

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc
Mestrado Profissional em Educação

GABRIELA MORELES TRINDADE

**PRÁTICAS DE ALFALETRAR A PARTIR DO TEXTO LITERÁRIO EM UM 5º ANO
DE PELOTAS**

Jaguarão

2024

GABRIELA MORELES TRINDADE

**PRÁTICAS DE ALFALETRAR A PARTIR DO TEXTO LITERÁRIO EM UM 5º ANO
DE PELOTAS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestra em Educação.

Orientador: Dr^a. Patricia dos Santos Moura

Jaguarão

2024

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

T832p Trindade, Gabriela Moreles

Práticas de alfalettrar a partir do texto literário em um 5º
ano da rede pública de Pelotas / Gabriela Moreles Trindade.
169 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, 2024.

"Orientação: Patrícia do Santos Moura".

1. Alfalettrar. 2. Texto literário. 3. Leitura. 4. Produção
de texto. I. Título.

GABRIELA MORELES TRINDADE

**PRÁTICAS DE ALFALETRAR A PARTIR DO TEXTO LITERÁRIO EM UM 5º ANO
DA REDE PÚBLICA DE PELOTAS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestra em Educação.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: dia, mês e ano.

Banca examinadora:

Prof. Dr^a. Patrícia dos Santos Moura

Orientador

(Unipampa)

Prof. Dr. Bento Selau da Silva Junior

(Unipampa)

Prof. Dr^a Zoraia Aguiar Bittencourt

(UFFS)



Assinado eletronicamente por **BENTO SELAU DA SILVA JUNIOR, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 03/10/2024, às 14:23, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Zoraia Aguiar Bittencourt, Usuário Externo**, em 03/10/2024, às 18:04, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **PATRICIA DOS SANTOS MOURA, Coordenador(a) de Curso**, em 07/10/2024, às 19:49, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1562610** e o código CRC **306C372F**.

Dedico esta dissertação a minha mãe que sempre acreditou na educação e foi a primeira pessoa em nossa família a ter ensino superior completo. E ao meu pai que constantemente me lembra de me manter firme e continuar andando.

AGRADECIMENTO

Agradeço primeiramente a Deus pela graça concedida. A minha família e amigos por todo o amor, incentivo e compreensão que recebi nos últimos dois anos. Agradeço a prof. Dr.^a Patrícia dos Santos Moura pela orientação, pelo carinho e pela paciência infinita. E por fim, aos demais professores e colegas que compartilharam seus saberes e experiências comigo. Todos vocês foram muito importantes para a conclusão dessa pesquisa.

“Não sou nada. Nunca serei nada. Não posso querer ser nada. À parte isso, tenho em mim todos os sonhos do mundo.”

Fernando Pessoa

RESUMO

A intervenção descrita e examinada neste relatório teve como tema principal o processo de alfalettrar associado ao estudo do texto literário no contexto do pós ensino remoto. Sendo assim, definimos como nosso objetivo geral analisar o processo de alfalettrar vivenciado pelos alunos matriculados em uma turma de 5º ano do ensino fundamental do município de Pelotas, tendo o texto literário como centro desse processo. Para alcançar o objetivo geral mencionado acima, elegemos alguns objetivos específicos os quais são: examinar como o processo de alfalettrar dos estudantes se desenvolve quando baseado no estudo do texto literário e na interação autor-texto-leitor; identificar quais as principais dificuldades/defasagens no processo de alfalettrar e nas aprendizagens essenciais dos educandos; diagnosticar como o processo de alfalettrar, baseado no estudo do texto literário, auxilia na interação dos eixos da leitura, da produção de textos e da análise linguística/semiótica. Essa é uma pesquisa qualitativa que, de acordo com Lüdke e André (1986), necessita que o pesquisador permaneça em contato com o ambiente observado. A metodologia utilizada foi a intervenção pedagógica, isso porque para Damiani et. al., (2013) essa abordagem metodológica exige o planejamento, a aplicação e a avaliação de ações pedagógicas. Além disso, decidimos utilizar a Análise Textual Discursiva (ATD) como método de análise de dados, pois a linguagem tem papel central na ATD. Por fim, aferimos durante nossas análises que a escola desempenha um papel crucial na relação e no contato que os alunos possuem com a literatura. Isso porque a maioria dos estudantes só têm contato com os livros no ambiente escolar.

Palavras-chave: Alfalettrar; Texto literário; Leitura; Produção de texto.

ABSTRACT

The intervention described and examined in this report focused on the process of literacy development associated with the study of literary texts in the post-remote learning context. Therefore, we defined our overarching aim as analyzing the literacy development process experienced by students enrolled in a 5th-grade class in elementary school in the municipality of Pelotas, with literary texts as the center of this process. To achieve the aforementioned general objective, we chose specific objectives, namely: to examine how the students' literacy development unfolds when based on the study of literary texts and the interaction between author-text-reader; to identify the main difficulties/gaps in the literacy development process and in the essential learning of the students; and to diagnose how the literacy development process, based on the study of literary texts, assists in the interaction of the axes of reading, writing, orality, and linguistic/semiotic analysis. This is a qualitative research that, according to Lüdke and André (1986), requires the researcher to remain in contact with the observed environment. The methodology used was pedagogical intervention, because, according to Damiani et al. (2013), this methodological approach demands the planning, application, and critical review of pedagogical actions. Furthermore, we decided to use Discourse Textual Analysis (ATD) as a data analysis method, since language plays a central role in ATD. Finally, our analyses revealed that the school plays a crucial role in students' relationship with and exposure to literature. This is because most students only encounter books in the school environment.

Keywords: Literacy development; Literary text; Reading; Writing production

LISTA DE FIGURAS

● Figura 1 - Texto – PA - 01	64
● Figura 2 - Atividade de sala – LA – 01.....	65
● Figura 3 - Atividade de sala – SO - 01.....	66
● Figura 4 - Atividade de sala - LA -02.....	67
● Figura 5 - Atividade de sala - AG-03.....	67
● Figura 6 - Atividade de sala – LA-03	68
● Figura 7 - Atividade de pontuação	68
● Figura 8 - Atividade de pontuação	69
● Figura 9 - Atividade de sala- AN - 03.....	69
● Figura 10 - Texto – SO – 02	71
● Figura 11 - Texto – PI – 02	71
● Figura 12 - Produção dos cartazes sobre Clarice Lispector.....	73
● Figura 13 - Produção dos cartazes sobre Clarice Lispector.....	73
● Figura 14 - Cartazes produzidos para feira do conhecimento.....	74
● Figura 15 - Atividades de sala – alunos contando histórias na Dead Zone.....	75
● Figura 16 - Atividades de sala – A Dama Morta e Zach seu fiel mordomo	75
● Figura 17 - Texto – IR - 02	76
● Figura 18 - Texto – PA -02	76
● Figura 19 - Texto – LA - 03	77
● Figura 20 - Texto – SO - 03	78
● Figura 21 - Texto – PA - 03	79
● Figura 22 - Texto – PI - 04	79
● Figura 23 - Maquetes/cenários produzidos pelos alunos	81
● Figura 24 - Maquetes/cenários produzidos pelos alunos	81
● Figura 25 - Personagens feitos com massinha de modelar	81
● Figura 26 - Personagens feitos com massinha de modelar	81
● Figura 27 -Texto – BI - 04	82
● Figura 28 - Texto – LA - 04	83
● Figura 29 - Texto – PA - 04	84
● Figura 30 - Trabalho final – LA	84
● Figura 31 - Trabalho final – PA e SO	84

• Figura 32 - Trabalho final – PI e BI	85
• Figura 33 - Trabalho final – AN e IR	85
• Figura 34 - Texto – AN - 01	92
• Figura 35 - Texto – AN - 02	93
• Figura 36 - Texto – AN - 03	94
• Figura 37 - Texto – BI - 01	95
• Figura 38 - Texto – BI - 02	96
• Figura 39 - Texto – IR - 03	97
• Figura 40 - Texto – LA - 02	98
• Figura 41 - Texto – PI - 03	99
• Figura 42 - Texto – PI - 04	99
• Figura 43 - Texto – PA – 02	100
• Figura 44 - Texto- SO – 03	101
• Figura 45 - Texto – AN – 01	103
• Figura 46 - Texto – AN – 02	103
• Figura 47 - Texto – AN – 03	105
• Figura 48 - Texto- BI- 01	105
• Figura 49 - Texto – BI – 04	106
• Figura 50 - Texto – IR – 01	107
• Figura 51 - Texto – SO – 01	108
• Figura 52 -Texto – SO – 04	109
• Figura 53 - Texto – PI – 01	110
• Figura 54 - Texto – PI – 05	111
• Figura 55 Texto – PA-01.....	111
• Figura 56 - Texto – PA- 04	112
• Figura 57 - Texto – LA – 01	113
• Figura 58 - Texto – LA – 04	114
• Figura 59 - Atividade de sala - LA-2	118
• Figura 60 - Texto – PI – 01	119
• Figura 61 - Texto – PI – 04	120
• Figura 62 - Texto – PA – 04	121
• Figura 63 - Texto – LA – 01.....	122
• Figura 64 - Texto- SO – 03	123
• Figura 65 - Texto – BI – 03	129

- Figura 66 - Texto – LA- 03 133
- Figura 67- Texto – PI – 02 134
- Figura 68 - Texto – IR – 01 135
- Figura 69 - Texto – BI -02136
- Figura 70 - Texto – SO – 04137
- Figura 71 - personagem feito usando massinha de modelar138
- Figura 72 - Maquete/ cenário produzido pelos estudantes138

LISTA DE TABELAS

- Tabela I: Artigos pesquisados na plataforma Scielo sobre pandemia, educação, alfabetização e ensino remoto..... 15
- Tabela II: Políticas nacionais de alfabetização..... 36
- Tabela III: Informações sobre os participantes da pesquisa..... 87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA - Avaliação Nacional de Alfabetização

ATD - Análise textual discursiva

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CNE - Conselho Nacional de Educação

ERE - Ensino remoto emergencial

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OMS - Organização Mundial da Saúde

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE - Plano Nacional de Educação

SciELO - SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE

TDIC - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	7
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	11
2.1. Educação em Tempos de Pandemia: Do colapso ao Ensino Remoto.....	12
2.1.1. Acesso à educação: Uma falha no download.....	16
2.1.2. A alfabetização e letramento no ensino remoto: um problema de conexão.....	19
2.1.3. Uma tela sobre o fazer docente.....	21
2.1.4. Um conhecimento em rede: Tecnologias a serviço da educação.....	23
2.2. A alfabetização.....	27
2.2.1. Uma breve análise da legislação brasileira no que compete à alfabetização.....	30
2.2.1.1. O direito à educação.....	31
2.2.1.2. As políticas nacionais de alfabetização.....	35
2.2.1.3. A Alfabetização e as linguagens de acordo com a BNCC.....	37
2.3. Concepções de leitura e de letramento literário.....	46
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	55
3.1. O método da Intervenção.....	57
3.1.1. A escola e a turma.....	59
3.1.2. Relato de experiência: Um passeio turbulento pela literatura do folclore.....	61
3.1.2.1. Módulo 1 - Contextualização sobre o que é folclore.....	62
3.1.2.2. Módulo 2 - Literatura, polissemia e dificuldades ortográficas.....	67
3.1.2.3. Módulo 3 – Literatura, produção e interpretação.....	73
3.1.2.4. Módulo 4 - A literatura e a produção de texto pelo olhar infantil.....	79
3.2. Avaliação da Intervenção.....	84
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS.....	87
4.1. Categoria I: A produção de textos e a dificuldades e defasagens no processo de alfalettrar dos alunos.....	88
4.1.1. A estrutura e a organização de um texto.....	90
4.1.2. Aspectos gramaticais e sintáticos.....	102
4.2. Categoria II: A produção de texto e a ampliação do vocabulário escrito.....	117

4.3. Categoria III: Uma dança entre a literatura e a produção de texto.....	125
4.3.1. As práticas de leitura e o estudo do texto literário.....	126
4.3.2. A produção de texto e a incorporação das características literárias.....	131
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
REFERÊNCIAS.....	142
APÊNDICES.....	148

1. INTRODUÇÃO

A pandemia de Covid- 19 parou o mundo, pois o vírus atacou a vida em todas as suas instâncias, principalmente quando consideramos que nós fomos obrigados a nos isolar e a aprender a nos conectar de maneiras diferentes, uma evidência disto é que nunca utilizamos tanto os recursos digitais.

Com o advento do coronavírus, as escolas foram compelidas a não só paralisar suas atividades presenciais como também a se inserir no mundo digital, diante da necessidade de isolamento social imposta pelos altos níveis de contágio da Covid-19. E essa necessidade de isolamento fez com que o ensino se tornasse remoto, causando impacto direto na aprendizagem dos estudantes, principalmente daqueles que estavam em fase de alfabetização.

Considerando isso, a intervenção descrita e examinada neste relatório, teve como objetivo geral analisar o processo de alfalettrar vivenciado pelos alunos matriculados em uma turma de 5º ano do ensino fundamental do município de Pelotas, tendo o texto literário como centro desse processo.

Para alcançar o objetivo geral mencionado acima, elegemos alguns objetivos específicos os quais são: examinar como o processo de alfalettrar dos estudantes se desenvolve quando baseado no estudo do texto literário e na interação autor-texto-leitor; identificar quais as principais dificuldades/defasagens no processo de alfalettrar e nas aprendizagens essenciais dos educandos; diagnosticar como o processo de alfalettrar, baseado no estudo do texto literário, auxilia na interação dos eixos da leitura, da produção de textos e da análise linguística/semiótica.

Acreditamos que essa pesquisa foi necessária porque nós enquanto professoras percebemos que muitos dos nossos alunos têm defasagens enormes em suas aprendizagens principalmente no que se refere à leitura e à escrita. E escolhemos estes objetivos porque percebemos durante o ensino remoto (ERE) que muitos dos nossos alunos não realizaram as atividades propostas. Alguns porque não tinham acesso à internet e nem conseguiam ir retirar as atividades impressas na escola, e outros por sofrerem outros problemas como mortes na família e desemprego dos pais.

Além disso, é essencial ressaltar que essas crianças que estavam em processo de alfabetização quando a pandemia começou continuaram avançando

sem estarem efetivamente alfabetizadas. O que torna imprescindível, para nós educadores, repensar os meios pelos quais iremos mediar a aprendizagem dessas crianças que estão chegando no 5º ano não/pouco alfabetizadas.

Corroborando com isso, o parecer nº 9/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE) afirma que, a prolongada interrupção das aulas presenciais em decorrência da pandemia, pode ter como consequência: retrocesso no desenvolvimento e nas aprendizagens dos educandos, aumento da evasão e do abandono escolar; danos aos alicerces sociais, principalmente para os alunos mais pobres.

A pandemia, para Antunes (2022), agravou o quadro de desigualdade social no Brasil, causando o desemprego em massa e precarizando ainda mais as condições de vida e da população mais pobre que depende tanto do próprio trabalho para sobreviver, quanto da máquina pública para fornecer saúde e educação aos seus filhos. Na educação essa desigualdade se torna ainda mais evidente, visto que não foi garantido nem a qualidade nem o acesso à educação, negando a equidade em todos os seus aspectos.

Desta maneira, percebemos que era incontestável a necessidade de uma intervenção voltada para o estabelecimento da garantia ao acesso, à qualidade e à busca por equidade na educação, direcionada principalmente para o resgate das aprendizagens essenciais dos educandos que foram diretamente atingidos pela desigualdade do ensino durante o período de isolamento social.

Contudo, é fundamental ressaltar que o ensino remoto emergencial foi importantíssimo para a manutenção do vínculo da criança com a escola, visto que, o isolamento social foi uma prática indispensável para a contenção do contágio e para o resguardo da vida, principalmente durante os primeiros e mais difíceis meses da pandemia.

Precisamos entender que, de acordo com o Parecer Nº: 5/2020¹ do Conselho Nacional de Educação, as atividades pedagógicas não-presenciais buscavam evitar a evasão e o abandono escolar e uma das consequências do ensino remoto são

¹ O parecer nº 5/2020 explica a necessidade de reorganização do calendário escolar em razão da Pandemia de Covid- 19 e estuda a possibilidade de utilizarmos as atividades não presenciais para o cumprimento da carga horária mínima anual. Enquanto o parecer nº 9/2020 examina as questões abordadas no parecer nº 5/2020 e aponta para os possíveis prejuízos causados pela interrupção das atividades presenciais, ressaltando o impacto das aulas online no aumento das desigualdades educacionais.

“retrocessos do processo educacional e da aprendizagem aos estudantes submetidos a longo período sem atividades educacionais regulares.” (Brasil, 2020, p. 5)

Por isso, nós questionamos: como alfalettrar alunos matriculados em uma turma de 5º ano do município de Pelotas, considerando o contexto social imposto pela Pandemia de Covid-19?

Nessa perspectiva é essencial compreendermos que alfalettrar, segundo Soares (2020), é a perfeita integração entre alfabetização e letramento, pois apenas alfabetizar os educandos não é suficiente para que eles consigam compreender e atender as exigências de leitura e de escrita, "Imersa em ambientes socioculturais em que a leitura e a escrita têm papel e função centrais, como acontece em nossas sociedades grafocêntricas" (Soares, 2020, p.51).

Ainda, de acordo com Soares (2020), a alfabetização e letramento são práticas síncronas, paralelas e indissociáveis, visto que, para que o estudante consiga utilizar e compreender as diversas facetas do texto, é preciso que ele seja capaz de, mais do que codificar e decodificar o código escrito, interpretar e desenvolver o texto entendendo seus usos dentro das práticas sociais, ou seja, “aprender o sistema alfabético de escrita e, contemporaneamente, conhecer e aprender seus usos sociais: ler, interpretar e produzir textos. Não apenas alfabetizar, mas alfabetizar e letrar, alfalettrar.” (Soares, 2020, p.12).

Sendo assim, é necessário ressaltar que esta pesquisa ocorreu através da intervenção pedagógica que, de acordo com Damiani et, al., (2013), pode ser entendida como um método que pressupõe o planejamento, a implementação e a avaliação de práticas educativas.

A intervenção pedagógica foi implementada na escola em que eu trabalho atualmente, especificamente na turma de 5º ano em que eu era professora titular no ano de 2023.

Os dados da pesquisa foram recolhidos através de entrevistas semi-estruturadas realizadas com os alunos e, também, através da análise documental dos textos produzidos pelos alunos e das anotações feitas durante a intervenção.

Como método de análise de dados escolhemos a Análise Textual Discursiva (ATD) que, “pode ser compreendida como um processo auto-organizado de

construção de novos significados em relação a determinados objetos de estudo, a partir de materiais textuais referentes a esses fenômenos” (Moraes, 2003, p.209)

O capítulo do nosso referencial teórico foi organizado em duas grandes seções. A primeira é intitulada “Educação em tempos de pandemia: do colapso ao ensino remoto”, aqui buscamos discutir e compreender como a pandemia interferiu na educação básica durante o ensino remoto.

E, na segunda seção, buscamos discutir a alfabetização através de uma análise da legislação brasileira no que compete à alfabetização e também por meio da discussão sobre as diferentes concepções de letramento literário.

O presente trabalho é uma pesquisa qualitativa e utilizou como abordagem a intervenção pedagógica, porque ela demanda o planejamento, a intervenção e a avaliação de práticas pedagógicas.

Além disso, como método de análise utilizamos a Análise Textual Discursiva (ATD), porque ela “pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de novos significados em relação a determinados objetos de estudo, a partir de materiais textuais referentes a esses fenômenos” (Moraes, 2003, p. 209).

Por fim, a ATD nos permitiu analisar o corpus de forma aprofundada, desvendando as nuances da linguagem dos alunos e as relações estabelecidas com o texto literário. O foco da análise se deu em três categorias: a estrutura e a organização dos textos; a ampliação do vocabulário; e a incorporação de características literárias na produção textual. Dito isso, os dados foram coletados através de observações em sala de aula, textos produzidos pelos alunos e entrevistas semiestruturadas.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A educação nos últimos anos sofreu um grande impacto com a pandemia de covid-19. Principalmente quando consideramos que com o fechamento das escolas, e com a implementação do ensino remoto emergencial (ERE) tivemos que nos reorganizar e repensar as condições de acesso à educação, as nossas práticas de ensino e, também, o papel que as tecnologias desempenham em nosso contexto educacional. Corroborando com isso, Castro, Silva e Selau (2021,p.3) afirmam:

A rotina educacional mudou, os profissionais mudaram, a forma como os estudantes se relaciona com os conteúdos mudou. Novas reflexões sobre o contexto educacional estão em evidência e a exigência por novas formas de pensar e fazer educação se fazem imperiosas. (Castro, Silva e Selau, 2021, p.3)

Considerando todos os impactos da pandemia nos processos de alfabetização decidimos dividir nosso referencial teórico em duas grandes seções.

Sendo assim, na primeira seção buscamos compreender como a pandemia de Covid-19 interferiu nos processos educativos. Para isso, estabelecemos um diálogo entre o acesso à educação, à alfabetização e ao letramento com o fazer docente e o papel que as tecnologias desempenharam durante o ensino remoto.

Na segunda realizamos uma discussão aprofundada acerca da alfabetização brasileira, para isso dividimos essa seção em duas grandes partes.

Na primeira parte, através da leitura do arcabouço legal brasileiro acerca da educação, analisamos a legislação brasileira no que compete à alfabetização. Isso porque para compreendermos os processos de alfabetização precisamos entender o que a legislação vigente no país nos diz. Por isso discutimos, respectivamente, o direito, as diretrizes e as metas estabelecidas para a educação, e as políticas públicas voltadas para a alfabetização e para a área das linguagens no ensino fundamental.

Por fim, na segunda parte, tratamos um pouco sobre as concepções de leitura e letramento literário. Para isso, tentamos compreender o espaço que a literatura ocupa na escola e na sociedade.

2.1. Educação em Tempos de Pandemia: Do colapso ao Ensino Remoto

A pandemia e a crise escancararam as desigualdades sociais, principalmente no que se refere ao mundo do trabalho, onde a parcela mais pobre da população, além de ter sido a mais afetada ficou ainda mais pobre. Com a pandemia “além dos altíssimos índices globais de mortalidade, ampliam-se enormemente o empobrecimento e a miserabilidade na totalidade da classe trabalhadora.” (Antunes, 2022, p.15)

A pandemia começou em Wuhan, na China, espalhando-se rapidamente pelo mundo, fazendo com que a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarasse em 30 de janeiro de 2020 emergência de saúde pública internacional. Sendo que, posteriormente, em 11 de março de 2020 a OMS declararia a presença do vírus em todos os continentes e o início da Pandemia de Covid-19.

Com altas taxas de contágio e mortalidade, a OMS recomendou “três ações básicas: isolamento e tratamento dos casos identificados, testes massivos e distanciamento social.” (BRASIL, 2020, p. 1) numa tentativa de preservar vidas e impedir o colapso dos sistemas de saúde pelo mundo.

O coronavírus passou a impactar todos os âmbitos de nossas vidas, dando início a uma crise humanitária que passaria a nos atormentar de todas as formas possíveis, através do aumento expressivo de demissões em massa, da fome, de mortes, e de todas as outras incertezas que foram pioradas por um desgoverno cruel que ao invés de se solidarizar debochava² abertamente da dor das pessoas.

Além disso, segundo Antunes (2022), a população que depende do seu próprio trabalho para o seu sustento sofreu com as imposições do capital que, mesmo durante a quarentena, exigiu que os trabalhadores, principalmente os informais e terceirizados, encontrassem maneiras de continuar desenvolvendo seu trabalho numa tentativa fugaz de sobreviver, visto que, “se não o fizessem, não teriam sustento, pois compreendem uma categoria completamente à margem dos direitos do trabalho.” (Antunes, 2022, p.42)

Corroborando com isso Antunes (2022, p.43) afirma:

² Essa ação do presidente pode ser observada em diversos momentos durante a pandemia de covid-19, por exemplo, quando ele imitou pacientes com falta de ar, como podemos observar na matéria do G1.

<https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2022/noticia/2022/08/22/bolsonaro-imitou-paciente-com-falta-de-ar-durante-transmissoes-ao-vivo-na-internet-em-2021.ghtml>

Como se pode observar, a pressão do governo, a pretexto de recuperar a economia, obriga milhares de trabalhadores e trabalhadoras a voltar ao trabalho para garantir seu emprego. Os dados referentes às mortes por covid-19, especialmente na classe trabalhadora, falam por si só. O coronavírus tem corpo-de-classe, atingindo mais as mulheres assalariadas, negras e imigrantes. (Antunes, 2022, p.43)

O governo brasileiro, para Antunes (2022), contribuiu para o agravamento das condições de vida da população, pois se mostrou resistente em resguardar a classe trabalhadora, ficando evidente através da demora na compra e distribuição de vacinas e na pressão constante por parte do governo para a retomada do trabalho, durante alguns períodos críticos de contágio da Covid-19.

Podemos constatar que a pandemia evidenciou uma “corrosão ilimitada dos direitos sociais do trabalho, e cujo resultado é uma massa imensa de indivíduos sem trabalho, sem salário, sem previdência e sem sistema de saúde pública abrangente.” (Antunes, 2022, p.43)

Diante disso, é indispensável compreendermos que o isolamento social fez com que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) tivessem um novo papel em nossas vidas. Principalmente quando consideramos que, segundo o parecer nº 5/2020 do CNE, em 17 de março de 2020, o Ministério da Educação (MEC) lança a Portaria nº 343, que irá discorrer sobre a necessidade, primeiramente para o Ensino Superior, da transferência das aulas presenciais para os meios digitais em decorrência da Covid-19.

Sendo que, de acordo com o parecer nº 5/2020 do CNE, o Conselho Nacional de Educação vai a público, em 18 de março de 2020, com o objetivo de esclarecer a necessidade de reorganização das atividades educativas por causa das medidas preventivas de combate a Covid-19. No qual, posteriormente baseado nas medidas de combate ao vírus, os conselhos estaduais e municipais de educação “emitiram resoluções e/ou pareceres orientativos para as instituições de ensino pertencentes aos seus respectivos sistemas sobre a reorganização do calendário escolar e uso de atividades não presenciais.” (Brasil, 2020, p. 1).

Percebe-se assim, que a educação durante a pandemia foi marcada pelo enfrentamento às adversidades e, também, pela necessidade de repensarmos rapidamente o acesso à educação e o fazer docente, o que “destacou fragilidades do sistema educacional e revelou iniciativas, bem e mal sucedidas - mas todas marcadas por um caráter emergencial.” (Castro, Silva e Selau, 2021, p. 1)

Uma das principais fragilidades apontadas por Colello (2021) se refere aos processos educativos, pois, enquanto alunos de escolas particulares tinham acesso às tecnologias para se estruturarem e poder assim reorganizar o processo de aprendizagem, as escolas públicas marcadas pelos problemas sociais e econômicos, que sem dúvida interferiram negativamente na aprendizagem dos alunos, apresentaram mais dificuldades. Como podemos observar quando Colello (2021) afirma:

De fato, logo no início da quarentena, mais da metade das redes estaduais no Brasil admitiram não terem recursos disponíveis para atender os alunos. Além disso, em grandes cidades, nem mesmo o encaminhamento de materiais pedagógicos pelo correio chegou à totalidade dos alunos. Assim, para as camadas menos privilegiadas, falar em ensino remoto parece até uma ironia. (Colello, 2021, p.145)

A escola, de acordo com Colello (2021), passa por uma mudança significativa em seus processos de ensino e aprendizagem marcada pela realidade imposta pela covid-19 e, também, por uma série de desafios que nós enquanto membros de uma sociedade educacional precisamos enfrentar.

Sendo assim, com a finalidade de discutirmos um pouco acerca destes desafios, realizamos uma pesquisa na plataforma da SciELO no período de 20 de dezembro de 2022 a 25 de janeiro de 2023, na qual utilizamos os seguintes descritores: alfabetar + ensino remoto + educação e alfabetização + pandemia + ensino.

A partir dessa pesquisa selecionamos dez artigos, publicados nos anos de 2021 e 2022, com o intuito de utilizá-los como parâmetro para discutir acerca da educação em tempo de pandemia.

Durante esse período é importante ressaltar que realizamos a leitura de um grande número de artigos e, em decorrência disso, estabelecemos alguns critérios para escolher quais se adequam melhor a nossa pesquisa.

Dentre estes critérios gostaríamos de destacar os seguintes: Todos os artigos foram escritos por professores que estavam efetivamente em sala de aula durante o ensino remoto; o ensino e o acesso à educação precisavam fazer parte da discussão; e por último os artigos precisavam explicar o papel das TDICs durante o processo de ensino.

Estabelecemos esses critérios porque primeiramente acreditamos que o professor que estava efetivamente em “sala de aula” durante o ensino remoto é

quem melhor consegue explicar os desafios enfrentados pela educação durante a pandemia.

Além disso, acreditamos que é fundamental compreender como ocorreu o ensino e o acesso à educação durante o isolamento social, para entendermos quem é o aluno que recebemos hoje no pós ensino remoto. Isso porque, como apontado pelo parecer nº 5/2020 do CNE, para pensar em ensino remoto é preciso pensar em tecnologia.

Assim, os artigos escolhidos nos apresentam um pequeno vislumbre da educação em tempos de pandemia. Como podemos observar na tabela abaixo:

TABELA I: ARTIGOS PESQUISADOS NA PLATAFORMA DA SCIELO SOBRE PANDEMIA, EDUCAÇÃO, ALFABETIZAÇÃO E ENSINO REMOTO.

TÍTULO	AUTOR	ANO
Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública	Renata Mourão Macedo	2021
Tensões entre educação tradicional e uso de TDIC no ensino remoto emergencial durante a pandemia	Fernando Stanzione Galizia Caroline Carnielli Biazolli Denise Silva Vilela Michel Pisa Carnio Paulo Sergio Bretones	2022
O ensino remoto emergencial e a exigência imediata de letramento: reflexões sobre um tempo de exceção	Maximina M. Freire	2021
Professores em meio ao ensino remoto emergencial: repercussões do isolamento social na educação formal	Lia Machado Fiuza Fialho	2022
Ensino remoto e ressignificação de práticas e papéis na educação	Joyce Fettermann e Annabell Dell Real Tamariz	2021
Caindo na rede, caindo na real: Em busca do inédito viável no mundo em (pós)pandemia	Ana Cláudia Pereira de Almeida	2021
Convergências: pensar ensino e desigualdade com Scheffler, Patto, Bourdieu e Passeron	Juliana De Souza Silva, Katiene Nogueira Da Silva e Renata Marcílio Cândido	2022

Aprendizagem de Línguas Mediada por Tecnologias e Formação de Professores: Recursos Digitais na Aprendizagem On-line para Além da Pandemia.	Cíntia Rabello	2021
Experiências de ensino-aprendizagem remoto de inglês na licenciatura em letras/inglês durante a pandemia de covid-19: multiletramentos digitais e interseccionalidade.	Fábio Alexandre Silva Bezerra	2021
O socioconstrutivismo, a literacia e o trabalho com TICs durante a pandemia de Coronavírus em 2020	Janete Rosa da Fonseca, Lovania Roehrig Teixeira e David Arenas Carmona	2021

Como discutimos anteriormente na tentativa de não paralisar completamente a educação formal no país, as atividades educativas foram retomadas através do ensino remoto emergencial (ERE). Por isso iniciamos nossa conversa tratando do acesso à educação.

2.1.1. Acesso à educação: Uma falha no download

Sabemos que é frustrante precisar transferir (baixar) algo da internet para o computador, e o arquivo apresentar falha no download. Principalmente para nós, nascidos na era da tecnologia da informação, que amamos salvar tudo online. E raramente, para não dizer nunca, temos uma cópia do que precisamos impresso.

O que uma falha no download tem a ver com a educação? Permita-me responder, tudo. O acesso à educação durante a pandemia foi um download falho para muitos alunos que, por diversas razões, não tiveram o mínimo contato com a escola.

O ensino remoto foi um período muito difícil por diversos motivos. Primeiro ficamos por vários meses sem nenhum contato com os alunos, porque no início nós acreditávamos que o distanciamento social seria algo de 20 ou no máximo 30 dias. E depois quando percebemos que não era um problema que iria se resolver rápido e

finalmente retomamos o contato com os alunos pelos meios digitais, nós não tínhamos o menor preparo.

A transição do ensino presencial para o ensino remoto demorou muito para acontecer, e quando aconteceu não garantiu o acesso às aulas online a todos os nossos alunos, pois muitos deles não tinham os aparatos tecnológicos necessários para assistir à aula.

Corroborando com isso, Fialho e Neves (2022) constataram que a exclusão digital de alunos por causa da falta de acesso às TDICs foi uma das grandes aflições dos professores, já que o ensino remoto, apesar de ser essencial para a educação em tempos de pandemia, é excludente. Algo que fica evidente quando o “precário acesso à internet e às ferramentas digitais foi a dificuldade mais frequente apontada por todos os professores independentemente da etapa e do nível da educação.” (Fialho e Neves, 2022, p.13).

Isso ocorreu porque, como disposto por Fialho e Neves (2020), não houve uma política pública nacional que regulamentasse e garantisse o acesso ao ensino remoto, não tendo nem mesmo uma plataforma específica para a realização das atividades. Atividades essas que foram, como salientado pelos autores, ofertadas na maioria das vezes por meio de plataformas digitais e redes sociais.

Perceba que o ensino remoto acabou acontecendo, de acordo com Fialho e Neves (2020), de maneira improvisada, o que impactou diretamente no acesso à educação, pois muitos alunos não tinham as ferramentas necessárias para assistir às aulas, o que foi um grande empecilho principalmente para aqueles matriculados em escolas públicas.

Isso foi um problema muito grande, porque precisávamos ensinar sem ter o mínimo de contato com os nossos alunos e em nossa concepção de ensino a aprendizagem acontece através da interação com o outro. Além disso, não tínhamos a menor estrutura para as nossas aulas, por isso acabamos criando grupos de Whatsapp com as famílias de nossos alunos e era através desse grupo que mandamos as atividades para os alunos.

Essas atividades no início eram enviadas quinzenalmente e não trabalhávamos conteúdos, apenas tarefas de cunho socioemocional. Posteriormente, em setembro de 2020 começamos a retomar os conteúdos mais básicos. Porém, boa parte dos alunos não realizavam essas atividades por não

terem os aparatos necessários e também por estarem enfrentando outros problemas como, por exemplo, o desemprego dos pais, o falecimento de amigos e familiares.

Foi apenas em 2021 que começamos com aulas online síncronas. Essas aulas ocorreram pela plataforma Zoom, é importante ressaltar que a escolha dessa plataforma foi algo que fizemos enquanto escola. Isso porque não tínhamos uma plataforma específica para as aulas.

Além disso, de acordo com Macedo (2021), a falta e os problemas de utilização dos meios digitais durante o ensino remoto dificultaram a manutenção de vínculo dos alunos mais pobres com a escola, dado que há uma diferença gritante na quantidade e na qualidade das atividades realizadas pelos alunos. Ela ressalta também em sua pesquisa que “as desigualdades digitais refletem ou espelham desigualdades sociais mais amplas, já constituindo desde o fim do século XX mais um lócus de estratificação social no Brasil.” (Macedo, 2021, p. 265).

O que fez com que o acesso à educação durante a pandemia não fosse garantido, o que segundo Macedo (2021), escancarou as desigualdades sociais no país. É necessário destacar também que, de acordo com Silva, Silva e Cândido (2022), antes do ensino remoto o fazer pedagógico, mesmo sem garantir equidade, alcançava em algum grau a todos os alunos que frequentavam assiduamente o ambiente escolar.

Contudo, com a pandemia, as desigualdades no acesso à educação se tornaram colossais, fazendo com que seja imprescindível considerar que “as decorrentes modalidades de ensino remoto, em um país com tão graves contrastes sociais e econômicos, podem transformar-se em instrumentos de elevação e consolidação de desigualdades sociais.” (Silva, Silva e Cândido 2022, p. 250).

Isso se acentua, segundo Macedo (2021), quando percebemos que, além de muitos alunos não terem os meios digitais adequados (equipamentos e internet) para assistir às aulas remotas, boa parte da população brasileira que possui os equipamentos digitais apresenta dificuldades em utilizá-las de maneira satisfatória, sendo esse um problema de letramento digital³.

Considerando isso, para Macedo (2021), é preciso ponderar que o fechamento das escolas ampliou as desigualdades, visto que a população mais

³ Letramento digital pode ser entendido como a capacidade de utilizar as ferramentas e mídias digitais de maneira crítica e autônoma.

pobre foi a mais impactada, principalmente no que se refere ao acesso à cultura, à educação e à tecnologia.

Assim é perceptível que a educação pós ensino remoto necessita de um olhar que seja ao mesmo tempo crítico e gentil. Crítico, porque precisaremos identificar e trabalhar em cima das defasagens na aprendizagem de nossos alunos, e gentil porque precisamos acolher esse aluno que, por inúmeras razões, não teve o mínimo de contato com a escola durante o ensino remoto. Tendo isso em mente, acreditamos que é fundamental conversarmos um pouco acerca dos processos de alfabetização e letramento durante o ensino remoto.

2.1.2. A alfabetização e letramento no ensino remoto: um problema de conexão

Alfabetizar alguém é um processo muito delicado, que, para nós professores, independentemente de quanto tempo de sala de aula temos, é sempre um desafio, porque todo aluno é diferente e o que funciona para um muitas vezes não funciona para outro.

Apesar disso, nós professores temos o aparato da teoria, da técnica e da prática que nos auxiliam nesse processo delicado. Contudo, com o fechamento das escolas durante a pandemia, o papel de alfabetizar que antes era centrado no professor e auxiliado pelos pais sofreu um grande revés. Um exemplo disso, é que em nossa sala de aula percebemos que os alunos que estavam no primeiro e segundo ano durante a pandemia apresentaram muitas dificuldades para ler, escrever e realizar cálculos simples. E temos também alguns alunos que estão chegando ao 5º ano sem serem alfabetizados.

No que diz respeito à alfabetização e letramento, de acordo com Fonseca, Teixeira e Carmona (2021), o ensino remoto gerou diversos problemas no processo de alfabetização dos estudantes. Isso ocorre porque nessa fase de aprendizagem a mediação realizada pelo professor é indispensável, pois as crianças ainda estão desenvolvendo sua compreensão do sistema alfabético, necessitando de auxílio na realização de suas atividades. E em decorrência da pandemia, essa mediação tão importante passou a ser realizada pelos familiares que, muitas vezes, não tiveram

acesso a uma educação de qualidade e por essa razão tiveram dificuldade em auxiliar seus filhos. Em relação a isso Colello (2021, p.159) afirma:

No que diz respeito especificamente à alfabetização, o ensino remoto evidenciou que em, muitos casos, para além das dificuldades práticas de transposição do presencial, prevaleceram fragilidades conceituais que comprometem o ensino (ainda mais quando elas são intensificadas no âmbito doméstico pela lógica do “assim aprendi assim ensinarei”). (Colello, 2021, p.159)

A alfabetização foi um dos processos educacionais mais impactados durante o ensino remoto. Principalmente quando consideramos os diversos problemas de conexão/ entendimento entre pais, professores e práticas de ensino.

Fazendo com que a comunicação entre alunos e professores durante o ensino remoto, fosse de acordo com Rabello (2021), ainda mais importante principalmente no que diz respeito à quantidade de atividades propostas, à adaptação do planejamento e à maneira a qual o conteúdo era avaliado, para evitar a sobrecarga de atividades.

Principalmente porque a mediação da aprendizagem, que antes era feita por professores e acompanhada pela família, durante o ensino remoto foi “compartilhada por dois atores diferentes: aquele que instrui sobre a realização das atividades (professor) e aquele que acompanha se essas atividades estão sendo feitas (acompanhante da criança em casa)” (Fonseca, Teixeira e Carmona, 2021, p.7).

Assim, para Silva, Silva e Cândido (2022) o processo de alfabetização e letramento dos estudantes foi afetado pela dificuldade que muitos professores tiveram em se adaptar aos meios digitais e de manter um contato próximo com os alunos, que por não estarem alfabetizados precisavam de mais auxílio de seus pais para realizarem suas atividades, especialmente no que se refere a leitura e interpretação dos enunciados.

Outro fator que interferiu no processo de alfabetização e letramento dos alunos, de acordo com Fonseca, Teixeira e Carmona (2021), foi a falta de interação entre os alunos e professores, pois nessa fase do desenvolvimento da criança a interação é muito importante para que a criança se aproprie do sistema de escrita.

Os processos de alfabetização e letramento durante o ensino remoto, ficaram então vulneráveis a problemas de conexão, pois de acordo com Colello (2021), quando a escola invade o plano doméstico, o ensino passa a depender do mínimo

de entendimento entre a escola e a família. Sendo assim, é necessário buscarmos entender um pouco mais sobre a docência no ensino remoto.

2.1.3. Uma tela sobre o fazer docente

Quando usamos o computador, geralmente no dia em que estamos com mais pressa para realizar alguma atividade, e quase como se soubesse o quanto precisamos dele, naquele momento trava, ou pior, fica com a Tela Azul da Morte ⁴, nos impossibilitando de realizar nosso trabalho, tudo fica mais difícil.

O ensino remoto foi quase como uma tela azul para muitos professores, que tiveram que se adaptar muito rapidamente aos meios digitais, e redescobrir o fazer docente através de uma tela. Isso se torna evidente quando consideramos que “a maioria dos professores não se sentia preparada para lidar com a parafernália tecnológica ajustada ao processo educacional.” (Colello, 2021, p. 145).

Isso porque por um lado tínhamos a cobrança das famílias que estavam muito preocupadas com a aprendizagem das crianças. E por outro lado tínhamos a alta demanda de papelada, a preocupação em incluir os alunos que não tinham acesso a internet e a perda do espaço e do horário de trabalho.

Um dos grandes impactos do ensino remoto no fazer docente, segundo Fialho e Neves (2020), diz respeito à sobrecarga que muitos professores enfrentam durante o ensino remoto, com a precarização e com o aumento da carga horária de trabalho. Isso ocorreu, porque muitos professores tinham acesso/conhecimento limitado do uso das TDICs o que somado com a desvalorização do fazer docente e com todo o estresse e incertezas de estar vivenciando uma pandemia, tornasse a tarefa de ensinar ainda mais difícil.

