



Universidade Federal
de Campina Grande

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

MARINALVA BEZERRA

**PROJETOS DE LETRAMENTO:
UMA PROPOSTA COLABORATIVA COM O TRABALHO DOCENTE**

CAMPINA GRANDE – PB
2021

MARINALVA BEZERRA

**PROJETOS DE LETRAMENTO:
UMA PROPOSTA COLABORATIVA COM O TRABALHO DOCENTE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fabiana Ramos

Linha de pesquisa: Práticas Educativas e Diversidade

CAMPINA GRANDE – PB
2021

B574p Bezerra, Marinalva.
Projetos de letramento: uma proposta colaborativa com o trabalho docente / Marinalva Bezerra. – Campina Grande, 2021.
146 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidade, 2021.
"Orientação: Prof.ª Dr.ª Fabiana Ramos".
Referências.

1. Letramento. 2. Projetos de letramento. 3. (Re) Significação das Práticas de Ensino. 4. Proposta Colaborativa com o Trabalho Docente. I. Ramos, Fabiana. II. Título.

CDU 37.014.22(043)

MARINALVA BEZERRA

**PROJETOS DE LETRAMENTO:
UMA PROPOSTA COLABORATIVA COM O TRABALHO DOCENTE**

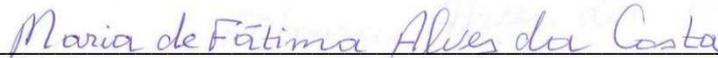
Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 18/08/2021.

BANCA EXAMINADORA



Prof^a Dr^a Fabiana Ramos – PPGEd/UFCG
(Orientadora)



Prof^a Dr^a Maria de Fátima Alves da Costa – PPGLE/ UFCG
(Examinadora Externa)



Prof^a Dr^a Roziane Marinho Ribeiro – PPGEd/ UFCG
(Examinadora Interna)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me oportunizar voltar à universidade e realizar um sonho adormecido, por sua presença constante em minha vida, sendo minha força, o meu refúgio durante toda essa caminhada. A Ele toda honra! “Bendize, ó minha alma, ao Senhor, e tudo o que há em mim bendiga o seu santo nome”. (Salmo 103:1).

Aos meus pais, Otaviano Epifânio Bezerra (In Memoriam) e Marina Henrique Bezerra, minha inspiração, exemplo de vida, de fé, perseverança, honestidade e amor.

Aos meus amados irmãos e irmãs, pelo amor e a certeza de que posso sempre contar com eles(as).

A minha cunhada, Socorro Soares, e as amigas Ruth e Eliane Fernandes, que sempre me incentivaram a cursar um mestrado.

À Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, pela rica oportunidade de realizar o sonho de fazer o mestrado numa universidade pública e de qualidade.

A minha querida orientadora, Prof^a Dr^a Fabiana Ramos, pela paciência, compromisso e orientação cuidadosa.

Aos professores do PPGEd/UFCG, pela importante contribuição para o meu crescimento acadêmico.

Aos membros da banca, professora Dr^a Roziane Marinho Ribeiro, e Professora Dr^a Maria de Fátima Alves da Costa, pelas valiosas contribuições dadas ao trabalho, visando o seu melhoramento.

Aos meus amigos e amigas da turma 04, do Mestrado em Educação, que me ajudaram nessa caminhada, tanto nos momentos de aprendizagem como nos momentos de distração, de cafezinhos e risadas. Em especial, a Micaelle, Rosilene e Márcio, pelo carinho e apoio nos momentos difíceis.

À professora, colaboradora da pesquisa, pela disponibilidade, sem a qual o estudo também não se concretizaria.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa.

Dedico aos meus pais, Otaviano Epifânio Bezerra (In memoriam) e Maria Henrique Bezerra, que sempre me incentivaram a estudar e a acreditar na educação como possibilidade de transformação.

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”. (Paulo Freire)

RESUMO

A aprendizagem fundamentada em práticas sociais é um fator primordial para o desenvolvimento das crianças que estão nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Neste sentido, há a necessidade de realizar um trabalho pedagógico que viabilize o ensino da leitura e de produção textual com destaque especial para as propostas de letramento, com ações pedagógicas que correspondam aos anseios dos nossos alunos e da realidade social na qual estão inseridos. Nessa perspectiva, se destacam os projetos de letramento como alternativa para o ensino da língua como prática social. Dessa forma, nos propomos a investigar quais as contribuições dos projetos de letramento para (re) significar a prática de leitura e escrita de uma professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Está fundamentada nos estudos sobre o letramento, a partir de autores como STREET, KLEIMAN e SOARES, bem como nos estudos relacionados ao trabalho com os gêneros textuais em sala de aula MARCUSCHI, DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, COSTA HÜBES, SIMIONI e ANTUNES. A pesquisa aqui delineada é de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso, numa abordagem colaborativa. A participante é uma professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da zona urbana de um município paraibano. Como instrumento de pesquisa, utilizamos, em primeiro lugar, a análise de documentos (planos de aula e atividades), para verificar se a prática de ensino da professora colaboradora contempla o trabalho pedagógico considerando o letramento como prática social. Em seguida, realizamos uma entrevista semiestruturada para identificar a compreensão da professora sobre o letramento, tendo em vista, as funções sociais dos diversos gêneros textuais como uma característica do letramento. Realizamos, logo após, a observação participante das aulas remotas da professora, para descrevermos e analisarmos o seu trabalho com a língua materna. No quarto momento, promovemos sessões de reflexão com a professora colaboradora sobre o letramento, com vistas a subsidiar a elaboração colaborativa de um projeto de letramento. Os resultados obtidos nos revelaram a necessidade de formação dos professores da educação básica para o ensino da língua materna na perspectiva do letramento, pois o trabalho com o gênero ainda apresenta-se guiado por modelos tradicionais que pouco contribuem para a formação do aluno leitor proficiente. Além disso, apontam os projetos de letramento como potenciais ferramentas para (re)significar a prática docente na valorização das práticas sociais/culturais da escrita no ensino da língua materna, direcionando o estudo do gênero para propósitos que vão além da aprendizagem de conteúdos, voltados às necessidades e interesses dos alunos.

Palavras-chave: Letramento. Projetos de letramento. (Re) significação das práticas de ensino.

ABSTRACT

Learning based on social practices is a key factor for the development of children who are in the early years of elementary school. In this sense, there is a need to carry out pedagogical work that enables the teaching of reading and writing, with special emphasis on literacy proposals, with pedagogical actions that correspond to the expectations of our students and the social reality in which they are found. From this perspective, literacy projects stand out as an alternative to language teaching as a social practice. Thus, this research aims to investigate the contribution of literacy projects of a teacher to (re)signify the practice of teaching reading and writing in the early years of elementary school. It is based on studies on literacy, from authors such as Street, Kleiman and Soares, as well as on studies related to work with textual genres in the classroom MARCUSCHI, DOLZ, NOVERRAZ and SCHNEUWLY, COSTA HÜBES and SIMIONI. The research outlined here is of qualitative nature, case study type, in a collaborative approach. The participant is a teacher of the early years of elementary school at a school in an urban area of a town in Paraíba. As a research instrument, we first used the analysis of documents (class plans and activities), to verify whether the teaching practice of the collaborating teacher includes pedagogical work considering literacy as a social practice. Then, we carried out a semi-structured interview to identify the teacher's understanding of literacy, considering social functions of different textual genres as a characteristic of literacy. Following that, we carried out participant observation of the teacher's remote classes, to describe and analyze her work with the mother tongue. In a fourth moment, we promoted reflection sessions with the collaborating teacher on literacy, in order to support the collaborative elaboration of a literacy project. The results obtained revealed the need for training basic education teachers to teach the mother tongue from the perspective of literacy, since work with this is still guided by traditional models that contribute little to the formation of a proficient reader. In addition, the results point to literacy projects as potential tools to (re)signify the teaching practice in valuing the social/cultural practices of writing in teaching the mother tongue, directing this study to purposes that go beyond content learning, aimed at the needs and interests of the students.

Keywords: Literacy. Literacy projects. (Re)signification of teaching practices.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Pontos de vista da compreensão do letramento	16
Quadro 2: Pauta de observação	55
Quadro 3: Etapas da pesquisa.....	56
Quadro 4: Aulas observadas	57
Quadro 5: Síntese das sessões reflexivas.....	59
Quadro 6: Sequência didática	68
Quadro 7: Sequência das atividades do projeto.....	70
Quadro 8: Objetivos, procedimentos e categorias de análise da pesquisa.....	71
Quadro 9: Plano de aula 1.....	83
Quadro 10: Plano de aula 2.....	89
Quadro 11: Plano de aula 3.....	93
Quadro 12: Sequência didática	110

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Esquema da Sequência Didática	45
Figura 2: Esquema de Sequência Didática Adaptada	46
Figura 3: Produção Textual	83
Figura 4: Atividade de Leitura: conto de adivinhação	86
Figura 5: Interpretação do Conto de Adivinhação.....	87
Figura 6: Poema Leilão de Jardim.....	90
Figura 7: Atividade de Pesquisa Sobre Plantas Mediciniais	92

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializada
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
COVID	Doença do coronavírus
GAP	Grupo de Apoio Pedagógico
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INAF	Indicador Nacional de alfabetização
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LOGOS II	Projeto de Formação para Professores
MEC	Ministério da Educação
NEL/NLS	Novos estudos do letramento
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDG	Projetos Didáticos de Gêneros
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PL	Projetos de Letramento
PNAIC	Programa Nacional Alfabetização na Idade Certa
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
SAMA	Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem
SEDUC	Secretaria de Educação
SRMF	Sala de Recursos Multifuncionais
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFMG	Universidade Federal de Campina Grande
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
ZDR	Zona de Desenvolvimento Real
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I.....	15
1 A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO: ENSINO DE LÍNGUA MATERNA PARA ALÉM DO CONTEXTO ESCOLAR	15
1.1 Origem do conceito de letramento e suas implicações	15
1.2 Práticas e eventos de letramento	22
1.3 Os gêneros textuais na dinâmica do letramento	24
1.4 O ensino da língua materna e a formação do professor na perspectiva do letramento	31
1.5 Projetos de letramento: uma proposta de trabalho com a língua na sala de aula ..	37
1.5.1 A sequência didática no trabalho com projetos de letramento na sala de aula	43
CAPÍTULO II.....	48
2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	48
2.1. Natureza da pesquisa	48
2.2 O contexto da pesquisa	50
2.3 A colaboradora	53
2.4 Geração de dados	54
2.5 Análise documental	56
2.6 Descrição da entrevista	57
2.7 Observação participante	57
2.8 Descrição das sessões reflexivas	59
2.9 Construção do projeto de letramento	63
2.10 Procedimentos de análise de dados	71
CAPÍTULO III	73
3 ANÁLISE DOS DADOS	73
3.1 Concepções acerca da perspectiva do letramento	73
3.2 Práticas de ensino de leitura e produção de textos	82
3.3 (Re) significação do ensino da leitura e da escrita com Projetos de Letramento	95
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS.....	133
APÊNDICE	138
ANEXO.....	139

INTRODUÇÃO

Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante.

(Paulo Freire)

Parece consenso que a escola contemporânea, por vezes, não consegue articular o ensino que promove à vida em sociedade e, por isso mesmo, minimiza a importância de promover uma educação que tenha significado e relevância para a vida dos alunos. No entanto, a nosso ver, a aprendizagem em práticas sociais é um fator primordial para o desenvolvimento dos alunos em qualquer etapa da escolarização.

Nesse sentido, no que diz respeito ao trabalho com a Língua Portuguesa, foco de nossa discussão, desde os anos iniciais de escolarização, constatamos, frequentemente, práticas de ensino centradas, muitas vezes, unicamente no trabalho com o texto em sua dimensão formal. Nelas, o trabalho com a leitura é realizado como processo de decodificação e a escrita toma como parâmetro elementos estruturais e normativos.

Sendo assim, no presente trabalho, defendemos que há necessidade de realizar um trabalho pedagógico, já nos primeiros anos do Ensino Fundamental, que viabilize o processo de aprendizagem da leitura e da escrita com destaque especial para o letramento que, de acordo com Soares (1998, p. 03), é entendido como: “estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral.”

Assim, é preciso considerarmos que os/as alunos/as chegam à escola com diferentes letramentos, com conhecimentos que vivenciam na família e na comunidade. Esse conhecimento não deve ser ignorado e sim, valorizado e ampliado coletivamente. Quando uma criança pede para alguém ler as instruções de um jogo, ela sabe para que serve aquele texto. Quando um analfabeto pede para escrever um bilhete, ditando-o oralmente para alguém, ele sabe a função social do bilhete. Dessa maneira, na realidade, “a escrita é importante na escola porque é importante fora da escola e não o inverso” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1991). Assim, a leitura e a escrita devem ser ensinadas como uma atividade sócio-cultural relevante para a vida.

O letramento está presente nas práticas sociais no uso da escrita e a escola tem a função de ampliar o letramento dos/das alunos/os desenvolvendo a capacidade crítica como

leitores e produtores de texto, com vistas à sua participação ativa na sociedade. Street (2014), acredita que a introdução da consciência linguística crítica e do letramento como prática social crítica pode facilitar o processo. Introduzi-los em sala de aula não é um luxo, mas uma necessidade. Portanto, por ser uma necessidade, o letramento como prática social deve fazer parte da prática pedagógica dos professores desde os anos iniciais para desenvolver a capacidade linguística dos/das alunos/as.

Desse modo, a escola precisa preparar seus alunos para a vida e, nesse sentido, as múltiplas formas de letramento devem ser compreendidas. A vida em sociedade possui diversas facetas que se revelam em nosso cotidiano, por isso, é importante saber realizar a leitura de mundo (FREIRE, 2015) que vai além da leitura da palavra. Isso porque o ato de ler não é apenas pedagógico, é político, social e humano.

Do ponto de vista pessoal, consideramos o estudo sobre o letramento de extrema relevância, pois a nossa experiência como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental nos faz acreditar que trabalhar com o letramento possibilita a imersão dos alunos no mundo da escrita de forma situada.

Do ponto de vista social, entendemos que estudar o letramento traz uma grande contribuição na área educacional, especialmente no que diz respeito ao trabalho com a língua materna nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando que o ensino pautado nessa perspectiva destaca a importância de trabalhar com as crianças textos que circulam na sociedade com suas respectivas funções, tornando o processo de aquisição e o desenvolvimento da leitura e da escrita potencialmente significativo.

Do ponto de vista acadêmico, pesquisar o letramento é instigante por todas as possibilidades de conhecimento que a temática pode nos proporcionar e pelas novas perspectivas de estudo e análise que podemos descobrir acerca da organização do trabalho pedagógico centrado na leitura e na escrita enquanto práticas sociais.

A forma como o professor concebe a linguagem irá refletir na sua forma de ensinar, ou seja, suas concepções sobre a Língua Portuguesa orientam a sua prática pedagógica. Nesse sentido, há necessidade dos professores de compreender a proposta do letramento no ensino da língua materna, como também, a dinâmica dos projetos de letramento para nortear as suas ações pedagógicas.

Sendo assim, por meio de uma pesquisa qualitativa, de cunho colaborativo, concentramos nossa atenção nos processos de (re) significação das práticas de ensino de leitura e escrita por meio do trabalho com projetos de letramento. Diante disso, nossa questão de pesquisa está assim formulada: quais as contribuições dos projetos de letramento para (re)

significar a prática de leitura e escrita de uma professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Portanto, temos como objetivo geral: investigar a contribuição dos projetos de letramento para (re) significar a prática de ensino de leitura e produção textual de uma professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos, pretendemos: 1) identificar as concepções da professora colaboradora sobre o letramento, tendo em vista as funções sociais dos diversos gêneros textuais como uma característica do letramento; 2) analisar as práticas de ensino da professora colaboradora em relação ao ensino de leitura e escrita; 3) subsidiar o trabalho de ensino da leitura e da escrita da professora por meio da construção colaborativa de um Projeto de Letramento.

Considerando tais objetivos de pesquisa, organizamos nossa dissertação em três capítulos. No primeiro, embasamento teórico da investigação, discorreremos primeiramente sobre o surgimento do letramento, destacando a distinção entre alfabetização e letramento, além de discutirmos sobre suas implicações nas metodologias de alfabetização no Brasil (SOARES, 2010, 2018; MORAIS, 2012), sobre as perspectivas dos novos estudos do letramento nas práticas escolares (STREET, 2010, 2012, 2014) e sobre a importância do trabalho com diferentes gêneros de texto em sala de aula (MARCUSCHI, 2003; ROJO, 2009, 2010). Também apresentamos uma reflexão sobre a formação docente para o ensino da língua materna na perspectiva do letramento (KLEIMAN, 2008, OLIVEIRA, 2014,.) tendo os projetos de letramento como alternativas (KLEIMAN, 2007, 2009, 2013,) e a Sequência Didática como proposta de metodologia para o estudo dos textos em sala de aula ((DOZ, NOVERRAZ e SCHNEWLY, 2004; COSTA HÜBES e SIMIONI, 2014).

No segundo capítulo, apresentamos o percurso metodológico que adotamos para a nossa pesquisa, abordando a sua natureza, seu contexto e colaboradora, bem como o processo de geração de dados e os procedimentos de análise desses dados.

No terceiro capítulo, realizamos a análise dos dados obtidos na pesquisa realizada, à luz das discussões teóricas sobre o nosso objeto de estudo, utilizando a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977) para definir as categorias analíticas. Por fim, apresentamos as nossas considerações finais.

CAPÍTULO I

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

(Paulo Freire)

1 A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO: ENSINO DE LÍNGUA MATERNA PARA ALÉM DO CONTEXTO ESCOLAR

No presente capítulo, apresentamos um breve histórico da noção de letramento e suas implicações no ensino de língua materna, discutindo sobre o letramento autônomo e o letramento ideológico, conceituados por Street (2012, 2014). Em seguida, refletimos sobre práticas e eventos de letramento social, como também sobre os gêneros textuais na dinâmica do letramento, apontando a necessidade de estarem presentes na prática docente. Além disso, mostramos que pode ser possível o ensino da língua por meio da interação entre alfabetização e letramento (SOARES, 2004, 2018, 2020; MELO e MOTA ROCHA, 2009, 2010).

Além disso, apresentamos a proposta dos projetos de letramento com base em Kleiman (2009, 2013), enfatizando o trabalho com gêneros textuais a partir das necessidades ou interesses dos/das alunos/as, como também, refletimos sobre a formação docente para trabalhar o ensino da língua a partir do letramento e, por fim, discutimos sobre a metodologia da sequência didática como proposta para a realização de um trabalho com gêneros textuais em sala de aula (DOZ, NOVERRAZ e SCHNEWLY, 2004; COSTA HÜBES e SIMIONI, 2014).

1.1 Origem do conceito de letramento e suas implicações

Em meados dos anos 1980, surge no Brasil e nos países desenvolvidos a discussão sobre o letramento, na busca de ampliar o conceito de alfabetização, observando o impacto da escrita em todas as esferas de atividades da sociedade, pois a escrita passou a ser usada em diferentes práticas sociais, inclusive nas tecnologias.

No entanto, a discussão tomou direções diferentes no Brasil e em outros países. Enquanto nos países desenvolvidos a discussão nas áreas da educação e da linguagem se concentrava no domínio das habilidades de uso da leitura e da escrita, ou seja, do letramento, no Brasil, a discussão girava em torno da alfabetização, vinculada ao domínio da tecnologia da escrita. Assim, os termos *illettrisme* (*analfabetismo*) na França, *literacia* (alfabetismo) em Portugal, *literacy* (*alfabetização*) nos Estados Unidos e Inglaterra começaram a ser discutidos referindo-se ao domínio precário de competências da leitura e da escrita nas práticas sociais

pelos jovens alfabetizados. Foi também na mesma época que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) percebeu a necessidade de avaliações que medissem não só as competências de saber ler e escrever, mas também a capacidade de fazer uso da leitura e da escrita nos contextos sociais, ampliando o conceito *alfabetização* para a noção de *alfabetização funcional*. Surgiram, assim, diferentes palavras e conceitos para o termo letramento em diferentes contextos.

Soares (2010, p. 56-57) propõe quatro pontos de vista sob os quais o letramento tem sido considerado, resultando em diferentes conceitos para essa mesma palavra, como podemos observar no Quadro 1:

Quadro 1: Pontos de vista da compreensão do letramento

Ponto de vista antropológico	Ponto de vista linguístico	Ponto de vista psicológico	Ponto de vista educacional
Letramento são as práticas sociais de leitura e escrita e os valores atribuídos a essas práticas em determinadas culturas.	A palavra letramento designa os aspectos da língua escrita que a diferenciam da língua oral.	A palavra letramento designa as habilidades cognitivas necessárias para compreender e produzir textos escritos.	Letramento designa as habilidades de leitura e escrita de crianças, jovens ou adultos, em práticas sociais que envolvem a língua escrita.

Fonte: Elaboração da autora com base em Soares 2010.

É com base no ponto de vista educacional do letramento que as políticas públicas brasileiras para a educação e as práticas escolares têm se fundamentado mais recentemente, com a finalidade de desenvolver e avaliar os níveis de alfabetização e letramento dos alunos. Nessa perspectiva, os programas educacionais parecem avaliar a preparação de um modelo único de sujeito, que possa atender às necessidades do mercado de trabalho.

Nesse sentido, as avaliações de larga escala como, por exemplo o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA (2015), têm fomentado o mercado econômico e minimizado a importância de formar nos alunos o seu senso crítico. Diante desse contexto, a escola, como uma agência de letramento, corre o risco de limitar-se às atividades pedagógicas para o desenvolvimento das habilidades e competências consideradas importantes para os programas de educação, dando ênfase aos requisitos exigidos para que o Brasil participe da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, em que o crescimento econômico é considerado fator principal para o desenvolvimento do país. A esse respeito Vieira (2017, p. 492-493) defende que:

Preparar jovens estudantes para o emprego lucrativo não deve ser o principal objetivo da educação, a qual, ao contrário, deve preparar os estudantes para a cidadania e participação democrática, o desenvolvimento ético, o crescimento pessoal e o bem-estar da coletividade.

Refletindo sobre a citação anterior, percebemos que o objetivo da educação deveria ser mais centrado no desenvolvimento humano, na capacidade do/da aluno/ para debater questões sociais e formular opiniões sobre determinadas situações enfrentadas socialmente e coletivamente. Dessa forma, o/a aluno/a poderá abandonar o individualismo e a busca excessiva pelo sucesso pessoal, para pensar no bem de todos, ampliando, assim, possibilidades e somando forças para a equidade social.

Um passo importante para incorporarmos essa humanidade nas políticas públicas e programas de educação seria começar considerando os estudos e pesquisas sobre o letramento do ponto de vista antropológico, pois, dessa maneira, as diferenças culturais das comunidades seriam levadas em consideração. Nessa direção, o modelo ideológico, defendido por Street (2014, p. 44), considera a variedade de práticas culturais da leitura e da escrita em diferentes comunidades como importantes na construção de projetos educacionais que valorizem a heterogeneidade do sujeito. Sendo assim, o conceito de alfabetização se estenderia para esclarecer os diferentes usos da escrita em diferentes grupos sociais, suas práticas e eventos de letramento.

Assumindo o modelo ideológico, a educação poderia construir um olhar mais atento à diversidade cultural de um país como o Brasil e, assim, considerar os diferentes contextos de uso da língua pelos alunos. Isso poderia influenciar positivamente nos níveis de alfabetização e letramento avaliados pelo Ministério da Educação - MEC.

Assim, faz-se necessário destacar a diferença dos conceitos de alfabetização e letramento para compreender as facetas específicas de cada processo. Segundo Soares (2018, p.46):

O letramento está relacionado à imersão das crianças na cultura escrita, na participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, no conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito. Enquanto, que a alfabetização está relacionada à consciência fonológica e fonêmica, à identificação das relações fonema-grafema, às habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, no conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita.

Com o surgimento do letramento, as práticas de alfabetização, por vezes, foram sendo discutidas e mudadas radicalmente, deixando de lado, em muitos casos, a importância do ensino sistemático das relações fonema-grafema, defendidas pelos métodos tradicionais. Para

Soares (2004, p. 9): “parece que a causa maior dessa perda de especificidade deve ser buscada em um fenômeno mais complexo: a mudança conceitual a respeito da aprendizagem da língua escrita que se difundiu no Brasil a partir de meados dos anos de 1980”. Segundo a autora, houve uma hegemonia da proposta construtivista na área da alfabetização através das pesquisas e estudos sobre a psicogênese da língua escrita produzida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

De acordo com Ferreiro (1985 *apud* Morais, 2012, p. 49),

Para poder compreender o sistema de escrita alfabética e usá-lo como os indivíduos já alfabetizados, o aprendiz precisa dar conta de dois aspectos: os conceituais e os convencionais. Nos conceituais a criança precisa responder a duas questões principais: O que as letras representam? E como as letras criam representações? Nesse sentido, a criança constrói a sua escrita por um percurso evolutivo de níveis (etapas pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética).

Em cada nível, a criança vai construindo hipóteses na sua escrita para responder a essas duas questões no processo de representação simbólica (a escrita). Assim, a construção do sistema alfabético pela criança surge de seus conflitos interiores, acessando os seus conhecimentos prévios, ao lado das novas informações transmitidas pelo meio (a escola, a professora). E nesse processo de desafios e conflitos a criança vai construindo respostas para as duas questões conceituais em cada etapa do processo de alfabetização.

Quanto aos aspectos convencionais, a criança precisa compreender as convenções de uso da escrita que podem ser alteradas de acordo com o uso social. Na aprendizagem da escrita em língua portuguesa, por exemplo, ela precisará compreender que escrevemos com alfabeto latino, da esquerda para a direita, geralmente de cima para baixo, que deixamos espaços entre as palavras escritas e usamos apenas certas letras que, ao longo da história, foram escolhidas para substituir determinados sons.

É notório que essa nova perspectiva para o ensino da leitura e da escrita contribuiu para a reflexão sobre os índices de analfabetismo no Brasil, construindo um novo olhar sobre o aluno, passando a considerá-lo como sujeito ativo no seu processo de construção da língua escrita. Em suma, os ganhos que a Psicogênese trouxe para a educação são perceptíveis: nos fizemos superar a visão adultocêntrica e compreender que a criança tem sua forma de pensar o mundo; passamos a perceber a inadequação de começar o ensino do sistema de escrita alfabético a partir das vogais e sílabas, para depois chegar às palavras; aprendemos que não é preciso controlar as palavras com que as crianças vão conviver; que a imersão da criança no mundo letrado começa fora da escola e que deve ser conduzida pela escola desde a Educação Infantil; que a vivência da criança com as práticas de leitura e escrita possibilita a aquisição do Sistema de Escrita Alfabética com mais autonomia; que não existe prontidão para a alfabetização; que

precisamos considerar os conhecimentos prévios sobre a escrita da criança adquiridos no seu meio social; que os erros cometidos são indicadores do processo que precisam ser considerados no trabalho pedagógico (MORAIS, 2012).

Conforme apontado por Moraes (2012, p. 24):

Houve uma má interpretação da teoria da psicogênese da escrita e uma hegemonia do discurso do letramento, levando à conclusão de que não era preciso ensinar de modo sistemático e planejado a escrita alfabética, pois os alunos espontaneamente aprenderiam participando de práticas diárias de leitura e produção de textos.

Desse modo, não se precisaria abordar as palavras e suas unidades menores (sílabas, letras) porque as crianças descobririam, sozinhas, como a escrita funciona. Assim, o ensino sistemático do sistema de escrita alfabética foi abandonado direcionando o foco para o “letrar”, esperando que a exclusiva vivência diária com situações de leitura e produção de textos, gradativamente, levasse a criança a dominar o sistema de escrita alfabética. Desde então, esses conceitos se sobrepõem e se confundem, o que trouxe para a escola brasileira ao longo das duas últimas décadas a perda da especificidade da alfabetização.

Esse novo paradigma que se difundiu no Brasil como construtivismo, especificamente em relação à alfabetização, provocou certa confusão nas práticas pedagógicas, pois os professores passaram a ignorar os métodos que norteavam a alfabetização, sejam eles métodos sintéticos, como o silábico e o fônico, focados na sistematização de letras, sílabas e sons, ou os analíticos, que defendiam começar pelas unidades de sentido, como a palavra, a frase e o texto para depois fazer a análise de sílabas, letras e sons. Nesse sentido, Soares (2018, p. 40) diz que: “para a prática da alfabetização, tinha-se, anteriormente, um método e nenhuma teoria; com a mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, passaria a ter uma teoria, e nenhum método”.

A propósito, a teoria construtivista não é específica da alfabetização e nem se constitui um método de alfabetização, ela é válida para outras áreas de conhecimento e aprendizagem. Segundo Gil (2008, p. 43), “o construtivismo é uma postura teórica que defende o papel ativo do sujeito em sua relação com o objeto de conhecimento e a construção da realidade”. Sendo assim, essa postura ativa do sujeito pode estar presente em qualquer campo do conhecimento.

Soares (2010, p. 39) afirma que “esses equívocos resultaram na denominada “desinvenção da alfabetização”, por não se considerar as etapas necessárias para a apropriação da leitura e da escrita, o ensino da relação fonema/grafema. Para a autora, faz-se necessário reinventar a alfabetização, não negando os avanços e conquistas que tivemos sobre a aquisição da língua materna pela criança, mas recuperando a faceta fundamental da alfabetização, que é

o ensino do sistema de representação. Isso não significa voltar aos métodos tradicionais, mas procurar um elo entre a alfabetização e o letramento.

Portanto, a aprendizagem das relações fonema-grafema é uma faceta da alfabetização e trabalhar essa construção em paralelo com atividades de leitura e escrita a partir das práticas sociais é outra, associada ao letramento. Dessa forma, podemos constatar que a alfabetização e o letramento precisam estar integrados, ou seja, caminhar juntos, pois na aprendizagem da língua escrita existem muitas facetas.

Para Melo e Mota Rocha (2009, p. 6),

faz-se necessário um diálogo entre a alfabetização e o letramento numa concepção interacionista e discursiva de leitura, na qual a alfabetização e o letramento mantêm as suas especificidades numa relação dialógica, significando uma prática pedagógica de reinvenção da alfabetização.

Segundo as autoras supracitadas, essa seria a reinvenção da alfabetização, pautada no “dialogismo entre letramento e alfabetização”, que tem como intrínsecas as facetas (**meta cognitivas** (pistas e estratégias de leitura no controle consciente do leitor), **linguísticas** (o ensino sistemático sobre a consciência fonológica) e **social** (a condição política da língua escrita como ferramenta sociocultural). Esse modelo de alfabetização e letramento amplia a formação do leitor e lhe possibilita o uso das atividades sociais letradas, ou seja, alfabetizar letrando é a proposta desse modelo, que torna significativo o uso da leitura e da escrita, por permitir que o sujeito se aproprie dessas habilidades em suas práticas sociais de forma consciente, compreendendo a finalidade e função da escrita. Assim, o aluno irá realizar os processos ascendente e descendente de leitura como também fazer uso da língua escrita em diferentes atividades sociais, estabelecendo com o autor uma relação discursiva, podendo se colocar e determinar as estratégias de leitura e o percurso que seguirá para compreender e fazer uso do texto.

Essa proposta assemelha-se à perspectiva do projeto Alfalettrar desenvolvido por Magda Soares (2020, p.12), no qual ela defende a necessidade de aprender o sistema alfabético de escrita e, contemporaneamente, conhecer e aprender seus usos sociais: ler, interpretar e produzir textos. Ou seja, não apenas alfabetizar, mas alfabetizar e letrar, tendo o texto como eixo de integração entre alfabetização e letramento. Para a autora supracitada, “a língua possibilita a interação entre as pessoas no contexto social em que vivem e sua função é sociointerativa. Essa função se concretiza por meio de textos quando falamos ou escrevemos textos, ouvimos ou lemos textos”.

As duas propostas acima citadas alinham-se à concepção vygotskyana, por considerar a construção da linguagem um percurso que parte do social para o individual, destacando a importância da mediação do “outro” na apropriação da linguagem, tendo em vista que é na mediação que o sujeito se desenvolve, como afirma Rego (1995, p. 50): “a mediação caracteriza a relação do homem com o mundo e com os outros, e é nesse processo que as funções psicológicas superiores, especificamente humanas, são desenvolvidas”, ou seja, a capacidade humana de pensar, planejar e executar ações.

Sabemos que a linguagem é própria do ser humano e que a aprendizagem dessa habilidade acontece por meio da relação com o outro. Para Vygotsky (1984 *apud* Bezerra, 2003, p.38), “a aprendizagem resulta da interação dialética de um indivíduo com outros em um determinado grupo social”. Essa interação se dá desde o nascimento, entre o homem e o meio social e cultural em que se insere, mediada pela linguagem, que se interpõe entre o aprendiz e o objeto de conhecimento. Assim, para o autor, a aprendizagem de um sujeito é construída por meio da mediação de um outro culturalmente mais experiente. Considerando tal perspectiva vygotskyana, podemos dizer que “a linguagem é uma atividade humana cujas categorias observáveis se modificam no tempo e apresentam um funcionamento profundamente interdependente do tipo de contexto social em que ocorrem” (GARCEZ, 1998).

Assim, nas práticas de sala de aula a mediação do/da professor/a nas aprendizagens dos/das alunos/as e a troca de experiências entre os próprios alunos, vão colaborar na construção do conhecimento e no desenvolvimento individual do sujeito.

No processo de mediação, Vygotsky considera dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real (ZDR), que consiste no aprendizado ou conquistas que a criança já domina, e o nível desenvolvimento proximal (ZDP), que considera aquilo que a criança só consegue realizar com a ajuda de outra pessoa mais experiente de sua cultura. Assim, é na ZDP que ocorre a intervenção de um mediador ajudando no desenvolvimento da criança, levando-a a aprender o que, sozinha, não conseguiria alcançar. Nesse caso, a criança realiza tarefas e soluciona problemas através do diálogo, da colaboração, da imitação, da experiência compartilhada e das pistas que lhe são fornecidas (REGO, 1995). Desse modo, a partir da intervenção de um par mais desenvolvido, a criança amplia a sua aprendizagem e torna-se capaz de atuar sozinha.

Nesse sentido, o/a professor/a, como um agente de letramento, será um mediador que apresentará aos alunos outros recursos escritos usados socialmente, para que assim a palavra escrita aprendida na escola seja enriquecida de sentido. Portanto, é na ZDP que o/a professor/a atuará para conhecer as experiências dos/das alunos/as com a escrita, a fim de

ampliar esse conhecimento. Por exemplo, o/a aluno/a conhece o que é um convite, mas o/a professor/a mediará novas aprendizagens sobre o gênero convite, e nessa mediação, o/a aluno/a acrescentará novos saberes ao conhecimento que ele/ela já tinha, até dominar a escrita de um convite. E essa atividade de escrita passa a ser internalizada pelo/a aluno/a, capacitando-o a usá-lo numa situação de comunicação em que for necessária.

Nesse movimento, o professor atua elaborando e desenvolvendo estratégias pedagógicas que auxiliem o aprendiz nesse processo de letramento, a fim de transformar as suas ações. Kleiman (2005, p.53) afirma que “o professor, enquanto agente de letramento, é um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e de suas redes comunicativas para que participem das práticas de uso de escrita situadas nas diversas situações”. Nesse sentido, o professor precisará propor atividades necessárias para conhecer as experiências dos alunos com a escrita no seu ambiente social, para que assim possa planejar o seu trabalho, considerando esse conhecimento como um ponto de partida para o ensino da língua.

1.2 Práticas e eventos de letramento

Enquanto os estudos teóricos e as instituições classificam as pessoas separando-as em letrados e não letrados, Street (2014) considera que todos os indivíduos possuem letramento, sendo este específico ao grupo do qual o indivíduo faz parte, possuindo para ele um significado cultural. Portanto, não existe letramento zero, todo grupo social é carregado de cultura e de letramentos. Assim, os estudos do letramento consideram as práticas sociais e culturais dos diferentes grupos sociais, ou seja, valorizam os letramentos construídos historicamente pelos sujeitos em sua comunidade, como afirmam Barton e Lee (2015, p. 23):

Os estudos do letramento é uma teoria sociocultural de leitura e escrita de “nível médio”, que parte do que as pessoas fazem com a linguagem escrita em suas vidas. Ela examina em detalhes as práticas sociais mais amplas, observando que muitas delas contêm textos de algum tipo e que vivemos num mundo social textualmente mediado, onde os textos são parte da vida social.

Dessa forma, toda comunicação humana se faz por intermédio de um texto, seja de forma oral ou escrita, o texto está sempre presente no nosso cotidiano. Basicamente em todas as comunidades a linguagem escrita está presente de alguma forma, até nas tribos indígenas mais isoladas a escrita está presente em forma de grafismos, como no artesanato ou na pintura do corpo para realizar os seus rituais, essa escrita tem significado específico para eles.

