



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

QUITERIO DANILLO DA SILVA FEITOSA

**PRÁTICAS DE LETRAMENTOS E ENSINO DE LEITURA NO CONTEXTO
ESCOLAR DA APRENDIZAGEM INICIAL DA LÍNGUA ESCRITA**

MACEIÓ – AL
2023

QUITERIO DANILLO DA SILVA FEITOSA

**PRÁTICAS DE LETRAMENTOS E ENSINO DE LEITURA NO CONTEXTO
ESCOLAR DA APRENDIZAGEM INICIAL DA LÍNGUA ESCRITA**

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Yana Liss Soares Gomes.

MACEIÓ - AL
2023

Catálogo na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

F311p Feitosa, Quiterio Danilo da Silva.

Práticas de letramentos e ensino de leitura no contexto escolar da
aprendizagem inicial da língua escrita / Quiterio Danilo da Silva Feitosa. –
2023.

146 f. : il.

Orientadora: Yana Liss Soares Gomes.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.
Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2023.

Bibliografia: f. 90-97.

Apêndices: f. 98-142.

Anexos: f. 143-146.

1. Letramento. 2. Leitura - Estudo e ensino. 3. Língua escrita -
Aprendizagem inicial. I. Título.

CDU: 371.214(813.5)

Aos/Às docentes que contribuíram com a minha
formação acadêmica, profissional e humana.

AGRADECIMENTOS

À *Universidade Federal de Alagoas*, por me acolher desde o ano em que ingressei no Ensino Superior, 2014. Agradeço as inúmeras oportunidades, com destaque para as atividades de pesquisa e extensão com as quais fui contemplado ao longo dos quatro anos de graduação. Ademais, foram muitas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a consolidação desta etapa da minha vida. Nesse sentido, não posso deixar de agradecer-las.

À escola *lócus* de pesquisa, por ter me recebido de braços abertos, em especial a duas pessoas muito queridas e que demonstraram compreender a importância da pesquisa na educação, a saber: *Coordenadora SS. e professora alfabetizadora RS.*

Aos meus professores da Faculdade de Letras de Alagoas (FALE), com destaque especial aos(às) seguintes docentes: *Flávia Colen Meniconi, Sandra Regina Paz, Jozefh Queiroz, Lígia Ferreira e Sérgio Ifa.* Foram estes(as) os(as) professores(as) que sempre estiveram ao meu lado, apoiando-me a cada passo e acreditando que eu seria capaz de chegar até onde cheguei.

Obrigado professora e amiga *Flávia* por sempre segurar minhas mãos e me apoiar em todas as minhas escolhas, sendo, ainda, luz em meu caminho; professora *Sandra*, a você, meu muito obrigado por cada ensinamento e palavras de conforto que só a senhora poderia me dar; *Jozefh*, de coração, obrigado por todos os choques de realidade (mais que necessários), assim como as resenhas diárias que deixaram esta trajetória mais leve; *Lígia*, minha querida amiga, agradeço imensamente os abraços apertados nos corredores da faculdade e fora deles, sua presença em minha vida tem sido essencial; e, finalmente, professor *Sérgio*, saiba que minha admiração por você só cresce ao longo dos anos, principalmente quando penso em suas contribuições acadêmicas, as quais me ajudaram imensamente no projeto inicial desta dissertação.

À minha querida orientadora, *Profa. Dra. Yana Liss Soares Gomes*, por ter abraçado minha pesquisa e acreditado em mim ao longo destes dois anos, indicando leituras, contribuindo com suas ponderações e sendo um norte de suma importância ao longo da escrita deste manuscrito. Diante dos inúmeros desafios que surgiram no meu caminho, você não me deixou cair em desespero, tomou-os como seus e, com dedicação e zelo, mostrou-me, cotidianamente, o melhor direcionamento. Obrigado, professora *Yana*, serei eternamente grato por tudo o que a senhora fez por mim. Seu olhar atento e sensível às questões que levantei ao longo do processo de escrita foram fundamentais!

À professora *Adriana Cavalcanti*, um anjo que ganhou meu coração e admiração eterna. Os dias que passei ao seu lado na cidade de São Luiz do Quitunde, e principalmente na

disciplina Seminários em Alfabetização, Letramento e Ensino, fizeram-me perceber o ser humano incrível que você é!

Aos que compuseram a banca examinadora, *Profa. Dra. Adriana Cavalcanti dos Santos* (UFAL) e *Prof. Dr. Juscelino Francisco do Nascimento* (UFPI), contribuindo com seus conhecimentos. Não tenho a menor dúvida de que sem o olhar de cada um de vocês, não teria avançado nesta pesquisa de mestrado. Vocês, com toda a certeza, proporcionaram-me grandes reflexões. Por isso e muito mais, meus mais sinceros agradecimentos.

Ao *Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas*, bem como aos professores que fazem parte de todo o *Centro de Educação* (CEDU). Outrossim, ao *Grupo de Estudo e Pesquisa em Didática de Leitura, da Literatura e da Escrita* (Gellite), grupo este que, graças à sua forte atuação na promoção da pesquisa e da ciência, também colaborou - imensamente - para a construção do meu conhecimento.

Não posso esquecer dos(as) amigos(as) do mestrado que estiveram comigo, dando-me apoio nos momentos bons e ruins e compartilhando seus conhecimentos: *Alison Douglas, Bruna Lays, Érica Raiane, Fernanda Souto e Mayara*, vocês são muito especiais em minha vida. *Bruninha*, aproveito para agradecer, em particular, sua amizade desde a época do Pibic, período no qual compartilhamos sonhos, como este que estou concretizando agora.

Outros(as) amigos(as) também merecem meus sinceros agradecimentos, sendo eles(as): *Geisa Santos e Elayne Vitorino*, as amigas que passaram noites acordadas ainda na época da seleção de mestrado, estudando, debatendo e problematizando temas que poderiam vir à tona na tão “temida” banca de seleção. Aos amigos *Silvio Nunes, Samuel Barbosa, Wilton Petrus e Nádson Araújo*, estes que são inspirações para mim, que me ajudaram sempre que precisei na graduação e no mestrado, vocês são um poço de conhecimento e seres humanos MARAVILHOSOS. Quando crescer, espero ser como vocês, rapazes!

Por fim, meus agradecimentos a uma pessoa que cruzou meu caminho e que tem se feito mais que especial em minha vida; alguém que acreditou/acredita no meu potencial e tem me estimulado a não desistir dos meus sonhos; este que me presenteou com vários filhos de quatro patas (*Oliver, Valentim* - que já não estão entre nós -, *Romeu, Olívia, Serena, Mia, Alira, Luma, Bento, Ollie, Olga, Magali e Salem*, sim, são muitos) e que é a melhor pessoa que alguém pode ter na vida. Ao meu namorado, *Rodrigo Agra*, obrigado por cada abraço e cada palavra de conforto; obrigado, ainda, por entender todas as vezes que precisei me ausentar por motivos acadêmicos. *¡Te quiero muchísimo!*

“A leitura não é apenas uma das maiores experiências da vida escolar, é também uma questão de sobrevivência, pois o domínio dessa competência possibilita a aquisição de novos conhecimentos, como também uma melhor compreensão do mundo e favorece a inclusão do indivíduo da sociedade, conforme afirma professor Silva: Ler em si não é viver, ler é conseguir o devido combustível de ideias para viver em sociedade”.

(SILVA; ASSIS; LOPES, 2013, p. 49).

RESUMO

Esta pesquisa analisou as práticas de letramentos de uma professora alfabetizadora com foco no ensino de leitura em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, objetivou-se descrever eventos de letramentos com foco na abordagem dos gêneros textuais e nas atividades de leitura e de escrita; identificar as concepções teóricas de língua/linguagem e de texto que norteiam o ensino de Língua Portuguesa (LP) e a prática da professora alfabetizadora; e compreender as possíveis implicações pedagógicas das concepções teóricas para as práticas de letramentos e para o ensino de leitura no contexto escolar da aprendizagem da língua escrita. O construto teórico que fundamenta este estudo encontra-se organizado a partir dos estudos que discorrem sobre alfabetização e práticas de letramento no contexto brasileiro (SOARES, 2004; 2006; 2007; KLEIMAN, 2005), em diálogo com alguns pressupostos dos “Novos” Estudos do Letramento (STREET, 1984, 2013, 2014) e com as concepções teóricas de linguagem correlacionadas ao ensino de LP (GERALDI, 1984; TRAVAGLIA, 1996; 2009; GOMES, 2010, 2014, 2017; DORETTO; BELOTI, 2011) e à abordagem dos gêneros textuais (MARCUSCHI, 2008). Metodologicamente, caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa (MINAYO, 2011; DAWSON, 2009), do tipo estudo de caso. Sob um viés etnográfico, utilizou-se da perspectiva sociocultural dos estudos dos letramentos para a escolha dos procedimentos de coleta de dados, tais quais: observação *in loco*, diário de campo, análise documental, questionários e entrevistas. Os resultados das análises dos eventos revelaram que as atividades de estudo propostas a partir dos gêneros textuais escolhido pela professora, direcionam as práticas de leitura conduzidas em sala de aula, que quase sempre, restringiam a análise para a identificação das informações vinculadas ao texto, ainda que em vários momentos houvesse uma interação e ativação dos conhecimentos prévios dos alunos; enquanto que as práticas de escritas visavam, de forma predominante, a caracterização estrutural e composicional dos gêneros textuais e o reconhecimento do sistema alfabético e ortográfico. No que diz respeito às concepções teóricas analisadas, verificou-se, na prática da professora alfabetizadora, a predominância da concepção de linguagem como instrumento de comunicação, uma vez que a ênfase do estudo do texto era o código linguístico desvinculado dos contextos de usos. Fazendo uma correlação entre as concepções identificadas, observamos que a condução das práticas de letramentos no contexto escolar, mais especificamente durante o ensino da leitura, estava associada à perspectiva de letramento autônoma. Pensando nas várias implicações das concepções teóricas para o ensino de LP voltado para os anos iniciais do Ensino Fundamental, infere-se que, ao priorizar a faceta linguística, a professora elege a apropriação do sistema alfabético-ortográfico como único objeto de estudo e de trabalho da Língua Portuguesa, logo, essa prática alfabetizadora desconsidera as diferenças entre os estágios da aprendizagem da língua escrita, bem como ignora os diversos contextos sociais de usos e funções das práticas de letramentos. Desse modo, o ensino da leitura e da escrita não é norteado por uma perspectiva crítica, posto que não há uma articulação entre os processos de alfabetização e de letramento, ou seja, a integração das facetas (linguística, interativa e sociocultural).

Palavras-chave: Práticas de Letramentos. Ensino de Leitura. Aprendizagem Inicial da língua escrita.

ABSTRACT

This research analyzed the literacy practices of a literacy teacher focusing on teaching reading in a 3rd grade class of Elementary School. Therefore, it was aimed to describe literacy events focusing on the approach of textual genres and on reading and writing activities; identify the theoretical conceptions of language/specific language and text that guide the teaching of the Portuguese Language (LP) and the practice of the literacy teacher; and understand the possible pedagogical implications of theoretical concepts for literacy practices and for teaching reading in the school context of learning written language. The theoretical framework that grounds this study is organized from studies that discuss literacy and literacy practices in the Brazilian context (SOARES, 2004; 2006; 2007; KLEIMAN, 2005), in dialogue with some assumptions of the “New” Studies of Literacy (STREET, 1984, 2013, 2014) and with the theoretical conceptions of language correlated to the teaching of LP (GERALDI, 1984; TRAVAGLIA, 1996; 2009; GOMES, 2010, 2014, 2017; DORETTO; BELOTI, 2011) and to the approach of textual genres (MARCUSCHI, 2008). Methodologically, it is characterized as a research with a qualitative approach (MINAYO, 2011; DAWSON, 2009), of the case study type. From an ethnographic perspective, the sociocultural approach of literacy studies was used for the choice of data collection procedures, such as: in loco observation, field diary, document analysis, questionnaires and interviews. The results of the analyzes of the events revealed that the study activities proposed from the textual genres chosen by the teacher, guide the reading practices performed in the classroom, which often limited the analysis to identifying information linked to the text, although there were moments of interaction and activation of the students' prior knowledge; while the writing practices predominantly aimed at the structural and compositional characterization of textual genres and the recognition of the alphabetic and orthographic system. Regarding to the analyzed theoretical conceptions, it was verified, in the literacy teacher's practice, the predominance of the conception of language as a communication instrument, since the emphasis of the text study was the linguistic code disconnected from the contexts of uses. Making a correlation between the identified conceptions, we observed that the performing of literacy practices in the school context, specifically during the reading teaching, was associated with the perspective of autonomous literacy. Considering the various implications of theoretical concepts for teaching LP aimed at the early years of Elementary School, it is inferred that, by prioritizing the linguistic aspect, the teacher chooses the appropriation of the alphabetic-orthographic system as the only object of study and work of the Portuguese language, therefore, this literacy practice disregards the differences between the stages of learning the written language, as well as it ignores the different social contexts of uses and functions of literacy practices. Thus, the teaching of reading and writing is not guided by a critical perspective, since there is no articulation between the literacy and literacy processes, that is, the integration of facets (linguistic, interactive and sociocultural).

Keywords: Literacy Practices. Reading Teaching. Initial Learning of the written language.

RESUMEN

Esta investigación analizó las prácticas de literacidades de una alfabetizadora centrándose en la enseñanza de la lectura en una clase del 3° año de la Enseñanza Fundamental. Por lo tanto, el objetivo fue describir eventos de literacid centrándose en el abordaje de géneros textuales y en actividades de lectura y escritura; identificar las concepciones teóricas de lengua/lenguaje y texto que orientan la enseñanza de la Lengua Portuguesa (LP) y la práctica de la alfabetizadora; y comprender las posibles implicaciones pedagógicas de los conceptos teóricos para las prácticas de literacidad y para la enseñanza de la lectura en el contexto escolar de aprendizaje de la lengua escrita. El constructo teórico que subyace a este estudio se organiza a partir de estudios que discuten la alfabetización y las prácticas de literacidades en el contexto brasileño (SOARES, 2004; 2006; 2007; KLEIMAN, 2005), en diálogo con algunos supuestos de los “Nuevos” Estudios de Literacidad (STREET , 1984, 2013, 2014) y con las concepciones teóricas del lenguaje correlacionadas con la enseñanza de la LP (GERALDI, 1984; TRAVAGLIA, 1996; 2009; GOMES, 2010, 2014, 2017; DORETTO; BELOTI, 2011) y el abordaje de la enseñanza textual géneros (MARCUSCHI, 2008). Metodológicamente, se caracteriza por ser una investigación con enfoque cualitativo (MINAYO, 2011; DAWSON, 2009), del tipo estudio de caso. Bajo un sesgo etnográfico, se utilizó la perspectiva sociocultural de los estudios de alfabetización para la elección de los procedimientos de recolección de datos, tales como: observación *in loco*, diario de campo, análisis de documentos, cuestionarios y entrevistas. Los resultados de los análisis de los hechos revelaron que las actividades de estudio propuestas a partir de los géneros textuales escogidos por la docente, orientan las prácticas lectoras realizadas en el aula, que casi siempre restringen el análisis a la identificación de informaciones vinculadas al texto, aun que en varios momentos hubo una interacción y activación de los conocimientos previos de los estudiantes; mientras que las prácticas de escritura se dirigieron predominantemente a la caracterización estructural y compositiva de los géneros textuales y al reconocimiento del sistema alfabético y ortográfico. Con relación a las concepciones teóricas analizadas, se verificó, en la práctica del alfabetizador, el predominio de la concepción del lenguaje como instrumento de comunicación, una vez que el énfasis del estudio del texto fue el código lingüístico desconectado de los contextos de usos. Haciendo una correlación entre las concepciones identificadas, observamos que la realización de prácticas de literacidades en el contexto escolar, más específicamente durante la enseñanza de la lectura, se asoció a la perspectiva de la literacidad autónoma. Pensando en las diversas implicaciones de los conceptos teóricos para la enseñanza de la PL dirigida a los primeros años de la Enseñanza Fundamental, se infiere que, al priorizar la faceta lingüística, el docente opta por la apropiación del sistema alfabético-ortográfico como único objeto de estudio y trabajo. de la lengua portuguesa, por lo tanto, esta práctica alfabetizadora ignora las diferencias entre las etapas de aprendizaje de la lengua escrita, además de ignorar los diferentes contextos sociales de usos y funciones de las prácticas de literacidades. De esta forma, la enseñanza de la lectoescritura no está guiada por una perspectiva crítica, ya que no hay articulación entre los procesos de lectoescritura y lectoescritura, es decir, la integración de las facetas (lingüística, interactiva y sociocultural).

Palabras clave: Prácticas de literacidades. Enseñanza de la Lectura. Aprendizaje inicial de la lengua escrita.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Articulação entre as facetas.....	27
Figura 2 – Camadas de aprendizagem da escrita.....	28
Figura 3 – Componentes que devem orientar as práticas do(a) professor(a) no desenvolvimento de leitura e interpretação de textos na alfabetização.....	44
Figura 4 – Relação entre Macroevento e Microevento.....	53
Figura 5 – Capado livro.....	59
Figura 6 – Livro “A cor de Carolina”.....	74
Figura 7 – Livro “História de um Feijãozinho”.....	75
Figura 8 – Atividades de escrita e rescrita.....	84

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CCC	Casa de Cultura no Campus
CEDU	Centro de Educação
FALE	Faculdade de Letras de Alagoas
GELLITE	Grupo de Estudo e Pesquisa em Didática de Leitura, da Literatura e da Escrita
LP	Língua Portuguesa
NEL	Novos Estudos do Letramento
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFPI	Universidade Federal do Piauí

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO(S) NO CONTEXTO BRASILEIRO: DIFERENÇAS E APROXIMAÇÕES	16
2.1 Alfabetização e Letramento: Reflexões Históricas e Conceituais	16
2.1.1 Alfabetização: concepções e objetos de aprendizagem	17
2.1.2 Letramento no Brasil: da introdução acadêmica ao contexto pedagógico	23
2.1.3 Alfabetizar Letrando ou Alfastrar.....	26
2.2 Perspectivas de Letramentos	30
2.2.1 Modelo autônomo <i>versus</i> modelo ideológico	30
2.2.2 Práticas e Eventos de Letramentos.....	33
3 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: DAS CONCEPÇÕES DE LINGUAGENS, AO TRABALHO COM A LEITURA DE TEXTOS.....	37
3.1 Ensino de Língua Portuguesa e Concepções de Linguagem	37
3.2 Os Gêneros Textuais e o Ensino da Leitura	42
4 METODOLOGIA.....	47
4.1 Caracterização da Pesquisa	47
4.2 Contexto da Pesquisa	48
4.2.1 A escola <i>lócus</i> do estudo.....	48
4.2.2 Participante colaboradora.....	49
4.3 Procedimentos de Coleta de Dados	50
4.4 Análise e Discussão dos Dados.....	53
4.5 Ética na Pesquisa.....	56
5 PRÁTICAS DE LETRAMENTOS E ENSINO DE LEITURA NO CONTEXTO DE ALFABETIZAÇÃO	58
5.1 Eventos e Práticas de Letramentos	58
5.2 Concepções Teóricas, Ensino de Leitura e Implicações Pedagógicas	70
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
REFERÊNCIAS.....	90
APÊNDICES.....	98
ANEXOS.....	143

1 INTRODUÇÃO

“O trabalho com a linguagem, na escola, vem se caracterizando cada vez mais pela presença do texto [...] enquanto objetos de leituras [...]. Se quisermos traçar uma especificidade para o ensino da língua portuguesa, é no trabalho com textos que a encontraremos. Ou seja, o específico da aula de português é o trabalho com textos.”
(GERALDI, 1997, p. 105).

As práticas de letramentos no âmbito escolar têm levantado inúmeras reflexões sobre o ensino da Língua Portuguesa (LP), em especial no que diz respeito à formação de leitores capazes de participar compreender e interagir, por meio de práticas de linguagens, das diversas atividades sociais que exigem o uso da leitura e da escrita. Nesse sentido, a discussão que apresentamos neste trabalho sobre as práticas de letramentos está relacionada ao trabalho com a leitura no âmbito do ensino de Língua Portuguesa.

Este trabalho foi realizado na interface dos “Novos”¹ Estudos do Letramento, a partir da convergência das pesquisas sobre alfabetização e Letramento no contexto brasileiro. Posto isto, considerando que o campo dos estudos de letramentos é vasto e complexo, em virtude da diversidade de perspectivas e de abordagens, assumimos a concepção ideológica de letramento (trazida pelos Estudos dos “Novos” Letramentos), a qual se encontra atrelada ao contexto sócio-histórico de práticas dos sujeitos em suas comunidades, visando compreender as pluralidades de práticas sociais da língua escrita, em especial as desenvolvidas no contexto da aprendizagem inicial da língua escrita.

Dada as relevantes contribuições dos estudos de letramentos (STREET, 1984; 2010; 2013; 2014; TFOUNI, 2006; TERRA, 2013) que se guiam pela perspectiva sociocultural, analisamos as práticas de letramento escolar, a partir da descrição de eventos de letramentos registrados durante o ensino de LP, a fim de relacionar as concepções teóricas subjacentes à prática pedagógica relativa à alfabetização e ao trabalho com o texto.

O interesse em investigar o ensino da leitura ocorreu a partir das experiências que tivemos no *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)*, ciclo 2016-2017, mais especificamente numa turma do curso de línguas oferecido pelo Projeto de Extensão *Casa*

¹ *Os Novos Estudos do Letramento (NEL)* trata-se de um movimento que surgiu nos anos 1980. Cabe destacar que, embora compreendamos que estes compõem um “recente” campo de pesquisa que busca representar uma nova visão da natureza do letramento, tendo como centro pensar o letramento enquanto uma prática social, em nosso trabalho, adotamos as aspas no léxico “novos” por compreendermos que esta perspectiva já se encontra consolidada há mais de 4 décadas. Logo, a nosso ver, não se trata de um movimento recém consolidado.

de Cultura no Campus (CCC - UFAL)². Na ocasião, percebemos que alguns alunos do ensino superior possuíam dificuldades relacionadas às práticas de leitura e de escrita, oriundas do processo de formação durante a educação básica, corroborando com outras investigações, a exemplo de Meniconi (2017). A partir dos resultados da referida pesquisa, foi possível refletir sobre o trabalho em relação às práticas de leitura, o que nos motivou a pensar em um projeto de pesquisa voltado para a compreensão das práticas de leitura e de escrita no contexto escolar.

Assim, surgiu a proposição desta pesquisa que contempla uma análise das práticas de letramento no âmbito da alfabetização. Nessa direção, esta pesquisa guiou-se pela seguinte questão norteadora: De que modo a professora alfabetizadora trabalha as práticas de letramentos e o ensino de leitura em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental?

A partir dessa problematização inicial, foram elaboradas outras questões de pesquisa, a saber: De que maneira os gêneros textuais são abordados durante as atividades de leitura realizadas em sala de aula? Quais concepções de língua/linguagem e de texto norteiam o ensino de Língua Portuguesa e a prática da professora alfabetizadora? Quais as implicações pedagógicas das concepções teóricas da professora para as práticas de letramentos e para o ensino da leitura no contexto escolar da aprendizagem inicial da língua escrita?

O objetivo geral desta investigação é analisar as práticas de letramentos de uma professora alfabetizadora com foco no ensino de leitura em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental. Para tal intento, descrevemos dois eventos de letramentos com foco na abordagem dos gêneros textuais e das atividades de leitura e de escrita, identificamos as concepções teóricas de língua/linguagem e de texto que norteiam o ensino de Língua Portuguesa e a prática da professora alfabetizadora e, por fim, compreendemos as possíveis implicações pedagógicas das concepções teóricas para as práticas de letramentos e para o ensino da leitura no contexto escolar da aprendizagem inicial da língua escrita.

Do ponto de vista metodológico, optamos por realizar um estudo de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, que se utiliza da perspectiva sociocultural dos estudos de Letramento (STREET, 1984, 2013, 2014) para analisar eventos e práticas de letramento no contexto escolar.

Cabe destacar, para uma melhor compreensão do texto, que além desta introdução e considerações finais, as quais destacam uma síntese geral do estudo realizado, esta dissertação está composta por quatro seções, a saber: 1) Alfabetização e Letramento(s) no contexto brasileiro: diferenças e aproximações; 2) Ensino de língua portuguesa: das concepções de

² O projeto de extensão Casas de Cultura no Campus tem como objetivo contribuir com a formação cidadã e acadêmica por meio do ensino-aprendizagem da língua materna ou de uma língua estrangeira moderna.

linguagens ao trabalho com a leitura de textos; 3) Metodologia; e 4) Ensino de Leitura no Contexto de Práticas de Letramento Escolar.

Na seção “Alfabetização e Letramento(s) no contexto brasileiro: diferenças e aproximações”, são apresentadas algumas reflexões históricas e conceituais sobre a alfabetização e seus objetos de aprendizagem, bem como o debate sobre letramento no Brasil. Nessa seara, discutimos a respeito da articulação dos processos de alfabetização e de letramento e sobre os pressupostos teóricos dos modelos de letramento, autônomo e ideológico; por fim, debruçamo-nos sobre dos conceitos de “práticas de letramento” e “eventos de letramento”.

A seção “Ensino de Língua Portuguesa: das Concepções de Linguagens ao Trabalho com a Leitura de Textos”, por sua vez, traz à baila a discussão pontos relevantes para o ensino de Língua Portuguesa, tais como: a correlação entre as concepções de linguagem/língua e o trabalho com os textos no âmbito do ensino da leitura.

Na seção “Metodologia”, a seu turno, são apresentados os pressupostos metodológicos adotados ao longo da investigação, como, por exemplo, a abordagem de pesquisa, os participantes e escola *lócus* da pesquisa, assim como os procedimentos de coleta de dados, de análise e discussão dos resultados.

Na seção “Ensino de leitura no contexto de práticas de letramento escolar”, por sua vez, são apresentadas as análises dos eventos e das práticas de letramentos, bem como as discussões a partir da triangulação dos dados obtidos no decorrer da investigação, com foco analítico nas atividades de leitura.

Por fim, nas Considerações Finais, elencamos os pontos principais da pesquisa, retomando o problema que norteou o estudo, os objetivos e as perguntas iniciais, assim como nossa interpretação final a respeito dos dados que emergiram ao longo da investigação. Dito de outro modo, sintetizamos os achados da pesquisa no que se refere ao trabalho com os gêneros textuais desenvolvido pela colaboradora da pesquisa, a concepção de língua/linguagem que norteia as práticas da professora e as implicações pedagógicas das concepções teóricas da alfabetizadora para o ensino da leitura no contexto escolar da aprendizagem inicial da língua escrita.

2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO(S): DIFERENÇAS E APROXIMAÇÕES

[...] 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, 2004b, p. 97).

Nesta seção, elencamos algumas considerações históricas e conceituais no que concerne à alfabetização e ao letramento. Assim, sem esquecer as especificidades que envolvem o ensino e a aprendizagem inicial da língua escrita, destacamos as aproximações entre os processos de alfabetização e de letramento, de modo a dar conta das práticas de letramento no âmbito do ensino de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Considerando a existência de diferentes concepções de alfabetização e de letramento que se referem à própria natureza complexa e interdisciplinar desses conceitos, que podem ser vistos sob diferentes perspectivas, discorreremos sobre as relações entre Alfabetização e Letramento, cruciais para a compreensão do nosso objeto de estudo. Por fim, destacamos a perspectiva sociocultural dos Estudos dos “Novos” Letramentos, pela relevante contribuição para as pesquisas centradas nas práticas de letramentos.

2.1 Alfabetização e Letramento: Reflexões Históricas e Conceituais

Nesta seção, abordamos questões mais pontuais no que concerne à natureza complexa e multifacetada da alfabetização e às especificidades das práticas de letramento. Nosso propósito é esclarecer que, embora existam diferenças entre as concepções de alfabetização e de letramento, também há aproximações entre esses dois termos, que no Brasil, por vezes, assumem conotações distintas de outros países.

Ao propormos uma breve contextualização histórica e conceitual sobre alfabetização e letramento, compreendemos, assim como Soares (2004a), que, no Brasil, os conceitos de letramento se mesclam e por vezes se sobrepõem ao conceito de alfabetização. Nesse sentido, antes de discutir as concepções teóricas que permearam o contexto acadêmico e escolar brasileiro, reportaremos a uma questão bem atual que diz respeito às mudanças de paradigmas

e de perspectivas em relação à aprendizagem da língua escrita e aos métodos de alfabetização (c.f subseção 2.1.1).

A respeito das divergências em relação ao objeto da aprendizagem da língua escrita, destacamos que o surgimento do termo letramento, no Brasil, associado inicialmente ao termo alfabetização, gerou novos debates e reflexões. Uma análise mais profícua sobre essa questão será apresentada mais à frente na subseção 2.1.2. A ideia é que possamos compreender, assim como propõe Soares (2004a, 2004b, 2017), a complexidade que envolve a aprendizagem inicial da língua escrita, por meio do reconhecimento da articulação das facetas (linguística, interativa e sociocultural), que representam a integração entre os processos de alfabetização e de letramento (c.f subseção 2.1.3).

A seguir, discutiremos um pouco mais sobre a natureza complexa e multifacetada que envolve o processo de alfabetização.

2.1.1 Alfabetização: concepções e objetos de aprendizagem

Neste espaço, com base nos estudos de Soares (1985, 2003, 2004a, 2004b, 2006; 2007 2011, 2016, 2020), discorreremos sobre uma das facetas que envolvem a aprendizagem da língua escrita, a alfabetização. O propósito inicial é refletir sobre algumas das concepções sobre alfabetização que se materializam no contexto educacional brasileiro e que se relacionam à adoção de diferentes métodos e objetos de ensino.

A alfabetização, enquanto fenômeno, torna-se um objeto de pesquisa no contexto brasileiro somente a partir da década de 1960. Segundo Soares (2017), esse fato se deu em decorrência de dois fatores: o primeiro deles foi o crescimento significativo dos índices de fracasso escolar na etapa da alfabetização diante do movimento de democratização da educação, que desde 1950 ampliou o acesso de alunos de camadas populares; o segundo fator, por sua vez, ocorreu a partir da década de 1970, quando a alfabetização passou a ser objeto de investigação de outras áreas de estudo, além da Pedagogia.

Soares (2017) destaca a contribuição dos estudos de algumas áreas do conhecimento, a saber: da área da Linguagem, já que desde a década de 1960 estudos linguísticos foram desenvolvidos sob diferentes perspectivas e se debruçaram a investigar diferentes aspectos da língua escrita; os avanços trazidos pelos estudos da área de Psicologia, cujo foco recai sobre o processo de aprendizagem da criança em relação à língua escrita, seja privilegiando as operações cognitivas (Psicologia Cognitiva), seja com ênfase nos estágios de aquisição e domínio da escrita (Psicologia do Desenvolvimento); e, mais recentemente, os estudos

socioculturais que se voltaram para investigação do contexto das práticas de leitura e escrita, inclusive no contexto escolar da alfabetização.

Em relação aos pesquisadores que se interessaram pela alfabetização, destacamos as contribuições de Magda Soares (1932-2023)³ e de seus estudos na interface das áreas de Linguagem e de Educação. A esse respeito, Mortatti e Oliveira (2011) frisam o legado intelectual da pesquisadora para a história da alfabetização no Brasil, tendo em vista que suas pesquisas apresentam “[...] sínteses fundamentais e proposições pioneiras de temas e problemas educacionais, com destaque para a alfabetização e o ensino de língua portuguesa” (MORTATTI; OLIVEIRA, 2011 p. 23).

Referenciamos o texto seminal para esta discussão, “As muitas facetas da alfabetização”, publicado em 1985. Considerado um marco na trajetória de pesquisa de Magda Soares, essa produção acadêmica contempla uma caracterização inicial para alfabetização, visto que Soares já reconhecia a natureza complexa desse processo, condicionada por diversos fatores, tais quais: sociais, culturais e políticos.

Em 2003, Soares publicou o texto “A reinvenção da alfabetização”, no qual destacou a relevância de se tratar a especificidade da alfabetização articulado ao processo de letramento, bem como chamou-nos a atenção sobre o início do processo de desmetodização das práticas de alfabetização no Brasil. No ano seguinte, Soares publicou dois textos importantes para essa discussão inicial: “Letramento e alfabetização: as muitas facetas” (SOARES, 2004a) e “Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos” (SOARES, 2004b).

Para Soares (2004a), é necessário reconhecer as especificidades da alfabetização, e esta deve ser compreendida como um:

[...] processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita (SOARES, 2004a, p. 16).

Dito de outro modo, Soares (2004a) evidencia que, enquanto letramento diz respeito à capacidade de fazer uso da leitura e da escrita em sociedade, a alfabetização corresponde ao saber ler e escrever, ou seja, à apropriação do sistema da escrita.

No outro texto, “Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos”, Soares (2004b) apresenta o percurso histórico da alfabetização e seu objeto de conhecimento. Nessa publicação, a pesquisadora faz a seguinte distinção:

³ Magda Soares faleceu aos 90 anos de idade, no ano de 2023.

[...] alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos (SOARES, 2004b, p. 97).

As palavras de Soares (2004b) nos leva a compreender o quão conveniente se faz a distinção de ambos processos. Porém, embora distintos, como bem nos coloca a autora, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis, quer dizer, aquela só tem sentido quando desenvolvida em contextos sociais, ou seja, em contextos de letramentos e com práticas/atividades de letramento.

Feita essa explanação inicial acerca da complexidade da alfabetização, a discussão deste texto dará ênfase aos seus distintos objetos, que no contexto histórico brasileiro estão vinculados aos diferentes paradigmas da aprendizagem da língua escrita e estão atrelados às questões da escolarização e à adoção de diferentes métodos de alfabetização que visavam combater o fracasso escolar (SOARES, 2017).

De fato, a discussão quanto aos métodos de alfabetização no Brasil perpassa diferentes recortes sociais e políticos (MORTATTI, 2008). Esses momentos históricos são marcados sempre por um “novo” sentido conferido à alfabetização, o que ela chama de “querela dos métodos”. Pelo mesmo viés, Mortatti (2010), em sua obra “Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados”, ao tratar das conjecturas da história da alfabetização no Brasil e as relações com as políticas públicas do país, discorre em relação às disputas dos métodos pela consolidação de projetos políticos e educacionais no tocante às propostas para a alfabetização de crianças.

Segundo Soares (2017, p. 23), na obra “Alfabetização: a questão dos métodos”, no contexto histórico brasileiro da alfabetização “[...] o principal propulsor das periódicas mudanças de paradigmas e de concepção de métodos tem sido o persistente fracasso da escola em levar as crianças ao domínio da língua escrita”. Assim sendo, a adoção de métodos de alfabetização é sempre uma questão de debate, porque envolve diferentes concepções acerca de qual deve ser o objeto da alfabetização e de como ensinar a língua escrita.

Um dos fatores para a existência de divergências no que se refere ao objeto da alfabetização diz respeito à prevalência de diferentes métodos com relação ao foco da aprendizagem inicial da língua escrita: “[...] ensina-se a ler ou ensina-se a escrever?” (SOARES, 2017, p. 25). Até os anos 1980, ora prevaleciam os métodos sintéticos (silábico, fônico), ora os métodos analíticos (palavração, sentencição, global) (SOARES 2004b).

Nesse contexto de disputa por espaço, independente da orientação pedagógica assumida por cada método, historicamente, a leitura “[...] foi objeto privilegiado da alfabetização, o que se revela na frequente retomada a “métodos de leitura” (SOARES, 2017, p. 25). A escrita, por sua vez, ficava em segundo plano e limitava-se, muitas vezes, à escrita de cópias e de ditados. Logo, a produção de textos era decorrente do domínio da leitura.

A partir da década de 1980, chega ao Brasil um novo paradigma em relação à aprendizagem da língua escrita com a publicação e a divulgação da obra “Psicogênese da Língua Escrita”. Essa perspectiva surgiu por influência dos estudos de Emília Ferreiro e provocou mudanças no que tange à alfabetização, isso porque, de acordo com Soares (2004b), se contrapôs à concepção então vigente do processo de aprendizagem e possibilitou a identificação de hipóteses sobre o sistema da escrita pelas crianças.

De fato, nesse contexto de introdução dos pressupostos do construtivismo há uma mudança de paradigma, já que a escrita passa a assumir um papel de destaque na alfabetização brasileira (SOARES, 2017). Foi por intermédio dos estudos de Ferreiro que se alterou a concepção do processo de construção da representação da língua escrita, pela criança, a qual, deixando de ser considerada como dependente de estímulos externos, passou a aprender o sistema de escrita enquanto sujeito ativo, ou seja, capaz de, progressivamente, construir e reconstruir o sistema de representação, interagindo com a língua escrita em seus usos e práticas sociais (SOARES, 2004b).

A introdução de uma nova concepção relativa ao processo de aprendizagem inicial da língua escrita foi vista no âmbito do ensino como uma alternativa para combater os altos índices de reprovação escolar. No entanto, ainda que essa perspectiva tenha ganhado espaço, sendo fortemente difundida no final do século XX, percebeu-se que, nos primeiros anos do século XXI, o fracasso no processo de alfabetização seguia latente (SOARES, 2017).

O construtivismo, fundamentado enquanto uma teoria psicológica, era contrário ao uso de métodos de alfabetização que enfatizavam o ensino direto/explicito do sistema de escrita. É sobre este aspecto que reside uma das principais críticas feitas a essa perspectiva de aprendizagem da escrita, a saber: a “[...] ausência de ensino direto, explícito e sistemático da transferência da cadeia sonora da fala para a forma gráfica da escrita” (SOARES, 2004b, p. 99).

No Brasil, não há como falar da história da alfabetização, de métodos e de mudança em relação à concepção de alfabetização sem mencionar Paulo Freire. É pensando assim que abrimos espaço para destacar algumas das contribuições pioneiras deste educador brasileiro, que, de acordo com Soares (2011, p. 119), muito colaborou para a construção de um novo método de alfabetização, uma vez que ele criou não apenas um método, mas sim: “[...] uma

concepção de alfabetização, no quadro de uma nova concepção de educação”.

Nessa direção, Soares (2011) destaca o legado de Paulo Freire não somente para a discussão em torno do método da alfabetização, mas, sobretudo, para a construção de uma nova concepção de alfabetização. A pesquisadora cita o livro “Educação como prática da liberdade”, publicado em 1967, como a obra que melhor representa a sistematização dessa concepção de alfabetização, que na época provocou uma verdadeira revolução não só no Brasil, mas no mundo.

Nesta seara, Lorenzatti e Tosolini (2021, p. 52) destacam que as produções de Paulo Freire “[...] estão centradas em considerar a alfabetização como um ato político e romper com a visão neutra da educação”⁴. Desse modo, há referência a uma concepção de alfabetização não do ponto de vista mecânico e estático, e sim uma concepção que deve levar em consideração as relações das crianças em fase de alfabetização com seu mundo e seus contextos.

Soares (2011) argumenta que a concepção de alfabetização inspirada nas ideias de Paulo Freire é citada na literatura internacional cerca de duas décadas depois, por vários pesquisadores, dentre eles Brian Street (1984), que reconhecia em Paulo Freire um modo “ideológico” de conceber a aprendizagem da leitura e da escrita, o que será retomado na próxima subseção (c.f. subseção 2.2.1).

De fato, a relevância dos estudos de Paulo Freire extrapola o contexto nacional, tendo em vista que até hoje é possível encontrar diversos estudos que referenciam as obras freireanas, sobretudo, em relação à sua concepção para o processo de alfabetização, assim como para os novos debates em tona do letramento enquanto prática social, como veremos mais à frente neste estudo.

Na obra “A importância do ato de ler”, Freire (1989) defende que se alfabetizar é aprender a ler o mundo, entender os diferentes contextos. Logo, o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita não deve acontecer a partir da mera manipulação mecânica das palavras, mas sim por intermédio de uma relação entre língua/linguagem e a realidade social dos sujeitos.

Nesse sentido, a visão de Freire em torno da alfabetização se volta para uma concepção crítica, ou seja, para ele, a alfabetização diz respeito e envolve a compreensão igualmente crítica da leitura. Dito de outro modo, “a alfabetização [implica] esforços de sentido de uma carreta (*sic*) compreensão do que é a palavra escrita, a linguagem, as suas relações com o contexto de quem fala e de quem lê e escreve, compreensão, portanto da relação entre “leitura” do mundo e leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 20).

⁴Do original: “La importancia y relevancia de sus escritos se centran en considerar a la alfabetización como un acto político y romper con la visión neutra de la educación”.

Na obra “Pedagogia do Oprimido”, Freire (1987) traz à baila da discussão a defesa de uma pedagogia que se volta para a classe oprimida, a qual problematiza dois tipos de alfabetização, a saber: alfabetização bancária e alfabetização problematizadora/libertadora, esta com vista à construção de uma sociedade crítica e aquela, por sua vez, na manutenção da opressão vigente, por meio de uma educação bancária. Defensor de uma pedagogia problematizadora, portanto, o autor argumenta que:

Somente a alfabetização que, fundando-se na prática social dos alfabetizados, associa a aprendizagem da leitura e da escrita, como um ato criador, ao exercício da compreensão crítica daquela prática, sem ter, contudo, a ilusão de ser uma alavanca da libertação, oferece uma contribuição a este processo (FREIRE, 1987, p. 50).

O excerto nos leva a apreender que a concepção de alfabetização e de escrita de Paulo Freire se aproxima da ideia dos “Novos” Estudos do Letramento, sobretudo pelo reconhecimento da escrita como prática social, a qual é marcada por ideologia, situada em um contexto cultural e constituída na interação entre os sujeitos. Temos, portanto, que o ensino da leitura e da escrita nessa perspectiva de ensino vai além do simples trabalho com a (de)codificação, pois este considera as práticas de leitura e de escrita a partir dos contextos comunicativos e das relações sociais.

Nesse ínterim, Barlett e Macedo (2015) evidenciam que os estudos de Paulo Freire foram relevantes para o fomento de uma abordagem sociocultural dos estudos do letramento, o que se deu pela defesa da inseparabilidade entre o aprendizado da leitura da palavra (ou seja, a linguagem) e a leitura de mundo, o que remete a uma concepção crítica de alfabetização.