No que diz respeito às práticas de ensino, Fettermann e Tamariz (2021), afirmam que durante o ensino remoto foi necessário refletir sobre as estratégias de ensino e de aprendizagem, visto que, ensinar através de uma plataforma digital é diferente de ensinar dentro de uma sala de aula.

Além disso, para Almeida e Scheifer (2021), é perceptível que houve muitas dúvidas acerca do fazer docente causadas pelas incertezas metodológicas que competem ao ensino por meio das tecnologias digitais, visto que muito das práticas pedagógicas que ocorreram durante o ensino remoto estavam permeadas por

⁴ Termo comumente usado na internet para se referir a problemas de software ou hardware.

“propostas que pretendem se valer de tecnologias, mas que, na práxis, não extrapolam a reprodução de modelos antiquados e pouco eficientes para os ambientes virtuais de aprendizagem” (Almeida e Scheifer, 2021, p. 1196).

É preciso enfatizar também que, para Stanzione et al (2022), faltou, durante o ensino remoto, uma política de governo que visasse a formação continuada de professores no contexto do letramento digital. O autor salienta também que a necessidade do ensino remoto fez com que nós professores fôssemos obrigados a nos adaptar a utilizar as diversas plataformas digitais com pouco ou sem nenhum preparo.

Ademais, como discorre Fialho e Neves (2022), houve e ainda há um grande questionamento acerca da aprendizagem dos estudantes, especialmente daqueles que possuem menos recursos e que tiveram maior dificuldade de acesso aos meios digitais, pois essa camada da população terá maior defasagem na aprendizagem. Nota-se também a preocupação massiva por parte dos professores com “as desigualdades dos alunos e a possível ineficácia das medidas educativas de promoção ao ensino igualitário com o modelo remoto.” (Fialho e Neves, 2022, p.15)

E por isso, no que tange à necessidade de um ambiente virtual propício para a aprendizagem, Fettermann e Tamariz (2021) afirmam que é preciso considerar o contexto vivido pelas famílias de maneira a não as sobrecarregar ainda mais. Já que nós sabemos que durante o isolamento social, havia a preocupação com a sobrevivência não só por causa do vírus, mas também por causa do aumento do desemprego. Assim, “percebe-se a necessidade e a urgência de ressignificar as perspectivas, ajustar as expectativas e adaptar os planos e as práticas de ensino.” (Fettermann e Tamariz, 2021, p. 4).

Neste contexto, de acordo com Silva, Silva e Cândido (2022), é fundamental repensarmos as condições do ensino remoto numa perspectiva que considera além do acesso à cultura e às tecnologias a escolarização dos pais. Principalmente porque a escola passou por uma transformação quando foi obrigada a ocorrer aos meios virtuais pela necessidade de isolamento social, causando uma mudança não apenas no espaço e no tempo escolar, mas também nas concepções do fazer docente e nas relações entre professor e aluno.

Sendo assim, passamos a discutir um pouco sobre o papel desempenhado pelas tecnologias na educação durante o ensino remoto.

2.1.4. Um conhecimento em rede: Tecnologias a serviço da educação

Durante a pandemia, nós professores tivemos que nos adaptar aos meios digitais, e esse foi um processo doloroso até mesmo para aqueles de nós que nascemos em meio a tecnologia digital. Sabemos que ensinar através de uma tela é, como discutimos anteriormente, muito diferente de ensinar presencialmente em sala de aula.

Principalmente quando consideramos que, no que diz respeito às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), Fonseca, Teixeira e Carmona (2021) afirmam que a maneira como eram utilizadas dentro do campo da educação se alterou, pois se antes da pandemia elas eram instrumentos de apoio da aprendizagem, durante o isolamento social elas passaram a ser vistas “não como ferramentas de apoio no processo, e sim como as únicas ferramentas que poderiam ser utilizadas para que as atividades educacionais tivessem continuidade.” (Fonseca, Teixeira e Carmona, 2021, p.8)

O acesso às tecnologias, de acordo com Rabello (2021), possibilitou mais do que apenas a comunicação entre professores e alunos, fornecendo uma gama muito grande de recursos pedagógicos. Especialmente quando consideramos que nós encontramos muitos tipos de materiais “criados para fins educacionais e compartilhados com licença aberta, facilitando o acesso a materiais como livros didáticos, planos de aula, exercícios, vídeo aulas, entre outros, de forma aberta e gratuita na web.” (Rabello, 2021, p. 73)

Além disso, Rabello (2021) afirma que as tecnologias digitais podem ser grandes aliadas das práticas de ensino como já há alguns anos acontece no ensino de língua estrangeira. Contudo, para que isso seja possível, é preciso que ocorram: formações que propiciem o letramento digital, que a tecnologia seja integrada ao currículo e que o acesso aos meios digitais seja garantido. Ademais, que proporcione “ambientes ricos em interação para a aprendizagem colaborativa e o desenvolvimento de práticas educacionais mediadas por tecnologias digitais”. (Rabello, 2021, p. 72)

Em nossa sala de aula passamos a utilizar os aparatos tecnológicos diariamente no pós ensino remoto, pois agora até a nossa chamada é feita nas planilhas do Google o que facilitou a nossa prática pedagógica. No ensino as tecnologias também ganharam força, através do uso de plataformas gratuitas como Khan Academy, que nos auxiliam, pois através delas podemos selecionar atividades diferentes para cada aluno. O que nos permite trabalhar em cima de suas dificuldades.

Por fim, mais do que permitir que a educação ocorresse durante o ensino remoto, as tecnologias nos auxiliaram e nos auxiliam a organizar as aprendizagens em uma grande rede, na qual o conhecimento é o início e o fim de nossa busca. Principalmente porque “a educação em tempos de pandemia evidenciou a expansão das oportunidades de aprender e das estratégias de ensino remoto, a flexibilização de tempos e espaços da intervenção didática” (Colello, 2021, p. 159-160)

Por isso, é necessário, segundo Bezerra (2021) repensarmos os fatores sociais que estão diretamente interligados com os usos das tecnologias, principalmente quando consideramos a prática docente num momento no qual há um número cada vez maior de demandas tanto profissionais quanto familiares. Corroborando com isso, Bezerra (2021, p. 45) afirma:

Nessas circunstâncias, professores/as são cada vez mais exigidos/as quanto ao atendimento das necessidades de alunos/as, de mães e pais, de empregadores/ as, enfrentando grandes incertezas ao mesmo tempo em que também se veem despendendo grandes esforços para se (re)qualificar e se (re)adaptar a situações e exigências que podem ser opressivas em diversos âmbitos: profissionais, familiares, sociais, emocionais, mentais e espirituais (Bezerra, 2021, p. 43)

Nesse cenário, percebe-se que o olhar do professor teve um papel fundamental, visto que, além de ter que se adaptar à realidade social e digital, teve que repensar seu trabalho já que o fazer pedagógico mudou abruptamente, e apenas ter domínio do conteúdo de sua área de atuação não era suficiente, pois mais do que ministrar aulas, foi preciso cativar os alunos e as famílias, para que eles participassem das atividades propostas.

Faz-se imprescindível, diante desse cenário, ter um olhar sensível e flexível “em face de limitações nossas e de nossos/as alunos/as no tocante, por exemplo, a prazos, complexidade de avaliações, escolha de temas a serem tratados em sala de aula etc.” (Bezerra, 2021, p. 50).

Principalmente quando consideramos que as TDICs ganharam um novo papel em nossas vidas. Elas, que antes já eram importantíssimas, durante o isolamento social, se tornaram indispensáveis. E mesmo agora, uma formação acerca dos usos do letramento digital se faz necessária, já que nós enquanto educadores precisamos saber como utilizar os recursos digitais, visto que elas podem contribuir muito em nossas práticas pedagógicas.

De acordo com isso, Freire (2021, p. 5-6) menciona que:

No âmbito educacional, desde o momento em que se confirmou a necessidade de quarentena e isolamento social, as instituições e, em especial, os professores tiveram que se recompor e reconstituir, como fênix emergentes da calamidade, visando à continuidade do trabalho e dos processos em desenvolvimento, procurando incluir a maior parte dos alunos em algum contexto digital remoto e superar, de alguma forma, a falta de acesso a dispositivos digitais por boa parte dos alunos. Preparados, ou não, professores, alunos, pais e gestores tiveram que migrar para uma ambientação que, embora não totalmente nova, passou a lhes exigir uma interação diferenciada, maior expertise instrumental e uma reflexão mais cuidadosa a respeito das práticas docentes até então adotadas. (Freire, 2021, p. 5-6)

Dessa maneira, para Freire (2021), houve a necessidade de um diálogo que considerasse o contexto imposto pelo isolamento social, as relações síncronas e assíncronas já que o ensino remoto ocorreu dentro de um “espaço digital partilhado por professores e alunos que, desterritorializados, procuram propiciar uma continuidade de ações que lhes permitam atingir os objetivos educacionais propostos ou impostos.” (Freire, 2021, p. 7).

As tecnologias foram cruciais para a educação, durante o ensino remoto, e para a comunicação em todas as esferas durante a pandemia. Contudo, a falta de investimento público no que se refere à infraestrutura e à capacitação docente limitou e interferiu nas práticas pedagógicas. Apesar disso, as tecnologias passam a ser uma potente aliada na educação, principalmente quando consideramos as possibilidades de ensino que as mídias digitais nos fornecem.

A pandemia e a crise escancararam as desigualdades sociais, principalmente no que se refere ao mundo do trabalho, onde a parcela mais pobre da população, além de ter sido a mais afetada, ficou ainda mais pobre. Nota-se que com a pandemia “além dos altíssimos índices globais de mortalidade, ampliam-se enormemente o empobrecimento e a miserabilidade na totalidade da classe trabalhadora.” (Antunes, 2022, p.15)

Isso fica evidente quando percebemos que não foi garantido nem o acesso e nem a qualidade da educação durante o ensino remoto. Principalmente porque faltou uma política de governo voltada para a garantia do acesso à educação durante o ensino remoto emergencial, especialmente no que compete à aquisição dos aparatos tecnológicos e a necessidade de uma formação orientada para o ensino através das plataformas digitais.

É importante ressaltar que o acesso à educação durante o ensino remoto ocorreu principalmente por meios digitais, o que fez com que as tecnologias se tornassem essenciais para a educação durante esse período. Além disso, há um consenso entre os autores que o ensino remoto foi muito desigual, pois muitos alunos não tinham acesso aos meios digitais. O que somado ao fato que muitos professores não tiveram uma formação adequada para o uso das TDICs interferiu negativamente nas práticas de ensino.

O processo de alfabetização e letramento dos alunos durante o ensino remoto se deu assim através de um delicado processo que exigiu a colaboração de pais e professores e foi transpassado por diversos desafios. Entre os quais podemos citar a falta de aparatos tecnológicos adequados, a falta de uma formação voltada para o uso das tecnologias e a escassa interação entre alunos e professores.

Nesse contexto, é evidente que o fazer docente passou por uma grande transformação durante o ensino remoto, não apenas porque os professores tiveram que se adaptar rapidamente aos meios digitais, mas também porque eles precisaram aprender o tempo de tela, a ensinar à distância, a lidar com a sincronicidade e também com a quebra dos espaços de trabalho e de lazer. Essas são as principais implicações do ensino remoto no fazer docente.

Dessa maneira nota-se que as tecnologias podem ser um poderoso aliado dos professores desde que sejam usadas de maneira crítica e criativa, pois têm o potencial de enriquecer as práticas de ensino e contribuir para que a aprendizagem seja significativa. Contudo, para isso é preciso que ocorram investimentos voltados para a democratização do acesso à tecnologia, principalmente da internet.

Assim, é inegável que as tecnologias passaram a desempenhar um papel de destaque na educação, apesar de ainda terem um longo caminho a percorrer para que ocorra a integração das mídias digitais na escola.

É verdade que o isolamento social deixou muitas marcas dolorosas em nossa sociedade, através da fome e do agravamento das desigualdades sociais, e que o vírus ainda é como um ruído dissonante que se mantém como pano de fundo em nosso cotidiano, sempre ameaçando se tornar mais forte e mais letal.

Por fim, é essencial dialogarmos sobre as maneiras pelas quais iremos buscar recuperar as aprendizagens essenciais e reduzir o abismo na aprendizagem entre os estudantes que conseguiram assistir às aulas online e aqueles que, por diversos motivos, não tiveram contato com a escola durante o ensino remoto. Contudo, para isso se faz necessário compreendermos como a legislação acerca da educação no Brasil se organiza e o que ela busca como política pública.

2.2. A alfabetização

A alfabetização, segundo Soares (2020), foi por muito tempo entendida apenas como a aquisição da tecnologia que simboliza e representa a linguagem humana, através da codificação e decodificação da escrita alfabético-ortográfica (letras e grafemas).

Contudo, este é um conceito restrito de alfabetização que não contempla as práticas sociais que envolvem o texto escrito, ou seja, exclui o letramento, tornando-se insatisfatória perante as exigências de leitura e escrita da nossa sociedade. Corroborando com isso, Soares (2020, p.38) afirma que:

Para alfabetizar e letrar de forma indissociável e simultânea, é necessário que se compreendam: os processos de aprendizagem do sistema alfabético de escrita, que envolvem habilidades cognitivas e linguísticas necessárias à apropriação de um objeto de conhecimento específico, um sistema de representação abstrato e bastante complexo; os processos de aprendizagem da leitura e da produção textual, que envolvem habilidades cognitivas e linguísticas necessárias à aquisição de objetos de conhecimento específicos - as competências de leitura e interpretação e de produção de textos, em diferentes situações que envolvem a língua escrita - eventos de letramento. (Soares, 2020, p.38)

Precisamos salientar que é fundamental que a escola propicie um ambiente onde o indivíduo consiga além de desenvolver sua consciência fonológica e lexical, possa compreender o texto escrito dentro de um contexto social através de práticas

de letramento, ou nas próprias palavras da autora um espaço que permita “não apenas alfabetizar, mas alfabetizar e letrar, Alfalettar.” (Soares, 2020, p.12)

É necessário para o desenvolvimento do processo de alfalettar do estudante, segundo Soares (2020), que a apropriação da escrita alfabética ocorra dentro de um contexto de letramento, de maneira que a aprendizagem desenvolva através de múltiplos contatos com diversos tipos de textos, de maneira que propicie ao aluno compreender seus usos e efeitos dentro das práticas sociais.

Precisamos compreender que, para Soares (2020), antes mesmo de adentrar os portões da escola a criança, mesmo que não alfabetizada, já está imersa no mundo letrado, sendo essa uma característica marcante de uma sociedade grafocêntrica que tem a leitura e a escrita como tecnologias indispensáveis para o exercício da cidadania. Assim, o indivíduo vivencia em seu cotidiano “antes mesmo de sua entrada na escola, um processo de construção do conceito de escrita, por meio de experiências com a língua escrita nos contextos sociocultural e familiar.” (Soares, 2020, p. 51).

Dessa maneira, de acordo com Soares (2022), é na escola que ela vai desenvolver sua compreensão do que é a escrita alfabética, principalmente porque no início ela não vai associar a escrita aos sons da fala, ou seja, ainda não terá desenvolvida sua consciência fonêmica. Isso ocorre porque “a consciência fonêmica não se desenvolve de forma espontânea, e não se pode pretender que as crianças reconheçam, manipulem, pronunciem fonemas” (Soares, 2022, 121). Um exemplo disso: é comum que as crianças pequenas acreditem que através de rabisco e garatuja está escrevendo palavras

É na escola ainda segundo Soares (2020), que a criança vai estabelecer as relações entre a escrita alfabética e o mundo letrado, visto que ela vai progressivamente percebendo que em nosso idioma a escrita alfabética retrata através das letras os fonemas, ou seja, os sons da língua, diferentemente de idiomas como o japonês que cada ideograma representa o significado de cada palavra.

Além disso, ainda segundo Soares (2020), é na escola através das práticas contextualizadas de leitura e escrita que “a criança se apropria do sistema de escrita alfabético: um sistema que representa o significante das palavras, não o significado das palavras.” (Soares, 2020, p.43)

Contudo, considerando a pluralidade que há em nossas salas de aula onde encontramos alunos em diferentes níveis de alfabetização, e a dificuldade de realizarmos um trabalho focalizado em cada criança, se faz necessário pensarmos em atividades que propiciem a aprendizagem dos alunos como um todo. Contudo, como desenvolver atividades focadas no processo de alfalettrar de alunos com níveis de alfabetização tão distintos?

Portanto, é importante salientar que a aprendizagem se constitui na interação cooperativa entre os sujeitos que possuem um objetivo em comum, e o professor é entendido como um mediador entre o aluno e o objeto de conhecimento

Por isso, de acordo com Soares (2022) é necessário que o professor compreenda em que nível de alfabetização está cada um de seus alunos, para que então possa começar a pensar em suas práticas, mediando e orientando o aluno para que ele consiga progredir em suas habilidades de leitura e escrita.

Dito isso, Segundo Soares (2017) para a psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, o processo de alfabetização pode ser dividido em quatro grandes etapas que são: Pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética.

Na hipótese pré-silábica, a criança ainda não estabelece a relação entre a escrita e os sons das palavras e por isso cria diversas hipóteses de escrita utilizando desenhos, símbolos e outros sinais gráficos.

A hipótese silábica é dividida em duas: a primeira é silábica sem valor sonoro, nessa etapa a criança reconhece que a escrita possui relação com o som das palavras. Contudo, ainda não compreende o conceito de sílaba e por isso é comum nessa etapa que a criança utilize letras aleatórias para cada sílaba e também relacione o tamanho dos objetos ao tamanho das palavras. Um exemplo disso, é que nessa etapa as crianças tendem a escrever “formiga” com menos letras que “gato”.

Já na hipótese silábica com valor sonoro a criança começa a tentar relacionar as letras ao som das sílabas. Nessa etapa, é muito comum que a criança consiga identificar as vogais utilizadas nas sílabas. Aqui a criança ainda tende a usar apenas uma letra para representar a sílaba e, por isso, é essencial trabalhar atividades que reforcem as relações entre fonemas e grafemas.

Na hipótese silábica-alfabética, a criança começa a formar sílabas relacionando o som às letras, mas ainda pode ocorrer nessa etapa a escrita de

algumas letras como se fossem sílabas inteiras como no caso das letras (B, C e D). Um exemplo disso, pode ser visto na escrita de: “Bxiga” ao invés de bexiga, “Clular” ao invés de “celular”.

Na hipótese alfabética, a criança já consegue escrever a maioria das palavras e das sílabas. Contudo, aqui é comum que elas ainda confundam letras com sons parecidos como, por exemplo: p e b, v e f. Por isso, essa fase é marcada por escrita tais como: “bato” ao invés de “pato”, “voca” ao invés de “foca”.

Sendo assim, a presente seção foi dividida em duas grandes partes: Na primeira chamada “Uma breve análise da legislação brasileira no que compete à alfabetização”, aqui buscamos estabelecer um diálogo tendo como base o arcabouço legal que trata da educação brasileira, principalmente no que diz respeito à alfabetização.

Por fim, na segunda parte, nomeada “Concepções de leitura e de letramento literário”, procuramos entender qual o espaço do letramento literário e da leitura no ambiente escolar e na sociedade.

2.2.1. Uma breve análise da legislação brasileira no que compete à alfabetização

Sabemos que a educação é imprescindível para a construção de uma sociedade justa, democrática e equitativa. Contudo, nos últimos anos a educação no Brasil passou por diversas políticas nacionais, tanto em decorrência da pandemia de Covid-19, quanto pela instabilidade da política brasileira, que em dez anos passou por quatro presidentes diferentes.

Dessa maneira é essencial compreendermos que no Brasil há um sistema nacional de educação estruturado que “remete à definição de diretrizes, metas, recursos e estratégias de manutenção e desenvolvimento direcionadas à garantia do direito social à educação” (ABICALIL et al., 2016, pág. 452).

Esse sistema, de acordo com Abicalil et al. (2016), existe com o objetivo de garantir tanto o acesso quanto a qualidade da educação. Uma vez que, mais do que expressa em leis, a educação está estruturada em diretrizes, bases e planos que regulamentam e visam estabelecer padrões nacionais por meio de políticas públicas. Visto que:

A consistência de um Sistema Nacional de Educação decorrerá do direito à educação e do dever do Estado efetivados, seja naquilo que é nacional, seja no que é próprio do regime autônomo federativo, inclusive no respeito às diversidades culturais. A presença dos adjetivos comum, básico e mínimo na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional colabora, do ponto de vista conceitual e da legislação, para a articulação entre o nacional e o local. Este comum, básico e mínimo, de um lado, evitam a dispersão e, de outro, efetivam a articulação do uno e do múltiplo por meio de uma ação organizada e permanente do Estado Nacional. (ABICALIL et al., 2016, pág. 455)

Assim, no campo educacional a Constituição define os princípios gerais para a educação, e garante que ela é um direito assegurado a todos. Enquanto Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (LDBEN), é uma lei que tem a função de estabelecer as diretrizes para a educação escolar, abordando entre outras coisas como deve ocorrer a educação, como os currículos devem ser feitos, tendo como papel principal organizar o sistema de ensino no país em consonância com a constituinte.

Já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) por outro lado estipula quais são as aprendizagens essenciais que os educandos devem aprender durante todas as etapas da educação básica. Por outro lado, os planos nacionais de alfabetização são políticas públicas específicas que discorrem sobre metas e estratégias para a alfabetização a nível nacional.

Sendo assim, faremos uma breve análise sobre os documentos legais que regem a educação no país, dialogando com os artigos da constituinte que tratam do direito à educação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (LDBEN), o Plano Nacional de Educação (PNE), as políticas nacionais de alfabetização, e por fim a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no que trata da área das linguagens no ensino fundamental.

2.2.1.1. O direito à educação

A Constituição Federal de 1988, também conhecida como Constituição Cidadã, contou com forte participação popular e foi organizada no período em que o Brasil estava passando pelo processo de redemocratização, após 21 anos de ditadura militar. Sendo atualmente o documento legal mais importante do país, também é um

marco fundamental para a democracia que garante através da legislação os deveres do Estado e os direitos da sociedade brasileira.

No que se refere à educação, o artigo sexto da Constituição a define como direito social fundamental do cidadão, impondo ao poder público o dever de criar condições que promovam uma educação igualitária e de qualidade. Dispondo também por meio do o artigo 205 que ela deve promover o desenvolvimento pleno do indivíduo.

Ao encontro disso, Saviani (2011), afirma que a educação é essencial para participação ativa em nossa sociedade grafocêntrica que privilegia o código escrito, pois o acesso à educação é “condição necessária, ainda que não suficiente, para o exercício de todos os direitos sejam eles civis, políticos, sociais, econômicos ou de qualquer outra natureza.” (Saviani, 2011, p.45).

Além disso, o artigo 1º da LDBEN (nº 9.394/1996), afirma que a educação engloba todos os processos formativos a qual o indivíduo é exposto. Contudo, a LDBEN define as normas e diretrizes apenas para a educação escolar. Educação esta que deve estar associada às práticas sociais e ao mundo do trabalho em concordância com o que é disposto anteriormente na constituinte.

O artigo 206 da Constituição Federal traz os princípios nos quais o ensino deve ser ministrado, onde salientamos o inciso primeiro que trata da igualdade de acesso e permanência na escola, e o quarto inciso quarto que trata da gratuidade do ensino público. Sendo um importante marco para a educação no Brasil porque garante o direito à educação a todos independente de sua situação econômica, origem, gênero e religião.

Este é reiterado no artigo 3º da LDBEN (nº 9.394/1996), que afirma que o ensino deve seguir os princípios da igualdade de oportunidades de acesso e permanência na escola de maneira que garanta a liberdade do aluno de aprender, pesquisar e compartilhar sua cultura.

Corroborando com isso, no que tange à necessidade de uma educação pública e gratuita, de qualidade que compreenda as demandas da população brasileira, Freire (2022) reitera que "a educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e seja uma força de mudança e de libertação." (Freire, 2022, p.52)

Assim, para Freire (2022), a educação desempenha um papel indispensável na vida do educando, pois através dela o indivíduo tem a possibilidade de romper com as amarras da opressão e assim empoderar-se. Contudo, para que isso seja possível precisamos de uma educação pública, gratuita e de qualidade, pois só assim caminharemos em direção a uma sociedade justa, equitativa e democrática.

O artigo 208 da Constituinte define como dever do Estado a obrigatoriedade do ensino básico (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e gratuito dos quatro aos dezessete anos, sendo dever do estado e da família velar pela frequência escolar dos alunos da educação básica.

Direito esse que será explicitado no artigo 32 da LDBEN (9394/1996), o ensino fundamental de nove anos terá como propósito o desenvolvimento do cidadão considerando como básico a plena compreensão da leitura, o domínio da escrita e do cálculo.

No que se refere à educação básica Saviani (2011), afirma que ela é fundamental para o desenvolvimento da sociedade, pois ela desempenha diversos papéis entre os quais podemos citar: a redução das desigualdades educacionais, o desenvolvimento cognitivo e social do indivíduo, a formação de cidadãos conscientes e o desenvolvimento do pensamento crítico.

Ainda sobre a educação básica o artigo 27 da LDBEN (nº 9.394/1996), considera que, para que a educação básica ocorra de maneira adequada, é fundamental que a organização do currículo seja pautada nos princípios: da cidadania, da noção de direitos e deveres, do respeito ao bem comum e à ordem democrática. Algo que na atual conjuntura que estamos vivendo é fundamental, pois, como podemos perceber, uma das maiores mazelas enfrentadas pelo homem moderno é estar "dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir." (Freire, 2022, p.60).

Nesse contexto, a educação básica para Saviani (2011), tem o dever de desempenhar um difícil papel que é o de prover a base para que o sujeito possa se desenvolver de maneira plena. Além disso, de acordo com Saviani (1998), uma das mais importantes medidas da política educacional conseguinte à LDBEN (nº 9.394/1996) é o Plano Nacional de Educação (PNE), visto que:

Sua importância deriva de seu caráter global, abrangente de todos os aspectos concernentes à organização da educação nacional, e de seu

caráter operacional, já que implica a definição de ações, traduzidas em metas a serem atingidas em prazos determinados dentro do limite global de tempo abrangido pelo Plano que a própria LDB definiu para um período de dez anos. Nessas circunstâncias o Plano Nacional de Educação se torna, efetivamente, uma referência privilegiada para se avaliar a política educacional aferindo o que o governo está considerando como, de fato, prioritário, para além dos discursos enaltecidos da educação, reconhecidamente um lugar-comum nas plataformas e programas políticos dos partidos, grupos ou personalidades que exercem ou aspiram a exercer o poder político. (Saviani , 1998, p. 3).

Sendo assim, nota-se que a Constituição Federal estabeleceu por meio do artigo 214 o Plano Nacional de Educação (PNE), com o objetivo de definir diretrizes e estratégias para o desenvolvimento do ensino em todos os níveis, etapas e modalidades, visto que a educação brasileira se organiza em dois níveis: educação básica e ensino superior, sendo que a educação básica está disposta em três etapas, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Além disso, salientamos que no PNE há um total de 20 metas, que devem ser alcançadas no período entre 2014 e 2024, dentre as quais evidenciamos as metas: um e dois que buscam a universalização da educação infantil e do ensino fundamental; a cinco, que compreende a alfabetização no máximo até o final do 3º ano; e a nove que busca erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir o analfabetismo funcional em 50%.

O PNE afirma também, a necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como algo essencial para garantir a qualidade da educação, principalmente no que se refere aos objetivos de aprendizagem e ao desenvolvimento de habilidades. Por isso, é imprescindível compreendermos que "o planejamento educacional é, nas diferentes circunstâncias, um instrumento de política educacional, isto é, a forma através da qual se busca implementar determinada política que se preconiza para a educação." (Saviani, 1998, p. 91).

Corroborando com isso, o artigo 26 da LDBEN define que os currículos da educação básica devem ter uma base nacional comum, e esta precisa ser complementada pelas características culturais locais e regionais da localidade na qual a instituição de ensino está inserida. Desta maneira, notamos que as competências⁵ articulam-se "na construção de conhecimentos, no desenvolvimento

⁵ "Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos)" (BRASIL, 2018, p.8).

de habilidades⁶ e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB.” (Brasil, 2018, p.9)

Dessa maneira percebe-se que a educação básica é essencial para o desenvolvimento da sociedade em todos os seus aspectos. Sendo um direito assegurado pela Constituição Federal e norteado pela LDBEN que enfatiza a necessidade tanto da universalização do acesso quanto a qualidade da educação escolar. Nesse contexto o PNE desempenha um importante papel, pois estabelece as metas para que a educação básica se desenvolva e assim alcance um percentual cada vez maior da população, estabelecendo também estratégias para que ocorra a melhoria na qualidade da educação.

Posto isso, sabemos que a alfabetização ocupa um importante papel na educação básica, pois ela é o alicerce principal para o desenvolvimento escolar do indivíduo. Sendo assim, passamos agora a debater um pouco sobre as políticas voltadas para a alfabetização vigentes nos últimos dez anos.

2.2.1.2. As políticas nacionais de alfabetização

As políticas nacionais de alfabetização são essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para a ampliação da alfabetização e conseqüentemente redução do analfabetismo. Além disso, de acordo com Soares (2020), a alfabetização é um processo que envolve mais do que apenas a codificação e decodificação do código escrito, pois ela é um processo de construção de sentidos que precisa ser contextualizado com as práticas sociais dentro das práticas de letramento.

Contudo, em decorrência da instabilidade política do Brasil nos últimos anos, a política nacional de alfabetização apresenta legislações divergentes e concomitantes no que se refere ao tempo limite definido para que uma criança em idade escolar esteja alfabetizada. Como podemos observar no quadro abaixo:

Tabela 2 – Políticas nacionais de alfabetização

⁶ “As habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares.” (BRASIL, 2018, p.29)

PNAIC (2013)	Mais alfabetização (2018)	Tempo de Aprender (2019)	Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (2023)
A criança deve estar alfabetizada no final do 3º ano	A criança deve estar alfabetizada no final do 2º ano	A criança deve estar alfabetizada preferencialment e no final do 1º ano	A criança deve estar alfabetizada no final do 2º ano

Fonte: AUTOR (2023)

A Portaria Nº 867, de 4 de Julho de 2012, que estabelece o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), foi definida como “um acordo formal assumido pelo Governo Federal, estados, municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, 8 anos de idade” (Brasil, 2012, p. 04). O PNAIC propiciou, entre outras coisas, recursos didáticos e a formação continuada aos alfabetizadores.

Além disso, precisamos ressaltar que o PNAIC estava alinhado às metas um e nove do PNE, uma vez que, busca a alfabetização plena dos educandos e considera que a alfabetização é essencial para a universalização do ensino fundamental de nove anos.

O programa Mais Alfabetização instituído pela portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, surgiu em resposta aos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), e do Sistema de Avaliação da Educação (SAEB), que apontaram defasagens no processo de alfabetização de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental.

O programa definiu também que para o aluno ser considerado alfabetizado, esse deve ser capaz de “compreender o funcionamento do sistema alfabético de escrita; construir autonomia de leitura e se apropriar de estratégias de compreensão e de produção de textos” (BRASIL, 2018, p.2).

Enquanto a Política Nacional de Alfabetização/Tempo de Aprender estabelecido pelo decreto nº 9.765 de abril de 2019, afirma que as crianças devem estar alfabetizadas preferencialmente no fim do primeiro ano do ensino fundamental. E define a alfabetização como “ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão [...]” (Brasil, 2019, Art.2)

O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, instituído pelo decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023, surge com o objetivo de revogar o Tempo de Aprender, restabelecendo que a criança deve estar alfabetizada até o final do segundo ano. E definindo a alfabetização como “elemento estruturante para a construção de trajetórias escolares bem-sucedidas [...]” (Brasil, 2023, Art. 1).

O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada busca, também, promover ações com a finalidade de recompor as aprendizagens, principalmente às relacionadas a alfabetização, dos estudantes até o final do ensino fundamental que não “alcançaram os padrões adequados de alfabetização” até o final do segundo ano.

Sendo assim, nota-se que não há no Brasil uma política de Estado no que se refere à alfabetização e sim políticas de governo, que com exceção do Tempo de Aprender que foi revogado pelo decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023, existem de maneira concomitante, apresentando tanto compreensões diferentes sobre o tempo limite no qual uma criança deve estar alfabetizada, quanto concepções divergentes de alfabetização.

Posto isso, ressaltamos que essas múltiplas definições acerca do conceito de alfabetização, são um retrato de toda a instabilidade política e educacional que temos vivenciado nos últimos anos, e que com certeza essa instabilidade reflete em algum grau nas práticas voltadas para a alfabetização desenvolvidas nas salas de aula de todo país.

Em razão disso, consideramos imprescindível compreendermos as concepções e definições sobre a alfabetização e área das linguagens na BNCC no que se refere aos primeiros anos do ensino fundamental, pois é ela que estabelece as aprendizagens básicas que precisam ser desenvolvidas durante toda a educação básica.

2.2.1.3. A Alfabetização e as linguagens de acordo com a BNCC

A BNCC é um documento de caráter normativo, que tem como objetivo determinar as aprendizagens fundamentais aos estudantes da educação básica, por

meio do aperfeiçoamento de dez competências gerais que são essenciais para o desenvolvimento global do indivíduo.

A BNCC busca reduzir as desigualdades na educação através de um currículo que determina as habilidades e competências a serem desenvolvidas de acordo com as etapas e modalidades da educação básica, pois considera que para garantir a igualdade ao acesso e à permanência na escola é fundamental que exista um nivelamento comum de aprendizagens dos estudantes que frequentam turmas equivalentes nas diferentes regiões do país.

Ademais, de acordo com a BNCC (2018), os currículos precisam ser complementares de forma a garantir e adequar as aprendizagens essenciais dispostas para cada etapa da Educação Básica. Assim, cada rede de ensino tem autonomia para adequar o currículo contextualizando e abrangendo os temas transversais e contemporâneos, as esferas locais e regionais. Dessa maneira, observa-se então que “os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes.” (Brasil, 2018, p.15).

Portanto, a BNCC busca que o conhecimento seja empregado na vida cotidiana através de uma proposta na qual a aprendizagem seja o impulsionador do estudante nas mais diversas facetas de sua vida, e para isso se faz necessário que a aprendizagem ocorra de maneira contextualizada, e que nós enquanto professores busquemos ultrapassar a barreira da fragmentação do conhecimento.

Sendo assim, segundo a BNCC (2018), nos primeiros anos do ensino fundamental, é primordial que os educandos venham a experienciar diversas ações que contribuam para o desenvolvimento e ampliação de suas habilidades, principalmente aquelas que são voltadas para o “desenvolvimento da oralidade e dos processos de percepção, compreensão e representação, elementos importantes para a apropriação do sistema de escrita alfabética e de outros sistemas de representação” (Brasil, 2018, p. 58).

A BNCC se organiza em unidades temáticas, sendo que nos anos iniciais do ensino fundamental, os componentes curriculares precisam se atentar especialmente para as propostas pedagógicas que contemplem as práticas que contribuem para a alfabetização, contextualizando com as culturas infantis.

Ainda de acordo com a BNCC, durante o ensino fundamental, deve ocorrer o encadeamento gradativo das aprendizagens através de sua estabilização, consolidação e ampliação. Dessa maneira, é essencial que nos primeiros anos do ensino fundamental, o trabalho pedagógico concentre-se nos processos de alfabetização, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades referentes à compreensão da criança do “sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos”. (Brasil, 2018, p.59).

Para que a aprendizagem ocorra de maneira significativa é importante, contudo, promover práticas de ensino ativas, que coloquem a linguagem como objeto da aprendizagem do estudante. De modo que, o aluno possa desde os primeiros anos do ensino fundamental criar hipóteses de texto, de leitura, e de regras, pois esse processo de erro e acerto é essencial para ocorra a alfabetização.

Na BNCC a área das linguagens tem por objetivo propiciar aos educandos envolver-se em práticas de linguagens diversificadas, de maneira que lhes seja permitido “ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens”. (Brasil, 2018, p.63)

Dessa maneira, é imprescindível observarmos que com a BNCC as linguagens transformam-se no próprio objeto de conhecimento, pois considera importante que os educandos compreendam as propriedades de cada linguagem sem que ocorra a dissociação do contexto na qual estão inseridas, entendendo que elas estão em um contínuo movimento de transformação.

Principalmente quando consideramos que as práticas sociais, são envoltas por diferentes linguagens, e é através delas que as pessoas dialogam com a realidade, com o outro, e se percebem como indivíduos repletos de conhecimentos, valores e culturas.

É importante nos atentarmos também ao fato que de acordo com as competências gerais da Educação Básica, a área das Linguagens possui competências específicas dentre as quais podemos destacar: Compreender e valorizar as linguagens como um meio de significação da realidade e das identidades sociais e culturais; explorar as práticas de linguagem em diversos

campos da vida humana; usar diferentes linguagens para se expressar e compartilhar informações, ideias e experiências em diversos contextos.

Posto isso, no que se refere ao componente curricular voltado para Língua Portuguesa, a BNCC (2018) estabelece como premissa propiciar aos educandos vivências que estimulem a ampliação dos letramentos, propiciando a participação significativa nas mais diferentes práticas sociais envoltas pela oralidade e pela escrita.

Assim, os textos orais e escritos precisam ser contextualizados dentro das práticas sociais para que possamos entender os diferentes usos e significados atribuídos aos textos e aos gêneros textuais. De modo, que possamos utilizá-los adequadamente em nosso cotidiano.

Considerando que atualmente as práticas de linguagem são cada vez mais multissemióticas e multimidiáticas, faz-se necessário ponderar o papel dos multiletramentos na educação e na vida cotidiana. Corroborando com isso, Brasil (2018, p.70) afirma:

Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente. (Brasil, 2018, p.70)

Uma das propostas da BNCC é propiciar aos estudantes diversas vivências que contribuam para a construção de conhecimentos e também para o desenvolvimento dos letramentos, permitindo que a aprendizagem ocorra de forma ativa através da inserção do aluno nas práticas sociais constituídas pela leitura e pela escrita.

Sendo assim, percebemos que de acordo com a BNCC (2018), a escola precisa examinar essas novas práticas de linguagem de forma crítica, considerando além das demandas sociais que estão envoltas a esses novos letramentos, como também o uso consciente das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) permitindo o debate sobre seus usos e sua importância no mundo contemporâneo.

As TDICs são recursos dinâmicos que podem desempenhar um papel essencial na educação no que se refere à pesquisa e ao desenvolvimento de metodologias de ensino ativas quando associadas às práticas pedagógicas. No entanto, para que isso seja possível ressaltamos que é necessário que: primeiro seja disponibilizado os equipamentos necessários para a realização das atividades propostas; e segundo a promoção de políticas públicas de formação continuadas de caráter prático para professores e gestores no que se refere ao uso das tecnologias em sala de aula.

Além disso, como decorrência do Coronavírus, a compreensão acerca dos usos das TDICs se tornaram ainda mais necessárias em nossa sociedade. Principalmente quando consideramos que a cultura digital é uma das competências gerais da BNCC, que aborda a necessidade da utilização e compreensão das tecnologias de maneira que o estudante consiga se comunicar e buscar e desenvolver conhecimentos de maneira autônoma.

Para a BNCC (2018) é essencial destacarmos que o componente de língua portuguesa é dialogado em quatro grandes eixos para uma melhor organização, sendo respectivamente: O eixo da leitura, o eixo da produção de textos, o eixo da oralidade e o eixo da análise linguística e da semiótica.

Diante disso, é importante salientar que na BNCC (2018) as atividades de leitura, produção de textos devem propiciar momentos de reflexão acerca da língua padrão, da língua culta e de suas variações e também das outras linguagens de maneira ampla, com o objetivo de buscar o entendimento de seus conceitos e regras de usos, de maneira que seja possível entender e analisar os diversos “recortes e ênfases na formulação de conceitos e regras; comparação de diferentes formas de dizer “a mesma coisa” e análise dos efeitos de sentido que essas formas podem trazer/ suscitar” (Brasil, 2018, p.81)

Sendo assim, nota-se que o eixo da leitura abarca as práticas de linguagem relacionadas ao trato dinâmico entre o leitor/ouvinte/espectador com os mais diversos tipos de textos de maneira que o indivíduo consiga ler e compreender textos em diferentes estilos, com variadas funções e considerando os múltiplos contextos sociais. Sendo assim, é necessário entendermos que a leitura na BNCC tem um sentido mais amplo e não contempla apenas o texto escrito.

Já o eixo da produção de textos “compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos” (Brasil, 2018, p.76). Observa que a produção de textos compreende as mais diversas finalidades e os diferentes gêneros textuais.

Enquanto o eixo da oralidade se refere às práticas de linguagem orais, sendo presencialmente ou por meios das TDICs, pois contempla também as videoconferências, programas de rádio entre outros textos orais. É importante ressaltar que o estudo dos textos orais é essencial, pois é através da oralidade que nos comunicamos e nos inserimos em diversas práticas sociais.

Contudo, nos textos orais compreende o estudo de elementos da fala como variedade linguística, ritmo, altura, entre outros. Além disso, serão considerados também “as escolhas de léxico e de variedade linguística ou estilização e alguns mecanismos sintáticos e morfológicos, de acordo com a situação de produção, a forma e o estilo de gênero.” (Brasil, 2018, p.80).

E por último, temos o eixo da análise linguística/semiótica que se refere nos textos escritos aos métodos utilizados para a produção de textos no aspecto que concerne à coesão, à coerência e à compreensão das maneiras nas quais ocorre a progressão, organização textual e a assimilação e análise da gramática.

Além do mais, temos também como documento referencial do currículo, no município de Pelotas no estado do Rio Grande do Sul, o Documento Orientador Municipal (DOM) que é alinhado à BNCC e ao Referencial Curricular Gaúcho (RCG). Este é um documento norteador do trabalho pedagógico que tem como objetivo contextualizar o currículo de acordo com a realidade local e regional, visto que a BNCC discorre sobre as aprendizagens essenciais a nível nacional, porém não aborda as especificidades culturais regionais.

Diante disso, nota-se que, de acordo a BNCC, as competências gerais e as aprendizagens essenciais devem ser desenvolvidas em âmbito nacional, contudo os currículos devem ser múltiplos de maneira que possam atender as especificidades sociais, culturais e históricas de todos os entes federados⁷ da nação.