Segundo Rojo (2009, p. 98), “foi a partir da obra de Street, em 1984, que os novos estudos do letramento (NEL/NLS) foram divulgados no Brasil, sobretudo por Kleiman (1995). Para Rojo, tais estudos definem práticas letradas como “os modos culturais de se utilizar a

linguagem escrita com que as pessoas lidam em suas vidas cotidianas”. Assim, o uso da escrita pode ter significados diferentes para diferentes comunidades.

Nos últimos anos, têm surgido vários termos sobre letramentos: eventos de letramento, atividade de letramento, padrões de letramento, estratégias de letramento, situações de letramento. Porém, o autor sugere o termo práticas de letramentos na tentativa de analisar e não apenas descrever o que acontece nos contextos sociais em relação aos significados e aos usos do letramento (STREET, 2012). Ele discute as práticas seguindo uma dimensão etnográfica, uma abordagem mais focada em estudar aspectos da vida diária e práticas culturais de um grupo social. A esse respeito, Street (2012, p. 78-79) diz que:

É a abordagem do letramento como prática social que fornece um modo de construir sentido sobre as variações nos usos e nos significados do letramento nesses contextos, e não a confiança nas noções vazias de habilidades, taxas e níveis de letramento que dominam o discurso contemporâneo sobre o letramento.

As práticas de letramentos mudam para cada comunidade, ou seja, o uso da escrita apresenta-se com finalidades diferentes em cada cultura. Sendo assim, as práticas de letramento pressupõem padrões nos eventos, os quais são visíveis e por eles podemos definir o tipo de prática. Por exemplo, um evento religioso é diferente de um evento acadêmico, pois a forma de falar, de se comportar nesses eventos apresenta-se de formas diferentes.

Para Street (2012, p. 75), os eventos de letramento são situações particulares onde as coisas estão acontecendo e se pode vê-las enquanto acontecem. Mas, para identificar os eventos de letramentos, é preciso estar familiarizado com eles, para acompanhar todo o processo e compreender os seus significados. Assim, os eventos de letramentos só serão perceptíveis se as ações forem acompanhadas em uma sequência, para enfim compreender o sentido que eles possuem para determinada comunidade (por exemplo, acompanhar o trabalho de uma comunidade quilombola para compreender a função da escrita para eles).

Por outro lado, as práticas de letramentos assumem uma condição mais ampla, estando relacionadas aos usos da leitura e escrita numa determinada comunidade, levando em consideração o seu contexto cultural, ou seja, os eventos vão sendo guiados pela prática social.

Segundo Kleiman (2005, p. 25-26): “as práticas de letramentos são práticas situadas, o que significa que os objetivos, os modos de realizar as atividades, os recursos mobilizados serão diferentes, segundo as características da situação”. Portanto, os usos da língua escrita fora da escola são mobilizados por situações reais nas mais diversas atividades sociais, a partir de um interesse ou necessidade específica.

Os letramentos vistos como práticas sociais precisam ser melhor compreendidos nos seus contextos sociais e históricos, pois estes recebem influências culturais, de poder, de posição ideológica, econômica e política. Por isso, alguns letramentos são considerados de maior valor e outros são ignorados por não levarem em consideração o seu significado social. A esse respeito Hamilton (2004 *apud* Rojo, 2009, p. 102), considera que:

Existe uma distinção entre letramentos dominantes associados a organizações formais, tais como escola, as igrejas, o local de trabalho [...], e letramentos locais “vernaculares”, que têm sua origem na vida cotidiana, nas culturas locais, e estes não são regulados pelas instituições, por isso, geralmente são desvalorizados e desprezados pela cultura oficial, e são práticas, muitas vezes, de resistência.

Nesse sentido, podemos observar que o letramento escolar é tido como superior a qualquer outro, porém sabemos que existem vários letramentos que são úteis no cotidiano familiar, pois trazem experiências de outras esferas da sociedade (igreja, comércio, ruas, lojas, empresas, órgãos oficiais, dentre outros). A esse respeito, Paulo Freire (2002, p.11) nos trouxe uma notável contribuição, quando afirmou que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, apontando para as capacidades de leitura que se constituem antes mesmo do processo de alfabetização formal, em espaços não escolares. Nesse sentido, a leitura de mundo do/da aluno/a vem de suas experiências de vida, que serão enriquecidas com a leitura da palavra, ou seja, quando este for alfabetizado e letrado. E nesse processo a leitura da palavra promoverá um novo sentido para o uso da leitura e da escrita como práticas sociais, mostrando que o domínio da linguagem traz transformação e consciência política, provocando, assim, uma nova leitura do mundo.

Portanto, quando os educandos chegam à escola trazem consigo experiências letradas que devem ser valorizadas, pois os eventos de letramento não acontecem iguais para todas as famílias. Segundo Street (2014, p. 127), “devemos evitar a suposta superioridade do letramento escolarizado com relação a outros letramentos”. Se a escola der voz aos educandos para relatar as suas vivências cotidianas com a leitura e com a escrita, irá perceber a função que esses letramentos estabelecem nas suas vidas. Nesse sentido, o letramento familiar/social pode conectar-se com o letramento escolar, ampliando e ressignificando os conhecimentos do indivíduo.

No próximo tópico discutiremos sobre o trabalho com os gêneros textuais na concepção do letramento.

1.3 Os gêneros textuais na dinâmica do letramento

O domínio de uma língua influencia diretamente na participação social dos sujeitos, pois é através dela que o ser humano se comunica, expressa as suas opiniões e argumenta o seu ponto de vista mediante diferentes situações. Além disso, a língua permite a aquisição de conhecimentos e a troca de saberes entre os indivíduos. Assim, o estudo da Língua Portuguesa através dos gêneros textuais permite aproximar os alunos de outras culturas, de outras linguagens, compreendendo e refletindo a sua realidade.

A perspectiva do letramento destaca as funções sociais dos diversos gêneros textuais e, portanto, aponta para a necessidade de lançarmos um olhar refinado para os textos que podem ter uma maior funcionalidade para a vida prática dos nossos alunos. Os textos merecem ser lidos e questionados de forma dinâmica com amplas perspectivas de interpretações, análises e reflexões. A esse respeito, Bezerra (2003, p. 41) diz que:

O estudo de gêneros pode ter consequência positiva nas aulas de Português, pois leva em conta seus usos e funções numa situação comunicativa. Com isso, as aulas podem deixar de ter um caráter dogmático e /ou fossilizado, pois a língua a ser estudada se constitui de formas diferentes e específicas em cada situação e o aluno poderá construir seu conhecimento na interação com o objeto de estudo, mediado por parceiros mais experientes.

No campo do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), os gêneros são concebidos como formatos textuais relativamente estabilizados e, portanto, dinâmicos, que se associam a diversas atividades de linguagem (MIRANDA, 2012). Ou seja, para cada atividade social há um gênero pelo qual nos expressamos e nos comunicamos. Como afirmou Bronckart (1999, p. 103): “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”. Para ele, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual, ou seja, o texto age como mediador da atividade humana.

Nesse sentido, os gêneros textuais constituem-se como instrumentos de adaptação e participação do ser humano na vida social. Afinal, os textos orais ou escritos são formas de ação social, usados para a interação linguística em uma determinada situação. Quanto mais dominarmos os gêneros, mais estaremos preparados para usá-los socialmente. Como frisa Marcuschi (2003, p. 35), “os gêneros textuais não são frutos de invenções individuais, mas formas socialmente maturadas em práticas comunicativas”.

Para Bueno (2009, p.12),

O gênero pode ser considerado como uma megaferramenta que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes. Essa megaferramenta precisa estar presente no ensino de Língua Portuguesa para desenvolver as capacidades de linguagem que os alunos precisam utilizar em diferentes enunciados produzidos no âmbito social, pois precisará dirigir a sua fala (oral ou escrita), de acordo com o contexto em que está inserido.

Concordamos com o autor supracitado que o gênero é uma megaferramenta para o ensino da Língua Portuguesa e por isso precisa estar norteando o processo ensino/aprendizagem da leitura da produção textual.

De acordo com Marcuschi (2003, p.22), “Os gêneros textuais se constituem como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo”. Sendo assim, é através dos gêneros textuais que nos comunicamos, que interagimos com o outro e agimos no mundo para realizar atividades do cotidiano. Eles estão presentes em todas as nossas atividades sociais e são usados com base nas necessidades dos falantes, que vão construindo o seu discurso a partir dos seus objetivos.

Na atualidade, em plena fase da cultura eletrônica, presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita, afirma Marcuschi (2003). Segundo o autor, muitos gêneros textuais que surgiram a partir das tecnologias não são tão novos, pois estão ancorados em outros gêneros já existentes, surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais.

A esse fenômeno, Bakhtin (2000, p. 281) chama de ‘transmutação’¹ de um gênero em outro, gerando novos. Por exemplo: uma entrevista que se fazia por meio de uma filmagem, ou mesmo uma palestra que só assistíamos por vídeo, pelo rádio ou TV, hoje podemos acompanhar ao vivo por uma *live* ou webnária; a carta e o bilhete que foram ‘transmutados’ e podem estar no e-mail (correio eletrônico). Assim, novos gêneros textuais vão surgindo para responder a uma nova realidade social, ou seja, se a sociedade se transforma, os gêneros surgem ou se transformam acompanhando as novas práticas sociais da escrita.

Nos PCNs, a disciplina de Língua Portuguesa se organizava em três grandes blocos de conteúdo: Língua Oral, Língua Escrita, Análise e Reflexão sobre a língua. A estrutura proposta pela BNCC se assemelha a essa organização, porém no novo documento, as habilidades estão agrupadas em quatro diferentes práticas de linguagem: Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica. Dessa forma, a novidade foi a linguagem semiótica para o ensino da língua, que se refere ao estudo de textos em múltiplas linguagens, incluindo as digitais: como os memes, os gifs, as produções de youtubers etc.

²Os gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios - por exemplo, inseridas no romance, a réplica do diálogo cotidiano ou a carta [...] só se integram à realidade existente através do romance considerado como um todo, ou seja, do romance concebido como fenômeno da vida literário-artística e não da vida cotidiana (BAKHTIN, 2000, p. 281).

A sociedade evoluiu bastante entre as duas décadas que separam os dois documentos normativos que orientam o sistema educacional do Brasil, assim também a linguagem foi se modificando sobretudo por conta da ampliação do uso da tecnologia. A BNCC reflete esse avanço, que se manifesta, principalmente, em dois aspectos: a presença de textos multimodais e as questões de multiculturalismo. Assim, a BNCC (2017) destaca que,

o ensino da língua deve proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2017, p. 67).

Em termos práticos, todas as escolas da Educação Básica brasileira serão norteadas, de alguma forma, por esse documento. Os avanços tecnológicos e a sociedade conectada foram um campo fértil para o surgimento de novos gêneros discursivos, multimodais, colaborativos e híbridos.

A BNCC reorganizou os eixos temáticos do ensino da língua considerando os novos letramentos que surgiram na sociedade. Vejamos a seguir, como ficou organizado cada eixo nesse documento.

O Eixo da Oralidade compreende às práticas de linguagem que ocorrem em situação oral, com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, *spot* de campanha, *jingle*, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, peça teatral, apresentação de cantigas e canções, *playlist* comentada de músicas, *blog* de *game*, contação de histórias, diferentes tipos de *podcasts* e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação. (BRASIL, 2017).

Nessa direção, Ribeiro (2014, p. 252) considera que:

O texto oral também traz as marcas da escrita, estando associado ao desenvolvimento cognitivo e cultural dos indivíduos e, portanto, passível de transformar estes alunos em usuários conscientes, que dominam e sabem fazer uso da língua para expor uma informação, argumentar, justificar, explicar etc.

Assim, o domínio dos gêneros orais pode abrir novas possibilidades de comunicação e participação social dos alunos. Sendo hoje uma modalidade muito usada na tecnologia da informação e nas redes sociais, é importante que a escola esteja atenta ao trabalho com a oralidade propiciando experiências de produções orais com os alunos.

Referente ao Eixo da Leitura, o documento compreende as práticas de linguagem multissemióticas e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de

textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. “A Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais”. (BRASIL, 2017, p. 70).

Assim, com a presença constante da tecnologia na sociedade, percebemos que a exigência da leitura se ampliou. Hoje, utilizamos a tecnologia digital para muitas atividades na nossa vida diária, e para saber realizá-las precisamos saber ler o simples botão que liga o computador, até as mais diversas ferramentas que o compõem. Por isso, a leitura deve se estender a outras linguagens e não só a escrita.

No eixo da produção de textos, estão 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 como, por exemplo, construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heroínas ou de vilões ou vilãs; produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica (...). (BRASIL, 2017, p. 76).

Apesar do documento orientar o ensino da língua a partir do texto, não observamos na BNCC a preocupação com a didatização do gênero, ou seja, não fica explícito como o professor pode explorar o gênero textual para além do que está sendo proposto em sala de aula ou nos livros didáticos. Será que todos os professores sabem trabalhar com gênero textual? É notável que o texto precisa ser o eixo central das atividades de letramento para desenvolver habilidades de usos sociais da escrita, lendo, interpretando e produzindo textos, mas entendemos que deve ser trabalhado de forma sistematizada.

O eixo da análise linguística/semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. (BRASIL, 2017).

Dessa forma, a BNCC conduz à compreensão de que é na interação que os alunos compartilham e constroem sentido para os usos da linguagem, cabendo à escola considerar a pluralidade da língua nos diversos contextos sociais, abordando a multimodalidade dos textos emergentes na sociedade contemporânea, observando a necessidade do multiletramento. Sendo assim, Bezerra (2003, p. 43) afirma:

Havendo, na sociedade atual uma grande variedade de textos exigidos pelas múltiplas e complexas relações sociais (...), encontramos recomendações de que o ensino de Língua Portuguesa gire em torno do texto, de modo a desenvolver competências linguísticas, textuais e comunicativas dos alunos, possibilitando-lhes uma convivência mais inclusiva no mundo letrado de hoje.

Podemos dizer que a aprendizagem da linguagem não se limita apenas à escola, pois há um mundo externo que possibilita a construção de uma aprendizagem envolvendo a interação com os outros no meio social e com os vários elementos e tecnologias de informação circulantes na sociedade. Nesse sentido, os textos contemporâneos são constituídos de múltiplas linguagens que exigem dos alunos capacidades de compreensão e produção. Como expõe Rojo (2009, p. 119),

Trabalhar a leitura e a escrita nesse mundo contemporâneo envolve trabalhar os letramentos multissemióticos, ou seja, a leitura e a produção de textos em diversas linguagens e semioses [...] os letramentos multiculturais ou multiletramentos, ou seja, os produtos culturais letrados tanto da cultura escolar e da dominante, como das diferentes culturas locais e populares com as quais os alunos e professores estão envolvidos [...] e os letramentos críticos, ou seja, os textos e produtos das diversas mídias e culturas, sempre de maneira crítica, capaz de desvelar suas finalidades, intenções e ideologias.

Diante de tantas possibilidades, os professores precisam ouvir as experiências dos alunos para conhecer a sua realidade e trabalhar com eles práticas de letramentos que correspondam às necessidades dos envolvidos (alunos, escola, comunidade). Dessa forma, estaremos ressignificando as práticas escolares com os gêneros textuais.

Durante a pandemia do covid-19 (2020/2021), percebemos a intensificação dos meios de comunicação eletrônica usados pelas pessoas para realizar as atividades do dia a dia, como: trabalhar, se comunicar, se divertir, estudar, dentre outras. A sociedade teve que se adaptar a esse momento histórico. A escola teve que aprender a manusear novas ferramentas e usar novos gêneros textuais orais e escritos.

Tanto famílias de alunos da rede privada, como daqueles da rede pública foram orientadas a acompanhar as atividades das crianças e adolescentes em casa, foram convocados a conhecer novas ferramentas tecnológicas, ou mesmo novos gêneros textuais com os quais não

tinham tanta vivência cotidiana. As famílias também tiveram que se adaptar a esse novo processo de letramento, que exige de todos o domínio de certas ferramentas digitais.

No parecer 05/2020, aprovado em 28/04/2020, o Conselho Nacional de Educação - CNE propôs algumas diretrizes para orientar as redes de ensino e escolas, a fim de garantir atendimento escolar essencial, sugerindo a adoção de atividades pedagógicas não presenciais a serem desenvolvidas com os estudantes enquanto persistirem restrições sanitárias para presença completa dos estudantes nos ambientes escolares. Essas atividades podem ser mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação, principalmente quando o uso destas tecnologias não for possível.

Assim sendo, as atividades pedagógicas não presenciais podem acontecer por meios digitais, como: videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros; por meio de programas de televisão ou rádio; pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas, distribuído aos alunos e seus pais ou responsáveis; e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos.

Seguindo essas orientações do CNE, as escolas organizaram-se aos poucos para atender aos alunos e garantir os seus direitos de aprendizagem. No município de Campina Grande, as escolas trabalharam com plataformas de ensino, grupos no Whatsapp, fizeram entrega de atividades impressas aos alunos e trabalharam com atividades dos livros didáticos, tendo sempre a orientação da Secretaria de Educação do Município - SEDUC com os projetos bimestrais.

Desse modo, podemos comprovar que os eventos de letramento vão surgindo de acordo com a necessidade de ação das pessoas em determinado momento e os gêneros textuais sobrevivem para suprir as atividades sociais emergentes. Apesar da tecnologia estar tão presente em nossas vidas, muitos não a utilizavam para o estudo ou para o trabalho.

Geralmente as crianças usavam o celular para jogar, para assistir algum vídeo, muitas famílias não tinham o hábito de estar criando *lives* para se encontrarem, as reuniões de trabalho eram essencialmente presenciais. A necessidade nos levou a buscar essas novas tecnologias, a usar ferramentas que estavam ali o tempo todo no computador e não sentíamos a necessidade de uso. Nesse sentido, Street (2012, p. 74) argumenta que são as práticas sociais que atribuem significados e conduzem a efeitos e não o canal em si mesmo. Ou seja, nessa situação de pandemia o uso da tecnologia e da linguagem mediada por ela foi de extrema importância para suprir a necessidade de comunicação entre os sujeitos.

Dessa forma, compreendemos que o estudo dos gêneros textuais precisa estar nas práticas de sala de aula, possibilitando que os alunos façam a relação desses gêneros com suas práticas cotidianas de leitura e escrita, minimizando, assim, a artificialidade do ensino da língua materna.

A seguir, explanaremos sobre a importância da formação do professor para o ensino de língua materna na perspectiva do letramento.

1.4 O ensino da língua materna e a formação do professor na perspectiva do letramento

O ensino da língua materna sempre foi um desafio para a prática pedagógica dos professores, afinal, não é tão simples ensinar a ler e a escrever. Sabemos da importância da nossa língua materna, pois é ela quem permite a nossa comunicação e interação social. Os estudos da língua portuguesa evoluem cada vez mais e reforçam a necessidade de uma aprendizagem significativa, que faça sentido para os estudantes e seja relevante para a nossa vida social.

Kleiman (2008) destaca que nos últimos anos houve uma ênfase nos estudos do letramento na produção de documentos oficiais. Portanto, o governo brasileiro desenvolveu normas, preceitos, cursos de formação e materiais didáticos que forneceram subsídios aos professores sobre o letramento, logo houve a necessidade de associá-lo ao ensino da língua materna. Nosso país estava diante de uma realidade, em que os educadores começaram a perceber que o ensino da língua portuguesa deveria ter uma relação íntima e profunda com práticas de letramento. Esta era a alternativa mais viável para o trabalho pedagógico na escola. Dessa forma, o trabalho com a língua deveria partir dos textos que fazem parte da vida real dos alunos, compreendendo as razões de uso da leitura e da escrita em diferentes contextos sociais que exigem uma atuação comunicativa do sujeito.

Durante muito tempo, o ensino da linguagem foi baseado em três áreas específicas: uma de natureza gramatical, com focos no estudo de análise da língua; nas teorias linguísticas, com os estudos sobre o funcionamento e aquisição da linguagem; e na linguística aplicada, voltada à compreensão da linguagem em práticas situadas. Porém, a ênfase na gramática determinava as normas do falar e do escrever bem, regulando o uso da língua na sociedade pelo pleno domínio de regras, normas e técnicas.

Entretanto, a simples reprodução das normas gramaticais partindo de frases soltas e descontextualizadas não garantia a aprendizagem dos alunos nem causava entusiasmo ao professor no seu fazer pedagógico. O fato de não estabelecer relações com a língua viva do

nosso cotidiano distanciava cada vez mais o aluno de sua língua materna, tornando-o incapaz de aprender a falar e escrever o português, pois o estudo da gramática isolada de seus contextos de uso não é suficiente para o domínio da língua escrita.

Segundo Antunes (2001), “as aulas de Língua Portuguesa têm revelado uma concepção de língua demasiado estática, simplificada, reduzida e, portanto, falseada”. Nessa direção, a escola tem transformado o ensino da língua numa atividade de prestação de contas, individual e solitária. Então, o que deveria ser um exercício de escrita e reflexão para além dos muros da escola se reduz num exercício meramente escolar sem objetivo social. Tais práticas pedagógicas por serem distantes do letramento não fazem sentido na contemporaneidade.

Durante muito tempo, o ensino de Língua Portuguesa enfatizava o uso de palavras e frases isoladas. Com o estudo da Linguística Pragmática, as práticas de uso da língua foram sendo introduzidas na investigação linguística considerando o que as pessoas falam, ouvem, leem e escrevem, nas diversas situações sociais. Assim, a textualidade foi sendo introduzida no ensino da língua considerando as palavras e as frases como partes do texto. Mas, apesar de todo incentivo e construtos teóricos que defendiam a textualidade no ensino da língua, observou-se que o trabalho com o texto não foi muito além, pois as atividades continuavam as mesmas, só que agora usando o texto como pretexto para trabalhar os conteúdos gramaticais, assim, não houve mudanças na prática do professor. Não se estudava a funcionalidade do texto, em que contexto são produzidos, o que as pessoas fazem com eles no cotidiano em suas relações sociais, por vezes, deixando-se de lado o domínio da língua e o uso da língua pelas pessoas, o conhecimento dos gêneros textuais e suas formas de uso nas relações sociais.

Certamente, a dificuldade do professor adaptar-se à proposta de trabalhar o texto a partir das práticas sociais de leitura e produção escrita, ou seja, o uso social da língua refletindo sobre para que usamos e produzimos textos no nosso dia a dia, tenha contribuído para que a escola pública não tenha ao longo dos anos formado leitores críticos e produtores de textos.

A proposta do letramento considera que a língua é usada de várias formas, respeitando as diferentes culturas com suas práticas e eventos. Como salienta Kleiman (2008, p. 491), os estudos do letramento defendem uma concepção pluralista e multicultural das práticas de uso da língua escrita. Assim, não há para o letramento um modelo único de língua para ser ensinado e valorizado na escola. Faz-se necessário considerar o que os alunos trazem na sua bagagem cultural os conhecimentos construídos em outros espaços sociais, a partir de outras pedagogias, para ressignificar o ensino da língua materna.

Nesse ponto, trabalhar a leitura e a escrita na perspectiva do letramento é considerar todas as suas funcionalidades na vida social. Portanto, a língua precisa estar no processo

ensino/aprendizagem de forma significativa e situada, a partir das práticas sociais de leitura e escrita, valorizando o processo associado a propósitos e não, a um produto por meio de avaliações. Como afirma Antunes (2001, p. 50) “as línguas estão a serviço das pessoas, de seus propósitos interativos reais ou mais diversificados, conforme as configurações contextuais, conforme os eventos e os estados em que os interlocutores se encontram”, pois as pessoas usam a língua para se comunicar no dia a dia, para interagir, para expressar-se, para dizer e fazer coisas de forma natural.

Do ponto de vista pedagógico, é preciso refletir a partir de alguns questionamentos: Para que e para quem os alunos escrevem na sala de aula? Estamos formando leitores proficientes? As atividades propostas na escola favorecem a apropriação da língua materna? Essas questões são importantes para compreendermos a importância de trabalhar o ensino da Língua Portuguesa de forma contextualizada, considerando as práticas sociais de leitura e escrita como norteadoras da prática pedagógica.

A escola é um espaço social que precisa levar em consideração as múltiplas esferas da sociedade que contribuem no letramento dos alunos, como a família, a igreja, os projetos comunitários, as redes sociais, dentre outros. Dessa forma, enquanto instituição formal de educação, poderá valorizar outras formas de aprender e ensinar que são próprias da sociedade dinâmica e contemporânea que vivemos. Assim,

A escola, como agência de letramento por excelência de nossa sociedade, deve ser criadora de espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos. (KLEIMAN, 2007, p. 4)

Concordamos com Kleiman (2007), pois a escola deve se esforçar para planejar e operacionalizar um trabalho pedagógico voltado para o letramento para que haja êxito no ensino da língua materna. Adotar o letramento é assumir um real compromisso com a aprendizagem da leitura, da escrita e da oralidade.

A perspectiva do letramento é oposta a perspectiva tradicional do ensino da língua materna e supera concepções arcaicas de educação. Promover o letramento na escola é fazer com que o aluno tenha autonomia e compreenda a importância de ser sujeito na construção dos seus conhecimentos, sendo protagonista das suas ações. O estudante precisa ser ativo e fazer conexões com o que vive e o que aprende na sala de aula.

No ensino tradicional, o aluno é apenas um mero receptor de informações, sendo passivo e levado a reproduzir o que foi lhe ensinado. Não há espaço para críticas nem questionamentos. Por isso, muitos saem da escola sem saber interpretar textos, sem saber se

expressar nas situações de comunicação. Esta situação, dentre outros fatores, é fruto do excesso do ensino da gramática que é tão presente no ensino da língua materna do ponto de vista tradicional. Como salienta Bagno (2007, p. 98),

o ensino tradicional em vez de incentivar o uso das habilidades linguísticas do indivíduo, deixando-o expressar-se livremente para somente depois corrigir sua fala ou sua escrita, age exatamente ao contrário: interrompe o fluxo natural de expressão e de comunicação com atitude corretiva (e muitas vezes punitiva), cuja consequência inevitável é a criação de um sentimento de incapacidade, de incompetência.

Defendemos que a escola realize um trabalho com foco na formação de leitores proficientes e bons escritores, que compreendam que a língua é dinâmica, é ação e faz parte de suas vidas. É primordial realizar um trabalho a partir dos gêneros textuais que circulam na sociedade para refletirmos sobre os seus usos e funções na vida social. Como ressalta Antunes (2001, p.51),

O texto que se quer como objeto de estudo da escola é aquele texto que é construção e interpretação de um dizer e de um fazer; é o texto que estabelece um “ponto de encontro” entre dois sujeitos historicamente presentes num “aqui” e num “agora” definidos. É o texto que está nos livros, nos jornais, nas ruas, na boca do povo. É o texto vivo, que circula, que passa de um interlocutor para outro, que tem finalidades, que não está só por estar.

Dessa forma, o ensino da língua por meio de textos pode promover a ampliação da competência comunicativa dos alunos e, assim, o português que está nos textos poderá ser estudado e explorado dando significado ao seu aprendizado, pois são textos da convivência dos alunos. Assim, a língua não será “estranha”, não será “intocável” ou “inapreensível”, pois os alunos compreenderão que ela faz parte da dinâmica do nosso cotidiano.

Marcuschi (2003) enfatiza a importância dos gêneros textuais por sua funcionalidade social. Eles são elementos essenciais no ensino da língua materna, são capazes de impulsionar o letramento no ambiente escolar. Sendo assim, a leitura e a escrita ganham muito mais sentido para o aluno. Tanto o ato de ler como o de produzir textos deve ser direcionado com propósitos definidos na perspectiva do letramento. Afinal, o estudo deve servir para a vida e não apenas para receber notas na escola.

Soares (2004) defende o letramento como forma de ligação entre as práticas sociais e escolares, destacando que as consequências do processo escolar serão perceptíveis na utilização social da leitura e da escrita. A autora também destaca a potencialidade do letramento na etapa da alfabetização, pois tudo que faz parte da vida social torna-se mais significativo para aprender. O que é ensinado na sala de aula não pode ser desvinculado do que vivemos. A alfabetização numa perspectiva tradicional tem a “cartilha” como fonte básica para o ensino, já

na perspectiva do letramento adotamos os gêneros textuais como centrais para a aprendizagem da leitura e da produção textual.

Para ensinar a língua materna, é preciso buscar subsídios no letramento. Soares (2007) assegura que os gêneros textuais devem ser explorados, analisados e vivenciados para que possamos superar práticas tradicionais de alfabetização e de aprendizagem da nossa língua. A amplitude do letramento abre caminhos para o desenvolvimento do aluno e faz com que ele seja um sujeito ativo no seu meio social.

Diante de tudo que foi exposto, já percebemos a necessidade de um trabalho pedagógico voltado para o letramento, entretanto, afirmamos que o ponto primordial para que esta ação aconteça está na formação docente. Partimos da compreensão de que a forma como o professor concebe a linguagem irá refletir na sua forma de ensinar, ou seja, suas concepções sobre a língua portuguesa norteiam as suas ações pedagógicas.

O professor precisa atuar como um agente de letramento valorizando os diferentes saberes dos alunos e suas experiências com a escrita em sua comunidade, como também mobilizar estratégias que possibilitem a participação dos alunos em práticas situadas de leitura e de produção textual, com o objetivo de ajudá-los a exercer a sua cidadania. Assim, ele promoverá a participação dos alunos em função de uma ação coletiva, permitindo engajar-se em situações pela melhoria da comunidade em que está inserido. Conforme Kleiman, (2007, p. 422),

Ao mobilizar os recursos do grupo e ao promover estrategicamente a participação de todos, segundo as suas capacidades, em prol dos objetivos coletivos, o agente de letramento ajuda, como ator social que é, a criar contextos para que outros atores que se engajarão em atividades relevantes para o grupo venham a se constituir.

A esse respeito, o professor é exigido no sentido de acompanhar as mudanças de linguagem que estão acontecendo na sociedade e que os alunos vivenciam no cotidiano, por exemplo, os textos multimodais, para que assim ele possa realizar um trabalho que propicie aos alunos o uso efetivo da língua em situações da vida social.

Decorre daí, a necessidade de uma formação de professores que contemple o conceito de letramentos, no plural, para que compreendam a complexidade e a variedade de usos que os alunos fazem da escrita e da leitura na vida social. Rojo (2009, p. 118) afirma que

Trabalhar com a leitura e escrita na escola hoje é muito mais que trabalhar com a alfabetização ou os alfabetismos: é trabalhar com os letramentos múltiplos, com as leituras múltiplas - a leitura na vida e a leitura na escola - e que os conceitos de gêneros discursivos e suas esferas de circulação podem nos ajudar a organizar esses textos, eventos e práticas de letramento.

Concordamos com o posicionamento de Rojo (2009), ao destacar os letramentos múltiplos, pois a nossa sociedade está em constante evolução, especialmente devido à era tecnológica com a ascensão da internet, entre outros fatores. As mídias digitais nos permitem novas formas de comunicação e, também ampliam os gêneros textuais aos quais os alunos têm acesso com as redes sociais fora da escola. A pandemia da Covid-19, por exemplo, colocou em evidência a urgência do letramento digital que em muitos casos não fazia parte da vida de muitos professores brasileiros.

Portanto, diante das demandas da sociedade, o professor precisa ressignificar a sua ação docente mobilizando novos saberes como: saber saber, saber ser e saber fazer, como destaca Oliveira (2010, p. 98-100). O saber saber está relacionado a um trabalho em que o professor compreenda a leitura como uma atribuição de sentido ao texto de forma contextualizada e crítica, e o trabalho com a produção escrita como processo que reflete uma prática social. No saber ser, o professor deve agir como agente de letramento e professor pesquisador que busca novas informações, habilidades e instrumentos necessários para ressignificar o seu trabalho com a leitura e a escrita, propiciando, assim, a reflexão de sua prática a partir de teorias advindas da universidade e das práticas experienciadas por ele mesmo. Em relação ao saber fazer, destaca-se a metodologia utilizada no processo ensino/aprendizagem no contexto de sala de aula, centrada na interação professor/aluno, a partir de um trabalho participativo e coletivo, em que a troca de saberes promove a construção do conhecimento.

O professor, enquanto profissional da educação, vive o constante desafio de evoluir nos seus conhecimentos para reelaborar a sua prática e, assim, promover situações de ensino/aprendizagem que transformem a sala de aula em um espaço de troca de saberes e ampliação cognitiva. Sabemos que na perspectiva do letramento as práticas sociais de leitura e escrita são norteadoras do ensino e devem impulsionar o docente a sempre querer aprender mais.

Nessa direção, Kleiman (2008), em seus estudos, afirma que o professor é um agente do letramento, devendo promover situações de aprendizagens significativas de uso social da língua e não apenas transmitir conteúdos escolares. A função social da escola e o compromisso ético do educador podem ser percebidos e reafirmados mediante a adoção de práticas pedagógicas próprias do letramento.

Mas, para que isso ocorra, a formação docente tanto inicial quanto continuada deve ser alinhada à perspectiva do letramento para o ensino da língua materna. Entendemos que essa formação precisa refletir sobre as possibilidades pedagógicas de promover o letramento em sala

de aula. Sendo assim, na próxima seção, discutimos os projetos de letramento como proposta de promoção do letramento no âmbito da escola.

1.5 Projetos de letramento: uma proposta de trabalho com a língua na sala de aula

Antes de discutirmos sobre os Projetos de Letramento voltaremos na história para compreendermos de onde surgiu a ideia de projetos no âmbito educacional.

O trabalho com projeto pedagógico é uma prática escolar já bastante conhecida pelos professores, podendo ser materializadas por diferentes tipos de projetos, como: projeto didático, projeto pedagógico, projeto escolar, projeto de trabalho, projeto temático, projetos de ensino, projetos interdisciplinares, projetos de letramento, entre outros. Há diferenças entre eles e suas propostas, por serem resultados de pesquisas e estudos realizados em épocas diferentes, porém todos têm a mesma finalidade, que seria dinamizar o processo de ensino-aprendizagem e desenvolver a autonomia dos alunos, direcionando o ensino para a formação de pessoas ativas e críticas. A ideia seria valorizar os diversos saberes dos alunos a partir de suas práticas cotidianas e construir conhecimentos de forma coletiva, promovendo assim uma aprendizagem significativa para o aluno.

No dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, “projeto é um plano para a realização de um ato e, também, pode significar desígnio, intenção, esboço”. Esse termo tem origem no latim *projectum*, que significa “algo como um jato que se lança para a frente”. Sendo assim, a palavra projeto nos remete ao planejamento de ações futuras para alcançar um objetivo. Heidegger e Sartre, filósofos do existencialismo citados por (OLIVEIRA, 2014) mencionam a ideia de projetar como algo inerente à natureza humana, a sua capacidade de agir interagindo com o mundo e participando da sua produção. É essa ideia que os pesquisadores tentam passar quando se fala em projetos pedagógicos: a prática cotidiana da humanidade de projetar o que se quer alcançar no futuro, trazendo para as práticas de ensino escolar.

Os estudos sobre Pedagogia de Projetos voltados à educação surgiram na passagem do século XIX para o século XX no âmago do movimento da Escola Nova, que teve um papel muito importante no questionamento aos novos sistemas educacionais que emergiam no mundo ocidental. Alguns dos principais teóricos que inspiraram a organização dessa escola foram Jean Jacques Rousseau, Heinrich Pestalozzi, Friedrich Froebel e John Dewey, os quais se agruparam a favor de ideias reformistas na educação.

No Brasil, por meio do documento denominado Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932), que fazia uma severa crítica à escola tradicional, educadores como Lourenço

Filho, Paschoal Lemme, Cecília Meireles e Anísio Teixeira, entre outros, uniram-se na luta pela democracia da educação. Eles tiveram grande influência das ideias de Dewey (1979), o qual considerava que o conhecimento era uma forma de atividade dirigida que não apresenta um fim em si mesma, mas associada à experiência, ou seja, enfatizava a importância de trazer para o ambiente escolar conhecimentos e saberes que fossem relevantes para os alunos e tivessem associado às situações práticas da vida cotidiana.

Nesse contexto, John Dewey e seu seguidor Willian Kilpatrick foram os principais representantes da pedagogia de projetos. Por ser pragmatista, Dewey acreditava que o conhecimento só é obtido através da ação e da experiência, ou seja, movidos pelo desejo de aprender. Dessa forma, a função da escola seria auxiliar a criança a compreender o mundo por meio da pesquisa, do debate e da solução de problemas (Barbosa, 2008).

A partir de 1996, o espanhol Fernando Hernández tornou-se uma referência atualizada sobre a Pedagogia de Projetos. Sua proposta também está baseada nas ideias de Dewey, denominada como “pedagogia de trabalho”. Essa proposta de educação baseada em projetos se contrapõe ao formato de educação tradicional por valorizar a construção do conhecimento de forma globalizada, em que os conteúdos se relacionam entre si e com o cotidiano dos alunos. Hernández demonstra uma preocupação com a organização do currículo por apresentar as disciplinas de forma fragmentada. Para o autor citado, o ensino por meio de projetos proporciona a interdisciplinaridade e o processo de ensino/aprendizagem dos conteúdos de forma global.

