sede da Copa, a cidade ganhou investimentos em infraestrutura na criação de viadutos e trincheiras para melhorar o fluxo de carros, que é muito intenso devido ao

[2] Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mt/cuiaba.html. Acesso em: 3 abr. 2021.

amplo crescimento urbano. Por outro lado, algumas obras não foram finalizadas, o que tem custado caro aos cofres públicos, como é o caso do veículo leve sobre trilhos – VLT (RODRIGUES, 2020).

O tempo passou e, no entanto, a Cidade Verde conserva vivas as suas raízes, com uma mistura que se entrelaça, pois o seu passado ainda está presente nas ruas, nos becos e vielas do centro histórico, nas construções e na fé de sua gente. Em resumo, podemos afirmar que Cuiabá oferece, em seus espaços, um convite ao conhecimento.

Figura 2 - Cuiabá atualmente



Fonte: Sandro (2016).

A cidade atualmente conta com cerca de 325 bairros, distribuídos pelas quatro regiões, e um distrito industrial. Nesse espaço, cheio de histórias e encantamento, está o bairro Residencial Paiaguás, onde se localiza a Escola Estadual Rodolfo Augusto Trechaud e Curvo, a qual foi escolhida como referência para a realização do nosso projeto de intervenção.

1.2 O bairro Residencial Paiaguás

O bairro Residencial Paiaguás foi criado em 1990 pelo setor de habitação da Caixa Econômica Federal. Trata-se de um conjunto habitacional composto de pequenos prédios, destinados aos funcionários públicos que trabalham no Centro Político Administrativo (CPA), um bairro vizinho que concentra a maior parte dos órgãos públicos do estado de Mato Grosso. Com o passar dos anos, o bairro ganhou novos empreendimentos imobiliários, favorecidos por sua localização.

Figura 3 - Mapa do bairro Residencial Paiaguás



Fonte: *Google Maps* (2021).

A comunidade que compõe o bairro é classificada socioeconomicamente como classe média, composta de funcionários públicos, autônomos, comerciantes, microempreendedores, profissionais de empresas privadas e outros.

O bairro dispõe de igrejas de diversas denominações, escolas, praça com área esportiva, sede do Departamento Estadual de Trânsito de Mato Grosso (DETRAN–MT) e escola do governo, além de contar com aproximadamente 358 estabelecimentos comerciais, distribuídos em vários segmentos da cadeia do comércio, de prestação de serviço, de indústrias etc.

O Residencial Paiaguás é considerado violento, por isso há a necessidade do serviço de ronda policial contínua, principalmente à noite. Em relação ao lazer, a única praça existente no bairro fica em frente à escola, sendo este o motivo de ser muito frequentada, especialmente após o anoitecer. Outro local muito visitado por pessoas vindas de diversos lugares é o Parque das Águas, que também está localizado no bairro em questão.

1.3 A Escola Estadual Rodolfo Augusto Trechaud e Curvo

A Escola Estadual Rodolfo Augusto Trechaud e Curvo visava atender ao público do ensino fundamental de I a VIII, cujo patrono foi Rodolfo Augusto Trechaud e Curvo, natural de Cuiabá–MT. Ele era filho do Dr. José Augusto Silva Curvo e de dona Odete Caterine Louíze Trechaud, família tradicional da cidade. Rodolfo nasceu em 12 de março de 1978 e faleceu em 7 de junho de 1992, em Brasília–DF, aos 14 anos de idade, em um acidente automobilístico. Antes do seu falecimento, cursava a 7ª série e tinha o sonho de seguir a carreira do pai, que era médico.

A escola foi criada pelo Decreto n.º 2.927, de 8 de abril de 1993, e autorizada pela Resolução n.º 017/94CEE/MT. A instituição se encontra credenciada para a educação básica por meio da Resolução n.º 065/09 D.O. 30/3/09 – CEE/MT, e da Autorização n.º 090/09 – CEE/MT, para atender às modalidades do 1º, 2º e 3º ciclos.

Essa unidade escolar pertence à rede oficial de ensino, mantida pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC–MT), que gerencia e sistematiza as diretrizes da política educacional do estado.

A Escola Estadual Rodolfo Augusto Trechaud e Curvo está situada à rua J, quadra 9, s/n.º, no bairro Residencial Paiaguás. Embora os residentes do bairro sejam considerados de classe média, a referida escola atende alunos de várias classes sociais vindos dos bairros vizinhos.

Ela funciona nos períodos diurno e noturno, ofertando o ensino fundamental I no período matutino, o ensino fundamental II e ensino médio regular no período vespertino e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) – 2º Segmento –, que compreende o ensino fundamental e o ensino médio, no período noturno.

Figura 4 - Escola Estadual Rodolfo Augusto Trechaud e Curvo



Fonte: Acervo particular da pesquisadora (2020).

Os estudantes atendidos na escola são provenientes dos bairros Residencial Paiaguás, Residencial Paiaguás II, Ubirajara, Jardim Vitória, Florianópolis, Despraiado, Ribeirão do Lipa, Itapuã, Três Poderes, Alvorada, Bordas da Chapada, Altos da Boa Vista, Senhor dos Passos e outros. São filhos de trabalhadores de diversas áreas profissionais e apresentam diferenças em níveis de escolaridade, ou seja, há pais com ensino superior, assim como existem pais não alfabetizados.

A escola conta com um serviço de ronda realizado pela Polícia Militar nos períodos vespertino e noturno, cujo procedimento é essencial para o bom funcionamento da escola e para o combate à violência, que tem aumentado significativamente. Um dos agravantes é a localização do ginásio de esportes do bairro, que fica em frente à escola e atrai os alunos para fora, o que é preocupante por causa do fluxo de alguns usuários de drogas que ficam no local.

De acordo com o PPP (2020), a escola atende um total de 1.441 alunos[3], sendo 569 nos anos iniciais (1º ao 5º ano), 513 nos anos finais (6º ao 9º ano), 154 no ensino médio e 205 na EJA, distribuídos entre a sede e as salas anexas[4]. A escola, em

[3] Dados fornecidos pela secretaria da escola e pelo PPP (2020).
[4] A sala anexa é um espaço físico destinado ao atendimento à demanda escolar, fora da sede da

parceria com o Conselho Estadual de Educação (CEE), oferece, em três entidades espíritas nos bairros circunvizinhos, o ensino fundamental I para atender à grande demanda de alunos.

Nessa instituição de ensino, atuam 74 professores efetivos, 37 professores temporários, 6 técnicos administrativos educacionais e 24 apoios administrativos educacionais, sendo que estes últimos trabalham na manutenção de infraestrutura/limpeza, nutrição escolar e vigilância. A gestão escolar é formada por um diretor, três coordenadores pedagógicos e uma secretária.

Conforme o PPP (2020), a escola possui 2.176,00 m² de área construída, que compreende:

- 11 salas de aula na sede, todas climatizadas, e 15 salas anexas, sem climatização;
- 1 laboratório de ciências;
- 1 laboratório de aprendizagem;
- 1 quadra poliesportiva coberta;
- 1 cozinha, mas sem refeitório. Os alunos pegam o lanche e comem em sala de aula;
- 1 cantina;
- 1 almoxarifado;
- 1 sala de atendimento especializado;
- 1 sala de multimeios;
- 1 sala de coordenação;
- 1 sala de direção;
- 2 banheiros para os funcionários da escola;
- 2 banheiros coletivos para os alunos, sendo 1 feminino e 1 masculino, com 3 boxes cada.
- 1 banheiro para pessoa com deficiência (PCD);
- 1 pátio coberto;
- 1 despensa;

escola pública, autorizado pelo Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso (CEE–MT), ficando sob a responsabilidade da unidade escolar sede no tocante às dimensões administrativa, pedagógica e financeira.

- 1 sala de professores;
- 1 biblioteca integradora[5], criada pela junção do laboratório de informática com a biblioteca escolar.

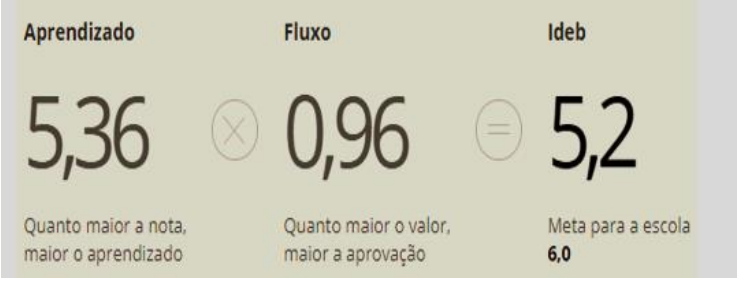
Para mensurar a condição estrutural da escola, é preciso voltar o olhar para as demais escolas e perceber que a maioria apresenta desafios semelhantes, como problemas estruturais e prediais e pouca quantidade de materiais pedagógicos; além disso, consideramos também mencionar “a qualidade da internet, a insuficiência de objetos lúdicos, recursos tecnológicos e computadores” (PPP, 2020, p. 17).

De acordo com a observação e os registros inseridos no PPP, verifica-se que a Escola Estadual Rodolfo Augusto Trechaud e Curvo necessita de reformas em todas as suas dependências e da construção de um refeitório. São limitações que a nossa unidade enfrenta, o que, sem dúvida, causa um desconforto para os seus membros.

O ensino fundamental da escola é organizado de acordo com as Diretrizes do Ciclo de Formação Humana, em consonância com as orientações da SEDUC–MT e do CEE–MT, entrelaçadas com os demais documentos oficiais em vigência. Nesse contexto, a práxis pedagógica da escola é o ensinar e o como ensinar, integrando as áreas de conhecimento por meio de um PPP pensado coletivamente a partir da realidade escolar.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2019 (QEDU, 2019) apresentou os seguintes resultados:

Figura 5 - Resultados e metas para os anos iniciais

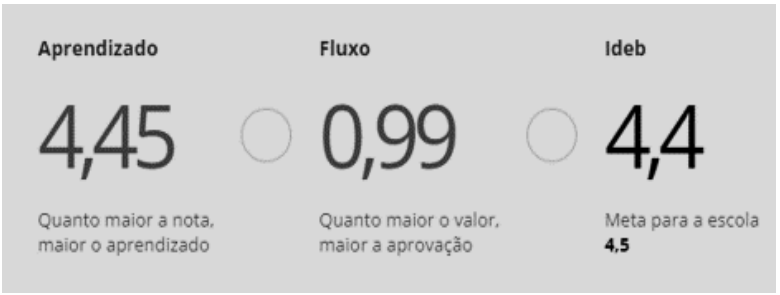


[5] A Biblioteca Integradora é um projeto da SEDUC–MT, que almeja implementar, nas unidades escolares, um espaço articulador de atividades pedagógicas e interdisciplinares, em consonância com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Nesta perspectiva, a biblioteca é um ambiente de curadoria de informações para o desenvolvimento de uma aprendizagem ativa dos estudantes. O acervo bibliográfico já existente e os recursos tecnológicos do laboratório de informática são integrados em um espaço de trabalho colaborativo, tornando o currículo mais eficaz para a promoção de uma formação integral do estudante.

Fonte: QEdu.org.br. Dados do IDEB/INEP (2019).

De acordo com os dados presentes na Figura 1, a escola não atingiu a meta para os anos iniciais do ensino fundamental I (1º ao 5º ano). É possível perceber uma projeção do que a escola pretendia alcançar, contudo o resultado obtido não foi muito satisfatório, pois alcançou a média de 5,2, ficando abaixo do esperado: 6,0. Na intenção de melhorar o índice de desenvolvimento da aprendizagem, a escola tem procurado manter um ritmo mais intenso, visando garantir que os alunos aprendam mais, com um fluxo escolar adequado.

Figura 6 - Resultados e metas para os anos finais



Fonte: QEdu.org.br. Dados do IDEB/INEP (2019).

Notamos que, nos anos finais (6º ao 9º ano), a meta desejada não foi atingida também, pois alcançou a nota 4,4, o que representa uma queda significativa no índice desejado, já que a pretensão era alcançar a média de 4,5. Diante desse grande desafio, a escola entende que pode melhorar, a fim de garantir mais alunos aprendendo e com fluxo escolar adequado.

A Escola Estadual Rodolfo Augusto Trechaud e Curvo não tem obtido os resultados esperados nas avaliações externas, o que, juntamente com os índices de aprovação, reprovação e desistência, tem mantido o IDEB da instituição muito baixo. Embora busque-se constantemente reverter esse quadro, a desmotivação dos alunos constitui-se em um dos obstáculos na mudança dos resultados apresentados. Dessa forma, a instituição tem priorizado, em seu plano de ação, novas estratégias para a superação da realidade atual.

O processo de aprendizagem da escola acontece conforme prevê a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Cada rede de ensino tem autonomia para definir o seu currículo e as suas Matrizes das Avaliações Processuais (MAP), por componente curricular e por ano de escolaridade, cujos resultados permitem a

construção de indicadores para o monitoramento da qualidade da aprendizagem em cada ano e série de escolaridade e nos componentes curriculares avaliados no ano de sua aplicação.

Cada rede também tem autonomia para definir os objetivos (habilidades) específicos que sustentam a construção dos conceitos estruturantes e que refletem o trabalho cotidiano de professores e alunos. Assim, os alunos estão divididos em Ciclos de Formação Humana, de acordo com o quadro representado na figura a seguir:

Figura 7 - Quadro do Ciclo de Formação Humana

1° Ciclo	1ª fase – 6 a 9anos 2ª fase – 7 a 10anos 3ª fase – 8 a 11 anos	Ciclo da infância
2° Ciclo	1ª fase – 9 a 12 anos 2ª fase – 10 a 13 anos 3ª fase – 11 a 14 anos	Ciclo da pré-adolescência
3° Ciclo	1ª fase – 12 a 15 anos 2ª fase – 13 a 16 anos 3ª fase – 14 a 17 anos	Ciclo da adolescência

Fonte: Mato Grosso (2018).

A organização da matriz curricular do ensino fundamental está dividida em 3 ciclos; cada um compreende 3 anos de duração, totalizando, ao final, o equivalente a 2.400 horas. O ano letivo é composto de 200 dias, correspondendo a 800 horas. A carga horária das aulas segue os critérios estabelecidos pela SEDUC–MT via Orientativo. Além disso, é organizada por áreas de conhecimento: linguagem, ciências da natureza, matemática e ciências humanas.

De acordo com o Ciclo de Formação Humana (2001), a prática social é vista como o eixo central de partida e chegada do trabalho pedagógico, sem a pretensão de deixar os conteúdos tradicionais de ensino em segundo plano, mas no intento de provocar uma discussão necessária para ressignificar esses conteúdos, de modo a atender ao interesse e ao desenvolvimento cognitivo do estudante. Nesse sentido, a matriz curricular não apresenta a relação dos conteúdos a serem trabalhados, mas os objetivos a serem alcançados em cada ciclo, a partir das áreas de conhecimento.

No âmbito dessa distribuição por área do conhecimento, ainda conforme o Ciclo de Formação Humana (2001), os objetivos de aprendizagem foram elaborados após

a compilação dos descritores[6] e das capacidades apresentadas em documentos oficiais estaduais e nacionais, tais como: Orientações Curriculares (OCs), Plano Curricular Nacional (PCN), Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Contudo,

> [...] é imprescindível pontuar que a escola tem autonomia para desenvolver a proposta pedagógica, considerando o seu contexto, e que os objetivos de aprendizagem organizados para cada ciclo, correspondem apenas ao mínimo do que é prescrito nos documentos oficiais citados (MATO GROSSO, 2016, p. 2).

As avaliações realizadas nas disciplinas são registradas e lançadas bimestralmente no sistema SigEduca/Módulo GED e equivalem aos seguintes conceitos:

> AB = Abaixo do básico: para as aprendizagens consideradas abaixo do básico considerando o objetivo de aprendizagem trabalhado;
> B = Básico: para aprendizagens em construção;
> P = Proficiente: o estudante será avaliado com esse conceito quando alcançar o que foi proposto para o bimestre em curso;
> A = Avançado: o estudante será avaliado com esse conceito quando conseguir superar as expectativas em relação ao objetivo proposto (MATO GROSSO, 2017, p. 31-32).

A avaliação é feita com base nos Objetivos de Aprendizagem, considerando a proficiência do estudante, sem perder de vista os resultados das diferentes avaliações que foram realizadas com ele. Ao término de cada semestre, é gerado um conceito final a partir dos conceitos obtidos nos bimestres.

Desse modo, os conceitos semestrais de progressão são disponibilizados por área de conhecimento, incluindo dois tipos de resultados avaliativos: Progressão Simples (PS), em que o estudante desenvolve suas experiências de aprendizagem sem apresentar dificuldades e sem a necessidade de apoio pedagógico nas áreas de conhecimento; e Progressão com Plano de Apoio Pedagógico (PPAP), designada ao

---

[6] "Denomina-se descritor, no campo da avaliação, o detalhamento, em uma Matriz de Referência, de uma competência ou das habilidades que a compõem. Essas habilidades estão, por sua vez, vinculadas a outros conjuntos de habilidades ainda mais específicos. Cada tópico ou tema de uma Matriz de Referência é constituído por elementos que descrevem as habilidades que serão avaliadas nos itens, que são os descritores." (SOARES, 2014) Assim, na BNCC, a competência é definida "como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (BRASIL, 2019, p. 10).

aluno que precisa de apoio pedagógico, seja pelo professor regente, seja pelo professor articulador, com o objetivo de atender às suas necessidades individuais por meio de intervenções pedagógicas, que, posteriormente, serão registradas no campo Medidas Adotadas, se o desempenho não for satisfatório.

O ensino fundamental é dividido em duas etapas: a primeira, com duração de 5 anos, atende aos alunos de 6 a 10 anos, e compreende do 1º ao 5º ano, sendo denominado também como anos iniciais; e a segunda etapa é o ensino fundamental II, que tem a duração de 4 anos e contempla os alunos de 11 a 14 anos, ou seja, abrange do 6º ao 9º ano.

Na primeira etapa, a progressão das múltiplas aprendizagens acontece na articulação com as experiências vivenciadas pelos alunos, valorizando as situações lúdicas de aquisição de conhecimento.

> Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos (BRASIL, 2017, p. 56).

Nesse sentido, ao compreender as mudanças no processo de desenvolvimento da criança, maior autonomia nos movimentos e afirmação de sua identidade, a BNCC Ensino Fundamental – Anos Iniciais visa à progressão das múltiplas aprendizagens, articulando o trabalho com as experiências anteriores e valorizando as situações lúdicas de aquisição de conhecimento.

Seguindo essa direção, o Parecer NE/CEB n.º 11/2010 apresenta a seguinte afirmação: “[...] os conteúdos dos diversos componentes curriculares [...], ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo” (BRASIL, 2010, p. 28).

Em outras palavras, a BNCC assume o papel de subsidiar a apropriação da escrita alfabética a partir das articulações de práticas sociais de leitura e escrita.

Na segunda etapa, os alunos se inserem em uma faixa etária que corresponde à transição entre infância e adolescência. A recomendação para esse período é a retomada e a ressignificação das aprendizagens, estimulando e questionando os estudantes na busca de conhecimento para se tornarem autônomos.

A Escola Estadual Rodolfo Augusto Trechaud e Curvo, em consonância com

os documentos oficiais, tem buscado promover o contínuo processo de ensino-aprendizagem, com uma ação pedagógica centrada na formação de cidadãos críticos, conscientes, participativos e capazes de atuar no meio em que vivem, contribuindo para o bem comum no ambiente escolar.

A nossa proposição de desenvolver um projeto com leitura e escrita junto aos alunos do 3º ano do ensino fundamental I vem ao encontro dos documentos oficiais, quando estes propõem o trabalho com o uso de diferentes gêneros, a fim de ser um estímulo ao pensamento lógico, criativo e crítico, bem como à capacidade de perguntar, argumentar, interagir e ampliar a compreensão do mundo. Acreditamos que essa interação entre os saberes promove experiências capazes não só de motivar o pensamento crítico do aluno, mas de conhecer e entender a sua vida e realidade.

Nessa direção, as OCs de Mato Grosso demonstram que cabe à escola estimular o processo de diferentes leituras e de linguagens distintas, cuja interação ajuda os estudantes a compreender as múltiplas formas de conceber e interpretar a realidade.

Assim, a escola deve repensar sua função social e histórica na busca por garantir a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, confrontando os saberes trazidos pelo aluno com o saber científico, com o objetivo de proporcionar aos alunos momentos de interferência na sociedade, mediados pelo professor, em um espaço democrático.

Diante de tal desafio, o PPP da Escola Estadual Rodolfo Augusto Trechaud e Curvo foi construído com base nos Documentos de Referências Curriculares de Mato Grosso (DRCs–MT), na BNCC e nas OCs, que demonstram a importância de reconhecer o planejamento pedagógico e as intervenções docentes como ferramentas necessárias para o desenvolvimento do aluno, permitindo aos estudantes a vivência e o contato com experiências práticas de leitura e escrita com objetivos distintos.

A escola compreende, ainda, que a relação com a família dos estudantes precisa ser ampliada. Desse modo, fazer com o que os pais ou responsáveis participem dos assuntos pertinentes à escola é ainda uma meta a ser aprimorada, pois poucos comparecem às reuniões destinadas tanto para as discussões sobre interesse geral quanto para tratar exclusivamente de questões pedagógicas, ou seja, sobre o rendimento escolar do filho, dentre outros assuntos. Contudo, embora nem sempre o retorno seja satisfatório, a unidade escolar continua a promover ações que envolvam a comunidade.

Sabemos da importância do acompanhamento familiar no processo de aquisição e consolidação da leitura e da escrita. Para corroborar este pensamento, Chalita (2004, p. 17) diz que “por melhor que seja a escola, por mais bem preparados que estejam seus professores, nunca vai suprir a carência deixada por uma família ausente”. Diante do exposto, a escola tem que criar meios de comunicação atrativos, eficientes e fortalecedores, com ações educativas engajadas na promoção do sucesso escolar e no cumprimento da sua função social.

Sempre que necessário, a escola realiza reuniões ordinárias e/ou extraordinárias para discussões e tomadas de decisão, quando é estabelecido um contato mais frequente com os pais, para que estes possam ficar cientes da vida escolar de seus filhos. O convite é feito via telefone, bilhete, *WhatsApp* ou recado.

Cabe ressaltar, uma vez mais, que a interação entre escola e família é de extrema importância para que sejam tratados assuntos inerentes ao processo educacional, tais como o desenvolvimento das aulas, como é conduzida a aprendizagem das crianças e os mecanismos criados para que a família acompanhe a vida escolar dos filhos.

Quanto ao processo avaliativo, a escola busca as melhores estratégias para realizá-lo em vários momentos e de diferentes formas. Os professores, de modo geral, demonstram a preocupação em garantir condições e estratégias para o desenvolvimento dos estudantes.

Nesse sentido, entendemos o aprendizado como um processo dinâmico e permanente, que nos leva à apropriação de novos conhecimentos de forma contínua. Temos a intenção de construir práticas pedagógicas que provoquem rupturas com a atual realidade educacional, por meio das quais podemos expressar nossas intenções voltadas à educação, e buscamos uma maior eficácia em nossas ações como professores e na melhoria da qualidade do ensino.

Reiteramos que a avaliação deve ser entendida como um processo diagnóstico que parte da análise da prática pedagógica adotada e dos conhecimentos construídos ou não pelos alunos. Dessa forma, o professor pode propor ações de intervenção pedagógica que contribuam efetivamente para a melhoria da proficiência em leitura e produção de texto.

Compreendemos que os alunos têm necessidade de acompanhamento do professor a todo momento, principalmente aqueles que apresentam maiores dificuldades na aprendizagem. Nesse sentido, temos que proporcionar a motivação

necessária, um planejamento pontual e estratégias eficazes para o aluno avançar. Nesse contexto, a avaliação assume um caráter processual, formativo e participativo, que deve promover o protagonismo do estudante por meio de uma aprendizagem significativa e efetiva.

Para isso, a gestão escolar e, em especial, nós, educadores, temos o desafio de despertar nos estudantes motivos para a efetivação da aprendizagem, por meio de aulas interessantes, que oportunizem o compartilhamento do conhecimento adquirido junto a outras experiências (além da escola), tornando o ambiente educacional altamente estimulante para o aprendizado.

Quanto ao trabalho com a leitura e a escrita, a escola desenvolve algumas ações pedagógicas, por exemplo, as atividades extraclasse, tais como: a hora do conto, mala viajante e gincana cultural, e outras que também são realizadas para contribuir com o ensino-aprendizagem dos alunos: participação na sala de apoio para alunos com dificuldades de aprendizagem, aulas de reforço ministradas pelo professor da turma, projetos de leitura e acompanhamento da coordenação escolar nas atividades.

Observamos que a escola, apesar de reconhecer o seu papel e desenvolver projetos para a promoção da leitura, ainda tem um grande desafio pela frente, pois precisa articular as práticas de leitura com um referencial teórico-metodológico que promova a ascensão do sujeito leitor.

Quando iniciamos a fase exploratória da nossa pesquisa, em meados de 2019, fizemos a sondagem da turma do 3º ano do período matutino. Como professora da referida turma, lecionei em regime de unidocência, ou seja, havia um único professor por sala de aula nos anos iniciais, que se mantinha como o principal responsável pelo progresso dos estudantes. Nesse contexto, identificamos situações que poderiam passar por intervenção, considerando que as fragilidades na leitura e escrita eram bem presentes, e muitos alunos demonstravam, nas avaliações diagnósticas, que estavam abaixo do esperado para a fase do ciclo em que estavam.

Sendo assim, sabíamos que a leitura e a escrita deveriam ser o eixo central do nosso trabalho. A princípio, queríamos descobrir o ponto de partida desta pesquisa de intervenção e, durante nossas aulas no mestrado, especialmente em uma aula com a Prof.ª Dra. Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa, tive a certeza de que o meu objeto de estudo seria desenvolver um projeto que possibilitasse práticas pedagógicas voltadas ao aprimoramento das experiências leitoras e escritoras dos estudantes

como sujeitos aprendizes.

Referimo-nos sempre às questões leitoras e escritoras devido à importância de ambas para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Compreendemos que não se faz escrita sem leitura e que não se faz leitura sem a fala, pois uma está intrinsecamente ligada à outra. “A escrita desenvolveu-se daí, dessa capacidade de falar e compreender o que os outros falam” (LAJOLO, 2003a, p. 6). A escrita é uma forma de linguagem, mas não é a única, uma vez que existem outras.

Além disso, acreditamos que as experiências leitoras e escritoras ofertadas desde os primeiros anos da vida escolar da criança poderão aumentar as chances de o aluno desenvolver o gosto e o hábito pela leitura no espaço escolar, cujo entendimento pode ajudar na formação desse leitor. Nessa prerrogativa, “[...] a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura. Por isso, o educador deve adotar uma postura criativa que estimule o desenvolvimento integral da criança” (ZILBERMAN, 2003, p. 16).

Cientes do nosso papel dentro desta escola, conhecendo o perfil leitor, as necessidades e os anseios dos nossos alunos, buscamos alcançar os objetivos idealizados no projeto de intervenção ao fazer uso de estratégias diferenciadas na proposição e execução das atividades.

Nesse cenário, consideramos a biblioteca escolar um ambiente onde é possível fomentar a leitura. Assim sendo, abordaremos, a seguir, sobre esse espaço na Escola Estadual Rodolfo Augusto Trechaud e Curvo.

1.4 O lugar da biblioteca na Escola Rodolfo Augusto Trechaud e Curvo

A biblioteca escolar pode ser definida como um lugar de apoio material à pesquisa, um lugar de interação, que favorece o desenvolvimento cognitivo dos estudantes e oportuniza a valorização da cultura e o incentivo à leitura. Conforme afirma Fragoso (1994), “a ação dinâmica da biblioteca deverá servir ao programa escolar, daí a necessidade de atividades em grupos, tais como: dramatizações, jogos, hora do conto”. Integrada à sala de aula, tem a função de subsidiar o processo de ensino-aprendizagem, estimulando a leitura, a pesquisa e o acesso ao conhecimento.

Por entender a importância da biblioteca para a escola, planejamos apresentá-la aos estudantes como um local voltado à realização de leitura e de descobertas. Para isso, decidimos trabalhar de forma que a turma compreenda e passe a utilizar os

momentos de leitura para fazer reflexões, registros e compartilhamento de sentimentos e impressões do texto lido.

Para que os alunos melhorem/adquiram o hábito de leitura, é indispensável que frequentem e usem a biblioteca, pois esse lugar é importante para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de qualidade. O papel da biblioteca escolar é servir de apoio aos trabalhos dos alunos e professores, atuando em consonância com a sala de aula.

> A biblioteca escolar é uma instituição do sistema social que organiza materiais bibliográficos, audiovisuais e outros meios e os coloca à disposição de uma comunidade educacional. Constitui parte integral do sistema educacional e participa de seus objetivos, metas e fins. A biblioteca escolar é um instrumento de desenvolvimento do currículo e permite o fomento da leitura e a formação de uma atitude científica; constitui um elemento que forma o indivíduo para a aprendizagem permanente; estimula a criatividade, a comunicação, facilita a recreação, apoia os docentes em sua capacitação e lhes oferece a informação necessária para a tomada de decisões na aula (OEA, 1985, p. 22).

A biblioteca integra a escola e possui a função de estimular e incentivar a leitura na dinâmica de ensinar e aprender. Isso nos leva a acreditar na sua importância e contribuição para a formação dos sujeitos leitores. Além disso, a biblioteca deve ser vista como um espaço dinâmico e indispensável na formação do cidadão. Quando a escola dispõe de uma boa biblioteca e de um profissional especializado na área, o professor tem maiores possibilidades de despertar no aluno o interesse pela leitura, pesquisa e escrita, fazendo com que a aprendizagem tenha um melhor rendimento.

O desenvolvimento formativo do aluno exige a sensibilidade do professor desde os primeiros anos, pois é essencial, em toda a vida escolar, encontrar os caminhos para que os alunos desenvolvam a curiosidade e o senso crítico, que os levarão à cidadania plena. Nesse sentido, os PCNs explicitam a função da escola e, principalmente, do professor na promoção da leitura autônoma, e citam como fortes aliados os recursos disponíveis na biblioteca escolar.

> O papel da escola (e principalmente do professor) é fundamental, tanto no que se refere à biblioteca escolar quanto à de classe, para a organização de critérios de seleção de material impresso de qualidade e para a orientação dos alunos, de forma a promover a leitura autônoma, a aprendizagem de procedimentos de utilização de bibliotecas (empréstimo, seleção de repertório, utilização de índices, consulta a diferentes fontes de informação, seleção de textos adequados às suas necessidades, etc.), e a constituição de atitudes de cuidado e conservação do material disponível para consulta (BRASIL, 1997, p. 92).

De acordo com os PCNs, a biblioteca precisa dispor de uma infraestrutura adequada para receber os alunos, sendo um ambiente agradável e acolhedor, de modo a favorecer o desejo pela leitura. Obviamente, a conquista desse espaço, por si só, não basta, fazendo-se necessário também que os profissionais da educação, os alunos e a comunidade o utilizem de forma interativa como uma das várias possibilidades do ato de aprender. Se estivermos dispostos às mudanças em nossa prática pedagógica, é possível que, gradativamente, consigamos provocar o desejo de aprender nos alunos.

Foi pensando na biblioteca como um espaço integrador que a escola aderiu ao projeto Biblioteca Integradora, no ano de 2020, conforme Orientativo da SEDUC–MT, lançado em 2019, cuja finalidade era unificar a biblioteca e o laboratório de informática em um único local acessível ao aluno. Nesse novo formato, a escola passou a ter direito a um profissional técnico para atender aos dois ambientes. Visando validar o processo de funcionamento, a escola teve que elaborar um projeto interdisciplinar que contemplasse as atividades produzidas pelos próprios alunos nesse ambiente escolar, ou seja, na biblioteca.

O projeto Biblioteca Integradora da Escola Rodolfo Augusto Trechaud e Curvo teve a pretensão de oferecer um espaço dinâmico, cativante e acolhedor, que possibilitasse à clientela uma viagem ao mundo mágico das letras e possíveis descobertas que (re)definissem os limites do saber e do aprender.

Convém informar que a biblioteca, apesar de ter um espaço muito bem organizado e com uma pessoa responsável, estava fechada para os alunos até 2018. Isso causou muita estranheza para nós, dada a importância do uso da biblioteca como um espaço em que os alunos podem encontrar materiais para complementar a sua aprendizagem.

Com a mudança da gestão em 2019, esse espaço pôde finalmente retomar suas atividades. Essa mudança foi crucial para que os estudantes percebessem e valorizassem a importância de buscar recursos informacionais em um ambiente acolhedor e estimulante à leitura, apesar de ainda estar longe de ser perfeito, pois requer algumas melhorias estruturais, atualização do acervo e capacitação do pessoal para atender adequadamente aos frequentadores, estando prevista, inclusive, uma reforma no local.

A biblioteca da Escola Estadual Rodolfo Augusto Trechaud e Curvo tem um acervo com aproximadamente 5.483 livros cadastrados, de gêneros variados,

adquiridos com recursos do Programa de Desenvolvimento da Escola (PDE) e do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e com algumas doações da comunidade.

Abreu (2003) sugere que um acervo seja diversificado para que as mais diversas motivações de leitura possam ser atendidas nas bibliotecas e que ele “deve ser formado e desenvolvido com critério, levando-se em conta o projeto pedagógico da escola e o contexto em que ela se insere” (ABREU, 2002, p. 30). A autora também nos ensina:

> A biblioteca será um espaço de diversidade textual. O ensino da língua portuguesa, proposto nesse documento [Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN], prevê o uso intensivo de textos que circulam socialmente, em seus suportes originais. Isso significa que crianças e jovens precisam experimentar contato direto com as fontes de informação que fazem parte do mundo letrado e ter oportunidade de compreender o uso da escrita em diferentes circunstâncias, observando suas várias funções e características. Portanto, uma variedade de textos, de gêneros e de suportes deve compor o acervo da biblioteca (ABREU, 2002, p. 30).

Para tanto, é necessário pensar a biblioteca como um lugar que ofereça qualidade e diversidade de materiais. O acervo deve ser constituído de enciclopédias, dicionários, gramáticas, atlas, periódicos como jornais e revistas, documentários, ensaios, biografias, culinária, paradidáticos, mapas, reproduções de obras de arte, fotos, contos, poesias, romances, teatro, narrativas por imagens etc.

Além disso, na sociedade de informação em que vivemos, é essencial que a biblioteca tenha materiais digitais e audiovisuais. As OCs de Mato Grosso sugerem que a escola estimule as diferentes leituras e distintos tipos de linguagens para que o aluno compreenda as múltiplas formas de conhecer e interpretar a realidade.

Podemos destacar que, mesmo após a mudança de local, a biblioteca da Escola Estadual Rodolfo Augusto Trechaud e Curvo situa-se em um espaço pequeno e arejado, mas há muito barulho externo, especialmente vindo das salas de aula ao lado. Apesar da presença de muitos livros, não é um espaço confortável e muito atrativo para as crianças, mas é importante ressaltar que, no período da pesquisa, ela estava passando por reformas para oferecer um ambiente mais aconchegante.

Figura 8 - Biblioteca da escola



Fonte: Acervo particular da pesquisadora (2020).Figura 9 - Espaço integrador



Fonte: Acervo particular da pesquisadora (2020).

Por fazer parte do programa Biblioteca Integradora, o espaço é compartilhado com mesas e computadores, o que o torna menor. Os livros ficam organizados lado a lado em prateleiras e não há estante para novidades. Uma das poucas atividades realizadas na biblioteca é o empréstimo de livros.

Os empréstimos de livros são feitos por meio de fichas, no entanto a procura ainda é bem tímida. Em 2020, tivemos um ano atípico, em que não houve empréstimos de livros, nem acesso ao local, devido ao fechamento das escolas em decorrência do período de restrições por conta da pandemia causada pela Covid-19.

De modo geral, os obstáculos enfrentados pelas bibliotecas são imensos, pois faltam recursos humanos e estrutura, além do desinteresse por parte de alguns gestores. Isso não se difere do que vivenciamos em nossa escola. O profissional que atua na biblioteca é um professor em desvio de função, que, privado de exercer sua atividade de origem, foi alocado na biblioteca. Esse fato compromete a qualidade dos serviços prestados, pois, apesar de ter boa vontade, falta-lhe conhecimento técnico e habilidades específicas de um profissional dessa área.

Somos convidados a nos reinventar diariamente devido a diversas situações, em que desconstruímos os conceitos que tínhamos sobre a sala de aula e o ensino e, com ousadia, aceitamos os desafios que estão por vir. Em uma dessas oportunidades de ressignificar a nossa prática, criamos uma minibiblioteca em sala de aula para oferecer aos nossos alunos a oportunidade de leitura deleite. Esse tipo de leitura é aquele que acontece pelo simples prazer de ler e, com base nele, incentivamos os alunos a levarem livros para casa e a falarem sobre o que leram, com o objetivo de incentivar os demais colegas ou a família. A experiência tem sido positiva e os resultados começaram a despontar.

A biblioteca escolar justifica sua própria existência no desempenho das atividades de ensino desenvolvidas dentro da escola. Dessa forma, é necessário dinamizar a utilização do espaço, tornando-o mais ativo e útil aos seus usuários, considerando que:

> [...] ensino e biblioteca são instrumentos que não se excluem, completam-se. Uma escola sem biblioteca é um instrumento imperfeito. A biblioteca sem ensino, ou seja, sem a tentativa de estimular, coordenar e organizar a leitura, será por seu lado, instrumento vago e incerto (LOURENÇO FILHO, 1944, p. 4).

A pessoa responsável pela biblioteca desempenha um importante papel ao

dedicar cuidados na organização e utilização dos livros, ao orientar e cooperar com o desenvolvimento da leitura dos estudantes, dando suporte ao atendimento do currículo da escola.

Podemos dizer que o objetivo principal da biblioteca escolar é incentivar a leitura com foco na formação dos futuros leitores por meio da facilitação dos serviços de informação, em benefício do desenvolvimento do currículo e da competência do aluno para aprender a aprender.

Desse modo, “a biblioteca deve ser o lugar onde os alunos se servem diariamente para complementar os conhecimentos adquiridos em classe” (SANTOS, 1973, p. 148). Em seguida, nesse ambiente, “devem realizar os trabalhos não impostos e uniformes, mas propostos pelos professores e selecionados por eles mesmos, realizando assim um trabalho pessoal” (SANTOS, 1973, p. 148).

Acreditamos que a biblioteca escolar é um espaço enriquecedor no sentido de fomentar a pesquisa, a leitura e as vivências culturais e, ainda, por contribuir para um trabalho mais eficiente com a escrita a partir da vivência na relação professor-aluno e biblioteca. Diante do diagnóstico de aprendizagem aplicado na escola, pensamos que se faz necessário e urgente dinamizar o uso da biblioteca. A seguir, apresentamos o perfil da turma selecionada para potencializar o aproveitamento dos recursos da escola e promover um engajamento no processo de leitura e escrita dos alunos.

1.5 A turma do 3º ano A da Escola Estadual Rodolfo Augusto Trechaud e Curvo

Ao iniciarmos o mestrado profissional, em 2019, sabíamos que um dos requisitos para o processo de qualificação seria a elaboração e execução de uma proposta de intervenção pedagógica a ser desenvolvida em uma turma do ensino fundamental I. No início do ano letivo de 2020, no período de atribuição de aulas, consegui permanecer na turma do 3º ano A, na qual seria desenvolvido o projeto.

Uma das razões que motivaram a escolha foi o desafio de oportunizar a esses alunos o desenvolvimento de uma proposta de intervenção que visasse a um crescimento leitor e escritor mais significativo. Como professora da turma, sabia das dificuldades dos estudantes e do grande desafio que nos esperava.

A escolha dessa turma partiu do princípio de que os alunos estavam em processo de aprimoramento em relação à leitura e escrita. A Política Nacional de

Alfabetização (PNA)[7] pressupõe que, no máximo, até o final do 3º ano, todas as crianças já estejam alfabetizadas ou em fase de aprimoramento da leitura e escrita. Embora os documentos oficiais prevejam uma data limite, é observável que muitos dos nossos alunos ainda não desenvolveram as habilidades e competências previstas para essa fase.

Como não conseguimos licença para a qualificação, permanecemos em atuação na escola e tivemos a oportunidade de estabelecer uma aproximação mais efetiva com os alunos, ou seja, conhecê-los em suas singularidades. Desse modo, percebemos que a turma era bem heterogênea e possuía diferentes níveis de leitura e escrita: uns ainda estavam em fase inicial de alfabetização, e outros, por sua vez, em estágio mais avançado, lendo e tentando entender os sentidos dos textos escritos.

Embora os alunos apresentassem grandes desafios de aprendizagem, estavam sempre solícitos e se mostravam bem participativos, envolvidos e responsáveis na execução das atividades propostas dentro e fora de sala de aula.

No entanto, fomos surpreendidos, em 2020, com a pandemia da Covid-19, a qual foi declarada como uma Emergência de Saúde Pública de Interesse Internacional (ESPII) pela Organização Mundial da Saúde (OMS), tendo em vista que o vírus se espalhou rapidamente por muitos países. Por esse motivo, foi preciso tomar medidas de contenção.

A pandemia impôs uma série de desafios que, além de afetar a saúde pública e a economia, trouxe graves consequências para a educação, prejudicando o calendário e a qualidade do ensino. Seguindo as orientações da OMS acerca da necessidade do isolamento social para conter o vírus, as aulas da rede estadual de ensino de Mato Grosso foram suspensas por tempo indeterminado, visando reduzir o risco de contágio e a proliferação do vírus na comunidade escolar.

Para garantir a continuidade das aulas, o governo, por meio de um decreto, estabeleceu medidas restritivas e orientações para o retorno das aulas utilizando a plataforma digital Aprendizagem Conectada, que possibilitou uma alternativa para manter o ensino de modo remoto e o vínculo entre escola e alunos durante o período pandêmico.

---

[7] “A Política Nacional de Alfabetização (PNA) é uma política de Estado instituída para fomentar programas e ações voltados à alfabetização, com base nas mais recentes evidências científicas, no intuito de melhorar a qualidade da alfabetização e de combater o analfabetismo absoluto e funcional no território brasileiro.” (BRASIL, 2019, p. 40).

Diante desse cenário, o novo coronavírus incidiu na oportunidade de ponderar sobre o modo como se compreende a educação, a comunicação e, até mesmo, as relações sociais em tempo de incertezas.

Dada a conjuntura pandêmica, devido à impossibilidade de aulas presenciais, o ProfLetras emitiu um parecer autorizando a mudança da natureza dos projetos, que, de interventiva, passou para propositiva. E, conhecendo a realidade dos alunos e sabendo das dificuldades para assistirem às aulas on-line, pois a maioria não tinha computador ou celular, optamos por redesenhar o projeto a fim de atender ao novo formato.

Diante disso, ao ressignificar o projeto e transformá-lo em propositivo, tivemos o cuidado de manter a ideia inicial, ou seja, desenvolver uma ação leitora e escritora com os alunos do ensino fundamental I. Assim, consideramos que, nessa faixa etária, os alunos têm maiores chances de desenvolver o gosto pela leitura, e, além disso, podemos acompanhá-los nas próximas fases.

Acreditamos que, para transformarmos os alunos em leitores e escritores proficientes, precisamos refletir, planejar nossas ações e embasá-las teoricamente com efetividade e autonomia, principalmente no ensino fundamental, fase em que o aluno amplia o domínio dos níveis de leitura e escrita.

No capítulo a seguir, descrevemos os caminhos percorridos para a elaboração do projeto de intervenção pedagógica, bem como a mudança para o propositivo, e elencamos também os nossos anseios para trabalharmos com o tema leitura e escrita. Nesse intento, consideramos as bases teóricas utilizadas para as discussões, as quais fundamentam o nosso trabalho.

2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Neste capítulo, descrevemos como se deu o nosso caminhar rumo à construção da proposta de intervenção e da metodologia utilizada. Elencamos ainda os desafios encontrados na sala de aula e os anseios que nos motivaram a escolher um trabalho que abarcasse a leitura e a escrita.

Ao fazermos algumas considerações sobre esse percurso, explicitamos o aporte teórico escolhido e, no decorrer do texto, mostramos como este se consolidou para a construção da proposta. Em seguida, discorremos sobre as perspectivas teóricas que envolvem a leitura, a escrita e a sua função social nas diversas situações de aprendizagens dentro e fora da escola. Após isso, fizemos uma exposição sobre os gêneros textuais.

Nossas ações se fundamentaram, inicialmente, em uma pesquisa bibliográfica para revisão de concepções de leitura, escrita, gêneros textuais e práticas pedagógicas significativas, que contribuem para a formação do aluno leitor e escritor.

Nesse sentido buscamos fundamentar a proposta em teóricos da Linguística, particularmente na Fonologia e na Linguística Textual, que tratam da importância da leitura, da escrita, dos gêneros textuais e das práticas pedagógicas para a formação do aluno leitor e produtor, tais como: Abaurre (2012), Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997), Antunes (2003, 2009), Cagliari (1997, 1998, 2009), Geraldi (2003, 2006, 2008), Kleiman (1995, 2002, 2005), Koch e Elias (2014), Marcuschi (2002, 2008), Martins (2007), Matêncio (1994, 2003), Menegassi (1998, 2013), Silva (1993, 2004, 2011), Soares (2003, 2004, 2020), dentre outros que têm como objetivo conciliar a prática e a reflexão sobre aspectos entre a leitura, a escrita e o ensino.

A nossa busca por uma metodologia que abarcasse o desenvolvimento do projeto de intervenção, que posteriormente se tornou propositivo, levou-nos a procurar ações que contribuíssem de modo significativo para o aprimoramento da leitura e da escrita em sala de aula, já que acreditamos que tais habilidades são os principais motivos que nos fizeram desejar a construção deste trabalho, pois, para nós, o papel central do professor é auxiliar os alunos na busca de uma formação leitora proficiente.

2.1 Algumas reflexões no caminho da escrita

Nesta seção, descrevemos algumas considerações que nos levaram a decidir pela elaboração de um projeto voltado para o aprimoramento da leitura e da escrita. A primeira questão incide sobre a minha trajetória profissional, desde os primeiros anos até o presente momento, revelando os anseios de uma educadora em busca de uma mudança em seu fazer pedagógico, visto que “[...] não representamos o mundo, mas construímos uma realidade sobre o mundo” (GERALDI, 2010b, p. 76).

Por acreditar no poder transformador da leitura, procuro levar essa paixão aos alunos, embora seja uma tarefa difícil, pois não depende somente de mim como professora. Por outro lado, somos movidos pela esperança, que nos faz acreditar no avanço desses pequenos leitores/escritores e na sua capacidade de vencer os desafios de aprendizagem que surgirem.

Apresentamos também como se deu o ingresso no mestrado, as inquietações que trouxemos na bagagem e o que foi ressignificado no decorrer de cada disciplina. Além disso, pontuamos sobre a escolha da turma e o tema pelo qual optamos para o desenvolvimento dessa proposta.

O meu desejo por ensinar se iniciou muito antes do ingresso no magistério, ainda na infância, quando brincava de escolinha com os amigos da vizinhança. Entretanto, o que mais me fascinava era ouvir as histórias de cordéis que meu pai lia para seus amigos analfabetos à noite, após um dia árduo de trabalho na lavoura, sob a luz de uma lamparina, que era a única iluminação a que tínhamos acesso, tendo em vista que ainda não possuíamos um lampião.