Sobre tal perspectiva crítica, destacamos Macedo, Almeida e Dezotti (2020) ao afirmarem que, desde a década de 60, Freire já se mostrava contrário ao modelo de educação que não levava em consideração a condição histórico-social do sujeito. Destarte, o autor nos direciona a um dos elementos de maior relevância da teorização dos novos estudos do letramento, a saber: o texto.

Colello (2021), na obra “Alfabetização: o quê, por quê e como”, busca apontar articulações entre o que se ensina quando se ensina a ler e a escrever, além de porquê se ensina e como se ensina tais práticas. Para tanto, a autora, que dialoga com os pressupostos pedagógicos de Paulo Freire, compreende o caráter transformador da alfabetização a partir da ótica do impacto da aquisição da língua escrita.

Nesse sentido, Colello (2021) nos leva a entender que a alfabetização se constrói a partir de três dimensões: dimensão linguística (dimensão textual como um trabalho de elaboração mental), dimensão interpessoal (universo da língua e a possibilidade de participar socialmente

das atividades letradas) e dimensão política (relação do sujeito com o seu meio, elaborando interpretações acerca das situações por este vividas).

Para finalizar esta discussão sobre concepções relativas à aquisição da língua escrita no Brasil, Soares (2017, p. 26) cita, ainda, uma segunda razão para a existência de divergências em relação ao objeto da alfabetização: a “[...] introdução na área da cultura do escrito, do conceito de letramento”. Esse é um marco histórico importante e propulsor da mudança de perspectiva, tendo em vista que o termo letramento se associa ao termo alfabetização para designar uma maior abrangência à aprendizagem inicial da língua escrita.

A seguir, abordaremos a introdução do termo letramento no contexto brasileiro.

2.1.2 Letramento no Brasil: da introdução acadêmica ao contexto pedagógico

Não podemos discutir letramento no Brasil sem antes pontuarmos que a introdução desse termo é fruto da tradução da palavra *literacy*, que, em linhas gerais, surgiu em uma época na qual se discutia, em diferentes lugares do mundo, as práticas de escrita relacionadas às diferentes situações de comunicação social (SOARES, 2003).

A introdução do letramento no contexto brasileiro ocorreu na década de 1980. Mais especificamente na literatura acadêmica, esse termo apareceu pela primeira vez na obra de Mary Kato “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, publicada em 1986. Kato (1986, p. 140) define o termo como “processo ou efeito da aprendizagem da leitura e da escritura”. Embora se apresente, à época, enquanto um conceito genérico, o qual não contribui para explicar o novo termo, tem-se um cambio histórico e, nesse sentido, surgem motivações para outras pesquisas, nas quais a leitura e a escrita passam a ser entendidas enquanto um processo no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem. Na sequência, o termo foi citado na obra “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso”⁵, de Leda Verdiani Tfouni (1988), um estudo sobre o modo de falar e de pensar de adultos analfabetos.

Outrossim, no início da década de 1990, a expressão letramento foi usada na coletânea de textos organizada por Ângela Kleiman, livro de 1995, “Os significados do letramento”, e no livro “Alfabetização e letramento”, de Leda Verdiani Tfouni. Tal aproximação entre Alfabetização e Letramento também tem seu registro em uma coletânea organizada por Rojo (1998): “Alfabetização e Letramento”. Em 1998, Magda Soares publicou a primeira edição do

⁵De acordo com Soares (2009, p. 15), é inicial do referido livro que Tfouni distingue alfabetização de letramento, logo, “talvez seja esse o momento em que *letramento* ganha estatuto de termo técnico no léxico dos campos da Educação e das Ciências Linguísticas”.

livro “Letramento: um tema em três gêneros”, no qual busca conceituar os termos alfabetização e letramento. Essas obras são apenas alguns dos exemplos das primeiras produções acadêmicas, seja numa perspectiva de aproximação e/ou de distanciamento entre os processos de alfabetização e de letramento.

Soares (2004) destaca que nos anos 80, tanto o Brasil quanto em outros lugares do mundo, surgiram diferentes palavras para nomear fenômenos distintos da alfabetização (letramento, no Brasil, illetrismo, na França, literacy, nos Estados Unidos/Inglaterra etc.). Nesse ínterim, cabe-nos destacar que, na referida década, o fenômeno se tornou o foco dos estudiosos que discutem educação e linguagem, o que justifica o grande número de estudos e publicações no que concerne ao tema.

Nesse sentido, as discussões que se construíram em torno do letramento no Brasil se deram, de certo modo, em uma direção contrária aos outros países, como França, Estados Unidos e Inglaterra, por exemplo. Logo, no Brasil, o letramento se volta, como destaca Soares (2004a), à ênfase dada às relações entre as práticas sociais que englobam a língua escrita. Ademais, em território brasileiro há uma peculiaridade, pois o termo letramento surge em estreita relação com o conceito de alfabetização (SOARES, 2010).

Cabe-nos afirmar que as discussões sobre letramento no Brasil seguiram uma direção oposta aos países supracitados, uma vez que há uma notória relação entre os conceitos de alfabetização e letramento, considerados processos interdependentes, o que reflete não apenas o saber ler e escrever, mas, sobretudo, e de forma consciente, o saber fazer uso da leitura e da escrita na sociedade (SOARES, 2010).

Marinho (2010) explica que o debate sobre o termo letramento no contexto brasileiro gerou muitas divergências, encontrando aqui um campo fértil proporcionado pelas mudanças nas bases epistemológicas das áreas de Linguagem e Educação que modificaram o ensino de língua Portuguesa ao contemplar o estudo dos gêneros textuais e dos usos sociais da escrita, levando-se em consideração as possibilidades e as condições de participação dos sujeitos nas diferentes práticas sociais que envolvam a escrita.

Nessa esteira, cabe frisar que a concepção que teve maior influência no Brasil é trazida pelos “Novos” Estudos de Letramento, o qual vai além de habilidades técnicas e domínio do código, de forma neutra. Outrossim, ainda segundo a autora, esta concepção dialoga com os pressupostos de Paulo Freire (1987; 1989; 2003), o que justifica seu caráter político, ideológico, antropológico e social (MARINHO, 2010).

No Brasil, a obra “Os significados do letramento”, de autoria de Ângela Kleiman, publicada em 1995, é um marco na introdução dessa concepção de letramento fundamentada

por uma vertente sociocultural. Na coletânea citada, Kleiman (1995) destaca que os estudos do letramento têm como objeto de conhecimento os usos sociais da língua escrita.

Kleiman (2007, p. 4), ao discutir o conceito de letramento e refletir sobre as implicações para o ensino de Língua Portuguesa, argumenta que é na escola, “[...] agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas”. Nessa perspectiva sociocultural sob influência dos estudos dos “Novos” Letramentos, há o reconhecimento da existência de múltiplos letramentos⁶. Daí a defesa pelo uso do termo *letramentos*, no plural, a fim de considerar uma variedade de práticas sociais que envolvem atividades de leitura e de escrita. Assim, de acordo com Soares (2004), consideramos os diferentes tipos de letramentos, ou seja, as diversas práticas de leituras e de escritas que circulam na sociedade.

Kleiman (2007), no texto “Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna”, destaca que o termo letramento, de origem acadêmica, foi incluído aos poucos nos discursos escolares, o que contribuiu para que a instituição de ensino, ou seja, a escola, assumisse seu *status* de importante e primeira agência de letramento e passasse a vincular os estudos da língua escrita também aos usos escolares.

No texto “Trajetória de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar”, Kleiman (2010) destaca que no âmbito acadêmico a concepção de letramento amplia a compreensão da língua escrita, logo não se separa a alfabetização e letramento, posto que não se trata de aprender o alfabeto, e sim o funcionamento da língua escrita, levando-se em consideração, para tanto, a situação sócio- histórica e cultural do aluno. Desse modo, “alfabetização é uma prática de letramento que envolve diferentes aspectos (distintos gêneros, estratégias, numerosas tecnologias etc.), os quais mobilizam diferentes práticas de letramento visando à alfabetização inicial do aluno” (KLEIMAN, 2010, p. 379).

Embora originalmente o surgimento do termo letramento tenha se dado no contexto acadêmico, foi no âmbito das práticas escolares que houve uma ampliação da compreensão da ideia do letramento, de modo a incluir as práticas sociais de leitura e de escrita. Assim, Kleiman (2010 p. 380) destaca a ressignificação do termo letramento no contexto escolar, ao considerar que “[...] as práticas escolares de aprendizagem e uso da língua escrita, ainda que ‘estritamente escolares’, são também práticas sociais”. Desse modo, é possível um trabalho na escola com

⁶Entendendo a complexidade do termo múltiplos letramentos, destacamos, com base em Rojo (2009, p. 108-109), que este envolve, “além da questão da multissensibilidade ou multimodalidade das mídias digitais que lhe deu origem, pelo menos duas facetas: a multiplicidade de práticas de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade e a multiculturalidade”.

uma concepção de letramento numa perspectiva sociocultural, vinculada às práticas de leitura e de escrita.

Neste estudo, assumindo uma concepção de letramento pelo viés sociocultural, reconhecemos a existência de inúmeras práticas de letramento que estão vinculadas a diferentes contextos sociais e culturais, logo, cumprem funções específicas, posto que se associam aos domínios sociais e aos contextos institucionais onde ocorrem, dentre eles a escola. No contexto escolar, portanto, estão ligados à compreensão da leitura e da escrita como prática social, porque o sujeito pratica e domina, de fato, a leitura e a escrita que circula na sociedade em que vive; sendo este capaz de ler e compreender sem dificuldades diferentes gêneros textuais que circulam socialmente.

Nessa perspectiva, entendemos que na escola letrar vai além de alfabetizar, é ensinar a ler e escrever de forma que a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno. Assim, acreditamos que as práticas escolares devem incluir o ensino da língua escrita, como também um trabalho com a leitura, oralidade e análise dos textos que circulam socialmente e estão relacionados aos diferentes usos linguísticos que os sujeitos fazem das práticas de linguagens.

Dado o exposto, a seguir, discutiremos quanto à proposta de articulação entre alfabetização e letramento, que embora sejam concebidos como processos distintos quando se trata de aprendizagem inicial da língua escrita no contexto escolar, estão interligados, logo podem ocorrer de forma simultânea, desde que se considere a articulação e a integração da facetas linguística (que representa a alfabetização) com as facetas, interativa e sociocultural (que representam o letramento), como propõe Magda Soares (2017).

2.1.3 Alfabetizar Letrando ou Alfalettrar

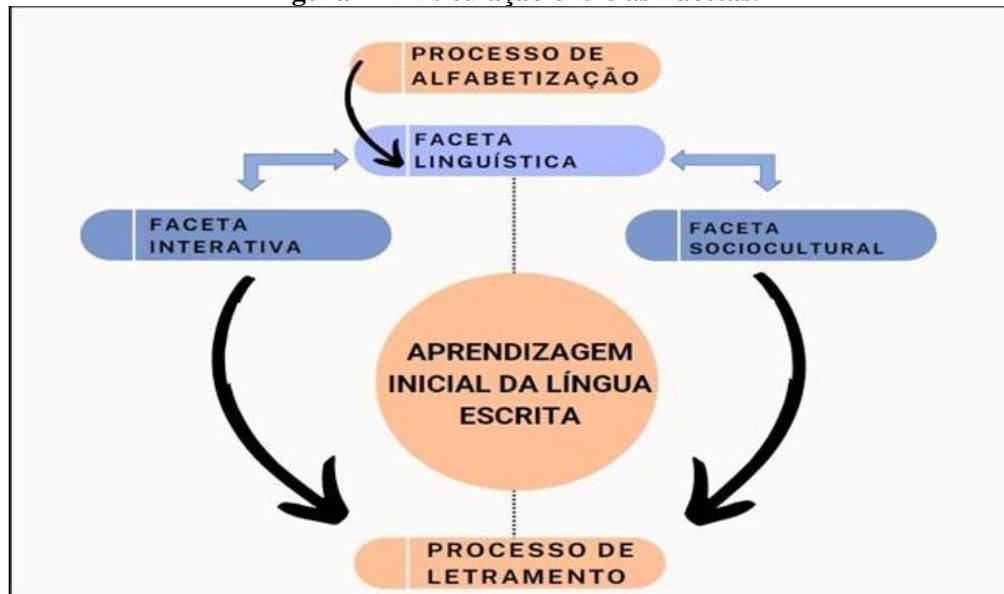
Nesta seção, discorreremos sobre a articulação dos processos de alfabetização e de letramentos, tendo como referência os estudos de Soares (2004a, 2004b, 2017, 2020) e sua proposição sobre a aprendizagem da língua escrita. Para tanto, retomaremos as discussões sobre a integração das múltiplas facetas que envolvem os processos de alfabetização e de letramento.

Partindo da premissa de que a aprendizagem da língua escrita envolve diferentes componentes (facetas), “[...] que se somam para compor o todo que é o produto desse processo: alfabetização e letramento” (SOARES, 2017, p. 33), apresentaremos a integração e articulação das facetas propostas por Magda Soares. Esta perspectiva representa a relação intrínseca entre os processos de alfabetização e de letramento no contexto escolar.

Na obra “Alfabetização a questão dos métodos”, Soares (2017) discorre sobre as facetas

(componentes), que, segundo ela, representa a integração dos processos de alfabetização (faceta linguística) e de letramento (faceta interativa e faceta sociocultural), em relação à aprendizagem inicial da língua escrita. Vejamos a Figura 01:

Figura 1 - Articulação entre as Facetas.



Fonte: Figura elaborada pelo autor desta dissertação, a partir do texto de Soares (2017).

A partir da Figura 01, buscamos representar a integração das facetas vinculadas à aprendizagem inicial da língua escrita. Essas três facetas, segundo Soares (2017, p. 346), constituem “[...] os componentes que, desenvolvidos simultaneamente e indissociavelmente, definem a aprendizagem inicial da escrita”. Posto isto, compreendemos, portanto, que alfabetizar e letrar são ações distintas, porém indissociáveis.

De acordo com essa organização, há o reconhecimento de que a faceta linguística se desenvolve de forma simultânea à faceta interativa. Essa tessitura, ainda segundo Soares (2017, p. 350), é permeada pela faceta sociocultural, ou seja, pelas “[...] atividades das facetas interativas e linguísticas desenvolvidas em contextos em que a língua escrita esteja inserida em situações reais de seu uso social, marcadas pelo contexto cultural em que ocorrem”.

Conforme exposto por Soares (2017), cada faceta sugere objeto distinto em relação à aprendizagem inicial da escrita. Na faceta linguística, por exemplo, o foco é a apropriação do sistema ortográfico e do que está convencionado acerca da escrita, o que demanda, por certo, processos cognitivos e linguísticos, assim como o desenvolvimento de estratégias específicas de ensino-aprendizagem.

Na faceta interativa, por sua vez, o objeto de aprendizagem são “[...] as habilidades de compreensão e produção textual” (*Ibidem*, p. 29). Assim como na anterior, esta necessita de

estratégias específicas de ensino, posto que envolve diferentes processos cognitivos e linguísticos. Por fim, mas não menos importante, a faceta sociocultural, a qual tem objeto de aprendizagem “[...] os eventos sociais e culturais que envolvem a escrita”, o que exige uma imersão nas práticas sociais que envolvam a escrita (SOARES, 2017, p. 29).

O entendimento de Soares (2017) é que a integração dessas facetas no âmbito do ensino de Língua Portuguesa possibilita que o aluno em processo de alfabetização possa, por exemplo, aprender a ler e escrever ao passo que vivencia diferentes práticas de letramentos, nas quais se materializam usos sociais da leitura e da escrita.

Dado o exposto, referenciamos a obra “Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever”, de Soares (2020), na qual ela apresenta a metáfora das camadas para representar o processo de aprendizagem da língua escrita. Vejamos a Figura 02:

Figura 2 - Camadas de aprendizagem da escrita.



Fonte: Soares (2020, p. 19).

A Figura 02 foi usada por Soares (2020) para representar o processo de aprendizagem da língua escrita, a partir da organização de três camadas, sendo elas: a aprendizagem do sistema de escrita alfabético; os usos da escrita; e, por fim, os contextos culturais e sociais de uso da escrita.

No que diz respeito a essa representação que lembra um átomo, em que cada camada de aprendizagem se diferencia das demais, mas mantém relação de interdependência, “[...] cada aprendizagem depende das demais, como a aprendizagem do sistema da escrita para que se possa ler e escrever, usando a escrita nas situações culturais e sociais em que a escrita está

presente” (SOARES, 2020, p. 19). Dito de outro modo, alfabetização e letramento são processos distintos, contudo, interdependentes (SOARES, 2003; 2017; 2020).

Buscando aprofundar a reflexão com relação à proposta de integração das facetas, destacamos o projeto “Alfaetrar”, que Magda Soares desenvolve em Lagoa Santa (MG), o qual consiste em garantir a formação de educadores(as) e fomentar avaliações periódicas do processo de alfabetização nas escolas que atendem alunos de 4 a 10 anos de idade. A partir das suas experiências, ela defende que a alfabetização deve ser concebida em contextos do letramento, sobretudo a partir da aprendizagem da língua escrita, porém, sempre relacionada ao trabalho com as práticas de leitura.

A escrita e a leitura nessa perspectiva são atividades complexas. E embora escrever e ler impliquem dimensões distintas no tocante à consciência fonêmica, não se tratam de aprendizagens independentes, pois, de acordo com Soares (2020, 193), “[...] escrever e ler desenvolvem-se simultaneamente, em relação mútua, mesmo quando o foco é dirigido para a aprendizagem da escrita”. Assim, no que diz respeito à escrita e a leitura, a criança precisa desenvolver a consciência metalingüística⁷ relativa ao fonema e à sua relação com a grafia.

Cabe destacar que, nesta discussão, Soares (2020) destaca o texto como eixo central das atividades de letramento e da aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Nesse ínterim, a autora nos leva a refletir esta inter-relação que se constrói a partir do texto, remetendo-nos a um quebra-cabeça, no qual as peças “[...] que se completam representam a integração de alfabetização e letramento. As duas peças do quebra-cabeça [...], embora se completem, têm formas diferentes” (SOARES, 2020, p. 37).

Essa alusão nos leva a entender que embora alfabetização e letramento sejam processos distintos de ensino/aprendizagem, podem ocorrer de forma simultânea, tendo os textos como eixo central de integração. Essa combinação reporta-nos à proposta do Alfaetrar. É nesse sentido que Soares (2020) sugere a articulação entre alfabetização e letramento, com vistas a garantir a inserção do aluno no mundo da escrita e de seus inúmeros contextos sociais de usos.

Para finalizar esta discussão, reiteramos nosso entendimento de que embora alfabetização e letramento sejam processos distintos, são indissociáveis. Assim, quando se trata do ensino de Língua Portuguesa no contexto escolar, reconhecemos que as práticas de letramento devem ser contempladas de forma articulada ao processo de alfabetização, portanto,

⁷ Consciência metalingüística corresponde a um termo genérico, o qual envolve distintos tipos de habilidades, como, por exemplo, a segmentação e a manipular da fala em suas diversas unidades (palavras, sílabas, fonemas); separar as palavras de seus referentes (quer dizer, estabelecer distinções entre significados e significantes); perceber as semelhanças sonoras entre as palavras; bem como julgar a coerência semântica e sintática de enunciados (BARRERA; MALUF, 2003).

assim como Soares (2017, 2020), entendemos que a proposta do alfabetizar letrando (ou alfalettrar) pode dar conta da complexidade da aprendizagem inicial da língua escrita que ocorre no âmbito da escola.

Dito isso, na próxima seção serão retomados alguns estudos situados nos “Novos” Estudos do Letramento (NLS), com o intuito de demarcar, tanto do ponto de vista teórico quanto metodológico, a perspectiva sociocultural que servirá de base para este estudo que investiga as práticas de letramento escolar, pelo viés etnográfico.

2.2 Perspectivas de Letramentos

Nesta seção, primeiramente, será apresentada a caracterização de dois modelos de letramentos (autônomo e ideológico) sistematizados por Street (1984) que representam duas abordagens distintas orientadas por pressupostos que tematizam aspectos teóricos e metodológicos sobre o letramento (c.f. subseção 2.2.1).

Na sequência, a discussão enfoca a distinção conceitual entre eventos de letramentos e práticas de letramento, pontos que serão retomados nas discussões apresentadas na seção 5 desta dissertação (c.f subseção 2.2.2).

2.2.1 Modelo autônomo *versus* modelo ideológico

Iniciamos esta discussão mencionando os dois grandes modelos usados para referenciar perspectivas conceituais que padronizam noções de letramento, a partir dos estudos de Street (1984, 2010, 2013, 2014), em diálogo com algumas pesquisas realizadas no Brasil pelo viés da perspectiva sociocultural de letramento (TFOUNI, 2006; ASSOLINI; TFOUNI, 2007; TERRA, 2013).

Aqui é importante mencionar a publicação da obra de Street (1984), *Literacy in Theory and Practice*, pela sistematização apresentada em relação aos dois modelos de letramento (autônomo e ideológico). De acordo com Lorenzatti e Tosolini (2021), Street (1984) propôs uma discussão a partir da construção de modelos analíticos em relação ao letramento.

Assolini e Tfouni (2007) destacam que uma das maiores contribuições do trabalho etnográfico de Street, provavelmente, diz respeito ao delineamento dessas posições antagônicas do letramento, a saber: modelo autônomo e modelo ideológico. O uso da terminologia adotada por Brian Street deu um novo direcionamento às perspectivas conceituais de letramento que se apresentavam na época ao apontar os pressupostos teóricos do modelo autônomo e do modelo ideológico.

No modelo autônomo, o letramento é compreendido separado do contexto sociocultural. Nesse sentido, a característica central dessa concepção é que o letramento ocorre de forma individual, logo, tem como centro o indivíduo e não o contexto social (TERRA, 2013). Tfouni (2006), em seu livro “Letramento e Alfabetização”, apresenta-nos, com base em Street (1989), algumas ponderações acerca da perspectiva autônoma, a saber:

- Letramento é definido estritamente como atividade voltada para os textos escritos;
- o desenvolvimento é visto de maneira unidirecional e teria sentido positivo. Assim, o letramento (tomado como sinônimo de “Alfabetização”) estaria associado com maior “progresso”, “civilização”, “tecnologia”, “liberdade individual” e “mobilidade social”;
- o letramento aqui é visto como causa (tendo como suporte a escolarização), cujas consequências seriam: o desenvolvimento econômico e habilidades cognitivas, como, por exemplo, flexibilidade para mudar de perspectiva;
- o modelo autônomo sugere ainda que o letramento possibilitaria diferenciar as “funções lógicas” da linguagem de suas funções interpessoais;
- finalmente, esse modelo propõe que todas as aquisições citadas estariam intimamente relacionadas com os “poderes intrínsecos” da escrita, entre as quais encontrar-se-iam a possibilidade de separação entre o sujeito que conhece e o objeto conhecido, as habilidades metacognitivas, e a capacidade de descontextualização (TFOUNI, 2006, p. 35-36).

A partir dessa caracterização do modelo autônomo, percebe-se que a concepção de letramento assumida está relacionada ao conceito de alfabetização. Nessa perspectiva, o letramento tem como base o processo de escolarização, portanto, as atividades de letramento estão voltadas para o trabalho com o texto escrito com foco no contexto de escolarização.

Ainda de acordo com Tfouni (2006), a concepção de letramento no modelo autônomo apresenta características de três perspectivas a-históricas (individualista-restritiva, tecnológica e cognitivista) que recobrem o termo *literacy* na literatura inglesa, sobretudo, norte-americana. Essas concepções desconsideram o fato social e histórico do letramento e reforçam a Teoria da Grande Divisa⁸.

Dado o exposto, cabe-nos destacar que, à luz dos “Novos” Estudos do Letramento (NEL), sobretudo das pesquisas de Brian Street (1984), antropólogo social inglês que argumenta em defesa de um modelo ideológico, surge outra concepção para o termo letramento, segundo o princípio de que “[...] a escrita não pode ser tomada como uma tecnologia neutra porque inevitavelmente está vinculada às estruturas de poder que prevalecem na sociedade em

⁸ De acordo com Assolini e Tfouni (2007), o modelo autônomo reforça a Teoria da Grande Divisa, pois propõe uma dicotômica separação entre os usos orais e os usos escritos da língua. Nessa seara, o modelo autônomo incorpora a ideologia de que a oralidade é inferior à escrita. De acordo com a referida teoria, “[...] a escrita possibilitaria o aparecimento das funções mentais superiores: conceitos abstratos, capacidade metalingüística, raciocínio analítico; uma abordagem lógica à linguagem” (p. 57).

que é usada” (LOPES, 2004, p. 14).

Pensar o modelo ideológico é trazermos à baila da discussão os fenômenos relacionados ao letramento numa perspectiva sociocultural. Percebemos, portanto, uma relevante contribuição do modelo ideológico no que se refere aos estudos do letramento, isso porque, por meio dessa perspectiva, passamos a compreender a necessidade de observarmos o letramento a partir das práticas sociais, tendo, nessa esteira, a relevância da avaliação dos significados dos usos da escrita nas sociedades (LOPES, 2004).

Numa perspectiva sociocultural, as práticas de letramento são situadas nos mais diferentes contextos sociais. Assim, o modelo ideológico:

[...] defende que: (i) o letramento é uma prática social e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra; (ii) os modos como os indivíduos abordam a escrita têm raízes em suas próprias concepções de aprendizagem, identidade e existência pessoal; (iii) todas as práticas de letramento(s) são aspectos não apenas da cultura mas também das estruturas de poder numa sociedade (TERRA, 2013, p. 45).

Nesse cenário, cabe frisar, também, que temos um modelo “[...] não só cultural, embora seja isso, mas ideológicos porque há poder nessas ideias” (STREET, 2010, p. 37). Ainda nas palavras do autor, o modelo ideológico:

[...] diz respeito ao conhecimento: as formas como as pessoas se relacionam com a leitura e a escrita estão, elas mesmas, enraizadas em concepções de conhecimento, identidade, ser. Está sempre incorporado em práticas sociais, tais como as de um mercado de trabalho ou de um contexto educacional específico, e os efeitos da aprendizagem daquele letramento em particular dependerão daqueles contextos específicos (STREET, 2013, p. 53-54).

Street concebe o modelo ideológico a partir de premissas distintas daquelas do modelo autônomo, afinal, compreende letramento enquanto prática social. Dito de outra forma, considera os distintos contextos sociais em que ocorrem as práticas de leitura e de escrita, dentre eles as instituições sociais, como a escola, por exemplo.

Destarte, infere-se, a partir das palavras de Terra (2013), que modelo de letramento ideológico leva em consideração as diferenças, bem como os estágios da aprendizagem. Este modelo, por certo, evidencia, no que tange à escrita, as diferentes práticas de letramento, seus usos e funções, dentro dos mais variados contextos sociais.

Dado o exposto, Street (2013), Terra (2013) e Lopes (2004) argumentam que essas duas abordagens distintas do letramento são modelos poderosos, afinal, são eles que “[...] determinam recursos, currículos, estratégias pedagógicas e, principalmente, estabelecem fronteiras que pretendem definir quem é alfabetizado/letrado e quem não é alfabetizado/não

letrado” (STREET, 2013, p. 37).

No que se refere ao contexto brasileiro, Street (2013) aponta que o nosso país parece ter adotado uma perspectiva mais ideológica e menos autônoma de letramento. Nesta seara, Bartlett e Macedo (2015) discorrem sobre a aproximação existente entre a proposta de alfabetização crítica de Paulo Freire e os “Novos” Estudos sobre Letramento (NEL), ao conceber a alfabetização inseparável das construções sociais que envolvem a leitura e a escrita.

Nesse sentido, não podemos ignorar o aspecto político, ideológico e cultural no que tange à proposta de Freire para a alfabetização e letramento, o que, por certo, fez Street pensar os fenômenos de letramento nos espaços da escola e defender que a leitura e a escrita devem ser trabalhadas em sala de modo que englobe uma maior abrangência cultural e não apenas em sua dimensão puramente cognitiva (STREET, 1995).

Cabe-nos frisar, com base nos estudos de Macedo e Bartlett (2015), a aproximação entre o modelo ideológico e a visão de alfabetização encontrada em Paulo Freire no que concerne à concepção de escrita como prática social, situada em um dado contexto cultural e impregnada por ideologias. No que se refere à perspectiva de letramento de Paulo Freire:

[...] podemos situá-lo numa relação de proximidade com o modelo ideológico proposto por Street (1984), que concebe o letramento como uma prática sociocultural permeada por relações de poder. Um processo “inextricavelmente ligado às estruturas culturais e de poder na sociedade” (BARTLETT; MACEDO, 2015, p. 229).

Tal percepção, de alfabetização e de letramento enquanto processos imersos em estruturas de poder, é compreendida enquanto significativa para se pensar educação, pois, diferente do modelo autônomo, leva em consideração o contexto social, o acesso às práticas letradas e vai de encontro à alfabetização enquanto uma “tecnologia” e uma “variável autônoma”.

Após findar esta discussão, na qual retomamos os pressupostos teóricos dos modelos de letramento (autônomo e ideológico), a reflexão se debruça sobre a sistematização metodológica proposta por Street (1984), no tocante às categorias - eventos e práticas de letramentos -, tendo em vista o alvo principal desta pesquisa, que é investigar práticas de letramentos no contexto escolar com foco no ensino de leitura.

2.2.2 Práticas e Eventos de Letramentos

Neste espaço, objetivamos discutir dois conceitos importantes para esta pesquisa, “práticas de letramento” e “eventos de letramento”, os quais, segundo Lopes (2004, p. 46), “[...]”

constituem face de uma mesma realidade internacional”. Os eventos de letramentos são unidades objetivas de análise, enquanto que as práticas se configuram como unidades subjetivas, mas ambas podem ser analisadas pelo viés da etnografia.

Enquanto unidades concretas, os eventos de letramento são episódios estruturados a partir do texto escrito, logo, passíveis de descrição e de análise. Já as práticas de letramento “[...] viabilizam a interpretação daquilo que é observável no evento” (SOARES, 2004, p. 46), posto que se referem ao comportamento e à conceituação sociocultural acerca do uso da leitura e da escrita.

De acordo com Street (1988), embora práticas e eventos de letramentos representem situações diferentes, estão inter-relacionados, a depender de cada contextualização, na qual a situação de interação social esteja inserida. Essas duas categorias estão articuladas e se complementam, representando dimensões diferentes. Ainda com base em Street (2013), o termo eventos de letramento teve sua origem da ideia sociolinguística de eventos de fala, tendo sido utilizado pela primeira vez em relação ao letramento como a ocasião em que um indivíduo tenta compreender determinados sinais gráficos.

O debate sobre eventos no campo do letramento foi cunhado por Shirley Brice Heath, para referenciar as situações de interação por meio das práticas de letramento. Heath (1982), de modo adicional, caracteriza o que seria um “evento de letramento”, concebido como “[...] qualquer ocasião na qual um texto escrito é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação” (HEATH, 1983, p. 93).

Heath (1982, p. 93), em seu texto “Formas multiformes em eventos de alfabetização: tradições orais e letradas em constante mudança” reforça que “[...] um evento de letramento é qualquer situação em que um portador qualquer de escrita é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação”.⁹

Posto isto, eventos são episódios observáveis que surgem das práticas de letramento (BARTON; HAMILTON, 2004), e acentuam, portanto, a natureza situacional das práticas de letramentos, em especial pelo fato deste estar inserido em um contexto social, no qual o texto escrito é uma parte crucial dos eventos de letramento.

Street (2014), a partir dos estudos de Heath (1982) e Barton (1991) explica que os eventos de letramento:

[...] se refere a qualquer ocasião em que um trecho de escrita é essencial à natureza das interações dos participantes e a seus processos interpretativos.

⁹Do original: “A literacy event is any occasion in which a piece of writing is integral to the nature of participant's interactions and their interpretive processes”.

[...] são atividades particulares em que o letramento tem um papel: podem ser atividades regulares repetidas (STREET, 2014, p. 18).

Eventos de letramentos dizem respeito às atividades particulares, repetidas e regulares, tendo a escrita um importante papel. A escrita, nesse ínterim, integra as interações dos indivíduos e, conseqüentemente, seus diferentes processos de interpretação.

Os eventos de letramentos são atividades discursivas que se encontram relacionadas, de forma direta, ao papel que a escrita ocupa em distintas comunidades e situações de comunicação (TERRA, 2013). Desse modo, para análise de um evento de letramento, então, precisamos considerar a necessidade de compreender o diálogo entre aqueles que participam da interação.

A nível de exemplificação, segundo Street (2014):

[...] um clássico evento de letramento: pode ser que o palestrante leia anotações; um projetor de slides no alto projeta diferentes tipos de informações; as pessoas, de vez em quando, podem olhar para a projeção no alto, baixar o olhar e fazer uma anotação, ler sua anotação em algum lugar fora dali; outras podem jogá-los na lata de lixo (STREET, 2014, p. 146).

Assim, toda vez que um texto escrito for o mediador de uma determinada atividade social, sucede, então, um evento de letramento. Partindo dessa premissa, Kleiman (1995, p. 40) entende como eventos as “[...] situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação a interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativa”.

A noção de práticas de letramentos, por sua vez, faz-se importante ao passo que compreendemos que o letramento possui um papel nas inúmeras atividades sociais, seja numa conversa formal/informal, seja por meio da interação oral ou escrita, à distância ou presencial (TERRA, 2013). Assim, para que possamos compreender o letramento, é necessário e relevante examinarmos eventos particulares, nos quais o sujeito faz uso da leitura e/ou da escrita de modo a compreender as práticas de letramentos a eles relacionados.

Ainda de acordo com Terra (2013), os eventos de letramentos dizem respeito a atividades em que a leitura e a escrita possuem papel integral; já as práticas de letramentos, por sua vez, correspondem aos comportamentos dos participantes de um determinado evento quanto às concepções socioculturais que dão sentido ao uso da leitura e da escrita numa determinada situação.

As práticas de letramentos dizem respeito ao comportamento, assim como à conceituação social e cultural e aos significados que os sujeitos imprimem aos usos da leitura e da escrita (STREET, 1995). Assim, essas práticas abrangem não apenas o evento em si, “[...]”

mas concepções do processo de leitura e escrita que as pessoas sustentam quando engajadas no evento” (STREET, 2014, p. 147).

A partir de Street (1984; 2013; 2014), entendemos que os eventos de letramentos se formam e se constituem pelas práticas sociais, logo, relacionam-se aos usos, à função e ao impacto social [da leitura e] da escrita (KLEIMAN, 1995). Nessas práticas, então, o texto desempenha um determinado papel, passa a fazer parte da interação do sujeito com o contexto comunicativo.

Ademais, com base nos estudos de Terra (2013) e Street (2001), entendemos que a distinção adotada acerca de eventos e práticas de letramentos se justifica a partir do prisma metodológico, isso porque tratam-se de conceitos interligados. Destacamos que as práticas de letramento são múltiplas¹⁰, visto que estão ligadas às formas como os sujeitos e grupos da sociedade fazem uso da língua escrita em seu dia a dia, assim como dos processos e estratégias utilizadas pelos participantes em interação social.

Em síntese, a prática de letramento engloba o evento – o qual faz uso real da escrita -, assim como determinados padrões socioculturais. Elas possuem natureza ideológica e cultural e se encontram em um nível mais elevado de abstração se comparado com os eventos de letramento. Nesse sentido, reconhecermos que descrever eventos, enquanto episódios observáveis, é essencial para a compreensão mais ampla das práticas de letramentos os quais estão relacionados.

Dado o exposto, na seção seguinte discorreremos sobre os pressupostos teóricos que dialogam de forma direta com o objetivo de estudo desta pesquisa, em especial no que diz respeito às concepções de linguagem, de língua e de texto que orientam as práticas pedagógicas voltadas para a leitura no âmbito do ensino de Língua Portuguesa.

¹⁰ Destacamos ainda que essa noção de prática guia o modo como buscamos compreender o letramento. Em vez de focalizar exclusivamente a tecnologia de um sistema de escrita e suas reputadas consequências, compreende letramento como um conjunto de práticas socialmente organizadas que fazem uso de sistemas simbólicos e tecnológicos para produzi-las e disseminá-las (TERRA, 2013).

3 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: DAS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM AO TRABALHO COM A LEITURA DE TEXTOS

“Os processos de ensino e aprendizagem de leitura [...] passaram por diferentes teorizações no decorrer dos séculos. A concepção de linguagem e de leitura do professor é um dos fatores que permite refletir e repensar o espaço escolar como lugar dos grandes eventos da aprendizagem. A reflexão atual gira em torno dos modos de construir sentido nas práticas de leitura que a escola trabalha para formar leitores”.
(ALMEIDA, 2004, p. 17).

Nesta seção, apresentamos algumas das premissas que deram suporte teórico à pesquisa, a partir do diálogo entre os estudos que discorrem sobre os temas centrais desta pesquisa. Inicialmente, discorreremos acerca do ensino de Língua Portuguesa (LP) e das concepções de linguagem que perpassam os fazeres pedagógicos dos(as) professores(as), em especial no que diz respeito aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em seguida, debruçamo-nos no que concerne aos pressupostos teóricos para o ensino de LP, bem como as orientações expressas pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), tendo como foco o trabalho com os gêneros textuais e o ensino da leitura no Ensino Fundamental Anos Iniciais.

3.1 Ensino de Língua Portuguesa e Concepções de Linguagem

Iniciamos esta breve discussão destacando a premissa de que as práticas de ensino de alguns profissionais da educação são orientadas com base em suas concepções de língua e linguagem (KOCH, 2002). Logo, a forma como alguns docentes compreendem a linguagem e língua, de certo modo orienta a forma de organização e estruturação do trabalho pedagógico no que tange ao ensino, especificamente ao componente curricular Língua Portuguesa (LP).

A discussão sobre concepções teóricas acerca da linguagem e a relação com o ensino de Português é antiga, mas, sobretudo, atual. A exemplo, no Brasil, a obra de Geraldi (1984) apresenta relevantes ponderações acerca do ensino de LP, uma vez que o autor traz à baila do debate pertinentes apontamentos sobre aspectos pedagógicos e sociais do ensino da Língua Portuguesa, tendo por base experiências de professores em sala de aula. Alguns dos pontos presentes em seu livro correspondem às concepções teóricas e as formas de o docente ensinar ao aluno a partir do diálogo com a realidade que o cerca.

Outrossim, Gomes (2014) destaca que Geraldi (1999) e Travaglia (1997) são os

primeiros pesquisadores brasileiros a discorrerem sobre a influência das concepções de linguagem nas práticas de ensino de LP no Brasil. Eles destacaram três concepções teóricas de linguagem que têm muita influência no Ensino de LP, a saber: 1) *Linguagem como expressão do pensamento* – como um “espelho” do mundo e do pensamento; 2) *Linguagem como instrumento de comunicação* – ou seja, como meio de comunicação; e 3) *Linguagem como Forma ou processo de interação* – esta enquanto forma de interação.

A primeira concepção, linguagem como expressão do pensamento, está fundamentada na tradição gramatical grega, para a qual a língua é compreendida como homogênea e estática, logo, não se considera a produção de enunciados comunicativos nos contextos sociais. Para esta concepção:

[...] a expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece. [...] Presume-se que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem, são elas que se constituem nas normas gramaticais do falar e escrever bem (TRAVAGLIA, 2009, p. 21).

Destarte, pensar a ideia de regras a serem seguidas, ou seja, o domínio da gramática da língua, leva-nos a perceber que, nesta concepção, o ensino da Língua Portuguesa se dá com foco nas habilidades linguísticas, o que, conseqüentemente, torna-o prescritivo, pois mantém a tradição da gramática, da retórica e da poética, privilegiando um único uso da língua e dando a esta uma conotação de sistema fechado. Esta concepção se apresenta, basicamente, enquanto alicerce dos estudos tradicionais. Assim, uma vez concebendo a linguagem como tal, somos levados a afirmações de que os sujeitos não conseguem se expressar, não pensam (GERALDI, 1999).

A segunda concepção, linguagem como instrumento de comunicação, concebe a língua enquanto código, ou seja, como um conjunto de signos linguísticos que se combinam segundo determinadas regras. Podemos perceber nesta concepção o destaque para o ato de comunicação e domínio do código linguístico como foco do ensino. Desta forma, a língua, “[...] é vista como um código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor” (TRAVAGLIA, 2009, p. 22). Dito de outro modo, esta concepção encontra-se ligada à teoria da comunicação e compreende a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras), sendo, portanto, capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem (GERALDI, 1999).

Cabe frisar que esta concepção está ligada aos elementos comunicativos (emissor,

receptor, código, mensagem, canal e o referente). Assim, a linguagem é usada para transmitir uma informação a partir de uma norma culta. Outrossim, de acordo com Bakhtin/Volochinov (1992, p. 82-83), nessa orientação, “[...] a língua é um sistema estável, imutável”, quer dizer, fechada, desconsiderando o contexto social e focando apenas no funcionamento interno da língua.

Mikhail Bakhtin/Volochinov (2006), na obra “Marxismo e Filosofia da Linguagem” crítica as duas grandes concepções de língua e linguagem que, segundo ele, sempre dominaram os estudos filológicos, gramaticais e linguísticos. Essas concepções estão ligadas ao: subjetivismo idealista, para a qual a língua é uma atividade psíquica de expressão do pensamento; e ao objetivismo abstrato que defende uma concepção de língua como um sistema imanente. Segundo Bakhtin/Volochinov (2006), ambas ignoram o dialogismo como princípio básico da atividade de linguagem humana.

A terceira concepção, linguagem como processo de interação, por sua vez, reconhece a linguagem como atividade de interação social. Nesta seara, a língua é encarada como prática social historicamente situada, como bem propõe Bakhtin (2000):

[...] todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua (BAKHTIN, 2000, p. 279).

Com base na citação, compreendemos que a comunicação pode se dar por intermédio de distintas manifestações linguísticas, como a escrita, a oralidade, os sons, os gestos, entre outras, as quais estão sempre relacionadas ao uso da língua. Assim, para além de possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é entendida enquanto um lugar de interação, sendo por intermédio dela que os indivíduos praticam ações (GERALDI, 1999). Essa perspectiva dialoga com o entendimento que se tem de língua como lugar de interação, que, segundo Koch (2002):

[...] corresponde à noção de sujeito como entidade psicossocial, sublinhando-se o *caráter ativo* dos sujeitos na produção mesma do social e da interação e defendendo a posição de que os sujeitos (re)produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir (KOCH, 2002, p. 15, grifos da autora).