Inspirada também em Dewey e nos estudos do letramento, Kleiman, em 2002, desenvolveu o conceito de projetos de letramento, considerando-o oportuno para realizar atividades colaborativas e interativas com os alunos. Segundo Kleiman (2013, p.72):

Os projetos de letramento são um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. O projeto de letramento é uma prática social em que a escrita (aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como “escrever para aprender a escrever” e “ler para aprender a ler” em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e realização do projeto.

Nessa perspectiva, o trabalho é realizado numa ação coletiva a partir de temas e problemas emergentes, em que o papel político da instituição escolar é retomado, o papel intelectual do docente é valorizado e o protagonismo dos estudantes é construído, ou seja, a aprendizagem pode acontecer de forma significativa, considerando os alunos como sujeitos nos processos de ensino/aprendizagem. Nessa direção de trabalho, a sala de aula passa a ser um

lugar de reflexão sobre a língua e seu uso nas práticas sociais. O ensino deixa de ser artificializado, para assumir a real função da escrita e da leitura na sociedade. Há, assim, uma ressignificação do ensino da escrita.

Entendemos que os projetos de letramento devem surgir dos interesses dos alunos e, a partir desses interesses, é possível planejar uma sequência didática de atividades que contribuam para a construção do conhecimento de um gênero e que atenda a uma necessidade dos alunos, tendo significado para eles. Nesse sentido, “uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar um gênero textual, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa situação de comunicação” (DOLZ, 2004).

Além disso, com os projetos de letramento, é possível conhecer a realidade dos alunos, ou seja, conhecer as práticas de letramento que eles vivenciam no seu cotidiano e os gêneros textuais mais usados na sua comunidade. Se a ação pedagógica for por esse viés, o professor terá a oportunidade de conhecer e desenvolver experiências culturais importantes para a integração social e para o exercício da cidadania. Portanto, a aprendizagem do letramento deve ser concebida como um processo contínuo que valoriza as experiências prévias dos alunos com a escrita e possibilita ampliar as suas experiências e capacidades comunicativas.

Dessa forma, podemos evitar cair na armadilha da “pedagogização do letramento”, ou seja, o letramento associado apenas aos objetivos educativos de ensino e aprendizagem no âmbito da escola, como define Street (2014, p.121-122). Com isso, o autor questiona a força que a pedagogia assumiu controlando as relações sociais em geral: por exemplo, quando os pais querem explicar um conteúdo para o filho que não segue o modelo escolar, geralmente as crianças não aceitam porque tomam como parâmetro aquele que a escola propôs; ou quando os pais oferecem materiais escritos às crianças apenas associados à aprendizagem, como nas práticas de leitura de livros destinadas, unicamente, a responder a um questionário. Assim, a escola precisa considerar outros letramentos constituídos na sociedade, que as crianças adquirirão com seu grupo familiar ou grupos de amigos, por exemplo. Respeitar os diferentes letramentos traz uma ressignificação para o letramento escolar, pois no lugar de encravá-lo como único e absoluto, outros letramentos vão se somando e contribuindo de alguma forma na aprendizagem do aluno.

Ao adotar o projeto de letramento como modelo didático, o docente precisará ter mais controle do processo de ensino, observando os conteúdos que já foram trabalhados, se precisam ser retomados e de preferência manter um registro das atividades da turma. Para Tinoco (2008, p. 136): “os projetos apontam para o futuro, abrem-se para o novo através de

ações projetadas, cujo ponto de partida é a intenção de transformar uma situação problemática, tornando-a desejada por meio da realização de ações planejadas”. Assim, as atividades podem ser reestruturadas, repensadas de acordo com as demandas que surgirem no processo. Nessa perspectiva, o planejamento e a ação do professor devem ser flexíveis para atender às necessidades ou novidades que surgirem no percurso. Sendo assim, será possível a ele construir a sua autonomia no planejamento e na escolha do material didático que considera importante para a sua turma.

Ao considerar os projetos de letramento como alternativa para o trabalho com a leitura e a escrita de textos na escola, compreendemos que a educação deve preparar o sujeito para agir criticamente nas suas relações sociais, entendendo-a como um processo contínuo que não acontece apenas dentro dos muros da escola. Nesse sentido, para Charlot (2013), a educação é política, liberta o ser humano e constrói novos significados sociais para o mundo, pois amplia a nossa capacidade de nos pensarmos como seres plurais que compõem a vida em sociedade. Pode, desse modo, preparar-nos para a vida, para o cotidiano, respeitando os saberes que os sujeitos trazem do seu meio social e proporcionando a aprendizagem também do significado dos conhecimentos adquiridos na escola.

Logo, o ato de aprender a ler e a escrever não pode ser descontextualizado, pois trará implicações no desenvolvimento escolar e social do aluno. Ao contrário do que acontece no ensino tradicional, no qual os textos e abordagens, por vezes, se distanciam da vida do aluno. Quando os textos que circulam na vida social do aluno são trazidos para a sala de aula, o aluno sente proximidade do que se ensina na escola com a sua vida real, ele se compreende como capaz de ler e vencer as suas dificuldades no trabalho coletivo com professor e colegas, a partir das interações e trocas de saberes. Segundo Charlot, (2001, p. 21) em seu trabalho *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*, “o que é aprendido só pode ser apropriado pelo sujeito se desperta nele certos ecos: se fizer sentido para ele”. Sendo assim, a atividade cognoscente, para ser bem sucedida, precisa de uma atmosfera que demonstre os significados para as vivências na sociedade.

No entanto, escolher trabalhar com projetos de letramento exige da escola e do professor sair da zona de conforto, adotar uma prática de ensino diferenciada, partindo da concepção social da escrita, e romper com o modelo tradicional de ensino-aprendizagem. Como expõe Kleiman (2005, p.4):

Assumir o letramento como objetivo do ensino no currículo dos ciclos escolares implica adotar uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção de

cunho tradicional que considera a aprendizagem de leitura e de produção textual como a aprendizagem de competências e habilidades individuais.

Sabemos que o conteúdo ainda é o que organiza as atividades curriculares, que geralmente partem dos conteúdos mais fáceis aos mais complexos, objetivando desenvolver habilidades individuais de leitura e escrita gradativamente. No entanto, tornar o letramento do aluno como objetivo da construção do currículo implica tomar a prática social como ponto de partida; como afirma Kleiman (2007, p. 6) é preciso fazer o movimento da prática social para o conteúdo, pois os recursos serão mobilizados pelo professor e pelos alunos a partir das práticas sociais de escrita para solucionar um problema que é do interesse de todos. E, dentro desse movimento, com certeza surgirão conteúdos pertinentes, que serão necessários para a participação dos alunos também em outras práticas discursivas na sociedade. Assim, partindo da concepção do letramento, o currículo precisa ser dinâmico, partindo da realidade social: turma - escola ou comunidade; tem como princípio estruturante a prática social (não o conteúdo); e os conteúdos têm a função de orientar, organizar e registrar o trabalho do professor.

Nos projetos de letramento, não há uma pré-seleção dos gêneros que serão estudados, eles vão surgindo de acordo com as necessidades ou acontecimentos no percurso do projeto. O que se planeja, a princípio, são atividades que serão desenvolvidas para a execução do projeto. Por exemplo, se os alunos ficaram curiosos em conhecer e participar da horta da escola, primeiramente se pensará nas ações que poderão ser realizadas e depois que textos podem ser evocados e trabalhados para instrumentalizar essas ações (entrevista com o responsável, visita à horta, construir plaquinhas com os nomes das plantas, organizar um cronograma de ajudantes da semana para aguar as plantas). Nesse sentido, poderia ser trabalhado o gênero entrevista, lista, agendamento, dentre outros. Nessa dinâmica, a leitura e a interpretação de diferentes gêneros textuais estarão presentes nos eventos, pois para construir as plaquinhas, por exemplo, os alunos podem usar a régua para medir o papel, levando-os a ler os centímetros. Com a lista dos nomes das plantas eles podem pesquisar sobre elas, lendo seus nomes científicos e até colocá-los também nas placas. Assim, as ações vão conduzindo as diferentes leituras de acordo com seu objetivo. Dessa forma, Solé (2003, p.31) reforça ao dizer que:

Ensinemos a ler no momento oportuno, com objetivos diferentes, tornando os alunos conscientes do que fazem, no transcurso das atividades cotidianas, no seio de propostas que tenham sentido para eles. Desse modo, os alunos vão se constituindo em leitores autônomos, capazes de buscar por variadas leituras de acordo com as suas necessidades comunicativas.

Nesse sentido, o projeto de letramento pode integrar várias leituras contribuindo para a aprendizagem dos conteúdos das diferentes áreas de ensino, pois dependendo da atividade proposta no projeto os conhecimentos de outras áreas além de língua portuguesa, são necessárias na busca de informações. Assim, o professor pode desenvolver diferentes estratégias de leitura em sala de aula no transcurso do projeto para atingir os seus propósitos.

Para Tinoco (2008, p. 217), projeto de letramento é um modelo didático que pressupõe o trabalho com demandas de leitura e escrita do mundo social. Esse modelo didático possibilita a interação da escola com outras esferas da sociedade (família, igreja, órgãos públicos) na troca e construção de saberes. Nesse sentido, o conhecimento não estará só na comunidade, nem tampouco só na escola, haverá uma valorização dos saberes que se tornarão complementares no processo de ensino/aprendizagem. Assim, uma nova relação com o saber poderá ser construída pelos alunos e professores de forma dinâmica e democrática, a partir das oportunidades de aprendizagem.

Segundo Prediger (2014, p.200-206), um projeto de letramento não necessariamente se coloca como uma oposição aos conteúdos curriculares, ao uso do livro didático e à interdisciplinaridade. O autor defende que é possível fazer um alinhamento dos projetos aos conteúdos curriculares e às atividades do livro didático, como também à interdisciplinaridade, pois normalmente uma prática social de leitura ou escrita envolve saberes que ultrapassam aqueles sobre a língua, os quais são necessários para atender adequadamente às possibilidades do gênero em questão.

Partindo dessa referência, entendemos que podemos incluir nos projetos de letramento conteúdos ou atividades dos livros didáticos das diferentes disciplinas que contemplem as ações propostas no projeto, pois quanto mais disciplinas vinculadas, mais o conhecimento será enriquecido. Dessa forma, evitaremos o desuso dos livros didáticos nas escolas, ou o trabalho com eles sem estar vinculados a uma proposta mais objetiva e significativa para a turma. Tratando desse assunto, Kleiman (2010, p. 383) revela que:

Nos projetos de letramento os objetivos e os conteúdos são aqueles do currículo escolar; os planos de atividades visam o letramento do aluno, e a dinâmica das atividades são determinadas pelo desenvolvimento do projeto, que pode assumir novos ritmos e caminhos em todo momento, segundo os interesses do aluno e da comunidade escolar.

Sendo assim, durante a implementação do Projeto de Letramento pode surgir outras curiosidades ou necessidades dos alunos, as quais o professor precisa estar atento para planejar e elaborar novas atividades. Exige um planejamento constante por parte do professor.

Assim como os Projetos de Letramento, os Projetos Didáticos de Gêneros também consideram a prática social como norteador do trabalho com o gênero. Porém, para Guimarães e Kersch (2015, p.11), os Projetos Didáticos de Gêneros - PDG se distinguem dos Projetos de Letramento (PL), por entenderem que não há uma preocupação com a sistematização do gênero, e sim com a prática social. Para as autoras interessam os dois – o domínio do gênero (também a sua estrutura) e a prática social.

Entendemos que os projetos de letramento surgem para propor uma construção coletiva, promovendo leituras e produções escritas direcionadas para um propósito, que pode contemplar o estudo do gênero a partir da sequência didática. Promovendo, assim, atividades que estimulem a leitura e a escrita situadas, ou seja, ler e escrever para uma situação comunicativa. Além de motivar a circulação social de suas produções, para que outros leitores, além do professor, possam ser contemplados com o texto do aluno.

Na seção seguinte, discutimos o papel da sequência didática no trabalho com os projetos de letramento na sala de aula.

1.5.1 A sequência didática no trabalho com projetos de letramento na sala de aula

As sequências didáticas estão entre as estratégias pedagógicas que possibilitam a efetivação dos projetos de letramento. De acordo com Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004, p.83), “uma sequência didática tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero textual, permitindo-lhe, assim escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”. Assim, o professor deverá pensar e planejar uma ou mais sequências de atividades para trabalhar gêneros textuais que os alunos não dominam ou fazem de maneira insuficiente, a fim de que o aluno possa se apropriar dele (s) durante o desenvolvimento do projeto.

Apesar da sequência didática e o projeto de letramento serem distintos, há um ponto de aproximação entre eles. Segundo Gonçalves (2011, p. 79): “os dois estão a serviço do desenvolvimento da leitura e da escrita em situações concretas de uso da língua e, em ambos, tais usos devem ser de utilidade para o aluno”. Portanto, os dois são práticas pedagógicas que visam uma sequência de atividades que favoreçam o crescimento do aluno em relação às práticas de leitura e de escrita de gêneros textuais, para que, assim, o aluno possa se apropriar desses gêneros e dominar os seus usos nas práticas de letramento.

O que vai direcionar o projeto de letramento são as atividades planejadas, para que ele aconteça de fato, visando o produto final. A prioridade não é o conteúdo em si, mas

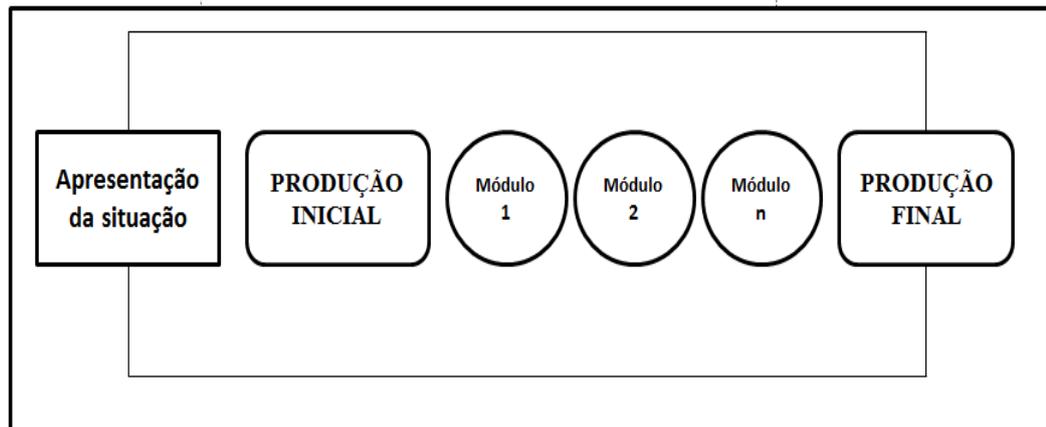
identificar quais os textos que são significativos para os alunos no processo de realização do projeto. Por exemplo, se no entorno da escola percebe-se que está acontecendo muitos acidentes de trânsito, esse seria um problema a ser solucionado na comunidade, e a escola poderia sugerir um trabalho coletivo para alcançar esse fim. A partir dessa identificação, as ações serão planejadas, como: ouvir as pessoas da comunidade, fazer um passeio no quarteirão da escola para observar a sinalização, promover um pit stop próximo à escola com a ajuda dos agentes de trânsito. A partir dessas ações, os professores podem pensar nos textos necessários para guiar essas ações, como também, outros textos e atividades interdisciplinares que acrescentem nos conhecimentos dos alunos. Entendendo que, no processo, outros gêneros podem surgir dependendo das demandas de novas ações, como por exemplo, fazer um abaixo-assinado reivindicando placas de sinalização no entorno da escola, fazer uma carta aberta aos órgãos responsáveis pelo trânsito na cidade, dentre outros.

Dessa forma, o projeto de letramento deve partir do interesse dos estudantes, tornando assim significativa a proposta, e as atividades devem partir da prática social para o estudo do conteúdo escolar, ou seja, o foco estará na prática letrada, partindo de uma situação real. Nesse sentido, Kleiman (2007) afirma que: “quando a prática social estrutura as atividades de sala de aula, o eixo do planejamento é a ação. (...) É a necessidade de agir que determina o gênero a ser mobilizado e, portanto, ensinado”.

Para Prediger (2014, p.201): “a sequência didática não se encerra em si própria, mas faz parte de um projeto maior, destinado a inserir os alunos em práticas sociais de leitura e escrita relevantes para a comunidade da qual fazem parte”. Nesse sentido, a sequência didática propõe o trabalho com o gênero textual, que surge, situa-se e se integra funcionalmente nas culturas em que se desenvolve (MARCUSCHI, 2003). Dessa forma, os gêneros textuais se caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais, o que deve ser considerado, ao se elaborar uma sequência para estudo de determinado gênero de texto.

Doz, Noverraz e Schnewly (2004) orientam um trabalho com sequência didática por meio de seguintes passos:

Figura 1: Esquema da Sequência Didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.83).

Os autores propõem começar com a apresentação de uma situação para os alunos em que coletivamente vão procurar resolver. Trata-se de um momento importante em que o gênero textual que será estudado pela turma será definido, procurando estabelecer os objetivos a serem alcançados.

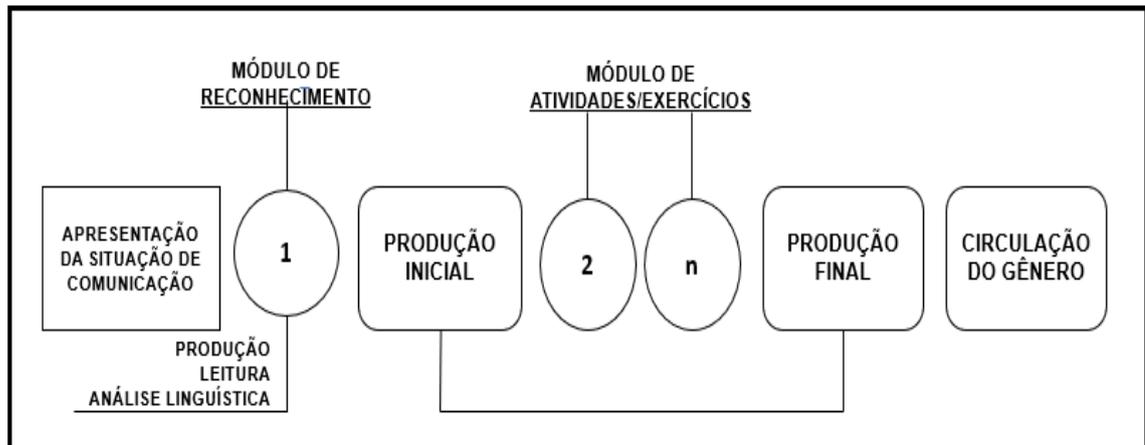
Na produção inicial, os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito, revelando assim as primeiras compreensões em relação ao texto. Essa produção trará as primeiras impressões para que o professor possa intervir no conhecimento do gênero pelos alunos, planejando, assim, os módulos com atividades para trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção, e apresentar instrumentos necessários para melhorar as capacidades de escrita dos alunos. Dentro dos módulos, o professor procurará oferecer diversas atividades e exercícios, mesclando assim a metodologia de trabalho para atender aos diferentes níveis de aprendizagem dos alunos.

Chegando à produção final, o aluno terá a oportunidade de produzir o texto utilizando-se de todo conhecimento adquirido nos módulos de atividades. Essa produção final também possibilita ao professor fazer uma avaliação somativa de todo processo e crescimento dos alunos. Essa avaliação está assentada nos critérios elaborados ao longo da sequência didática de forma mais objetiva, mas também mantém uma certa subjetividade, ao considerar a posição dos alunos e seus pontos de crescimento individual. Dessa forma, será possível observar a aquisição dos conhecimentos dos alunos em relação à estrutura do gênero estudado.

Considerando a realidade brasileira de ensino, na qual por vezes os alunos ainda não tiveram contato com os gêneros propostos para a produção textual, Costa-Hübes e Simioni (2014) propõem uma adaptação metodológica do esquema de sequência didática proposto por Doz e Schneuwly (2004). As autoras consideram necessário o reconhecimento do gênero antes

da produção inicial, conforme o quadro explicitado abaixo, além da etapa da circulação do texto:

Figura 2: Esquema de Sequência Didática Adaptada



Fonte: Costa-Hübes e Simioni (2014).

Nessa proposta, a vivência com o gênero textual deve acontecer antes da produção inicial, ou seja, o professor propiciará através de pesquisas sobre o texto, da leitura do texto em diferentes situações e da sua análise, o reconhecimento do texto, levando os alunos a compreender o seu contexto de uso, sua organização, sua estrutura para depois poder produzi-lo.

Segundo as autoras, o módulo de reconhecimento é de suma importância na sequência didática, pois será o momento em que o professor poderá incentivar a pesquisa e levar os alunos a participar do processo ensino-aprendizagem de forma dinâmica, sem ficar esperando apenas pelas informações prontas. Para tanto, “deve ser incentivada a pesquisa de vários textos do gênero, a fim de que o aluno perceba-o como um instrumento relativamente estável” (COSTA-HÜBES, 2014).

Sabemos que algumas práticas de produção de texto se tornam forçadas quando trabalhadas sem contextualização e, muitas vezes, os textos são solicitados sem que antes os alunos tenham experimentado a leitura e a análise do gênero proposto, desconsiderando-se conhecimentos prévios textuais dos alunos como um fator importante na escrita. Dessa forma, as autoras enfatizam nesse módulo de reconhecimento a leitura do gênero em estudo nas diferentes situações de uso, para instrumentar o aluno quanto às características e função do texto, antes de propor a produção inicial.

Em consonância com o pensamento de Costa-Hübes e Simioni (2014), nós entendemos que esse módulo de reconhecimento é importante não só para o aluno, mas também

para o professor, pois, para ensinar sobre um gênero textual, faz-se necessário que o professor pesquise sobre ele, se aproprie de sua estrutura e função para poder orientar a sua produção. E, por ser um agente socializador, o professor precisa ter o domínio do gênero, precisa estudar sobre ele, para poder provocar a curiosidade e o interesse dos alunos na busca de conhecê-lo. É preciso compreender a complexidade dos textos para poder ler ou trabalhar com os alunos. Como o professor fará uma produção coletiva de um ofício para um determinado órgão institucional junto com a turma, se ele não conhece o gênero? Como o professor pedirá a produção de um poema, se mesmo ele não conhece suas características? Então, esse reconhecimento precisa começar pelo professor para estender-se aos alunos, pois há gêneros textuais que ele mesmo não domina, pois não tem contato frequente com ele.

Desse modo, no trabalho com determinado texto, o professor precisa deixar claro para o aluno para quê, para quem e que gênero discursivo será usado. Nesse sentido, “a sequência didática ajudará o professor a organizar previamente os episódios de produção. Isso facilitará a interação entre os pares participantes do ato comunicativo, ou seja, o professor, o aluno e o texto em construção”, (MOTERANI, 2013).

Após o texto reescrito, a etapa seguinte é pensar na circulação do gênero, ou seja, das produções dos alunos. É nessa fase que se comprova que o gênero tem uma função social, ou seja, ele foi produzido a partir de uma necessidade de comunicação, por isso, é importante chegar ao seu interlocutor. Só depois dessa fase é que teremos a concretização da sequência didática (COSTA HÜBES E SIMIONI, 2014). As autoras consideram essa etapa fundamental para a concretização de uma proposta sociointeracionista de ensino da língua.

Portanto, podemos dizer que a didatização do gênero é um grande desafio para o professor/a, pois construir um trabalho com o texto a partir de uma sequência didática não é uma prática constante na escola. Entendemos que a sequência didática orienta o trabalho com o texto, dando ao professor uma direção para as ações que serão necessárias no planejamento das atividades de produção textual, objetivando produções situadas, que deem sentido aos eventos de letramento propostos.

CAPÍTULO II

2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A teoria sem a prática vira "verbalismo", assim como a prática sem teoria vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade. (Paulo Freire)

Nesse capítulo, temos como objetivo apresentar o percurso metodológico trilhado por nós durante a pesquisa. Desse modo, iniciamos por apresentar a natureza do estudo, passando, em seguida, pelo seu contexto de realização e seus participantes, até concluirmos a apresentação com a geração de dados e o delineamento dos procedimentos para analisá-los, de modo a atingir nossos objetivos de pesquisa.

2.1. Natureza da pesquisa

Neste trabalho, optamos pela pesquisa com a abordagem qualitativa, considerando o seu caráter descritivo e investigativo, fundado nos dados obtidos por meio da análise de documentos, entrevista, observação participante, sessões reflexivas e elaboração de um projeto de letramento. De uma forma geral, Minayo (1998) considera que as pesquisas qualitativas têm como ponto principal entender, descrever e, algumas vezes, explicar, os fenômenos sociais e culturais de grupos sociais e/ ou indivíduos, uma vez que nos fornecem subsídios para a compreensão de como determinados sujeitos realizam sua prática pedagógica.

Desse modo, em nossa investigação qualitativa, procuramos investigar a contribuição dos projetos de letramento para (re) significar a prática de ensino de leitura e produção textual de uma professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ludke e André (1986, p. 11-13), citando Bogdan e Biklen (1982), apresentam cinco características básicas que configuram esse tipo de estudo, tais como:

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Nesse sentido, em nosso estudo, tivemos como enfoque a prática de ensino da professora investigada, concentrando nossa atenção no seu processo de construção dos significados para suas ações pedagógicas.

Quanto ao aspecto metodológico, optamos pelo estudo de caso, acompanhando o trabalho de uma professora do Ensino Fundamental, em direção à compreensão da contribuição dos estudos do letramento para sua prática de ensino. De acordo com Yin (2005, *apud* Gil, 2008, p. 58), o estudo de caso é um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência.

Optamos também por uma abordagem colaborativa, por promover a interação entre o pesquisador e o professor na troca de saberes, objetivando a reflexão sobre a prática docente. Conforme Ibiapina (2008, p.26),

A pesquisa colaborativa se diferencia de outras, sobretudo pela valorização das atitudes de colaboração e reflexão crítica, visto que os pares tornam-se co-parceiros, co-usuários e co-autores de processos investigativos, a partir da participação ativa, consciente e deliberada.

Sendo assim, procuramos acompanhar a professora colaboradora da pesquisa, participando do processo de planejamento e realização das suas aulas remotas, em virtude do enfrentamento do isolamento social por conta do Covid 19. Para tanto, promovemos sessões reflexivas no sentido de ampliar e compartilhar conhecimentos, visando o aprimoramento da prática de ensino com a contribuição do letramento.

A pesquisa colaborativa proporciona essas reflexões, por ser um tipo de investigação que aproxima duas dimensões da pesquisa em educação: a produção de saberes e a formação contínua de professores. Essa inserção promove a aproximação da teoria e da prática, da academia e da escola (IBIAPINA, 2008). A partir dos diálogos construídos, podemos investigar a contribuição das orientações da perspectiva do letramento para as suas práticas de ensino de leitura e escrita.

De acordo com Pimenta (2005, *apud* Ramos, 2015, p.41), o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá a sua atividade docente, para neles intervir, transformando-as. Dessa forma, pretendíamos com as sessões de reflexão entre pesquisadora e professora, orientadas por estudo e discussão dos aspectos teóricos do letramento, contribuir com a reflexão da docente sobre sua prática de ensino de leitura e produção textual e, conseqüentemente, promover a (re)significação de suas ações em sala de aula.

Dessa forma, considerando a relevância da utilização dessa variedade de fontes em nossa pesquisa, entendemos que o cruzamento dos dados produzidos por meio delas poderão assegurar uma investigação com maior consistência do nosso objeto de pesquisa.

2.2 O contexto da pesquisa

O planejamento da pesquisa delimitou como *seu locus* a Escola Municipal de Ensino Fundamental I Centenário, em Campina Grande – PB, onde atua a professora colaboradora. Essa escola foi fundada em 1954, há mais de 60 anos contribui com a educação das crianças e adolescentes da comunidade onde está situada, funcionando nos períodos matutino e vespertino. No momento, a escola atende a cinco turmas do Ensino Fundamental I, do 1º ano ao 5ºano, e oferece também a Sala de Recursos Multifuncionais - SRMF com Atendimento Educacional Especializado (AEE), contemplando as crianças portadoras de deficiência matriculadas nessa escola, como também, as crianças das creches e escolas adjacentes. É tradição dessa escola receber ex-alunos para matricular seus filhos e/ou netos, por manterem esse laço de amizade e confiança no trabalho realizado por essa instituição.

A escola possui um espaço muito agradável por conta do verde de suas árvores. Ao adentrar o portão principal nos deparamos com um pátio e a cozinha logo de frente; por trás da cozinha fica a secretaria junto à diretoria e à sala dos professores. Ao lado do pátio, há 04 salas de aula e um campo de areia, preferência dos alunos. Há também banheiros femininos e masculinos e uma horta no terreno da escola.

A equipe docente é formada por 07 professoras (sendo 05 das séries iniciais, 01 da sala do AEE e 01 do reforço escolar), mais 01 professor de Educação Física e 04 cuidadoras. A maior parte das pedagogas é de especialistas, apenas uma não tem o curso superior e uma tem mestrado Interdisciplinar em Ciências da Sociedade, formada por uma instituição pública.

A escola é gerenciada por uma professora formada em Pedagogia e especialista em Formação do Educador, tendo a colaboração do presidente do conselho escolar. Na equipe técnica administrativa, a escola conta com 01 supervisora, 01 psicóloga, 03 auxiliares de serviços gerais, 01 merendeiro e 01 merendeira, 02 agentes administrativos e 04 vigilantes.

Apesar do planejamento inicial de realização da pesquisa ser na referida escola, diante do momento histórico que o mundo enfrenta, com a pandemia do novo coronavírus (covid19), a pesquisa não pode ser realizada presencialmente no espaço da escola, devido à necessidade do isolamento para toda a população. As aulas passaram a ter uma nova configuração em todo o país, o ensino remoto, orientado pelo Conselho Nacional de Educação

(CNE), que propõe a reorganização do calendário escolar e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da covid-19 (Parecer nº 5 CNE/CP/2020).

Assim, o município de Campina Grande passou a adotar as aulas remotas como estratégia para atender aos alunos da rede municipal de ensino na tentativa de seguir o ano letivo e garantir o direito à educação. Nesse contexto, a escola iniciou as suas aulas remotas no mês de abril de 2020.

Entende-se por atividades remotas as iniciativas educacionais para a realização de trabalho não presencial, seja ele mediado pelas tecnologias e mídias digitais, meios de comunicação ou ainda pela utilização de recursos impressos (Portaria SEDUC 99/2020)¹. Para tanto, a Secretaria de Educação do município ofereceu formações continuadas para os profissionais da educação quanto ao uso de tecnologias e adoção de metodologias de ensino remoto.

Nessa realidade, fazer uso da tecnologia digital foi um grande desafio para a professora participante da pesquisa, pois ela não tinha experiência com aulas *online* e nem com o uso da plataforma *Google classroom*. Foi pega de surpresa, como todos os outros professores e professoras da rede de ensino municipal e, de certa forma, obrigada a adaptar-se ao novo modelo de ensino.

Os professores viveram um novo tempo em suas vidas profissionais, tiveram que participar de cursos e reuniões *online* para se familiarizar com a plataforma do *Google meet*, do *Google classroom*. Tiveram que usar os meios tecnológicos para manter o vínculo com os alunos, criando grupos no *Whatsapp*, promovendo *lives* e encontros em plataformas. A mudança exigiu adaptações rápidas pelos professores, supervisores e gestores escolares. Na verdade, os docentes tiveram que se desdobrar para aprender a manusear e fazer uso da tecnologia digital, enfrentando suas emoções e ansiedades, tanto para atender aos alunos remotamente, como também para entender esse processo.

Para que o ensino remoto fosse possível, algumas diretrizes foram repassadas para as redes de ensino, no tocante à orientação das famílias com roteiros práticos para acompanhar as atividades das crianças em casa, deixando claro que o papel dos “mediadores familiares” não

¹A Portaria Seduc nº 99, de 14 de abril de 2020, regulamenta a realização de atividades remotas nas unidades educacionais do município de Campina Grande durante o período de suspensão das atividades presenciais e como medida de prevenção da Pandemia do Covid-19 (Novo Coronavírus).

é substituir o professor, mas orientar as crianças nas atividades, construindo com elas uma rotina diária de estudo. Vivemos nesse período uma pedagogia fora da escola.

Para as famílias, esse processo foi de difícil adaptação, pois tinham que orientar as crianças em suas atividades e tinham que organizar horários para o estudo em casa. Muitas famílias não tinham computadores, outras só tinham um celular para compartilhar, outras ainda não tinham planos de internet para poder passar duas ou até quatro horas *online* com as crianças. Dessa forma, algumas crianças ficaram excluídas desse processo. E, para minimizar essas diferenças, foram oferecidas também atividades impressas, com a intenção de que todos os alunos pudessem ser contemplados.

Em meio a tudo isso, estava o sentimento dos alunos, sentindo a falta da interação com os colegas e professores em sala de aula, pois sabemos que a interação é de suma importância para o desenvolvimento humano. Muitas vezes, por exemplo, ler um texto não significa compreendê-lo, mas a interação e a mediação com os parceiros podem promover e facilitar esta compreensão. E, nesse momento, ficou evidente a importância que a escola e o professor exercem na vida dos sujeitos.

Na verdade, a presença do professor se faz necessária na educação das crianças, o seu trabalho é de grande importância, pois é nas relações, no diálogo e nas trocas de conhecimentos que a aprendizagem dos conteúdos acontece de forma enriquecedora. Assim como outros espaços sociais são importantes para a construção da subjetividade dos sujeitos, a interação que a escola proporciona entre aluno/aluno e professor/aluno também colabora para essa formação identitária.

Partindo dessa realidade, tivemos que trilhar um novo caminho na pesquisa, que foi acompanhar as aulas remotas da professora, com o objetivo de conhecer a sua prática docente e, conseqüentemente, poder pensar em como contribuir com seu trabalho.

As aulas eram síncronas, ministradas no Whatsapp da turma das 8h às 10h, porém, a partir do dia 22 de setembro as aulas passaram a ter 4 horas de duração, iniciando das 7h às 11h. A professora começava cedo a sua dinâmica enviando para o grupo e para a plataforma da turma a pauta das atividades do dia e as fotos das atividades, para que os alunos e familiares acompanhassem e organizassem com antecedência os materiais que iam ser usados no dia, como atividades impressas ou livros didáticos.

O planejamento² era realizado quinzenalmente, seguindo a proposta dos projetos enviados pela SEDUC para cada bimestre. As atividades impressas eram entregues na escola, as famílias iam buscá-las no dia e hora marcados para não haver aglomeração.

Para registro de suas aulas remotas e a participação dos alunos, a professora preenchia uma planilha mensal intitulada “Acompanhamento Pedagógico das Atividades Remotas nas Unidades Educacionais - 2020”, contendo todos os dados da turma. Essa planilha era enviada para a supervisora da escola para que ela preenchesse a planilha geral da escola contendo informações de todas as turmas.

Também havia os relatórios mensais que as professoras produziam a partir da planilha, contendo fotos dos alunos estudando, fotos das atividades respondidas pelas crianças e ações realizadas pela professora, como por exemplo, a entrega das atividades na escola. Todo esse trabalho era acompanhado pelo Grupo de Apoio Pedagógico - GAP da SEDUC. Após a chegada dos diários de classe na escola, as aulas passaram a ser registradas também nesse instrumento.

2.3 A colaboradora

Convidamos para participar da nossa pesquisa uma professora, natural de Campina grande - PB, com experiência de 20 anos como prestadora no município de Campina Grande. É formada no curso LOGOS II, graduada em Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB e com Especialização em Formação do Educador também pela UEPB. Atualmente, é funcionária efetiva do município de São Sebastião de Lagoa de Roça - PB, mas há quatro anos está permutada para Campina Grande, ou seja, ela fez uma troca com uma professora efetiva de Campina Grande para assumir o seu lugar no município de São Sebastião de Lagoa de Roça, já que essa é moradora desta cidade. A permuta é um acordo entre instituições em que realizam uma troca de funcionários por algum tempo.

No momento, leciona numa turma do 5º ano do Ensino Fundamental, composta por 27 alunos, sendo sete meninas e vinte meninos. Nessa turma, há 01 aluno portador de deficiência, diagnosticado com laudo médico, o qual está sendo acompanhado pela professora da Sala de Recursos Multifuncionais – SRMF, acompanhamento especializado e pela cuidadora da escola. No grupo do Whatsapp, 17 alunos interagem com frequência nas aulas, ou seja, 58,62% da turma participavam das aulas remotas.