Durante essas leituras, algo me inquietava e eu procurava, mediante todas as formas possíveis, à tenra idade, entender o que era preciso fazer para ler e escrever e como isso acontecia, mas meu pai sempre dizia para esperar, pois, na escola, eu iria descobrir.

Os primeiros anos da vida escolar até a finalização do ensino fundamental foram recheados de surpresas, incertezas e desafios. No ensino médio, optei pelo magistério, já que existia em mim um desejo de atuar na educação, sendo concluído em 1995. Em seguida, ingressei na Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), no curso de Letras, que foi finalizado em 2000.

No ano de 2003, concluí uma especialização em Psicopedagogia pelo Instituto Cuiabano de Educação (ICE), e, em 2013, ingressei no curso de Pedagogia, o qual

finalizei em 2015. Cabe ressaltar que esse curso foi ofertado como segunda licenciatura para professores que desejavam atuar em outra área, com durabilidade de dois anos, o que consolidou o meu desejo de permanecer atuando nos anos iniciais, já que, à época, trabalhava em nível de magistério.

Minha experiência na docência começou no ano de 1998, como professora contratada pelo estado de Mato Grosso. Trabalhei nessa modalidade por dois anos. No ano seguinte, em 1999, o governo lançou um concurso para a área da educação. Como ainda não havia concluído minha graduação naquele momento, a única posição disponível para professores era a de magistério. Decidi participar do concurso, fui aprovada e, em 31 de janeiro de 2000, tomei posse, tornando-me parte do quadro de professores efetivos. Desde então, tenho desempenhado essa função de forma contínua até os dias atuais.

Nesses 23 anos de trabalho, assumi aulas de língua portuguesa no ensino fundamental II e no ensino médio, além de estar na unidocência[8]. Atuei também na Coordenação de Área no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) e na Articulação da Aprendizagem, e participei do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE). Posso dizer que a minha experiência além da sala de aula contribuiu para conhecer o funcionamento da escola visto de outra posição.

Ao longo de mais de duas décadas lecionando, finalmente, estou realizando o sonho de me profissionalizar em nível de mestrado, que outrora acreditava ser impossível e muito distante. Participei dos processos seletivos de 2016 e 2017, mas não fui classificada. Confesso que isso gerou uma grande frustração, com a impressão de que esse sonho estava ficando cada vez mais distante.

No entanto, quando saiu o edital de 2018, fiz a inscrição, um pouco temerosa, com medo de reprovar novamente, por isso guardei segredo da família e dos amigos. Realizei a prova em novembro e fiquei aguardando o resultado, com muita ansiedade e expectativa, e, para a minha surpresa, meu nome estava entre os aprovados. Nesse momento, tive a certeza de que aquilo que parecia um sonho agora se transformava em realidade. Finalmente se iniciava uma nova etapa na minha vida profissional e acadêmica e reacendia em mim a chama do aprender para continuar a ensinar.

---

[8] “No segmento da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, unidocentes são aqueles/as professores e professoras que, a rigor, permanecem todo o tempo da aula com os/as estudantes, ou ao menos, a maior parte desse tempo, responsabilizando-se pelas aprendizagens escolares.” (CAIXETA, 2017, p. 13).

Compreendo que as derrotas são necessárias para o nosso amadurecimento e que aprendemos com essas experiências. O caminhar é longo, cheio de desafios, mas jamais podemos desistir, pois o resultado é muito gratificante. E assim, em janeiro de 2019, efetivei a matrícula na Turma 6. No Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), vislumbrei a oportunidade de estudar as teorias e, a partir delas, ressignificar o ensino de língua em minha prática docente.

Participar do ProfLetras da Unemat foi uma oportunidade de uma avaliação mais precisa sobre a minha prática pedagógica e um caminho que me proporcionou a mediação e a reflexão sobre o ensino da língua portuguesa com ações mais significativas para os estudantes.

Posso afirmar que as disciplinas que tivemos fortaleceram o desejo de fazer com que as nossas aulas fossem pensadas de um modo diferente, trazendo voz e vez a nós, educadores, além de contribuir para a nossa formação continuada como professores de língua portuguesa.

Mesmo com tantos desafios, é com espírito de esperança e busca por uma educação de qualidade que propomos desenvolver este trabalho, a princípio, de modo interventivo e, por conta das mudanças impostas, já explicitadas anteriormente, tornou-se propositivo, no sentido de buscar e encontrar novas perspectivas e desdobramentos para transformar a prática em ações efetivas. Por entender e compactuar com esses pensamentos, escolhemos realizar esta pesquisa com os estudantes pequenos, os quais têm contribuído para o meu crescimento ao longo de todos esses anos dedicados à educação.

Percebemos que a nossa prática necessitava de uma transformação e que isso só seria possível se nos ancorássemos em uma teoria que sustentasse a nossa prática pedagógica. Dessa forma, encontramos fundamentação para o nosso trabalho em aportes que abordam questões sobre leitura, escrita e uso dos gêneros textuais. A intenção era trabalhar a leitura e a escrita intrinsecamente relacionadas às funções sociais, cabendo o desafio de pensar, planejar e desenvolver atividades significativas para a formação do aluno leitor.

No anseio da busca pelo conhecimento, a leitura e a escrita se tornaram o foco da nossa pesquisa. Assim, consideramos a leitura primordial para o cognitivo, sendo o caminho mais produtivo para adquirir conhecimento, cuja prática frequente ajuda a criar familiaridade com o mundo da escrita. Para tanto, é preciso entender que, ao refletirmos sobre a importância da leitura, fica difícil não pensarmos em escrita e

interpretação, pois estas estão interligadas e têm o atributo de modificar a nossa prática. Nesse sentido, Paulo Freire afirma:

> De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura de mundo, mas por uma certa forma de 'escrevê-lo' ou de 'reescrevê-lo', quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (FREIRE, 2003, p. 13).

Com Paulo Freire, entendemos que ler o mundo é se assumir como sujeito da própria história, é ser capaz de fazer uma leitura permanente ao atuar e interferir no mundo, estabelecendo uma estreita relação de interação com o contexto no qual participa. Com isso, compreendemos a importância da leitura e da escrita na vida e para a vida de todo sujeito, pois é notório seu poder influenciador e como elas se realizam a partir da aproximação do leitor com o texto.

Nessa direção, Lajolo comenta sobre Paulo Freire:

> Para Paulo Freire, leitura boa é a leitura que nos empurra para a vida, que nos leva para dentro do mundo que nos interessa viver. E para que a leitura desempenhe esse papel, é fundamental que o ato de leitura e aquilo que se lê façam sentido para quem está lendo. Ler, assim, para Paulo Freire, é uma forma de estar no mundo (LAJOLO, 2003b, p. 5).

Desse modo, a capacidade de ler e interpretar textos em múltiplas linguagens é imprescindível, já que remete ao sujeito um grande e diversificado volume de informações que circula na sociedade por meio do conhecimento.

Então, compreende-se que, para facilitar a formação de leitores, é necessário que o docente se apresente como leitor e participante, estando sempre atualizado. Nesse sentido, nós, professores, temos que conceber outros esforços para a reflexão e construção de uma práxis, pois "a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática, sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo" (FREIRE, 1996, p. 24).

A partir dessas reflexões, assim como Paulo Freire, entendemos que, pensando a prática, somos capazes de compreender melhor o que fazemos, logo, podemos nos preparar para o exercício de uma prática melhor, percebendo que a teoria e a prática não podem estar isoladas uma da outra, mas unidas como uma relação de processo. Além disso, "é preciso acrescentar os fatores sociais, econômicos e políticos que condicionam a aprendizagem, na escola, da leitura e escrita" (SOARES, 2017, p. 24).

Compreendemos que é essencial, para a participação social efetiva, o domínio da leitura e da escrita, considerando que é por meio delas que o sujeito se comunica, tem acesso a informações, expressa e defende seus ideais etc.

Visando ao desenvolvimento do nosso aluno como parte importante do processo de ensino-aprendizagem, construímos uma proposta de pesquisa intitulada *Uma proposta significativa de leitura e escrita para o 3º ano do ensino fundamental I* para ser desenvolvida com uma turma da Escola Estadual Rodolfo Augusto Trechaud e Curvo.

Como objetivo maior, propomos a elaboração de um caderno constituído por atividades práticas significativas de leitura e de escrita destinado aos professores dos alunos do 3º ano do ensino fundamental I, por meio de alguns gêneros textuais. E, para a concretização da proposta, buscamos ressignificar as atividades de leitura e produção de textos em sala de aula, consolidando uma abordagem coesa que integra o ato de ler e escrever com as experiências significativas dos alunos; compreende a importância dos gêneros textuais nas situações comunicativas, estabelecendo uma relação intrínseca com as funções sociais que desempenham; e fornece aos alunos as condições necessárias para que adquiram habilidades linguísticas em diferentes contextos de aprendizagem, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar.

A construção da proposta de intervenção, cujo cronograma de atividades encontra-se descrito no Apêndice A, surgiu a partir das nossas inquietações ao percebermos que os alunos do 3º ano do ensino fundamental I ainda apresentavam muitas dificuldades na leitura e na escrita; por isso, o nosso recorte para o desenvolvimento deste trabalho envolveu o processo de aprimoramento dessas duas habilidades, visto que se trata de uma classe heterogênea, que apresenta alunos em diferentes estágios de conhecimento.

Durante o período do mestrado, fizemos diversas leituras cujas abordagens pudessem contribuir com as ações de produção e de aplicação de conhecimentos possíveis para a aprendizagem dos estudantes, com estratégias metodológicas e aportes teóricos para a construção deste trabalho.

Para que o nosso objetivo se concretizasse, foi preciso rever nossa prática de ensino de leitura e escrita. A partir das reflexões entendemos que cada sujeito possui um ritmo de aprendizagem, precisando ser considerado individualmente. Nessa direção, temos condições de nortear nossa prática através de um olhar mais aguçado, a fim de valorizar o aluno, ouvindo-o sobre o que tem a dizer e para quem dizer a

respeito da leitura e da escrita.

Após a construção do projeto, em fevereiro de 2020, passamos pelo exame de qualificação. Os avaliadores, mediante o entendimento do projeto, imprimiram um olhar complementar ao nosso trabalho.

Reiteramos que houve uma considerável mudança em nosso fazer pedagógico após esse caminhar reflexivo que ocorreu durante a realização das aulas do ProfLetras. Foi necessário renunciarmos às velhas práticas tradicionais às quais estávamos acostumados. Essa ruptura em nossa prática pedagógica proporcionou uma nova oportunidade para construirmos uma outra roupagem; fez com que compreendêssemos que a aproximação dos alunos com a leitura abre várias possibilidades de se constituírem leitores, com um vocabulário acrescido, tendo melhor entendimento para compreender, interpretar os textos e ampliar a relação entre leitura e escrita para se tornarem proficientes.

Assim, começamos a traçar algumas estratégias por meio de atividades diversas, como ferramentas pedagógicas a serem utilizadas nas aulas de língua portuguesa. A experiência em sala de aula – a maior parte, nos anos iniciais do ensino fundamental – e as leituras realizadas mostraram-nos que os alunos aprendem mais mediante a participação em situações práticas.

2.2 Do interventivo ao propositivo: um novo caminho desponta

Ao propormos a escrita do nosso projeto de intervenção, tínhamos em mente a certeza da aplicação prática com os nossos alunos em sala de aula. Tanto o projeto quanto as atividades que estavam sendo elaboradas foram pensadas com base em como remodelar o modo de aprender e possibilitar a reflexão para transformar a forma de ensinar. Por outro lado, havia o anseio de saber como o aluno receberia cada proposta de atividade e quais conhecimentos se tornariam mais evidentes após a finalização de cada etapa prevista no projeto.

No entanto, no ano de 2020, um cenário atípico se revelou em todo o Brasil e no mundo, devido à pandemia da Covid-19 mencionada anteriormente. Nessa época, estávamos em processo de construção das atividades para a execução do projeto, que teria seu início em abril de 2020.

Contudo, como forma de assegurar a saúde dos diversos atores envolvidos na esfera escolar, as aulas presenciais foram interrompidas no país a partir do mês de

março de 2020. A rede pública do estado de Mato Grosso só conseguiu retomar as atividades no segundo semestre. Ressaltamos que o ensino passou de presencial para remoto (aulas síncronas e/ou assíncronas)[9].

Sensível a esse contexto, a Coordenação Nacional do Mestrado Profissional em Letras, por meio da Resolução n.º 003/2020, em 2 de junho de 2020, autorizou, de forma inédita, a possibilidade de serem realizadas, no âmbito do programa, propostas de ensino que não necessariamente tivessem caráter interventivo.

Com isso, o ProfLetras–Cáceres convocou a Turma 6 (turma de 2019 do Programa) para uma reunião e indicou duas formas de trabalho para o nosso projeto: de forma remota, com o desafio de adequar ao cenário atípico; ou de forma propositiva, vislumbrando a composição de propostas de ações e atividades voltadas para professores e alunos, cujas aplicações poderiam ser desenvolvidas futuramente.

Diante disso, optamos pelo trabalho propositivo, pois conhecíamos a realidade dos alunos e sabíamos que a maioria não teria condições tecnológicas para participar de aulas on-line e, até aquele momento, a escola na qual eu estava lotada (e ainda estou) não havia reiniciado as aulas.

Com a mudança na natureza da proposta inicial, podemos dizer que ocorreu uma desconstrução não apenas do projeto, mas das nossas certezas acerca do fazer pedagógico. Assim, partimos em busca de uma reconstrução que não perdesse de vista a ideia original. Fizemos as readequações no mesmo ímpeto que nos impulsionava a desenvolver um trabalho voltado para as práticas de leitura e escrita de forma diferenciada, utilizando o texto e os espaços como meios de fomentar a aprendizagem.

Desse modo, poderíamos manter as etapas pensadas com a inserção de novas atividades, no intuito de construir um material acessível para que qualquer professor pudesse trabalhar com os seus alunos em sala de aula. Assim, ao finalizar a discussão sobre a abordagem interventiva e seu papel no contexto educacional, emerge um

---

[9] As aulas síncronas referem-se a aulas em tempo real, onde professores e alunos estão conectados simultaneamente e interagem em tempo presente. Geralmente ocorrem por meio de chamadas de vídeo, *chats* ou *webinars*, permitindo a comunicação instantânea e a participação ativa dos alunos. Durante as aulas síncronas, os participantes podem fazer perguntas, discutir tópicos, colaborar em projetos e receber *feedback* imediato do professor. Já as aulas assíncronas são aquelas em que professores e alunos não estão on-line ao mesmo tempo. As atividades são disponibilizadas e realizadas de forma flexível, permitindo que os alunos acessem e concluam o trabalho em horários convenientes para eles. As aulas assíncronas podem incluir materiais de leitura, vídeos gravados, fóruns de discussão, tarefas e *quizzes* on-line. Os alunos têm a liberdade de gerenciar seu próprio tempo de estudo e participar das atividades de acordo com sua disponibilidade.

novo caminho que se revela promissor: o caminho propositivo.

Nesse sentido, adentramos a seguir nas concepções fundamentais de leitura e escrita, alicerçando as bases teóricas que sustentam esta pesquisa e auxiliam no processo de compreensão dos conceitos, que podem ser aplicados de forma efetiva no contexto da sala de aula.

2.3 Concepções de leitura e escrita: fundamentando a proposta

Para compreendermos as concepções de leitura e escrita construídas por diferentes autores, é importante conhecermos os conceitos de língua que temos em torno da leitura a partir da linguagem, visto que “[...] a sociedade humana não se constitui sem a linguagem, da mesma forma que a língua não se realiza fora das relações sociais” (SILVA; SOUSA, 2017, p. 260). Com isso, o uso eficaz da linguagem deve atender às necessidades pessoais, determinadas de acordo com as demandas sociais de cada momento ou situação.

Na interação social, encontra-se a condição de desenvolvimento da linguagem, ou seja, é onde o sujeito se apropria do sistema linguístico, no sentido de construir com os outros os objetivos linguísticos individuais, os quais vai utilizar na medida em que se constitui como um locutor ou interlocutor: aquele que expressa e/ou aquele que se coloca na posição de ouvinte.

De acordo com Freire (2003), as práticas de linguagem que ocorrem no espaço escolar, principalmente nos anos iniciais, possibilitam uma reflexão sobre a linguagem. Por meio dessa reflexão e das diferentes situações de interação, as crianças constroem instrumentos para desenvolverem a competência de falar, escutar, ler e escrever, com a oportunidade de acessar diferentes saberes linguísticos, tão necessários ao exercício da cidadania.

Sabemos que a linguagem é a base para a comunicação e expressão, e, além disso, representa um potente veículo de socialização. Dessa forma, cada língua, dentro das mais diversas sociedades, é estruturada com uma forma própria para compreender o mundo e as suas particularidades. Nesse cenário, a escola tem um papel fundamental, visto que, dentre as várias funções que representa, tem-se uma essencial: a formação do aluno para a vida, ou seja, formar leitores e produtores de textos para atuarem como cidadãos na sociedade.

Nessa perspectiva, apresentamos concepções de leitura fundamentadas em

alguns estudos teóricos que fizemos sobre o assunto. Ancoramos nossas leituras em autores que abordam diferentes perspectivas sobre o ensino da leitura, da escrita e dos gêneros textuais.

Como patrono da educação brasileira, Paulo Freire tinha uma capacidade ímpar de pensar o ser humano e, desse modo, pontuou a trajetória do professor, desde o modo de enxergar o aluno até a forma de acolhê-lo. Nesse sentido, a prática pedagógica é centrada no aluno e na sua realidade, a partir do diálogo e da troca de saberes. Assim, o aluno passa a estar no centro do processo de aprendizagem e a ser um leitor de si e do mundo, sendo de competência do professor criar, no aluno, esse olhar crítico e sonhador desde os anos iniciais. Quanto a esse movimento, Lajolo (1982, p. 53) assevera que: “Leitor maduro é aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes, e da vida”.

É importante compreendermos a leitura a partir dos enfoques sociais e das contradições presentes na realidade dos seus participantes. Percebe-se que ler e escrever é o caminho para a formação de um sujeito mais ativo e participativo e, nessa perspectiva, “ler é possuir elementos de combate à alienação e ignorância” (SILVA, 1993, p. 49). Logo, podemos dizer que o sentido de ler vai além da decodificação, estendendo-se à leitura, à compreensão e à inferência.

Existem diversos conceitos e definições sobre o ato de ler e o modo como a leitura é realizada, mas deve-se ter um certo cuidado ao adotá-los. Ao escolher um determinado conceito ou método para aplicar em sala de aula, é necessário, previamente, realizar leituras para analisar e definir quais abordagens teóricas e metodológicas podem atender a cada especificidade ou a cada grupo de estudantes de uma sala (CAGLIARI, 2012).

É importante nos apoiarmos em uma proposta que objetive enfatizar a leitura na escola como um caminho para a formação do aluno leitor e que adote uma concepção na qual a leitura seja um processo interativo, que envolve, a todo momento, a linguagem/sociedade e que não seja uma mera decodificação de letras, palavras e sentenças sem sentido para o aluno. Desse modo, de acordo com Cagliari (2012, p. 148), a leitura é um processo interativo, onde diversos níveis de conhecimento se interligam, tornando-se “[...] uma fonte de prazer, de satisfação pessoal, de conquista, de realização, que serve de motivação para a criança gostar de estudar e da escola”.

Seguindo essa linha, Silva (2002) compreende a leitura como um meio para a

compreensão crítica da realidade do leitor, uma leitura que deve ser libertadora e que auxilie o homem a atingir plenamente sua dignidade; e, além disso, deve viabilizar o refinamento e o desenvolvimento das competências, ajudando-o a adquirir autonomia e maturidade leitora.

De acordo com essa concepção, o autor dá ênfase maior ao processo utilizado pelo leitor a fim de atribuir significado ao texto após a leitura. Desse modo, podemos perceber que o propósito básico de qualquer leitura é a apreensão e atribuição de sentidos. Cada leitor trava um contato direto com o texto. De acordo com Marisa Lajolo (1982, p. 59):

> [...] ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Compreendemos que somente a leitura é capaz de ressignificar as leituras interiorizadas, as leituras de mundo e, assim, assegurar aos alunos o passaporte para transportá-los da sala de aula para a vida. Nessa discussão, Lajolo (2005) demonstra, inclusive, que “Ninguém nasce sabendo ler, aprende-se a ler à medida que se vive. Se ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida [...]” (LAJOLO, 2005, p. 7).

O grande desafio para nós, educadores, na formação de leitores, é a criação de mecanismos que tornem a leitura um hábito atrativo desde o início. Entendemos que é uma tarefa árdua, porém necessária para que o sujeito possa se apropriar de competências para compreender textos em seus diferentes contextos sociais.

Desse modo, percebemos que o trabalho com a leitura é uma construção contínua que requer tempo, estímulos e aprimoramento. É o exercício da prática na busca pela formação de um leitor proficiente.

> A leitura é uma maneira de se aprender o que é escrever e qual a forma correta das palavras. Para conseguir esse objetivo da leitura é preciso planejar as atividades de tal modo que se possa realizar o que se pretende. A leitura não pode ser uma atividade secundária na sala de aula ou na vida, uma atividade para a qual o professor e a escola não dedicam mais que alguns míseros minutos, na ânsia de retornar aos problemas da escrita, julgados mais importantes (CAGLIARI, 1994, p. 173).

Segundo Cagliari, a escola precisa priorizar a leitura e se preocupar menos com

a escrita, principalmente com a ortografia, pois muitas dificuldades de aprendizagem são decorrentes da leitura, ou melhor, da falta dela.

Tudo o que se ensina na escola está diretamente ligado à leitura e depende dela para se desenvolver. Nesse aspecto, cabe ao professor assumir o seu papel de mediador no processo de ensino-aprendizagem, apropriando-se de aportes que irão subsidiar sua prática pedagógica para desenvolver o ensino da leitura, entre outros.

Do ponto de vista das estratégias de ensino, Solé (1998, p. 117) defende que:

> Ler é um procedimento, e se consegue ter acesso ao domínio dos procedimentos através da sua exercitação compreensiva. Por este motivo, não é suficiente – embora seja necessário – que os alunos e alunas assistam ao processo mediante o qual seu professor lhes mostra como constrói suas previsões, como as verifica, em que indicadores do texto se baseia para fazer isso etc. Os próprios alunos devem selecionar marcas e indicadores, formular hipóteses, verificá-las, construir interpretações e saberem que isso é necessário para obter certos objetivos.

Em uma concepção ampla de leitura, Solé (1998, p. 22) ressalta que “[...] a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer os objetivos que guiam sua leitura”. Então, pode-se afirmar que, para essa autora, o objetivo da leitura é compreender o texto, atribuindo-lhe ou construindo significados.

Isso demonstra que o aluno pode exercer com excelência a escolha de textos a serem trabalhados, porém o professor é fundamental no desenvolvimento desse processo de construção de autonomia. Ele pode opinar e interferir de forma espontânea, sem causar bloqueios sobre o que está sendo discutido, pois “[...] nossa atividade de leitura está dirigida pelos objetivos que pretendemos mediante ela” (SOLÉ, 1998, p. 44).

Desse modo, há um mundo a ser desvendado por meio dos textos, e as crianças precisam ser estimuladas para que tenham êxito nessa longa caminhada que irão percorrer até se tornarem leitoras e escritoras competentes. Para que isso ocorra, o aluno parte do conhecimento que possui.

Kleiman diz que:

> O leitor utiliza na leitura, o que já sabe, o conhecimento adquirido ao longo da vida. Mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto (KLEIMAN, 2002, p. 13).

Diante desse contexto, podemos dizer que toda leitura implica em um processo contínuo de formular e verificar hipóteses e de prever de qual assunto tratará o texto. O professor, como mediador, poderá conduzir os alunos a estabelecer previsões nos textos por meio da observação e, para tanto, deve conduzir uma discussão na qual os estudantes possam destacar a estrutura textual, o título, as ilustrações, o cabeçalho, quem é o autor etc. e mostrar-lhes o quanto esses aspectos permitem enxergar o tema abordado no texto.

Kleiman afirma ainda que:

> Quanto mais diversificada for a experiência dos alunos, quanto mais familiaridade eles tiverem com diferentes gêneros textuais, mais conhecida será a estrutura deste texto, e mais fácil à percepção das relações entre a informação veiculada no texto e a sua estrutura (KLEIMAN, 2002, p. 87).

A partir da fala da autora, compreendemos que, embora a leitura seja uma atividade complexa, requer um leitor dinâmico, que reflita sobre o texto. Destacamos também que a autora fala de diferentes estruturas de textos, mas não as categoriza como gêneros. Então, quanto mais diversificada a experiência leitora dos estudantes e maior a familiaridade adquirida com os textos e com a estrutura, melhor será a sua produção escrita. Segundo Solé:

> Podemos afirmar que, quando um leitor compreende o que lê, está aprendendo; à medida que sua leitura o informa, permite que se aproxime do mundo de significados de um autor e lhe oferece novas perspectivas ou opiniões sobre determinados aspectos... etc. A leitura nos aproxima da cultura, ou melhor, de múltiplas culturas e, neste sentido, sempre é uma contribuição essencial para a cultura própria do leitor. Talvez pudéssemos dizer que na leitura ocorre um processo de aprendizagem não intencional, mesmo quando os objetivos do leitor possuem outras características, como no caso de ler por prazer (SOLÉ, 1998, p. 46).

Assim, a leitura, presente na vida das pessoas e, em especial, no dia a dia das crianças, revela-se como algo indispensável em todo o seu desenvolvimento, pois o ato de ler extrapola a palavra escrita constituída pelo indivíduo por meio da prática. Sabemos que o conhecimento se constrói na interação, em uma relação de envolvimento. Nesse movimento, o professor ensina e, ao mesmo tempo, aprende, educa e se educa.

> O professor não pode lidar com ‘sujeitos cognitivos em desenvolvimento’, mas com um grupo de crianças, cada uma com sua história singular. Para cada uma delas, a entrada no ensino fundamental é uma aventura emocional

> e social, atravessada por temores, desejos e frustrações, prazeres e decepções, antes de ser ‘uma experiência intelectual’ (CHARTIER, 2007, p. 160).

A leitura significativa deve ser introduzida na sala de aula desde as séries iniciais, e o professor tem o compromisso de mediar esse processo, a fim de torná-lo mais prazeroso, considerando a história leitora desse aluno. Nessa direção, Martins (2006, p. 20) destaca que “a aprendizagem em geral, e da leitura em particular, significa uma conquista de autonomia, permite a ampliação dos horizontes, implica igualmente um comprometimento, acarreta riscos”.

A autora, nessa perspectiva, afirma que “a leitura vai, portanto, além do texto (seja ele qual for) e começa antes do contato com ele. O leitor assume um papel atuante, deixa de ser mero decodificador ou receptor passivo” (MARTINS, 2006, p. 32). Já Marcuschi (2008) aborda a leitura como uma atividade social e, sobre isso, postula que:

> Compreender exige habilidade, interação e trabalho. [...] não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade. [...] Sempre que produzimos algum enunciado, desejamos que ele seja compreendido, mas nunca exercemos total controle sobre o entendimento que esse enunciado possa vir a ter. [...] A interpretação dos enunciados é sempre fruto de um trabalho e não uma simples extração de informações objetivas. Como o trabalho é conjunto e não unilateral, pois compreender é uma atividade colaborativa que se dá na interação entre autor-texto-leitor ou falante-texto-ouvinte, podem ocorrer desencontros. A compreensão é também um exercício de convivência sociocultural (MARCUSCHI, 2008, p. 230).

A partir dessa concepção, podemos concluir que, como prática social, a leitura se realiza na interação entre autor-texto-leitor. O pensamento de Antunes (2003), em relação à leitura e à escrita, é que ambas mantêm uma relação intrínseca.

> A atividade da leitura completa a atividade da produção escrita. É, por isso, uma atividade de interação entre sujeitos e supõe muito mais que a simples decodificação dos sinais gráficos. O leitor, como um dos sujeitos da interação, atua participativamente, buscando recuperar; buscando interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidas pelo autor (ANTUNES, 2003, p. 67).

Nesse sentido, destacamos que o aluno, para se tornar proficiente, precisa ler muito, pois fica difícil escrever sobre um determinado assunto quando pouco ou nada se sabe a respeito, e, para desenvolver tal habilidade, ele pode contar com a ajuda do professor. Kleiman (2012, p. 76) ressalta que “a característica mais saliente do leitor

proficiente é sua flexibilidade na leitura, ele não tem apenas um procedimento para chegar aonde ele quer, ele tem vários possíveis, e se um não der certo, outros serão encontrados".

Desse modo, quanto maior a experiência de leitura, mais fácil será o processo de produção textual, ou seja, quanto mais ricas forem as experiências de leitura, mais o aluno estará próximo de atingir esse objetivo.

Outro ponto a ser destacado é levar os alunos a formularem perguntas, pois, por meio de questionamentos, o professor conhecerá a realidade dos discentes em relação à compreensão do texto, a partir de novas reflexões, que ajudarão a construir o sentido.

Diante dessa perspectiva:

> O leitor, entretanto, pouco se detém no funcionamento do ato de ler, na intrincada trama de inter-relação que se estabelecem. Todavia, propondo-se a pensá-lo, perceberá a configuração de três níveis básicos de leitura, os quais são possíveis de visualizar como níveis sensorial, emocional e racional. Cada um desses três níveis corresponde a um modo de aproximação ao objeto lido. Como a leitura é dinâmica e circunstanciada, esses três níveis são inter-relacionados, senão simultâneos, mesmo sendo um ou outro privilegiado, segundo a experiência, expectativas, necessidades, interesses do leitor e das condições do contexto geral em que se insere (MARTINS, 2006, p. 36).

A partir dos níveis de leitura apontados por Martins (2006), destacamos a importância de instigar o aluno no desenvolvimento do prazer de ler, da imaginação e das riquezas oportunizadas pela leitura. Acreditamos ser necessário o trabalho com a leitura e a escrita na escola em que atuamos, no sentido de contribuir para a compreensão da importância da leitura e do exercício da autoria no cotidiano escolar.

Ao tentar compreender a questão da leitura, Martins (2006) explica que ela é uma experiência individual, que funciona como um processo de diálogo entre o leitor e o objeto lido. Mediante essas considerações, a autora define leitura como sendo "um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem" (MARTINS, 2006, p. 30).

Outra concepção de leitura é a de Ângela Kleiman, a qual diz que "a leitura é uma prática social que remete a outros textos e outras leituras" (KLEIMAN, 2012, p. 20). Isso remete à importância de o professor saber escolher os textos a serem trabalhados em sala de aula, os quais devem ter sentido para o aluno, caso contrário, não despertarão o interesse pela leitura. Logo, ao se ler um texto, qualquer texto,

coloca-se em ação todo o sistema de valores, crenças e atitudes que refletem os grupos sociais em que os sujeitos foram criados ou em que estão inseridos.

> Ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair sentido. Essa é uma boa caracterização da tarefa de ler em sala de aula: para uma grande maioria dos alunos ela é difícil demais, justamente porque ela não faz sentido (KLEIMAN, 2012, p. 22).

Desse modo, a leitura é decisiva para o sucesso escolar e social da criança. Kleiman (2002) afirma que, na escola, a aprendizagem da criança está fundamentada na leitura. Interpretar, compreender e produzir são aspectos que harmonizam com o ato de leitura e são fundamentais para que a criança obtenha sucesso em qualquer atividade que lhe for apresentada.

Nessa direção, Kleiman (2002) postula ainda que o professor precisa estruturar, junto aos alunos, um ambiente de aprendizagem, de modo que todas as vozes se comuniquem de fato, pois, mediante o diálogo, a leitura intensifica seu caráter interativo e enriquecedor. É nessa perspectiva que o professor deve trabalhar, buscando propiciar aos alunos momentos variados de prática de leitura e escrita.

O propósito básico da leitura é fazer com que o leitor compreenda e atribua significado ao texto lido. Mais do que decodificar, o leitor precisa se colocar no texto, construindo e atribuindo-lhe significado para compreender-se no mundo de maneira crítica e interativa.

Matêncio (2000), ao tratar sobre leitura, produção de texto e escola, esclarece que a leitura não é apenas um simples processo de decodificação, como praticam ainda muitas escolas brasileiras, mas ela vai além desse conceito. A autora defende que “A leitura, assim como a escrita, é amplamente diversificada, e ultrapassa a mera decodificação e extração de informações” (MATÊNCIO, 1994, p. 38).

Mesmo sendo uma atividade individual, o professor exerce um papel importante na orientação e condução desse percurso. Desse modo, é preciso facilitar e promover a vontade de ler, assim como escolher bem os textos a serem lidos para que o ato em questão seja algo verdadeiro na vida do estudante.

Logo, o docente deve considerar a importância e a inserção da leitura no processo de ensino-aprendizagem, de forma dinâmica e agradável, e oportunizar aos estudantes a exploração de diversos tipos de textos. Tais desafios são relevantes para a formação do leitor ideal, haja vista que o texto tem o poder de despertar certos sentimentos no leitor, tendo, como objetivo primordial, a preparação para a vida social.

Solé (1998, p. 34):

> Considera que a leitura e a escrita apareçam como objetivos prioritários da Educação Fundamental. Espera-se que no final dessa etapa, os alunos possam ler textos adequados para sua idade de forma autônoma e utilizar os recursos ao seu alcance.

A escola deve priorizar a leitura como uma das atividades de maior representação na vida do ser humano, disponibilizando suportes adequados à faixa etária, de forma que o aluno tenha fácil acesso aos textos expostos, com o objetivo de incentivar e valorizar o que a criança produz, pois são essas construções que estimulam os alunos a serem bons leitores.

A leitura oferece o melhor e mais eficiente portal para o mundo do conhecimento – senão o único – porque, de certa forma, toda transmissão de conteúdo e informação é feita por meio dela, direta ou indiretamente, considerando os diversos tipos de leitura, que vão além da leitura decodificada.

Nesse contexto, Silva afirma:

> As experiências conseguidas através da leitura, além de facilitarem o posicionamento do ser do homem numa condição especial, são, ainda, as grandes fontes de energia que impulsionam a descoberta, elaboração e difusão do conhecimento (SILVA, 2011, p. 44).

Nesse ínterim, entendemos que, a partir das experiências vivenciadas pelos estudantes, por meio da leitura e da escrita, é possível ampliar o repertório leitor e estimular a produção textual individual e coletiva. Mediante isso, acreditamos que o uso de diferentes gêneros pode se tornar um forte aliado nas aulas dos anos iniciais do ensino fundamental.

É relevante esclarecer que a nossa pretensão, com este trabalho, é apresentar meios possíveis para que o processo de consolidação da leitura e da escrita aconteça nas diversas atividades propostas e, diante disso, utilizamos diferentes estratégias, as quais visam tornar os alunos aptos a ampliarem suas habilidades cognitivas na relação leitor-texto.

Nesse sentido, Silva (2011) destaca ainda que o processo de leitura é uma construção que acontece na relação leitor-texto. Nessa relação, o professor, como condutor dessa teia, deve oportunizar aos estudantes o alcance da autonomia leitora por meio da formulação dos questionamentos, da escolha de textos, da produção e da divulgação deles. Entretanto, é necessário ter clareza sobre a concepção de leitura

que queremos desenvolver como educadores.

Em Koch e Elias (2014), podemos encontrar diferentes concepções para as seguintes perguntas: o que é ler? Por que ler? E como ler? As respostas apresentadas a essas perguntas, de acordo com as autoras, revelam uma concepção de leitura decorrente de sujeito, língua, texto e sentido que se adota.

Nessa concepção interacional de língua, pode-se dizer que os sujeitos são ativos, constroem e são construídos no texto. Assim, entendemos que este pode ser o resultado de uma interação, constituída nas relações de linguagem com propósitos e intenções comunicativas. Nessa visão, o sentido do texto é constituído a partir da interação entre sujeito-texto.

Logo, a construção de sentido dada ao texto leva em consideração, dentre outras coisas, o contexto e o conhecimento prévio adquirido pelo leitor quando está em processo de interação textual. Tendo por base essa concepção, Koch e Elias (2014) consideram ainda que:

> A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH; ELIAS, 2014, p. 11).

Portanto, a leitura é uma atividade que exige do leitor o uso dos elementos linguísticos, mas, para que consiga entender o sentido do texto, precisa levar em consideração as vivências e os conhecimentos já internalizados por ele. Então, podemos destacar que a interação entre o leitor e o texto se fortalece no diálogo, mediante as ações sociocognitivas e linguísticas. Ressaltamos que, independentemente de qual estratégia de ensino for usada, a capacidade de o aluno compreender e produzir diferentes textos ainda prevalece (FÁVERO; KOCH, 1983).

> Leitura de um texto exige muito mais que o simples conhecimento linguístico compartilhado pelos interlocutores: o leitor é, necessariamente, levado a mobilizar uma série de estratégias tanto de ordem linguística como cognitivo-discursiva, com o fim de levantar hipóteses, validar ou não as hipóteses formuladas, preencher as lacunas que o texto apresenta, enfim, participar, de forma ativa, da construção de sentidos (KOCH; ELIAS, 2014, p. 8).

Por meio da leitura, testamos as nossas experiências e os nossos valores. Nessa testagem, realizamos confrontos com os nossos ideais e com os de outros sujeitos. Sendo a leitura indispensável para o sucesso do ser humano em vários

campos de sua vida, acreditamos que, ao término de cada leitura, saímos mais acrescidos quanto ao saber e às novas vivências, e mais conhecedores do mundo.

A partir dos pressupostos teóricos apresentados por Kock e Elias (2014), o uso das estratégias cumpre um papel importante na leitura. Entende-se que o ato de ler é uma competência essencial para a vida humana, visto que, por meio das leituras, testamos nossas experiências e nossos valores. Os autores ainda retratam as estratégias que podem ser usadas no ensino-aprendizagem, tais como pré-leitura, identificação de palavras-chave, anotações, estabelecimento de relação com conhecimentos prévios etc.

Nosso trabalho se utilizou também de documentos oficiais. A BNCC (BRASIL, 2019a) é o documento oficial vigente e aborda fatores relevantes a serem considerados, já que apresenta as atividades humanas realizáveis nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como LIBRAS), escrita, corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital.

A aprendizagem ocorre considerando tanto os interesses e expectativas dos alunos quanto o que ainda precisam aprender. A BNCC (BRASIL, 2019a) traz ainda, para os anos iniciais, componentes curriculares que tematizam diversas práticas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas. Nesse conjunto de práticas, podemos dizer que o foco da ação pedagógica, em relação à aprendizagem do aluno, refere-se às suas possibilidades de construir conhecimentos por meio dos diferentes componentes curriculares[10]. Mediante essas possibilidades de inserção na cultura letrada, o aluno é incentivado a participar com maior autonomia e protagonismo na vida social em que está inserido.

Todo esse quadro impõe à escola desafios ao cumprimento do seu papel em relação à formação dos alunos. Cabe à instituição escolar preservar seu compromisso com o estudante, proporcionando-lhe meios para aprimorar a reflexão e a análise do conhecimento adquirido.

Nessa direção, o Documento de Referência Curricular para os Anos Iniciais em Mato Grosso (DRC–MT) alinha-se à BNCC ao destacar que:

> A concepção da aprendizagem [...] estrutura-se em dois princípios presentes na BNCC, a saber: a Educação como um direito humano inalienável, necessário para a manutenção da dignidade humana; a Aprendizagem como

[10] Chamamos de componentes curriculares o que antes entendíamos como disciplinas, os quais estão distribuídos por áreas de conhecimento.

> um processo ativo e significativo, pautado em competências e habilidades construídas nos contextos escolares (MATO GROSSO, 2018, p. 28).

Compreendemos que a aprendizagem se torna efetiva quando entendemos que o aprender não é passivo, mas ativo, pois está em constante movimento, a fim de tornar o sujeito competente para atuar em diferentes contextos.

No DRC, as competências são viabilizadas no contexto da ação pedagógica, por meio das habilidades, as quais "[...] expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares. Para tanto, são descritas de acordo com determinada estrutura [...]" (BRASIL, 2017, p. 26). Ainda de acordo com a BNCC, as habilidades estão relacionadas a diferentes conteúdos, nomeados como objetos de conhecimento e organizados em unidades temáticas.

Nesse sentido, as Orientações Curriculares (OCs) enfatizam que o professor deve possibilitar ao aluno a compreensão dos conteúdos, de modo "[...] a aprender a se relacionar com o conhecimento de forma ativa, construtiva e criadora" (MATO GROSSO, 2012, p. 29). Assim, a metodologia sugerida é entendida como um movimento que viabiliza o transitar entre o conhecimento e a relação com o mundo e com o outro, mediados pela linguagem.

Nessa direção, a BNCC (BRASIL, 2017) apresenta as estratégias de leitura como um objeto do conhecimento a ser ensinado, e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNs-LP (BRASIL, 1997, 1998) – também já apontavam para essa importância. De acordo com a BNCC, as estratégias de leitura devem ser trabalhadas de tal forma que os alunos possam desenvolver capacidades leitoras a partir dos anos iniciais, conforme nos orienta o componente curricular de língua portuguesa (BRASIL, 2017, p. 93). Dessas estratégias leitoras, destacam-se:

> (EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.
> (EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos.
> (EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos.

Assim, a BNCC (BRASIL, 2019a) orienta o ensino das estratégias de leitura ao afirmar que o estudante deve ser capaz de formular hipóteses antes mesmo da leitura

dos textos, ativar seus conhecimentos prévios e testar essas hipóteses durante a leitura, participando ativamente da construção do sentido do texto. Além disso, a BNCC (BRASIL, 2019a, p. 91) ainda aponta que “[...] no eixo Leitura/Escuta, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente”.

Segundo Solé (1998, p. 69-70), as estratégias de leitura são “procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança”, que, por sua vez, acontecem em três momentos: antes, durante e depois da leitura.

Assim sendo, a utilização de estratégias permite ao leitor o exercício da reflexão acerca dos erros que ocorrem durante a leitura e a busca por possíveis soluções. O leitor proficiente percebe se atingiu o seu propósito, pois sabe quando compreende, o que compreende e quando não compreende. Além disso, podemos pontuar que o uso da leitura leva o aluno a expandir suas experiências e a influenciar sua cultura.

De acordo com Solé (1998, p. 46):

> Quando um leitor compreende o que lê, está aprendendo; à medida que sua leitura o informa, permite que se aproxime do mundo de significados de um autor e lhe oferece novas perspectivas ou opiniões sobre determinados aspectos [...] etc.

Acreditamos, assim, que o ato de compreender o texto permite ao leitor ampliar o conhecimento, mas também resgatar a intencionalidade comunicativa proposta pelo autor. Além disso, a compreensão é uma tarefa complexa, que exige diferentes processos, pois o ato de ler está repleto de expectativas, cuja finalidade é formar leitores críticos, capazes de influenciar o seu meio mediante o conhecimento.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 41) afirmam que:

> A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significado do texto, a partir de seus objetivos, do seu conhecimento, sobre o assunto [...]. Não se trata simplesmente de extrair informações da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser construídos antes da leitura propriamente dita.

Sendo assim, cumpre-nos ressaltar que um leitor experiente compreende o processo de decodificação como um dos requisitos para alcançar o objetivo da leitura,

no entanto, é necessário utilizar outras estratégias que ajudem a atingir o propósito almejado. E, sobre a formação do leitor, Kleiman (1995) destaca a flexibilidade durante a leitura como um fator marcante a ser considerado. Essa dinâmica de flexibilização acontece porque o leitor:

> [...] não tem apenas um procedimento para chegar aonde ele quer, ele tem vários possíveis, e se um não der certo, outros serão ensaiados. Por isso, o ensino e modelagem de estratégias de leitura não consiste em modelar um ou dois procedimentos, mas em tentar reproduzir as condições que dão a esse leitor proficiente essa flexibilidade e independência indicativas de uma riqueza de recursos disponíveis (KLEIMAN, 1995, p. 51).

Nesse sentido, a leitura envolve vários atores e necessita de cada um para chegar à interpretação do texto. Nessa compreensão, intervêm tanto o texto, a sua forma e o conteúdo quanto o leitor, as suas expectativas e seus conhecimentos prévios.

De acordo com Solé (1998, p. 22), “[...] a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto”. Baseado na afirmação da autora, compreendemos que o texto não pode ser visto como produto finalizado, mas como algo que se encontra em processo de constante transformação.

Frente ao exposto, pontuamos que os “[...] objetivos da leitura são elementos que devem ser levados em conta quando se trata de ensinar as crianças a ler e compreender” (SOLÉ, 1998, p. 22). Aliás, Solé continua explicando que existem finalidades distintas para a leitura, assim como há diferentes modos de organizar o texto de acordo com as suas funções. Logo, entendemos que a variedade de leituras afeta os leitores, oferecendo-lhes diversas possibilidades para o desenvolvimento do intelecto e para a melhora de sua interpretação.

Dessa forma:

> [...] o leitor constrói o significado do texto. Isto não quer dizer que o texto em si mesmo não tenha sentido ou significado; [...] o significado que um escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos (SOLÉ, 1998, p. 22).

Na obra *Estratégias de Leitura* (1998), Isabel Solé a vislumbra em uma perspectiva interativa, segundo a qual:

> A leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o

> leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias (SOLÉ, 1998, p. 23).

Por meio das afirmações de Solé, a leitura envolve todo um processo, pois considera as experiências e os objetivos do leitor, indo além das palavras que compõem o texto. Sendo assim, o aluno/leitor passa a ter um papel ativo no processo de leitura, tornando-se o responsável pela reconstrução do sentido textual.

Além das concepções já apresentadas, salientamos a visão defendida por Soares (1991):

> A leitura não é uma atividade de mera decodificação, em que o leitor aprende, compreende e interpreta a 'mensagem' do autor, mas é processo constitutivo do texto: é na interação autor-leitor que o texto é construído, é produzido. Ou seja: o texto não preexiste à sua leitura, pois esta é construção ativa de um leitor que, de certa forma, 'reescreve' o texto, determinado por seu repertório de experiências individuais, sociais, culturais (SOARES, 2001, p. 9).

Sabemos que ler é um ato social, já que possibilita a interação de dois sujeitos distantes (em diferentes lugares). É isso que Soares (2001) esclarece na citação anterior quando diz que o texto é resultado da interação entre o autor e o leitor. Para que essa ação social se efetive, o professor, ao planejar suas ações pedagógicas, precisa levar em consideração o aspecto social de toda leitura.

No que tange à ação pedagógica, não basta apenas disponibilizar aos estudantes vários tipos de textos; faz-se necessário orientá-los a refletirem sobre o uso de cada um deles e o contexto de seus interlocutores.

