

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO

Carlos Alberto Reyes Maldonado

TATE VILAS BOAS DE OLIVEIRA

**PROJETO DE LEITURA E A APRENDIZAGEM DA ALFABETIZAÇÃO DE
ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA
PÚBLICA DE QUERÊNCIA EM MATO GROSSO**

SINOP

2024

TATE VILAS BOAS DE OLIVEIRA

**PROJETO DE LEITURA E A APRENDIZAGEM DA ALFABETIZAÇÃO DE
ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA
PÚBLICA DE QUERÊNCIA EM MATO GROSSO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS, rede nacional, Universidade do Estado de Mato Grosso, Câmpus de Sinop, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração Linguagens e Letramentos, na linha de atuação Estudos da linguagem e práticas sociais.

Orientadora:

Dra. Ângela Rita Christofolo de Mello

SINOP

2024

Oliveira, Tate Vilas Boas de.

PROJETO DE LEITURA E A APRENDIZAGEM DA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE QUERÊNCIA EM MATO GROSSO / Tate Vilas Boas de Oliveira. - Cáceres, 2024.

156f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado", Letras/SNP-PROFLETRAS - Sinop - Mestrado Profissional, Campus Universitário De Sinop.

Orientador: Ângela Rita Christofolo de Mello.

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Projeto de letramento. I. Mello, Ângela Rita Christofolo de. II. Título.

UNEMAT / MTSCB

CDU 82:37.01

TATE VILAS BOAS DE OLIVEIRA

**PROJETO DE LEITURA E A APRENDIZAGEM DA ALFABETIZAÇÃO DE
ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA
PÚBLICA DE QUERÊNCIA EM MATO GROSSO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS, rede nacional, Universidade do Estado de Mato Grosso, Câmpus de Sinop, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração Linguagens e Letramentos, na linha de atuação Estudos da linguagem e práticas sociais.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora

Dra. Ângela Rita Christofolo de Mello
UNEMAT – Câmpus Universitário de Sinop

Avaliadora Externa

Profa. Dra. Ariele Mazzoti Crubelati
UNEMAT- UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO/ Câmpus Juara

Avaliador(a) Interno(a)

Dra. Cláudia Landin Negreiros
UNEMAT – Câmpus Universitário de Sinop

Avaliador Suplente Externo

Dr. Nataniel dos Santos Gomes
UEMS – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL/Câmpus Campo Grande

Avaliador Suplente Interno

Dr. Genivaldo Rodrigues Sobrinho
UNEMAT – UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO /Câmpus Sinop

SINOP

26 de agosto de 2024.

Dedico este trabalho de conclusão do curso aos meus filhos, ao meu esposo, a minha querida e dedicadíssima orientadora Prof^a. Dr^a. Ângela Rita Christofolo de Mello. Também dedico aos meus alunos, pois eles são os principais atores do desejo em me tornar uma professora mais capaz de auxiliá-los.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – Brasil – Código de Financiamento 001 e desenvolvido ao lado de muita perseverança e muita vontade em traçar um caminho cheio de pedras e espinhos. Não foram fáceis os momentos que permearam todo o processo de estudo, produção, desenvolvimento e análise deste trabalho. Os obstáculos foram enormes e os problemas alheios ao próprio estudo, fez com que a desistência não fosse uma opção, mesmo diante de inúmeros sofrimentos.

A dura penas, fui desenvolvendo cada palavra presente e em alguns momentos a custo de lágrimas e coração apertado. Por isso quero agradecer a minha família que me deu forças para vencer os contratempos e continuar desenvolvendo este trabalho tão importante.

Meus filhos amados, vocês são a luz que ilumina o meu caminho e me faz desejar ser cada vez mais uma pessoa melhor. O amor que sinto por vocês é imenso. Meu marido querido, sei que não foi fácil para ti lidar comigo nos períodos de intenso estudo, te amo e quero que esteja comigo até o fim da vida. Por isso, agradeço a vocês três por sempre estarem ao meu lado, tentando me entender e me ajudar.

Não poderia deixar de agradecer à minha maravilhosa orientadora Prof^a. Dr^a. Ângela Rita Christofolo de Mello, pois incentivou-me a todo instante, demonstrando muita paciência, empatia e carinho, além de orientar-me de maneira excepcional. Muito obrigada mesmo por toda dedicação e amor que teve comigo.

Também quero agradecer aos meus alunos. Vocês são a fonte do desejo em ser uma professora mais capaz de ajudá-los. Agradeço à equipe gestora da Escola Estadual Querência do ano de 2022, que me auxiliou nos momentos que precisei ausentar-me da escola e teve todo carinho por também estar grávida. Aos meus colegas professores, que me ajudaram nas aulas quando estive ausente. E também à equipe gestora de 2023, que me ajudou no desenvolvimento do projeto. Agradeço a Keila Antônia Barbosa Souza¹ que me incentivou a fazer um mestrado, sempre me auxiliou quando queria elaborar um planejamento de aula divertido e também no cultivo da leitura com os alunos.

¹ Pedagoga, mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso, professora da rede municipal de Querência e na estadual, promotora de leitura, escritora, autora do hino do município citado, atualmente desenvolve um trabalho como formadora de docentes, além de participar de um projeto para escrever a história do município de Querência.

Meninas da turma do PROFLETRAS, companheiras de estudos, risadas e angústias, muito obrigada! Vocês me acolheram, cuidaram de mim e do meu bebê que ainda estava dentro da barriga, vivendo todo esse momento pujante e glorioso.

Outras pessoas que não podem faltar nesse agradecimento são os professores do PROFLETRAS, a coordenador Genivaldo e às meninas da secretaria do curso. Fui muito bem acolhida por todos da Unemat, do câmpus Sinop.

O poder libertador da escrita já é predicado quando se tece o argumento de que a posse da escrita permite que o indivíduo dedique suas faculdades mentais ao exercício de operações mais abstratas, superiores.

Ângela Kleiman.

RESUMO

O processo de apropriação da leitura e da escrita nem sempre se consolida nos primeiros três anos dedicados à alfabetização. Em consequência disso, muitos alunos estão cursando os anos finais do Ensino Fundamental com dificuldades para ler, compreender, escrever e produzir textos orais e escritos. Estes desafios são preocupantes, visto que os alunos que não possuem estas habilidades consolidadas, não conseguem avançar nos estudos pertencentes ao ano/idade corroborando para o fracasso escolar. Em consideração a esta breve contextualização, este projeto de pesquisa-ação insere-se na área de concentração “Linguagens e Letramentos”, linha de pesquisa “Estudos da Linguagem e Práticas Sociais”, do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), ofertado na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Câmpus Universitário de Sinop/MT, Grupo de Estudos e Pesquisa de Formação Docente, Gestão e Prática Educacional (GEPOFE). A pesquisa subsidia-se aos princípios da pesquisa-ação, de abordagem qualitativa, com informações geradas a partir do desenvolvimento de um projeto de letramento, com seis alunos com idade entre 11 e 12 anos. As informações geradas foram descritas e examinadas de forma interpretativa. O objetivo amplo foi analisar a contribuição do projeto de letramento, desenvolvido em uma escola da rede pública estadual, para o avanço dos estudantes matriculados no 6º ano do Ensino Fundamental, frente à apropriação da leitura e da escrita, tendo como suporte a orientação metodológica de projeto de letramento, alicerçado em oficinas de leituras propostas por Angela Kleiman, que desencadeou a construção do material educacional utilizado no desenvolvimento da pesquisa, e que servirá de apoio a outros educadores. Em consideração ao objetivo amplo, os objetivos específicos compreenderam: contribuir para o progresso da alfabetização e letramento de alunos que estão cursando o período escolar supracitado em uma escola da rede estadual de Mato Grosso e aprimorar as capacidades dos referidos estudantes para ler, escrever e compreender o mundo social que os cercam. O projeto se constituiu de atividades que consideraram a realidade e o contexto social dos seis estudantes com dificuldades distintas no processo de alfabetização e que necessitavam de atendimento específico. O planejamento contemplou a função social da leitura e da escrita apoiadas no trabalho com a consciência fonológica e as aulas ocorreram em contraturno distinto às aulas regulares a fim de direcionar os estudos da melhor forma. Autoras como Ferreira e Teberosky (1999), Kleiman (2002) Rojo (1998) e Soares (2004) deram o suporte literário necessário para a compreensão e análise dos elementos que envolvem a alfabetização e o letramento. A possibilidade de contribuir no progresso da alfabetização e do letramento de alunos que ainda apresentam com estes desafios nos anos finais do Ensino Fundamental, foi confirmada ao concluir esta pesquisa ação. No entanto, um trabalho sistematizado e contextualizado que valorize os conhecimentos já adquiridos por eles e promova circunstâncias que elevem sua autoestima, é essencial. Neste processo, é fundamental, inserir no planejamento atividades que trabalhem a consciência fonológica com auxílio de leituras significativas e sustentadas pelos multiletramentos.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Projeto de letramento; Oficina de Leitura.

ABSTRACT

The process of acquiring reading and writing skills does not always solidify in the early years of elementary school. As a result, many students are in the final years of elementary school with difficulties in reading, understanding, writing, and producing oral and written texts. These challenges are concerning because students who have not consolidated these skills cannot progress in studies appropriate to their grade/age and contribute to academic failure. In consideration of this brief contextualization, this action research project falls within the concentration area of "Languages and Literacies," under the research line "Language Studies and Social Practices," of the Professional Master's Degree Program in Letters (ProfLetras), offered at the State University of Mato Grosso (UNEMAT), Sinop/MT University Campus, Group for Studies and Research on Teacher Education, Management, and Educational Practice (GEPOFE). The research is based on the principles of action research, with a qualitative approach, and information generated from the development of a literacy project with six students enrolled in the 6th grade. The generated information was described and analyzed interpretatively. The broad objective was to analyze the contribution of the literacy project, developed in a state public school, to the progress of students enrolled in the 6th grade of Elementary School, in terms of acquiring reading and writing skills, supported by the methodological orientation of the literacy project, based on reading workshops proposed by Ângela Kleiman. Considering the broad objective, the specific objectives included: contributing to the progress of literacy and reading skills of students enrolled in the 6th grade of Elementary School in a state school in Mato Grosso, and enhancing the abilities of these students to read, write, and understand the social world around them. The project consisted of activities that took into account the reality and social context of the six students with different difficulties in the literacy process and who needed specific support. The planning included the social function of reading and writing, supported by work on phonological awareness, and the classes took place in a different shift from regular classes to better direct the studies. Authors such as Ferreiro and Teberosky (1999), Kleiman (2002), Rojo (1998), and Soares (2004) provided the necessary literary support for the understanding and analysis of the elements involved in literacy and reading skills. The possibility of contributing to the progress of literacy and reading skills of students who still face these challenges in the final years of elementary school was confirmed upon concluding this action research. However, a systematic and contextualized approach that values the knowledge already acquired by them and promotes circumstances that boost their self-esteem is essential. In this process, it is crucial to include in the planning activities that work on phonological awareness with the help of meaningful readings and supported by multiliteracies.

Keywords: Literacy; Reading Skills; Literacy Project; Reading Workshop.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa do Estado de Mato Grosso _____	50
Figura 2 – Vista área da cidade de Querência/MT _____	51
Figura 3 – Fazenda Roncador _____	52
Figura 4 – Escola Estadual Querência _____	53
Figura 5 – Atividades da aluna Bianca _____	80
Figura 6 – Carta da aluna Bianca direcionada a pesquisadora _____	81
Figura 7 – Atividade de produção de frase e ditado de palavras do aluno Caio _____	82
Figura 8 – Carta do aluno Caio enviada a pesquisadora _____	83
Figura 9 – Atividade de produção de frase e ditado de palavras do aluno Elias _____	83
Figura 10 – Avaliação diagnóstica do aluno Fábio _____	85
Figura 11 – Atividade com a frase do dia e ditado de palavras do aluno João _____	86
Figura 12 – Atividade reflexiva sobre a função do projeto _____	87
Figura 13 – Atividade interpretativa do aluno Caio _____	90
Figura 14 – Atividade interpretativa do aluno Zaqueu _____	91
Figura 15 – Produção do cartaz referente à “propaganda do projeto” _____	92
Figura 16 – Atividade aluno Elias referente à consciência fonológica _____	93
Figura 17 – Atividade com caça palavras da aluna Bianca _____	94
Figura 18 – Atividade dos alunos Elias e João _____	95
Figura 19 – Atividade dos alunos Bianca e Zaqueu _____	95
Figura 20 – Receita de massa para aprender a ler _____	97
Figura 21– Produção de texto com gênero receita _____	98
Figura 22 – Produção da “frase do dia” – Bianca, Caio, Elias, João e Zaqueu _____	99
Figura 23 – Atividade textual da aluna Bianca lista de compras _____	100
Figura 24 – Atividade do aluno Elias com o gênero textual lista de compras _____	101
Figura 25 – Atividade do aluno Fábio com o gênero textual lista de compras _____	101
Figura 26 – Atividade do aluno João com o gênero textual lista de compras _____	102
Figura 27 – Momento dos alunos no mercado _____	103
Figura 28 – Resposta da aluna Bianca referente à ida ao mercado _____	104
Figura 29– Resposta do aluno Elias referente à ida ao mercado _____	104
Figura 30 – Resposta do aluno Fábio referente à ida ao mercado _____	104
Figura 31 – Resposta do aluno João referente à ida ao mercado _____	105