Mesmo com todas as dificuldades enfrentadas por ela (é do grupo de risco, tem pouca familiaridade com a tecnologia), a professora não deixava de cumprir com as suas responsabilidades, realizando o trabalho em *home office*. Demonstrava muito carinho e compromisso com os alunos e as famílias, mantinha contato com os pais e cobrava a participação dos alunos nas aulas. Preocupava-se com a entrega das atividades, solicitando a

presença dos responsáveis na escola, para que nenhuma criança ficasse sem receber os envelopes com as atividades impressas que, por sinal, eram organizados com muito capricho. Algumas crianças que não participavam das aulas mantinham contato com a professora no privado, mandavam fotos fazendo a atividade e/ou justificavam porque não a tinham feito. A professora também fazia leitura individual no privado com alguns alunos que não queriam se expor no grupo ou nas *lives* organizadas por ela.

A professora revelou que participou de alguns cursos de formação continuada, como o PROFA, PNAIC, PRA LER, PRÓ-LETRAMENTO e LETRAMENTO. Devido a isso, apresentava proximidade com a abordagem do letramento, demonstrando ser conhecedora da importância de construir um ambiente letrado para auxiliar na aprendizagem dos alunos, como também, a relevância de trabalhar com os alunos os gêneros textuais. No capítulo de análise de dados, aprofundamos esse perfil a partir da leitura dos dados produzidos na pesquisa.

2.4 Geração de dados

A nossa imersão no campo de pesquisa teve início com uma conversa informal com a professora participante sobre a possibilidade de acompanhar as suas aulas remotas, já que a princípio a proposta era observar as aulas presenciais. Assim, esclarecemos qual seria os objetivos da pesquisa, os procedimentos metodológicos e os instrumentos para a coleta de dados.

Escolhemos a análise dos documentos: planos de aula e as atividades impressas como nosso instrumento inicial para investigar o nosso primeiro objetivo específico: verificar se o planejamento da professora contempla o trabalho pedagógico considerando o letramento como prática social.

Em seguida, realizamos uma entrevista semiestruturada (apêndice A) para contemplar o nosso segundo objetivo específico que seria: investigar a compreensão da professora sobre os elementos que caracterizam o letramento. Segundo, Ludke e André (1986, p. 34), “a entrevista semiestruturada se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigorosamente, permitindo que o entrevistador faça necessárias adaptações”. Desse modo, a partir de um roteiro de pergunta prévio, mas caráter flexível, tivemos acesso a alguns aspectos da compreensão da professora sobre a perspectiva do letramento, a exemplo da valorização das práticas de leitura e escrita de gêneros textuais e da metodologia adotada para tal abordagem.

Após a entrevista, iniciamos as observações das aulas com o objetivo de descrever e analisar o trabalho docente com a língua materna. Para Welfort (1996, p.14): “observar uma situação pedagógica não é vigiá-la, mas sim, fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela, na cumplicidade da construção do projeto, na cumplicidade pedagógica”. Dessa forma, realizamos uma observação participante colaborando com a professora nos encontros *online* com os alunos e nas sugestões de atividades, investindo no trabalho colaborativo entre professora e pesquisadora.

Para a realização da observação, construímos a seguinte pauta:

Quadro 2: Pauta de observação

PAUTA DE OBSERVAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> • Observar como era organizada a rotina da professora no contexto das aulas remotas. Como ela conduzia as aulas?
<ul style="list-style-type: none"> • Verificar quais os recursos didáticos usados nas aulas.
<ul style="list-style-type: none"> • Observar se os alunos interagiam com a professora e os colegas.
<ul style="list-style-type: none"> • Atentar para o trabalho com a leitura e a escrita contemplando as práticas letradas.
<ul style="list-style-type: none"> • Examinar se os gêneros textuais delineavam o trabalho da professora.
<ul style="list-style-type: none"> • Definir se havia uma sequência didática no trabalho com o texto.
<ul style="list-style-type: none"> • Refletir como eram propostas as produções textuais.

Fonte: Elaborado pela autora.

As observações foram registradas no diário de campo, a fim de termos por escrito as experiências que serão posteriormente analisadas. Nele, consta também as nossas percepções e inquietações. Simultaneamente, realizamos as sessões reflexivas com a professora, para discutirmos as suas concepções do letramento e a contribuição delas na sua prática com ensino de leitura e produção textual, objetivando (re) significar as suas ações pedagógicas. Esses momentos eram o nosso espaço de mediação, questionamentos e reflexões. As sessões aconteciam virtualmente no *Google meet* e eram gravadas, com a autorização da professora.

Na etapa seguinte, elaboramos um projeto de letramento com a professora, de forma colaborativa, entendendo que este deve surgir da necessidade ou do interesse despertado pela turma. Dessa forma, a partir da elaboração desse projeto, refletimos em nossa análise de dados sobre como a prática da professora foi (re) significada.

Para melhor compreensão das etapas da pesquisa, elaboramos o quadro-síntese a seguir:

Quadro 3: Etapas da pesquisa

ETAPAS DA PESQUISA	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	OBJETIVOS
1ª Etapa	ANÁLISE DOCUMENTAL	<ul style="list-style-type: none"> • Verificar se o planejamento da professora contempla o trabalho pedagógico considerando o letramento como prática social.
2ª Etapa	ENTREVISTA	<ul style="list-style-type: none"> • Investigar a compreensão da professora sobre práticas de leitura e escrita com ações que favorecem o letramento.
3ª Etapa	OBSERVAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar o trabalho docente com a língua materna.
4ª Etapa	SESSÕES DE REFLEXÃO (REGISTRO ÁUDIO-VISUAL)	<ul style="list-style-type: none"> • Promover o estudo sobre o letramento.
5ª Etapa	ELABORAÇÃO DE UM PROJETO DE LETRAMENTO	<ul style="list-style-type: none"> • Subsidiar a professora na elaboração de um projeto de letramento a partir de um trabalho colaborativo.

Fonte: Elaboração da autora.

Todas as etapas da investigação foram balizadas pela compreensão da importância de trabalhar com os aprendizes textos que circulam na sociedade com suas respectivas funções, tornando os processos de aquisição e o desenvolvimento da leitura e da escrita efetivamente significativos.

A seguir, descrevemos com detalhamento as etapas da investigação.

2.5 Análise documental

Essa fase da pesquisa teve início no mês de julho de 2020, quando tivemos acesso aos planejamentos e atividades realizadas pela professora, para, assim, verificarmos se o seu

trabalho com os gêneros textuais contemplava as práticas sociais dos alunos. A partir desses documentos, podemos obter as primeiras impressões da prática pedagógica da professora no que diz respeito ao trabalho com a leitura de textos e a produção escrita, analisando a sua relevância para o letramento dos alunos. Após esse primeiro contato, partimos para a entrevista.

2.6 Descrição da entrevista

Escolhemos fazer uma entrevista semiestruturada com a colaboradora da pesquisa em sua própria casa, usando o gravador de voz como instrumento para essa ação. Foi realizada por nós no mês de agosto de 2020, quando o isolamento social já tinha sido reduzido em nossa cidade. Esse contato face a face foi bastante proveitoso porque pudemos construir um diálogo mais estreito com a professora, acrescentando outras questões que consideramos relevantes no momento da entrevista. Com esse instrumento, pudemos investigar a compreensão da professora sobre os elementos que caracterizam o letramento, conhecer um pouco da sua trajetória profissional e o seu trabalho com os gêneros textuais. Só após esses dados obtidos é que partimos para a observação participante.

2.7 Observação participante

Iniciamos a observação participante das aulas remotas da professora no mês de setembro. Para tanto, a professora me adicionou ao grupo do WhatsApp da turma e explicou para os alunos, pais e/ou responsáveis a nossa presença no grupo, como também nos deu a oportunidade de nos apresentar e esclarecer sobre a nossa participação nas aulas. Acordamos com a professora observar três dias de aulas durante a semana, entendendo que o nosso foco eram as aulas de Língua Portuguesa acompanhando os eixos: leitura e produção textual. Realizamos a observação de aproximadamente 25 aulas, começando em setembro e terminando em novembro, porém, continuamos dando o suporte e participando das atividades do grupo até dezembro de 2020. Durante as observações tivemos a oportunidade de participar de encontros *online* promovidos pela professora com a turma, onde pudemos interagir com os alunos e conversar sobre a participação deles nas aulas remotas. Segue abaixo o quadro das aulas observadas com as atividades de Língua Portuguesa:

Quadro 4: Aulas observadas

Aulas	Atividades de Língua Portuguesa
1ª (04/09/20)	Leitura e interpretação do texto “Fogo no Céu” e o “Perigo dos fogos”. Receita Bolo de Caneca.

2ª (08/09/20)	Leitura e interpretação do texto: “Poluição: ameaça a qualidade da água”.
3ª (11/09/20)	Produção de texto escrito a partir de um texto não verbal. Leitura de informações sobre aplicativos que as crianças mais usam na Internet.
4ª (15/09/20)	Leitura e interpretação de texto: “Conto de Adivinhação” no livro Ápis.
5ª (16/09/20)	Leitura e compreensão do texto “Aplicativos de internet”.
6ª (18/09/20)	Leitura e interpretação do texto – Pai me Compra um Amigo? Gramática: sinônimos
7ª (21/09/20)	Leitura e interpretação do texto: Dia da Árvore
8ª (23/09/20)	Leitura e interpretação do poema: Leilão do Jardim de Cecília Meireles
9ª (25/09/20)	Leitura e discussão do texto informativo “Dia do Trânsito”. Leitura do texto “Dever do Pedestre”, e preenchimento de texto lacunado.
10ª (28/09/20)	Gramática: sinônimo – Reescritura de frases trocando as palavras em destaque pelos sinônimos que se encontram no quadro abaixo.
11ª (30/09/20)	Leitura e interpretação do texto “Presente de Primavera” Produção textual: como se comportar no trânsito
12ª (01/10/20)	Texto: A Lenda das Borboletas – leitura e interpretação
13ª (02/10/20)	Leitura e interpretação do texto: O velho sítio, do velho Jonas
14ª (05/10/20)	Leitura e interpretação: Tirinhas do Menino Maluquinho Gramática: diminutivo, sinônimo e adjetivo (revisão)
15ª (07/10/20)	Leitura do texto “Direitos da Criança” e estudo do texto.
12 a 14/10/20 15 a 17/10/20	Feriado na cidade Avaliações
16ª (19/10/20)	Leitura do texto: 156 anos de Campina Grande Produção de texto: Relato sobre Campina Grande de como era antes e como você ver agora.
17ª (21/10/20)	Produção textual sobre ser criança
18ª (23/10/20)	Atividade de leitura: pesquisa sobre plantas medicinais Afro-Brasileiras e Indígenas. Produção textual: cartaz sobre plantas medicinais.
19ª (26/10/20)	Leitura de texto sobre algumas ervas medicinais. Produção de um relato sobre o uso de uma planta medicinal em casa.
20ª (28/10/20)	Leitura e interpretação do texto “O Mágico do lixo”. Gramática: sinônimo e antônimo, acentuação gráfica
21ª (29/10/20)	Assistir ao vídeo “O rato do campo e o rato da cidade”. Produção de texto: recontar a história no caderno. Ortografia: revisão do emprego je-ji, ge-gi, ce-ci, ç- ss. Gramática: separação silábica
22ª (06/11/20)	Leitura e interpretação da música: Coisas boas da vida de Larissa Manuela. Gramática: preposição
23ª (09/11/20)	Leitura da fábula “A raposa e o corvo”. Gramática: revisão de classes gramaticais
24ª (10/11/20)	Leitura e interpretação dos textos “Os negros africanos e seus costumes” e “Uma história que começou a muitos anos”.
25ª (11/11/20)	Gramática: substantivos simples, compostos, primitivos e derivados.

Fonte: Elaboração da autora.

A partir das aulas observadas constatamos que a professora explora a leitura de diferentes gêneros, porém conduzindo-a na maioria das vezes aos exercícios de interpretação e ao estudo de conteúdos gramaticais, havendo pouca exploração dos seus usos nas práticas sociais. No entanto, o trabalho de leitura e escrita realizado com as ervas medicinais, sugerindo a pesquisa sobre esse tema e o registro sobre o uso dessas ervas no ambiente familiar trouxe para os alunos uma proposta de leitura e escrita explorando o letramento social/familiar, que para Street (2010) seria o letramento ideológico por transmitir a cultura a partir das informações e conhecimentos construídos socialmente. Essa proposta trás a valorização dos letramentos a partir da leitura de diversos textos orais e escritos.

Outra leitura que também consideramos importante e bastante atual foi sobre os aplicativos que os alunos conhecem e usam da internet, a partir desse texto a professora pôde discutir sobre o letramento digital dos alunos, inclusive orientando-os ao uso mais funcional da internet. Hoje, é quase inevitável utilizar a tecnologia digital, pois a tecnologia está presente na vida da sociedade contemporânea e quem não consegue acompanhá-la vai ficando desatualizado nas inovações da vida moderna.

2.8 Descrição das sessões reflexivas

Iniciamos as nossas sessões de reflexão com o material de Angela Kleiman “Preciso “ensinar” o letramento? Não basta aprender a ler e escrever?”. Esse material foi produzido pela autora supracitada em 2005 com parceria da Unicamp, do Cefiel (Centro de Formação Continuada de Professores do Instituto de Estudos da Linguagem), do Ministério da Educação e do Governo Federal. Tendo como objetivo o estudo da linguagem e letramento nas séries iniciais, direcionado aos cursos de formação de professores. Enviamos o material para o e-mail da professora, como também, lhe entregamos uma cópia impressa, para que assim pudesse ter acesso à leitura do texto nessa modalidade. Fomos adaptando os nossos encontros de acordo com a disponibilidade da professora. Dividimos o estudo desse material em quatro partes, de acordo com seu sumário, ficando assim organizado:

Quadro 5: Síntese das sessões reflexivas

SESSÃO	TEXTO	OBJETIVOS
1 ^a	O que não é letramento	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o conceito de letramento
.2 ^a	O que é, então, letramento?	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer como surgiu o termo letramento.

		<ul style="list-style-type: none"> • Discutir sobre práticas de letramento situada.
3 ^a	As práticas escolares	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar práticas de letramento fora da escola e práticas de letramento escolares.
4 ^a	Outras implicações	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a relação letramento e oralidade. • Conversar sobre os textos multimodais nas práticas sociais e o trabalho do professor com projetos de letramento.

Fonte: Elaboração da autora.

A primeira sessão de reflexão com a professora foi realizada no dia 05 de outubro de 2020, às 15h, numa segunda feira. Utilizamos uma sala de reunião do *Google meet*. Trabalhamos com o texto “O que não é letramento”, onde discutimos o conceito de letramento, compreendendo que “o letramento envolve a imersão da criança, do jovem e do adulto no mundo da escrita” (KLEIMAN, 2005).

A pesquisadora apresentava o texto sistematizado em slides, e na medida que iam sendo apresentados, os pares interagiam na discussão do texto e compartilhavam experiências. Em alguns momentos, a professora leu no material o que ela tinha destacado em sua leitura e opinava sobre o assunto. Destacamos a seguir a sua colocação:

“O letramento também significa compreender o sentido numa determinada situação, onde a criança pode agir e interagir. É uma prática que envolve a escola num conjunto de atividades. O que eu vi aqui, visa o desenvolvimento de estratégias que compreendem a escrita como uso social, isso ajuda muito ao desenvolvimento intelectual do aluno”.

Na sua fala a professora demonstra compreender a importância da linguagem na interação humana com o mundo, compreendendo que a leitura e a escrita fazem parte da nossa vivência social e cultural, salientando a importância da escola envolver os alunos em atividades que trabalhem a linguagem dando sentido a sua aprendizagem.

Em um dos slides, inserimos uma atividade que ela tinha realizado com a turma com o gênero textual receita culinária e fizemos algumas questões sobre a atividade: O que os alunos conhecem sobre esse gênero? Já fizeram alguma receita culinária em casa? Ou viram a mãe ou alguém da família fazendo uma receita? Qual o objetivo de trabalhar a receita? Partiu

do interesse dos alunos ou foi uma proposta sua? A partir dessas questões, fomos estabelecendo relações com a teoria estudada, promovendo a reflexão da professora sobre a sua prática.

Em relação a essa experiência com a receita a professora relata que:

“É assim, a gente trabalha diversidade de gêneros textuais porque a gente trabalha vários tipos de gêneros textuais. Trabalha o conto, a fábula, a crônica, a reportagem, a receita, a música, a paródia, veja só, são tipos de gêneros diferenciados para que o aluno tenha conhecimento de todos os tipos, convite, carta, bilhete. Então aí a gente vai selecionando. Como eles estavam muito em casa, eu notava aquela tristeza porque não pode sair, aí veio a ideia de sugerir a receita do bolo de caneca. Mas eu perguntei quem tinha forno, micro-ondas, porque o tempo seria diferente para assar. Eles adoraram a ideia”.

Nessa atividade, podemos ver a preocupação da professora em trabalhar a leitura de um gênero textual que provocasse os alunos à prática do que estavam lendo. Como sabemos, a receita é um texto bastante presente no nosso cotidiano de forma oral, quando alguém ensina o preparo de um prato. Aqui, ela trouxe o texto escrito e desafiou os alunos a fazer a receita preparando um lanche diferente, um momento de distração e relaxamento para eles. Ela mostrou a possibilidade de trazer para a prática o que estava escrito, e como eles poderiam adaptar a sua realidade usando a criatividade e os ingredientes possíveis. Dessa forma, a professora trabalhou a leitura mostrando a função social da receita, e despertando a capacidade que cada um teria para executá-la sozinho ou com a ajuda de alguém. Certamente essa experiência encoraja as crianças a vivenciar outras receitas no ambiente familiar, na escola, entre amigos, enfim, em outros ambientes sociais.

Devido a alguns problemas que a professora estava enfrentando, a segunda sessão de reflexão só foi possível no dia 24 de outubro de 2020, às 16 horas. O texto discutido foi “O que é, então, letramento?” Nesse dia, estudamos sobre o surgimento do termo letramento e o impacto da escrita na vida moderna da sociedade. Conversamos bastante sobre o texto e a professora relatou que tinha feito um curso sobre o letramento expondo alguns conhecimentos que adquiriu nessa época, a exemplo da importância de trabalhar com os diferentes gêneros textuais em sala de aula.

Nessa sessão, debatemos sobre um projeto do 3º Bimestre sugerido pela Seduc (Secretaria de Educação), que ela estava trabalhando com a turma, relacionado à cultura afro-brasileira e indígena, em que o subtema escolhido por ela para estudar com a turma foi “Ervas medicinais como herança da cultura afro-brasileira e indígena”. Esse tema surgiu a partir do que estávamos discutindo sobre as práticas letradas e situadas, refletindo como promover nesse

projeto atividades que partissem do cotidiano dos alunos. Surgiram algumas ideias como: entrevista com os familiares (pais, avós, tios), pesquisa sobre a utilidade das ervas medicinais usadas em casa e como eram consumidas.

Ao propormos tais atividades, queríamos resgatar o letramento familiar, ouvir as histórias e conhecimentos construídos a partir das histórias socialmente vividas e da história particular de cada pessoa. Dessa forma, estaríamos trabalhando os diferentes letramentos existentes no nosso meio social, mostrando que uma pessoa analfabeta ou que não teve oportunidade de frequentar a escola pode ser letrada, pois toda pessoa tem o seu letramento particular. Como destaca Tfouni (2010, p.221), “não é o fato de ser alfabetizado que define se o sujeito é letrado”, pois o letramento vai além da leitura e da escrita, está relacionado à capacidade de fazer uso do conhecimento adquirido socialmente.

Nossa terceira sessão de reflexão, aconteceu no dia 19 de novembro de 2020, às 15 horas, numa quinta-feira. Nesse encontro, tivemos como convidada a professora Fabiana Ramos, orientadora dessa pesquisa.

Nesse encontro, conversamos sobre as práticas de letramento escolares e as práticas de letramento sociais e a dicotomia que há entre elas. Para Kleiman (2005, p. 33): “as práticas de letramento escolares visam ao desenvolvimento de habilidades e competências determinadas para o/a aluno/a, e isso pode, ou não, ser importante para o estudante”. Podemos perceber que essa prática está relacionada ao modelo autônomo de letramento apresentado por Street (2014), que pressupõe o desenvolvimento individual do aluno sem levar em consideração o seu contexto cultural.

Em relação às práticas de letramento sociais, Kleiman (2005) afirma que elas têm objetivos relevantes para os participantes da situação, considerando o contexto social de uso da escrita. Nessa prática, está implícito o modelo de letramento ideológico (Street, 2014) em que ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes, considerando as experiências com outras instituições da sociedade.

Construímos um diálogo refletindo como as experiências dos aprendizes com a escrita no seu cotidiano podem promover uma relação prazerosa com a escrita, como também a respeito de o quanto a falta dessa relação pode prejudicar ou tornar muito penosa a aprendizagem da escrita na escola.

Nesse encontro, nós também trouxemos uma proposta de atividade da professora realizada com a turma, retomando o estudo das ervas medicinais, analisando o seu objetivo escolar e a sua função social (ver anexo). A professora foi bastante participativa, justificando a sua escolha de trabalhar esse assunto com os alunos. Nesse momento, a orientadora Fabiana,

participou abordando a relevância da circulação desse estudo por meio de um trabalho de conscientização dos grupos, dos quais os alunos e professora fazem parte. Esse momento foi muito propício para pensarmos em como colaborar com esse trabalho da professora trazendo as práticas de escrita situada.

Realizamos a nossa quarta sessão reflexiva no dia 08 de janeiro de 2021, às 15h, numa sexta feira. Na ocasião, discutimos sobre a relação do letramento e oralidade, conversamos sobre os textos multimodais nas práticas sociais e o trabalho do professor com projetos de letramento. Para essa sessão, utilizamos slides e a leitura de alguns conceitos do material em estudo de Ângela Kleiman.

Foram momentos ricos de discussão sobre o tema e troca de experiências sobre projetos realizados pela professora em sua prática docente. Inclusive, sobre o projeto que ela realizou remotamente com essa turma, intitulado “Plantas Mediciniais, Herança Afro-Brasileira e Indígenas”, sendo este, uma proposta de uma empresa parceira com a Secretaria de Educação do Município. Nesse projeto, tivemos a oportunidade de acompanhar a professora, dando-lhe sugestões de título e atividades. No entanto, percebemos que a maior preocupação estava em cumprir com os as atividades propostas em função do resultado que seria apresentado.

No momento da discussão, utilizamos exemplos de atividades propostas nesse projeto que consideramos muito interessantes (entrevista informal com parentes e vizinhos, pesquisa científica sobre as ervas, fotos, confecção de cartazes, gravação de vídeo pelos alunos). Conversamos e analisamos os passos do projeto planejados pela professora, que culminou num vídeo produzido com a colaboração de uma funcionária da escola. Esse vídeo teve circulação no grupo da escola, no grupo da turma e no grupo dos pais. Observamos que foi bastante positivo o feedback da turma com o apoio da família, sem o qual não seria possível os alunos realizarem as atividades.

2.9 Construção do projeto de letramento

A nossa pretensão era elaborar um projeto com a professora para a turma do 5º ano que ela lecionava, porém, devido o ano conturbado que tivemos com a pandemia, a turma concluiu o ano letivo apenas com o 3º bimestre. Sendo assim, os alunos foram promovidos para o 6º ano, e foram cursar em outra escola. Por esse motivo, o processo de elaboração do projeto de letramento foi realizado com a turma do 3º ano, em que a professora colaboradora passou a lecionar no ano de 2021. Isso não atrapalhou a nossa pesquisa, pois o nosso foco estava na prática docente da colaboradora.

A princípio, pensamos em trabalhar a biografia dos alunos a partir da biografia de escritores infantis, na intenção de que os alunos construíssem também a sua autobiografia, mas quando começamos a planejar percebemos que não estávamos olhando para os/as alunos/as, e apenas para o eixo temático do bimestre que era “identidade”. Desse modo, percebemos que mais uma vez a prioridade estava sendo os conteúdos programáticos, sem considerar a história da turma e o que seria significativo para eles naquele momento. Com isso, não estamos descartando a importância dos conteúdos pensados para cada série, mas entendemos, que alguns conteúdos podem ser estudados sem seguir uma linearidade proposta nos currículos, e que eles podem ir sendo introduzidos de acordo com a necessidade de efetivação do projeto, trazendo assim mais sentido à sua aprendizagem.

Como sabemos, o projeto de letramento deve partir do interesse da turma ou de uma necessidade da comunidade. Mas, para isso, é preciso que o professor esteja atento e sensível aos interesses ou curiosidades dos seus alunos, porque isso pode se transformar em um objeto de estudo para um projeto de letramento.

Pensando assim, nós (professora e pesquisadora) realizamos um encontro virtual com os alunos, para que a partir de uma conversa informal nós fôssemos observando qual era o interesse deles naquele momento. Iniciamos cantando a canção “se você está feliz”, para que os alunos ficassem à vontade e brincassem um pouco com os pares. Em seguida, começamos um diálogo questionando o que eles estavam fazendo em casa nessa pandemia, o que gostavam de fazer, o que gostariam de estudar com os colegas e professora.

Mostraremos a seguir o diálogo que fomos construindo com os alunos para decidirmos o projeto de letramento de forma coletiva e consensual:

PESQUISADORA: A gente vai conversar hoje sobre coisas que a gente gosta de estudar. Eu sei que vocês já estão estudando muita coisa com a professora de vocês, fizeram um monte de tarefinhas. Mas hoje eu queria saber o que vocês estão gostando mais de fazer nesse período que estão em casa?

ALUNA: Eu gosto de brincar.

PESQUISADORA: Quem mais?

ALUNO: Eu, nada

PESQUISADORA: Nada?

ALUNO: Gosto de dormir.

PESQUISADORA: Esse menino é dorminhoco rsrs

PESQUISADORA: *Quem mais?*

ALUNO: *Eu gosto de brincar.*

PESQUISADORA: *Todos gostam de brincar, né. Criança gosta de brincar. Como eu disse, vocês já estudaram um monte de atividades com a professora, agora se fosse pra estudar uma coisa que vocês têm curiosidade, o que vocês gostariam de estudar?*

PROFESSORA: *Digam aí, o que vocês gostariam de estudar? Uma coisa que você queira muito conhecer.*

MÃE DE ALUNO: *Você vai dizer o que?*

ALUNO: *Vídeo game.*

PROFESSORA: *Ok, muito bem! Vai ser o próximo tema do bimestre, tecnologia agora né, então dá certinho.*

ALUNA: *Eu queria estudar arte.*

PESQUISADORA: *Oh ML, já que você gosta de arte, você sabe o nome de algum pintor, ou já ouviu falar de algum?*

ALUNA: *Não, nenhum.*

PESQUISADORA: *Você tem curiosidade de conhecer?*

ALUNA: *Não, muita não!*

PESQUISADORA: *Porque você sabe, que quem trabalha com arte, geralmente são os pintores, os artistas, os escritores, porque escrever também é uma arte.*

PESQUISADORA: *Mas a arte que você fala é a de desenho, de pintura, é isso?*

ALUNA: *É de pintar, eu gosto de pintar.*

PESQUISADORA: *Tem uma pintora, uma artista chamada Tarsila do Amaral, ela pintou muitos quadros bonitos. Muito legal essa sua curiosidade pela arte.*

(Nesse momento um dos alunos coloca um coelho no colo.)

PESQUISADORA: *E esse coelhinho heim L, como é o nome dele?*

ALUNO: *Lourenço.*

PESQUISADORA: *Bonito o nome dele, viu! Nome de artista, rsrs*

PROFESSORA: *Mas quem é que gosta de coelho aqui? Levanta o dedo aí quem gosta de coelho; ahhhh!!!*

ALUNO: *Professora, lá na nossa escola tem um monte de coelho.*

PROFESSORA: *Verdade, isso mesmo. Então a gente pode estudar sobre os coelhos.*

PESQUISADORA: *Quem já criou um coelhinho?*

ALUNO: *Eu já, o nome dele era Branquinho.*

PESQUISADORA: *Quem gostaria de conhecer mais sobre os coelhos? Levanta a mão! Já vi que alguns de vocês criaram coelho, lá na escola tem um monte de coelhos, então a gente pode estudar sobre ele. O que acham?*

PROFESSORA: *O projeto da gente poderia ser sobre os coelhos, vai ser um projeto muito rico, porque na nossa escola tem, podemos entrevistar o dono dos coelhos, que é o vigia que toma conta deles.*

ALUNO: *Professora ele dá os coelhos novinhos.*

PESQUISADORA: *Quem sabe a gente consegue fazer algum sorteio no final!*

MÃE DE ALUNO: *Marinalva, é bom porque é o tema coelhinho da Páscoa, né.*

PESQUISADORA: *É, tem a ver também. Então gente, fica combinado assim, obrigada mãe por sua participação. Vocês gostaram desse encontro?*

PROFESSORA: *Foi bom, não foi, palma pra nós! Depois a gente marca outros encontros.*

Esse foi o momento em que surgiu o nosso projeto, a partir do interesse da turma de conhecer mais sobre a vida dos coelhos. Percebemos que para chegar a definição do tema tivemos que trilhar o caminho do diálogo, dando voz aos alunos, fazendo deles os protagonistas do projeto. Assim, tivemos a oportunidade de mediar o posicionamento dos/das alunos/as e da professora, valorizando as experiências que eles já tinham de sua realidade com o objeto de estudo escolhido por eles. A esse respeito diz Kleiman e Tinoco (2013, p. 81) que:

Quando os alunos estão envolvidos em projetos de letramento que lhes interessam, eles objetivam agir sobre o mundo por meio de atividades de linguagem, utilizando a fala, a leitura e a escrita para alcançar seus propósitos, seguir suas escolhas e definir suas estratégias de ação, aprendendo, o tempo todo, os aspectos macrossociais, por um lado, e textuais, por outro, envolvidos na produção oral e escrita em função do que se quer atingir.

Portanto, foi a partir dessa provocação que fomos construindo as ideias a serem desenvolvidas no projeto de letramento. Começamos a nos reunir virtualmente, eu e a professora, para decidirmos as ações que seriam importantes para o projeto, como também, o gênero que trabalharíamos a princípio. Percebendo que havia uma preocupação da professora em interligar o projeto ao tema do bimestre, escolhemos contemplar no projeto de letramento o bem-estar animal, já que era um dos subtemas propostos dentro do tema geral da SEDUC e poderia muito bem somar ao nosso projeto.

Para tanto, construímos um projeto de letramento com os objetivos que gostaríamos de alcançar e com as atividades e ações a serem vivenciadas. Ouvindo as colocações dos/as

alunos/as, pensamos que o gênero relato pessoal possibilitaria a narrativa de momentos e/ou experiências consideradas importantes para eles.

Elaboramos a princípio um esboço do projeto de letramento, pensando em algumas ações a serem realizadas. Vejamos a seguir:

Projeto: Na nossa escola tem coelhos

GÊNERO TEXTUAL: Relato pessoal

OBJETIVO GERAL:

- Conhecer a história dos coelhos da nossa escola e produzir relatos sobre as experiências vividas pelos alunos.
- OBJETIVOS ESPECÍFICOS:
 - Expressar oralmente os seus saberes sobre o objeto em estudo;
 - Conhecer sobre a criação de coelhos da nossa escola;
 - Refletir sobre a importância do bem-estar animal;
 - Dialogar sobre os benefícios de ter um animal de estimação;
 - Compreender os cuidados que devemos ter com a saúde dos animais de estimação (vacinação, higiene, alimentação, proteção, passeios e brincadeiras)
 - Ler de relatos pessoais e refletir sobre as características do gênero (sequência de fatos, pessoas, tempo, espaço);
 - Produzir relatos a partir da visita aos coelhos na escola;
 - Produzir relatos sobre um acontecimento importante para o aluno.

ATIVIDADES (AÇÕES PROJETADAS)

- Bate papo com o criador dos coelhos da escola;
- Ampliação das informações sobre o animal (curiosidades e características);
- Visita a criação de coelhos na escola;
- Atividades de leitura e de escrita explorando as características do animal;
- Correspondências entre letras ou grupo de letras e seu valor sonoro, de modo a ler e escrever palavras;
- Escrita espontânea dos alunos na produção de um relato pessoal;
- Produção textual com um relato sobre animal de estimação (quem tiver, e quem não tiver, com o animal que gostaria de criar);
- Resolução de situações-problemas com adição e subtração;
- Atividades explorando peso, tamanho, cores;
- Confecção de um livro com os relatos dos alunos sobre os coelhos da escola;
- Divulgação do resultado do projeto nas outras turmas e grupo de pais;
- Lançamento do livro com convite para a comunidade escolar;
- Produção de um vídeo com relatos dos alunos e apresentação do livro para a comunidade escolar.
- Entrega do livro ao acervo da escola.

1º Momento: Compreender o que os alunos já sabem

- Conversa Informal: quem já viu a criação de coelhos da escola?
- Apresentação de vídeo gravado pelo vigilante mostrando o criadouro na escola.
- Explorar o vídeo: gostaram do vídeo? O que acharam dos coelhos?
- Atividade impressa: pedir que desenhem a criação de coelhos que viram no vídeo;
- Listar o que eles sabem sobre os coelhos;

2º Momento: Atividades explorando o animal

- Ler informações sobre o coelho explorando as suas características;
- Preencher a ficha do animal;
- Pesquisar curiosidades sobre o coelho;
- Investigar sobre os cuidados ao criar animais em casa (vacinação, higiene, alimentação dentre outros);
- Visita ao criadouro na escola (convidar as crianças individualmente para conhecer os coelhos);
- Postar fotos com outros bichinhos de estimação (quem tiver).

3º Momento: Atividades com a sequência didática

Para trabalharmos o gênero textual definido, organizamos uma sequência didática considerando que o projeto de letramento pretende não escolarizar o ensino sobre o gênero, mas ensinar o aluno a reconhecê-lo e ter uma experiência significativa com a leitura e a escrita desse texto.

GÊNERO: Relato Pessoal

Quadro 6: Sequência didática

1. Apresentação da situação	<ul style="list-style-type: none"> • Conversa informal com os alunos sobre o que pretendemos estudar e a definição do gênero, esclarecendo que os textos produzidos por eles farão parte de um livro da turma que ficará no acervo da escola; e que as ações realizadas na produção do livro serão registradas com fotos para a produção de um vídeo, a fim de socializar o nosso trabalho com as outras turmas e grupos de pais.
2. Módulo de reconhecimento	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de um relato oral do vigia sobre a criação de coelhos;

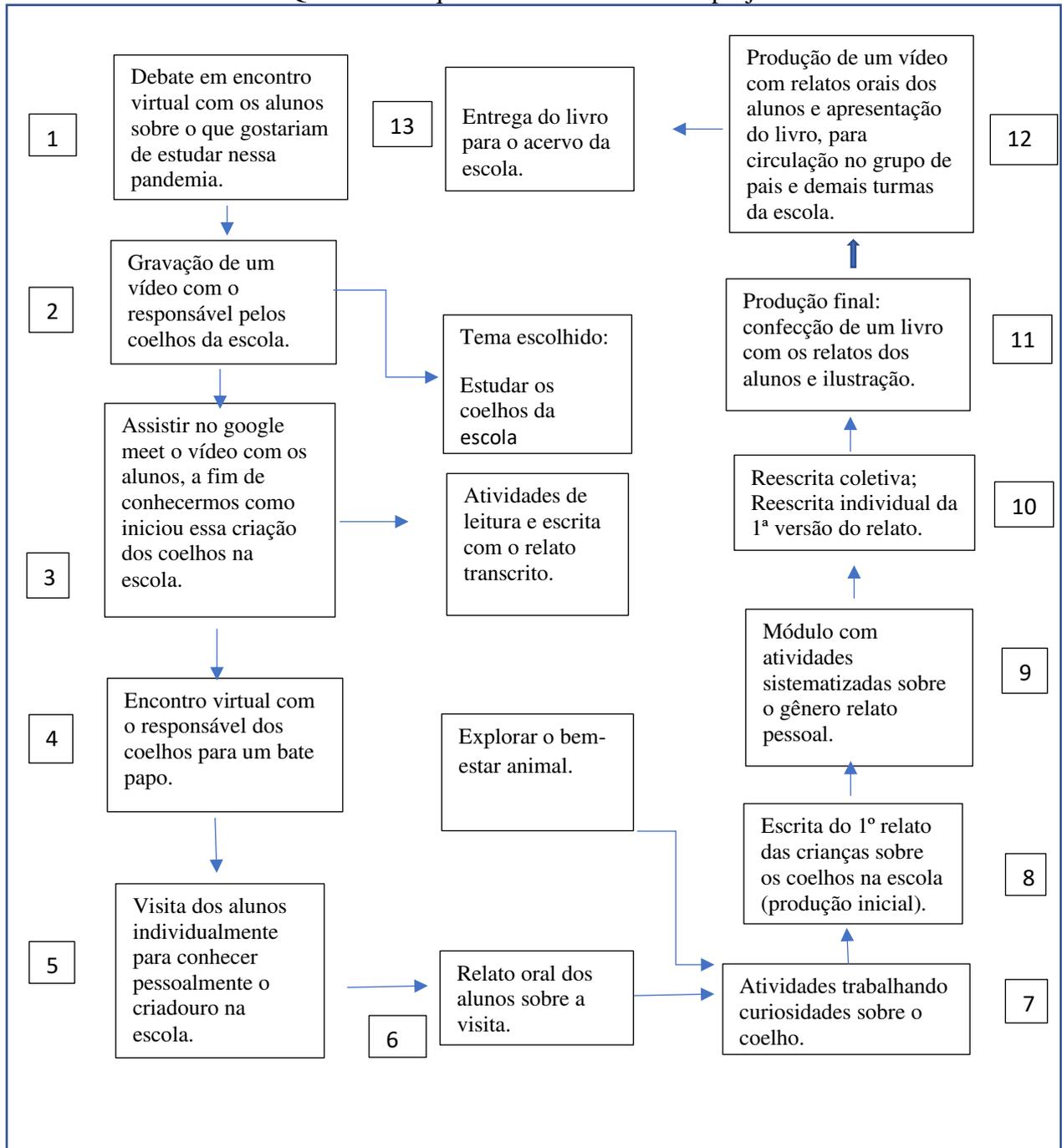
	<ul style="list-style-type: none"> • Leituras de textos do gênero para compreender o contexto de uso e suas características.
3. Produção inicial	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação oral de relatos dos alunos sobre a visita deles aos coelhos na escola; • Propor uma produção escrita relatando esse momento da visita.
4. Módulos de atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura dos textos dos alunos para a turma; • Reescritura coletiva de uma das produções; • Atividades explorando as dificuldades apresentadas pelos alunos; • Atividades explorando as características do gênero;
5. Produção final	<ul style="list-style-type: none"> • Reescritura da 1ª versão dos textos dos alunos individualmente com a mediação da professora; • Ilustração dos textos pelos alunos para a confecção do livro, e assinatura; • Montar um vídeo com os trabalhos realizados durante o projeto;
6. Circulação	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar o vídeo nos grupos das outras turmas e no grupo dos pais. • Entregar o livro para o acervo da escola.