Em relação à escrita, podemos dizer que ela nasceu da indispensabilidade de comunicação (por meio de registros escritos) entre as pessoas e tornou-se fundamental na vida delas, estabelecendo relações a partir do seu cotidiano. Para Cagliari:

> A escrita, seja ela qual for sempre foi uma maneira de representar a memória coletiva, religiosa, mágica, científica, política, artística e cultural. A invenção do livro, e, sobretudo da imprensa são grandes marcos da história da humanidade, depois, é claro da própria invenção da escrita. Esta foi passando do domínio de poucas pessoas para o do público em geral e seu consumo é mais significativo na forma de leitura do que na produção de textos. Os jornais e revistas são hoje tão comuns quanto à comida. Para a maioria das pessoas, além de aprender a andar e a falar, é comum aprender a ler e a escrever (CAGLIARI, 2012, p. 97).

Pode-se dizer que essa forma de comunicação instiga e interessa à criança

desde os primeiros anos de vida, por isso, quando na escola, suas produções devem ser respeitadas e valorizadas.

É difícil falar em leitura sem mencionar a importância da escrita, pois, embora sejam interligadas, elas exercem papéis diferentes. O livro *Alfabetização e Linguística* (2012), de Cagliari, especificamente no terceiro capítulo, aborda a questão da escrita, em que o autor afirma que o objetivo desta é a leitura.

Cagliari (2012) aponta ainda, para o professor, a responsabilidade de deixar o aluno com a liberdade de experimentar como escrever, fazer comparações, questionar e reescrever, sem desvalorizar a sua produção. Diante disso, podemos analisar como deve ser a nossa prática pedagógica e o que é preciso mudar para melhorá-la ao mediarmos o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes em relação à escrita.

Nesse sentido, encontramos, na BNCC, a definição de escrita, que compreende "a aprendizagem de palavras e textos (o domínio do sistema alfabético de escrita), o desenvolvimento de habilidades para produzir textos com coerência, coesão e adequado nível de informatividade" (BRASIL, 2017, p. 64).

Em relação à citação anterior, pode-se dizer que a escrita se refere ao domínio do sistema alfabético e que também engloba as habilidades de produção de textos coerentes e coesos, as quais possibilitam a construção de novas aprendizagens.

Face ao exposto, "é importante pontuar o importante papel da escrita, que além de necessária, é uma forma de expressão individual" (CAGLIARI, 2012, p. 87). Para que obtenha êxito, o professor tem que "instigar os alunos para saber o que estes esperam da escrita, qual sua utilidade, e a partir daí, programar atividades adequadas para aprimorá-la" (CAGLIARI, 2012, p. 87).

Diante disso, compreendemos que não basta só ler e escrever: é preciso ter um motivo e dar tempo aos alunos para que isso ocorra. Portanto, aprimorar a leitura e a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, psíquicas e linguísticas.

Geraldi (2008, p. 1) afirma que "a conjunção entre leitura e escrita é um lugar comum em toda e qualquer sociedade letrada", porém

> [...] as práticas de letramento típicas destas mesmas sociedades separam claramente uma e outra atividade, de modo que a segunda é praticada por apenas alguns, enquanto a primeira é uma necessidade vital de todos os seus membros (GERALDI, 2008, p. 1).

Nessa direção, Geraldi (2008) procura pontuar sobre leitura e escrita e, para

tanto, faz distintas combinações possíveis entre uma e outra. Dessa forma, a leitura e a escrita são práticas que se relacionam e complementam a formação de um leitor competente. Logo, despertar no aluno o interesse pela leitura é o maior legado de uma prática constante que um professor pode fazer.

Nessa conjuntura, a BNCC traz duas dimensões da língua, que estão localizadas na parte de introdução do componente curricular de língua portuguesa.

> A língua tem duas dimensões: oral e escrita. Assim, sua aprendizagem considera o contínuo entre oralidade e escrita: na alfabetização, em que o oral é representado por notações (letras e outros signos), nos usos sociais da língua oral e nos usos sociais da leitura e da escrita – nas práticas de letramento (BRASIL, 2017, p. 63).

Ao ser categorizada como uma dimensão da língua, a escrita deve ser ensinada considerando a sua relação com a oralidade. O processo da escrita tem seu início bem antes da alfabetização e percorre todo o ensino fundamental. “O caminho que uma criança percorre na alfabetização é muito semelhante ao processo de transformação pelo qual a escrita passou desde a sua invenção” (CAGLIARI, 1997, p. 106).

> A aprendizagem é sempre um processo construtivo na mente e nas ações do indivíduo. O ensino não constrói nada: nenhum professor pode aprender por seus alunos, mas cada aluno deverá aprender por si, seguindo seu próprio caminho e chegando onde sua individualidade o levar. Por isso, a aprendizagem será sempre um processo heterogêneo, ao contrário do ensino, que costuma ser tipicamente muito homogêneo (CAGLIARI, 2009, p. 39).

Dessa forma, entendemos que o caminho percorrido pela criança, nos primeiros anos escolares, é de suma importância. Assim, o ponto determinante de um processo de alfabetização é o de que os estudantes possam absorver os processos de construção da leitura e da escrita, por meio de atividades que sejam significantes à vida do aluno.

Assim, “ler é um processo de relacionamento entre símbolos escritos e unidades sonoras, e é também um processo de construção da interpretação de textos escritos” (SOARES, 2011, p. 31); estende-se para a habilidade de simplesmente traduzir, em sons, as sílabas isoladas; incluir as habilidades de pensamento de decodificar símbolos escritos; captar o sentido de um texto escrito; e ser capaz de interpretar e de refletir sobre a importância do que foi lido, tirando impressões e

fazendo apontamentos.

Com o tempo, a criança aperfeiçoa e desenvolve a escrita e a leitura, passa a confiar em si mesma, exterioriza suas emoções e sentimentos e comunica-se com os demais colegas e consigo mesma, ou seja, adquire maturidade. Nessa conjuntura, “um leitor atingiu um patamar ideal” (MASSINI-CAGLIARI, 1999, p. 114), tendo como parâmetro a capacidade de entender o significado de tudo que está escrito para que a sua compreensão se torne mais profunda.

Podemos dizer que a criança está inserida no mundo das letras bem antes de iniciar sua vida escolar. Cabe destacar que há diferença entre alfabetização e letramento, por serem processos que se inter-relacionam, completam-se e facilitam a importância um do outro.

Segundo Magda Soares (2020a, p. 27), a alfabetização “é a apropriação de um sistema de representação, composto por técnicas, procedimentos e habilidades que acompanha a leitura e escrita, ou seja, é o domínio dos códigos para exercer a arte da escrita”. Além disso, trata-se de um processo contínuo e permanente, pois o indivíduo está em constante aprendizagem. Nesse sentido, é fundamental considerar os processos cognitivos e linguísticos para a alfabetização das crianças.

Um dos grandes desafios encontrados na atuação dos educadores é o desconhecimento dos aspectos linguísticos nas práticas de alfabetização e letramento, pois eles têm resistência em lidar com as dificuldades das crianças e apresentam muitas dúvidas ao escolherem as atividades para os alunos, o que, muitas vezes, ocorre por desconhecerem como se dá o processo do desenvolvimento cognitivo das crianças.

O processo de alfabetização se fundamenta em um conjunto de teorias linguísticas e psicológicas, que constitui a base para a compreensão de como a criança aprende o sistema alfabético de escrita ao longo do tempo. Ainda sobre isso, a escola tem que primar pelo objetivo de formar sujeitos leitores competentes e autônomos, que saibam fazer uso da leitura e escrita. Alfabetizar letrando é “ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita” (SOARES, 2004, p. 47).

Quanto ao letramento, pode-se dizer que é a capacidade do uso da escrita para a inserção nas práticas sociais e pessoais. De modo mais simples, considera-se um sujeito letrado aquele que sabe ler, escrever, interpretar e, além disso, responder adequadamente às demandas da sociedade.

> Por outro lado, também é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita (SOARES, 2004, p. 97).

Embora sejam dois processos distintos, alfabetização e letramento podem ocorrer simultaneamente, visto que ambos, quando integrados, contribuem significativamente para a aquisição do domínio da língua escrita e estimulam uma visão de mundo mais ampliada, ou seja, são essenciais para que os indivíduos sejam capazes de relacionar a escrita com o cotidiano, e, consequentemente, sejam leitores com opiniões críticas e autônomas.

Nessa tomada de consciência, prevalece a necessidade de desenvolver um trabalho que compreenda a leitura e o letramento como processos contínuos em que o sujeito se constrói. Conforme Soares (2004), o letramento surgiu para caracterizar os sujeitos que sabem fazer uso dos atos de ler e escrever, cumprindo as exigências que a sociedade requer nas práticas relacionadas a essas competências no dia a dia.

A autora ainda esclarece que letrar é mais que alfabetizar: é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto que tenha significado. Em outras palavras, o "letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita." (SOARES, 2004, p. 18).

Diante do exposto, vemos, mais uma vez, que o letramento consiste nos aspectos sociais da escrita, por isso é fundamental o trabalho do professor nos anos iniciais, haja vista que ele deve verificar constantemente o nível de leitura e escrita em que se encontram os alunos, detectando as dificuldades e as evoluções responsáveis pelo seu desenvolvimento, pois é fundamental o acompanhamento dos estudantes, orientado "[...] por diagnóstico, pela identificação de dificuldades durante o processo de aprendizagem ou de ensino, de qual "valor" a criança atingiu, a fim de orientar e intervir." (SOARES, 2020b, p. 309).

Nessa direção, as ações pedagógicas possibilitam aos alunos a capacidade de estabelecer relações com informações expressas no texto e no seu contexto, sendo necessário ter consciência de que a escola não forma leitores sozinhos.

Conforme já abordamos, a BNCC mostra que as crianças, na escola e até mesmo antes dela, já estão inseridas no mundo das letras. Ademais, ela traz os usos

sociais das duas dimensões – oral e escrita – e apresenta uma definição para a escrita, como está posto no trecho a seguir:

> A escrita compreende a aprendizagem da codificação de palavras e textos (o domínio do sistema alfabético de escrita), o desenvolvimento de habilidades para produzir textos com coerência, coesão e adequado nível de informatividade (BRASIL, 2017, p. 63).

Embora o documento oficial traga a escrita como um meio sistematizado para produzir textos, vemos que, desde o início da vida escolar, as exigências da “escrita correta” aparecem e, com isso, os alunos limitam as tentativas de produção por acreditarem que há muitos erros.

Mesmo que a escola iniba, de alguma forma, o desenvolvimento dos estudantes, o professor, por sua vez, pode mudar essa dinâmica, oferecendo-lhes situações para que o ato de escrever seja, no mínimo, atraente.

> Para começar a escrever, as crianças não precisam estudar a Gramática, pois já dominam a língua portuguesa na sua modalidade oral. A dificuldade está simplesmente no fato de as crianças não conhecerem a forma ortográfica das palavras após seus primeiros contatos com o alfabeto (CAGLIARI, 1997, p. 122).

Desse modo, a escrita não pode ser vista de modo isolado, mas como um processo complexo que precisa ser ensinado, sendo que cabe a nós, educadores, tornar esse momento agradável. Além disso, ela é uma construção necessária em nossas práticas diárias e, nessa lógica, “a escrita é algo com o qual nós, adultos, estamos tão envolvidos que nem nos damos conta [...] de como a criança encara essas atividades, de como de fato funciona esse mundo” (CAGLIARI, 1998, p. 96).

Nessa linha de pensamento, a escrita permite aos sujeitos um melhor desenvolvimento da estruturação do pensamento, por meio de ações conscientes. Podemos depreender, então, que o ensino da leitura e da escrita não termina nos primeiros anos escolares da criança, mas se estende por toda a vida, em que, a todo momento, estamos aprendendo novas palavras, novas situações e significados diversos.

De acordo com Cagliari (2012), o ato de escrever pode ser visto como a capacidade de transcrever os sons, de comunicar com o leitor e, até mesmo, de adquirir conhecimentos, por isso as pessoas escrevem por diferentes motivos e para finalidades distintas, e o professor precisa ter ciência disso.

> [...] quanto mais ciente estiver o professor de como se dá o processo de aquisição de conhecimento, de como a criança se situa em termos de desenvolvimento emocional, de como vem evoluindo o seu processo de interação social, da natureza da realidade linguística envolvida no momento em que está acontecendo a alfabetização, mais condições terá esse professor de encaminhar de forma agradável e produtiva o processo de aprendizagem, sem os sofrimentos habituais (CAGLIARI, 2008, p. 9).

O professor dos anos iniciais tem um grande desafio nos dias atuais, pois, além de ensinar o domínio da leitura e escrita, tem que estimular os estudantes a se comunicarem por meio das diferentes linguagens existentes, compreendendo-as como uma prática social na interação com o mundo.

Dessa forma, o papel do professor vai além de mediar a aprendizagem, pois também tem a árdua tarefa de “ajudar a criança a progredir, pois sozinhas, elas não descobrem o que devem fazer para progredir” (CAGLIARI, 1998, p. 68). Ele precisa conhecer como o aluno aprende, de que forma isso é feito, ou seja, “penetrar no mundo da aprendizagem é tarefa difícil, porque, em outras palavras, de certo modo, é penetrar na mente das pessoas” (CAGLIARI, 1998, p. 70). Em suma, é descobrir como a criança pensa e qual o grau de experiência que ela tem em relação à leitura e à escrita, a fim de intervir quando necessário.

Cagliari (2006, p. 113) ressalta ainda que a escrita “não deve ser vista apenas como uma tarefa escolar ou como ato individual, mas, precisará estar engajada nos usos sociais que a envolvem, principalmente, como forma especial de expressão de uma cultura”. Nesse sentido, acreditamos que a aprendizagem da leitura e da escrita faz desenvolver formas particulares de aprendizagem para o aluno assumir sua posição de sujeito diante de situações que exijam a sua participação ativa na fala, escrita, leitura e interpretação.

Durante esse processo, a relação interpessoal é muito importante principalmente para promover um ambiente de troca, a fim de que todos expressem suas opiniões e saibam qual competência estão desenvolvendo nesse percurso. Ao observar as manifestações dos alunos em sala de aula, o professor tem o intuito de analisar como eles lidam com as tomadas de decisão no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, temos

> [...] as intervenções dos alunos que podem ser classificadas como visando informar ao professor o que sabem, dar continuidade à interação e

> manifestar-se quanto ao que é dito/estudado, o que ocorre por intermédio de suas perguntas e de suas respostas (MATÊNCIO, 2001, p. 91).

De acordo com Matêncio (2001), o professor e o aluno possuem funções, intenções e papéis complementares. Assim, a forma de incentivo à escrita deve ser iniciada de modo simples, em que o nível de dificuldade não seja um obstáculo, mas um propulsor para avançar cada vez mais.

As afirmações de Matêncio (2001) são reforçadas por Geraldi (2003), que destaca certas condições para que a escrita ocorra:

> Um sujeito somente escreve quando tem o que dizer, eu preciso ter claro para quem eu estou dizendo. Nos processos de produção de textos, nas escolas, o aluno não tem para quem dizer o que diz, ele escreve o texto não para um leitor, mas para um professor, para quem ele deve mostrar que sabe escrever (GERALDI, 2003, p. 20).

Mesmo sendo o ato de ler e escrever uma necessidade social, é importante reconhecer que, em muitas situações, os alunos escrevem apenas para o professor, não havendo outro leitor envolvido. Geralmente, na escola, a leitura é realizada com o propósito de escrever, porém é crucial destacar que esse processo não é simples, uma vez que é necessário ter clareza sobre quem será o destinatário do texto. Em outras palavras, não se pode escrever simplesmente pelo ato de escrever ou para cumprir uma tarefa; é fundamental ter um objetivo em mente.

Dessa forma, a escrita tem que fazer sentido para o aluno, que, por sua vez, precisa compreender o que quis comunicar, e isso é uma tarefa árdua, que requer diferentes formas de aprendizagem. Geraldi (2008, p. 123) diz que “há uma junção entre as duas atividades em que uma se torna o fim da outra: lê-se um texto para escrever outro texto, no mesmo gênero ou sobre o mesmo tema”, e continua a dizer; “lê-se um texto para dele elaborar um esquema mnemônico; lê-se um texto para responder perguntas, lê-se um texto, enfim, para cumprir uma ordem”.

Compreende-se, assim, que os atos de ler e escrever salientam a fórmula “ler para escrever”, em um trabalho de repetição constante, no qual a leitura repete, no texto, o que já se sabe sobre ele. Toda a escrita deve repetir o já dito, cuja ação provém desde a infância. Assim, a escola não promove sujeitos que dizem seu próprio discurso, mas aqueles que apenas repetem um discurso alheio.

Trabalhar o texto em sala de aula implica desistir de um ensino voltado apenas para a transmissão do conhecimento dado como pronto e acabado para assumir um

modo de ensinar sem objetivo fixo e imutável. Logo, ler e escrever são necessidades sociais, tomadas como sequências de uma só atividade, que pode ser expressa pela fórmula “ler para escrever”.

Nesse caso:

> [...] tratar-se-ia de não mais perguntar ‘ensinar o quê’, mas ‘ensinar para quê’, pois do processo de ensino não se esperaria uma aprendizagem que devolveria o que foi ensinado, mas uma aprendizagem que se lastrearia na experiência de produzir algo sempre nunca antes produzido – uma leitura ou um texto – manuseando os instrumentos tornados disponíveis pelas produções anteriores (GERALDI, 2008, p. 6).

Conforme o autor, a escrita pode ser interessante e oportuna quando tem significado para o aluno. Toda realização escrita tem uma finalidade a ser alcançada e, caso isso não ocorra, não terá sentido para o escritor. O professor, ao propor a produção escrita aos estudantes, deve levar em consideração “o que tem a dizer, para quem dizer, razões para dizer, então estaremos em condições de escolher estratégias de dizer, porque elas dependem de nosso assunto, de nossas razões, de nossos interlocutores” (GERALDI, 2003, p. 20).

Em síntese, o autor aponta a urgência de os professores mudarem seu fazer pedagógico e a posição que eles devem assumir em relação aos alunos e às suas produções textuais:

> Assume os processos de escrever do aluno, tornando-se dele um co-enunciador, um leitor privilegiado e atento, um colaborador capaz de encorajar o outro a continuar buscando a melhor forma de dizer o que quer dizer para quem está dizendo pelas razões que o levam a dizer (GERALDI, 2003, p. 21).

O autor explica que os textos devem e podem propor desafios para as crianças, além de oportunidades para desenvolverem habilidades de compreensão, interpretação e ampliação de conhecimentos e experiências. A leitura envolve preparação e pode ser independente ou mediada, concebendo ainda a coragem para indagar como estamos acompanhando as produções dos nossos estudantes. Nesse caso, a coragem significa “não estar cego” ou alheio a todas as escritas produzidas no espaço educacional (GERALDI, 2006, p. 134).

Cabe a nós, como mediadores do conhecimento, rever, a todo momento, a nossa práxis e quais ações devem ser mobilizadas para aprimorá-la. Podemos acrescer que o papel do professor, no processo de ensino-aprendizagem, é mostrar

como deve ser permeada sua prática e, nesse sentido, o docente não é um mero transmissor de informações, mas um mediador do conhecimento, partindo da experiência do aluno.

Diante do exposto, ensinar a ler e a escrever significa levar o aluno a pensar, criticar e romper paradigmas. Como bem diz Soares (2020b, p. 302), as práticas de leitura e escrita realizadas na escola resultam em efeitos significativos, pois “quando interagimos com os textos possibilitamos o desenvolvimento de múltiplas habilidades de forma simultânea e integrada”. Desse modo, nosso posicionamento é embasado em uma concepção que valoriza as competências leitoras e escritoras adquiridas, respeitando a individualidade de cada ser.

Com base nos autores estudados, podemos dizer que a leitura leva em consideração uma série de elementos, como objetivo, função, relação autor-texto, entre outros, sendo necessários para a construção de sentidos atribuídos ao texto pelo leitor. Mediante isso, queremos desenvolver, em sala de aula, práticas de letramento que, de fato, tornem o educando um ser social, crítico e participativo, compreendendo-se como um ser atuante em seu processo de aprendizagem.

Reforçamos a ideia de que o professor deve fazer a ponte entre a teoria e a prática, bem como precisa refletir sobre o seu papel e a forma como desenvolve seu trabalho com o aluno. Em linhas gerais, revisitar a nossa prática é essencial para compreendermos que sempre seremos aprendizes, aptos a renovar a nossa prática e a fomentar situações que promovam novos conhecimentos.

Partindo desse pressuposto, no próximo item, descrevemos acerca da refacção textual e do caminho que o aluno percorre para alcançar uma leitura e escrita proficientes.

2.3.1 Algumas considerações sobre refacção textual

Muitas são as questões relacionadas à produção do texto escrito, principalmente àquelas produzidas nos anos iniciais. É preciso afirmar que:

> [...] a aquisição da escrita é um processo não linear, não cumulativo, caracterizado por uma constante reelaboração na ‘relação do sujeito com a linguagem, seu interlocutor presente ou representado como ponto de referência para esse sujeito em constituição’ (ABAURRE *et al*., 1997, p. 41).

Abaurre *et al*., no livro *Cenas de aquisição da escrita* (1997), partem de um

modelo metodológico indiciário, por meio do qual analisam, na escrita das crianças, os indícios de que estariam construindo conhecimentos sobre a escrita. Importam-se por “flagrar o instante em que o sujeito demonstra, oralmente ou por escrito, sua preocupação com determinado aspecto formal ou semântico da linguagem” (ABAURRE *et al*., 1997, p. 21).

Para tanto, as autoras analisam dados considerados singulares, apagamentos, refacções, reelaborações e reescritas, que adquirem saliência para o sujeito, gerando um problema que ele busca resolver, mesmo que, muitas vezes, “de forma episódica ou circunstancial” (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1997, p. 21).

Na perspectiva assumida por Abaurre *et al*. (1984), o processo de aquisição da escrita implica em adquirir algumas habilidades específicas, das quais podemos citar o manusear do lápis e do papel, o desenhar as letras e a reflexão sobre as formas linguísticas e os elementos em uma interação menos dinâmica que a realizada com a linguagem oral. Dentre essas habilidades, encontra-se a necessidade de saber o que é uma palavra.

Abaurre (1991, p. 204) destaca que, para resolver essa dificuldade, as crianças “começam muito cedo a elaborar, embora inconscientemente, algum conceito de palavra da língua”. Ressalta ainda que o grau de percepção sofrerá variações, podendo ser por fatores de idade, condição socioeconômica e modo organizacional interno do texto.

No 3º ano do ensino fundamental I, espera-se que os alunos leiam e produzam textos com autonomia, dentro do esperado para essa fase, sendo necessário que as correspondências som-grafia sejam consolidadas. Esse processo de consolidação envolve questões que se referem à ortografia, à leitura e à escrita. Sabemos que o nosso eixo central é a leitura e a escrita e, de forma alguma, podemos dispensar as questões ortográficas, visto que “as regras ortográficas devem ser estudadas, exploradas e progressivamente dominadas. Além disso, deve-se ter todo cuidado para prestar atenção a outros aspectos do texto, para além da correção ortográfica” (ANTUNES, 2003, p. 60).

Nesse sentido, é relevante que o professor reveja os aspectos do processo de alfabetização que ainda não foram desenvolvidos desde o início de escolarização, a fim de ajudar os discentes a vencerem os desafios que impossibilitam o seu avanço na aprendizagem.

Atualmente, os professores encaram, cada vez mais, situações que exigem

uma postura a qual fortaleça sua interação com os educandos, de modo que essa aproximação consiga superar os desafios de aprendizagem, que podem ocorrer no processo de ensino-aprendizagem, bem como as possíveis interferências devido aos fatores econômicos, políticos, culturais e sociais que caracterizam tal processo.

As dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita podem aparecer em qualquer ano de escolaridade, nas mais diversas tentativas de escrita. Nesse sentido, Cagliari (1997, p. 121) afirma que é “nessas tentativas de escrita, que a criança não procura copiar, mas representar o que ela imagina que seja a escrita.” Portanto, “é importante deixar que as crianças experimentem como escrever e respeitar o tempo para que isso aconteça” (CAGLIARI, 1997, p. 110). Assim, compreendemos que, nos primeiros anos, o aluno não tem um conhecimento acerca do domínio ortográfico e, às vezes, é podado porque a exigência da escrita correta se inicia muito cedo, limitando a criança à criação de textos.

Dessa forma, a produção textual deve ser iniciada nos primeiros anos de escolarização e perdurar por toda a vida. É interessante, nesse período, elogiar a escrita dos pequenos, fazendo com que eles se sintam valorizados e tenham vontade de ousar e escrever sempre mais, tendo, como mais importante, a ideia de que esse ato de escrever tenha significado para eles.

Cagliari (2012, p. 112) afirma que “é preciso não corrigir demais as crianças: deve dar tempo para que aprendam e incentivar a autocorreção, a autocrítica”. Por outro lado, quanto mais o professor “tenta facilitar, orientar e corrigir tudo que a criança faz, menos ela reflete sobre a sua opção” (CAGLIARI, 2012, p. 112). Nesse caso, mesmo com ressalvas, o professor não está impedido de introduzir aos alunos propostas orientadas de atividades com a finalidade de observar as dificuldades que cada criança apresenta na escrita.

Podemos afirmar, então, que o professor exerce um papel muito importante de mediador, com o intuito de despertar a criança para a compreensão da língua escrita de modo significativo e interativo.

As autoras Fiad e Mayrink-Sabinson (1991) propõem atividades de reescrita, em que o escrevente, ao realizar um “trabalho” sobre o seu próprio texto, produz-se como “autor” na relação com o interlocutor:

> Levando em consideração [...] que a escrita é uma construção que se processa na interação e que a revisão é um momento que demonstra a vitalidade desse processo construtivo, pensamos a escrita como um trabalho

> e propomos o seu ensino como uma aprendizagem do trabalho de reescritas (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991, p. 55).

Essa proposta foi vista com bons olhos por Geraldi (1984) no entanto, ele faz uma ressalva quando destaca, no processo de aquisição da escrita escolar, a presença da voz do professor como “leitor e coautor dos textos de seus alunos” (GERALDI, 1984, p. 38). Além disso, o professor, a todo momento, pode instigar os alunos a lerem e a produzirem textos autônomos, contextualizando com as suas experiências de vida.

Cumpre ressaltar que o ato de escrever envolve etapas diferentes, como o planejamento, a escrita, a leitura e a reescrita. De acordo com Fiad (1997):

> [...] o trabalho de reescrita, quando ocorre na escola, é direcionado, seja pelo professor, seja pelo material didático que o mesmo utiliza. Esse direcionamento pode ser mais explícito e enfático, quando o professor aponta aspectos a serem refeitos nos textos de seus alunos, ou mais implícito, quando é sugerido ao aluno que releia seu texto e o refaça sem nenhuma interferência de um interlocutor (FIAD, 1997, p. 73).

Quanto à revisão textual realizada por crianças nos anos iniciais, os estudos de Mayrink-Sabinson (1997) e Abaurre (1997) apresentam importantes reflexões acerca do processo de reescrita. Pontuamos também que o trabalho de Mayrink-Sabinson indica situações de refacção, desde as tentativas de escrita de uma letra ou até a reconstrução de textos, deixando livre, para isso, quais critérios (próprios da criança) ela vai usar. Desse modo:

> [...] as operações de refacção de uma escrita começam bem cedo. Muito antes da criança entender o princípio alfabético da escrita encontra-se indícios de que ela é capaz de, refletindo sobre o produto de sua atividade gráfica, julgar o produto dessa atividade, segundo critérios internos, nem sempre evidentes para o adulto letrado, e, com base nesse julgamento, classificar uma escrita como ‘errada’, recusando-a, às vezes apagando-a e refazendo-a (MAYRINK-SABINSON, 1997, p. 59).

A esse respeito, podemos acentuar como sendo uma atividade difícil para o adulto falar em revisão textual, a partir das habilidades de escrita construídas na primeira etapa da vida estudantil da criança. No entanto, mesmo que haja um julgamento inadequado, é importante permitir uma reflexão do produto inicial da criança.

A reescrita trata de atividades nas quais o autor do texto faz a leitura de sua própria produção com um olhar de reflexão. Além disso, ocupa a posição de revisor

com vistas a melhorá-lo no tocante às palavras, à acentuação gráfica, à pontuação, à coerência, à estrutura das frases, à repetição de termos e ao uso de elementos coesivos para, então, reescrevê-lo com as devidas modificações.

Em seus estudos, Menegassi (1998) focalizou nas etapas de revisão e reescrita no processo de construção do texto escolar, sugeridas pelo professor e atendidas pelos alunos, cujas fases podem abranger a detecção, a identificação e a correção. No decorrer da pesquisa, Menegassi (1998, p. 219) destaca que:

> [...] o processo de revisão deve envolver a correção e a avaliação do texto, resultando em sua reescrita, com as reformulações necessárias à sua construção, fazendo-se presente, segundo Bartlett, três componentes: o processo de detecção, o processo de identificação e as estratégias de correção.

Diante do exposto, chamamos de reescrita a atividade que traz modificações ao texto após a sua revisão (MENEGASSI, 1998), apontando a revisão e a refacção que podem ser feitas na escola, pelo aluno, com a orientação do professor ou de outro colega, em uma atividade em dupla ou no coletivo, com a turma. Ainda de acordo com Menegassi (1998), a revisão e a reescrita do próprio texto requerem uma leitura crítica, que é conveniente à aprendizagem da escrita pela criança, pois põe em jogo os procedimentos metalinguísticos e metacognitivos que a auxiliam durante a escrita.

Desse modo, é possível partir da análise do produto para compreender o processo ou, como afirma Geraldi (1996, p. 147), “a preocupação em compreender, nos indícios deixados nos originais, o processo de produção de textos permite debruçar-se sobre o microcosmos[11] de um texto para formular hipóteses mais amplas”. A afirmação de Geraldi faz crer que o estudo da revisão e a reescrita possibilitam uma melhor compreensão da escrita.

Portanto, cabe aos professores realizarem o papel de ajudar os alunos a perceberem que a produção escrita é um caminho de construção, que exige paciência, análise e retomada, durante o processo de produção; e revisão e reescrita, até chegar ao produto desejado. A seguir, propomos uma breve ponderação sobre o processo de ensino-aprendizagem pautado no uso dos gêneros textuais.

---

[11] Conjunto de todos os corpos que constituem o universo. Em relação à fala de Geraldi (1996), seriam todas as partes que constituem um texto. Disponível em: https://www.meudicionario.org/macrocosmos. Acesso em: 28 fev. 2022.

2.4 Gêneros textuais: breve contextualização

Como pontuamos até aqui, a leitura contribui para o domínio da competência linguística, entretanto não podemos desconsiderar que o ensino dos gêneros textuais é um requisito para o desenvolvimento/aprimoramento de um leitor proficiente.

Podemos dizer que os gêneros textuais são tipos específicos de textos de naturezas diversas, que podem ser orais ou escritos, com características e funções específicas. “São textos materializados que encontramos no dia a dia que apresentam finalidades sociocomunicativas definidas por estilo, composição, conteúdos, propriedades funcionais” (MARCUSCHI, 2008, p. 254).

Diante dessas pontuações, vemos a importância de se trabalhar com gêneros textuais a partir dos textos que fazem parte do cotidiano dos alunos, que são reais e produzem significado, estimulando, assim, a produção e a interpretação, além de tornar o ensino eficaz.

Nessa abordagem, considerando a relevância do uso dos gêneros textuais em sala de aula, Marcuschi postula que:

> Assim é de suma importância um trabalho de leitura em sala de aula, primando pelos gêneros textuais mais circulados socialmente, pois os gêneros são formações interativas, multimodalizados e flexíveis de organização social e de produção de sentidos (MARCUSCHI, 2005, p. 19).

Em relação à fala de Marcuschi (2005), destacamos que, para uma efetivação do trabalho com gêneros textuais, o professor deve estabelecer critérios ao escolher os textos a serem lidos pelos alunos. Desse modo, é importante considerar não apenas os gêneros a que pertencem, mas, sobretudo, o seu conteúdo (o que é dito) em relação aos temas trabalhados. O foco é fomentar o avanço desses estudantes por meio da leitura e da escrita, dando ênfase nos processos de interação, e não apenas nas reflexões sobre os aspectos formais da língua.

Esse posicionamento nos conduz a pensar que, ao possibilitarmos a leitura de diversos gêneros, permitiremos aos alunos que conheçam os mais diferentes portadores textuais para construírem um repertório de leitura, de modo a aprimorarem as habilidades leitoras.

Com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), o uso dos gêneros, como objeto de ensino, valoriza o texto escrito e oral ao ser trabalhado em sala de aula. Desse modo, realizar o que está proposto nos PCNs não é uma tarefa

fácil, uma vez que rompe com todo o trabalho antes desenvolvido nas escolas, cujo modelo de ensino era formatado, em que a escolha do texto estava fadada ao que era conveniente ao professor, seguindo um padrão ao longo de décadas.

Em relação ao parágrafo anterior, ao se propor gêneros textuais para o trabalho pedagógico em sala de aula, deve-se ter em mente a faixa etária, a relevância desses gêneros para o contexto social, a ampliação do repertório de leitura e escrita e a construção das habilidades esperadas. Sendo assim, os estudantes, além de lerem e compreenderem diversos gêneros, devem também reconhecer a função dos textos utilizados.

Nessa direção, o Documento de Referência Curricular de Mato Grosso (DRC–MT), no que tange ao que deve ser trabalhado com alunos do 3º ano, demonstra que o ponto central está “no eixo leitura/escuta sob a ótica da diversidade de gêneros textuais”, ressaltando “que os alunos devem considerar a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto de acordo com o gênero textual proposto” (MATO GROSSO, 2018, p. 53). Espera-se que, até o final do ensino fundamental I, o aluno saiba selecionar livros e textos, justificar a escolha e compartilhar com os colegas a sua opinião após as leituras.

Nessa perspectiva, o novo documento norteador em educação, a BNCC (BRASIL, 2010), reforça, de forma oficial, essa forma de ensino, valorizando os gêneros textuais como base para o ensino de língua portuguesa. Em diálogo com os PCNs, a BNCC (BRASIL, 2010) mantém a centralidade do ensino no texto, na definição dos conteúdos, nas habilidades, nos objetivos e nos gêneros textuais em diferentes espaços de circulação. Assim, podemos observar:

> Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (BRASIL, 2016, p. 69).

De acordo com a BNCC, o ensino de língua portuguesa deve ser contextualizado, com o uso de textos que sejam de utilidade social para o educando, enfatizando os variados campos da atividade humana e colaborando para a prática de leitura, oralidade e escrita. O texto é valorizado como a fonte principal do ensino, buscando sempre a utilidade do gênero na vida do aluno para que este se sinta seguro ao utilizá-lo como instrumento de saber e poder, facilitando o desenvolvimento do

educando nas práticas sociais, as quais terá que enfrentar em sua vida, atualizando-o ao contexto.

Embora o nosso foco seja o uso dos gêneros nas atividades que envolvem leitura e escrita, torna-se importante falar de tipologia textual. É necessário traçar a diferença entre um e outro, a fim de direcionar o trabalho do professor de língua portuguesa como participante dos atos de leitura, compreensão e produção de textos. Para abordarmos essa questão, recorremos a Marcuschi (2010, p. 25-26):

> Os tipos textuais correspondem às estruturas e às funções textuais tradicionalmente reconhecidas como narrativas, descritivas, argumentativas, injuntivas, expositivas e dialogais. Caracterizam-se por terem a definição de traços linguísticos predominantes.

Diante disso, Marcuschi (2010) considera os tipos textuais como um aspecto fundamental para os estudos linguísticos, pois possibilita a análise dos gêneros a partir de sua estrutura e função. Nesse sentido, os tipos textuais são utilizados como estratégias para organizar os gêneros em algumas situações independentes das funções comunicativas. Dessa forma, podemos notar que um único texto pode conter mais de um tipo textual.

Como pode-se perceber, durante o processo de ensino-aprendizagem, a língua tem que ser trabalhada como uma unidade de ensino, e os gêneros como objeto desse ensino. É importante considerar o contexto de uso, a produção, a circulação e os interlocutores com a finalidade de alcançar um determinado público. Com isso, definem-se quais elementos são utilizados na composição do texto a fim de atingir um certo público e, ao mesmo tempo, provocar as reações almejadas.

Ainda de acordo com Marcuschi:

> [...] o estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades sociais e culturais. Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas na linguagem, somos levados a ver os gêneros como entidades dinâmicas, cujos limites e demarcações se tornam fluidos (MARCUSCHI, 2008, p. 51).

É de suma importância que o professor entenda que os gêneros textuais não devem ser trabalhados isoladamente como uma matéria ou conteúdo a ser ensinado. Deve-se dar sentido ao ensino dos gêneros na escola e compreender em qual situação os gêneros textuais serão lidos, em que contexto foram escritos e qual é a

sua finalidade, pois eles são dinâmicos e variáveis.

A função deles é promover uma interação entre os interlocutores de um determinado discurso, sendo que cada um tem suas singularidades, funções, características próprias e destinatários, atendendo, assim, às necessidades de expressão do ser humano. Como exemplos, têm-se: carta pessoal, reportagem, *e-mail*, publicidade, receita, menu do restaurante, manual, bilhete, piada, lista, bula de medicamento, conversas por *WhatsApp* etc.

Sobre isso, Moran (1995) já dizia que:

> A criança/jovem lê o que pode visualizar, precisa ver para compreender: Toda a sua fala é mais sensorial-visual do que racional e abstrata. Lê, vendo. A linguagem audiovisual desenvolve múltiplas atitudes perceptivas: solicita constantemente a imaginação e reinveste a afetividade com um papel de mediação primordial no mundo, enquanto que a linguagem escrita desenvolve mais o rigor, a organização e a análise lógica (MORAN, 1995, p. 29).

Cabe ressaltar que o professor deve atuar como mediador, a fim de ajudar o estudante a perceber qual é o propósito do texto, além de tentar desvendar as escolhas do autor e de efetivar situações em que a comunicação realmente acontece. Destacamos também a importância de o aluno escrever para diferentes leitores, e não apenas para o professor. Essas considerações tornam o ensino mais eficaz para o aluno ao obter novos conhecimentos, além de estimular e fortalecer a sua autonomia, contribuindo para o protagonismo nas práticas de linguagem em que participa, dentro ou fora do ambiente escolar.

Diante desse contexto, observa-se que há lacunas na formação do aluno em relação às competências e habilidades que são necessárias para a compreensão da leitura, pois muitos não conhecem e não utilizam as estratégias apropriadas. Essas lacunas devem ser reparadas e a situação revertida, pois ainda existem muitas pessoas analfabetas funcionais. Assim, entendemos que a escola precisa oportunizar aos seus integrantes as práticas de letramento.

Soares (2003) afirma:

> [...] na vida cotidiana, eventos e práticas de letramento surgem em circunstâncias da vida social ou profissional, respondem a necessidades ou interesses pessoais ou grupais, são vividos e interpretados de forma natural, até mesmo espontânea; na escola, eventos e práticas de letramento são planejados e instituídos, selecionados por critérios pedagógicos, com objetivos predeterminados, visando à aprendizagem e quase sempre conduzindo a atividades de avaliação (SOARES, 2003a, p. 106).

Quando nos referimos ao letramento, temos em mente o uso de textos em práticas sociais, ou seja, quando fazemos uma prática social, estamos realizando o letramento porque nos ancoramos nesses textos para desenvolver uma ação social. Isso significa dizer que devemos nos envolver em práticas que façam sentido para as nossas vidas, pois são atividades que contemplam uma série de habilidades, tais como:

> [...] capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor (SOARES, 2003b, p. 91-92).

Diante do exposto por Soares (2003b), compreendemos que, se a escola desenvolver um trabalho a partir dessas habilidades, os alunos terão maiores chances de interagir com competência em seu mundo social e de produzir sentido em diferentes situações sociais, na escola ou em qualquer outro lugar.

A escolha de diferentes gêneros textuais almeja mostrar que a concepção preconcebida de que o aluno não gosta de ler e escrever pode ser desconstruída, questionada e posteriormente modificada. Nesse sentido, pretendemos incentivar nossos alunos a se tornarem leitores e escritores proficientes, mesmo que ainda estejam no início de um percurso leitor.

Diante das concepções até aqui apresentadas, pensamos na elaboração de atividades direcionadas, em uma perspectiva de produção de saberes, visando contribuir para o aprimoramento das habilidades de escrita e de leitura. Em razão disso, elaboramos um caderno com sugestões de atividades que envolvem leituras, aulas de campo, discussões e produções, que poderão ser produzidas pelos alunos durante o processo de aplicação.

3 A TESSITURA DO PERCURSO METODOLÓGICO: UM OLHAR PARA AS ATIVIDADES PROPOSTAS

Neste capítulo, apresentamos propostas de atividades que seriam realizadas, a princípio, com os alunos do 3º ano da Escola Estadual Rodolfo Augusto Trechaud e Curvo, mas que poderão ser aplicadas em turmas de outras escolas que atendam o ensino fundamental I. As atividades foram pensadas com o intuito de contribuir para o desenvolvimento de aspectos relacionados à leitura e à escrita, visto que uma quantidade significativa de alunos apresentava desafios a serem superados, com vistas a aprimorar esse processo.

Reiteramos que as atividades não foram desenvolvidas de maneira presencial, nem remota, dada a condição que o nosso país se encontrava em 2020, quando fomos surpreendidos pela pandemia da Covid-19, que tornou inviável a aplicação do nosso projeto.

A proposição deste trabalho para o espaço escolar, a princípio, parecia que transcorreria dentro das possibilidades previstas, pois tínhamos tudo “sob controle”. No entanto, sabemos que muitos percalços poderiam surgir durante a execução do projeto, e não estávamos alheios a eles, visto que “o caminho é repleto de armadilhas [...]” (SAVIANI, 1999, p. 34).

Assim, fomos afetados e os projetos mudaram. A realidade se transformou em outra e, juntamente com isso, outros desafios foram agregados. Alguns projetos foram modificados e/ou readaptados diante do “novo normal”, como era chamado esse período nas mídias. Nesse cenário, optamos por desenvolver uma abordagem propositiva.

Face ao exposto, apresentamos, a seguir, as atividades passíveis de desenvolvimento com os estudantes, as quais visam mobilizar competências e habilidades voltadas a contribuir para o crescimento leitor.

Ressaltamos que houve alterações significativas no projeto inicial, com o intento de enriquecer o trabalho, iniciadas pelas sugestões apontadas pelos membros da banca de qualificação e devido à mudança da natureza de realização, que passou de interventiva para interventiva propositiva. Diante disso, houve a necessidade de fazer algumas adequações na quantidade de aulas, substituindo, inclusive, alguns planos por outros, mas a essência do trabalho permaneceu.

A mudança que houve efetivamente se deu porque as atividades não puderam

ser executadas de forma presencial e, consequentemente, não teria como analisar os efeitos de sentidos provocados nos alunos a partir da aplicação das atividades. Propusemos, então, a construção de um caderno pedagógico, com atividades voltadas a auxiliar professores do 3º ano do ensino fundamental I. Diante dessa reconfiguração, o produto educacional constará no Apêndice B.

Decidimos elaborar um caderno de atividades no formato *e-book* (livro digital), por ser acessível e compatível com os dispositivos digitais em uso, ficando à disposição em uma plataforma digital para acesso e uso pelos professores interessados. O caderno de atividades se configura como um resultado concreto que dispomos a apresentar como produto educacional, que se encontra no Apêndice B desta dissertação.

Assim, apresentamos, neste capítulo, o processo de criação da proposta, voltada ao trabalho com leituras e escritas significativas que visam auxiliar o professor em sala de aula. Apresentamos ainda as etapas da elaboração do caderno de atividades, que se encontram organizadas em três unidades, com atividades que envolvem desde o termo de autorização até a produção escrita.

Tais atividades foram elaboradas em consonância com o embasamento teórico adquirido durante o percurso do ProfLetras e com a pesquisa bibliográfica sobre diferentes concepções de leitura e escrita, que influenciou na construção do material. Todas as atividades encontram-se fundamentadas em autores que nortearam a nossa trajetória como pesquisadores e contribuíram significativamente para a elaboração do produto educacional, mostrando quais processos poderiam haver na execução da proposta.

3.1 Descrevendo a proposta

O propósito maior deste trabalho é propiciar aos alunos o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, a partir de diferentes situações de aprendizagem, contribuindo com o processo de aprimoramento e enfrentamento dos desafios inerentes para se tornarem leitores proficientes. Ao elaborarmos um material de apoio voltado aos docentes, pensamos em criar um caderno com sugestões de atividades a partir das dificuldades que alguns alunos dos anos iniciais apresentavam, especialmente os alunos do 3º ano do ensino fundamental I.

De acordo com os documentos oficiais, o esperado para essa fase de

escolaridade é que os estudantes já tenham adquirido habilidades ou estejam em processo para ler, interpretar e produzir diferentes textos, com o apoio do professor, acerca de temas de diferentes áreas de conhecimento. Além disso, espera-se que estejam em condições de participar de situações de intercâmbio oral, ouvindo com atenção, formulando e respondendo a perguntas, além de manifestar suas opiniões. Também se espera que reescrevam, de próprio punho, as histórias conhecidas e que sejam capazes de produzir textos autorais por meio do uso de recursos da linguagem escrita, conforme o nível esperado.

Entretanto, sabe-se que nem todos os alunos do 3º ano do ensino fundamental I têm o domínio dessas habilidades. Por essa razão, pensamos na utilização de uma estratégia que auxiliasse o professor no trabalho desempenhado com o aluno referente à leitura e à escrita. Assim, surgiu a ideia de elaborar uma proposta de atividades de leitura e escrita com alguns gêneros textuais.

Para isso, foram elaboradas propostas de trabalho que englobam leitura individual e coletiva, visita à biblioteca, pesquisa, leitura musical, visita a pontos turísticos da cidade, produção de vídeo, relato oral e produção escrita. Nesse caderno de atividades, são apresentadas várias sugestões, com estratégias para que esse trabalho se torne mais significativo para os alunos.

Esse projeto de intervenção se sustenta, por um lado, na pesquisa bibliográfica, para a revisão de conceitos de leitura e de escrita na perspectiva da aquisição, do aprimoramento e da formação do leitor; e, por outro lado, na perspectiva propositiva, que nos insere como pesquisadores, os quais apresentarão sugestões para a aplicação prática aos alunos do 3º ano do ensino fundamental I.

A turma escolhida como lócus da pesquisa apresenta alunos com idade entre 8 e 10 anos, podendo ter alguns alunos em construção inicial de aquisição de leitura e escrita; outros que leem, mas apresentam dificuldades na escrita; e outros que se encontram em fase de aprimoramento das habilidades de leitura e escrita.

O caderno de atividades foi planejado para ser divulgado e ficar à disposição nos meios digitais e no formato impresso. Será entregue uma versão digital, nos formatos *e-book* e PDF, para a SEDUC e a Escola Estadual Rodolfo Augusto Trechaud e Curvo.

Ressalta-se que o arquivo em PDF se encontra integralmente no Apêndice B desta dissertação, com o objetivo de alcançar outros professores que desejarem conhecer o material, bem como aplicá-lo em sala de aula, realizando as adequações

conforme a realidade dos alunos.

O caderno de atividades tem seu desenvolvimento metodológico dividido em unidades. A primeira unidade aborda a construção do perfil da turma, a segunda apresenta a biblioteca como uma porta de acesso ao conhecimento, e a terceira tem como tema “Pesquisando para conhecer”.