Figura 32 – Atividade para o desenvolvimento da Consciência Fonológica _____	105
Figura 33 – Atividade de escrita reflexiva _____	107
Figura 34 – Atividades de Consciência Fonológica _____	107
Figura 35 – Experiência literária na biblioteca “Fonte do Aprendiz” _____	110
Figura 36 – Leitura também é lazer _____	111
Figura 37– Atividade “o que você lê pelo caminho” _____	112
Figura 38 – Atividade aluno Caio sobre o livro “O menino que aprendeu a ver” _____	114
Figura 39 – Atividade do aluno Elias sobre o livro e o passeio à sorveteria _____	114
Figura 40 – Atividade da aluna Bianca referente à experiência leitora _____	115
Figura 41 – Atividade do aluno Fábio sobre consciência fonológica _____	115
Figura 42 – Atividade do aluno Fábio referente às hipóteses de leitura _____	116
Figura 43 – (Re) conhecimento do caixa eletrônico _____	117
Figura 44 – Atividade da aluna Bianca referente ao passeio _____	118
Figura 45– Atividade do aluno Elias referente ao passeio _____	118
Figura 46 – Atividade do aluno Fábio referente ao passeio _____	119
Figura 47 – Atividade do aluno João referente ao passeio _____	119
Figura 48 – Atividade interpretativa do poema “Ver a ver” _____	120
Figura 49 – Atividade com os geradores de história _____	120
Figura 50 – Frase construída pelo aluno João _____	123
Figura 51 – Frase construída pelo aluno Elias _____	123
Figura 52 – Frase construída pelo aluno Caio _____	123
Figura 53 – Frase construída pelos alunos Bianca e Fábio _____	124
Figura 54 – Relato descritivo da aluna Bianca _____	125
Figura 55 – Relato descritivo do aluno Caio _____	126
Figura 56 – Relato descritivo do aluno Fábio _____	127
Figura 57– Relato descritivo do aluno João _____	128
Figura 58 – Relato descritivo do aluno Zaqueu _____	129
Figura 59 – Palavras escritas pela aluna Bianca _____	131
Figura 60 – Palavras escritas pelo aluno Elias _____	131
Figura 61– Palavras escritas pelo aluno Fábio _____	131
Figura 62 – Palavras escritas pelo aluno Zaqueu _____	131
Figura 63 – Atividade de relacionar linguagem verbal e não verbal _____	132
Figura 64 – Atividade do aluno Fábio relativa à segmentação da escrita _____	132

Figura 65 – Atividade interpretativa da aluna Bianca _____	133
Figura 66 – Atividade interpretativa do aluno Elias _____	133
Figura 67 – Atividade interpretativa do aluno Fábio _____	134
Figura 68 – Atividade interpretativa do aluno Zaqueu _____	134
Figura 69 – Resposta da aluna Bianca para a pergunta: O que mais gostou ao participar do projeto? _____	135
Figura 70 – Resposta do aluno Elias à pergunta: O que mais gostou ao participar do projeto? _____	135
Figura 71 – Resposta do aluno Fábio à pergunta: O que mais gostou ao participar do projeto? _____	135
Figura 72 – Resposta do aluno Zaqueu à pergunta: O que mais gostou ao participar do projeto? _____	135
Figura 73 – Recadinho carinhoso e gratificante da aluna Bianca _____	136

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DAEB	Diretoria de Avaliação da Educação Básica
DRCMT	Documento de Referência Curricular para Mato Grosso
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEA	Sistema de Escrita Alfabético
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1. Perfil dos alunos envolvidos na pesquisa-ação.....	55
Quadro 2: Habilidades trabalhadas com o projeto de letramento.....	60
Quadro 3: Habilidade da matriz de Língua Portuguesa - 2º ano do Ensino Fundamental.....	62
Quadro 4. Cronograma do projeto.....	76
Quadro 5. Atividade com o gênero relato descritivo.....	108
Quadro 6. Atividade de leitura colaborativa.....	113
Quadro 7. Narrativa criada pelos alunos.....	121
Quadro 8. Relato digitado em <i>Word</i> pela aluna Bianca.....	125
Quadro 9. Relato digitado em <i>Word</i> pelo aluno Caio.....	126
Quadro 10. Relato digitado em <i>Word</i> pelo aluno Fábio.....	127
Quadro 11. Relato digitado em <i>Word</i> pelo aluno João.....	128
Quadro 12. Relato digitado em <i>Word</i> pelo aluno Zaqueu.....	129
Tabela 1. Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.....	137

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	18
2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA.....	26
2.1 A intrínsecidade da leitura e da escrita.....	26
2.2 Contribuições de Ângela Kleiman sobre a aprendizagem da leitura e da escrita.....	28
2.3 Concepção de língua/linguagem que alicerça o processo de alfabetização como uma construção dialógica.....	32
2.4 Letramentos, multiletramentos e alfabetização: escrever para ler e ler para compreender.....	35
2.5 Consciência fonológica como base para o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.....	43
3 ABORDAGEM METODOLÓGICA DE UMA PESQUISA-AÇÃO ORIENTADA POR PROJETO DE LETRAMENTO E OFICINAS DE LEITURAS.....	46
3.1 Implicações de uma pesquisa-ação e da abordagem qualitativa.....	46
3.2 Desenho da Pesquisa.....	48
3.3 A cidade de Querência.....	50
3.4 A Escola Estadual Querência.....	52
3.5 O perfil dos alunos envolvidos na pesquisa-ação.....	54
3.6 Ambiente da pesquisa.....	56
3.7 Descrição das oficinas.....	57
3.8 Atividades planejadas para o desenvolvimento do Projeto de Letramento.....	63
3.9 Cronograma de desenvolvimento projeto.....	76
4 LEITURA E LETRAMENTO: AS OFICINAS DO PROJETO DESENVOLVIDO...	78
4.1 1ª Oficina: Galileu leu, a estória se tornando história.....	78
4.2 2ª Oficina: Será que eu gosto de ler?.....	88
4.3 3ª Oficina: Nosso projeto, nosso sonho.....	92
4.4 4ª Oficina: Transformando massa em leitura e escrita.....	96
4.5 5ª Oficina: Indo às compras e lendo tudo.....	100
4.6 6ª Oficina: Eu vivo, eu escrevo, eu leio.....	105
4.7 7ª Oficina: Vivenciando a leitura por meio da narrativa.....	109
4.8 8ª Oficina: Eu sei me localizar, eu sei me comunicar e eu sei operacionalizar.....	115

4.9 9ª Oficina: Lendo e criando narrativa colaborativa.....	120
4.10 10ª Oficina: Eu relato minhas aprendizagens e as escrevo no computador.....	124
4.11 11ª Oficina: Os meninos que sonhavam ler e escrever.....	130
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	141
REFERÊNCIAS.....	146
ANEXO A.....	152

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As premissas que fazem da leitura e da escrita essenciais ao ser humano precedem a sua importância para que ele se sinta parte do contexto social, político, histórico e cultural. O indivíduo que se encontra fora do contexto leitor geralmente fica à margem das necessidades elementares para a vida em sociedade.

Logo, a presente pesquisa elaborada pela professora Tate Vilas Boas de Oliveira, graduada em Letras/Literatura pela Universidade Federal de Mato Grosso – Campus Barra do Garças, especializada em Educação Infantil pela Faculdade Montes Belos e professora efetiva da rede estadual de Mato Grosso, no município de Querência, partiu das questões que envolvem os desafios de inúmeros alunos que iniciam o Ensino Fundamental dos anos finais sem terem concluído o processo de alfabetização no período desejado.

Não obstante a isso, os fatores que denotam a necessidade e a importância da aprendizagem da leitura são compreendidos ao se analisar vivências simples de uma pessoa. Dentre estas, conseguir escolher um produto no supermercado, pegar o ônibus certo para chegar ao trabalho, compreender um contrato empregatício, assinar o próprio nome e retirar sozinho o dinheiro do caixa eletrônico, são atividades corriqueiras da vida das pessoas, para as quais a aprendizagem da leitura e da escrita são fundamentais.

Mas a função social da leitura e da escrita, para além dos simples exemplos citados, promovem a participação efetiva e cidadã do ser humano na vida política e social, na sua inclusão ao mundo das TICs e em outros espaços. Freire (1989, p. 13) reverbera que:

Na verdade, tanto o alfabetizador quanto o alfabetizando, ao pegarem, por exemplo, um objeto, como laço agora com o que tenho entre os dedos, sentem o objeto, percebem o objeto sentido e são capazes de expressar verbalmente o objeto sentido e percebido. Como eu, o analfabeto é capaz de sentir a caneta, de perceber a caneta e de dizer caneta. Eu, porém, sou capaz de não apenas sentir a caneta, de perceber a caneta, de dizer caneta, mas também de escrever caneta e, conseqüentemente, de ler caneta. A alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral.

Todavia, a apropriação da aprendizagem da leitura, e conseqüentemente da escrita, há tempos não estão sendo alcançadas por todos e isso traz desafios na construção de conhecimentos pertinentes ao desenvolvimento escolar e também para prosseguimentos dos estudos posteriores à Educação Básica. De acordo com a BNCC, o processo de alfabetização dos alunos deve ser prioridade até o segundo ano do Ensino Fundamental, de forma que:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (Brasil, 2018, p. 59).

No entanto, muitos alunos chegam ao final do Ensino Fundamental I sem consolidar o processo de alfabetização. Visto que, se o aluno não apresenta problemas de comprometimento cognitivo ou psicológico, a dificuldade dele em relação ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita pode estar relacionada às questões pedagógicas, ou a outros fatores relacionados a linguística ou a sociolinguística que impedem ou dificultam o processo de aprendizagem das crianças, como afirma Soares (2004, p. 97).

Tal decorrência também pode ser proveniente de outros fatores que envolvem perspectivas familiares (ambiente e convivência conturbados, mudanças frequentes de escola e de cidade), vulnerabilidade socioeconômicas, fatores culturais, impactos emocionais, dentre outros. Ressalva-se que aspectos psicológicos e emocionais afetam o desenvolvimento das crianças e interferem nas aprendizagens escolares (Oliveira; Kottel, 2017). Então, é necessário repensar a proposição de estratégias de aprendizagem, posto que:

As mudanças de estratégias de ensino podem contribuir para que todos aprendam. Em alguns casos, as estratégias de ensino não estão de acordo com a realidade do aluno. A prática do professor em sala de aula é decisiva no processo de desenvolvimento dos educandos. Esse talvez seja o melhor momento do professor rever a metodologia utilizada para ensinar seu aluno, através dos outros métodos e atividades ele poderá detectar quem realmente está com dificuldade de aprendizagem, evitando os rótulos muitas vezes colocados erroneamente, que prejudicam as crianças trazendo-lhes várias consequências, como a baixa-estima e até mesmo o abandono escolar. ‘O que é ensinado e é aprendido inconscientemente tem mais probabilidade de permanecer’. (José; Coelho, 2000, p. 12).

Neste cenário, o professor poderá desenvolver estratégias pedagógicas que contribuam para o avanço desses alunos no que tange à alfabetização, e aliado a isso, o letramento, afinal não basta apenas propiciar ao aluno o evento alfabetizador, pois o letramento é parte fundamental na função libertadora que a leitura promove:

Isto porque a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. Ademais, a aprendizagem da leitura e a alfabetização são atos de educação e educação é um ato fundamentalmente político. (Freire; Severino, 1989, p. 7).

Consequentemente, quem não faz parte desse contexto provavelmente sente-se à margem e com inúmeros direitos negados. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), realizada em 2019, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais foi estimada em 6,6%. Este percentual representa 11 milhões de brasileiros analfabetos².

O número de crianças entre 6 e 7 anos que não sabia ler ou escrever saltou de 1,429 milhão em 2019 (o equivalente a 25,1% das crianças brasileiras nessa faixa etária) para 2,367 milhões (40,8% das crianças) em 2021. O aumento é de 65,6% em comparação aos números de 2019, de acordo com o site do G1³. Já em 2023, o analfabetismo teve uma queda, mas ainda atinge 9,3 milhões de pessoas. A taxa nacional diminuiu levemente, de 5,6%, em 2022, para 5,4%, em 2023. Os dados referem-se a pessoas com 15 anos ou mais que não sabem ler ou escrever um simples bilhete⁴.

Insere-se a isso o momento vivenciado por vários alunos em fase de alfabetização, a situação da pandemia da covid-19, que além de vários problemas relativos à saúde e à sobrevivência, trouxe à população defasagem de aprendizagem frente aos elementos que envolveram o distanciamento social e logo às mudanças no atendimento educacional nas escolas⁵.

Dados publicados pelo INEP, em relação aos resultados do SAEB, mostraram que a taxa de proficiência em leitura e escrita dos alunos caiu. No 5º ano do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa, observou-se que em 2019 os alunos apresentaram 215 pontos na média de proficiência, já em 2021 essa média caiu 7 pontos. Tais desafios na aprendizagem acompanham os estudantes no ano seguinte.⁶

Contudo, de acordo com as recomendações da BNCC, o foco dessas habilidades deve ser nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao

² Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html> Acesso em: 11 abr. 2023.

³ Disponível em: <https://1.globo.com/educacao/noticia/2022/02/08/numero-de-criancas-que-nao-aprenderam-a-ler-e-escrever-aumenta-na-pandemia-aponta-levantamento.ghtml>. Acesso em: 11 abr. 2023.

⁴ Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2024/03/22/taxa-de-analfabetismo-pnad-2023.htm#:~:text=O%20que%20aconteceu,%2C4%25%2C%20em%202023>. Acesso em: 18 jul. 2024.