Fonte: Elaboração da autora.

Após o projeto pensado, partimos para a elaboração das atividades. Importante registrarmos que no processo de elaboração das atividades a professora colaboradora testou positivo para a Covid 19 e foi hospitalizada. Vivemos momentos de tensão e preocupação com a saúde dela, já que apresentava algumas comorbidades. Aguardamos a sua recuperação por 20 dias e felizmente ela se recuperou a contento. Respeitando o seu tempo de recuperação, tivemos que dar uma pausa no planejamento das atividades, mas, em seguida, retomamos o nosso trabalho.

Organizamos um esquema com a sequência de atividades do projeto para termos uma visão geral do que pretendíamos realizar, conscientes de que outras ações no projeto ou a necessidade de outros gêneros poderia surgir no processo.

Quadro 7: Sequência das atividades do projeto



Fonte: Elaborado pela autora.

Nessa perspectiva, trabalhar com projeto de letramento exige um planejamento constante, ou seja, refazer o planejamento faz parte do processo, e o professor deve estar atendo às necessidades que surgirem no caminho. Não é porque escolhemos um gênero para ser trabalhado que outros não possam surgir na caminhada. Assim, de repente, mudanças nas ações precisam ser contempladas para a efetivação do projeto e, conseqüentemente, outros gêneros serão necessários.

2.10 Procedimentos de análise de dados

Os procedimentos metodológicos a que recorreremos para analisar os dados obtidos na nossa pesquisa foram os pressupostos da análise de conteúdo, na intenção de responder à questão: qual a contribuição dos projetos de letramento para (re) significar a prática de ensino de leitura e produção textual de uma professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Segundo Bardin (1977, p.31,95-107), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Ou seja, qualquer elemento relacionado à comunicação pode ser analisado, considerando a interação e participação dos envolvidos no seu contexto social. Para o autor, a análise de conteúdo se organiza em torno de três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados - a inferência e a interpretação.

1. A fase da pré-análise: corresponde à organização dos documentos que serão submetidos à análise. Para Bardin, nesta fase, devemos fazer:

- a) Uma leitura flutuante do material, para ver do que se trata;
- b) Escolher os documentos que serão analisados (a priori) ou selecionar os documentos que foram coletados para a análise (a posteriori), ou seja, a constituição do corpus.
- c) Formular hipóteses e objetivos;
- e) Preparar o material.

2. A Exploração do material: consiste nas etapas de codificação e categorização do material. Na codificação, deve ser feito o recorte das unidades de registro e de contexto. As unidades de registro podem ser a palavra, o tema, o objeto ou referente, o personagem, o acontecimento ou o documento.

3. O tratamento dos resultados obtidos e interpretação: a interpretação dos resultados obtidos pode ser feita por meio da inferência. Para Bardin (1977, p. 133), a inferência poderá “apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor”.

Considerando tais fases, o tratamento dos dados incluirá a dinâmica correlacional apresentada no Quadro 8, a seguir:

Quadro 8: Objetivos, procedimentos e categorias de análise da pesquisa

Objetivos de pesquisa	Procedimentos metodológicos	Categorias de análise
Identificar as concepções da professora colaboradora	Entrevista	Concepções acerca da perspectiva do letramento.

sobre os aspectos que caracterizam a perspectiva do letramento.		
Analisar as práticas de ensino da professora colaboradora em relação ao ensino de leitura e escrita.	Análise documental de planos de aula e observação da prática de ensino da professora	Práticas de ensino de leitura e produção de textos
Subsidiar o trabalho de ensino da leitura e da escrita do professor por meio de projetos de letramento.	Sessões reflexivas Projetos de letramento	(Re) significação do ensino da leitura e da escrita com um projeto de letramento.

Fonte: Elaboração da autora.

Considerando os procedimentos apresentados, pretendemos atingir os nossos objetivos de pesquisa, a partir da análise de diferentes perspectivas do trabalho do professor e de seu processo de (re) significação das práticas pedagógicas voltadas para o trabalho com a leitura e a escrita de textos.

Apesar de termos elaborado o projeto e as atividades, não foi possível implementar o projeto nesse momento, pois as atividades de reescrita de texto e os módulos para trabalhar as dificuldades dos alunos a partir da correção das produções não seira viável por conta da contaminação do vírus, tendo em vista as atividades impressas realizadas pelos alunos não estarem sendo recolhidas na escola pelos professores por receio de contaminação. Além disso, o processo de mediação, que consideramos de extrema importância para ajudar na reescrita dos textos, não seria possível devido o distanciamento social.

CAPÍTULO III

3 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, analisamos os dados de nossa investigação, obtidos pelos instrumentos entrevista, planejamento de aula, observação participante, sessões reflexivas e elaboração de um projeto de letramento, que foram organizados em três categorias, a saber: 1) Concepções acerca da perspectiva do letramento; 2) Práticas de ensino da leitura e produção de texto; 3) Processo de (re) significação do ensino da leitura e da escrita por meio do trabalho com projetos de letramento. Esperamos, dessa forma, atingir os nossos objetivos de pesquisa direcionados à investigação das contribuições do projeto de letramento para a (re) significação da prática docente da professora colaboradora.

3.1 Concepções acerca da perspectiva do letramento

A concepção de linguagem construída pelo professor perpassa por sua formação pessoal e docente, influenciando diretamente na sua forma de ensinar. Segundo Oliveira (2010, p. 339), o que o professor ensina e como ele ensina são consequências da compreensão que ele tem dos fenômenos linguísticos e do entorno que o envolve, no qual se incluem os alunos com suas especificidades. Assim, se o professor compreende a língua como ação, certamente levará os alunos a imersão das práticas sociais de escrita, procurando contribuir para o seu letramento, intencionando o ensino de gêneros que lhe serão úteis no dia a dia. Caso contrário, apresentará aos alunos inúmeros gêneros sem, no entanto, relacioná-los às práticas reais de uso. Dessa forma, utilizamos a entrevista semiestruturada para compreendermos qual a concepção de ensino que permeia a prática docente da colaboradora.

A primeira questão diz respeito a sua formação e experiência em sala de aula.

PESQUISADORA: Qual a sua formação? E quantos anos de experiência em sala de aula?

P: Eu tenho o LOGOS II que equivale ao pedagógico. Sou formada, graduada em Geografia pela UEPB, e minha especialização também é pela UEPB em Formação do Educador. Pela experiência entre prestador de serviço e efetiva eu tenho quase 30 anos, na verdade eu tenho 6 anos efetiva pela cidade São Sebastião de Lagoa de Roça que eu sou concursada lá, sou

efetiva por lá. E consegui uma permuta para Campina Grande já vai fazer 4 anos, mas já trabalhei há uns quase 20 anos aqui em Campina Grande como prestadora de serviço como professora.

Observamos que a professora apresenta uma vasta experiência em sala de aula e possui formação na área pedagógica pôr intermédio do LOGOS II, o que assegurou a sua realização e aprovação no concurso público de Lagoa de Roça (PB) para professora das séries iniciais do Ensino Fundamental. Assim, a sua prática está mais vinculada aos anos Iniciais do Ensino Fundamental I, apesar de ser graduada em Geografia.

Segundo Guimarães (2014, p. 48):

Os saberes advindos das experiências docentes são originários das práticas cotidianas dos professores, nascidos no confronto entre as experiências originárias de um coletivo de trabalho e as experiências pessoais de cada professor. Os saberes da experiência surgem, portanto “da” e “na” interação entre professores e seus alunos em sala de aula.

Pensando assim, podemos perceber que a experiência construída pela professora na educação básica advém das situações de trabalho vivenciadas por ela em cada turma de forma singular, que acaba exigindo dela uma nova adaptação e flexibilidade.

Nesse momento de pandemia, podemos observar o quanto a professora colaboradora teve que se adaptar ao modelo remoto de ensino e ao uso da tecnologia digital para realizar as atividades exigidas pela escola como relatórios, fichas e planilhas. Inclusive participando de formações continuadas atualizando-se sobre o uso de novas ferramentas digitais, reinventando-se e mobilizando os seus alunos para fazer parte desse letramento escolar dentro de um novo contexto, tendo em vista o trabalho com a leitura e a escrita. É essa capacidade de observação e mobilidade por parte do professor para atender à realidade de cada turma, que constitui um trabalho quase etnográfico do professor.

Uma segunda questão da entrevista foi sobre o seu trabalho com a leitura em sala de aula:

PESQUISADORA: Considerando que algumas crianças ainda chegam no 5º ano do Ensino Fundamental sem muita fluência na leitura, como você trabalha a leitura em sala de aula?

P: De várias maneiras, eu faço leitura coletiva, eu faço também leitura compartilhada, leitura deleite. E sempre quando alguma criança tem dificuldade na leitura eu procuro atender individualmente.

Podemos perceber na resposta da professora que ela utiliza vários procedimentos metodológicos em sala de aula, com a finalidade de desenvolver uma prática de leitura e ajudar os alunos que ainda apresentam dificuldades na decodificação e fluência leitora a desenvolver tais habilidades. Nessa direção, Kleiman e Moraes (1999, p. 122) dizem que: “o desenvolvimento de leitores não se dá espontaneamente. É preciso instrumentar o estudante para que aprenda a ler, processo que vai além da decifração de palavras e frases (...)”. Assim, é papel da escola incentivar a leitura e promover o desenvolvimento da consciência leitora do aluno e, sendo esse um projeto da escola, todos estarão envolvidos nessa tarefa.

Nesse sentido, compreendemos a preocupação da professora de promover práticas de leitura entre os alunos, para que na interação com os pares possam construir o significado do texto.

Quando questionamos sobre o trabalho com a escrita em sala de aula, a professora respondeu o seguinte:

PESQUISADORA: Em relação ao ensino da escrita, de que forma acontece em suas aulas?

P: De acordo com o nível de alfabetização do aluno. Quando a criança já lê facilita a sua escrita. Como estou ensinando já o 5º ano já fica mais fácil, porque muitos já vêm alfabetizados, mas não deixa de ter aqueles que apresentam dificuldades na escrita, principalmente quando se trata de trabalhar acentuação gráfica e pontuação, dificultando assim as suas produções.

Em resposta a essa questão, a professora enfatizou a importância dos alunos chegarem ao 5º ano do Ensino Fundamental já alfabetizados. Enfatiza também que a falta do domínio de alguns conteúdos gramaticais pelos alunos dificulta as suas produções escritas.

De fato, para que as crianças consigam ler, compreender o que lê e produzir textos elas precisam ter se apropriado da escrita alfabética. Só assim, adquirem capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais, culturais e pessoais que envolvem a língua escrita (SOARES 2020).

Desse modo, a alfabetização e o letramento são complementares e podem acontecer simultaneamente a partir de um trabalho com textos que fazem parte do cotidiano dos alunos, ou seja, as suas experiências com as práticas sociais de leitura e de escrita devem ser consideradas como ponto de partida no processo ensino aprendizagem.

Percebemos que há uma preocupação da professora referente aos conhecimentos linguísticos e não descartamos a importância deles na compreensão do texto, porém, se nos apegarmos apenas a isso, podemos perder de vista a ideia que o aluno constrói em sua produção, tornando-a invisível diante das cobranças dos conteúdos curriculares.

Compreendemos que nessa postura da professora existem muitas questões envolvidas, como por exemplo os conteúdos que são determinados para a série no currículo e nos livros didáticos. No entanto, a produção de texto deve ser incentivada a partir de um propósito, considerando as funções sociais do gênero e o contexto em que se desenvolve. Como afirma Kleiman (2007), se o letramento do aluno é definido como o objetivo da ação pedagógica, o movimento será da prática social para o conteúdo. Dessa forma, os conteúdos estudados farão sentido para os alunos, pois estarão imbricados nas práticas de leitura e de escrita das quais eles já conhecem.

Quanto ao trabalho com gêneros textuais na turma do 5º ano, a professora revela que já trabalha com alguns deles.

PESQUISADORA: Quais os gêneros textuais que você considera importante trabalhar nessa turma?
--

P: Geralmente eu trabalho com fábulas, contos, crônicas, reportagens, e outros textos que ampliam o conhecimento de mundo dos alunos.

Há indícios de que a professora já realiza um trabalho com gêneros textuais em sala de aula, pois afirma trabalhar com a leitura de diferentes textos. Dessa forma, nos parece que há uma valorização do texto na sua prática pedagógica, por considerar que a leitura de vários gêneros contribui para a ampliação do conhecimento de mundo dos alunos.

Nesse sentido, consideramos que a professora compreende que o ensino de Língua Portuguesa precisa acontecer em torno do texto. Porém, precisamos ter o cuidado para não usar o texto apenas como pretexto para trabalhar conteúdos gramaticais.

No que diz respeito ao planejamento das aulas de Língua Portuguesa, a professora declara seguir as sugestões da Secretaria de Educação.

PESQUISADORA: Como você planeja as suas aulas de Língua Portuguesa?

P: Eu vou de acordo com os projetos sugeridos pela Secretaria de Educação para cada bimestre, uso também o livro didático de língua portuguesa e completo com atividades pesquisadas na internet.

Em sua resposta, a professora revela que seu planejamento segue as orientações da Secretaria de Educação, procurando desenvolver os temas sugeridos, os conteúdos, as competências e habilidades propostos para cada bimestre.

Certamente as propostas da Secretaria de Educação para cada bimestre guardam a intenção de direcionar os planejamentos dos professores para temas que consideram importantes debater no contexto escolar, geralmente são temas que retomam questões globais, como, por exemplo, tecnologia e sustentabilidade. A proposta pedagógica é orientada por projetos que normalmente vêm de forma vertical para os professores trabalharem em sala de aula.

No entanto, cabe ao professor pensar formas de construir com seus alunos um projeto que seja do interesse da turma, observando espaços dentro da proposta da SEDUC, procurando elencar temas ou subtemas significativos para os alunos, desenvolvendo um planejamento de forma horizontal em que os pares participem do processo de construção do projeto, sendo assim, o trabalho com a leitura e a escrita será enriquecido de sentido, informando as razões pelas quais precisa ser realizado.

Nesse sentido, o professor precisa ter autonomia para decidir sobre a inclusão daquilo que pode e deve fazer parte do cotidiano da escola, porque é legítimo e/ou imediatamente necessário e, por outro lado, sobre a exclusão daqueles conteúdos que considera desnecessários e irrelevantes para a inserção do aluno nas práticas letradas (KLEIMAN, 2007). Assim, o professor que tem uma visão mais crítica do ensino se permite posicionar-se como profissional que conhece as capacidades e potencialidades de seus alunos, podendo fazer um trabalho para além das amarras institucionais.

PESQUISADORA: Como acontece o trabalho com a produção textual?
--

P: A partir da leitura dos textos do livro didático, que além da interpretação traz atividades de produção textual. Isso nos ajuda porque já vem com a proposta a partir do texto. Mas também uso atividades da internet, por exemplo, uma fábula, e da fábula eu exploro a interpretação, a compreensão do texto, e peço para que eles façam a sua produção, do que entenderam daquele texto. Então eu só exploro a partir dos textos trabalhados.

Sentindo a necessidade de mais clareza em sua resposta, formulei outra questão sobre o seu trabalho com a produção textual.

PESQUISADORA: Então você só trabalha a produção textual a partir do texto do livro didático ou de um texto impresso retirado da internet?

P: Utilizando qualquer material escrito, vamos dizer um jornal, eu trabalho o texto informativo e depois mando que eles produzam. Agora mesmo sobre o coronavírus, os alunos fizeram textos relatando o que está acontecendo no mundo nesse momento. A partir da leitura de um texto informativo sobre o perigo que estamos vivendo com esse vírus, eles construíram as suas produções.

É possível constatarmos que a professora segue a proposta do livro didático no trabalho com a produção textual, ou seja, ela procura acompanhar os passos determinados pelo livro, mas também realiza pesquisas sobre temas atuais e procura explorar a produção textual a partir das atividades e discussões sobre o assunto.

A iniciativa da professora de propor a produção textual a partir de temas atuais é bastante relevante, pois escrever sobre algo que conhecemos nos motiva e facilita a organização das ideias. Na ocasião, os alunos tiveram a oportunidade de colocar no papel as suas experiências, os seus sentimentos, os seus medos e seus conhecimentos em relação à pandemia.

No entanto, percebemos que não há uma sequência didática construída para explorar determinado gênero textual. Assim, tal prática não contribui com a aprendizagem mais específica e consistente do gênero em foco, considerando que a finalidade da sequência didática é justamente ajudar o aluno a dominar um gênero textual, permitindo-lhe escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação (DOLZ, SCHNEUWLY 2004). É papel da escola aproximar os alunos das diversas funções da língua escrita na sociedade, por meio de práticas letradas que ampliem as experiências e conhecimentos sobre a língua a partir do domínio dos gêneros textuais.

Ao perguntarmos sobre o trabalho com os textos que circulam na sociedade, que fazem parte das práticas sociais do nosso cotidiano, a professora demonstra valorizar a leitura destes em sala de aula.

PESQUISADORA: Você considera importante trabalhar com textos que fazem parte das práticas sociais?

P: Com certeza, os textos estão em todo lugar e as crianças convivem com eles porque faz parte da nossa cultura. Agora mesmo, nessa pandemia, eu tenho explorado muito como eles têm vivenciado esse momento que não é um fato que acontece só no Brasil ou na nossa

cidade, ou no nosso Estado, ou na nossa Região Nordeste, é uma situação mundial. Então trabalhar com textos sobre a nossa realidade é importante.

Nessa questão, observamos que a professora demonstra compreender a importância de trazer para a sala de aula textos que circulam em outras esferas da sociedade. No exemplo, ela trabalhou textos relacionados às situações reais as quais os alunos estão vivenciando nesse contexto de pandemia. Há uma intenção da professora de integrar o conhecimento de mundo do aluno com o texto lido sobre o assunto, ampliando, assim, as suas informações sobre a pandemia e os cuidados que todos precisam ter para se proteger.

Uma atividade situada de leitura muito interessante para esse momento seria a exploração de um panfleto falando sobre o coronavírus e a Covid 19, pois a leitura do panfleto seria uma oportunidade de ensinar um gênero que faz parte do nosso cotidiano, que deve ser produzido e lido, atentando-se para seu propósito comunicativo e com que, provavelmente, os/as alunos/as já têm contato em outras situações. Assim, a leitura desse gênero e sua produção escrita poderia ser bastante significativa para as crianças.

Ao questionarmos sobre o que a professora conhecia sobre a noção de letramento, ela nos revelou que já fez um curso sobre o tema promovido pela Secretaria de Educação de Campina Grande:

PESQUISADORA: Qual o seu conhecimento sobre letramento?

P: Eu fiz um curso em Campina Grande, um curso muito bom sobre o letramento. Aprendi que o letramento vai além da leitura e da escrita, ele extrapola a própria alfabetização, pois ajuda a criança a viver no mundo letrado, a ter contato com textos e literaturas infantis. Então esse curso me mostrou a importância de trabalhar com gêneros, de expor textos na sala de aula, fazer o cantinho da leitura (...). Nessa época eu percebia o quanto as crianças eram alfabetizadas com o letramento, facilitava muito na aprendizagem da leitura e da escrita.

Embora não consiga formular um conceito mais específico e claro sobre letramento, podemos perceber que a professora já tem uma construção de conhecimento sobre o termo, quando declara que é um processo que vai além da leitura e da escrita, ou seja, a professora parece compreender que não basta apenas ensinar a ler e escrever, é preciso ir além, mostrando o uso social da leitura e da escrita. Sua observação sobre a importância de alfabetizar letrando

revela também que entende a relevância da articulação dos dois processos, o que, para ela, é um aspecto facilitador da aprendizagem da leitura e da escrita pelos alunos.

Tal posição da professora é corroborada por Soares (2020, p. 39), que defende que “o ensino do sistema de escrita alfabética e de seus usos pessoais e sociais deve desenvolver-se integrando os dois processos: alfabetização e letramento, tendo o texto como eixo central das atividades”. Assim, a escola precisa promover a aprendizagem da leitura e da escrita conciliando-as com seu uso social, ou seja, desenvolvendo competências de leitura, interpretação e produção de textos para além das habilidades de codificar e decodificar palavras e frases. Nessa direção, Kleiman (2010, p. 380) defende uma perspectiva escolar de letramento que tenha por foco atividades vinculadas a práticas em que a leitura e a escrita são ferramentas para agir socialmente.

No que diz respeito ao trabalho com projetos, a professora declarou que já trabalha com projetos, por ser uma proposta da SEDUC:

PESQUISADORA: Você já trabalhou ou trabalha com projetos em sala de aula?

P: Vai fazer 4 anos que estou nessa escola e nós sempre trabalhamos com projetos, porque na verdade é o que está sendo mais oferecido pela secretaria de educação, são projetos. É tanto que agora nós estamos no projeto 2, dentro da sustentabilidade, teve o 1º e agora estamos no 2º. Vai até outubro, já devido à pandemia para ajudar as nossas crianças.

A fala da professora nos revela que seu trabalho com projetos parte das propostas advindas da SEDUC, que determina para cada bimestre um eixo temático. Dessa forma, observamos que as temáticas, por vezes, podem não estar vinculadas ao interesse da turma. Nesse sentido, se o professor pretende construir um projeto para a sua turma pode limitar-se as propostas que se integram apenas ao tema sugerido.

Acreditamos que os projetos de letramento podem enriquecer e ampliar essa ideia de projetos já desenvolvido pela professora, porém, tomando como ponto de partida os interesses e necessidades da turma. Como afirma Kleiman (2010, p. 383): “os projetos de letramento trazem uma ressignificação para o ensino dos conteúdos, pois como eixos estruturadores se abrem para as diferentes atividades em sala de aula que permitem ressignificar temas e conteúdos no contexto escolar, em consequência de sua valoração pela turma”. Sendo assim, os conteúdos são inseridos no desenvolvimento das ações planejadas no projeto, exigindo um planejamento constante de atividades que possibilitem a integração das disciplinas.

Dessa forma, o professor tem a oportunidade de ressignificar a sua prática construindo uma concepção do letramento e da língua materna voltada para a prática social, se permitindo escolher os conteúdos e materiais necessários para o seu planejamento, estando atento às oportunidades que surgirem no caminho para desenvolver capacidades de uso da leitura e da escrita pelos alunos.

Por fim, buscamos saber a opinião da professora sobre a escola promover ações voltadas para o letramento aos alunos:

PESQUISADORA: Você considera que a escola, em geral, promove o letramento dos alunos? Se sim, de que forma?

P: Eu acho que sim, eu diria mais na Educação Infantil. É muito importante você estimular a participação da criança, e o letramento proporciona isso. Ele ajuda a criança na aprendizagem da leitura e da escrita. Eu percebo que no 1º e no 2º ano sempre trabalham mais com o letramento, mas não deixa de ter também o construtivismo, e sou sincera a você, eu entro tanto no construtivismo como eu entro no tradicional. Porque muitas crianças chegam no 5º ano sem ler convencionalmente, e uma criança para estar no 5º ano tem que estar lendo, né... ela tem que saber ler, se não, ela não acompanha os conteúdos. Aí, eu faço um trabalho individual com os alunos que ainda tem dificuldade na leitura.

A princípio, observamos que a professora considera que o trabalho com o letramento é mais comum na Educação Infantil, provavelmente pela liberdade de trabalho com a leitura e a escrita ainda descolado dos processos de alfabetização. Depois, ela faz uma comparação do letramento com o construtivismo, como se fossem métodos de alfabetização.

O construtivismo e o letramento são construtos teóricos que podem despertar o professor para as relações de ensino/aprendizagem, conduzindo a centralidade do ensino para as interações professor/aluno no ambiente de sala de aula. Nesse sentido, o professor será um mediador na construção do conhecimento, considerando os diferentes saberes dos alunos, e um agente mobilizador de ações visando desenvolver capacidades e habilidades do aluno para agir nas situações reais de uso da escrita.

Em relação à alfabetização, existem os métodos que são utilizados para ensinar a criança a ler e a escrever e estes fazem parte do conjunto de práticas escolares de letramento e são sócio-histórico e culturalmente situados. Constituem uma prática de letramento que pode envolver diferentes estratégias, diversos gêneros e diferentes tecnologias (KLEIMAN, 2010).

No tocante ao letramento, Street (2014, p. 44) ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes e, portanto, se preocupa com as instituições sociais gerais por meio das quais esse processo se dá e não somente com as instituições “pedagógicas”. Portanto, para além do escolar, existem outros letramentos relacionados a outras instituições na sociedade que contribuem na aprendizagem e desenvolvimento do aluno.

3.2 Práticas de ensino de leitura e produção de textos

Inicialmente, gostaríamos de lembrar que as aulas aqui analisadas aconteceram em encontros remotos durante a pandemia do Coronavírus no ano de 2020. Sendo assim, as aulas da colaboradora foram acompanhadas pela pesquisadora no grupo da turma do 5º ano, tendo como instrumento digital o celular, utilizando a ferramenta WhatsApp.

Nesse momento histórico em que vivenciamos um isolamento social, todos tivemos que mudar a nossa rotina e, com a escola, não foi diferente. Um grande desafio foi posto aos professores, quando a internet era o único meio para continuar o contato com seus alunos e ministrar as suas aulas. Nesse sentido, o acesso à tecnologia digital foi a palavra de ordem e todos que estavam envolvidos com a educação tiveram que aprender e se adaptar com esse novo modelo de trabalho a distância.

Aqui iremos tratar dos planejamentos de aula da professora quanto ao ensino da leitura e produção de texto, entendendo que estes foram pensados para um momento atípico da sua prática pedagógica. Além de usar o *WhatsApp*, a professora preparava atividades que eram impressas na escola, organizadas por ela em envelopes, para serem entregues aos responsáveis das crianças.

Observamos que nas suas aulas remotas a professora sempre iniciava com saudações de bom dia e, em seguida, colocava a pauta dos conteúdos e atividades que iriam realizar durante a aula. Nesse momento, a professora postava no grupo as fotos das atividades, para que os alunos as procurassem com antecedência no envelope que recebiam, quando estas eram impressas, ou nos livros didáticos. Notamos, também, que ela se utilizava de vídeos educativos retirados do *youtube*, ora para iniciar um conteúdo, ora para a explicação de um conteúdo e, em alguns momentos, para deleite das crianças.

Vejam os a seguir um dos planejamentos da professora:

Quadro 9: Plano de aula 1

Atividades a serem realizadas hoje, dia 11/09/2020

Disciplinas: Português e Matemática.

1-Assistir vídeo de Multiplicação

1.1-Matemática: Transformar as adições em multiplicações.

2-Português: Observar a imagem abaixo com Chico Bento e a Mula Sem Cabeça e criar uma história (produção)

2.1- Português - Pesquisa: observar imagens e leia com sua família as informações sobre os aplicativos que suas crianças mais usam na Internet.

Sejam bem-vindos! Nossa aula vai começar às 8 horas volto, já, ok?

Que Jesus nos abençoe neste dia junto a nossa família!

O quadro anterior apresenta a dinâmica da professora nas aulas remotas seguindo o seu planejamento para trabalhar os conteúdos a serem abordados. Quando a atividade era a partir de um vídeo, a professora disponibilizava o *link* para os alunos e, quando eram atividades impressas em folha ou no livro, ela postava as fotos das atividades. Dessa forma, ela ia orientando os/as alunos/as, pais e/ou responsáveis para acompanhar a aula do dia. A professora utilizava-se de áudios para explicar e fazer a correção das atividades.

Observamos que os seus planos de aula não são detalhados, na verdade a professora organiza-os em pautas, apontando as atividades que serão realizadas no dia.

A nossa intenção aqui é analisar a atividade de produção textual. Essa atividade foi uma das tarefas relacionadas ao dia do Folclore Brasileiro, tendo a Mula-Sem-Cabeça como um dos personagens do texto.

Figura 3: Produção Textual

Nome
Prof.
Observe a imagem abaixo e continue a estória.

Chico Bento estava dormindo quando ouviu barulhos lá fora, então ele saiu para ver o que era e encontrou

Para explicar a atividade, a professora envia um áudio para o grupo:

P: Observe a imagem abaixo e continue a estória.

Aí você poderia perguntar, por que tia é estória? Porque história com H é uma história verdadeira e estória com E é uma história que não existe, é ficção, certo.

Aí, olha aí, Chico Bento, ele se assustou, não foi? Vinha com a lanterninha ou era um balde, eu não sei, quando ele viu a mula sem cabeça, ó, ui, pulou pra trás.

Veja... Chico Bento estava dormindo quando ouviu um barulho lá fora, então ele saiu pra ver o que era e encontrou... aí você vai continuar a sua estória até embaixo, uma produçãozinha, certo.

Nesse momento, a professora propõe que, quando os alunos concluírem o texto coloquem uma foto da atividade no grupo.

Observamos, nessa atividade, que não houve espaço para os alunos construírem as suas próprias inferências do texto, não há um diálogo com eles para exporem as suas ideias, tirar dúvidas e até discutir sobre os personagens e os elementos que aparecem no texto. Essa forma de trabalho silencia o aluno e pode prejudicar a sua formação como leitor, pois a partir do momento que ele não expõe o seu pensamento sobre o texto, ele pode acostumar-se a ouvir e repetir a interpretação construída por outras pessoas.

Segundo Soares (2020, p. 229), “ao propor a leitura de um texto, é necessário, antes, preparar as crianças para a leitura, despertando a curiosidade e o interesse pelo tema, e verificando se elas têm os conhecimentos prévios necessários para compreender o texto”. Assim, os professores devem agir como mediadores entre as crianças e o texto, estimulando o gosto pela leitura e formando leitores críticos e competentes.

Ao planejar uma atividade, é importante fazermos a nossa própria leitura do texto, seja verbal ou não verbal, antes de propormos a leitura para os alunos. Por isso, a importância do professor estudar sobre o gênero ou sobre a atividade proposta, tendo claro qual o objetivo que se pretende alcançar. Segundo Guimarães e Kersch (2015), é preciso sempre voltar a pergunta: *por que estou ensinando o que estou ensinando a estes alunos?* Desse modo, podemos pensar qual a relevância dessa atividade para os alunos.

Nesse sentido, observamos que nessa atividade faltou a interação da professora com os alunos para que todos tivessem a oportunidade de opinar, pois é na interação que os alunos podem construir sentido para a linguagem. Como afirma Kleiman (2000, p.24), “é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes ao texto”. Evidentemente, entendemos que as condições para ministrar aula por meio de um celular se

constituem numa dificuldade a mais para a qualidade das interações e mediação docente, pois, por vezes, o tempo de uma aula *online* com os/as alunos/as não pode ser prolongado, já que o uso da internet é limitado pelos pais.

Em relação às orientações para a produção do texto, observamos que quando a professora afirma: “*é uma história que não existe, é ficção*”, o gênero textual proposto é a ficção, ou seja, uma narrativa imaginária. A proposta solicita que os alunos continuem a história já iniciada, mas em nenhum momento existe uma abordagem sobre as características do gênero pela professora e nem de sua função social.

Nessa atividade, nos parece que os alunos vão escrever apenas para cumprir uma atividade da escola, para treinar a escrita e mostrar a sua competência em continuar o texto. Nesse sentido, nos questionamos, onde está a função social dessa atividade? Os alunos vão escrever para quem? Como diz Tinoco (2008), as pessoas leem e escrevem para conseguir algo, não para demonstrar a um professor que sabem ler e escrever. Segundo Vigotsky (1991, p. 133), a escrita deve ter significado para as crianças, uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. A esse respeito, precisamos repensar as nossas propostas de produção textual, incentivando os alunos a escrever para um propósito.

Certamente, as crianças já têm contato com narrativas de ficção fora da escola, lidas ou contadas por alguém, mas talvez eles não saibam as características desse gênero. Nesse sentido, é papel da escola capacitar os alunos e instrumentá-los para fazer uso dos gêneros com autonomia nas situações de comunicação cotidiana. Assim, entendemos que o trabalho com o gênero textual precisa estar contextualizado e organizado numa sequência didática. Como diz Dolz e Schneuwly (2004, p.109), “a produção de textos, a partir de SD, permite que o estudante aprenda a representação da situação de comunicação, o trabalho sobre os conteúdos e a estruturação dos textos”. Portanto, a sequência didática é uma estratégia pedagógica que o professor pode utilizar para o trabalho com o gênero textual a partir de situações reais de uso.

Com relação à atividade de leitura e interpretação textual, escolhemos duas atividades para analisar. Segue a primeira delas:

A atividade abaixo está no livro didático *Àpis de Língua Portuguesa* e trata-se de um conto africano.

Figura 4: Atividade de Leitura: conto de adivinhação

Leitura: conto de adivinhação

Três mercadorias muito estranhas

Um velho camponês, teimoso como uma mula, precisa atravessar um trecho do **caudaloso rio Níger** carregando um leopardo, uma cabra e um saco cheio de **inhames**.

A garotada das aldeias situadas em margens opostas sentou-se no chão barrento, na maior **algazarra**, para ver como o rabugento conseguiria **transpor** a perigosa correnteza.

A canoa do homem era muito pequena e ele só poderia carregar um de seus pertences de cada vez.

— Se deixar a cabra com o inhame — disse um dos meninos —, a esfomeada come tudo.

— Se largar o leopardo com a cabra, o manchado devora o bichinho — opinou outro garoto.

Irritado com a zombaria, o **aldeão** reclamou em altos **brados**:

— Vocês não aprenderam, de acordo com a nossa tradição, a respeitar os idosos? Em vez de ficarem criticando, por que não me ajudam? O que vocês fariam se estivessem em meu lugar? Lembrem-se — argumentou, citando um antigo provérbio — “quem é velho já foi jovem”.

As palavras do **ancião** na mesma hora deixaram a meninada em silêncio.

O homem não desistiu e, como não queria perder nada, pôs-se a pensar, agachado à beira da água lamacenta. No entanto, por mais que quebrasse a cabeça não encontrava uma solução.

Antes de saber o final da história, você seria capaz de resolver a questão? Se não conseguir, vá para a página seguinte.

caudaloso: com muita água.
rio Níger: grande rio que atravessa vários países da África.
inhames: raízes comestíveis.
algazarra: gritaria, barulheira.
transpor: passar, atravessar.
aldeão: morador de uma aldeia.
brados: gritos.
ancião: idoso, de idade avançada.



O aldeão, desesperado, recorreu a um **lavrador** de cabelo **grisalho** montado em um burrico a caminho de um mercado distante dali.

— Primeiro — disse o homem, depois de coçar a cabeça por um instante —, você tem de remar com a cabra para a outra margem e deixar o leopardo com o saco de inhame. Esse animal, como todos sabem, não gosta de comer raízes.

— Depois — continuou — atravesse para cá e carregue o saco de inhame para lá. Ao voltar, traga a cabra com você.

— E, pra completar a travessia — arrematou —, leve o leopardo e, em seguida, retorne para buscar a cabra.

Foi assim, finalmente, que o camponês atravessou o rio. De acordo com um ditado africano, “ninguém deve rir de um velho”.