Na linguagem enquanto processo de interação, o sujeito faz uso da língua não somente para “[...] traduzir e exteriorizar um pensamento ou transmitir informações a outrem, mas sim

realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)” (TRAVAGLIA, 1997, p. 23). O texto é “[...] o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos [...]” (KOCH, 2002, p. 17).

Dado o exposto, Doretto e Beloti (2011) evidenciam as diferentes concepções que permeiam o ensino de Língua Portuguesa e que, conseqüentemente, orientam o trabalho com a língua/linguagem nas escolas. Para tanto, as autoras apresentam uma síntese de conceitos relacionados às concepções/crenças subjacentes às práticas de ensino. Vahamos o Quadro 01, apresentado a seguir:

Quadro 1 - Concepções teóricas e conceitos correlatos.

CONCEITOS	Concepções de linguagem		
	Expressão do pensamento	Instrumento de comunicação	Processo de interação
Concepção de língua	Exteriorizar um pensamento por meio do código linguístico	Transmissão de informações	Realizar ações e agir sobre o outro
Leitura	Decodificação	Interpretação	Compreensão e coprodução de sentidos
Texto e sentido	Produto pronto e acabado, com sentido único	Texto é um modelo a ser seguido, também tem modelo único	Texto sendo o próprio lugar da interação, por meio do qual traduzimos sentidos conforme a situação comunicativa
Objetivo ao ensinar	Metalinguística: Domínio da norma culta, com foco nas regras e nos nomes	Metalinguística: Reconhecimento da língua, com vistas a segui-la	Epilinguísticas e Metalinguísticas: Promoção das habilidades nas apenas linguísticas, mas também discursivas

Fonte: Elaborado pelo autor deste trabalho, a partir do texto de Doretto e Beloti (2011).

Com base no quadro apresentado, podemos perceber que cada concepção teóricas têm relação com um objeto linguagem, logo, em se tratando do ensino de Língua Portuguesa, há um direcionamento metodológico específico, posto que a língua enquanto objeto de estudo pode ser concebido sob diferentes perspectivas, seja para o trabalho com a língua escrita ou mesmo para leitura.

Considerando a perspectiva da concepção teórica de linguagem como expressão do pensamento, o objetivo do ensino de LP é o domínio metalinguístico, desse modo, o texto é concebido como pronto e acabado e o ensino da leitura leva em consideração apenas um conjunto de signos que se combinam segundo regras, sendo capaz de transmitir informações de

um emissor a um receptor, ou seja, um processo de decodificação da língua.

Na concepção linguagem como instrumento de comunicação, o objetivo do ensino de LP também é a análise metalinguística, com foco no reconhecimento estrutural do código linguístico. Assim, as atividades de leitura visam a interpretação textual e a abordagem dos textos, tendo como base o texto enquanto modelo a ser seguido.

Por fim, na concepção de linguagem processo de interação, entende-se língua/linguagem enquanto um fenômeno social, ou seja, como forma e processo de interação. Logo, o ensino de LP, a abordagem do texto e a leitura tomam por base as situações reais de comunicação, texto enquanto objeto de estudo e a leitura como uma atividade de produção de sentidos.

Nessa perspectiva de linguagem, o texto passa a ser objeto de estudo e análise, considerando sua dimensão social e discursiva. Outrossim, em relação ao ensino, a leitura é vista como um “[...] processo de interação autor/texto/leitor, em determinadas circunstâncias de enunciação e no quadro das práticas socioculturais contemporâneas de uso da escrita” (ALBUQUERQUE, 2006, p. 21).

O ensino de LP por esse viés pode ser associado à concepção de letramento numa perspectiva sociocultural, mais especificamente guiada pelos pressupostos teóricos do modelo ideológico de letramento, pois ambos reconhecem o caráter social, cultural e histórico das práticas de linguagens.

Com base no que já fora discutido em relação aos pressupostos teóricos das três concepções de língua/linguagem, reconhecemos a importância de entendermos como elas interferem de forma direta nas práticas de letramentos no contexto escolar, isto é, os usos sociais da leitura e da escrita. A esse respeito, referenciamos Gomes (2010; 2014) ao destacar a relevância de se investigar as concepções teóricas e o ensino, uma vez que as concepções de linguagem orientam metodologicamente a escolha do objeto de estudo por parte de professores de línguas.

No caso específico deste estudo, trazemos essa reflexão para o ensino de LP nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a fim de compreendermos como as concepções teóricas sobre língua/linguagem podem influenciar as práticas de letramento no contexto escolar, ou seja, na forma como os(as) professores(as) alfabetizadores(as) trabalham com os textos escritos e sua relação com o ensino da leitura.

Na próxima subseção, tendo por base as orientações expressas pela Base Nacional Comum Curricular e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais no tocante à Língua Portuguesa, trazemos à baila da discussão o trabalho com os gêneros textuais e o ensino da leitura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

3.2 Os Gêneros Textuais e o Ensino da Leitura

Considerando alguns pressupostos teóricos para o ensino de Língua Portuguesa (LP) e as determinações expressas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PNCs), discorreremos nesta subseção sobre o trabalho com os gêneros textuais e o ensino de leitura voltados para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A partir de uma abordagem enunciativo-discursiva da linguagem situamos o documento da BNCC que assume a mesma concepção de linguagem presente nos PNCs e contempla o “[...] texto como unidade de trabalho” (BRASIL, 2018), ou seja, como objeto de ensino/aprendizagem do componente curricular Língua Portuguesa.

Nessa perspectiva, a língua/linguagem adotada pelos dois documentos oficiais segue um viés sociointeracionista, que dialoga com algumas premissas levantadas por estudiosos como Volochínov (2017), segundo o qual a “[...] a interação discursiva é a realidade fundamental da língua. Obviamente, o diálogo, no sentido estrito da palavra, é somente uma das formas de interação discursiva, apesar de ser mais importante” (VOLOCHÍNOV, 2017 [1929], p. 218-219).

A BNCC e os PCNs apresentam o texto como unidade enunciativa, enquanto o gênero, por sua vez, diz respeito à/ao forma/contexto em que se materializa/manifesta, sendo, portanto, possuidor de determinadas características (a exemplo do gênero música, poema, bula de remédio, receita, telefonema, entre outros). Logo, os gêneros textuais são entidades de natureza sociocultural que materializam a linguagem em situações comunicativas diversas (BAKHTIN, 1996; DIAS, 2012).

Partindo da premissa de que a materialização dos textos (seja ele oral, escrito, multissemiótico e multimodal) em gêneros revelam as formas de usos da língua e suas diferentes situações de comunicação, é correto afirmar que não há comunicação que não seja feita por intermédio de determinado gênero, uma vez que estão (os gêneros) no dia a dia dos sujeitos (MARCUSCHI, 2008).

Os gêneros são enunciados relativamente estáveis (BAKHTIN, 2003; MARCUSCHI, 2008) que se encontram presentes em cada esfera de troca, os quais se diferenciam por meio de conteúdos e estilo, bem como pela escolha de cada gênero do discurso, visto que, com base na escolha, levamos em consideração o conjunto de participantes e a vontade enunciativa.

Pensando as práticas de linguagem, bem como o funcionamento da língua a partir dos gêneros, visto que nossos enunciados estão baseados em formas padronizadas e relativamente estáveis, Bakhtin (1992) argumenta:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana [...]. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua - recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais - mas também, e sobretudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 1992, p. 179).

Por intermédio da citação de Bakhtin (1992), percebemos a língua, o enunciado e os gêneros do discurso enquanto entidades relacionadas no que concerne à comunicação. Assim, compreendemos que os gêneros textuais estão presentes em nosso cotidiano, estando relacionados, intimamente, com a utilização da língua, ou seja, nós sujeitos de linguagem, nos comunicamos, escrevemos e falamos mediados por gêneros do discurso.

Posto isto, com base nos estudos de Marcuschi (2008), concebemos os gêneros textuais/discursivos como entidades empíricas em situações comunicativas, quer dizer, forma de interação social. Desse modo:

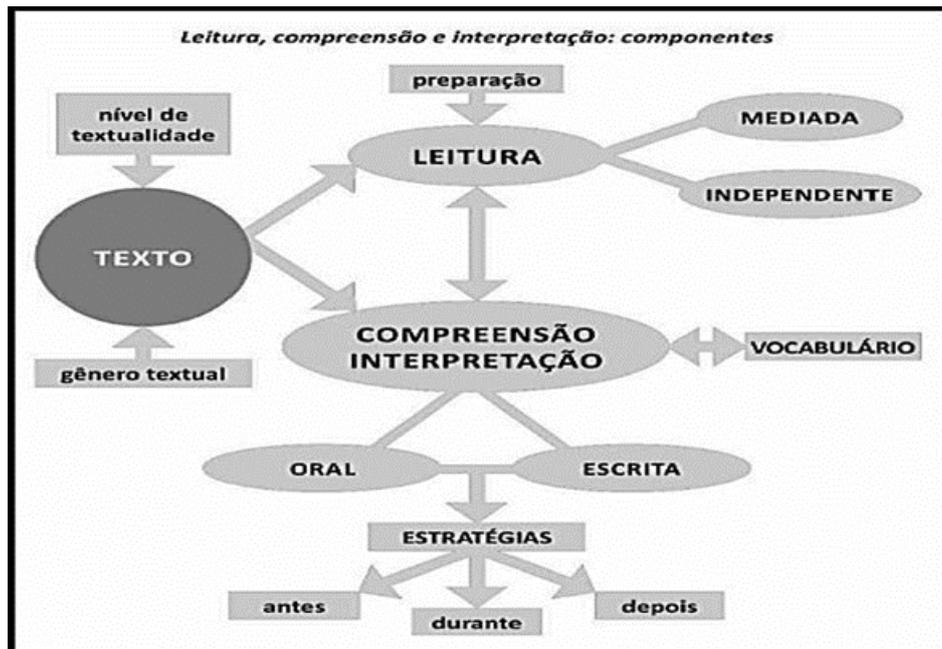
O trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas. Assim, a análise dos gêneros engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral (MARCUSCHI, 2008, p. 149).

Pensando nas diversas práticas de linguagens, concebemos a língua enquanto uma atividade interativa, por meio da qual nos constituímos como sujeitos sociais, e entendemos que por meio dos usos dos gêneros textuais, as atividades de linguagens e de letramento se materializam enquanto práticas sociais de usos da língua. Logo, interessa-nos discutir sobre a abordagem dos textos durante as aulas de LP.

Em relação ao ensino de LP associado ao processo de alfabetização, encontramos na BNCC a compreensão e a necessidade de que a alfabetização deve ser articulada ao letramento, ou seja, o foco da ação pedagógica nessa etapa escolar deve ser garantir a oportunidade de que o aluno se aproprie do sistema de escrita de forma articulada ao desenvolvimento de outras habilidades que contribuam para um efetivo envolvimento com práticas diversas de letramento, oferecendo-lhe, desse modo, maior autonomia e protagonismo na vida social (BNCC, 2018).

Como bem destaca Soares (2020), o processo de letramento, portanto, infere aprender a ler, a compreender e a interpretar diferentes textos. Desse modo, o trabalho do(a) professor(a) alfabetizador(a) em torno de habilidades sugere uma atuação consciente e sistematizada, como sugere a imagem abaixo:

Figura 3 - Componentes para orientar as práticas do(a) professor(a) no desenvolvimento de leitura e interpretação de textos na alfabetização.



Fonte: Soares (2020, p. 205).

A imagem apresenta que o processo global de leitura se distribui em vários componentes: leitura, que podem ser mediadas de forma independente, compreensão/interpretação, seja de vocabulários ou do conjunto do texto, oral ou escrita, e estratégias, ou seja, antes durante e depois; mas que tem seu ponto de partida no momento da escolha, de forma criteriosa, do gênero textual.

Assim, com base em Soares (2020), compreendemos que práticas de letramentos com foco na leitura e compreensão de diferentes gêneros podem ser consideradas uma via para um ensino com vistas à adaptação do aluno à realidade social, em especial se pensarmos a influência tecnológica na reconfiguração das práticas de linguagens; na perspectiva da interação sócio discursiva, concebendo as práticas de linguagens sob o prisma da ação e da interação. Posto isto, e a partir do que destaca Tfouni (2006), de que alfabetização diz respeito à aprendizagem da leitura e da escrita, compreendemos que nesse processo, então, os sujeitos que dele fazem parte vão se constituindo por meio da interação.

Outrossim, nos PCNs de Língua Portuguesa, a leitura não é vista como uma simples atividade de extração da informação de um texto, mas sim:

[...] uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a

leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência (BRASIL, 1998, p. 53).

Assim, a leitura é uma atividade de “[...] construção do significado do texto, a partir de seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto” (BRASIL, 1998, p. 41). Menegazi e Fuza (2010, p. 317) corroboram com esta afirmação ao argumentarem que no documento a leitura é vista “[...] como um processo, ou seja, constituída de etapas que exigem um trabalho de construção de significado do texto por parte do leitor”.

Neste estudo, concebemos a leitura como uma atividade complexa e plural, que se desenvolve em várias direções, pois, como argumentam Santos, Souza e Moraes (2017), ler é compreender, é se apropriar do fenômeno social da leitura, o qual contribui para a formação do sujeito histórico e apto a agir na realidade a qual pertence. Assim, “Tornar-se um leitor autônomo, amplia os horizontes socioculturais, rompe barreiras e promove a formação da cidadania para desfrutar de seus direitos políticos e civis” (SANTOS, SOUZA, MORAES, 2017, p. 10).

Outro ponto relevante nos PCNs diz respeito ao fato de o documento destacar a importância da análise dos gêneros textuais em sala de aula, afinal, um leitor competente, de acordo com o documento, constitui-se com base na prática de leitura de textos, o que deve acontecer “[...] a partir de um trabalho que deve ser organizado em torno da diversidade de textos que circulam em socialmente” (BRASIL, 2001, p. 5).

A BNCC, por sua vez, destaca a relevância do trabalho com os gêneros textuais para o desenvolvimento das práticas de linguagem e a reflexão acerca da língua. Desse modo, assume o texto, a partir de uma perspectiva enunciativa-discursiva, enquanto unidade central do ensino da LP, de forma a relacioná-los “[...] a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (BNCC, 2018, p. 67).

Outrossim, considerando o que apregoa a BNCC, compreendemos a importância e a necessidade de se incluir nas aulas de LP atividades de leitura, a partir do trabalho com os gêneros textuais que busquem ativar os conhecimentos prévios dos alunos e desenvolver as habilidades e competências de leitura e de escrita do aluno, levando-o a se interagir sócio discursivamente, por meio da linguagem.

Nessa perspectiva, o entendimento é que o aluno chega à escola com uma bagagem histórica, social e cultural; sendo neste espaço, a partir do contato sistemático com os diferentes gêneros textuais, ou seja, para além daqueles que ele já conhece, que o indivíduo - o aluno, neste caso - começa, por meio de um trabalho pedagógico por parte do(a) professor(a), a

compreender as funções sociais envolvidas nas práticas de leitura e de escrita (BORTONIRICARDO, 1993; 2005).

Nesse sentido, os documentos oficiais orientam para o papel sócio discursivo do gênero textual no processo de ensino (PCNs, 1998; BRASIL, 2018), pois, como nos explicam Schneuwly e Dolz (2004), o gênero não é somente um instrumento de comunicação, mas também, objeto de ensino-aprendizagem. O aluno, por sua vez, encontra-se em um espaço no qual o gênero funda uma prática de linguagem, possuindo, nesse ínterim, fins de aprendizagem. Assim, a escola enquanto lugar de comunicação e interação, pode ser um ambiente que contribui para inserção dos alunos nas práticas de letramentos a partir do estudo da análise de diversos textos que circulam socialmente.

4 METODOLOGIA

Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Nesse sentido, a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas. [...] a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador.
(MINAYO, 2002, p. 16).

Nesta seção, apresentamos a natureza de pesquisa e o contexto no qual a investigação foi desenvolvida, os instrumentos de coletas de dados utilizados, bem como o método de análise de dados escolhido pelo pesquisador. Nas subseções que seguem, abordamos os pressupostos metodológicos da pesquisa, discorrendo, inicialmente, acerca da abordagem qualitativa e do Estudo de Caso.

4.1 Caracterização da Pesquisa

Para compreender o percurso metodológico desta investigação, iniciamos dizendo que optamos pela pesquisa de natureza qualitativa, tendo em vista nosso propósito principal que era investigar as práticas de letramentos de uma professora alfabetizadora. Partindo da premissa de que na abordagem qualitativa o pesquisador busca aprofundar sua análise a partir da compreensão do(s) fenômeno(s) estudados, visamos interpretar as práticas envolvidas no ensino da leitura no âmbito do contexto escolar da aprendizagem inicial da língua escrita.

Na abordagem qualitativa “[...] o pesquisador é introduzido nas experiências dos(as) participantes e constrói o conhecimento, sempre consciente de que é parte do fenômeno estudado” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 35). Assim, a natureza qualitativa permite ao pesquisador a capacidade de enraizar-se “[...] no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não compatível em equações médias e estatísticas” (MINAYO, 1994, p. 22).

Ademais, a pesquisa qualitativa contribui para o aprofundamento dos dados (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013), visto que há uma flexibilidade da abordagem a partir de um ponto de vista natural e integral dos fenômenos estudados. Desse modo, esse tipo de estudo busca compreender e aprofundar o conhecimento acerca dos fenômenos frente a um contexto natural e relacionado com a realidade a qual pertencem.

Quanto aos procedimentos metodológicos, optamos pelo estudo de caso, realizado sob

um viés etnográfico, tendo em vista que utilizamos a orientação metodológica da perspectiva sociocultural dos “Novos” Estudos de letramento, a partir dos postulados que fundamentam os estudos de Street (1984; 2013; 2014), direcionados para análise das práticas de letramento escolar.

Em relação ao estudo de caso, Yin (2005) explica que este faz uso de dados qualitativos coletados a partir de contextos reais, tendo como objetivo explicar, explorar ou ainda descrever de forma detalhada fenômenos com base em significações atribuídas pela sociedade. Partindo dessa premissa, consideramos que a tarefa do investigador é buscar explicar os meios pelos quais um mundo social é estabelecido, nos quais os significados são compartilhados (YIN, 2005; 2016). E neste caso, pretendemos compreender também os sentidos atribuídos às práticas de leitura e escrita que ocorrem na escola.

A pesquisa *in loco* foi realizada em etapas: na primeira, que correspondeu ao período março a maio de 2022, fizemos a observação de algumas aulas de Língua Portuguesa, por meio de diários de campo, analisamos alguns documentos (planos de ensino e material pedagógico) e aplicamos um questionário com a professora colaboradora; na segunda etapa, durante os meses de setembro a novembro de 2022, procedemos o segundo momento de observação das aulas com foco nos registros dos eventos de letramentos; e, por fim, realizamos a entrevista com a professora alfabetizadora.

Cabe ressaltar que durante os meses de julho e agosto de 2022 não foi possível realizar a pesquisa *in loco* e acompanharmos a prática da professora alfabetizadora, visto que nesse período os profissionais da rede municipal de educação da cidade de Maceió-AL aderiram a uma greve. Além disso, no mês de setembro estivemos afastados da sala de aula, atendendo a solicitação da coordenação, que nos orientou a retornar a pesquisa somente após o período de readaptação dos alunos, posto que eles ficaram afastados da escola por aproximadamente dois meses.

4.2 Contexto da Pesquisa

4.2.1 A escola *locus* do estudo

A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal da cidade de Maceió. A instituição, *locus* de investigação, Escola Municipal DJC, foi fundada em 12 de dezembro de 1952 pelo governador Arnon de Melo e o prefeito Aberlado Pontes e Lima, que em agradecimento ao Dr. JC, pelo serviço prestado a essa comunidade, homenageou-o dando-lhe

o seu nome à escola.

Para escolha do cenário de pesquisa, usamos dois critérios pré-estabelecidos: (1) ser uma escola da rede municipal de ensino; (2) ofertar o Ensino Fundamental (anos iniciais). Além disso, a escolha por uma instituição de ensino que estivesse localizada em Maceió, capital do Estado de Alagoas (AL), se deu por se tratar de uma das cidades (capitais) com menores índices de práticas de leitura do nordeste brasileiro, segundo dados locais (HONORATO, 2020).

A instituição de ensino está vinculada à Secretaria Municipal de Educação – SEMED e oferta o Ensino Fundamental I e a modalidade EJA, funcionando nos turnos matutino, vespertino e noturno. No ano de 2022, a escola atendeu um pouco mais de 300 alunos que, em geral, residem nas proximidades do bairro Farol, como, por exemplo, Pitanguinha e Sanatório.

A inserção do pesquisador deste estudo no *lócus* da pesquisa se deu com a primeira visita à instituição no dia 24 de fevereiro de 2022, com o intuito de conhecer a escola, seu funcionamento e estabelecer o primeiro contato com a direção, coordenação e encontrar um(a) professor(a) colaborador(a) para a pesquisa. Naquele momento inicial, apresentamos nossa proposta de investigação; fomos bem recebidos e apresentados à professora colaboradora deste estudo.

4.2.2 Participante colaboradora

A participante colaboradora da pesquisa é uma professora alfabetizadora que trabalha no 3º ano do Ensino Fundamental na escola *lócus* da pesquisa. Ela possui formação em Pedagogia e mestrado em Educação. Outrossim, trabalha no Ensino Fundamental (anos iniciais) há mais de 33 anos (professora polivalente).

Faz-se pertinente destacar que a professora alfabetizadora é responsável por ministrar os seguintes componentes curriculares, além da Língua Portuguesa, a saber: Matemática, História, Ciências e Geografia, compartilhando as demais disciplinas (artes, religião, etc.) com outros professores da instituição de ensino *lócus* da pesquisa. No momento da pesquisa, ela informou trabalhar em duas escolas.

Em relação à participação voluntária da professora, destacamos que este estudo atendeu às exigências do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) para pesquisas que envolvem seres humanos (Parecer nº 52911321.1.0000.5013 / 5.119.302). Nesse sentido, a geração de dados foi iniciada somente após a professora ser informada dos objetivos da pesquisa, da sua forma de participação durante as etapas da pesquisa e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que se deu no dia 8 de março de 2022.

No que diz respeito ao nosso primeiro contato com a professora, cabe destacar que fomos apresentados por intermédio da coordenadora pedagógica da escola. Na ocasião, apresentamos o projeto da pesquisa, assim como tivemos a oportunidade de conhecer a turma e demais espaços da escola. Inicialmente, passamos a observar e registrar os acontecimentos cotidianos, buscando não interferir no contexto que ali se desenvolvia.

É importante frisar que contar com a colaboração voluntária da professora foi essencial para a materialização da pesquisa, especialmente no contexto das práticas de letramentos, posto que prontamente ela nos deu acesso à dinâmica da sala de aula, ao processo interacional (professor e alunos) registrado durante os eventos de letramentos; forneceu o acesso ao planejamento curricular, assim como os demais materiais usados, a saber: paradidáticos e atividades de leitura e escrita, sem mencionar a sua participação durante a entrevista, momento em que pudemos discutir sobre vários aspectos observados nas suas aulas de Língua Portuguesa e na prática alfabetizadora.

4.3 Procedimentos de Geração de Dados

Para iniciar a pesquisa elegemos um dos recursos essenciais na coleta de dados das pesquisas do tipo etnográfica, a observação *in loco*, associada aos seguintes instrumentos de coleta dos dados, a saber: diário de campo, análise documental, aplicação de questionários e realização de entrevista.

No tocante à observação do tipo participante, destacamos, ainda com base em Erickson (1988), que esta ocorre por meio da presença, em primeiro lugar, em cenas imediatas cotidianas dos membros do grupo social que está sendo estudado, o que coloca a situação social no centro do trabalho do observador. Desse modo, por intermédio das observações acerca dos episódios observáveis, “[...] o pesquisador pode dar atenção seletivamente a diferentes aspectos do evento, desenvolvendo assim com o tempo uma compreensão cumulativa de todo o evento, o que não seria possível em uma única observação” (MATTOS, 2004, p. 32).

A observação *in loco* iniciou em março de 2022, na turma do terceiro ano do Ensino Fundamental, no período vespertino. O registro das aulas de Língua Portuguesa ocorreu na perspectiva da observação do tipo participante¹¹ com vistas ao registro de aulas, que foi dividido em dois blocos: no primeiro momento da observação, usamos um formulário específico para

¹¹ É válido pontuar que por meio da observação participante o pesquisador buscou apreender o dia a dia da atuação da participante colaboradora, utilizando, como suporte, o diário de campo.

registros em formato de diários de campo (ver Apêndice D); na segunda etapa, utilizamos um modelo distinto de formulário (Apêndice E), este, por sua vez, com a finalidade de registrar os eventos de letramento escolar.

A observação das aulas ocorreu nos dois bimestres letivos durante o ano de 2022, período no qual acompanhamos 1 hora/aula (h/a) de Língua Portuguesa, na turma do 3º ano, ministrada pela professora alfabetizadora participante deste estudo. Assim, os registros foram realizados duas vezes por semana, às terças e quinta-feiras.

No primeiro momento da observação, com a utilização de diários de campo, visamos registrar aspectos mais gerais das aulas, como, por exemplo, interação entre a professora e seus alunos, a participação dos sujeitos, materiais utilizados, entre outros pontos, tendo como principal foco, portanto, conhecer o funcionamento da dinâmica das práticas pedagógicas voltadas para o ensino de Língua Portuguesa.

O segundo instrumento de coleta de dados foi a análise documental. Assim, analisamos os materiais didáticos usados pela professora, a exemplo do livro didático e de alguns paradidáticos por ela utilizados. De acordo com Lüdke e André (1986), a análise documental é uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, tendo em vista que se pode consultar os documentos por inúmeras vezes, o que, a nosso ver, oferece maior estabilidade no que diz respeito aos resultados obtidos ao longo da investigação. Nesse caso específico, a análise do planejamento curricular da professora alfabetizadora foi essencial para dialogarmos com os registros das práticas pedagógicas identificadas em sala de aula.

Nos meses de março e junho de 2022 aplicamos dois questionários, ambos compostos por perguntas abertas e fechadas. O primeiro formulário (Apêndice A) continha perguntas pontuais acerca de dados do perfil profissional da professora participante. Já o segundo formulário (Apêndice B), por sua vez, estava direcionado à compreensão do fenômeno estudado, as práticas de letramento e o ensino de leitura.

A escolha por este instrumento de coleta de dados se deu pelo fato de o questionário ser um conjunto de questões feito com o fim de gerar os dados necessários para se atingirem os objetivos da pesquisa. Para tanto, contemplamos perguntas abertas que permitissem à participante da pesquisa responder e explicar, de forma argumentativa, sobre questões mais gerais, sem focar determinada categoria de análise (COHEN; MANION; ARRISON, 2005). Assim, com a aplicação dos questionários, buscamos, além de reunir informações sobre alguns pressupostos teóricos que possivelmente norteavam as práticas de letramento conduzidas pela professora, visamos confrontá-lo com os dados coletados na observação *in loco* e na entrevista.

Ainda sobre o primeiro momento de observação *in loco*, cabe dizer que enfrentamos

alguns problemas, como, por exemplo, uma greve organizada pela classe de professores de Maceió com vistas à garantia do reajuste salarial. Contudo, ao final do ano letivo de 2022, já tínhamos concluído toda a fase de coleta de dados.

Assim sendo, o segundo momento da observação *in loco* ocorreu somente após retorno das aulas e fim da greve municipal, mais especificamente em outubro de 2022, período em que pudemos direcionar nosso olhar de investigação para os eventos e práticas de letramento coletados durante as aulas da professora alfabetizadora.

Assumindo um viés sociocultural, neste estudo, reconhecemos que as práticas de letramento se referem “[...] ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita” (STREET, 2014, p. 18), de natureza ideológica. Nessa esteira, concebemos os eventos de letramento, como “[...] qualquer ocasião em que um fragmento de escrita integra a natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos” (STREET, 2014, p. 173).

Nesta pesquisa foram registrados alguns episódios intitulados pelo gênero textual escolhido pela professora para trabalhar em cada aula observada de Língua Portuguesa (doravante macroeventos). Ao todo, registramos quatro (04) eventos de letramentos, dos quais, dois (02) foram descritos e analisados neste trabalho (c.f. Seção 5), sendo que se subdividem em categorias (denominados microeventos), correspondentes às práticas de leitura e de escrita.

Cabe destacar que neste estudo as práticas e eventos de letramentos são categorias de análise que estão articuladas entre si, tendo em vista que ambos estão inter relacionados, a depender da situação de interação social e da contextualização nas quais estão inseridos (STREET, 1988).

Para análise e discussão, usaremos os termos “microeventos” e “macroeventos”, com base em Marinho (2010), por compreendermos que dentro de um evento de letramento é possível nos depararmos com distintas atividades que são mediadas pela escrita, como a “[...] cópia, o ditado, o para casa, a hora da notícia, leitura para interpretação de textos etc.” (p. 237). Assim, temos, portanto, um macroevento enquanto o momento aula e, por sua vez, os microeventos como as diversas atividades que envolvam a leitura e a escrita. Vejamos a ilustração da figura a seguir:

Figura 4 - Relação entre Macroevento e Microevento.



Fonte: O autor (2023).

A realização da entrevista semiestruturada foi a última etapa da pesquisa, com vista à análise das práticas de letramentos e ensino de leitura, a partir de questões norteadoras do estudo e dos aspectos observados nas aulas de Língua Portuguesa, na análise documental e na aplicação de questionário.

Segundo Duarte (2004, p. 215), a entrevista é um procedimento muito importante de coleta de dados “[...] quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos”. Mattos (2004, p. 35) corrobora com tal afirmativa ao destacar que a entrevista fornece relevantes “evidências das perspectivas dos participantes, bem como evidências com relação aos eventos que o pesquisador não foi capaz de observar em primeira mão”. Logo, a entrevista, enquanto procedimento de coleta de dados, permitiu a retomada dos aspectos analisados nesta pesquisa, e a validação de evidências sobre as inferências iniciais construídas pelo pesquisador a partir da sua observação participante, conforme pondera Erickson (1986).

4.4 Análise e Discussão dos Dados

A análise dos dados se configura como um momento de grande relevância para o pesquisador. Tendo em vista o objetivo de pesquisa, que neste caso é investigar as práticas de letramentos e ensino de leitura, buscamos compreender nosso objeto de pesquisa por meio do recurso analítico da triangulação, como propõe Erickson (1986), em diálogo com os

significados subjetivos evidenciados durante os eventos de letramento registrados no contexto escolar.

Neste estudo, a análise dos dados envolveu uma descrição dos registros coletados ao longo do trabalho de campo, a qual se deu logo após a fase de coleta de dados. Nesse sentido, analisamos o plano de ensino, os questionários e a entrevista, bem como revisamos os diários de campo.

Na sequência, realizamos a discussão dos dados coletados, por meio da triangulação dos dados, processo no qual, segundo Erickson (1988), os dados coletados de diferentes naturezas são inter cruzados. Desse modo, cabe destacar que a utilização de diferentes fontes a serem analisadas justifica-se pela importância de combinar vários instrumentos para a pesquisa qualitativa, como bem pontuam Yin (2016) e Gerring (2019).

No que diz respeito à análise e à discussão dos dados, estas ocorreram por meio da Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2016). Tal escolha se deu, pois, “A ATD, inserida no movimento da pesquisa qualitativa não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão, a reconstrução de conhecimentos existentes sobre os temas investigados” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 33).

Na ATD, o material coletado ao longo da pesquisa constitui-se em significantes, os quais o pesquisador deverá atribuir sentidos e significados (MORAES; GALIAZZI, 2016), buscando, desse modo, compreender um fenômeno. Ademais, com a ATD não idealiza saber o que é certo ou errado, saber o que os colaboradores da pesquisa quiseram dizer e/ou saber a verdade. Assim:

A análise textual discursiva tem no exercício da escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados e por isso, em processos recursivos, a análise se desloca do empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos. Este processo todo gera meta-textos analíticos que irão compor os textos interpretativos (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 118).

Posto isto, é possível depreender que o método de análise aqui escolhido contribui para a criação e reconstrução de significados dos fenômenos estudados, visto que o tipo de análise proposta pela ATD “[...] exige reconstrução dos entendimentos de ciência, superando paradigmas e solicitando construção de caminhos próprios de pesquisa” (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 119), o que implica numa análise de dados dialética, seja no caminho percorrido, seja na prática de análise¹².

¹² De modo geral, os procedimentos da ATD englobam os seguintes passos: (1) produção de *corpus*; (2) unitarização do *corpus*; (3) organização por aproximação de sentidos; (4) categorização inicial; e (5) meta-textos; cabendo destacar não ser necessariamente exigida a utilização dos procedimentos nesta sequência, ou seja, há a

Pensando ainda a ATD, as etapas seguidas englobam os seguintes passos: (1) *produção de corpus*, a qual ocorreu por meio da junção dos dados coletados; (2) *unitarização do corpus*, essa etapa se deu a partir da atividade de fragmentar o material coletado, como, por exemplo, os eventos de letramento, seguida da interpretação e o isolamento de ideias de sentido sobre a temática investigada, com vistas a atingir suas unidades consistentes; (3) *organização por aproximação de sentidos*, ou seja, realizamos a aproximação dos materiais (entrevista, questionário, eventos, documentos, diário de campo) que dialogavam entre si; (4) *categorização*, na qual, a partir da leitura cuidadosa do *corpus* coletado, agrupamos os componentes similares presentes nos eventos, no questionário e na entrevista; e, por fim, (5) *a produção dos meta-textos*, quer dizer, momento no qual se realizou a compreensão de análise, expressando, portanto, os sentidos extraídos a partir dos materiais analisados.

Outrossim, pensando o caráter interpretativo da pesquisa, visto seu objetivo em descobrir, analisar e comunicar os significados construídos no ambiente estudado - investigar as práticas de letramentos e ensino de Língua Portuguesa de uma professora alfabetizadora com foco nas práticas de leitura em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental -, buscamos compreender o referido fenômeno de interação humana (processo de ensino-aprendizagem das práticas de leitura da professora) por meio dos significados subjetivos evidenciados durante os eventos diários dos envolvidos (ERICKSON, 1986).

Destarte, a análise dos dados envolveu uma revisão dos registros coletados ao longo do trabalho de campo, a qual se deu logo após a fase de coleta de dados. Nesse sentido, analisamos o plano de ensino, os questionários e a entrevista, bem como revisadas as notas de campo. Na sequência, realizamos análises descritivas e interpretativas dos demais dados coletados, por meio da estratégia de triangulação dos dados, processo no qual, segundo Erickson (1988), os dados coletados de diferentes naturezas são inter cruzados.

Os dados obtidos durante a pesquisa *in loco*, na observação, na análise documental, no questionário e na entrevista contribuíram para que pudéssemos cruzar as informações obtidas e encontrar evidências acerca dos eventos (MATTOS, 2004) e das práticas de letramentos. Assim sendo, a triangulação possibilitou ao pesquisador captar distintas perspectivas do objeto investigado, validando as análises realizadas.

Para Denzin e Lincoln (2006), a escolha pela triangulação de dados é uma estratégia que acrescenta rigor, complexidade, riqueza e profundidade às investigações. Logo, é possível compreendermos esse recurso analítico como um modo relevante de validar uma pesquisa, em especial a do tipo qualitativa em tela, a qual fez uso de, como já supramencionado, documentos,

possibilidade de uma flexibilização e elaboração de caminhos próprios de pesquisa.

questionário, registros de campo e entrevista.

Nesta pesquisa, o recurso da triangulação foi essencial para a compreensão das categorias de análise definidas previamente no projeto de pesquisa, a saber: i) práticas de letramentos; ii) gêneros textuais; iii) concepções teóricas de língua/linguagem; iv) ensino de leitura. Além disso, permitiu que no decorrer da observação *in loco* emergisse uma nova categoria de análise que se interligava às práticas de letramentos, a saber: eventos de letramentos.

Seguindo um viés de pesquisa da perspectiva sociocultural dos “Novos” Estudos de Letramentos, e de forma sistematizada, realizamos, inicialmente, uma análise descritiva numa perspectiva micro (à nível de registro de micro eventos), por meio dos quais a professora alfabetizadora direcionou as atividades de leitura a partir dos textos. A ideia foi relacionar os eventos descritos a uma análise na perspectiva macro (a nível das práticas de letramento), uma vez que estas representam os sentidos e os valores atribuídos à leitura e à escrita no contexto escolar.

Cabe enfatizar que tomamos nesta pesquisa os eventos de letramentos como unidades concretas de análises, pois representam episódios observáveis e estruturados por intermédio do texto escrito (HEATH, 1982; BARTON; HAMILTON; 2004, STREET, 2014). Logo, são passíveis de descrição e de análise, uma vez que são a materialização das práticas de letramentos que ocorrem todas as vezes em que um texto escrito seja mediador das práticas de leitura e escrita e/ou que este sirva como constitutivo da interação entre os participantes.

4.5 Ética na Pesquisa

Nesta investigação, uma preocupação fundamental diz respeito às questões éticas necessárias às pesquisas desenvolvidas com sujeitos, logo, todos os procedimentos adotados na pesquisa atenderam às normas que orientam investigações com humanos. Assim, as ações do pesquisador foram conduzidas de modo que o percurso investigativo não proporcionasse possíveis prejuízos a nenhuma das partes envolvidas e assegurando os direitos do participante do estudo.

Como já evidenciado anteriormente, o projeto de pesquisa foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) no dia 07 de novembro de 2021. E somente após a sua aprovação (nº Parecer nº 5.119.302, CAAE nº 52911321.1.0000.5013) é que a geração de dados foi iniciada.

Inicialmente, cabe destacar que, com vistas a evitar possível contaminação por COVID-

19¹³, foram adotadas medidas preventivas a fim de minimizar os riscos da doença, mediante o uso de máscara e álcool em gel, bem como mantendo o distanciamento de 2 metros entre os indivíduos durante a primeira etapa da observação *in loco*.

À professora participante do estudo foram resguardados todos os direitos a ela cabível, como, por exemplo, o sigilo da identidade. Ademais, caso a colaboradora participante apresentasse algum desconforto ou incômodo durante a pesquisa, ela poderia optar por sua não participação e, ainda, contar com a assistência psicológica da Universidade Federal de Alagoas, Campus Aristóteles Calazans Simões.

Pensando na perspectiva de análise qualitativa, a postura ética do pesquisador foi de suma importância para evitar possíveis distorções de dados que pudessem comprometer, em alguma medida, os resultados finais. Destacando ainda que o pesquisador responsável pelo estudo utilizou de diferentes instrumentos de coleta de dados, como questionário e entrevista, por exemplo, sendo tomados todos os cuidados éticos necessários.

No que diz respeito aos dados coletados, estes estão armazenados em ambiente seguro (HD externo) e controlado pelo pesquisador, por um prazo de 5 (cinco) anos. Os dados poderão ser excluídos antes desse prazo, no entanto, por motivo de lei e/ou determinação judicial, os dados podem ser mantidos por período superior. Findada a pesquisa de mestrado, assim como o tempo mínimo de armazenamento, eles serão excluídos com uso de métodos de descarte seguro. Ao final da pesquisa, os dados foram socializados com a participante do estudo e divulgados à comunidade acadêmica.

¹³ O coronavírus (Covid-19) é uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2, o qual, até o momento presente, defesa e publicação desta dissertação, encontra-se presente em todos os países, causando conflitos sociais, políticos, culturais e sanitários.

5 PRÁTICAS DE LETRAMENTOS E ENSINO DE LEITURA NO CONTEXTO DE ALFABETIZAÇÃO

“Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante [...]. Ler é procurar buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação”.
(FREIRE, 1997, p. 29-30).

Nesta seção, discorreremos sobre as práticas de letramento e o ensino da leitura em contexto de alfabetização. Para tanto, apresentamos a discussão dos dados coletados na pesquisa *in loco*, a partir da: descrição de alguns eventos e práticas de letramentos no que tange à abordagem dos gêneros textuais e das atividades de leitura e de escrita; e da caracterização das concepções de língua/linguagem e de texto norteadoras da prática alfabetizadora durante o ensino de Língua Portuguesa (LP). Outrossim, trazemos ainda uma reflexão sobre as implicações das concepções teóricas para o ensino da leitura no contexto escolar da aprendizagem inicial da língua escrita.

5.1 Eventos e Práticas de Letramentos

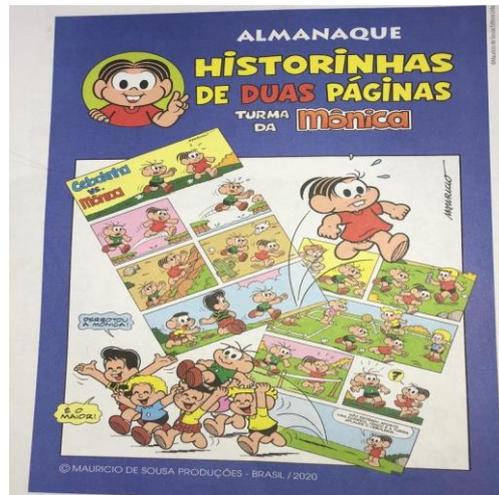
Nesta subseção, analisamos alguns eventos de letramentos observados durante as aulas de Língua Portuguesa (LP) da professora alfabetizadora (colaboradora deste estudo) no que diz respeito à abordagem dos gêneros textuais e às atividades de leitura e escrita. Para tal intento, utilizamos os dados registrados por meio da observação participante em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental em diálogo com os estudos teóricos abordados nas seções teóricas deste trabalho.

No primeiro evento de letramento selecionado para análise, intitulado “História em Quadrinhos (HQ)”, a professora alfabetizadora propôs atividades de leitura e escrita, que registramos como **microeventos 1 e 2**, e que se relacionam entre si durante a aula de Língua Portuguesa no tocante ao trabalho com o gênero textual.

Inicialmente, a professora retomou a explicação sobre sonoplastia, que, segundo ela, já havia sido discutida numa aula anteriormente. A alfabetizadora relacionou o conjunto de efeitos sonoros (sonoplastia) aos sons que os alunos se deparam no dia a dia, como a buzina de um carro, um grito e/ou o som do vento, os quais também podem ser representados pela escrita. Na sequência, entregou aos alunos algumas cópias impressas da capa de um Almanaque contendo

histórias em quadrinhos da turma da Mônica, conforme ilustrado a seguir na Figura 05:

Figura 5 - Capa do livro.