⁵ Disponível em: <https://cienciaparaeducacao.org/blog/2023/09/29/o-impacto-da-pandemia-de-covid-19-na-educacao-panorama-e-desafios-no-cenario-brasileiro/>. Acesso em: 28 ago. 2024.

⁶ Disponível em https://download.inep.gov.br/saeb/resultados/apresentacao_saeb_2021.pdf. Acesso em: 01 set. 2023.

desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (Brasil, 2018, p. 59).

No entanto, como observado, os dados demonstrados pelo SAEB apontam que a aprendizagem da leitura e da escrita nos dois primeiros anos não está de acordo com o esperado. Em 2019 a média de proficiência dos alunos em Língua Portuguesa foi de 750,0 e isso diminuiu em 2021⁷, ano que os estudantes apresentaram uma baixa de 24,1 com a média de 725,9.⁸

A Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) foi integrada ao SAEB em 2019, mas, a última prova foi realizada em 2016 e os resultados revelaram que 54,73% dos estudantes acima dos 8 anos, faixa etária de 90% dos avaliados, permaneciam em níveis insuficientes de leitura, pois encontravam-se nos níveis 1 e 2 (elementares).

Na avaliação da escrita, foram considerados cinco níveis: 1, 2 e 3 (elementares), 4 (adequado) e 5 (desejável). Os resultados de 2016 revelaram que 66,15% dos estudantes estavam nos níveis 4 e 5. Com isso, 33,95% dos estudantes ainda estavam nos níveis insuficientes: 1, 2 e 3.⁹

Diante disso, este projeto de pesquisa-ação, teve como objetivo amplo analisar a contribuição do projeto de letramento, desenvolvido em uma escola da rede pública estadual, para o avanço dos estudantes matriculados nos 6º anos do Ensino Fundamental, frente à apropriação da leitura e da escrita, apoiado na orientação metodológica de projeto de letramento alicerçado em oficinas de leituras propostas por Ângela Kleiman (2002). Em consideração ao objetivo amplo, os objetivos específicos compreenderam: contribuir para o progresso da alfabetização e letramento de alunos que estão cursando os 6º anos do Ensino Fundamental em uma escola da rede estadual na cidade de Querência em Mato Grosso e aprimorar as capacidades de leitura, da escrita e na compreensão do mundo social que os cercam.

É louvável dizer que só será possível mediar às dificuldades de aprendizagem, quando se lidar com alunos de igual para igual; quando se fizer da aprendizagem um processo significativo, no qual o conhecimento a ser aprendido e apreendido faça algum sentido para o aluno não somente na sua existência educacional como também na sua vida cotidiana. (Amaral, 2010, p. 4).

⁷ Os dados referentes à avaliação do SAEB realizada em 2023 ainda não havia sido divulgados no contexto dessa pesquisa.

⁸ Disponível em https://download.inep.gov.br/saeb/resultados/apresentacao_saeb_2021.pdf Acesso em: 01 set. 2023

⁹ Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36188#:~:text=Os%20resultados%20da%20ANA%20revelam,1%20e%20%20\(elementares\).](http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36188#:~:text=Os%20resultados%20da%20ANA%20revelam,1%20e%20%20(elementares).) Acesso em: 01 set. 2023.

De todo modo, a pesquisa também dispôs a analisar a importância do letramento no desenvolvimento de atividades de alfabetização, bem como os multiletramentos, idealizado a fim de direcionar os gêneros textuais que englobam a contemporaneidade. Somado a esses princípios, também visou observar as contribuições da consciência fonológica no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Com vistas a alcançar os objetivos traçados, a proposição didática planejada incluiu recursos e estratégias de aprendizagem indicadas para a superação das dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita apresentadas pelos seis alunos selecionados. As intervenções didáticas realizadas foram pensadas para desenvolver as competências linguísticas necessárias para que os referidos alunos superassem ou amenizassem os desafios de aprendizagem em leitura e escrita.

As dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita estão cada vez mais constantes nos últimos anos do Ensino Fundamental, permeando também no Ensino Médio. Todavia, como ressalta Rojo (1998, p. 123):

[...] inicialmente, o desenvolvimento da linguagem escrita ou do processo de letramento da criança é dependente, por um lado, do grau de letramento da instituição familiar a que pertence - isto é, da maior ou menor presença, em seu cotidiano, de práticas de leitura e de escrita [...].

É um cenário desafiador para os professores que não possuem formação para alfabetizar ou promover continuidade ao processo de alfabetização não consolidado nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Isso porque os professores que atuam nessa fase, geralmente não possuem formação acerca das peculiaridades alfabetizadoras. Por outro lado, os alunos matriculados nesse período, que ainda não consolidaram a aprendizagem da leitura e da escrita, são prejudicados nos demais estágios da escolarização básica.

De todo modo, é necessário salientar que a escola tem a função majoritária de construir, junto ao aluno, o processo de apropriação de conhecimentos, sendo condição elementar a consolidação da aprendizagem da leitura e da escrita. Todavia, a equipe pedagógica da escola e os professores que atuam nesta etapa da escolarização básica, por inúmeros fatores, muitas vezes, não conseguem ajudá-los a superar os desafios de aprendizagem concernentes à leitura e à escrita.

Isto posto, a proposição desenvolvida nesta pesquisa, de cunho qualitativo, pautada nos princípios da pesquisa-ação, de acordo com os preceitos de Thiollent (1986), teve como objeto de estudo e análise, a realização de práticas alfabetizadoras voltadas para a aprendizagem da

leitura e da escrita subsidiadas nos conhecimentos linguísticos articuladas à formação do aluno leitor e produtor de textos. Considerou-se os fundamentos teóricos, conceituais e práticos de Angela Kleiman (1995, 2002, 2005, 2006, 2019), Magda Soares (2004, 2008, 2009, 2020), Roxane Rojo (1998, 2009, 2012), Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) e demais estudiosos do tema em questão.

Desta feita, as atividades planejadas consideraram o conhecimento como um processo construtivo (Piaget, 1975), e histórico cultural (Vygotsky, 2002), com a perspectiva de que o aluno refletisse sobre a língua de acordo com os conhecimentos que ele já possuía sobre a leitura e a escrita e, com isso, pudesse formular novas hipóteses de aprendizagens.

Quando se pensa em concepções de alfabetização, o exercício pedagógico mais produtivo e satisfatório, conforme Soares (2009), é aquele que articula à alfabetização e ao letramento. Segundo a referida autora, por alfabetização compreende-se a apropriação e a consolidação da leitura e da escrita, ou seja, saber ler e escrever adequadamente. Já o letramento abarca práticas sociais de leitura e escrita e “[...] só recentemente passamos a enfrentar essa nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também fazer uso do ler e escrever, saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz continuamente” (Soares, 2009, p. 20).

Partindo desse princípio, ajudar o aluno a consolidar esse direito é uma tarefa desafiadora, mesmo porque “[...] aprender a ler em uma escrita alfabética não tem nada de simples. Trata-se de uma aprendizagem complexa, que exige que nosso cérebro se adapte a essa criação cultural e recicle os recursos cognitivos disponíveis.” (Gabriel, 2017, p. 83).

Sendo assim, as atividades trabalhadas na proposição didática planejada tiveram como objetivo fornecer condições para que o aluno matriculado no 6º ano do EF, construísse seu conhecimento sobre o sistema alfabético e ortográfico da Língua Portuguesa, em contextos de letramento, isto é, por meio de interações com gêneros textuais/discursivos apoiados aos multiletramentos.

Assim, o desenvolvimento da pesquisa envolveu alunos que ainda estavam em processo de aprendizagem da leitura e da escrita no período citado, com vistas a responder os seguintes questionamentos: É possível para um professor de Língua Portuguesa, ajudar alunos matriculados no 6º ano do EF, que ainda não estão alfabetizados a aprenderem a ler e a escrever? Como auxiliar os alunos matriculados nos 6º anos do EF, que ainda estão em processo de alfabetização, a aprenderem a ler e a escrever com apoio nos multiletramentos?

Como afirmou-se, a pesquisa partiu de uma inquietação constatada em todos os anos escolares, em que muitos alunos estão cursando os anos finais do EF sem ter concluído o processo de alfabetização, de apropriação da leitura e da escrita.

Ademais, fundamentos relacionados aos aspectos relativos ao processo de apropriação da escrita, vinculadas às premissas do letramento, à objetividade dos multiletramentos, à alfabetização pautada em atividades que valorizam o desenvolvimento da consciência fonológica, aos processos que envolvem projetos de leitura e oficina de leitura, orientaram a realização da pesquisa-ação.

Vale ressaltar que as atividades desenvolvidas a partir do planejamento didático anunciado, consideraram a aprendizagem que os alunos já possuíam sobre a leitura e a escrita, em observação ao resultado da avaliação diagnóstica realizada no início das atividades do projeto.

Portanto, trabalhou-se, nesta proposição, além dos eixos da leitura e da escrita, os eixos da oralidade, da produção escrita e da análise linguística, por meio da exploração de diferentes gêneros textuais que incluiu a poesia, o relato descritivo, experiências com receitas, listas de compras, leituras de placas urbanas e cardápios, funcionamento de suportes digitais como caixa eletrônico e computadores, foram contemplados no decorrer da oficina que também trabalhou a leitura de imagens, sons e movimentos em textos multimodais.

A partir destas considerações, esta dissertação segue organizada em quatro seções, iniciada com a introdução, seguida da segunda seção, denominada “Considerações sobre a aprendizagem da leitura e da escrita”, que foi dividida em cinco subseções. Assim, inicia-se com a discussão referente à importância da aprendizagem da leitura e da escrita serem consolidadas ao final do processo de alfabetização, ou seja, do 2º ano do EF. Para respaldar tais implicações, a segunda subseção traz as contribuições de Ângela Kleiman sobre a aprendizagem da leitura e da escrita. A terceira subseção apresenta concepção de língua/linguagem que alicerça o processo de alfabetização como uma construção dialógica. A quarta subseção discorre sobre letramentos, multiletramentos e alfabetização, com o propósito de fundamentar a compreensão de que se escreve para ler e se lê para compreender. A seção é finalizada com a subseção que apresenta reflexões sobre a consciência da importância de o processo de alfabetização ser pautado em atividades que explorem a consciência fonológica, considerada principal orientação didático-pedagógica para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

A terceira seção, intitulada “Abordagem metodológica de uma pesquisa-ação orientada por projeto de letramento”, fundamenta as implicações que envolvem a pesquisa-ação, de abordagem qualitativa. Em seguida, descreve os caminhos que desenharam a pesquisa realizada, articulados aos pressupostos constituintes da pesquisa, dos envolvidos e das atividades que fazem parte do eixo pedagógico. Por conseguinte, descreve aspectos relacionados à cidade e à escola onde a pesquisa foi realizada.

A quarta seção, com o título “Leitura e letramento: as oficinas do projeto desenvolvido”, descreve e analisa de forma interpretativa, as informações geradas no decorrer do desenvolvimento do projeto junto aos alunos matriculados nos 6º anos do EF, da Escola da rede pública Estadual de Querência. Deste modo, apresentam-se as informações mais relevantes que permearam as atividades realizadas pelos envolvidos, apontando os seus avanços e as questões de aprendizagem, ainda frágeis.

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

Esta seção possui o objetivo de organizar um quadro teórico sobre os principais conceitos que implicam diretamente na análise e compreensão do objeto de estudo desta pesquisa-ação, a saber: as dificuldades de aprendizagem em leitura e em escrita de alunos que avançam para os anos finais do EF sem ainda terem aprendido a ler e a escrever.

Desta feita, a referida seção foi organizada em cinco subseções denominadas: “A intrínsecidade da leitura e da escrita”; “Contribuições de Ângela Kleiman sobre a aprendizagem da leitura e da escrita”; “Concepção de língua/linguagem que alicerça o processo de alfabetização como uma construção dialógica”; “Letramentos, multiletramentos e alfabetização: escrever para ler e ler para compreender”; e “Consciência fonológica como base para o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita”.

2.1 A intrínsecidade da leitura e da escrita

A aprendizagem da leitura e da escrita é essencial no processo educativo uma vez que é a apropriação desses dois eixos que permite que o estudante prossiga com a evolução da escolarização formal, se aproprie dos conhecimentos históricos e construa novos conhecimentos. No entanto, os problemas relacionados à alfabetização são antigos, e mesmo diante de inúmeros estudos e do avanço da ciência e da tecnologia, os desafios relacionados a não aprendizagem da leitura e da escrita não deixaram de ser menores.

Não é novidade que inúmeros alunos progridam para os anos finais do EF sem estarem alfabetizados. Aliás, é recorrente professores desta fase e mesmo do Ensino Médio se depararem com este desafio e, na maioria das vezes, não sabem como ajudar esses estudantes a superarem tais problemas de aprendizagem.

À vista disso, não ocorre a superação desses obstáculos e esses estudantes continuam a avançar de ano escolar, mesmo apresentando estas dificuldades. No entanto, o que se propõe com este estudo, dado o curto tempo reservado para o mestrado, não é analisar as causas do fenômeno da não alfabetização, mas sim desenvolver estratégias didático-pedagógicas que possam, de alguma forma, ajudar esses educandos a superarem os referidos desafios, assim como, recomendado nas Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso: O objetivo da intervenção pedagógica é promover estratégias e métodos para garantir a todos os estudantes o direito de aprender; elevar o nível de proficiência/aprendizagem; promover reflexões referentes

à práxis pedagógica, articulando os processos de ensino, aprendizagem, avaliação e gestão [...] (Mato Grosso, 2018, p. 28).