Rogério Andrade Barbosa. **Três contos africanos de adivinhação.** São Paulo: Paulinas, 2009. p. 13-17.

lavrador: pessoa que trabalha na lavoura, agricultor.
grisalho: mesclado com fios brancos.



Fonte: Livro didático Àpis de Língua Portuguesa

Figura 5: Interpretação do Conto de Adivinhação

Interpretação do texto

Compreensão do texto

Atividade oral e escrita

- 1 Você conseguiu resolver a adivinhação antes de ler o final? Converse com os colegas sobre as soluções encontradas.
- 2 Quais são os personagens da história?

- 3 No conto, um camponês precisava atravessar o rio levando consigo algumas mercadorias. Escreva os três problemas que ele tinha e que o impediam de realizar essa tarefa.

- 4 Marque um **X** nas alternativas de acordo com o que aconteceu.
As crianças da outra margem do rio:

<input type="checkbox"/> ajudaram o camponês com sugestões.	<input type="checkbox"/> encontraram a solução para transpor o rio.
<input type="checkbox"/> atrapalharam o camponês com comentários.	<input type="checkbox"/> zombaram da situação do camponês.
- 5 Complete a frase.
A garotada ficou em silêncio depois que o camponês falou de uma tradição, que era _____

- 6 Complete.
 - a) A cabra e o inhame não podiam ficar juntos porque _____
 - b) A cabra e o leopardo não podiam ficar juntos porque _____
- 7 O que pensou o lavrador para resolver a charada? _____
- 8 Com base na solução pensada pelo lavrador, quantas viagens o camponês teria de fazer? _____
- 9 De acordo com essa solução, o que ou quem viajaria mais? _____
- 10 Mercadorias são produtos para serem vendidos ou comprados. Com base nisso, explique o título do conto: **Três mercadorias muito estranhas.** _____



- 11 O conto é africano, recolhido na literatura oral da Nigéria. Converse com os colegas.
 - a) Pela leitura, o que vocês puderam saber sobre esse povo e seus costumes?
 - b) O que há de parecido com os costumes da região onde vocês vivem?
- 12 Explique o final: "ninguém deve rir de um velho". _____

Após postar as fotos das atividades do livro, a professora pediu que os alunos lessem com atenção o texto, para depois fazerem a interpretação. Como nesse dia tinha atividades de matemática para os alunos responderem e a correção era mais detalhada, a professora combinou com a turma que faria a correção da atividade de português à tarde, deixando o áudio no grupo. Vejamos a correção feita pela professora:

Profª: *Bem gente... como eu prometi a vocês pela manhã, de passar aqui e fazer a correção, estou eu aqui para corrigir a interpretação do texto que foi lido por vocês. Então veja só, a primeira questão diz assim: você conseguiu resolver as adivinhações antes de ler o final do texto? Converse com seus colegas sobre a solução encontrada. Alguém fez isso, ou não?*

Profª: *Número dois: Quais são os personagens da história? O camponês, a garotada, os meninos das aldeias e o lavrador.*

Profª: *Número três: No conto o camponês precisava atravessar o rio levando consigo algumas mercadorias, escreva três problemas que ele tinha e o que impedia dele realizar essa tarefa. A primeira foi ele carregar um leopardo, avemaria, do Jeito que é bravo, heim! Uma cabra e um saco cheio de inhames. A segunda foi atravessar as correntezas que foram bastante fortes e a terceira usar uma canoa pequena.*

Você atravessar uma correnteza forte numa canoa pequena com um bicho feroz como o leopardo né, fica difícil.

Profª: *O quarto: marque com um X nas alternativas de acordo com o que aconteceu. A criança da outra margem do rio, ela estava como? Quem marcou o 2º e o 4º quadrinho, acertou.*

Assim, a professora continuou corrigindo as outras questões (...)

No dia seguinte, a professora retomou o texto em um encontro virtual, do qual esta pesquisadora foi convidada a participar. A professora fez um momento de leitura com eles, pediu que lessem o texto que tinham trabalhado no dia anterior “Conto de adivinhação”. Os alunos que estavam participando foram convocados a ler partes do texto que acharam interessante, alguns leram timidamente, outros com mais desenvoltura.

Depois ela questionou sobre o que eles tinham entendido do texto, o que eles tinham achado do texto. E eles timidamente falaram as suas opiniões.

Nessa atividade, percebemos que a leitura foi realizada a princípio individualmente pelos alunos com o propósito de responder às questões solicitadas. Não houve no primeiro momento a mediação da professora. Inclusive a primeira questão da interpretação já dava margem para uma leitura compartilhada, mas não foi realizada. As questões foram respondidas pela professora de acordo com as respostas do manual do professor, o que para muitos facilitam

no direcionamento da interpretação do texto. No entanto, entendemos que esse tipo de correção realizada em áudio pouco contribui para a formação do aluno leitor, uma vez que fornece a resposta a ele, sem uma discussão sobre o texto, podendo influenciá-lo a apenas copiar as respostas, em lugar de pensar sobre os sentidos do texto.

Já no encontro virtual do dia seguinte, houve a participação dos alunos retomando a leitura do texto em voz alta e uma breve discussão sobre o conto lido. Esse momento foi breve, durou uns 25 minutos, pois a intenção era, provavelmente, realizar um encontro entre alunos, professora e pesquisadora, como também observar a fluência na leitura dos alunos.

A professora demonstrava preocupação com a participação da turma e, geralmente, pedia para um dos alunos entrar em contato com os colegas ausentes, chamando-o para participar desse momento. Percebemos que ela não costumava usar o *Google meet* para esses momentos virtuais, utilizando mais o *WhatsApp*. Foi quando sugeri que no próximo encontro ela criasse uma reunião no *meet* e mandasse o link para o grupo, pois, assim, ela poderia interagir melhor com os alunos, sem precisar está ligando para cada um.

Isso nos mostra a fragilidade da professora em fazer uso das ferramentas digitais para auxiliá-la no seu trabalho docente, pois geralmente ela recorria a alguém de casa ou da escola para ajudá-la. Essa é uma realidade de muitos professores, pois nem todos têm o domínio da tecnologia. Assim, percebemos a necessidade de cursos que preparem os professores para essa tarefa, tendo em vista as demandas dos suportes tecnológicos para o trabalho docente, sobretudo em situações em que eles são indispensáveis, como nesse momento de distanciamento social.

A segunda atividade de leitura analisada por nós foi orientada pelo seguinte plano de aula:

Quadro 10: Plano de aula 2

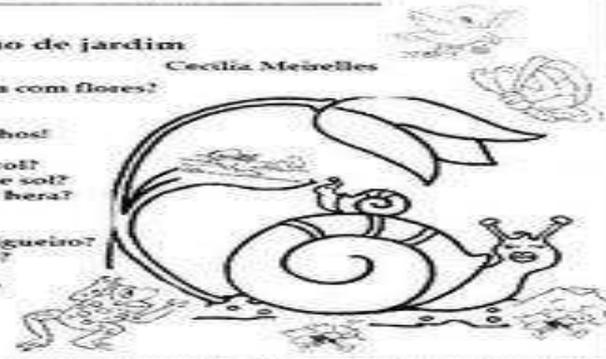
Bom dia!
Hoje dia 23/09/2020.
1-Português: Gênero Textual Poema: Leilão do Jardim - Folha impressa atividades novas.
1.1- Leia o Poema com atenção, e responda às questões solicitadas abaixo.
2-Matemática: Cálculo de Multiplicação - folha impressa, nova atividade.
2.1-Matemática: Calcule as Multiplicações com atenção.

Fonte: Whatsapp da turma do 5º ano

A professora colocou as fotos das atividades do dia. Posteriormente, enviou um áudio explicando as atividades, combinando com a turma que às 10h começaria a correção.

A atividade proposta para o trabalho com a Língua Portuguesa foi a leitura do poema Leilão do jardim, de Cecília Meireles.

Figura 6: Poema Leilão de Jardim

ESCOLA _____	DATA: ____/____/____
PROFESSORA _____	
NOME _____	
Poema:	Leilão de jardim Cecília Meireles
<p>Quem me compra um jardim com flores? Borboletas de muitas cores, Lavadeiras e passarinhos, Ovos verdes e azuis nos ninhos!</p> <p>Quem me compra este Caracol? Quem me compra um ralo de sol? Um lagarto entre o muro e a hera? Uma estátua de Primavera?</p> <p>Quem me compra este formigueiro? E este sapo, que é jardineiro? E a cigarra e a sua canção? E o grilinho dentro do chão?</p> <p>(este é meu leilão).</p>	
<p>1- Qual o título do poema? 2- Qual a sua autora? 3- Quais os animais que são citados no poema?</p>	
<p>4- O que é um leilão? 5- Retire o que se pede: a) uma palavra com r- b) três palavras com nh- c) uma palavra com ch-</p>	
<p>6- Complete de acordo com o poema: Quem me compra este _____? E este _____ que é jardineiro? E a _____ e a sua canção? E o _____ dentro do chão?</p>	

Fonte: brainly.com.br

___ Bem gente, vamos lá, começar a correção. Já vai dar 10h.

Veja só, o poema "Leilão do Jardim" de Cecília Meireles, é um poema muito lindo, onde ele diz assim:

(Nesse momento a professora faz a leitura do texto)

___ Então gente, veja só, a primeira questão diz assim: qual é o título do poema? A resposta é leilão do jardim. Quem colocou está correto.

___ Qual é a sua autora? Cecília Meireles.

___ Quais os animais que são citados no poema?

___ Veja, são animais, são bichinhos, né, insetos e etc. Por exemplo, a lavadeira é um pássaro lindo pretinho e branco, quando eu era criança eu me lembro muito que mamãe contava uma história que a lavadeira, ela lavava a roupa de Jesus. E as vezes eu fico na frente da minha casa olhando, tem sempre aqui, por aqui, e ela fica lavando a perninha ali, se jogando, tomando banho, e as vezes tá dentro d'água, e eu vejo ela botando o biquinho dentro d'água. Então eu fico pensando, será que era verdade, que ela lavava a roupa de Jesus. A gente fica com aquela ilusão, coisa de criança.

Tinha passarinhos, caracol, lagartos, cigarra, borboletas, formigas e grilos, e insetos também né.

___ *O que é um leilão?*

___ *O leilão é os bichos, os animais para ela.*

___ *Agora vocês vão retirar do texto uma palavra: uma palavra com RR, cigarra.*

Três palavras com NH: ninho, grilinho... eu nem olhei se tinha mais, eu só olhei essas duas. É grilinho, ninho... depois eu olho se tem mais alguma.

Uma palavra com CH: chão, né.

___ *E complete de acordo com o poema: quem compra este...jardim*

E este sapo que é ... o jardineiro. A cigarra ... e a sua canção.

E o grilinho... dentro do chão.

Observamos que essa atividade de leitura e interpretação proposta é uma tarefa que provavelmente foi retirada da internet. Sabemos o quanto essa ferramenta tecnológica nos ajuda na pesquisa das atividades, porém, precisamos ter bastante atenção nas concepções de ensino que estão implícitas a essas atividades.

Nesse episódio, a atividade está baseada numa concepção de leitura como decodificação, em que para responder às questões basta voltar ao texto e procurar os trechos que completam as perguntas. Para Kleiman (2000, p. 20), se trata de uma tarefa de mapeamento entre a informação gráfica da pergunta e sua forma repetida no texto, o que não promove espaço para o aluno refletir sobre o pensamento da autora, nem, tampouco, fazer relações do texto com a sua experiência sobre o tema do texto.

Na correção feita pela professora, observamos que também há um monólogo, não existe a participação dos alunos. Esta seria uma atividade que a correção poderia ter sido também numa aula virtual, apesar das respostas estarem prontas no texto, mas nesse momento os alunos poderiam interagir com os pares e o professor poderia adentrar em suas experiências e construções acerca do texto.

Este é basicamente um evento de letramento escolar, pautado em atividades extraídas da internet. Precisamos ter cuidado no tipo de atividade que estamos reproduzindo e refletir sobre o cidadão que nós queremos formar, pois a nossa prática pedagógica pode refletir diretamente na construção da identidade dos alunos. Se trabalhamos textos em que a interpretação remete a respostas prontas, não vamos contribuir para a formação de um sujeito crítico, que sabe se posicionar diante das situações cotidianas que exige dele uma solução imediata. Além disso, é importante observarmos que, ainda que pesquisemos atividades na

internet, faz-se necessário elaborarmos enunciados com desafios e com outras propostas que levem o aluno a construir a sua compreensão.

As duas atividades a seguir foram desenvolvidas em um projeto que a professora trabalhou com a turma e foram dirigidas à produção textual. O tema gerador é “A cultura Afro-brasileira e indígena”. A partir do tema gerador cada professor pensou o que gostaria de estudar com sua turma e construiu um tema para o seu trabalho. Para a turma do 5º ano, a professora pensou em trabalhar as ervas medicinais, por considerar importante os conhecimentos que herdamos das etnias indígena e africana e por, muitas vezes, vivenciarmos o seu uso em casa. Teve como título escolhido para trabalhar com a turma: Plantas medicinais: Herança Afro-brasileira e Indígena.

Essa atividade propõe que os alunos preencham a ficha de uma das plantas que já tinham estudado e pesquisem mais informações sobre ela: seu nome popular, seu nome científico e para que serve.

Figura 7: Atividade de Pesquisa Sobre Plantas Medicinais

pedagogaandreaeduca.com.br	
ESCOLA: _____	
NOME: _____	
TURMA: _____	DATA: ____/____/____
PROFESSOR(a) _____	
FICHA TÉCNICA DE PLANTAS MEDICINAIS	
	
NOME POPULAR: _____	
NOME CIENTÍFICO: _____	
INDICAÇÃO: _____	
UTILIZAÇÃO: _____	

Fonte: br.pinterest.com

A atividade de pesquisa está intrinsicamente relacionada à leitura com um propósito, objetivando a geração de novos conhecimentos sobre a planta pesquisada. Portanto,

essa atividade promove nos alunos a curiosidade e a capacidade de selecionar as informações necessárias para responder à tarefa proposta.

Outra atividade sugerida pela professora nesse projeto foi um trabalho que envolvia a produção de um cartaz e de um vídeo, que os alunos deveriam realizar com a ajuda da família. Considero que nessa atividade a professora perdeu a oportunidade de trabalhar o gênero cartaz de forma mais sistematizada. Vejamos as orientações que a professora forneceu para esse trabalho:

Quadro 11: Plano de aula 3

Atividades de hoje 23/10/2020

1. Assistir ao vídeo sobre 10 Plantas Medicinais usadas no Brasil com origem Africana e/ou indígena (o vídeo será enviado no grupo).
2. Fazer uma pesquisa na internet sobre Plantas Medicinais Afro-brasileira e indígena.
3. Construir um cartaz: escolher uma ou duas plantas medicinais e escrever sobre ela numa cartolina, colocar fotos de revista ou desenhar, ou colar folhas da própria planta.
4. Registrar em fotos e depois fazer uma filmagem apresentando o cartaz falando sobre a planta pesquisada.
5. Prazo para a entrega: segunda feira, vocês têm o fim de semana para fazer, pode pesquisar modelos de cartazes na internet.

Fonte: Grupo do whatsapp da turma do 5º ano

Nessa proposta de trabalho, observamos que a professora incentiva à busca de conhecimentos sobre o conteúdo estudado direcionando os alunos para novas leituras e para a criatividade na construção do cartaz. Essa iniciativa da professora é uma estratégia que promove de certa forma o protagonismo dos alunos.

Nessa atividade a mediação da família foi fundamental, pois acompanharam as crianças na pesquisa e ajudaram nos registros com fotos e filmagem. Essa interação da família com os alunos trouxe o letramento familiar para compartilhar informações e soluções ajudando os alunos a realizarem a atividade proposta pela professora, que não podia estar presente fisicamente. Ela confiou à família a realização dessa atividade de pesquisa e de construção com as crianças. Parece que aqui a “pedagogização da escrita”, conceituada por Street (2014), deu espaço para novas pedagogias em que atuação da família foi crucial, sendo valorizada pela escola.

Esses trabalhos produzidos pelas crianças (os cartazes, as filmagens e as fotos) foram transformados em um vídeo coletivo da turma. Essa produção, como também os trabalhos das outras turmas, consistiram na realização de um vídeo pela escola como resultado do projeto inicial, a fim de ser apresentado ao grupo de pais, à Secretaria de Educação e à empresa parceira.

No entanto, a proposta do projeto veio de forma vertical da professora para os alunos. Em nenhum momento eles foram questionados, dentro das possibilidades de estudo, sobre um subtema que eles gostariam de estudar ou se aprofundar. Essa prática é muito comum nas escolas, geralmente chegamos com tudo pronto para ser executado em sala de aula. Infelizmente, parece que o mundo mudou, a sociedade mudou, mas a escola permanece a mesma. Por exemplo, as datas comemorativas fazem parte dos conteúdos da escola e, por vezes, os professores ficam presos a elas, sem conseguir abrir espaço para algo novo.

Outra questão ainda são os eixos temáticos que por vezes limitam o professor a um planejamento direcionado ao que consideram relevantes para todos os alunos de forma linear, como se todas as turmas fossem homogêneas e tivessem o mesmo interesse. Como salienta Oliveira et al. (2014, p. 85):

[...] os projetos temáticos comumente desenvolvidos nas escolas brasileiras, relacionam-se a temas ligados a datas comemorativas, previstas no calendário escolar, tais como: Dia da poesia, Semana do Meio Ambiente, Mês do Folclore, ou a temas geradores: Dengue, Saúde Bucal, Doenças Sexualmente Transmissíveis. Esses temas são normalmente definidos de forma assimétrica, chegando ao aluno como algo preestabelecido pela escola e, portanto, na maioria das vezes, alheio aos interesses dos discentes.

Além disso, as escolas são organizadas por tempos preestabelecidos para a realização dos projetos bimestrais e, muitas vezes as suas ações se limitam ao espaço escolar. Nessa direção, os professores mal terminam de trabalhar um tema e já necessitam organizar as atividades para o próximo tema, promovendo, assim, uma exploração superficial dos conteúdos que eles consideram importantes para os seus alunos. Planejar atividades que promovam a interdisciplinaridade e ações sociais requer tempo para pensar, pesquisar, refazer, propor situações novas, enfim. Principalmente no que diz respeito à produção escrita, que envolve correção e reescritura, até chegar à versão final do texto.

Ademais, há uma preocupação nas políticas públicas de educação com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica –IDEB, em que a escola é orientada a preparar os alunos para as avaliações externas (SAMA, Prova Brasil, ANA etc.). Sendo assim, trabalhar o ensino na perspectiva do letramento com as habilidades sociais de leitura e de escrita é um grande

desafio, pois há muitas demandas internas e externas da escola que terminam deixando o professor assoberbado de afazeres, sem tempo para exercer a reflexão de sua prática, estudar novas teorias que possam ajudá-los a desenvolver ações desafiadoras e relevantes para os alunos.

3.3 (Re) significação do ensino da leitura e da escrita com Projetos de Letramento

Nessa categoria, analisamos primeiramente as sessões de reflexão, utilizando, para isso, alguns fragmentos da fala da professora em cada sessão sobre o letramento. Em seguida, analisamos a elaboração do projeto de letramento.

Em sua fala, a professora se posiciona a partir do texto de Angela Kleiman, “O que não é letramento”, explicando o que entendeu sobre letramento, mencionando a importância do trabalho da leitura e da escrita para além do processo de alfabetização.

SESSÃO 1
FRAGMENTO 1: <i>P: O letramento significa compreender a escrita numa determinada situação em que a criança pode usá-la para agir e interagir. Pois a escrita é um produto cultural, é uma prática que envolve ações na escala e fora dela. Pelo que eu estou lendo, visa o desenvolvimento de estratégias de uso da escrita para desenvolver o letramento do aluno. Então a alfabetização está voltada ao domínio do sistema alfabético e ortográfico, e o letramento já é bem diferente, usa os textos que os alunos têm contato.</i>

Destaca que o letramento envolve práticas culturais de leitura e de escrita e que precisam estar no âmbito escolar para desenvolver nos alunos a capacidade de compreensão dos diversos textos que fazem parte de suas vidas. Como diz Kleiman (2005, p. 9), “o letramento envolve a imersão da criança, do jovem ou do adulto no mundo da escrita”. Nesse sentido, entendemos que os usos da língua escrita e da língua oral fora da sala de aula e na sociedade variam de acordo com os participantes, com os objetivos da interação e o contexto em que interagem e que na escola o ensino da língua materna deve seguir a mesma direção, ensinando a língua para a ação, para agir no mundo.

Desse modo, consideramos que cabe à escola pensar no ensino visando ao letramento dos alunos, realizando projetos de letramento que promovam a participação dos/das alunos/as, dando-lhes a oportunidade de serem ouvidos no processo de ensino aprendizagem,

para que, assim, os pares se conheçam e se reconheçam no desenvolvimento das atividades de leitura e escrita.

Na segunda sessão, discutimos sobre o letramento a partir do texto de Angela Kleiman, “O que é então, letramento?”.

Na fala da professora, percebemos a sua compreensão quanto ao termo letramento, quando expõe a importância de trabalhar a leitura de textos que circulam na sociedade:

SESSÃO 2
FRAGMENTO 1: <p><i>P: O conceito sobre letramento se refere ao uso da escrita presente em diferentes lugares, como no trabalho, na família, no comércio... permite ao professor uma nova proposta para trabalhar a leitura de outros textos que não estão nas cartilhas. Assim, podemos trabalhar em sala de aula com textos que circulavam na sociedade e não apenas os textos dos livros didáticos. E hoje, depois da tecnologia, as coisas avançaram muito mais, quem diria que nós iríamos chegar aonde estamos agora... usando a mesma fonte (internet), trabalhando nas plataformas, grupos do whatsapp, interagindo um com o outro, fazendo chamada de vídeo, lives. Tudo isso é letramento.</i></p>

Na voz da professora, ela considera que os alunos têm contato com práticas letradas em que usam a escrita tanto dentro da escola como fora dela. A esse respeito Kleiman (2005, p.23), diz que “quanto mais a escola se aproxima das práticas sociais em outras instituições, mais o aluno poderá trazer conhecimentos relevantes das práticas que já conhece, e mais fáceis serão as adequações e transferências que ele virá a fazer para outras situações da vida real”. Dessa forma, consideramos que a transição dos diferentes letramentos da escola para a vida pode ajudar no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos de forma contextualizada e significativa.

Para a colaboradora, o avanço da tecnologia trouxe muitas mudanças para a sociedade e, conseqüentemente, para nossas vidas. Com a tecnologia, vivenciamos outros eventos de letramento que precisam ser considerados na escola. Nessa direção, Kleiman (2005, p. 21) observa que “há cem anos, para ser alfabetizado era suficiente ter domínio do código alfabético, mas hoje se espera que, além de dominar esse código, o aluno consiga se comunicar, por meio da escrita, numa variada gama de situações”. E o letramento faz parte desse processo de desenvolvimento da escrita na sociedade, pois passamos por evoluções nos usos da escrita até chegar à internet.

Nesse sentido, a BNCC reforça a importância do trabalho com diferentes linguagens, verbal (oral, ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital, para se comunicar e partilhar informações, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação. Dessa forma, a escola precisa estar atenta às práticas contemporâneas de linguagem, principalmente, na cultura digital, que exige dos estudantes novos letramentos para poder participar efetivamente das situações de comunicação.

Então, essa cultura digital que está na sociedade precisa estar na escola como objeto de estudo, colaborando no processo ensino/aprendizagem a partir das práticas sociais situadas. Sabemos das limitações que a escola pública apresenta em oferecer laboratórios de informática e acesso à internet a todos os/as alunos/as, por isso que, por vezes, ao trabalhar um texto midiático, o/a professor/a termina usando-o de forma impressa fora do seu contexto de uso. Existem muitas possibilidades de o professor trabalhar a leitura, a produção verbal e não-verbal, a arte, a música, jogos, dentre outras linguagens, utilizando a tecnologia digital, mas, para isso, ele precisa ter as condições de trabalho e a formação necessária.

Na terceira sessão, nós refletimos um pouco sobre as práticas de letramento sociais e as práticas de letramento escolares. Angela Kleiman discute a diferença entre elas, além de refletir sobre a relação dos aprendizes com a escrita. Nessa sessão, tivemos a participação da professora Fabiana Ramos, que nos esclareceu que tal discussão de Kleiman relaciona-se com uma outra, que é a da família como uma importante agência de letramento e da relevância de se construir um ambiente letrado, tanto no contexto familiar como no escolar.

Em relação a essa discussão, a professora colaboradora compartilhou o seu pensamento:

SESSÃO 3
FRAGMENTO 1: <i>P: Por isso são trabalhados os gêneros textuais para que a criança tenha esse convívio com a leitura de textos como a bula de remédio, um bilhete, uma cartinha, porque isso ajuda tanto na leitura como na escrita. Um ambiente letrado é totalmente diferente, se a criança não tem o convívio com a leitura em casa, a escola precisa fazer isso, porque a coisa melhor do mundo é você fazer um grupo de leitura com seus alunos e desenvolver o gosto de ler.</i>

Em sua fala, a colaboradora reflete sobre a importância do trabalho com os gêneros textuais em sala de aula, compreendendo que essa prática pedagógica contribui para o desenvolvimento do aluno. E que a escola precisa despertar o prazer pela leitura, já que muitos dos nossos alunos da escola pública podem não ter essa prática em casa.

Notadamente, os estudos do letramento contribuíram para a ampliação do universo textual, pois trouxeram para a escola o trabalho com novos gêneros, de novas práticas sociais: bilhete, receita, carta, placas de rua, bula de remédio etc. Esses textos utilizados na vida comum no nosso cotidiano foram reconhecidos como material de estudo e de apropriação da língua pela escola, tornando-se “uma nova forma de conceber o trabalho escolar e suas relações com a vida social” (KLEIMAN, 2005).

Nesse sentido, sabemos que as crianças que têm acesso às práticas sociais de leitura e de escrita em casa, como ouvir a leitura de um livro literário infantil pela mãe, antes de dormir, ver seus pais lendo jornal, revista, uma conta de água ou de luz, uma receita, potencialmente apresentam melhor desempenho no seu processo de alfabetização, porque já conhecem o uso social da escrita. As crianças de classes populares que não têm essa vivência em casa sentem mais dificuldade de entender o uso social da escrita, e seu processo de apropriação é mais penoso, pois às vezes o que estudam na escola não corresponde a sua realidade em casa.

Dessa forma, a escola precisa simular práticas sociais de leitura e de escrita para aproximar os alunos que não têm acesso a essas práticas no seu meio familiar. Como diz Kleiman (2005), quando um trabalho didático é organizado levando em conta os textos que circulam entre os diversos grupos sociais, no dia a dia, diferenças e características da situação começam a “penetrar” nas aulas, visando o ensino da escrita, como deve ser feito. A esse respeito, a escola precisa usar de estratégias para formar o leitor e usuário da língua escrita a partir das práticas e eventos de letramento sociais.

Nessa discussão, utilizamos como exemplo uma atividade que a professora fez com seus alunos sobre as ervas medicinais, em que as crianças foram orientadas a estudar a origem dessas ervas aqui no Brasil e conversar com pessoas da família sobre as ervas utilizadas nos chás que consomem ou que cultivam em suas casas. Vejamos o que diz a professora:

SESSÃO 3
FRAGMENTO 2:

P: O que me levou a estudar com eles as ervas medicinais é porque muitos deles moram com a vó, a vó pobre que não tem condição de comprar um remédio para dor. Isso me veio a memória e achei por bem valorizar esses remédios caseiros, pois geralmente temos em casa ervas como a cidreira, capim santo, camomila, tudo plantas medicinais que tem no nosso jardim ou no quintal... inclusive estou ensinando-os a fazer o canteiro deles com garrafa pet em casa.

Essa proposta da atividade de resgatar o estudo das plantas medicinais é bastante interessante, para que as crianças conheçam a importância do uso das ervas para a saúde.

No entanto, a proposta foi pensada sob a ótica da professora, a partir do que ela considerava importante estudar com a turma. A participação dos alunos aparece já no processo e não na construção da ideia do projeto. Para Oliveira et al. (2014, p. 51),

ao elaborarem projetos, professores e alunos precisam se posicionar frente à resolução de um problema, cuja compreensão exige um esforço colaborativo, permeados de incertezas, dificuldades, conflitos e negociações [...] compreendendo que os alunos são agentes centrais desse empreendimento, podendo partir deles a definição do problema e convergir para eles os benefícios dessa ação.

Quando isso não é possível, o trabalho passa a ter objetivos e conteúdos programáticos, de forma a convencer os/as alunos/as a realizar as atividades propostas, pois, antes de ser interesse deles, são temas advindos de fora para dentro da escola por aproximar-se das discussões dos currículos. Nesse sentido, cabe ao professor mobilizar situações de leitura e escrita que se aproximem das práticas exercidas socialmente para integrar-se a esses projetos preestabelecidos, procurando dar significado e funcionalidade ao que se foi determinado a priori.

Podemos observar que a professora procurou, nessa proposta, resgatar os conhecimentos e experiências dos familiares em relação às ervas medicinais, promovendo, assim, o intercâmbio do letramento social mais amplo com o letramento escolar, trazendo para suas aulas os conhecimentos construídos culturalmente.

A nossa quarta sessão teve como discussão “a relação letramento - oralidade”, refletindo também sobre os textos multimodais, a partir do texto de Angela Kleiman, que também se encontra no material “Preciso ensinar o letramento, não basta ensinar a ler e a escrever?”. Quanto ao uso da oralidade e da escrita na escola, a professora afirma que:

SESSÃO 4

FRAGMENTO 1:

P: Entendo que tem essa junção, a palavra correta seria essa, a escrita e a oralidade se completam. Por exemplo, quando a gente fala da dança envolve o ritual, entra a música, a linguagem corporal, são várias linguagens que vemos numa só ação. Assim também, quando ministramos as aulas, usamos a oralidade e a escrita no espaço da sala de aula.

Na fala da colaboradora, percebemos que ela identifica o hibridismo que pode haver numa situação de comunicação, pois atualmente é muito difícil fazermos uso de apenas uma linguagem para nos comunicarmos. Há situações em que utilizamos apenas a escrita ou apenas a oralidade, mas são situações pontuais. Assim, “o conceito de letramento abre espaço para uma nova forma de conceber a relação entre o escrito e o oral. Foi postulada uma relação de continuidade – não de oposição – entre o oral e o escrito (KLEIMAN, 2005). Ou seja, não há uma sobreposição da escrita sobre a oralidade, mas uma junção das duas habilidades. Dessa forma, entendemos que a oralidade e a escrita se complementam e podem envolver outras linguagens também, como, por exemplo, a linguagem corporal.

Utilizamos no slide a imagem de um cartaz, extraído de uma página na internet, para refletirmos quantos elementos o leitor precisa conhecer para construir a compreensão de um texto. Vejamos:



Conversamos, então, sobre as diferentes linguagens e conhecimentos que o sujeito precisa ter previamente para realizar a leitura. Nesse momento, fomos listando oralmente o que havia no cartaz: o símbolo de cancelado cortado ao meio, as cores e tamanhos das letras que chamam a atenção, os desenhos e o contexto. Assim, percebemos que os textos multimodais

estão ao nosso redor, fazem parte do nosso cotidiano e que precisam ser lidos e discutidos na escola com os alunos, contribuindo na formação de um leitor proficiente. Os textos multimodais multiplicam-se com a tecnologia digital, que exige do leitor o conhecimento de diferentes linguagens. Segundo Oliveira (2010, p. 332),

os textos impressos trazem um grau de complexidade maior para a formação de leitores e escritores na contemporaneidade (p.ex. leitura de gráficos, mapas, textos midiáticos), a dificuldade é crescente no chamado letramento eletrônico em que, diferentemente do letramento impresso, informações em rede são interconectadas (linked) de forma não linear – hipertexto -, o que aponta para a construção de novos cenários de letramento e novos perfis profissionais na educação.

Diante dessa realidade, a multimodalidade, que permeia tanto a linguagem impressa como a linguagem digital, exige do leitor leituras mais amplas atentando para os novos elementos que constituem o texto multimodal (as imagens, os sons, gestos). Assim, esses novos cenários da sociedade também exigem do professor novos letramentos para se constituir um profissional dessa nova era contemporânea conectado com as mudanças da sociedade.

Quanto à necessidade dos alunos estarem atentos aos diferentes usos da escrita, a professora afirma:

SESSÃO 4

FRAGMENTO 2:

P: Eu sempre converso com meus alunos que o mundo tá correndo, e a gente tem que se atualizar. Eu gosto muito de levar jornal para sala de aula, de levar revista, eu gosto que eles pesquisem, porque isso enriquece. Essa inclusão de novos gêneros tem que ser explorado, são novas práticas sociais, comerciais, publicitárias, eles têm que ter conhecimento. Eu acho ótimo quando um aluno vem com informações, agora nesse período que trabalhamos as plantas medicinais, eles foram pesquisar informações empíricas com os familiares, mas também científicas. É da rede pública, nós temos que incentivar, para que mais tarde encontremos cidadãos eficientes no nosso caminho.

A professora reitera a importância do trabalho com os diferentes gêneros e a necessidade de incentivar os alunos à pesquisa. Com isso, ela demonstra estar atenta para o trabalho com os textos relacionados às diversas práticas sociais existentes na sociedade contemporânea.

Sendo assim, nessa discussão observamos o fato de a prática social precisar ser a orientadora do ensino para estruturar as atividades de sala de aula por meio do planejamento de

ações que dão sentido ao ensino de determinado gênero. Apresentar vários gêneros textuais e identificar as suas características não garante o domínio desses gêneros pelos aprendizes. É preciso capacitá-los a produzir textos a partir de uma situação real de uso da escrita.

Discutimos também sobre os projetos de letramento e utilizamos o projeto com as ervas medicinais que a professora realizou para refletir sobre a interdisciplinaridade. Sobre esse projeto, a professora afirmou:

SESSÃO 4

FRAGMENTO 3:

<p><i>P: Nós estudamos todas as disciplinas, porque eram ervas da cultura afro-brasileira e indígena, eles pesquisaram no mapa onde era a África, estudaram a geografia, foram à história para conhecer mais sobre esses povos, estudaram ciências, leram textos, usaram da matemática. Como diz a autora “o letramento nos permite aprender e continuar aprendendo”, foi isso que aconteceu. E houve a colaboração de todos, inclusive da família e dos vizinhos quando foram buscar informações sobre as plantas.</i></p>

Nessa fala, a professora reconhece que trabalhar com projetos permite a interação de várias áreas do conhecimento. Porém, é preciso entender que os projetos antecipam necessidades, sonhos e objetivos que nos impulsionam para aquilo que ainda está por vir. Para tanto, trabalhar com projetos precisa ter a flexibilidade no planejamento encaixando no projeto e no seu decorrer os conteúdos curriculares que serão necessários estudar com os alunos para a execução do projeto. Conforme enfatiza Kleiman (2013, p.75),

Os professores devem selecionar os conteúdos que serão relevantes na medida que permitem os envolvidos participar da situação comunicativa nos eventos que vão sendo criados em função dos objetivos do projeto, relacionados ao ler, ao escrever, falar com eficiência segundo as demandas comunicativas da situação, em uma grande variedade de gêneros de complexidades sempre crescente.

Portanto, o trabalho com projetos possibilita a interdisciplinaridade, ou seja, a integração das disciplinas a partir de temas e problemas emergentes que são relevantes para os/as alunos/as, professores/as e toda comunidade escolar. No caso, os conteúdos vão suprimindo as ações planejadas para o projeto, incluindo-os no processo de implementação, trazendo sentido para o estudo desses conteúdos em sala de aula.

Quanto ao trabalho de discussão do texto de Angela Kleiman que realizamos nas sessões, a professora relata:

SESSÃO 4

FRAGMENTO 4:

P: A sua contribuição é valiosa, porque muitos professores ainda fogem da realidade do letramento, muitos ficam presos àquela rotina, que ele criou, que ele acha que é correto. Como eu já tinha um pouco de noção do letramento, foi bom retomar nesse período, no estudo que a gente vem fazendo. Mesmo com tanta pressa, com tantos atropelos, mas engrandeceu o meu conhecimento, como também dos meus alunos... eu fui lendo mais, eu fui pesquisar e isso nos enriquece de informações.

Na voz da professora, percebemos que ela considera que as sessões de reflexão a fizeram ler, estudar e pesquisar sobre o letramento, relacionando-o com a sua prática em sala de aula. Mesmo já tendo conhecimento sobre o letramento, retomar o estudo da teoria, segundo a colaboradora, foi bastante proveitoso para ela e para os seus alunos. Como diz Ibiapina (2008, p. 18), “o conhecimento prático deve articular ao teórico e vice-versa, portanto refletir sobre a prática envolve tanto a necessidade de rever a teoria quanto de desvelar vicissitudes da ação docente”.