Fonte: Material impresso usado pela professora em sala de aula (2022).

Na ocasião do evento de letramento, registramos o seguinte diálogo da alfabetizadora com seus alunos realizado durante a aula de LP:

Microevento 1: Atividade de leitura de HQ

Professora Alfabetizadora: Geralmente, agora no terceiro ano vocês começam a se interessar primeiro por gibis. Por quê? São HQ, *mais curtas, coloridas. Mais fáceis de ler.* Prestem atenção e leiam comigo: “Almanaque, historinhas de apenas duas páginas, Turma da Mônica”. Cebolinha... Esse *vs* vocês acham que significa o quê?

Alunos: *Versus.*

Professora Alfabetizadora: Muito bem! A gente já viu bem rápido em nossas aulas sobre siglas, mas no 4º ano vocês vão ver isso mais aprofundado. Vamos lá, Cebolinha *vs* Mônica. Vocês estão vendo que não tem fala, só no último personagem que tem. Mas aí você vai ler o que se não tem falas?

Aluno 4: Nada.

Professora Alfabetizadora: Não... Você vai ler as i...

Alunos: *Imagens.*

Professora Alfabetizadora: Você vai ler com seu olhar crítico agora as imagens. Então prestem bem atenção. Olhem no título da revistinha que vocês já vão ver a situação inicial. Qual é a situação inicial? Vamos lá, Cebolinha está correndo atrás da Mônica. Vejam as expressões deles. Vejam que eles pulam, escalam, passam pelos carros. Passam pelo Cascão e como é o nome desse outro?

Aluno 2: É uma corrida? Ah é...

Professora Alfabetizadora: Olha a linha de chegada dela. Aí: “Não entendi”, é o que ela fala. “Não entendi”. “Aposto uma corrida, venço e a turma aplaude o Cebolinha...”

Aluno 4: Eu acho que ela falou errado. Eu acho que ela falou: quem chegar primeiro vence. Quem chegar primeiro perde, foi isso...

Professora Alfabetizadora: Não sei. Vamos lá, o que os demais acham? Analisem direitinho. Vejam que no final de tudo alguém pegou o Cebolinha e disse: “Derrotou a Mônica, é o maior!”. Por que fizeram isso se foi ela quem venceu?

No **microevento 1**, a professora alfabetizadora abordou o gênero textual HQ, primeiramente, fazendo referência a um possível perfil de leitura dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental ao dizer que, nesse ano, os leitores costumam se interessar por histórias “*mais curtas, coloridas, mais fáceis de ler*”. Em seguida, a docente buscou ativar os conhecimentos prévios dos alunos ao questionar se sabiam o que significava abreviação vs presente no texto.

Ainda na ocasião, a professora solicitou que os alunos a acompanhassem na leitura em voz alta, intercalando-a com algumas perguntas. Ao passo que ela deu alguns comandos por meio de indagações (*Vamos lá, Cebolinha está correndo atrás da Mônica. Vejam as expressões deles. Vejam que eles pulam, escalam, passam pelos carros. Passam pelo Cascão e como é o nome desse outro?*), a professora deu ênfase ao fato de que os alunos precisam fazer a leitura crítica das imagens presentes na HQ, bem como frisou a necessidade de analisarem o título e as cenas dos quadrinhos; por fim, questionou-os acerca do desfecho da história.

Analisando o diálogo do microevento 1, percebemos que a professora enquanto mediadora da atividade, reconhece que a leitura exige a ativação de conhecimentos prévios por parte dos leitores, a fim de compreender o que está explícito e implícito no texto. Destarte, segundo Koch e Elias (2011), a leitura é uma atividade complexa, a qual envolve um grande número de habilidades correlatas, dentre elas, os conhecimentos prévios, os conhecimentos de mundo e o conhecimento linguístico dos alunos.

Após o momento da leitura coletiva conduzida pela professora, ela inseriu no quadro um roteiro de questões sobre o texto, que nomeamos de **microevento 2**, a partir do qual os alunos tinham que registrar em seus cadernos a atividade de escrita.

Microevento 2: Atividade de escrita

O que se observa na imagem entregue a vocês?
Qual o nome da Revista?
Ela foi escrita para qual público?
Você tem o hábito de ler histórias em quadrinhos?
Quais são as características gerais das histórias em quadrinhos? Converse com os colegas sobre isso.
Se você fosse um personagem de uma história em quadrinhos, como seria a capa da sua revista? Desenhe-a a seguir.

Como podemos observar no **microevento 2**, algumas das perguntas direcionadas a partir da leitura da HQ (“*Se você fosse um personagem de uma história em quadrinhos, como*

seria a capa da sua revista?”, *“Você tem o hábito de ler história em quadrinhos?”* e *“O que se observa na imagem entregue a vocês?”*) trazem comandos que podem possibilitar aos leitores estabelecer relações além da materialidade do texto, recorrendo, nesse movimento, aos seus conhecimentos de mundo, fruto das suas experiências de vida enquanto leitor e escritor, ainda que a pergunta sobre o hábito de leitura, por sua vez, dê um comando diretivo para simples respostas como “sim” ou “não”. Logo, é pertinente destacar que as questões supramencionadas deixam subentendido que a professora reconhece que ler não é somente decodificar o texto escrito, mas sim um processo de construção de sentidos, no qual o leitor tem um papel ativo.

Conforme Koch e Elias (2011, p. 11), a leitura é “[...] uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos”, que mobiliza um conjunto de saberes (experiências e conhecimentos prévios) que são construídos na interação entre autor-texto-leitor. Portanto, nessa perspectiva, os alunos são sujeitos ativos que, dialogicamente, constroem e são construídos a partir do texto.

No tocante à abordagem do gênero textual, constatamos que após a leitura, a professora contemplou, de certo modo, uma análise dos aspectos relativos à HQ. Por exemplo, as questões *“Para quem a história foi escrita?”*, *“Qual o nome da Revista?”*, *“Quais são as características gerais das histórias em quadrinhos?”* e *“Converse com os colegas sobre isso”* direcionam o leitor para o reconhecimento de algumas das características da HQ, tais como, público leitor e suporte textual, assim como a identificação de elementos estruturais que compõem o gênero textual.

Em relação à atividade de escrita proposta após a leitura do texto, observamos que não fora contemplada uma análise do contexto de uso do gênero textual, enquanto uma prática social de letramento. Ou seja, não foi trazido à baila da discussão o gênero textual e seu contexto de uso a partir das práticas sociais interativas e socioculturais; dando-se ênfase, portanto, à busca por informações presentes na superfície do texto e na decodificação de palavras.

Segundo Marcuschi (2008, p. 208), pensando o ensino de Língua Portuguesa, o estudo e análise do gênero textual, enquanto prática social discursiva, contribui para que o aluno possa entender “[...] o próprio funcionamento social da língua”, ou seja, auxiliam na compreensão e facilitação da ação comunicativa entre os pares. Assim, o “[...] trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia” (MARCUSCHI, 2010, p. 37).

Ainda em relação ao **microevento 2**, observamos que o sistema alfabético-ortográfico não foi o foco do estudo da língua escrita, visto quando a professora acompanhou a realização da atividade dos alunos é que fez referência a um aspecto da ortografia do texto, mais

especificamente ao uso de letra maiúscula no início de frase e de substantivos próprios (“*Gente, alguns de vocês estão errando um pouco numa questão. Início da frase se inicia com letra maiúscula. Independente de nome próprio ou não*”). Sobre esse aspecto da análise, é pertinente destacar que o referido microevento ocorreu no segundo semestre de 2022, ou seja, no final do ano letivo, logo, possivelmente, a professora alfabetizadora já considerava que alguns de seus alunos já estavam alfabetizados.

No segundo evento de letramento selecionado para análise, intitulado “Poema”, a professora alfabetizadora trabalhou com um texto “Jogo de Bola”, de autoria de Cecília Meirele (c.f. Apêndices), por meio do qual ela propôs atividades de leitura e escrita identificadas como **microeventos 3 e 4**, ambas relacionadas ao gênero textual poema.

A partir deste ponto, retomamos para análise alguns recortes do diálogo registrados entre professora e alunos durante o **microevento 3** (Leitura do poema), no qual ela trabalhou a atividade a partir do gênero textual escolhido, considerando as seguintes etapas: pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura.

Antes de iniciar a leitura do texto, a professora alfabetizadora justificou a escolha do poema por fazer referência à temática do jogo de futebol, o que muito dialogava com o contexto que eles estavam vivenciando, a reta final da Copa do Mundo de 2022. Ela mencionou o fato de o Brasil já ter sido eliminado da referida edição do campeonato mundial de futebol, e em seguida, elencou algumas perguntas para ativar os conhecimentos prévios dos alunos e introduzir a discussão em sala (*O que precisa para ser um bom jogador? Um bom jogador fala bom português?*).

Microevento 3 - trecho 1

[...]

Professora alfabetizadora: Imagina um jogador que não sabe ler os letreiros que aparecem no placar de um jogo?

Aluno 5: Mas no placar só aparece número, tia.

Aluno 2: Não. Tem nomes também. Em cima da televisão da minha casa fica os nomes dos times.

Professora alfabetizadora: Isso mesmo! É por isso que vocês vão ter que prestar muita atenção na aula de hoje. Porque se querem ser bons jogadores, vão ter que ser inteligentes também. Combinado?

Alunos: Combinadooooo.

Nesse trecho 1 do **microevento 3**, a professora relaciona a leitura a uma situação “hipotética”: a dificuldade que um jogador de futebol pode vivenciar caso não consiga realizar a leitura de um letreiro durante um jogo. Ainda que a professora alfabetizadora tenha buscado inserir a atividade de leitura do gênero poema ao contexto social vivenciado pelos alunos, que

no caso era a Copa do Mundo de 2022, constatamos que, de forma implícita, ao perguntar se “*Um bom jogador fala bom português?*”, ela reproduz os postulados da Teoria da Grande Divisa, ou seja do modelo autônomo de letramento ao inferir a existencia de uma forma “boa”, isto é, correta de usar a língua, que no caso toma como parâmetro a modalidade da língua escrita.

Após o momento introdutório de diálogo, a professora entregou aos alunos uma folha com o poema escrito, como podemos nos situar com base no fragmento a seguir:

Microevento 3 - trecho 2

Professora alfabetizadora: Essa folha que eu estou entregando a vocês contém um poema. Quem pode ler pra mim o nome do poema? XXXXX, você que já tá com a folha.

Aluna 2: Jogo de bola.

Professora alfabetizadora: Muito bem, XXXX. Pessoal, esse poema é de uma moça que eu gosto muito, Cecilia Meireles.

Aluno 4: Igual o nome da minha irmã.

Professora alfabetizadora: Cecilia se escreve com qual letra, XXXX?

Aluno 4: Com C.

Professora alfabetizadora: Isso mesmo. Parabéns, XXXX.

Aluno 4: E Meireles com M.

Professora alfabetizadora: Estão vendo aí como o XXXX está sabendo as letras do alfabeto, gente? E quais outros nomes começam com a letra C, XXXX?

Aluno 4: Carla, o nome do tio Camilo, Cláudio.

Aluno 5: Cristiana que é o nome da minha mãe.

Professora alfabetizadora: Estão todos de parabéns! Mas vamos voltar para o conteúdo do texto? Pessoal, eu vou pedir que vocês façam uma leitura em voz baixa primeiro, combinado? Enquanto vocês vão lendo eu vou fazendo a chamada e como é um poema bem curto, assim que eu terminar vocês já vão ter lido tudo. Ok?

Alunos: Ok/Sim/Tá certo, tia.

Com base no trecho 2 do **microevento 3**, verificamos que, inicialmente, algumas perguntas apresentadas pela professora alfabetizadora evidenciam a busca pelo reconhecimento do nível da aprendizagem inicial da língua escrita dos alunos. A exemplos, citamos as questões “*Cecilia se escreve com qual letra [...]?*”, “*Estão vendo aí como o XXXX está sabendo as letras do alfabeto, gente? E quais outros nomes começam com a letra C, XXXX?*”.

Por intermédio das indagações, a professora retomou a análise dos aspectos linguísticos, especialmente com relação ao sistema alfabético-ortográfico. Na sequência da atividade de leitura, ela traz uma breve fala sobre o título e a explicação do porquê daquele poema fazer parte da aula. Além desse breve diálogo, a professora mencionou a autora do texto, mas sem

levar em consideração a retomada das características do gênero, bem como seus contexto de circulação ou ligação com outros poemas que os alunos possam conhecer.

Inicialmente, a professora pediu que os alunos realizassem uma leitura silenciosa do gênero textual. Após algum tempo, perguntou se uma das alunas poderia fazer a leitura em voz alta para toda turma. Durante a leitura, em especial nos momentos de pronunciar algumas palavras, a aluna contou com a ajuda da professora. No momento correspondente ao pós-leitura, outras perguntas foram realizadas, como se observa abaixo:

Microevento 3 - trecho 3

[...]

Professora alfabetizadora: Tá. Mas já que não tem o nome do Neymar, quais nomes próprios temos no poema?

Alunos: Raul, Arabela.

Aluno 7: Arabela é um nome de uma pessoa? Parece aranha.

Professora alfabetizadora: É sim o nome de uma pessoa. No poema Arabela é uma menina. E se vocês prestarem atenção toda vez que aparece o nome de uma pessoa no texto ele está com letra maiúscula, perceberam?

Alunos: Siiim.

Professora alfabetizadora: Eu posso escrever o nome Pedro com letra minúscula?

Aluno 2: Não!

Professora alfabetizadora: E eu posso escrever o nome bola com letra minúscula?

Alunos: Siiim.

Professora alfabetizadora: Exatamente. Nomes de pessoas e de lugares a gente escreve com letra maiúscula. Agora outros nomes podemos escrever com letra minúscula, como casa, escola, escova, amarela. Agora deixa eu perguntar uma coisa para vocês, já perceberam que o poema que vocês leram é repleto de palavras escritas com as letras B, P, A e R?

Aluno 2: É mesmo, tia. Tem muita palavra escrita com P.

Professora alfabetizadora: E as rimas? Quais palavras podem rimar? Vocês lembram o que é rima, estrofe, não é?

Aluno 1: Lembro. Você já falou aqui na sala tia.

Professora alfabetizadora: Sim. E quais podemos dizer que rimam? Aquelas palavras que têm o mesmo som ao final?

Aluno 2: Bela e bola.

Aluno 1: Amarela e Arabela.

Professora alfabetizadora: E azul, vai rimar com o quê?

Aluno 1: Com Raul.

Professora alfabetizadora: Todo mundo concorda?

Alunos: Siiim.

Professora alfabetizadora: Isso mesmo! Antes de finalizar com esse poema tem outra coisa que é importante. Vocês estão vendo que algumas das palavras mudam apenas uma letra quando comparada com outra palavra?

Notamos, por intermédio dos fragmentos, que no **microevento 3**, o trabalho com a escrita aconteceu de forma mais explícita, posto que a professora fez menção à ortografia das palavras, dando ênfase ao uso das vogais e das consoantes. Após um tempo, predominou o

silêncio na sala e a professora retomou o turno de fala, dando continuidade à atividade de leitura do poema.

Microevento 3 - trecho 4

Professora alfabetizadora: Vejam só...

(A professora pega o piloto e vai para o quadro)

Professora alfabetizadora: A palavra bola tem quantas letras?

Aluno 2: 4.

Professora alfabetizadora: Certo. E a palavra Bela?

Aluno 2: 4 também, tia.

Professora alfabetizadora: E qual é a única letrinha, ou as únicas letrinhas que são diferentes nessas duas palavras?

Aluno 2: A letra “e” e a letra “o”.

Professora alfabetizadora: Então uma única letra pode mudar o sentido da palavra?

Aluno 3: Pode. Eu vi isso com a outra tia naquele ano.

Professora alfabetizadora: Sim, mas sempre temos que lembrar. Seus coleguinhas talvez não lembrem e é importante que eles entendam esse assunto. Se vocês perceberem, o texto tá repleto de palavras que por conta de uma única letra mudou seu significado. Quem pode me falar outra?

(Os alunos começam olhar para suas folhas)

Aluno 1: Bola e rola.

Professora alfabetizadora: Muito bem, XXXX. Mais alguma, gente?

Aluno 2: Tem a palavra Amarela e Arabela. Mas muda mais de uma letra, tia.

Professora alfabetizadora: Sim. Vocês vão percebendo que têm palavras que só uma letra já muda seu sentido, fica diferente de outra palavra, mas também temos palavras que precisamos mudar mais de uma letra, que é o caso de Amarela e Arabela.

[...]

Professora alfabetizadora: E no caso de Bola e Bela, nós mudamos o quê?

Aluno 1: A letra E e O.

Professora alfabetizadora: Sim, XXXX. Mas a letra E e O são conhecidas por serem do grupo das consoantes ou das vogais?

Aluno 1: Vogais.

Aluno 8: A, E, I, O, U.

Professora alfabetizadora: E se eu mudar Bola para Rola, eu mudei as... (?)

Aluno 1: Consoantes.

Ainda em relação à atividade de leitura, observamos alguns trechos do diálogo em que a professora explicou que as palavras assumem sentidos diferentes em função do contexto. Verificamos que nesse **microevento 3**, a professora aproveitou o momento de leitura para trabalhar aspectos relativos ao sistema ortográfico. Logo, o objeto de trabalho da aprendizagem inicial da língua escrita nessa atividade foi o processo de alfabetização.

Na sequência, apresentamos o **microevento 4**, que corresponde a uma atividade de

escrita composta por nove perguntas relacionadas ao poema lido anteriormente.

Microevento 4 - Atividade de escrita a partir do poema

Responda as perguntas que seguem.

- 1) O poema lido é sobre:
- 2) A cor da bola da Arabele é?
- 3) A bola de Raul é:
- 4) A palavra que rima com Arabela é:
- 5) Quais nomes próprios aparecem no poema?
- 6) Qual a regra básica para nomes próprios?
- 7) Quais palavras do poema, ao mudarmos uma única letra, pode transformar totalmente o seu significado?
- 8) Retire do texto 6 palavras e escreva-as em ordem alfabética.
- 9) Quantas sílabas possuem as palavras: AMARELA, MOLE, DO, BELA.

Ao analisar o **microevento 4**, percebemos que, na atividade realizada após a leitura do poema, algumas questões direcionaram para a simples identificação das informações presentes na superfície do texto, como por exemplo nas perguntas (“*A cor da bola da Arabele é?*”; “*A bola de Raul é?*”; “*A palavra que rima com Arabela é?*”; “*Quais nomes próprios aparecem no poema?*”), enquanto outras indagações estavam voltadas para a identificação de elementos relativos à aprendizagem inicial da língua escrita (“*Qual a regra básica para nomes próprios?*”; “*Quais palavras do poema, ao mudarmos uma única letra, pode transformar totalmente o seu significado?*”; “*Retire do texto 6 palavras e escreva-as em ordem alfabética?*”; “*Quantas sílabas possuem as palavras: AMARELA, MOLE, DO, BELA?*”).

A esse respeito, referenciamos Marcuschi (2008) ao fazer uma crítica à atividade de leitura que se restringe a perguntas e respostas que não promovem um efetivo espaço de reflexão e compreensão, como é o caso da prática de escrita registrada no **microevento 4**. Ou seja, atividades que possam, de forma significativa, estimular uma discussão e/ou uma reflexão sobre o texto.

Em conformidade com Geraldi (1997), entendemos que a utilização de um roteiro de questionário como atividade pós-leitura deve proporcionar ao processo de ensino da língua escrita a produção de sentidos. Quer dizer, deve proporcionar o estabelecimento de produção de sentidos a partir da relação entre o texto lido, as indagações apresentadas no momento pós-leitura e na atividade de escrita.

Com relação à abordagem do gênero textual poema, verificamos por meio da descrição dos **microeventos 3 e 4**, que foi enfatizada a análise dos aspectos relativos à estrutura e composição do texto, bem como da sua função comunicativa. Dito de outra maneira, tanto na

atividade de leitura quanto na atividade de escrita, o trabalho com o poema direcionou à aprendizagem inicial da língua escrita com foco na identificação das informações, bem como o reconhecimento do sistema alfabético-ortográfico.

Para finalizar a discussão sobre eventos de letramentos, citamos um trecho do diálogo que ocorreu de forma simultânea à atividade de escrita, presente no **microevento 4**. Vejamos a transcrição a seguir:

Aluno 1: Tia, pode responder de canetinha?

Professora alfabetizadora: Você já terminou, XXXX.

Aluno 1: Sim.

Professora alfabetizadora: Ok. Mas é melhor você escrever a lápis mesmo. Porque se errar, tem como consertar.

Aluno 1: Mas tá muito fácil.

Professora alfabetizadora: Ah, que bom, mas mesmo assim, XXXX, use o lápis.

Aluno 5: Tia, posso fazer dupla com o XXXX?

Professora alfabetizadora: As questões são individuais, gente. Não quero ninguém por enquanto fazendo dupla com ninguém, não há essa necessidade. Vou dar uns 10 minutos para vocês copiarem o que está aqui no quadro. Em seguida, quero que vocês respondam. Primeiro vocês tentam responder sozinhos e depois respondemos todos juntos no quadro, entenderam? Então para começar é individual. E cuidado para não colocarem respostas que não tenham nada a ver com o texto.

Destacamos ainda para análise desse microevento dois trechos: o primeiro, em que a professora alfabetizadora frisou a necessidade da escrita a lápis com vistas a evitar possíveis “erros”. Aqui há uma orientação em atender às normas da modalidade de escrita da língua, ao mencionar que “*Porque se errar, tem como consertar*”, bem como um direcionamento para focar as informações vinculadas ao texto “*E cuidado para não colocarem respostas que não tenham nada a ver com o texto*”.

Analisando as atividades de leitura e escrita (**microeventos 3 e 4**), verificamos um direcionamento, como destaca Kleiman (2016), para a formação de “pseudo leitores”, tendo em vista que se desconsidera a relevância do diálogo com o texto e, conseqüentemente, a construção de sentidos que podem se dar no processo de interação autor-texto-leitor, no processo interacional entre professor(a) e alunos, durante a atividade de leitura, por exemplo.

No que diz respeito à análise dos eventos de letramento escolar, identificamos uma configuração específica do trabalho com o texto escrito. Cada evento é único, desse modo as atividades de leituras desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa são também singulares. Numa mesma aula, é possível perceber vários microeventos de letramentos, e cada um deles se organiza de forma distinta em função dos objetivos definidos previamente para cada atividade de leitura e de escrita, bem como em decorrência do gênero textual escolhido para trabalho e,

sobretudo, da interação de sala de aula entre professor e alunos. Isso nos faz lembrar o que diz Soares (2004, p. 107) sobre a escola automatizar “[...] as atividades de leitura e de escrita em relação a suas circunstâncias e usos sociais, criando seus próprios e peculiares eventos e suas próprias e peculiares práticas de letramento”.

No entanto, analisando as práticas de letramentos, como um todo, observamos alguns padrões, isto é, aquilo que é recorrente em termos do trabalho com os textos, com as atividades de leitura e de escrita. No caso desta pesquisa, a análise dos dados, a partir dos microeventos supramencionados, revelou que: *i*) os gêneros textuais aparecem como a unidade de ensino da Língua Portuguesa, ainda que o foco da análise seja o estudo das regras convencionais da língua escrita e/ou os aspectos composicionais dos textos; *ii*) as práticas de leitura frisaram a identificação das informações explícitas no texto e/ou serve como pretexto para se trabalhar com os aspectos linguísticos/ortográficos; *iii*) as atividades de escrita, por sua vez, voltam-se para o processo de codificação dessas informações, tomando como referência a norma culta da língua padrão, contribuindo, conseqüentemente, para o distanciamento da escrita enquanto prática social.

Direcionando a discussão para a abordagem dos gêneros textuais, destacamos o padrão encontrado nos eventos de letramentos “História em Quadrinhos” e “Poema”. O primeiro ponto em comum entre todos os **microeventos (1, 2, 3 e 4)** foi o uso de um gênero textual como “ponto de partida” para o trabalho, ora com a leitura, ora com a escrita; o segundo ponto de convergência entre os eventos foi as ações da professora em conduzir a mediação dos textos.

Em relação ao trabalho com gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa, verificamos a não contemplação de uma variedade de práticas de letramentos, posto que as atividades de leitura e escrita apresentavam o texto escrito enquanto modelo a ser seguido e de sentido único. Assim, o trabalho com o uso dos gêneros textuais não foi direcionado para a formação de leitores/escritores críticos, capazes de refletir sobre as práticas de letramentos correspondentes ao mundo escrito presente à sua volta.

Ao fazermos uma correlação entre os eventos de letramentos selecionados para esta análise, constatamos indícios do predomínio do letramento autônomo, uma vez que o foco do trabalho com a escrita era a alfabetização, isto é, o estudo do sistema alfabético-ortográfico da Língua Portuguesa. Nesse ínterim, é interessante destacar, a partir dos dados analisados, que a professora partia do pressuposto de que os alunos já estavam alfabetizados, realizando, portanto, apenas o estudo do reconhecimento/análise linguística. Aqui referenciamos Tfouni (2006) ao dizer que a base da prática de letramento está no processo de escolarização, nessa perspectiva, o letramento ocorre de forma individual, segundo destaca Terra (2013). Assim, as

práticas de leitura e de escrita, encontram-se voltadas para o trabalho com o texto num prisma unidirecional, como aponta Tfouni (2006).

O modelo autônomo de letramento desconsidera os diversos contextos sociais nos quais práticas de leitura e de escrita estão inseridas e se relacionam com as questões ideológicas e de poder. Posto isto, percebemos um ensino baseado na ideia de que a criança é uma folha em branco, na qual a professora apresenta em seu fazer docente, de forma metódica, aquilo que o aluno “deve aprender”, desconsiderando a pluralidade de práticas de linguagem. Nessa perspectiva, como evidenciam Assolini e Tfouni (2007), os gêneros textuais são concebidos enquanto formas fixas. Esse modelo, portanto, passa a assumir a concepção de que a inserção do indivíduo pauta-se tão somente em habilidades de leitura e escrita num viés autonomamente.

A concepção de letramento autônomo no contexto escolar relaciona-se à alfabetização em sua dimensão restritiva, ou seja, ler enquanto a prática de decodificar e escrever. Esse movimento acaba por desconsiderar as práticas sociais que fazem parte do contexto dos alunos, nas quais a leitura e a escrita se apresentam enquanto atividades cada vez mais exigidas para a participação ativa destes na sociedade.

Cabe dizer que, em algumas aulas, observamos um movimento, por parte da professora, de buscar articular as práticas de letramentos no processo de alfabetização, como, por exemplo, no **microevento 3**, quando a professora, de algum modo, tentou situar as práticas de letramento do poema sobre a Copa do Mundo de Futebol de 2022. Da análise, percebemos que a escolha da temática e do gênero visava, de alguma maneira, contemplar uma análise do texto inserindo-o enquanto uma prática social, ainda que de forma superficial. Mas esse foi um dos poucos episódios em que encontramos influência dos pressupostos do letramento ideológico. Ou seja, nos microeventos, assim como no questionário e nas entrevistas, verificou-se, de forma subjacente, fortes indícios do letramento ideológico.

Do exposto, entendemos que trabalhar com os gêneros textuais no contexto do ensino de Língua Portuguesa requer conceber que os gêneros representam as práticas de linguagens materializadas em enunciados, enquanto atividades colaborativas que ocorrem por meio da interação social. Esse entendimento contempla uma concepção de leitura enquanto prática social, a qual, ainda segundo Marcuschi (2008, p. 232), “[...] reflete a inserção do sujeito na sociedade e no contexto de interpretação ligado à realidade sociocultural”. Ou seja, processamento e construção de sentido sob práticas sócio interativas.

Neste estudo, refletimos sobre o processo de apropriação de práticas letradas na escola, defendendo uma perspectiva crítica para o ensino da leitura e da escrita, na mesma direção apontada por Freire (1989). Desse modo, as práticas de leitura e escrita devem ser trabalhadas

em sala de modo que englobe uma maior abrangência cultural e não apenas em sua dimensão puramente cognitiva, como já dizia Street (1995).

Posto isto, dando continuidade à discussão dos dados, buscamos, na subseção a seguir, relacionar as práticas de letramento da professora alfabetizadora às concepções teóricas de língua/linguagem e de texto, que reverberam as crenças e as ideologias norteadoras das práticas de alfabetização e de letramento.

5.2 Concepções Teóricas, Ensino de Leitura e Implicações Pedagógicas

Nesta subseção refletimos sobre as concepções teóricas de linguagem, de língua e de texto que direcionam o ensino de leitura no contexto da alfabetização. Para tanto, realizamos a triangulação dos dados coletados e trazemos, ainda, reflexões sobre as implicações das concepções teóricas para o ensino da leitura no contexto escolar de alfabetização.

Com base nos registros coletados durante a observação participante, constatamos que há uma articulação entre as concepções teóricas analisadas neste estudo. Dito de outra maneira, verificamos que as concepções de língua/linguagem direcionavam a forma como a professora alfabetizadora concebia o texto, ou seja, como abordava os textos e conduzia o ensino de leitura nas aulas de Língua Portuguesa.

Inicialmente, cabe destacar que no questionário *online* aplicado via *Google Forms* referenciamos as três concepções teóricas em relação à linguagem, citadas na seção 2 desta dissertação, por reconhecer que elas direcionam a prática pedagógica de professores(as) alfabetizadores(as) que trabalham com a Língua Portuguesa, seja de forma explícita ou implícita.

Para contemplar uma discussão acerca das concepções de linguagem, solicitamos, no roteiro do formulário eletrônico, que a professora sinalizasse concordar ou discordar e, em seguida, argumentasse sobre os seguintes pressupostos teóricos: *i*) linguagem como expressão de pensamento; *ii*) linguagem como instrumento de comunicação; *iii*) linguagem como interação social.

Em relação ao primeiro pressuposto apresentando, a professora alfabetizadora respondeu discordar da concepção de linguagem como expressão do pensamento. Vejamos o trecho a seguir:

A linguagem como expressão do pensamento:

Discordo, porque a linguagem vai além de exteriorizar o nosso pensamento de forma única e definida, enquanto produto pronto e acabado. Pensar assim é levar meu aluno a não interpretar um texto (escrito ou oral) e não ir para

além do que o autor quis dizer (Professora Colaboradora, 27/06/2022, Via Google Forms).

A professora, ao discordar da concepção de linguagem como expressão do pensamento, argumenta sobre a atividade de linguagem, que, segundo ela, não se resume à ação de expressar seus pensamentos, evidenciando uma preocupação com a formação de indivíduos capazes de ler, compreender e interpretar o que leem, indo além do que o autor do texto quis dizer, por exemplo. No entanto, a observação *in loco* revelou uma prática de leitura com foco na decodificação e identificação das informações presentes nos textos.

Em relação ao segundo pressuposto, é possível perceber no fragmento retirado do formulário que a professora afirmou concordar com essa concepção de linguagem como instrumento de comunicação, conforme descrito a seguir:

A linguagem como instrumento de comunicação:

Concordo. Concordo porque a linguagem pode ser considerada a capacidade que as pessoas têm de se comunicar, a utilizamos para passar uma mensagem para outros indivíduos para nos comunicarmos. Claro que não é apenas isso porque não usamos a linguagem apenas para transmitir alguma informação, mas a linguagem é sim um instrumento de comunicação das pessoas (Professora Colaboradora, 27/06/2022, Via Google Forms).

Em relação a esse segundo pressuposto apresentado, verificamos que a professora reconhece que a linguagem não se resume somente à transmissão de informação com vistas à comunicação. Ao mencionar concordar com a referida concepção, a colaboradora da pesquisa parece entender que compreender uma mensagem é “extrair” o significado das palavras, ou seja, comunicação enquanto o ato de transmitir uma mensagem para um sujeito, que deverá, de forma passiva, receber os significados que vêm do autor por meio de um texto. E de fato, durante a observação *in loco*, percebemos que essa concepção norteia a prática da professora alfabetizadora, conforme veremos mais à frente.

Nessa direção, a professora também assinalou concordar com o pressuposto de que a linguagem representa uma forma de interação social:

A linguagem como meio de interação social:

Concordo. Através das relações sociais que uma pessoa aprende e passa seu aprendizado, constrói e como também pode desconstruir conhecimento. A linguagem nos proporciona a interação social, nos leva a nos comunicarmos, a entender o outro, a agir sobre nós e sobre o outro. É complexo, mas linguagem e língua, ao meu ver, é comunicação como falei anteriormente, porém também é interação social a todo momento (Professora Colaboradora, 27/06/2022, Via Google Forms).

No excerto, ela destaca a complexidade da linguagem e da língua e menciona os pressupostos de duas concepções teóricas distintas. Suas palavras nos levam a inferir, portanto, em uma primeira análise, que em seu entendimento também concebe a linguagem enquanto uma atividade de natureza social. No entanto, quando analisamos a prática pedagógica, verificamos que a concepção de linguagem como instrumento de comunicação direciona a maneira como a professora ensina a Língua Portuguesa, a exemplo, podemos citar os microeventos de letramentos descritos na subseção anterior deste trabalho.

Fazendo uma correlação, ainda, entre os dados obtidos na entrevista e na observação *in loco*, destacamos o fragmento abaixo, acerca do que ela considerava importante ensinar para seus alunos nas aulas de LP. Vejamos:

[...] muitos professores estão abolindo a gramática. Mas eu acho muito importante, entendeu? Vamos supor, nas séries que vão surgindo, né, que eles vão avançando, vai surgir. Eu acho que para um aluno aprender, eu posso tá até arcaica, né, porque já tenho mais de 30 anos, mas eu acho que pra um aluno aprender, a gente tem que voltar à gramática, a gente não deve deixar a gramática de lado. Eu sei que a gramática auxilia e muito, sim, que eu não vou ser fidedigna a ela, mas sempre vou em busca. Porque através dela, conhecendo ela, você dá pra contextualizar. [...] Mas só que se você não souber gramática, como que você vai interpretar, responder uma questão puramente gramatical? (Professora Colaboradora, 16/01/2023, Entrevista).

Ademais, os trechos destacados no relato da professora pôde ser evidenciado em outras aulas, como, por exemplo, nos eventos descritos na subseção anterior, quando ela se referiu ao uso de letras maiúsculas em um trecho do **microevento 1** sobre o HQ (c.f. página 63, subseção 5.1) e mencionou que “*Alguns de vocês estão errando um pouco numa questão [...]*”. Ao usar a expressão “*errando*”, ela tomou como referência as regras convencionadas para a língua escrita, que se fundamenta na concepção de linguagem como instrumento de comunicação, para a qual seu olhar se volta ao domínio do código linguístico como foco do ensino.

Nesse ínterim, pensando as relações enunciativas proporcionadas pela linguagem da professora, ao mencionar a expressão “*errando*”, assim como em outros momentos da observação *in loco*, verificamos, portanto, uma prática com foco no ensino do código linguístico, enquanto conjunto de regras a serem seguidas, tendo como referência a gramática normativa da língua padrão.

Tomando como referência os registros dos diários de campo usados na primeira etapa de observações *in loco*, destacamos a predominância do trabalho com a escrita com foco na aquisição do código linguístico. Dito de outro modo, durante o primeiro semestre letivo do ano de 2022, a professora alfabetizadora trabalhou, quase que exclusivamente, o sistema alfabético-ortográfico - a partir de um trabalho que assumia a língua como um sistema estável e abstrato

de signos e desconsiderando sua realidade concreta e dinamicidade -, uma vez que suas aulas estiveram voltadas para o estudo de classes de palavras, a exemplo dos sinônimos e antônimos e palavras primitivas. A partir da nossa análise, inferimos que essa opção metodológica revelou que o objeto de estudo da Língua Portuguesa foi o código e suas regras, o que implicou no trabalho com a leitura e a escrita, que em geral, deu-se de forma descontextualizada da realidade social e cultural dos alunos em processo de alfabetização.

Tal prática de ensino está diretamente vinculada à concepção de linguagem enquanto instrumento de comunicação, para a qual a língua é concebida enquanto um código, afinal, como nos apontam Santos e Gomes (2022, p. 87), esta concepção compreende a linguagem enquanto “[...] um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de uma emissor a um receptor, intrinsecamente ligado aos elementos de comunicação”.

Essa perspectiva teórica de linguagem, por certo, direcionou a forma como a professora concebeu o objeto de estudo da língua, enquanto código, afinal, como nos propõe Travaglia (2009), por intermédio desta concepção, a língua é entendida como signos que se combinam a partir de regras, tendo em vista a transmissão de mensagens entre um sujeito emissor e um outro (sujeito) receptor.

A análise dos eventos de letramentos, como já dito na seção anterior, revelou indícios das teorias que orientam sua prática pedagógica, uma vez que, como observamos, predomina o ensino da leitura com foco na decodificação e interpretação. Outrossim, percebemos uma implicação dessa concepção na forma como ela também concebe o texto, ou seja, enquanto um produto abstrato, de sentido único e com modelos a serem seguidos.

O ensino da leitura nessa perspectiva, toma o texto como um simples produto da decodificação de um emissor a ser decodificado pelo(s) leitor(es). Por esse viés, como destaca Geraldi (1999), o trabalho com o texto em sala e aula se apresenta de modo artificial, ou seja, não responde a nenhuma situação sociocomunicativa, posto que práticas de leitura são realizadas apenas com vistas à extração das informações do texto por parte dos leitores.

Nessa direção, identificamos que a concepção de língua/linguagem da professora influenciou a forma como ela trabalhou com os gêneros textuais nas aulas de LP. Desse modo, as atividades de leitura, por sua vez, se deram de forma superficial, tendo por base a decodificação e o estabelecimento de relações a partir do texto, sem considerar o contexto social das práticas de letramentos.

Durante a entrevista, a professora argumentou que costumava apresentar o texto pontuando suas características, comparando-o com outros textos que já foram estudados.

Segundo ela, o trabalho contempla leituras dirigidas; além do uso de perguntas ao longo do texto, como, por exemplo, o que os alunos acham que vai acontecer, se conhecem algumas palavras, etc.

Cabe destacarmos que durante o primeiro período de observações não identificamos a apresentação das características dos textos, como destaca a docente no questionário. Já no tocante à realização de leituras dirigidas, verificamos, também nos dois momentos de observação *in loco*, que em determinadas atividades de leitura foram elencadas algumas estratégias, como a predição, por exemplo.

Em uma dessas atividades, a professora, ao realizar a leitura do conto “A cor de Carolina”, um livro paradidático, fez alguns questionamentos aos alunos, tais como: “Vocês conhecem essa palavra? ou “O que vocês acham que vai acontecer agora?”.

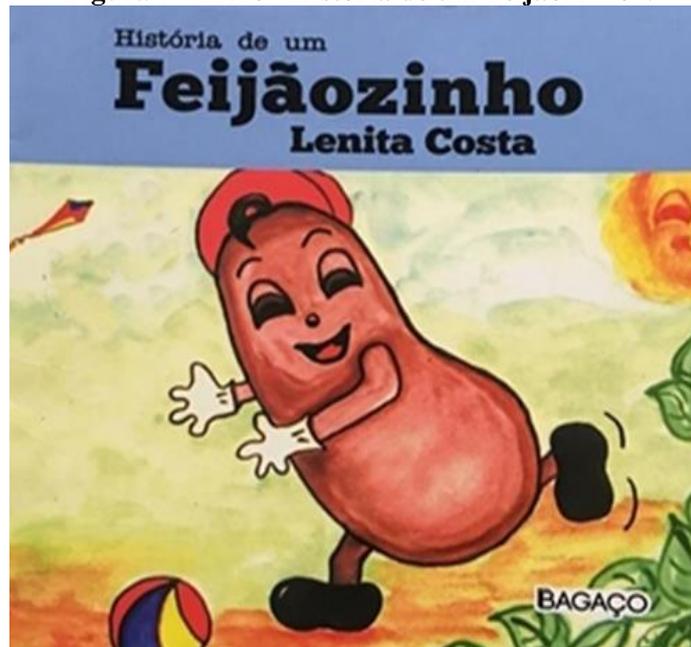
Figura 6 - Livro “A cor de Carolina”.



Fonte: Material usado pela professora (2022).

Em outra aula, foi realizada a leitura do conto “História de um feijãozinho”. Na ocasião, a professora direcionou algumas perguntas a uma aluna, sendo estas: “O que você achou da leitura?”, “Você leu pra alguém em casa?”, “O que você achou mais interessante na história?” e “Você indicaria a leitura para os seus amigos que não vieram hoje?”.

Figura 7 - Livro “História de um Feijãozinho”.



Fonte: Material usado pela professora.

Perguntas como as utilizadas pela professora, a nosso ver, podem contribuir para que os alunos, de um modo geral, construam sentidos sobre e a partir do texto. Ao se utilizar de estratégias de leitura, é possível estimular na criança a interpretação e a compreensão. Em contrapartida, levando em consideração que apenas esses dois momentos (registrados nas primeiras observações) fizeram uso de algumas estratégias de leitura, inferimos a falta de um trabalho constante com estratégias, o que poderia contribuir para uma interação de forma frequente, por meio das quais poderiam ser construídos diferentes sentidos de acordo com as situações comunicativas.

É pertinente destacarmos que o uso de estratégias de leitura estava previsto no plano de ensino da professora, uma vez que no referido documento constava como um dos objetos de conhecimento, em todas as unidades. Na entrevista, por sua vez, quando perguntada sobre as estratégias de leitura que fazia uso em sua aula, ela destacou que utilizava:

A pré-leitura, leitura silenciosa, né? A leitura em si é justamente quando eles vão ler em relação a frases, pequenos parágrafos, e a pós-leitura o que eles acharam daquilo ali, o que eles entenderam, o que interpretaram, o que levou aquela interpretação deles (Professora Colaboradora, 16/01/2023, Entrevista).

O fragmento acima evidencia uma certa confusão em relação ao que seriam estratégias de leitura, visto que a professora fez referências aos momentos “antes”, “durante” e “após” a leitura de modo genérico, ao passo que destacou, tão somente, os tipos de procedimentos de

leitura silenciosa, a leitura de frases e de pequenos parágrafos e algumas perguntas no momento pós-leitura.¹⁴

Acerca do exposto, não foi possível evidenciar, na prática ou no discurso da professora, um trabalho efetivamente articulado em torno das habilidades de leitura. Sobre esse aspecto, Soares (2020) destaca a importância dos componentes que devem orientar as práticas do(a) professor(a) no que corresponde ao desenvolvimento de leitura e interpretação de textos na alfabetização, a saber: escolha de forma criteriosa do gênero textual; compreensão e interpretação; estratégias de leitura (c.f. subseção 3.2).