Ao se tratar de aprendizado escolar, a consolidação da leitura e da escrita é considerada condição para que as demais aprendizagens escolares aconteçam. Como denotam vários estudos, há alterações na anatomia cerebral decorrentes dessas aprendizagens que favorecem o desenvolvimento cognitivo, condição para que as demais aprendizagens aconteçam.

Sendo assim, o conhecimento relativo à leitura e à escrita é um dos requisitos essenciais para o desenvolvimento do ser humano, uma vez que:

O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seria impossível de acontecer. Assim o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas especificamente humanas. (Vygotsky, 2002, p. 17).

Por conseguinte, a apropriação da leitura e da escrita precisa da interligação de fatores que se estruturam ao processo que circunda a dimensão linguística, a qual faz a passagem da oralidade para a escrita e também da dimensão cognitiva que proporciona as atividades mentais manterem-se em interação com as de escrita, tanto no processo de apropriação do SEA, quanto na produção do seu significado, e da dimensão sociocultural que revela a funcionalidade e adequação da leitura e da escrita nas práticas sociais (Soares, 2008).

Conforme explicita a autora, o processo de aprendizagem decorre de vários fatores, por isso há complexidade em ajudar o aluno a percorrer esse caminho. Quando ele é promovido para os anos finais do EF, e até mesmo ao Ensino Médio, sem ainda ter sido alfabetizado, a dificuldade aumenta, pois há peculiaridades que envolvem o período relativo a esse processo:

Os processos cognitivos que nos conduzem à compreensão leitora são de natureza consciente e inconsciente, e os níveis de consciência das diversas camadas linguísticas (fonológica, morfológica, semântica, sintática, pragmática) são distintos em leitores aprendizes e em leitores maduros, assim como em não leitores. (Gabriel, 2017, p.80)

Embora esses aspectos sejam de conhecimento dos educadores, é necessário entender que os desafios dos alunos que ainda não consolidaram o processo de alfabetização, sejam de algum modo, sanados pela escola. Por isso, para que o estudante aprenda a ler e a escrever é imprescindível que haja um convívio com hábitos de leitura e de escrita, logo, o planejamento deve contemplar situações significativas que o ajude a aprender a gostar desse universo.

Neste contexto, o exercício pedagógico mais produtivo e satisfatório é aquele que articula a alfabetização e o letramento, isto é, que considere e trabalhe as especificidades de apropriação da língua escrita e oral, e desenvolva habilidades de leitura e de escrita que vão além da mecanicidade de transformar fonemas em grafemas (aprender a escrever) e grafemas em fonemas (aprender a ler), pois alfabetizar na perspectiva do letramento, impõe muita interação e diálogo voltados aos enfrentamentos sociais cotidianos.

Com esta perspectiva, de acordo com Soares (2004, p. 14), a alfabetização e o letramento:

Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (grifos da autora).

Nesse sentido, o fazer pedagógico deve abarcar a construção de conhecimentos que envolvam as competências linguísticas e as capacidades cognitivas dos educandos, propondo atividades para refletirem sobre a linguagem escrita, e que possam elaborar hipóteses, desenvolver habilidades de consciência fonológica e assim avançar na apropriação da leitura e da escrita, ao passo que coordenem práticas sociais (Oliveira; Mello, 2023).

2.2 Contribuições de Ângela Kleiman sobre a aprendizagem da leitura e da escrita

O caminho que leva à leitura requer mobilizações intelectuais e sociais a fim de que o indivíduo consiga compreender, analisar e construir conhecimentos a partir daquilo que está sendo lido. Não obstante a isso, para que a leitura compreensiva e analítica ocorra, é necessário que haja interação entre o meio, as palavras e o leitor, de modo que as premissas do letramento façam parte desse conjunto de práticas sociais inerentes ao legente:

Tal utilização requer a mobilização e a interação de diversos níveis de conhecimento, o que exige operações cognitivas de ordem superior, inacessíveis à observação e demonstração, como a inferência, a evocação, a analogia, a síntese e a análise que, conjuntamente, abrangem o que antigamente era conhecido como *faculdades*, necessárias para levar o termo a leitura: a faculdade da linguagem, da compreensão, da memória. (Kleiman, 2002, p.12, grifo da autora).

A mobilização destes diferentes níveis de conhecimento exigidos imprimem a complexidade no processo de alfabetização. Comumente o professor depara-se com inúmeros alunos que não gostam de ler, provavelmente isto ocorra pelo fato de terem tido sempre contato com uma leitura descontextualizada e pouco atrativa. Normalmente, essa leitura decorre de ações distantes da função social da linguagem que, por natureza, deveria dar sentido e transformar a visão de mundo do leitor (Kleiman, 2002, p. 10).

A autora retrata alguns padrões referentes à leitura abordados na escola, tais como: o texto como conjunto de elementos gramaticais, como repositório de mensagens e de informações, como decodificação, como avaliação e como a integração numa concepção autoritária da leitura. Todavia, essas práticas corroboram para o insucesso da construção do gosto pela leitura e à formação de leitores, pois “a insistência no controle diminui a semelhança entre a leitura espontânea, do cotidiano, e a leitura escolar, ajudando na construção de associações desta última como dever e não como prazer” (Kleiman, 2002, p. 23).

Fica evidente a importância da interação entre a leitura (o texto) e os leitores. Nessa troca, a construção de sentido vai acontecendo, mas a forma como cada um lê e compreende é individual. Vale ressaltar que a forma como se ocorre a leitura estabelecerá o que se deseja dela, essa atividade também está relacionada à maneira como o ser humano processa informações e ao texto escrito no que tange aos conhecimentos linguísticos.

Neste âmbito, os aspectos cognitivos exercem papel primordial para o desenvolvimento da leitura e da escrita, aliás, a interação que acontece nesse cenário depende da forma como o texto é apresentado, como o leitor o observa e analisa a construção das palavras e o sentido daquilo que está escrito.

Para construir o sentido de um texto, o leitor recorre às estruturas cognitivas ligadas à linguagem, compreensão, memória, inferências e pensamento. Por isso, as metodologias e modos utilizados em sala de aula têm o poder de contribuir para que o aluno avance ou não na compreensão daquilo que lê.

De acordo com Kleiman, essas relações inserem-se em modelos que contemplam o processamento de informações os quais englobam os aspectos cognitivos da leitura, como observa-se a seguir:

O processamento do objeto começa pelos *olhos*, que permitem a percepção do material escrito. Esse material passa então a uma *memória de trabalho* que o organiza em unidades significativas. A memória de trabalho seria ajudada nesse processo por uma *memória intermediária* que tornaria acessíveis, como num estado de alerta, aqueles conhecimentos relevantes para a compreensão do texto em questão, dentre todos os conhecimentos relevantes para a compreensão do texto em questão, dentre todo o conhecimento que estaria

organizado na nossa *memória de longo prazo* (também chamada de *memória semântica*, ou *memória profunda*). (Kleiman, 2002, p. 32, grifos da autora).

Com base nesse processamento de informações, o professor poderá elaborar seu planejamento para dinamizar o ensino da leitura e da escrita e, também, do letramento, sabendo selecionar aquilo que é melhor para que seu aluno aprenda e que se torne proficiente.

É sabido que a aprendizagem da leitura é um processo gradativo e desenvolvido mediante contato com a linguagem oral e escrita. Assim, ela deve ser trabalhada de modo que ultrapasse a linha de reconhecimento das letras e seja uma atividade comunitária e sociocultural, de toda maneira, o ato de falar é intrínseco ao ser humano, porém a leitura exige outras competências. Sobre isso, Kleiman (2002, p. 37) destaca que:

Considera-se que uma outra fonte importante de dificuldade tem a ver com diferenças na linguagem usada no texto escrito e na fala. A maneira em que a escrita pode ser composta, sem a urgência de ir produzindo e ajeitando a produção ao mesmo tempo que se está pensando, permite uma maior elaboração e cuidado, graças à possibilidade de reescrita e revisão, que resulta em diferentes estruturas. Essas estruturas diferentes têm sido caracterizadas como tendo maior complexidade sintática e maior densidade e diversificação lexical (isto é, de vocabulário). Essas diferenças podem, é verdade, causar dificuldades para o processamento, para a apreensão do objeto do ponto de vista cognitivo.

As dificuldades são diversas e nem sempre o professor encontra-se preparado para conduzir o aluno no desenvolvimento desses aspectos:

[...] o professor deva conhecer quais são as dificuldades reais, naturais, no momento de aprendizagem em que se encontra a criança, e quais são as dificuldades artificiais, consequência da péssima redação dos livros didáticos. Mediante esse conhecimento, o professor poderá ajudar o aluno, facilitando o processamento e selecionando apenas textos bem redigidos. Faz parte do ensino de leitura nesses estágios iniciais, ajudar a criança a construir o sentido do texto, não só evitando os piores exemplos do livro didático, mas também, e principalmente, pondo o ensino da forma, do código, no seu devido lugar enquanto instrumento para a leitura, e pondo o ensino da leitura, no bom sentido da palavra, no seu devido lugar de foco do trabalho com o texto. (Kleiman, 2002, p. 46)

A leitura é uma ação individual- no entanto, nas teceduras desse ato, o modo como ela é apresentada e ensinada pode torná-la complexa- em que o aluno fica à mercê das práticas desenvolvidas pela escola e nem sempre consegue progredir na aprendizagem leitora. Desse modo, “[...] o ensino da leitura é um empreendimento de risco se não estiver fundamentado

numa concepção teórica firme sobre os aspectos cognitivos envolvidos na compreensão de texto” (Kleiman, 2002, p. 61).

No mais, se o ensino da leitura seguir as práticas escolares as quais a única leitura privilegiada é a do professor, o desenvolvimento leitor dos alunos de fato ficará prejudicado. De acordo com a autora, mesmo não sendo suficientes, as estratégias de leitura em conjunto com as habilidades linguísticas podem contribuir nesse processo. Tais estratégias são classificadas em cognitivas e metacognitivas. A primeira são “operações inconscientes do leitor, no sentido de não ter chegado ainda ao nível consciente, que ele realiza para atingir algum objetivo de leitura”, já a segunda, “seriam aquelas operações (não regras), realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação” (Kleiman, 2002, p. 50).

Neste caso, o aluno adotará a medida mais pertinente para a compreensão do texto que percorrerá relê-lo e/ou buscar o significado de uma palavra no dicionário. O ensino da leitura contemplaria, de acordo com a autora, um conjunto de estratégias cognitivas, que envolvem habilidades linguísticas implícitas, e metacognitivas, que envolvem objetivos e autoavaliação de sua própria compreensão.

Ressalta-se que o leitor proficiente, à medida que adquire habilidades e estratégias que o ajudam a compreender aquilo que lê, frente à procedimentos escolhidos de acordo com os objetivos e recursos condizentes à leitura que pretende alcançar, possui flexibilidade e independência para conhecer, compreender e inferir a leitura almejada.

Diante disso, as estratégias metacognitivas pensadas por Kleiman levam em consideração o desejo do aluno tornar-se um leitor proficiente de modo que elenque tais procedimentos no processo da leitura: a intencionalidade do texto e hipóteses de leitura, ou seja, “a formulação de objetivos prévios à leitura e à elaboração de predições sobre o texto” (Kleiman, 2002, p. 61).

No âmbito das estratégias cognitivas encontram-se as habilidades linguísticas direcionadas à capacidade que o leitor possui para lidar com os textos. Assim a autora referencia que, “tais habilidades vão desde a capacidade de usar o conhecimento gramatical para perceber relações entre as palavras, até a capacidade de usar o vocabulário para perceber estruturas textuais, atitudes e intenções” (Kleiman, 2002, p. 66).

Desta feita, a leitura como prática social faz parte de uma esfera interacional, fundamental para a formação do leitor crítico, ressignificador e constituinte de conhecimentos

capazes de ser consciente e conscientizar atribuindo à linguagem a função que ela necessita ser, um ponto relativo de objetos e de intenções sociais.

2.3 Concepção de língua/linguagem que alicerça o processo de alfabetização como uma construção dialógica

A linguagem é parte constituinte da humanidade e por meio dela acontece a comunicação e a interação entre os seres humanos, ademais, ela é elemento integrante da identidade, afinal, ao fazer uso dela há a possibilidade de expressar a subjetividade, relacionar-se com o outro e propagar informações.

Dito isto, a linguagem é importante em todos os espaços sociais. O ambiente escolar é o lugar propício para desenvolvê-la em inúmeros aspectos. Para tanto, é fundamental que o professor considere a concepção de linguagem que valorize o momento social e histórico, e que reconheça, por meio do trabalho com os gêneros textuais, a função social da leitura e da escrita.

Todavia, no percurso histórico social foram definidas concepções de linguagens caracterizadas consoante às referências existentes nas circunstâncias de cada época, sendo elas a linguagem como expressão do pensamento, a linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como forma de interação, respectivamente (Geraldi, 1984).

Portanto, nas práticas em sala de aula, principalmente relacionadas às competências do estudo da língua, é imprescindível considerar a definição de concepção de linguagem para elaborar as aulas, construir o planejamento e as atividades que serão desenvolvidas com os alunos (Fuza, Ohuschi, Menegassi, 2011).