⁷ De acordo com a Constituição de 1988, os entes federados são a União, os estados, os municípios e o Distrito Federal.

Assim, destacamos que para que o estudante esteja alfabetizado, é imprescindível que ocorra um trabalho contextualizado voltado para as práticas de leitura, produção textual, oralidade e análise linguística, pois mais do que conhecer e compreender o sistema linguístico a criança deve ser capaz de ler e compreender textos simples nos primeiros anos do ensino fundamental, de maneira que nos anos seguintes ela consiga ampliar seu repertório cultural de leitura e escrita.

Principalmente quando consideramos que, de acordo com Soares (2020), a escola tem o papel de proporcionar um ambiente propício ao desenvolvimento de práticas letradas, onde a criança, além de codificar e decodificar o código escrito, consiga compreender seus usos dentro de um contexto social.

No que concerne à educação no Brasil, nota-se que desde a Constituição Federal de 1988 existe a preocupação pela garantia de acesso e permanência dos estudantes na escola, assim como pela busca da equidade e qualidade do ensino, partindo desde a educação infantil até o ensino médio, sendo marcada tanto pelas leis que definem como o ensino deve ser ministrado, quanto pela própria Base que busca definir as aprendizagens essenciais a todos os brasileiros, principalmente no que se refere à alfabetização e redução do analfabetismo.

Contudo, apesar de toda essa legislação em nome da educação é indiscutível que ainda temos um longo caminho a percorrer em busca da erradicação do analfabetismo no Brasil, pois como salientado por Soares (2020), em 2016, mesmo com o aumento da escolarização muitas crianças terminaram o 3º do ensino fundamental com “nível insuficiente” de alfabetização segundo a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA).

Além disso, segundo Soares (2020), mesmo a expansão do ensino fundamental não garantiu a "democratização da educação: ter acesso à escola mas não ter acesso a um ensino de qualidade significa não conquistar igualdade de direitos e de possibilidades - bases da democracia." (Soares, 2020, p.9).

Reitero que o caminho não será fácil, visto que temos muitos desafios a enfrentar antes de conseguirmos ter uma educação básica de qualidade que alcance toda a população brasileira, entre as quais gostaria de destacar: a defasagem na alfabetização dos estudantes que estavam nos primeiros anos do ensino fundamental durante o ensino remoto, e a falta de continuidade nas políticas voltadas para a alfabetização.

Nessa seção fizemos um breve apanhado acerca da política educacional vigente no país, principalmente no que se refere às políticas públicas voltadas para a alfabetização, e como você leitor deve ter percebido, essas políticas que estão em vigência são bastante contraditórias.

Um exemplo claro disso, é o fato que não há consenso no tempo máximo (ano do ensino fundamental) que a criança tem para estar devidamente alfabetizada. Apresentando também, conceitos diferentes de alfabetização. O que certamente dificulta para que ocorra uma alfabetização a nível nacional igualitária.

Apesar de que, de acordo com Abicalil et al. (2016), no que diz respeito à política educacional houve um aumento significativo no acesso e na qualidade da educação. Contudo, é evidente que ainda há muitas fragilidades que precisam ser superadas no âmbito das políticas educacionais.

Isso se torna incontestável quando consideramos todo o contexto social que enfrentamos nos últimos anos em decorrência da pandemia de Covid-19 tais como: o ensino remoto que apesar de essencial, não garantiu nem o acesso e nem a qualidade da educação; e também a política de aprovação em massa que ocorreu durante esse período e que teve como consequência a aprovação de alunos não alfabetizados.

Tornando imprescindível, pensarmos e construirmos enquanto sociedade uma política de alfabetização contínua para esses estudantes que foram aprovados sem estar devidamente alfabetizados, pois como os documentos legais afirmam a educação é um direito de todos. E a alfabetização possui um papel decisivo na aprendizagem sendo essencial para o desenvolvimento da criança.

Principalmente quando consideramos que de acordo com a BNCC, nos primeiros anos do ensino fundamental o ensino deve ser pautado em práticas que contribuam efetivamente para o desenvolvimento das habilidades relacionadas à apropriação do sistema de escrita alfabética, ou seja, para o processo de alfabetização dos estudantes. Algo que não foi garantido aos alunos que estavam nos primeiros anos do ensino fundamental durante o ensino remoto.

Embora o próprio governo reconheça através do parecer nº 9/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE) que a pandemia de Covid-19 pode ter como consequência o aumento dos índices do analfabetismo e da evasão escolar. E afirme que será preciso desenvolver estratégias que visem a garantia do acesso e

da qualidade da educação a todos os estudantes que foram impactados pela pandemia.

As práticas de ensino precisam ocorrer de maneira gradativa. Porém para que isso ocorra é necessário pensarmos na alfabetização como o alicerce fundamental para o desenvolvimento das demais habilidades, principalmente porque a interpretação desempenha um papel central na aprendizagem.

Portanto, mais do que garantir a alfabetização da população brasileira de maneira a reduzir os índices de analfabetismos, de acordo com a Constituição Federal, a educação básica tem o dever de estimular o desenvolvimento do educando, de maneira que garanta que sua formação seja adequada: para o exercício da cidadania, para o mundo do trabalho e para a continuação de seus estudos, sendo também fundamental para o desenvolvimento da nossa sociedade.

Dessa maneira, defendemos, então, a criação de critérios mínimos para a aprovação de crianças que estão frequentando o primeiro e o segundo ano do ensino fundamental. E nos questionamos quando será feita uma revisão das políticas públicas voltadas para a alfabetização que estão vigentes de maneira concomitante no Brasil? E por que ainda não há políticas públicas voltadas para a alfabetização de crianças que vivenciaram e foram prejudicadas pela pandemia de Covid-19?

Ressaltamos, também, que é crucial que seja estabelecida uma política de estado voltada para a alfabetização, e não apenas políticas contraditórias de governo, pois para que ocorra uma melhoria efetiva no acesso e na qualidade da educação é preciso que a sociedade e o poder público caminhem de mãos dadas.

Além disso, precisamos que a legislação vigente seja respeitada e que ocorra a implementação de ações que visem alcançar as metas previstas no PNE. Pois essas ações são fundamentais para a erradicação do analfabetismo e para a universalização do ensino fundamental de nove anos.

Por fim, é nosso dever enquanto sociedade buscar por uma educação acessível de qualidade fundamentada no princípio da equidade, pois como descrito no artigo 205 da Constituição Federal, a educação é um direito garantido a todos sendo responsabilidade do Estado, da família e da sociedade no que compete ao desenvolvimento integral do indivíduo e ao pleno exercício da cidadania.

2.3. Concepções de leitura e de letramento literário

Muito se tem discutido sobre leitura e letramento literário na escola, contudo, é perceptível que a leitura está perdendo espaço na vida contemporânea onde a cultura do imediatismo se torna cada vez mais forte. E apesar de tudo o que a literatura nos propicia, atualmente nós vivenciamos uma triste realidade, de livros com universos inteiros escondidos e esquecidos em bibliotecas escolares.

Os leitores modernos, para Larrosa (2009), dispõem cada vez menos tempo para se dedicarem à leitura, pois além de muitas vezes praticarem diversas outras atividades, "já não têm tempo para esbanjar em atividades que demorem, cujos fins não se veem com clareza, e das quais não podem colher imediatamente os resultados." (Larrosa, 2009, p.14).

Além disso, de acordo com Larrosa (2009), muitos dos leitores modernos leem apenas quando é preciso entregar algo na escola ou na universidade, como as famosas resenhas, quando não leem apenas os resumos dos textos que precisam apresentar na internet.

Ademais, segundo Larrosa (2009), para Nietzsche, a leitura depende de diversas condições, mas principalmente do leitor, pois para ele a leitura é uma experiência a ser vivida e, partindo desse pressuposto, que ler "coloca em jogo o leitor em sua totalidade. Ler exige uma certa afinidade vital e tipológica entre o leitor e o livro." (Larrosa, 2009, p.16).

Ao pensarmos no espaço que a literatura infantil ocupa na escola, precisamos compreender primeiro o que define uma literatura como infantil e, também, quem é o seu leitor.

A literatura infantil diferente dos outros tipos de literatura tem como sua principal característica o fato de ter seu público muito bem delimitado, ou seja, a criança. Por isso, como apontado por Simões (2013), não é possível concebermos o conceito de literatura infantil sem refletirmos sobre o conceito de infância.

Principalmente quando percebemos que o próprio conceito de literatura infantil está indissociavelmente atrelado ao surgimento da concepção da criança. Como afirma Silva (2009), até o século XVIII não existia uma separação entre o mundo do adulto e o mundo da criança, tanto é que era muito comum que crianças exercessem atividades laborais como o trabalho.

É a partir do século XVIII que o conceito de criança surge e junto dela a necessidade de se pensar em uma literatura infantil. Essa literatura, de acordo com Silva (2009), tem uma relação de proximidade com a pedagogia, pois como agora a criança é um ser frágil que precisa ser instruído para se tornar um adulto. Os livros literários passam a desempenhar um novo papel, o de educar.

Nesse contexto, surgem também os múltiplos conceitos de infância que, de acordo com Simões (2013), podem ser classificados em dois tipos. Primeiro temos a concepção conservadora na qual a criança é vista como um ser dependente, inocente e frágil que é incapaz de tomar decisões e, por isso, precisa ser protegido do mundo. Secundariamente, temos a concepção emancipadora de infância na qual a criança é entendida como um ser que está em constante formação e que precisa ser apresentado ao mundo e não segregado dele.

Ao encontro disso, Larrosa (2009) discorre que para Nietzsche, a arte de formar um leitor, não ocorre por meio de um método fixo, visto que, exige coragem de propor textos que mais do que estimular o indivíduo a pensar, contribua para que ele consiga ler e vivenciar toda a beleza que existe no texto literário. Para o autor, “formar um leitor é multiplicar suas perspectivas, abrir seus ouvidos, apurar seu olfato, educar seu gosto, sensibilizar seu tato, dar-lhe tempo, formar um caráter livre e intrépido... e fazer da leitura uma aventura.” (Larrosa, 2009, p. 24). Ademais, de acordo com Larrosa (2009, p.17):

É a vida em sua totalidade, e não só a inteligência, a que interpreta, a que lê. Mais ainda, viver é interpretar, dar um sentido ao mundo e atuar em função desse sentido. Por isso a incapacidade para ler um livro não implica tanto a falta de "preparação" do leitor como a falta de uma comunidade de experiências com o livro que, em última instância, remete a uma diferença vital e tipológica. (Larrosa, 2009, p.17).

A criança deve desde cedo ser inserida em práticas de letramento literário, pois a literatura é essencial para a formação humana. E por isso precisa estar presente na escola que é o local onde nós aprendemos não apenas a ler e escrever, mas também desenvolvermos nossas habilidades de interpretação e compreensão de mundo.

Podemos entender o letramento literário, de acordo com Cosson (2014) como um tipo de letramento que, pela própria existência única do universo literário, ocorrer através do contato direto com o texto, visto que, diferentemente de outros tipos de

letramento, a literatura além de estar imersa em práticas sociais permite a suspensão da realidade através da ficcionalidade.

Ficcionalidade essa que nos permite através do discurso literário reconstruir o mundo e a realidade, assim como dizer aquilo que de outra maneira não pode, mas precisa ser dito. Um dos meus exemplos favoritos disso está no livro “A Revolução dos Bichos⁸” de George Orwell, quando o cavalo Sansão que trabalhou sua vida inteira é traído por seus companheiros que se aproveitam do fato que ele não sabe ler e de sua fé no governo instaurado para traí-lo.

A traição feita ao cavalo Sansão até hoje me deixa doente e me entristece, mesmo sabendo que é ficção, isso ocorre porque, segundo Cosson (2014), a literatura não existe a par da sociedade, pois mesmo que o texto literário seja atemporal ele só se mantém enquanto o eu leitor consegue atribuir significado a obra literária.

A leitura é assim, um processo de troca entre o leitor, o autor e a sociedade, já que é nessa troca que ocorre a produção de sentidos. Bem, não é à toa que Gustave Flaubert foi processado na França antes mesmo de lançar seu livro “Madame Bovary⁹”, pois algumas pessoas na época acreditavam que o texto relatava a vida real de uma mulher provinciana.

O texto literário precisa ter um papel de destaque na escola, especialmente porque através dele somos capazes de não apenas experienciar as vivências do outro, mas também sentir e compreender suas alegrias e tristezas, sendo essa a característica humanizadora da literatura. Sobretudo porque a literatura tem o poder de “tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas.” (Cosson, 2014, p.14).

Principalmente quando consideramos que o texto literário voltado para o público infantil apresenta um papel social diferente do texto escrito para ser consumido por adultos, porque “querendo ou não, toda a obra destinada a crianças precisa se submeter ao fato de que será inserida ou será recebida, num processo de educação e instrução, seja na escola, seja na família”. (Simões, 2013, p. 221).

⁸ A Revolução dos Bichos é uma distopia escrita por Orwell em 1945, como crítica ao totalitarismo.

⁹ Madame Bovary é um clássico da literatura que conta as aventuras românticas de Emma Bovary, uma mulher provinciana da França.

Sabendo-se do viés educativo da literatura infantil, nós enquanto educadores precisamos repensar o ensino de literatura no ambiente escolar, pois como destacado por Cosson (2014), no ensino fundamental a concepção de texto literário é muito ampla e acaba englobando praticamente qualquer tipo de texto.

Conseqüentemente a literatura é reduzida a pequenos fragmentos descontextualizados, isso quando não ocorre a sua completa exclusão sobre uma premissa falaciosa que “o texto literário não seria adequado como material de leitura ou modelo de escrita escolar, pois a literatura já não serve como parâmetro nem para a língua padrão, nem para a formação do leitor.” (Cosson, 2014, p. 21)

A literatura na escola tem como premissa nos ajudar a ler melhor, visando desenvolver nossas habilidades de interpretação e contextualização, buscando também nos fornecer as ferramentas necessárias para ler e compreender diversos tipos de textos.

Sendo assim, conforme afirma Cosson (2014), antes de escolher os textos que serão apresentados aos alunos, a escola precisa considerar quais textos se adequam tanto ao nível dos estudantes quanto aos fins educacionais que irão ser trabalhados com aquele texto. Sendo também fundamental considerar se a escola tem condições de fornecer aos seus alunos o contato com aquele texto, pois sabemos que muitas escolas brasileiras possuem um acervo muito reduzido em sua biblioteca, isso quando ela não está sendo utilizada apenas como um depósito de livros.

O cânone literário tem um espaço de destaque nas escolas brasileiras, visto que o cânone está relacionado a herança cultural da humanidade, isso fica evidente pelo fato de que ainda hoje consideramos “Édipo rei¹⁰” de Sófocles uma leitura obrigatória mesmo sendo uma história de mais de dois mil anos. Isso ocorre, pois “essas obras trazem um ensinamento que transcende o tempo e o espaço e demandam uma profundidade de leitura fundamental para o homem que se quer letrado.” (Cosson, 2014, p.33).

A literatura na escola deve contemplar o cânone literário, assim como outros tantos tipos de textos, pois para Cosson (2014), escola tem o papel de nos fornecer

¹⁰ Édipo Rei é uma peça de teatro escrita por Sófocles por volta de 427 a.c. Considerada desde os tempos de Aristóteles, com uma das mais perfeitas obras escritas, sendo também leitura obrigatória nos cursos de Letras e Psicologia.

as ferramentas, para que sejamos capazes de ler e compreender os mais variados gêneros textuais dentro de diversas situações sociais.

O professor, para Silva (2009), deve vivenciar a literatura com seus alunos, e para isso ele precisa ser um leitor, pois só assim ele irá conseguir promover significativamente o encontro entre a obra literária e o aluno. Na escola o professor é quem “abre caminhos e indica maneiras de como fazer e sua função se intensifica à medida que é reconhecido como mediador e facilitador, promotor de situações e oportunidades de leitura e escrita efetivas e diversificadas.” (Silva, 2009, p. 146)

Posto isso, Cosson (2014), afirma também que a maneira pela qual aprendemos a ler e interpretar na escola, vai influenciar a maneira pela qual iremos perceber o texto literário fora do ambiente escolar. Além do mais, reforça que na escola a literatura deve se organizar de maneira que focalize na formação do leitor principalmente porque “os livros, como os fatos, jamais falam por si mesmos. O que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola.” (Cosson, 2014, p.26)

Ademais, para Cosson (2014) precisamos nos atentar ao processo de leitura na escola, visto que ele não é apenas pegar e ler o texto. Dessa maneira, o autor destaca que antes da leitura propriamente dita o professor deve realizar o que ele chama de antecipação, que seria uma contextualização prévia do texto com o objetivo de aguçar a curiosidade dos estudantes acerca da história que será trabalhada. Ele aponta também a necessidade de haver um objetivo claro para a leitura em sala de aula, um que ultrapasse o famoso “vai cair na prova”.

Conseqüentemente a aprendizagem da leitura no ambiente escolar compreende “mais do que adquirir uma habilidade, e ser leitor vai além de possuir um hábito ou atividade regular. Aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas.” (Cosson, 2014, p.40).

É importante salientar que há diferentes concepções de leitura. Contudo iremos focar na interação autor-texto-leitor, uma vez que, segundo Koch (2017), nessa concepção de leitura o texto se constrói numa perspectiva de interação entre o texto e os sujeitos, visto que a leitura aqui é compreendida como algo que se desenvolve dentro de um episódio comunicativo que além de se organizar no interior de uma estrutura textual é intrincado em saberes complexos. Koch (2017) ainda afirma que:

Se, por um lado, nesse processo, necessário se faz considerar a materialidade linguística do texto, elemento sobre o qual e a partir do qual se constitui a interação, por outro lado, é preciso também levar em conta os conhecimentos do leitor, condição fundamental para o estabelecimento da interação, com maior ou menor intensidade, durabilidade, qualidade. (Koch, 2017, p.19)

Sendo assim, nota-se que para Koch (2017), para a compreensão de um texto, é necessário domínio do código escrito. Uma pessoa que ainda não consegue decifrar o código escrito com fluência terá dificuldade na compreensão da leitura, pois não tem as ferramentas necessárias para compreender o texto. Já que a leitura aqui não é entendida apenas como decodificação e sim como um processo complexo e de interação entre o texto-autor-leitor.

A leitura na escola, principalmente do texto literário, não deve ser tida como uma atividade separada da realidade, principalmente quando consideramos que literatura infantil apesar de seu caráter pedagógico ainda é uma expressão de arte. Isso se evidencia quando percebemos que a literatura e a leitura podem ser entendidas como “atividade de ligação entre dois mundos: o que está no material escrito e que pode ser lido e o mundo em que vivemos” (Silva, 2009, p. 142)

Assim, segundo Koch (2017), é necessário que a escola proporcione atividades que permitam que os leitores sejam ativos em seu processo de leitura, principalmente porque a compreensão da leitura ocorre através da capacidade de relacionar o texto escrito com os nossos conhecimentos prévios e com as informações novas que estão contidas no texto. Isso fica evidente quando percebemos que a “leitura e a produção de sentido são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva: conhecimentos da língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores, vivências)” (Koch, 2017, p. 21).

Além disso, Koch (2017) deixa claro que não é possível ler qualquer coisa no texto, até porque a compreensão do texto ocorre através daquilo que o autor quer nos dizer, com aquilo que está escrito no texto e com a bagagem cultural do leitor.

Existem assim diversos tipos de leitura, e esses tipos de leitura estão relacionados também com os fatores sociais e linguísticos que podem dificultar a compreensão de um texto.

Um dos fatores que torna o texto difícil de entender é a presença de estruturas sintáticas de difícil domínio para determinado nível de letramento, por exemplo, uma pessoa por mais que bem alfabetizada terá dificuldade de

compreender determinados textos acadêmicos por causa do uso de palavras que são comuns dentro do letramento acadêmico, mas não são comuns dentro de outros tipos de letramento.

Sendo assim, de acordo com Koch, (2017) a maneira como o texto está escrito, exige mais ou menos conhecimento por parte do leitor. Assim, é fundamental que o professor no momento de planejar suas práticas compreenda quais são os textos que seus alunos estão mais familiarizados e qual o espaço da leitura em seu cotidiano, para que então possa propor textos adequados que progridem em questão de dificuldade, e possuem objetivos claros de leitura, ou seja, de forma que o aluno possa responder às seguintes questões: estou lendo isso por quê? Em que contexto esses textos são produzidos? Que tipo de texto é esse e qual seu espaço em nossa sociedade?

Na escola é imprescindível, segundo Koch (2017), que o estudante aprenda diversas estratégias de leitura e compreensão, visto que o leitor diante do texto precisa realizar diversos procedimentos interpretativos, que passam desde a decodificação dos fonemas e das palavras até a compreensão de usos de um texto dentro de um contexto. Sendo também necessário, a aplicação dos conhecimentos: linguísticos, enciclopédicos ou de mundo, interacional, ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural.

O contexto pode ser entendido, de acordo com Koch (2017), como o conjunto de conhecimentos que são compartilhados entre os sujeitos e o texto. Contudo, é importante salientarmos que o texto depois de escrito existe separado do autor, visto que o texto sempre nos diz algo, porém os leitores o interpretam baseados em seus conhecimentos de mundo, isso não quer dizer que podemos interpretar qualquer coisa a partir de um texto, porém significa que podemos perceber um texto através de diferentes perspectivas dentro de um contexto que é "portanto, um conjunto de suposições, baseadas nos saberes dos interlocutores, mobilizadas para a interpretação de um texto." (Koch, 2017, p. 64).

O repertório de leitura do indivíduo, de acordo com Koch (2017), altera a percepção e a compreensão de um texto, um exemplo disso ocorre através da intertextualidade que é a presença de um texto dentro de outro texto, um recurso muito usado principalmente na literatura, que porém só é perceptível pelo leitor se ele tiver lido o texto original. Fazendo com que quanto mais rico e diversificado for o

repertório de leitura do sujeito mais recursos interpretativos ele terá para interpretar um texto. Nesse sentido,

A intertextualidade é elemento constituinte e constitutivo do processo de escrita/ leitura e compreende as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado texto depende de conhecimentos de outros textos por parte dos interlocutores, ou seja, dos diversos tipos de relações que um texto mantém com outros textos. (Koch, 2017, p. 86)

A intertextualidade é um recurso interpretativo muito importante, porque através do texto-fonte, podemos perceber desde características estéticas de determinado período ou autor, como também trechos que são fundamentais para a compreensão do texto no qual aparece a intertextualidade.

Além disso, segundo Koch (2017), há dois tipos de intertextualidade, a intertextualidade explícita e implícita. Sendo que a explícita apresenta a fonte do texto original, como ocorre em citações diretas, por exemplo. Já na implícita o autor acredita que o leitor irá identificar sua fonte através de seus conhecimentos prévios e, por isso, ocorre geralmente sem citação de fonte. Um exemplo muito comum desse tipo de intertextualidade é a presença de trechos do poema *Canção do Exílio*, de Gonçalves Dias, em diversos textos, poemas, tirinhas, sem nenhum tipo de citação direta. Sendo que a mais famosa é a *Canção de Regresso à Pátria* do Oswald de Andrade.

Precisamos considerar o papel dos gêneros para a compreensão do texto, pois para Koch (2017), eles possuem forma e estilo e são compostos com um certa função em diferentes contextos sociocomunicativos. Isso acontece porque os textos são categorizados em gêneros de acordo com suas características e usos dentro da sociedade. Assim, nota-se que “a noção de gêneros textuais é respaldada em práticas sociais e em saberes socioculturais, porém os gêneros podem sofrer variações em sua unidade temática, forma composicional e estilo.” (Koch, 2017, p.113)

O estudo dos gêneros textuais na escola se faz indispensável principalmente nas atividades de letramento, visto que eles estão contextualizados dentro das práticas sociais. Além disso, quando o aluno tiver domínio dos gêneros mais utilizados em nosso dia-a-dia, ele será capaz de compreender os múltiplos usos desses textos em nossa sociedade.

Atualmente é importante destacar que há bastante variação nos gêneros textuais sendo muitas vezes difícil classificá-los, um exemplo disso, são os gêneros literários que são divididos em: épico (romance, conto, novela), lírico (soneto, ODE e canção) e dramático (tragédia, comédia e farsa).

Dessa maneira, nota-se que mais do que ter contato com diferentes gêneros textuais e literários, de acordo com Bittencourt et. al. (2015), para desenvolver suas habilidades de leitura e compreensão o estudante precisa que o professor proponha intervenções pedagógicas específicas para o desenvolvimento da competência leitora, visto que, é preciso “planejar estratégias para proporcionar aos alunos a compreensão da relação entre linguagem, contexto e propósitos comunicativos”. (Bittencourt et. al., 2015, p.14).

Para desenvolver sua compreensão leitora, de acordo com Bittencourt et. al. (2015), o aluno precisa ultrapassar três desafios que são respectivamente: passar da fase ortográfica para a compreensão de significados, ou seja, atravessar a barreira da decodificação do código escrito. Posteriormente vem o desafio da comunicação que se refere ao entendimento do que está dito no texto e, por fim, vem a capacidade de ler e compreender o que está escrito nas entrelinhas do texto, ou seja, entender não apenas o que está dito no texto, mas também o que está implícito e que só ganha significado através da interação entre autor-texto-leitor e da percepção do texto dentro das práticas sociais.

Ademais, Bittencourt et. al. (2015), afirma que na escola, principalmente no ensino fundamental, é essencial que exista um ambiente abundante de propostas de leitura que visem tanto ensinar o aluno a ler como formar leitores através de práticas que propiciem “condições para que todos leiam e compreendam a diversidade de textos que circulam socialmente, de modo a se autorizarem a dizer, criticar, pensar sobre fatos e opiniões que constituem esses textos”. (Bittencourt et. al, 2015, p. 57).

Para o desenvolvimento da capacidade leitora, o indivíduo precisa ter contato com diversos tipos de textos. Assim, é perceptível que o leitor utiliza de múltiplas ferramentas para ler e compreender o texto, e que a aprendizagem de como utilizar essas ferramentas está diretamente relacionada com o ambiente escolar, pois é na sala de aula que o indivíduo terá uma interação maior com o texto literário. Por fim, para Larrosa (2009, p. 39):

Talvez a arte da educação não seja outra senão a arte de fazer com que cada um torne-se em si mesmo, até sua própria altura, até o melhor de suas possibilidades. Algo, naturalmente, que não se pode fazer de modo técnico nem de modo massificado. Algo que requer adivinhar e despertar, as duas qualidades do gênio do coração, do mestre que "adivinha o tesouro oculto e esquecido, a gota de bondade e de doce espiritualidade escondida sob o gelo grosso e opaco e é uma varinha mágica para todo o grão de ouro que ficou longo tempo sepultado na prisão de muito lodo e areia". Algo para o qual não há um método que sirva para todos, porque o caminho não existe. Se ler é como viajar, e se o processo da formação pode ser tomado também como uma viagem na qual cada um venha a ser o que é, o mestre da leitura é um estimulador para a viagem. Mas a uma viagem tortuosa e arriscada, sempre singular, que cada um deve traçar e percorrer por si mesmo. (Larrosa, 2009, p.39).

Por fim, ler literatura é navegar num rio de possibilidades, é experimentar o mundo por meio de outros olhos, é sentir a brisa salgada do mar e a sede do deserto, é vivenciar a noite eterna, é rir e chorar por amores que nunca conhecemos, e é entender a dor e a alegria do outro. E acima de tudo ler literatura é se apropriar de uma linguagem única e polissêmica.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A intervenção descrita e examinada neste relatório, teve como objetivo geral analisar o processo de alfaletar vivenciado pelos alunos matriculados em uma turma de 5º ano do ensino fundamental do município de Pelotas, tendo o texto literário como centro desse processo.

Para alcançar o objetivo geral mencionado acima elegemos alguns objetivos específicos os quais são: examinar como o processo de alfaletar dos estudantes se desenvolve quando baseado no estudo do texto literário e na interação autor-texto-leitor; identificar quais as principais dificuldades/defasagens no processo de alfaletar e nas aprendizagens essenciais dos educandos; diagnosticar como o processo de alfaletar, baseado no estudo do texto literário, auxilia na interação dos eixos da leitura, da produção de textos e da análise linguística/semiótica.

Com o intuito de atingir esses objetivos, realizamos uma intervenção pedagógica na escola e na turma na qual lecionamos no ano de 2023, porque acreditamos que nós enquanto educadoras precisamos buscar constantemente refletir sobre nossas práticas pedagógicas.

A abordagem utilizada foi a intervenção pedagógica porque este tipo de pesquisa, de acordo com Damiani et. al., (2013, p. 58):

envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências. (Damiani et. al.,, 2013, p.58).

Dessa maneira percebe-se que, pela intervenção pedagógica ter como propósito auxiliar na busca de soluções de problemas práticos, ela se adequa perfeitamente aos nossos objetivos de pesquisa. Principalmente quando consideramos que ela “demanda planejamento e criatividade, por parte do pesquisador, bem como diálogo com a teoria – que o auxilia na compreensão da realidade e na implementação da intervenção.” (Damiani et.al, 2013, p. 60).

Além disso, é fundamental ressaltar que esta é uma pesquisa qualitativa visto que, “supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada.” (Lüdke, André, 1986, p.11). Precisamos salientar também que nos apêndices constam o Termo de Co-participante (Apêndice A) que foi assinado pela escola. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) que foi assinado pelos responsáveis e o Termo de Assentimento do Menor (Apêndice C) que foi assinado pelas crianças.

Para que os objetivos dessa pesquisa sejam alcançados utilizamos alguns procedimentos metodológicos que para uma melhor compreensão da intervenção descrita neste relatório foi organizada da seguinte maneira: Primeiro começamos explicando o nosso método de intervenção. Depois contextualizamos a realidade e descrevemos como ocorreu o nosso projeto de intervenção em “Relato de experiência: Um passeio turbulento pela literatura do folclore”. E, por fim, trazemos a avaliação da intervenção na qual tratamos dos procedimentos metodológicos utilizados para a coleta e análise dos dados.

Organizamos nossos procedimentos metodológicos dessa maneira, porque de acordo com Selau, Hammes e Gritti (2016, p.140):

A pesquisa do tipo intervenção pedagógica exige que o pesquisador, após a elaboração do projeto de pesquisa implemente a proposta de trabalho pedagógico, descrevendo-o minuciosamente para então avaliá-lo de acordo com os preceitos científicos. Então pode-se dizer que houve uma divisão bem clara na sistematização metodológica da seguinte maneira: o método da intervenção e o método da avaliação pedagógica. (Selau, Hammes e Gritti, 2016, p. 140)

Sendo assim, passamos agora a explicar e a descrever como ocorreu o nosso projeto de intervenção pedagógica.

3.1. O método da Intervenção

Escolhemos produzir e utilizar uma sequência didática como método de intervenção pedagógica porque acreditamos que esta é uma maneira eficaz de organizar e sistematizar os processos de ensino e aprendizagem. Principalmente porque essa é uma metodologia de ensino fundamentada na progressão das atividades educativas que pressupõe a construção de conhecimento através da interação entre alunos e professores.

A sequência didática, de acordo com Bittencourt et. al. (2015), contribui para que o aluno consiga compreender e utilizar as características dos gêneros textuais em diversas situações comunicativas. Para isso, contudo, ela precisa apresentar as seguintes características: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. Assim, nota-se que as sequências didáticas “pressupõem um trabalho organizado em uma determinada sequência, num período estruturado pelo professor.” (Bittencourt, 2015, p.68).

Considerando isso, como o nosso objetivo geral é analisar o processo de alfabetizar vivenciado pelos alunos matriculados em uma turma de 5º ano do ensino fundamental do município de Pelotas, tendo o texto literário como centro desse processo, optamos por ter como base da sequência didática a leitura de lendas sobre o folclore do livro “Como Nascem as Estrelas: Doze Lendas Brasileiras” de Clarice Lispector.

Sendo assim, precisamos entender que no que se refere à sequência didática centrada no texto literário, Cosson (2014), afirma que ela deve ser composta por: motivação, introdução, leitura e interpretação. A motivação diz respeito ao momento em que nós, enquanto professores, fazemos um convite à leitura de determinado texto, ressaltando a curiosidade do estudante acerca de determinada história ou acontecimento.

Em seguida, temos a introdução, momento no qual falamos sobre a obra e o autor; para depois realizarmos o momento de leitura. Aqui é importante considerar o tempo em que o aluno irá necessitar para ler e compreender o texto; e por último temos a interpretação que “devem ter como princípio a externalização da leitura, isto

é, seu registro. Esse registro vai variar de acordo com o tipo de texto, a idade do aluno e a série escolar, entre outros aspectos." (Cosson, 2014, p.66).

Tendo isso em consideração, organizamos a nossa sequência didática em quatro módulos diferentes:

No módulo 1 buscamos explicar e contextualizar para as crianças o que é folclore; na qual num primeiro momento apresentamos e explicamos para as crianças o que são lendas e o que é o folclore, e em seguida solicitamos que elas nos contassem as lendas que elas já conhecem.

No módulo 2 passamos a trabalhar os conceitos literários e com a polissemia; aqui além de trabalhar com o livro da Clarice Lispector buscamos conhecer um pouco sobre a vida e as outras obras da autora.

No módulo 3 - Literatura, produção e interpretação, nossos alunos foram convidados a explorar o universo das histórias de terror e mistério. Aqui eles não apenas leram e produziram textos sobre o gênero, mas também foram convidados a interpretar suas histórias.

E por último no módulo 4 - A literatura e produção de texto pelo olhar infantil, convidamos nossos alunos a experimentar a literatura e a produção de texto através de outras mídias. E por fim também, os alunos apresentaram um livro de sua escolha aos seus colegas.

Organizamos nossa sequência didática dessa maneira porque como explicamos anteriormente, o processo de alfaletar pressupõe a indissociabilidade entre a alfabetização e letramento. Por isso, em nossa sequência didática propomos atividades focadas em desenvolver: a consciência fonológica através da leitura em voz alta; a ampliação do vocabulário por meio da exploração, contextualização e uso de novas palavras principalmente ao que se refere ao uso de palavras próprias de determinados enredos; a produção de textos através do incentivo à escrita criativa e da estruturação dos textos; a leitura e interpretação etc.

Por fim, é importante salientar que em nosso projeto de intervenção pretendíamos aplicar a nossa sequência didática apenas entre agosto e setembro de 2023 como disposto no Apêndice D. Contudo, por uma série de imprevistos causados pelas fortes chuvas que assolaram a cidade de Pelotas no ano de 2023 a intervenção acabou se estendendo por um tempo maior que o previsto inicialmente.

Em razão disso, antes de descrever a intervenção pedagógica se faz necessário compreender o contexto no qual a escola e os estudantes estão inseridos. Principalmente porque “o meio imprime ao sujeito que nele vive traços peculiares que são desvendados à luz da compreensão dos significados que ele próprio estabelece.” (Selau, Hammes e Gritti, 2016, p.148)

3.1.1. A escola e a turma

A escola em que aplicamos o projeto, está localizada no município de Pelotas numa região de difícil acesso, sendo considerada uma escola do campo por ser afastada do perímetro urbano, na qual a comunidade escolar é fortemente marcada pela atividade pesqueira na Lagoa dos Patos, uma vez que esta prática junto à agricultura são as principais fontes de renda das famílias atendidas pela escola. Corroborando com isso, de acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola (2023, p.8):

Por ser predominante a pesca artesanal como meio de atividade econômica, existem dois grandes eventos que marcam a cultura local. A festa do peixe, organizada pelo sindicato dos pescadores, após a safra de camarão em meados de abril, e também a festa de Nossa Senhora dos Navegantes, que acontece no início de fevereiro, organizada pela comunidade católica. (Projeto Político Pedagógico X, 2023, p. 8)

A comunidade por viver às margens da Lagoa dos Patos tem uma relação muito profunda com suas águas, principalmente pela forte presença da religião, pois há muitos devotos de Nossa Senhora dos Navegantes e de Iemanjá. Além disso, é comum ver desde muito cedo pessoas pegando camarão com rede na orla, pescando de bote ou indo de pesqueiro para alto mar. É comum vermos também as crianças acompanhando suas famílias nas águas e brincando na rua, já que na comunidade a maioria das pessoas se conhece ou são parentes.

Outra particularidade da escola é a existência de um calendário alternativo de aulas, durante o que eles chamam de a “Semana da Pesca” que ocorre na semana que antecede a Páscoa, na qual os alunos têm aula apenas na segunda e na terça, sendo liberados na quarta e quinta, pois foi percebido que as crianças faltam à escola durante essa semana, porque suas famílias ou ficam embarcadas pescando ou se dirigem ao porto de Rio Grande, por ser o fim da temporada de pesca, ou seja,

depois dessa semana é proibido por lei pescar até a próxima abertura da temporada. Sendo essencial ressaltar que essas aulas são devidamente recuperadas em sábados letivos durante o ano.

A escola atende alunos da pré-escola ao nono ano do ensino fundamental nos turnos matutino e vespertino, contudo, é importante salientar que, à noite no mesmo prédio funciona a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o ensino médio perante um acordo entre o município e o estado, esta é a única escola presente na comunidade.

A organização curricular é feita através de planejamentos, primeiro o planejamento anual, e depois os planejamentos trimestrais. Os alunos da pré escola ao terceiro ano do ensino fundamental e os alunos com necessidades especiais são avaliados por parecer, já os estudantes do 4º ano até o 9º ano do ensino fundamental são avaliados por notas.

Em relação ao sistema de notas destacamos que o 1º e o 2º trimestre tem como nota maior 30 pontos, e no 3º trimestre a nota maior é 40 pontos, fechando assim 100 pontos por somatória, na qual o aluno precisa ter no mínimo 60 pontos no fim do ano para ser aprovado.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) e o regimento da escola foram reorganizados no fim do ano de 2022 e contou com a participação de professores, funcionários e representantes da comunidade escolar, sendo aprovado no início de 2023. Dessa maneira nota-se que, de acordo com o PPP (2023), a escola conta com cerca de 450 alunos distribuídos nos três turnos com idades entre 4 e 66 anos e também conta com 67 professores e funcionários, sendo destes 48 professores e 19 funcionários.

Ressaltamos também que, de acordo com o PPP (2023), a escola busca utilizar metodologias de ensino ativas, na qual considera necessário a utilização da pesquisa, do lúdico e das tecnologias no planejamento e nas ações pedagógicas tendo como principais metas: a redução dos níveis de reprovação e evasão escolar; e a oferta de um ensino de qualidade a todos os estudantes.

A intervenção foi realizada numa das três turmas de quintos anos no turno matutino. De acordo com a grade curricular, os alunos têm aulas de matemática, português, história, geografia e ciências, arte, música, educação física, projeto de vida, espanhol e produção literária.

A turma em questão é composta por treze alunos, sendo 9 meninas e 4 meninos de idades entre 10 e 12 anos. Além disso, num levantamento inicial, constatou-se que destes estudantes dez estão alfabetizados, dois em nível silábico e um aluno que por situações atenuantes relacionadas a frequência não foi possível aferir.

Ademais, na turma há uma aluna autista, a qual constatou-se que ela consegue ler palavras e frases curtas. Contudo, em decorrência de suas especificidades ainda não foi possível averiguar a sua escrita, porém nota-se que ela consegue escrever palavras e frases dentro de seu foco de interesse com ajuda da professora auxiliar e também com alfabeto móvel.

Posto isso, dez dos alunos conseguem ler, escrever e contar histórias, apresentando um pouco de dificuldade na interpretação de texto. Enquanto o aluno que está em nível silábico, apresenta muita dificuldade na leitura, principalmente nas frases em que há dificuldades ortográficas, realizando apenas a leitura de sílabas.

3.1.2. Relato de experiência: Um passeio turbulento pela literatura do folclore

Esta seção trata do relato de experiência da nossa intervenção pedagógica que foi planejada e desenvolvida em quatro grandes módulos. A nossa intervenção teve início com a apresentação do conceito de folclore e lendas, através de pesquisas e discussões em sala de aula.

A partir daí, passamos a leitura e interpretação do livro "Como Nascem as Estrelas: Doze Lendas Brasileiras" da Clarice Lispector. Nessa parte do trabalho é importante salientar que buscamos conhecer um pouco mais sobre a vida e obra da autora.

Além disso, em nossa intervenção realizamos diversas atividades entre as quais podemos citar: A leitura e a interpretação de textos, a produção textual, a pesquisa e o trabalho em grupo e o uso de recursos tecnológicos como, por exemplo, o uso do celular para a produção de animações com massinha de modelar. Por fim, a nossa intervenção aconteceu entre os meses de agosto e novembro de 2023.

3.1.2.1. Módulo 1 - Contextualização sobre o que é folclore

1º dia

No nosso primeiro dia optamos por explicar aos alunos sobre a sequência didática que iríamos desenvolver (apresentação 1). Para isso levamos os alunos para o laboratório de informática e num primeiro momento explicamos sobre a sequência didática e posteriormente solicitamos que os alunos pesquisassem e fizessem um pequeno parágrafo no caderno respondendo às seguintes questões: O que é folclore? O que são lendas? Para que depois pudéssemos discutir os conceitos apresentados por eles.

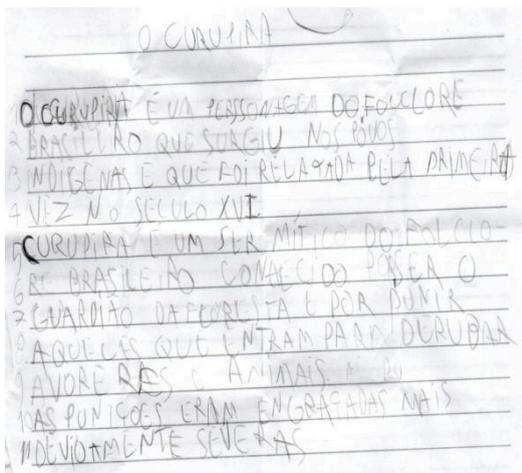
Num segundo momento apresentamos, discutimos e conceituamos em conjunto o que são lendas e folclore (apresentação 2). Aqui os alunos começaram a falar sobre as lendas que conheciam entre as mais famosas: a lenda do Saci, a lenda Iara e a do Curupira.