Não verificamos, portanto, por parte da professora, uma preocupação acerca do fato de que, para se compreender um texto escrito, o aluno precisa conhecer e empregar diversas estratégias sociocognitivas (KOCH; ELIAS, 2006), o que vai além da leitura silenciosa e a leitura de frases. Nosso entendimento é que para a compreensão de um texto, o leitor precisa ativar uma série de conhecimentos armazenados em sua memória, tendo por base efetivas estratégias, ou seja, tomada de atitudes orientadas frente ao texto (KOCH; ELIAS, 2006), a exemplo, o uso de predições baseadas nos seus conhecimentos de mundo (KLEIMAN, 2004).

No questionário reservamos também um espaço para que a professora mencionasse as estratégias de ensino que ela utilizava em sala de aula com vistas à superação das dificuldades de trabalho com a leitura, vejamos a resposta:

Embora os gêneros que vou usar durante o ano já sejam definidos desde o planejamento anual, eu costumo deixar os alunos a vontade para escolher o que eles querem ler, aí quando dá eu coloco alguns textos nas aulas; leitura em voz alta; debates, exercícios de interpretação ou compreensão, após a leitura mudar o começo ou meio ou fim do texto lido, dramatizações, gosto de fazer leitura deleite com eles, variar as leituras dos textos; ler as partes do texto com eles sempre sinalizando, entre outras. Gosto muito de produzir textos com eles também. Penso que isso ajuda muito, pois bons leitores tendem a ser bons escritores e vice versa. Não tem como desvincular a leitura da escrita obviamente (Professora Colaboradora, 27/06/2022, Via Google Forms).

Comprendemos que o uso dos mecanismos elencados pela professora são procedimentos que podem ser utilizados tendo em vista o alcance de objetivos pré-definidos pela alfabetizadora. Contudo, mais uma vez realizando um paralelo entre o dito e aquilo presenciado em sala de aula, destacamos que a professora, durante os eventos de letramentos,

¹⁴ É importante frisar que nossa compreensão acerca de estratégias de leituras convergem com Solé (1998, p. 69-70) ao concebê-las enquanto “[...] 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”. Para tanto, precisamos levar em consideração os momentos antes, durante e o depois da leitura, em que o leitor busca, de forma ativa, a construção de sentidos, os quais passam a integrar o texto lido.

fez uso de poucas estratégias no momento de diálogo com os alunos, como, por exemplo, e de forma pontual, uma pergunta que ligava o texto ao contexto das crianças (“*Imagina um jogador que não sabe ler os letreiros que aparecem no placar de um jogo?*”). Ainda sobre tal passagem, destacamos que a pergunta da professora se apresenta enquanto pertinente e nos remete a um caminho possível para a reflexão da importância da leitura nos contextos sociais, como, por exemplo, em uma partida de futebol.

Em contrapartida, não verificamos, durante a leitura dos textos nas aulas observadas, por exemplo, o trabalho com outras estratégias, tais como: levantamento de hipóteses e/ou outras estratégias cognitivas. A nosso ver, essa prática poderia fornecer aos alunos a possibilidade de exercitar uma inter-relação entre outros textos e de construir sentidos a partir da leitura, uma vez que o uso de estratégias pode contribuir para ativação de conhecimentos prévios, bem como para o desenvolvimento das habilidades de realizar antecipação, inferência e verificação dentro do texto (KLEIMAN, 2005).

Em relação ao processamento e à construção de sentidos, a professora alfabetizadora respondeu no questionário que dava ênfase, durante a leitura, aos aspectos relacionados à interação texto-autor-leitor, ou seja, aos aspectos que se relacionam ao gênero textual enquanto lugar de interação. No entanto, na prática não foi isso que conseguimos identificar.

Assim, embora a professora afirme, no questionário, dialogar com a concepção de leitura como um processo de construção de sentidos, notamos práticas em que os alunos assumiram os papéis de leitores passivos, apenas “*extraindo*” informações dos textos. Essa constatação pode ser retomada, por exemplo, a partir do **microevento 4** (atividade de escrita a partir do poema), por intermédio do qual percebemos práticas de identificação de informações presentes na superfície textual, sem contemplar uma análise, reflexão e compreensão do texto.

Abrimos um parênteses para frisar que “*extrair*” informações também se apresenta enquanto uma das habilidades da BNCC, ou seja, localizar informações explícitas no texto. Contudo, voltamos nossa análise para a recorrência da referida prática, o que, a nosso ver, ia de encontro à busca pela compreensão do texto, uma vez que tais atividades não contribuíam para um efetivo diálogo entre o aluno e o gênero textual.

No questionário, a professora sinalizou compreender a leitura tanto como decodificação como processo de construção de sentido, porém, com base nas observações *in loco*, percebemos a predominância na prática pedagógica do ensino de leitura direcionado para a mera decodificação (ora leu em voz alta, ora leitura silenciosa), desconsiderando, em alguns momentos, o trabalho com a compreensão textual e a construção de sentidos.

No tocante às atividades de pós-leitura, ou seja, dos questionários por ela aplicados, a professora nos informou que estes sempre possuem relação com as discussões por ela elencadas durante a leitura. Em suas palavras: “[...] *meu questionário é em relação a isso: O que você entendeu? O que você achou?*” (Professora Colaboradora, 16/01/2023, Entrevista). Contudo, na prática, observamos o contrário, uma vez que após o trabalho com a leitura as questões apresentadas voltavam-se, quase que exclusivamente, para a extração de informações do texto, sem possibilitar o processo de compreensão textual ou ainda de outras construção de sentidos.

Quando questionada se costumava trabalhar com os textos em sala de aula e qual o papel dos leitores (no caso seus alunos) em relação à atividade de compreensão textual, a professora respondeu:

*Sim. Gosto de trabalhar com contos, tirinhas, gibis, fábulas, músicas, etc. Respondendo a segunda pergunta, eles têm um papel de leitores **interpretadores**. Eles precisam conversar com o texto, questionar as narrativas para que novos significados surjam e obtenham uma nova interpretação. Pensando na minha turma atual, alguns são mais ativos que outros, pois alguns já falam o que acharam, o que pensaram, o que concordam ou não. Outros apenas decodificam, mas não interagem com o texto. Aí é que entra meu trabalho enquanto professora* (Professora Colaboradora, 27/06/2022, Via Google Forms).

A fim de traçar um paralelo entre os dados coletados, durante a entrevista conduzimos a discussão para o trabalho com os textos. A esse respeito, a professora falou sobre os gêneros textuais:

[...] É... vamos supor, propagandas também para se trabalhar com eles. Como eles estão na alfabetização, para no caso eles identificarem aquela letra que foi dada. Antes eu trabalhava jornais e tudo, mas agora tá sendo mais difícil você ir numa banca de revista ou alguém assinar revistas ou jornais para ter em casa. [...] Então fazer o que, aí a gente se vira como pode. Então aqueles panfletos de farmácia, de supermercado quando eu tenho a oportunidade eu pego (ricos). Porque aí o que, os alunos vão ter contato com textos reais e vão ter uma leitura mais significativa, podem interpretar o que tá escrito. Eles vão poder ver como os jornais escrevem determinados textos, como eles vão precisar escrever (Professora Colaboradora, 16/01/2023, Entrevista).

Desse relato, percebemos que a professora compreende a importância do trabalho com textos que se encontram em circulação social, embora não identifiquemos em sua fala uma atenção aos gêneros textuais enquanto espaço de interação entre os interlocutores. Ao contrário disso, ela reforça a questão dos modelos de textos que precisam ser seguidos (“*Eles vão poder ver como os jornais escrevem determinados textos, como eles vão precisar escrever*”).

Quando verificamos o plano de ensino¹⁵ da professora, por sua vez, diferente da prática, verificamos que a compreensão leitora fora apresentando como objeto do conhecimento para o eixo leitura em todas os bimestres do ano letivo, tendo por base a utilização de inúmeros gêneros textuais enquanto suporte. Assim, no que diz respeito ao planejamento curricular, trazer a compreensão leitora para o centro do processo de alfabetização, a nosso ver, evidencia que em relação à formação de um leitor ativo, a professora parece ter conhecimento das orientações curriculares presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Em contato com plano de ensino da professora alfabetizadora, verificamos que este seguia organizado por objetos do conhecimento e competências listadas pela BNCC para o componente curricular da Língua Portuguesa. Durante a entrevista, ela falou um pouco sobre seu planejamento com base no referido documento normativo:

[...] a gente faz o planejamento anual, onde a gente coloca os conteúdos que vamos abordar em sala de aula, né? Eu acho super válido. Sem falar que o planejamento não é fixo. Você pode modificar, você pode fazer, desfazer, refazer. O planejamento é isso. [...] A gente constrói com base na BNCC, como eu já falei antes pra você, é uma exigência da escola, então nosso planejamento é justamente, assim, lidando com as habilidades da BNCC (Professora Colaboradora, 16/01/2023, Entrevista).

No fragmento, a colaboradora da pesquisa afirma que elabora seu plano de ensino tomando como referência as orientações expressas pela BNCC, ainda que ela reconheça que o planejamento não é fixo, e pode ser modificado, a depender da necessidade.

Na observação *in loco*, no entanto, verificamos que o ensino de leitura nos eventos registrados foi pautado em atividades de decodificação e interpretação com ênfase na busca de informações e como pretexto para trabalhar com a língua escrita, o que nos remete a uma visão redutora do ensino da leitura e uma prática que vai de encontro ao que expõe que a BNCC quando, numa perspectiva discursiva enunciativa, apregoa a formação de leitores que compreendam a função social dos gêneros textuais e, conseqüentemente, da leitura e da escrita enquanto fonte de prazer e informação.

A leitura quando realizada como uma atividade com a única finalidade de captar ideias contidas no texto, sem considerar os conhecimentos e as experiências pessoais e coletivas dos alunos, coopera para o apagamento do caráter de transformação da alfabetização a partir da aquisição da língua escrita (COLELLO, 2021), colaborando, dessa forma, para práticas que se voltam para uma formação acrítica. Logo, o ensino da leitura e da escrita passa a não ser visto

¹⁵ O plano de Ensino disponibilizado pela professora alfabetizadora encontra-se na seção Anexos desta dissertação

como uma atividade ativa de interação e (co)produção de sentidos, bem como pontuam Doretto e Beloti (2011).

Ainda no que tange ao questionário, perguntamos qual/quais a(s) finalidade(s) das atividades de leitura realizadas em sala de aula de Língua Portuguesa. Segundo a professora:

Para começar busco focar na finalidade da construção de leitores capazes de codificar e decodificar o texto, pensando mais no sentido da fluência mesmo. Aí só depois vem a formação de alunos pensantes, críticos e que saibam discorrer o que foi lido. Que compreendam o que foi lido (Professora Colaboradora, 27/06/2022, Via Google Forms).

Em sua resposta, ela destaca a necessidade de um trabalho voltado para fluência em leitura oral, tendo como princípio, para tanto, a decodificação. De modo contínuo, a professora destacou que, após focar na decodificação, trabalha a consciência crítica do aluno, buscando a formação de indivíduos capazes de discorrer acerca do que foi lido, ou seja, um trabalho que perceba a leitura para além da decodificação. Porém, na observação das aulas não verificamos o trabalho com a compreensão de leitura, somente de decodificação e fluência leitora.

Soares (2004) pontua a relevância do domínio dos processos de codificação e decodificação, pois estas também são habilidades que constituem uma etapa central para o acesso à língua escrita. No entanto, cabe-nos destacar que, embora relevante, o trabalho com a leitura não deve se resumir à habilidade de decodificação, isso porque a atividade de leitura envolve outras habilidades, como, por exemplo, a compreensão das informações explícitas e implícitas do texto lido, além do processo de construção de sentidos, como explica Koch (2002). Santos *et al.* (2022, p. 14) também argumentarem que “Para além da decodificação, é preciso considerar que a leitura é uma forma de interação, de diálogo leitor-texto-autor, que precisa fazer sentido para as crianças”.

Fazendo um diálogo entre os dados obtidos no questionário e na entrevista, destacamos a seguir um fragmento no qual a professora faz menção ao seu entendimento sobre a fluência leitora. Segundo ela:

A fluência eu acho que já entra junto com a compreensão e a interpretação. Mas a fluência em si que eu falo é eles saberem mesmo ler, entendeu? E não ficar gaguejando ou tentando ainda juntar as letrinhas para poder ler alguma coisa (Professora Colaboradora, 16/01/2023, Entrevista)..

De acordo com suas palavras, a fluência é concebida enquanto o reconhecimento global do(s) vocabulário(s), ou seja, o reconhecimento automático do léxico (*codificar e decodificar o texto; não ficar gaguejando ou tentando ainda juntar as letrinhas para poder ler alguma coisa*). Logo, seu discurso nos leva a perceber o apagamento de outras habilidades no que

concerne à fluência leitora, tais como, a composição do texto, o conhecimento de língua, as experiências individuais de leitura, as experiências e os conhecimentos de mundo, a automatização da compreensão, o domínio de estratégias de leitura (como já mencionado), entre outros, as quais contribuem para que os indivíduos tornem-se efetivos leitores.

Quando questionada acerca de quais materiais de leitura não podem faltar nas aulas de Língua Portuguesa de um professor alfabetizador, a professora nos apresentou a seguinte resposta:

Posso falar por mim, pois nas minhas aulas não podem faltar contos, histórias, jogos. Não pode faltar o texto, que pode ser verbal e não-verbal, já produzidos por outros autores ou produzidos por eles. Não pode faltar os gêneros já conhecidos na escola, não pode faltar os gêneros que existem fora da escola também (uma notícia, um bilhete, uma carta). Isso pensando a língua portuguesa obviamente (Professora Colaboradora, 27/06/2022, Via Google Forms).

Por certo, é correto afirmar que os gêneros referenciados pela professora (contos, histórias, jogos, notícias, bilhete e carta, por exemplo) são relevantes para se trabalhar com a leitura em sala de aula. Dessa forma, a diversidade de gêneros pode contribuir, significativamente, para o ensino da leitura, em especial por fazer parte do cotidiano dos alunos. No entanto, chama-nos a atenção o fato de que, como já mencionado, durante as aulas observadas, a professora utilizou-se, quase que exclusivamente, do gênero conto, abrindo espaços - nesse período - para duas canções (por meio de uma delas, os alunos apenas puderam exercitar a audição), alguns poemas e o gênero regras de jogos. Logo, como já destacamos, o uso de variados textos não se faziam presentes na prática de leitura.

Posto isto, percebemos práticas de letramentos com base no processo de escolarização, quer dizer, voltadas para os textos escritos e letramentos como causa (TFOUNI, 2006), uma vez que, como a própria professora ponderou durante a entrevista, quando são desenvolvidas atividades voltadas para o trabalho de práticas de letramento com foco na escolarização, ela estaria “*pensando a escrita, a leitura, a ortografia, a gramática, como eu disse a você, eu não descarto*” (Professora Colaboradora, 16/01/2023, Entrevista).

Sobre o ensino da gramática, em outro momento da entrevista a professora mencionou o seguinte:

Eu acho que para um aluno aprender, eu posso tá até arcaica, né, porque já tenho mais de 30 anos, mas eu acho que pra um aluno aprender, a gente tem que voltar à gramática, a gente não deve deixar a gramática de lado. Eu sei que a gramática auxilia e muito, sim, que eu não vou ser fidedigna a ela, mas sempre vou em busca (Professora Colaboradora, 16/01/2023, Entrevista).

Por certo, o exposto pela professora sobre a importância do estudo da gramática para aprender a Língua Portuguesa também vai de encontro ao que respondeu a professora na primeira pergunta do questionário aplicado, em especial quando ela rechaça a premissa de uma leitura que tenha como foco a decodificação, reconhecimento de códigos linguísticos e, conseqüentemente, o estabelecimento de relações superficiais (“[...] *pensar assim é levar meu aluno a não interpretar um texto (escrito ou verbal) e não ir para além do que o autor quis dizer*”).

Outrossim, questionamos à professora sobre as dificuldades dos alunos no que diz respeito às práticas de leitura. Sobre essa questão, vejamos a seguinte explicação:

Sim, muitos dos alunos não têm o hábito de leitura e isso compromete a interpretação e a compreensão do que está lendo ou do que foi lido. Eu vejo essa dificuldade como um problema para eles porque isso atrapalha que eles avancem e possam se tornar alunos leitores. Agora com a pandemia eu percebi que tudo ficou ainda pior. Mas a gente enquanto professor precisa enxergar essas dificuldades como parte do processo e seguir em frente. Mas o trabalho de formiguinha agora é voltar a acrescentar a leitura do dia a dia desses meninos pós pandemia, fazê-los ler com um foco no desenvolvimento cognitivo e crítico. Porque leitura eles já costumam fazer nas redes sociais, na internet. Mas só isso basta? Acredito que não. Então eu reconheço essas dificuldades, vejo essas dificuldades como um problema para a formação do leitor, mas cabe a nós professores trabalharmos, através de atividades e práticas de leitura, essa deficiência, obviamente (Professora Colaboradora, 27/06/2022, Via Google Forms).

A resposta dada pela colaboradora da pesquisa nos traz algumas reflexões pertinentes para esta análise. Inicialmente, é relatada a falta do hábito de leitura por parte dos alunos, o que dificulta, segundo a professora, a interpretação e a compreensão do que se lê ou foi lido. Entendemos que a falta do hábito de leitura está ligada a inúmeros fatores, como, por exemplo, o não cultivo da leitura no seio familiar, a falta de recursos para leitura (como livros e outros suportes), os fatores socioeconômicos, entre outros.

A esse respeito, destacamos, com base em Belini e Carvalho (2022, p. 64), que “[...] a leitura se associa à formação cultural do indivíduo”. Desse modo, a desigualdade no que tange ao acesso aos bens materiais e imateriais, tais como, informações, conhecimentos, livros diversos, obras de arte, músicas, teatro, etc., obviamente, apresentou-se de forma ainda mais alarmante durante o período pandêmico, afinal, sem acesso à sala de aula e ao que ela tende a proporcionar aos alunos, as dificuldades de leitura e de escrita, como pontua a professora, parecem ter se agravado.

Uma resposta semelhante é dada pela professora ao ser indagada durante a entrevista sobre as principais dificuldades por ela vivenciadas no processo de alfabetização dos seus atuais alunos:

[...] o que eu tô enfrentando nesse momento, ainda tem muitos resquícios da pandemia. Porque nós tivemos aulas online para uma turminha que não sabe mexer no computador, que não tem celular, às vezes tem um único celular para a família, quando se tem, e tinham muitos pais que não auxiliavam dentro de casa, né? (Professora Colaboradora, 16/01/2023, Entrevista).

Com a pandemia, o ensino de um modo geral foi diretamente impactado. Como destaca a professora, muitos percalços foram vivenciados por todos aqueles inseridos no contexto educacional (alunos, professores e – também – as famílias). A mudança do formato de aulas convencionais para o *on-line* impactou, diretamente, o trabalho com as crianças em processo de alfabetização e letramento. E esse reflexo da dificuldade de leitura pode ser encontrada mesmo depois de vários meses após o retorno das aulas presenciais.

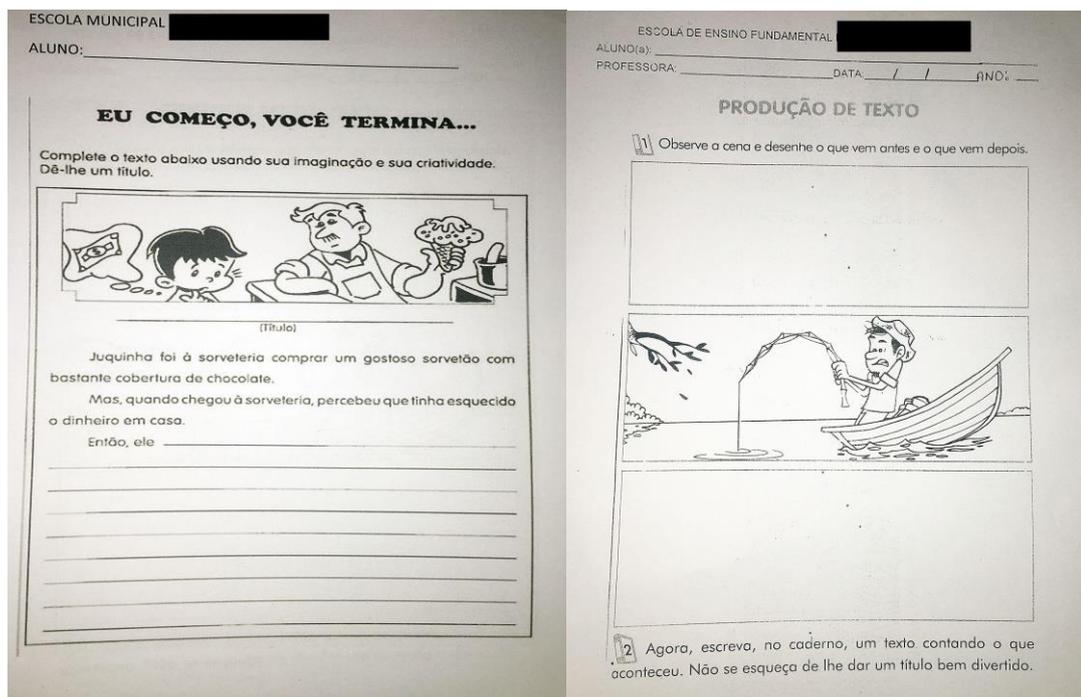
A partir do confronto do que fora coletado no questionário, na entrevista, no planejamento curricular e nas observações *in loco* (primeiro e segundo momentos), identificamos, no que concerne ao trabalho com a leitura, a predominância de aspectos que apontam que a professora orienta-se didaticamente por um modelo autônomo de letramento, pois se tem o ensino da leitura, de modo predominante, separado dos aspectos socioculturais. Ou seja, a partir de uma prática de letramento individual, a professora parece desconsiderar o relevante caráter social das práticas de letramento (TERRA, 2013).

As implicações da perspectiva do modelo de letramento autônomo para as práticas de leitura e escrita são diversas. No tocante à leitura e à escrita, portanto, o privilégio à mera codificação e decodificação dos sinais gráficos, sem respeitar-se o processo em que “[...] a criança vai percebendo o que a escrita representa, na medida do próprio desenvolvimento da alfabetização” (TFOUNI, 2006, p. 19).

Pensando também o trabalho com a escrita desenvolvido pela professora, uma vez que as atividades de leitura estiveram relacionadas à aquisição da língua escrita, nas primeiras observações participantes constatamos práticas que não ocorreram de modo concomitante ao letramento, como defende Soares (2017). A exemplo, verificamos a utilização de textos lacunados e atividade de produções textuais que não dialogavam com o dia a dia dos alunos, ou seja, não compreendidas enquanto práticas sociais, fato que nos remete, uma vez mais, a indícios de um letramento autônomo e da concepção de linguagem como instrumento de comunicação, que se distanciam de uma perspectiva que associa as habilidades e os conhecimentos aos seus usos sociais.

Sobre as atividades lacunadas, foi comum ouvir da professora tratarem-se de atividades que muito a agradam ([...] *O texto lacunado, que eu gosto muito de trabalhar com ele* - Professora Colaboradora, 16/01/2023, Entrevista). Outras produções, por sua vez, não estiveram voltadas ao desenvolvimento de habilidades que se relacionassem com “as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 1998, p. 72), como bem evidenciam as propostas de produção a seguir:

Figura 8 - Atividades de escrita e de reescrita.



Fonte: Professora alfabetizadora (2022).

As duas atividades de escrita e de reescrita, embora possam ser interessantes do ponto de vista da faceta linguística, uma vez que, a partir dela, poderia se trabalhar o código escrito, com base no que os alunos apresentam inicialmente e o que deveriam aprender/aprimorar para as suas produções, destacamos que ambas atividades perpassam tão somente as seguintes etapas: (1) escrita e (2) reescrita, esta última pautando-se na substituição de determinados léxicos por seus respectivos sinônimos.

Esse exercício de reescrita, que teve como foco sinônimos lexicais, corrobora com o que a professora destaca durante a entrevista quando expõe sua posição sobre a utilização da gramática em sala:

[...] não importa se você tentar fazer um texto contextualizado ou só colocar ali e ele vai adivinhar, porque posteriormente ele vai ser cobrado [sobre a gramática]. Vamos supor, nas séries que vão surgindo, né, que eles vão

avançando, vai surgir [gramática]. Vamos supor, um sujeito... “Não sei o que é”. Um substantivo, por exemplo, “O que é um substantivo”? Então essas nomenclaturas da gramática eu trago para a minha sala de aula, nesse caso aí eu sou super tradicional (Professora Colaboradora, 16/01/2023, Entrevista).

Percebe-se, a partir do fragmento, que a professora coloca em segundo plano o trabalho de contextualização das práticas de linguagens, priorizando, nesse sentido, um olhar para a gramática. Ademais, sua fala apresenta-se contrária à uma produção textual que contemplasse as diversas práticas de linguagens e de letramentos. Essa prática de ensino de LP com base na concepção de linguagem como instrumento de comunicação está relacionada com a concepção de letramento autônomo já evidenciado na subseção anterior.

Posto isto, quanto às concepções norteadoras da prática pedagógica, especialmente em relação à língua/linguagem, identificamos que há a predominância da concepção de linguagem enquanto instrumento de comunicação, uma vez que evidenciamos que o ensino da Língua Portuguesa conduzido pela professora alfabetizadora tomava como objeto de estudo o código linguístico, desconsiderando as práticas sociais de usos da língua. Essa prática está em consonância com a concepção de letramento autônomo e, portanto, orienta a opção metodológica da professora, que se relaciona à escolha da faceta linguística para o processo de aquisição da língua escrita.

Em relação à aprendizagem inicial da língua no contexto escolar, Soares (2017, p. 133) argumenta que “[...] o objeto da aprendizagem da língua escrita é, desde o seu primeiro momento, a compreensão, na leitura, e a utilização, na escrita, de numerosos e variados gêneros e portadores de texto”, o que não exclui o trabalho com a gramática, obviamente, mas traz para o centro do fazer pedagógico, também, as vivenciados em distintos contextos.

Considerando os dados registrados *in loco*, constatamos que as práticas da professora focam, no processo de alfabetização, um trabalho voltado - de forma corriqueira - para os aspectos linguísticos da Língua Portuguesa, sem levar em consideração as práticas de letramentos e os diversos contextos reais de usos da língua, ou seja, a integração entre as facetas. Posto isto, com base em Soares (2017; 2020), se a alfabetização, em termos da aprendizagem da língua escrita, representa somente uma faceta (a linguística), é de extrema relevância a articulação com as demais, o que contribui para a construção de conhecimentos a partir de um contexto discursivo e de interação (letramentos), o que só será possível a partir da conexão entre as demais facetas.

Inferimos que o aluno, ao chegar à escola, já compreende, de modo parcial, as funções da modalidade escrita de sua língua. Nesse sentido, compreendemos que a escola, enquanto

“[...] agência de letramento por excelência” (KLEIMAN, 2008, p. 18-19) deve ser o espaço, também, para a inserção das práticas de letramento social e demais práticas de linguagens. Nessa perspectiva, o uso de um “método” não seria suficiente para trabalhar com a alfabetização e com o letramento.

Em se tratando do ensino de LP nos anos iniciais do Ensino Fundamental, destacamos Soares (2017; 2020) ao chamar a atenção para a necessidade de que o objeto de ensino não seja somente a faceta linguística, mas também, e de forma simultânea, a faceta interativa – que envolve o desenvolvimento das habilidades de compreensão, interpretação, produção de textos - e a faceta sociocultural – a qual, por sua vez, está relacionada aos usos, às funções e aos valores que são atribuídos à escrita.

Nosso entendimento, com base nos estudos de Soares (2017), é que a faceta linguística (que representa a alfabetização) se desenvolve de forma simultânea à faceta interativa e, ao mesmo tempo, sejam permeadas pela faceta sociocultural (ambas representam o processo de letramento). Logo, o fazer da professora poderia possibilitar que a criança aprendesse a escrever e a ler tendo como base as vivências de diferentes práticas de letramento, materializando, portanto, os usos sociais da escrita e, desse modo, ser alfabetizada na perspectiva do letramento, alfalettrar, como bem destaca a estudiosa (SOARES, 2017; 2020).

Aqui destacamos a importância da articulação das práticas de alfabetização e de letramento, numa perspectiva do alfabetizar-letrando (ou alfa-letrar) como defende Soares, (2017, 2020). Assim em relação à aprendizagem inicial da língua escrita no contexto escolar, consideramos relevante a integração das facetas (linguística, interativa e sociocultural) para o ensino da Língua Portuguesa, visto que permite aos alunos, em processo de alfabetização, também reconhecer e usar as diversas práticas de leitura e escrita vinculadas também ao contexto sociocultural no qual estão inseridos.

Findamos esta subseção destacando a reflexão que fazemos dos dados encontrados neste estudo: ainda que as práticas de letramentos tenham singularidades, alguns padrões são recorrentes e, neste caso, convergem para a concepção de linguagem como instrumento de comunicação, que se articula com a perspectiva de letramento autônomo. Esses pressupostos teóricos influenciam a forma como a professora trabalha com o ensino de Língua Portuguesa a aprendizagem inicial da língua escrita e, conseqüentemente, traz implicações para o trabalho com os gêneros textuais e para as práticas de leitura e de escrita, conforme já mencionado nesta análise.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Aprender a ler, a escrever é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo; compreender seu contexto, localizar-se no espaço social mais amplo, a partir da relação linguagem-realidade”.

(PEREZ, 2004, p. 105).

Neste estudo, analisamos as práticas de letramentos e o ensino da leitura numa turma do 3º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, elegemos uma perspectiva teórica e metodológica sob o viés sociocultural dos estudos de letramentos, visando dar conta da complexidade do nosso objeto de investigação.

Retomando a problematização desta pesquisa, recuperamos a questão central que buscamos responder nesta dissertação, “De que modo a professora alfabetizadora trabalha as práticas de letramentos e o ensino de leitura em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental?”, e apresentamos as considerações finais sobre os dados relativos a cada um dos objetivos do estudo, tais quais: (1) descrever eventos de letramentos com foco na abordagem do gêneros textuais e nas atividades de leitura e de escrita; (2) identificar as concepções teóricas de língua/linguagem e de texto que norteiam o ensino de Língua Portuguesa (LP) e a prática da professora alfabetizadora; e (3) compreender as possíveis implicações pedagógicas das concepções teóricas para as práticas de letramentos e para o ensino de leitura no contexto escolar da aprendizagem da língua escrita.

Com base em nossa questão norteadora, em se tratando da língua portuguesa na sala da alfabetização, refletimos como o modo de trabalho da professora alfabetizadora acabam por configurar o ato de ler alinhado - quase que exclusivamente – aos processos de de decodificação, sem que se construísse uma relação efetiva com o uso da leitura dentro e fora da sala de aula.

Analisando a abordagem dos gêneros textuais, observamos que as atividades propostas direcionavam as práticas de leitura (e de escrita), assim como o fato de que os gêneros textuais aparecem enquanto unidade de ensino da LP, embora o foco das atividades de estudo fosse a identificação das informações relativas aos aspectos vinculados aos textos (estrutura, composição e conteúdo temático), sem levar em conta sua dimensão discursiva dos gêneros, enquanto práticas de linguagens situadas em um contexto social, cultural e ideológico.

Destarte, ainda no tocante aos gêneros textuais, frisamos a existência de um padrão nos eventos de letramentos por nós analisados, sendo ele, o texto, como ponto de partida para o trabalho em sala de aula. Em contrapartida, verificamos a não contemplação da variedade de

gêneros que circulam socialmente, aspecto que se apresenta de grande relevância quando pensamos o trabalho com as práticas de linguagens e/ou de letramentos e a formação de alunos capazes de refletir acerca do mundo escrito que os cerca.

Nesse ínterim, a partir das análises dos eventos de letramento sobre o trabalho com os gêneros textuais, percebemos que as práticas de leitura, em geral, ficavam restritas à análise para a identificação das informações vinculadas ao texto, ainda que em vários momentos houvesse uma mediação da leitura e ativação dos conhecimentos prévios dos alunos, via processo interacional em sala de aula. Em relação às atividades de escrita, constatamos que essas práticas visavam, de forma predominante, à caracterização estrutural e composicional dos gêneros textuais e ao reconhecimento do sistema alfabético-ortográfico.

A correlação dos eventos descritos com as práticas de letramentos observadas durante a pesquisa revelaram que as atividades de leitura e de escrita foram direcionadas pela perspectiva de letramento autônomo, uma vez que estavam voltadas para o estudo das regras convencionais da língua escrita. Ou seja, encontramos uma maior incidência da influência do modelo autônomo, para o qual o letramento é desvinculado da sua natureza sócio-histórica, considerando a leitura e a escrita, portanto, processos “neutros”. Nessa perspectiva, o trabalho com as práticas de leitura e de escrita são desenvolvidos nas aulas de LP de forma desvinculadas do contexto sociocultural das práticas de linguagens.

Outrossim, as atividades de leitura trabalhadas em sala de aula pela professora alfabetizadora também apresentam o predomínio da concepção de texto enquanto produto pronto e acabado. Logo, o foco de análise foi o processo de decodificação e de identificação dos aspectos linguísticos e textuais, quer dizer, o trabalho com a leitura dos textos desconsiderou o processo de construção de sentido e os diversos contextos das práticas de letramentos.

No que se refere às concepções teóricas selecionadas para análise, identificamos a predominância da concepção de linguagem como instrumento de comunicação, uma vez que esta direcionou a maneira como a professora passou a ensinar a Língua Portuguesa, em que a ênfase do estudo do texto era o código linguístico desvinculado dos contextos de usos. Nessa concepção, como elencamos ao longo desta dissertação, o objetivo do ensino de LP se volta para análise metalinguística, com foco no reconhecimento estrutural do código linguístico. Outrossim, ao correlacionarmos tal concepção de linguagem às práticas de letramentos, observamos que a condução das práticas no contexto escolar, mais especificamente durante o ensino da leitura, estava associada à perspectiva de letramento autônoma.

De um modo geral, percebemos que nas práticas analisadas não havia articulação entre

os processos de alfabetização e de letramentos, embora em alguns momentos a professora tenha tentado fazer essa articulação, uma vez que o foco do ensino era a faceta linguística, tendo em vista o ensino-aprendizagem da gramática, em especial no que corresponde à norma culta/padrão da Língua Portuguesa. Desse modo, ao priorizar o trabalho com gramática, há o destaque apenas para uma das facetas (a linguística), a qual compõe a aprendizagem inicial da língua escrita, e o não reconhecimento das facetas interativa e sociocultural, não contribuindo, portanto, para uma prática de letramento que ultrapasse as paredes da sala de aula.

De fato, como verificamos *in loco*, e tomando por base o exposto por Soares (2020), a faceta linguística representa somente uma das facetas da língua escriturística, muito embora tenhamos identificado que o planejamento analisado contempla atividades que visavam à articulação entre os processos de alfabetização e de letramento ou, podemos dizer, a integração das facetas (linguística, interativa e sociocultural). Assim, como o que defende Soares (2004b, p. 47), “[...] o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que os indivíduos se tornassem, ao mesmo tempo, alfabetizados e letrados”.

Finalizamos nossas considerações finais ponderando a premissa de que a articulação entre os processos de alfabetização e de letramento são essenciais, quando se trata da aprendizagem inicial da língua escrita. Ou seja, corroboramos com a proposta de integração das facetas (linguística, interativa e sociocultural) defendida por Soares (2020). Nesse ínterim, reconhecemos que a leitura e a escrita, ainda que no contexto escolar, não devem ser entendidas como produtos “prontos e acabados”, mas sim enquanto processos que se constroem na relação dialógica e na interação, o que é compatível com uma proposta de ensino de Língua Portuguesa guiado pelos pressupostos teóricos da concepção de linguagem como interação social, para a qual o objeto de estudo são os diversos usos da língua, situados enquanto práticas de linguagens e de letramentos.

À luz das considerações apresentadas, esperamos, com este estudo, haver contribuído, do ponto de vista científico, com o meio acadêmico e social, além de, nessa esteira, para a construção de possíveis reflexões sobre práticas pedagógicas no tocante ao campo da alfabetização. Entretanto, cabe-nos destacar que o trabalho não se encerra por aqui, uma vez que se faz necessária a ampliação do debate em tela, tratando de colaborar, a partir de outros recortes e objetivos de pesquisa, com o debate em torno da alfabetização, em especial no que diz respeito às práticas de letramentos e ensino de leitura no contexto escolar da aprendizagem inicial da língua escrita.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C. **Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da língua portuguesa: apropriações de professores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ALMEIDA, M. F. **Linguagem e leitura: movimentos discursivos do leitor na construção do sentido do texto na sala de aula de 5ª série.** 2004. 209f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

ANTUNES, I. **Língua, Texto e Ensino: outra escola possível.** São Paulo: Parábola, 2009.

ASSOLINI, F. E. P.; TFOUNI, L.V. Letramento e trabalho pedagógico. **Revista ACOALFAplp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, São Paulo, ano 1, n. 1, 2007.

BAKHTIN, M. (1952-1953). Os gêneros do discurso. *In: Estética da criação verbal.* Tradução: Maria Ermantina G.G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 277-326.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1996.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In: BAKHTIN, M. Estética da Criação Verbal.* São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 277-326.

BARTON, D.; HAMILTON, M. La literacidad entendida como práctica social. *In: Escritura y sociedad.* Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales em Perú, 2004. Disponível em: [https://lecturayescrituraunrn.files.wordpress.com/2015/02/barton-y-hamilton-la-literacidad-entendida-como-prc3a1ctica-social.pdf](https://lecturayescrituraunrn.files.wordpress.com/2015/02/barton-y-hamilton-la-literacidad-entendida-como-practica-social.pdf). Acesso em: 02 set. 2022.

BARTLETT, L.; MACEDO, M. S. A. N. Aproximações Entre a Concepção de Alfabetização de Paulo Freire e os Novos Estudos Sobre Letramento. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf.** Vitória, ES, v. 1, n. 1, p. 227-236, jan./jun. 2015.

BELINI, R. G. C.; CARVALHO, M. A. F. Representações sociais da leitura elaboradas por estudantes do Ensino Médio. *In: CARVALHO, M. A. F.; BELINI, R. G. C. (Org.). Caminhos da leitura: percursos colaborativos.* Curitiba: Appris, 2022, p. 51-74.

BORTONI-RICARDO, S. M. **A contribuição da Sociolinguística para o desenvolvimento da Educação:** dos anos setenta aos anos noventa. Universidade de Brasília: ALFAL, México, 1993.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegamos na escola, e agora? Sociolinguística e educação.** São Paulo: Parábola, 2005.

BARRERA, S. D.; MALUF, M. R. Consciência metalingüística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 16, p. 491-502, 2003.

BRANDÃO, Ana Carolina P.; SPINILLO, Alina G. Aspectos gerais e específicos na compreensão de textos. **Psicol. Reflex. Crit.** [online], v. 11, n. 2, p. 253-272, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>>. Acesso em: 29 abr. 2022.

BRASIL. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: 1. Parâmetros curriculares nacionais. 2. Língua portuguesa: Ensino de primeira à quarta série. I. Título. 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: 1. MEC / SEC. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA – Política Nacional de Alfabetização 2019**. Brasília: MEC, SEALF, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 30 abr. 2022.

CAMPBELL, D. T.; FISKE, D. W. Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix, **Psychological Bulletin**, 56,81–105, 1959.

CAVALCANTE, J. R. **Professor, leitura e escrita**. São Paulo: Contexto, 2010.

CAZDEN, C. **Classroom discourse: The language of teaching and learning**. Portsmouth: Heineman, 1988.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research Methods in Education**. 5. ed. New York, Taylor & Francis e-Library, 2005.

COLELLO, S. M. G. Alfabetização: teoria e prática. *In: ALFABETIZAÇÃO: O quê, por quê e como*. Summus editorial. São Paulo, 2021.

DAWSON, C. **Introduction research methods: a practical guide for anyone undertaking a research project**. 4. ed. HowTo Books, 2009.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In: _____*. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, L. R. Gêneros textuais para a produção de textos escritos no livro didático. Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa - SIELP, 2012, Uberlândia. **Anais do SIELP**. Uberlândia: EDUFU, 2012. v. 2.

DORETTO, S. A.; BELOTI, A. Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem. **Revista Encontros de Vista**, v. 8 (2), p. 79-94, Jul./Dez.,

2011.

DUARTE, R. Entrevista em pesquisas qualitativas. **Revista Educar**. Curitiba: UFPR, n. 24, p. 213-225, 2004.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. *In*: WITTROCK, Merlin C. **Handbook of resear chonteaching**. 3.ed. New York: Macmillan, 1986. p.119-161.

ERICKSON, F. **Ethnographic description in Sociolinguistics**. Berlin e N. York: Walter de Gruyter, 1988. p. 95-108.

FEITOSA, D. S; SILVA, A. D. L.; GOMES, Y. L. S. ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO E PRÁTICA PEDAGÓGICA: perspectiva de ensino de língua materna no 3o ano do Ensino Fundamental. In: Congresso Brasileiro de Alfabetização, CONBALF. **Anais...** 2021, p. 01-11. Disponível em: http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/viewFile/1548/1017. Acesso em: 03 abr. 2022.

FERREIRO, E. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, P. **Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 8.ed. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido** (17. Ed.). Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Cartas à Cristina: reflexões sobre minha vida e minha prática**. 2 ed. São Paulo: UNESP, 2003.

GABRIEL, R.; MORAIS, J.; KOLINSKY, R. A aprendizagem da leitura e suas implicações sobre a memória e a cognição. **Ilha do Desterro**, v. 69, p. 61-78, 2016.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GERRING, J. **Pesquisa de estudo de caso: princípios e práticas**. Petrópolis: Vozes, 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Y. L. S. **As crenças de formandos de português e de espanhol acerca da variação linguística: um estudo na perspectiva da complexidade**. 2014. 171f. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/MGSS-9W7MFK/1/tese_yanna_liss_sem_as_transcri_es.pdf. Acesso em: 10 mai. 2022.