Deste modo, a concepção de linguagem que conduz a proposição didática em questão envolve o primeiro pilar, a interação verbal, que constitui para o Círculo de Bakhtin a "realidade fundamental da língua" (Bakhtin, 2009, p.127), a qual legitima a linguagem como interação, isto é, o aluno, ao utilizar a língua, não expõe somente o seu pensamento, nem apenas transmite informações, ele vai mais além, age e atua socialmente com o propósito de adquirir efeitos específicos na interpretação do outro (Fuza, Ohuschi, Menegassi, 2011, p. 485). De acordo com esses autores:

A expressão realizada pelos interlocutores não é simplesmente organizada pela atividade mental e transmitida pelo indivíduo para o meio social. Entendemos que, na verdade, o que ocorre é que as situações ou ideias do meio social são responsáveis por determinar como será produzido o enunciado. Desse modo, a formação da expressão depende das condições

sociais, assim, temos o social interferindo no individual. (Fuza, Ohuschi, Menegassi, 2011, p. 489).

Logo, a linguagem é considerada como lócus de interação, inclusive comunicativa, apoiada na produção e no efeito de sentido entre o locutor e o interlocutor, em determinadas situações de comunicação e em um cenário específico. Então, o olhar frente às atividades, estudos, produções e leituras serão elencadas na interação com o texto, de modo que, os alunos sejam vistos como sujeitos ativos à sua própria construção de conhecimento e o ensino pautado na reflexão da língua e em sua função social:

Nesta concepção, a preocupação básica do ensino da língua materna é levar o aluno não apenas ao conhecimento da gramática de sua língua, mas, sobretudo, ao desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo que o cerca e, em especial, sobre a utilização da língua como instrumento de interação social. (Fuza, Ohuschi, Menegassi, 2011, p. 490).

Os referidos autores reiteram a importância de o processo de alfabetização acontecer articulado ao letramento. Logo, “[...] este processo só é possível quando o professor considera a discursividade da alfabetização e as práticas sociais cotidianas” (Mello, 2018, p. 163).

O processo de aprendizagem da leitura e da escrita é muito complexo, visto que para aprender a ler e a escrever é preciso compreender como se organiza o SEA, constituintes de propriedades regulares e irregulares e com valores notacionais de cada letra.

Para isso, é importante existir o desenvolvimento da consciência fonológica, a fim de traduzir letras em sons e sons em letras, além de outras especificidades que podem tornar esse processo desafiador, como uma mesma letra possuir sons distintos, letras diferentes representadas por sons idênticos, diferentes combinações silábicas, dentre outras particularidades que denotam que há um SEA complexo e muito dinâmico (Oliveira; Mello, 2023, p.160).

Conforme o DRCMT do EF/Anos Iniciais:

Para compreender e pensar como funciona o Sistema de Escrita Alfabética é necessário possibilitar que a criança viva uma série de trabalhos conceituais, procedimentais e atitudinais na escola, sem esquecer dos conhecimentos que já tenha vivenciado na sociedade grafocêntrica. Nessa lógica, a criança consegue resgatar o que já sabe, alicerçando o que ainda está sendo aprendido; ao utilizar dessas estratégias mentais, irá ampliar seu léxico e construir conhecimentos sobre a morfologia e a sintaxe da Língua Portuguesa, para melhor comunicar-se, utilizando a linguagem escrita e a verbal. (Mato Grosso, 2018, p. 30).

Perante o exposto, todo esforço e levantamento de hipóteses que o aluno faz da escrita no início da aprendizagem devem ser valorizados. Considerando tais pressupostos, a alfabetização deve acontecer em um ambiente social, com propostas que trabalhem a língua escrita em suas características sociais. Além disso, é indispensável compreender e valorizar que cada aluno pode estar em um nível diferente de apropriação do SEA.

Assim, é fundamental promover a interação do aluno com a língua escrita em diversos contextos, oportunizar a escrita do nome próprio e entender que o processo não é instantâneo, e tampouco enfatizar de imediato a língua padrão e todas as suas normas. De todo modo, “a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior a escola e que não termina ao finalizar a escola primária” (Ferreiro, 1999, p. 47)

Para mais, os alunos devem desenvolver as escritas iniciais e assim representarem a linguagem oral com atividades relativas ao pensar, escutar e associar. Estas atividades os orientarão a observarem a fala e a estabelecerem relações entre letra e som. Esses fatores evoluem ao passo que o aluno desvenda o desafio de como escrever e para que escrever, isto é, o desenvolvimento desses aspectos e as funções que desempenham dependem do interesse que ele terá sobre a linguagem escrita (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 11).

Pode-se observar tais premissas no DRCMT do EF/Anos Iniciais, quando destaca que:

A língua escrita, enquanto objeto do conhecimento, está imbricada à sua função social, por isso deve ser ensinada em situações de uso real, para além do próprio ambiente escolar, considerando espaços formais e informais de aprendizagem, visto que a língua é uma construção social e cultural, além de mecanismo para a comunicação e interação em variadas práticas de linguagem. (Mato Grosso, 2018, p. 29).

Ademais, os elementos linguísticos são desenvolvidos a partir da descoberta que o aluno tem da linguagem escrita e seus significados dentro da sociedade, isso inclui as formas ortográficas, semânticas e sintáticas. Em soma a esses prismas, as particularidades relacionais desenvolvem-se conforme o aluno compreende que a linguagem escrita reproduz as ideologias e as concepções de uma determinada cultura (Mato Grosso, 2018, p. 27). Além do mais, o aluno constrói seus modos interpretativos, isto significa que pensa em diversas possibilidades para organizar seus conhecimentos, por isso é necessário que o educador leve em consideração o processo de alfabetização na perspectiva construtiva, representando a evolução de cada aluno (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 27).

Na compreensão de Cagliari (1998, p. 67-68):

Um bom trabalho de alfabetização precisa levar em conta o processo de ensino e de aprendizagem de maneira equilibrada e adequada. O professor tem uma tarefa a realizar em sala de aula e não pode ser um mero espectador do que faz o aluno ou um simples facilitador do processo de aprendizagem, apenas passando tarefas. Cabe a ele ensinar também e, assim, ajudar cada aluno a dar um passo adiante e progredir na construção de seus conhecimentos.

Outro tópico relevante neste processo alfabetizador é a manipulação das unidades sonoras objetivando-se trabalhar a consciência fonológica. Para isso, o DRCMT do EF/Anos Iniciais, “propõe planejamento que considere a consciência de palavras e de sílabas, consciência de rima da sílaba e da palavra, consciência das aliterações e consciência no nível de fonemas” (Brasil, 2018, p. 30).

Contudo, essas atividades devem seguir um caráter lúdico e reflexivo para, assim, assegurar as habilidades e as competências desenvolvidas pela BNCC (Brasil, 2018, p. 139).

2.4 Letramentos, multiletramentos e alfabetização: escrever para ler e ler para compreender

Pensamentos mais contemporâneos mostram que um dos grandes obstáculos da sociedade é a universalização do acesso aos exercícios sociais de leitura e escrita, pois não basta somente desenvolver o ato de ler e escrever provenientes do conhecimento sistemático de escrita, é preciso promover práticas sociais mais avançadas e complexas no que tange a esses tópicos (Kleiman; Marques, 2019, p. 21). Neste sentido, os autores reforçam que:

Sob a ótica dos estudos de letramento, a escrita pode ser vista como instrumento de poder e inclusão social. Ao atribuir novos sentidos ao ler e ao escrever, a escola assume um maior engajamento na produção de práticas emancipatórias, oferecendo ao aluno possibilidades de compreensão e intervenção na sua realidade social e pessoal. (Kleiman; Marques, 2019, p. 20).

Para além do domínio relativo ao sistema alfabético e ortográfico, as atividades de aprendizagem da leitura e da escrita precisam ser trabalhadas de acordo com os fatores sociais e os acontecimentos atuais, relacionando-os aos conhecimentos construídos historicamente, para que os alfabetizandos compreendam a função social da leitura e da escrita (Barbosa, 2010, p. 62).

Assim é possível alfabetizar na perspectiva do letramento, o qual tem como preceito expandir o conceito de alfabetização. Se por um lado a alfabetização é compreendida como

apropriação do sistema convencional de escrita, o letramento, por outro, é concebido como a progressão de modos e habilidades de uso eficiente da leitura e da escrita em práticas sociais. Percebe-se, então, que ambos os conceitos são distintos, mas indissociáveis. Portanto:

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

É válido ressaltar que o letramento não é um método para se alfabetizar, ele pode ser compreendido como uma consideração conceitual que analisa as práticas sociais intercedidas pela escrita e pela leitura. Conjunturalmente, o aluno alfabetizado e letrado será aquele que se apreendeu da leitura e da escrita, empregando-as, eficazmente, ao meio social em que está inserido.

O letramento engloba o processo de progressão e a utilização das organizações de escrita na sociedade, estendendo em outras alterações sociais e tecnológicas, da mesma forma que o crescimento do espaço textual, isto significa, “[...] a inserção de novos gêneros, novas práxis textuais, com base na harmonização de inúmeros modos de apresentações e sentidos (imagens, músicas, cores, linguagem oral e escrita etc.) que, há pouco tempo, não tinham tanto valor nas salas de aula” (Rojo; Moura, 2012, p. 27).

Diante disso, as atividades desenvolvidas em sala de aula devem possibilitar a construção de competências e habilidades que valorizem a atuação satisfatória em espaços de letramento e que façam uma ponte ao exercício da cidadania, cultura, arte e literatura; além disso, atribuir valores equivalentes às distintas formas de linguagens.

Com os avanços das tecnologias, a sociedade está em plena transformação, desta forma, a maneira de apreender e de relacionar os conhecimentos também está mudando. Dentro desse contexto tecnológico e hipermidiático, que envolve a comunicação do mesmo modo que envolvem os textos, expõe a inevitabilidade de ferramentas e de práticas que acompanhem essas evoluções. Para isso, ir além dos letramentos remete aos multiletramentos, como argumentam Rojo e Moura (2012, p. 21):

E como ficam nisso tudo os letramentos? Tornam-se **multiletramentos**: são necessárias novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo,

tratamento da imagem, edição e diagramação. São requeridas novas práticas: (a) de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas ferramentas; (b) de análise crítica como receptor.

Percebe-se que as características do novo leitor/produtor e a interação entre esses inúmeros interlocutores frente aos aspectos tecnológicos e globalizados vão ao encontro das características dos multiletramentos, nos quais a comunicação e os inúmeros gêneros textuais são constituídos de múltiplas linguagens e, que, requerem capacidades e habilidades de percepção e produção de cada uma delas para ter significado.

Consequentemente, a interação entre as múltiplas linguagens da contemporaneidade, e no propósito da diversidade cultural de produção e propagação dos textos, impõe-se uma mudança na posição do usuário, que deixa de ser apenas um consumidor dos objetos culturais, para produtor cooperador. Isso posto, os autores supracitados ressaltam que os multiletramentos:

[...] (a) são interativos, mais que isso, colaborativos; (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos) [...]; (c) eles são híbridos, fronteirços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas). (Rojo; Moura, 2012, p. 23).

Os alunos convivem com a linguagem escrita por meio de livros, embalagens, cartazes, redes sociais, jogos e vários outros recursos inseridos e utilizados em seu cotidiano. Eles são submersos nos saberes de elementos gráficos e das tecnologias, assimilando tudo, apoiados nas trocas coletivas de acordo com as suas próprias ações e cultura, constituindo dessa maneira hipóteses sobre a escrita (Santos, 2018, n. p.).

Portanto, o ato de ensinar, nos vários níveis, requer um cuidado com as atividades realizadas pelos alunos dentro e fora do meio escolar, pois elas devem oportunizar melhores utilizações da linguagem pelos textos escritos e orais que circundam em seu dia a dia.

De posse destas considerações, Kleiman e Marques (2019, p. 21) destacam que:

Os projetos de letramento podem se tornar importantes instrumentos na dinamização dos processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, conforme apontam algumas experiências exitosas advindas do trabalho realizado com eles. Leitura e escrita, entendidas como práticas sociais, tornam-se movimentos complementares e não atividades que se encerram em si mesmas. Aprender a escrever presume uma formação leitora do escrevente. O amadurecimento da produção escrita está intimamente ligado ao desenvolvimento da competência leitora dos estudantes que veem a língua

funcionar com os efeitos de sentido produzidos nas diversas versões de um mesmo texto.

De posse destas considerações, impõe-se o desafio em trabalhar com os alunos dos 6º anos do EF, que ainda não aprenderam a ler e a escrever, um planejamento, pautado nas orientações do projeto de letramento defendido por Kleiman, com vistas a ajudá-los a superarem os desafios de aprendizagem. Os projetos de letramento permitem a participação direta e interativa dos alunos em práticas sociais. Com isso, o processo de alfabetização ganha a dimensão da linguagem como processo de discursividade (Kleiman; Marques, 2019, p 27).

A transformação da realidade dos alunos que ainda não estão inseridos no mundo da leitura e da escrita faz-se, urgentemente, necessária. Evidencia-se que o letramento surgiu da demanda em separar a alfabetização do uso social da escrita, ou seja, competências individuais e prática social (condições de uso da escrita). Isso decorre do envolvimento que o ser humano possui ao utilizar a língua de modo metalinguístico, também entrelaçada à participação social e às estratégias dele ao manipulá-la.

O letramento envolve práticas sociais interligadas à escrita, e as ações que envolvem a língua no ambiente escolar nem sempre o contemplam. No processo escolar, há fuga relativa às habilidades na utilização efetiva da escrita alinhados aos objetivos dentro de um determinado contexto, “o tipo de “habilidade” que é desenvolvido depende da prática social em que o sujeito se engaja quando ele usa a escrita” (Kleiman, 2006, p. 25 – grifo da autora). Ao trabalhar o processo de apropriação da leitura e da escrita é necessário pensar em práticas sociais que tenham a função do ler e do escrever:

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se, não de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes. (Kleiman, 2006, p. 20, grifo da autora).