Contudo, é importante ressaltar que os alunos contaram também sobre a lenda do Lobisomem Pescador e sobre A mulher do Véu Branco. Segundo o aluno Pietro, o lobisomem tinha sido um pescador chamado Luano que tinha vindo de uma das ilhas, e que na lua cheia se transformava em meio bicho meio homem. De acordo com a aluna Sofia, quando estavam navegando próxima a ilha da Feitoria em noite de chuva podia-se ouvir o choro da Mulher do Véu Branco que chorava por ter perdido o noivo numa tempestade no mar.

É interessante observar aqui como os aspectos culturais emanam nas tradições orais. Principalmente quando consideramos que por essa ser uma comunidade pesqueira e por eles terem essa conexão muito forte com a água, até as lendas acabam sendo contadas de maneira diferente.

Por último, foi solicitado que cada aluno produzisse um texto sobre uma das lendas que eles conhecem. É preciso ressaltar que essa produção de texto teve como tema: As lendas que conhecemos, como demonstrado abaixo:

Figura 1 - Texto – PA -01



Fonte: Material da pesquisadora
(2023)

O curupira

“O Curupira é um personagem do folclore brasileiro que surgiu nos povos indígenas e que foi relatado pela primeira vez no século XVI.

Curupira é um ser mítico do folclore brasileiro conhecido por ser o guardião da floresta e por punir aqueles que entram para derrubar árvores e animais as punições eram engraçadas mais devidamente severas.”

2º dia

Começamos nosso segundo encontro fazendo um círculo em sala de aula para conversarmos sobre como foi realizar a escrita das lendas. Nota-se que apenas a aluna Irene afirmou ter muita dificuldade para escrever.

Posteriormente cada aluno foi convidado a realizar em voz alta a leitura do seu texto. É importante ressaltar que nesse momento dois dos alunos apresentaram dificuldades em manter a sequência da leitura por não entenderem a própria letra.

Após a atividade de leitura a professora passou a explicar algumas características do texto narrativo tais como: enredo, personagens e a escrita em 1ª e 3ª pessoa.

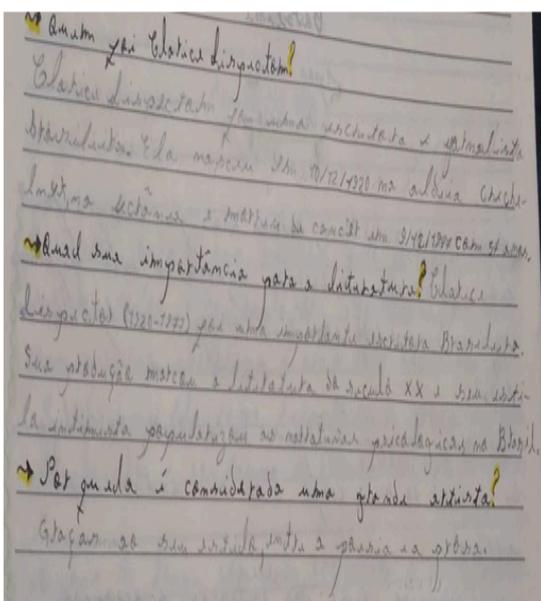
E então solicitou que os alunos se dirigissem à biblioteca com seus cadernos, escolhessem um livro narrativo, realizassem a leitura silenciosa e respondessem às seguintes questões: Qual o título do texto? Quem é o autor? Quem é o ilustrador? Quantos personagens aparecem na história? Qual é o personagem principal? Se houver, quem é o antagonista? Onde a história se passa? Quando acontecem os fatos? E por último do que se trata a história?

Nessa atividade, nota-se que alguns dos alunos apresentaram um pouco de dificuldade em localizar e diferenciar o autor do ilustrador.

3º dia

Começamos nosso terceiro dia no laboratório de informática, onde foi solicitado que os alunos pesquisassem sobre a Clarice Lispector e fizessem um pequeno resumo com as informações que encontraram sobre a autora. Como na imagem abaixo:

Figura 2 - Atividade de sala – LA-01



“Quem foi Clarice Lispector?”

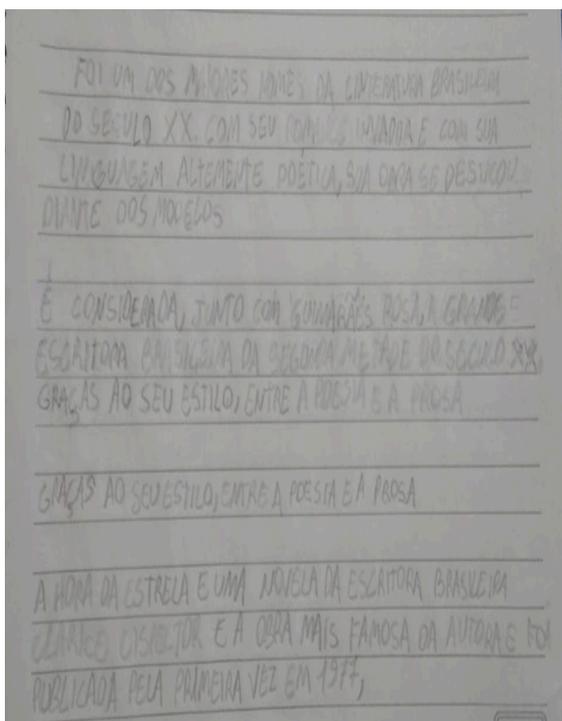
Clarice Lispector foi uma escritora e jornalista brasileira. Ela nasceu em 10/12/1920 na aldeia Chechelnyk, Ucrânia e morreu de câncer em 1997 com 57 anos.

Qual sua importância para a literatura: Clarice Lispector (1920-1977) foi uma importante escritora Brasileira. Sua produção marcou a literatura do século XX e seu estilo intimista popularizou as narrativas psicológicas no Brasil.

Por que é considerada uma grande artista? Graças ao seu estilo, entre a poesia e a prosa.”

Fonte: Material da pesquisadora (2023)

Figura 3 - Atividade de sala –SO- 01



“FOI UM DOS MAIORES NOMES DA LITERATURA BRASILEIRA DO SÉCULO XX COM SEU ROMANCE INOVADOR E COM SUA LINGUAGEM ALTAMENTE POÉTICA, SUA OBRA SE DESTACOU DIANTE DOS MODELOS. É CONSIDERADA JUNTO COM GUIMARÃES ROSA A GRANDE ESCRITORA BRASILEIRA DA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX GRAÇAS AO SEU ESTILO ENTRE POESIA E PROSA. GRAÇAS AO SEU ESTILO ENTRE POESIA E PROSA. A HORA DA ESTRELA É UMA NOVEL DA ESCRITORA BRASILEIRA CLARICE LISPECTOR E A OBRA MAIS FAMOSA DA AUTORA E FOI PUBLICADA PELA PRIMEIRA VEZ EM 1977”

Fonte: Material da pesquisadora
(2023)

Posteriormente em nossa sala de aula, conversamos sobre a vida e as obras da autora e os alunos conversaram um pouco sobre a guerra da Ucrânia e o fato da Clarice ter vindo ao Brasil com sua família fugindo das atividades anti-semitas que estavam ganhando força na Europa no início dos anos vinte.

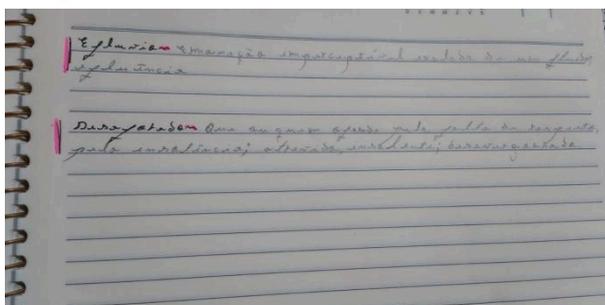
Além disso, a professora contou um pouco aos alunos sobre Anne Frank, dizendo que foi uma menina que tinha mais ou menos a idade deles e morreu nos campos de concentração na Polônia durante a segunda guerra mundial por ser judia. E recomendou que os que quisessem poderiam pegar o Diário de Anne Frank na biblioteca para ler.

Dando continuidade a aula a professora fez uma breve explicação sobre o livro “Como Nascem as Estrelas: Doze lendas Brasileiras da Clarice Lispector”. E depois entregou os textos aos alunos para que eles manuseassem, olhassem as ilustrações e por fim, escolhessem o texto no qual cada um deles iria trabalhar.

4º dia

Iniciamos nossa aula com os alunos realizando a leitura silenciosa dos textos escolhidos na aula anterior. Após a leitura, foi solicitado que os alunos identificassem, grifassem nos textos e copiassem no caderno as palavras que eles desconhecem para que então realizassem a pesquisa dessas palavras no dicionário. Como demonstrado no exemplo abaixo:

Figura 4 - Atividade de sala - LA-02



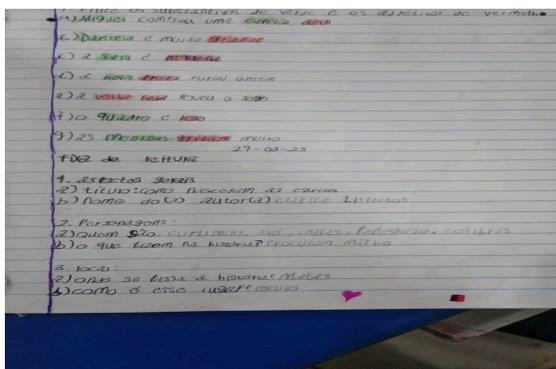
“Eflúvio: emanação imperceptível exalada de um fluido = efluencia.

Desaforado: que ou quem ofende por falta de respeito, pela insolência, atrevido; insolente; desavergonhado”

Fonte: Material da pesquisadora (2023)

Observação: Os alunos apresentaram bastante dificuldade na pesquisa em dicionário, pois como relatado era a primeira vez que eles a estavam realizando. Por último foi solicitado que os alunos fizessem a ficha de leitura de seus textos como demonstrado no exemplo abaixo:

Figura 5 - Atividade de sala - AG-03

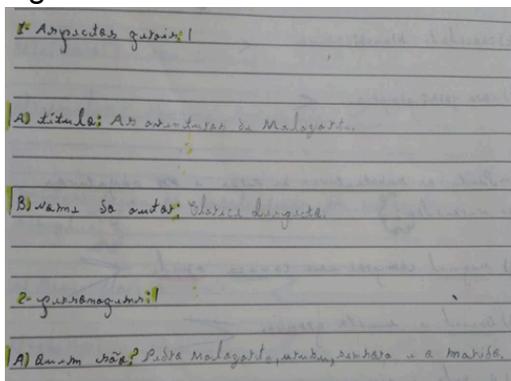


Fonte: Material da pesquisadora (2023)

1. aspectos gerais
 - a) título: como nasceram as estrelas
 - b) nome do (a) autor (a) Clarice Lispector
2. personagens:
 - a) quem são: Curumins, avó, Papagaio, colibris
 - b) o que fazem na história? Procuram milho.
3. local:
 - a) onde se passa a história? Matas

b) como é esse lugar? Escuro”

Figura 6 - Atividade de sala – LA-03



Fonte: Material da pesquisadora
(2023)

1. Aspectos gerais

a) título: *As aventuras de Malazarte*

b) nome do (a) autor (a) Clarice Lispector

2. personagens:

a) quem são? Pedro Malazarte, urubu, senhora e o marido.”

No final desta aula a professora utilizou da pesquisa dos alunos nos dicionários para explicar o conceito de polissemia, ou seja, que uma palavra pode ter sentido diferente dependendo do contexto na qual está empregada.

3.1.2.2. Módulo 2 - Literatura, polissemia e dificuldades ortográficas

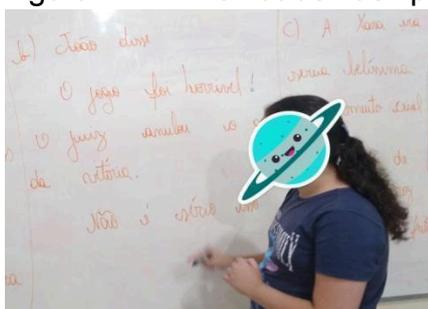
1º dia

Começamos nossa aula conversando sobre os textos escolhidos pelas crianças. Nesse momento, cada aluno fez um relato oral sobre seu texto, falando sobre o que gostou, o que não gostou e o que poderia melhorar na história.

A professora, então, questionou como os alunos sabem a diferença entre quando o texto está sendo narrado e quando se fala de personagem. E se existe algum sinal gráfico que nos ajude a entender na escrita essa diferença.

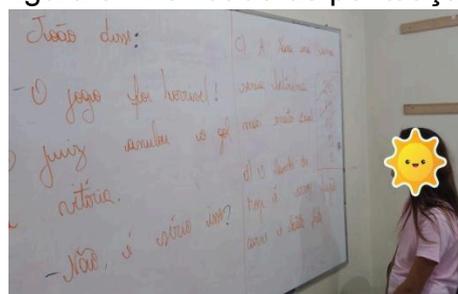
Depois no quadro a professora retomou os sinais de pontuação. Posteriormente escreveu diversas frases no quadro para que os alunos em conjunto as pontuassem. Como pode ser observado na imagem abaixo:

Figura 7 - Atividade de pontuação



Fonte: Material da pesquisadora (2023)

Figura 8 - Atividade de pontuação



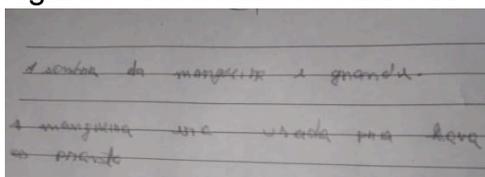
Fonte: Material da pesquisadora (2023)

É necessário ressaltar que os alunos demonstraram anseio em cometer erros. Contudo, como eles podiam ser ajudados pelos seus colegas e também podiam ler as regras de pontuação no caderno eles passaram a corrigir os erros e a dialogar se o uso de determinado ponto estava no lugar correto.

2º dia

Começamos esse dia realizando a atividade da caixa maluca, na qual foi solicitado que cada aluno retirasse uma palavra ou imagem da caixa, para então produzir uma frase considerando o caráter polissêmico das palavras. Para essa atividade os alunos podiam utilizar dicionários. Como no exemplo abaixo:

Figura 9 - Atividade de sala- AN - 03



Fonte: Material da pesquisadora (2023)

A sombra da mangueira é grande.

a mangueira era usada pra lava as pranta.

3º dia

Neste dia iniciamos nossa aula com os alunos trocando os textos que escolheram do livro “Como Nascem as Estrelas: Doze Lendas Brasileiras” da Clarice Lispector. Primeiramente os alunos realizaram a leitura silenciosa das lendas. Depois de realizarem a leitura a professora instruiu aos alunos que eles copiassem no caderno as palavras que desconheciam para então realizar a pesquisa nos dicionários.

Posteriormente foi solicitado que os alunos escrevessem três perguntas sobre as lendas numa folha separada, além disso, os alunos escreveram suas perguntas com respostas no caderno.

Por fim, foi solicitado que os alunos trocassem os textos e também respondessem as perguntas feitas pelos colegas. Contudo, essa atividade teve que ficar para dever de casa, porque em decorrência das fortes chuvas a escola acabou ficando sem luz, o que impossibilitou a continuidade da atividade.

Imprevistos

A intervenção teve que ser interrompida no final da segunda semana em decorrência das fortes chuvas que começaram na semana de 28 de agosto de 2023, que num primeiro momento fez com que houvesse cerca de dois a três alunos em sala impossibilitando a coleta de dados.

Posteriormente houve a elevação do nível da Lagoa dos Patos o que fez com que muitas famílias tivessem que sair de suas casas, a situação na comunidade ficou tão ruim que em certas ruas as pessoas tinham que se deslocar em barcos a remo.

A água subiu ao ponto de nos questionarmos se iríamos conseguir chegar na escola, as pessoas ficaram sem energia elétrica e sem o mínimo de saneamento básico. Muitos dos desabrigados pelas chuvas ficaram vivendo acampados na igreja da comunidade, mas havia muitas pessoas e pouco espaço. E o pior é que o vento leste continuou fazendo com que o nível da água aumentasse, o que fez surgir animais tais como: ratos, cobras e sapos começaram a invadir as casas.

Muitos professores e funcionários estavam com medo de ficarem presos na escola por causa que a água estava no nível da ponte que dá acesso a comunidade. Ponte essa que é feita de madeira e pode cair a qualquer momento. Contudo, foi nos dito que se a ponte caísse poderíamos sair pela estrada da granja, estrada essa que segundo as pessoas da comunidade não passa carros em dias de chuva.

Em certo momento, quando não havia mais espaço na igreja da comunidade, as pessoas começaram a ameaçar invadir a escola para se abrigar. Contudo, as aulas ainda não tinham sido totalmente interrompidas porque estávamos esperando o aval da mantenedora.

No dia em que as aulas foram interrompidas oficialmente, sair da escola foi um sufoco. A água estava passando por cima da ponte de madeira, a lagoa invadiu a estrada impossibilitando o motorista de ter uma visão clara.

As aulas foram interrompidas totalmente do dia 12 de setembro de 2023 ao dia 11 de outubro de 2023, nesse período os alunos ficaram em manutenção de vínculo, ou seja, nós professores planejamos um conjunto de atividades que foram impressas e entregues aos alunos quando retornamos.

Contudo, foi impossível retomarmos as atividades da intervenção imediatamente, pois foi solicitado a nós professores que retomassem o conteúdo e para então realizar uma revisão geral, pois precisávamos aplicar as provas (que deveriam ter sido aplicadas na última semana de agosto) e encerrar o segundo trimestre, que pelo nosso calendário deveria ter terminado em 6 de setembro de 2023.

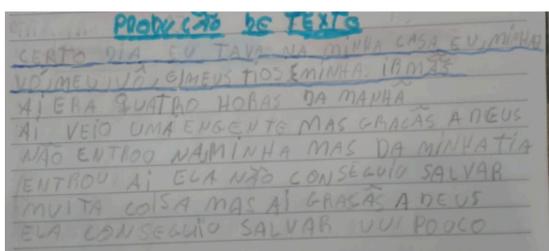
Por fim, é importante ressaltar que tivemos dificuldade em retomar o conteúdo, pois muitos alunos perderam seus materiais escolares. O que acabou atrasando ainda mais a aplicação da intervenção e também dificultou a coleta de dados. E também é preciso explicar que muitos alunos se transferiram de escola por diversos motivos, e que nem todos os alunos que ficaram retornaram ao mesmo tempo, pois muitos ainda estavam vivendo na igreja ou na casa de parentes.

Módulo 2 - Continuação

4º dia

Damos início a nossa aula lembrando sobre o que são lendas, e conversando sobre os textos do livro “Como Nasceram as Estrelas: Doze lendas Brasileiras” e sobre a vida e a obra de Clarice Lispector. Em seguida foi solicitado que os alunos produzissem um texto de temática livre.

Figura 10 - Texto – SO – 02



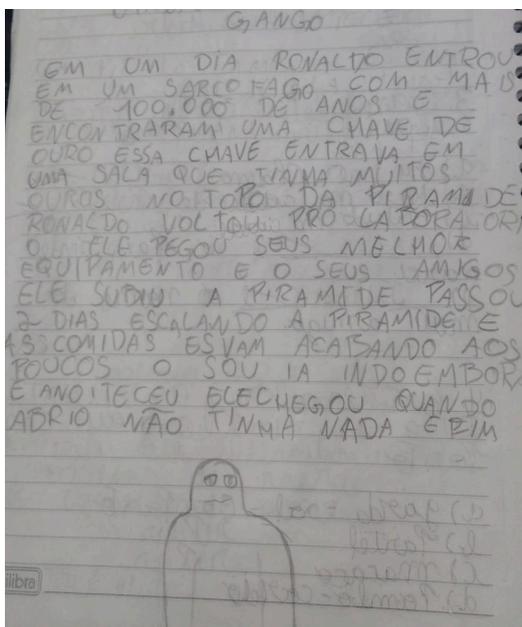
Fonte: Material da pesquisadora (2023)

*“PRODUÇÃO DE TEXTO
CERTO DIA EU TAVA NA MINHA
CASA EU, MINHA VÓ, MEU VÔ, E
MEUS TIOS E MINHA IRMÃS
AI ERA QUATRO HORAS DA MANHÃ
AI VEIO UMA ENGENTE MAS
GRAÇAS A DEUS NÃO ENTROU NA
MINHA MAS DA MINHA TIA
ENTROU AI ELA NÃO CONSEGUI
SALVAR MUITA COISA MAS AI*

GRAÇÃS A DEUS ELA CONSEGUIU

SALVAR UM POUCO”

Figura 11 - Texto – PI – 02



“ GANGO
EM UM DIA RONALDO ENTROU EM UM SARCO FAGO COM MAIS DE 100.000 DE ANOS E ENCONTRARAM UMA CHAVE DE OURO ESSA CHAVE ENTRAVA EM UMA SALA QUE TINHA MUITOS OUROS NO TOPO DA PIRAMIDE RONALDO VOLTOU PRO LABORATÓRIO ELE PEGOU SEUS MELHOR EQUIPAMENTOS E O SEUS AMIGOS ELE SUBIU A PIRAMIDE PASSOU 2 DIAS ESCALANDO A PIRAMIDE E AS COMIDAS ESVAM ACABANDO OS POUÇOS O SOL IA INDO EMBORA E ANOITECEU ELE CHEGOU QUANDO ABRIU NÃO TINHA NADA E FIM.”

Fonte: Material da pesquisadora (2023)

Depois foi solicitado que os alunos se dividissem em dois grupos e produzissem em aula um cartaz sobre a obra da Clarice Lispector para o concurso da feira do conhecimento. Essa era uma atividade que pelo planejamento seria realizada no final da intervenção. Contudo, em decorrência da enchente acabamos atrasando o cronograma. Apesar disso, como participar da feira do conhecimento do município era um dos produtos que tinha sido conversado anteriormente com a escola e como nesse momento os alunos precisavam ser motivados, decidimos realizar a atividade como previsto.

Sendo assim, os alunos com auxílio das pesquisas que tinham realizado anteriormente, do celular e da professora se organizaram para participar do concurso. Como pode ser observado nas imagens abaixo:

Figura 12 - produção dos cartazes sobre Clarice Lispector



Fonte: Material da pesquisadora (2023)

Figura 13 - produção dos cartazes sobre Clarice Lispector



Fonte: Material da pesquisadora (2023)

Após a produção dos cartazes, os alunos filmaram com o celular dois vídeos explicando sobre a vida e a obra da autora. Esses vídeos foram editados e enviados para o concurso que ocorreu de maneira online no município de Pelotas. Algumas semanas depois tivemos os resultados do concurso na qual uma das equipes ficou em vigésimo sexto. E cada um dos alunos recebeu um certificado pela apresentação do trabalho. Além disso, é importante ressaltar que a escola fez uma solenidade para a entrega dos certificados aos alunos.

Figura 14 - Cartazes produzidos para feira do conhecimento



Fonte: Material da pesquisadora (2023)

3.1.2.3. Módulo 3 – Literatura, produção e interpretação

1º dia

Com a proximidade do Halloween nossa semana começou agitada, pois conseguimos autorização para fechar e decorar o laboratório de ciências para contarmos histórias e lendas de mistérios e terror.

A proposta ocorreu da seguinte maneira, cada aluno iria produzir um texto para contar aos colegas na sala decorada que foi apelidada carinhosamente de “Dead Zone”. Contudo, devo salientar que essa atividade acabou por tomar grandes proporções, porque turmas de diversos adiantamentos acabaram indo na “Dead Zone” ouvir e contar histórias.

Essa atividade acabou sendo realizada durante toda a semana no último período da manhã e no último período da tarde. Na qual a última história de cada dia era contada pela Dama Morta (professora fantasiada) e Zacharias (Crânio do laboratório de ciências). Como podemos observar nas imagens abaixo:

Figura 15 - Atividades de sala – alunos contando histórias na Dead Zone



Fonte: Material da pesquisadora (2023)

Figura 16 - Atividades de sala – A Dama Morta e Zach seu fiel mordomo



Fonte: Material da pesquisadora (2023)

Observa-se que terminamos o primeiro dia do terceiro módulo com as histórias organizadas, e também com o combinado que no final do quarto dia do terceiro módulo quando faríamos nossa festa de Halloween a turma encenaria uma história de terror ou mistério.

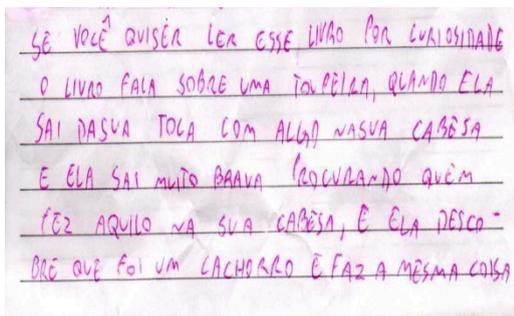
Além disso, nota-se que já no final do primeiro dia os alunos ouviram a primeira das Histórias de Vida e Morte da Dama Morta. ¹¹

2º dia

No início deste dia, foi solicitado que os alunos se dirigissem à biblioteca e escolhessem livros para realizar primeiramente a leitura silenciosa e secundariamente em voz alta para os demais colegas, identificando o autor e o ilustrador. Depois foi solicitado que os alunos escrevessem um pequeno texto sobre o livro. Como podemos observar abaixo:

¹¹ As Histórias de Vida e Morte da Dama Morta é um conjunto de histórias curtas de terror e mistério produzidas, adaptadas e interpretadas por mim durante a semana do Halloween. Todas as histórias são contadas em primeira pessoa e são “lembranças” das aventuras da Dama Morta.

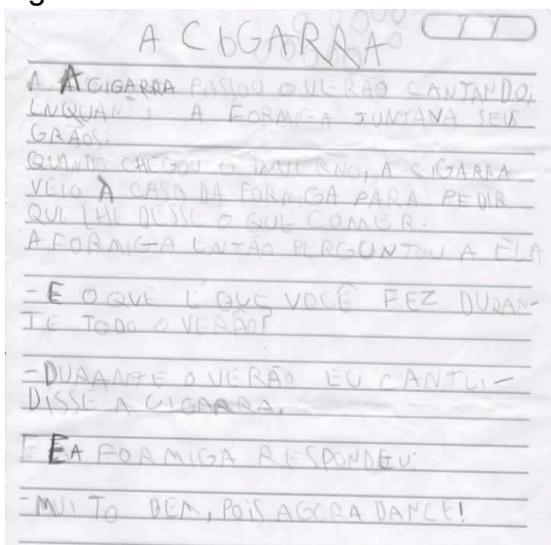
Figura 17 - Texto – IR –02



Fonte: Material da pesquisadora (2023)

“SE VOCÊ QUISER LER ESSE LIVRO POR CURIOSIDADE O LIVRO FALA SOBRE UMA TOUPEIRA, QUANDO ELA SAI DA SUA TOCA COM ALGO DASUA CABESA E ELA SAI MUITO BRAVA PROCURANDO QUEM FEZ AQUILO NA SUA CABESA, E ELA DESCOBRE QUE FOI UM CACHORRO E FAZ A MESMA COISA.”

Figura 18 - Texto – PA – 02



Fonte: Material da pesquisadora (2023)

“A CIGARRA

A cigarra passou o verão cantando, enquanto a formiga juntava seus grãos.

Quando chegou o inverno, a cigarra veio à casa da formiga para pedir que lhe desse o que comer.

A formiga então perguntou a ela:

- E o que é que você fez durante o verão?

- Durante o verão eu cantei – Disse a cigarra.

E a formiga respondeu:

- Muito bem, pois agora dance!”

Terminamos nossa aula na “Deadzone” com o primeiro grupo de alunos contando suas histórias de terror e mistério. Nesse dia os alunos contaram a história de um fantasma pirata que há muitos anos procurava por seu tesouro perdido. É interessante observar que os alunos se organizaram de maneira em que um narrava a história e outro agia como personagem. O aluno que agia como personagem em certos momentos interrompia a narração para “corrigir” o que o narrador tinha dito.

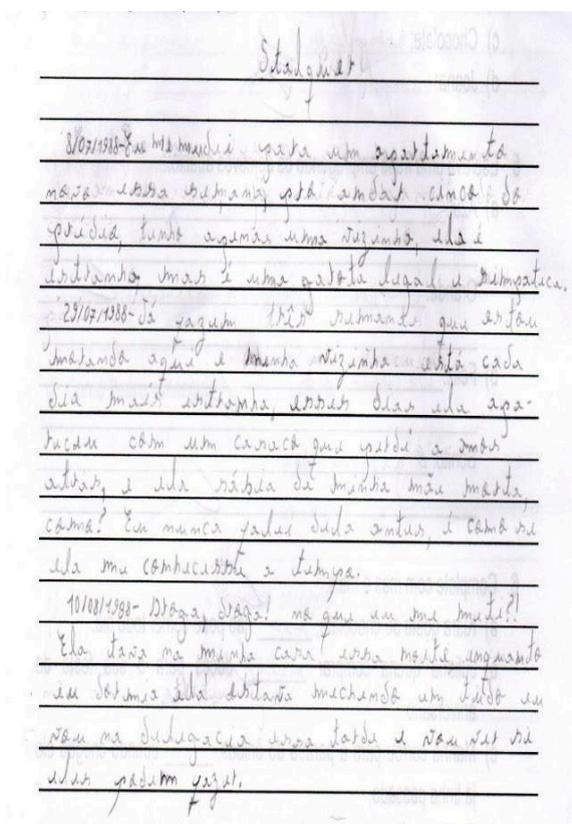
Outra das histórias que ouvimos neste dia foi produzida por uma aluna na qual ela contou em terceira pessoa, sobre um mundo alternativo em que o uso do celular fez com que as pessoas ganhassem poderes especiais, só que um dia eles

ficaram sem bateria e por estarem viciados se transformaram em zumbis. Por fim, acabamos nossa aula com a segunda das histórias de vida e morte da Dama Morta.

3º dia

Começamos nosso terceiro dia alterando e produzindo novas histórias baseadas nos contos que ouvimos na "Deadzone", na aula anterior. Como podemos observar nas imagens abaixo:

Figura 19 - Texto – LA- 03



"Stalquer

8/07/1988 – Eu me mudei para um apartamento novo essa semana pra andar cinco do prédio, tenho apenas um vizinho ela é estranha, mas é uma garota legal e simpática.

29/07/1988 – Já fazem três semanas que estou morando aqui e minha vizinha esta cada dia mais estranha, esse dias ela apareceu com um casaco que perdi a anos atrás, e ela sabia de minha mãe morta como? Eu nunca falei dela antes, é como se ela me conhecesse a tempos.

10/08/1988 – Droga, droga! No que eu me meti? Ela tava na minha casa essa noite enquanto eu dormia ela estava mechendo em tudo eu vou na delegacia essa tarde eu vou ver o que eles podem fazer."

Fonte: Material da pesquisadora (2023)

Figura - 20 - Texto- SO – 03



Fonte: Material da pesquisadora
(2023)

“A bruxinha malvada

Era uma vez uma bruxinha muito malvada que morava na floresta negra, sua casa era feita de madeira, a madeira era velha, mas suas casa ainda estava de pé.

A bruxinha estava com fome então ela foi na floresta preucurar bichos para fazer uma receita no seu caldeirão. Então a bruxinha estava caminhando pela floresta e achou um sapo.

Então, a bruxa pegou o sapo e voltou para casa para fazer sua receita chegando em sua casa botou os bichos em seu caldeirão botou cobras, sapos, baratas, ratos, e muitos outros bichos.

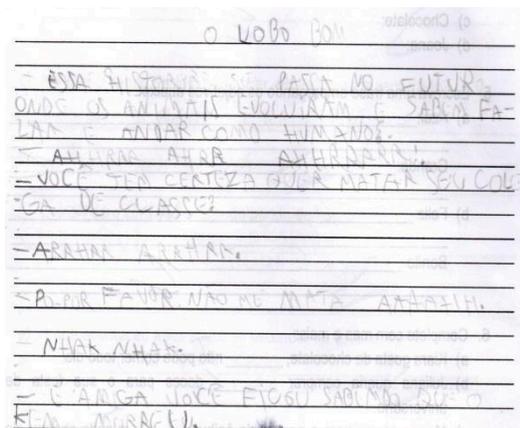
Mecheu sua receita e ficou pronta sua receita mais os bichos sentiram o cheiro da receita e foram la na casa da bruxa, a bruxa dividiu a sopa com os bichos e os bichos e a bruxa ficaram felizes para sempre.”

Terminamos nossa aula na “Deadzone” com o segundo grupo de alunos contando suas histórias de terror e mistério. A primeira das histórias do dia era sobre uma sereia que tinha roubado os poderes de uma bruxa má e fugido para o fundo do mar (acredito que essa história tenha se baseado na Ariel). A segunda história era sobre um aventureiro que viajava pelo mundo em busca da cura de um veneno mortal, mas que acabou despertando uma múmia por acidente. E a terceira história era sobre um lobo que não queria ser mal, e por isso se escondeu numa ilha. E por fim, contei a terceira das histórias de vida e morte da Dama Morta.

4º dia

Assim como na aula anterior, começamos nosso quarto dia alterando e produzindo novas histórias baseadas nos contos que ouvimos na “Deadzone”. Como podemos observar nas imagens abaixo:

Figura 21 - Texto - PA- 03



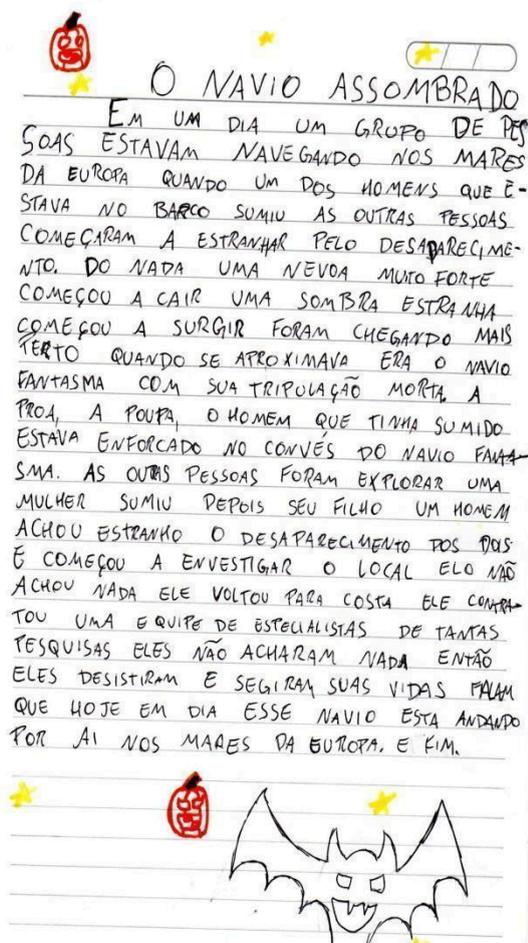
Fonte: Material da pesquisadora (2023)

“O Lobo

Essa história passa no futuro onde os animais evoluíram e sabem falar e andar como humanos.

- Ahhhra harr ahhrarr!!
- Você tem certeza que quer matar seu colega de classe?
- Arrhar arrhar.
- Por favor não me mata ahhhh.
- Nhal nhak.
- Ei amiga você ficou sabendo que o Kem morreu."

Figura - 22 - Texto – PI – 04



Fonte: Material da pesquisadora (2023)

“O Navio Assombrado

Em um dia um grupo de pessoas estavam navegando nos mares da Europa quando um dos homens que estava no barco sumiu as outras pessoas começaram a estranha pelo desaparecimento. Do nada uma nevoa muito forte começou a cair uma sombra estranha começou a surgir foram chegando mais perto quando se aproximava era o navio fantasma com sua tripulação morta. A proa, a popa, o homem que tinha sumido estava enforcado no convés do navio fantasma. As outras pessoas foram explorar uma mulher sumiu depois seu filho um homem achou estranho o desaparecimento dos dois e começou a investigar o local e não achou nada ele voltou para costa ele contratou uma equipe de especialista de tantas pesquisas eles não acharam nada então eles desistiram e seguiram suas vidas falam que hoje em dia esse navio está andando por aí nos mares da Europa, e fim."

No nosso quarto dia do terceiro módulo, tivemos nossa festa de Halloween na qual todos os alunos ou estavam fantasiados ou estavam maquiados.

E como combinado os alunos encenaram uma história que foi produzida e organizada por eles chamada “A Bruxa que tinha medo de criança” que foi baseada em João e Maria. Na história encenada por eles a Bruxa dos doces tinha medo das crianças, porque elas viviam roubando seus doces e as partes de sua casa. Por fim, os alunos ouviram a última das Histórias de Vida e Morte da Dama Morta, encerrando assim as atividades da Dead Zone.

3.1.2.4. Módulo 4 - A literatura e a produção de texto pelo olhar infantil

1º dia

Começamos o quarto módulo conversando sobre a importância do cenário ou da descrição de um cenário para a produção de texto e também para a contação de histórias. Conversamos principalmente sobre como foi ouvir e contar histórias na Dead Zone.

Depois nos dirigimos à biblioteca, onde os alunos foram convidados a escolher e apresentar uma história em cartaz na amostra de nossos trabalhos que aconteceu no fim do quarto módulo. Essa atividade teve como objetivo um que os alunos indicassem livros de seu interesse aos seus colegas.

No fim de nossa aula, foi solicitado que os alunos se organizassem em grupos trouxessem uma maquete na próxima aula que poderia ser um cenário de uma história que ocorresse ou no campo ou na cidade. (observação: Em decorrência do feriado prolongado nossa próxima aula seria apenas na outra semana).

2º dia

Começamos nossa aula produzindo uma animação utilizando massinha de modelar e o aplicativo Google Fotos no celular dos alunos. Tendo como base os textos produzidos pelos estudantes no dia anterior. Além disso, os alunos trouxeram as maquetes que produziram tendo como base o campo ou sobre a cidade e

utilizaram de cenário para suas animações. Como pode ser observado nas imagens abaixo:

Figura 23 - Maquetes/cenários produzidos pelos alunos



Fonte: Material da pesquisadora (2023)

Figura 24 - Maquetes/cenários produzidos pelos alunos



Fonte: Material da pesquisadora (2023)

Os alunos além de dar vida aos seus personagens precisavam tomar muito cuidado tanto no ângulo que iriam utilizar para fotografar cada momento, quanto em realizar apenas pequenos movimentos em seus personagens de massinha, para que houvesse uma sequência na animação. Abaixo podemos observar alguns dos personagens produzidos pelos alunos:

Figura 25 - personagens feitos com massinha de modelar



Fonte: Material da pesquisadora (2023)

Figura 26 - personagens feitos com massinha de modelar



Fonte: Material da pesquisadora (2023)

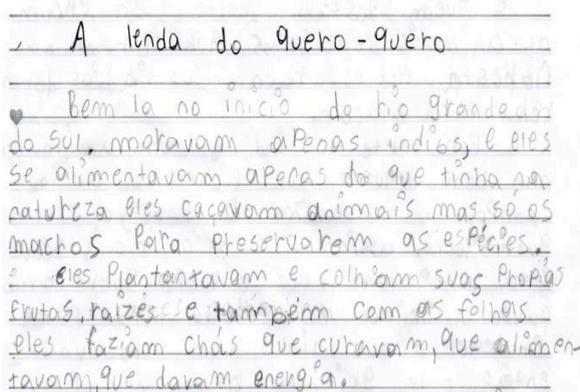
Perceba que alunos acabaram optando por não colocarem os personagens nos cenários porque a massinha colava na grama que era feita de erva mate. Apesar disso, todos os grupos fizeram e se divertiram produzindo animação.

Por fim, essa atividade teve como um de seus objetivos incentivar as crianças a produzir e contar histórias. Além disso, essa foi uma maneira lúdica que encontramos para explicar aos alunos que há muitas maneiras de produzir um texto e que esse texto não precisa ser restrito a palavras e frases.

3º dia

No nosso terceiro dia os alunos produziram seu último texto, que tinha como critério ser ou uma lenda ou um conto de mistério ou terror, os quais foram os gêneros textuais que acabamos trabalhando durante nossa intervenção. Como podemos observar nos textos abaixo:

Figura 27 - Texto – BI – 04



A lenda do quero-quero

Bem lá no início do rio grande do sul, moravam apenas índios, e eles se alimentavam apenas do que tinha na natureza eles caçavam animais mas só os machos para preservar as espécies, eles plantavam e colhiam suas próprias frutas, raízes e também com as folhas eles faziam chás que curavam, que alimentavam, que davam energia.

“A lenda do quero-quero

Bem lá no início do rio grande do sul, moravam apenas índios, e eles se alimentavam apenas do que tinha na natureza eles caçavam animais mas só os machos para preservar as espécies.

Eles plantavam e colhiam suas próprias frutas, raízes e também com as folhas eles faziam chás que curavam, que alimentavam, que davam energia.”

Fonte: Material da pesquisadora (2023)

Figura 28 - Texto – LA – 04

Nos anos 80 uma pizzeria foi fundada
pelos seus irmãos, Henry Hemilio e William
Apton. O nome da pizzeria era "Freddy's
Frigbear Family Diner" e era uma das
pizzarias mais famosas por ter uma
atração especial, com dois animatronicos,
Freddybear e Springhomer.

Os seus proprietários tinham filhos
e esposas mortas. Henry tinha apenas
uma filha, que se chamava Charlotte,
enquanto William tinha três, Michael,
Elizabeth e Evan.

Dia 8 de agosto era aniversário de
Evan, e foi comemorado na pizzeria de
seu pai. Mas Evan tinha medo das
robôs, e seu irmão mais velho, Michael,
sabia disso então decidiu fazer uma
pegadinha com ele. Ele e seus amigos
pegaram Evan pelos braços, colocando a
cabeça dele na boca do Freddybear.

Quando Evan chorava e se esperneava
os outros riam dele. Até que o animatronico
fecho a boca, fraturando a cabeça do garoto.
Após o acontecimento a pizzeria fechou e
Michael se culpa pela morte de seu irmão,
duas pizzarias foram fechadas após o
assassinato de 5 crianças.