GOMES, R. Gêneros multissemióticos e ensino: uma proposta de matriz de leitura. **Trem de Letras**, v. 4, n. 1, p. 56-80, 2017.

GONÇALVES, A. V. O fazer significar por escrito. **Selisigno** – IV Seminário de Estudos

sobre Linguagem e Significação, v. único, p. 01-10, 2004.

HEATH, S. B. Protean shapes in literacy events: Ever-shifting oral and literate traditions. *In*: TANNEN, D. (Ed.). **Spoken and written language: Exploring orality and literacy**. Norwood, N.J: Ablex, 1982, p. 91-117.

HEATH, S. B. **Ways with words**. Cambridge: CUP, 1983.

HONORATO, M. Maceió é a capital do NE que menos lê e tem segundo pior desempenho do Brasil. **Gazeta Web**, 10 nov. 2020. Disponível em: <https://www.gazetaweb.com/noticias/cultura/maceio-e-a-capital-do-ne-que-menos-le-e-tem-o-segundo-pior-desempenho-no-brasil/>. Acesso em: 05 mai. 2022.

KLEIMAN, A. (Org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas- SP: Mercado de letras, 1995.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 10. ed. Campinas: Pontes, 2004. 102p.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? Linguagem e letramento em foco - Linguagem nas séries iniciais**. Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de Língua materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

KLEIMAN, A. B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. *In*: **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 28, n. 2, jul./dez. 2010, p. 375-400.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 1996.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e Compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

KUHN, M. R.; SCHWANENFLUGEL, P. J.; MEISINGER, E. B. Aligning theory and: automaticity, prosody, and definition of fluency. **Reading Research Quarterly**, 45(2), 230-251, 2010.

LOPES, I. A. **Cenas de letramentos sociais**. 2004. 212f. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Linguística) - Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2004.

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

MARCUSCHI, L. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 1º ed. São Paulo:

Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros Textuais & Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-38.

MARINHO, M. Pequenas histórias sobre este livro e sobre o termo letramento. *In*: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Orgs.) **Cultura Escrita e Letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MENEGASSI, R. J; FUZA, A. F. F. O Conceito de Leitura nos Documentos Oficiais. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 13/2, p. 315-336, dez. 2010.

MENICONI, F. C. **Escrita em língua espanhola: é possível produzir textos nas fases iniciais do ensino-aprendizagem de um novo idioma?** Maceió: Edufal, 2017.

MINAYO, M. C. S. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. *In*: MINAYO, M. C. S. (Org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MORAES, R.; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2016.

MORAIS, J. **Alfabetizar para a democracia**. Porto Alegre: Penso, 2014.

MORTATTI, M. R. L. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Revista ACOALFAplp: acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa**, São Paulo, ano 3, n. 5, p. 1-24, set. 2008.

MORTATTI, M. R. L. Alfabetização no Brasil: conjunturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**. v.15, nº 44, maio/agosto, 2010, p. 329-410.

MORTATTI, M. R. L.; OLIVEIRA, F. R. O. Magda Soares na História da Alfabetização no Brasil. *In*: MORTATTI, M. R. L (org.). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.

PEREZ, C. L. V. Leituras do Mundo / Leituras do Espaço: um diálogo entre Paulo Freire e Milton Santos. *In*: GARCIA, R. L. (Org.). **Novos olhares sobre a alfabetização**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

POSSENTI, S. **Por que (não) Ensinar Gramática na Escola**. 1 ed. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

RAMOS, F. P. História do Analfabetismo no Brasil. **Revista eletrônica Para entender a história**. a. 1, v. 10, Série 13/12, 2010.

ROJO, H. R. (Org.). **Escol@ conect@d@: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. A teoria dos gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e os multiletramentos. *In*: DE PAULA, L.; STAFUZZA, G. (Orgs.) **Círculo de Bakhtin: inter e intra discursividades**. v. 4 da Série Bakhtin – Inclassificável. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (orgs). **Multiletramentos na escola**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

ROJO, R. H. R. A teoria dos gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e os multiletramentos. *In*: DE PAULA, L.; STAFUZZA, G. (Orgs.) **Círculo de Bakhtin: inter e intra discursividades**. v. 4 da Série Bakhtin Inclassificável. Campinas: Mercado de Letras, no prelo.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, C. F. A Formação em Serviço do Professor e as Mudanças no Ensino de Língua Portuguesa. **Revista Educação Temática Digital - ETD**, Campinas, SP, v. 3, n. 2, p. 27- 37, jun. 2002.

SANTOS, A. C.; DE SOUZA, S. P.; DE MORAES, G. L. Formação de leitores: questões sobre a dimensão política da mediação didática. **Debates em Educação**, v. 9, n. 18, p. 01, 2017.

SANTOS, W. P. **A escrita, o outro e as construções de sentidos: intervenções dialógicas em reelaboração textual**. 2020. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Maceió, 2020. Disponível em: https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/6919/1/A%20escrita,%20o%20outro%20e%20as%20constru%3%a7%c3%b5es%20de%20sentidos_%20interven%3%a7%c3%b5es%20dial%3%b3gicas%20em%20reelabora%3%a7%c3%a3o%20textual.pdf. Acesso em: 03 set. 2022.

SANTOS, A. C. *et al.* Alfabetização e docência em tempos de pandemia: palavras em diálogos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 66, e156622, p. 1-23, 2022.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. 320p.

SILVA, J. Q. G.; ASSIS, J. A; LOPES, M. A. P. T. **Letramento, gênero e discurso: cenas de conversa(s) com Maul Matencio**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2013.

SILVA, J. R. M. A leitura literária na sala de aula:estratégias de leitura e o processo de alfabetização. **Revista Graphos**, v. 21, n° 1, p. 24-40, 2019.

- SILVA, J. Q. G. Gênero discursivo e tipo textual. **Scripta**. Belo Horizonte: PUC-Minas, vol. 1, n. 1, p. 87-106, 1999.
- SILVA, R. F; FUZA, Â. F. Conceitos de leitura em documentos oficiais nacionais e estaduais. **Revista Desafios**, v. 3, n. 1, pág. 30-45, 2016.
- SILVA, S. A.; OLIVEIRA, T. R. ALFABETIZAÇÃO: para pensar os métodos. **Revista Plurais – Virtual**, Anápolis - Go, Vol. 9, n. 3 – Set./Dez. 2019 – p. 283-302.
- SILVA, E. T. *et al.* (Org.). **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade**. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SOARES, M. Letramento: como definir, como medir, como avaliar. *In*: SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p. 63-125.
- SOARES, M. B. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, (52), 19–24, 1985.
- SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento**. 6ª. ed. 2ª Reimpressão - São Paulo: Contexto, 2011.
- SOARES, M. B. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. *In*: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Ed.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- SOARES, M. B. Letramento e escolarização. *In*: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil: Reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, p. 89-113, 2003.
- SOARES, M. B. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, n. 5, jan./fev./mar./abr., 2004a.
- SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- SOARES, M. B. **Alfaetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.
- SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. (EDUC/Mercado das Letras).
- SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.
- STREET, B. V. **Social Literacies: critical approaches toliteracy in devenlopment, ethnographyandeducation**. London: Longman, 1995.
- STREET; B. V. Os Novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. *In*: MARINHO, M.; CARVALHO, G.T. (Ed.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

- STREET, B. V. Políticas e Práticas de Letramento na Inglaterra: uma Perspectiva de Letramentos Sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan.-abr. 2013.
- TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2006, p.29-45.
- TRAVAGLIA, L. C. Concepções de linguagem. *In*: TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 2009, p. 21-23.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- VIANA, F. L. *et al.* **O ensino da compreensão leitora**: Da teoria à prática pedagógica - Um programa de intervenção para o 1º ciclo do ensino básico. Coimbra: Edições Almedina, 2010.
- VIGOTSKI, L. S. A pré-história da linguagem escrita. *In*: VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José Cipolla Neto, Lui Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e EkaterinaVólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929], 373p.
- XAVIER, A C. Letramento digital e ensino. *In*: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 134-148.
- YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.
- YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário 1 direcionado à professora colaboradora da pesquisa.

I) Identificação:

1. Nome: _____.

2. Idade: _____.

3. Naturalidade: _____.

4. Cidade onde mora: _____.

5. Coursou o ensino Fundamental e Médio em escola:

() pública

() privada

() outra instituição, especificar _____.

II) Curso de Pedagogia:

Ano em que ingressou no curso de Pedagogia: _____.

Término (conclusão) do curso: _____.

Anteriormente, você já fez algum curso superior? _____ Qual/Quais?

_____.

Possui pós-graduação? _____ Qual/Quais?

_____.

Quais foram os motivos que te levaram a fazer vestibular para o curso de Pedagogia?

_____.

Quantas e quais foram as disciplinas que focaram as práticas de leitura na educação básica durante sua formação acadêmica?

_____.

Como foi o seu contato, no curso de Pedagogia, no que tange aos multiletramentos?

_____.

III) Atuação profissional:

Há quanto tempo trabalha com o ensino de Língua Portuguesa e em quais séries?

Com quais dos componentes curriculares você mais se identifica em sua atuação enquanto professora do 3º ano do Ensino Fundamental?

- () Língua portuguesa;
 () Matemática;
 () Ciências da natureza;
 () História;
 () Geografia;
 () Outros. Quais? _____.

Em quantas instituições de ensino você leciona? _____.

Qual a carga horária semanal de aulas (em cada escola para o caso de lecionar em mais de uma?)

E o tempo para planejamento?

O planejamento das aulas é feito em conjunto com outros professores, coordenadores ou sozinho? Se possível, discorra sobre.

Quais os recursos usados para trabalhar a leitura com os alunos?

APÊNDICE B - Questionário 2 (On-line) direcionado à professora colaboradora da pesquisa.

Caro(a) professor(a), solicitamos sua colaboração para responder este questionário que tem como objetivo identificar as concepções teóricas de língua/linguagem e de texto que norteiam as atividades de leitura nas aulas de Língua Portuguesa.

E-mail:

1. Acerca da sua concepção de linguagem, marque CONCORDO ou DISCORDO nos enunciados abaixo. Em seguida, expresse sua opinião de forma argumentativa acerca de cada postulado.

a) Linguagem como expressão de pensamento

CONCORDO DISCORDO

b) Linguagem como instrumento de comunicação

CONCORDO DISCORDO

c) Linguagem como meio de interação social

CONCORDO DISCORDO

—

2. Explique a relação entre língua e linguagem.

3. Marque a(s) alternativa(s) que representa(m) seu entendimento sobre a ênfase das atividades de leitura dos textos nas aulas de língua materna (Língua Portuguesa):

a) A leitura é uma atividade de decodificação, de reconhecimento imediato dos sinais linguísticos.

b) A leitura é uma atividade prioritariamente de capacitação de sentidos deixados pelo autor do texto.

c) A leitura é uma atividade complexa e interativa de produção de sentidos.

d) OUTRA. Especificar _____

4. Em relação ao processamento e construção de sentido a partir da leitura dos mais diversos textos. Marque a(s) alternativa(s) que representa(m) seu entendimento sobre a ênfase das atividades de leitura dos textos nas aulas de língua materna (Língua Portuguesa):

a) O foco do processo deve ser os aspectos textuais, do reconhecimento imediato dos sinais linguísticos, pois o sentido está no texto.

b) O foco do processo é o autor, a captação das ideias e das intenções do autor do texto.

c) O foco é a interação texto-autor-leitor, isto é, a compreensão dos aspectos que se relacionam ao texto, considerando os diversos contextos que o cercam.

d) () OUTRA. Especificar_____.

5. Nas aulas de língua materna como você costuma trabalhar com os textos em sala de aula? E qual o papel dos leitores (no caso seus alunos) em relação à atividade de compreensão textual?

6. Em sua prática pedagógica, no que concerne ao trabalho com a leitura, você explora os conhecimentos prévios dos alunos acerca da temática e dos aspectos dos gêneros textuais? Discorra sobre.

7. Considerando o ensino de língua materna nos anos iniciais do Ensino Fundamental qual/quais a(s) finalidade(s) das atividades de leitura realizadas em sala de aula?

8. Para você, quais materiais de leitura não podem faltar nas aulas de língua portuguesa de um professor/alfabetizador?

9. Você reconhece que os alunos possuem dificuldades no que diz respeito às práticas de leitura? _____ . Se sim, como você vê a(s) dificuldade(s) apresentada(s) por alguns alunos no que diz respeito à leitura? Discorra sobre.

10. Considerando as dificuldades encontradas em relação ao trabalho com a leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, quais estratégias de leitura você utiliza em sala de aula? Cite-as abaixo.

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista Direcionado à Professora Colaboradora da Pesquisa.**EXPERIÊNCIAS E FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

- 1) Poderia relatar de forma breve sobre como foi seu processo de alfabetização fora e/ou dentro da escola? (Como você foi alfabetizada?).
- 2) Você tem lembranças das suas primeiras experiências de leitura (fora e/ou dentro da escola)? Poderia me contar um pouco?
- 3) O que te motivou a escolher a licenciatura em Pedagogia como sua formação docente?
- 4) Você participou ou participa de alguma formação continuada ou curso de capacitação/especialização na sua área de atuação? Fale um pouco sobre isso.
- 5) Há quanto tempo você trabalha como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Em sua opinião, qual é o maior desafio do processo de alfabetização?

PLANEJAMENTO E MATERIAL DIDÁTICO

- 6) Percebi que vocês realizam na escola um planejamento curricular para o ano letivo. Qual a sua opinião sobre esse tipo de planejamento? Os professores têm autonomia para realinhamentos/mudanças desse planejamento ao longo dos bimestres?
- 7) Na escola existem encontros pedagógicos para discussões e eventuais adequações do planejamento anual?
- 8) Em relação ao seu planejamento para a turma do 3º ano do Ensino Fundamental, como você organizou o programa para o componente curricular de Língua Portuguesa? Vocês professores receberam alguma orientação da coordenação pedagógica da escola para a construção desse planejamento?
- 9) Quais materiais didáticos você costuma usar para guiar o planejamento de suas aulas, de que maneira a organização proposta pelo livro didático de LP adotado na escola te orienta nessa tarefa? Quais outros materiais didáticos você utilizou como fonte de pesquisa ao longo do ano?
- 10) Notei que no planejamento anual estão presentes algumas habilidades da BNCC voltadas para o componente de Língua Portuguesa. Como é feita a seleção das habilidades e adequação destas em função do perfil dos alunos e do processo de alfabetização?

ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

- 11) Comente sobre as principais dificuldades que você enfrentou no processo de alfabetização dos alunos na turma do 3º ano.
- 12) Segundo a BNCC, atualmente, as crianças devem ser alfabetizadas até o terceiro ano do ensino fundamental. Considerando que esse processo é complexo, comente sobre os momentos que os alunos liam e escreviam na sala de aula.

13) O que você considera ser importante ensinar em relação ao componente Língua Portuguesa, considerando que os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental estão em processo de alfabetização?

14) Que tipos de atividades de escrita você propõe aos alunos? O que pretendia com elas? Com qual(is) finalidade(s) as crianças escrevem na escola? (o que se escreve, como se escreve e para quê se escreve na escola?)

15) Após o encerramento do ano letivo faça uma avaliação dos resultados obtidos em relação ao ensino de LM e a etapa da alfabetização. Você avalia que todos os alunos estão alfabetizados? Comente sobre isso.

16) Durante algumas aulas que pude observar você, vi que foram apresentadas atividades voltadas para o trabalho com práticas de letramentos com foco na escolarização e em outros momentos acompanhei práticas que se aproximam do contexto no qual os alunos estão inseridos. Poderia falar um pouco sobre isso?

17) Caso já tenha ouvido falar, ou lido/pesquisado sobre a perspectiva do alfabetizar letrando (alfaletrar) qual a sua opinião acerca da articulação entre as práticas de alfabetização e de letramento no contexto escolar?

LEITURA E O TRABALHO COM O TEXTO

18) Como você costuma fazer a seleção dos textos que utiliza em suas aulas? Comente sobre como é realizada a organização das atividades de leitura nas aulas de Língua Portuguesa.

19) Durante algumas de suas aulas, foi possível perceber alguns momentos em que fez uso da leitura livre e silenciosa. Como você avalia essa prática de leitura em sala?

20) As atividades de leitura na maior parte das vezes que observei foram realizadas de forma individual, às vezes haviam algum diálogo entre você e a turma, mas isso sucedia antes ou após a leitura dos textos. Por quê, professora? Quais estratégias de leitura você costuma usar nas suas aulas de LP?

21) Percebi que você costuma trabalhar o estudo do estudo após a leitura com foco na localização de informações. Comente um pouco sobre essa prática?

22) Quando o aluno se depara com alguma palavra desconhecida no texto, o que é normal, quais estratégias você costuma utilizar para fazer com que o aluno se aproprie do léxico em questão, do significado/sentido naquele contexto?

APÊNDICE D - Formulário 1 - Observações Iniciais (aspetos gerais) acerca dos objetivos da pesquisa.

AULA: 01 DIA DA SEMANA: (X) TERÇA () QUINTA DATA: 08/03/2022

Anotações iniciais da(s) aula(s):

Por ser semana do dia da mulher, a professora iniciou a aula de hoje fazendo uma discussão sobre mulheres importantes. Uma das alunas já iniciou falando que sua mãe havia comentado sobre as mulheres que morreram queimadas em Nova York no ano de 1857, quando reivindicavam seus direitos, dentro de uma fábrica. A professora complementou a fala da aluna. Em seguida, deram início à produção de cartas, as quais seriam entregues às mães. Cabe destacar que durante a conversa surgiram diálogos sobre os direitos das mulheres, mulheres que trabalham em casa e fora de casa para sustentar filhos. É importante dizer que alguns alunos não interagiram, outros, ao contrário, se mostraram bastante participativos. Confesso que isso o nível de argumentação de algumas alunas que sentavam na frente me surpreendeu.

Proposta Curricular LP para aula(s):

Produção escrita.

Recurso(s) utilizado(s) na(s) aula(s):

Quadro branco, cadernos, canetas e lápis de colorir.

Gênero (s) Textual (is) utilizado(s) na (s) aula (s) de LP:

Gênero carta

Anotação (ões) final (ais) da (s) aula (s):

A aula se pautou, além da parte inicial do diálogo, na produção das cartas. A professora ajudou aos alunos a escreverem, consertando erros ortográficos e dando sugestões de palavras. Os alunos que terminavam as produções eram orientados pela professora a auxiliar os demais colegas.

AULA: 02 DIA DA SEMANA: () TERÇA (X) QUINTA DATA: 10/03/2022

Anotações iniciais da(s) aula(s):

A professora começou a aula de hoje lendo um livro infantil chamado “A cor de Carolina”. Perguntou se os alunos já haviam lido o livro e se sabiam porque a professora escolheu o exemplar em questão. Alguns alunos responderam que sim. O livro fala sobre a cor de pele e os cabelos de uma garota. A professora, à parte, explicou-me que escolheu o livro, pois no dia anterior a turma teria vivenciado um momento de desconforto, quando uma aluna falou mal do cabelo da coleguinha. Durante a leitura, a professora fez algumas perguntas, como se os alunos conheciam determinada palavra ou “o que vocês acham que vai acontecer agora?”. Após, a professora perguntou o que os alunos acharam do livro e qual a “moral” do conto. Realizado este primeiro momento, a docente comentou que esperava que não ocorresse o que sucedeu no dia anterior. Na continuação, a professora pediu que os alunos pegassem o caderno para verificarem o ditado realizado anteriormente. Em seguida, a professora chamou um aluno por vez para escrever no quadro as palavras que fizeram parte do ditado. As palavras foram: CADERNETA; BORRACHA; CADERNO; ESTOJO; LÁPIS; LIVRO; GIZ e a frase: O LÁPIS ESTÁ NO ESTOJO.

Alguns Alunos escreveram palavras com inadequações, como, por exemplo: BORAXA, CADENO, LIRO etc.

Foi aí que a professora começou um trabalho voltado para a grafia das palavras. Essa atividade tomou todo o resto da aula.

Proposta Curricular LP para aula(s):

Análise Linguística

Recurso(s) utilizado(s) na(s) aula(s):

Livro infantil (paradidático), Caderno, quadro branco.

Gênero (s) Textual (is) utilizado(s) na (s) aula (s) de LP:

Conto

Anotação (ões) final (ais) da (s) aula (s):

Após a aula, os alunos têm o intervalo. Em um momento de conversa rápida com a professora, uma aluna se aproximou e falou que gostou muito da história. A professora foi muito simpática com a aluna e disse que leria outras histórias durante os próximos dias. Destaco que a atividade com o ditado foi bastante monótona e nem todos os alunos participaram ativamente. Além disso, não houve relação entre o ditado e a leitura realizada no início da aula.

AULA: 03 DIA DA SEMANA: () TERÇA (X) QUINTA DATA: 17/03/2022

Anotações iniciais da(s) aula(s):

Na terceira aula, a docente entregou uma folha A4 aos estudantes. A folha continha a figura de um homem pescando um peixe em um rio. Era uma imagem simples, em preto e branco. A professora pediu que os estudantes observassem a cena e fizessem mais dois desenhos. O primeiro desenho deveria representar o que eles achavam que teria acontecido momentos antes do rapaz estar pescando, e, no segundo desenho, deveriam desenhar o momento pós pesca. Os alunos fizeram lindos desenhos, achei bastante detalhistas e sensíveis, a imaginação de cada um “foi longe”. Alguns alunos fizeram uso da linguagem verbal e não verbal em suas produções. A professora brincou que os melhores desenhos iriam para o Tiktok, o que deixou os alunos super animados. Após as produções, que tomou toda a aula, a professora recolheu as folhas e disse que continuariam com o trabalho no encontro seguinte.

Proposta Curricular LP para aula(s):

Produção textual (multimodal)

Recurso(s) utilizado(s) na(s) aula(s):

Lápis de cor, folha A4

Gênero (s) Textual (is) utilizado(s) na (s) aula (s) de LP:

Fora produzido, ao que parece, uma espécie de história em quadrinho.

Anotação (ões) final (ais) da (s) aula (s):

Achei a atividade bastante interessante. Os alunos puderam usar a criatividade. Teve aluno que foi muito detalhista nos desenhos, como, por exemplo, o rio com lixo, o pescador pegando em seu anzol uma bota suja (ou seja, o aluno refletiu naquele momento sobre uma realidade da sociedade, a poluição dos rios). Contudo, algo me inquietou: o aluno mostrou o desenho à

docente, mas a professora pareceu não dar muita atenção aos detalhes, apenas parabenizando pela arte e guardando-a.

AULA: 04 DIA DA SEMANA: (X) TERÇA () QUINTA DATA: 22/03/2022

Anotações iniciais da(s) aula(s):

A aula de hoje buscou dar continuidade à aula da semana passada. A professora devolveu os desenhos dos educandos e pediu que, dessa vez, fosse feita uma história. Ou seja, que os alunos produzissem um texto contando o que se passou com aquele pescador nos três momentos, antes, durante e depois. A professora ajudou como pode aos alunos, alguns vinham até a mim pedir ajuda. Para não ser mal educado, tentei ajudar como podia, de uma forma mais superficial. Essa produção durou toda a aula (alguns alunos nem sabiam escrever, outros conseguiram fazer um texto que tomou frente e verso de uma folha). Mais uma vez a professora recolheu os textos e disse que retornariam as produções na próxima aula.

Proposta Curricular LP para aula(s):

Produção textual

Recurso(s) utilizado(s) na(s) aula(s):

Folha A4, quadro branco para anotar palavras que os alunos tinham dificuldade ou não conheciam.

Gênero (s) Textual (is) utilizado(s) na (s) aula (s) de LP:

Produção de um conto

Anotação (ões) final (ais) da (s) aula (s):

Achei a aula, mais uma vez, bastante monótona. Alguns alunos estavam animados com a tarefa, outros nem tanto. A atividade foi até interessante, mas a professora poderia ter dinamizado um pouco mais.

AULA: 05 DIA DA SEMANA () TERÇA (X) QUINTA DATA: 24/03/2022

Anotações iniciais da(s) aula(s):

Quando cheguei hoje na escola a professora já estava terminando uma aula. Só há uma aula de português, mas, segundo a professora, a docente de religião havia faltado, e por isso ela teve que iniciar com um assunto de português. Tirei uma foto do quadro e pelo que percebi, a aula anterior se pautou em ler frases no quadro e substituir determinadas palavras grifadas por sinônimos. Ex.: Que abacaxi gostoso (os alunos teriam que substituir a palavra gostoso por algum sinônimo). Quando o sino tocou, a professora pediu para que guardassem os cadernos, pois iriam retomar a atividade anterior, as produções escritas, no caso. A professora selecionou 2 textos e começou a escrever os textos no quadro. Após a escrita, a professora pediu que os alunos lessem. Leitura coletiva feita, a professora perguntou o que os colegas sugeririam como mudanças. Foram dadas várias sugestões e a professora foi modificando o texto. Trocando palavras repetidas, utilizando sinônimos, ajustando a pontuação... Todos pareciam animados no primeiro texto. No segundo texto o cansaço já era visível nos alunos. Contudo, a atividade seguiu até o final.

Proposta Curricular LP para aula(s):

Análise linguística / reescrita

Recurso(s) utilizado(s) na(s) aula(s):

Quadro branco, caderno, folha A4.

Gênero (s) Textual (is) utilizado(s) na (s) aula (s) de LP:

Conto (reescrita)

Anotação (ões) final (ais) da (s) aula (s):

Perguntei à professora se ela ainda pretendia trabalhar algum outro gênero por estes dias. A mesma disse que ficou acordado que no começo que os alunos trabalhariam com contos, mas que com o tempo teriam outros gêneros. Perguntei quais, ela me disse que iriam ver bilhete, e-mail, cardápio e outros (sem mais detalhes).

AULA: 06 DIA DA SEMANA (X) TERÇA () QUINTA DATA: 29/03/2022

Anotações iniciais da(s) aula(s):

Na aula de hoje foi feita uma leitura deleite. “-Hoje vamos fazer uma leitura deleite”. “-O que é isso, professora?” “-É uma leitura sem cobrança de tarefa, querida”. A professora começou a ler o conto “O presente da fada”. Foi uma leitura bem gostosa, a professora incorporou o personagem e os alunos demonstraram gostar. A professora disse que lia outros, nos próximos dias. Ouvi alguns alunos festejar. A professora perguntou se eles costumavam ler em casa, alguns alunos disseram que sim, que liam com os pais. Outros falaram que só liam na escola, outros que preferiam assistir ao invés de ler. Passada a leitura deleite, mais uma vez a professora começa a escrever no quadro dois textos de outros dois alunos. A aula foi muito semelhante à anterior. Escrever, reescrever. Nesse passo a passo, a aula passa rápido outra vez, a meu ver, mais uma vez a professora deveria ter inovado na aula de alguma forma.

Proposta Curricular LP para aula(s):

Leitura/Escuta / reescrita das produções textuais

Recurso(s) utilizado(s) na(s) aula(s):

Paradidático, quadro branco.

Gênero (s) Textual (is) utilizado(s) na (s) aula (s) de LP:

Conto de fadas.

Anotação (ões) final (ais) da (s) aula (s):

Eu já não aguentava mais. O sono bateu e eu só queria sair da sala. Ir pra casa. Reconheço que a professora estava dando o seu melhor, de certo modo, mas acredito que seria possível fazer algo mais.

AULA: 07 DIA DA SEMANA () TERÇA (X) QUINTA DATA: 31/03/2022

Anotações iniciais da(s) aula(s):

RS começou a aula devolvendo os textos. Acredito que ela terminou a reescrita nos dias que eu não estive na escola. Após a devolução, a professora começou a falar com os alunos que eles devem ter percebido que para que o texto ficasse gostoso de ler para o leitor era preciso que todos tivessem atenção à escrita. Uma aluna falou que os colegas não entenderam nada do que ela havia escrito na produção dela e que por isso estava “chateada”. Foi aí que a professora

entreviu dizendo que “cada pessoa tem uma forma de pensar e uma interpretação de leitura, que ninguém interpretava do mesmo jeito o texto”. “Você lembra quando na produção de fulana o aluno X falou: tá mais claro agora, achei com sentido?” “sim”, respondeu a aluna, “Então, ele interpretou de um jeito naquele momento.” E continuou: “E vocês perceberam que o texto pode ser escrito por diferentes pessoas? Um único texto várias pessoas deram palpites e acabamos deixando os textos ainda melhores”. Foi aí que um aluno falou: “de tantas sugestões o texto vai ficar um livro”.

Resposta da professora: “mas tudo é texto. O livro é texto, uma palavra pode ser um texto, a produção de vocês é um texto”.

Intervenção de uma aluna: Sim, e esse segundo texto tem mais sentido porque ele tá melhorado, né?

Professora: Exato. A dona desse texto quer ler ele pra turma agora modificado?

Aluna: Não, eu leio muito mal professora.

A professora não questionou e perguntou se alguma outra pessoa gostaria de ler

Um segundo aluno entra na conversa com um: Eu escrevi muitos “né e porisso junto”, a senhora consertou.

A professora então tomou a fala e disse: sim, porque “né e porisso” não existe. Após essa fala, a professora parou com o assunto e pediu que os alunos pegassem o livro.

No livro, os alunos, a pedido da professora, abriram na página 10, que tinha como título do capítulo “LER E ESCREVER É UM PRESENTE DIVERTIDO”. A professora seguiu o passo a passo do livro.

Proposta Curricular LP para aula(s):

Leitura/escuta

Recurso(s) utilizado(s) na(s) aula(s):

Livro didático

Gênero (s) Textual (is) utilizado(s) na (s) aula (s) de LP:

Gênero canção, fragmento de conto.

Anotação (ões) final (ais) da (s) aula (s):

A aula começou a ficar mais dinâmica. O livro é muito colorido e percebi que os alunos gostam das figuras que se apresentam. O livro dialoga com o aluno o tempo todo, fazendo perguntas. Exige que os alunos leiam alguns gêneros. Foi lida e feita as atividades presentes no livro (pág. 10, 11, 12, 13, 14, e 15). Nem todos os alunos tem o mesmo ritmo. Alguns alunos terminaram em tempo hábil, outros ficaram de finalizar as atividades em casa.

AULA: 08 DIA DA SEMANA (X) TERÇA () QUINTA DATA: 05/04/2022

Anotações iniciais da(s) aula(s):

A aula de hoje foi, mais uma vez, com base no livro didático. A professora trabalhou as páginas 20, 21, 22 e 23. Inicialmente, o livro pedia para a professora trabalhar sinônimos e antônimos de algumas palavras, além de palavras primitivas da língua portuguesa. Não posso dizer que a aula foi monótona, pois com o livro os alunos interagem bastante, vão até a professora várias vezes e a professora usa o quadro a todo momento para escrever palavras e dialogar com os alunos. Só senti que a aula de hoje focou muito na estrutura da língua, sem trabalhar outros aspectos importantes.

Proposta Curricular LP para aula(s):

Análise linguística

Recurso(s) utilizado(s) na(s) aula(s):

Livro didático

Gênero (s) Textual (is) utilizado(s) na (s) aula (s) de LP:

Não foi trabalhado nenhum gênero específico.

Anotação (ões) final (ais) da (s) aula (s):

Percebi que os alunos que mais participaram foram aqueles que estavam sentados na frente. Os alunos da parte de trás vieram me perguntar algumas vezes sobre como fazer a atividade. Tentei, mais uma vez, ajudar como podia para não constranger o aluno. Estou começando a entender o termo: “observador participante”, pois é impossível não participar em algum momento da aula.

AULA: 09 DIA DA SEMANA () TERÇA (X) QUINTA DATA: 07/04/2022

Anotações iniciais da(s) aula(s):

A aula de hoje cheguei alguns minutos atrasados e uma aluna já estava na frente da sala lendo um livro que tinha por título “História de um feijãozinho”. A aluna lia bem, possuía fluência. Ao término da leitura da estudante, a professora perguntou a ela: O que você achou da leitura? Você leu pra alguém em casa? O que você achou mais interessante na história? Você indicaria a leitura para os seus amigos que não vieram hoje? Com relação à leitura, apenas isso no dia de hoje. Novamente a professora pediu que os alunos abrissem os livros (p. 24 e 25). Momento gramática. Foi trabalhado palavras e suas sílabas. Divisão silábica.

Proposta Curricular LP para aula(s):

Análise linguística

Recurso(s) utilizado(s) na(s) aula(s):

Livro paradidático; livro escolar; quadro branco

Gênero (s) Textual (is) utilizado(s) na (s) aula (s) de LP:

Gênero conto

Anotação (ões) final (ais) da (s) aula (s):

Vejo que algumas coisas do plano não estão sendo trazidas para a prática da professora durante suas aulas. Ela sempre vem falar comigo dizendo estar preocupada, pois há muita cobrança dos pais e da coordenação com relação ao desenvolvimento dos alunos. “Cobram que eles saiam daqui sabendo tudo, mas tirando aqueles que você já viu que sabem bastante, tenho aluno que ainda estão na fase pré-silábica, é triste, e eu tenho tido dificuldades”. Passou pela minha cabeça que a professora foca tanto na parte da gramática porque espera ver um possível retorno das habilidades linguísticas dos estudantes.

AULA: 10 DIA DA SEMANA (X) TERÇA () QUINTA DATA: 26/04/2022

Anotações iniciais da(s) aula(s):

Na aula de hoje a professora deu início à unidade 2 do livro didático. A unidade tem por nome: História em verso. A professora fez um detalhamento (com base na introdução do livro) do que os alunos veriam dali por diante. Após esse levantamento, a professora perguntou aos alunos se

eles gostavam de versos. As meninas da frente falaram que sim, e que seguiam versos de poemas que viam no instagram (acredito que o que elas quiseram dizer é que seguiam alguma página no instagram com poemas). A professora perguntou quais versos elas conheciam, mas não responderam, ficaram acanhadas. Passado esse primeiro momento, a professora leu com os alunos o texto “Orquestra”, uma espécie de história em versos. Durante a leitura, a professora fez algumas perguntas aleatórias, se os alunos conheciam determinada palavra, por exemplo. Após a leitura, a professora perguntou se alguém gostaria de ler. Muitos levantaram as mãos. Então a professora sugeriu uma leitura compartilhada, e cada aluno foi lendo um verso. Passada a leitura compartilhada, a professora perguntou se eles estavam preparados para responderem algumas perguntas sobre o texto. Alguns poucos alunos responderam que sim. A página seguinte do livro aborda algumas atividades de interpretação, por meio da qual os alunos tiveram que executar também a escrita.

Proposta Curricular LP para aula(s):

Leitura/Escuta

Recurso(s) utilizado(s) na(s) aula(s):

Livro didático

Gênero (s) Textual (is) utilizado(s) na (s) aula (s) de LP:

Fábula em versos

Anotação (ões) final (ais) da (s) aula (s):

Hoje sai me perguntando, porque a professora não trabalha mais que um texto em sala? Por que ela não vai até à biblioteca da escola? Porque ela não pede que os alunos tragam outros gêneros também de casa? Já não seria o caso de sair dos contos e fábulas e adentrar em gêneros do dia a dia dos estudantes, como consta no planejamento da professora? (Receitas, contas, e-mail, etc.).

AULA: 11 DIA DA SEMANA () TERÇA (X) QUINTA DATA: 03/05/2022

Anotações iniciais da(s) aula(s):

Hoje a professora entregou a cada aluno uma folha A4. Na folha havia o seguinte título: “Eu começo, você termina...” acompanhado de uma imagem de uma criança em uma sorveteria frente ao sorveteiro. De acordo com a imagem, o sorveteiro parece preparar um sorvete, enquanto que a criança lembra, subitamente, que esqueceu o dinheiro em casa. Na mesma folha, após a imagem, o início de uma história, que confirmou a minha interpretação da imagem. Tem-se então o seguinte texto: “Juquinha foi à sorveteria comprar um gostoso sorvete com bastante cobertura de chocolate. Mas, quando chegou à sorveteria, percebeu que tinha esquecido o dinheiro em casa. Então, ele...”. A partir daí, os alunos teriam que desenvolver a história, com meio e fim. A produção durou toda a aula. Muitos alunos conseguiram terminar as produções naquele mesmo dia e vieram me mostrar “olha tio, o que você acha?”. Percebi que alguns não separavam as palavras, ou seja, não segmentava com espaços as palavras escritas. Outros, por sua vez, mostraram um bom desenvolvimento da escrita, escrevendo mais do que o necessário e fazendo uso de uma outra folha. Fiquei tentando acompanhar como a professora iria trabalhar o fato de alguns alunos não saírem nem da primeira linha. Percebi então que ela voltava uma maior atenção aos que estavam com a prática de escrita mais avançada. A aula acabou, intervalo, os meninos saem correndo para comer. A professora avisa rapidamente que eles devem guardar as folhas, pois serão usadas na próxima quinta. Agradeço à professora, me despeço e volto para casa.

Proposta Curricular LP para aula(s):

Produção escrita

Recurso(s) utilizado(s) na(s) aula(s):

Folha A4, lápis, quadro branco.

Gênero (s) Textual (is) utilizado(s) na (s) aula (s) de LP:

Conto

Anotação (ões) final (ais) da (s) aula (s):

Confesso que achei a atividade interessante. A professora trabalhou com imagem e texto. Tentou fazer os alunos construir uma história por meio da junção do texto verbal com o texto não verbal. A professora deveria, pelo menos, ter tentado explicar aos estudantes que naquele material havia dois tipos de linguagem, bem como relacionar com outros textos semióticos que eles têm contato no dia a dia. Ainda pensei em comentar isso com ela. Mas acho que não seria ética uma atitude como esta vinda do pesquisador que está ali para observar (mas fiquei com a língua coçando!).

APÊNDICE E - Formulário 2 - Observações (segundo bloco) / Eventos de Letramentos.

AULA 1

Evento nº (01): Leitura com sonoplastia

Ambiente: Sala de aula

Atividade: Ler um QH e responder questões no caderno sobre o gênero

Propósito: Interpretar uma história em quadrinho

Participantes: Professora e alunos.

Artefatos: Material/cópias impressas que a professora levou à sala de aula e compartilhou com os alunos - Folha A4 com impressão de um HQ (material colorido e em preto e branco)

TRANSCRIÇÃO DAS FALAS*:

Professora Alfabetizadora: Gente, vocês lembram que em nossa última aula vimos um conto e a partir do conto eu expliquei o que é a sonoplastia?

Alunos: Siiim.

Professora Alfabetizadora: Quando há sonoplastia? Quando a gente assiste desenho animado, por exemplo, que vem aquele som forte do vento, “uuuuuh”, quando vem o barulho do carro e tem o barulho da buzina. A gente vê muito isso quando a gente lê gibis, ou quando a gente lê livros que tenham balões. Ou balões de fala, ou balões de pensamento... Pronto, até quando tem balões de xingamento numa história em quadrinhos.

Aluno 1: Que vai ter uns símbolos.

Professora Alfabetizadora: Isso! Vai ter uns símbolos. Vai ter lá um balão de fala e vai ter os símbolos, isso mesmo.

(A professora começa a desenhar no quadro um balão de fala com símbolos, representando um possível xingamento nas HQs).

Aluno 1: Também podemos fazer a entonação de grito.

Professora Alfabetizadora: Pronto. E a gente já entende. Mas esse aqui que eu fiz ainda não é um grito. Tá mais para um palavrão mesmo. Não precisamos falar os palavrões e a HQ não vai reproduzir esse tipo de palavra, claro, né? Então isso aqui pode ser chamado de onomatopeia. A gente encontra isso, com certeza todos vocês já viram em algum gibi, ou até alguma história sem ser gibi. Naruto que vocês falam muito.

Aluno 2: Sim, já vi no Naruto.

Aluno 3: É manga, professora.

Professora Alfabetizadora: Isso mesmo, manga. Então, os contos com sonoplastia foram um caminho para gente trabalhar HQs, porque quando a gente agora trabalhar essa HQ que eu vou distribuir, a gente vai precisar muito de saber como colocar essas onomatopeias nas falas dos personagens, colocar e ler também.

(A professora entregou algumas folhas com uma HQ impressa)

Professora Alfabetizadora: Geralmente, agora no terceiro ano vocês começam a se interessar primeiro por gibis. Por quê? São HQ, mais curtas, coloridas.

Aluno 1: Mais fáceis.

Professora Alfabetizadora: Mais fáceis de ler, exatamente. Então vamos começar a leitura dessa folha que eu passei para vocês. Prestem atenção e leiam comigo:

(A professora começa a ler o título da HQ em voz alta)

Professora Alfabetizadora: “Almanaque, historinhas de apenas duas páginas, Turma da Mônica”. Cebolinha... Esse VS vocês acham que significa o quê?

Alunos: Versus.

Professora Alfabetizadora: Muito bem! A gente já viu bem rápido em nossas aulas sobre siglas, mas no 4º ano vocês vão ver isso mais aprofundado. Vamos lá, Cebolinha vs Mônica. Vocês estão vendo que não tem fala, só no último personagem que tem. Mas aí você vai ler o que se não tem falas?

Aluno 4: Nada.

Professora Alfabetizadora: Não... Você vai ler as i...

Alunos: Imagens.

Professora Alfabetizadora: Você vai ler com seu olhar crítico agora as imagens.

Aluno 2: É igual um livro que tava na biblioteca aqui da escola que era só imagens.

(Um aluno entra na sala enquanto a professora diz que vai ver um dia para levar a turma novamente à biblioteca, sem se aprofundar mais no tema. Após a leitura do título, ela começa a descrever o que acontece em cada imagem. Trata-se de um HQ que apenas tem balões de fala nos dois últimos quadrinhos. Ao passo que a professora vai descrevendo as cenas, os alunos vão acompanhando, numa espécie de leitura dirigida. Nesse movimento, alguns ainda respondem perguntas pontuais feitas pela professora acerca do texto (c.f. abaixo)).

Professora Alfabetizadora: Então prestem bem atenção. Olhem no título da revistinha que vocês já vão ver a situação inicial. Qual é a situação inicial? Vamos lá, Cebolinha está correndo atrás da Mônica. Vejam as expressões deles. Vejam que eles pulam, escalam, passam pelos carros. Passam pelo Cascão e como é o nome desse outro?

Aluno 1: É um personagem secundário. Nem precisa dar nome pra ele.