É imprescindível lembrar que os alunos estão inseridos em meios sociais e neles desempenham papéis que envolvem práticas de leitura e de escrita, mesmo os que ainda não possuem a efetivação dessas duas vertentes as utilizam de uma maneira ou de outra, conforme a circunstância de sua vida, tais como cultura, crenças, classe social, estrutura familiar, dentre outras práticas.

A propósito, o letramento abarca a ativação de conhecimentos prévios adquiridos nas experiências sociais e em leituras anteriores a fim de que se consiga elaborar interpretações mais concisas. Portanto, a escrita está “ligada à função interpessoal da linguagem, às identidades e relações que interlocutores constroem, e reconstroem, durante a interação.” (Kleiman, 2006, p. 22).

Não mais do que conhecer as letras e saber juntá-las para formar palavras, o ser humano carece de habilidades cognitivas sociais, condição intrínseca a ele mesmo, ou seja, o saber transcende os conteúdos epistemológicos, logo os conhecimentos que entrelaçam os processos sociais devem ser valorizados dentro da escola.

Um ponto interessante a ser exposto está no fato da oralidade e da escrita traçarem uma linha dicotômica, uma vez que, consoante ao cenário, a oralidade pode apresentar características distintas da escrita e esta teria mais particularidade com a própria oralidade, tudo isso partindo da intenção da comunicação, “porque nem toda escrita é formal e planejada, nem toda oralidade é informal e sem planejamento.” (Kleiman, 2006, p. 28).

O exposto demonstra o quão as práticas sociais da língua são fundamentais para a compreensão e utilização da linguagem, pois perceber “a aquisição da escrita como um processo que dá continuidade ao desenvolvimento linguístico da criança, substituindo o processo de ruptura, que subjaz e determina a práxis escolar” (Kleiman, 2006, p. 30), é fundamental.

Sendo assim, o professor, ao atuar no processo de alfabetização e letramento, precisa elaborar planos que contemplem as esferas sociais dos alunos, afinal não basta apenas ler e escrever, o aluno possui necessidade de olhar para o seu meio, compreendê-lo, desenvolver mudanças e conquistas nos caminhos. Em razão disso, um ensino com foco em práticas sociais é imprescindível.

Outro fator essencial nesse âmbito se dá nos eventos de letramento em ambientes colaborativos:

[...] as práticas letradas em instituições como a família, que são as instituições que introduzem a criança no mundo da escrita com sucesso, são práticas coletivas, em que o conhecimento sobre a escrita é construído através da colaboração, numa relação quase que tutorial (díade), ou através da participação em pequenos grupos, que discutem a melhor maneira de redigir uma carta, ou comentam e interpretam coletivamente uma carta oficial, um texto no jornal. (Kleiman, 2006, p. 30 e 31).

Nesse sentido, a autora demonstra que o letramento é o caminho mais apropriado e assertivo para o êxito da aprendizagem da leitura e da escrita, de modo que as interações comuns façam parte de um todo elementar para o ensino e a consolidação do processo de alfabetização.

Neste processo, o desenvolvimento da escrita movimenta esferas que provocam o crescimento cognitivo e promovem progressos que ultrapassam aspectos de aprendizagem, pois eleva também a compreensão de mundo em tópicos sociais. “O poder libertador da escrita já é predicado quando se tece o argumento de que a posse da escrita permite que o possuidor, seja ele um indivíduo ou um povo, dedique suas faculdades mentais ao exercício de operações mais abstratas, superiores” (Kleiman, 2006, p. 31). “Estudos apontam que os processos mentais referentes à oralidade diferem da escrita, nessa linha, os aspectos orais envolvem características exteriores, mais simples e subjetivas, já a escrita é mais complexa, inovadora e interna” (Kleiman, 2006, p. 33).

É notório que o analfabetismo provoca no ser humano sentimentos de exclusão e inferioridade, visto que, em uma sociedade que utiliza a escrita como uma das principais formas de comunicação, compreender o ambiente que a permeia é indispensável.

Sobre a não aprendizagem da leitura e da escrita, Kleiman (2006, p. 22) retrata dois modelos de letramento, o autônomo e o ideológico. O primeiro discorre que a escrita seria “[...] um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado”. Já o segundo modelo, destaca que “[...] todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade” (Kleiman, 2006, p. 38).

Nessa esfera, os fenômenos que envolvem tais processos devem ser reflexivos e analíticos para compreender os pressupostos contextuais e o entorno familiar dos estudantes e, desse modo, contemplar nos planejamentos as necessidades e os avanços a serem alcançados. Kleiman (2006, p. 38) destaca que atribuir os problemas referentes do analfabetismo ao indivíduo e não à realidade social é agravante:

É comum a percepção do problema em termos individuais, contraditórios à realidade social, nas avaliações dos analfabetos eventualmente citados no jornal: assim, uma analfabeta paraibana, estado onde mais de 50% da população é analfabeta, atribui primeiro aos seus pais essa responsabilidade ao relatar que “nunca frequentou a escola quando criança por causa da ignorância dos pais” e logo culpa a si mesma por ter desistido da escola quando adulta. Apesar do relato que faz das condições em que rentou estudar (“as aulas eram à noite e ela dormia, cansada do trabalho de faxineira que tinha de dia”) ela afirma: “Isso foi há 15 anos. Hoje eu me arrependo de não ter continuado para aprender mais.”

Ao refletir sobre esses pontos, é preciso deixar claro que o modelo ideológico não tenta negar os estudos do modelo autônomo, porquanto a apropriação da escrita relaciona-se às estruturas culturais e de poder, mas é necessário tomar cuidado para não reproduzir preconceitos ligados aos pensamentos do modelo autônomo:

[...] o questionamento dos efeitos universais do letramento alarga o campo de investigação consideravelmente, pois aspectos específicos do fenômeno podem ser examinados relativamente a questões outras que o marco divisor entre a oralidade e escrita, e mesmo as consequências cognitivas podem ser estudadas enquanto fenômenos complexos cuja correlação simplista com a aquisição da escrita esconde a complexidade do fenômeno. (Kleiman, 2006, p. 39).

No mais, as maneiras pelas quais o indivíduo é iniciado na escrita poderá influenciar na construção cognitiva relacionada à alfabetização e ao letramento. Em suma, a situação alfabetizadora presente na vida humana desde o seu nascimento será uma fonte desencadeadora dos processos que direcionam o caminho para a leitura e a escrita.

A autora supracitada retrata um estudo etnográfico elaborado por Heath (1982, 1983) em pequenas comunidades no Sul dos Estados Unidos, o qual mostra que crianças que são expostas a ambientes leitores de maneira subjetiva, concreta e interpretativa possuem grande chance de ter um avanço mais significativo às questões de alfabetização e letramento em detrimento às que não são:

A unidade de análise no estudo da autora é o *evento de letramento*, isto é, situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas. Por exemplo, uma atividade como a estorinha antes de dormir, evento de letramento existentes em ambas as comunidades de classe média do ponto de vista econômico, mas diferenciadas pelo nível de escolarização, revela padrões diferenciados para, nas palavras de Heath, “extrair significado da escrita”. (Kleiman, 2006, p. 40, grifo da autora).

Um ponto relevante que também faz parte do contexto escolar brasileiro são as práticas escolares embasadas no modelo autônomo de letramento, mais problemático por ter como conjecturas agravantes a pobreza e o analfabetismo que reproduzem desigualdades profundas (Kleiman, 2006, p. 45).

Assim, alguns agentes que aumentam as dificuldades de alunos no processo de apropriação da língua escrita e dos preceitos leitores fundamentam-se nas práticas escolares ao distanciarem o ensino da oralidade ao da escrita:

Uma prática escolar que visa ao domínio da escrita para a produção de um texto expositivo abstrato, internamente consistente, pressupõe uma separação polarizada entre a oralidade e a escrita. Por isso, para ser coerente com essa concepção, a prática escolar deveria se fundamentar numa análise das diferenças entre ambas as modalidades, começando por aquelas diferenças que decorrem da transmutação de uma mensagem de um meio fônico para o visual, que se centram na fugacidade de uma *versus* a permanência da outra: assim, a possibilidade de mais planejamento, uma maior potencialidade de revisão e portanto de exatidão no texto, a exploração das diversas funções de escrita, como as funções de apoio para a memória, de transmissão de conteúdos independente das limitações do espaço e do tempo seriam relevantes nesse enfoque. (Kleiman, 2006, p. 45-46).

Nesse sentido, a criança ao iniciar o processo de ensino e de aprendizagem relativo à alfabetização, normalmente depara-se com um enquadramento formalizador que, na maioria das vezes, foge daquilo que é usual do meio comum vivido por ela, ocasionando desafios na compreensão da linguagem de textos mais formais e, por fim, a não efetivação do letramento. Aliás, outros pontos a serem contemplados pela proposição abstrata do ensino da língua são os problemas na alfabetização e na exclusão por falta de desenvolvimento de habilidades linguísticas.

No entanto, “[...] o ensino da língua pode entrar em conflito quando as estruturas do planejamento estejam arraigadas ao letramento autônomo em se tratando das diferenças e pontes relativas à língua oral e escrita. Existem grupos de pessoas que utilizam mais a linguagem oral do que a escrita.” (Kleiman, 2006, p. 52). Além disso, no processo de alfabetização, o trabalho com a iniciação da língua escrita necessita ser elaborada de forma que não represente “as funções universais da escrita independentes do contexto de uso” (Kleiman, 2006, p. 51).

O ensino, com suporte do letramento autônomo, foge das concepções que priorizam o contexto do aluno e acabam gerando dificuldades no desenvolvimento alfabetizador. Isso faz com que os grupos que não conseguem acompanhá-lo sejam excluídos do meio letrado. O ideal seria que a escola tivesse como prática adaptar-se à realidade “[...] de seus alunos em vez de esperar que estes se adaptem a ela.” (Kleiman, 2006, p. 52).

Dito isto, valorizar o contexto do aluno e seus conhecimentos prévios, estão na linha do letramento ideológico, em outras palavras “[...] devemos concluir que o modelo ideológico do letramento, que leva em conta a pluralidade e a diferença, faz mais sentido como elemento importante para a elaboração de programas dentro dessas concepções pedagógicas” (Kleiman, 2006, p. 57).

2.5 Consciência fonológica como base para o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita

A consciência fonológica vai ao encontro do processo de construção dos conhecimentos no mundo da leitura e da escrita. Tal pressuposto exige que o aluno entre em contato com atividades que envolvam a relação entre som e letra, ou seja, entre a fala e a escrita. Essas habilidades correspondem às percepções que o ser humano possui ao olhar uma palavra e ouvir o som que ela reproduz na fala. Logo, inclui-se a manipulação dos fonemas para a junção das sílabas e construção da palavra, tudo isso, tendo como apoio o som que cada segmento reproduz.

Por conseguinte, a consciência fonológica concerne à reflexão sobre a estrutura fonológica da oralidade sustentada no princípio alfabético:

A consciência fonológica é um dos níveis da consciência metalinguística, é o mais estudado e investigado e diz respeito à capacidade que o indivíduo possui de refletir a língua em sua estrutura, mesmo antes de iniciar sua vida escolar, e que na escola deve ser aprimorado para a apreensão do princípio alfabético. (Almeida, 2018, p. 32).

Nesse sentido, a importância do alfabeto na representação da língua é claramente demonstrada ao passo que os leitores do SEA conseguem ler vocábulos sem nunca terem os vistos antes. A força do fonema como essência do axioma alfabético é evidente e a consciência fonológica no processo de aprendizagem da leitura e da escrita está integralmente relacionada a essa conjectura.

Dado o exposto, uma criança com cérebro saudável aprende a ler para, *a posteriori*, ler para aprender. Deste modo, é habitual que o ser humano passe pelos estágios de apropriação da leitura. Para Frith (1985) apud Maranhe (2011, p. 139), a apropriação e a progressão da leitura e da escrita é um sistema interativo e percorre por três fases: logográfica, alfabética e ortográfica. Sobre essas fases, Maranhe (2011, p. 13) observa que:

Na fase logográfica, a criança lê de maneira visual direta. Ela reconhece palavras familiares pertencentes ao seu vocabulário de visão. Toma como referência as características gráficas das palavras e não considera a ordem das letras. Sendo assim, o reconhecimento das palavras (leitura) depende do contexto, das cores e formas do texto; o conhecimento fonológico (decodificação) tem um papel secundário nesta fase [...]. Na fase alfabética, a criança começa adquirir conhecimento sobre o princípio alfabético, exigindo dela a consciência dos sons que compõem a fala; inicia-se o processo de associação fonema-grafema, podendo decodificar palavras novas e escrever

algumas palavras simples. Em um primeiro momento, se aprende as regras mais simples (decodificação sequencial) e, depois, as regras contextuais (decodificação hierárquica) [...]. No momento em que a criança consegue analisar as palavras em unidades ortográficas – grupos de letras e morfemas – sem realizar a conversão fonológica, podemos considerar que ela se encontra na fase ortográfica, pois estas unidades já estão armazenadas no léxico. A criança realiza a leitura e a escrita de palavras, não somente regulares, mas também irregulares, de forma automática. Podemos simplificar afirmando que, neste estágio, temos uma fusão da fase logográfica (reconhecimento instantâneo) com a fase alfabética (habilidade de análise sequencial).