Fonte: Material da pesquisadora
(2023)

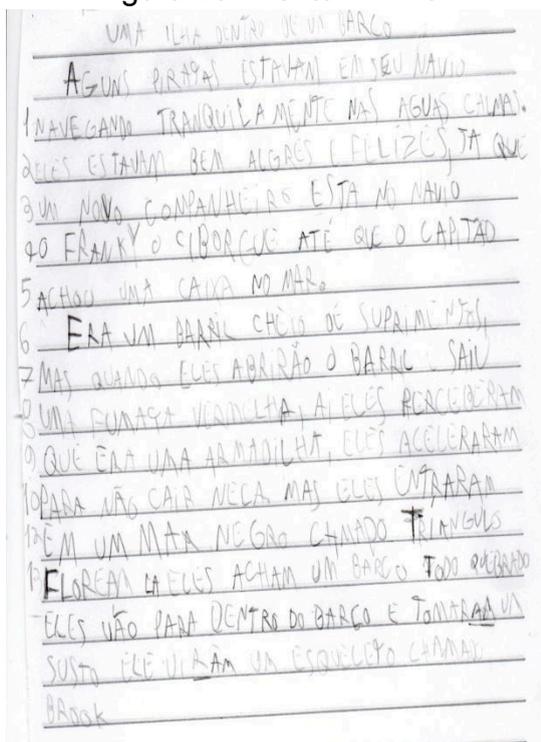
“Nos anos 80 um pizzeria foi fundada por dois homens, Henry Hemilio e William Apton. O nome da pizzeria era “Freddy’s Frigbear Family Diner” e era uma das pizzarias mis famosas por ter uma atração especial, com dois animatronicos Freddybear e Springhomer.

Os dois proprietários tinham filhos e esposas mortas. Henry tinha apenas uma filha que chamava Charllote, enquanto William tinha três, Michael, Elizabeth e Evan.

Dia 8 de agosto era aniversário de Evan, e foi comemorado na pizzeria de seu pai. Mas Evan tinha medo dos robôs, e seu irmão mais velho, Michael, sabia disso então decidiu fazer uma pegadinha com ele. Ele e seus amigos pegaram Evan pelos braços colocando a cabeça dele na boca do Freddybear.

Enquanto Evan chorava e se esperneava os outros riam dele. Até que o animatronico fecho a boca fraturando a cabeça do garoto. Após o acontecimento a pizzeria fechou e Michael se culpa pela morte de seu irmão, duas pizzarias foram fechadas após o assassinato de 5 crianças.”

Figura 29 - Texto –PA -04



Fonte: Material da pesquisadora (2023)

“Uma ilha dentro de um barco

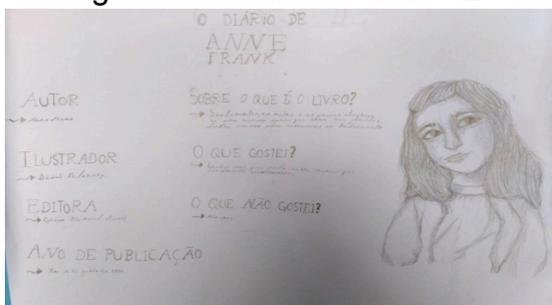
Alguns piratas estavam em seu navio navegando tranquilamente nas águas calmas. Eles estavam bem alegres e felizes, já que um novo companheiro estava no navio Franky o ciborgue até que o capitão achou uma caixa no mar.

Era um barril cheio de suprimentos, mas quando eles abrirão o barril saiu uma fumaça vermelha, ai eles perceberam que era uma armadilha, eles aceleraram para não cair nela, mas eles entraram em um mar negro chamado Triangulo Florean la ela acharam um barco todo quebrado eles vão para dentro do barco e tramaram um susto ele viram um esqueleto chamado Brook.”

4º dia

Começamos nosso quarto e último dia com a apresentação dos cartazes que os alunos produziram a partir de livros que eles escolheram na biblioteca. Nessa atividade os alunos precisavam escolher e apresentar livros aos seus colegas, e tinha como objetivo estimular a leitura de outras histórias. Como podemos observar nas imagens abaixo:

Figura 30 - Trabalho final – LA



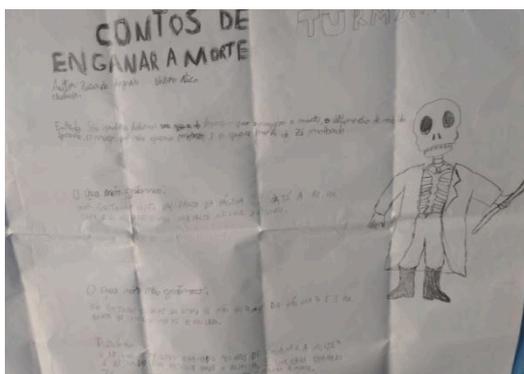
Fonte: Material da pesquisadora (2023)

Figura - 31 - Trabalho final – PA e SO



Fonte: Material da pesquisadora (2023)

Figura 32 - Trabalho final - PI e BI



Fonte: Material da pesquisadora (2023)

Figura 33 - Trabalho final - AN e IR



Fonte: Material da pesquisadora (2023)

Por fim, é importante salientar que nos dois primeiros módulos de nossa intervenção buscamos discutir e analisar os textos produzidos pela Clarice Lispector, principalmente no que diz respeito ao livro “Como nascem as estrelas: Doze lendas Brasileiras”. Aqui demos uma atenção especial à pesquisa sobre a vida e obra da autora e também buscamos explorar, contextualizar e utilizar novas palavras

Enquanto nos dois últimos módulos é interessante ressaltar que nós trabalhamos muito com a leitura em voz alta e com a escrita criativa de textos que tiveram como um tema geral lendas e contos de terror e mistério.

Podemos observar que durante a nossa intervenção desenvolvemos atividades que trabalharam a consciência fonológica, a ampliação do vocabulário, a compreensão e interpretação de texto, a produção de texto e é claro a escuta e a leitura.

3.2. Avaliação da Intervenção

A última e essencial etapa de uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica se refere à avaliação da intervenção. Esta etapa tão importante deve detalhar minuciosamente os instrumentos e procedimentos utilizados na coleta e na análise dos dados.

Esta pesquisa se deu na perspectiva da análise textual discursiva (ATD), que segundo Moraes e Galiuzzi (2006), é um método que contribui para a construção e reconstrução do pensamento investigativo. Sendo também, “uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise na

pesquisa qualitativa que são a análise de conteúdo e a análise de discurso.” (Moraes e Galiazzi, 2006, p. 118).

Decidimos pela ATD como método de análise de dados, porque, para Moraes e Galiazzi (2006), a linguagem tem um papel de central na ATD, pois é a partir dela que o pesquisador consegue compreender a realidade de uma maneira contextualizada, pois a “linguagem constrói e amplia os campos de consciência pessoais, entrelaçando-os com os de outros sujeitos, sempre a partir dos contextos que investiga.” (Moraes e Galiazzi, 2006, p. 123).

Para isso utilizamos os textos produzidos pelos estudantes durante a intervenção pedagógica e entrevista semi-estruturada realizada com os alunos. É preciso salientar que usamos um roteiro para a realização das entrevistas, como disposto no Apêndice E.

Fizemos uso, também, das anotações produzidas durante a intervenção. Essas anotações relatam como ocorreu a intervenção pedagógica e estão descritas em “Relato de experiência: Um passeio turbulento pela literatura do folclore”.

Optamos por utilizar a análise documental porque ela pode ser entendida como “um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”. (Sá-Silva, Almeida e Guindani, 2009, p.5)

Escolhemos a entrevista semi-estruturada porque, segundo Lüdke e André (1986), este é um método eficiente que concede ao entrevistador certa liberdade de realizar correções, esclarecimentos e adaptações, tendo como grande vantagem a coleta iminente das informações necessárias à pesquisa, principalmente quando consideramos que a entrevista semi-estruturada “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (Lüdke e André, 1986, p. 34).

Cabe ressaltar que o corpus da pesquisa foi inteiramente analisado pela perspectiva da análise textual discursiva, que de acordo com Moraes e Galiazzi (2006, p. 118) pode ter seu processo explicado da seguinte forma:

A análise textual discursiva é descrita como um processo que se inicia com uma unitarização em que os textos são separados em unidades de significado. Estas unidades por si mesmas podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador. Neste movimento de interpretação

do significado atribuído pelo autor exercita-se a apropriação das palavras de outras vozes para compreender melhor o texto. Depois da realização desta unitarização, que precisa ser feita com intensidade e profundidade, passa-se a fazer a articulação de significados semelhantes em um processo denominado de categorização. Neste processo reúnem-se as unidades de significado semelhantes, podendo gerar vários níveis de categorias de análise. (Moraes e Galiazzi, 2006, p. 118)

Percebe-se que para Moraes e Galiazzi (2006), a ATD pode ser explicada como um processo auto-organizado que é estruturado em um ciclo que inclui três partes essenciais: a unitarização, a categorização e a comunicação.

Durante o processo de unitarização ocorre a desconstrução dos textos, essa desconstrução, de acordo com Moraes (2003), tem como objetivo colocar em foco os detalhes que o constituem. Aqui “pretende-se conseguir perceber os sentidos dos textos em diferentes limites de seus pormenores, ainda que compreendendo que um limite final e absoluto nunca é atingido.” (Moraes, 2003, p. 195)

É a partir da desconstrução dos textos que se manifestam as unidades de análise. As unidades de análise, segundo Moraes (2003), são organizadas pelo pesquisador de acordo com os propósitos de sua pesquisa. “Cada unidade constitui um elemento de significado referente ao fenômeno que está sendo investigado” (Moraes, 2003, p. 195).

Depois que as unidades de análise foram estabelecidas, passamos então para o segundo ciclo da ATD, a categorização. A categorização pode ser entendida como “um processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes.” (Moraes, 2003, p.197).

Na caracterização, de acordo com Moraes (2003), começamos a estabelecer as relações entre as unidades de análise. Aqui é também onde começamos a discutir, argumentar e contextualizar os dados obtidos. A partir disso, iniciamos o processo de buscar “captar um novo emergente”, é durante esse processo que iniciamos a construção e organização do metatexto.

A comunicação é a terceira e última etapa da ATD, que “concretiza-se em forma de metatextos em que os novos insights atingidos são expressos em forma de linguagem e em profundidade e detalhe”. (Moraes, 2003, p.208).

Por fim, precisamos destacar que todos os nomes utilizados nesta pesquisa são fictícios, como pode ser observado no quadro abaixo:

TABELA III - INFORMAÇÕES SOBRE OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

NOME:	IDADE:	SEXO:
Ana	11 anos	feminino
Bianca	10 anos	feminino
Irene	11 anos	feminino
Laura	11 anos	femino
Paulo	10 anos	masculino
Pietro	10 anos	masculino
Sofia	10 anos	feminino

Fonte: Autor

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Nos primeiros anos do ensino fundamental, de acordo com a BNCC (2018), a mediação pedagógica é imprescindível para que a alfabetização ocorra de maneira adequada. Principalmente porque nessa fase é crucial que aconteça um trabalho voltado tanto para o desenvolvimento da consciência fonológica e das relações fonema-grafema, quanto para o desenvolvimento do vocabulário das crianças.

Precisamos compreender também que “todo texto é uma comunicação verbal que se caracteriza como um gênero adequado ao contexto, aos objetivos do autor e aos leitores previstos ou desejados.” (Soares, 2020, p.210). Principalmente porque, para Soares (2020), a nossa habilidade de leitura, escrita e interpretação está diretamente relacionada com a maneira pela qual aprendemos a ler e a compreender um texto.

Por isso, a BNCC (2018) nos traz na área da linguagem quatro grandes eixos que devem ser trabalhados em conjunto. Esses eixos são: o da leitura, o da oralidade, o da produção de textos e da análise linguística e semiótica.

Diante disso, durante a nossa intervenção buscamos realizar diversas atividades de leitura, de interpretação, de pesquisa e principalmente de produção de texto. Tendo como objetivo analisar o processo de alfaetrar vivenciado pelos alunos matriculados em uma turma de 5º ano do ensino fundamental do município de

Pelotas, tendo o texto literário como centro desse processo. Sendo assim, dividimos as nossas análises em três grandes categorias.

A primeira categoria diz respeito à produção de textos e a dificuldades e defasagens no processo de alfaletar dos alunos. Nesta categoria fizemos uma análise sobre a estrutura e dos aspectos gramaticais e sintáticos presentes nos textos dos estudantes.

Na segunda categoria, buscamos discutir sobre a produção de textos e a ampliação do vocabulário dos alunos. Nessa seção tratamos também do uso de vocabulários adequados ao enredo.

Na terceira e última categoria buscamos dialogar sobre a relação entre a literatura e a produção de texto. Aqui conversamos sobre nossas práticas de leitura e, também, sobre a incorporação de algumas características literárias na produção de texto realizada pelos educandos durante a intervenção.

4.1. Categoria I: A produção de textos e a dificuldades e defasagens no processo de alfaletar dos alunos

Nessa categoria discutiremos sobre as produções de textos realizadas pelos alunos, durante a nossa intervenção, com o objetivo de identificar quais as principais dificuldades/defasagens no processo de alfaletar e nas aprendizagens essenciais dos educandos.

Para isso, antes precisamos entender que a linguagem, segundo Bakhtin (2003), está presente em todas as atividades humanas através de enunciados (orais e escritos). Os enunciados por sua vez são construções individuais que se constituem por meio do conteúdo (temático) e do estilo empregado na linguagem, “mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (Bakhtin, 2003, p. 262).

A língua por sua vez existe e se desenvolve em sociedade através de seu uso cotidiano. Sendo fortemente influenciada pelos mais diversos fatores sociais que afetam a vida dos falantes da língua. Isso ocorre porque naturalmente acabamos

falando de maneira semelhante às pessoas com as quais convivemos diariamente. O que com passar dos anos cria um fator conhecido como variação linguística.

A variação linguística de maneira simplificada diz respeito às diferenças na utilização da língua por diferentes grupos de pessoas falantes do mesmo idioma. Essas variações podem ocorrer geograficamente¹², historicamente¹³, pela classe social¹⁴, idade entre outros. Considerando isso é importante salientar também que “nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos”. (Bakhtin, 2003, p. 268).

Apesar da riqueza que a variação linguística nos proporciona, na escrita precisamos utilizar da norma padrão. Isso ocorre porque a norma padrão da língua tem o papel de uniformizar a escrita com o objetivo de garantir que os falantes da língua de diferentes regiões consigam se comunicar. Isso não quer dizer que a variação linguística utilizada principalmente na fala deva ser desvalorizada, até porque a aquela está associada à história e à cultura de um povo.

A norma padrão estabelece, assim, as regras, estruturas e diretrizes que devemos utilizar quando produzimos textos escritos. Dessa maneira, na escola é fundamental que a criança tenha contato tanto com a língua padrão quanto com a variação linguística. Até porque, de acordo com Freire (2022), a alfabetização deve ocorrer de maneira contextualizada através da aprendizagem da escrita das palavras que o educando utiliza em seu cotidiano e não através de palavras que ele desconhece.

Além disso, para Soares (2020), as crianças precisam ter contato com textos desde o início do seu processo de alfaletar, inclusive através de práticas de produção, pois através dessas atividades a criança irá criar hipóteses sobre o que é um texto. Isso ocorre porque a produção de texto desempenha um papel fundamental no processo de alfaletar, por diversos fatores como o desenvolvimento

¹² Como as diferenças presentes na fala de pessoas que moram no sul para as pessoas que residem no nordeste Brasileiro.

¹³ Variação Histórica ou Diacrônica é a variação que ocorre através do tempo, por exemplo, a escrita de *pharmacia* e *farmácia* e o uso de *vossa mercê* para *você*.

¹⁴ Refere-se às diferenças na fala e na escrita e principalmente no vocabulário entre pessoas de diferentes classes sociais.

da escrita, da criatividade, da leitura e é claro para ampliação do conhecimento linguístico entre outros.

Corroborando com isso, a BNCC (2018, p.81) afirma que:

As práticas de leitura/escuta e de produção de textos orais, escritos e multissemióticos oportunizam situações de reflexão sobre a língua e as linguagens de uma forma geral, em que essas descrições, conceitos e regras operam e nas quais serão concomitantemente construídos: comparação entre definições que permitam observar diferenças de recortes e ênfases na formulação de conceitos e regras; comparação de diferentes formas de dizer “a mesma coisa” e análise dos efeitos de sentido que essas formas podem trazer/ suscitar; exploração dos modos de significar dos diferentes sistemas semióticos etc. (Brasil, 2018, p.81)

Percebe-se assim que para analisarmos um texto precisamos nos debruçar sobre os mais diversos aspectos linguísticos que são fundamentais para a sua compreensão. Por isso, em nossa tentativa de observar os padrões, a evolução das habilidades linguísticas e o processo de alfaletar dos estudantes ao longo da nossa intervenção dividimos esta categoria em outras duas subcategorias.

A primeira se refere à estrutura e organização de um texto, na qual buscamos observar se há uma progressão lógica de ideias através da análise do fluxo de informações e da organização dos parágrafos dos textos.

E na segunda aos aspectos gramaticais e sintáticos, na qual observamos o emprego da pontuação e a diferenciação de letras maiúsculas de minúsculas nos textos produzidos pelos alunos.

4.1.1. A estrutura e a organização de um texto

Quando avaliamos e corrigimos textos produzidos por nossos alunos, um dos aspectos mais importantes a serem analisados se refere à estrutura e organização do texto. Isso porque organizar e estruturar um texto é fundamental em nossa sociedade grafocêntrica, porque saber como desenvolvê-lo impacta diretamente na nossa habilidade de comunicação.

Corroborando com isso, a BNCC de 2018 salienta que a organização textual é um elemento fundamental para a produção de bons textos, porque impacta

diretamente no aspecto comunicativo e estilístico da obra. A BNCC (2018, p.80), também afirma que:

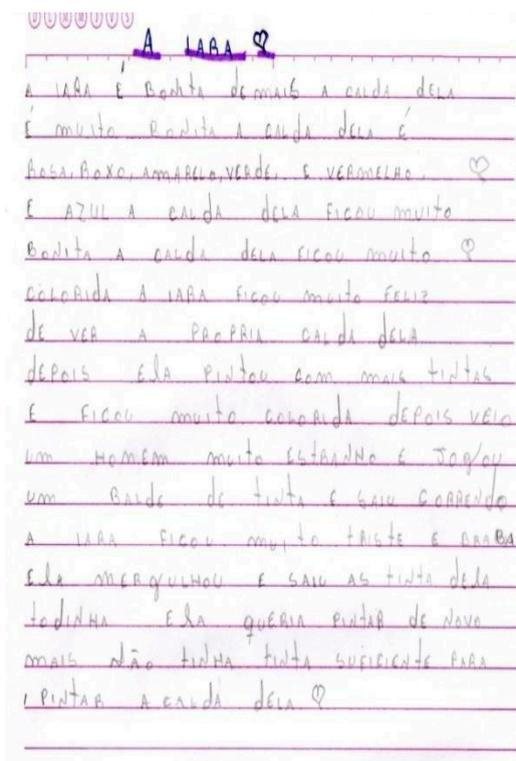
No que diz respeito à linguagem verbal oral e escrita, as formas de composição dos textos dizem respeito à coesão, coerência e organização da progressão temática dos textos, influenciadas pela organização típica (forma de composição) do gênero em questão.(Brasil, 2018, p.80)

Percebe-se assim que saber organizar um texto é uma habilidade essencial que contribui para o desenvolvimento da escrita e também para a compreensão de textos. É preciso salientar que Soares (2020) afirma que os alunos vão aprendendo a organizar seus textos durante todo o seu processo de escolarização através do contato direto com diferentes gêneros textuais.

Ainda, de acordo com Soares (2020), é muito comum crianças terem dificuldade em organizar seus textos em parágrafos quando ainda estão em processo de alfabetização. Por isso, passamos a analisar se ocorreu uma evolução na produção de textos dos alunos no que se refere à organização e à estrutura de seus textos.

Começamos nossa análise pela aluna Ana, que apresenta (Texto – AN - 01) alguns problemas relacionados à organização deste texto, um deles é a falta de parágrafos e, também, um fluxo bastante confuso na narrativa. Como podemos observar no texto abaixo:

Figura 34 - Texto – AN – 01



“A IARA

A IARA É BONITA DEMAIS A CALDA DELA É MUITO BONITA A CALDA DELA É ROSA, ROXO, AMARELO, VERDE E VERMELHO E AZUL A CALDA DELA FICOU MUITO BONITA A CALDA DELA FICOU MUITO COLORIDA A IARA FICOU MUITO FELIZ DE VER A PROPRIA CALDA DELA DEPOIS ELA PINTOU COM MAIS TINTAS E FICOU MUITO COLORIDA DEPOIS VEIO UM HOMEM MUITO ESTRANHO E JOGOU UM BALDE DE TINTA E SAIU CORRENDO A IARA FICOU MUITO TRISTE E BRABA ELA MERGULHOU E SAIU AS TINTAS DELA TODINHA ELA QUERIA PINTAR DE NOVO MAS NÃO TINHA TINTA SUFICIENTE PARA PINTAR A CALDA DELA”

Fonte: Material da pesquisadora
(2023)

Em (Texto- AN- 01) percebemos também que existe alguns problemas de coerência textual, notórios pela falta de uma sequência lógica nas frases. Um exemplo disso fica evidenciado quando ela diz “A IARA É BONITA DEMAIS A CALDA DELA É MUITO BONITA” e posteriormente “A CALDA DELA FICOU MUITO BONITA A CALDA DELA FICOU MUITO COLORIDA”.

Nesse exemplo percebe-se uma incoerência causada pela ordem das frases no texto, pois ela começa o texto afirmando que a calda da Iara é muito bonita e colorida, e depois ela se contradiz ao dizer que a calda dela ficou muito bonita e colorida porque foi pintada.

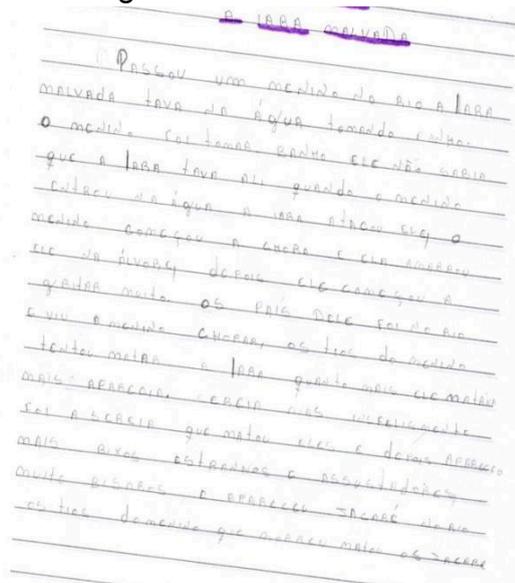
Além disso, apresenta pleonasmos viciosos, ou seja, uso excessivo e repetitivo de algumas palavras tais como: “calda”, “bonita” e “muito”. E há também a falta de pontuação que interfere na continuidade e na compreensão do texto. Isso acaba sendo um problema principalmente porque para Koch (2003, p. 17) podemos entender a compreensão de textos como:

Uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos , que se realiza, evidentemente, com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e sua reconstrução no interior do evento comunicativo. O sentido de um texto é, portanto, construído na interação texto-sujeitos (ou texto-co-enunciadores) e não algo que preexista a essa interação. (Koch, 2003, p. 17)

Por isso é necessário lembrar sempre que todo texto possui uma intencionalidade comunicativa e existe dentro de uma prática social. Assim ao produzirmos um texto devemos primar por organizá-lo de uma maneira que promova e permita compreensão e interpretação.

Contudo, é importante frisar que as estruturas dos textos da Ana melhoram gradativamente, como podemos observar em (Texto – AN- 02) e depois em (Texto – AN- 03).

Figura 35 - Texto – AN – 02



“A iara malvada

Passou um menino no rio a lara malvada tava na água tomando banho. O menino foi tomar banho ele não sabia que a lara tava ali quando o menino entrou na água a iara atacou ele, o menino começou a chorar e ela amarrou ele na árvore, depois ele começou a gritar muito. Os pais dele foi ao rio e viu o menino chorara, os tios do menino tentou matar a lara quanto mais ele matava mais aparecia sereia infelizmente foi a sereia que matou eles. Depois apareceu mais bichos estranhos e assustadores, muitos bisoros e jacarés os tios do menino que morreu mataram o jacaré.”

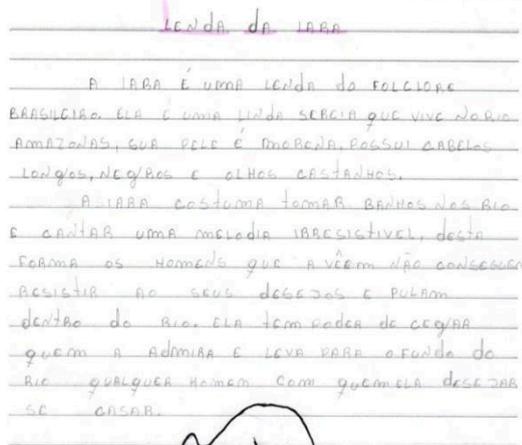
Fonte: Material da pesquisadora (2023)

No (Texto- AN-02) podemos observar que a Ana não apresenta tantos problemas de estrutura em comparação com o (Texto –AN-01), pois aqui ela já utiliza parágrafo e a narrativa é melhor estruturada.

No entanto, ainda apresenta problemas de coerência que dificultam a compreensão do texto principalmente quando diz “os tios do menino tentou matar a lara quanto mais ele matava mais aparecia sereia infelizmente foi a sereia que matou eles”

Esse trecho dá a entender que os tios do menino morreram, mas no fim da história ela conclui com a seguinte frase “os tios do menino que morreu mataram o jacaré.”, ou seja, quem morreu foi o menino e não seus tios.

Figura 36 - Texto – AN – 03



“ Lenda da iara

A iara é uma lenda do folclore brasileiro. Ela é uma linda sereia que vive no rio Amazonas, sua pele é morena possui cabelos longos, negros e olhos castanhos.

A iara costuma tomar banhos no rio e cantar uma melodia irresistível, desta forma os homens que a vêem não conseguem resistir ao seus desejos e pulam dentro do rio. Ela tem o poder de cegar quem a admira e levar para o fundo do rio qualquer homem com quem ela desejar se casar.”

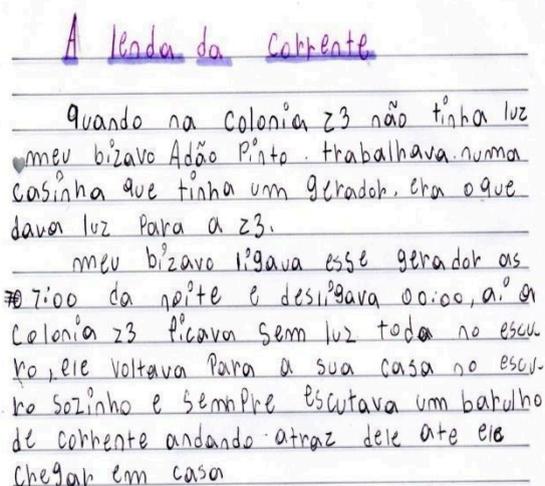
Fonte: Material da pesquisadora (2023)

O (Texto – AN – 03) é sem dúvida o texto mais bem estruturado produzido pela Ana, isso fica claro pela organização lógica das frases nos parágrafos, por ser um texto coerente. O que nos permite um bom fluxo de leitura e, também, facilita a compreensão do texto.

A Ana, diferentemente de seus colegas, preferiu produzir todos os seus textos sobre a Iara. Porém, é importante ressaltar que todas as histórias têm um desenvolvimento e um enredo diferente apesar de serem sobre o mesmo personagem.

Por outro lado, quando nos atentamos aos textos da aluna Bianca percebe-se que diferente da Ana, ela não apresenta tantos problemas de concordância. Como podemos observar abaixo:

Figura 37 - Texto- BI- 01



A lenda da corrente

Quando na Colônia Z3 não tinha luz meu bisavo Adão Pinto trabalhava numa casinha que tinha um gerador, era o que dava luz para a Z3.

meu bisavo ligava esse gerador às 7:00 da noite e desligava 00:00, aí a Colônia Z3 ficava sem luz toda no escuro, ele voltava para a sua casa no escuro sozinho e sempre escutava um barulho de corrente andando atrás dele até ele chegar em casa

“A lenda da corrente

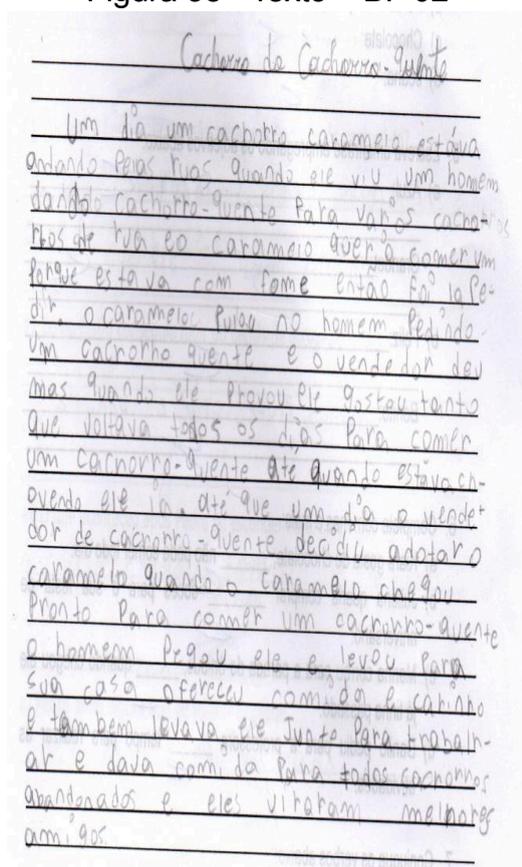
quando na colônia z3 não tinha luz meu bisavo Adão Pinto trabalhava numa casinha que tinha um gerador, era o que dava luz para a z3.

meu bisavo ligava esse gerador as 7:00 da noite e desligava 00:00, ai a colônia z3 ficava sem luz toda no escuro, ele volta Para a sua casa no escuro sozinho e sempre escutava um barulho de corrente andando atraz dele ate ele chegar em casa”

Fonte: Material da pesquisadora
(2023)

O (Texto- BI- 01) é um texto que não apresenta grandes problemas de estrutura, pois seu texto além de não apresentar incoerências, tem suas ideias organizadas em parágrafos, o que facilita a compreensão do texto. Contudo, nota-se que apesar da Bianca saber da necessidade de utilizar parágrafo ela ainda apresenta dúvidas quanto à sua utilização. Isso fica evidente quando realizamos a leitura do (Texto- BI- 02), como podemos observar abaixo:

Figura 38 - Texto – BI -02



Fonte: Material da pesquisadora (2023)

Diferente de (Texto – BI -01), em (Texto – BI -02) a aluna deixa parágrafo apenas no início do texto, e também apresenta o pleonasmos vicioso da palavra “Cachorro- quente” que se repete diversas vezes ao longo da história. Apesar disso, o texto apresenta introdução, desenvolvimento e conclusão, o que nos ajuda na compreensão do texto.

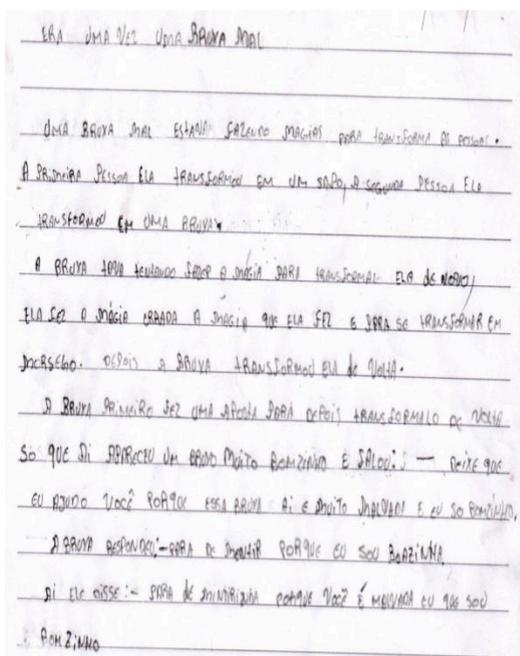
Principalmente porque a progressão textual aborda, além dos procedimentos linguísticos, os “ segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e mesmo sequências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmático-discursivas, à medida que se faz o texto progredir.” (Koch, 2003, p. 121)

Podemos perceber assim que a progressão textual está diretamente associada à organização do texto, mas não está restrita a ela. Isso ocorre porque o

conteúdo do texto, a forma em que ele se organiza e as estratégias que envolvem a sua produção são tão importantes quanto sua estrutura.

Um exemplo claro disso está presente em (Texto – IR – 03) produzido pela Irene. Apesar de ser um texto que está organizado em parágrafos e se mostrar estruturado, é um texto que tem fluxo narrativo difícil de acompanhar. Como podemos observar abaixo:

Figura 39 - Texto – IR – 03



“Era uma vez uma bruxa mal

Uma Bruxa mal estava fazendo magias para transformar as pessoas. A primeira pessoa ela transformou em um sapo, a segunda ela transformou em uma bruxa.

A bruxa tava tentando fazer a magia para transformar ela de novo, ela fez a magia errada a magia que ela fez para se transformar em morsego. Depois a bruxa transformou ela de volta.

A bruxa primeiro fez uma aposta para depois transformar de volta so que ai apareceu um bruxo muito bonzinho e falou: - deixe que eu ajudo você porque essa bruxa ai é muito ,malvada e eu sou bonzinho.

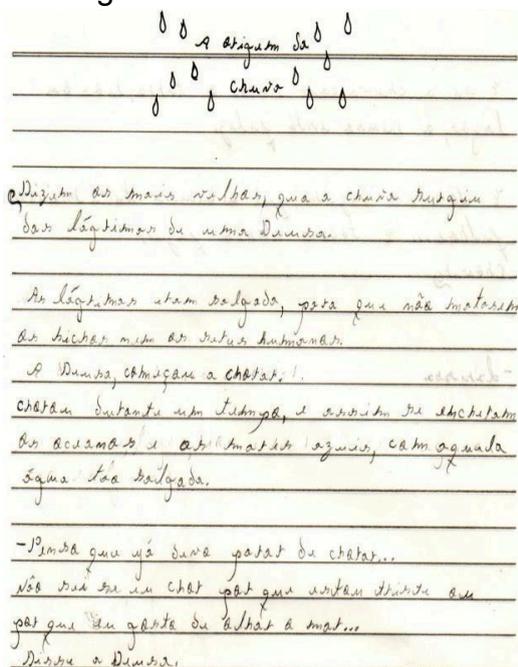
Fonte: Material da pesquisadora (2023)

Perceba que o (Texto – IR – 03) é um texto difícil de entender, porque o fluxo da história é muito confuso por causa da ambiguidade presente pelo uso excessivo da palavra “bruxa”. Como podemos observar no segundo parágrafo “A bruxa tava tentando fazer a magia para transformar ela de novo”: Qual bruxa? A primeira ou a que foi transformada? Não fica claro no texto. Isso ocorre por causa do pleonasma vicioso que atrapalha a compreensão e interpretação do texto.

Além disso, a Irene e a Laura embora estejam em processos e em níveis diferentes em suas produções de textos são alunas que normalmente conseguem estruturar e organizar seus textos em parágrafos. Contudo, nem sempre essa

organização se desenvolve corretamente. Um exemplo disso está em (Texto – LA – 02).

Figura 40 - Texto – LA – 02



Fonte: Material da pesquisadora (2023)

Perceba que esse é um texto muito bem escrito, de fácil compreensão. Porém, nota-se que Laura deixa uma linha de espaço entre os parágrafos algo desnecessário. E também na escrita do último parágrafo quando ela coloca a fala do personagem, novamente ela deixa um espaço desnecessário após as reticências.

Outro ponto a ser destacado, é o fato dos textos produzidos pela Laura possuírem um fluxo estável, o que facilita na compreensão e na interpretação de seus textos. Assim como o Pietro, que na maioria de suas histórias, apresenta um bom fluxo narrativo. Como, por exemplo, em (Texto – PI – 03).

“A origem da chuva
Dizem os mais velhos, que a chuva surgiu das lágrimas de uma Deusa.

As lágrimas eram salgada, para que não matassem os bichos nem os seres humanos.

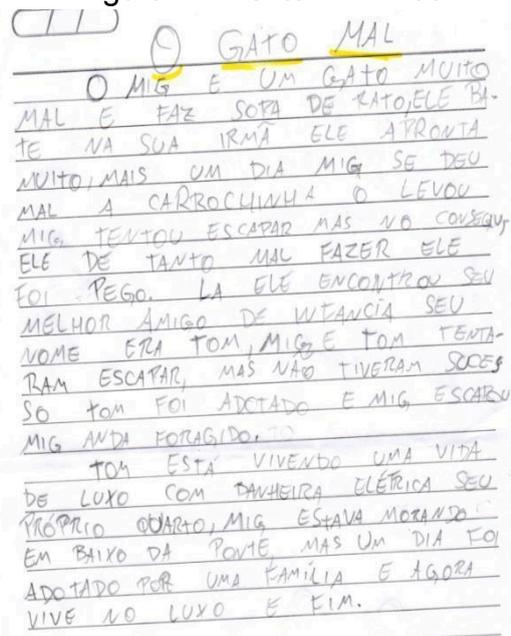
A Deusa começou a chorar.
Chorou um tempo, e assim se encheram os oceanos e os mares azuis, com aquela água tão salgada.

- Penso que já devo parar chorar...

Não sei se choro porque estou triste ou por que eu gosto de olhar o mar...

Disse a Deusa.”

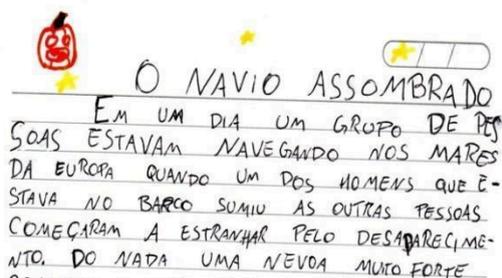
Figura 41 - Texto – PI – 03



Fonte: Material da pesquisadora (2023)

Embora esse não seja o melhor texto produzido pelo Pietro, é o primeiro no qual ele consegue organizar suas ideias em parágrafos. Claro, diferente da Laura que já internalizou a necessidade da utilização de parágrafo, ele está em processo. Tanto é que em (Texto – PI – 04) ele não vai conseguir fazer essa organização. Como no trecho apresentado abaixo:

Figura 42 - Texto – PI – 04



Fonte: Material da pesquisadora (2023)

Assim como o Pietro podemos perceber que o Paulo apresenta um bom fluxo narrativo em suas produções. No entanto, diferente do Pietro, o Paulo a partir de seu segundo texto já passa a utilizar parágrafo em todos os seus escritos embora nesse

“O GATO MAL

O Mig é um gato muito mal e faz sopa de rato, ele bate na sua irmã ele apronta muito, mais um dia mig se deu mal a carrochinha o levou mig tentou escapar mas no conseguiu ele de tanto mal fazer ele foi pego. La ele encontrou seu melhor amigo de infancia seu nome ra Tom, Mig e Tom tentaram escapar, mas não tiveram sucesso tom foi adotado e mig escapou mig anda foragido.

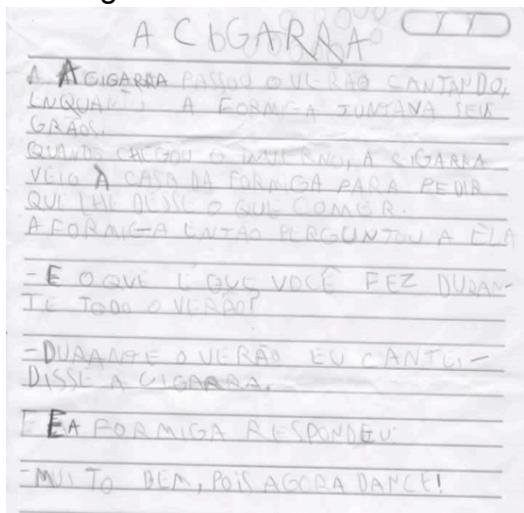
Tom esta vivendo uma vida de luxo com banheira elétrica seu próprio quarto, Mig estava morando em baixo da ponte mas um dia foi adotado por uma família e agora vive no luxo e Fim.”

“O Navio Assombrado

Em um dia um grupo de pessoas estavam navegando nos mares da Europa quando um dos homens que estava no barco sumiu as outras pessoas começaram a estranha pelo desaparecimento.”

texto ele apresente algumas dúvidas. Como podemos observar em (Texto – PA – 02):

Figura 43 - Texto – PA – 02



Fonte: Material da pesquisadora
(2023)

“A CIGARRA

A cigarra passou o verão cantando, enquanto a formiga juntava seus grãos.

quando chegou o inverno, a cigarra veio à casa da formiga para pedir que lhe desse o que comer.

A formiga então perguntou a ela:

- E o que é que você fez durante o verão?

- Durante o verão eu cantei - Disse a cigarra.

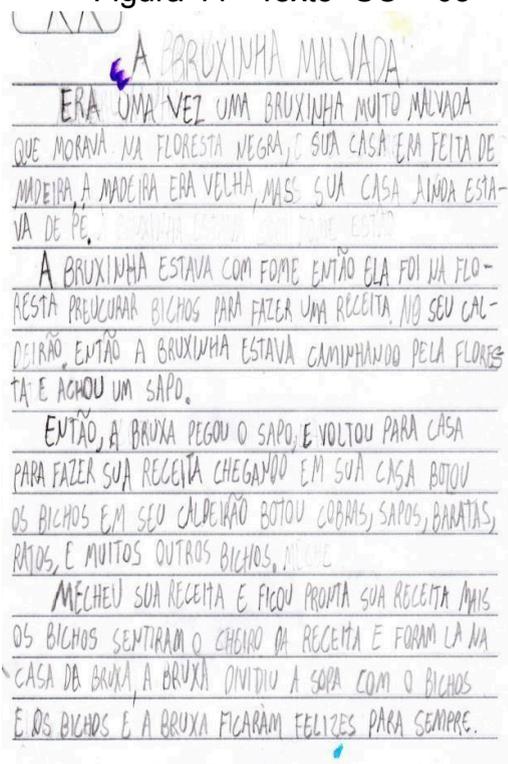
E a formiga respondeu:

- Muito bem, pois agora dance!”