Professora Alfabetizadora: Sei que eles passam por diversos personagens, como o XXX disse, alguns até secundários, que fazem parte da história, e no final ela ganhou a corrida.

Aluno 2: É uma corrida? Ah é...

Professora Alfabetizadora: Olha a linha de chegada dela. Aí: “Não entendi”, é o que ela fala. “Não entendi”. “Aposto uma corrida, venço e a turma aplaude o Cebolinha...”.

Aluno 4: Eu acho que ela falou errado. Eu acho que ela falou: quem chegar primeiro vence. Quem chegar primeiro perde, foi isso...

Professora Alfabetizadora: Não sei. Vamos lá, o que os demais acham? Analisem direitinho. Vejam que no final de tudo alguém pegou o Cebolinha e disse: “Derrotou a Mônica, é o maior!”. Por que fizeram isso se foi ela quem venceu?

(Outros alunos começaram a trazer possíveis alternativas).

Aluno 3: Acho que ela achava que quem chegava por último vencia.

Aluno 4: Eu acho que só um deles tava brincando.

Professora Alfabetizadora: Vamos tentar interpretar juntos? Eu vou escrever umas questões e muito que vocês façam, registrem as respostas porque vai servir mais na frente quando eu for fazer outras atividades.

(A professora escreve as perguntas no quadro e depois lê cada uma delas para os alunos e dá um tempo para que os alunos copiem e responda. Após o tempo determinado pela professora, a mesma apagou as perguntas do quadro e começa a responder as questões de forma coletiva).

PERGUNTAS ESCRITAS PELA PROFESSORA ALFABETIZADORA

O que se observa na imagem entregue a vocês?

Qual o nome da Revista?

Ela foi escrita para qual público?

Você tem o hábito de ler histórias em quadrinhos?

Quais são as características gerais das histórias em quadrinhos? Converse com os colegas sobre isso.

Se você fosse um personagem de uma história em quadrinhos, como seria a capa da sua revista?

Desenhe-a a seguir.

Professora Alfabetizadora: Da primeira pergunta, o que vocês colocaram como repostas? É uma capa de que?

Alunos: Revista

Professora Alfabetizadora: Não.

Aluno 4: Quadrinhos.

Professora Alfabetizadora: A gente pode chamar também de gi...

Alunos: Gibi.

Professora Alfabetizadora: Então quem colocou diferente, coloque aí na primeira questão: uma capa de gibi.

Aluno 9: É pra colocar em qual?

Professora Alfabetizadora: Na 1, olha aqui no quadro, coloquei o número 1. Na 2, qual o nome da revista?

Alunos: Cebola Vs Mônica.

Professora Alfabetizadora: Não, eu quero o nome da revista. Aí é o título da história.

Aluno 3: Almanaque.

Professora Alfabetizadora: Isso. Almanaque, historinhas de duas páginas. Gente, o que tá dentro é o nome da história, viu? Mas a revista em si... Pronto! Quem lembra da “Ciências hoje das crianças”? É o nome da revista.

Aluno 3: Mas dentro tem várias matérias

Professora Alfabetizadora: Exatamente!!! Muito bem, XXX. Dentro vai ter várias matérias. É o caso aí.

Aluno 7: Ah... Almanaque.

Professora Alfabetizadora: Isso. Uma sequência de histórias.

(Em seguida, passa rapidamente pelas fileiras da frente, olha com de uma forma panorâmica para alguns cadernos e volta seu olhar para a turma)

Professora Alfabetizadora: Gente, alguns de vocês estão errando um pouco numa questão. Início de frase se inicia com letra maiúscula. Independente de nome próprio ou não.

(Sobre a fala anterior, a professora não deu maiores explicações ou retomou o assunto, de forma a fixar a importância e o porquê da letra maiúscula no início de frase. Assim, um dos alunos começa a comentar algo na aula – Como segue a fala).

Aluno 1: Almanaque, se tirarmos o “naque” fica alma.

Aluna 5: Não é hora de piadinhas.

Professora Alfabetizadora: Exatamente, XXX, Alma. Ela foi escrita para qual público?

Alunos: Para as crianças:

Aluno 3: Para adultos também.

Professora Alfabetizadora: Não chega a um adulto, mas para um adolescente, né? Mas têm alguns adultos que gostam também, viu? Eu mesmo, quando compro, eu leio e gosto.

Aluno 2: Ô tia, a minha mãe compra livros e nem lê. Ela deixa lá na estante.

Professora Alfabetizadora: Ela deve ler, rapaz, você que não vê. Ela lê, provavelmente, agora que você tá aqui na escola ou à noite quando você tá dormindo. Mas ela lê. Vamos lá, 4º Questão, quero a verdade aí. Vocês têm o hábito de ler HQ?

Aluno 1: Não! Porque eu não tenho. Eu só tenho livros em casa.

Professora Alfabetizadora: Então você coloca que o seu hábito é de ler livros ao invés de história em quadrinhos.

Aluno 6: Eu leio história em quadrinhos, mas só quando tô na biblioteca da escola.

Professora Alfabetizadora: Mas o hábito não é só ler os daqui.

Alunos: Todo dia!

Professora Alfabetizadora: Hábito é algo que você faz recorrentemente.

Aluno 1: Todo dia eu leio quase um livro. Porque a maior parte do dia eu fico na casa da minha madrinha.

Aluno 7: Eu não, eu fico jogando.

Professora Alfabetizadora: Mas no jogo também tem leitura. Vocês então coloquem que têm o hábito de ler, porém não histórias em quadrinhos.

Aluno 2: Tia eu só tenho livro.

Professora Alfabetizadora: Tudo bem. São respostas pessoais.

Aluno 8: A minha mãe uma vez comprou uma história da Mônica.

Professora Alfabetizadora: Ótimo! Já traga pra tia e seus colegas lerem. Continuando... Na quinta questão, quais são as características? Como assim, tia? O que é que você vê nas histórias em quadrinhos? Como o próprio nome já diz ela é dívida em quê?

Alunos: Em quadrinhos.

Professora Alfabetizadora: Exatamente. Então quem não colocou essa característica, coloquem aí: a presença de quadrinhos. O que podemos ver mais em uma história em quadrinhos?

Alunos: Personagens!

Professora Alfabetizadora: Isso mesmo! Personagens! E vejam, lá no final, olhem os amigos do Cebolinha, as falas deles estão representadas em quê?

Alunos: Em balões.

Professora Alfabetizadora: Se a gente for ler um poema, ele vai ser dividido em?

Alunos 8: Partes.

Professora Alfabetizadora: Versos, não é isso?

Alunos: Sim.

Professora Alfabetizadora: Verso, estrofes...

Aluno 3: Vai ter rimas.

Professora Alfabetizadora: Rimam! Exatamente! Então cada gênero textual ele vai ter seus elementos que o compõe. E a história em quadrinhos, já tá dizendo, tem que ter os quadrinhos. Os desenhos...

Aluno 4: Tia, quando eu era pequena eu gostava muito de história em quadrinhos.

(Não posso afirmar se a professora ouviu a fala da aluna, mas ela, a professora, não voltou sua atenção para a fala da aluna)

Professora Alfabetizadora: Então, olhando para os personagens, as falas estão representadas em (?)...

Aluno 1: Em pensamentos.

Professora Alfabetizadora: Não, XXXX. Se for pensamentos, o balão é desenhado de outra forma, assim...

(A professora faz o desenho no quadro).

Professora Alfabetizadora: Me digam, quando eu expliquei na última aula sobre o conto e a sonoplastia, eu só falei o que era e pronto? Não. Dividi vocês em duplas, vocês pensaram num conto, ou em um reconto, vocês pensaram numa história, eu criei uma, apresentei, vocês pensaram a situação inicial, pensaram no desfecho e vocês pensaram em um final. Então isso são elementos. E a mesma coisa acontece na história em quadrinho. Você antes até de fazer a quantidade de quadrinhos, você precisa conhecer esse gênero, suas características e pensar como vai ser a sua história. Quando você pensa nela, você vai fazer anotações sobre o quê, sobre a conversa. Claro que você quando tá criando...

Aluno 7: Eu já fiz um livro sobre dinossauros.

Professora Alfabetizadora: Pronto! Numa situação inicial, você já vai ter uma base de quantos quadrinhos você vai precisar. Se aqui, vamos lá, eu pensei numa história, eu vou precisar de 4 quadrinhos. Se no final eu ver que vou precisar de mais um quadrinho pro meu desfecho, então eu faço mais um quadrinho. Mas antes eu não posso sair fazendo aleatoriamente. Eu preciso do quê?

Alunos: Pensar.

Professora Alfabetizadora: Exatamente, pensar. Pensar a situação inicial dela, o desfecho, que é o que vai

ocorrer durante a história e o final.

Aluno 1: Já tô aqui pensando como vai ser a minha história.

(Após responderem todas as perguntas no quadro, para finalizar, os alunos tem o final da aula para produzir suas próprias capas de gibis, como solicitava a última atividade que a professora escreveu no quadro. A professora explica que a capa precisa conter uma ilustração, um título, o nome do autor do desenho e a editora que está publicando a história em quadrinhos)

- Regras de interação:

Durante a interação, há a alternância de falas. Os alunos respeitam o momento da professora falar, assim como ela para e escuta o que os alunos tem a pontuar sobre o tema. Em alguns momentos a professora pede silêncio para alguns presentes, mas nada que atrapalhe a aula.

TEXTO (gênero textual escrito): História em Quadrinhos



OBSERVAÇÕES DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO:

- Foco da prática de letramento descrita:

Evento: Leitura de um almanaque de HQ da Turma da Mônica; Evento: Escrita/leitura/retirada de texto no quadro branco; Evento: Escrita no caderno.

- Forma de mensagem:

A professora fez uso de linguagem verbal, assim como da linguagem não verbal, por meio de imagens, por exemplo.

- Recursos usados para a realização da atividade de leitura ou escrita:

Os recursos utilizados foram:

Quadro branco (os alunos precisaram escrever as questões que a professora colocou na lousa, assim como responde-las individualmente, com respostas pessoais); folha A4 com a impressão de um HQ da turma da Mônica; o caderno, no qual os alunos teriam que elaborar suas próprias capas de gibis, contendo todas as características referente ao gênero.

AULA 2

Evento nº (02): Leitura de Regras de jogo

Ambiente: Sala de aula

Atividade: Leitura e criação do gênero Regras de jogo

Propósito: Apresentar para os estudantes o gênero regra de jogos

Participantes: Professora colaboradora e alunos

Artefatos: Vídeo, Data Show, Quadro branco

TRANSCRIÇÃO DAS FALAS*:

Professora Alfabetizadora: Gente, o que vamos ver hoje tem a ver com um gênero que todo mundo conhece e já fez uso. Mesmo que oralmente. Vocês conhecem o gênero Regras de Jogo?

(A maioria dos alunos ficaram calados, outros responderam baixinho que sim).

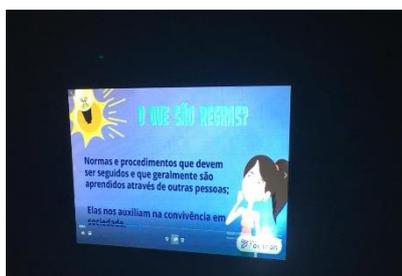
Professora Alfabetizadora: Esse gênero é aquele que vocês fazem uso quando vão fazer alguma brincadeira ou algum jogo. Por exemplo, brincar de amarelinha não exige regras?

Alunos: Siiim!

Professora Alfabetizadora: Então essas regras que vocês falam são regras de jogo, um gênero do nosso dia a dia. Mas eu vou colocar aqui um vídeo. Prestem atenção que nele vocês não ver detalhes sobre ele e depois a gente comenta. Ok?

(Os alunos concordam. A professora passa um vídeo curto, de aproximadamente 3 minutos, o qual apresenta características e usos do gênero regra de jogo. A professora fez uso de Datashow).

O vídeo exibido pela docente era composto por: animações, textos e uma voz de fundo, lendo e explicando alguns tópicos. Após a exibição, a docente retoma a fala.



Professora Alfabetizadora: Bom, como vocês viram não é um gênero difícil. E vocês até já utilizam. Quem pode, por exemplo, compartilhar com os colegas esse gênero, pensando algum jogo que vocês gostam?

(Muitos alunos levantam as mãos)

Professora Alfabetizadora: Não todos. Vou escolher só um. Vamos você, XXXX.

(Muitos alunos se candidatam para participar da atividade)

Aluno 1: Tia, a senhora pode depois colocar as imagens novamente? Pra eu escrever no meu caderno o que aparece no vídeo.

Professora Alfabetizadora: Posso sim, XXX. Pode falar, XXXX, nome do jogo?

Aluno 2: Rouba bandeira.

Professora Alfabetizadora: Preparação?

Aluno 2: Como assim?

Professora Alfabetizadora: Qual a preparação que vocês precisam desenvolver para poder fazer esse jogo?

Aluno 2: Vai precisar da bandeira, dos participantes, um campo.

Professora Alfabetizadora: E a idade dos jogadores?

Aluno 2: Pode jogar todas as idades, tia.

Professora Alfabetizadora: Certo, todo mundo pode jogar. Número de jogadores?

Aluno 2: Duas equipes.

Professora Alfabetizadora: Duas equipes de quanto?

Aluno 2: 4 pessoas.

Professora Alfabetizadora: E o que mais eu preciso saber para jogar?

Aluno: Que cada equipe vai ficar de um lado do campo e todo mundo tem que tentar proteger sua bandeira. Um pode roubar a bandeira do outro, mas não pode ser tocado para não ser congelado.

Professora Alfabetizadora: E eu posso empurrar alguém nesse jogo?

Aluno 2: Não.

Professora Alfabetizadora: E isso faz parte das regras?

Aluno 2: É.

Professora Alfabetizadora: Posso chutar alguém no jogo?

Aluno 2: Não.

Professora Alfabetizadora: E aí, gente, vocês acham que o XXX deu conta do gênero?

Alunos: Siiiiim!

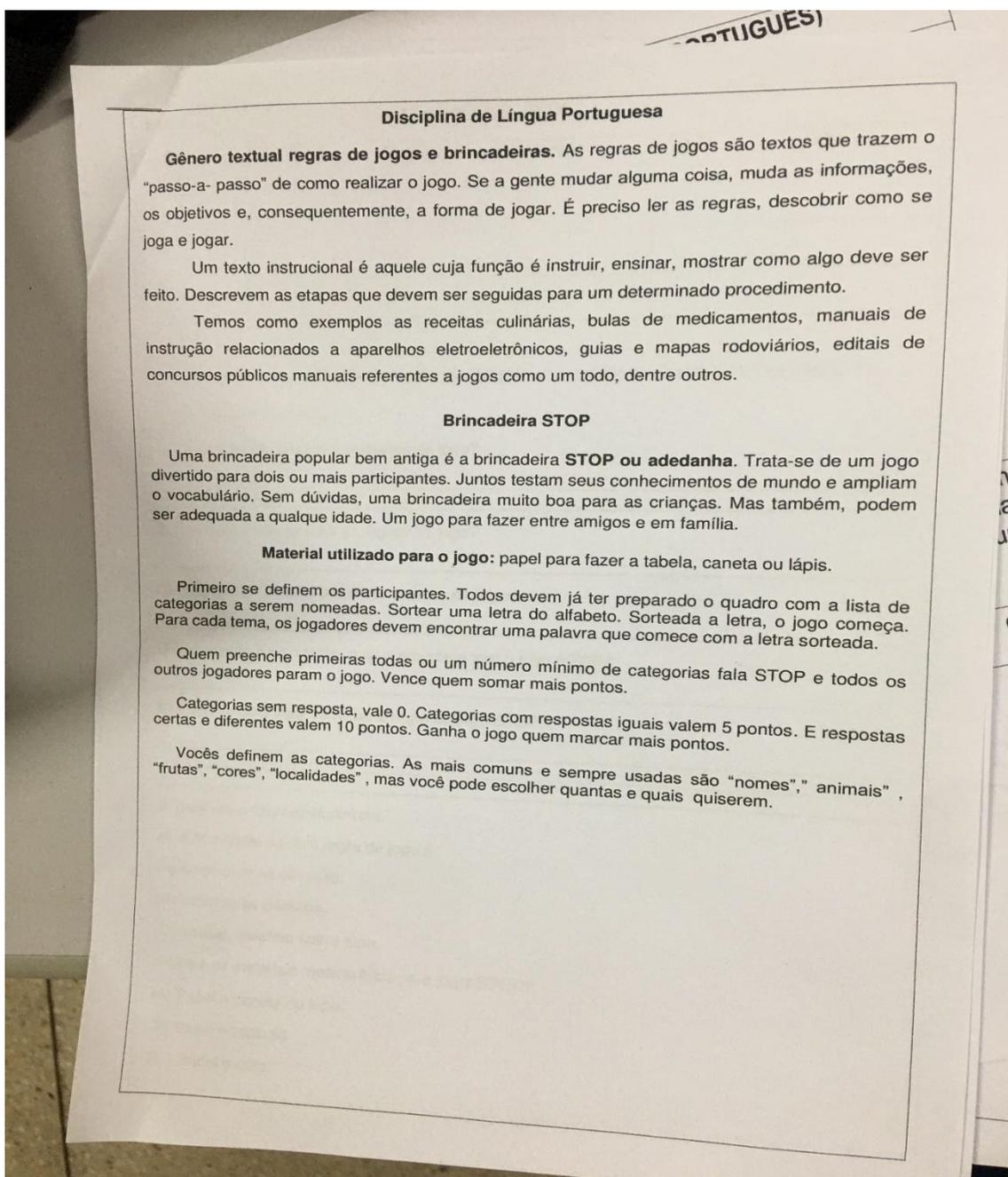
Professora Alfabetizadora: Exatamente. Se ele passar isso pro papal ou falar para alguém no momento de um jogo ele construiu o quê? O gênero...

Alunos: Regras de jogo.

Professora Alfabetizadora: Muito bem! Vocês estão se mostrando muito inteligentes! Olha, eu vou ler aqui uma colinha que eu trouxe para vocês. É um texto explicando um pouco mais sobre o gênero regras de jogo, ok?

Alunos: [Ok, sim professora; Tá certo; entre outras respostas afirmativas].

(Abaixo, apresento cópia do material lido pela docente).



(A professora leu os 3 primeiros parágrafos da página enquanto os alunos, sentados e em silêncio, ouviam).

Professora Alfabetizadora: Já ouviram falar sobre uma brincadeira chamada “Stop”?

Aluno 3: Sim. É tipo adedonha.

Professora Alfabetizadora: Isso, tipo adedonha. Para quem não sabe esse é mais uma forma de nomear esse jogo. Eu vou ler aqui as regras dos jogos adedonha, acompanhem aí.

(Mais uma vez, a professora lê m voz alta, enquanto os alunos, sentados ouvem. Ao longo da leitura, ela indaga: pode jogar mais de uma pessoa? “Não!”, respondem os alunos; “Já deu comparar o que eu estou lendo com aqueles tópicos que apareceram no vídeo não foi?” “Siiiiim!”; “Quanto valem cada ponto marcado?” “Zero, cinco ou dez”).

Professora Alfabetizadora: Vou perguntar mais uma vez: O que foi que eu acabei de ler aqui?

Alunos: Regras de jogo!

Professora Alfabetizadora: Então vamos brincar agora?

Alunos: Vamos!!!

Professora Alfabetizadora: Todo mundo faça aí os quadros de vocês. Vamos fazer da seguinte forma: Vocês colocam aí: NOME PRÓPRIO; CIDADE; ANIMAIS; CORES; e TOTAL.

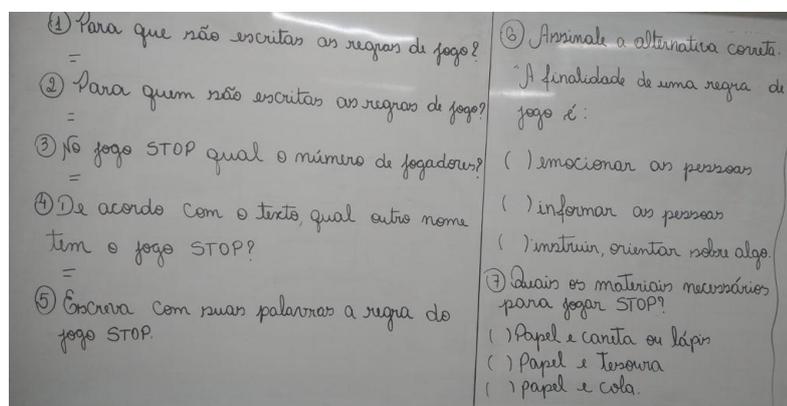
(A professora coloca no quadro os nomes que os alunos devem usar para construir seus quadros).

Professora Alfabetizadora: Enquanto vocês vão construindo o quadro de vocês, eu posso escrever um exercício aqui ao lado? Porque nós vamos brincar, mas depois temos que responder atividade. Pode ser?

Alunos: Podeeee!

Professora Alfabetizadora: Nosso foco por enquanto é a adedonha, ok? Foquem aí enquanto eu escrevo, porque daqui a pouco a aula de português acaba.

(Os alunos estão bastante animados com a brincadeira. Noto que a professora não se preocupa com o barulho nesse momento, talvez já estava ciente de que a atividade iria aguçar os ânimos dos estudantes. Enquanto eles trabalham nos seus quadros para o jogo, a professora escreve 7 perguntas no quadro. Nesse momento de construção, além da interação entre aluno/aluno, os alunos iam até a professora mostrar que haviam terminado o quadro).



(Após escrever no quadro, a professora se vira para os alunos)

Professora Alfabetizadora: Pronto? Podemos brincar?

Alunos: Siiim/Nãããã!

Professora Alfabetizadora: Só vou dar mais um minuto.

(Passado mais um tempinho...)

Quem já terminou levanta a mão.

(Todos os alunos levantaram as mãos).

Professora Alfabetizadora: Primeira letra S.

Aluno 3: Oxi, é muito difícil palavras com S.

Professora Alfabetizadora: S de quê, gente?

Aluno 4: de Cidade.

Professora Alfabetizadora: Não, XXXX. S de sapo, de saúde, de Samuel.

Aluno 5: tia, tem cidade com S?

Professora Alfabetizadora: Tem sim!

(Os alunos começam a falar entre eles e a compartilhar palavras. O barulho e o fato de muita gente estar conversando atrapalhou uma melhor compreensão das falas. Percebi que os alunos que durante as aulas apresentam maior dificuldade com a escrita estavam juntos a outros colegas que já dominam mais o sistema escrito. Ao que pude observar, aqueles copiam destes as palavras).

Aluno 5: Tia, tem cor com S?

Professora Alfabetizadora: Com certeza! Vamos para a próxima letra? Vamos deixar o tio lá atrás [referindo-se ao pesquisador observador] escolher uma letra.

Pesquisador: F.

Aluno 6: Com F, professora? Que difícil!

Professora Alfabetizadora: É para colocar os neurônios de vocês para funcionar e colocar em prática a escrita, minha gente.

Aluno 1: Florianópolis, né?

Professora Alfabetizadora: Exatamente.

Aluno 2: Foviaria é uma cidade?

Professora Alfabetizadora: Foviaria? Conheço nenhuma com esse nome (risos).

Aluno 2: Fernão Velho é cidade?

Professora Alfabetizadora: É um bairro.

(Mais uma vez, algo semelhante acontece com a turma. Interação, barulho e os alunos que ainda apresentam dificuldade com a escrita copiando do caderno dos demais. A professora não parece atentar para isso. Ainda continuando com a brincadeira, a professora fala mais duas letras: P e Q).

Professora Alfabetizadora: Gente, eu estou passando nas bancas e tem gente colocando “O patinho feio”. O nome não pode ter esse O aí na frente, esse artigo não pode aparecer aí. Tem que começar com a letra F.

Aluno 7: Eu disse, professora. Porque começa com O.

(Depois de todas as letras e do tempo que os alunos passam preenchendo os jogos, a professora começa a escrever no quadro as palavras que os alunos escreveram. Ao passo que os alunos iam pontuando suas palavras, a professora as escrevia no quadro. Um detalhe é que ao passo que a professora ia escrevendo o quadro, ela pediu para os alunos soletrarem enquanto ela escrevia, fazendo isso com todas as palavras).

Professora Alfabetizadora: Gente, foi uma brincadeira, foi uma atividade lúdica, mas hoje vocês aprenderam um gênero novo, qual o gênero?

Alunos: Regras de jogo.

Professora Alfabetizadora: E será que vocês vão esquecer?

Alunos: Não!!!

Professora Alfabetizadora: A gente usa regras de jogo muito no nosso dia a dia, né?

Alunos: Siiim!!!

Professora Alfabetizadora: Quem lembra quais foram os pontos que precisam constar nas regras do jogo?

(Os alunos ficam calados)

Professora Alfabetizadora: Teve gente que anotou. Quem anotou, pode ler.

Aluna 2: Nome do jogo, preparação, idade, número de jogadores e regras do jogo.

Professora Alfabetizadora: Exatamente! Meus parabéns! Agora eu vou dar um tempinho para vocês copiarem aquilo que eu coloquei no quadro, são algumas questões, copiem que nós vamos responder. Combinado?

Aluno 8: Tia, mas a senhora copiou duas vezes a mesma pergunta.

Professora Alfabetizadora: Não. Uma é “Para que são escritas” e a outra é “para quem”.

Aluno 8: Ah... Tá certo.

Professora alfabetizadora: Só vai sair da sala quem terminar, viu?

(A professora pede que eles terminem de copiar e avisa que responderão todos juntos na próxima aula. Ainda lê as perguntas para eles. Alguns alunos escrevem em silêncio, enquanto outros seguem comentando sobre a brincadeira. Como eles escrevem muito devagar, a escrita, mais uma vez, durou bastante tempo).

[No momento da saída do pesquisador, ao passar pelo birô e agradecer, a professora apontou para uma pilha de HQs]

Pesquisador: Que legal. Para quê, professora?

Professora Alfabetizadora: Vou seguir com o gênero gibi que a gente trabalhou na última aula e vou entregar pra que eles possam levar pra casa. Tá chegando o projeto de leitura, né? É bom pra eles já irem praticando.

Pesquisador: Que legal. São seus?

Professora Alfabetizadora: Não. São da escola. Como eles gostam muito desse gênero, vou usar novamente.

Pesquisador: E eu posso tirar uma foto?

Professora alfabetizadora: Sim, claro.

Pesquisador: Legal, legal. Pois eu volto na semana que vem.

Professora Alfabetizadora: O tio já tá indo, minha gente.

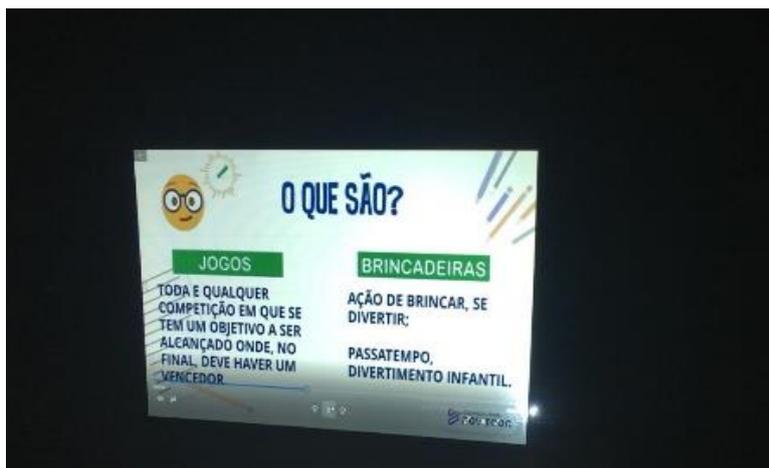
Alunos: Xau, tio!!!

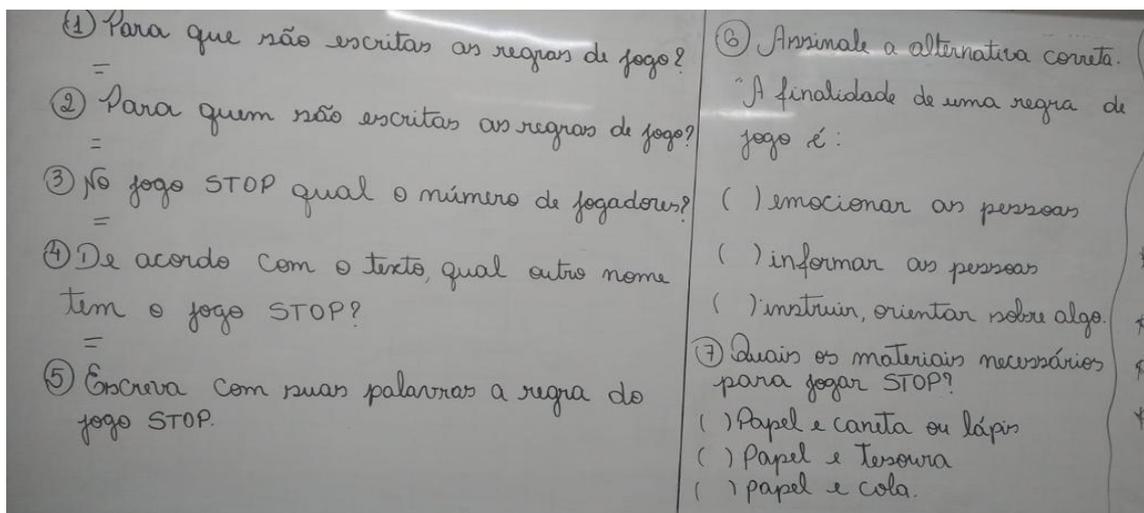
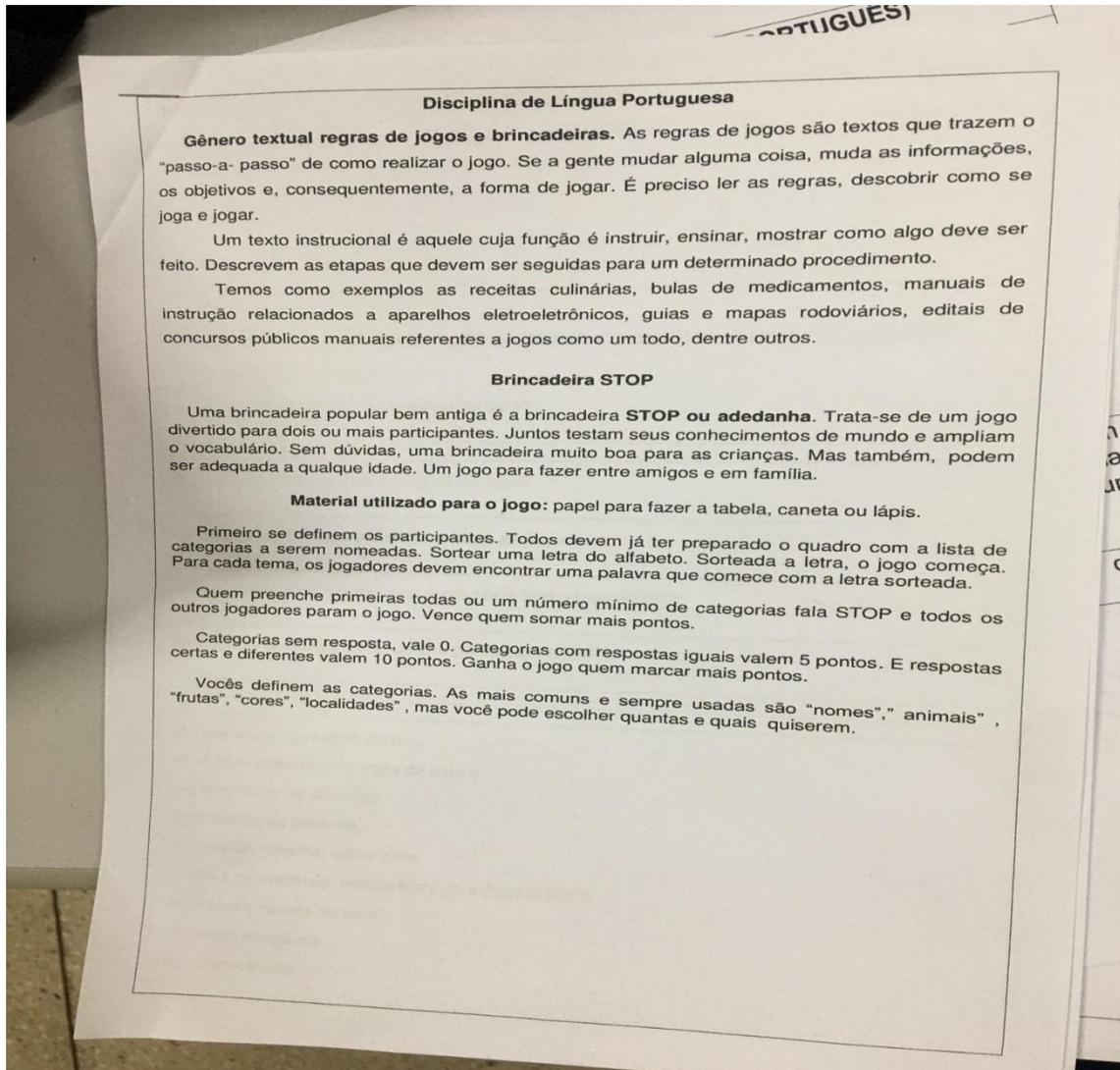
Aluna 3: Terminei de escrever.

Professora Alfabetizadora: Certo. Vamos ficar sentados que já vai começar a próxima aula.

TEXTO (gênero textual escrito):







OBSERVAÇÕES DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO:

- Foco da prática de letramento descrita:

Evento: Leitura de um texto multimodal; Evento: Escrita/leitura/retirada de texto no quadro branco; Evento: Escrita no caderno.

- Forma de mensagem:

A professora fez uso de linguagem verbal, mensagem escrita/vídeo.

- Recursos usados para a realização da atividade de leitura ou escrita:

Os recursos utilizados foram:

Quadro branco (os alunos precisaram escrever as questões que a professora colocou na lousa, assim como responde-las individualmente, com respostas pessoais); DataShow; Vídeo; o caderno para a elaboração do jogo.

AULA 3

Evento nº (03): Copa do mundo na sala de aula

Ambiente: Sala de aula

Atividade: Ler um poema

Propósito: Ler palavras e interpretar as informações explícitas no poema

Participantes: Professora e alunos.

Artefatos: Cópias impressas, quadro branco/ cadernos

TRANSCRIÇÃO DAS FALAS*:

Professora alfabetizadora: Gente, eu sei que o Brasil perdeu ontem, que estamos todos um pouco tristes, mas dentro de 4 anos tem mais copa e aí a gente leva o hexa.

Aluno 1: Meu pai disse que essa copa foi comprada, professora.

Professora alfabetizadora: Acho que não, XXXX. O que acontece é que nem sempre a gente vai ganhar na vida, né?

Aluno 2: É verdade.

Professora alfabetizadora: Mas, então, eu tenho uma atividade para fazer com vocês e não é só porque o Brasil não ganhou que eu não vou fazer, né? Podemos falar de futebol hoje aqui na nossa aula?

Alunos: Siiiiim!

Professora alfabetizadora: Quem aqui quer ser jogador de futebol?

(Muitos alunos levantam as mãos e gritam eufóricos).

Professora alfabetizadora: E que precisa para ser um bom jogador ou jogadora?

Aluno 3: Comer muito, malhar, viajar.

Aluno 1: Falar inglês.

Professora alfabetizadora: E é? Mas o Neymar fala inglês?

Aluno 4: Eu acho que fala, tia.

Professora alfabetizadora: E um bom jogador precisa falar bem o português?

Aluna 2: Precisa. Para dar entrevista.

Professora alfabetizadora: Exatamente. E o que mais?

Aluna 2: Para passar na escola.

Professora alfabetizadora: Imagina um jogador que não sabe ler os letreiros que aparecem no placar de um jogo?

Aluno 5: Mas no placar só aparece número, tia.

Aluno 2: Não. Tem nomes também. Em cima da televisão da minha casa fica os nomes dos times.

Professora alfabetizadora: Isso mesmo! É por isso que vocês vão ter que prestar muita atenção na aula de

hoje. Porque se querem ser bons jogadores, vão ter que ser inteligentes também. Combinado?

Alunos: Combinadoooooo.

Professora alfabetizadora: Vejam, eu vou entregar essas folhas para cada um de vocês e vamos ler juntos, ok? Depois farei algumas perguntas e vamos escrever um pouco.

(Enquanto a professora entrega o material, vai explicando do que se trata)

Professora alfabetizadora: Essa folha que eu estou entregando a vocês contém um poema. Quem pode ler pra mim o nome do poema? XXXXX, você que já tá com a folha.

Aluna 2: Jogo de bola.

Professora alfabetizadora: Muito bem, XXXX. Pessoal, esse poema é de uma moça que eu gosto muito, Cecilia Meireles.

Aluno 4: Igual o nome da minha irmã.

Professora alfabetizadora: Cecilia se escreve com qual letra, XXXX?

Aluno 4: Com C.

Professora alfabetizadora: Isso mesmo. Parabéns.

Aluno 4: E Meireles com M.

Professora alfabetizadora: Estão vendo aí como o XXXX está sabendo as letras do alfabeto, gente? E quais outros nomes começam com a letra C, XXXX?

Aluno 4: Carla, o nome do tio Camilo, Cláudio.

Aluno 5: Cristiana que é o nome da minha mãe.

Professora alfabetizadora: Estão todos de parabéns! Mas vamos voltar para o conteúdo do texto? Pessoal, eu vou pedir que vocês façam uma leitura em voz baixa primeiro, combinado? Enquanto vocês vão lendo eu vou fazendo a chamada e como é um poema bem curto, assim que eu terminar vocês já vão ter lido tudo. Ok?

Alunos: OK/SIM/TÁ CERTO TIA.

(Enquanto a professora faz a chamada alguns alunos ficam em silêncio e outros parecem conversar temas que não têm relação com a aula. Percebo que alguns dos alunos do fundo nem se deram o trabalho de ler o que estava escrito).

Professora alfabetizadora: Vamos lá? Quem pode fazer a leitura do poema em voz alta?

Aluno 2: Eu, tia.

Professora alfabetizadora: Tá certo.

(A aluna começa a recitar o poema. Durante a leitura, a professora pede silêncio de alguns alunos. A aluna inicia a leitura, mas na metade do texto começa a se atrapalhar em algumas palavras. Acredito que isso se deu por, embora conter palavras curtas, são muito semelhantes na grafia, fazendo lembrar quase que o gênero trava-língua.).

**CECILIA
MEIRELES –
JOGO DE BOLA**

A bela bola
rola:
a bela bola do Raul.

Bola amarela,

a da Arabela.

A do Raul,
azul.

Rola a amarela
e pula a azul.

A bola é mole,
é mole e rola.

A bola é bela,
é bela e pula.

É bela, rola e pula,
é mole, amarela, azul.

A de Raul é de Arabela,
e a de Arabela é de Raul.

Professora alfabetizadora: Muito obrigada, XXXX. Pessoal, vocês viram que é um texto curto, né?

Alunos: Siiiiim.

Professora alfabetizadora: Daqui a pouco eu vou escrever umas coisas no quadro, mas antes quero fazer umas perguntas para ver se vocês estão por dentro. 1) Esse texto tem a ver com a copa?

Alunos: Siiiiim/ Nãooooo.

Professora alfabetizadora: Por que sim, XXX?

Aluno 6: Porque fala da bola.

Professora alfabetizadora: Hum... Certo. E você, XXXX, por que disse que não?

Aluno 2: Porque o texto não fala da copa, professora. Não fala do Neymar. Eu não conheço nenhum desses jogadores.

Professora alfabetizadora: Vocês concordam com a XXXX?

Alunos: Siiim.

Professora alfabetizadora: Tá. Mas já que não tem o nome do Neymar, quais nomes próprios temos no poema?

Alunos: Raul, Arabela.

Aluno 7: Arabela é um nome de uma pessoa? Parece aranha.

(Todos os alunos riem)

Professora alfabetizadora: É sim o nome de uma pessoa. No poema Arabela é uma menina. E se vocês prestarem atenção toda vez que aparece o nome de uma pessoa no texto ele está com letra maiúscula, perceberam?

Alunos: Siiim.

Professora alfabetizadora: Eu posso escrever o nome Pedro com letra minúscula?

Aluno 2: Não!

Professora alfabetizadora: E eu posso escrever o nome bola com letra minúscula?

Alunos: Siiim.

Professora alfabetizadora: Exatamente. Nomes de pessoas e de lugares a gente escreve com letra maiúscula. Agora outros nomes podemos escrever com letra minúscula, como casa, escola, escova, amarela. Agora deixa eu perguntar uma coisa para vocês, já perceberam que o poema que vocês leram é repleto de palavras escritas com as letras B, P, A e R?

Aluno 2: É mesmo, tia. Tem muita palavra escrita com P.

Professora alfabetizadora: E as rimas? Quais palavras podem rimar? Vocês lembram o que é rima, estofe, não é?

Aluno 1: Lembro. Você já falou aqui na sala tia.

Professora alfabetizadora: Sim. E quais podemos dizer que rimam? Aquelas palavras que tem o mesmo som ao final?

Aluno 2: Bela e bola.

Aluno 1: Amarela e Arabela.

Professora alfabetizadora: E azul, vai rimar com o quê?

Aluno 1: Com Raul.

Professora alfabetizadora: Todo mundo concorda?

Alunos: Siiim.

Professora alfabetizadora: Antes de finalizar com esse poema tem outra coisa que é importante. Vocês estão vendo que algumas das palavras mudam apenas uma letra quando comparada com outra palavra?

(Predomina um certo silêncio na turma)

Professora alfabetizadora: Vejam só...

(A professora pega o piloto e vai para o quadro)

Professora alfabetizadora: A palavra bola tem quantas letras?

Aluno 2: 4.

Professora alfabetizadora: Certo. E a palavra Bela?

Aluno 2: 4 também, tia.

Professora alfabetizadora: E qual é a única letrinha, ou as únicas letrinhas que são diferentes nessas duas palavras?

Aluno 2: A letra “e” e a letra “o”.

Professora alfabetizadora: Então uma única letra pode mudar o sentido da palavra?

Aluno 3: Pode. Eu vi isso com a outra tia naquele ano.

Professora alfabetizadora: Sim, mas sempre temos que lembrar. Seus coleguinhas talvez não lembrem e é importante que eles entendam esse assunto. Se vocês perceberem, o texto tá repleto de palavras que por conta de uma única letra mudou seu significado. Quem pode me falar outra?