Ao elaborarmos o caderno, ficou aparente a preocupação em como seriam essas atividades e qual seria a forma adequada para que se tornasse um material significativo, voltado a auxiliar o trabalho do professor. Como são 13 propostas, tivemos um cuidado maior na escolha, procurando abranger atividades diferenciadas, com o objetivo de possibilitar ao aluno oportunidades de desenvolver as competências leitoras e escritoras. Desse modo, cada atividade está subdividida em várias etapas, e a quantidade de aulas para a realização de cada uma varia conforme o planejamento proposto.

Para cada atividade, foram criados elementos de planejamento que dão norte à aplicação, tais como: título da aula, identificação, série, conteúdos, objetivos e metodologia para o desenvolvimento das aulas, além de ter uma subdivisão, com um passo a passo, para a aplicação de cada etapa.

A seguir, apresentamos como se deu a construção das unidades do caderno de atividades e as suas seções.

3.2 Unidade I – Construção do perfil da turma

3.2.1 Apresentação do projeto

Diante do cenário apresentado nas turmas dos anos iniciais, em específico, no 3º ano, e das inúmeras falas dos educadores quanto às dificuldades encontradas na aprendizagem das crianças, principalmente em relação à leitura e à escrita, pensamos em um projeto de intervenção pedagógica para ser desenvolvido na Escola Estadual Rodolfo Augusto Trechaud e Curvo, com o objetivo de aprimorar a leitura e a escrita a partir dos desafios existentes.

Na primeira etapa, acontece a apresentação do projeto de intervenção à equipe escolar – Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE), profissionais da educação, familiares e alunos do 3º ano –, que poderá ser demonstrado detalhadamente a cada segmento da comunidade escolar. Durante essas conversas,

podem ser colhidas as sugestões, as opiniões dos colegas de trabalho, dos estudantes e dos responsáveis.

A reunião tem a finalidade de esclarecer as ações propostas para o desenvolvimento das atividades com a turma. Entendemos que, a partir das manifestações dos envolvidos nesse processo, novas possibilidades de trabalho são apresentadas, acrescentadas, trocadas, discutidas ou substituídas. Pontuamos ainda que a apresentação do projeto pode ser por meio de roda de conversa e mesa redonda, com o uso de projetor e *slides.*

Pontuamos os nossos maiores anseios, os quais citamos a seguir: ampliar a proficiência da leitura e da escrita; diagnosticar em que nível os alunos se encontram e as medidas a serem tomadas; identificar o interesse dos alunos pela leitura e escrita; motivá-los e envolvê-los a participar das atividades a serem executadas; verificar o interesse deles por leitura e escrita, bem como motivar a participação e o envolvimento nas atividades. Com isso, esperamos alcançar receptividade positiva em relação ao projeto a ser desenvolvido e encontrar respostas a alguns apontamentos elencados pelos professores, pais e alunos.

Ao encerrar essa etapa, dá-se início às atividades. Para dar amparo legal, é importante apresentar e solicitar aos responsáveis autorização por meio da assinatura do termo de divulgação de imagem e voz dos alunos e do termo de autorização para aula de campo, pois toda atividade proposta que utilizará imagem e aula de campo necessita de respaldo legal para o uso de registro, fotos e vídeos com os alunos e, por se tratar de alunos menores de idade, a autorização dos pais é condição legal para publicização.

Acreditamos que os pais/responsáveis constituem uma das partes mais importantes para o desenvolvimento escolar. Dessa forma, mesmo a escola sendo:

> [...] especificamente, a instituição social encarregada de promover, aprofundar e sistematizar a formação instrucional e a educação da comunidade [...] ela não deve estar sozinha nessa tarefa. Certamente, o que a escola poderia fazer seria envolver a família na empreitada da leitura; convocá-la a participar dos programas, das ações que objetivam promover a convivência do aluno com a cultura escrita (ANTUNES, 2009, p. 188).

Dessa forma, os pais e/ou responsáveis precisam conhecer o percurso a ser seguido para que, junto aos professores, estabeleçam uma relação de credibilidade, harmonia e cooperação. É importante informá-los de que seus filhos, durante a execução do projeto, não terão atividades de rotina, mas que, de outro modo, será

trabalhada a linguagem, na perspectiva da compreensão, para reforçar as relações que ocorrem no espaço escolar e fora dele e, assim, acompanharem e contribuírem com as atividades diferenciadas que venham a ser desenvolvidas.

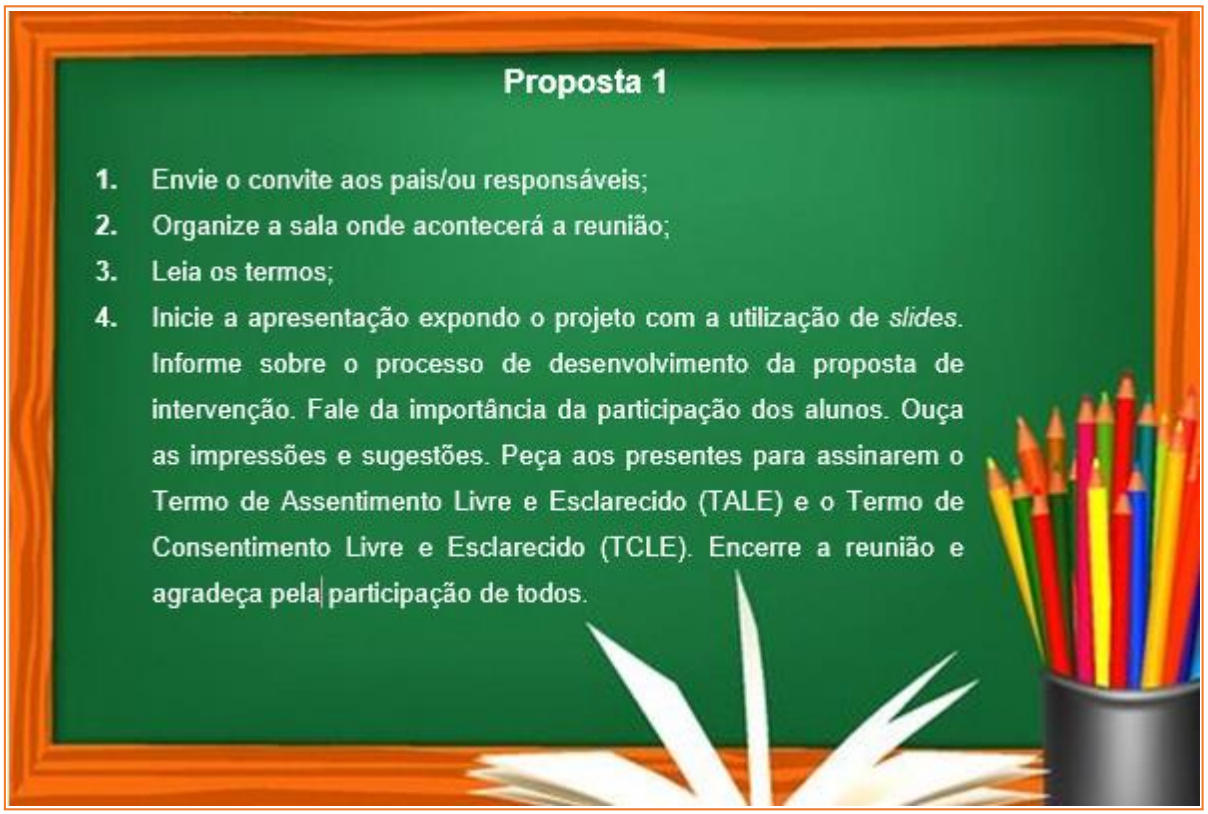
Convém ressaltar que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido[12] é um documento essencial para dar legalidade ao trabalho do professor. É comum que a escola permita aulas de campo fora do seu espaço físico. Isso ocorre para corroborar com o conhecimento adquirido em sala de aula; no entanto, em se tratando de deslocamento fora da escola, é necessário obter uma autorização dos pais/responsáveis de alunos menores de idade.

O professor poderá utilizar, também, a Arte Cartilha, que se encontra no *site* da Unemat[13]. Esse material é baseado na Resolução CNS nº 466/12 e Resolução CNS nº 510/16. O texto foi interpretado de forma didática para facilitar a leitura e o entendimento das informações.

[12] Documento no qual é explicitado o consentimento livre e esclarecido do participante e/ou de seu responsável legal, de forma escrita, devendo conter todas as informações necessárias, em linguagem clara e objetiva, de fácil entendimento, para o mais completo esclarecimento sobre a pesquisa da qual se propõe participar (Resoluções n.º 466/2012 e n.º 510/2016 – CNS). Disponível em: https://www.ibilce.unesp.br/#!/comite/etica-em-pesquisa/termo-de-consentimento-livre-e-esclarecido---tcle. Acesso em: 20 abr. 2021.

[13] Esta cartilha traz informações importantes sobre a proteção das pessoas que estão participando de uma pesquisa (participantes de pesquisa), ou seja, que estão sendo pesquisadas. https://cms.unemat.br/storage/documentos/bloco-documento-arquivo/dq1iCxPBjJeTVCw6LVhWbRvNVw59AVWrBdvPaJXx.pdf. Acesso em: 1 set. 2023.

Figura 10 - Recorte do caderno de atividades – Atividade 1 – Apresentação da proposta aos pais/responsáveis pelos alunos



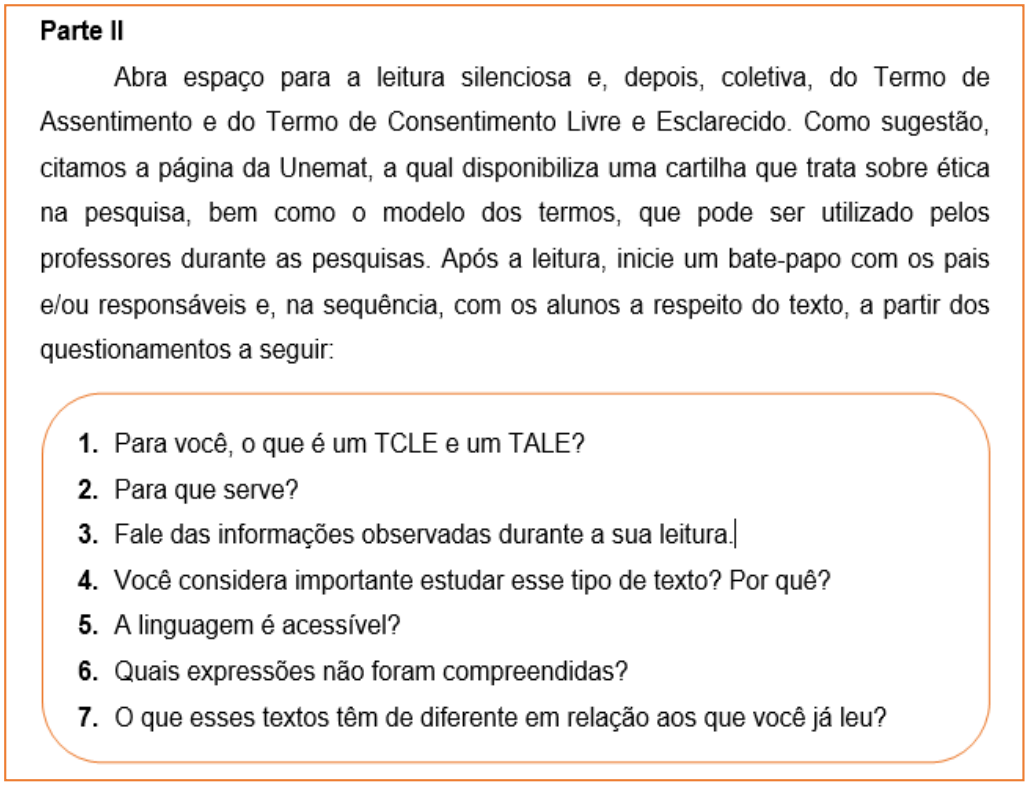
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

O envolvimento entre família e escola contribui com o processo educacional tanto quanto interfere para a melhoria dos ambientes familiares, possibilitando uma maior compreensão da aprendizagem das crianças.

Compreendemos que, para alcançar uma relação harmoniosa, faz-se necessário estabelecer parceria entre escola e família. O resultado dessa união se concretiza na formação da criança e nos aspectos desenvolvidos durante o processo de ensino-aprendizagem.

O caderno de atividades foi elaborado para que esses parâmetros possam nortear o trabalho do professor na prática pedagógica em sala de aula. A seguir, apresentamos mais alguns recortes.

Figura 11 - Recorte do caderno de atividades – Atividade 1 – Apresentação do trabalho com o Termo de Assentimento



Parte II

Abra espaço para a leitura silenciosa e, depois, coletiva, do Termo de Assentimento e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Como sugestão, citamos a página da Unemat, a qual disponibiliza uma cartilha que trata sobre ética na pesquisa, bem como o modelo dos termos, que pode ser utilizado pelos professores durante as pesquisas. Após a leitura, inicie um bate-papo com os pais e/ou responsáveis e, na sequência, com os alunos a respeito do texto, a partir dos questionamentos a seguir:

1. Para você, o que é um TCLE e um TALE?
2. Para que serve?
3. Fale das informações observadas durante a sua leitura.
4. Você considera importante estudar esse tipo de texto? Por quê?
5. A linguagem é acessível?
6. Quais expressões não foram compreendidas?
7. O que esses textos têm de diferente em relação aos que você já leu?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Iniciar a proposta com essa atividade objetiva instigar os alunos a conhecer e manter contato com um texto de caráter jurídico. O professor deverá mostrar a sua importância, finalidade, linguagem utilizada e onde circula. Além disso, permite a compreensão de que existem outros textos, com aspectos diferentes, mas relevantes, assim como o termo de autorização apresentado, que deve ser visto como um texto significativo, que pode ser trabalhado em sala de aula.

Sugerimos o trabalho com esse documento por se tratar de um texto utilizado quando da realização de atividades fora da escola e que contém, em seu teor, uma função social. O professor poderá discutir e destacar a importância de tal documento, bem como as suas funções legais de respaldo e amparo quando utilizado.

3.2.2 Diagnóstico de leitura

O diagnóstico de leitura constitui a segunda atividade da Unidade I, que compreende desde o período de sondagem inicial da turma, para saber o nível de leitura dos alunos, até o planejamento de atividades de acordo com a necessidade de

aprendizagem dos educandos.

No âmbito pedagógico, o diagnóstico significa avaliar o processo de aprendizagem dos estudantes, ou seja, identificar em que fase de aprendizagem cada criança se encontra. A partir do diagnóstico, pretendemos oportunizar a promoção efetiva da aprendizagem do aluno, respeitando a individualidade e incentivando suas potencialidades para contribuir com a fluência leitora, assim como melhorar a escrita.

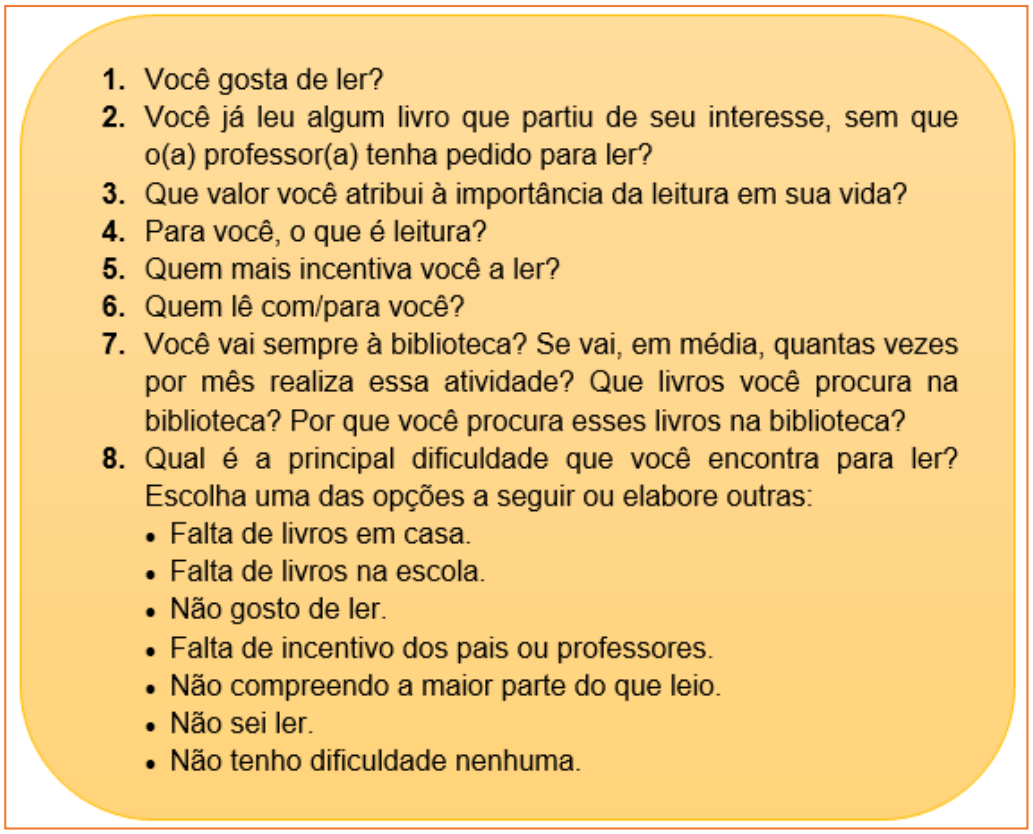
Analisar a trajetória dos alunos e os processos de ensino pelos quais passaram é parte essencial do planejamento. Munido dessas informações, o professor tem mais condições de planejar estratégias didáticas que potencializem a sua prática e que sejam mais acertadas para cada participante do processo.

Para identificar esses aspectos, é interessante realizar a roda de conversa a partir de algumas indagações direcionadas a fim de fazer uma primeira análise diagnóstica e descobrir os conhecimentos que os estudantes têm sobre leitura, pois entendemos que, com o tempo, os estudantes adquirem autonomia para compartilhar suas impressões acerca da leitura e da escrita. Nessa direção, Cagliari (2009), em *Alfabetização e linguística*, diz que:

> É absolutamente indispensável que o professor faça um levantamento das dificuldades dos alunos. Isso não pode ser visto através de palavras e frases já treinadas, de cópias e atividades dirigidas. É preciso deixar os alunos escreverem textos livres, espontâneos, contarem estórias como quiserem. É nesse tipo de material que vamos poder encontrar os elementos que mostram as reais dificuldades e facilidades dos alunos no aprendizado da leitura e da escrita (CAGLIARI, 2012, p. 127).

Quando o professor faz o levantamento das dificuldades do aluno por meio da escrita ou, até mesmo, da leitura, está construindo um caminho para percorrer mediante a interação, já que ouvir o aluno e ver o que ele produziu significa reconhecer suas potencialidades e respeitar as peculiaridades individuais. Assim, os alunos assumem gradativamente um protagonismo cada vez maior na troca de experiências orais e escritas. Logo, o professor poderá aproveitar os questionamentos e dúvidas para criar o planejamento das atividades da ação pedagógica a ser desenvolvida com a turma.

Figura 12 - Recorte do caderno de atividades – Atividade 2 – Diagnóstico de leitura dos alunos



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Ao investigar a situação da leitura do aluno, o professor passa a conhecê-lo melhor e a saber do seu desenvolvimento linguístico e de suas dificuldades. O êxito dessa ação acontecerá se houver reflexão e planejamento que englobem novas estratégias e atividades em consonância com as necessidades apresentadas. De acordo com Matêncio:

> Cabe ao professor possibilitar um acesso amplo e sistemático dos alunos à herança histórica e cultural que a linguagem, em suas diferentes modalidades, carrega, a percepção das relações de interação e de poder que permeiam os usos da linguagem, bem como o desenvolvimento na produção (e não reprodução) linguística dos educandos em sua língua materna (MATÊNCIO, 1994, p. 86).

Diante da fala da autora, quando diagnosticamos em que nível de aprendizagem a criança se encontra, é possível acompanhar seu percurso, realizando os devidos ajustes de acordo com suas reais necessidades e planejando atividades que sejam instigantes. Nesse sentido, a sondagem é um importante recurso, com análises fundamentais na tomada de decisão para um planejamento pontual no

avanço ao conhecimento.

Como ocorre nas demais práticas de leitura e escrita na escola, esse diagnóstico inicial pode ser realizado em uma situação comunicativa, que tenha significado para esse estudante. Esse processo também se aplica ao diagnóstico da leitura, uma vez que é fundamental compreender em qual nível ou fase de aprendizagem o aluno se encontra, a fim de planejar seu progresso. Nesse sentido, é importante adotar uma abordagem que combine uma perspectiva retrospectiva, avaliando o que foi feito anteriormente, e uma perspectiva prospectiva, apontando para direções e opções futuras (ANTUNES, 2009).

É comum as turmas de alunos serem heterogêneas, principalmente em relação à leitura e à escrita, o que corresponde à existência de distintas demandas de intervenção. Ao propor desafios para os alunos avançarem, o professor deve planejar ações variadas que contemplem a maioria.

Para a efetivação desse processo, apresentamos a roda de conversa como sugestão a ser realizada em sala de aula, uma vez que se trata de um instrumento usado pelo professor para que os alunos manifestem suas impressões, considerações e sugestões quanto ao assunto em estudo. Tal atividade possibilita aos alunos participarem de momentos de intercâmbio, pois é um momento de interação, em que eles ouvem os colegas, elaboram perguntas e expressam opiniões sobre o assunto discutido. Em situações como essa, as crianças são instigadas ou convidadas a relatar suas vivências, opiniões acerca de determinado tema, relatar suas impressões etc., podendo, de maneira lúdica, serem inseridas na linguagem oral, partilharem coletivamente os seus conhecimentos e se apropriarem dos conhecimentos do outro.

Assim sendo, o professor deve estimular seus alunos a entenderem que o diálogo em sala de aula é uma ferramenta imprescindível ao desenvolvimento da aprendizagem. Ademais, ele tem que priorizar, como ponto de partida, o diagnóstico dos conhecimentos prévios, sendo interessante mapear as experiências dos sujeitos estudantes. Verificar o que os educandos sabem é condição fundamental para a escolha de estratégias didáticas, que, além de provocarem, ajudam a construir novos conhecimentos e a “inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita” (SOARES, 2020a, p. 27).

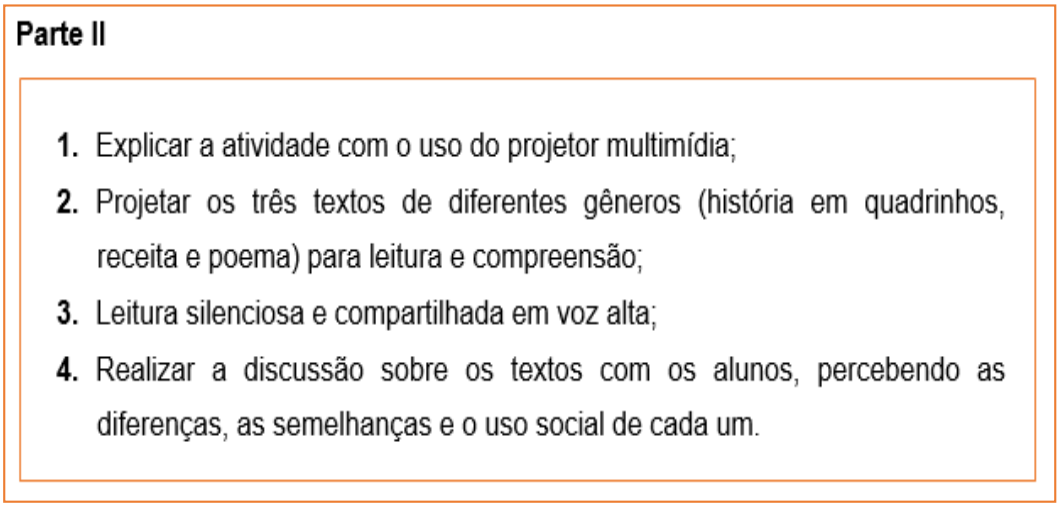
Dessa forma, identificar os conhecimentos prévios dos alunos constitui um enorme processo de ressignificação, devendo ser motivado em todo o percurso de ensino-aprendizagem. De outro modo, poderíamos dizer que cada um tem um

caminho próprio para aprender, de acordo com as suas condições e experiências já vivenciadas.

Para validar esse processo, o professor volta a sua atenção aos conhecimentos prévios manifestados pelos alunos, de modo a garantir a oportunidade de participação de todos em diferentes momentos ou situações sociais que eles vivem. Assim, durante a realização da atividade, o professor é orientado a organizá-los na sala de aula, em círculo, para que todos possam ver uns aos outros. Para enriquecer esse momento, é sugerido que o docente elabore algumas questões que os instiguem a falar com maior espontaneidade.

Antes de iniciar o bate-papo, é preciso preparar os assuntos a serem abordados. Uma pergunta provocadora instigará os estudantes a conhecerem mais sobre o tema em discussão ou, até mesmo, uma história conhecida. Nesse contexto, é importante saber que, independentemente do que se decidir trabalhar nesse primeiro momento, deve-se levar a um ponto comum, ou seja, a criação de hipóteses que desencadeiem emissões de opiniões e desenvolvimento da autonomia.

Figura 13 - Recorte do caderno de atividades – Atividade 3 – Proposta de apresentação de três textos de diferentes gêneros


Parte II

1. Explicar a atividade com o uso do projetor multimídia;
2. Projetar os três textos de diferentes gêneros (história em quadrinhos, receita e poema) para leitura e compreensão;
3. Leitura silenciosa e compartilhada em voz alta;
4. Realizar a discussão sobre os textos com os alunos, percebendo as diferenças, as semelhanças e o uso social de cada um.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

O professor deve ficar atento à participação dos alunos em diferentes momentos, observando os saberes que estão adquirindo relacionados a um fazer (perguntar, ouvir, falar, esperar a vez, opinar, questionar etc.) para gerir os conflitos e planejar as próximas ações.

A escolha da situação didática mais adequada às necessidades da turma é

uma forma de coordenar a aprendizagem dos alunos e, ao mesmo tempo, favorecer o desempenho à medida que forem avançando.

Figura 14 - Recorte do caderno de atividades – Atividade 3 – Proposta de apresentação de três textos de diferentes gêneros

TEXTO 1

A Porta

Sou feita de madeira
Madeira, matéria morta
Não há nada no mundo
Mais viva que uma porta

Eu abro devagarinho
Pra passar o menininho
Eu abro bem com cuidado
Pra passar o namorado
Eu abro bem prazenteira
Pra passar a cozinheira
Eu abro de supetão
Pra passar o capitão

Eu fecho a frente da casa
Fecho a frente do quartel
Eu fecho tudo no mundo
Só vivo aberta no céu!

(Vinicius de Moraes)



Fonte: https://www.letras.com.br/vinicius-de-moraes/a-porta. Acesso em 05 de maio de 2021.

TEXTO 3

Bolo chocolate



INGREDIENTES:

- 1 xícara de chá de leite
- 1 xícara de chá de óleo de soja
- 2 ovos
- 2 xícaras de chá de farinha de trigo
- 1 xícara de chá de chocolate em pó
- 1 xícara de chá de açúcar
- 1 colher de sopa de fermento em pó

COMO FAZER A MASSA:

Coloque os líquidos no liquidificador ou batedeira e bata até misturar bem. Coloque os demais ingredientes, sendo o fermento o último. Leve para assar no forno em fogo médio, em uma forma untada e enfarinhada.

COBERTURA:

- 2 colheres de sopa de manteiga
- 3 colheres de sopa de chocolate em pó
- 4 colheres de sopa de açúcar
- 5 colheres de sopa de leite

COMO FAZER A COBERTURA:

Para a cobertura, em uma panela, misture a manteiga, o achocolatado, o açúcar e o leite. Leve ao fogo até derreter e a calda ficar homogênea. Faça furinhos no bolo usando um garfo e cubra-o com a cobertura ainda quente.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

TEXTO 3

Figura - André e a Turma da Mônica em: 'Sem surpresas'



Fonte: Sousa (2020)[14]

[14]https://www.canalautismo.com.br/009/andre-e-a-turma-da-monica-em-sem-surpresas/. Acesso em: 22 jan. 2021.

Após a contextualização, é interessante convidar os alunos ao diálogo sobre o que leram. Nesse sentido, podemos dizer que a realização dessa atividade cria possibilidades para que os sujeitos envolvidos demonstrem os seus conhecimentos como agentes leitores.

Diante disso, entendemos que, ao professor, cabe incentivar o aluno a gostar da leitura e a compreendê-la como atraente e estimulante, algo que pode transformá-lo em uma pessoa confiante, capaz de instigar e compreender o mundo que o cerca e atuar na sua escola, comunidade e sociedade para que possa ler e fazer apreciações referentes ao que mais lhe chamou atenção.

A respeito das indagações dos alunos, Solé nos esclarece:

> [...] quando os alunos formulam perguntas pertinentes sobre o texto, não só estão utilizando o seu conhecimento prévio sobre o tema, mas também – talvez sem terem essa intenção – conscientizam-se do que sabem e do que não sabem sobre esse assunto. Além do mais, assim adquirem objetivos próprios, para os quais tem sentido o ato de ler. Por outro lado, o professor pode inferir das perguntas formuladas pelos alunos qual é a sua situação perante o texto e ajustar sua intervenção à situação (SOLÉ, 1998, p. 110).

É importante utilizar diferentes estratégias de leitura, tais como seleção, antecipação, verificação e compreensão. É um trabalho contínuo, que resulta em um despertar mais aguçado para desenvolver a leitura em consonância com a escrita. Isso porque, na interação, despertam-se emoções e vivências, cujos sentimentos permitem que, pela imaginação, exercite-se a capacidade de resolução de problemas os quais cada um enfrenta no cotidiano, e, além disso, estimula a leitura e a escrita.

Nesse sentido, a leitura está atrelada “ao desenvolvimento de acordo com os desafios e as respostas que o objeto apresenta, em função de expectativas e necessidades, do prazer das descobertas e do reconhecimento de vivências do leitor” (MARTINS, 2006, p. 33). E mais, ao abrirmos espaços para o desenvolvimento do leitor, estamos contribuindo com o processo de ensino-aprendizagem tanto da leitura quanto da escrita, pois elas caminham juntas, cabendo à escola mediar e fomentar o trabalho com os estudantes, a fim de que eles sintam parte desse processo tão relevante e ímpar para a vida escolar e social deles.

Diante do exposto, queremos reforçar que apresentamos sugestões, e não uma receita, pois se trata de possibilidades que podem contribuir no exercício do trabalho docente. Quando o assunto é diagnosticar, deve-se considerar também a reflexão sobre o que pode ser oportunizado como conhecimento.

3.2.3 Noções básicas sobre gêneros textuais

Os gêneros textuais[15] podem ser considerados como um campo de estudo que materializa a língua em diversas situações comunicativas. Por ser de natureza sociocultural, os gêneros vão além da funcionalidade.

Marcuschi (2008) postula que:

> Gênero textual refere aos textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

A função dos textos de diferentes gêneros é promover uma interação entre os interlocutores de um determinado discurso, sendo que cada um tem suas singularidades, funções, características próprias e destinatários, atendendo, assim, às necessidades de expressão do ser humano. São exemplos: resenha crítica, carta pessoal, reportagem, *e-mail*, publicidade, receita, menu do restaurante, manual, bilhete, piada, edital de concurso, lista, bula de medicamento, inquérito policial, conversas por computador etc.

Os PCNs apontam a importância de trabalhar com os gêneros textuais:

> Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas (BRASIL, 1998, p. 23).

Disponibilizar textos de diferentes gêneros para o estudante é papel do professor, principalmente daquele que se faz presente no cotidiano do aluno. Conversar coletivamente sobre cada texto e fazer referência a que gênero pertence é uma porta que facilita a compreensão de que o texto é construído no dia a dia, ou

---

[15] Os gêneros textuais, portanto, não são classes gramaticais para classificar textos; são entidades da vida e dão nome a uma “família de textos”, conforme indica a autora do verbete, Roxane Roxo. Disponível em: http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/generos-e-tipos-tex tuais> Acesso em: 16 set. 2020. Assim, para exemplificar, fábulas, poemas, contos, lendas, receitas, entrevistas, entre outros, são chamados de gêneros textuais, referindo-se a esse grupo de textos.

seja, nos atos de comunicação.

Os gêneros possuem uma dinamicidade, pois podem se modificar com o tempo, sendo possível ainda surgirem outros, desaparecerem e se diferenciarem, a depender do lugar.

> Assim, toda a postura teórica aqui desenvolvida insere-se nos quadros da hipótese sócio-interativa da língua. É neste contexto que os gêneros textuais se constituem como ações sócio discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo (MARCUSCHI, 2005, p. 22).

Ressalva-se que os gêneros não controlam uma sociedade. Eles materializam as ações comunicativas dos mais variados grupos sociais, não perdendo a sua essência ao se constituir interativamente por meio da linguagem.

Nessa atividade, propomos um trabalho com a leitura de textos de diferentes gêneros textuais a partir do entendimento de que os alunos estão em construção do percurso leitor. Assim, os suportes textuais, de alguma forma, estimulam os conhecimentos que os estudantes possuem e instigam a buscar outros. Nessa direção, temos a posição de Kleiman (2002), que apresenta uma possibilidade de estimular os nossos leitores a alcançarem uma leitura compreensiva mediante a interação de conhecimentos:

> É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento como o linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. [...] Pode-se dizer com segurança que sem engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão (KLEIMAN, 2002 p. 13).

Munidos dos conhecimentos existentes e adquiridos, os discentes passam a ter certa maturidade na escrita, que será percebida nas leituras e, posteriormente, nos textos escritos. Assim sendo, a leitura compreensiva forma-se a partir da junção dos conhecimentos citados anteriormente com aqueles alcançados ao longo da vida escolar.

A imagem a seguir apresenta uma explicação e alguns exemplos de gêneros textuais que existem.

Figura 15 - Recorte do caderno de atividades – Atividade 3 – Explicação sobre gêneros textuais



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Figura 16 - Recorte do caderno de atividades – Atividade 3 – Exemplos de gêneros textuais

Abaixo-assinado, anedota, anúncio, artigo de opinião, artigo, atestado, bilhete, biografia, bula de medicamento, cardápio de restaurante, carta, cartaz, *charge*, circular, conto, declaração, decreto, diário, ensaio, entrevista, fábula, termo de livre consentimento e esclarecido, folheto, guia, lei, lenda, letra de música, lista de compras, manual de instruções, notícia, peça de teatro, piada, procuração, propaganda, receita, regras de um jogo, relato de viagem, reportagem, história em quadrinhos, poema etc.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Como foi proposto, a atividade descrita anteriormente é enriquecedora para trabalhar com uma diversidade de textos, uma vez que estes fazem uma aproximação com leituras ligadas ao cotidiano, dando, assim, melhores condições de compreendê-los, já que a leitura é um exercício constante.

Torna-se crucial uma certa familiaridade com os diferentes gêneros textuais existentes em nosso contexto social, entretanto não há uma obrigação de saber produzir todos eles, visto que há uma imensa variedade e que, a cada ação comunicativa, pode surgir outro.

Quando se escolhe um gênero, é interessante determinar, em um primeiro

momento, a sua esfera social, a temática, os participantes e a intenção do locutor, a partir de alguns elementos decorrentes de uma situação, quais sejam: finalidade e destinatários. Assim, “as crianças aprendem a produzir textos em situações em que interagem com o destinatário com o propósito de lhe comunicar algo” (SOARES, 2020a, p. 262).

Nesse sentido, entendemos que os gêneros textuais não devem ser trabalhados isoladamente, como um simples conteúdo a ser ensinado, muito menos os alunos devem memorizá-los, pois seria uma tarefa cansativa e sem resultados. Dar sentido ao ensino dos gêneros, no contexto escolar, é fazer compreender em qual conjuntura o texto foi escrito e em que situação será lido, visando provocar as reações desejadas no público que pretende atingir, como nos instrui Carvalho.

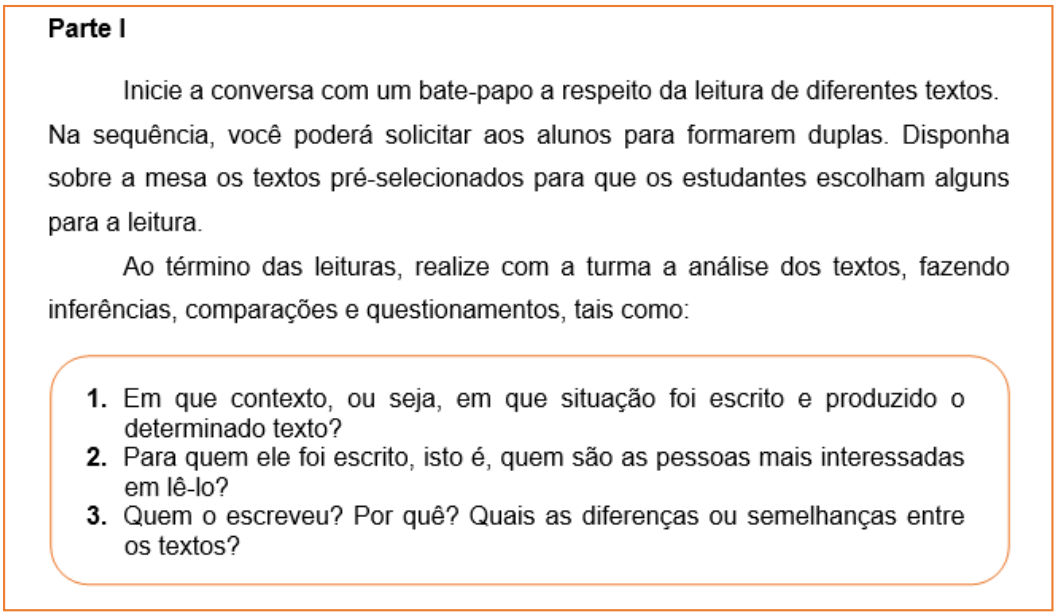
> No tocante a ação pedagógica, disponibilizarem-se aos alunos modelos de textos não é o bastante, é preciso encaminhar uma reflexão maior sobre o uso de cada um deles, do mesmo modo, considerar o contexto de uso e os seus interlocutores [...] (CARVALHO, 2005, p. 2). Não consta

Esse pesquisador argumenta que o estudante precisa ser orientado a buscar informações novas em diferentes portadores textuais, e a observar, mesmo que seja em pequena escala, a caracterização linguística presente no texto, por meio da leitura. Marcuschi também nos orienta que

> [...] mais do que levar o aluno a compreender os aspectos formais que organizam os diferentes gêneros textuais, é fundamental levá-lo a refletir sobre as práticas sociais em que os gêneros se inserem e os discursos e temas que neles circulam. [...] quanto ao assunto que se deseja ver elaborado, que deve estar em sintonia com a prática social focalizada, com o gênero textual estudado e com a faixa etária do aluno (MARCUSCHI, 2010, p. 79).

Após serem considerados os conhecimentos prévios dos alunos sobre a importância na produção de conhecimento, reforçamos que, embora todos os gêneros textuais possam ser trabalhados em sala de aula, alguns ainda são desconhecidos. A próxima imagem apresenta um roteiro para auxiliar o professor a planejar e desenvolver uma aula a partir do assunto em questão.

Figura 17 - Recorte do caderno de atividades – Atividade 3 – Proposta para apresentar a leitura de diferentes textos



Parte I

Inicie a conversa com um bate-papo a respeito da leitura de diferentes textos. Na sequência, você poderá solicitar aos alunos para formarem duplas. Disponha sobre a mesa os textos pré-selecionados para que os estudantes escolham alguns para a leitura.

Ao término das leituras, realize com a turma a análise dos textos, fazendo inferências, comparações e questionamentos, tais como:

1. Em que contexto, ou seja, em que situação foi escrito e produzido o determinado texto?
2. Para quem ele foi escrito, isto é, quem são as pessoas mais interessadas em lê-lo?
3. Quem o escreveu? Por quê? Quais as diferenças ou semelhanças entre os textos?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Para esse momento, é essencial que os estudantes tenham acesso a textos de variados gêneros. O professor fará a leitura em conjunto com a turma e, ao mesmo tempo, mediará os questionamentos que surgirem a partir do uso de textos como: revistas, jornais locais impressos, livros, listas, receitas, entre outros, com o objetivo de levar o aluno à familiarização e à leitura daqueles apresentados.

Após esse momento de leitura, é importante que o professor exerça o papel de levar os estudantes à reflexão sobre o que leram, a finalidade, o que diferencia um texto do outro e o que eles têm em comum, portanto, “compreender o texto é entender o que foi escrito” (SOARES, 2020b, p. 242). Mesmo que os alunos estejam construindo essas potencialidades cognitivas, é imprescindível fomentar o seu desenvolvimento, pois as crianças precisam compreender para, então, interpretar.

Inseridos nessa perspectiva de aprendizagem, podemos dizer que qualquer tipo de leitura, como diária, silenciosa, individual, em voz alta ou coletiva, ajuda muito os alunos na conquista da autonomia quando são instigados a expressar suas descobertas em relação ao texto. Por isso, o professor deve oportunizar aos estudantes atividades permanentes de leitura. Munidos desses conhecimentos prévios e dos adquiridos durante as aulas, torna-se possível dar continuidade à próxima unidade, que traz o desafio de propor atividades no contexto da biblioteca escolar.

3.3 Unidade II – Biblioteca: uma porta de acesso ao conhecimento

Esta unidade apresenta a biblioteca como um espaço motivador da leitura, com a proposta de mostrar que esse ambiente tem muito a oferecer aos alunos e professores.

Nesse sentido, veremos, no decorrer da atividade, que a biblioteca escolar vai além de um espaço pedagógico, pois se trata de um apoio no processo de construção do conhecimento e de um suporte a inúmeras pesquisas. Além disso, precisa ser um espaço atraente para que todos que dela participam possam vê-la como uma fonte inesgotável de experiências leitoras e culturais.

Sobre a função educativa, a biblioteca escolar ganha representatividade ao auxiliar os professores na tarefa de ensinar e de incentivá-los a levar os seus alunos a buscarem o conhecimento por meio da leitura. Quanto à função cultural, a biblioteca possibilita inúmeras leituras para os alunos ampliarem a sua visão de mundo, por meio de diversos textos presentes naquele local.

Pensando nessas possibilidades, propomos, a seguir, uma atividade no espaço da biblioteca, com reconhecimento do ambiente e com leituras, a começar pelas escolhas dos alunos. Idealizamos também trabalhar com a música, tendo, como ponto de partida, a seleção de canções pelos participantes, até culminar em um sarau musical.

3.3.1 Um espaço motivador para leitura na esfera social cotidiana do aluno

Antes de apresentarmos a atividade sugerida para esta etapa, faremos, inicialmente, algumas considerações acerca da biblioteca escolar e de sua importância para o acesso ao conhecimento. Entendemos que esse espaço educativo exerce diversas funções pedagógicas pontuais que o caracterizam, tais como: a pesquisa, a leitura e a ação cultural, além de ser um forte aliado do trabalho docente.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2010), a biblioteca é um espaço para fomentar o saber e divulgar a cultura:

> A biblioteca assume a dimensão de um dinâmico polo difusor de informação e cultura, centro de educação continuada, núcleo de lazer e entretenimento, estimulando a criação e a fruição dos mais diversificados bens artístico-culturais. Para isso, deve estar sintonizada com as tecnologias de informação e comunicação, suportes e linguagens, promovendo a interação máxima

> entre os livros e esse universo que seduz as atuais gerações (BRASIL, 2010, p. 22).

Nesse sentido, a biblioteca é um meio que o professor pode utilizar como aliado no desenvolvimento das práticas de leitura, na difusão do saber e no despertar do gosto e do prazer de ler. O ambiente a que fazemos referência neste texto tem espaços diversificados, tais como: um “cantinho de leitura”, com tapetes, almofadas, mobiliário apropriado, mesas, cadeiras, acervo moderno, iluminação e ventilação; saraus; exposições culturais; entre outros. Desse modo, podemos dizer que ambientes diversificados são essenciais para a leitura ser mais prazerosa e agradável.

No primeiro momento, propomos uma visita à biblioteca da escola para melhor conhecê-la, apreciá-la e desfrutar do prazer da leitura.

Figura 18 - Roteiro para visita à biblioteca escolar

Aspectos a serem observados e/ou descobertos durante a visita à biblioteca:

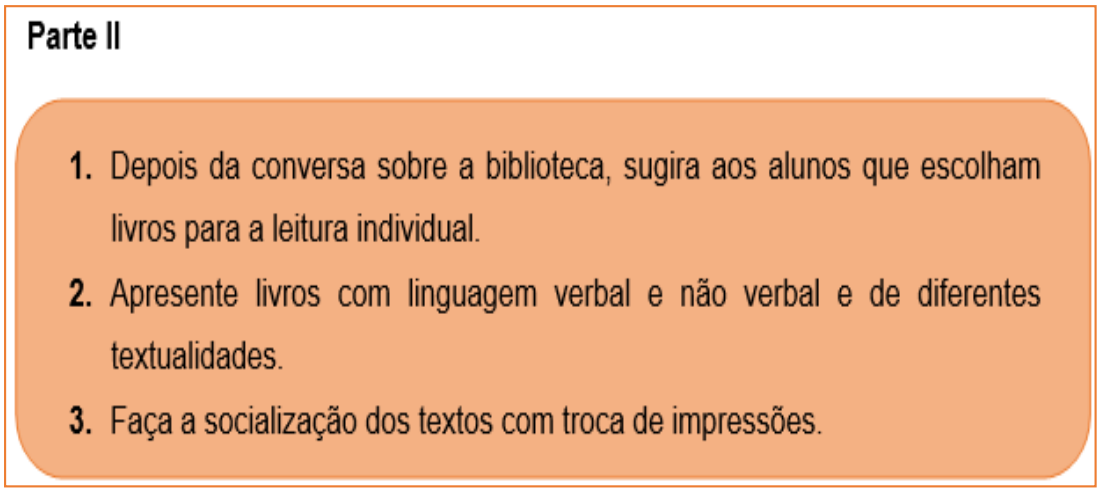
1. Conheça a biblioteca da sua escola, observando quando foi criada, quem a organizou e a sua finalidade.
2. Descubra quais são os livros que fazem parte do acervo.
3. Fale do seu repertório de leitura.
4. Demonstre a participação da biblioteca nas demais atividades da escola por meio de projetos de leitura e atividades culturais.
5. Faça um passeio pelo local e seja o(a) guia para essas descobertas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Devido ao baixo fluxo de visitantes ao local, entendemos que se trata de um tesouro que muitos ainda desconhecem. A biblioteca pode ser vista como um centro ativo de aprendizagem, com a possibilidade de propiciar aos estudantes o desenvolvimento de hábitos de leitura e a pesquisa. Em relação aos professores, ela auxilia na disponibilização de materiais necessários que favoreçam a formação, a implementação e o enriquecimento de suas atividades curriculares. Dentro dessa perspectiva, pensamos que a frequência e o contato com esse espaço podem despertar e/ou aprimorar o interesse da criança pela leitura e auxiliar no processo de ensino-aprendizagem mediado pelo professor.

A proposta, a seguir, sugere que os alunos escolham os livros e, posteriormente, o professor os convida a uma socialização do que foi lido.