É interessante observar que o Paulo apresenta em (Texto – PA – 02) algumas dúvidas, como podemos perceber no segundo parágrafo no qual, diferente dos outros, ele não começa a frase com letra maiúscula e não deixa o espaço apropriado antes do parágrafo.

Outra aluna que a partir do momento em que utiliza parágrafo pela primeira vez em sua produção consegue utilizar em outras produções é a Sofia, que passa a usar parágrafo a partir de (Texto – SO – 03).

Figura 44 - Texto- SO – 03



Fonte: Material da pesquisadora
(2023)

*“A bruxinha malvada
“A bruxinha malvada*

Era uma vez uma bruxinha muito malvada que morava na floresta negra, sua casa era feita de madeira, a madeira era velha, mas suas casa ainda estava de pé.

A bruxinha estava com fome então ela foi na floresta precurar bichos para fazer uma receita no seu caldeirão. Então a bruxinha estava caminhando pela floresta e achou um sapo.

Então, a bruxa pegou o sapo e voltou para casa para fazer sua receita chegando em sua casa botou os bichos em seu caldeirão botou cobras, sapos, baratas, ratos, e muitos outros bichos.

Mecheu sua receita e ficou pronta sua receita mais os bichos sentiram o cheiro da receita e foram la na casa da bruxa, a bruxa dividiu a sopa com os bichos e os bichos e a bruxa ficaram felizes para sempre.”

Essa produção da Sofia é um texto bem organizado, que tem um satisfatório fluxo de informações e não apresenta grandes problemas. É preciso frisar também, que as ideias estão bem organizadas e divididas nos parágrafos. Isso é importante porque, de acordo com Soares (2020, p. 272):

Dividir um texto em parágrafos exige a capacidade de organizá-lo em grupos de ideias que desenvolvam articuladamente o tema ou assunto e de indicar essa organização por convenções gráficas: começar cada parágrafo em uma nova linha, com um recuo em relação à margem da página. Dessa caracterização infere-se que a organização de um texto em parágrafos não é fácil para crianças que estão apenas começando a escrever textos. Considerando, porém, que compreender e usar a paragrafação é aprender a estruturar as ideias para compor um texto, é necessário, é também possível, introduzir, no ciclo de alfabetização e letramento.(Soares, 2020, p.272)

Por fim, percebe-se que saber como organizar um texto de maneira eficiente é fundamental para o desenvolvimento das ideias durante o processo de escrita, pois desempenha um papel essencial para a compreensão e interpretação de um texto.

Precisamos ressaltar também que é inegável que os alunos apresentaram uma melhoria perceptível na organização e estruturação de seus textos. Principalmente quando consideramos que muitos deles, no início de nossa intervenção, não conseguiam organizar suas ideias em parágrafos e tinham uma progressão e um fluxo textual confusos.

Porém como sabemos, de acordo com Koch (2003), a construção de um bom texto exige mais do que apenas uma boa estrutura e organização, mas também diz respeito à maneira na qual as palavras e enunciados são escritos. Isso ocorre porque o texto é um espaço de interação entre autores e leitores.

É importante salientar que a escola tem o dever de “levar o aluno a bem se desempenhar na escrita, capacitando-o a desenvolver textos em que os aspectos formal e comunicativo estejam bem conjugados” (Marcuschi, 2008, p.53). Considerando isso, damos continuidade às nossas análises conversando sobre os aspectos gramaticais e sintáticos presentes na produção dos textos dos alunos.

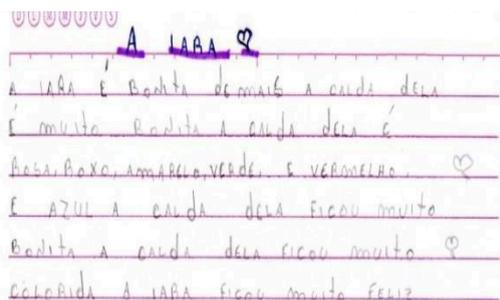
4.1.2. Aspectos gramaticais e sintáticos

Os aspectos gramaticais englobam os padrões e as regras que devemos utilizar na escrita, de maneira que facilite a compreensão de nossos textos. Enquanto os aspectos sintáticos se referem à organização das palavras nas frases observando se elas se organizam de maneira coerente.

Além disso, "a produção de textos é uma fonte importante para a identificação das regras ortográficas que as crianças já conhecem e das que elas ainda não conhecem." (Soares, 2020, p.148). Por isso, buscamos identificar no processo de unitarização quais aspectos gramaticais se destacam por serem recorrentes nos textos dos alunos ou se evidenciam por destoarem de um texto para outro.

Sendo assim, começamos analisando os textos produzidos pela Ana. A aluna apresenta dificuldades em diferenciar letras maiúsculas de minúsculas como podemos observar em (Texto – AN – 01).

Figura 45 - Texto – AN – 01



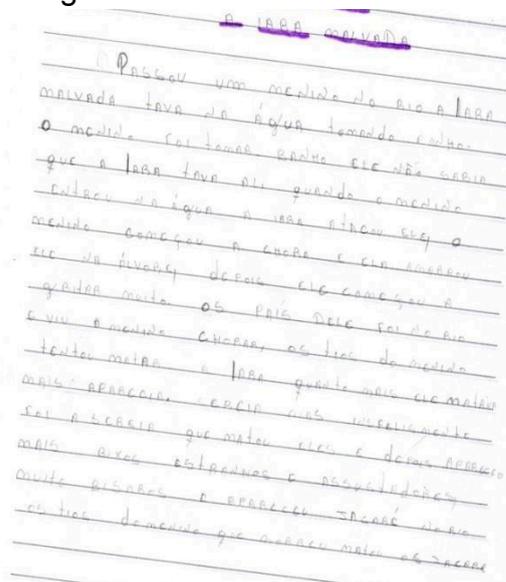
“A IARA

A IARA É BONITA DEMAIS A CALDA DELA É MUITO BONITA A CALDA DELA É ROSA, ROXO, AMARELO, VERDE E VERMELHO E AZUL A CALDA DELA FICOU MUITO BONITA A CALDA DELA FICOU MUITO COLORIDA A IARA FICOU MUITO FELIZ”

Fonte: Material da pesquisadora (2023)

Como podemos observar no trecho anterior a Ana não diferencia em nenhum momento a letra maiúscula de minúscula. Contudo em (Texto – AN – 02) a aluna começa a fazer essa diferenciação, escrevendo as letras maiúsculas mais fortes tanto no início das frases quanto nos substantivos próprios como pode ser observado abaixo.

Figura 46 - Texto – AN – 02



“A iara malvada

Passou um menino no rio a IARA MALVADA tava na água tomando banho. O menino foi tomar banho ele não sabia que a IARA tava ali quando o menino entrou na água a IARA atacou ele, o menino começou a chorar e ela amarrou ele na árvore, depois ele começou a gritar muito. Os pais dele foi ao rio e viu o menino chorar, os tios do menino tentou matar a IARA quando mais ele matava mais aparecia sereia infelizmente foi a sereia que matou eles. Depois apareceu mais bichos estranhos e assustadores, muitos bisoros e jacarés os tios do menino que morreu mataram o jacaré.”

Fonte: Material da pesquisadora (2023)

Em (Texto – AN – 02) identificamos alguns erros de concordância verbal. Como quando escreve “Os pais dele foi ao rio e viu o menino chorar” ao invés de “Os pais dele foram ao rio e viram o menino chorar”. É necessário ressaltar que esse erro de

concordância verbal tornou a frase agramatical, ou seja, fez com que a frase fosse incoerente o que impediu a interpretação.

Nesse caso, é importante lembrar que a gramática em geral, mas principalmente a normativa definem regras que precisam ser seguidas para que a comunicação ocorra. Até porque como ressaltado por Cagliari (2002), se cada um falasse e escrevesse da maneira que lhe convém perderíamos o aspecto comunicativo da língua.

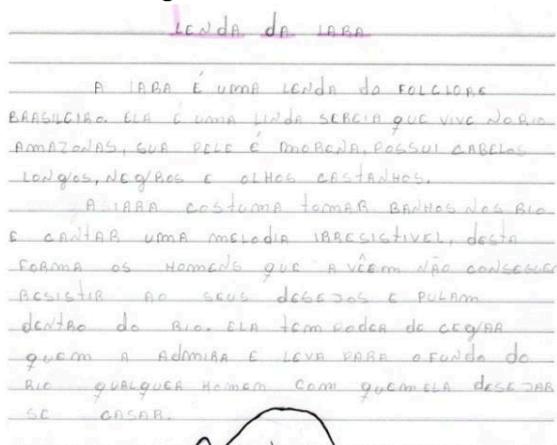
No entanto, isso não quer dizer que o falante da língua ou, nesse caso, o aluno, precisa explicar as escolhas gramaticais e ortográficas que faz em sua produção. O importante é escrever textos que possam ser compreendidos, afinal todo o texto oral ou escrito existe dentro de um campo social. Ao encontro disso, Marcuschi (2008, p. 57) afirma:

“É claro que a gramática tem uma função sociocognitiva relevante, desde que entendida como uma ferramenta que permite uma melhor atuação comunicativa. O problema é fazer de uma metalinguagem técnica e de uma análise formal o centro do trabalho com a língua. Também não se deve reduzir a língua à ortografia e às regras gramaticais. E nesse sentido, temos a ver com uma correta identificação do que seja a gramática. O falante deve saber flexionar os verbos e usar os tempos e os modos verbais para obter os efeitos desejados; deve saber usar os artigos e os pronomes para não confundir seu ouvinte; deve seguir a concordância verbo-nominal naquilo que for necessário à boa comunicação e assim por diante. Mas ele não precisa justificar com algum argumento porque faz isso ou aquilo nessas escolhas. O falante de uma língua deve fazer-se entender e não explicar o que está fazendo com a língua.” (Marcuschi, 2008, p.57)

Isso se torna ainda mais evidente porque, para Bakhtin (2003), quando realizamos a análise de um enunciado nos debruçamos tanto sobre o sistema da língua e seus fenômenos gramaticais, quanto sobre as escolhas estilísticas que envolvem a sua produção. Isso ocorre porque todo o enunciado é individual e, também, porque “os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem.” (Bakhtin, 2003, p. 268).

Dando continuidade à nossa análise, percebe-se que a Ana apresenta alguns erros ortográficos não recorrentes, como quando escreve “bisoro” ao invés de “besouro. E em (Texto – AN – 03) na qual escreve “irresitivel” no lugar de “irresistível” como podemos observar abaixo:

Figura 47 - Texto – AN – 03



Lenda da iara

A IARA É UMA LENDA DO FOLCLORE BRASILEIRO. ELA É UMA LINDA SEREIA QUE VIVE NO RIO AMAZONAS, SUA PELE É MORENA, POSSUI CABELOS LONGOS, NEGROS E OLHOS CASTANHOS.

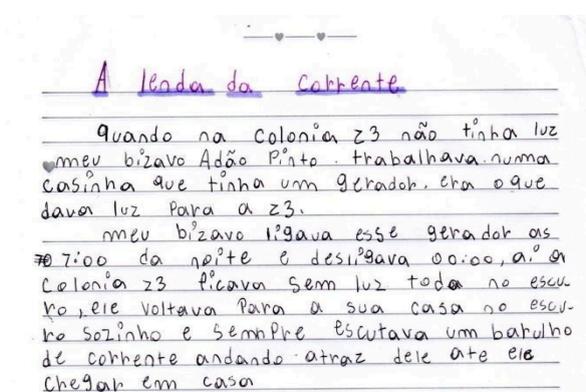
A IARA COSTUMA TOMAR BANHOS NO RIO E CANTAR UMA MELODIA IRRESISTIVEL, DESTA FORMA OS HOMENS QUE A VÊM NÃO CONSEGUEM RESISTIR AO SEUS DESEJOS E PULAM DENTRO DO RIO. ELA TEM PODER DE CEGAR QUEM A ADMIRA E LEVA PARA O FUNDO DO RIO QUALQUER HOMEM COM QUEM ELA DESEJA SE CASAR.

Fonte: Material da pesquisadora (2023)

Ao compararmos os textos conseguimos perceber que a Ana está em processo de aprendizagem, principalmente quando comparamos o (Texto- AN-01) com o (Texto- AN-03), no qual a aluna apresenta um progresso evidente em suas produções. Principalmente quando percebemos que, no decorrer de suas produções de texto, a aluna passa a diferenciar letra maiúscula de minúscula, a utilizar parágrafos e a tentar introduzir alguma pontuação, o que melhora a qualidade de seus textos.

Em seguida quando analisamos as produções da Bianca nota-se que ela num primeiro momento, assim como a Ana, não utiliza letra maiúscula no início das frases e nem em substantivos próprios como, por exemplo, quando escreve “colônia z3” ao invés de “Colônia Z3” como pode ser observado abaixo:

Figura 48 - Texto- BI- 01



A lenda da corrente

Quando na Colônia z3 não tinha luz meu bizavo Adão Pinto trabalhava numa casinha que tinha um gerador, era o que dava luz para a z3.

meu bizavo ligava esse gerador as 7:00 da noite e desligava 00:00, ai a Colônia z3 ficava sem luz toda no escuro, ele voltava para a sua casa no escuro sozinho e sempre escutava um barulho de corrente andando atrás dele ate ele chegar em casa

Fonte: Material da pesquisadora (2023)

“Lenda da iara

A iara é uma lenda do folclore brasileiro. Ela é uma linda sereia que vive no rio Amazonas, sua pele é morena possui cabelos longos, negros e olhos castanhos.

A iara costuma tomar banhos no rio e cantar uma melodia irresistível, desta forma os homens que a vêem não conseguem resistir ao seus desejos e pulam dentro do rio. Ela tem o poder de cegar quem a admira e levar para o fundo do rio qualquer homem com quem ela desejar se casar.”

“A lenda da corrente

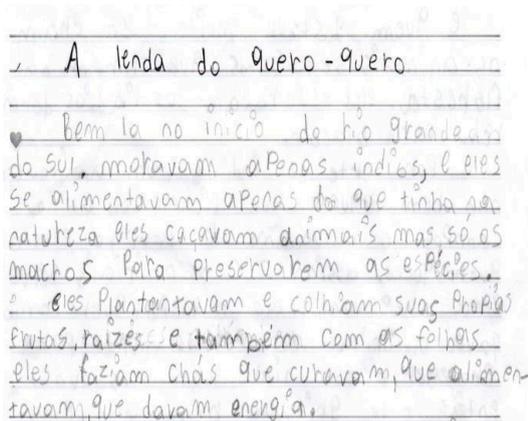
quando na colônia z3 não tinha luz meu bizavo Adão Pinto trabalhava numa casinha que tinha um gerador, era o que dava luz para a z3.

meu bizavo ligava esse gerador as 7:00 da noite e desligava 00:00, ai a colônia z3 ficava sem luz toda no escuro, ele volta Para a sua casa no escuro sozinho e sempre escutava um barulho de corrente andando atrás dele ate ele chegar em casa”

Percebe-se que Bianca comete alguns erros ortográficos, tais como, “bizavo” no lugar de “bisavô” e “atraz” ao invés de “atrás”. Esses erros ortográficos são considerados comuns, porque ocorrem devido à confusão entre os sons similares em letras diferentes nesse caso entre [Z] e [S]. Essa troca na escrita de [Z] por [S] é bastante comum e pode ser observada em outros textos produzidos pelas crianças como em (Texto – AN – 02) entre outros.

Apesar desses erros gramaticais, podemos perceber ao comparar o (Texto – BI – 01) com o (Texto – BI – 04) que houve um avanço considerável na escrita da Bianca, no que se refere ao uso de letra maiúscula no início dos textos e também a utilização da pontuação. Como podemos observar abaixo:

Figura 49 - Texto – BI – 04



“A lenda do quero-quero

Bem lá no início do rio grande do sul, moravam apenas índios, e eles se alimentavam apenas do que tinha na natureza eles caçavam animais mas só os machos para preservarem as espécies.

Eles plantavam e colhiam suas próprias frutas, raízes e também com as folhas eles faziam chás que curavam, que alimentavam, que davam energia.”

Fonte: Material da pesquisadora (2023)

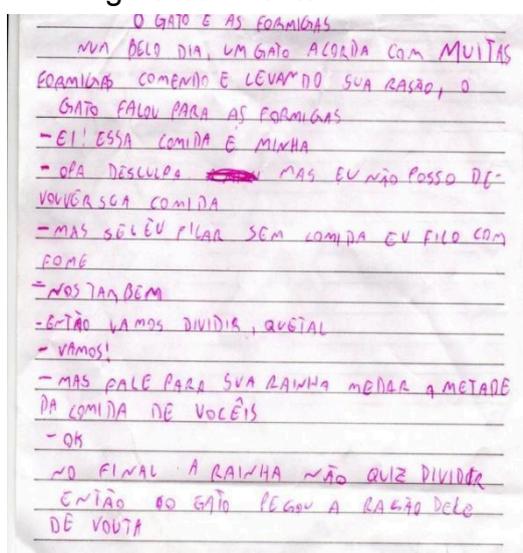
Esses erros ortográficos ocorrem porque nos primeiros anos do ensino fundamental o aluno vai aprendendo a ortografia básica ao mesmo tempo em que se alfabetiza. “Porém, quando vai escrever a partir de sua iniciativa, como tem poucas referências ortográficas em sua mente, lança mão do princípio acrofônico e da observação de sua fala para escrever.” (Cagliari, 2002, p.13)

Isso é algo que vai ficar bastante evidente quando analisamos o primeiro texto da Irene e os textos da Sofia. No primeiro texto produzido da Irene, podemos perceber que ela também não diferencia letra maiúscula de minúscula e apresenta alguns

erros ortográficos como quando escreve “vouta” ao invés de “volta”, “quetal” e “medar” juntos.

É interessante observar também em (Texto – IR – 01) que a Irene consegue empregar a pontuação de maneira relativamente adequada. Principalmente quando consideramos que “no ciclo de alfabetização e letramento, as crianças têm muita dificuldade em compreender e, sobretudo, em usar outros sinais de pontuação além do ponto-final, mesmo os sinais mais comuns.” (Soares, 2020, p.268).

Figura 50 - Texto – IR – 01



O GATO E AS FORMIGAS

NUM BELO DIA, UM GATO ACORDA COM MUITAS FORMIGAS COMENDO E LEVANDO SUA RAÇÃO, O GATO FALOU PARA AS FORMIGAS

- EI! ESSA COMIDA É MINHA

- OPA DESCULPA MAS EU NÃO POSSO DEVOLVER SUA COMIDA

- MAS SE EU FICAR SEM COMIDA EU FICO COM FOME

- NOS TAMBEM

- ENTÃO VAMOS DIVIDIR, QUETAL

-VAMOS!

- MAS FALE PARA SUA RAINHA MEDAR A METADE DA COMIDA DE VOCÊS

- OK

NO FINAL A RAINHA NÃO QUIS DIVIDIR ENTÃO O GATO PEGOU A RAÇÃO DELE DE VOUTA

Fonte: Material da pesquisadora
(2023)

É perceptível que esses erros ortográficos cometidos pela aluna estão relacionados com a maneira a qual ela fala. Além disso, são erros bastante comuns, principalmente quando consideramos que “quando as crianças estão aprendendo a usar a língua escrita para escrever textos, é natural que escrevam como falam.” (Soares, 2020, p.266)

Outra aluna que apresenta diversos erros ortográficos é a Sofia. Alguns desses erros também estão relacionados à maneira com a qual ela pronuncia algumas palavras, como “preucura” ao invés de “procura” e “infetisa” ao invés de “enfeitiçar”. Como podemos observar em (Texto – SO – 01):

Figura 51 - Texto – SO – 01

A IARA
A IARA E UMA SEREIA QUE MORA NO FUNDO DO MAR
E PREUCURA HOMENS PARA CASAR E TRAZER PARA O FUNDO DO
MAR E AS MÃES SE PREOCUPAM COM SEUS FILHOS VÁRIOS, SABEDORAS DE
DOIS DE QUE IARA QUER NOIVOS, MAS PARA OS FILHOS, IARA É A TENTA-
ÇÃO DA AVENTURA E OS RAPAZES FICAM APAIXONADOS PELA IARA UM DIA
IARA ESTAVA NADANDO PELA ÁGUA E PREUCORANDO UM BELO HOMEM
QUANDO ELA AVISTA UM BELO HOMEM PESCANDO NA ÁGUA ENTÃO ELA
SE APROXIMA DELE E ELE AVISTA ALGUMA COISA NA ÁGUA
NADANDO E ELE VE UMA CALDA NA ÁGUA MAIS NÃO ACREDITA
NO QUE VE E A IARA SAI DA ÁGUA E O HOMEM FICA EMPRECO-
NADO E A IARA INFETISA ELE COM SEU CANTO E A IARA APRUVE-
ITA E VAI TRAZENDO ELE PARA ÁGUA E LEVA ELE PARA O FUNDO
DO MAR E A IARA DISSE: ASSIM UM SO HOMEM É POUCO
PARA MIM EU AINDA VOU CONQUISTAR VÁRIOS HOMENS E VAI
PARA O FUNDO DO MAR. FIM

Fonte: Material da pesquisadora
(2023)

“A iara

A IARA É UMA SEREIA QUE MORA NO FUNDO DO MAR E PREUCURA HOMENS PARA CASAR E TRAZES PARA O FUNDO DO MAR E AS MÃES SE PREOCUPAM COM SEUS FILHOS VÁRIOS, SABEDORAS DE QUE A IARA QUER NOIVOS, MAS PARA A IARA É A TENTAÇÃO DA AVENTURA E OS RAPAZES FICAM APAIXONADOS PELA IARA UM DIA IRARA ESTAVA NADANDO PELA ÁGUA E PREUCORANDO UM BELO HOMEM QUANDO ELA AVISTA UM BELO HOMEM PESCANDO NA ÁGUA ENTÃO ELA SE APROXIMA DELE E ELE AVISTA ALGUMA COISA NA ÁGUA NADANDO E ELE VE UM CALDA NA ÁGUA MAIS NÃO ACREDITA NO QUE VE E A IARA SAI DA ÁGUA E O HOMEM FICA EMPRECO- NADO E A IARA INFETISA ELE COM SEU CANTO E A IARA APRUVEITA E VAI TRAZENDO ELE PARA ÁGUA E LEVA ELE PARA O FUNDO DO MAR E A IARA DISSE! ASSIM UM SO HOMEM É POUCO PRA MIM EU VOU CONQUISTAR VÁRIOS HOMENS E VAI PARA O FUNDO DO MAR

Outros erros ortográficos apresentados pela Sofia estão relacionados ao uso de R e RR, ao uso de M e N no meio das palavras e a troca de singular para plural de palavras terminadas em M. Esses erros ortográficos em suas produções não são isolados e demonstram que a aluna ainda apresenta dúvidas quanto à utilização de R e RR, M e N na sua escrita. Como podemos observar ao compararmos o (Texto – SO -01) e o (Texto – SO – 04):

Figura 52 -Texto – SO – 04



Fonte: Material da pesquisadora (2023)

“a bruxa malvada

Um dia uma bruxa muito malvada que morava na floresta, em uma casa feita de madeira e seu telhado e feito de folhas bem recistentes dentro da casa dessa bruxa tem um caldeirão.

Cheio de feitiço essa bruxa gostava muito de fazer feitiço, a bruxa queria fazer um feitiço para um mago que ela não gosta ela queria infeticar ele para ser o ajudante, dela então ela fez uma cesta com frutas e com a poção so que ela botou a poção num copo e botou na porta dele e tocou a canpaina e se escondeu.

No arbusto ele abriu a porta mas não tinha ninguém e viu a cesta e pegou e entrou e sentou na mesa e comeu as frutas e bebeu a poção ele se sentiu estranho a bruxa entro e chamou ele e agora ele é seu escravo pra sempre.” (grifo nosso).

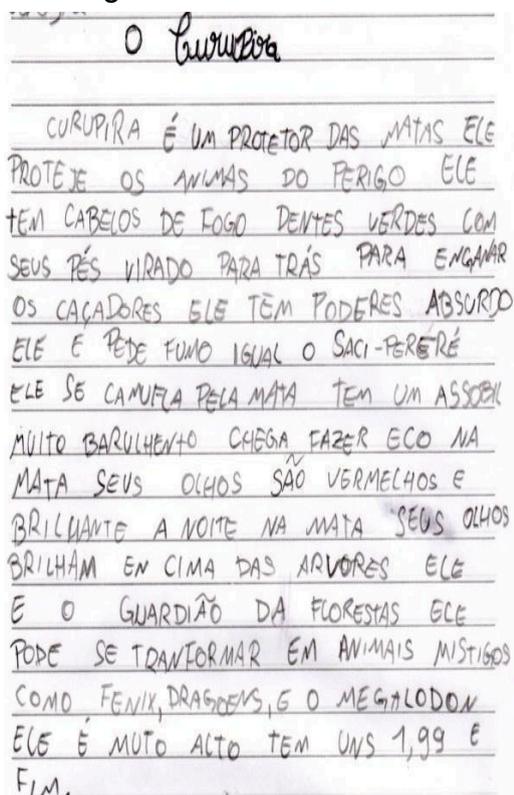
A aprendizagem dessas relações regulares relacionadas ao uso de R e RR e de M e N devem, de acordo com Soares (2020), ocorrer através da comparação de palavras que demonstrem o som dos grafemas, de maneira à consciência grafofonêmica¹⁵. É importante também que essas práticas sejam contextualizadas para serem significativas, porque quando a criança estiver com dúvida ela não irá “buscar a regra que tenha sido levada a decorar, mas inferir a regra, comparando os fonemas em diferentes palavras e identificando os grafemas que representam esses fonemas.” (Soares, 2020, p.154).

Apesar dessas dúvidas que Sofia apresenta em relação à escrita de algumas palavras, é inegável que ela apresenta uma evolução em suas produções de texto. Isso fica evidente quando comparamos o (Texto- SO – 01) com o (Texto – SO – 04), pois através dessa comparação podemos perceber que a aluna está em processo de diferenciar letra maiúscula de minúscula e está aprendendo a aplicar a pontuação em produções de texto.

¹⁵ A consciência grafofonêmica, segundo Soares 2020, se refere à representação dos fonemas na escrita.

Outro aluno que demonstra estar aprendendo a diferenciar letra maiúscula de minúscula é o aluno Pietro. Como podemos observar quando comparamos o (Texto – PI – 01) com o (Texto – PI – 05):

Figura 53 - Texto – PI – 01



O Curupira

CURUPIRA É UM PROTETOR DAS MATAS ELE PROTEJE OS ANIMAS DO PERIGO ELE TEM CABELOS DE FOGO DENTES VERDES COM SEUS PÉS VIRADO PARA TRÁS PARA ENGANAR OS CAÇADORES ELE TEM PODERES ABSURDO ELE É PEDE FUMO IGUAL O SACI-PERERÉ ELE SE CAMUFLA PELA MATA TEM UM ASSOBIL MUITO BARULHENTO CHEGA FAZER ECO NA MATA SEUS OLHOS SÃO VERMELHOS E BRILHANTE A NOITE NA MATA SEUS OLHOS BRILHAM EN CIMA DAS ARVORES ELE É O GUARDIÃO DA FLORESTAS ELE PODE SE TRANFORMAR EM ANIMAIS MISTIGOS COMO FENIX, DRAGOENS, E O MEGALODON ELE É MUITO ALTO TEM UNS 1,99 E FIM.

Fonte: Material da pesquisadora (2023)

“O Curupira

CURUPIRA É UM PROTETOR DAS MATAS ELE TEM CABELOS DE FOGO DENTES VERDES COM SEUS PÉS VIRADO PARA TRÁS PARA ENGANAR OS CAÇADORES ELE TEM PODERES ABSURDO ELE É PEDE FUMO IGUAL O SACI-PERERÉ ELE SE CAMUFLA PELA MATA TEM UM ASSOBIL MUITO BARULHENTO CHEGA FAZER ECO NA MATA SEUS OLHOS SÃO VERMELHOS E BRILHANTE A NOITE NA MATA SEUS OLHOS BRILHAM EN CIMA DAS ARVORES ELE É O GUARDIÃO DA FLORESTA ELE PODE SE TRANFORMAR EM ANIMAIS MISTIGOS COMO FENIX, DRAGOENS, E O MEGALODON ELE É MUITO ALTO TEM UNS 1,99 E FIM.”

Outro ponto a ser destacado ao compararmos os textos é o fato de que o aluno progrediu na utilização da pontuação. Agora no que trata da ortografia ele ainda apresenta erros comuns e não recorrentes, alguns relacionados com a pronúncia das palavras como quando escreve “mistigos” ao invés de “místicos” no seu primeiro texto. E também no uso de R e RR, como podemos observar em (Texto – PI – 05) quando o aluno escreve “Inglaterra” ao invés de “Inglaterra”.

Figura 54 - Texto – PI – 05

A PRAGA SURTIU EM 1834 NA INGLATERRA CIENTISTAS ESTAVAM TENTANDO RESOLVER ESTE PROBLEMA. ERAM MAIS DE 1000 PESSOAS MORTAS, A PRAGA ESTAVA SE ESPALHANDO PELA INGLATERRA AGORA ERAM MAIS DE 3025 PESSOAS MORTAS.

OS CIENTISTAS DOS ESTADOS UNIDOS ACHARAM A CURA A DOENÇA FICOU MARCADA NAQUELA ÉPOCA ELA ERA A MAIS FORTE. OS CIENTISTAS FICARAM 5 ANOS ESTUDANDO ESSA DOENÇA O NOME DELA ERA CLIOPARAPLEXIA. A DOENÇA ERA CHAMADA DE DOENÇA DA COBRA NESSES ANOS ELES USARAM A CURA E A DOENÇA ACABOU E FIM.

Fonte: Material da pesquisadora (2023)

“A Praga

A praga surgiu em 1834 na Inglaterra cientistas estavam tentando resolver este problema. Eram mais de 1000 pessoas mortas, a praga estava se espalhando pela Inglaterra agora eram mais de 3025 pessoas mortas.

Os cientistas dos Estados Unidos acharam a cura a doença ficou marcada naquela época ela era mais forte. Os cientistas ficaram 5 anos estudando essa doença o nome era clioparaplexia.

A doença era chamada de doença da cobra nesses anos eles usaram a cura e a doença acabou e fim.”

Diferente de outros alunos o Paulo e a Laura conseguem, desde seus primeiros textos, diferenciar letra maiúscula de minúscula no início do texto, como podemos observar em (Texto – PA – 01):

Figura 55 - Texto – PA-01

O CURUPIRA É UM PERSONAGEM DO FOLCLORE BRASILEIRO QUE SURTIU NOS POVOS INDÍGENAS E QUE FOI RELATADO PELA PRIMEIRA VEZ NO SÉCULO XVI.

CURUPIRA É UM SER MÍTICO DO FOLCLORE BRASILEIRO CONHECIDO POR SER O GUARDIÃO DA FLORESTA E POR PUNIR AQUELES QUE ENTRAM PARA DERRUBAR ÁRVORES E ANIMAIS. NAS PUNIÇÕES ERAM ENGRAÇADAS MAS INDIVIDUALMENTE SEVERAS.

Fonte: Material da pesquisadora (2023)

O curupira

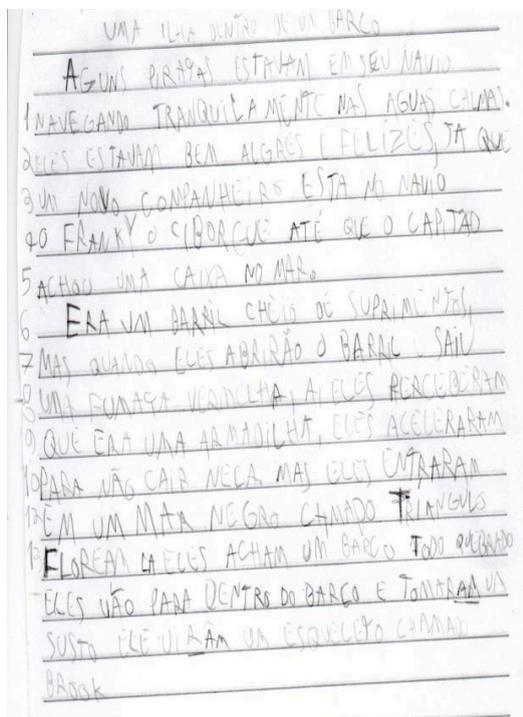
“O Curupira é um personagem do folclore brasileiro que surgiu nos povos indígenas e que foi relatado pela primeira vez no século XVI.

Curupira é um ser mítico do folclore brasileiro conhecido por ser o guardião da floresta e por punir aqueles que entram para derrubar árvores e animais as punições eram engraçadas mais devidamente severas.”

Além disso, quando comparamos o (Texto – PA – 01) com o (Texto – PA – 04) podemos observar que no que se refere ao uso de pontuação, o aluno está em processo de aprendizagem, pois em nossa comparação podemos perceber que em seus primeiros textos o aluno não utilizava nem um tipo de pontuação diferente de

seus últimos textos, quando passa a utilizar pelo menos ponto final no fim de suas frases.

Figura 56 - Texto – PA- 04



“Uma ilha dentro de um barco

Alguns piratas estavam em seu navio navegando tranquilamente nas águas calmas. Eles estavam bem alegres e felizes, já que um novo companheiro estava no navio Franky o ciborgue até que o capitão achou uma caixa no mar.

Era um barril cheio de suprimentos, mas quando eles abrirão o barril saiu uma fumaça vermelha, ai eles perceberam que era uma armadilha, eles aceleraram para não cair nela, mas eles entraram em um mar negro chamado Triangulo Floram la ela acharam um barco todo quebrado eles vão para dentro do barco e tramaram um susto ele viram um esqueleto chamado Brook.”

Fonte: Material da pesquisadora (2023)

Outro detalhe que é importante observarmos, é que o Paulo não comete muitos erros ortográficos. Assim como a Laura, que também não comete muitos erros ortográficos, como podemos observar em (Texto – LA – 01), que é um excelente texto gramaticalmente e ortograficamente falando.

Figura 57 - Texto – LA – 01

Lobisomem

Acredita-se que o lobisomem transforma-se
diariamente mais muitas de lua cheia e numa
encruzilhada.

Às vezes, ele transforma-se em cruzilhada
para se transformar em homem novamente.

Em algumas regiões, acredita-se que o
lobisomem, com aparência pálida, orelhas
grandes e nariz avantajado, provavelmente se
torna lobisomem.

Há crenças em que o lobisomem corresponde
ao sétimo filho de um casal, cujas filhas
anteriores sejam todas mulheres. Quando isso
acontecer, acredita-se que o menino
se tornará um lobisomem a partir da
puberdade.

Fonte: Material da pesquisadora
(2023)

É preciso ressaltar também, que a Laura diferencia letra maiúscula de minúscula em todos os seus textos, e utiliza a pontuação de maneira satisfatória desde o (Texto – LA – 01). Ainda é interessante observar que a Laura consegue utilizar pontuações que muitas crianças têm mais dificuldade de empregar como, por exemplo, o uso de aspas em palavras estrangeiras em (Texto – LA – 04).

“Lobisomem

Acredita-se que o lobisomem somente se transforma nas noites de lua cheia e numa encruzilhada.

Ao amanhecer, ele retorna à encruzilhada para se transformar em homem novamente.

Em algumas regiões, acredita-se que o oitavo filho, com aparência pálida, orelhas grandes e nariz avantajado, provavelmente se tornara lobisomem.

Há crenças em que o lobisomem corresponde ao sétimo filho de um casal. Cujas filhas anteriores sejam todas mulheres. Quando isso acontecer, acredita-se que o menino se tornará um lobisomem a partir da puberdade.”

Figura 58 - Texto – LA – 04

Nos anos 80 uma pizzeria foi fundada
por dois homens, Henry Hemilio e William Apton. O nome da
pizzeria era "Freddy's Frigbear Family
Diner" e era uma das pizarias mis
famosas por ter uma atração especial,
com dois animatronicos Freddybear e
Springhomer.
Os dois proprietários tinham
filhos e esposas mortas. Henry tinha
apenas uma filha que chamava
Charlote, enquanto William tinha três,
Michael, Elizabeth e Evan.
Dia 8 de agosto era aniversário
de Evan, e foi comemorado na pizzeria
de seu pai. Mas Evan tinha medo dos
robôs, e seu irmão mais velho,
Michael, sabia disso então decidiu
fazer uma pegadinha com ele. Ele e
seus amigos pegaram Evan pelos
braços colocando a cabeça dele na
boca do Freddybear.
Enquanto Evan chorava e se
esperneava os outros riam dele. Até
que o animatronico fechou a boca
fraturando a cabeça do garoto. Após o
acontecimento a pizzeria fechou e
Michael se culpa pela morte de seu
irmão, duas pizzarias foram fechadas
após o assassinato de 5 crianças.

Fonte: Material da pesquisadora
(2023)

“Nos anos 80 um pizzeria foi fundada por dois homens, Henry Hemilio e William Apton. O nome da pizzeria era “Freddy’s Frigbear Family Diner” e era uma das pizarias mis famosas por ter uma atração especial, com dois animatronicos Freddybear e Springhomer.

Os dois proprietários tinham filhos e esposas mortas. Henry tinha apenas uma filha que chamava Charlote, enquanto William tinha três, Michael, Elizabeth e Evan.

Dia 8 de agosto era aniversário de Evan, e foi comemorado na pizzeria de seu pai. Mas Evan tinha medo dos robôs, e seu irmão mais velho, Michael, sabia disso então decidiu fazer uma pegadinha com ele. Ele e seus amigos pegaram Evan pelos braços colocando a cabeça dele na boca do Freddybear.

Enquanto Evan chorava e se esperneava os outros riam dele. Até que o animatronico fechou a boca fraturando a cabeça do garoto. Após o acontecimento a pizzeria fechou e Michael se culpa pela morte de seu irmão, duas pizzarias foram fechadas após o assassinato de 5 crianças.”

Podemos perceber em (Texto – LA – 04) que a Laura comete um erro comum e não recorrente ao escrever “pizzeria” ao invés de “pizzaria” E que utiliza algumas palavras em língua estrangeira durante a escrita desse texto em específico. Outro detalhe que é interessante observar é que o Paulo, o Pietro e a Laura têm uma imaginação muito aflorada e isso vai estar muito presente em sua escrita e em sua interpretação como, veremos mais adiante na segunda categoria.

Por fim, podemos identificar na análise dos textos acima que um dos elementos que se sobressaíram na maioria das produções dos alunos foi a dificuldade que eles apresentaram em entender quando devem utilizar a letra maiúscula e minúscula.

Saber utilizar o alfabeto maiúsculo e minúsculo é uma habilidade importante para a produção de textos. Isso ocorre porque existe segundo a norma padrão momentos

específicos nos quais devemos utilizar letra maiúscula, como por exemplo em: substantivos próprios, início de frases, sigla até três letras etc.

Além disso, é importante compreendermos que, para Soares (2020), o alfabeto é uma das invenções mais significativas da história. Porque ele é um artefato cultural que representa em sinais gráficos os sons da fala. O que permite, de acordo com Marcuschi (2008), que a escrita se torne econômica, pois é composta por uma quantidade finita de sinais gráficos. Corroborando com isso, Cagliari (2023, p.8790) afirma:

Na prática, a escola precisa trabalhar com uma variedade de alfabetos. Essa variedade gráfica não muda o valor funcional das letras nem o princípio ortográfico. É uma ideia importante a ser transmitida aos alunos. Escritas concatenadas ou cursivas dificultam enormemente o reconhecimento das letras e, conseqüentemente, da decifração. Por essa razão só devem ser usadas quando os alunos já tiverem um bom domínio no uso das letras de forma maiúsculas e minúsculas. Quando escrevemos, usando letras maiúsculas e minúsculas, usamos dois tipos de alfabeto, cada qual com suas regras de uso (Cagliari, 2023, p.8790)

Aprender o alfabeto é, assim, parte essencial e inicial da alfabetização, os alunos precisam ter contato com os diversos tipos de letra desde o primeiro ano do ensino fundamental. Principalmente porque eles precisam aprender a ler em todos os tipos de letra e não apenas em letra bastão. Na escrita, contudo, o importante é que os alunos diferenciem letra maiúscula de minúscula, e escrevam de maneira que não prejudique a interpretação.

Um aspecto importante a ser ressaltado é o fato que a maioria dos alunos utiliza apenas letra bastão na escrita, mesmo quando aprendem a diferenciar letra maiúscula de minúscula. Sendo que apenas a Bianca e a Laura utilizam outros tipos de letra, além da bastão, e a Ana que está em processo de aprender a utilizar outro tipo de letra como observamos anteriormente.

Sabemos que dúvidas na utilização de letra maiúscula e minúscula tecnicamente não deveriam ser um problema enfrentado por alunos do 5º ano, principalmente porque de acordo com a BNCC (2018), as crianças devem ter contato com os diversos tipos de letra desde o 1º ano. Contudo, quando consideramos que, de acordo com as entrevistas realizadas com os alunos, a maioria deles estava no

segundo ano no início da pandemia e que de alguma forma todos foram impactados pela enchente de 2023, é compreensível que apresentem essas dúvidas na escrita.

Principalmente porque esses alunos enfrentaram diversas interrupções em seu processo de alfaetrar, por isso, precisamos considerar em nossa análise a descontinuidade do ensino e os problemas que essa descontinuidade causa na aprendizagem.

Outro aspecto que foi bastante apontado durante essa seção se refere aos erros gramaticais e ortográficos cometidos pelas crianças em suas produções. Como vimos muitos desses erros são comuns e não recorrentes, poucos deles interferem na comunicação e na interpretação.