Dessa forma, observamos que as sessões de reflexão permitiram a troca de conhecimentos e experiências entre a pesquisadora e a professora colaboradora. Essa interação entre os pares faz com que a colaboradora não se veja como objeto da pesquisa, mas como participante no processo da pesquisa.

Podemos observar que seu conceito de letramento foi sendo ressignificado durante as sessões reflexivas. Na entrevista ela diz que o “letramento vai além da leitura e da escrita extrapolando a própria alfabetização, pois ajuda a criança a viver no mundo letrado, a ter contato com textos e literaturas infantis”. Após as sessões reflexivas, a professora ressignifica seu conceito de letramento, observando que “o letramento está relacionado ao uso da escrita numa determinada situação em que a criança pode usá-la para agir e interagir”. Podemos observar que a professora reverteu a sua concepção sobre o letramento, compreendendo que este não está relacionado apenas à alfabetização ou à aprendizagem da leitura e da escrita, mas ao uso que fazemos da escrita e da leitura socialmente em diferentes situações, modalizando as formas

textuais perante cada interação ou para cada ação. Essa nova perspectiva é resultado da nossa ação colaborativa com as sessões reflexivas que promoveram o estudo e a reflexão da teoria levando a professora a reconstruir seus conceitos.

Dando continuidade à análise dessa categoria, passamos à análise do processo de elaboração colaborativa do projeto de letramento desenvolvido durante a pesquisa.

Trabalhar com projetos de letramento propõe mudanças nas práticas cotidianas da escola, o que não é fácil, pois é preciso introduzir as práticas de letramento social, considerando o contexto de uso da escrita, como um dos elementos estruturadores no trabalho escolar (KLEIMAN, 2005). Além disso, é reconhecer que a palavra de decisão não é mais só do professor, mas de um coletivo, tendo os discentes como seres capazes de projetar o que querem estudar, de propor e argumentar. Essa prática não é tão constante nas escolas, geralmente o professor já chega com a proposta pronta para ser executada na turma.

A esse respeito Kleiman (2009, p.5), diz que se o ponto de partida de um projeto de letramento é o interesse do aluno sobre alguma questão que fornecerá o tema do projeto, isso garante, por um lado, que a experiência do aluno é central e, por tanto, que o processo envolverá algum fazer, alguma ação. Para isso, o professor precisa estar atento para saber identificar os interesses das crianças da turma que, geralmente, surgem de suas experiências. De repente até uma coisa do que as crianças não gostam pode ser um ponto de partida como, por exemplo, lanchar a merenda da escola.

Na nossa situação, observamos que os alunos demonstraram interesse em estudar sobre os coelhos porque alguns deles já tinham tido contato com esse animal em casa, como também porque lembraram do criadouro da escola. Observando que havia certa preocupação por parte da professora em não fugir do tema “Tecnologia e sustentabilidade”, definido para o bimestre pela secretaria de educação, achamos por bem introduzir no projeto de letramento o bem star animal, contemplando, assim, um dos subtemas descritos para o bimestre. Nessa direção, refletimos com a professora que é possível alinhar um projeto de letramento integrando-o ao trabalho da escola, mas colocando o interesse da turma como prioridade para que eles se sintam participantes do processo ensino/aprendizagem. Como salienta Kleiman (2009, p.5),

a implementação de um projeto de letramento depende de um professor que, mais do que saber conteúdos, sabe como identificar os interesses das crianças da turma, onde e como procurar dados e informações relevantes para as metas do projeto e como orientar o trabalho dos alunos para que eles próprios façam perguntas instigadoras que os motivem a eles mesmos, coletivamente, procurar respostas desenvolvendo estratégias de aprendizagem e adquirindo saberes de valor nesse percurso.

Partindo dessa referência, observamos que adotar o projeto de letramento como modelo didático exige um olhar sensível do professor sobre a turma e a flexibilidade no seu planejamento, pensando nas ações e conteúdos que já foram contemplados, se precisam ser retomados e que novas atividades podem ser desenvolvidas. Para a autora supracitada, trabalhar com projetos é conviver com a incerteza, pois, em função do andamento do trabalho, as suas metas podem ser redefinidas no processo.

Para a elaboração do nosso projeto, realizamos, colaboradora e pesquisadora, encontros virtuais e planejamos quais as ações que poderiam ser pensadas, considerando a realidade de pandemia. Inicialmente, a professora sugeriu uma visita das crianças ao criadouro na escola, porém, eu sugeri a filmagem do vigia mostrando os coelhos e relatando como surgiu a ideia de trazer esses animais para o ambiente escolar. Esse vídeo seria assistido pelos alunos no grupo da turma introduzindo o projeto. Essa proposta foi aceita pela professora, mas não descartamos a possibilidade da visita das crianças à escola em um outro momento.

Enquanto providenciávamos a filmagem, combinamos que a professora colaboradora listasse outras ações a serem contempladas no projeto e os conteúdos que poderiam ser introduzidos. A distribuição das atividades contribuiu para a prática colaborativa que a pesquisa propõe, dando voz à professora parceira e ajudando a pesquisadora na construção das etapas.

De modo geral, os trabalhos pedagógicos das escolas são orientados pelo currículo programático seguindo um calendário escolar, que é cumprido por toda a rede de ensino. Assim, para a escola onde a pesquisa estava sendo realizada era importante seguir essa organização do tempo e fazer a integração do projeto de letramento com o eixo temático do bimestre. A esse respeito, entendemos que qualquer pesquisa realizada numa escola precisa compreender a organização do seu trabalho e ser flexível às demandas educativas da instituição.

Na situação das aulas remotas em que a escola estava organizada, percebemos a preocupação da professora de como realizar um projeto de letramento com todas as dificuldades que ela vivenciava com seus alunos para assistirem as aulas. Necessariamente, ela precisaria corrigir as produções escritas dos alunos, para sugerir a reescritura dos textos, e planejar novas atividades para trabalhar as dificuldades apresentadas. Isso exigia um planejamento constante de atividades de leitura e escrita e de novas ações para o andamento do projeto. Assim, não foi possível implementar o projeto com a turma, mas foi possível a construção com a professora.

É compreensível a preocupação da professora em relação à aprendizagem da turma, pois esse era o segundo ano consecutivo que essas crianças assistiam aulas remotamente. Não podemos ignorar as lacunas que essa modalidade de ensino favoreceu na aprendizagem dos/das alunos/as, que certamente só conseguirão suprir com as aulas presenciais e muito reforço escolar. Durante a pesquisa, foi possível observar as limitações das crianças e suas famílias.

Muitos só disponibilizavam de um celular em casa, as vezes a mãe e/ou responsável saía para trabalhar e levava o celular consigo, por esse motivo, alguns alunos não tinham a condição de participar ativamente das aulas e só assistiam as aulas quando a mãe e/ou o responsável chegavam em casa à noite. Outros não tinham planos de internet disponível para utilizar por muito tempo. São realidades que revelam as condições socioeconômicas dos nossos alunos da escola pública. Então, nos convencemos que não teríamos 100% de participação dos alunos no projeto, o que tornou inviável a sua realização com a turma nesse contexto.

Além dessa realidade, acompanhamos o medo e a insegurança da contaminação do vírus durante toda pesquisa. Vivenciamos em casa com familiares, com amigos e vizinhos. Por isso, compreendemos o receio da professora de recolher as atividades dos/das alunos/as para uma possível correção dos textos por conhecer casos de pessoas contaminadas na comunidade.

De fato, as aulas remotas nos privam de muitas situações, do contato pessoal, da interação dos alunos, da mediação professor/aluno, de discussões mais profundas sobre alguns assuntos. Por outro lado, nos permitem alguns pontos positivos, como aprender a participar das redes digitais, usar textos midiáticos, construir outras interações, aprender outros meios de ministrar e assistir aulas, dentre outros. Certamente o que os professores aprenderam nesse novo letramento digital ficará nas práticas pedagógicas após a pandemia como mais uma opção para o trabalho docente.

Em outro encontro, discutimos sobre a possibilidade de introduzir no projeto um subtema bastante interessante que estava incluso no projeto bimestral da escola referente ao bem star animal, pois assim poderíamos ouvir os relatos dos alunos sobre seus bichinhos de estimação e os cuidados que tinham com eles. A princípio, a professora achou que não deveríamos incluir os animais dos alunos nas atividades, defendendo que deveríamos fazer atividades apenas sobre os coelhos, porém, explicamos que nada impedia de fazer essa relação dos eventos escolares com a vida das crianças e com as suas experiências fora da escola.

Esse trabalho colaborativo entre professora e pesquisadora possibilitou a troca de experiências e conhecimentos construídos ao longo de suas trajetórias profissionais para planejar o projeto considerando as condições e fragilidades do momento. Conforme aponta Ibiapina (2008, p. 20), a colaboração é produzida por intermédio das interações estabelecidas entre as múltiplas competências de cada um dos partícipes (...). Sendo assim, o professor colaborador contribui com o saber do pesquisador e o pesquisador provoca a reflexão do professor quanto a sua prática, numa relação de coprodução de conhecimentos, que segundo a autora supracitada, desvela as relações opressoras de poder entre os pares.

Definindo as ações, surgiu a dúvida de qual gênero poderíamos trabalhar inicialmente com a turma. A professora sugeriu o conto, alegando a facilidade de encontrarmos livros de literatura infantil sobre coelhos e textos narrativos com o estudo do texto, o que facilitaria o trabalho com o gênero. Nessa direção, as escolas precisam ficar atentas para não tornar o ensino do gênero uma ficção, direcionando o gênero apenas com fins de atividades escolares para a aprendizagem. A minha sugestão foi trabalhar com o relato pessoal, assim as crianças poderiam escrever narrativas vivenciadas por elas, com o objetivo de construirmos o livro de memórias da turma para que outras pessoas tivessem acesso as suas histórias. Sugerimos a construção da sequência didática para trabalhar o gênero, considerando importante a aprendizagem da organização do texto pelos alunos a partir dos módulos de atividades de leitura e de escrita que essa metodologia propõe.

Após a elaboração do projeto e da sequência didática, partimos para a elaboração das atividades. Combinamos em procurar sugestões na internet, mas com a intenção de refazê-las, adaptando-as aos objetivos do projeto. Na medida que ela encontrava as atividades, nos enviava, mas não refazia os enunciados. Essa prática revela a dificuldade da colaboradora de elaborar suas próprias atividades para trabalhar o proposto. Esses modelos prontos, muitas vezes, camuflam o que de fato queremos trabalhar com nossos alunos, propondo enunciados que não levam os alunos a refletir sobre a contextualização do conteúdo, direcionando-os a respostas predeterminadas.

O que o professor ensina e como ele ensina são consequências da compreensão que ele tem sobre linguagem. Uma concepção tradicional não promove a dinâmica da língua como ação e reflexão, não permite ao leitor ler as entrelinhas do texto, ou do enunciado, antes, fomenta a formação de um leitor que só consegue ler o que está claro, explícito. Cabe aqui ressaltar a importância de alfabetizar letrando, pois, como destaca Soares (2020, p. 39), o ensino da escrita alfabética e de seus usos pessoais e sociais deve desenvolver-se integrando os dois processos: alfabetização e letramento.

Introduzir atividades de letramento na escola que visem uma experiência significativa dos/das alunos/as com a leitura e a escrita é fundamental para a formação de um leitor competente. Nesse sentido, o professor precisa refletir sobre os seus saberes e buscar novas teorias que possam ajudá-lo a experimentar metodologias que (re)signifiquem a sua prática. Para Oliveira (2010), a proposta dos projetos de letramento orienta o trabalho com o gênero de forma situada, guiado por propósitos reais de uso da escrita. Assim, esses projetos podem ser inseridos na prática escolar direcionados para a resolução de problemas, atendendo a uma necessidade de vida do aluno ou da comunidade escolar.

Quando elaboramos o projeto “Tem coelhos na nossa escola” com a participação dos alunos, vimos a possibilidade de motivar atividades de leitura e escrita direcionadas para a obtenção de informações sobre a história desses coelhos na escola e a construção de conhecimentos sobre o coelho. Nessa dinâmica, a leitura e a escrita foram direcionadas para um propósito específico que nos motivou a um planejamento que considerasse as fases de escrita e reescrita dos relatos dos alunos a partir de uma sequência didática. Entendendo que as produções dos alunos podem ser lidas por outros leitores que apreciarão os seus relatos e que aprenderão com eles, estaremos assim evitando a “pedagogização” do texto.

A princípio pensamos quais seriam os nossos objetivos nesse projeto e o que esse projeto poderia proporcionar aos alunos. A partir dessas indagações, construímos os objetivos a seguir:

OBJETIVO GERAL:

- Conhecer a história dos coelhos da nossa escola e produzir relatos sobre as experiências vividas pelos alunos com esses animais.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Expressar oralmente os seus saberes sobre o objeto em estudo;
- Conhecer sobre a criação de coelhos da nossa escola;
- Refletir sobre a importância do bem-estar animal;
- Dialogar sobre os benefícios de ter um animal de estimação;
- Compreender os cuidados que devemos ter com a saúde dos animais de estimação (vacinação, higiene, alimentação, proteção, passeios e brincadeiras)
- Ler relatos pessoais e refletir sobre as características do gênero (sequência de fatos, pessoas, tempo, espaço);
- Produzir relatos a partir da visita aos coelhos na escola;
- Produzir relatos sobre um acontecimento importante para o aluno.

Essa parte do projeto foi de extrema importância para definirmos o que pretendíamos estudar com a turma, tendo o olhar atento da professora sobre os seus alunos para definir o que ela considerava necessário para eles nesse momento, definindo os conteúdos que seriam estudados, contemplando as competências e habilidades que eles podiam desenvolver durante o projeto, procurando integrá-lo com a proposta da Secretaria de Educação e da escola para o bimestre.

Em seguida, partimos para as ações projetadas, ou seja, as atividades que seriam possíveis realizar nesse contexto de aula remota, ficando assim definidas:

AÇÕES PROJETADAS

- Bate papo com o criador dos coelhos da escola;
- Ampliação das informações sobre o animal (curiosidades e características);
- Visita a criação de coelhos na escola;
- Atividades de leitura e de escrita explorando as características do animal;
- Correspondências entre letras ou grupo de letras e seu valor sonoro, de modo a ler e escrever palavras;
- Escrita espontânea dos alunos na produção de um relato pessoal;
- Produção textual com um relato sobre animal de estimação (quem tiver, e quem não tiver, com o animal que gostaria de criar);
- Resolução de situações-problemas com adição e subtração;
- Atividades explorando peso, tamanho, cores;
- Confecção de um livro com os relatos dos alunos sobre os coelhos da escola;
- Divulgação do resultado do projeto nas outras turmas e grupo de pais;
- Lançamento do livro com convite para a comunidade escolar;
- Produção de um vídeo com relatos dos alunos e apresentação do livro para a comunidade escolar.
- Entrega do livro ao acervo da escola.

Essas ações foram divididas em três momentos:

1º Momento: Conhecimento prévio dos alunos sobre os coelhos

- Conversa Informal: quem já viu a criação de coelhos da escola?
- Apresentação de vídeo gravado pelo vigilante mostrando o criadouro na escola.
- Explorar o vídeo: gostaram do vídeo? O que acharam dos coelhos?
- Atividade impressa: pedir que desenhem a criação de coelhos que viram no vídeo;
- Listar o que eles sabem sobre os coelhos;

Esse momento foi pensado para oportunizar a troca de conhecimento e o resgate dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o animal em estudo.

2º Momento: Aprofundamento sobre os coelhos e discussão sobre o bem star animal

- Ler informações sobre o coelho explorando as suas características;
- Preencher a ficha do animal;
- Pesquisar curiosidades sobre o coelho;

- Investigar sobre os cuidados ao criar animais em casa (vacinação, higiene, alimentação dentre outros);
- Visita ao criadouro na escola (convidar as crianças individualmente para conhecer os coelhos);
- Postar fotos com outros bichinhos de estimação (quem tiver).

Esse momento, seria o tempo da pesquisa e exploração de novas informações sobre o coelho e da construção da conscientização sobre o bem-estar animal, como também, da reflexão sobre os sentimentos que envolvem o ser humano e os animais de estimação.

3º Momento: Construção da sequência didática

Esse momento seria para o estudo sobre o gênero textual escolhido e organizado numa sequência didática, considerando que o projeto de letramento pretende não escolarizar o ensino sobre o gênero, mas ensinar o aluno a reconhecê-lo e ter uma experiência significativa com a leitura e a escrita desse texto. Isso não significa que outros textos não possam ser contemplados durante o projeto, mas o relato pessoal seria o gênero explorado para a produção do livro. Segundo Dolz e Schneuwly (2004), as sequências didáticas são organizadas a partir de um projeto de apropriação das dimensões constitutivas de um determinado gênero textual. Tendo como objetivos: proporcionar situações efetivas de comunicação, favorecer a planificação dos textos, favorecer a produção/leitura/escuta de atividades diversas em relação aos gêneros em estudo e desenvolver capacidades acionais discursivas e linguístico-discursivas. No nosso caso, escolhemos a princípio o relato pessoal dos alunos, testemunhando experiências vividas com os coelhos na escola, visando o registro dessas produções num livro da turma. Portanto, a sequência didática oportuniza o estudo e apropriação do gênero envolvendo a produção escrita e a revisão textual, bem como promovendo a aprendizagem do aluno e do professor.

GÊNERO: Relato Pessoal – Sequência Didática

Quadro 12: Sequência didática

1. Apresentação da situação	<ul style="list-style-type: none"> • Conversa informal com os alunos sobre o que pretendemos estudar e a definição do gênero, esclarecendo que os textos produzidos por eles farão parte de um livro da turma que ficará no acervo da escola; e que as ações realizadas na produção do livro serão registradas com fotos para a produção
-----------------------------	---

	de um vídeo, a fim de socializar o nosso trabalho com as outras turmas e grupos de pais.
2. Módulo de reconhecimento	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de um relato oral do vigia sobre a criação de coelhos; • Leituras de textos do gênero para compreender o contexto de uso e suas características.
3. Produção inicial	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação oral de relatos dos alunos sobre a visita deles aos coelhos na escola; • Propor uma produção escrita relatando esse momento da visita.
4. Módulos de atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura dos textos dos alunos para a turma; • Reescritura coletiva de uma das produções; • Atividades explorando as dificuldades apresentadas pelos alunos; • Atividades explorando as características do gênero;
5. Produção final	<ul style="list-style-type: none"> • Reescritura da 1ª versão dos textos dos alunos individualmente com a mediação da professora; • Ilustração dos textos pelos alunos para a confecção do livro e assinatura; • Montar um vídeo com os trabalhos realizados durante o projeto;
6. Circulação	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar o vídeo nos grupos das outras turmas e no grupo dos pais. • Entregar o livro para o acervo da escola.

Fonte: Elaboração da autora.

A organização da sequência didática permite ao professor planejar cada passo necessário para o estudo do gênero até chegar à produção final. Como sabemos, a proposta do projeto de letramento é promover a leitura e a escrita de textos que sejam significativos para os alunos dentro de um uso real. No nosso caso, os alunos iriam escrever os seus relatos para um livro de memórias para o acervo da escola, relatando as suas vivências com os coelhos na escola e a própria história desses animais na escola.

O planejamento dessa sequência foi bastante interessante para a professora por entender que não basta apenas apresentar os gêneros para os alunos, faz-se necessário escolher,

a partir de um projeto, um gênero para aprofundar-se no seu estudo, instrumentalizando os alunos para a escrita desse tipo de texto, assim, a textualidade na sala terá um outro sentido. Para Dolz e Schneuwly (2004, p. 85), “as sequências didáticas devem ser realizadas no âmbito de um projeto de classe, elaborado durante a apresentação da situação, pois este torna as atividades de aprendizagem significativas e pertinentes”.

Pudemos observar na entrevista, quando a professora é questionada sobre o trabalho com a produção textual, que ela utiliza qualquer material escrito, como por exemplo a leitura do texto informativo no jornal, para propor a produção do gênero lido. Daí observamos que não há um gênero específico sendo abordado, pois no jornal há vários gêneros, dentre eles a reportagem, a notícia, a propaganda, que podem ser explorados numa sequência didática promovendo a apropriação do gênero pelos alunos e facilitando a sua produção escrita.

Essa postura da professora é ressignificada na 3ª sessão reflexiva, quando ela aponta a necessidade de um ambiente letrado e que a escola precisa proporcionar isso aos alunos para desenvolver o gosto pela leitura. Acreditamos que esse ambiente letrado relaciona-se com o conhecimento e produção de um gênero, e esse aprofundamento de um gênero só será possível numa sequência didática. Para os estudiosos Dolz e Shneuwly (2004, p. 83), “as sequências didáticas servem para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis”. Portanto, desenvolver essa sequência com a participação da professora a fez conhecer essa metodologia de trabalho com o gênero textual, considerando a sua importância no desenvolvimento da linguagem dos alunos.

O próximo passo foi pensar as atividades de leitura e escrita que faríamos com a turma no desenvolvimento do projeto. Vejamos algumas dessas atividades:

Na primeira atividade gostaríamos de conhecer a primeira impressão dos alunos sobre a criação dos coelhos na escola, como também, o que eles já tinham de conhecimento e vivências com esse animal. Esse seria o primeiro passo para compreendermos que caminho nós íamos trilhar para alargar as experiências dos alunos com esse animal em específico.

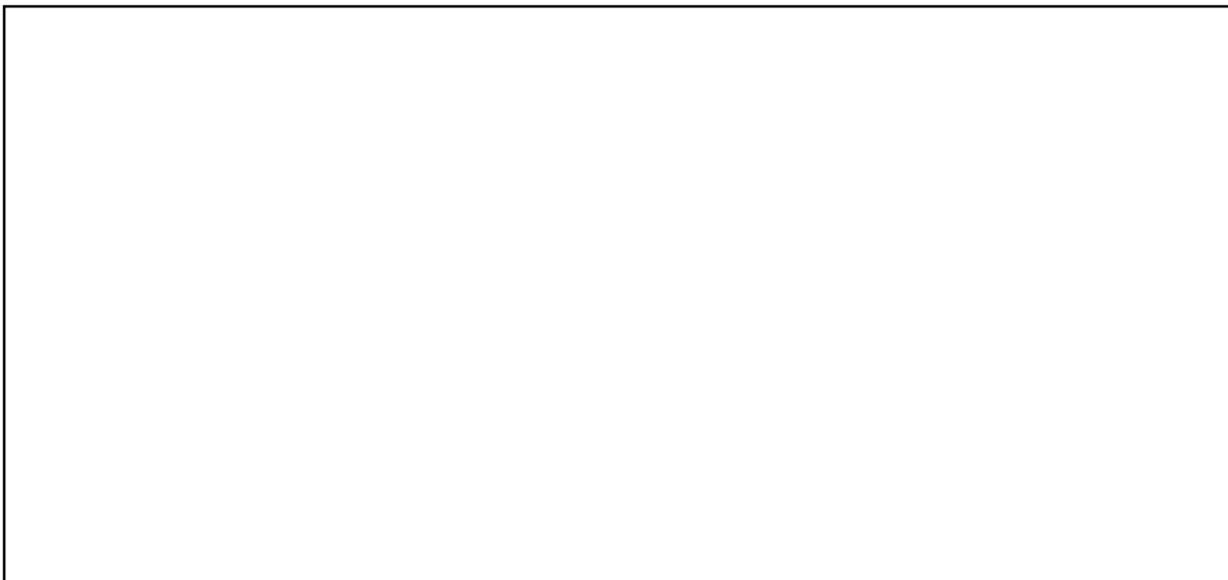


PROJETO: Na nossa escola tem coelhos

ATIVIDADE nº 01

HOJE, NÓS ASSISTIMOS AO VÍDEO SOBRE A CRIAÇÃO DE COELHOS NA NOSSA ESCOLA.

1. Registre com desenho o que mais lhe chamou a atenção nesse vídeo.



2. Escreva nas linhas a seguir o que você sabe sobre os coelhos.

Na atividade a seguir, trazemos uma introdução ao gênero escolhido para o estudo a partir de um relato oral que foi transcrito. Dessa forma, iríamos aproximando os alunos desse gênero a partir de uma situação real, conhecida e vivenciada por eles. Assim, objetivamos introduzir o gênero proposto para ser estudado no projeto, trazendo a experiência relatada pelo vigia. Propomos uma atividade em que os alunos pudessem refletir sobre o texto destacando algumas características como: as personagens, os fatos, o espaço, o narrador, como também, a construção de opiniões pelos alunos.

PROJETO: Na nossa escola tem coelhos



ATIVIDADE nº 02

1. O tio Jorge fez um relato sobre a criação de coelhos da nossa escola. Leia com atenção:

Na nossa escola tem coelhos

Boa tarde, pessoal. Estamos aqui na horta da escola com a criação de coelhos. Essa criação de coelhos teve início a mais ou menos três anos, com o intuito de nos intervalos os alunos ficarem olhando os animais e ficarem mais calmos. Toda criança quando olha para os coelhos fica maravilhada.

Estou aqui com um coelhinho novinho, o nome dele é Todinho. Ele está com 35 dias. O período de gestação do coelho é de 30 dias, e eles dão em média de 3 a 8 filhotes. Se o coelho for todo branquinho é da raça nova Zelândia. Quando não é totalmente branco e tem manchinhas no corpo, dizemos que é da raça borboleta.

Quando nasce filhotes a gente sempre faz a brincadeira de doação para os próprios alunos da escola.

Ok pessoal, tchau para vocês!

(Jorge)

2. Quem é o responsável pela criação dos coelhos na escola?

3. Há quanto tempo existe esse projeto na escola?

4. Qual a sua opinião sobre a criação desses coelhos na sua escola?

O texto escrito acima é um **relato pessoal**. Esse texto tem a função de **documentar memórias ou vivências de um indivíduo ou até de um grupo**.

5. Responda:

- a) Quem está narrando os fatos nesse texto?

- b) Qual é o conteúdo narrado no texto?

- c) Quais são as personagens desse texto?

d) Onde acontece os fatos relatados?

6. Você gostaria de ser sorteado com a doação de um coelho da escola? Justifique a sua resposta.

<hr/>

A seguir, trazemos a atividade de número três, cuja proposta é que os alunos relatem por escrito a experiência vivenciada por eles na visita ao criadouro:

PROJETO: Na nossa escola tem coelhos

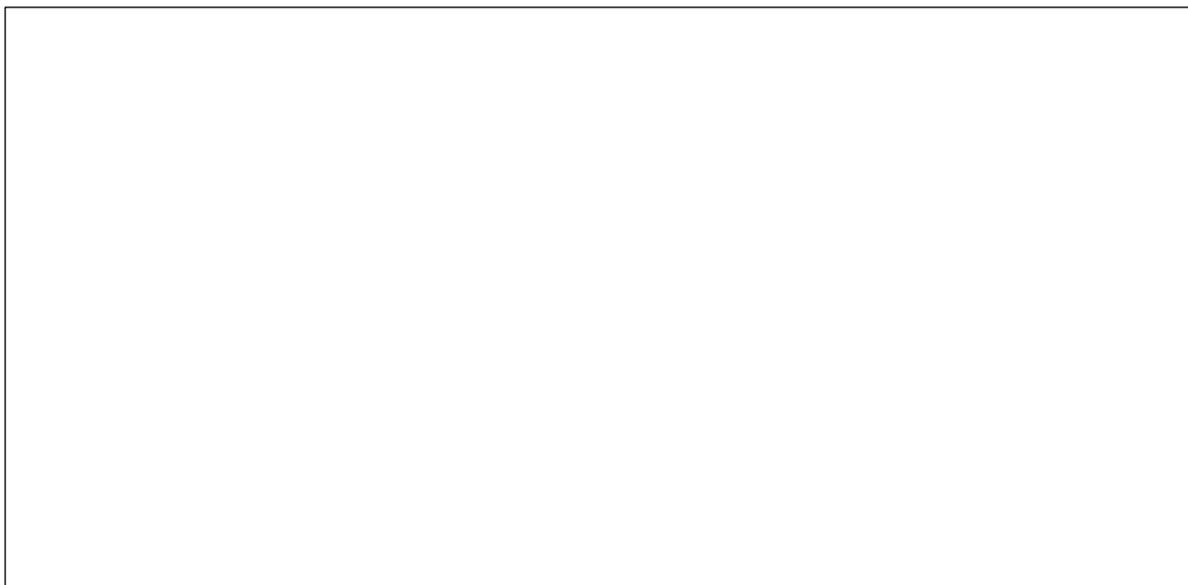


ATIVIDADE nº 03

1. Você teve a oportunidade de visitar a criação de coelhos da sua escola. Como você se sentiu? Você gostou? Escreva um relato contando como foi essa visita.

<hr/>

2º Agora, represente esse momento com uma ilustração.



Nessa atividade, pensamos em uma escrita espontânea, a partir da experiência vivenciada pelas crianças. Nessa primeira produção, tínhamos como objetivo observar as dificuldades dos alunos na escrita para depois elaborarmos outras atividades que as contemplassem, como, por exemplo, atividades de revisão textual e/ou reescrita coletiva e individual, tendo o professor como mediador. Isso porque a reescrita proporciona a reflexão sobre o próprio texto e os “erros” ou lacunas na aprendizagem, que precisam ser retomadas com a ajuda do professor.

Nesse sentido, os pesquisadores (GONÇALVES, BAZARIM, 2013) destacam a importância das interações escritas ou orais nas produções dos estudantes com ênfase na escrita e reescrita de textos. Os autores supracitados defendem uma reescrita interativa em que o docente pode utilizar instrumentos que auxiliem nas correções e produções escritas dos alunos. Dentre esses instrumentos, destacamos os bilhetes orientadores, lista de controle e orientações tuteladas.

Para Gonçalves (2013, p. 24), o exercício dialógico da linguagem, sobretudo por mensagens interativas, exige a capacidade de o docente interagir, quer por escrito, quer oralmente, com os textos dos alunos [...] considerando a produção como objeto a ser retrabalhado/revisto durante a sequência didática. Essa dinâmica de correção pressupõe tempo para desenvolver os módulos de atividades sobre o gênero e a reescrita do texto, tempo esse necessário para que os alunos reflitam sobre a sua primeira produção e outros elementos linguísticos que podem ser acrescentados ao seu texto final. A reescrita é um momento que contribui ricamente na aprendizagem da produção de texto pelos alunos, é o momento de aproximação do professor/aluno sob um olhar atento e comprometido.

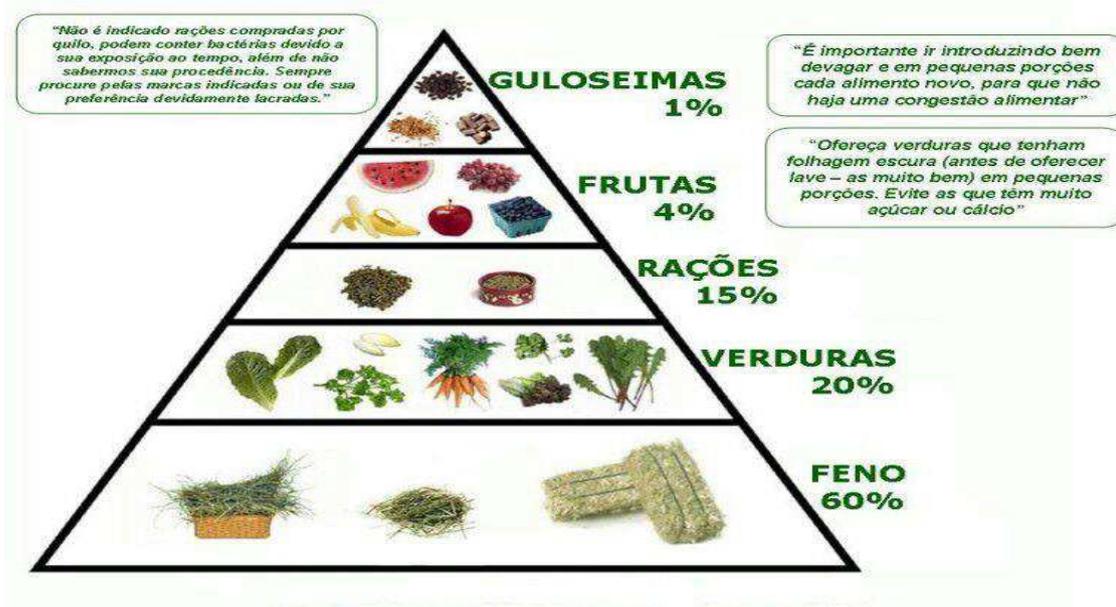
Nas atividades a seguir, 4 e 5, abordamos a interdisciplinaridade com os componentes curriculares Ciências e Matemática, estudando conteúdos que são do currículo, que acrescentam no conhecimento dos alunos em relação às características do animal em estudo, relacionando-as com outros animais da mesma espécie.

PROJETO: Na nossa escola tem coelhos



ATIVIDADE nº 04

1º) Vejamos abaixo a pirâmide alimentar do coelho.



2º) De acordo com a pirâmide alimentar, qual o alimento mais adequado para o coelho?

3º) E qual o alimento menos adequado?

4º) Descubra por que o feno é o alimento mais indicado para o coelho e registre abaixo.

5º) O coelho tem a fama de gostar de cenoura, que outras verduras e legumes são apresentados na pirâmide?

6º As rações, o feno e as verduras geralmente são vendidos em quilo. Pense, calcule e responda as situações a seguir:

- a) Se um coelho comer 30 gramas de ração por dia, quantas gramas ele comerá em dois dias? _____



- b) Se comprarmos 10 pacotes de feno de 1kg, quantos quilos vamos ter de feno?



- c) Jorge tinha 15kg de ração, os coelhos já comeram 3kg. Quantos quilos de ração ainda resta? _____
- d) Ana comprou 2kg de feno para o seu coelho. Ela pagou R\$ 25,00 por quilo. Qual o valor que ela pagou no total? _____

7º) Onde podemos comprar rações para coelhos?

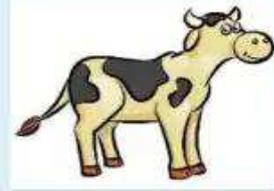
Na nossa escola tem coelhos



ATIVIDADE nº 05

O coelho pertence a classe dos mamíferos. Vamos conhecer algumas características dos mamíferos:

Mamíferos



- Geralmente, têm o corpo coberto de pêlos.
- Crescem no útero da mãe.
- Quando são pequenos, alimentam-se do leite materno.
- Respiram por pulmões.
- A maior parte anda, outros nadam e um voa.
- Têm esqueleto interno. São animais vertebrados.

Fonte: pt.slideshare.net

1º) Quais os animais que você conhece que são mamíferos? Liste-os abaixo:

3º) Você sabia que existe apenas um mamífero que voa? Descubra qual é esse animal.

4º) Existe também mamíferos que vivem na água. Você sabe quem são eles? Se não souber pesquise para encontrar a resposta.

5 ENCONTRE OS NOMES DOS MAMÍFEROS NO DIAGRAMA E ESCREVA-OS EMBAIXO DE SUA FIGURA.

The word search grid contains the following words:

- CAMÉLO
- CATAPALMADO
- CAVALO
- COELHO
- MACACO
- MONARCA
- ONÇA
- PIG
- ROSA
- SQUILE
- TIGRE
- URUBETUM

Assim, o projeto nos encaminhou para o estudo de conteúdos que dizem respeito às curiosidades sobre o animal envolvido, estendendo-se a outros conteúdos como a classe de animal a que pertence, ao estudo da pirâmide alimentar e situações de cálculo matemático.

Na próxima atividade, propomos a pesquisa sobre um animal de estimação da preferência dos alunos para estimular a leitura de forma significativa, desenvolvendo a capacidade de abstrair do texto pesquisado as informações necessárias.

PROJETO: Na nossa escola tem coelhos



ATIVIDADE nº 06

TER UM ANIMALZINHO EM NOSSA CASA É MUITO BOM!



1. Preencha as informações abaixo sobre o seu animal de estimação. Caso não tenha, escolha um animal que você gosta e responda.

Nome do animal: _____

Quais os seus hábitos: _____

Do que ele se alimenta? _____

Até quantos anos ele pode viver? _____

De qual classe dos animais ele pertence? _____

Outras curiosidades sobre ele:

A próxima atividade foi sugerida pela professora a partir de uma história em vídeo que ela encontrou no *You Tube*, trazendo o tema da pandemia, com um coelhinho como personagem e o espaço onde se passa a história envolvendo um ambiente escolar. Vejamos:



PROJETO: Na nossa escola tem coelhos

ATIVIDADE nº 07

Após assistir ao vídeo com a história “Coelhinho Zezé em: cadê todo mundo?” da autora: Jane Prado, realize as atividades a seguir.

1-O coelhinho Zezé morava em uma toca perto de uma escola. Ele gostava de observar o que acontecia na escola. Imagine e desenhe no quadro abaixo o que ele ficava espiando.

2-O coelhinho Zezé sentiu falta das pessoas na escola. Qual o motivo que levou as pessoas a sumirem da escola? Marque com um X a resposta certa.