Figura 19 - Leitura individual e troca de impressões



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Após os alunos terem explorado o espaço da biblioteca, é possível promover uma reflexão sobre as suas novas descobertas. Nesse contexto, a proposta oferece um momento de lazer, em que não há a pressão de ler por obrigação, mas de vivenciar essa experiência como algo novo e enriquecedor.

Segundo Soares (2003a, p. 6), “É de obrigação da escola dar amplo acesso ao mundo da leitura, e isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura que nos permite escapar por alguns momentos da vida real”. Assim, para a autora, o professor tem o compromisso de incentivar o aluno a adquirir o hábito da leitura, utilizando estratégias interessantes, capazes de envolvê-lo nas atividades leitoras de forma prazerosa, lembrando ainda que “a leitura de um texto, seja qual for o gênero, deve ser sempre preparada com antecipação pela/o professora/or” (SOARES, 2020b, p. 229).

Após esse primeiro momento, o professor pode convidar o aluno a manusear diferentes livros e escolher um exemplar para leitura, que pode ser silenciosa ou ouvida. Destacamos que a leitura silenciosa é solitária, pois o leitor estabelece uma certa privacidade e intimidade com o texto; por sua vez, a leitura falada ou ouvida estreita os laços de comunicabilidade entre o leitor, o livro e o ouvinte, ou seja, a leitura em voz alta é aquela que convida o silêncio a se fazer som. Diante disso, o professor poderá decidir com a turma como se dará a leitura.

Nessa direção, Cagliari (1998, p. 66) assevera que “a leitura particular e silenciosa deverá ser feita segundo o esquema linguístico de cada um, como cada pessoa fala, em todos os seus aspectos”. Dessa forma, os alunos, em certas ocasiões, poderão escolher o melhor modo de ler. Vale ressaltar que, em uma sala de aula, existem alunos com diversas características voltadas à leitura, como dificuldade para realizá-la, timidez para ler em voz alta, entre outras.

A leitura em voz alta é uma prática muito utilizada na escola. Segundo Cagliari (2006):

> Os professores gostam [...] da leitura em voz alta porque, através do desempenho dos alunos, podem avaliar melhor se eles já dominam o que foi ensinado ou não. Consideram importante saber através da leitura em voz alta se os alunos aprenderam a decifrar a escrita (CAGLIARI, 2006, p. 319).

Do ponto de vista de Cagliari (2006), a leitura em voz alta é destinada para um público ouvinte, contudo nem sempre deve ser utilizada. Essa forma de leitura pode ser vista como uma estratégia para ajudar os alunos com dificuldades leitoras e, para isso, seria interessante colocá-los para ouvir o colega durante a leitura. Desse modo, apesar de não terem o domínio da leitura, ao ouvirem, podem desenvolver a sua capacidade de compreensão leitora, fazer inferências e expor seu ponto de vista, visto que “Ouvir [...] também é uma forma de ler” (CAGLIARI, 2012, p. 137).

É importante que o professor use técnicas que não constranjam os discentes, por exemplo, oferecer a eles livros com linguagem verbal e não verbal. Também é possível que, no momento da leitura, os estudantes não apreciem o texto escolhido e queiram trocar por outro, o que será permitido. Ao final, será feita a socialização dos textos lidos para a troca de impressões, o que também serve para despertar o interesse dos demais alunos quanto ao conteúdo apresentado.

De acordo com Martins (2006, p. 43):

> [...] os primeiros contatos propiciam à criança a descoberta do livro como um objeto especial, [...] fonte de prazer. Motivam-na para a concretização maior do ato de ler o texto escrito, gerando a promessa de autonomia para saciar a curiosidade pelo desconhecido e para renovar emoções vividas.

Assim, o contato com os livros por meio da leitura permite a compreensão do que ocorre no mundo; facilita a comunicação com os outros sujeitos; favorece o desenvolvimento de ideias e o estímulo à imaginação e alarga o conhecimento. Desse modo, a leitura torna-se significativa, pois “[...] não basta apenas saber ler e escrever,

é preciso também fazer o uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente [...]" (SOARES, 2004, p. 20).

Entendemos que, para um trabalho efetivo com a leitura e a escrita, os alunos do 3º ano estão em processo de desenvolvimento. Sendo que nesta etapa ocorre a sistematização do conhecimento relacionado à escrita, assim como também a leitura. Desse modo, espera-se que os estudantes leiam e compreendam os textos de leitura acessível, cabendo ao professor respeitar e proporcionar ao leitor que está em formação as melhores estratégias para a sua formação.

Cagliari (2010), ao tratar da importância da leitura na escola, considera que:

> A atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação dos alunos é a leitura. É muito mais importante saber ler do que saber escrever. O melhor que a escola pode oferecer aos alunos deve estar voltado para a leitura. Se um aluno não se sair muito bem em outras atividades, mas for um bom leitor, penso que a escola cumpriu em grande parte sua tarefa. Se, porém, outro aluno tiver notas excelentes em tudo, mas não se tornar um bom leitor, sua formação será profundamente defeituosa e ele terá menos chances no futuro do que aquele que, apesar das reprovações, se tornou um bom leitor (CAGLIARI, 2010, p. 130).

Diante dessa afirmativa, o trabalho pedagógico deve se concentrar na perspectiva de que o aluno adquira competências e habilidades de leitura que não apenas facilitem sua aprendizagem em outras disciplinas, mas também promovam sua evolução contínua ao longo das séries futuras. É fundamental que, por meio deste trabalho, o aluno desenvolva práticas leitoras sólidas que o capacitem a enfrentar desafios cada vez mais complexos em sua trajetória educacional e social. Dessa forma, a leitura se torna uma ferramenta essencial para a ampliação de conhecimentos e para o aprimoramento das habilidades necessárias a uma formação completa. Face ao exposto, é importante que o aluno, mediante a leitura, procure identificar não somente a ideia do texto, mas também o que está nas entrelinhas.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que a aprendizagem se torna significativa quando o professor possibilita a mobilização e a atualização dos conhecimentos adquiridos, de modo que o aluno consiga estabelecer uma relação entre o que já sabe e o que irá aprender. Quanto à tarefa de ensinar, Cagliari (2006, p. 36) afirma que "quem ensina procura transmitir informações que julga relevantes, organizadas do modo que lhe parece mais razoável, para que seus ouvintes aprendam algo que deseja transmitir".

Destacamos mais uma vez a importância do uso da biblioteca, a qual é um

ambiente que proporciona oportunidade para aperfeiçoar a aprendizagem, desenvolver a imaginação e o senso crítico, e deve funcionar como um núcleo vinculado ao trabalho pedagógico dos professores para fomentar a leitura e a escrita. Desse modo, ensinar e estimular o aluno a ler é um recurso poderoso para que ele aprimore seus saberes e possa entender a linguagem, desenvolver suas habilidades de fala e escrita e se conectar com a inventividade, a criação e a inovação.

No próximo assunto, apresentaremos uma proposta com música a ser desenvolvida na biblioteca.

3.3.2 Leitura musical

Antes mesmo de outras manifestações verbais ou não verbais, o homem já produzia sons com elementos encontrados em seu ambiente natural. Partindo desse pressuposto, a música expressa uma linguagem que traduz emoção, singularidade e sensibilidade, apresentando uma gama de características que podem levar à compreensão contextualizada do mundo.

Compreendemos que a música age diretamente nos nossos corpos, despertando reações e emoções ao ouvi-la, além de provocar comportamentos, educar e influenciar moral e socialmente.

Esse gênero está presente nas diversas manifestações culturais e pode revelar os mais profundos sentimentos (alegria, dor, tristeza, raiva etc.) de um contexto histórico. Por meio da música, adquirimos conhecimento sobre diferentes temáticas, motivo pelo qual ela se tornou uma importante estratégia pedagógica no âmbito escolar, pois seu uso estabelece uma relação de envolvimento, motivação e aprendizagem com os alunos.

> A música, além da atividade cultural e das inter-relações, poderá ser usada a serviço da educação e do desenvolvimento integral do homem. A melodia de uma música estimula o poder da fala e, quanto mais complexa a ação exigida pela situação e menos direta a solução, maior a importância que a fala adquire na operação como um todo (VYGOTSKY, 2005, p. 128).

Dada a importância da música na vida das crianças, podemos afirmar que, mediante o seu uso, são expressos sentimentos e cultura e, por conta disso, acreditamos que ela pode estar diariamente no ambiente escolar, e não apenas em datas festivas. Nesse sentido, os professores precisam se conscientizar do papel que

a música exerce, como linguagem, para promover o conhecimento.

Barbosa (2013) corrobora ao dizer que:

> Importa perceber o modo como os papéis sociais inscritos em cada ato de linguagem são assumidos e vividos pela criança. É nesse processo que surge a possibilidade da criança conceber a si mesma e o outro como sujeitos que estão vinculados pela linguagem (BARBOSA, 2013, p. 55).

Dessa forma, a sala de aula deve ser um espaço de construção desse conhecimento, onde deve prevalecer a liberdade de expressão, a interação, o entrecruzamento de vozes e realidades e o encontro de diferentes linguagens. De acordo com os PCNs, para que a aprendizagem ocorra por meio da música, é fundamental que o estudante tenha oportunidade, dentro e fora da sala de aula, para ser ouvinte, compositor, intérprete e improvisador (BRASIL, 1998).

> Aprender a sentir, expressar e pensar a realidade sonora ao redor do ser humano, que constantemente se modifica nessa rede em que se encontra, auxilia o jovem e o adulto em fase de escolarização básica a desenvolver capacidades, habilidades e competências em música (BRASIL, 1998, p. 24).

A música influencia a aprendizagem do aluno, abrangendo outros componentes curriculares. Dessa maneira, podemos trabalhar português em conjunto com história, artes e demais disciplinas, contribuindo para um ensino interdisciplinar significativo. Nesse sentido, desenvolver um trabalho com música, na escola, é oportunizar ações educativas criativas, humanizadoras e prazerosas, que estimulam a produção de conhecimento.

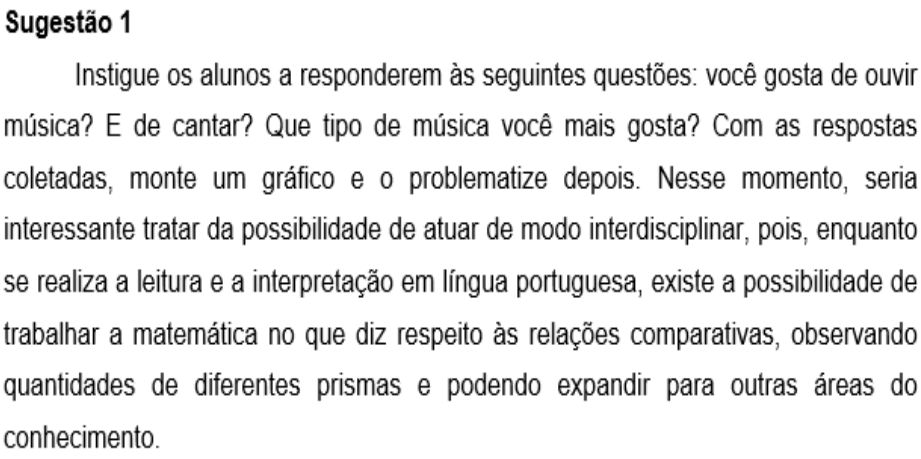
A proposta para essa atividade é usar o espaço da biblioteca ou da sala de aula para trabalhar a música de forma dinâmica e agradável. Antes de iniciá-la, o ambiente precisa ser preparado, algumas canções devem ser selecionadas e baixadas no computador e os recursos de áudio devem ser testados. Em seguida, sugerimos que o professor coloque um tapete grande para que todos possam se sentar no chão, em uma roda.

No decorrer dessa atividade, alguém pode perguntar o porquê de realizá-la em roda. A resposta está associada ao fato de que essa prática tem o objetivo de criar um espaço de diálogo onde a aprendizagem aconteça no coletivo. Sobre a possibilidade de estabelecer meios de diálogo, encontramos respaldo no argumento de Soares (2003, p. 12) de que “o processo de aprendizagem é situado nas interações verbais que se estabelecem em sala de aula entre professores e alunos”. Destacamos

ainda que essas rodas podem ser: de conversa, musical, de leitura, dentre outras.

As rodas de leitura e de conversa são práticas pedagógicas e culturais que podem auxiliar o professor, principalmente com alunos em formação leitora. Conforme Corrêa (2004, p. 291), “nas rodas [...] podemos desenvolver muitas atividades significativas, tais como: atividades de motivação para a leitura, apresentação do autor e da obra, a leitura do texto, debate ou discussão sobre a obra lida”.

Figura 20 - Recorte do caderno de atividades – Atividade 6 – Proposta para identificar o gosto musical dos alunos



Sugestão 1

Instigue os alunos a responderem às seguintes questões: você gosta de ouvir música? E de cantar? Que tipo de música você mais gosta? Com as respostas coletadas, monte um gráfico e o problematize depois. Nesse momento, seria interessante tratar da possibilidade de atuar de modo interdisciplinar, pois, enquanto se realiza a leitura e a interpretação em língua portuguesa, existe a possibilidade de trabalhar a matemática no que diz respeito às relações comparativas, observando quantidades de diferentes prismas e podendo expandir para outras áreas do conhecimento.

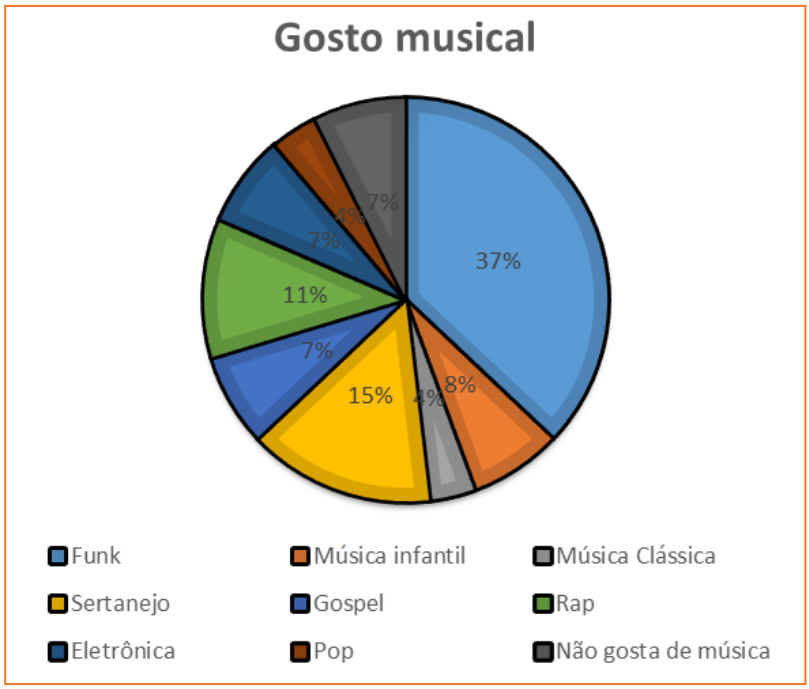
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Essa atividade possibilita aos alunos o desenvolvimento das habilidades de questionar, levantar e verificar hipóteses, além de problematizar os gostos musicais. “A vivência com esses portadores textuais é vista, neste sentido, como estando relacionado aos avanços tecnológicos existentes em sociedades como as nossas, em que são inúmeros os portadores de textos [...]” (MATÊNCIO, 1994, p. 21) aos quais se tem acesso cotidianamente.

Podemos dizer que, ao instigar os alunos, cria-se a oportunidade de refletir sobre si como integrante de uma sociedade, e acerca das interferências e modificações que fará nela, enriquecendo o repertório de possibilidades.

A seguir, na Figura 21, apresentamos o resultado de um levantamento realizado com uma turma de 3º ano da Escola Estadual Rodolfo Augusto Trechaud e Curvo, localizada em Cuiabá–MT, no qual buscou-se investigar sobre o gosto musical dos alunos.

Figura 21 - Recorte do caderno de atividades – Atividade 6 – Resultado do levantamento sobre gosto musical de uma turma de 3º ano do ensino fundamental I



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

A imagem do gráfico, presente na Figura 21, é um exemplo que demonstra a existência de diversidade de gostos musicais, embora alguns gêneros se destaquem mais e outros nem apareçam nessa relação. A partir dos dados obtidos com os alunos, podemos observar que o maior percentual (37%) se refere ao funk, enquanto o menor (4%) está relacionado às músicas infantis.

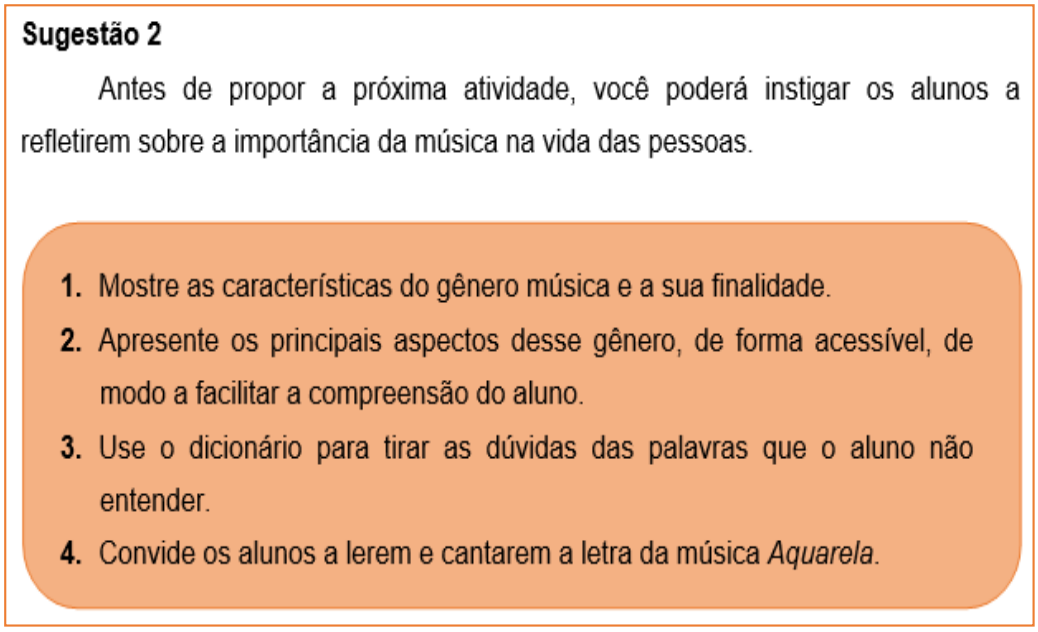
A sugestão de usar o gráfico está voltada para o entendimento de que ele traz, em forma de representação, informações contidas no texto que podem ser interpretadas de modo mais rápido e objetivo. Ao abordar o tema dos gráficos, o professor tem a oportunidade de promover a interdisciplinaridade, estabelecendo conexões com outras disciplinas. O uso desse recurso vai além de um mero conteúdo isolado, proporcionando a integração de conhecimentos de forma significativa para os alunos. Dessa forma, a interdisciplinaridade enriquece o processo educativo, ampliando a visão dos estudantes.

A proposta interdisciplinar transpassa a disciplina de língua portuguesa e atinge o objetivo maior, que é o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em todas as áreas. Logo, desenvolver um trabalho interdisciplinar exige um esforço conjunto de profissionais que desejam participar por iniciativa própria, além de exigir

uma comunicação permanente com um mesmo propósito.

Destacamos que a música desenvolve habilidades, define conceitos e conhecimentos, além de estimular o aluno a observar, questionar, investigar e entender o meio em que vive, os eventos do dia a dia e todo o processo de construção do conhecimento. Com o objetivo de instigar o debate, a reflexão e o compartilhamento de ideias, foi pensada a atividade apresentada na próxima figura:

Figura 22 - Recorte do caderno de atividades – Atividade 6 – Proposta de atividade com o gênero música



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

As atividades musicais na escola podem partir do que as crianças já conhecem e, dessa forma, precisam ser desenvolvidas dentro das condições e possibilidades de trabalho de cada docente. Após a realização da atividade proposta, o professor pode criar um ambiente favorável com a abertura para os alunos falarem a respeito do que estudaram até aquele momento.

Como a temática dessa aula é música, são sugeridos questionamentos como: que nome se dá a esse tipo de texto? Quem é o responsável pela sua composição? Quem é o cantor? Qual tema a música apresenta? O que pode ser compreendido durante a leitura?

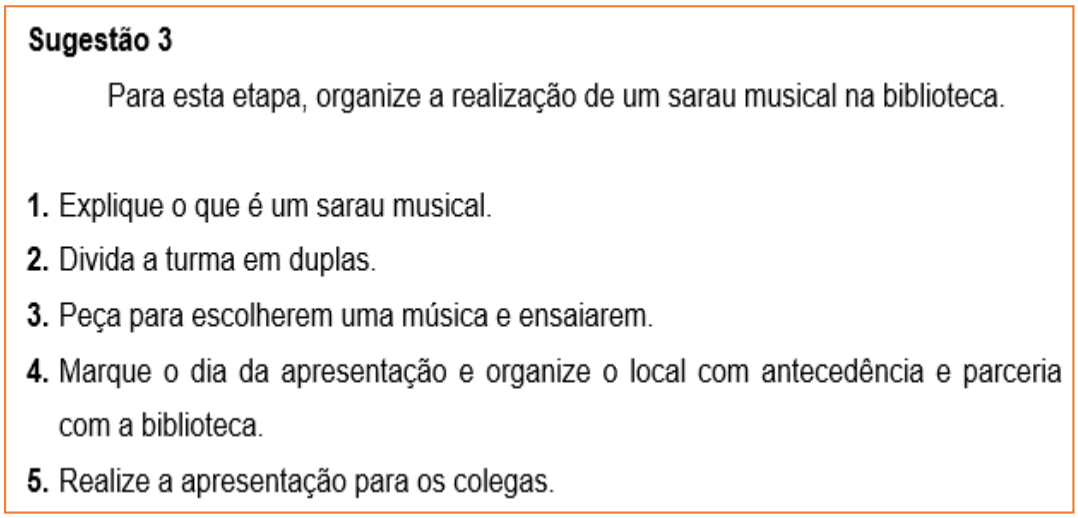
Diante disso, podemos afirmar que a música transformada em imaginação contribui para aguçar o interesse das crianças por novas descobertas voltadas ao letramento. Em consequência disso, é possível ver as diversas maneiras que se pode

ensinar a ler e a escrever.

A aula é, na verdade, um campo de experimento, onde são produzidas experiências e onde ocorrem as transformações. Soares (2003b, p. 92) define que esse exercício “[...] implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com os outros, para imergir no imaginário [...]”.

Em outras palavras, concebemos a aula com música como um momento para os alunos falarem ou socializarem suas impressões, em um espaço organizado para promover situações práticas, exercitar a capacidade de reconhecer outras interpretações possíveis aos textos, possibilitar o ato de ouvir o outro e a si mesmo, discordar e defender seu ponto de vista.

Figura 23 - Proposta de realização de um sarau



Sugestão 3

Para esta etapa, organize a realização de um sarau musical na biblioteca.

1. Explique o que é um sarau musical.
2. Divida a turma em duplas.
3. Peça para escolherem uma música e ensaiarem.
4. Marque o dia da apresentação e organize o local com antecedência e parceria com a biblioteca.
5. Realize a apresentação para os colegas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Na proposta 3, temos a preparação para um sarau[16] musical. Para esse momento, os estudantes podem optar por formarem duplas, trios ou trabalharem individualmente. Na sequência, os participantes da atividade fazem uma escolha musical de sua preferência para, em conjunto, ensaiar e posteriormente se apresentar em um evento organizado pelo professor, que poderá ocorrer no espaço da biblioteca. Após a formação dos grupos, os alunos farão as audições para escolherem a melodia com a qual mais se identificaram.

[16] Sarau é um evento cultural em que as pessoas se encontram para se manifestar artisticamente. Em geral, o evento envolve dança, poesia, leitura de poemas, histórias, música, teatro e artes plásticas. Disponível em: https://www.cenpec.org.br/oficinas/realizar-um-sarau-com-a-turma. Acesso em: 15 ago. 2021.

No sarau, a sensação reinante é a de compartilhamento da leitura. Em relação à música, os PCNs (BRASIL, 1997, p. 64) ressaltam que:

> [...] precisamos abrir espaço para o aluno trazer música para a sala de aula, acolhendo-a, contextualizando-a e oferecendo acesso a obras que possam ser significativas para o seu desenvolvimento pessoal em atividades de apreciação e produção. A diversidade permite ao aluno a construção de hipóteses sobre o lugar de cada obra no patrimônio musical da humanidade, aprimorando sua condição de avaliar a qualidade das próprias produções e as dos outros. Composições, improvisações e interpretações são os produtos da música.

Dessa forma, entendemos a importância da música, no contexto educacional, para uma formação leitora, por meio de uma prática transformadora que estimula e revela novos talentos. Apontamos algumas habilidades que os alunos podem desenvolver mediante a prática musical: interpretar, improvisar, apreciar e reconhecer a sua produção e a dos colegas, expressando sentimentos e realizando reflexões sobre o conteúdo e sua importância como um produto cultural e histórico.

As audições seguidas de conversas contribuirão para que, pouco a pouco, os alunos possam descobrir seus estilos, gostos, temas e cantores preferidos. É importante deixá-los à vontade para que cada um possa escolher, ler, interpretar, indagar e ensaiar. No que se refere à leitura, Cagliari (1999, p. 150) destaca que:

> [...] é uma atividade de assimilação de conhecimento, de interiorização, de reflexão. Por isso, a escola que não lê muito para os seus alunos e não lhes dá a chance de ler muito está fadada ao insucesso, e não sabe aproveitar o melhor que tem para oferecer aos seus alunos.

Após todos esses procedimentos, esperamos que o aluno se constitua como dono de si e de suas escolhas à medida que se constrói como sujeito leitor/autor. Diante das explicações, temos a expectativa de que os alunos desenvolvam a oralidade, aprimorem a dicção e ampliem a percepção do aspecto sonoro por meio da própria voz e da expressão de cada ouvinte.

Essa prática contribui para o aprimoramento da leitura e, consequentemente, da compreensão do texto. Soares (2008, p. 209) diz que a “utilização da música como recurso didático foi uma constante [...] considerávamos inovadora a análise de letras de música, e satisfatória a utilização do método ‘ouvir e interpretar’”.

Desse modo, procuramos destacar os conhecimentos construídos ao longo do preparo de um sarau e o que poderá ser aprimorado nos eventos futuros. Avaliar o

processo de consolidação de uma atividade ajuda a refletir sobre os pontos positivos e negativos, as fragilidades do grupo e as possíveis soluções.

Essa reflexão favorece o fortalecimento da autoestima e da confiança entre o grupo e o professor, além de desenvolver a oralidade dos estudantes. Quanto a isso, a BNCC aponta que, “[...] no eixo Oralidade, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais [...]” (BRASIL, 2018, p. 89).

Tais considerações nos permitem acreditar que a música pode facilitar a compreensão do aluno, pois estabelece empatia (colocar-se no lugar do outro) e interação entre ele e o autor/compositor; favorece a ampliação do vocabulário; desenvolve a argumentação e contribui para o aperfeiçoamento da linguagem.

A seguir, apresentamos a Unidade III – Pesquisando para conhecer, que traz sugestões de atividades práticas, a fim de enriquecer os conhecimentos dos alunos.

3.4 Unidade III – Pesquisando para conhecer

Chegamos à última unidade do nosso trabalho, que é composta de sete atividades: Apresentação de alguns pontos turísticos da cidade de Cuiabá; Conhecendo o Parque das Águas; Leitura e produção de diferentes materiais; Centro Cultural SESC Arsenal: oralidade e intercâmbio conversacional; Produção textual: a escrita espontânea; e Refacção textual: Um processo dinâmico.

Por meio dessas atividades, o professor possibilitará aos seus alunos a oportunidade de desenvolver as habilidades de investigação, de compreensão, dentre outras, por meio das práticas de leitura, pesquisa, produções audiovisuais, relatos orais e aula de campo, culminando em uma proposta de produção acompanhada de reescrita.

3.4.1 Apresentação de alguns pontos turísticos da cidade de Cuiabá

Nesta atividade, escolhemos trabalhar com os pontos turísticos de Cuiabá. Nesse sentido, propomos que o professor propicie ao aluno desenvolver interações orais, entender a estrutura de participação dos eventos comunicativos orais, ouvir o outro, saber quando falar, esperar a vez de falar, expressar-se no seu momento de fala e orientar-se a partir de comandos orais, aspectos esses de suma importância

para o progresso das relações desenvolvidas em diferentes situações comunicativas.

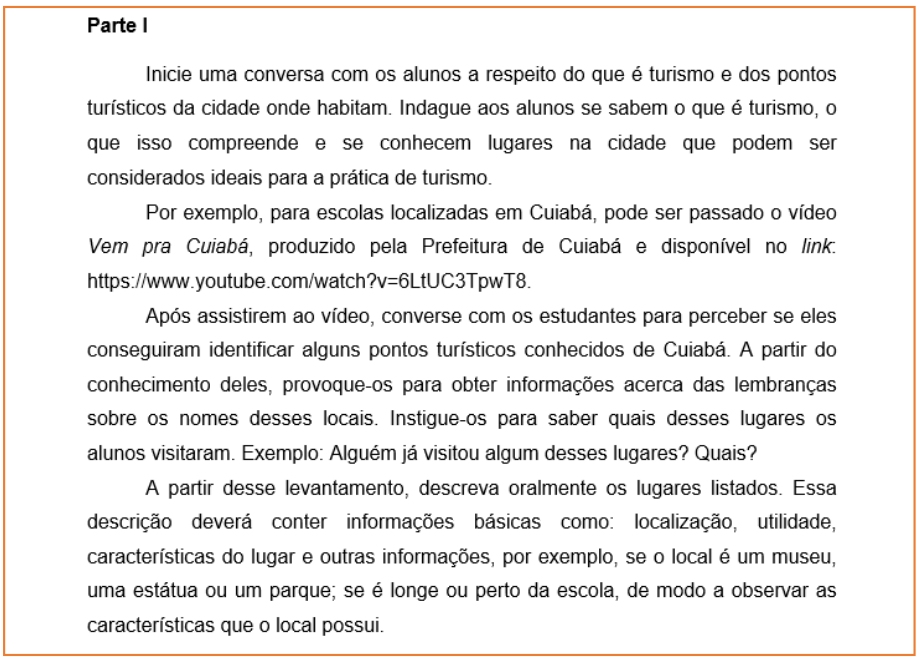
Partimos do entendimento de que a linguagem pode ser concebida como um meio de interação pelo qual os sujeitos se constituem de fato. Geraldi (2006, p. 41) afirma que:

> [...] mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistem à fala.

O autor apresenta possibilidades a serem aperfeiçoadas em uma linguagem interativa e cita a importância da oralidade na aprendizagem humana. O fato de a linguagem estar em todas as situações comunicativas foi o que nos motivou a trabalhar com o tema turístico, no sentido de trazer, para a sala de aula, assuntos presentes na realidade vivida pelos estudantes. E, nesse contexto, escolhemos locais turísticos da cidade em que habitam: Cuiabá.

Desse modo, queremos imprimir, em nossos estudantes, um olhar que vai além da sala de aula, com vistas a expandir o seu conhecimento ao trazermos um leque de informações sobre patrimônios históricos, culturais e ambientais, fortalecendo o processo de ensino-aprendizagem.

Figura 24 - Proposta de atividade para conhecer os pontos turísticos da cidade de Cuiabá



Parte I

Inicie uma conversa com os alunos a respeito do que é turismo e dos pontos turísticos da cidade onde habitam. Indague aos alunos se sabem o que é turismo, o que isso compreende e se conhecem lugares na cidade que podem ser considerados ideais para a prática de turismo.

Por exemplo, para escolas localizadas em Cuiabá, pode ser passado o vídeo *Vem pra Cuiabá*, produzido pela Prefeitura de Cuiabá e disponível no *link*: https://www.youtube.com/watch?v=6LtUC3TpwT8.

Após assistirem ao vídeo, converse com os estudantes para perceber se eles conseguiram identificar alguns pontos turísticos conhecidos de Cuiabá. A partir do conhecimento deles, provoque-os para obter informações acerca das lembranças sobre os nomes desses locais. Instigue-os para saber quais desses lugares os alunos visitaram. Exemplo: Alguém já visitou algum desses lugares? Quais?

A partir desse levantamento, descreva oralmente os lugares listados. Essa descrição deverá conter informações básicas como: localização, utilidade, características do lugar e outras informações, por exemplo, se o local é um museu, uma estátua ou um parque; se é longe ou perto da escola, de modo a observar as características que o local possui.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Na atividade apresentada, o professor fará o movimento de envolver os alunos em mais um desafio ao optar pela abordagem do tema “Pontos turísticos”. Embora pareça simples, é muito denso porque está cercado de memórias implícitas e explícitas. O envolvimento dos alunos com o contexto no qual estão inseridos permite-lhes conhecer seu espaço e valorizar a comunidade em que vivem.

Sobre os pontos turísticos, podemos defini-los como aqueles locais que são disponíveis para visitação pública e que apresentam relevância cultural ou natural, mas que não apresentam condições para se constituírem em negócios, pois servem apenas para contemplação. Dentre eles, destacam-se: as paisagens, as praças, os marcos históricos, as estátuas, os mirantes etc.

> Pontos turísticos são locais de visitação turística com relevância cultural e/ou natural, mas que não apresentam condições para se constituírem em negócios, oferecendo somente possibilidade de contemplação. Exemplos: estátuas, praças, fachadas de casarões, monumentos, marcos históricos, obeliscos, mirantes, paisagens etc. (SEBRAE, 2008, p. 18).

Conhecer a realidade turística do município em que mora possibilita tirar o aluno do espaço de uma sala de aula e levá-lo para um contexto mais amplo e cheio de oportunidades, estabelecendo a relação do indivíduo com diferentes contextos culturais, o que lhe permite aprender a conhecer os lugares, a conviver e a desenvolver um novo sujeito.

A ideia é levar os alunos aos pontos turísticos e falar sobre a história desses lugares a partir das pesquisas feitas previamente. Pode ser que alguns deles já tenham visitado ou saibam desses lugares, mas, em sua maioria, desconhecem a sua origem e importância. Assim, nesses casos, agregam-se as novas informações passadas pelo professor aos saberes já internalizados. Por outro lado, podem existir alunos que, embora sempre tenham residido na cidade, nunca tenham visitado esses locais.

A escola já realiza aulas fora do ambiente escolar, mas essa ainda é uma prática tímida, tendo em vista que apenas alguns educadores se dispõem a essa ação. Somos sabedores de que, para formarmos sujeitos atuantes, devemos mediar a condução do aluno para pensar a realidade que o cerca e perceber as mudanças que ocorrem ao seu redor. Ademais, “o ensino deve configurar-se em função do processo de aprendizagem da língua escrita pela criança” (SOARES, 2020b, p. 287), e a partir das relações que ela estabelece com o meio em que se encontra inserida.

Dada essa conjuntura, a escola, que é um espaço formador de cidadãos, exige que se conte, inicialmente, com um planejamento para que as aulas fora do ambiente escolar possam ser produtivas e que levem os estudantes à reflexão quanto ao seu papel no contexto social a que pertence.

Segundo Kleiman (1995), a escola, como agente formador, deve levar os seus participantes ao uso constante da reflexão em suas práticas sociais, pois o seu "funcionamento tem implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder" (KLEIMAN, 1995, p. 11).

Nessa perspectiva, a escola deve oferecer um ensino que valorize as experiências das crianças. Em virtude disso, pensamos em uma proposta pautada em situações práticas, que nos leve a refletir para compreendermos os desvendamentos do nosso cotidiano, fazendo com que os alunos ampliem seus conhecimentos ao debaterem sobre diversos temas. A esse respeito, Freire (1996, p. 69) postula que "os alunos são sujeitos do seu pensar: discutindo o seu pensar, sua própria visão de mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros".

Para fecharmos a atividade, propomos que o professor relembre as discussões da etapa anterior e prossiga trabalhando de modo que os estudantes se sintam protagonistas desse momento. A partir de suas escolhas, serão definidos os locais que serão visitados. Como amostragem de nossa ideia inicial, trazemos um exemplo de como realizar a votação e, posteriormente, escolhemos dois desses lugares para trabalhar as propostas de atividades.

Utilizando o conhecimento prévio dos alunos, sugerimos fazer uma descrição oral dos locais apresentados como sugestão, que deverá conter informações básicas como localização, utilidade, características do lugar e outros dados de que a turma tenha ou não conhecimento.

Figura 25 - Pontos turísticos de Cuiabá

Parte II

Professor(a), a atividade proposta para esta etapa poderá enriquecer mais ainda a sua aula. Veja a seguir:

1. Agora que já conhecem mais sobre os pontos turísticos da cidade, escolha, por meio de votação, dois lugares para a realização de uma aula de campo.
2. Após o resultado da votação, recomendamos que, na próxima aula, inicie o processo de pesquisa, investigação e planejamento para a visitação.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Com o resultado da votação, recomendamos que, na aula seguinte, seja iniciado o processo de pesquisa, investigação e planejamento para a realização das aulas de campo.

Nesse sentido, Kleiman (1995, p. 6) assevera que “a complexidade da sociedade moderna exige conceitos também complexos para descrever e entender seus aspectos relevantes”. Tais conceitos abrem horizontes para compreender os contextos sociais e as suas relações com as práticas escolares e não escolares, e, além disso, para compreender que a aprendizagem também acontece em espaços não escolares, pois a presença da escrita muda de lugar para lugar. Nesse contexto, “o conceito de letramento surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades e não somente nas atividades escolares” (KLEIMAN, 1995, p. 6).

Para tanto, é necessário que os professores deixem as velhas práticas e percebam que “[...] nosso problema não é apenas ensinar a ler e a escrever, mas é, também, e, sobretudo, levar os indivíduos – crianças e adultos – a fazer uso da leitura e da escrita, envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 2004, p. 18).

Ao considerarmos que os alunos vivem em uma sociedade letrada, na qual a língua escrita está presente nas atividades diárias, possibilitamos a esses indivíduos a oportunidade de tecerem conclusões quanto à sua utilidade social. Soares (2020b, p. 287) pondera que “o ensino deve configurar-se em função do processo de

aprendizagem da língua escrita pela criança”.

A não utilização dessa vivência pode reduzir a relação que os alunos têm com a escrita dentro e fora do espaço escolar. Nesse sentido, convém ressaltar que trabalhar em diferentes ambientes suscita tanto aos estudantes quanto ao professor um estímulo maior para o desenvolvimento de aspectos cognitivos, afetivos e sociais por meio do lúdico e da ampliação do conhecimento.

3.4.2 Conhecendo o Parque das Águas

A atividade a ser realizada tem a expectativa de aliar a pesquisa às práticas de leitura e escrita por meio da investigação. Conforme Martins (2006), ao oportunizar o processo investigativo, a criança desenvolve uma série de habilidades, tais como: a observação, a classificação de informações e materiais, a experimentação e a análise de dados. Dessa forma, as interações sociais se configuram em construções e transformações constantes nas conquistas que conferem significados às pessoas.

Como a proposta está sendo pensada para alunos de 3º ano do ensino fundamental I, torna-se interessante o professor expor e nortear o caminho a ser percorrido. Para isso, sugerimos que prepare um guia/roteiro de pesquisa para ajudar os alunos nos *sites* de buscas. Tal trabalho deve ser realizado com a mediação do professor porque alguns alunos podem não dominar essas ferramentas digitais.

A primeira etapa consiste em dividir a turma em grupos, pois, normalmente, o laboratório de informática das escolas públicas não dispõe de um computador para cada aluno. Antes da realização e, até mesmo, de seu planejamento, faz-se necessário conhecer o espaço ou local onde serão realizadas as atividades. De posse desse aparato, passa-se para a organização propriamente dita.

Figura 26 - Orientação para pesquisa no laboratório de informática e discussão dos resultados

Parte I

A seguir, apresentamos alguns exemplos de como conduzir a atividade, usando como exemplo o caso da cidade de Cuiabá:

1. No primeiro momento, você poderá dividir a turma em grupos de quatro ou cinco alunos.
2. Leve-os ao laboratório de informática para realizar a pesquisa.
3. Oriente os alunos durante todo o processo investigativo.
4. Realize a troca de resultados com exposição coletiva e amostragem de fotos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Para essa atividade, em especial, sugerimos que o professor acompanhe os discentes durante o processo de pesquisa. Nesse momento, ele deve orientá-los a ler os arquivos selecionados e a certificar a confiabilidade do conteúdo, observando o tema proposto. Kleiman (2008) apud Teixeira (2013) afirma que “[...] é para o outro que se produz o texto. E o outro não se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentidos no leitor”.

Nesse sentido, o uso da leitura na internet facilita a motivação dos alunos devido à nova forma de pesquisa, às possibilidades inesgotáveis dessa rede, ao desenvolvimento da aprendizagem cooperativa e da pesquisa em grupo e à troca de experiências e resultados alcançados. Dessa forma, “realçam suas características de alunos investigadores, que por meio da observação, buscam compreender o ambiente em que vivem, explorando-os e criando explicações sobre: Como? Quando? E o Porquê das coisas” (BRASIL, 2016, p. 7).

Por meio de atividades como essa, o estudante adquire conhecimentos diversos e significativos. Ao empreender a pesquisa, o aluno analisa, seleciona e sintetiza dados coletados, ao mesmo tempo que estabelece relações com o objeto pesquisado e desenvolve habilidades de descrição, análise e interpretação das informações obtidas sobre o ponto turístico estudado.

Na segunda etapa da atividade, propomos, a partir do tema “Parque das Águas”, que os alunos assistam a três vídeos referentes ao assunto. São vídeos curtos, mas bem interessantes porque chamam a atenção deles devido à imponência do local.

Figura 27 - Vídeos sobre o Parque das Águas

Parte II

Após a pesquisa, assista, em conjunto com os alunos, aos três vídeos sobre o parque, por meio dos *links* a seguir:

- https://www.youtube.com/watch?v=BrjEPbgiYN4
- https://www.youtube.com/watch?v=4t3OFnSEPBE
- https://www.youtube.com/watch?v=1ieLeNw4rpE

Após esse momento, promova um diálogo com a turma para estabelecer relações e/ou comparações entre a pesquisa, as fotos e os vídeos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Antes, porém, é imprescindível fazer uma breve reflexão e tecer alguns comentários sobre o uso do vídeo na sala de aula. Morán, no artigo *O vídeo na sala de aula* (1995), mostra que o uso dessa ferramenta digital

> [...] ajuda a um professor, atrai os alunos [...]. Aproxima a sala de aula do cotidiano, das linguagens de aprendizagem e comunicação da sociedade urbana, e também introduz novas questões no processo educacional (MORAN, 1995, p. 27)

Sendo assim, a escola não pode ficar alheia aos avanços tecnológicos, mas deve corroborar para a integração com a tecnologia, na medida do possível, estabelecendo, inclusive, um elo com a família por meio dela. O autor assevera a importância desse recurso:

> O vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não-separadas. Daí a sua força. Somos atingidos por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário), em outros tempos e espaços (MORAN, 1995, p. 28).

A utilização do vídeo, uma ferramenta audiovisual, no processo de ensino-aprendizagem, pode promover mudanças pontuais no fazer pedagógico quando utilizado de forma significativa, funcionando como um forte aliado, embora não substitua o papel do docente. Com isso, vislumbramos despertar nos alunos o interesse em desbravar os pontos culturais de sua cidade, tornando-os mais

perceptíveis para mostrar que linguagem, cultura e sociedade andam juntas e, como sujeitos pertencentes àquele local, os alunos ainda podem ver, sentir, ouvir e posicionar-se a respeito de diferentes assuntos.

Com os dados levantados nas leituras e nos vídeos, pode-se partir para a tão desejada aula de campo. Para compor esse processo de pesquisa, faz-se necessário aliar-se à observação, pois esta pode ser a primeira forma de aproximação do indivíduo com o mundo em que vive. A observação é fundamental para a sobrevivência humana. Por meio do olhar, podemos entrar no mundo, comunicar-nos e adquirir conhecimento a respeito dos habitantes que nele residem.

Para a visita ao ponto turístico Parque das Águas, esperamos que os alunos encontrem muitas surpresas positivas no local. Eles poderão fotografar; conversar com outras pessoas; confrontar as leituras com a prática, fazendo um paralelo com a história; identificar fontes de economia que se estabeleceram no lugar; e analisar as questões relacionadas ao meio ambiente e ao lazer.

Conforme Dias e Novaes (2009):

> Para além das habilidades técnicas, é preciso também que o indivíduo desenvolva habilidades de análise crítica e participação ativa nos processos de interação mediados pelas tecnologias digitais. A interação em ambientes digitais exige uma gama de conhecimentos muito ligados à cultura digital. Tanto as habilidades motoras quanto as habilidades linguísticas são importantes para o letramento digital, mas é preciso um conhecimento que extrapola esses domínios, que é social, cultural, aprendido com a prática, com as vivências e com outras experiências (DIAS; NOVAES, 2009, p. 6).

Dessa forma, quando relatarem suas impressões, o professor perceberá que as atividades, quando experienciadas na prática, partindo da realidade do aluno, tornam-se muito mais prazerosas.

Recomendamos que, para a consolidação desse momento, o professor traga à sala de aula imagens do lugar pesquisado, neste caso, do Parque das Águas, ressaltando que há inúmeros espaços que podem ser trabalhados com o aluno. Depois, ele deve abrir espaço para as discussões, de modo a propiciar a participação de todos.

Destacamos que a imagem é um elemento em nossa realidade e, quando observada, remete-nos a uma história, além de estimular um olhar crítico. Nessa direção, podemos fazer uso da fotografia como instrumento de aprendizagem, que, ao ser bem explorada, traz resultados significativos que vão além da escrita. Ao

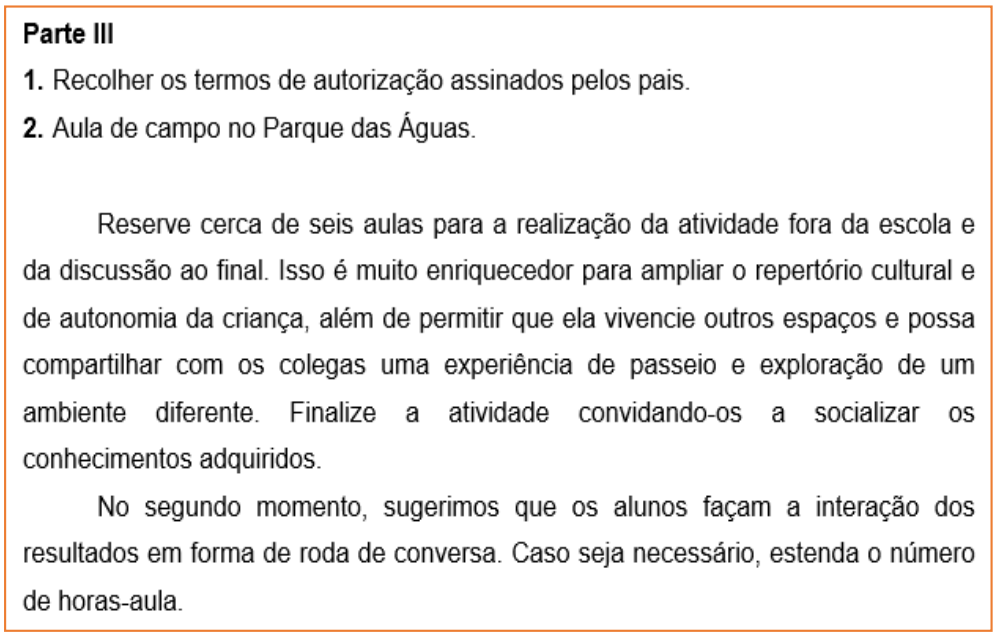
professor, cabe a tarefa de explicar que as imagens são interpretações da realidade, portanto, ao fotografar, fazemos escolhas e eternizamos uma determinada situação.