Nota-se que a leitura não equivale à uma transformação linear ou contínua das unidades gráficas em unidades fonológicas, ela é traduzida como um modelo de duplo processo que utiliza duas estratégias mencionadas por Maranhe (2011, p. 139), frente aos pensamentos de Frith (1985), denominadas de rota fonológica: reconhecimento letra-som, reconhecimento auditivo, desenvolvida no estágio alfabético; e de rota lexical: reconhecimento visual, significado e leitura automática, desenvolvida no estágio ortográfico.

Essas rotas necessitam de demonstrações associadas, a todo momento, entre letras, sons, sílabas, palavra e imagem para que o aluno construa seus conhecimentos sobre a leitura e a escrita; e assim desempenhe esse ato de forma espontânea, como algo intrínseco a ele. De todo modo, aprender a ler corresponde em criar uma representação visual, constante de vocábulos escritos, e interligar essa representação com as áreas do cérebro que codificam o som e o significado faz parte de uma estruturação cerebral leitora.

Sabe-se que um falante tem a capacidade de analisar uma palavra e obter os seguintes dados: perceber os sons específicos, notar o tamanho de uma em detrimento de outra, observar as semelhanças de sons num todo e em partes, dividir e agrupar as sílabas e os sons de acordo com a demanda de um vocábulo. Neste sentido, Piccoli e Camini (2012, p. 103) destacam que:

A consciência fonológica pode ser entendida como um conjunto de habilidades que permite à criança compreender e manipular unidades sonoras da língua, conseguindo segmentar unidades maiores em menores. Tais capacidades são fundamentais na alfabetização, tendo em vista que da consciência fonológica depende da série de processos fundamentais para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Outros pontos relevantes que envolvem a alfabetização estão vinculados aos elementos de consciência silábica, de rimas e de aliterações e também à consciência fonêmica (Piccoli; Camini, 2012, p. 101).

Dito isso, Bigochinski e Eckstein (2016, p. 48) explicam tais elementos da seguinte maneira:

[...] a consciência silábica refere-se à habilidade de reconhecer e manipular as palavras por sílabas. Já a consciência de rimas e aliterações consiste na habilidade de reconhecer e produzir semelhanças sonoras ao final das palavras (rimas), como também fonemas semelhantes repetidos no início das palavras ao longo de uma frase ou verso (aliterações). Por fim, a consciência fonêmica refere-se à habilidade de reconhecer e manipular os fonemas, as menores unidades da língua, o que envolve por exemplo, a consciência de que um fonema diferente pode alterar totalmente o sentido de uma palavra.

Logo, nota-se a validade que a consciência fonológica compreende para o ensino do SEA. No entanto, outro fator favorável a este processo se insere antes mesmo do contexto escolar, visto que as instâncias relacionadas aos sons, letras, sílabas e palavras estão presentes na vida do aluno desde o momento gestacional. Por isso, a qualidade da consciência fonológica adquirida em seu desenvolvimento oral primário será relevante para o caminho construtivo da aprendizagem da leitura e da escrita. Estudos relativos à importância dessa consciência está ganhando cada vez mais espaço:

Os autores destes estudos explicam que os estágios iniciais da consciência fonológica contribuem para o estabelecimento dos estágios iniciais do processo de leitura e estes, por sua vez, contribuem para o desenvolvimento de habilidades fonológicas mais complexas. Desta forma, enquanto a consciência de alguns segmentos sonoros (suprafonêmicos) parecem se desenvolver naturalmente, a consciência fonêmica parece exigir experiência específica em atividades que possibilitam a identificação da correspondência entre os elementos fonêmicos da fala e os elementos grafêmicos da escrita. (Cunha; Capellini, 2011, p. 88).

O processo de construção da leitura e da escrita é “o momento da formação escolar mais importante de uma pessoa” (Cagliari, 1992, p.10), então, é fundamental que haja metodologias adequadas nesse processo, como as que enfatizam atividades que permitam o desenvolvimento da consciência fonológica dos alfabetizandos. Dessa maneira, leva-se em consideração a consciência dos fonemas que integra a fala e a estrutura da unidade sonora.

Nesse sentido, atividades que trabalhem a consciência fonológica devem ser referência para proposições didáticas planejadas para o processo de alfabetização, com o intuito de promover momentos para o aluno pensar, analisar e expressar-se frente aos sons reproduzidos pela fala, articulando-os de modo que os relacionem às letras e às suas representações gráficas.

3 ABORDAGEM METODOLÓGICA DE UMA PESQUISA-AÇÃO ORIENTADA POR PROJETO DE LETRAMENTO E OFICINAS DE LEITURAS

Esta seção foi escrita com o objetivo de fundamentar o percurso desenvolvido no decorrer de toda a pesquisa-ação. No primeiro momento é apresentado os fundamentos de uma pesquisa-ação, assim como os pressupostos da abordagem qualitativa. Em seguida, as particularidades que envolveram a trilha e os anseios da pesquisa são demonstradas, além de um breve apontamento das questões que compreendem as atividades e o público envolvido no estudo.

O capítulo também denota o cenário *lócus* da pesquisa, os principais elementos da cidade de Querência e o perfil escolar dos alunos inseridos nos estudos, além de descrever de maneira detalhada todas as atividades que fazem parte da proposição didática de cunho pedagógico e participativo.

3.1 Implicações de uma pesquisa-ação e da abordagem qualitativa

A projeto de letramento esboçado para este estudo buscou colaborar com a aprendizagem dos alunos que ainda estavam em processo de apropriação/consolidação da leitura e da escrita, matriculados nos anos finais do EF, mais especificamente no 6º ano. Para isso teve o respaldo da linguagem como interação¹⁰ e ação social e dos multiletramentos, a fim de englobar diversas ferramentas de interação da linguagem e da possibilidade múltipla de se trabalhar com diferentes gêneros textuais para desenvolver práticas nas quais o aluno seja o produtor de sentidos.

Para subsidiar o planejamento do professor pesquisador, o desenvolvimento do projeto seguiu o viés qualitativo, analítico, investigativo e científico, com vistas a promover uma interação entre os pares em conformidade com a pesquisa-ação, pautada nos pressupostos metodológicos de Thiollent (1986, p. 14):

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

¹⁰ Estudos ancorados na concepção de linguagem e sua função comunicativa nas relações interativas da teorias bakhtiniana.

Ressalta-se que o desenvolvimento desta pesquisa-ação foi desafiador, posto que os alunos envolvidos no projeto de letramento ainda não estavam alfabetizados e, por isso, possuíam dificuldade de inserirem-se na dinâmica do letramento quando este envolviam a leitura e a escrita.

A pesquisa-ação amparou-se na abordagem qualitativa, pois no campo das ciências humanas, a subjetividade foi uma referência considerada nas análises. Sendo assim, “a proposta de pesquisa-ação dá ênfase à análise das diferentes formas de ação”, e foi “orientada em função da resolução de problemas efetivamente detectados nas coletividades consideradas”, de modo que a intervenção positiva frente aos problemas detectados foi a protagonista da ação pedagógica (Thiollent, 1986, p. 09).

Esta perspectiva contemplou os pressupostos que envolveram aspectos qualitativos fundamentados em linhas interpretativas, reflexivas, experimentais e prismas dos envolvidos na pesquisa. Em função disso, a pesquisa não teve o objetivo de produzir e analisar dados quantitativos. Isso decorre pelo fato de o cunho qualitativo abranger práticas direcionadas a dados descritivos que promovam informações a serem analisadas de acordo com a representação em uma “metodologia na qual, sem se negar a necessidade de observar, medir ou quantificar, haja espaço para os procedimentos de argumentação e interpretação” (Thiollent, 1986, p. 11).

Os princípios qualitativos incluem a promoção de um estudo analítico e assim o estudioso tem a possibilidade de investigar de forma mais aprofundada e abrangente dados observacionais e informações experimentais que partiram de uma prática do mundo real. A “pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo [...]” (Denzin; Lincoln, 2006, p. 17).

Sendo assim, “conduzimos pesquisas qualitativas porque um problema ou questão precisa ser explorado” (Creswell 2014, p.52), por essa razão, a essência desta pesquisa esteve direcionada nos desafios relacionados à alfabetização e no letramento de alunos que se apresentavam em estágios inferiores nessas áreas. Nesse viés, compreende-se que a leitura é uma ação interativa definida por desenvolvimentos históricos significativos para a construção social e cultural, assim como as mudanças nas maneiras de pensar e de agir em sociedade.

Por conseguinte, elaborar uma pesquisa qualitativa alinha-se a esse pensamento, uma vez que está envolvida com sujeitos que possuem suas próprias impressões e interpretações de mundo. Além de sensações e emoções, ficou evidente a importância desse tipo de pesquisa para

o âmbito pedagógico, nas transformações educativas e no incentivo do crescimento pessoal e social por meio da educação.

A nossa crença na utilidade da perspectiva qualitativa para os participantes relaciona-se com o fato de vermos todas as pessoas como possuindo o potencial para se modificarem, tanto elas próprias como ao meio, e de se transformarem em agentes de mudança nas organizações em que trabalham. (Bogdan; Biklen, 1994, p. 284).

Em face ao exposto, o projeto de letramento desenvolvido neste estudo pautou-se nas reflexões da pesquisa-ação e na pesquisa de abordagem qualitativa, pois ela “procura entender, interpretar fenômenos inseridos em um contexto” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 34), de modo que provocou na pesquisadora a vontade e a sensibilidade em analisar e refletir sobre o problema diagnosticado e também desenvolver estratégias transformadoras.

3.2 Desenho da pesquisa

A presente pesquisa partiu de uma inquietação: muitos alunos cursam os anos finais do EF sem ter concluído o processo de apropriação da leitura e da escrita no que tange à alfabetização. Tais conjecturas foram apresentadas na produção do projeto de pesquisa da disciplina de Elaboração de Projetos, desenvolvida no curso de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), ofertado na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), câmpus universitário de Sinop/MT. Após isso, o trabalho foi aprovado pelo Conselho de Ética em Pesquisa (CEP), conforme o parecer 6.507.176, disposto no anexo A.

Ademais, pesquisas bibliográficas que envolvem os aspectos relativos ao processo de apropriação da escrita, as premissas do letramento, a objetividade dos multiletramentos, a importância da consciência fonológica e os processos que abrangem os projetos de leitura fundamentaram todo o processo.

Portanto, a importância da pesquisa bibliográfica está relacionada ao fato de se buscar novas descobertas a partir de conhecimentos já elaborados e produzidos. Isso se dá ao passo que a pesquisa bibliográfica se coloca como impulsionadora do aprendizado, do amadurecimento, levando em conta em suas dimensões os avanços e as novas descobertas nas diferentes áreas do conhecimento. (Brito; Oliveira; Silva; 2021, p. 08).

Em face às orientações, a pesquisa intitulada de “Projeto de leitura e a aprendizagem da alfabetização de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Querência

em Mato Grosso”, foi desenvolvida com alunos dos 6º anos do EF da Escola Estadual Querência, no município supracitado. A escolha partiu de análises concebidas pela pesquisadora e pela professora do laboratório de aprendizagem¹¹ da escola em questão. Notaram que os seis alunos que participaram da pesquisa, possuíam desafios de aprendizagem concernentes à leitura e à escrita, em razão da não efetivação do processo de alfabetização nos anos iniciais do EF e, em decorrência disso, demonstravam desafios na aprendizagem dos conteúdos contemplados no ano escolar em que estavam frequentando.

A pesquisa pretendeu ajudar nesse processo, sendo que esses alunos possuíam muitas dificuldades em avançar nos estudos, inevitavelmente, pelo fato de ainda não terem consolidado o processo de alfabetização. As desvantagens eram evidentes frente às defasagens pedagógicas fazendo-os estar à margem da aprendizagem sistematizada e, conseqüentemente, aumentavam as chances do fracasso escolar, e também ao abandono dos estudos. Para isso, com o apoio nos multiletramentos, desenvolveu-se um planejamento com viés em projetos de leitura alicerçados pela oficina de leitura idealizada por Ângela Kleiman (2002), a fim de contribuir na progressão da alfabetização e do letramento dos referidos estudantes.

Vale ressaltar que as atividades propostas pelo projeto de letramento contemplaram o exercício da consciência fonológica, partindo dos conhecimentos que os alunos já possuíam e das dificuldades apresentadas na avaliação diagnóstica realizada anteriormente à elaboração do projeto de letramento.

As atividades planejadas foram de cunho social, em atenção às necessidade dos estudantes com o intuito de que eles progredissem na alfabetização e no letramento. Isso porque compreende-se que “O saber é social e isso traz a percepção de que as experiências vivenciadas no decorrer da vida, auxiliam na aprendizagem e as estratégias são maneiras de superar as dificuldades percebidas em sala de aula” (Pereira; Jesus; Catarino; Pereira, 2021, p. 06).

Portanto, aconteceram momentos de desenvolvimento da leitura, da oralidade, da produção escrita e da análise linguística por meio da vivência com os multiletramentos nos quais a narrativa, a poesia, a música, o relato descritivo, a leitura de imagens, de sons, a experiência com receitas, lista de compras, leitura de placas urbanas, cardápios, funcionamento de meios digitais como caixa eletrônico e processador de texto, foram contemplados no decorrer da oficina de leitura realizada.

¹¹ O laboratório de aprendizagem é um ambiente que promove o desenvolvimento de atividades para alunos que ainda estão em processo de alfabetização, que necessitam avançar nas habilidades relacionadas à leitura e à escrita e às operações matemáticas, oportunizando a autonomia nos estudos e efetivação do aprendizado desses estudantes.