(Os alunos começam olhar para suas folhas)

Aluno 1: Bola e rola.

Professora alfabetizadora: Muito bem, XXXX. Mais alguma, gente?

Aluno 2: Tem a palavra Amarela e Arabela. Mas muda mais de uma letra, tia.

Professora alfabetizadora: Sim. Vocês vão percebendo que têm palavras que só uma letra já muda seu sentido, fica diferente de outra palavra, mas também temos palavras que precisamos mudar mais de uma letra, que é o caso de Amarela e Arabela. Se eu pegar uma palavra que não está no texto. Por exemplo, mamão, que palavra poderia rimar com ela?

Aluno 6: Amigão.

Aluno 8: Então.

Aluno 2: Coração.

Professora alfabetizadora: E porque elas rimam? Alguém sabe me dizer?

Aluno 1: Porque todas terminam com as mesmas letras.

Professora alfabetizadora: E todas essas palavras ao final tem o mesmo soooo...

Alunos: Soooooom!

Professora alfabetizadora: Perfeito! Estão vendo como vocês estão inteligentes nesse assunto? Será que é

porque tem a ver com bola e futebol?

(Os alunos riem)

Professora alfabetizadora: E no caso de Bola e Bela, nós mudamos o quê?

Aluno 1: A letra E e O.

Professora alfabetizadora: Sim, XXXX. Mas a letra E e O são conhecidas por serem do grupo das consoantes ou das vogais?

Aluno 1: Vogais.

Aluno 8: A, E, I, O, U.

Professora alfabetizadora: E se eu mudar Bola para Rola, eu mudei as... (?)

Aluno 1: Consoantes.

Professora alfabetizadora: Está vendo aí como esses meninos são inteligentes, Tio?

Pesquisador observador: Estou sim!

(Os alunos olham para traz, algum dão aquele sorriso de leve, outros comentam: “o tio falou”. Rapidamente a professora tenta retomar a atenção dos alunos).

Professora alfabetizadora: Mas vamos dar continuidade. Eu vou fazer uma leitura em voz alta do texto, para que vocês acompanhem, e depois vou escrever umas questões no quadro relacionadas ao texto, ok?

Aluno 7: De novo, professora?

Professora alfabetizadora: De novo, XXXX!

(Por um momento tive a impressão que a professora iria ser grossa com o aluno. Mas não foi. Assim, continuou com sua fala)

Professora alfabetizadora: Eu sei que vocês já aprenderam bastante coisa, já sabem muito. Mas isso precisa ficar registrado no caderno. Os pais de vocês não olham os cadernos quando vocês chegam em casa?

Aluno 5: O meu pai olha todo dia.

Aluno 2: Minha mãe também, pra ver se eu tenho tarefa.

Aluno 5: A minha mãe não olha não.

Professora alfabetizadora: Mas a atividade é importante, XXXX. Eu preciso verificar se vocês compreenderam mesmo o que foi visto na aula de hoje. Mas prometo que depois da atividade vou colocar uma música que todo mundo conhece e quem tem a ver com a copa.

Aluno 4: É a música do Catar?

Professora alfabetizadora: Que música é essa?

Aluno 4: A música da copa, professora.

(A professora ri, parece entender após alguns segundos do que o aluno fala).

Professora alfabetizadora: Ah, não. É música do Brasil mesmo, XXXX. Mas tenho certeza que quase todo mundo aqui já ouviu. Agora eu quero todo mundo abrindo os cadernos e escrevendo essas perguntinhas que vou colocar no quadro.

(Percebo que a professora desistiu de realizar a leitura, visto que foi direto para o quadro. A professora coloca no quadro algumas questões. Os alunos começam a escrever logo em seguida. Mais uma vez a turma se divide entre aqueles que estão fazendo as anotações e aqueles que conversam sobre assuntos outros, ao passo que a professora pede silêncio e exige que os alunos escrevam)

ATIVIDADES

Responda as perguntas que seguem.

- 1) O poema lido é sobre:
- 2) A cor da bola da Arabele é?
- 3) A bola de Raul é:
- 4) A palavra que rima com Arabela é:
- 5) Quais nomes próprios aparecem no poema?
- 6) Qual a regra básica para nomes próprios?
- 7) Quais palavras do poema, ao mudarmos uma única letra, pode transformar totalmente o seu significado?
- 8) Retire do texto 6 palavras e escreva-as em ordem alfabética.
- 9) Quantas sílabas possuem as palavras: AMARELA, MOLE, DO, BELA

Aluno 8: Eu achava que o Neymar ia fazer um outro gol.

Aluno 7: Eu também.

Aluno 2: Tia, é pra pular quantas linhas de uma para a outra?

Professora alfabetizadora: Pode ser duas linhas.

Aluno 1: Tia, pode responder de canetinha?

Professora alfabetizadora: Você já terminou, XXXX.

Aluno 1: Sim.

Professora alfabetizadora: Ok. Mas é melhor você escrever à lápis mesmo. Porque se errar, tem como consertar.

Aluno 1: Mas tá muito fácil.

Professora alfabetizadora: Ah, que bom.

Aluno 5: Tia, posso fazer dupla com o XXXX?

Professora alfabetizadora: As questões são individuais, gente. Não quero ninguém por enquanto fazendo dupla com ninguém. Vou dar uns 10 minutos para vocês copiarem o que está aqui no quadro. Em seguida, quero que vocês respondam. Primeiro vocês tentam responder sozinhos e depois respondemos todos juntos no quadro, entenderam? Então para começar é individual.

(Os alunos começam a escrever e a responder. Um momento comum como todos os demais momentos de atividades. Nesse momento a coordenadora S. entra na sala de aula para conversar com a professora. Volto meu olhar para o caderno, pois a coordenadora falava baixo, como se não quisesse que ninguém ouvisse o diálogo. Após a conversa, a coordenadora se retira e a professora se levanta e volta a falar com a turma).

Professora alfabetizadora: Gente, após essa atividade vocês vão poder ir pro intervalo. Vai ser um pouco mais cedo o recreio de vocês porque os professores vão ter uma reunião com a tia S.

(Os alunos parecem felizes com a notícia).

Professora alfabetizadora: Mas aí vocês terão que fazer a atividade senão eu coloco o [Fala o nome de um senhor, provavelmente porteiro ou alguém que fica pelos corredores] para ficar aqui com vocês na sala.

Alunos: Não tiiiia!

Professora alfabetizadora: Então vamos fazendo. Quem já terminou de copiar?

Aluno 1: Eu!

Aluno 2: Eu!

Aluno 4: Eu!

Aluno 8: Eu tô quase terminando de escrever as perguntas.

Aluno 5: Eu também.

(Os alunos que sentam na frente sempre parecem estar mais adiantados que os demais. Participam mais das aulas, perguntam, respondem, fazem comentários. Os alunos do fundo não apresentam essa desenvoltura, assim como parecem ter maior dificuldade. Embora haja essa diferença, percebo que a professora busca tratar todos os alunos de forma semelhante. Inclusive um que, no primeiro dia de observações, segundo a professora, fiquei sabendo que tinha algumas necessidades especiais e que tomava medicamentos. Este é o que mais apresenta dificuldades.).

Professora alfabetizadora: Então vou dar mais 5 minutos para vocês escreverem e em seguida vamos corrigir todos juntos no quadro.

(A docente deixa mais 5 minutos que os alunos copiem. Passado o tempo, a professora levanta e vai para o quadro).

Professora alfabetizadora: Não vai dar tempo de pegar no caderno de cada um agora, mas quando retornarmos eu passo o visto, combinado?

Alunos: Combinado.

Professora alfabetizadora: XXXX, o que você colocou aí na primeira questão?

(O aluno abaixa a cabeça)

Professora alfabetizadora: Vamos, rapaz, não tenha vergonha. Tá todo mundo aqui para aprender. Até o tio lá atrás tá aqui para aprender, não é tio?

Pesquisador observador: Sim. Estou aprendendo muito.

Aluna 1: Mas ele já sabe disso tudo.

Professora alfabetizadora: Mas a gente sempre aprende um pouco. Mas vamos lá então, XXXX, já que ele não quer responder, diga você a resposta da primeira.

Aluna 1: Eu coloquei jogo de bola.

Aluno 2: Eu coloquei jogo de futebol.

Professora alfabetizadora: Alguém fez algo diferente dos dois?

Aluno 5: Eu ainda tô respondendo.

Professora alfabetizadora: Então vou colocar aqui: JOGO DE BOLA. Copiem aí também. Sua resposta não está errada, tá, XXXX? Mas estou colocando essa resposta para padronizar. E na segunda, alguém colocou algo?

Aluno 4: Amarela. E a do Raul é azul.

Professora alfabetizadora: Muito bem! Então já respondemos a 1, 2 e 3. E a questão 4?

Aluno 4: Eu coloquei amarela, porque a senhora falou antes.

Professora alfabetizadora: E quais os nomes próprios aparecem no texto?

Aluno 1: Só dois. Arabele e Raul.

Professora alfabetizadora: Qual a regra básica para nomes próprios?

Aluno 3: Escrever com letra maiúscula.

Professora alfabetizadora: E a questão 7?

Aluno 1: Bola, Rola, Bela.

Professora alfabetizadora: E vocês conseguiram colocar as palavras em ordem alfabética na questão 8?

Aluno 2: Amarelo, bela, de, mole, pula, Raul.

(Enquanto a aluna vai falando as palavras, a professora as escreve no quadro).

Professora alfabetizadora: Parabéns, XXXX. Era isso mesmo. Mas quem fez diferente não tem problema, ok? Pode haver outras formas também. E quem conseguiu separar as palavras?

Aluno 3: A-ma-re-la.

Professora alfabetizadora: Pode continuar, XXX.

Aluno 3: Mole.

Aluno 2: Do não separa, né?

Professora alfabetizadora: Não. Fica juntinha mesmo.

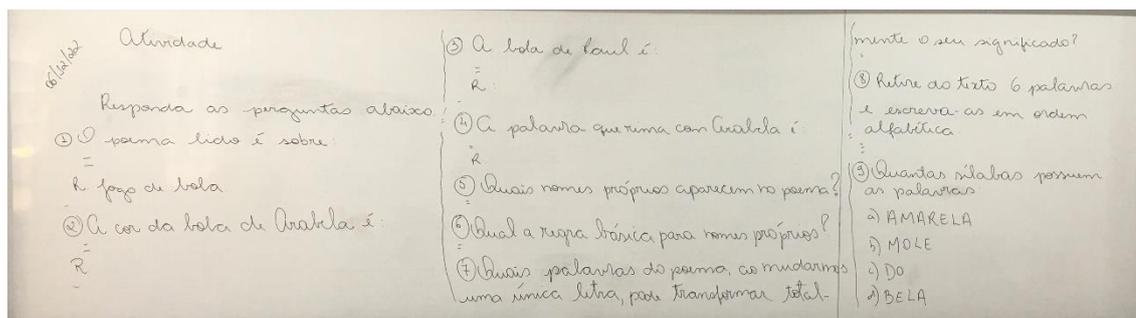
Aluno 2: Be-la.

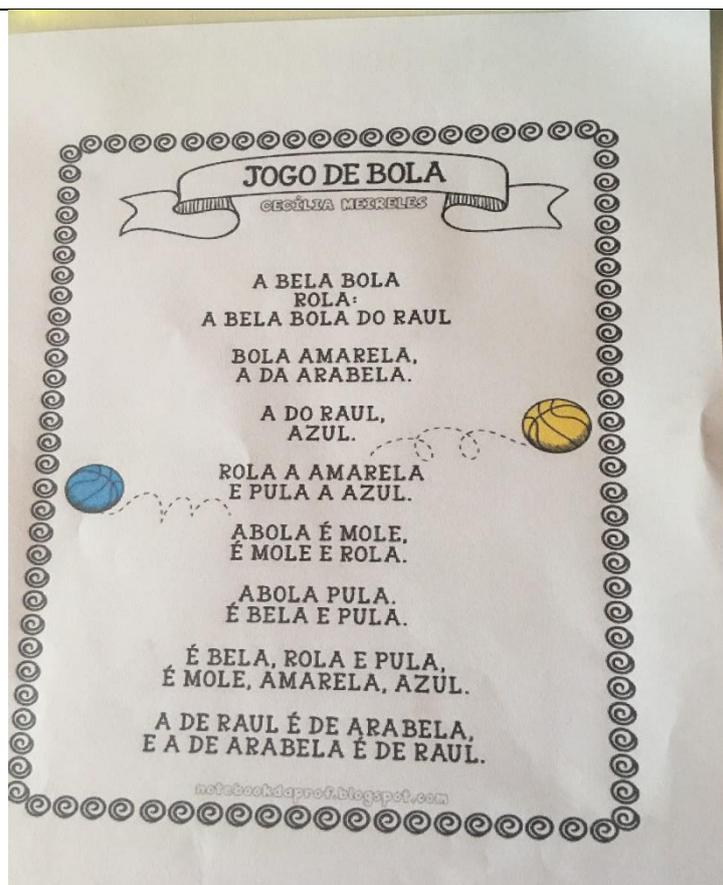
Professora alfabetizadora: Parabéns! Parabéns mesmo! Gente, eu tinha uma música sobre o futebol para trabalhar com vocês, mas vamos ter que deixar para a próxima aula. Pode ser? Vocês podem ir pro intervalo e a gente retoma na próxima aula. Quem não copiou as respostas lembra de copiar. Isso precisa estar no caderno.

Alunos: Ok/Sim/Tá certo tia.

(A professora explicou que a coordenação marcou uma reunião para falar do calendário escolar e que por esse motivo a aula de português teria que ser encerrada, retornando para a sala, após o intervalo, com uma outra disciplina. Fui informado que a música seria trabalhada na próxima aula de língua portuguesa, dando continuidade ao tema proposto).

TEXTO (gênero textual escrito):





OBSERVAÇÕES DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO:

- Foco da prática de letramento descrita:

Evento: Leitura de poema; Evento: Escrita/leitura/retirada de texto no quadro branco; Evento: Escrita no caderno.

- Forma de mensagem:

A professora fez uso de linguagem verbal, mensagem escrita.

- Recursos usados para a realização da atividade de leitura ou escrita:

Os recursos utilizados foram:

Quadro branco (os alunos precisaram escrever as questões que a professora colocou na lousa, assim como responde-las individualmente, com respostas pessoais); Impressão de um poema.

Evento nº (04): Leitura de Música

Ambiente: Sala de aula

Atividade: Escuta da canção “É uma partida de futebol”, de Skank, trabalhar o gênero canção

Propósito: Proporcionar um momento de leitura coletiva com os estudantes

Participantes: Professora colaboradora e alunos

Artefatos: Caixa de som, livro didático

TRANSCRIÇÃO DAS FALAS*:

Na aula cheguei um pouco atrasado, então a música, que deveria ter feito parte da aula anterior, foi trazida para a aula de hoje. A professora me informou que não se demorou muito na música. Segundo ela, apenas

pediu para que os alunos a ouvissem uma primeira vez e depois cantaram todos juntos, pois ela deveria ter sido escutada na aula passada quando estavam falando sobre futebol e copa do mundo. A letra da música foi da banda brasileira Skank.

Letra: É uma partida de futebol - Skank

Bola na trave não altera o placar
 Bola na área sem ninguém pra cabecear
 Bola na rede pra fazer o gol
 Quem não sonhou em ser um jogador de futebol?
 A bandeira no estádio é um estandarte
 A flâmula pendurada na parede do quarto
 O distintivo na camisa do uniforme
 Que coisa linda é uma partida
 Posso morrer pelo meu time
 Se ele perder, que dor, imenso crime
 Posso chorar se ele não ganhar
 Mas se ele ganha não adianta
 Não há garganta que não pare de berrar
 A chuteira veste o pé descalço
 O tapete da realeza é verde
 Olhando para bola eu vejo o sol
 Está rolando agora, é uma partida de futebol
 O meio-campo é lugar dos craques
 Que vão levando o time todo pro ataque
 O centroavante, o mais importante
 Que emocionante, é uma partida de
 O meu goleiro é um homem de elástico
 Os dois zagueiros tem a chave do cadeado
 Os laterais fecham a defesa
 Mas que beleza é uma partida de futebol
 Bola na trave não altera o placar
 Bola na área sem ninguém pra cabecear
 Bola na rede pra fazer o gol
 Quem não sonhou em ser um jogador de futebol?
 O meio-campo é lugar dos craques
 Que vão levando o time todo pro ataque
 O centroavante, o mais importante
 Que emocionante é uma partida de futebol

Procurei alguma informação no quadro acerca de algo que a professora poderia ter escrito com os/as meninos/as, mas não encontrei nada. Então rapidamente pensei no fato de que uma música tão rica, que dialoga com o momento que estamos vivendo (copa do mundo) poderia ter sido bem mais explorada. Em contrapartida, penso que se a professora apenas colocou a música para tocar, deve ter tido seus motivos, questão de tempo, ou se talvez trabalhar com essa a música fosse foco apenas da aula anterior (pensamento que tive naquele momento, que penso válido destacar nessas anotações). Precisei voltar minha atenção para a aula quando ouvi a professora pedindo que os alunos abrissem o livro.

Professora alfabetizadora: Página 14, XXXX.

Aluno 1: Já achei professora.

Aluno 2: Eu também.

Professora alfabetizadora: Quem se candidata para ler o começo?

Aluno 1: Eu professora.

Professora alfabetizadora: Tá certo, XXXX. Pessoal aí, silêncio para que possamos ouvir o coleguinha?

(A sala mantém silêncio enquanto o aluno lê uma parte do livro).

O aluno inicia a leitura de algumas perguntas presentes na página 12 do livro. Ao passo que o aluno lia, a professora repetia em voz alta, ora buscando ajudar o estudante na leitura, ora para que os demais ouvissem melhor o que estava sendo lido.

Os tópicos/perguntas foram:

Para iniciar:

- Você gosta de adivinhas? Então, tente resolver a adivinha que está na letra da canção a seguir;
- Aqui vai uma pista: O que pode ser alguma coisa que não desgruda do seu pé?
- Leia, cante e descubra.

Professora alfabetizadora: Vamos começar com uma leitura silenciosa? Depois a gente lê coletivamente.

Alunos: Vamos!

Professora alfabetizadora: Deixa eu dar uma dica. Quando vocês estiverem lendo não prestem atenção apenas nas palavras, olhem ao redor. Tem imagens que nos ajudam a entender muito melhor o texto, que é o caso dessa letra da canção que estamos vendo aí.

Aluno 3: Mas não tem balões nos desenhos.

Professora alfabetizadora: E é obrigatório ter balões, XXXX?

(O aluno fica em silêncio, como se estivesse com vergonha).

Professora alfabetizadora: Lembram da nossa aula em que trabalhamos o Almanaque da turma da Mônica?

Alunos: Lembro!!!

Professora alfabetizadora: Ali no Almanaque mal tinha balões. Mas vocês conseguiram fazer a leitura. Então vocês têm que saber que dá pra fazer a leitura das palavras e das imagens. Dá pra fazer a leitura das expressões corporais. Por exemplo, quando a mamãe ou o papai em casa olha pra vocês com uma cara feia, por algo que vocês fizeram, o que dá pra fazer como leitura?

Aluno 1: Que o pai está bravo.

Professora alfabetizadora: E quando vocês estão no restaurante que a mãe de vocês levanta o braço pro garçom, o que vocês entendem?

Aluno 4: Que ela vai pedir algo mais pra comer.

Aluno 5: Ou a conta.

Professora alfabetizadora: Então, gente, vocês já sabem que tudo tem leitura. Agora façam a leitura e daqui a pouco a gente conversa.

(Os alunos começam a ler. Após a leitura...).

Professora alfabetizadora: E aí, terminaram?

Alunos: Sim, tia.

Professora alfabetizadora: E conseguiram descobrir “O que é, o que é”?

Aluno 5: Eu achei que fosse o chiclete, porque falou no texto que não desgruda do seu pé.

Professora alfabetizadora: Hum. E as imagens nos levam a pensar isso não é?

Aluno 5: Sim, porque eles estão com chiclete.

Professora alfabetizadora: Alguém acha pensa que pode ser outra coisa além do chiclete?

Aluno 6: Uma pedra.

Professora alfabetizadora: E porque uma pedra, XXXX?

Aluno 6: Porque aqui diz que não tem cheiro e nem sabor. Se fosse chiclete teria.

Aluno 7: Mas pedra não estica.

Professora alfabetizadora: Gente, vamos ler a estrofe 6? Leiam comigo: “Só na luz é que ela dança”.

Alunos: “Só na Luz é que ela dança”...

Professora alfabetizadora: “Dança rumba dança samba”/ “Dança o que você dançar”/ “Só você e o seu par”.

Aluno 3: Que mistério...

(A professora ri).

Professora alfabetizadora: Gente, vamos lá! O que aparece quando estamos na luz? Que não larga do nosso pé e nos acompanha para todos os lugares?

Aluno 2: AAAAAAH, A SOMBRA!

Professora alfabetizadora: Exatamente, XXXXX!!! Vocês estão vendo aí como é importante saber ler? Essa informação tava clara para todo mundo?

Alunos: Não/Não mesmo/Eu nunca ia descobrir.

Professora alfabetizadora: Para alguns saber do chiclete foi fácil, mas saber da sombra foi mais complicado não é mesmo?

Aluno 5: Verdade, tia.

Professora alfabetizadora: Então a partir de hoje qualquer coisa que vocês lerem aqui na sala ou fora da sala vamos prestar atenção no texto, nas imagens e usar a imaginação. Quando vocês estão lendo gibis, vocês já não ficam imaginando o que vai acontecer ao longo da história?

Aluno 7: Sim.

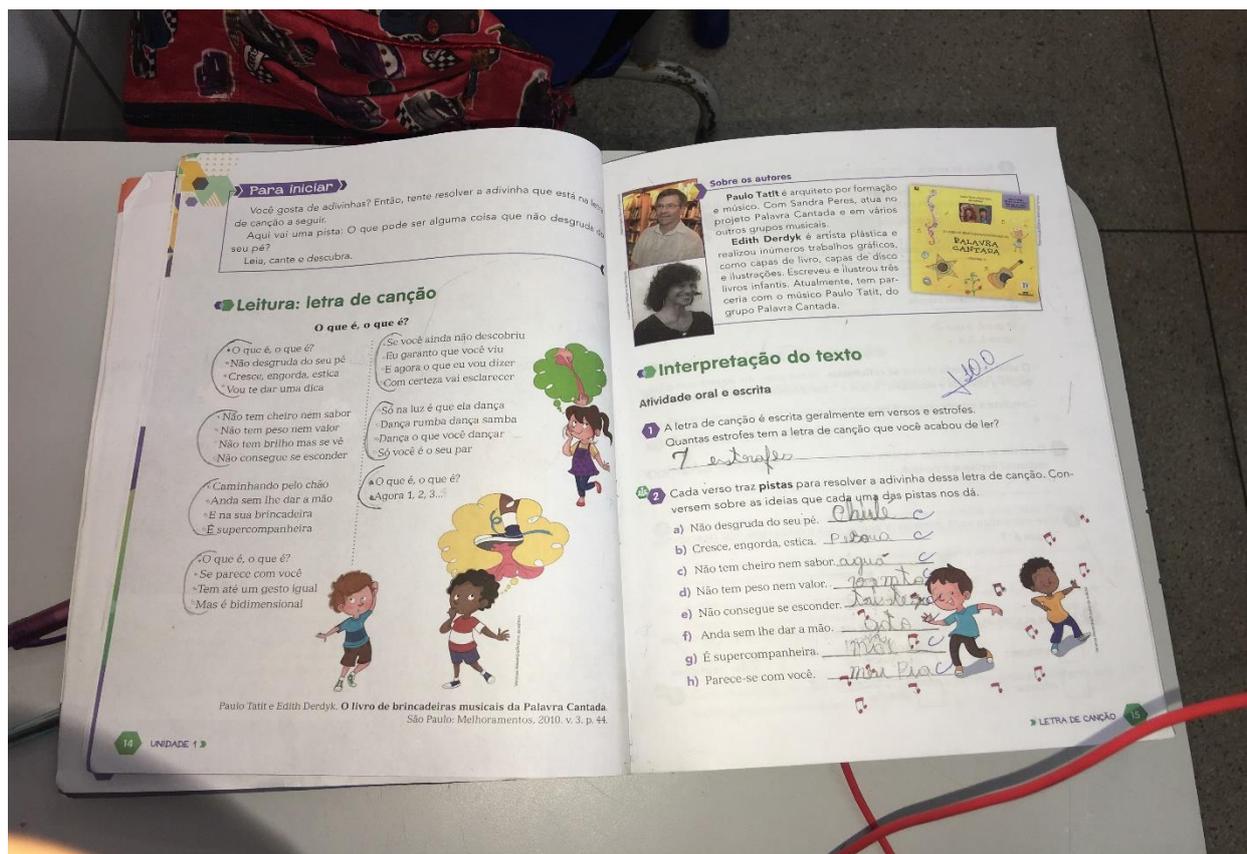
Professora alfabetizadora: Então é exatamente isso, XXXX. Vocês já são capazes de fazer uma leitura mais difícil então nos próximos textos que eu passar, vamos tentar fazer uma leitura mais aprofundada, ok? Mas voltando aqui pro livro, olhem só, temos uma atividade na página na página 15. No topo da página tem descrição dos autores do poema. Vocês podem ler também, mas o foco agora seriam essas atividades. Porque eu quero passar o visto ainda hoje. São perguntas simples. Quantidade de estrofes que a música tem e outra sobre as adivinhações. Vocês conseguem? Enquanto vocês vão tentando, eu vou fazer a chamada, mas podem me perguntar se tiverem dúvidas.

(A professora vai fazendo a chamada. Alguns alunos estão focados na tarefa, outros conversam sobre outras coisas. Dois ao fundo estão trocando cartas de álbum de futebol. As meninas da frente levantam algumas vezes para conversar com a professora. Como estou distante, não consigo ouvir, mas por estarem com o livro nas mãos, penso que as falas estejam voltadas para a atividade. Feita a chamada, a professora começa a passar de banca em banca observando as atividades)

Em uma das bancas:

Professora alfabetizadora: XXXXX, não é para fazer a página 16 não. Vamos aguardar seus colegas terminarem porque aí passamos todos juntos. Gente! Recado para todos, foquem nas páginas 14 e 15 apenas. A 16 só depois, ok?

(Os alunos concordam. A professora passa o visto no caderno livro de um dos alunos. Sem chamar a atenção, peça para tirar uma foto do caderno do rapazinho e ele me permite a fotografia)



(Me chama a atenção nessa atividade o fato de o aluno ter apresentado a grafia errada das palavras, mas a professora ter passado o visto como certo e atribuído a nota 10. Trata-se de um aluno que senta no fundo e que, diferente dos colegas que sentam na frente, apresenta muita dificuldade com as atividades passadas pela professora.)

Interpretação do texto

Atividade oral e escrita

1 A letra de canção é escrita geralmente em versos e estrofes. Quantas estrofes tem a letra de canção que você acabou de ler?

7 estrofes

2 Cada verso traz **pistas** para resolver a adivinha dessa letra de canção. Conversem sobre as ideias que cada uma das pistas nos dá.

a) Não desgruda do seu pé. Chulé c

b) Cresce, engorda, estica. Perna c

c) Não tem cheiro nem sabor. água c

d) Não tem peso nem valor. pedra c

e) Não consegue se esconder. luz c

f) Anda sem lhe dar a mão. oto c

g) É supercompanheira. mãe c

h) Parece-se com você. meu Piac c

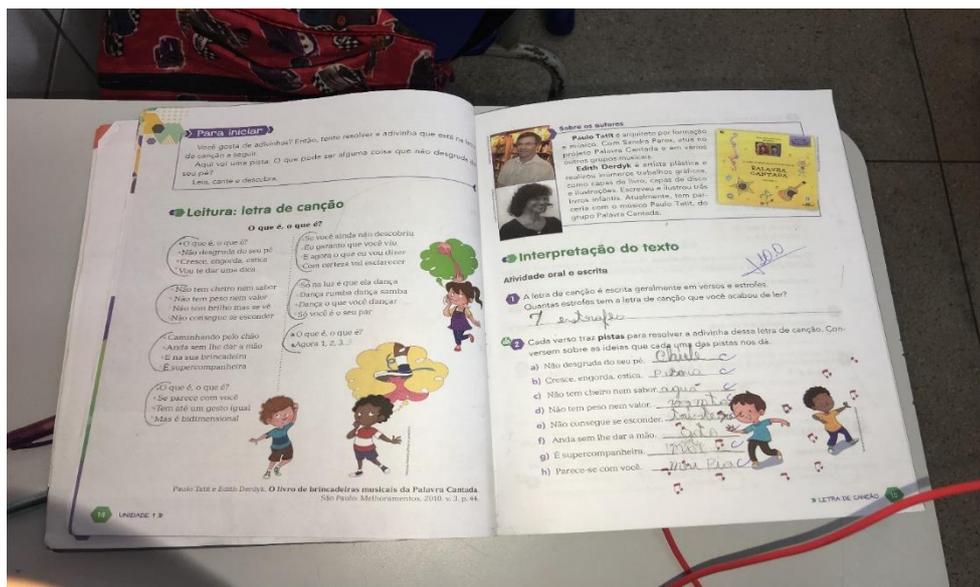
LETRA DE CANÇÃO 15



(Enquanto a professora seguia passando de banca em banca para passar os vistos, o sino toca e a moça da cantina chega para organizar a fila da merenda. Na escola, uma funcionária sempre organiza aluno por aluno para que estes possam e pegar seu lanche e voltar para a sala. Segundo a professora, essa rotina tem sido colocada em prática desde que voltaram as aulas presenciais. Me despedi da professora e dos alunos e fui embora)

TEXTO (gênero textual escrito):

Gênero canção.



OBSERVAÇÕES DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO:

- Foco da prática de letramento descrita:

Evento: Escuta de uma música; Evento: Leitura de uma música; Evento: Leitura e respostas a um questionário do livro.

- Forma de mensagem:

A professora fez uso de linguagem verbal, música e mensagem escrita.

- Recursos usados para a realização da atividade de leitura ou escrita:

Os recursos utilizados foram:

Caixa de som, livro didático

APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

(Em duas vias, firmado por cada participante voluntário(a))

Eu _____, tenho sido convidado(a) a participar como voluntário(a) do projeto de pesquisa: **PRÁTICAS DE LETRAMENTOS E ENSINO DE LEITURA NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR SOBRE O FAZER PEDAGÓGICO DE UM PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA.**

Recebi do Sr. Danilo da Silva Feitosa, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), responsável por sua execução, as informações do projeto de pesquisa com relação à minha participação neste projeto, as quais me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvida os seguintes aspectos:

- 1 – O estudo destina-se a analisar as práticas de letramento de educandos da educação básica a partir de atividades desenvolvidas com vistas à ao trabalho com a leitura e a compreensão textual;
- 2 - A importância desse estudo é a de contribuir significativamente para o ensino possíveis reflexões acerca do ensino-aprendizagem de língua materna;
- 3 – Os resultados que se deseja alcançar são os seguintes: compreender de que modo o professor alfabetizador trabalha as práticas de leitura e a compreensão textual em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental;
- 4 – A coleta de dados iniciará em dezembro de 2021 e terminará em abril de 2022;
- 5 – O estudo será feito da seguinte forma: nos dias disponibilizados pela coordenação/direção da escola irei assistir das aulas junto com os alunos e a professora, anotando tudo no caderno e gravando os áudios das aulas para não perder nenhuma informação do que está acontecendo, passarei todo o momento da aula para ver quais as atividades de leitura estão fazendo;
- 6 - No que diz respeito aos dados coletados (questionário, entrevista e gravações de aulas), estes serão armazenados em ambiente seguro e controlado pelo pesquisador, pelo prazo de 5 (cinco) anos. Os dados poderão ser excluídos antes desse prazo, no entanto, por motivo de lei e/ou determinação judicial, os dados podem ser mantidos por período superior. Findada a pesquisa de mestrado, assim como o tempo mínimo de armazenamento, os mesmos serão excluídos com uso de métodos de descarte seguro;
- 7 – Os incômodos e possíveis riscos a sua saúde são: a) constrangimento ou desconforto pelo fato de estar sendo observadas as suas aulas; b) possíveis riscos de contaminação por COVID-19, sendo necessário, neste último caso, a adoção de medidas preventivas a fim de evitar e/ou minimizar os riscos da doença, a saber: uso de máscara e álcool em gel, assim como o distanciamento de um metro de distância;
- 8 - Caso o(a) participante apresente algum desconforto ou incômodo durante a pesquisa, poderá optar por não participar da pesquisa e, ainda, contar com a assistência psicológica da Universidade Federal de Alagoas, Campus A. C. Simões localizado na Av. Lourival Melo Mota s/n. Tabuleiro dos Martins, Maceió, Alagoas;
- 9 – Os benefícios esperados com a sua participação no projeto de pesquisa, mesmo que indiretamente são: a possibilidade de contribuir para o desenvolvimento da educação e a reflexão sobre o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos, levando em consideração a importância de aulas voltadas às práticas de letramento;
- 10 - Os benefícios sociais esperados são: a) divulgação dos resultados dessa pesquisa em períodos e eventos científicos em âmbito nacional e internacional; b) ajudar a aprimorar

o ensino de língua materna;

11 – Você poderá contar com a seguinte assistência: Assistência psicológica da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) sendo responsável por ela: O Instituto de Psicologia (IP) da UFAL, Campus A. C. Simões localizado na Av. Lourival Melo Mota, s/n. Tabuleiro dos Martins, Maceió AL;

12 – Você será informado(a) do resultado final do projeto e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo;

13 – A qualquer momento você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo;

14 – As informações conseguidas através de sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após sua autorização;

15 – O estudo não acarretará nenhuma despesa para você;

16 – Você será indenizado(a) pelo pesquisador por qualquer dano que venha a sofrer com a sua participação na pesquisa;

17 – Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos;

18 – A importância do Comitê de Ética e Pesquisa da UFAL se dá por sua atuação no sentido de colaborar com o pesquisador para que sua pesquisa se revista de um caráter ético, resguardando os colaboradores direta ou indiretamente afetados por ela, permitindo, ainda, um aprimoramento da consciência dos pesquisadores quanto ao seu papel para o desenvolvimento da ciência e da responsabilidade com os colaboradores da pesquisa.

Eu, _____, tendo compreendido perfeitamente tudo o que foi me informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implica, concordo em dele participar e para isso DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO(A) OU OBRIGADO(A).

Endereço do responsável pela pesquisa:

Instituição: Universidade Federal de Alagoas

Endereço – Rua Teodomiro Deodato Santos, 96,

Residencial Jardins, Torre: 2, Apt: 1108, Maceió/AL, CEP: 57083-150

Contato de Urgência do Pesquisador:

Sr. Danillo da Silva Feitosa

Telefone: 82 XXXXX-3202

Endereço – Conj. XXXXXXXX Albuquerque Lins, B. 99, Apt. 201. XXXXX,

Maceió/AL., CEP: 57046-350

Maceió, 05 de novembro de 2021.

Atenção: *O comitê de Ética da Ufal analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:*
 Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas
 Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, Campus A. C. Simões Cidade Universitária. Telefone: 3214-1041 – Horário de atendimento: 8:00h as 12:00h. E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

<p>Assinatura ou impressão datiloscópica do Voluntário(a) e rubricar as demais folhas</p>	<p>Nome e assinatura do pesquisador responsável pelo estudo (rubricar as demais páginas)</p>

ANEXOS

ANEXO A – Planejamento Curricular disponibilizado pela Professora Alfabetizadora.

Planejamento para o Eixo Leitura/Escuta - 1ª UNIDADE.		
OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES DESCRITAS NA BNCC	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
Compreensão em leitura	Ler e compreender, com autonomia, textos injuntivos instrucionais (receitas, instruções de montagem etc.), com a estrutura própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a serem seguidos) e mesclando palavras, imagens e recursos gráfico-visuais, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. (EF03LP11)	- Roda de leitura; -Aula explicativa; -Atividades escritas; -Trabalho individual e/ou em dupla; - Pesquisas; - Visita a biblioteca.
	Ler e compreender, com autonomia, cartas pessoais e diários, com expressão de sentimentos e opiniões, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. (EF03LP12)	-Reescrita de cartas e trechos de diário; -Trabalho com correio escolar; -Escrita de cartas.
	Ler e compreender, com autonomia, cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas de leitor e de reclamação a jornais, revistas) e notícias, dentre outros gêneros do campo jornalístico, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. (EF03LP18)	-Pesquisa nos meios de comunicação; -Atividade coletiva com confecção de cartazes sobre a mídia impressa e digital.
	Identificar e discutir o propósito do uso de recursos de persuasão (cores, imagens, escolha de palavras, jogo de palavras, tamanho de letras) em textos publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento. (EF03LP19)	-Debate; -Exploração oral sobre o uso dos recursos de persuasão; -Confecção coletiva de texto publicitário.
Planejamento para o Eixo Leitura/Escuta - 2ª UNIDADE.		
OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES DESCRITAS NA BNCC	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
Compreensão em leitura	Ler/ouvir e compreender, com autonomia, relatos de observações e de pesquisas em fontes de informações, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. (EF03LP24)	- Roda de leitura com diversos tipos de textos e nos diversos ambientes da escola e fora dela.
	Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global. (EF35LP03)	- Atividades de Compreensão e interpretação de diversos gêneros textuais.
	Ler e compreender com certa autonomia cantigas, letras de canção, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade. (EF02LP12)	- Atividade utilizando a caixa sensorial para ler e compreender com certa autonomia cantigas.

	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade. (EF12LP04)	- Aula expositiva utilizando calendário; - Atividade correio, onde os alunos deverão escrever avisos, convites, cartas e bilhetes; - Estudo de gênero receita, através de aulas práticas.
Estratégias de leitura	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. (EF15LP02)	-Fazer um pequeno relato do texto antecipadamente; -Roda de leitura com diversos tipos de textos e nos diversos ambientes da escola e fora dela.
	Localizar informações explícitas em textos. (EF15LP03)	-Atividades de leitura, Compreensão e interpretação de diversos gêneros textuais.
	Recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto. (EF35LP06)	Texto lacunado; Produção textual individual e coletiva;
	Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos. (EF15LP04)	Atividades de Compreensão e interpretação de diversos gêneros textuais.
Planejamento para o Eixo Leitura/Escuta - 3ª UNIDADE.		
OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES DESCRITAS NA BNCC	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
Reconstrução das condições de produção e recepção de textos	Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam. (EF15LP01)	-Roda de leitura; -Leitura individual e coletiva de diferentes gêneros textuais; -Uso de bingo Jogos de letramento: bingos, ditados, soletrando e etc.
	Ler trechos de textos que circulam na esfera jurídica para discutir e/ou responder a problemas específicos, de acordo com as necessidades do momento.	-Pesquisa; -Trabalho em grupo; -Discussões em grupo; -Socialização.
Estratégias de leitura	Localizar informações explícitas em textos. (EF15LP03)	-Leitura e interpretação de texto;
	Inferir informações implícitas nos textos lidos. (EF35LP04)	-Leitura e interpretação de texto;
	Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos	-Atividades de Compreensão e

	multissemióticos. (EF15LP04)	interpretação de diversos gêneros textuais.
Leitura de imagens em narrativas visuais.	Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias). (EF15LP14)	-Leitura individual e coletiva de diferentes gêneros textuais; -Leitura de quadrinhos e tirinhas.
Formação do leitor literário	Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade. (EF15LP15)	-Produções escritas: listas de palavras; caça palavras.
Leitura colaborativa e autônoma	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, textos narrativos. (EF15LP16)	-Roda de leitura; -Leitura individual e coletiva
Estratégia de leitura	Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto. (EF35LP05)	-Compreensão de texto; -Aula explicativa levando o aluno a identificar o significado de determinadas expressões em textos variados; -Sublinhar informações no texto.
Decodificação/Fluência de leitura.	Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado. (EF35LP01)	-Leitura de diversos textos literário; -Trabalho de pesquisa e em grupo; -Atividade escrita e xerocada; -Frases enigmáticas; -Leitura compartilhada; -Construção de pequenos livros literários.
Formação de leitor/leitor literário/ Leitura multissemiótica	Selecionar livros da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala de aula e/ou disponíveis em meios digitais para leitura individual, justificando a escolha e compartilhando com os colegas sua opinião, após a leitura. (EF35LP02)	-Leitura de diversos textos literário; -Trabalho de pesquisa e em grupo; -Atividade escrita e xerocada; -Leitura compartilhada; -Construção de pequenos livros literários.
	Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. (EF35LP21)	-Frases enigmáticas; -Trabalho em dupla; -Ditado desenhado; -Atividade escrita; -Leitura; Escrita de bilhetes; -Caça-palavras -Rescrita de frases; -Lista de palavras; -Escrita de bilhetes; -Texto fatiado;

		-Trabalho em grupo;
Pesquisa	Buscar e selecionar, com o apoio do professor, informações de interesse sobre fenômenos sociais e naturais, em textos que circulam em meios impressos ou digitais. (EF35LP17)	-Trabalho de pesquisa; -Trabalho de recorte e colagem; -Uso de multimídia; -Roda de conversa; -Leitura dirigida; -Atividade escrita e xerocada.
Planejamento para o Eixo Leitura/Escuta - 4ª UNIDADE.		
OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES DESCRITAS NA BNCC	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
Apreciação estética/Estilo	Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, aliterações e diferentes modos de divisão dos versos, estrofes e refrãos e seu efeito de sentido. (EF35LP23)	-Leitura e escrita de poemas; -Atividade escrita e xerocada; -Dramatização; -Pesquisa de poemas; -Trabalho em grupo.
	Apreciar poemas visuais e concretos, observando efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais. (EF15LP17)	-Leitura e escrita de poemas; -Atividade escrita e xerocada; -Dramatização; -Pesquisa de poemas; -Trabalho em grupo; -Caça- palavras; -Leitura dirigida.
Textos dramáticos	Identificar funções do texto dramático (escrito para ser encenado) e sua organização por meio de diálogos entre personagens e marcadores das falas das personagens e de cena. (EF35LP24)	-Leitura compartilhada; -Dramatização; -Trabalho em grupo; -Reescrita de texto; -Texto fatiado.

Fonte: Professora Alfabetizadora (2022).