A última etapa dessa atividade é a aula de campo. Trata-se de um momento em que todos os apontamentos, leituras e discussões serão contextualizados. De acordo com a visão de Lima e Assis (2005, p. 112), “o trabalho de campo se configura como um recurso para o aluno compreender o lugar e o mundo, articulando a teoria à prática, através da observação e da análise do espaço vivido e concebido”.

Em relação à aula de campo, além de ser um meio para compreender o mundo, pode ser considerado um lugar de oportunidades, onde os estudantes podem fazer novas descobertas fora dos muros da escola. Essa ação pode abranger vários temas, inclusive, com a possibilidade de serem trabalhados de forma interdisciplinar.

É importante ressaltar que, antes da realização da visita, é necessário obter autorização tanto do local a ser visitado quanto da escola e dos pais dos alunos, por meio de um termo ou ofício. Caso seja necessário, também é recomendado providenciar transporte adequado e elaborar um roteiro que facilite os registros dos alunos. Essas medidas visam garantir a segurança e o planejamento adequado durante a realização da aula de campo.

Figura 28 - Preparação da aula de campo



Parte III

1. Recolher os termos de autorização assinados pelos pais.

2. Aula de campo no Parque das Águas.

Reserve cerca de seis aulas para a realização da atividade fora da escola e da discussão ao final. Isso é muito enriquecedor para ampliar o repertório cultural e de autonomia da criança, além de permitir que ela vivencie outros espaços e possa compartilhar com os colegas uma experiência de passeio e exploração de um ambiente diferente. Finalize a atividade convidando-os a socializar os conhecimentos adquiridos.

No segundo momento, sugerimos que os alunos façam a interação dos resultados em forma de roda de conversa. Caso seja necessário, estenda o número de horas-aula.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

A realização dessa atividade proporciona ao professor e aos alunos o aprimoramento de seus conhecimentos e a percepção de que não há limites para o

fazer quando os saberes a serem adquiridos forem contextualizados em atividades relevantes de estudo e de lazer. Nesse sentido, precisamos das ferramentas certas para continuar aprendendo e, nessa busca incessante, está a leitura como uma ferramenta excelente, que deve ser utilizada por todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

A aula de campo no Parque das Águas pode ser concebida como uma forma de levar os alunos a estudarem os aspectos do local (histórico, social, econômico, ambiental e cultural), por meio dos diversos recursos visuais, buscando transportá-los para fora da escola no intento de estimular os sentidos de forma lúdica e interativa. Para a efetivação da atividade e de seus objetivos, o professor exercerá um papel fundamental: mediar os conhecimentos existentes dos alunos sobre os ambientes visitados e as novas informações que foram pesquisadas previamente.

É importante destacar que, da visita aos pontos turísticos, duas atividades serão desencadeadas como culminância: a primeira será a realização de um vídeo sobre o Parque das Águas; e, a segunda, um relato oral sobre o SESC Arsenal.

Vale ressaltar que o aprendizado fora da sala de aula é, portanto, uma leitura e permite que os estudantes desenvolvam habilidades na compreensão do conteúdo, na observação e na comparação de ideias, além de expandir a visão de mundo e de favorecer a autonomia, a cooperação e o respeito, tornando-os mais responsáveis por suas ações.

3.4.3 Leitura e produção de diferentes materiais

A proposta de trabalho para essa atividade é a produção de um pequeno vídeo idealizado pelos alunos. Entretanto, é importante que eles tenham uma noção sobre como utilizar essa ferramenta. O objetivo é proporcionar aos estudantes um meio para que eles possam demonstrar os conhecimentos adquiridos durante as pesquisas e as aulas de campo.

Sabemos que o professor, ao promover experiências significativas por meio da linguagem oral e escrita, possibilita aos alunos a ampliação das capacidades de comunicação, interpretação e acesso ao mundo letrado. De certa forma, isso está relacionado com as competências linguísticas básicas, próprias à educação dos anos iniciais, que são: falar, escutar, ler e escrever. Assim, é primordial providenciar meios para que essas competências sejam garantidas e consolidadas.

> Não basta, portanto, que atividades de linguagem oral sejam consideradas apenas como oportunidades de interação oral com o professor e os colegas, elas precisam ser planejadas para o desenvolvimento de habilidades de produção e recepção de textos orais frequentes em situações formais (SOARES, 1999, p. 22).

É preciso ter em mente que a oralidade está interligada com a leitura e a escrita, uma vez que é difícil escrever quando não há prática de leitura eficaz, e não há muito argumento expresso através da oralidade quando não há informações, que são obtidas através da leitura. Por proporcionar ao aluno situações reais de uso da fala e de produção de discursos, abre-se um leque de oportunidades para desenvolver diversos trabalhos em que o aluno se constitui como sujeito interativo. Em outras palavras, “tudo o que se diz, mais o contexto em que é dito, forma um discurso ou texto” (CAGLIARI, 2006, p. 201).

Nessa assertiva, a intenção é usar a linguagem do vídeo integrada a outras linguagens, com a finalidade de propiciar o protagonismo do estudante por meio da oralidade. É importante frisar também que o professor precisa estar preparado para lidar com essa tecnologia (vídeo). Deve-se ter um bom planejamento do que pretende realizar e estar preparado para incorporá-lo ao ambiente educacional.

> O vídeo como material didático oferece grandes possibilidades pedagógicas, no entanto o educador precisa estar atento e ter uma boa percepção do que o vídeo oferece para enriquecer o trabalho pedagógico e principalmente analisar criticamente, enfocando os aspectos positivos e negativos que este enquanto recurso pode contribuir para desenvolver um bom trabalho em sala de aula (NUNES, 2012, p. 12-13).

O vídeo oferece muitas possibilidades como material pedagógico, no entanto, o professor precisa analisar os pontos positivos e negativos no uso desse recurso. Então, é possível afirmar que o vídeo, assim como outros recursos didáticos, é grande aliado de professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem, desde que seu uso seja planejado.

Desse modo, entendemos que o desenvolvimento de atividades que abrangem a competência oral é essencial para o sucesso escolar. Por meio da oralidade, podemos usar a imaginação, a memória, a ação, o pensamento, entre outros, que desempenham um papel fundamental na formação individual do aluno, pois ocupam um lugar privilegiado nas relações humanas.

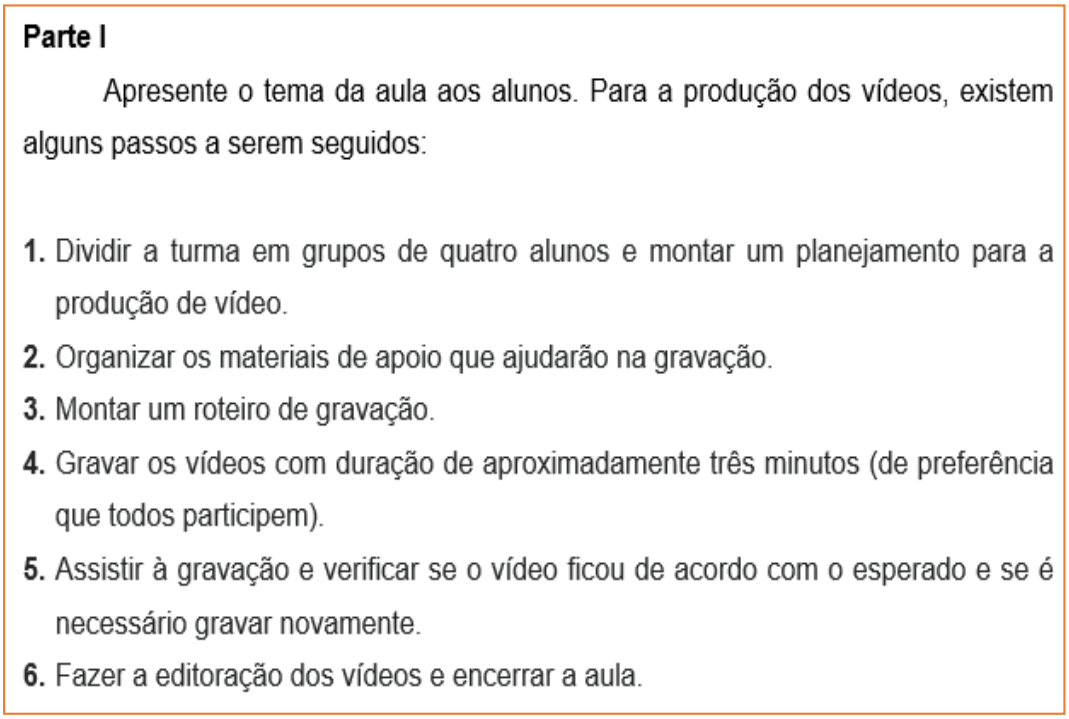
Com o uso do vídeo, fortalecemos o aperfeiçoamento da oralidade na sala de aula. Essa característica se manifesta no uso da voz humana e utiliza a memória do

sujeito para o armazenamento dos registros de tudo o que foi passado. A oralidade é um exercício contínuo com planejamento prévio para ser entendido como uma forma de capacitar o aluno para atuar em seu meio social como cidadão.

Ademais, a voz é uma fonte aliada do professor para despertar a criança do desinteresse, e, quando aproveitada corretamente, contribui para que os estudantes avancem. Por meio da oralidade, comunicamos ideias, pensamentos e intenções, além de podermos influenciar o outro e desenvolver relações comunicativas significativas.

Como proposta para essa atividade, o professor apresentará e discutirá com os alunos algumas noções relativas à produção do vídeo (animação, videoaula, vídeo com *slides*, entre outras). Em seguida, os participantes conhecerão caminhos para a produção de vídeos mediante uma roda de conversa, que proporcionará a troca e o compartilhamento dos conhecimentos produzidos e dos caminhos percorridos pelos alunos.

Figura 29 - Roteiro para a produção de pequenos vídeos



Parte I

Apresente o tema da aula aos alunos. Para a produção dos vídeos, existem alguns passos a serem seguidos:

1. Dividir a turma em grupos de quatro alunos e montar um planejamento para a produção de vídeo.
2. Organizar os materiais de apoio que ajudarão na gravação.
3. Montar um roteiro de gravação.
4. Gravar os vídeos com duração de aproximadamente três minutos (de preferência que todos participem).
5. Assistir à gravação e verificar se o vídeo ficou de acordo com o esperado e se é necessário gravar novamente.
6. Fazer a editoração dos vídeos e encerrar a aula.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Assim que os alunos tiverem noções básicas para gravarem os vídeos utilizando um recurso digital – dentre os quais citamos: celular, *tablet*, câmera digital etc. –, eles serão convidados e orientados a produzir um vídeo sobre a experiência

vivenciada na visita ao Parque da Águas. A atividade de produção de vídeo possibilitará ao professor o trabalho com outros componentes curriculares como arte, história, geografia, ciências e matemática, em uma perspectiva interdisciplinar.

Compreendemos que alcançar uma aprendizagem significativa, por meio de vídeos, é um desafio constante, no entanto, quando é bem aplicado pelo professor, abre inúmeras formas eficientes de ensinar. Diante disso, o mediador desse processo tem a missão de sempre continuar na busca de caminhos para atrair resultados efetivos nas atividades de sala de aula.

Dada essa conjuntura, propomos desenvolver essa atividade para que o aluno compreenda que as práticas de linguagem podem ocorrer "[...] em situações socialmente significativas de interações, discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação" (BRASIL, 2019a, p. 78-79).

Podemos dizer que o uso de vídeo ajuda o professor no trabalho com os estudantes no processo de ensino-aprendizagem de forma criativa e eficaz. Contudo, o grande desafio do docente é alinhar a tradição com as demandas do mundo contemporâneo, que muda a todo momento. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018, p. 9):

> Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora [...]), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.

A Competência 4 refere-se à tecnologia digital e mostra a funcionalidade para trabalhar no sistema híbrido, contemplando diversos meios (plataformas) e expressões. Além disso, permite que os alunos encontrem caminhos para se conectarem ao mundo impresso pela via digital.

Já a Competência 5 foca na tecnologia de maneira específica e apresenta a sua abrangência nos diferentes meios e suportes tecnológicos, de modo a permitir que o estudante não seja apenas consumidor de tecnologia, mas também produtor dela, compreendendo dados e fontes de informação. Com isso, entendemos que tanto

a Competência 4 quanto a Competência 5 atravessam o viés crítico, pois permitem aos estudantes serem protagonistas no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, alguns pontos devem ser considerados ao escolher o material a ser trabalhado em sala de aula: qualidade do vídeo a ser exibido; tempo de exibição apropriado, considerando que a atenção das crianças é limitada; e que tipo de mediação será feita para que os pontos de interesse sejam bem explorados, visando alcançar um efeito educativo e os objetivos propostos.

Esclarecemos também que as atividades são apenas sugestões aos professores e, que, a partir do ano de escolarização dos estudantes, poderão surtir efeitos positivos quanto à sua aplicação ao ampliarem as sequências de possibilidades para atenderem às necessidades de aprendizagem da turma. Em um cenário no qual as habilidades digitais dos estudantes são conhecidas, propomos que façam a editoração dos vídeos e, por último, que realizem a apresentação dos resultados para os colegas da turma.

Figura 30 - Apresentação e socialização das produções audiovisuais

Parte II

Faça a exibição dos vídeos para toda a turma. Após isso, provoque os estudantes a tecerem comentários a respeito:

- ✓ Dos aspectos positivos e negativos para a preparação e produção dos vídeos;
- ✓ Das ideias principais apontadas em cada produção, levando em consideração se as informações foram transmitidas de forma clara, de acordo com o esperado;
- ✓ Das mudanças que poderiam ocorrer para melhorar o vídeo;
- ✓ Do cumprimento do tempo determinado para a apresentação.

Finalize a aula solicitando que cada grupo relate aos colegas como foi a experiência vivida de criar, planejar e vivenciar a execução de vídeos sobre o Parque das Águas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Quando criamos oportunidades para o aluno mostrar suas habilidades, estamos colaborando para o seu crescimento, pois, ao ver sua obra sendo exposta aos demais, ampliam-se as suas experiências, sem contar que ele pode avaliar a sua produção e a dos demais integrantes. Ao divulgarem os seus “produtos”, os alunos

podem também analisar a postura, a oralidade e a desenvoltura de cada um.

Nessa direção, é imprescindível atentar-se para a importância da oralidade nesse tipo de atividade. Podemos afirmar que ela é uma prática social necessária, que ocorre tanto no padrão formal quanto no informal, sendo, portanto, fomentadora de letramento. A escola, como promotora dessa prática, fará com que a fala seja objeto de ensino e de reflexão sobre a língua, considerando, neste estudo, o ensino da oralidade na perspectiva de um evento de letramento (KLEIMAN, 2005).

Segundo Kleiman (2005), o evento de letramento é a:

> Ocasião em que a fala se organiza ao redor dos textos escritos e livros, envolvendo a sua compreensão. Segue as regras de usos da escrita da instituição. Está relacionado ao conceito de evento de fala, que é governado por regras e obedece às restrições impostas pela instituição (KLEIMAN, 2005, p. 23).

Em consonância com as considerações feitas por Kleiman (2005), Chartier (1996) aborda outros aspectos que devem ser considerados para ajudar os alunos a entenderem e a avançarem na organização do pensamento para transpô-lo por meio da escrita. Nessa perspectiva, Chartier (2007) enfatiza que:

> [...] é importante multiplicar, no período da aula, as oportunidades para que os alunos falem sobre as situações da vida, do bairro, da família, das relações de vizinhança, do calendário, os atos da vida cotidiana, que constituem o pano de fundo de muitos escritos escolares, valorizando, assim, as diferentes formas de oralidade. Acredita-se que, além de ensinar a alfabetizar, através de leitura e escrita de textos, é importante a valorização da expressão oral, de vivências e situações extraescolares que esses educandos trazem ao ingressarem no espaço educativo formal (CHARTIER, 2007, p. 115).

Nessa perspectiva, reforçamos a ideia do autor ao afirmar que a sala de aula deve ser um espaço de oportunidades, onde o aluno tem liberdade e valoriza a oralidade para expressar-se sobre os mais diferentes assuntos da vida cotidiana, que contribuem para ser o pano de fundo da escrita formal.

3.4.4 Centro Cultural SESC Arsenal: um lugar de memórias

Para essa atividade, propomos, inicialmente, a retomada conceitual do processo de investigação, que acontecerá por meio de uma nova pesquisa. É importante enfatizar a relevância da investigação, da procura, da leitura e do registro. Isso porque entendemos que a pesquisa favorece o processo de ensino-

aprendizagem e proporciona momentos de enriquecimento aos envolvidos. Assim, apresentamos a proposta que se observa na figura a seguir:

Figura 31 - Proposta de investigação e pesquisa

Parte I

Inicie um bate-papo com os alunos a respeito do SESC Arsenal a partir dos seguintes questionamentos:

1. Que lugar é esse?
2. Quem já conhece?
3. Como surgiu?
4. Você considera esse lugar importante? Por quê?
5. Quais atividades culturais podemos encontrar lá?

Em seguida, assista a três vídeos com os alunos. O primeiro, produzido pela Assembleia Legislativa de Mato Grosso, divulgando a cultura local da cidade de Cuiabá; o segundo foi produzido por um morador, que fez registros por drone sobre o SESC Arsenal; e o terceiro vídeo, realizado pelo programa *É Bem Mato Grosso*, que aborda a história do SESC Arsenal. Para encontrá-los, acesse os seguintes endereços:

- https://www.youtube.com/watch?v=Z2RVf309fbA
- https://www.youtube.com/watch?v=ZcimNcthyDg
- https://globoplay.globo.com/v/1995258/

Depois de assistirem, inicie uma discussão sobre as leituras e os vídeos que tratam do SESC Arsenal.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Para enriquecer a aula e fomentar a curiosidade, o professor poderá usar o laboratório de informática e realizar uma oficina de leitura, com uma pesquisa mais aprofundada, de modo a instigar os alunos a perceberem as transformações ocorridas durante os anos. Caso não seja possível o uso do laboratório, pode-se propor uma amostragem de textos e fotos no projetor multimídia ou a impressão de textos pelos alunos com apresentação na aula. Munidos de leituras, os alunos poderão socializar os conhecimentos adquiridos e fazer as devidas reflexões.

“E sobretudo a leitura e interpretação oferece oportunidades de enriquecer o vocabulário das crianças nesse ciclo, ampliando suas possibilidades de compreensão de texto” (SOARES, 2020b, p. 237). Isso implica afirmar que, na prática social, podemos dizer que o professor reforça situações reais com a necessidade de:

> Planejar [...] e realizar essas formas de atuação verbal requer competências que o professor precisa ajudar os alunos a desenvolver, para que eles saibam adequar-se às condições de produção e de recepção dos diferentes eventos comunicativos (ANTUNES, 2009, p. 100).

Queremos salientar que, quando há uma interligação dos conhecimentos em situações reais, os resultados serão iminentes por meio das conexões entre o que o aluno sabe e o que irá construir diante de um novo desafio. Nesse sentido, “procuraremos identificar outros espaços que possam propiciar a interação de práticas pedagógicas diferenciadas de modo a possibilitar a interação de experiências” (FREIRE, 1995, p. 16).

Na busca por novas experiências, sugerimos a atividade com a aula de campo. Cabe destacar que, antes dela, é preciso solicitar autorização ao lugar a ser visitado, à escola e aos pais, por meio de termo ou ofício. Se for necessário, deve-se contratar um meio de locomoção e montar um roteiro para facilitar os registros dos alunos.

A aula interativa é um momento ímpar, que deve ser aproveitado ao máximo, portanto, antes e no decorrer do evento, é imprescindível orientar os alunos a prestarem atenção a cada detalhe, instigando-os a relacionar os conhecimentos adquiridos na pesquisa com a experiência prática. É interessante que o professor crie situações com questionamentos que os leve a perceber que se trata de um lugar que representa a história e a cultura do povo local, além de ajudá-los a identificar as transformações que ocorreram no local com o passar dos anos.

Atualmente, o Centro Cultural SESC Arsenal conta com os seguintes espaços: Central de Atendimento, Choperia, Centro de Difusão e Realização Musical, Cinema, Banco de Textos de Artes Cênicas, Galeria de Artes, Laboratório da Palavra, Teatro, Biblioteca, Salão Social, Sala de Dança, Oficina de Ideias, Ateliê de Artes, Teatro de Formas Animadas, Núcleo de Cinema, Ponto de Artesanato e Terraço Plural. Na sequência, trazemos algumas imagens desse lugar histórico, repleto de vida e de memórias.

Figura 32 - Centro Cultural SESC Arsenal



Fonte: *Site* SESC Arsenal (2021).[17]

Pelo que foi exposto, podemos afirmar que a aula de campo agrega teoria, prática, situações, leitura, observação, problematização e contextualização, bem como amplia a construção do conhecimento do aluno por meio das práticas de linguagem. Segundo Geraldi (1984, p. 43), “a linguagem é o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos”.

Para uma conexão das relações estabelecidas entre sujeito e objeto de estudo, propomos, como finalização, um relato oral com todas as informações, observações realizadas, conhecimentos adquiridos e inferências a serem feitas (Figura 33).

[17] Disponível em: http://www.sescmatogrosso.com.br/arsenal/galerias. Acesso em: 12 ago. 2021.

Figura 33 - Proposta de relato oral

Oriente o aluno para que faça um relato oral das experiências vivenciadas durante a visitação. Na socialização, por meio de roda de conversa, permita que todos façam comentários. Esse é um momento enriquecedor para refletir sobre o caminho percorrido e os conhecimentos constituídos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Essa atividade permitirá que os discentes reflitam, de forma autônoma, com base na experiência vivenciada durante as leituras e a aula de campo, a fim de que eles percebam os conhecimentos adquiridos e aqueles dos quais ainda precisam se apropriar.

Afirmamos que, ao fazerem uso do relato oral como uma estratégia de aprendizagem, os estudantes utilizam a fala, a postura, os gestos e a comunicação visual, adequando-se à situação comunicativa. Esses recursos são propícios para aprimorar a percepção de que a comunicação oral desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das competências necessárias para a integração social. Dessa forma, podemos destacar que o uso da linguagem ocorre em diversas situações comunicativas, abrangendo uma ampla variedade de contextos e interações.

Assim, interagir pela fala é saber se expressar, comunicar-se por gesto ou olhar, ouvir o outro, ceder ou solicitar a vez da fala sem criar constrangimentos para o interlocutor. Cabe a nós, educadores, conscientizar tanto os alunos quanto os seus responsáveis de que a produção de texto não se restringe apenas ao que é escrito, mas que ocorre também pelas práticas orais.

3.4.5 Produção escrita de textos espontâneos

O desenvolvimento da atividade de produção textual é muito importante, pois, no ato de ensinar, o professor deve proporcionar ao aluno diversas experiências de leitura e escrita, com diferentes propósitos comunicativos. Para formar leitores e escritores competentes, nós, educadores, devemos oportunizar situações de encantamento, de emoção, de diversão e de intimidade com a escrita, visando contribuir para a aprendizagem.

Como sugestão, propomos a produção de um texto espontâneo a partir das leituras e aulas de campo realizadas nas atividades anteriores. Indicamos ainda que o aluno escolha apenas um dos pontos turísticos visitados, dando preferência ao que foi de maior interesse dele.

Com essa proposta, estamos contribuindo para “que os alunos aprendam a escrever textos como um arquiteto que planeja a casa que vai construir, acostumando-os a ter na mente uma visão de qual vai ser o resultado final” (CAGLIARI, 1998, p. 207). Assim, os alunos terão a liberdade de escolher o que escrever e de usar as habilidades que estão em aprimoramento.

Ressaltamos que, nos primeiros anos do ensino fundamental I, o professor tem o papel de incentivar os alunos a se tornarem escritores proficientes, com o intuito de auxiliar no desenvolvimento das próximas etapas da vida escolar. Para isso, as produções dos alunos devem ser espontâneas, sendo interessante ainda que os textos produzidos possam ser compartilhados com os outros alunos da escola e, até mesmo, com outras pessoas fora do contexto escolar.

Diante do exposto, acreditamos que valorizar a escrita dos alunos é essencial para o amadurecimento intelectual destes. O aluno passa a ser dono do seu dizer ao produzir os textos escritos, mesmo ainda não dominando todas as convenções da língua. Sobre essas convenções, Cagliari (1998, p. 227) diz que é:

> [...] preciso tomar consciência de que todas as palavras têm apenas uma forma de escrita, e que essa forma deve ser usada por todos. Quem não souber ou tiver dúvidas precisa perguntar a quem sabe ou olhar no dicionário.

Então, a escola não pode se eximir da responsabilidade de subsidiar os estudantes no desenvolvimento da leitura e da escrita. Esses sujeitos só alcançarão as competências cognitivas e linguísticas almejadas e indispensáveis para o sucesso escolar se, durante todo o processo, receberem a orientação adequada do mediador. Desse modo, “O professor guia o aluno através do mundo do saber elaborado, sistematizado historicamente e sempre aberto à recriação e novas contribuições”, enquanto “o aluno guia o professor através de necessidades e desafios revelados no contexto da sala de aula” (SILVA, 2004, p. 89).

Na tessitura da escrita, Antunes (2003) diz:

> [...] quem escreve, na verdade, escreve para alguém, ou seja, está em interação com outra pessoa. Essa outra pessoa é a medida, é o parâmetro

> do quanto dizer e de como fazê-lo. Escrever sem saber para quem é, logo de saída, uma tarefa difícil, dolorosa e, por fim, é uma tarefa ineficaz, pois falta a referência ao outro, a quem todo texto deve adequar-se [...] (ANTUNES, 2003, p. 46).

O texto a ser construído deve ter finalidades específicas, considerando o interlocutor, a situação e o contexto no qual irá circular. Também é indispensável observar o propósito comunicativo e utilizar uma linguagem adequada, levando-se em consideração o conhecimento de mundo do provável leitor para que ocorra a interação entre autor-texto-leitor.

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) destacam que:

> [...] são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena apresentação numa sociedade letrada. Cabe, portanto à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e interpretá-los (BRASIL, 1997, p. 30).

A produção de texto é uma atividade muito importante na área da linguagem. Além de fortalecer a reflexão sobre os conhecimentos adquiridos, possibilita ao escritor interagir com o seu interlocutor. Pensar a produção de textos em sala de aula é também pensar sobre as estratégias de escrita, tais como: planejamento, textualização, revisão e reescrita.

Portanto, para o ensino da produção textual, é necessário que os alunos saibam, entre outros aspectos, sobre o quê, com que objetivo, para quem, quando e como se escreve. Ser autor exige pensar no enredo e na estrutura. Sobre o assunto, um aspecto fundamental na produção textual é garantir que a criança ganhe condições de pensar no todo. Esse processo denomina-se construção de um percurso de autoria e se adquire com tempo, prática e reflexão. De acordo com Soares (2020b, p. 204), “o texto é um lugar de interação – inter – ação – ação entre quem produz o texto e quem lê o texto.” Nesse sentido, a escrita dos alunos será espontânea partindo dos conhecimentos adquiridos.

Posteriormente, será proposta a correção de alguns textos de forma coletiva, utilizando o recurso de projetor multimídia, para que todos os alunos possam participar ativamente, e assim, aos poucos, eles vão se envolvendo com as questões que fazem parte do seu dia a dia. Isso remete à necessidade de a escola trabalhar com textos que circulam dentro e fora do ambiente escolar e atuar com uma diversidade de gêneros, pois cada um deles tem uma concepção de leitor a ser atingido. Assim, é

essencial possibilitar aos alunos um trabalho com interlocutores possíveis ou reais.

Para Geraldi (2006, p. 154), “a linguagem exerce papel de ponte entre o locutor e o interlocutor no processo de aprendizagem da fala e da escrita”. Então, compreendemos que a linguagem funciona como interação e perpassa o ato de ler e escrever, envolvendo a comunicação social e cultural dos sujeitos.

A propósito, convém dizer que, com a produção de textos pelos alunos, será possível identificar os níveis de leitura e escrita em que se encontram. A análise das produções escritas dos alunos, guiada por critérios bem definidos, permite avaliar, de maneira bastante precisa, em que situação se encontra a classe, ou seja, quais as reais dificuldades que os alunos têm e que precisam ser resolvidas. O professor obtém, assim, informações preciosas para diferenciar e até individualizar, se necessário, o seu ensino.

Nessa assertiva, Soares (2020b, p. 279) postula que é “fundamental a escrita ser consciente, analisada e, progressivamente aperfeiçoada, sempre levando as crianças a compreender a justificativa das mudanças sugeridas”. Dessa forma, o exercício da escrita ganhará sentido para a criança, pois é no exercício da prática que nos tornamos melhores leitores e escritores. Isso não dá o direito de podar o aluno, mas nos torna aptos a intervir sempre que necessário.

Ao final, é sugerido que os alunos socializem seus textos lendo-os em voz alta para que todos ouçam e imprimam uma análise das produções. Pontuamos que, no ato de socializar com o outro, eles estão exercendo a sua voz por meio da escrita. Logo, ao exporem ideias, os alunos usam a liberdade de se expressar ao contar, recontar, comparar, indagar e correlacioná-las com outras experiências de leitura de sua vivência como leitor.

Concluindo, “a escola deve imitar a vida, e o professor lança mão de inúmeras manifestações que requerem a produção de textos, as quais propiciam uma prática mais significativa e interessante para os alunos” (CAGLIARI, 1998, p. 214). Nessa perspectiva, o professor terá o papel de mediador dos conhecimentos e o aluno será o sujeito social, portador de conhecimentos prévios, os quais serão fundamentais para que ocorra a interação com competência e criatividade.

3.4.6 Refacção textual: um processo dinâmico

Esta não é só a última atividade da Unidade III, mas também o fechamento do trabalho proposto. Até aqui, ressaltamos a importância do processo de elaboração de um texto escrito, que compreende as etapas de planejamento, escrita e revisão. Nesse sentido, abordar procedimentos de revisão, durante as atividades de escrita, ajuda os estudantes a promoverem ações baseadas nos comportamentos escritores (planejar, escrever, revisar e reescrever), de tal maneira que, no ato da escrita, o aluno consiga construir as condições didáticas para a refacção textual a fim de construir o seu percurso autoral.

Devemos olhar para a produção dos estudantes e perceber que a revisão e a reescrita de um texto vão além da correção, pois não consistem apenas em apontar erros ortográficos e gramaticais, mas, sobretudo, considerar se o texto está adequado para a sua finalidade comunicativa.

Nessa direção, Cagliari (2012) assevera que:

> Um professor que acompanha de perto o trabalho de seus alunos na sala de aula acaba percebendo o que eles sabem e o que não sabem, aluno por aluno. Este acompanhamento é a melhor forma de avaliação, e a mais honesta. [...] essas informações são cruciais para o professor planejar adequadamente suas aulas e dirigir os trabalhos do aluno para que ele progrida (CAGLIARI, 2012, p. 69).

Assim, cabe ao professor a função de mediar o processo de ensino-aprendizagem, pois:

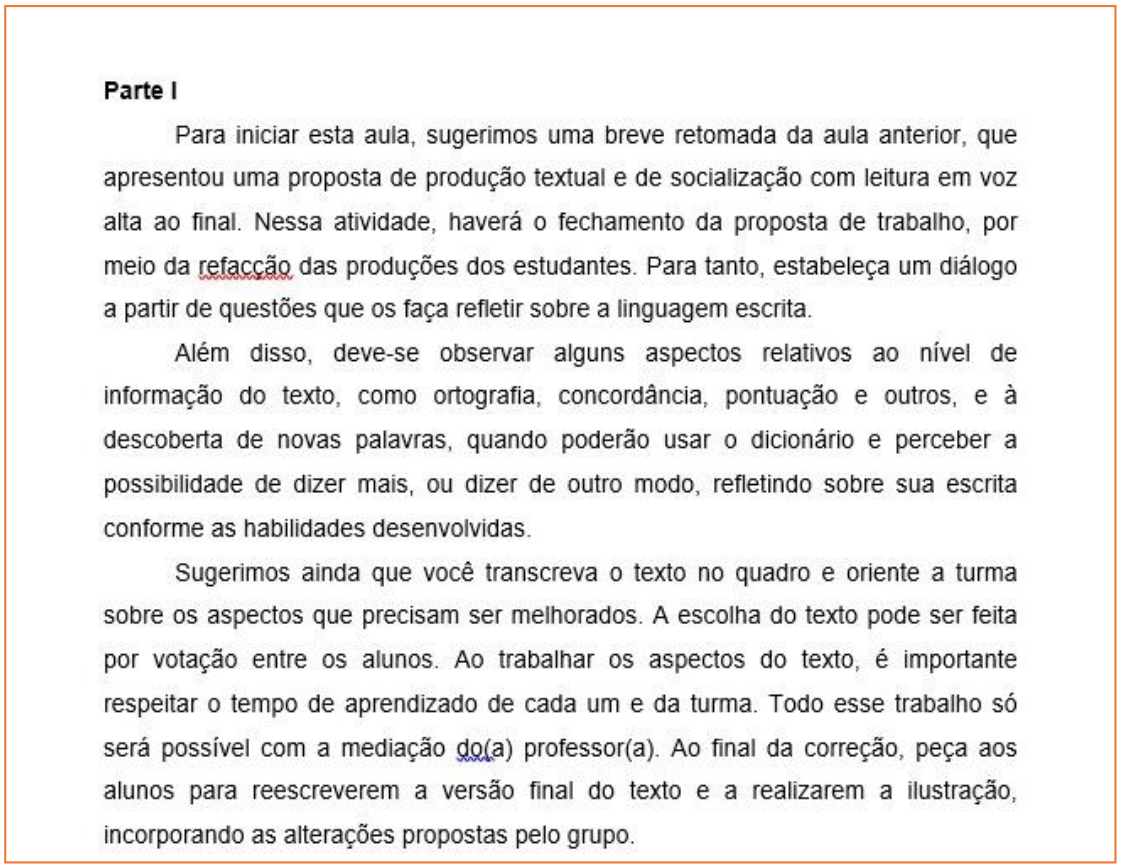
> [...] quando o aluno erra alguma coisa, ou não sabe realizar uma tarefa, precisa ouvir do professor uma análise do caso e receber uma explicação adequada para entender o que fez ou deixou de fazer, a fim de agir corretamente nesses casos e fazer progredirem seus conhecimentos (CAGLIARI, 2012, p. 56).

Nesse sentido, o educador é um importante agente para auxiliar os estudantes no processo de reescrita. Para isso, ele precisa usar estratégias diversas, tais como: intervenções produtivas, análise coletiva de uma produção, revisões individuais, revisões em duplas, entre outras, que contribuam para uma produção escrita de maior qualidade, levando o aluno a progressos significativos.

Para Abaurre (1997, p. 23), “a escrita é, assim, um espaço a mais, importantíssimo, de manifestação da singularidade dos sujeitos”. Logo, a reescrita faz

parte dessa manifestação. Na atividade anterior, sugerimos a produção de um texto espontâneo com base nas leituras e aulas de campo. A seguir, apresentamos a primeira parte da proposta de trabalho de refacção textual.

Figura 34 - Proposta de refacção textual



Parte I

Para iniciar esta aula, sugerimos uma breve retomada da aula anterior, que apresentou uma proposta de produção textual e de socialização com leitura em voz alta ao final. Nessa atividade, haverá o fechamento da proposta de trabalho, por meio da refacção das produções dos estudantes. Para tanto, estabeleça um diálogo a partir de questões que os faça refletir sobre a linguagem escrita.

Além disso, deve-se observar alguns aspectos relativos ao nível de informação do texto, como ortografia, concordância, pontuação e outros, e à descoberta de novas palavras, quando poderão usar o dicionário e perceber a possibilidade de dizer mais, ou dizer de outro modo, refletindo sobre sua escrita conforme as habilidades desenvolvidas.

Sugerimos ainda que você transcreva o texto no quadro e oriente a turma sobre os aspectos que precisam ser melhorados. A escolha do texto pode ser feita por votação entre os alunos. Ao trabalhar os aspectos do texto, é importante respeitar o tempo de aprendizado de cada um e da turma. Todo esse trabalho só será possível com a mediação do(a) professor(a). Ao final da correção, peça aos alunos para reescreverem a versão final do texto e a realizarem a ilustração, incorporando as alterações propostas pelo grupo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Na reescrita de um texto, o desafio se concentra em como melhorar o que já existe, assegurando aspectos essenciais à preservação do texto original. Procede-se também à leitura do material produzido, de modo a examinar aspectos como adequação aos objetivos do produtor, com exatidão quanto ao significado, à acessibilidade e à aceitabilidade do texto em função do futuro leitor.

De acordo com Geraldi (2010), um professor ensina a escrever quando

> [...] assume os processos de escrever do aluno, tornando-se dele um co-enunciador, um leitor privilegiado e atento, um colaborador capaz de encorajar o outro a continuar buscando a melhor forma de dizer o que quer dizer para quem está dizendo pelas razões que o levam a dizer (GERALDI, 2010, p. 98).

Em outras palavras, o aluno se torna um ser sujeito às suas próprias ações. Assim, as experiências autorais dos alunos serão evidenciadas durante as suas produções, partindo do pressuposto de que um texto é um lugar de manifestações, pois permite acrescentar ou suprimir dizeres. Escrever corretamente é uma inquietação que norteia tanto as alterações feitas por estudantes que aparentam ter maior domínio da escrita como por aqueles que não possuem tal domínio.

A esse respeito, pontuamos que um escritor, para se tornar proficiente, não faz a revisão somente no fim do trabalho, mas durante todo o processo de escrita. Na releitura, verificamos se o que escrevemos está adequado com os objetivos e com as ideias que tínhamos a intenção de comunicar. Com essas informações, planejamos a continuação do texto.

As situações de revisão podem ocorrer de diferentes formas: individualmente, em grupos ou com a participação de toda a turma. Compreendemos que, quando são realizadas em grupos, fomentam uma reflexão sobre o que foi produzido por meio da troca de opiniões. Para Soares (2020b, p. 265), “essas são alternativas que desenvolvem a compreensão do que é um texto, sua estrutura, suas convenções, as diferenças entre o texto oral e o texto escrito”.

Assim, revisar o que o outro produziu é interessante, pois permite ao aluno se colocar no lugar do outro. E, quando se trata do próprio texto que está sendo discutido, torna-se viável estabelecer um certo distanciamento, dando-lhe a oportunidade de visualizar suas fragilidades, mesmo que ainda não tenha todas as competências necessárias para resolvê-las.

Abaurre (1997, p. 61) aponta que é possível imaginar que a criança, em alguns momentos, possa ter “parado para pensar” antes de continuar a escrever o seu texto. Afirmamos que um escritor proficiente não faz a revisão apenas no fim do trabalho, pois, a todo o momento, ele para, analisa e retoma.

> Essas pausas não são, obviamente, observáveis a partir do exame do produto final, em que a criança parece não ter sido, em momento algum, ‘refeita’ ou ‘corrigida’ pela criança. No entanto, a identificação desses momentos de reflexão e tomada de decisões pela criança, que resultam em pausas na produção de um texto, podem – devem – ser observados no momento em que a criança coloca sua escrita no papel (ABAURRE, 1997, p. 63).

O fato de a criança não fazer as correções adequadas nem sempre significa que ela deixou de reler as suas escritas. É importante lembrar que ela pode não estar

ciente dessas inadequações em seus textos. Durante a leitura e análise desses textos, cada criança deixa sua marca registrada em sua escrita, evidenciando uma variedade de expressões, um estilo próprio e uma singularidade na arte de escrever.

Durante o processo de refacção, analise o texto por inteiro e instigue os alunos a observarem aquilo que produziram, de modo a identificar as inadequações ortográficas, a coerência, as contradições, as incompletudes de ideias, a coesão e os seus elementos. Dessa forma:

> [...] por meio da revisão, o autor analisa seu produto, reflete a respeito dos elementos escolhidos, observando as suas escolhas colaboram para que seus objetivos sejam atingidos e, se julgar necessário, reescreve seu texto, a fim de torná-lo mais claro. Dessa maneira, fazendo e refazendo, quantas vezes for preciso, o autor melhora a qualidade do seu texto e, por conseguinte, amplia o seu desempenho na escrita (MENEGASSI, 2013, p. 111).

Nesse sentido, a revisão e a reescrita fundem-se com o objetivo de oferecer ao aprendiz uma melhor reflexão sobre a construção do texto escrito, visto que não seria viável para o aluno realizar a reformulação do texto sem antes analisar as suas escolhas iniciais. O aperfeiçoamento da escrita virá com o tempo, à medida que ele dispor de um bom repertório de recursos linguísticos. No entanto, ele pode, a todo momento, e com o auxílio do professor, ser capaz de identificar as inconsistências no texto e buscar uma possível solução.

Assim, ao término dessa etapa, será oportunizado aos alunos um momento para a avaliação do processo de aprendizagem em conjunto com os envolvidos. Cada um imprimirá um olhar diferente sobre o que aprendeu, destacando os pontos de relevância.

Recomendamos que seja feita a organização dos textos revisados para a diagramação da versão no formato de livro ou livreto, a definição e ilustração dos textos e a produção da capa. A intenção é fazer a apresentação/exposição dos textos produzidos pelos alunos à comunidade escolar, dando visibilidade autoral aos verdadeiros protagonistas, fazendo com que eles sejam reconhecidos e se reconheçam como autores.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências vivenciadas ao longo da escrita desta dissertação certamente contribuíram para o meu processo formativo como professora dos anos iniciais do ensino fundamental da educação básica. Ao começar minhas ações rumo ao desenvolvimento da proposta de intervenção, a primeira indagação foi: “o que trabalhar e com qual turma trabalhar?”.

Com o aprofundamento teórico, compreendi que o tema do meu trabalho não poderia ser apenas um fruto do meu desejo como educadora, mas deveria emergir de um processo investigativo na sala de aula, com a intenção de identificar, o quanto fosse possível, as maiores fragilidades da turma escolhida para, a partir desses apontamentos, buscar e propor soluções.

Vale ressaltar que esse não foi um processo fácil. Muitas foram as dúvidas, incertezas e intempéries que atravessaram o meu percurso, mas, com certeza, todas, de uma forma ou de outra, constituíram momentos significativos de aprendizagem.

A pandemia da Covid-19 trouxe muitos desafios e expôs a fragilidade da educação, afetando diretamente o projeto inicial (interventivo), que já estava qualificado e pronto para aplicação, quando foi necessário reorganizar em outro parâmetro: o propositivo.

Diante de um momento tão peculiar, foram tomadas novas medidas, a fim de transformar o momento desfavorável em uma oportunidade para implementar e contribuir com a prática pedagógica. Conforme as atividades foram sendo reformuladas, fui constatando as necessidades seguintes, os reajustes, as reformulações e as mudanças, adequando-as à demanda da sala de aula.

Para tanto, retomo as questões sobre as quais debrucei o meu olhar de professora pesquisadora (que pesquisa a sua própria prática), com vistas a ampliar a minha compreensão acerca da conjuntura escolar no que se refere às condições de formação de leitores e produtores de textos, para, assim, poder entender de que modo a minha prática poderia contribuir para a transformação do aluno enquanto sujeito leitor.

Ao pensar sobre os indicadores, que mostravam a realidade da turma escolhida foi importante ter uma visão analítica, cujo resultado foi compreender que o foco principal deveria voltar-se para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. Em vista disso, além de considerarmos os desafios dos alunos, entendemos que

trabalhar em ambientes diferentes, com atividades dinâmicas, poderia propiciá-los o desenvolvimento dessas habilidades, tornando-os leitores e escritores mais proficientes, já que eles apresentavam consideráveis dificuldades e deficiências em leitura e escrita.

Diante de tantos desafios que envolvem o ensino da leitura e da escrita na escola, este trabalho se torna de grande importância, visto que muitos estudantes só praticam a leitura no ambiente escolar, já que, fora dela, não possuem condições de adquirir livros nem o incentivo da família. Mesmo que não exista uma “receita” ideal para mudar esse cenário, em curto e médio prazo, não podemos ficar aquém: temos que tomar iniciativas que busquem viabilizar o desenvolvimento da competência leitora e escritora dos alunos.

Dessa forma, deve-se despertar, no aluno, o desejo de ler e escrever, considerando tais atos repletos de significados. Aprendemos com Cagliari (2012) que a leitura precede a escrita, por isso é importante oportunizar situações que favoreçam o uso da leitura, já que ela é menos complexa do que a escrita; por outro lado, compreendemos que a arte da escrita presume habilidades de leitura.

Sendo assim, tornou-se importante o uso de pesquisas que priorizassem a discussão de estratégias metodológicas para uma mudança da atual realidade, além de apresentar propostas a serem aplicadas no cotidiano do aluno, com a intenção de contribuir com o processo de leitura e escrita, visto que este é um dos maiores desafios do professor.

Nesse contexto, procuramos fundamentar nossa pesquisa em documentos norteadores atuais e nas contribuições de autores que balizaram o nosso trabalho. Essa abordagem, aliada à nossa prática em sala de aula, permitiu uma visão mais ampliada sobre a temática.

Com este estudo, pudemos constatar que o professor, quando dispõe de conhecimentos teórico-metodológicos, tem uma enorme chance de efetivar a sua prática em ações pedagógicas que apoiam, orientam e mediam o conhecimento em construção, visto que proporciona condições ao desenvolvimento afetivo, cognitivo, físico e social do discente. Este trabalho não traz em si a pretensão de sanar todos os problemas de leitura e escrita enfrentados por alunos dos anos iniciais, mas aponta algumas ações que poderão, certamente, favorecer o avanço da autonomia leitora e escritora dos estudantes em amplo desenvolvimento.

Nesse sentido, a linguagem desempenha um papel essencial ao oferecer uma

gama de emoções, capaz de envolver e seduzir os aprendizes, proporcionando uma aquisição de conhecimento efetiva. Quando utilizada adequadamente em um contexto apropriado, a linguagem tem o poder de transformar a relação entre o indivíduo e o texto por meio do poder das palavras.

Vale ressaltar que, para uma aprendizagem efetiva e eficaz, é preciso que, no espaço escolar, seja oportunizado o desenvolvimento da autonomia e criticidade dos alunos, de modo que atenda às suas necessidades comunicativas a partir da relação de saberes experienciados na escola e na sociedade em que vivem.

Todas essas discussões se tornaram mais evidentes a partir do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras). Mesmo passando por muitas adversidades, principalmente durante o período pandêmico, as produções no mestrado continuam provocando reflexões, ao mesmo tempo que impactam a nossa vida profissional com mudanças significativas.

Por meio do ProfLetras, foi possível reconhecer, planejar ações e tentar mudar situações que há muito tempo estão enraizadas na escola e que em nada colaboram para o aprendizado, principalmente no que diz respeito ao contato com o texto.