É sim necessário que esses erros sejam apresentados aos alunos e devidamente corrigidos, como foi feito em alguns momentos durante nossa intervenção. Até porque “atividades de cópia e o estímulo à revisão e à correção do que se escreve ajudam muito os aprendizes a lidar tranquilamente com a ortografia e a aventurarem-se como usuários do sistema de escrita” (Cagliari, 2002, p.14)

No entanto, essa correção precisa ser feita de maneira que os alunos entendam que a função de todo texto é a comunicação, e que eles vão aprender a empregar as regras gramaticais e ortográficas em seus textos aos poucos. Corroborando com isso, Soares (2020, p.174) afirma que:

"As regras ortográficas vão sendo aprendidas ao longo do processo de alfabetização e de acordo com as dificuldades ou curiosidades que vão sendo apresentadas pelas crianças. Mesmo considerando o crescimento progressivo da complexidade das relações fonema- grafema - das relações regulares às irregulares contextuais, até às irregulares -, a criança pode aprender simultaneamente ao longo do processo de alfabetização várias dessas relações, dependendo de suas dúvidas, de suas demandas e das oportunidades que surjam." (Soares, 2020, p.174)

Por isso, o professor precisa entender em qual nível de alfabetização os alunos se encontram, para que possam propor atividades com propósitos educacionais adequados. De maneira que não seja nem muito fácil e nem impossível para o aluno realizar as atividades.

4.2. Categoria II: A produção de texto e a ampliação do vocabulário escrito

A leitura e a produção de textos desempenham um papel crucial na ampliação do vocabulário das crianças, pois são práticas essenciais para o desenvolvimento da comunicação e para o processo de alfaletar dos estudantes.

Especialmente porque “a amplitude do vocabulário relaciona-se com o número de entradas lexicais que uma criança possui, ou seja, com o número diferente de palavras que uma criança conhece” (Oliveira e et., al., 2023, p. 2). Por isso, nesta categoria iremos discutir sobre as práticas de produção de texto e ampliação do vocabulário nas narrativas dos alunos.

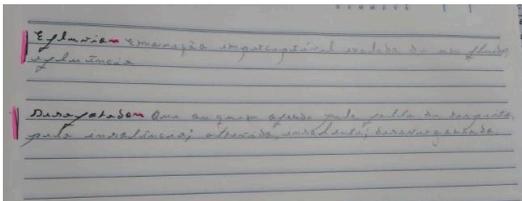
Contudo, antes precisamos compreender que o vocabulário pode ser definido como o agrupamento de palavras utilizadas por um conjunto de pessoas em textos orais e escritos nas mais diversas situações sociais.

O nosso vocabulário está diretamente relacionado com as experiências que estabelecemos com os gêneros textuais ao longo da vida. Isso ocorre porque “os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem.” (Bakhtin, 2003, p. 268).

Essas experiências podem ocorrer tanto por meios orais através de conversas com pessoas de diferentes regiões e do consumo de filmes, músicas e etc., quanto por meios escritos através da leitura de diferentes tipos de livros. Principalmente porque a aprendizagem do vocabulário “depende da exposição do aluno a palavras ouvidas e lidas, bem como saber usar estratégias para identificar o sentido das palavras que lê e ouve.” (Oliveira e et., al., 2023, p. 2)

Por esse motivo, durante a nossa intervenção, realizamos diversas práticas de leitura, de escuta e é claro de escrita. Entre as quais eu gostaria de destacar as atividades de leitura silenciosa das lendas do livro “Como Nascem as Estrelas: Dez lendas brasileiras” (módulo 1), porque durante essas leituras os alunos precisavam destacar nos textos as palavras que eles desconheciam, pesquisar seus significados nos dicionários e relatar suas descobertas no caderno. Como podemos observar no exemplo abaixo:

Figura 59 - Atividade de sala - LA-2



“Eflúvio: emanação imperceptível exalada de um fluido = efluencia.

Desaforado: que ou quem ofende por falta de respeito, pela insolência, atrevido; insolente; desavergonhado”

Fonte: Material da pesquisadora
(2023)

Exercitando três habilidades distintas, a leitura, a pesquisa e a escrita, o que torna essa uma atividade muito interessante. Especialmente quando Soares (2020, p. 237) afirma:

Sobretudo no ciclo de alfabetização e letramento, é fundamental o desenvolvimento do vocabulário das crianças, que estão em uma etapa de constituição e ampliação de seu repertório léxico. É sobretudo a leitura e interpretação de textos que oferece oportunidades de enriquecer o vocabulário das crianças nesse ciclo, ampliando suas possibilidades de compreensão de texto. (Soares, 2020, p.237)

São muitas as práticas que podem ter a ampliação do vocabulário como intenção pedagógica. No entanto, algo que se destacou durante o nosso processo de unitarização foi como alguns alunos utilizaram algumas palavras em seus textos. Um exemplo disso está presente em (Texto – PI – 01):

Figura 60 - Texto – PI – 01

O Curupira

CURUPIRA É UM PROTETOR DAS MATAS ELE PROTEGE OS ANIMAS DO PERIGO ELE TEM CABELOS DE FOGO DENTES VERDES COM SEUS PÉS VIRADO PARA TRÁS PARA ENGANAR OS CAÇADORES ELE TEM PODERES ABSURDO ELE É PEDE FUMO IGUAL O SACI-PERERÉ ELE SE CAMUFLA PELA MATA TEM UM ASSOBI MUITO BARULHENTO CHEGA FAZER ECO NA MATA SEUS OCHOS SÃO VERMELHOS E BRILHANTE A NOITE NA MATA SEUS OLHOS BRILHAM EM CIMA DAS ARVORES ELE É O GUARDIÃO DA FLORESTAS ELE PODE SE TRANSFORMAR EM ANIMAIS MISTIGOS COMO FENIX, DRAGOENS, E O MEGALODON ELE É MUITO ALTO TEM UNS 1,99 E FIM.

Fonte: Material da pesquisadora (2023)

“O Curupira

CURUPIRA É UM PROTETOR DAS MATAS ELE TEM CABELOS DE FOGO DENTES VERDES COM SEUS PÉS VIRADO PARA TRÁS PARA ENGANAR OS CAÇADORES ELE TEM PODERES ABSURDO ELE É PEDE FUMO IGUAL O SACI-PERERÉ ELE SE CAMUFLA PELA MATA TEM UM ASSOBI MUITO BARULHENTO CHEGA FAZER ECO NA MATA SEUS OLHOS SÃO VERMELHOS E BRILHANTE A NOITE NA MATA SEUS OLHOS BRILHAM EM CIMA DAS ARVORES ELE É O GUARDIÃO DA FLORESTA ELE PODE SE TRANSFORMAR EM ANIMAIS MISTIGOS COMO FENIX, DRAGOENS, E O MEGALODON ELE É MUITO ALTO TEM UNS 1,99 E FIM.”

Como podemos observar no final do texto quando o Pietro utiliza as palavras “Mistigos” “fenix” , “dragões” e “megalodon”, apesar do aluno não saber escrever essas palavras de maneira correta, podemos perceber que ele conhece e sabe utilizar esse vocabulário.

O que num primeiro momento nos faz pensar numa mistura de mitos antigos com os mitos atuais. Contudo, nas entrevistas fica muito claro que tanto o Pietro quanto o Paulo têm contato com a cultura oriental através de animes e mangás.

E esse vocabulário é muito utilizado em mangás e animes orientais principalmente as palavras “fênix e dragões”, que podem se referir tanto aos animais míticos do folclore oriental quanto ao poder e nobreza de determinado personagem. Como por exemplo: o símbolo do dragão para representar o imperador e o da fênix para representar a imperatriz.

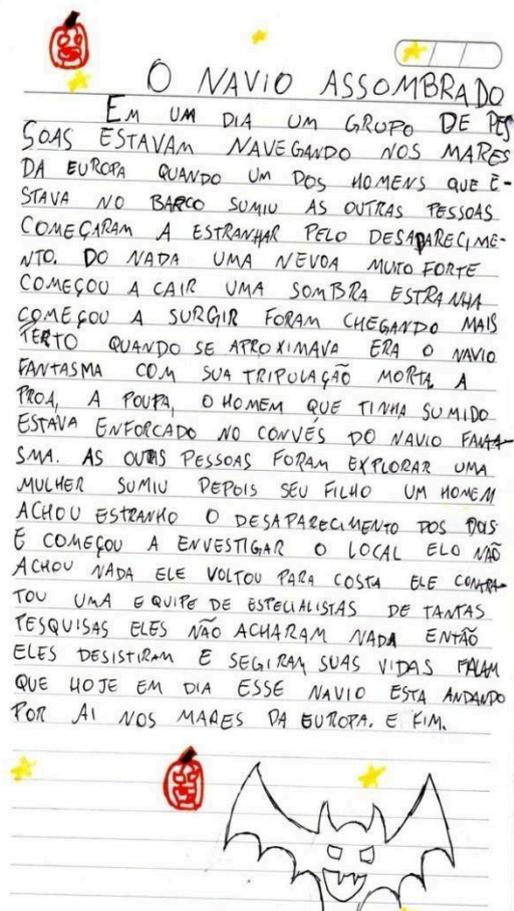
Isso se tornou ainda mais evidente quando questionamos se os alunos, em seus momentos de lazer, assistiam filmes, séries, animes ou novelas e quais assistiam, como podemos perceber abaixo:

Eu vejo filme às vezes eu vi o du Divertidamente, mas eu gosto mais de anime agora to vendo o One Piece, Naruto e Jujutsu kaisen, ah e eu quero ver o Black Butler. (Entrevista – PI).

Ah eu to vendo a serie do One Piece da Netflix, mas eu vejo muito anime também eu vi Naruto, Demon Slayer, Black Cover e One Piece. O One Piece é o que eu vejo mais, mas ele é muito longo e não to nem na metade. (Entrevista – PA)

Podemos perceber que Paulo e o Pietro gostam muito de histórias de aventuras, principalmente as que envolvem piratas, robôs e múmias. Essa característica está muito presente em suas produções e vai aparecer na maioria dos textos produzidos por esses alunos. Tanto no vocabulário que eles utilizam quanto no enredo de suas histórias, como podemos ver em (Texto – PI – 04).

Figura 61 - Texto – PI – 04



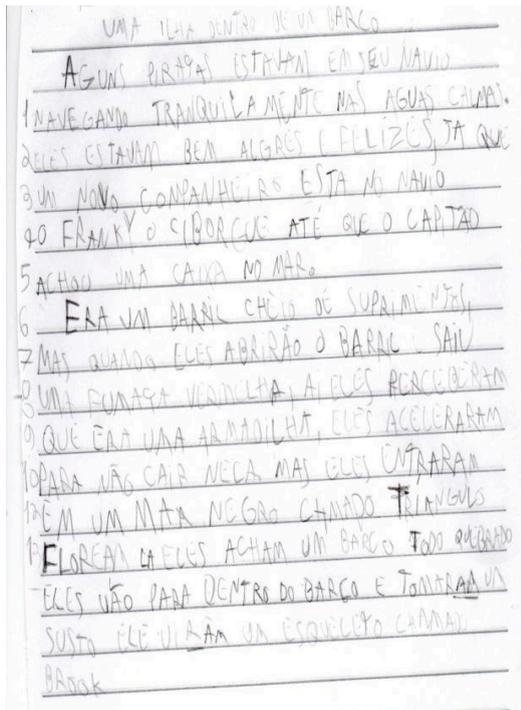
“O Navio Assombrado

Em um dia um grupo de pessoas estavam navegando nos mares da Europa quando um dos homens que estava no barco sumiu as outras pessoas começaram a estranha pelo desaparecimento. Do nada uma nevoa muito forte começou a cair uma sombra estranha começou a surgir foram chegando mais perto quando se aproximava era o navio fantasma com sua tripulação morta. A proa, a pouca, o homem que tinha sumido estava enforcado no convés do navio fantasma. As outras pessoas foram explorar uma mulher sumiu depois seu filho um homem achou estranho o desaparecimento dos dois e começou a investigar o local ele não achou nada ele voltou para costa ele contratou uma equipe de especialista de tantas pesquisas eles não acharam nada então eles desistiram e seguiram suas vidas falam que hoje em dia esse navio esta andando por ai nos mares da Europa, e fim.”

Fonte: Material da pesquisadora (2023)

Perceba que neste texto o Pietro utiliza uma série de vocabulários que são próprios do enredo, tais como: névoa, proa e popa. Esses vocabulários são muito utilizados em One Piece, que é um anime sobre o bando de piratas do Chapéu de Palha. Como podemos perceber em (Texto- PA – 04):

Figura 62 - Texto – PA – 04



“Uma ilha dentro de um barco

Alguns piratas estavam em seu navio navegando tranquilamente nas águas calmas. Eles estavam bem alegres e felizes, já que um novo companheiro estava no navio Franky o ciborgue até que o capitão achou uma caixa no mar.

Era um barril cheio de suprimentos, mas quando eles abrirão o barril saiu uma fumaça vermelha, ai eles perceberam que era uma armadilha, eles aceleraram para não cair nela, mas eles entraram em um mar negro chamado Triangulo Floram la ela acharam um barco todo quebrado eles vão para dentro do barco e tomaram um susto ele viram um esqueleto chamado Brook.”

Fonte: Material da pesquisadora (2023)

É interessante observar que o Paulo também utiliza um vocabulário próprio do enredo como, por exemplo, quando usa barril. Preciso ressaltar também que é comum que os alunos utilizem de maneira adequada palavras que se referem a barcos e a atividade pesqueira, pois faz parte de seu cotidiano.

Outra produção em que podemos identificar o uso de vocabulário próprio do enredo é em (Texto – LA -01), no qual a Laura usa palavras tais como: encruzilhada, crença, transformar e puberdade.

Figura 63 - Texto – LA – 01

Lobisomem

Acredita-se que o lobisomem transforma-se durante a transformação mais muitas de lua cheia e numa encruzilhada.

Na madrugada, ele retorna à encruzilhada para se transformar em homem novamente.

Em algumas regiões, acredita-se que o lobisomem é o oitavo filho, com aparência pálida, orelhas grandes e nariz avantajado, provavelmente se tornara lobisomem.

Há crenças em que o lobisomem corresponde a sétimo filho de um casal, cujas filhas anteriores sejam todas mulheres. Quando isso acontecer, acredita-se que o menino se tornará um lobisomem a partir da puberdade.

“Lobisomem

Acredita-se que o lobisomem somente se transforma nas noites de lua cheia e numa encruzilhada.

Ao amanhecer, ele retorna à encruzilhada para se transformar em homem novamente.

Em algumas regiões, acredita-se que o oitavo filho, com aparência pálida, orelhas grandes e nariz avantajado, provavelmente se tornara lobisomem.

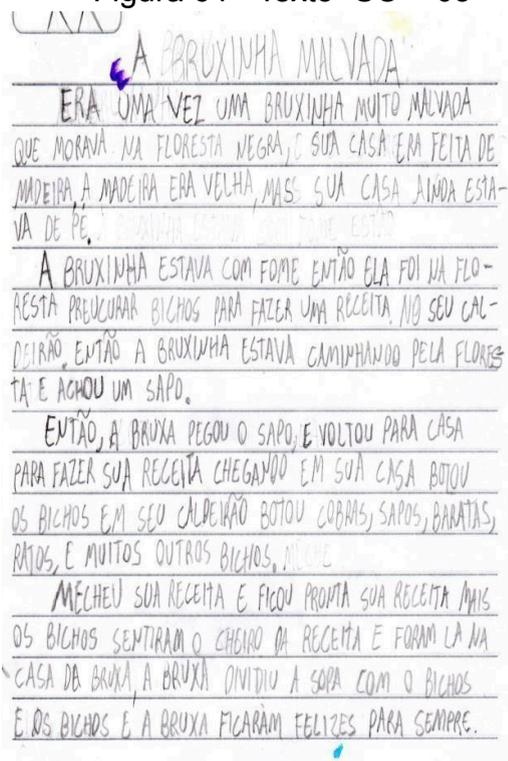
Há crenças em que o lobisomem corresponde ao sétimo filho de um casal. Cujas filhas anteriores sejam todas mulheres. Quando isso acontecer, acredita-se que o menino se tornará um lobisomem a partir da puberdade.”

Fonte: Material da pesquisadora (2023)

Demonstrando também uma grande relação com as mídias e com os gêneros que a aluna consome, como podemos observar quando perguntamos à aluna se ela assistia a filmes, séries ou novelas e o que ela gostava de assistir. E a aluna respondeu: “Eu gosto muito de série e filme de terror eu vi Sabrina e agora tô vendo *Stranger Things* e *Teen Wolf*. (Entrevista – LA).

Outro texto que conseguimos identificar o uso de vocabulário próprio do enredo foi em (Texto- SO – 02). Nesse texto, Sofia usa palavras tais como: floresta negra e caldeirão.

Figura 64 - Texto- SO – 03



Fonte: Material da pesquisadora
(2023)

“A bruxinha malvada

Era uma vez uma bruxinha muito malvada que morava na floresta negra, sua casa era feita de madeira, a madeira era velha, mas suas casa ainda estava de pé.

A bruxinha estava com fome então ela foi na floresta procurar bichos para fazer uma receita no seu caldeirão. Então a bruxinha estava caminhando pela floresta e achou um sapo.

Então, a bruxa pegou o sapo e voltou para casa para fazer sua receita chegando em sua casa botou os bichos em seu caldeirão botou cobras, sapos, baratas, ratos, e muitos outros bichos.

Mecheu sua receita e ficou pronta sua receita mais os bichos sentiram o cheiro da receita e foram la na casa da bruxa, a bruxa dividiu a sopa com os bichos e os bichos e a bruxa ficaram felizes para sempre.”

Esses vocábulos que a aluna utiliza são muito comuns em histórias, músicas e desenhos de bruxas, e fazem parte do folclore popular. Principalmente a floresta negra que é parte de diversos contos de fadas inspirados nos Contos de Grimm, como João e Maria e Chapeuzinho Vermelho.

É interessante ressaltar aqui que, para Koch (2023), a língua se constrói através do nosso contato com diferentes eventos discursivos. A língua se constrói em sociedade. As escolhas gramaticais, lexicais e o uso de diferentes vocabulários para diferentes situações discursivas estão relacionados com o nosso conhecimento linguístico.

O nosso conhecimento linguístico, de acordo com Koch (2023), está profundamente associado ao nosso conhecimento enciclopédico (conhecimento de mundo) e ao nosso conhecimento sociointeracional (conhecimento relacionado aos usos da linguagem em diferentes contextos sociais).

O nosso vocabulário está intimamente ligado às dinâmicas sociais em que estamos ativamente inseridos, às mídias que consumimos e aos livros que lemos.

Isso se torna explícito quando percebemos que a escrita não surge do vazio, ela é fortemente influenciada e cativada pelas nossas vivências e por isso “é preciso ouvir o que os alunos têm a dizer sobre suas experiências culturais e criar espaços para narrativas/discussões orais, permitindo contar, perguntar e argumentar.” (Moura, 2020, p. 7-8).

O que torna fundamental que na escola ocorram práticas educativas que promovam o contato das crianças com os mais diversos gêneros sociais. Especialmente quando consideramos que as atividades que envolvem a “análise do significado das palavras são válidas quando se tem o propósito pedagógico de formar usuários da língua em contextos de leitura e produção de textos, os mais variados possíveis.” (Moura, 2024, p. 14).

Ademais, é interessante observar que outra característica que se mostrou durante a unitarização é o fato que alguns dos alunos preferem mexer no celular e assistir a vídeos na internet do que a ver filmes e séries. Como podemos observar abaixo quando questionamos aos alunos se eles assistem a filmes, séries e novelas:

Eu não assisto muita TV, eu prefiro brincar na rua, i joga i vê Tiktok no celular da mãe (Entrevista – AN).

Ah sora, eu vejo mais o Tiktok, mas eu gosto de vê filme também é só que demora muito (Entrevista – IR).

Eu vejo dorama com a mana, e também os vídeo do canal do Felipe Neto nu not...(Entrevista – BI).

O que demonstra a necessidade de haver um ambiente propício para os alunos ouvirem e contarem histórias na escola. Principalmente quando consideramos que um dos grandes objetivos da BNCC (2018) é criar um espaço no qual os estudantes possam vivenciar as mais diversas práticas de linguagem, de modo que colabore para a ampliação de suas habilidades expressivas e linguísticas.

Corroborando com isso, Bakhtin (2003, p. 279) afirma:

A obra é um elo na cadeia da comunicação discursiva; como a réplica do diálogo, está vinculada a outras obras – enunciados; com aquelas às quais ela responde, e com aquelas que lhe respondem; ao mesmo tempo, à semelhança da réplica do diálogo, ela está separada daquelas pelos limites absolutos da alternância dos sujeitos do discurso. (Bakhtin, 2003, p. 279).

Dessa maneira, é evidente que é dever da escola fornecer os meios para que os alunos experimentem as mais diversas situações comunicativas. E assim, “se

apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (Brasil, 2018, p. 59)

Por fim, acreditamos que na escola é preciso que o ensino do vocabulário ocorra de maneira contextualizada através do uso efetivo das palavras. E não através de atividades desconexas nas quais os alunos precisam, por exemplo, decorar uma lista de sinônimos e antônimos para uma prova.

4.3. Categoria III: Uma dança entre a literatura e a produção de texto

A literatura é uma das coisas mais humanas que existe, não apenas pela capacidade de sonhar, de desejar, de sofrer e de se colocar no lugar do outro que a literatura nos fornece, mas também porque ouvir e contar histórias é parte essencial daquilo que nos faz humanos.

Além disso, a BNCC (2018) destaca a necessidade dos alunos terem acesso à literatura desde o início de sua escolarização. Isso porque práticas de leitura literária contribuem para o desenvolvimento do senso estético, do lúdico e do imaginário da criança.

Por isso, todo início de ano pergunto aos meus alunos o que eles gostam de ler para pensar em nossas leituras durante o ano. E apesar de triste não me surpreende mais quando eles me olham meio assustados e me fornecem vários motivos pelos quais não gostam de ler.

Isso ocorre porque, de acordo com Kleiman (2008), muitas vezes na escola o texto literário acaba sendo tido como mais uma tarefa a ser cumprida e, também, porque a maior parte dos alunos apresenta dificuldade em compreender o texto literário. Como Kleiman (2008, p. 16) afirma:

Ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair sentido. Essa é uma boa caracterização da tarefa de ler em sala de aula para uma grande maioria dos alunos, ela é difícil demais, justamente porque não faz sentido. (Kleiman, 2008, p. 16)

Durante a sequência didática buscamos realizar atividades que estimulem os alunos de maneira lúdica e experimentar a literatura, através da leitura, da escuta,

da produção de textos, da criação de cenários, personagens etc. Porém, com o cuidado de deixar claro aos alunos a intenção da ação pedagógica por trás das tarefas.

Isso porque é preciso que os estudantes compreendam os motivos por trás da leitura. Pois "para construir um contexto de aprendizagem mediante a interação, o aluno deve conhecer a natureza da tarefa e deve estar plenamente convencido de sua importância e relevância." (Kleiman, 2008, p.10).

Assim, nessa seção iremos observar como as práticas de leitura e o estudo do texto literário, se encontram em uma bela dança com a incorporação das características literárias nas narrativas dos alunos.

Para isso, num primeiro momento iremos discutir sobre as muitas práticas de leitura e de estudo do texto que desenvolvemos durante a nossa intervenção. E posteriormente passaremos a analisar a incorporação das características literárias nas narrativas produzidas pelos alunos.

4.3.1. As práticas de leitura e o estudo do texto literário

Uma das maiores preocupações de nós professores está relacionada com a aprendizagem da leitura, porque ela desempenha um papel central em nossa sociedade grafocêntrica. Uma pessoa que não sabe ler acaba sofrendo diversos processos de exclusão isso ocorre porque estamos a todo o momento tendo contato direto com textos através de placas, jornais, letreiros de ônibus, mensagens no celular entre outros.

A leitura e a escrita são fundamentais também para o desenvolvimento das demais habilidades e aprendizagens essenciais dos estudantes, pois influenciam na sua capacidade de interpretação e comunicação, isso porque, como a BNCC (2018) afirma:

As habilidades não são desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana. Daí que, em cada campo que será apresentado adiante, serão destacadas as habilidades de leitura, oralidade e escrita, de forma contextualizada pelas

práticas, gêneros e diferentes objetos do conhecimento em questão. (Brasil, 2018, p.75)

Sendo assim, em nossa intervenção buscamos trabalhar com texto literário de diversas formas como descrevemos na seção intitulada “Relato de experiência: Um passeio turbulento pela literatura do folclore”. Entre as quais podemos citar: a leitura silenciosa, a leitura em voz alta, o estudo e a interpretação do texto literário.

A leitura silenciosa e em voz alta permeou a maioria das atividades desenvolvidas durante a intervenção, tendo como propósito principal estimular a leitura integral de textos literários. Porém é preciso ressaltar que os momentos de leitura, além de abrangerem a leitura por deleite, também estavam imbuídos de intencionalidade pedagógica

Um exemplo disso é o fato de que realizamos diversas atividades nas quais os alunos precisavam ler, contar, explicar e indicar os livros ou lendas que leram. Como a atividade do quarto dia do módulo 4, na qual os alunos apresentaram cartazes indicando uma leitura aos colegas, e nesses cartazes tinha diversas informações tais como: o autor, o ilustrador, ano de publicação e um pequeno resumo sobre do que se tratava a história.

Esta foi uma atividade muito interessante, pois, além de exigir a leitura integral do texto, permitiu que os alunos conhecessem outras histórias e exercitem suas habilidades de interpretação e comunicação através do estudo e apresentação do texto.

Considerando isso, é importante reiterar que para Cosson (2014), a leitura no espaço escolar tem como dever auxiliar os estudantes a ler melhor, para isso se faz necessário que se estabeleça um ambiente propício para a criação do hábito da leitura. E não há como criar o hábito da leitura apenas com fragmentos de textos descontextualizados, principalmente se o nosso desejo for formar uma sociedade de leitores.

Como salienta Larrosa (2009), quando diz que o trabalho do professor com o texto literário não pode se resumir a fornecer os livros e ensinar métodos para ler, mas é também sensibilizar, inspirar e despertar a curiosidade dos alunos para os livros. Especialmente porque “a experiência da leitura não consiste somente em entender o significado do texto, mas em vivê-lo” (Larrosa, 2009, p.16).

Apesar disso, o estudo do texto tem papel central nas nossas atividades de leitura, isso porque segundo Cosson (2014), nós aprendemos na escola a maior parte dos métodos que utilizamos para interpretar um texto. Por isso realizamos diversas atividades que envolviam o estudo do texto. Entre as quais gostaríamos de destacar as atividades de interpretação, de reescrita e a pesquisa que realizamos sobre a vida e obra da Clarice Lispector.

Nas atividades de interpretação os alunos precisavam ler e responder algumas perguntas previamente determinadas em relação ao livro que escolheram ou em relação a uma das lendas do livro “Como Nascem as Estrelas: Doze lendas brasileiras” da Clarice Lispector. (Como pode ser observado no módulo 1 da intervenção).

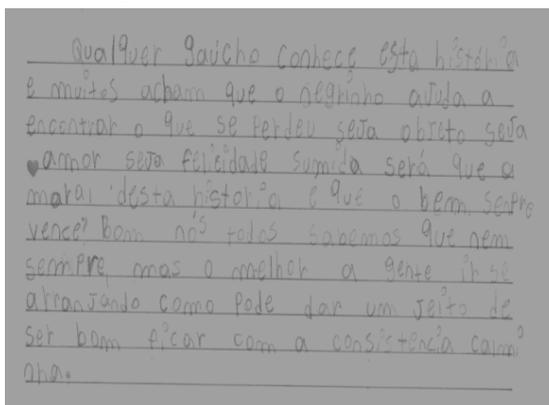
Realizamos essas atividades de interpretação através de perguntas, porque o aluno precisa, num primeiro momento, de auxílio para desenvolver suas habilidades interpretativas. Por isso, para Kleiman (2008, p.9):

A compreensão, nessas etapas iniciais, não se dá necessariamente durante o ato de ler da criança, mas durante a realização da tarefa, na interação com o professor, ao propor este, atividades que criam condições para o leitor em formação retomar o texto e, na retomada, compreendê-lo. (Kleiman, 2008, p.9)

Isso porque, para Kleiman (2008), leitores menos experientes pouco provavelmente irão conseguir compreender o texto apenas com a leitura, o que torna necessário que o professor proponha atividades que contextualizam e contribuam para a interpretação do texto antes e depois da leitura.

Outra atividade de estudo do texto que realizamos com os alunos ocorreu no segundo dia do módulo três e envolveu a leitura, a interpretação e a produção de texto. Neste dia, os alunos precisavam escolher um livro na biblioteca, anotar as informações principais e produzir um texto falando sobre o livro. Como podemos observar no exemplo abaixo:

Figura 65 - Texto – BI – 03



“Qualquer gaúcho conhece esta história e muitos acham que o negrinho ajuda a encontrar o que se perdeu seja objeto seja amor seja felicidade sumida. Será que a moral desta história é que o bem sempre vence? Bom nós todos sabemos que nem sempre, mas o melhor a gente ir se arranjando como pode dar um jeito de ser bom ficar com a consistência calma.”

Fonte: Material da pesquisadora (2023)

Essa apesar de ser uma atividade de estudo do texto consideravelmente simples envolveu a leitura, a interpretação e a síntese. O que demonstra que “desenvolver atividades de escrita, sobretudo espontânea, e de leitura – em todas as suas formas – é um caminho suave para que professores e alunos se entendam e alcancem seus objetivos.” (Cagliari, 2002, p.14)

A pesquisa sobre a vida e obra da Clarice Lispector foi fundamental para que os alunos pudessem compreender e interpretar melhor as lendas presentes no livro “Como Nascem as Estrelas: Doze lendas brasileiras”. Principalmente porque todo o texto “é parte de um conjunto formado pelas circunstâncias da sua composição, o momento histórico, a vida do autor, o gênero literário, as tendências estéticas do seu tempo etc.” (Candido, 2000, p.34).

Conhecer sobre a vida e obra do autor contribui, assim, para a nossa interpretação porque muitas vezes seus textos são marcados pelas suas experiências de diversas formas. A partir dessa pesquisa os alunos acabaram lendo, escolhendo e conversando sobre algumas das poesias da autora. Como descrito na seção que trata da intervenção.

Há muitas atividades que podemos desenvolver com o objetivo de realizar o estudo do texto. No entanto, para isso Kleiman (2008) afirma que é indispensável primar por atividades que estimulem o contato do estudante com o texto literário. Principalmente, porque, como se destacou durante as entrevistas, a maior parte dos alunos lê e tem contato com livros literários apenas através da escola.

Isso ficou evidente quando questionamos aos alunos se eles têm o hábito da leitura e quatro dos sete alunos afirmaram que leem os livros que a professora solicita para a aula, ou nas atividades de sala que ocorrem na biblioteca. Como podemos observar nas respostas abaixo:

“Não muito, to voltando a lê agora pra aula e porque eu gosto da aula na biblioteca e de quando conta história pra nos” (Entrevista – BI)

“Eu num gosto muito di lê, mais leio quando a gente vai pra biblioteca” (Entrevista – IR)

“Eu leio os livros da aula, agora eu to com aquele da Chapeuzinho Amarelo sabe” (Entrevista – AN)

“Eu leio gibi quando a gente tem aula na biblioteca e os livru dos trabalho da aula” (Entrevista – SO)

O que destaca a importância do trabalho com o texto literário em sala de aula desde os primeiros anos da educação básica e acentua o dever da “escola planejar de forma sistemática a leitura e compreensão de textos, tanto para crianças que ainda não saibam ler como para crianças já alfabetizadas.” (Soares, 2020, p.205)

Outro ponto que se evidenciou durante as entrevistas é o fato que dos três alunos que afirmaram ler fora da escola, dois leem mangás em plataformas online como podemos observar. *“Sim, eu leio mangá, eu to lendo dois mangá é que muito grande”* (Entrevista –PA) *“Eu num leio muito, mas eu comecei a lê mangá naquele aplicativo que tu falo que é bom”* (Entrevista – PI).

O fato de esses dois alunos terem contato com mangás e animes é algo bastante interessante que vai influenciar as produções deles anteriormente na segunda categoria.

O mesmo acontece com as produções da Laura que é uma aluna que acaba lendo outros tipos de livros. Como podemos observar em sua entrevista *“Sim, eu gosto di lê livro di terror, di bruxa, mas eu gostei daquele do detetive que tu me imprestô e agora eu tô com o da Anne Frank”* (Entrevista – LA)

Por fim, é importante lembrar que o aluno não precisa ler o mesmo que o professor, mas ele precisa saber ler não apenas as palavras escritas, mas também as não ditas. Principalmente quando consideramos que o texto existe dentro de um contexto histórico e social. Assim, o dever do professor é "mostrar que a leitura é uma arte livre e infinita que requer inocência, sensibilidade, coragem e talvez um pouco de maldade." (Larrosa, 2009, p.24)

Por fim, destacamos que é dever da escola desenvolver práticas ativas de leitura, de maneira que estimule e permita que os alunos sejam capazes de ler os mais diversos tipos de texto.

Especialmente quando consideramos que a leitura e a escrita estão diretamente relacionadas com a nossa habilidade de comunicação. Feito isso, cabe ao estudante decidir o que prefere ler em seus momentos de leitura de deleite. Até porque a apreciação da literatura na escola não precisa e nem deve estar sempre associada a uma tarefa.

Afinal, se o nosso desejo é formar uma sociedade de leitores, precisamos que a literatura na escola seja algo prazeroso. E para isso as práticas de leitura, interpretação e produção de texto precisam se desenvolver de maneira tão suave como uma valsa. Por isso passamos agora a analisar as características literárias nas produções de textos dos alunos.

4.3.2. A produção de texto e a incorporação das características literárias

A produção de texto exige diversos conhecimentos, como aponta Koch (2003), quando nos diz que o texto é um lugar de interação entre os nossos conhecimentos e as habilidades linguísticas e, também, entre autores e leitores.

No contexto literário, essa interação se torna ainda mais complexa, pois demanda criatividade para usar a linguagem e para criar enredos, personagens e cenários. Isso porque a linguagem literária, de acordo com Bakhtin (2003, p.267):

[...] é um sistema dinâmico e complexo de estilos de linguagem; o peso específico desses estilos e sua interação no sistema da linguagem literária estão em mudança permanente. A linguagem da literatura, cuja composição é integrada pelos estilos da linguagem não literária, é um sistema ainda mais complexo e organizado em outras bases. (Bakhtin, 2003, p. 267).

A linguagem literária, para Bakhtin (2003), é uma das linguagens mais complexas, isso porque na literatura podemos dizer muitas coisas de maneira lírica e lúdica. Especialmente porque a linguagem literária é composta por diversas figuras de linguagem como metáforas e antíteses, por exemplo.

Durante o nosso processo de unitarização uma das características que se destacaram nas narrativas produzidas pelos alunos foi a incorporação das características literárias em seus textos. Essa incorporação ocorreu tanto em suas narrativas orais, quando eles estavam contando histórias na Dead Zone, quanto em suas produções escritas.

A contação de histórias na Dead Zone foi um momento muito interessante, pois os alunos eram livres para contar suas histórias da maneira que se sentissem mais confortáveis. Além disso, como Soares (2020) afirma, as experiências das crianças com as práticas de leitura devem ser realizadas em ambientes lúdicos que contribuam para que a “hora da leitura” seja prazerosa.

Assim, o momento da leitura deve ser ambientado e planejado com muito cuidado, pois “a mediação literária deve ocorrer em ambiente que se diferencie tanto quanto possível da sala de aula, ainda que ocorra nela mesma” (Soares, 2020, p.232).

Além disso, antes de falarmos da incorporação das características literárias nos textos dos alunos precisamos compreender que “a obra literária não tem uma forma e um conteúdo, mas uma estrutura de significações cujas relações é preciso conhecer.” (Todorov, 2006, p. 78)

Essas estruturas acabam perpassando grande parte das obras literárias, principalmente porque para Todorov (2006) o universo da narrativa se constrói e se consolida em suas próprias regras e por isso apresenta algumas características próprias do texto literário.

Entre essas características podemos citar o enredo, a construção de conflitos entre os personagens e o cenário no qual a história se passa. Considerando isso, passamos agora a realizar uma breve análise da incorporação das características literárias nas produções dos estudantes. Essa análise não tem a intenção de aferir sobre a qualidade do texto.

O enredo nos textos literários pode se organizar de muitas maneiras entre as quais podemos citar: linear (os fatos são contados em ordem cronológica), não linear (conhecido por ser um tipo de enredo que apresenta o que chamamos de flashbacks), circular (começa e termina no mesmo ponto) e fragmentado (se

caracteriza por uma narrativa segmentada em partes). Assim, nota-se que existem diversos tipos de enredos, como podemos observar no exemplo abaixo:

Figura 66 - Texto – LA- 03

“Stalquer

Stalquer

08/07/1988 - Eu me mudei para um apartamento novo essa semana pra andar cinco do prédio, tenho apenas um vizinho ela é estranha, mas é uma garota legal e simpática.

29/07/1988 - Já fazem três semanas que estou morando aqui e minha vizinha esta cada dia mais estranha, esse dia ela apareceu com um casaco que perdi a anos atrás, e ela sabia de minha mãe morta como? Eu nunca falei dela antes, é como se ela me conhecesse a tempos.

10/08/1988 - Droga, droga! No que eu me meti? Ela tava na minha casa essa noite enquanto eu dormia ela estava mechendo em tudo eu vou na delegacia essa tarde eu vou ver o que eles podem fazer!

8/07/1988 – Eu me mudei para um apartamento novo essa semana pra andar cinco do prédio, tenho apenas um vizinho ela é estranha, mas é uma garota legal e simpática.

29/07/1988 – Já fazem três semanas que estou morando aqui e minha vizinha esta cada dia mais estranha, esse dia ela apareceu com um casaco que perdi a anos atrás, e ela sabia de minha mãe morta como? Eu nunca falei dela antes, é como se ela me conhecesse a tempos.

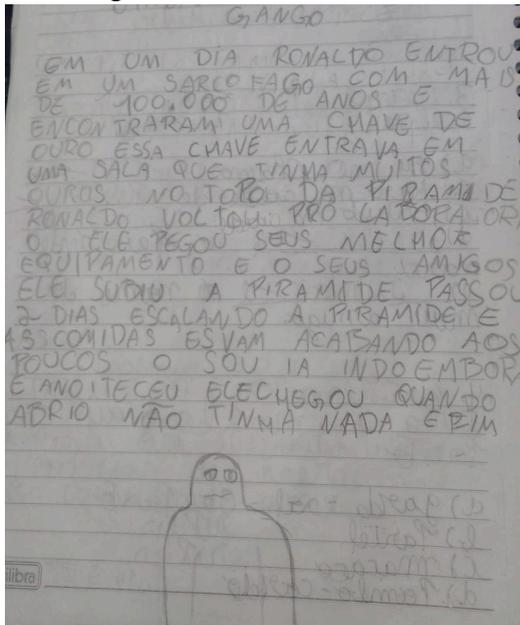
10/08/1988 – Droga, droga! No que eu me meti? Ela tava na minha casa essa noite enquanto eu dormia ela estava mechendo em tudo eu vou na delegacia essa tarde eu vou ver o que eles podem fazer”

Fonte: Material da pesquisadora
(2023)

O texto produzido pela Laura que escreve uma narrativa de suspense em primeira pessoa, em forma de diário, tendo como forte marcador de tempo a utilização de datas. Esse texto é marcado por um enredo fragmentado, ou seja, há cortes na sequência da história. Porém, quando os fragmentos se juntam a história se torna coesa. Sendo uma característica estética própria de textos literários.

Outro exemplo, de enredo está presente em (Texto – PI – 02), esse texto foi produzido pelo Pietro e apresenta um enredo linear, sem grandes conflitos ou reviravoltas.

Figura 67- Texto – PI – 02



Fonte: Material da pesquisadora (2023)

“ GANGO

EM UM DIA RONALDO ENTROU EM UM SARCOFAGO COM MAIS DE 100.000 DE ANOS E ENCONTRARAM UMA CHAVE DE OURO ESSA CHAVE ENTRAVA EM UMA SALA QUE TINHA MUITOS OUROS NO TOPO DA PIRAMIDE RONALDO VOLTOU PRO LABORATORIO ELE PEGOU SEUS MELHOR EQUIPAMENTOS E O SEUS AMIGOS ELE SUBIU A PIRAMIDE PASSOU 2 DIAS ESCALANDO A PIRAMIDE E AS COMIDAS ESVAM ACABANDO OS POUCOS O SOL IA INDO EMBORA E ANOITECEU ELE CHEGOU QUANDO ABRIU NÃO TINHA NADA E FIM.”

Na literatura, segundo Todorov (2006), os personagens podem desempenhar diversas funções nas obras literárias, podendo ser divididos entre personagens dinâmicos (que mudam durante a história) e estáticos (que permanecem sem grandes mudanças).

Os conflitos que ocorrem nas narrativas, para Todorov (2006), são essenciais para o desenvolvimento das histórias e são uma das características cruciais para o texto literário diferente dos gêneros textuais não literários que por terem outras funções não necessitam tanto do conflito. Como, por exemplo, em (Texto – IR – 01) que apresenta um conflito na conversa que acontece entre os personagens.

Figura 68 - Texto – IR – 01

O GATO E AS FORMIGAS
NUM BELO DIA, UM GATO ACORDA COM MUITAS
FORMIGAS COMENDO E LEVANDO SUA RAÇÃO, O
GATO FALOU PARA AS FORMIGAS
- EI! ESSA COMIDA É MINHA
- OPA DESCULPA ~~EU~~ MAS EU NÃO POSSO DE-
VOLVER SUA COMIDA
- MAS SE EU FICAR SEM COMIDA EU FICO COM
FOME
- NÓS TAMBÉM
- ENTÃO VAMOS DIVIDIR, QUETAL
- VAMOS!
- MAS FALE PARA SUA RAINHA MEDAR A METADE
DA COMIDA DE VOCÊS
- OK
NO FINAL A RAINHA NÃO QUIZ DIVIDIR
ENTÃO O GATO PEGOU A RAÇÃO DELE
DE VOUTA

Fonte: Material da pesquisadora
(2023)

No enredo desse texto podemos identificar a incorporação das características literárias por meio do conflito que acontece entre os personagens, em que por ambos os personagens estarem com fome, tentam e falham em chegar a um acordo.