- a) OS ALUNOS FORAM PARA OUTRA ESCOLA
- b) TODOS FORAM MORAR EM OUTRO LUGAR
- c) ESTAVAM DE FÉRIAS
- d) ESTAVAM EM ISOLAMENTO POR CAUSA DO VÍRUS

3-Zezé procurou a ajuda dos seus amigos para entender o que estava acontecendo. Escreva ao lado de cada animal os nomes dos amiguinhos do coelho Zezé.

GATO _____

RATO _____

CACHORRO _____

CORUJA _____

4-Depois que a coruja explicou o que estava acontecendo, o coelhinho Zezé entendeu que as pessoas precisavam ficar em casa e se cuidar para não adoecer com o vírus.

Nesse momento de pandemia, quais os cuidados que você e sua família estão tendo para não contrair a covid 19. Liste-os a seguir:

O envolvimento da professora e seu interesse em tornar o evento de letramento propiciado por essa atividade significativa ficou evidente, uma vez que buscou na internet uma história por meio da comunicação audiovisual e/ou texto multimodal que se relacionasse com esse momento e com o tema do projeto. Isso demonstra o seu compromisso em relacionar as atividades escolares com temas e situações atuais e significativas na sociedade.

Na 7ª atividade, propomos um vídeo gravado pela professora em que ela faz a leitura da literatura “O coelho e a tartaruga”.



PROJETO: Na nossa escola tem coelhos

ATIVIDADE nº 08

1º) Após assistir a leitura da história “O coelho e a tartaruga”, responda as questões abaixo:

a) Qual é o título da história que lemos hoje?

b) Quais as personagens principais da história?

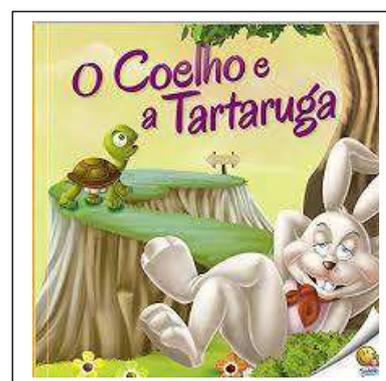
c) O que o coelho vivia dizendo para todo mundo?

d) Que animal decidiu desafiar o coelho para uma corrida?

e) Por que o coelho não venceu a corrida?

2º) Numere os fatos de acordo com a ordem dos acontecimentos.

- () O coelho decidiu descansar à beira de uma árvore.
- () A tartaruga cruzou a linha de chegada.
- () O coelho nunca mais se gabou de sua velocidade.
- () A toupeira deu a largada.
- () A tartaruga desafiou o coelho.
- () O coelho disparou na frente.



O trabalho com a literatura é primordial para motivar o gosto pela leitura. Dessa forma, incluir essa fábula nas atividades do projeto foi de suma importância, favorecendo a abordagem da personagem “coelho” também no texto literário infantil.

A atividade a seguir é um texto que foi retirado da revista virtual “Donna”, a partir da matéria “Quase como gente! Histórias de quem tem pets que são muito mais do que animais de estimação”, que relata o amor da personagem pelos cachorros, a amizade dela por sua cadela e o vínculo construído entre as duas.



PROJETO: Na nossa escola tem coelhos

ATIVIDADE nº 09

1º) Vamos ler o texto abaixo:

Um sonho que virou amizade

Desde pequena, o sonho da stylist Ana Carrard sempre foi ter um cachorro. Os pais, no entanto, nunca concordaram, já que a família morava em apartamento. Mas a paixão era tanta que a menina chamava os cachorros de rua para alimentá-los às escondidas, na portaria do prédio. Quando ficou adulta, a realização do desejo veio na forma de uma cadelinha da raça Golden, pequeninha e doente, chamada Duda.

Passada a infância problemática, Duda, que hoje tem oito anos, tornou-se a melhor amiga de Ana. O vínculo estabelecido entre as duas nos momentos mais difíceis daqueles primeiros meses transformou-se em um sentimento que mescla a responsabilidade com o carinho devotado a um grande amigo.

— Eu convivo mesmo com a Duda, me organizo para estar com ela. As caminhadas diárias são religiosas, faça chuva ou faça sol. Acordo sempre duas horas antes para passear com ela. E curtimos nossos momentos em casa também. Ela é minha parceira para tudo — revela.

Patrícia Lima

Fonte: Revista Donna, 29/08/2015 – <https://gauchazh.clicrbs.com.br>

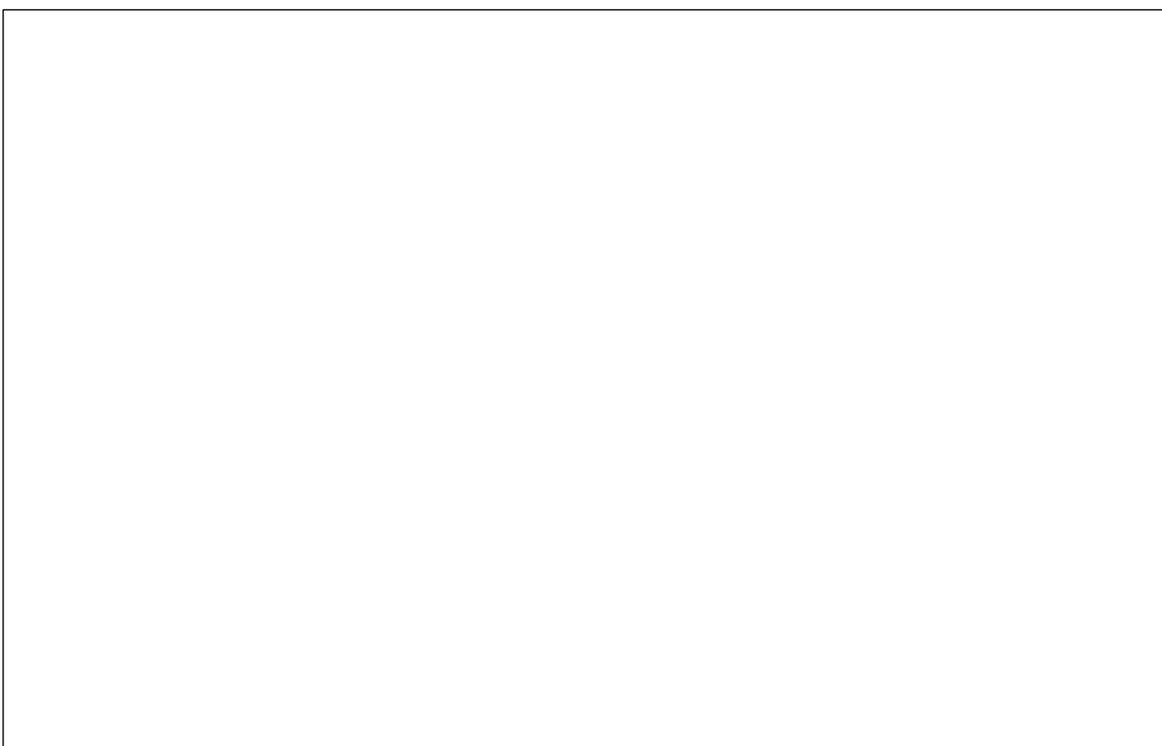
2º) Qual era o sonho que Ana Carrard tinha na sua infância?

3º) Qual o motivo que a impedia de realizar o seu sonho?

3º) O que você achou da amizade de Ana com a sua cadelinha Duda?

2º) Você já teve algum sonho parecido com o de Ana? Relate abaixo esse sonho e como você conseguiu realizar?

3º) Os sonhos não podem morrer. Faça uma ilustração de um sonho que você tem.



Trazer esse relato envolvendo o sonho de uma pessoa em ter um animal de estimação nos pareceu bastante propício para o projeto. Certamente, a leitura dessa história iria ser um gatilho para os alunos relatarem as suas histórias e os seus sonhos, mais uma oportunidade de discutir sobre o gênero relato pessoal e suas características. Essa atividade pode propiciar a reflexão sobre a importância de falar sobre os desejos e experiências dos alunos, mostrando para eles a capacidade que cada um tem de escrever sobre si mesmo.

Incluimos na atividade 10 a leitura de um cartaz que mostra a importância de se ter um animal de estimação. Mais uma atividade de leitura que pode promover a reflexão:



PROJETO: Na nossa escola tem coelhos

ATIVIDADE nº 10

Os animais de estimação são capazes de transmitir a sensação de bem-estar por serem carinhos e cuidarem das pessoas que estão ao seu redor, de forma pura e sincera.

1º) Leia no cartaz alguns benefícios que os animais de estimação podem nos proporcionar.



Fonte: petinabag.com.br

2º) Você concorda que os animais de estimação ajudam as pessoas? Por quê?

3º) Que outros benefícios os animais de estimação podem oferecer aos seres humanos?

4º) Você tem um animal de estimação? O que ele faz que te deixa feliz?

A leitura do gênero textual cartaz é muito provocativa porque envolve diversas linguagens e informações que exigem o conhecimento prévio do leitor, para que haja a compreensão da mensagem. Por isso, trouxemos como uma proposta de leitura e interpretação

que pudesse subsidiar a produção e informatividade dos textos a serem produzidos pelas crianças.

Para finalizar, gostaríamos de destacar que elaborar esse projeto com a professora colaboradora foi muito relevante para os objetivos que perseguimos com essa pesquisa. Isso porque esse planejamento colaborativo mostrou a ela que é possível construir uma proposta de atividade dando voz aos alunos e que a prática da leitura e da escrita pode tornar-se uma atividade envolvente e significativa para os alunos. Assim, foi possível que principiasse uma nova relação com as práticas de ensino de leitura e de escrita, dessa vez, menos calcada no currículo pré-determinado pela instituição escolar. Dessa forma, pôde tornar-se, como dizia Paulo Freire, uma professora que, ao mesmo tempo que ensina, também pode aprender.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar uma pesquisa numa situação de pandemia tendo que acompanhar um trabalho docente a distância, em um momento em que as aulas remotas era novidade e um desafio para todos os professores da rede pública, não foi fácil. Para tanto, contamos com a colaboração e disponibilidade da professora colaboradora da pesquisa em abrir a sua sala de aula numa realidade ímpar, em que a tecnologia digital foi preponderante para a ministração das aulas. Nesse contexto, fomos em busca de investigar a contribuição dos projetos de letramento para (re) significar a prática de ensino de leitura e produção textual de uma professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Mais especificamente, objetivamos: identificar as concepções da professora colaboradora sobre o letramento, tendo em vista as funções sociais dos diversos gêneros textuais como uma característica do letramento; analisar as práticas de ensino da professora colaboradora em relação ao ensino de leitura e escrita; subsidiar o trabalho de ensino da leitura e da escrita da professora por meio da construção colaborativa de um Projeto de Letramento.

No processo de observação e acompanhamento de suas aulas remotas, procuramos compreender esse momento de aprendizagem e mudanças que a professora estava vivendo. Assim, estivemos sensíveis às dificuldades apresentadas por ela no uso das novas tecnologias e no processo desse novo letramento, em que todos os professores, alunos e familiares estavam envolvidos.

Diante do que acompanhamos, observamos que a professora demonstra compreender o letramento como um conjunto de práticas sociais que envolve o texto escrito. Percebemos essa postura quando verificamos nas suas aulas o uso dos gêneros textuais no trabalho com a língua materna. No entanto, embora houvesse um trabalho com textos, as atividades com o gênero ainda estavam descontextualizadas de uma prática situada. Geralmente, os textos condiziam com o tema do bimestre, mas não havia um trabalho específico com um gênero, nem um propósito relacionado à vida social dos alunos para a leitura e produção textuais.

Identificamos também a ausência de uma prática do estudo do gênero a partir de uma sequência didática, contemplando as fases de leitura, escrita e reescrita do texto. Não havia um trabalho sistematizado com um gênero, mas atividades de leitura e interpretação de vários gêneros textuais, sem aprofundamento do estudo desses gêneros. Essa prática nos revela que ainda há uma confusão referente ao trabalho com o texto e o letramento, levando o professor a acreditar que inserir o maior número de gêneros nas suas aulas de língua portuguesa irá garantir

o domínio desses pelos alunos. Dessa forma, entendemos que o trabalho com a sequência didática de gênero precisa ser enfatizado no Ensino Fundamental I para propiciar o desenvolvimento linguístico dos alunos, incentivando a leitura e a produção escrita de forma contextualizada, garantindo a qualidade da abordagem desses gêneros, quando houver necessidade comunicativa.

Na sua fala (na entrevista), observamos uma mistura conceitual do que era construtivismo, alfabetização e letramento, pois ora falava que usava o construtivismo para alfabetizar, mas que também já usou o letramento. Isso só confirma a confusão que houve nos anos 1980 sobre a distinção do que era alfabetização e letramento, o que hoje ainda permeia as práticas escolares.

Outro fator que nos chamou a atenção foi o uso constante de atividades retiradas da internet para trabalhar os conteúdos. Essas atividades, por vezes, não estimulam a reflexão e a subjetividade do estudante. Acreditamos que a situação de aulas remotas pode ter contribuído para a ampliação dessa prática, pois elaborar atividades requer tempo, reflexão, pesquisa e criatividade, o que, muitas vezes, falta ao professor, ainda mais no trabalho no contexto doméstico.

Aproximar a pedagogia escolar do letramento é um grande desafio, porque o professor precisa entender que o trabalho com a leitura e a escrita deve partir de situações reais de uso da escrita, incentivando produções que façam sentido para os/as alunos/as.

Reiteramos que é possível a escola criar situações semelhantes às de uso da escrita nas práticas sociais e culturais, trabalhando com o gênero a partir de uma necessidade da turma ou da comunidade escolar, mostrando, assim, a funcionalidade do texto na sociedade. Toda nossa comunicação, seja oral ou escrita, acontece por intermédio de um gênero. Dessa forma, aprender sobre eles a partir das próprias práticas sociais da língua torna o processo de ensino/aprendizagem relevante para quem ensina e para quem aprende. Assim, a escola, por ser uma agência de letramento, deve promover a diversidade cultural em seu trabalho pedagógico, atentando para as diferentes linguagens com as quais os alunos têm vivência na comunidade e que refletem no espaço escolar, levando em conta as percepções locais, como aponta Street (2014), para a valorização dos múltiplos letramentos.

Compreendemos que o trabalho do professor segue a proposta do currículo programático e, por vezes, a história e necessidades da turma não são levadas em consideração, uma vez que há toda uma influência ideológica muito forte de cumprimento do que é preestabelecido, por isso que a prática docente se engessa no ensino de conteúdos escolares,

limitando-se a um letramento autônomo que consiste em promover habilidades e competências individuais para a promoção do aluno na escola.

Apesar de trabalhar com os gêneros textuais, a colaboradora não tinha a compreensão do letramento que permite a apropriação dos gêneros a partir das situações reais de uso da escrita. Então, propor a elaboração do projeto de letramento nos encaminhou para uma nova metodologia de trabalho com o gênero. Havia no trabalho da professora toda uma construção do que seria trabalhar com projeto, ela estava acostumada a propor os projetos aos alunos e não a construir a partir do interesse deles. Essa dinâmica foi novidade para ela, porque geralmente a proposta já vinha preestabelecida. Foi preciso quebrar esse paradigma, mostrando que é possível dar voz aos alunos e estudar assuntos que sejam importantes para eles, o que provavelmente facilitará a sua aprendizagem por estar envolvido em algo que lhe desperta curiosidade.

O interesse da professora em dialogar com os alunos, deixando-os propor o tema para estudo, nos demonstrou a contribuição que essa proposta trouxe para a sua prática, ao fazê-la entender que é possível planejar o ensino de forma horizontal, em que os pares podem estar envolvidos e projetando coletivamente o que acham importante conhecer ou resolver. Ao sugerir os objetivos e ações para o projeto, ela demonstrou compreender que as ações pensadas para o projeto conduzirão aos conteúdos necessários para a sua efetivação, entendendo que eles não precisam ser o ponto de partida para planejar as atividades escolares. A reflexão sobre a sua prática, compreendendo que os projetos de letramento podem ser um modelo didático utilizado para enriquecer o ensino da leitura e da escrita, aponta para a construção de um processo de um novo significado para o ensino da leitura e da escrita.

O acompanhamento à professora colaboradora durante a pesquisa nos fez perceber a necessidade de formação inicial e continuada dos professores para o trabalho com a língua na perspectiva do letramento, contribuindo para sua formação como um agente de letramento capaz de mobilizar ações significativas, que promovam um trabalho coletivo em busca de soluções, formando, assim, cidadãos que participem de ações sociais para o bem da comunidade, utilizando os saberes adquiridos na escola.

Promover o letramento na escola permite a autonomia do professor perante a sua turma e a flexibilidade na sua prática docente, no sentido de desenvolver atividades que propiciem a participação do aluno como voz ativa e protagonista do seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, consideramos que os projetos de letramento podem ajudar o professor a desenvolver práticas de ensino/aprendizagem mais envolventes e significativas, por

ser uma metodologia que incentiva o trabalho coletivo e participativo de todos os envolvidos, tendo as práticas sociais de uso da escrita como norteadoras do ensino.

Como professora pesquisadora, refleti em vários momentos da pesquisa sobre a minha prática docente, principalmente no que diz respeito à produção textual a partir de um projeto, usando a sequência didática como metodologia para o estudo de um gênero. É preocupante saber que muitos professores são frutos da concepção tradicional em sua formação profissional. Por isso, faz-se necessário que a formação continuada para o ensino da língua seja direcionada para o estudo dos gêneros, incluindo a produção escrita e reescrita de textos de forma interativa em que as correções do professor venham acrescentar na aprendizagem da linguagem do aluno.

Desse modo, esta pesquisa nos fez entender que o ensino da leitura e da escrita precisa estar atrelado às práticas situadas da escrita. O estudo sobre os projetos de letramento nos sugeriu esse direcionamento de trabalhar a leitura e a escrita para alcançar um propósito específico, mostrando que usamos os gêneros no nosso cotidiano para responder a algo, e essa prática precisa estar na escola. Trabalhar os gêneros por modismo, sem levar em consideração as suas práticas sociais não garante a aprendizagem do aluno. Ler para o professor avaliar a fluência e escrever textos considerando apenas o produto e não o processo de escrita não contribui para a aprendizagem de novas funções da língua escrita. Precisamos estar atentos aos modos de aprender a ler e de escrever dos nossos alunos quebrando práticas hegemônicas sobre a aprendizagem do ensino da língua escrita.

Consideramos, assim, os projetos de letramento uma ferramenta didática bastante interessante por incentivar o professor a olhar com mais atenção os seus alunos e poder construir com eles um trabalho coletivo que desperte a curiosidade do aprender, assim como trabalhar com os letramentos e saberes dos alunos, numa relação de troca de conhecimentos, acreditando que esses conhecimentos ajudarão a se constituírem como cidadãos.

Portanto, construir o projeto de letramento com a professora colaboradora foi uma implementação do que nós estudamos e compartilhamos com ela nas sessões reflexivas. Não conseguir implementar na turma não invalida o conhecimento construído por ela durante as sessões de reflexão, durante a construção do projeto e da sequência didática, incluindo o estudo do gênero. Certamente, esse trabalho colaborativo lhe mostrou uma nova perspectiva de ensino ampliando o seu conceito de letramento e contribuindo para a sua prática docente.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé Costa. **Língua, ensino e cidadania**. Revista da FAEEBA, Salvador, nº 15, p. 49-54, jan./jun., 2001.
- ANTUNES, Irandé Costa. **Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas**. Perspectiva, Florianópolis, v. n. 1, p. 65-76, jan./jun. 2002.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edições 70. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: 1977.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz?** 49. ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros Textuais & Ensino**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- BUENO, Luzia. **Gêneros orais na escola: necessidade e dificuldades de um trabalho efetivo**. v. 11. Jan/jun. R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora: 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (1ª a 4ª série)**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília: 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10 de out. de 2020.
- BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**; Tradução, Anna Rachel Machado, Pericles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.
- COSTA HÜBES, Terezinha da Conceição; BROCARD, Rosângela Oro. **O gênero textual reportagem impressa em sala de aula: uma proposta de trabalho a partir da elaboração de Modelo Didático de Gênero e de Sequência Didática**. Horizontes, v. 32, n. 2, p. 07-20, jan./jun. 2014.
- COSTA HÜBES, Terezinha da Conceição; SIMIONI, Claudete Aparecida. Sequência Didática: Uma Proposta Metodológica Curricular de Trabalho com os Gêneros Discursivos/ Textuais. In RIOS-REGISTRO, Eliane Segati (org.) **Experiências com Sequência Didática de Gêneros Textuais**/ BARROS, Eliane Merlin Deganutti de. Campinas: Pontes, 2014.

CHARLOT, Bernard. A noção da relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. In CHARLOT, B. (org.) **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Adair Vieira. Projetos de letramento: sequência didática de gêneros como uma alternativa para o ensino da língua. In: PINHEIRO, Alexandra Santos (org.); GONÇALVES, Adair Vieira **Nas trilhas do letramento**: entre teoria, práticas e formação docente. Campinas, SP: Mercados de Letras, 2011.

GONÇALVES, Adair Vieira; Bazarim Milene. **Interação, Gêneros e Letramento: A (re)escrita em foco**. 2ª edição - Pontes Editores, 2013.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os Significados do Letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B. MORAES, Silvia E. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1999.

KLEIMAN, Angela B. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 7ª edição, Campinas: Pontes, 2000.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Disponível em: WWW.letramento.iel.unicamp.br. Acessado em: 20/10/2020.

KLEIMAN, Angela B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÉA, M. L. G. **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006, p. 75-91.

KLEIMAN, Angela B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. v.32, n.53. Santa Cruz do Sul: Signo, 2007.

KLEIMAN, Angela B. **Professores e Agentes de Letramento**: identidade e posicionamento social. Campinas: Universidade de Campinas, 2007.

KLEIMAN, Angela B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v.8, n.3, p. 487-517, set/dez, 2008.

KLEIMAN, Angela B. Projetos de letramento na educação infantil. **Revista CAMINHOS EM LINGUÍSTICA APLICADA – UNITAU**. Vol. 1, número 1, São Paulo: 2009.

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

KLEIMAN, Angela B. CENICEROS, Rosana Cunha. TINOCO, Glícia Azevedo. Projetos de Letramento no ensino médio. In BUNZER, Clécio. MENDONÇA, Maria. **Múltiplas Linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; **Gêneros Textuais & Ensino**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In.: DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 27. ed. – Petrópolis: Vozes, 2008.

MIRANDA, Florencia. **Os gêneros de texto na dinâmica das práticas de linguagem.**, v.2, n.1, São Paulo: Cadernos Cenpec, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORATO, Edwiges Maria. O Interacionismo no Campo Linguístico, In: MUSSALIM, Fernanda (Org.) BENTES, Anna Christina. **Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos**. v. 3, São Paulo: Cortez, 2004.

MOTA ROCHA, S. R. da.; MELO, S. C. B.; **Modelos Teórico-Metodológicos de Alfabetização e Letramento: implicações pedagógicas**; 2009.

MOTA ROCHA, S. R. da.; MELO, S. C. B.; **Da desinvenção à reinvenção da alfabetização**. COBESC, 2010.

MOTERANI, Natalia Gonçalves. **O modelo ideológico de letramento e a concepção de escrita como trabalho: um paralelo**. *Revista Acta Scientiarum. Language and Culture*. Maringá, v.35, n.2, p. 135-141, Apr.- June, 2013. Disponível em: <http://www.uem.br/acta>.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. **Gêneros textuais e letramento**. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, vol. 10, núm. 2, abril-junho, 2010, p. 325-345. Universidade Federal de Minas Gerais - Belo Horizonte, Brasil.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal: EDUFRN, 2014.

PREDIGER, Angélica. Tu tens que trabalhar os conteúdos do currículo e usar o novo livro de alemão, não esquece, tá? In: BICALHO, Delaine Cafiero (org.). **Práticas de letramento: caminhos e olhares inovadores**. GUIMARÃES, Maria de Mattos; SCHNACK, Cristiane Maria; Porto Alegre: Mediação, 2014.

PINO, Angel. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, Fabiana. **Letramento e construção identitária acadêmico-profissional em diários de leitura: formando professores para formar leitores**. UFPB, João Pessoa, 2015.

RIBEIRO, Roziane Marinho. Perspectivas de Agir e Capacidades de Linguagem Mobilizadas na Exposição Oral. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes (org.) **Ateliê de Gêneros Acadêmicos**. João Pessoa: Ideia, 2014.

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

ROJO, Roxane Rodrigues. **Alfabetização e letramentos múltiplos**: como alfabetizar letrando? In BRASIL: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. RANGEL, E. de O. ROJO, R. (Orgs). Língua Portuguesa: ensino fundamental. Brasília: Secretaria da Educação Básica, 2010.

SANPAIO, Carmen Sanches; RIBEIRO, Tiago; VENANCIO, Ana Paula. **Alfabetização, currículo e formação com as crianças: reflexões a partir do cotidiano da escola**. Conversas sobre formação de professores, práticas e currículos; Teias [s. l.], v.18, n. 50, jul./set. 2017.

SOARES, Magda. **Letramento - um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. 26ª Reunião Anual da Anped. Revista Brasileira de Educação Jan/Fev/Mar/Abr, n. 25, 2004.

SOARES, Magda. **Práticas de Letramento e Implicações para a Pesquisa e para Políticas de Alfabetização e Letramento**. MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (org.). Cultura escrita e letramento – Belo Horizonte, ed. UFMG, 2010.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, Magda. **Alfalettrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2020.

SOLÉ, Isabel. Ler, leitura, compreensão: “Sempre falamos da mesma coisa? In: TEBEROSKY, Ana [et. al]. **Compreensão de leitura**: a língua como procedimento. Porto Alegre: Artmed, 2003.

STREET, V. Brian. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: CARVALHO, Gilcinei Teodoro (org.) MARINHO, Marildes. **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: ed. UFMG, 2010.

STREET, V. Brian. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES, Isabel (org.) **Discursos e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas, SP: Mercado de letras, 2012.

STREET, V. Brian. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TAYASSU, Catitu. Alfabetização e Letramento: condições de inclusão social. In: ALEXANDRA, Santos Pinheiro (org.). VIEIRA, Adair Gonçalves. **Nas trilhas do letramento**: entre teoria, prática e formação docente. Campinas, SP: Mercado de Letras; Dourados, 2011.

TINOCO, Glícia M. Azevedo de M. **Projetos de letramento**: ação e formação de professores de língua materna. Campinas, 2008.

VIEIRA, Andrea Mara. **Acordes e dissonâncias do letramento científico proposto pelo Pisa 2015**. v. 28, n. 68. São Paulo: Est. Aval. Educ. São Paulo, 2017.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A pré-história da linguagem escrita**. In: A formação social da mente, São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WELFORT, Madalena Freire. **Observação, registro e reflexão**: instrumentos metodológicos I. Espaço Pedagógico, São Paulo, Série Seminários, 1996, p.10-28.

APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

CENTRO DE HUMANIDADES

UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Qual a sua formação? E quantos anos de experiência em sala de aula?
2. Considerando que algumas crianças ainda chegam no 5º ano do Ensino Fundamental sem muita fluência na leitura, como você trabalha a leitura em sala de aula?
3. Em relação ao ensino da escrita, de que forma acontece em suas aulas?
4. Quais os gêneros textuais que você considera importante trabalhar nessa turma?
5. Como você planeja as suas aulas de Língua Portuguesa?
6. Como acontece o trabalho com a produção textual?
7. Você considera importante trabalhar com textos que fazem parte das práticas sociais?
8. Qual o seu conhecimento sobre letramento?
9. Você já trabalhou ou trabalha com projetos em sala de aula?
10. Você considera que a escola promove o letramento dos alunos? Se sim, de que forma?

ANEXO 1 – Parecer do Comitê de Ética

<p>UFCG - HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE / HUAC - UFCG</p> 												
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP												
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA												
Título da Pesquisa: UMA PROPOSTA COLABORATIVA COM PROJETOS DE LETRAMENTO EM UMA TURMA DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL												
Pesquisador: MARINALVA BEZERRA												
Área Temática:												
Versão: 3												
CAAE: 29658319.2.0000.5182												
Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE												
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio												
DADOS DO PARECER												
Número do Parecer: 4.418.294												
Apresentação do Projeto:												
<p>Trata-se de uma pesquisa qualitativa em uma abordagem colaborativa que, segundo a autora: "focaliza a necessidade da realização de um trabalho pedagógico que viabilize o processo de aprendizagem da leitura e da escrita com as perspectivas propostas pelo letramento. O projeto tem como objetivos específicos: a) conhecer a compreensão da professora sobre os elementos que caracterizam o letramento; b) verificar se a professora planeja, com frequência, seu trabalho pedagógico considerando o letramento como prática social; c) subsidiar a professora nas propostas de atividades de leitura e escrita com um trabalho colaborativo; d) interagir colaborativamente nas práticas de letramento por meio da elaboração de Projetos de Letramento. Justificamos a nossa investigação com o argumento de que a escola tem o papel de ampliar o letramento dos alunos, para que estes possam desenvolver habilidades de leitura e escrita em diversos contextos sociais, com vistas à participação ativa na sociedade. Como referências teórico-metodológicas, teremos os estudos sobre o letramento (MAGDA SOARES, 1998, 2004; ROJO, 1995, 2009; STREET, 2010, 2014; KLEIMAN, 1995) e a abordagem sócio-histórica de aprendizagem (LEONTIEV, 2010; VYGOTSKI, 2005, 1991). A pesquisa será qualitativa numa abordagem colaborativa por possibilitar ao pesquisador e ao docente a oportunidade de construir novos conhecimentos de forma interativa, numa relação de coprodução de saberes fazendo a relação</p>												
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td colspan="2">Endereço: Rua Dr. Carlos Chagas, nº 1</td> <td>CEP: 58.107-070</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Bairro: São José</td> <td></td> </tr> <tr> <td>UF: PB</td> <td>Município: CAMPINA GRANDE</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Telefone: (33) 3101-5545</td> <td>Fax: (33) 3101-5533</td> <td>E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br</td> </tr> </table>	Endereço: Rua Dr. Carlos Chagas, nº 1		CEP: 58.107-070	Bairro: São José			UF: PB	Município: CAMPINA GRANDE		Telefone: (33) 3101-5545	Fax: (33) 3101-5533	E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br
Endereço: Rua Dr. Carlos Chagas, nº 1		CEP: 58.107-070										
Bairro: São José												
UF: PB	Município: CAMPINA GRANDE											
Telefone: (33) 3101-5545	Fax: (33) 3101-5533	E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br										
<small>Página 01 de 01</small>												

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



Contrato de Fomento nº 016/2014

entre teoria e prática. Produziremos os dados por meio da entrevista, observação participante de aulas, anotações no diário de campo, observação dos planos de aula, sessões reflexivas sobre o letramento e elaboração de projetos de letramento conjuntamente com a professora colaboradora. Analisaremos os dados à luz da abordagem teórica que fundamentou nossos estudos sobre o letramento”.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO GERAL:

Investigar a prática de ensino da leitura e da escrita em uma turma do 2º ano do ensino fundamental a partir da construção de projetos de letramento.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Conhecer a compreensão da professora sobre os elementos que caracterizam o letramento;
- Verificar se a professora planeja, com frequência, seu trabalho pedagógico considerando o letramento como prática social;
- Subsidiar a professora nas propostas de atividades de leitura e escrita com um trabalho colaborativo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora informa que: “A pesquisa considera seus riscos de baixo nível, mas para não expor a professora adotaremos um pseudônimo para a participante. A pesquisa tem a intenção de colaborar com as práticas pedagógicas de letramento da professora, oportunizando a vivência com projetos de letramento numa perspectiva colaborativa. Por haver vínculo da pesquisadora com a escola e com os alunos consideramos que não haverá constrangimento para os discentes.”

Subtende-se que os “riscos mínimos” estão ligados à identificação da professora.

Considerando-se tal risco, a estratégia para minimizá-lo seria a adoção de pseudônimo a fim de não identificar a participante.

Tal informação está no Formulário Básico de Informação da Pesquisa.

Sobre os benefícios, estes “estão relacionados ao conhecimento que poderá contribuir na prática docente, propondo um trabalho pedagógico que viabilize colaborar com as práticas de letramento da professora, oportunizando a vivência com projetos de letramento numa perspectiva

Endereço: Rua Dr. Carlos Chagas, s/n
Bairro: São José CEP: 58.107-870
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (33)2101-5545 Fax: (33)2101-5523 E-mail: dep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Formulário 4.118/2016

colaborativa. Conseqüentemente, os alunos serão beneficiados com essa proposta por considerar os seus conhecimentos prévios na elaboração do projeto de letramento, tendo em vista, a ampliação e construção dos seus conhecimentos e a imersão dos alunos no mundo da escrita de forma situada.”.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa coloca em destaque a importância de estudos que permitam melhor conhecer “o processo de aprendizagem da leitura e da escrita” pelos caminhos de propostas colaborativas em busca de um letramento a partir da proposta de projetos. Por essa razão, a questão central da pesquisa é: “Como os projetos de letramento podem ressignificar o trabalho pedagógico do professor no ensino da leitura e da escrita dos alunos que se encontram no processo de alfabetização?”

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora apresentou os seguintes documentos:

Formulário de Informações Básicas da Pesquisa

Folha de Rosto

Projeto Completo

Cronograma

Orçamento

Termo de Compromisso do(s) Pesquisador(ões) completo

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE);

Termo de anuência do serviço onde a pesquisa será realizada

Instrumentos de coleta: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Declaração de Divulgação dos Resultados

Termo de compromisso do pesquisador responsável.

Recomendações:

No formato em que está, o CRONOGRAMA está inadequado, uma vez que o contato com a participante da pesquisa está previsto para agosto e setembro de 2020, tendo a pesquisadora submetido esta versão no dia 15 de outubro/2020. Adequar o cronograma.

Endereço: Rua Dr. Carlos Chagas, s/n
Bairro: São José CEP: 58.107-270
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-2545 Fax: (83)2101-3523 E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

**UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG**



Continuação do Parecer nº 4.11.2019

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não existem inadequações éticas para o início da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB INFORMACOES BASICAS DO PROJETO_1444325.pdf	15/10/2020 13:28:44		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	12/06/2020 12:20:52	MARINALVA BEZERRA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	12/06/2020 11:42:48	MARINALVA BEZERRA	Aceito
Outros	ENTREVISTA.pdf	04/06/2020 10:35:34	MARINALVA BEZERRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Doc5.pdf	29/05/2020 13:43:09	MARINALVA BEZERRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Doc4.pdf	29/05/2020 13:42:25	MARINALVA BEZERRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	doc7.pdf	29/05/2020 13:09:32	MARINALVA BEZERRA	Aceito
Outros	documentos.pdf	29/03/2020 12:23:04	MARINALVA BEZERRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	img033.jpg	16/12/2019 12:57:13	MARINALVA BEZERRA	Aceito
Orçamento	Doc10.docx	18/11/2019 13:18:40	MARINALVA BEZERRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investidor	Doc6.docx	18/11/2019 13:07:10	MARINALVA BEZERRA	Aceito
Folha de Rosto	DOC.docx	18/11/2019 12:20:52	MARINALVA BEZERRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n
Bairro: São José CEP: 58.107-420
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (33) 3101-2545 Fax: (33) 3101-5223 E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Requer: 4.418.284

Não

CAMPINA GRANDE, 24 de Novembro de 2020.

Assinado por:

Andréia Oliveira Barros Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Dr. Carlos Chagas, s/n
Bairro: São José CEP: 58.101-870
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (33)2101-5545 Fax: (33)2101-5523 E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

Plataforma Brasil

ANEXO 2 – Termo de Autorização para Pesquisa



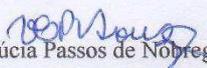
ESTADO DA PARAÍBA
PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA TÉCNICO PEDAGÓGICA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

A Secretaria de Educação do Município de Campina Grande, através da Diretoria Técnico Pedagógica, está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado **“Uma proposta colaborativa com projetos de letramento: ressignificando o trabalho docente em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental”**, desenvolvido pelo (a) aluno (a) **Marinalva Bezerra**, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, na **Escola Municipal Centenário**, no período de novembro a dezembro de 2019, sob a orientação do(a) Prof. Dr. Dorivaldo Alves Salustiano, mediante as seguintes condições:

1. O (a) pesquisador(a) deverá apresentar uma cópia do Projeto à Diretoria Técnico Pedagógica, juntamente com ofício encaminhado pelo setor competente da Universidade pesquisadora, a fim de firmar um Termo de Compromisso para a realização da Pesquisa;
2. Caberá ao pesquisador (a), respeitando as questões éticas, tornar ciente os participantes, os quais deverão assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE;
3. O (a) pesquisador (a) se comprometerá a socializar os resultados da Pesquisa com a Secretaria de Educação.

Campina Grande, 13 de novembro de 2019.


Vera Lúcia Passos de Nobrega Souza
Diretora Técnico Pedagógica