A decisão de optar pelo projeto propositivo foi um desafio, especialmente considerando a alternativa de realizar as atividades de forma remota. No entanto, alguns fatores fundamentaram essa escolha, como a faixa etária da turma e o fato de que a maioria dos alunos do 3º ano da escola não possuía acesso à internet e nem dispositivos adequados. Seria ineficiente propor um formato que atendesse a apenas uma parte da turma.

Sendo assim, optou-se pela elaboração de um caderno de atividades como produto educacional, a ser distribuído nas escolas do município, com o objetivo de auxiliar os professores dos anos iniciais a desenvolverem a leitura e a escrita dos alunos por meio de uma proposta com 13 atividades, de diferentes gêneros textuais, que podem ser repensadas e adaptadas de acordo com a realidade da turma.

Considerando que muitos alunos já possuem um certo domínio em leitura e escrita, constatamos que é possível promover atividades que motivem e introduzam novos textos em contextos sociais diversos. É possível ainda criar um ambiente de leitura e reflexão, como norteador que sustenta esse processo e a produção escrita individual e coletiva dos alunos.

Ainda que seja difícil mensurar quantitativamente o progresso que os discentes podem alcançar, no aspecto qualitativo, no que diz respeito à mudança de

mentalidade e postura diante de um texto, podem ocorrer avanços significativos. Assim, é essencial determinar quais habilidades e conhecimentos a criança precisa adquirir a fim de alcançar o nível desejado de alfabetização e se tornar apta a ler e produzir textos, conforme destacado por Soares (2020b). Cria-se, com isso, a possibilidade de um “leitor ideal”, que preencha os vazios do texto por meio da interpretação.

Desse modo, posso afirmar que meus objetivos foram alcançados, pois, dentro das diversas singularidades e dos limites impostos, apresentamos propostas interessantes que visam ao progresso em relação ao reconhecimento das características para leitura e escrita dos textos, que possibilitará ao aluno o aprimoramento dos conhecimentos adquiridos pelas atividades sugeridas.

Levando-se em consideração as leituras dos autores estudados, verificou-se que é possível, por meio da leitura e escrita de diferentes gêneros, instigar o aluno a se sentir sujeito/leitor, capaz de encontrar sentidos, construir imagens e inferir significados a partir das relações feitas com o texto. Compreendemos que a leitura proporciona o momento de parar o fluxo incontido das nossas ações cotidianas para refletirmos sobre elas e redirecioná-las.

E, conforme mencionado por Cagliari (2006), a leitura e a escrita estão intrinsecamente ligadas, uma vez que a produção de um texto tem como finalidade alcançar um leitor. Todo o conteúdo apresentado reforça essa compreensão, demonstrando que não é possível dissociar essas duas habilidades.

Este estudo não oferece uma solução definitiva para as dificuldades de leitura e escrita encontradas em sala de aula, pois estas são influenciadas por diversos fatores. No entanto, apresenta sugestões de trabalho com o texto que podem ser aplicadas. Se aprimoradas, essas sugestões podem se tornar uma ferramenta adicional para auxiliar os professores a transformarem os alunos em leitores e escritores ativos, capazes de refletir e construir sua própria autonomia.

Nosso objetivo foi promover a formação de leitores e escritores por meio de diferentes tipos de textos. Reconhecemos que esse processo não ocorre rapidamente, mas que é uma jornada contínua de evolução. É essencial que as crianças reconheçam que aprender a língua escrita significa aprender a ler e a produzir textos.

Com base nisso, esperamos que, ao trabalharmos as atividades apresentadas neste projeto, possamos oferecer oportunidades para que os alunos avancem e se tornem leitores e escritores mais competentes, capazes de ler, escrever e interpretar

o mundo de maneira diferente do que faziam antes.

Além disso, outros resultados poderão ser vistos, dentre eles, a reflexão sobre a práxis docente. Creio que, para se alcançar um salto de qualidade na educação, é preciso uma mudança significativa na formação e identidade profissional daqueles que se dedicam ao ofício de professor.

No entanto, posso afirmar que, no meu caso, a mudança aconteceu. Embora ainda busque muitas respostas como profissional, descobri-me como professora pesquisadora, e é justamente aí que ocorre a mudança do meu fazer como docente. Não encontrei todas as respostas que procurava, mas descobri os caminhos que devo seguir para construir uma trajetória como docente com maior segurança e fundamento.

Por tudo isso, o trabalho realizado me fez lançar um olhar crítico sobre minha prática docente, sobretudo no que se refere a tomar a leitura e a escrita como objeto de ensino, percebendo o quão necessário se faz um trabalho investigativo em sala de aula e, posteriormente, um planejamento sistemático da ação pedagógica pautado num aporte teórico.

Nesse sentido, destaco a importância do ProfLetras, que se propõe a instruir teoricamente para se alcançar resultados práticos, capacitando os docentes para que estes possam ser agentes transformadores nas escolas em que atuam, por meio da estimulação à leitura e do exercício das capacidades de observar, refletir e criticar. Seguindo esses pressupostos, pude constatar que cabe ao professor assumir o papel de pesquisador, adotando uma atitude participativa e uma relação sujeito a sujeito com os parceiros, que são os estudantes.

O caminho percorrido me levou a perceber que o professor traz consigo conhecimentos que serão o substrato para a realização da análise reflexiva sobre a realidade, assim, atua de forma inteligente e flexível. Além disso, constrói seus conhecimentos a partir de investigações sobre sua prática e sua relação com os estudantes. A modificação ocorre na escola, com os alunos e comigo.

Na mesma perspectiva, foi possível me aproximar das ideias de Freire (2011), que enfatiza a importância de criar uma escola dinâmica, que esteja em constante movimento e que rejeite a estagnação, ou seja, uma escola em que se pensa, age, cria, comunica, ama e se envolve profundamente com a vida.

Este trabalho, portanto, no contexto do ProfLetras, apresenta alternativas metodológicas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora, permitindo

a experiência da autoria e de inúmeras outras possibilidades a partir do texto.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M. A relevância dos critérios prosódicos e semânticos na elaboração de hipóteses sobre segmentação na escrita inicial. **Boletim da Abralin**, Campinas, v. 11, p. 203-217, 1991.

ABAURRE, M. B. M. *et al*. **Cenas de aquisição da escrita**: o trabalho do sujeito com o texto. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de aquisição da escrita**: o trabalho do sujeito com o texto. Campinas: Mercado das Letras: ALB, 1997.

ABREU, M. Os números da cultura. *In*: RIBEIRO, V. M. **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003. p. 33-45.

ABREU, V. L. F. G. A coleção da biblioteca escolar. *In*: CAMPELLO, B. S. *et al*. **A biblioteca escolar**: temas para uma prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 29-32.

ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro & interação. 8. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BARBOSA, M. J. L. de F. **Análise de alguns episódios no processo de aquisição da escrita**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

BARBOSA, M. J. L. de F. **Dos intentos de escrita à escrita convencional:** algumas manifestações. 2013. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC, 1997. v. 2.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11, de 7 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 28, 9 dez. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília, DF: MEC: CONSED: UNDIME, 2019a.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNA**: Política Nacional de Alfabetização. Brasília,

DF: MEC, 2019b. PDF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 9 jun. 2021.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 1997.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2012.

CALGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 1. ed. Spcione, 2010. p. 119. (Pensamento e Ação na Sala de Aula)

CAGLIARI, L. C. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. *In*: ROJO, R. (org.). **Alfabetização e Letramento**: perspectivas linguísticas. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 61-96.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bú**. São Paulo: Scipione, 2006.

CHALITA, G. **Educação**: a solução está no afeto. 12. ed. São Paulo: Gente, 2004.

CHARTIER, A. M. **Práticas de Leitura e escrita**: história da atualidade. São Paulo: Autêntica, 2007.

CARVALHO, M. da C. Escola, Biblioteca e Leitura. In: **A biblioteca escolar**: temas para uma prática pedagógica. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 21–24.

CORRÊA, M. L. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CUIABÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Escola Ciclada de Mato Grosso**: novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer. Cuiabá: SEDUC, 2001.

CUIABÁ. Prefeitura Municipal. Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Urbano. **Perfil Socioeconômico de Cuiabá**. Cuiabá: Central de Texto, 2004. v. 2.

CUIABÁ. Súmula de Informações do Município de Cuiabá. **Instituto de Planejamento e Desenvolvimento Urbano**, Cuiabá, n. 18, p. 11-28, 2007. Disponível em: https://www.cuiaba.mt.gov.br/upload/arquivo/sumula_de_informacoes_municipio_de_cuiaba.pdf. Acesso em: 27 dez. 2007.

CUIABÁ. Prefeitura Municipal. **Composição dos Bairros de Cuiabá** – Data base dezembro de 2009/IPDU – Instituto de Planejamento e Desenvolvimento Urbano. Cuiabá: Prefeitura Municipal, 2010.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura: inferências e contexto sociocultural**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

DIAS, Marcelo Cafiero; NOVAIS, Ana Elisa. Por uma Matriz de Letramento Digital. **Hipertexto – III Encontro Nacional sobre Hipertexto**, Belo Horizonte, MG - 29 a 31 de outubro de 2009. Disponível em: https://www.ufpe.br/nehte/hipertexto2009/anais/p-w/poruma-matriz.pdf. Acesso em:20 de abril de 2022.

ESCOLA ESTADUAL RODOLFO AUGUSTO TRECHAUD E CURVO. Projeto Político Pedagógico (PPP). Cuiabá - MT, 2022. Documento interno da escola.

FIAD, R. S. Operações Linguísticas Presentes nas Reescritas de textos. **Revista Internacional de Língua Portuguesa**, Lisboa, v. 4, p. 91-97, 1991.

FIAD, R. S. (Re)escrevendo: o papel da escola. *In*: ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de aquisição da escrita**: o sujeito e o trabalho com o texto. Campinas: ALB: Mercado das Letras, 1997. p. 71-77.

FRAGOSO, G. M. **Biblioteca e escola**: uma atividade interdisciplinar. Belo Horizonte: Lê, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que completam. 38. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**: leitura e produção. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras: ALB, 1996.

GERALDI, J. W. A aula como acontecimento. *In*: SEMANA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA, 1., 2003, Aveiro. **Anais** [...]. Aveiro: Universidade de Aveiro: CIFOP, 2003. p. 9-21.

GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens – Estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006a.

GERALDI, J. W. A presença do texto na sala de aula. *In*: LARA, G. M. P. (org.). **Língua(gem), texto, discurso** – entre a reflexão e a prática. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006b. p. 13-30.

GERALDI, J. W. Alfabetizações cotidianas: as letras da cidade e a cidade das letras. *In*: GARCIA, R. L.; ZACCUR, E. (org.). **Cotidiano e diferentes saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006c. p. 59-71.

GERALDI, J. W. Ler e escrever – uma mera exigência escolar? **Simpósio de Estudos Linguísticos e Literários**, Uberaba, v. 1, n. 1, p. 1-12, 2008.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso "ensinar" o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Coleção Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais. Ministério da Educação. Cefiel/IEL. UNICAMP, 2005.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática

social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 8. ed. Campinas: Pontes, 2002.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 14. ed. Campinas: Pontes, 2012.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2014a.

KOCK, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014b.

LAJOLO, M. **Usos e abusos da literatura na escola**. São Paulo: Globo, 1982.

LAJOLO, M. (org.). **A importância do ato de ler**. São Paulo: Moderna, 2003a.

LAJOLO, M. (org.) **Ofício de Professor** – aprender mais para ensinar melhor. São Paulo: Fundação Vitor Civita: Abril, 2003b. (Fascículo 3: Leitura e escrita).

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2005.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1982.

L.L. FAVERO & G.V. KOCH **- Linguística Textual: introdução**, São Paulo, Cortez Editora, 1983. p.110.

LIMA, V. B; ASSIS, L. F. DE. **Mapeando alguns roteiros de trabalho de campo em Sobral (CE): uma contribuição ao ensino de Geografia**. Revista da Casa de Geografia de Sobral. Sobral, v. 6/7, n. 1, 2004/2005.

LOURENÇO FILHO, M. B. O ensino e a biblioteca. **18 Conferência da Série Educação e Biblioteca**. Rio de janeiro: Imprensa Nacional, 1944.

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

MARCUSCHI, L. A**.** Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e Circulação. In: KARWOSKI, Acir; GAYDECZKA Mario Beatriz; BRITO Karem. Siebeneicher. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas e União da Vitória: kaygangue, 2005.p.19 – 32.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONISIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 1-16.

MARTINS, M. H. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos).

MATENCIO, M. L. M. **Leitura e produção de textos na escola**. Campinas: Mercado

de Letras, 1994.

MATENCIO, M. L. M. **Estudo da língua falada e aula de língua materna**: uma abordagem processual da interação professor/aluno. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Planejamento e Coordenação Geral. **Anuário Estatístico do Estado de Mato Grosso**. Cuiabá: GPC, 1992.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Orientações curriculares**: Área de linguagem: educação básica. Cuiabá: Gráfica Print, 2012.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientativo** – Avaliação por Objetivos de Aprendizagem. Cuiabá: SEDUC, 2016. PDF. Disponível em: http://cos.seduc.mt.gov.br/upload/permanente/Arquivo/Lan%C3%A7amento%20da%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20do%20Ensino%20Fundamental.pdf. Acesso em: 15 out. 2020.

MATO GROSSO. **Orientativo pedagógico**. Cuiabá: Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais, 2017.

MATO GROSSO. Ministério da Educação. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso**. Concepções para a Educação Básica. Cuiabá: MEC, 2018.

MATO GROSSO. Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso. **Resolução Normativa nº 002/2020 - CEE/MT**. Dispõe sobre as normas a serem adotadas pelas instituições pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino, enquanto perdurar a situação de pandemia pelo novo Coronavírus (Covid-19). Cuiabá: Poder Executivo, 2020.

MATO GROSSO. **Decreto Estadual n.º 407, de 16 de março de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (2019-nCoV) a serem adotados pelo Poder Executivo do Estado de Mato Grosso, e dá outras providências. Cuiabá: Poder Executivo, 2020.

MATO GROSSO. **Decreto n.º 425, de 25 de março de 2020**. Consolida as medidas temporárias restritivas às atividades privadas para prevenção dos riscos de disseminação do Coronavírus (Covid-19) e dá outras providências. Cuiabá: Poder Executivo, 2020.

MATO GROSSO. **Decreto n.º 432, de 31 de março de 2020**. Consolida, estabelece e fixa critérios para aplicação de medidas em função dos riscos de disseminação do Coronavírus em todo território de Mato Grosso. Cuiabá: Poder Executivo, 2020.

MAYRINK-SABINSON, M. L. T. (Re)escrevendo: momentos iniciais. *In*: ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de aquisição da escrita**: o sujeito e o trabalho com o texto. Campinas: ALB: Mercado das Letras, 1997. p. 53-59.

MASSINI-CAGLIARI, Gládis. Decifração da escrita: um pré-requisito ou um a primeira leitura. In: MASSINI – CAGLIARI, G. e CAGLIARI, L. Diante das letras: a

escrita na alfabetização. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

MENEGASSI, R. J. (1998). **Da revisão à reescrita: operações e níveis lingüísticos na construção do texto.** Tese (Doutorado em Letras), Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis.

MENEGASSI, R. J. A revisão de textos na formação docente inicial. In: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene (Orgs**.). Interação, Gêneros e Letramento**: A (re) escrita em foco. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2013. p. 105-131.

MORAN, José Manuel. **O vídeo na sala de aula**. Artigo publicado na revista Comunicação & Educação. São Paulo, ECA-Ed. Moderna, [2]: 27 a 35, jan./abr. de 1995. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/vidsal.htm#apresentação. Acesso em: 20 de agosto de 2022.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Modelo flexível para um sistema nacional de bibliotecas escolares**. Tradução de Walda de Andrade Antunes. Brasília: FEBAB, 1985.

RODRIGUES, L. Estudo conclui que VLT é “insustentável” e governador pede substituição por BRT. **SINFRA**, Cuiabá, 2020. https://www.sinfra.mt.gov.br/-/16129081-estudo-conclui-que-vlt-e-insustentavel-e-governador-pede-substituicao-por-brt. Acesso em: 15 out. 2021.

SANTOS, I. R. A biblioteca escolar e a atual pedagogia brasileira. **Revista de Biblioteconomia de Brasília**, Brasília, DF, v. 1, n. 2, p. 145-149, 1973.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

Sebrae-SP. Manual de orientação para a construção, estruturação e implementação de projetos da Célula de Negócios em Turismo, Cultura e Artesanato. São Paulo: SEBRAE, 2008.

SILVA, E. T. da. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, E. T. da. **A produção da leitura na escola**: Pesquisas x Propostas. 2. ed. São Paulo: Ática, 2011.

SILVA, N. M. **Instrumentos linguísticos de Língua Brasileira de Sinais**: constituição e formulação. Campinas: [*s. n.*], 2012.

SILVA, P. C. G.; SOUZA, A. P. Língua e sociedade: influências mútuas no processo de construção sociocultural. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 10, n. 3, p. 260-285, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.18764/2358-4319.v10n3p260-285. Acesso em: 3 jan. 2023.

SOARES, M. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. *In*: ZILBERMAN, R. (org.). **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 2011. p. 18- 31.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003a.

SOARES, M. Letramento e escolarização. *In*: RIBEIRO, V. M. (org.). **Letramento no Brasil**. Parte 2. São Paulo: Global, 2003b. p. 89-115.

SOARES, M.; BATISTA, A. A. G. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale: FaE: UFMG, 2005. PDF. Disponível em: https://orientaeducacao.files.wordpress.com/2017/02/col-alf-let-01-alfabetizacao_letramento.pdf. Acesso em: 10 out. 2021.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, M. Como fica a alfabetização e o letramento durante a pandemia? Canal **Futura**, [*s. l.*], 2020a. Disponível em: https://www.futura.org.br/como-fica-aalfabetizacao-e-o-letramento-durante-a-pandemia/. Acesso em: 29 maio 2022.

SOARES, M. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020b.

SOARES, Maria Luiza Passos, CARVALHO, Carla, **A formação estética do professor**: conceitos de artes visuais. Disponível em: 321_679 (bruc.com.br). Acesso em 22 de fev. de 2023.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TEIXEIRA, C.K. Trabalho apresentado para a conclusão do Curso de Especialização em Alfabetização e Letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, realizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/77258 . Acesso: 21/12/2022.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS. **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos**: artigo de periódico, dissertação, projeto, relatório técnico e/ou científico, trabalho de conclusão de curso, dissertação e tese. São Leopoldo: UNISINOS, 2017. Disponível em: http://unisinos.br/biblioteca/images/docs/ manualelaboracao-trabalhos-academicos.pdf. Acesso em: 12 fev. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução RE nº 003, de 2 de junho de 2020**. Conselho Gestor, definição das normas sobre a elaboração do trabalho de conclusão do curso para a sexta turma do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Lagoa Nova: PROFLETRAS, 2020. PDF. Disponível em: http://profletras.ufrn.br/documentos/351494082/2020#.YMoC8mhKjIU. Acesso em: 30 jul. 2020.

VYGOTSKY, Lev. S. **Pensamento e linguagem**. 3ª ed. São Paulo: Martins fontes. 2005.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

APÊNDICE A – CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

Segue a apresentação do cronograma das atividades que serão desenvolvidas durante a execução da proposta de intervenção. Convém ressaltar que os alunos serão estimulados a se constituírem leitores e autores.

CRONOGRAMA PROPOSITIVO		
Unidade I **Construção do perfil da turma**		
AULAS SUGERIDAS	**ASSUNTO**	**AÇÕES**
4 h/a	Apresentação do projeto	Apresentação do projeto aos alunos do 3º ano. Reunião com os pais para a apresentação e os esclarecimentos sobre a intervenção. Apresentação dos termos TCLE e TALE para serem trabalhados em sala de aula com os alunos e, posteriormente, apresentados e assinados pelos pais ou responsáveis. Roda de conversa para os alunos manifestarem suas impressões, considerações e sugestões quanto ao trabalho propositivo.
4 h/a	Diagnóstico de leitura	Diagnóstico inicial sobre os estágios de desenvolvimento da leitura dos alunos, com a utilização de textos selecionados pelo(a) professor(a) por meio de recursos digitais.
6 h/a	Noções básicas sobre tipologia e gêneros textuais	Disponibilização de vários textos, de diferentes gêneros textuais, para que os alunos identifiquem as características de cada um. Discussão coletiva sobre as características dos gêneros identificados, com as impressões dos alunos a respeito do que acharam mais interessante nos textos. Levantamento das características estruturais dos textos lidos.
Unidade II **Biblioteca: uma porta de acesso ao conhecimento**		
AULAS SUGERIDAS	**ASSUNTO**	**AÇÕES**
8 h/a	Um espaço motivador para a leitura na esfera social cotidiana do aluno	Visita à biblioteca da escola para melhor conhecê-la e apreciá-la, e desfrutar do prazer da leitura. Levantamento das leituras realizadas pelos alunos no seu dia a dia. Escolha de textos pelos alunos para leitura na biblioteca.

		Socialização dos textos lidos para troca de impressões.
8 h/a	Leitura musical	Roda de conversa para identificação do gosto musical de cada aluno. Reconhecimento do gênero música. Audição e canto. Noções gerais sobre a apresentação do evento cultural sarau. Realização do sarau na biblioteca.
Unidade III **Pesquisar para conhecer**		
AULAS SUGERIDAS	**ASSUNTO**	**AÇÕES**
2 h/a	Pontos turísticos da cidade de Cuiabá	Levantamento e discussão sobre os pontos turísticos da cidade de Cuiabá. Escolha de dois pontos turísticos a serem trabalhados.
12 h/a	Conhecendo o Parque das Águas	Pesquisa sobre a história do Parque das Águas nos documentos oficiais e em textos que circulam na internet a respeito do local. Exibição de três vídeos sobre o parque: https://www.youtube.com/watch?v=BrjEPbgiYN4; https://www.youtube.com/watch?v=4t3OFnSEPB; https://www.youtube.com/watch?v=1ieLeNw4rpE. Interlocução com os alunos acerca da pesquisa e dos vídeos.
9 h/a	Leitura e produção de diferentes materiais	Aula campo no Parque das Águas. Apresentação da proposta de produzir um vídeo sobre o Parque das Águas. Noções básicas para produção de vídeo. Produção dos vídeos da aula de campo do Parque das Águas. Editoração dos vídeos. Apresentação do resultado para os colegas. Confecção de um mural com fotos.
6 h/a	SESC Arsenal	Oficina de leitura no laboratório de informática, com pesquisa sobre a história do SESC Arsenal e textos que circulam na internet para que os alunos possam perceber as transformações do local até a atualidade. Discussão e anotações sobre o assunto pesquisado.
11 h/a	Oralidade e intercâmbio conversacional	Aula de campo no SESC Arsenal. Produção oral de um relato vivenciado na aula de

		campo.
6 h/a	Produção textual: a escrita espontânea	Apresentação sobre a proposta de produção escrita. Noções básicas sobre a produção escrita. Produção de texto individual acerca de um dos lugares visitados pelos alunos, usando a linguagem verbal e não verbal. Socialização das produções.
9 h/a	Refacção textual: um processo dinâmico	Reescrita utilizando o projetor multimídia para que todos os alunos possam participar ativamente, fazendo as alterações que julgarem necessárias no aprimoramento dos textos. Diagramação da coletânea, considerando o aspecto estético. Organização e divulgação do produto educacional para a comunidade escolar.

APÊNDICE B – CADERNO DE ATIVIDADES



UMA PROPOSTA SIGNIFICATIVA DE LEITURA E ESCRITA PARA O 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Autora: Luciana Alves da Paz Silva
Orientadora: Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

LUCIANA ALVES DA PAZ SILVA

UMA PROPOSTA SIGNIFICATIVA DE LEITURA E ESCRITA PARA O 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Orientadora: Prof.ª Dra. Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa

CÁCERES–MT

2023

Universidade do Estado de Mato Grosso
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Faculdade de Educação e Linguagem
Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras

Capa/Projeto Gráfico/Diagramação:
Higor da Paz Moreno

SUMÁRIO

Apresentação

Unidade I – Construção do perfil da turma

- Apresentação do projeto;
- Diagnóstico de leitura;
- Noções básicas sobre tipologia e gêneros textuais.

Unidade II – Biblioteca: uma porta de acesso ao conhecimento

- Um espaço motivador para a leitura na esfera social cotidiana do aluno;
- Leitura musical.

Unidade III – Pesquisar para conhecer

- Pontos turísticos da cidade de Cuiabá;
- Conhecendo o Parque das Águas;
- Leitura e produção de diferentes materiais;
- Centro Cultural SESC Arsenal: oralidade e intercâmbio conversacional;
- Produção textual: a escrita espontânea;
- Refacção textual: um processo dinâmico.

Olá, professor(a)!

Este caderno, resultado da pesquisa realizada para a construção da dissertação do Mestrado Profissional em Letras, da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) – câmpus de Cáceres –, surgiu como produto educacional para ser trabalhado junto à turma de 3º ano do ensino fundamental I da Escola Estadual Rodolfo Augusto Trechaud e Curvo, mas podendo abranger outras escolas.

Ele foi elaborado a partir de reflexões sobre as práticas de leitura e escrita, por meio de textos de diferentes gêneros, tais como: Termo de Assentimento, músicas, receitas, histórias em quadrinhos, gráficos etc., tendo em vista a apropriação e o aprimoramento da leitura e da escrita e buscando cumprir com a parte prática da pesquisa, cujo objetivo principal foi apresentar propostas de atividades com o intuito de contribuir para o desenvolvimento leitor e escritor do sujeito aluno.

Nesse sentido, este caderno é composto de 13 atividades, distribuídas em 3 unidades, que podem contribuir com o trabalho pedagógico do(a) professor(a) ao oferecerem propostas para aprimorar o processo de construção e consolidação de conhecimento por proposições de leitura e escrita.

Não se trata de um manual a ser seguido, mas de um compilado de sugestões práticas, que auxiliará o(a) professor(a) nas aulas. As sugestões apresentadas têm o objetivo de criar situações de aprendizagem, a fim de que o aluno exerça a leitura e a escrita com autonomia, de modo a interagir na sociedade em que está inserido.

Destacamos que o sucesso desta proposta depende não somente do(a) professor(a), mas do empenho de todos os envolvidos. O(a) professor(a) poderá contribuir nesse processo ao criar condições necessárias para que os estudantes adquiram habilidades ao se tornarem leitores-autores e produtores de seus textos.

Acreditamos que este caderno é um meio de fomentar tanto a leitura quanto a escrita, e de interferir significativamente na formação do aluno como cidadão.

Esperamos que este material possa contribuir para o trabalho docente, auxiliando no planejamento diário junto à sua turma, mas, principalmente, para tornar esses momentos repletos de experiências de sucesso.

Bom trabalho!

UNIDADE I

CONSTRUÇÃO DO PERFIL DA TURMA



ATIVIDADE 1 – APRESENTAÇÃO DO PROJETO

I – IDENTIFICAÇÃO

– Número de horas-aula: 4

– Conteúdo: roteiros e termos

– Componente curricular: língua portuguesa

– Objetivos:

- ✓ Apresentar aos pais e estudantes a proposta de trabalho a ser desenvolvida na execução do projeto;
- ✓ Proporcionar a interação entre família e escola por meio do diálogo;
- ✓ Possibilitar aos alunos a compreensão do termo de autorização como um texto significativo.

II – METODOLOGIA

Para esta atividade, sugerimos apresentar a proposta de trabalho aos pais. Durante a reunião, esclareça todas as dúvidas que surgirem e abra um momento para sugestões. Após agendar o primeiro encontro com a turma, é interessante ouvir o que os alunos têm a dizer. Por meio da roda de conversa, estabeleça um diálogo agradável de aprendizado mútuo com a troca de experiências.

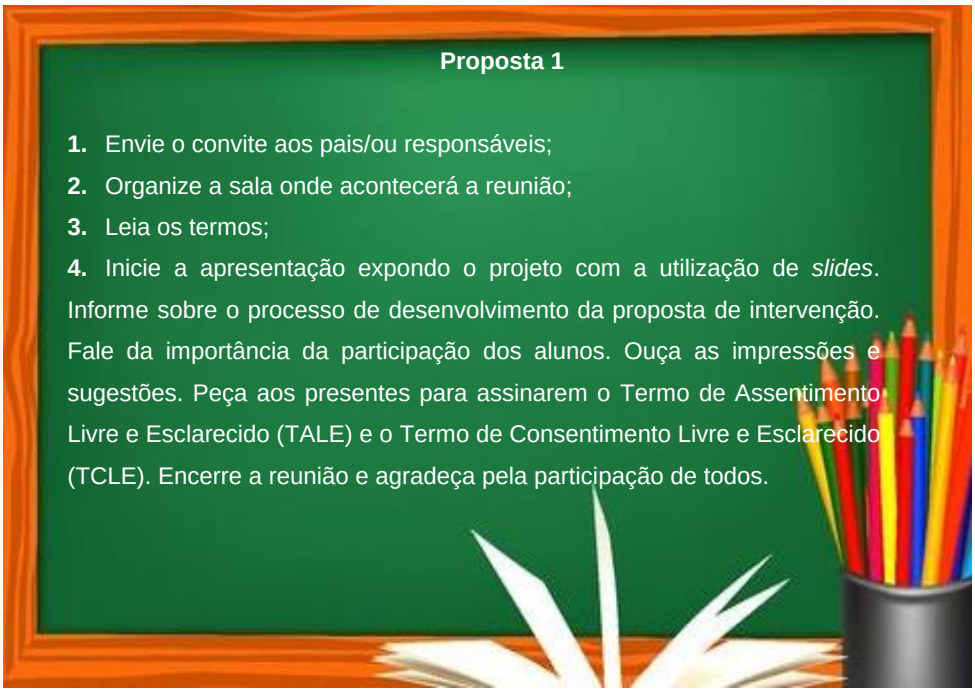


> [...] a roda de conversa é o momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de ideias. Por meio desse exercício cotidiano as crianças podem ampliar suas capacidades comunicativas, como a fluência para falar, perguntar, expor suas ideias, dúvidas e descobertas, ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo como instância de troca e aprendizagem. A participação na roda permite que as crianças aprendam a olhar e ouvir os amigos, trocando experiências. Pode-se, na roda, contar fatos às crianças, descrever ações e promover uma aproximação com aspectos mais formais da linguagem por meio de situações como ler e contar histórias, cantar ou entoar canções, declamar poesias, dizer parlendas, textos de brincadeiras infantis etc. (BRASIL, 1998, p. 138).

III – PROPOSTA DE ATIVIDADE

Parte I

Figura 1 - Roteiro da reunião de pais/responsáveis



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Parte II

Abra espaço para a leitura silenciosa e, depois, coletiva, do Termo de Assentimento e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Como sugestão, citamos a página da Unemat, a qual disponibiliza uma cartilha que trata sobre ética na pesquisa, bem como o modelo dos termos, que pode ser utilizado pelo(a)s professore(a)s durante as pesquisas. Após a leitura, inicie um bate-papo com os pais e/ou responsáveis e, na sequência, com os alunos a respeito do texto, a partir dos questionamentos a seguir:

1. Para você, o que é um TCLE e um TALE?
2. Para que serve?
3. Fale das informações observadas durante a sua leitura.
4. Você considera importante estudar esse tipo de texto? Por quê?
5. A linguagem é acessível?
6. Quais expressões não foram compreendidas?
7. O que esses textos têm de diferente em relação aos que você já leu?



1. Concisão e objetividade;

2. Linguagem adequada ao nível sociocultural dos participantes da pesquisa;

3. Descrição suficiente dos procedimentos;

4. Identificação de riscos e desconfortos esperados;

5. Explicitação das garantias referidas anteriormente;

6. Ter o nome do pesquisador, da instituição e do CEP, com endereço e telefone;

7. Ser elaborado em duas vias, sendo uma entregue ao participante da pesquisa.

8. Ser assinado por todos os participantes da pesquisa.

Disponível em: https://www.ibilce.unesp.br/#!/comite/etica-em-pesquisa/termo-de-consentimento-livre-e-esclarecido---tcle. Acesso em: 19 abr. 2021.

TEXTO 1

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

O objetivo do presente projeto é promover práticas pedagógicas com atividades diversificadas com vistas ao aprimoramento da leitura e da escrita de forma significativa.

A participação de seu(sua) filho(a) no projeto de intervenção *Uma proposta significativa de leitura e escrita para o 3º ano do ensino fundamental I* é absolutamente voluntária, sendo que, a qualquer momento, ele(a) pode decidir por se retirar dele, não acarretando quaisquer consequências, penalizações ou prejuízos.

Solicitamos, ainda, a autorização para uso de imagem do(a) seu(sua) filho(a), a ser utilizada pela Escola Estadual Rodolfo Augusto Trechaud e Curvo, seja destinada à divulgação ao público em geral e/ou apenas para uso interno dessa instituição, em todas as atividades desenvolvidas no projeto em questão, desde que não haja desvirtuamento da sua finalidade. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo o território nacional e no exterior.

Os participantes podem pedir esclarecimentos aos pesquisadores a qualquer momento da pesquisa, podendo, inclusive, solicitar esclarecimento em momentos posteriores à sua aplicação. Para isso, deixamos disponível um endereço de e-mail para contato.

Tendo ciência disso, eu, _____, CPF _____, dou meu consentimento livre e esclarecido para a participação do meu(minha) filho(a) _____ na presente pesquisa e autorizo a utilização das imagens obtidas em futuras publicações científicas e dos dados obtidos por meio das respostas dele(a).

Cuiabá, ____ de _____ de 20__.

_____

Assinatura dos pais ou responsáveis

TEXTO 2

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

Você está sendo convidado a participar como voluntário do projeto de intervenção *Uma proposta significativa de leitura e escrita para o 3º ano do ensino fundamental I*, sob responsabilidade da professora Luciana Alves da Paz Silva. O estudo será realizado no âmbito da Escola Estadual Rodolfo Trechaud e Curvo, com o objetivo de promover práticas pedagógicas por meio de atividades diversificadas, visando ao aprimoramento da leitura e da escrita de forma significativa.

Os seus pais ou responsáveis autorizaram você a participar desta pesquisa. O desenvolvimento do projeto não terá nenhum custo. Fica autorizada também a divulgação de imagem, as saídas para as aulas de campo e a exposição dos resultados do projeto.

Diante das explicações, se concordar em participar deste projeto, forneça os dados solicitados e coloque a sua assinatura a seguir.

Nome: _____ Turma: _____

Endereço: _____ Fone: _____

_____, _____de _____de 20__.

_____

Assinatura do aluno



O Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) não elimina a necessidade do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que deve ser assinado pelos pais ou responsáveis do menor. Para isso, apresentamos um modelo a ser usado para solicitar a participação do aluno ao seu representante legal.



Trabalhar com textos mais formais enriquece o aprendizado da criança de modo significativo. Nesse sentido, as aulas de leitura precisam atender aos requisitos necessários para propiciarem aos estudantes a oportunidade de vivenciarem a sua própria construção. Você, professor(a), desempenha um papel fundamental nesse processo de aprendizagem, por isso, deve explicitar com clareza o porquê de os alunos precisarem trabalhar com o Termo de Assentimento.

IV – BIBLIOGRAFIA SUGERIDA

ALBRES, N. A.; SOUSA, D. V. C. Termo de assentimento livre e esclarecido: uso de história em quadrinhos em pesquisas com crianças. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 4, n. 2, p. 204-210, 2019. Disponível em: https://revistas.ufg.br/revsinal/article/view/57756. Acesso em: 18 abr. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ Constituiçao.htm. Acesso em: 1 jan. 2021.

CASTRO, J. M.; REGATTIER, M. **Interação escola-família**: subsídios para práticas escolares. Brasília, DF: UNESCO: MEC, 2009.

ATIVIDADE 2 – DIAGNÓSTICO DE LEITURA

I – IDENTIFICAÇÃO

– Número de horas-aula: 4

– Conteúdo: diagnóstico de leitura

– Componente curricular: língua portuguesa

– Objetivos:

- ✓ Diagnosticar o estágio de leitura dos estudantes;
- ✓ Possibilitar aos alunos condições de aprimoramento de suas habilidades linguísticas básicas: falar, escutar e ler;
- ✓ Levantar expectativas em relação ao texto a ser lido (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto).

II – METODOLOGIA

Nesta atividade, sugerimos a realização de um diagnóstico inicial com os alunos para verificar em que estágio de leitura se encontram, ou seja, se os estudantes conseguem perceber aspectos nos textos lidos por si mesmos, utilizando-se de índices linguísticos e contextuais para antecipar, inferir ou validar o que está escrito no texto, pois a capacidade de antecipar e de inferir contribui para a fluência leitora.

Para a segunda etapa dessa atividade, peça aos alunos para permanecerem em círculo. Explique que, nesse momento, serão apresentados, no projetor multimídia, três textos de diferentes gêneros (história em quadrinhos, receita e poema) para leitura e compreensão. Primeiramente, sugira uma leitura silenciosa.

Na sequência, convide-os a realizarem uma leitura compartilhada em voz alta, um de frente para o outro. Você poderá ainda solicitar (aos que desejarem) que participem da leitura em voz alta para a turma. Sugerimos reservar, aproximadamente, quatro aulas para o desenvolvimento das duas etapas da atividade, mas, caso haja necessidade, essa quantidade pode ser alterada.

Ao término das leituras, faça uma socialização para ouvir as impressões, as inferências, os apontamentos, as comparações dos textos, as diferenças entre eles e outras possibilidades que surgirem durante a conversa.



Por meio do diagnóstico, pretende-se avaliar o processo de aprendizagem dos estudantes. Para isso, “[...] levará em conta ainda o fato de que cada aluno é diferente do outro, portanto, deverá em grande parte estar voltado para as peculiaridades de cada aluno [...]” (CAGLIARI, 2010, p. 54-55).

III – PROPOSTA DE ATIVIDADE

Parte I

Para nortear a conversa, você poderá partir dos seguintes questionamentos:

1. Você gosta de ler?
2. Você já leu algum livro que partiu de seu interesse, sem que o(a) professor(a) tenha pedido para ler?
3. Que valor você atribui à importância da leitura em sua vida?
4. Para você, o que é leitura?
5. Quem mais incentiva você a ler?
6. Quem lê com/para você?
7. Você vai sempre à biblioteca? Se vai, em média, quantas vezes por mês realiza essa atividade? Que livros você procura na biblioteca? Por que você procura esses livros na biblioteca?
8. Qual é a principal dificuldade que você encontra para ler? Escolha uma das opções a seguir ou elabore outras:
   - Falta de livros em casa.
   - Falta de livros na escola.
   - Não gosto de ler.
   - Falta de incentivo dos pais ou professores.
   - Não compreendo a maior parte do que leio.
   - Não sei ler.
   - Não tenho dificuldade nenhuma.

É de fundamental importância que todos os alunos tenham a oportunidade de compartilhar suas ideias e impressões. Diante das respostas, mapeie a sua turma, estabeleça estratégias de enfrentamento dos desafios e os estimule a avançarem a cada situação nova e a superarem seus limites.

Parte II

1. Explicar a atividade com o uso do projetor multimídia;
2. Projetar os três textos de diferentes gêneros (história em quadrinhos, receita e poema) para leitura e compreensão;
3. Leitura silenciosa e compartilhada em voz alta;
4. Realizar a discussão sobre os textos com os alunos, percebendo as diferenças, as semelhanças e o uso social de cada um.

DICA:

Proponha o máximo de atividades que puder envolvendo textos. Leia-os em conjunto com a turma; discuta sobre o tema lido; peça que indiquem, por exemplo, tempo, ação e lugar relacionados à produção textual em questão. Ademais, as discussões precisam fazer sentido, além de ter finalidade e contexto. Quanto mais se parecer com uma prática real da vida, mais motivados os seus alunos vão ficar.

TEXTO 1

A Porta



Sou feita de madeira
Madeira, matéria morta
Não há nada no mundo
Mais viva que uma porta

Eu abro devagarinho
Pra passar o menininho
Eu abro bem com cuidado
Pra passar o namorado
Eu abro bem prazenteira
Pra passar a cozinheira
Eu abro de supetão
Pra passar o capitão

Eu fecho a frente da casa
Fecho a frente do quartel
Eu fecho tudo no mundo
Só vivo aberta no céu!

(Vinicius de Moraes)

Fonte: Fonte: https://www.letras.com.br/vinicius-de-moraes/a-porta. Acesso em 05 de maio de 2021.

TEXTO 2

Receita de bolo de chocolate



Fonte: Acervo particular da autora (2021).

INGREDIENTES:

- 1 xícara de chá de leite
- 1 xícara de chá de óleo de soja
- 2 ovos
- 2 xícaras de chá de farinha de trigo
- 1 xícara de chá de chocolate em pó
- 1 xícara de chá de açúcar
- 1 colher de sopa de fermento em pó

COMO FAZER A MASSA:

Coloque os líquidos no liquidificador ou batedeira e bata até misturar bem. Coloque os demais ingredientes, sendo o fermento o último. Leve para assar no forno em fogo médio, em uma forma untada e enfarinhada.

COBERTURA:

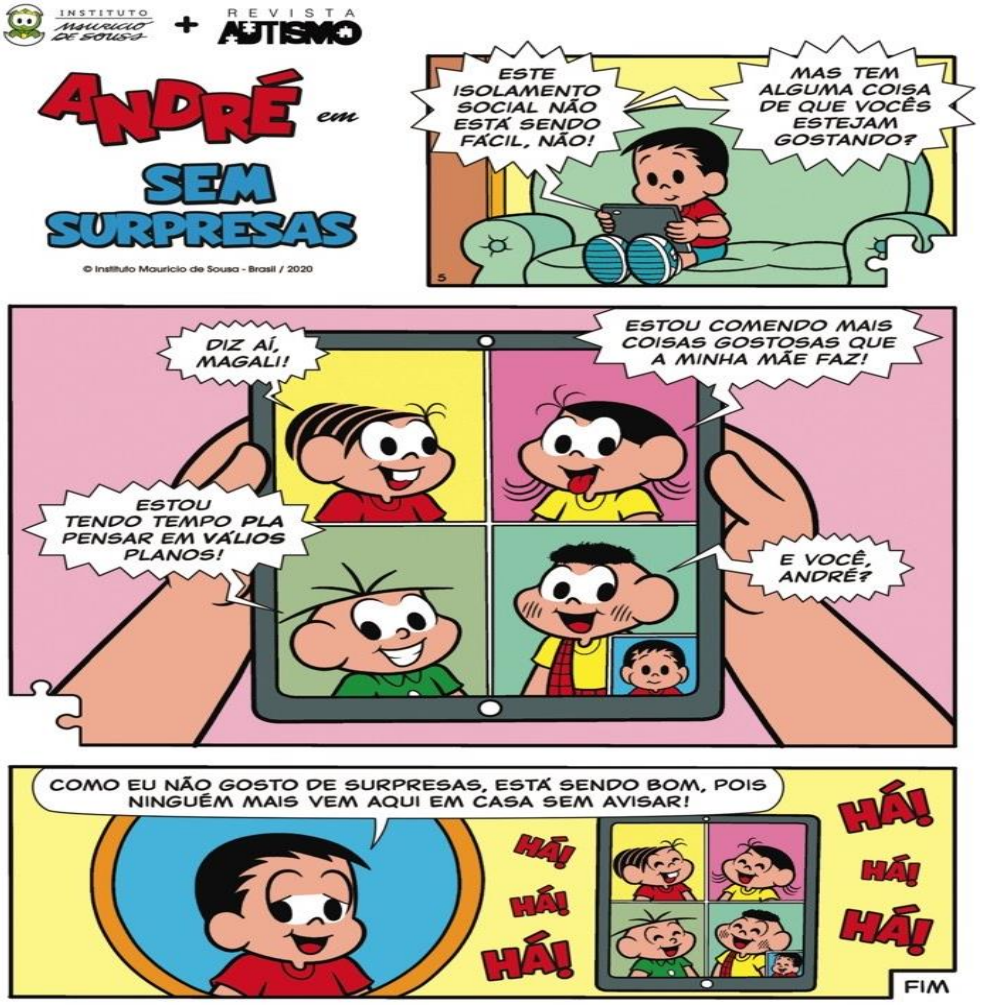
- 2 colheres de sopa de manteiga
- 3 colheres de sopa de chocolate em pó
- 4 colheres de sopa de açúcar
- 5 colheres de sopa de leite

COMO FAZER A COBERTURA:

Para a cobertura, em uma panela, misture a manteiga, o achocolatado, o açúcar e o leite. Leve ao fogo até derreter e a calda ficar homogênea. Faça furinhos no bolo usando um garfo e cubra-o com a cobertura ainda quente.

TEXTO 3

Figura - André e a Turma da Mônica em: ‘Sem surpresas’



Fonte: Sousa (2020).[18]



Professor(a), a atividade sugerida possibilita o trabalho com um conjunto de gêneros, que, embora distintos, têm uma inter-relação e uma influência de uns sobre os outros, o que convida a uma reflexão sobre as dimensões sociais dos textos.

[18] Disponível em: https://www.canalautismo.com.br/009/andre-e-a-turma-da-monica-em-sem-surpresas/. Acesso em: 22 jan. 2021.

IV – BIBLIOGRAFIA SUGERIDA

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

ATIVIDADE 3 – NOÇÕES BÁSICAS SOBRE TIPOLOGIA TEXTUAL E GÊNEROS TEXTUAIS

I – IDENTIFICAÇÃO

– Número de horas-aula: 6

– Conteúdo: noções básicas sobre tipologia textual e gêneros textuais

– Componente curricular: língua portuguesa

– Objetivos:

- ✓ Ler textos dos gêneros previstos para a aula, ajustando as estratégias de leitura;
- ✓ Identificar os gêneros textuais usados no dia a dia e as suas finalidades;
- ✓ Relacionar informações do texto com o conhecimento cotidiano do aluno;
- ✓ Desenvolver atitudes de interação, de colaboração e de troca de experiências em grupos.

II – METODOLOGIA

Professor(a), para esta aula, é importante selecionar previamente vários portadores textuais. Ao escolher os textos a serem lidos, considere os gêneros a que pertencem, e, sobretudo, o seu conteúdo (o que é dito) em relação aos temas que pretende apresentar. Dessa forma, as expectativas trabalhadas serão retomadas, articulando-as à exploração do caráter lúdico que a linguagem pode assumir na leitura dos textos.

A princípio, peça para os alunos se sentarem em duplas e, em seguida, apresente o roteiro da aula. Como atividade inicial, disponibilize vários textos de diferentes gêneros (jornal, revista, livro de receita, gibi, fábula, poesia, lista, carta, bilhete, convite e outros) para que os alunos leiam. Depois disso, analise os textos lidos fazendo inferências, comparações e questionamentos (por exemplo, qual dos textos eles acharam mais interessante após a leitura).

Deixe-os falar com liberdade e, se precisar, direcione o trabalho. Aproveite esse momento e extraia riquezas por meio da leitura e da interpretação dos alunos. Ao abordar os gêneros, considere não apenas os aspectos composicionais e estilísticos,

mas, sobretudo, os aspectos sociodiscursivos (processos de interação como as finalidades, os tipos de destinatários, os suportes textuais, os espaços de circulação etc.).