As transformações pelas quais os personagens passam também são cruciais para o desenvolvimento da narrativa, como podemos ler no exemplo abaixo:

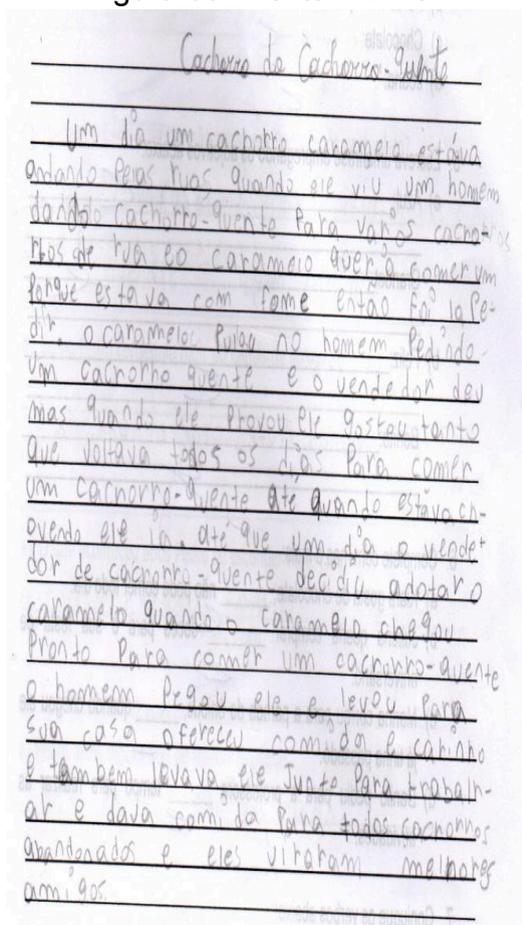
O GATO E AS FORMIGAS

NUM BELO DIA, UM GATO ACORDA COM MUITAS FORMIGAS COMENDO E LEVANDO SUA RAÇÃO, O GATO FALOU PARA AS FORMIGAS

- EI! ESSA COMIDA É MINHA
- OPA DESCULPA MAS EU NÃO POSSO DEVOLVER SUA COMIDA
- MAS SE EU FICAR SEM COMIDA EU FICO COM FOME
- NÓS TAMBÉM
- ENTÃO VAMOS DIVIDIR, QUETAL
- VAMOS!
- MAS FALE PARA SUA RAINHA MEDAR A METADE DA COMIDA DE VOCÊS
- OK

NO FINAL A RAINHA NÃO QUIZ DIVIDIR ENTÃO O GATO PEGOU A RAÇÃO DELE DE VOUTA.

Figura 69 - Texto – BI -02



Cachorro do Cachorro-Quente

Um dia um cachorro caramelo estava andando pelas ruas quando ele viu um homem dando cachorro- quente para vários cachorros. Mas ele viu o caramelo queria comer um porque estava com fome então foi lá pedir. o caramelo pulou no homem pedindo um cachorro quente e o vendedor deu mas quando ele provou ele gostou tanto que voltava todos os dias para comer um cachorro- quente até quando estava chovendo ele ia. até que um dia o vendedor de cachorro- quente decidiu adotar o caramelo quando o caramelo chegou pronto para comer um cachorro- quente o homem pegou ele e levou para sua casa ofereceu comida e carinho e também levava ele junto para trabalhar e dava comida para todos cachorros abandonados e eles viraram melhores amigos.

Fonte: Material da pesquisadora (2023)

“Cachorro do Cachorro- quente

Um dia um cachorro caramelo estava andando pelas ruas quando ele viu um homem dando cachorro- quente para vários cachorros de rua e o caramelo queria comer um porque estava com fome então foi lá pedir. o caramelo pulou no homem pedindo um cachorro quente e o vendedor deu mas quando ele provou ele gostou tanto que voltava todos os dias para come um cachorro- quente até quando estava chovendo ele ia. até que o vendedor de cachorro- quente decidiu adotar o caramelo quando o caramelo chegou pronto para comer um cachorro- quente o homem pegou ele e levou para sua casa ofereceu comida e carinho e também levava ele junto para trabalhar e dava comida para todos os cachorros abandonados e eles viraram melhores amigos.”

Nessa história da Bianca o cachorro passa por uma grande transformação, pois ele começa como um animal de rua e termina como um bichinho de estimação sendo um personagem dinâmico. Enquanto o homem que o acolhe é um personagem estático que continua sua vida sem grandes mudanças. Dito isso, partimos agora para a última característica do texto literário: o cenário.

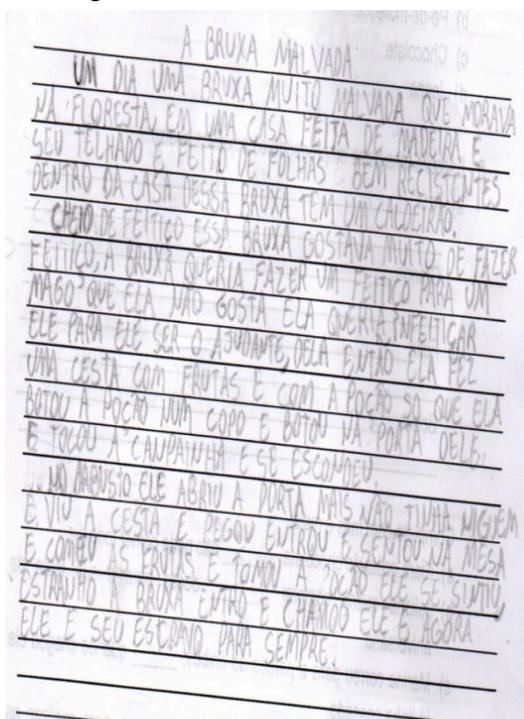
O cenário é parte essencial de todo o texto literário, pois ele nos fornece informações que nos ajudam a compreender o enredo das histórias, pois através dele conseguimos inferir os aspectos culturais, sociais e econômicos nos quais o personagem está inserido.

Um exemplo disso, na literatura, se evidencia quando lemos o “Passeio Noturno” do Rubens Fonseca, pois em nenhum momento da narrativa ele diz ser um

homem rico e poderoso. Porém, quando ele diz que foi para a biblioteca de sua casa isso se torna evidente.

Podemos identificar a construção de um cenário em algumas produções realizadas pelos alunos. Um bom exemplo disso está em (Texto – SO – 04) produzido pela Sofia.

Figura 70 - Texto – SO – 04



Fonte: Material da pesquisadora (2023)

“a bruxa malvada

Um dia uma bruxa muito malvada que morava na floresta, em uma casa feita de madeira e seu telhado e feito de folhas bem recistentes dentro da casa dessa bruxa tem um caldeirão.

Cheio de feitiço essa bruxa gostava muito de fazer feitiço, a bruxa queria fazer um feitiço para um mago que ela não gosta ela queria infetigar ele para ele ser o ajudante, dela então ela fez uma cesta com frutas e com a poção so que ela botou a poção num copo e botou na porta dele e tocou a campainha e se escondeu.

No arbusto ele abriu a porta mas não tinha ninguém e viu a cesta e pegou e entrou e sentou na mesa e comeu as frutas e bebeu a poção ele se sentiu estranho a bruxa entro e chamou ele e agora ele é seu escravo pra sempre.”

Perceba que esse texto descreve o local onde a história se passa, isso é muito importante na construção da história, pois nos fornece o cenário como podemos observar quando ela diz *“morava na floresta, em uma casa feita de madeira e seu telhado e feito de folhas bem recistentes dentro da casa dessa bruxa tem um caldeirão.”*

Aprender a construir e a descrever cenários é algo bastante interessante de se trabalhar em sala de aula. Ademais, além de trabalhar com a imaginação e a criatividade, nos ajuda a entender melhor as escolhas que os personagens fazem durante a história.

Por isso, uma das últimas práticas que desenvolvemos durante a nossa intervenção foi solicitar que os alunos construíssem maquetes com diferentes cenários. E depois fizessem personagens com massinha de modelar para habitá-los. Com o intuito de escrever e produzir pequenas animações que mostrassem esses personagens realizando alguma atividade. Como pode ser observado no exemplo abaixo:

Figura 71 - personagem feito usando massinha de modelar



Figura 72 - Maquete/ cenário produzido pelos estudantes



Fonte: Material da pesquisadora (2023)

Fonte: Material da pesquisadora (2023)

O cenário, assim, é essencial para a nossa experiência com a leitura. Afinal quem nunca se imaginou caminhando num bosque repleto de élficos ou navegando por uma tempestade gigante, enquanto lia um bom livro de aventura.

Por fim, salientamos que a incorporação de características literárias nas narrativas dos alunos é algo que precisa ser incentivado, principalmente porque a leitura, a interpretação e a produção de texto são intimamente conectadas.

E compreender como o texto literário é construído é fundamental para o desenvolvimento da nossa habilidade de comunicação, principalmente porque nos auxilia na escrita e contribui para o enriquecimento dos nossos textos.

Isso se evidencia ainda mais quando consideramos que na concepção dialógica da língua “o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos.” (Koch, 2003, p. 17).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que a aprendizagem da leitura e da escrita sofre diversas influências externas ao campo educacional, como os fatores sociais, culturais e econômicos. Principalmente quando consideramos a questão do acesso à cultura letrada.

Por isso, no ambiente escolar é necessário que ocorra um direcionamento na leitura, principalmente porque é na escola que iremos ou pelo menos deveríamos aprender as ferramentas para ler e compreender os mais diversos tipos de textos. Em razão disso, devemos enquanto escola “proporcionar a criança um ambiente em que haja a oportunidade de ler e escrever de forma significativa.” (Soares, 2017, p. 40).

Principalmente quando consideramos que boa parte dos estudantes só têm acesso aos livros através da escola, o que mostra o quão importante é desenvolver atividades voltadas para o texto literário. Assim, quando analisamos o processo de alfabetização vivenciado pelos alunos matriculados em uma turma de 5º ano do ensino fundamental do município de Pelotas, tendo o texto literário como centro desse processo, percebemos que o contato com o texto literário contribui para o desenvolvimento das habilidades interpretativas do estudante e também para a escrita de seus textos.

Além disso, em nossa pesquisa percebemos que os alunos apresentaram um avanço significativo na produção textual. Isso se evidenciou tanto na organização e na estrutura de seus textos quanto no fluxo de suas narrativas que se tornaram muito mais coerentes ao longo da nossa intervenção.

A nossa pesquisa ressalta a importância que o aluno tenha contato com os diferentes tipos de letras, pois como constatamos a maior parte dos alunos participantes da pesquisa apresentaram dificuldade na leitura das letras cursivas e de imprensa. Essa dificuldade também se apresentou na escrita de seus textos, pois como vimos na categoria I, no início de nossa intervenção a maioria dos alunos não compreendiam a necessidade de diferenciar letra maiúscula e minúscula.

Dito isso, aferimos durante nossas análises que a escola desempenha um papel crucial na relação e no contato que os alunos possuem com a literatura. Isso porque, como vimos, a maioria dos estudantes só têm contato com os livros no ambiente escolar.

O que reforça a importância de que as bibliotecas escolares sejam um espaço atrativo, onde alunos e professores possam aproveitar para experimentar um pouco do universo literário. E demonstra a necessidade das práticas de leitura no ambiente escolar não devem ficar restritas a fragmentos de textos e a listas de leituras obrigatórias.

Fica evidente, assim, que precisamos que o trabalho pedagógico ocorra de maneira contextualizada, e que os eixos da leitura, da produção de texto e da análise linguística e semiótica sejam trabalhados em conjunto, pois como discutimos durante anteriormente ninguém produz um texto do vazio.

Isso ocorre principalmente porque “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (Bakhtin, 2003, p. 270). Assim, muito das mídias que consumimos, dos livros que lemos e da cultura na qual estamos inseridos se mostram em nossos escritos.

A leitura na escola deve ocupar um espaço de destaque, isso porque “ao ler a criança reconstrói o sentido dos textos, a partir de um repertório de significados já construído por ela, considerando-se as condições de produção do próprio texto e as intenções de quem o produziu.” (Moura, 2024, p. 5).

O que reforça a importância e a necessidade do estudo do texto literário para o processo de alfaletar dos estudantes. Especialmente quando consideramos que de acordo com a interação autor-texto-leitor o texto é um local de encontro, de diálogo e de experiências.

Apesar disso, é indiscutível que os alunos apresentam algumas defasagens em suas aprendizagens essenciais, entre as quais podemos citar: a dificuldade em ler em letra cursiva, em organizar textos em parágrafos e em interpretar textos.

Diante disso, precisamos ressaltar que quando trabalhamos o texto literário em conjunto com os quatro eixos da BNCC, os alunos apresentam uma melhora nas suas habilidades de leitura, produção e interpretação de texto, como vimos no capítulo das análises.

Acreditamos assim, que para alfaletar alunos matriculados em uma turma de 5º ano precisamos que ocorra o resgate das aprendizagens essenciais durante toda a educação básica. Especialmente porque esses alunos enfrentam dois grandes eventos que interferiram negativamente em sua aprendizagem, sendo a pandemia de Covid-19 e a enchente de 2023.

Por fim, concluímos que o processo de alfaetrar dos alunos é enriquecido quando se desenvolve em conjunto com práticas que envolvem o texto literário. Principalmente quando consideramos que um dos grandes objetivos da escola é fornecer os meios para que os estudantes desenvolvam suas habilidades linguísticas e possam assim se tornar leitoras e produtoras de texto.

REFERÊNCIAS

ABICALIL, C. A.; CURY, C. R. J.; DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, R. L. P. de; LUCE, M. B.; MARQUES, B.; NOGUEIRA, F. **O Sistema Nacional de Educação**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE, [S. l.], v. 31, n. 2, p. 451–456, 2016. DOI: 10.21573/vol31n22015.61739. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/61739>. (Acesso em: 30/09/ 2023.)

ALMEIDA, Ana Cláudia Pereira de; SCHEIFER, Camila Lawson. Caindo na rede, caindo na real: Em busca do inédito viável no mundo em (pós)pandemia. **Rev. Bras. Linguíst. Apl.**, v. 21, n. 4, p.1193-1218, 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398202117903>

ANTUNES, Ricardo, 1953 - **Capitalismo pandêmico/ Ricardo Antunes**. - 1 ed. - São Paulo: Boitempo, 2022

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal** / Mikhail Bakhtin; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio edição francesa Tzvetan Todorov. – 4ª edição – São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BEZERRA, Fábio Alexandre Silva. Experiências de ensino-aprendizagem remoto de inglês na licenciatura em letras/inglês durante a pandemia de covid-19: multiletramentos digitais e interseccionalidade. **Ilha do Desterro** v. 74, nº 3, p. 041-066, Florianópolis, set/dez 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2021.e80004>

BITTENCOURT, Zoraia Aguiar. CARVALHO, Rodrigo Saballa de. JUHAS, Sílvia. SCHWARTZ, Suzana. **A compreensão leitora nos anos iniciais**: reflexões propostas de ensino / Zoraia Aguiar Bittencourt... [et al.]. - Petrópolis, RJ: Vozes. 2015. - (coleção compreensão leitora - teoria e prática).

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CP Nº: 9/2020**. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília. MEC. 2020.

BRASIL. LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – 2. ed. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. 58 p.

BRASIL. **Constituição (1988)] Constituição da República Federativa do Brasil** : texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação** – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

BRASIL. **PORTARIA Nº 142, DE 22 DE FEVEREIRO DE 2018**. Institui o Programa Mais Alfabetização, que visa fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental. Brasília, DF.
<http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/86401-portaria-142-2018-pmalfa002/file> (Acesso em: 18/12/2022)

BRASIL. **DECRETO Nº11.556, DE 12 DE JUNHO DE 2023**. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília, DF.
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11556.htm#art37 (Acesso em: 27/09/2023)

BRASIL. **Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013**. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e altera as Leis nºs 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 10.260, de 12 de julho de 2001. Brasília, DF.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: scipione, 2002.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e ortografia. **Educar**, Curitiba, n. 20, p. 43-58. 2002. Editora UFPR

CAGLIARI, Luiz Carlos. A alfabetização na perspectiva linguística do projeto O Pulo do Sapo. **Forum lingüístic.**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p.878 - 8799, jan./mar.2023.

CANDIDO, Antonio. **Na sala de aula** cadernos de análise literária. Ática, São Paulo, 2000.

CASTRO, Rafael Fonseca de; SILVA, Epifânia Barbosa da; SELAU, Bento. Desafios e limites pedagógicos em tempos de Covid-19: contribuição para pensar a Amazônia Legal. **Revista Educar Mais**, v. 5, p.1-6. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2262>

CELLARD, André. **Análise documental**. A pesquisa qualitativa. Enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

COLELLO, Silva M. Gasparian. Alfabetização em tempos de pandemia. **Convenit Internacional**, n. 35. São Paulo: CEMOrOc- FEUSP, jan-abr, 2021. Disponível em: https://12f7a472-3151-ab81-d2e6-789a72c3925c.filesusr.com/ugd/2fea7f_259163cf13e84da09193e6beb76a673e.pdf

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**/Rildo Cosson. - 2. ed., 3ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2014.

DAMIANI, Magda Floriana. ROCHEFORT, Renato Siqueira. CASTRO, Rafael Fonseca de. DARIZ, Marion Rodrigues. PINHEIRO, Silvia Siqueira. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n.45, p. 57-67, julho/agosto. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/3822/3074>

FETTERMANN, Joyce; TAMARIZ, Annabell Dell Real. Ensino remoto e ressignificação de práticas e papéis na educação. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**. Belo Horizonte. v.14. n.1. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/24941>.

FIALHO, Lia Machado Fiuza ; NEVES, Vanusa Nascimento Sabino. Professores em meio ao ensino remoto emergencial: repercussões do isolamento social na educação formal. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 48, e260256, 2022.

FONSECA, J. R. da .; TEIXEIRA, L. R. .; CARMONA, D. A. . O socioconstrutivismo, a literacia e o trabalho com TICs durante a pandemia de Coronavírus em 2020. **Texto Livre**, Belo Horizonte-MG, v. 14, n. 2, p. e34333, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/34333>

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

FREIRE, Maximina M. .O ensino remoto emergencial e a exigência imediata de letramento: reflexões sobre um tempo de exceção. **D.E.L.T.A.**, 37-4, 2021 (1-18) <http://dx.doi.org/10.1590/1678-460X202156287>

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**/ Paulo Freire. - 52ª ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura: Teoria e Prática**. Pontes, 2008

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**/ Ingedore Grunfeld Villaça Koch. – 2. Ed. – São Paulo: Cortez. 2003.

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender: os sentidos do texto** / Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias. - 3. ed., 12ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2017.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche e a educação**/Jorge Larrosa; traduzido por Semíramis Gorini da Veiga. - 3º ed. - Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**/Menga Lüdke, Marli André. - São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Renata Mourão. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos Rio de Janeiro**, vol 34, nº 73, p.262-280, Maio-Agosto 2021.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces**. *Ciência & Educação*, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e educação**, v.9, n.2, p. 191-211, 2003.

MOURA, Patrícia dos Santos. Leitura e escrita nos anos iniciais: inspirações na bncc. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 14, p. 01 -16, e024001, 2024.

OLIVEIRA, Islânia Soares de. BARROS, Layana Cruz Pereira. TEIXEIRA, Magda Vanessa Moura. COSTA, Naelle Daiane de Abreu. Sousa, Suzana Lima de. A aprendizagem do vocabulário nos primeiros anos de alfabetização. **Revista Científica UMC**, [S. l.], v. 8, n. 1, 2023. Disponível em: <https://revista.umc.br/index.php/revistaumc/article/view/1793> . Acesso em: 31 jul. 2024.

PELOTAS. **Documento Orientador Municipal: Referencial curricular da rede municipal de ensino**. Pelotas, 2020.

RABELLO, Cíntia. Aprendizagem de Línguas Mediada por Tecnologias e Formação de Professores: Recursos Digitais na Aprendizagem On-line para Além da Pandemia. **Ilha do Desterro** v. 74, nº 3, p. 067-090, Florianópolis, set/dez 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2021.e80718>

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, RS, Ano 1, n.1, Jul., 2009.

SAVIANI, Dermeval. **O direito à educação e a inversão de sentido da política educacional**. RPD - Revista Profissão Docente, Uberaba, v.11, n. 23, p. 45-58. jan/jul. 2011 -ISSN 1519-0919

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional/ Dermeval Saviani**. - Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SELAU, Bento. HAMMES, Lúcio Jorge. GRITTI, Silvana Maria. O mestrado profissional em educação e a repercussão dos relatórios crítico-reflexivos à luz de Paulo Freire. **Revista da FAEBA- EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**. Salvador, v.25, n.47, p. 137 - 151, set. / dez. 2016.

SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE. Fapesp. Página atualizada em 08/11/2019 - Publicada em 18/12/2002. Disponível em: <<https://fapesp.br/62/scientific-electronic-library-online>> acessado em: 06/01/2023.

SILVA, Juliana de Souza; SILVA Katiene Nogueira da; CÂNDIDO Renata Marcílio. Convergências: pensar ensino e desigualdade com Scheffler, Patto, Bourdieu e Passeron. **ESTUDOS AVANÇADOS** 36 (105), 2022. DOI: 10.1590/s0103-4014.2022.36105.014

SILVA, Aline Luiza da. Trajetória da Literatura Infantil: da origem histórica e do conceito mercadológico ao caráter pedagógico na atualidade. **Revista Eletrônica de Graduação do UNIVEM**, v. 2, n. 2, jul/dez 2009, p. 135-149. Disponível em: <https://revista.univem.edu.br/REGRAD/article/view/234>

SOARES. Magda. **alfabetizar** toda criança pode aprender a ler e a escrever. Editora Contexto. São Paulo, 2020.

SOARES. Magda. **Alfabetização a questão dos métodos**. Editora Contexto. São Paulo, 2017.

STANZIONE Galizia, Fernando., Carnielli Biazolli, Caroline., Silva Vilela, Denise., Pisa Carnio, Michel. e Bretones, Paulo Sergio. Tensões entre educação tradicional e uso de TDIC no ensino remoto emergencial durante a pandemia. **Revista Actualidades Investigativas en Educación**. 2022. Doi. <https://doi.org/10.15517/aie.v22i2.4870>

TODOROV, Tzvetan a, 1 939-. **Às estruturas narrativas** / Tzvetan Todorov [tradução Leyla Perrone-Moisés]. — São Paulo , 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO CO-PARTICIPANTE



As pesquisadoras Gabriela Moreles Trindade e Dr^a Patrícia dos Santos Moura responsáveis pela execução da pesquisa intitulada **“Práticas de alfaetrar a partir do texto literário em um 5º ano da rede pública de Pelotas”** solicitam autorização para realização da referida pesquisa nesta instituição, que em caso de aceite passa a ser co-participante do projeto. A autorização fica **condicionada à prévia aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unipampa** (Prédio Administrativo da Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana – BR 472, Km 592 – Uruguaiana – RS – telefones: (55) 3911 0200 – Ramal: 8025 (55) 3911 0202, – e-mail: cep@unipampa.edu.br) devidamente registrado junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP/MS), respeitando a legislação em vigor sobre ética em pesquisa em seres humanos no Brasil (Resolução do Conselho Nacional de Saúde n° 466/12 e regulamentações correlatas).

Em resposta a solicitação:

Eu, _____, ocupante do cargo de coordenador na _____, autorizo a realização nesta instituição da pesquisa **“Práticas de alfaetrar a partir do texto literário em um 5º ano da rede pública de Pelotas”**, sob a responsabilidade da pesquisadora Gabriela Moreles Trindade, tendo como objetivo central analisar o processo de alfaetrar vivenciado pelos alunos inseridos em uma turma de 5º ano do ensino fundamental da rede pública do município de Pelotas, tendo o texto literário como centro desse processo.

Afirmo que fui devidamente orientada sobre a finalidade e objetivos da pesquisa, bem como sobre a utilização de dados exclusivamente para fins científicos e que as informações a serem oferecidas para o pesquisador serão guardadas pelo tempo que determinar a legislação e não serão utilizadas em prejuízo desta instituição e/ou das pessoas envolvidas, inclusive na forma de danos à estima, prestígio e/ou prejuízo econômico e/ou financeiro. Além disso, durante ou depois da pesquisa é garantido o anonimato dos sujeitos e sigilo das informações.

Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo da infraestrutura necessária para tal.

Pelotas ___ de junho de 2023.

Assinatura do responsável e carimbo e ou CNPJ da instituição co-participante

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) responsável legal,

O(a) aluno(a) pelo(a) qual você é responsável está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **“Práticas de alfafeitar a partir do texto literário em um 5º ano da rede pública de Pelotas”**, desenvolvida por Gabriela Moreles Trindade, discente do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), sob orientação da Professora Dr^a Patrícia dos Santos Moura. O objetivo central analisar o processo de alfafeitar vivenciado pelos alunos inseridos em uma turma de 5º ano do ensino fundamental da rede pública do município de Pelotas, tendo o texto literário como centro desse processo. .

Solicitamos a colaboração do(a) aluno(a), pois esta possibilitará o desenvolvimento de práticas pedagógicas para o ensino de ortografia no 3º ano do Ensino Fundamental. Assim, o(a) aluno(a) participará da pesquisa através da realização de atividades em sala de aula ou de forma remota que impulsionam a reflexão e aprendizagem da leitura e dos princípios ortográficos da Língua Portuguesa. A participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não que a criança participe, bem como retirar a participação desta a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir a participação, ou desistir da mesma.

Medidas serão tomadas para assegurar a confidencialidade e a privacidade das informações coletadas durante a pesquisa. Assim, apenas os pesquisadores do projeto, que se comprometeram com o dever de sigilo e confidencialidade terão acesso a seus dados e não farão uso destas informações para outras finalidades. As identidades dos(as) participantes serão preservadas, ou seja, não serão divulgados os nomes ou imagens que permitam a identificação da criança. Garantidas a confidencialidade e a privacidade do(a) participante, este(a) poderá, ainda sim, desistir de participar da pesquisa e retirar seu consentimento sem qualquer prejuízo.

A participação da criança consistirá em realizar atividades que envolvem práticas de leitura, interpretação e ortografia a partir da concepção de alfafeitar, ou seja, na realização de atividades baseadas na indissociabilidade entre alfabetização e letramento. Esta participação se dará de forma oral (conversas individuais e/ou coletivas) e/ou de forma escrita (fichas didáticas, ditado interativo e/ou produção textual – individual e/ou coletiva). As atividades da pesquisa serão registradas por meio de fotografias e/ou vídeos. Ao final da pesquisa, todo material será mantido permanentemente em um banco de dados de pesquisa, com acesso restrito, sob a responsabilidade do pesquisador coordenador, para utilização em pesquisas futuras, sendo necessário, para isso, novo contato para que você forneça seu consentimento específico para a nova pesquisa.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre a participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A participação na pesquisa não acarretará em nenhum custo financeiro ao responsável legal ou ao(a) participante. Também não haverá nenhum tipo de compensação financeira relacionada à sua participação. Caso haja qualquer despesa adicional, ela será de responsabilidade dos pesquisadores.

O benefício direto relacionado com a colaboração da criança nesta pesquisa é poder vivenciar práticas que impulsionam o processo de alfalettar tendo o texto literário como centro desse processo. Toda pesquisa possui riscos potenciais, nesta uma possibilidade é o risco de constrangimento durante a participação das atividades.

Os resultados da pesquisa serão apresentados aos participantes e seus responsáveis por meio de relatórios individuais, neles constarão a trajetória individual de cada sujeito da pesquisa.

Este termo é redigido em duas vias, sendo uma para o participante da pesquisa e outra para a pesquisadora. Todas as páginas deste termo deverão ser rubricadas pelo responsável pelo(a) participante da pesquisa e, também, pela pesquisadora responsável, com ambas assinaturas na última página.

Pelotas, _____ de _____ de 2023.

Gabriela Moreles Trindade

Informo que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa intitulada **“Práticas de alfalettar a partir do texto literário em um 5º ano da rede pública de Pelotas”**

” e concordo com a participação do menor o qual sou responsável legal.

Autorizo o registro de imagem por foto/ filmagem.

Não autorizo o registro de imagem por foto/ filmagem.

Assinatura do responsável legal

Nome do Participante:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato com a pesquisadora Gabriela Moreles Trindade pelo telefone (53) 991917 (inclusive ligações a cobrar ou WhatsApp) ou pelo e-mail gabrielamoreles.aluno@unipampa.edu.br. Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Unipampa. O Comitê é formado por um grupo de pessoas que têm por objetivo defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e assim, contribuir para que sejam seguidos padrões éticos na realização de pesquisas. Tel do CEP/Unipampa: (55) 3911-0202, voip 2289 E-Mail: cep@unipampa.edu.br ou <https://sites.unipampa.edu.br/cep/> Endereço: Campus Uruguaiiana – BR 472, Km 592 Prédio Administrativo – Sala 7A Caixa Postal 118Uruguaiiana – RS CEP 97500-970.

APÊNDICE C - Termo de assentimento do menor

Termo de assentimento do menor

Título do projeto: “Práticas de alfalettar a partir do texto literário em um 5º ano da rede pública de Pelotas”

Pesquisador responsável: Gabriela Moreles Trindade

Pesquisador participante: Drª Patrícia dos Santos Moura

Instituição: Universidade Federal do Pampa – Unipampa

Telefone celular do pesquisador para contato (inclusive a cobrar): (53) 9991917

Prezado(a) aluno(a), você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), de um estudo que tem como objetivo geral analisar o processo de alfalettar vivenciado pelos alunos inseridos em uma turma de 5º ano do ensino fundamental da rede pública do município de Pelotas, tendo o texto literário como centro desse processo. Este estudo está associado às atividades do Mestrado Profissional da Universidade Federal do Pampa (Unipampa). A direção de sua escola está ciente e permitiu a realização da pesquisa. A realização do estudo é importante para analisar e divulgar a possibilidade do ensino e da aprendizagem de ortografia no 3º ano do Ensino Fundamental. O estudo será orientado pela Drª Patrícia dos Santos Moura, professora do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e as atividades serão conduzidas pela professora/pesquisadora Gabriela Moreles Trindade. Sua participação no estudo será relacionada à realização de atividades sobre ortografia. Todas as informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para a realização da pesquisa.

Caso aceite participar, durante a pesquisa você realizará atividades que envolvem a aprendizagem sobre ortografia. Esta participação se dará de forma oral (conversas individuais e/ou coletivas) e/ou de forma escrita (fichas didáticas, ditado interativo e/ou produção textual – individual e/ou coletiva). Caso você, mesmo com o consentimento de seus pais ou responsáveis, se recuse a participar do estudo ou de uma parte dele, sua vontade será respeitada.

Seu nome, assim como de seus/suas colegas que também participarem do estudo, não será identificado em nenhum momento, sendo garantido o sigilo. O material coletado (fotografias e vídeos) ficará disponível para sua consulta e de seus pais ou responsáveis em qualquer momento, sendo guardado sob a responsabilidade dos pesquisadores. A participação na pesquisa não acarretará em nenhum custo financeiro a você ou aos seus pais ou responsáveis. Também não haverá nenhum tipo de compensação financeira relacionada à sua participação. Caso haja qualquer despesa adicional ela será de responsabilidade dos pesquisadores. Havendo qualquer dúvida você ou seus pais ou responsáveis poderão realizar uma ligação para a pesquisadora Gabriela Morales Trindade pelo telefone (53) 999191704.. Este termo será redigido em duas vias, ficando uma cópia com você e outra com o pesquisador. Após a finalização do estudo, os pesquisadores entregarão para todas/os as/os alunas/os que participaram da pesquisa receberão um relatório individual com os percursos de cada participante.

Diante do que foi descrito acima, lhe convido a participar da pesquisa “Práticas de alfalettar a partir do texto literário em um 5º ano da rede pública de Pelotas”

assinando este termo.

Nome completo do(a) aluno(a):

Assinatura do(a) aluno(a):

Nome da pesquisadora responsável: Gabriela Morales Trindade

Assinatura da pesquisadora responsável:

Pelotas, _____ de _____

APÊNDICE D - SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UM PASSEIO PELA LITERATURA DO FOLCLORE

Sequência didática: Um passeio pela literatura do folclore.

Duração: de agosto a setembro de 2023.

Observação 1: As atividades abaixo são um breve esboço do que será realizado durante a sequência didática.

Observação 2: Cada módulo representa uma semana de aula.

Módulo 1: Contextualização sobre o que é folclore.

Objetivo: apresentar a sequência didática para a turma, contextualizando as atividades propostas com a temática trabalhada, explicando a escolha do livro.

- Atividade 1: Nesse primeiro momento será apresentado e contextualizado junto aos alunos sobre o que é folclore.

Nessa atividade a professora irá conceituar o folclore, assim como questionar os alunos acerca das lendas e mitos que eles conhecem.

Recursos utilizados: Datashow, computador.

- Atividade 2: Será solicitado que os alunos escrevam sobre as histórias que eles conhecem que podem ser consideradas como um tipo de folclore.

Nessa atividade os alunos devem realizar sua primeira produção textual, sendo essa uma atividade extremamente importante, porque os demais textos produzidos serão comparados com essa produção.

Recursos utilizados: Folha com linhas

- Atividade 3: Os alunos serão convidados a lerem seus textos para os colegas. Nessa atividade será observado, primeiro se os alunos conseguem realizar a leitura, segundo se eles conseguem empregar na leitura as pausas sinalizadas pela pontuação.
- Atividade 4: será apresentado aos alunos os elementos do texto narrativo. Aqui a professora irá apresentar as características das narrativas, mostrando a diferença de um texto narrado em 1ª pessoa do singular e 3ª pessoa do plural.

Recursos utilizados: Datashow, e quadro branco.

- Atividade 5: Nesse momento a professora irá abordar o livro “Como Nascem as Estrelas: Doze Lendas Brasileiras” de Clarice Lispector.

Aqui a professora irá contar oralmente um pouco sobre quem foi Clarice, o que foi o modernismo e também irá contextualizar o livro, e falar brevemente a respeito das lendas.

Recursos utilizados: Textos do livro “Como Nascem as Estrelas: Doze Lendas Brasileiras” de Clarice Lispector.

Atividade 6: Será solicitado que os alunos escolham qual das lendas cada um deles gostaria de ler. Com o objetivo de contar um pouco sobre essas lendas na próxima semana.

Nesse momento os alunos irão manusear os textos da Clarice Lispector, e realizar a escolha do texto que querem realizar a leitura e apresentar para seus colegas no fim da sequência didática.

Recursos utilizados: Textos do livro “Como Nascem as Estrelas: Doze Lendas Brasileiras” de Clarice Lispector.

- Atividade 7: Será solicitado que os alunos identifiquem os personagens, os locais e também e também como é feita a narração do texto.

Nessa atividade os alunos devem começar a trabalhar em cima do texto escolhido, realizando assim sua primeira leitura.

Módulo 2: Literatura, polissemia e dificuldades ortográficas.

Objetivo: Realizar a pesquisa em dicionários, a leitura, a interpretação de textos.

- Atividade 1: Será solicitado que os alunos circulem nos textos escolhidos (no módulo 1) as palavras que desconhecem e realizem a busca de seus significados em dicionários.

Nessa atividade, além de identificarem as palavras que desconhecem, será solicitado que os alunos as empreguem em frases diferentes. Sendo assim, digamos que um aluno leu que “O rio era buliçoso”, ao perceber que não sabia o significado de “buliçoso” grafou a palavra no texto por ser desconhecida, pesquisou no dicionário seu significado como sendo algo

agitado, movimentado; então escreveu uma nova frase utilizando a palavra “buliçoso”. Como, por exemplo: *O trânsito na segunda é sempre buliçoso.*

Atividade 2: Nesse momento os alunos devem contar oralmente, sobre o que é e o que mais gostaram no conto que escolheram do livro “Como Nascem as Estrelas: Doze Lendas Brasileiras” de Clarice Lispector.

Após falarem dos textos escolhidos, devem primeiro trocar de textos com os colegas e segundo elaborar três perguntas sobre o texto recebido. Então destrococar e responder as perguntas feitas pelo colega. Por exemplo, o Aluno A escolheu o texto “Como nascem as estrelas” e o Aluno B escolheu o texto “A perigosa Yara”. Os alunos devem trocar de texto e formular três perguntas para o colega responder. Sendo assim, o Aluno A vai ler “A perigosa Yara” e perguntar: 1. Quem era Yara? 2. Onde ela vivia? 3. O que ela fez? e o Aluno B deve responder depois de ler e formular perguntas sobre “Como nascem as estrelas” para o Aluno A responder.

- Atividade 3: Os alunos serão convidados a escrever um pequeno texto alterando o final do conto escolhido.

Nessa atividade além de realizar a produção devem realizar a leitura em voz alta de seus textos.

- Atividade 4: caixa maluca, será solicitado que os alunos a partir das imagens (relacionadas com os textos) retiradas aleatoriamente, produzam frases diferentes considerando o caráter polissêmico das palavras. Como, por exemplo, um aluno retirará a imagem de uma vela e poderá escrever: *A vela do barco quebrou por causa dos fortes ventos.*
- Atividade 5: Nesse momento, a professora irá, a partir de pequenos trechos dos contos, desenvolver atividades em que os alunos precisam corrigir a pontuação, identificando os erros ortográficos e reescrevendo as frases. Por exemplo, a professora escreverá a seguinte frase: “*Que horror: um sapo vermelio no prato,*” o aluno deve corrigir a frase para “*Que horror! Um sapo vermelho no prato.*”

Módulo 3: Literatura, Pontuação e Leitura.

Objetivo: Utilizar a pontuação corretamente em diversos textos.

- Atividade 1: Será solicitado que os alunos escolham um livro na biblioteca e que o relacionem com o conto previamente escolhido. Por exemplo, se o personagem do livro escolhido também é um ser mitológico, se o texto do livro é uma narrativa, se a estrutura do texto é semelhante, etc.
- Atividade 2: Os alunos devem realizar a leitura do livro escolhido em voz alta, dizendo quem é o autor, e identificando quando o livro foi escrito. (Todos os alunos devem realizar a leitura, tanto de maneira silenciosa como em voz alta) Nessa atividade os alunos irão pesquisar no laboratório de informática informações que considerem relevantes para a compreensão do livro. Dessa maneira, os alunos serão orientados a buscar informações como: O contexto histórico no qual a obra foi produzida, se há adaptações audiovisuais, se há entrevistas do autor falando sobre o livro, e qual a posição da crítica em relação ao livro.
- Atividade 3. Nesse momento os estudantes devem realizar uma produção de texto relacionando o livro escolhido com o conto do livro de Clarice Lispector. Nessa atividade eles devem comparar os textos identificando as diferenças e semelhanças presentes em ambos os textos, tais como: se há a presença de um narrador, se esse narrador está em primeira pessoa do singular ou se está em terceira pessoa do plural, se o final das histórias é feliz ou triste, se no enredo há um antagonista e se ele enquanto leitor gostaria de alterar o final de uma ou de ambas as histórias.
- Atividade 4: Em conformidade com a atividade 5 do módulo anterior, será solicitado que cada um dos alunos pontue corretamente o trecho dos textos disponibilizados do livro da Clarice Lispector, assim como identifique as palavras polissêmicas e os erros ortográficos.
- Atividade 5: A turma será convidada para produzir um conto em conjunto baseado nas histórias lidas até o momento. Nessa atividade os alunos devem exercitar a escrita criativa. Nessa atividade, a turma será dividida em quatro grupos (três de 3 e um de quatro alunos), então será disponibilizado aos alunos canetinha e papel pardo, para que eles criem uma história. (Todos os alunos devem escrever no papel pardo).
- Atividade 6: Será solicitado aos alunos que produzam histórias em quadrinhos utilizando personagens dos contos da Clarice Lispector.

Módulo 4: Apresentação das Lendas

Objetivo: Socializar as produções realizadas durante a intervenção e experimentar a transposição de um gênero textual para outro.

- Atividade 1: Será solicitado aos alunos que se dividam em dois grupos, escolham uma lenda e a apresentem em conjunto, podendo ser através de vídeo, de peça de teatro, de música ou história em quadrinhos, no fim desta semana.
- Atividade 2: Nesse momento, em duplas, os alunos devem produzir um texto contando como seria se os personagens do folclore fossem estudantes da escola.

Resultados esperados

Espera-se que os alunos:

- Compreendam o que é um texto narrativo.
- Identifiquem se o texto é narrado em primeira ou terceira pessoa.
- Elaborem textos curtos, utilizando os elementos básicos de produção textual como: título, parágrafo e pontuação.
- Entendam a utilização da pontuação em textos.
- Compreendam a relação entre polissemia e contexto.
- Desenvolvam sua leitura e escrita através do texto literário.
- Reconheçam quem é: o personagem principal, o antagonista e a situação de conflito.

Espera-se que esta intervenção:

- Demonstre que a literatura e a alfabetização podem ser trabalhadas de maneira indissociável.
- Saliente a necessidade da leitura de textos literários completos.
- Evidencie que a literatura tem um papel imprescindível no processo de alfabetizar dos alunos.

- Comprove que o processo de alfalettar, quando baseado no estudo do texto literário, auxilia na interação dos eixos da leitura, da produção de textos, da oralidade e da análise linguística/semiótica.

APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADO COM OS ALUNOS

Título: Práticas de Alfalettar a partir do texto literário

Objetivo Geral: Analisar o processo de alfalettar vivenciado pelos alunos inseridos em uma turma de 5º ano do ensino fundamental da rede pública do município de Pelotas, tendo o texto literário como centro deste processo.

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Formulário de perguntas	Observações
Bloco introdutório	Legitimar a entrevista e motivar os entrevistados	Informar os entrevistados sobre o trabalho desenvolvido; Certificar o entrevistado da confidencialidade.	
Bloco sobre a pandemia	Investigar como ocorreu a manutenção de vínculo dos estudantes com a escola durante a pandemia.	Solicitar ao entrevistado que fale sobre como ocorreu sua interação com a escola durante a pandemia	
Bloco sobre o processo de alfaletar e sobre os hábitos de leitura	Examinar como o processo de alfaletar dos estudantes se desenvolve quando baseado no estudo do texto literário e na interação autor texto leitor	Questionar sobre quando e como o aluno se alfabetizou; Indagar sobre seus os hábitos de leitura e de escrita; Questionar sobre seus livros e gêneros favoritos.	
Bloco sobre a enchente	Entender como a enchente e a interrupção da intervenção afetaram os alunos	Perguntar como a enchente afetou a sua vida e seus estudos.	