Apresente à turma uma exposição sobre noções de gêneros e tipologia textual, pois, mesmo que os estudantes não dominem todas as características, é importante que tenham esse conhecimento prévio. Com o tempo, essas habilidades de compreensão serão aprimoradas.

Acreditamos que a aprendizagem se torna significativa quando o(a) professor(a) proporciona a mobilização e a atualização dos conhecimentos adquiridos por meio de textos diferentes, pois o aluno poderá estabelecer uma relação entre o que já sabe e o que irá aprender. Essa diversidade é uma ferramenta poderosa para entender a linguagem, evoluir suas habilidades de fala e escrita e se conectar com a inventividade, a criação e a inovação.

Para auxiliar você, professor(a), a seguir, apresentamos algumas dicas de como desenvolver a leitura junto aos alunos.

DICAS PARA A LEITURA

- ✓ Realize leituras diárias de forma silenciosa e individual, em voz alta ou coletiva.
- ✓ Utilize a leitura colaborativa e instigue os alunos a descobrirem os sentidos do texto.
- ✓ Ofereça atividades permanentes de leitura, por exemplo: “Hora de...” (histórias, poemas, músicas, curiosidades científicas, notícias etc.).
- ✓ Ouça os alunos e mude suas estratégias sempre que houver necessidade.



Fonte: https://br.freepik.com/vetores-gratis/criancas-lendo-livros-e-trabalhando-no computador_2862846.htm#page=1&query=criancas%20lendo&position=4. Acesso em: 22 jun. 2021.



Geraldi (2003, p. 23) afirma que “[...] a leitura é um processo de interlocução entre autor/leitor mediado pelo texto. Encontro com o autor ausente, que se dá pela sua palavra escrita”. Isso implica demonstrar que esse encontro tem uma finalidade, tanto para o autor, quanto para o leitor. A leitura, nesse sentido, torna-se uma prática social, pois “se realiza a partir do diálogo do leitor com o objeto lido, seja escrito, sonoro, seja um gesto, uma imagem, um acontecimento” (MARTINS, 2006, p. 33).

III – PROPOSTA DE ATIVIDADE

Parte I

Inicie a conversa com um bate-papo a respeito da leitura de diferentes textos. Na sequência, você poderá solicitar aos alunos para formarem duplas. Disponha sobre a mesa os textos pré-selecionados para que os estudantes escolham alguns para a leitura.

Ao término das leituras, realize com a turma a análise dos textos, fazendo inferências, comparações e questionamentos, tais como:

1. Em que contexto, ou seja, em que situação foi escrito e produzido o determinado texto?
2. Para quem ele foi escrito, isto é, quem são as pessoas mais interessadas em lê-lo?
3. Quem o escreveu? Por quê? Quais as diferenças ou semelhanças entre os textos?

Parte II

Fazer a exposição aos alunos sobre o que é gênero textual e tipologia textual. Para facilitar, apresentamos um modelo a seguir.



Gêneros textuais: são textos que exercem uma função social específica, ou seja, ocorrem em situações cotidianas de comunicação e apresentam uma intenção comunicativa bem definida. Um gênero textual se adequa ao uso que se faz dele, principalmente ao objetivo do texto, ao emissor e ao receptor da mensagem e ao contexto em que se realiza. Confira alguns exemplos de gêneros textuais:

Abaixo-assinado, anedota, anúncio, artigo de opinião, artigo, atestado, bilhete, biografia, bula de medicamento, cardápio de restaurante, carta, cartaz, *charge*, circular, conto, declaração, decreto, diário, ensaio, entrevista, fábula, termo de livre consentimento e esclarecido, folheto, guia, lei, lenda, letra de música, lista de compras, manual de instruções, notícia, peça de teatro, piada, procuração, propaganda, receita, regras de um jogo, relato de viagem, reportagem, história em quadrinhos, poema etc.



Tipos textuais: são sequências linguísticas, e não textos materializados. A rigor, são

modos textuais, e não são empíricos. Eles servem para a produção dos gêneros e estão no interior destes. Os tipos textuais são cinco: **narração, descrição, injunção, exposição e argumentação**.

IV – BIBLIOGRAFIA SUGERIDA

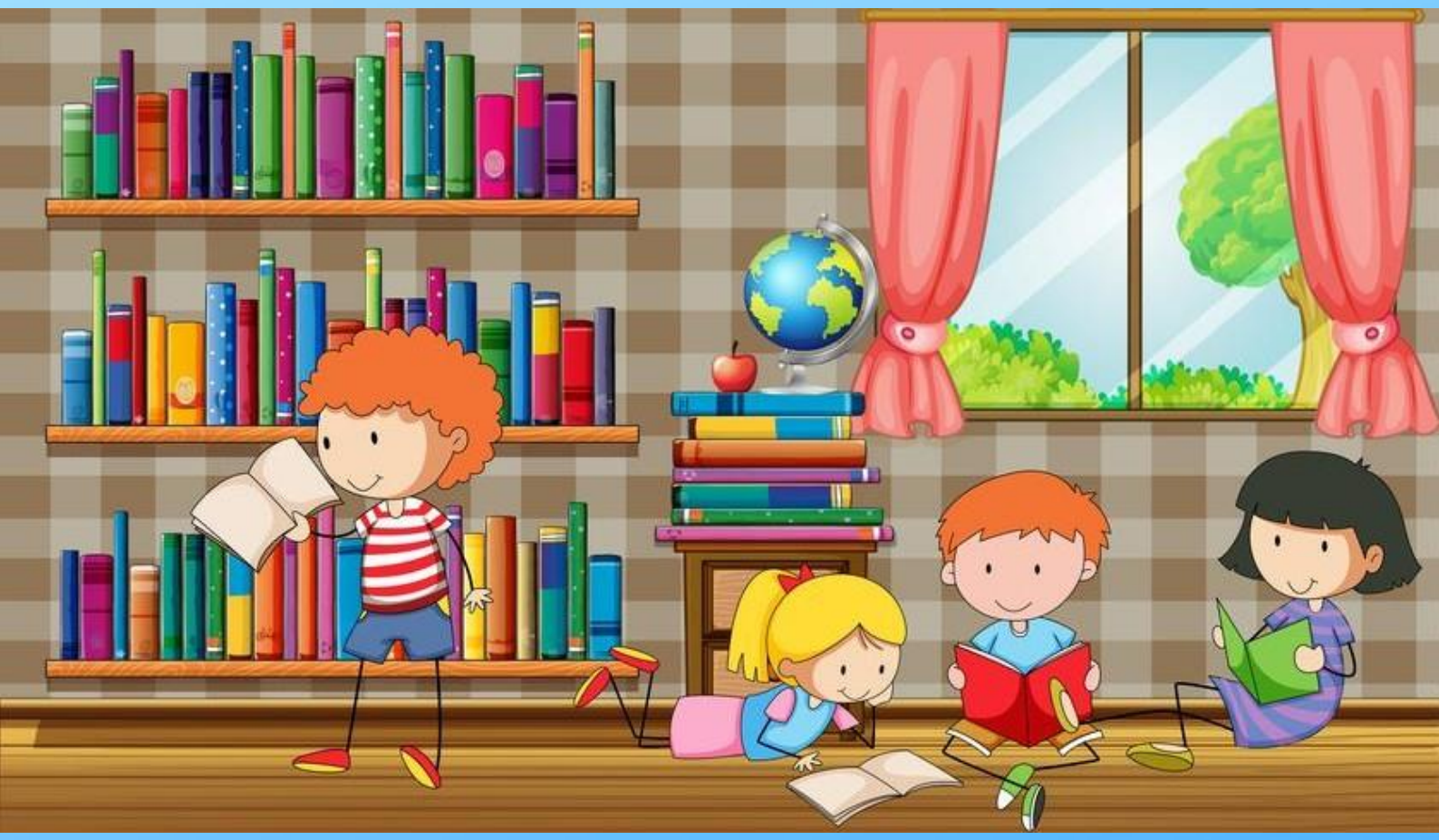
GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.

KLEIMAN, Â. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 2002.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos).

UNIDADE II

BIBLIOTECA: UMA PORTA DE ACESSO AO CONHECIMENTO



ATIVIDADES 4 e 5 – UM ESPAÇO MOTIVADOR PARA LEITURA NA ESFERA SOCIAL COTIDIANA DO ALUNO

I – IDENTIFICAÇÃO

– Número de horas-aula: 8

– Conteúdo: leitura de diferentes textos

– Componente curricular: língua portuguesa

– Objetivos:

- ✓ Identificar os recursos disponíveis na biblioteca escolar;
- ✓ Despertar, nos alunos, a curiosidade e o gosto pela leitura e pesquisa;
- ✓ Possibilitar condições para que eles tenham contato com os diversos portadores de textos, como propulsores da leitura e da escrita disponíveis na biblioteca.

II – METODOLOGIA

O assunto a ser trabalhado aqui é o uso do espaço da biblioteca escolar como propulsor da leitura e da escrita. Apresentamos uma sequência de três planejamentos que podem ser desenvolvidos com as suas respectivas turmas. Cabe a você aceitar ou ressignificar de acordo com a sua realidade escolar.

Para esta atividade, sugerimos que realize um trabalho prévio sobre a biblioteca escolar. Comunique e agende com a pessoa responsável a visita que irá fazer e solicite que ela apresente aos alunos o espaço e a forma de funcionamento da biblioteca. A intenção é reservar quatro aulas para esta etapa. É importante que o(a) professor(a) conheça tudo sobre a biblioteca, seja um frequentador ativo e goste de ler, a fim de incentivar e aguçar a curiosidade das crianças.

Após esse momento de conhecimento detalhado do espaço da biblioteca pelos alunos, pode-se refletir acerca das novas descobertas. Na sequência, proponha um momento de lazer, convidando-os para manusear diferentes livros e escolher um exemplar para a leitura.

Aproveite o uso da biblioteca e faça um levantamento das leituras que os alunos realizam no seu dia a dia. Você ainda poderá elaborar um quadro ou gráfico para

expor os dados coletados.

Na sequência, os alunos escolherão alguns livros para lerem individualmente ou com um colega, pois é comum ter alguns alunos que apresentam dificuldades leitoras, precisando de apoio.

Ao encerrar a aula, exponha aos estudantes que haverá uma atividade diferente a ser realizada na aula seguinte no espaço da biblioteca. A proposta é desenvolver um trabalho com música, culminando em um sarau. Deixe-os curiosos e com vontade de voltar.

Entendemos que, para o desenvolvimento da habilidade leitora, é necessário um espaço físico que seja atraente e motivador. Na verdade, a biblioteca escolar é um ambiente privilegiado, onde acontece o encontro das possibilidades de pesquisa, de estudo e de questionamentos, para que o aprendizado seja ampliado e se torne significativo.



A biblioteca escolar é vista como:

> [...] porta de entrada para o conhecimento, fornece as condições básicas para o aprendizado permanente, autonomia das decisões e para o desenvolvimento cultural dos indivíduos e dos grupos sociais (UNESCO, 1976, p. 158-163).

Além disso:

> [...] a biblioteca assume a dimensão de um dinâmico polo difusor de informação e cultura, centro de educação continuada, núcleo de lazer e entretenimento, estimulando a criação e a fruição dos mais diversificados bens artístico-culturais. Para isso, deve estar sintonizada com as tecnologias de informação e comunicação, suportes e linguagens, promovendo a interação máxima entre os livros e esse universo que seduz as atuais gerações (BRASIL, 2010, p. 22).

III – PROPOSTA DE ATIVIDADE

Parte I

Apresentamos um roteiro que poderá ajudá-lo(a) durante a visita.

Aspectos a serem observados e/ou descobertos durante a visita à biblioteca:

1. Conheça a biblioteca da sua escola, observando quando foi criada, quem a organizou e a sua finalidade.
2. Descubra quais são os livros que fazem parte do acervo.
3. Fale do seu repertório de leitura.
4. Demonstre a participação da biblioteca nas demais atividades da escola por meio de projetos de leitura e atividades culturais.
5. Faça um passeio pelo local e seja o(a) guia para essas descobertas.

Professor(a), use essas indagações como uma oportunidade de trabalho. Além disso, mostre que há outras bibliotecas e, se possível, visite-as.

Parte II

1. Depois da conversa sobre a biblioteca, sugira aos alunos que escolham livros para a leitura individual.
2. Apresente livros com linguagem verbal e não verbal e de diferentes textualidades.
3. Faça a socialização dos textos com troca de impressões.

IV – BIBLIOGRAFIA SUGERIDA

CARVALHO, M. da C. Escola, biblioteca e leitura. *In*: **A biblioteca escolar**: temas para uma prática pedagógica. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 21-24.

FRAGOSO, G. M. Biblioteca na escola – uma relação a ser construída. **Rev. ACB**: Biblioteconomia, Santa Catarina, v. 10, n. 2, p. 169-173, 2005.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

KLEIMAN, A. **Preciso ensinar letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? Campinas: CEFIEL: Unicamp, 2005. (Coleção Linguagem e Letramento em Foco).

MANIFESTO da Unesco sobre bibliotecas públicas. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 7, n. 4/6, p. 158-163, 1976.

ATIVIDADE 6 – LEITURA MUSICAL

I – IDENTIFICAÇÃO

– Número de horas-aula: 8

– Conteúdo: música

– Componente curricular: língua portuguesa

– Objetivos:

- ✓ Instigar a capacidade de ouvir por meio da escuta ativa;
- ✓ Executar vocalmente o gênero musical ou as letras de músicas;
- ✓ Identificar os diferentes gostos musicais a partir do gráfico;
- ✓ Apresentar a música como um texto possível de ser lido e interpretado, inferindo sentidos e realizando antecipações baseadas na função social do texto.

II – METODOLOGIA

A proposta é realizar uma aula dinâmica e prazerosa por meio da música no espaço da biblioteca ou na sala de aula. Você poderá conceituar o gênero música e descobrir o gosto musical dos alunos, provocando-os para que digam a sua preferência musical.

À medida que eles forem respondendo, você poderá criar uma lista no quadro e, ao final, montar um gráfico sobre o gosto musical deles. Será notória a diversidade/unicidade de gostos musicais que descobrirá a partir das respostas.

Durante a execução da aula, procure abordar os diferentes sentimentos que a música pode proporcionar no cotidiano das pessoas. No segundo momento, fale sobre o gênero música, as características e o seu uso no cotidiano.

Na proposta de atividade 2, apresente a finalidade do gênero estudado. Após esse momento, convide os alunos a lerem a letra da música *Aquarela*, de Toquinho.

Caso haja alguma palavra desconhecida por eles, anote e, juntos, com o uso do dicionário, procurem o significado. Cabe ressaltar que é importante responder às dúvidas dos alunos. Realize, ao final, uma discussão para descobrir o que os alunos entenderam e convide-os para ouvir e cantar. Use o *link* https://www.youtube.com/

watch?v=xT8HIiFQ8Y0 para ter acesso a essa música.

Por fim, proponha a realização de um sarau musical na biblioteca. Para que ele possa ser realizado, apresente as noções gerais sobre a construção e apresentação do evento cultural.

Você poderá sugerir aos estudantes que, em conjunto, eles decidam se vão trabalhar em duplas, em trios ou individualmente. Na sequência, os participantes da atividade escolhem uma música com a qual mais se identificam para ensaiar e, posteriormente, apresentar. Dessa forma, entendemos que a biblioteca deve ser um espaço de construção de conhecimento, onde prevaleça a liberdade de expressão, a interação, o entrecruzamento de vozes e realidades e o encontro de diferentes linguagens significativas.



> A Música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio da cultura. A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para a sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade (BRASIL, 2017, p. 154).

III – SUGESTÕES DE ATIVIDADES

Sugestão 1

Instigue os alunos a responderem às seguintes questões: você gosta de ouvir música? E de cantar? Que tipo de música você mais gosta? Com as respostas coletadas, monte um gráfico e o problematize depois. Nesse momento, seria interessante tratar da possibilidade de atuar de modo interdisciplinar, pois, enquanto se realiza a leitura e a interpretação em língua portuguesa, existe a possibilidade de trabalhar a matemática no que diz respeito às relações comparativas, observando quantidades de diferentes prismas e podendo expandir para outras áreas do

conhecimento.

A seguir, apresentamos um modelo de gráfico construído com as respostas dos alunos de uma turma de 3º ano.

Figura - Gosto musical dos alunos



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Sugerimos trabalhar com o gráfico porque ele transporta o leitor para o desenho e a informação contida no texto, fornecendo, desse modo, uma interpretação de forma mais rápida e objetiva.

Sugestão 2

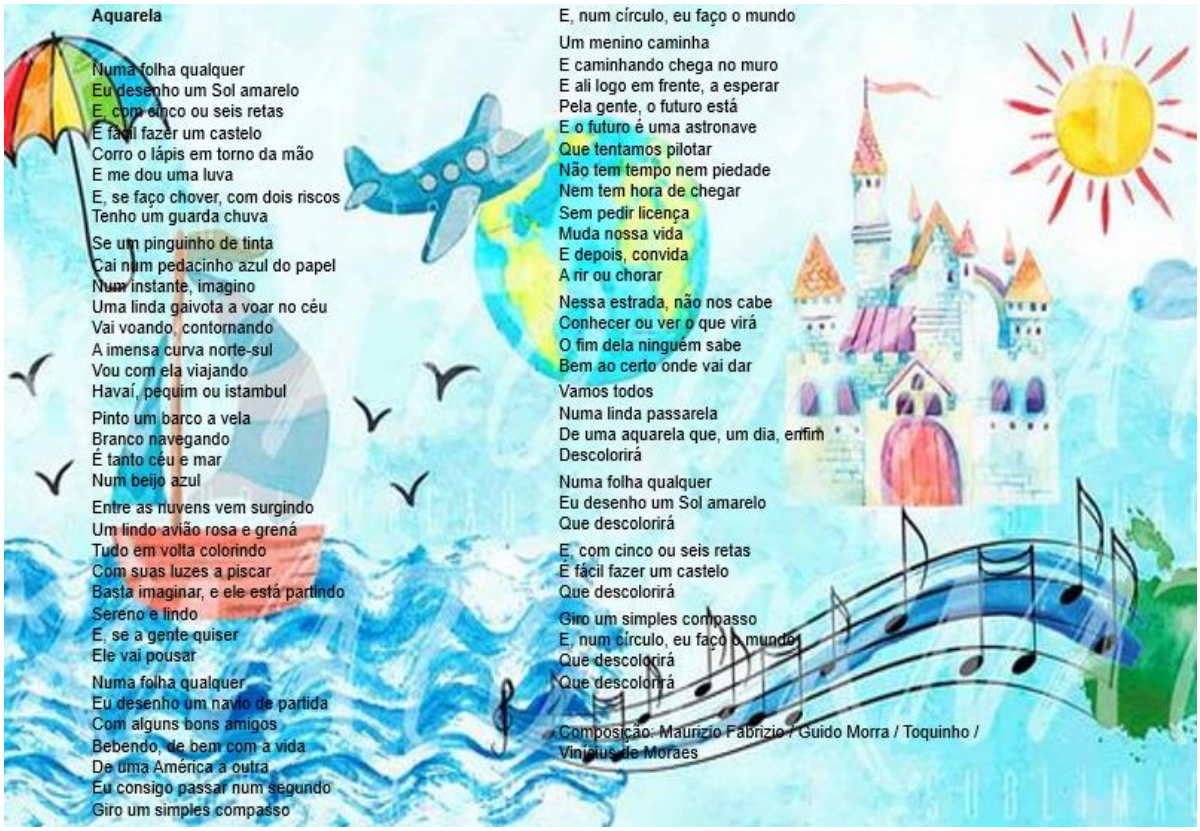
Antes de propor a próxima atividade, você poderá instigar os alunos a refletirem sobre a importância da música na vida das pessoas.

Mostre as características do gênero música e a sua finalidade.

1. Apresente os principais aspectos desse gênero, de forma acessível, de modo a facilitar a compreensão do aluno.
2. Use o dicionário para tirar as dúvidas das palavras que o aluno não entender.
3. Convide os alunos a lerem e cantarem a letra da música *Aquarela*.

Para ouvir e cantar, use o link: https://www.youtube.com/watch?v=xT8HIiFQ8Y0.

Figura - Letra de *Aquarela*



Após a realização da atividade, você pode criar um ambiente favorável, com abertura para os alunos falarem a respeito do que estudaram até aquele momento. Como a temática dessa aula é a música, poderá fazer os seguintes questionamentos: que nome podemos dar a esse tipo de texto? Quem é o responsável pela sua composição? Quem é o cantor? Quais temas a música pode abordar? O que pode ser compreendido durante a leitura? De acordo com a necessidade, adicione outros.

Sugestão 3

Para esta etapa, organize a realização de um sarau musical na biblioteca.

1. Explique o que é um sarau musical.

2. Divida a turma em duplas.

3. Peça para escolherem uma música e ensaiarem.

4. Marque o dia da apresentação e organize o local com antecedência e parceria com a biblioteca.

5. Realize a apresentação para os colegas.

DICA:

Poderá ser feita uma caixa de leitura com várias letras de músicas. Diariamente, no início da aula, você ou os alunos poderão escolher as músicas que cantarão no dia. A ideia da caixinha com letras de músicas também poderá ser adaptada para outros gêneros textuais (receitas, propagandas, listas, poesias, contos, fábulas etc.).

IV – BIBLIOGRAFIA SUGERIDA

ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria & prática. 7. ed. Campinas: Pontes, 2000.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

UNIDADE III

PESQUISANDO PARA CONHECER





ATIVIDADE 7 – PONTOS TURÍSTICOS DA CIDADE DE CUIABÁ

I – IDENTIFICAÇÃO

– Número de horas-aula: 2

– Conteúdo: pontos turísticos da cidade de Cuiabá

– **Componente curricular:** língua portuguesa

– Objetivos:

- ✓ Identificar os principais pontos turísticos da cidade;
- ✓ Oportunizar leituras e interpretações de textos, imagens e vídeos sobre pontos turísticos;
- ✓ Escolher dois pontos turísticos da cidade onde mora para pesquisar e visitar.

II – METODOLOGIA

Propomos, nesta aula, que o(a) professor(a) proporcione ao aluno situações para a evolução das interações orais, nas quais possa entender a estrutura de participação dos eventos comunicativos orais: ouvir o outro, saber quando falar, esperar a vez de falar, expressar-se no seu momento de fala e orientar-se a partir de comandos orais, aspectos estes de suma importância para o bom desenvolvimento das relações discursivas desenvolvidas em variados contextos sociais.



> [...] mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistem à fala (GERALDI, 2006, p. 41).

Esta atividade pode ser desenvolvida em duas partes. De início, converse com a turma para ouvir o que cada um sabe sobre os pontos turísticos da cidade estudada – no caso do exemplo, Cuiabá.

Em seguida, esclareça o que são os pontos turísticos e a sua importância para

o desenvolvimento de uma cidade. Depois, realize um levantamento dos pontos turísticos que a sua cidade possui, listando-os. Com esses dados, peça para que os alunos escolham dois lugares da lista que gostariam de visitar em uma aula de campo. Após as escolhas, monte um gráfico com o resultado das respostas.

III – PROPOSTA DE ATIVIDADE

Parte I

Inicie uma conversa com os alunos a respeito do que é turismo e dos pontos turísticos da cidade onde habitam. Indague aos alunos se sabem o que é turismo, o que isso compreende e se conhecem lugares na cidade que podem ser considerados ideais para a prática de turismo.

Por exemplo, para escolas localizadas em Cuiabá, pode ser passado o vídeo *Vem pra Cuiabá*, produzido pela Prefeitura de Cuiabá e disponível no *link*: https://www.youtube.com/watch?v=6LtUC3TpwT8.

Após assistirem ao vídeo, converse com os estudantes para perceber se eles conseguiram identificar alguns pontos turísticos conhecidos de Cuiabá. A partir do conhecimento deles, provoque-os para obter informações acerca das lembranças sobre os nomes desses locais. Instigue-os para saber quais desses lugares os alunos visitaram. Exemplo: Alguém já visitou algum desses lugares? Quais?

A partir desse levantamento, descreva oralmente os lugares listados. Essa descrição deverá conter informações básicas como: localização, utilidade, características do lugar e outras informações, por exemplo, se o local é um museu, uma estátua ou um parque; se é longe ou perto da escola, de modo a observar as características que o local possui.

Parte II

Professor(a), a atividade proposta para esta etapa poderá enriquecer mais ainda a sua aula. Veja a seguir:

1. Agora que já conhecem mais sobre os pontos turísticos da cidade, escolha, por meio de votação, dois lugares para a realização de uma aula de campo.
2. Após o resultado da votação, recomendamos que, na próxima aula, inicie o processo de pesquisa, investigação e planejamento para a visitação.

IV – BIBLIOGRAFIA SUGERIDA

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**: leitura e produção. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

ATIVIDADE 8 – CONHECENDO O PARQUE DAS ÁGUAS

I – IDENTIFICAÇÃO

– Número de horas-aula: 12

– Conteúdo: pesquisa, leitura, compreensão e aula de campo

– Componente curricular: língua portuguesa

– Objetivos:

- ✓ Oportunizar aos alunos a construção de conhecimentos por meio da pesquisa;
- ✓ Compreender a história do parque por meio de diversos textos e aula de campo;
- ✓ Estimular a habilidade leitora e promover o diálogo a partir de dados coletados.

II – METODOLOGIA

Professor(a), sugerimos que seja disponibilizada uma aula para pesquisa no laboratório de informática da escola. A preparação desse momento pode começar na sala de aula, com algumas orientações, pois é importante que os alunos tenham em mente o que irão aprender e como a tecnologia irá auxiliá-los nesse processo. Diante disso, também é recomendável uma introdução do uso das ferramentas digitais, embora a maioria dos alunos já tenha um conhecimento moderado nessa área.

No entanto, se a sua escola não dispor de internet, você poderá selecionar os materiais de pesquisa com antecedência para, posteriormente, imprimir ou projetar no aparelho multimídia da escola durante a aula.

Para a realização da pesquisa, os estudantes podem ser distribuídos em grupos de quatro a cinco pessoas. Retome a atividade anterior e estabeleça uma conexão entre elas. Explicite a importância da leitura durante todo o percurso que o aluno está construindo, de modo a aprimorar a prática leitora e escritora.

Para a realização desta atividade, propomos um total de seis aulas. Primeiramente, recomendamos duas aulas para organização inicial, para orientação e divisão dos grupos, em que serão realizados alguns procedimentos que nortearão o trabalho a ser desenvolvido.

Como sugestão e escolha dos alunos que participariam do projeto, apresentamos o Parque das Águas e o SESC Arsenal como pontos turísticos da

cidade de Cuiabá–MT com a intenção de verificar se conhecem ou não os referidos locais. Posteriormente, explique o que irão pesquisar sobre os pontos turísticos. Primeiro, trataremos apenas do Parque das Águas, sobre o que ele tem de atrativo. Dessa maneira, instigue os alunos a descobrirem, no decorrer do desenvolvimento das aulas, o que o parque tem a oferecer para os seus visitantes.

Na sequência, você disponibilizará quatro aulas para que os alunos possam pesquisar e coletar dados. Instigue a curiosidade deles. Solicite que façam registros e apontamentos dos textos que encontrarem. Dessa forma, "realçam suas características de alunos investigadores, que por meio da observação, buscam compreender o ambiente em que vivem, explorando-os e criando explicações sobre: Como? Quando? E o Porquê das coisas." (BRASIL, 2016. p. 7).



"Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante [...]. Ler é procurar ou buscar criar a compreensão do lido." (FREIRE, 1995, p. 29-30).

"A leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; e neste processo tenta-se satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que guiam sua leitura" (SOLÉ, 1998, p. 22).

III – PROPOSTA DE ATIVIDADE

Parte I

A seguir, apresentamos alguns exemplos de como conduzir a atividade, usando como exemplo o caso da cidade de Cuiabá:

1. No primeiro momento, você poderá dividir a turma em grupos de quatro ou cinco alunos.
2. Leve-os ao laboratório de informática para realizar a pesquisa.
3. Oriente os alunos durante todo o processo investigativo.
4. Realize a troca de resultados com exposição coletiva e amostragem de fotos.

Figura - Parque das Águas antes de sua revitalização



Fonte: *Site Mídia News* (2013).

Figura - Vista aérea do Parque das Águas



Fonte: *Site* da Prefeitura de Cuiabá (2020).

Figura - Vista aérea de quando era apenas um lago



Fonte: *Site Olhar Direto* (2018).

Figura - Show das Águas: espetáculo que ocorre todas as noites no Parque das Águas, em Cuiabá



Fonte: Acervo de Ednilson Aguiar (2022).

Parte II

Após a pesquisa, assista, em conjunto com os alunos, aos três vídeos sobre o parque, por meio dos *links* a seguir:

- https://www.youtube.com/watch?v=BrjEPbgiYN4
- https://www.youtube.com/watch?v=4t3OFnSEPBE
- https://www.youtube.com/watch?v=1ieLeNw4rpE

Após esse momento, promova um diálogo com a turma para estabelecer relações e/ou comparações entre a pesquisa, as fotos e os vídeos.

Parte III

1. Recolher os termos de autorização assinados pelos pais.

2. Aula de campo no Parque das Águas.

Reserve cerca de seis aulas para a realização da atividade fora da escola e da discussão ao final. Isso é muito enriquecedor para ampliar o repertório cultural e de autonomia da criança, além de permitir que ela vivencie outros espaços e possa compartilhar com os colegas uma experiência de passeio e exploração de um ambiente diferente. Finalize a atividade convidando-os a socializar os conhecimentos adquiridos.

No segundo momento, sugerimos que os alunos façam a interação dos resultados em forma de roda de conversa. Caso seja necessário, estenda o número de horas-aula.



SUGESTÃO:

Antes da realização da aula de campo, é importante realizar o planejamento adequado para organizar o trabalho de forma eficiente. Para auxiliar nesse processo, disponibilizamos um modelo básico que pode ser utilizado como referência. Além disso, é essencial que o(a) professor(a) conheça previamente o ambiente a ser visitado e estabeleça critérios para a visita, garantindo uma experiência enriquecedora para os alunos.



1. Escolha o local (para isso, você poderá consultar a turma).
2. Agende a data da saída.
3. Solicite autorização da direção, dos pais e/ou das autoridades.
4. Organize o material.
5. Se necessário, contrate a condução.
6. Providencie atividades pedagógicas de preparação para a aula campo. O(a) professor(a), junto com sua turma podem utilizar a pesquisa para descobrir mais fatos sobre o lugar a ser visitado.
7. Oriente os alunos para que, durante a aula de campo sejam realizadas atividades de observação, investigação, comparação e experienciação.
8. Desenvolva atividades pedagógicas após a aula de campo (relatos orais sobre a visita, por meio da roda de conversa).

IV – BIBLIOGRAFIA SUGERIDA

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

KLEIMAN, A. **Preciso ensinar letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? Campinas: CEFIEL: Unicamp, 2005. (Coleção Linguagem e Letramento em Foco).

ATIVIDADE 9 – LEITURA E PRODUÇÃO DE DIFERENTES MATERIAIS

I – IDENTIFICAÇÃO

– Número de horas-aula: 9

– Conteúdo: produção de vídeo

– **Componente curricular:** língua portuguesa

– Objetivos:

- ✓ Estimular a criatividade e o desenvolvimento da oralidade dos alunos.
- ✓ Instigar a imaginação dos alunos.
- ✓ Possibilitar a consolidação do conhecimento por meio de vídeo.
- ✓ Discutir a importância do vídeo como uma ferramenta para a aprendizagem.

II – METODOLOGIA

Para esta aula, utilizaremos vídeos para demonstrar os conhecimentos adquiridos pelo estudante durante as aulas anteriores. É importante frisar que você deve estar preparado(a) para lidar com essa tecnologia, assim como precisa incorporá-la ao ambiente educacional.



> Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (BRASIL, 2019).

Na continuidade da atividade, os alunos terão uma noção sobre as produções de vídeo, que podem ser: animação, videoaula, vídeo com *slides*, entre outros. Em seguida, promova uma roda de conversa para que eles possam discutir sobre os caminhos para conseguir produzi-los e, ao final, realize uma mostra dos vídeos, na

qual cada participante apresentará seu filme e o que o motivou a fazer o registro.

A atividade será distribuída em grupos. Os alunos farão depoimentos sobre os conhecimentos adquiridos, as impressões ou, até mesmo, a divulgação do lugar, tendo como temática o Parque das Águas.

Para isso, os estudantes receberão instruções de como gravar os vídeos e terão ciência de que é possível utilizar uma série de equipamentos: celular, *tablet*, câmera digital, filmadora, computador etc. Os alunos, então, por adquirirem habilidades com os recursos digitais, farão a editoração e, por último, a apresentação dos resultados para os colegas de turma. Como sugestão de outra atividade, é possível construir um mural de exposição na escola com alguns recortes do vídeo produzido.

III – PROPOSTA DE ATIVIDADE

Parte I

Apresente o tema da aula aos alunos. Para a produção dos vídeos, existem alguns passos a serem seguidos:

1. Dividir a turma em grupos de quatro alunos e montar um planejamento para a produção de vídeo.
2. Organizar os materiais de apoio que ajudarão na gravação.
3. Montar um roteiro de gravação.
4. Gravar os vídeos com duração de aproximadamente três minutos (de preferência que todos participem).
5. Assistir à gravação e verificar se o vídeo ficou de acordo com o esperado e se é necessário gravar novamente.
6. Fazer a editoração dos vídeos e encerrar a aula.



SUGESTÃO:

Professor(a), veja algumas dicas de como gravar um vídeo com o celular. O vídeo sugerido traz, ainda, dicas quanto à iluminação e sugere alguns programas de edição para celular.

Título do vídeo: *Dicas para fazer um filme sensacional com a câmera do seu celular – Tecmundo*
Disponível em: https://youtu.be/2yo2RTugd38. Acesso em: 22 jan. 2021.

Parte II

Faça a exibição dos vídeos para toda a turma. Após isso, provoque os estudantes a tecerem comentários a respeito:

- ✓ Dos aspectos positivos e negativos para a preparação e produção dos vídeos;
- ✓ Das ideias principais apontadas em cada produção, levando em consideração se as informações foram transmitidas de forma clara, de acordo com o esperado;
- ✓ Das mudanças que poderiam ocorrer para melhorar o vídeo;
- ✓ Do cumprimento do tempo determinado para a apresentação.

Finalize a aula solicitando que cada grupo relate aos colegas como foi a experiência vivida de criar, planejar e vivenciar a execução de vídeos sobre o Parque das Águas.

IV – BIBLIOGRAFIA SUGERIDA

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2019.

MORAN, J. M. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. *In*: COMO utilizar as tecnologias nas escolas. Campinas: Papirus, 2009. p. 101-111.

NUNES, S. M. S. **O vídeo na sala de aula**: um olhar sobre essa ação pedagógica. Monografia (Especialização em Mídias na Educação) – Curso de Especialização em Mídias na Educação, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2012.

ATIVIDADES 10 e 11 – CENTRO CULTURAL SESC ARSENAL: ORALIDADE E INTERCÂMBIO CONVERSACIONAL

I – IDENTIFICAÇÃO

– Número de horas-aula: 11

– Conteúdo: oficina de leitura, pesquisa e relato oral

– Componente curricular: língua portuguesa

– Objetivos:

- ✓ Conhecer o SESC Arsenal;
- ✓ Possibilitar aos alunos a compreensão das diversas materialidades de leitura disponíveis;
- ✓ Dar visibilidade às práticas sociais de circulação dos espaços públicos por meio da aula de campo;
- ✓ Desenvolver a capacidade de observar, imaginar, criar e refletir sobre a realidade.

II – METODOLOGIA

Para esta atividade, a proposta é a realização de pesquisas para a constituição de um acervo de leitura a respeito da historicidade do Parque das Águas e das especificidades de uma investigação antes da visita para a aula de campo. Dessa forma, para esta etapa do trabalho, propõe-se a retomada conceitual para o processo de investigação, que acontecerá por meio de uma nova pesquisa.

É importante enfatizar sobre a relevância da investigação, da procura, da leitura e do registro, pois entendemos que a pesquisa favorece o processo de ensino-aprendizagem e proporciona momentos de enriquecimento aos envolvidos.

A sugestão é conhecer um lugar histórico da cidade onde mora. Como objeto de estudo e inspiração, apresentamos, como exemplo, um dos pontos turísticos mais visitados de Cuiabá: o SESC Arsenal.

Para o início desta atividade, é interessante que você realize uma roda de conversa e apresente alguns textos sobre o local a ser pesquisado e posteriormente visitado, por meio de uma oficina de leitura. Você poderá preparar alguns *slides* e, até

mesmo, vídeos que ajudem os estudantes a compreenderem a importância do lugar e conhecerem sua história.

Como sugestão de cronograma, propomos seis aulas para a realização da oficina de leitura no laboratório de informática, com pesquisas sobre o assunto a ser abordado, visando à construção de um arquivo de leitura. Em seguida, reserve quatro aulas para a visita ao SESC Arsenal e uma aula para a discussão referente aos conhecimentos adquiridos com a visita ao local escolhido.



> Como sujeitos, “procuraremos identificar outros espaços que possam propiciar a interação de práticas pedagógicas diferenciadas de modo a possibilitar a interação de experiências.” (FREIRE, 1995, p. 16).

III – PROPOSTA DE ATIVIDADE

Parte I

Inicie um bate-papo com os alunos a respeito do SESC Arsenal a partir dos seguintes questionamentos:

1. Que lugar é esse?
2. Quem já conhece?
3. Como surgiu?
4. Você considera esse lugar importante? Por quê?
5. Quais atividades culturais podemos encontrar lá?

Em seguida, assista a três vídeos com os alunos. O primeiro, produzido pela Assembleia Legislativa de Mato Grosso, divulgando a cultura local da cidade de Cuiabá; o segundo foi produzido por um morador, que fez registros por drone sobre o SESC Arsenal; e o terceiro vídeo, realizado pelo programa *É Bem Mato Grosso*, que aborda a história do SESC Arsenal. Para encontrá-los, acesse os seguintes

endereços:

- https://www.youtube.com/watch?v=Z2RVf309fbA
- https://www.youtube.com/watch?v=ZcimNcthyDg
- https://globoplay.globo.com/v/1995258/

Depois de assistirem, inicie uma discussão sobre as leituras e os vídeos que tratam do SESC Arsenal.

Parte II

✓ Realize as orientações prévias para a aula de campo.
✓ Verifique, antecipadamente, se todos contam com a autorização dos responsáveis.
✓ Providencie todo o aporte para dar início à aula de campo no SESC Arsenal.

Parte III

Oriente o aluno para que faça um relato oral das experiências vivenciadas durante a visitação. Na socialização, por meio de roda de conversa, permita que todos façam comentários. Esse é um momento enriquecedor para refletir sobre caminho o percorrido e os conhecimentos constituídos.

IV – BIBLIOGRAFIA SUGERIDA

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

KLEIMAN, A. **Preciso ensinar letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? Campinas: CEFIEL: Unicamp, 2005. (Coleção Linguagem e Letramento em Foco).

LAJOLO, M. **Usos e abusos da literatura na escola**. São Paulo: Globo, 1982.

ATIVIDADE 12 – PRODUÇÃO DE TEXTO: A ESCRITA ESPONTÂNEA

I – IDENTIFICAÇÃO

– Número de horas-aula: 6

– Conteúdo: Produção textual; estratégias de produção de texto

– Componente curricular: língua portuguesa

– Objetivos:

- ✓ Criar condições para os alunos aprimorarem a capacidade escritora ao serem autores do próprio texto;
- ✓ Propiciar aos estudantes a expansão do vocabulário, o domínio da estrutura gramatical, a fluência na conversação e, ainda, o aperfeiçoamento do espírito crítico no que compete à leitura, por meio de atividades de escrita;
- ✓ Oportunizar à turma situações para se tornarem leitores e escritores competentes;
- ✓ Refletir sobre o valor social da leitura e da escrita de textos produzidos pelos alunos.

II – METODOLOGIA

Nesta atividade, você deve propor uma produção textual, que poderá ser realizada na sala de aula ou em outro espaço que achar mais conveniente. Depois, ressalte que a produção será individual e espontânea, evidenciando que o tema é sobre um dos lugares visitados que o aluno mais achou interessante e que, para isso, ele poderá fazer uso da linguagem verbal e não verbal.

Professor(a), é muito importante que, durante todo o processo, você oriente o aluno.

Para finalizar, peça para que todos socializem o texto produzido com os colegas, e antecipe a informação de que, nas aulas seguintes, acontecerá a revisão e a reescrita das produções.



Nesse sentido, a BNNC destaca:

> O Eixo da Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades […] (BRASIL, 2017, p. 74).

III – PROPOSTA DE ATIVIDADE

DICAS PARA ORIENTAR O PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

1. Explique aos alunos a importância da produção textual.
2. Resgate a situação de comunicação e o roteiro dos aspectos próprios do gênero escolhido.
3. Incentive a participação do aluno.
4. Converse sobre o tema/assunto que será abordado na escrita.
5. Respeite a progressão temática.
6. Preserve as ideias centrais.
7. Observe as características da linguagem escrita.
8. Realize as operações de produção de texto: planejamento, textualização, revisão e reescrita.

Parte I

Nesta etapa, você apresentará aos alunos a proposta de produção escrita.

Com a proposta anunciada, você fará uma exposição sobre as noções básicas para a escrita textual, de acordo com as exigências para a série em que se encontram.

Convide os alunos a produzirem um texto individual acerca de um dos lugares estudados nas aulas anteriores (Parque da Águas ou SESC Arsenal), usando a linguagem verbal e não verbal. Oriente-os para que cada um possa escolher o tipo/gênero da sua produção, retomando os conceitos apresentados em atividades anteriores e que sejam voltados para a escrita.

Parte II

Para o fechamento da atividade, peça que os estudantes realizem:

- ✓ Uma leitura individual e silenciosa do texto produzido.
- ✓ A socialização do texto produzido, junto aos colegas de sala, a partir da leitura em voz alta ou da exposição para a escola.

Essa atividade também se caracteriza como um momento de avaliação, em que você, professor(a), e a turma possam refletir sobre o processo da escrita e da construção de saberes.

IV – BIBLIOGRAFIA SUGERIDA

ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ANTUNES, I. **Análise de textos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília, DF: MEC, 1997. v. 2.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria & prática. 7. ed. Campinas: Pontes, 2000.

ATIVIDADE 13 – REFACÇÃO TEXTUAL: UM PROCESSO DINÂMICO

I – IDENTIFICAÇÃO

– Número de horas-aula: 9

– Conteúdo: revisão e reescrita de textos

– Componente curricular: língua portuguesa

– Objetivos:

- ✓ Possibilitar a compreensão do processo de produção de um texto;
- ✓ Reler e revisar o texto escrito e planejar a continuidade;
- ✓ Sensibilizar o aluno a construir atitudes de interação, de colaboração e de troca de experiências em grupos.

II – METODOLOGIA

Para o fechamento deste caderno de atividades, sugerimos que você, professor(a), dedique algumas aulas para o processo de reescrita. Durante o desenvolvimento da atividade, deixe explícito ao aluno que ele é a peça-chave para o sucesso da escrita, ressaltando a importância da sua participação.

Sugerimos que a correção aconteça em dupla ou com a turma toda. Em todo o processo, a sua atuação como mediador(a) é extremamente necessária para a consolidação da dinâmica.

Como estamos na finalização da última etapa, é importante fazer uma avaliação com a turma sobre o desenvolvimento da proposta, elencando os pontos positivos, negativos e possíveis sugestões.

Após a realização, correção e refacção, você poderá propor à turma a montagem e impressão de uma coletânea dos textos que produziram. Ao final, promova um momento cultural para a comunidade escolar, de modo a valorizar e divulgar as produções dos alunos.



Abaurre (1997) aponta que é possível imaginar que a criança, em alguns momentos, pode ter "parado para pensar" antes de continuar a escrever seu texto. Afirmamos que um escritor proficiente não faz a revisão só no fim do trabalho, pois, a todo momento, ele para, analisa e retoma.

> Essas pausas não são, obviamente, observáveis a partir do exame do produto final, em que a criança parece não ter sido, em momento algum, 'refeita' ou 'corrigida' pela criança. No entanto, a identificação desses momentos de reflexão e tomada de decisões pela criança, que resultam em pausas na produção de um texto, podem – devem – ser observados no momento em que a criança coloca sua escrita no papel (ABAURRE, 1997, p. 63).

III – PROPOSTA DE ATIVIDADE

Parte I

Para iniciar esta aula, sugerimos uma breve retomada da aula anterior, que apresentou uma proposta de produção textual e de socialização com leitura em voz alta ao final. Nessa atividade, haverá o fechamento da proposta de trabalho, por meio da refacção das produções dos estudantes. Para tanto, estabeleça um diálogo a partir de questões que os faça refletir sobre a linguagem escrita.

Além disso, deve-se observar alguns aspectos relativos ao nível de informação do texto, como ortografia, concordância, pontuação e outros, e à descoberta de novas palavras, quando poderão usar o dicionário e perceber a possibilidade de dizer mais, ou dizer de outro modo, refletindo sobre sua escrita conforme as habilidades desenvolvidas.

Sugerimos ainda que você transcreva o texto no quadro e oriente a turma sobre os aspectos que precisam ser melhorados. A escolha do texto pode ser feita por votação entre os alunos. Ao trabalhar os aspectos do texto, é importante respeitar o tempo de aprendizado de cada um e da turma. Todo esse trabalho só será possível com a mediação do(a) professor(a). Ao final da correção, peça aos alunos para reescreverem a versão final do texto e a realizarem a ilustração, incorporando as alterações propostas pelo grupo.

Parte II

A seguir, alguns elementos complementares à atividade:

1. Você poderá providenciar a diagramação e a impressão da coletânea de textos autorais dos alunos ou solicitar a um serviço técnico.

2. Com a colaboração da turma, elabore um roteiro com apontamentos que subsidiarão a realização do evento. Apresentamos, como sugestão, algumas dicas que poderão ajudá-los.

- ✓ Escolha coletiva de um nome para o evento. Nesse momento, esclareça os objetivos da culminância do projeto, apontando os pontos positivos e negativos na conversa com os alunos.
- ✓ É importante agendar o evento com antecedência, definindo horário, data e local de divulgação do produto educacional.
- ✓ Organize com a turma o cronograma das apresentações. Os alunos poderão fazer a leitura de seus textos de modo voluntário.
- ✓ Divulgue para a comunidade pretendida com convites e cartazes.
- ✓ Organize uma apresentação da coletânea produzida pelos estudantes (resultados alcançados) para a comunidade escolar.

IV – BIBLIOGRAFIA SUGERIDA

ABAURRE, M. B. M. *et al*. **Cenas de aquisição da escrita**: o trabalho do sujeito com o texto. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

ABAURRE, M. L. M.; ABAURRE, M. B. M. **Um olhar objetivo para produções escritas**: analisar, avaliar, comentar. São Paulo: Moderna, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2019.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João, 2010.

MENEGASSI, R. J. A revisão de textos na formação docente inicial. *In*: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (ed.). **Interação, gêneros e letramento**: a (re)escrita em foco. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 105-131.


UNEMAT
UNIVERSITATE OMNIUM