3.3 A cidade de Querência

O espaço da pesquisa e do desejo de avanços na leitura e na escrita dos seis alunos envolvidos no estudo encontra-se na Escola Estadual Querência, que possui o mesmo nome do ambiente geográfico em que está inserida. Localizada à 945 quilômetros de Cuiabá, no nordeste de Mato Grosso, figura 1, e próximo a Canarana e Água Boa. A população residente da cidade corresponde à 26.769 pessoas, conforme o censo de 2022 organizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹². Possui uma área territorial de 17.799,989 km² e dentro desses grandes limites encontra-se parte da Reserva Indígena do Xingu¹³.

Figura 1 – Mapa do Estado de Mato Grosso



Fonte: <https://sistemafamato.org.br/senarmt/regionais-senar/>. Acesso em: 12 jun. 2024.

O município de Querência é conhecido por ser um grande produtor de grãos. Não obstante a isso, foi a 6ª cidade que mais cresceu nos últimos anos¹⁴, o que a torna cada vez mais atrativa para grandes investimentos.

¹² Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mt/querencia.html>. Acesso em 12 jun. 2024.

¹³ Disponíveis em: <https://www.querencia.mt.gov.br/Noticias/Umas-das-culturas-mais-fascinantes-do-planeta-2712/>. Acesso em 12 jun. 2024.

¹⁴ Disponível em <https://matogrossoeconomico.com.br/politica-e-desenvolvimento/querencia-e-o-6o-municipio-brasileiro-que-mais-cresceu-nos-ultimos-anos/>. Acesso em: 01 nov. 2023.

Figura 2 – Vista área da cidade de Querência/MT



Imagem da entrada da cidade, do Centro de Tradições Gaúchas, da Avenida Central e da Aldeia Ilha Grande/Xingu, respectivamente¹⁵.

A história dessa cidade contemplou o sonho de pessoas que almejavam melhoria de vida, por isso a povoação da cidade de Querência realizou-se pelos produtores da Região Sul do país, por meio do projeto colonizador promovido pela Cooperativa Agropecuária Mista Canarana Ltda. (Coopercana), que buscavam por terras e progresso na região entre o Araguaia e o Xingu.

Inicialmente, a maior parte da população era composta por esses trabalhadores rurais de cultura gaúcha, paranaense e catarinense, mas esse cenário foi mudando junto ao crescimento da região e da produção agrícola. Atualmente, a diversidade cultural compreende às várias regiões do país, como o próprio Centro-oeste, Goiás e Mato Grosso do Sul, no entanto, destaca-se as regiões Norte e Nordeste.

A renda do município está diretamente imbricada ao agronegócio relativo à agricultura de soja, milho, algodão e conta com grandes áreas de lavouras que somam 320 mil hectares de soja, 100 mil hectares de milho safrinha e ainda, com plantações de seringa e pupunha. Além disso, grandes grupos de investidores escolheram a região para sediar várias e importantes multinacionais de *commodities* agrícolas e também várias fazendas de grande porte, inclusive

¹⁵ Disponível em <https://www.querencia.mt.gov.br/Nossa-Cidade/Pontos-Turisticos/Ctg-pousada-do-sul174//2/> Acesso em: 13 jun. 2024. <https://www.querencianews.com.br/censo-2022-impulsionado-pelo-agronegocio-municipio-de-querencia-mt-esta-entre-os-10-que-mais-cresceram-no-brasil/> Acesso em: 13 jun. 2024.

a maior fazenda do país está situada nesse município, a Fazenda Roncador, maior que toda região metropolitana de São Paulo.¹⁶

Figura 3 – Fazenda Roncador



Fonte: <https://www.comprerural.com/fazenda-roncador-e-uma-das-maiores-do-mundo/>. Acesso em: 13 jun. 2024.

No município há quatro escolas estaduais, sendo três na cidade e uma no campo. A administração pública municipal investe na educação, construindo escolas para atender alunos de 03 a 10 anos, e também no forte apoio aos esportes e às artes culturais, como teatro, dança e música ofertados na Biblioteca Pública Municipal Fonte do Aprendiz, que além da promoção à cultura oferta aulas de digitação e um acervo de livros.

É notória a participação das crianças, dos adolescentes, dos jovens e também dos adultos nos eventos que envolvem a cultura da dança, do teatro e de todos os esportes contemplados nas escolinhas municipais e clubes públicos da cidade. A banda municipal possui muito destaque na região e o grupo de teatro e dança sempre participam de concursos regionais e nacionais.

Diante desses fatores, foi possível perceber que a cidade não está alheia à importância da educação, da cultura e dos esportes, e tenta valorizar e incentivar toda a população acerca dessas particularidades.

3.4 A Escola Estadual Querência

De acordo com informações disponíveis no Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual de Querência, ela foi criada oficialmente em três de maio de 1988, por meio do Decreto 697/88, publicado no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso. A escola funcionou durante

¹⁶ Disponível em <https://www.querencia.mt.gov.br/Nossa-Cidade/Economia/>. Acesso em: 31 out. 2023.

muitos anos em instalações cedidas pela administração municipal. Em 1995 foi para prédio próprio onde está instalada até hoje, localizada na área central da cidade, Avenida Verônica J. Fontana, Nº 186, Quadra D, Setor D, CEP: 78643-000.

Figura 4 – Escola Estadual Querência



Fonte: https://www.facebook.com/EscolaEstadualQuerencia/?locale=pt_BR Acesso em: 13/06/2024

Por possuir uma ótima localização, carregar o nome da cidade, e ter sido fortalecida ao longo dos anos, a “Escola Estadual Querência” sempre desfrutou de prestígio e bons resultados educacionais no município e região, atendendo a um público fortemente agrícola nas duas primeiras décadas. Está inserida em uma sociedade na qual se encontra uma grande diversidade cultural, devido a um grande fluxo migratório de várias regiões do país, com ênfase à região Sul.

Esse realce caracterizou fortemente a escola nos primeiros anos, no entanto com o crescimento da cidade, houve mudanças no público de atendimento, abarcando a diversidade de alunos do Norte e Nordeste do Brasil, e que se mantêm forte atualmente. Ressalva-se que o último resultado do IDEB¹⁷ referente ao ano de 2023 apresentou a nota de 6,6, um pouco abaixo da meta que era de 6,8.

Passou posteriormente por transformações e redimensionamentos que alteraram a realidade escolar, inclusive na oferta de ensino, pois antes atendia alunos do 1º ao 9º anos do EF. Em 2023, por exemplo, a escola teve por volta de 1.163 alunos que eram atendidos nos

¹⁷ Disponível em <https://qedu.org.br/escola/51024101-ee-querencia/ideb>. Acesso em: 28 ago. 2024

períodos matutino, vespertino e noturno, variando levemente com o fluxo de transferência e matrículas constantes. Atualmente, está ofertando o EF dos Anos Finais, o Ensino Médio e a EJA. Os alunos possuem a faixa etária de 11 anos a 50 anos e são residentes nos bairros da cidade, na zona rural, e centro da cidade. A maioria das famílias dos estudantes estão enquadradas em baixa renda e há uma grande diversidade cultural, social e em fatores relacionados à estrutura familiar.

A administração da unidade escolar é exercida pela diretora e a equipe gestora que inclui a coordenação pedagógica e a secretária, em consonância às deliberações do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar, respeitadas as disposições legais.

Em sua totalidade, a Estadual Querência possui 24 professores efetivos, mais 55 professores em contrato temporário e 17 funcionários que trabalham na área administrativa, apoio de limpeza e de nutrição, totalizando 105 servidores. Todos os servidores do quadro da escola têm formação condizente à função que exerce.

Como mencionado anteriormente, o município onde a Escola Estadual Querência está localizada é fortemente ligado à agropecuária e há uma porcentagem significativa de famílias vivendo das atividades diretamente ou indiretamente relacionadas ao agronegócio, proporcionando à escola um grande fluxo de entrada e saída de alunos diante das condições de trabalhos sazonais dos pais.

A Escola Estadual Querência compreende que a educação é um direito fundamental da criança e do adolescente, um dever da família e do Estado e entende que esse direito implica reconhecer a necessidade de um pleno e integral desenvolvimento do aluno. Prioriza “a educação como um direito humano inalienável, necessário para a manutenção da dignidade humana; a aprendizagem como um processo ativo e significativo, pautado em competências e habilidades construídas nos contextos escolares” (Mato Grosso, 2018, p. 03).

Além do mais, considera importante tanto os aspectos individuais nas questões físicas, emocionais, intelectuais e éticas, quanto aos aspectos coletivos, nas relações sociais e históricas nas quais as crianças, adolescentes e também os jovens devem inserir-se de maneira ativa e consciente, sendo capazes de aprender a dialogar, refletir, questionar, inferir e realizar.

3.5 O perfil dos alunos envolvidos na pesquisa-ação

A pesquisa envolveu seis alunos dos 6º anos matriculados no período matutino: dois da turma A, dois da turma C e dois da D, cada um em sua singularidade e com seus próprios

desafios de aprendizagem, valores culturais, sociais e familiares. Ressalta-se que o número de alunos, aparentemente, foi limitado, no entanto, diante das peculiaridades do projeto, necessitou-se de uma quantidade mais singular frente a pluralidade almejada no que tange o desenvolvimento das habilidades.

Os dados no quadro abaixo foram apresentados conforme informações fornecidas pelo responsável do aluno por meio de um breve questionário elaborado no *Google Forms* e com os elementos compartilhados pela própria família dos sujeitos.

Quadro 01: Perfil dos alunos envolvidos na pesquisa-ação

Aluno ¹⁸	Idade atual	Idade iniciação Escolar	Período fora da Escola	Muitas Faltas	Elaborava as atividades de casa	Retenção/ Reprovação
Bianca	11	02 anos	Não	Não	Sim	Não
Caio	11	07 anos	Não	Sim	Não	Não
Elias	11	01 ano e meio	Não	Não	Não	Não
Fábio	11	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu
João	12	03 anos	Não	Não	Sim	Não
Zaqueu	12	04 anos	Não	Sim	Não	Sim

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base nas informações concedidas pelos pais ou responsáveis.

As informações do n. 1, apontam que os alunos estavam na faixa etária que correspondiam ao ano escolar em que estavam matriculados, 6º ano, nenhum deles ficou sem frequentar um ano escolar e somente um reprovou.

A aluna Bianca é natural de Juína, Mato Grosso, e estudou no estado de Rondônia. Começou a frequentar a escola logo cedo, não teve faltas significativas durante o período de alfabetização e elaborava as atividades destinadas para casa. No período da pesquisa, apresentava dificuldades em ler e escrever, mas já reconhecia muitas sílabas simples e algumas das complexas, demonstrando estar no nível silábico propostos por Ferreiro e Teberosky (1999, p. 209), além disso, não conseguia acompanhar os conteúdos do ano em que estudava.

O aluno Caio é natural de Água Boa, Minas Gerais, mas logo a família mudou-se para Mato Grosso, quando iniciou seus estudos em Canarana, cidade mato-grossense. Teve muitas faltas durante o processo de alfabetização e não elaborava as atividades enviadas para casa. Foi possível perceber que o aluno possuía dificuldades relacionadas à leitura e à escrita, possivelmente por motivos externos à escola, pois continuava a ter muitas faltas. Além disso, deixava de elaborar as atividades mesmo sendo direcionadas em consonância às suas especificidades. Ele já sabia ler palavras simples e estava avançando nas palavras mais

¹⁸ Os nomes dos alunos são fictícios.

complexas, demonstrando estar entre os níveis silábico-alfabético e alfabético (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 214).

O aluno Elias nasceu em Querência e sempre estudou nessa cidade. Começou a frequentar a creche municipal bem cedo. Não faltava muito às aulas, mas no decorrer do processo de alfabetização, não elaborava as atividades enviadas para casa. Este aluno apresentava problemas na fala, aparentemente, relativos às questões físicas e motoras e não ao desenvolvimento cognitivo, e talvez era este um dos motivos de ainda possuir bastante dificuldade em ler e escrever. No entanto, já conseguia ler palavras com sílabas simples, apresentando traços entre os níveis silábico-alfabético e alfabético, porém as escreve com muitas inadequações. As sílabas complexas é o seu ponto mais fraco, pois as representa da mesma forma que fala. Também não consegue acompanhar os conteúdos do 6º ano.

O aluno João nasceu em Bacabal, Maranhão, mas estudou a maior parte do período de alfabetização em Querência. Não faltava às aulas e não deixava de realizar as atividades. Também é possível notar algumas dificuldades na fala, no que abrange às sílabas complexas. Era um aluno muito dedicado e sempre queria participar das aulas, conseguia ler palavras simples e estava avançando nas complexas, mas não conseguia acompanhar os conteúdos inerentes à turma. Também demonstrou estar em transição entre os níveis silábico-alfabético e alfabético.

A mãe do aluno Fábio não disponibilizou as informações requeridas, mesmo assim, diante das observações elaboradas em sala de aula pela pesquisadora e por meio dos elementos disponibilizados pela professora do laboratório de aprendizagem da escola, percebeu-se que ele encontrava-se em nível silábico, apresentando desafios em levantar hipóteses de escrita e dificuldades em ler palavras simples.

O aluno Zaqueu é natural de Querência e estudou sempre nas escolas dessa cidade, ora na zona urbana, ora na rural. Começou a estudar cedo também, porém com muitas faltas, e deixava de elaborar as atividades propostas para casa. Teve uma reprovação no 6º ano e foi diagnosticado com deficiência intelectual leve em laudo apresentado pela família. O aluno conseguia ler algumas palavras mais simples, mas ainda apresentava muita dificuldade nas complexas, demonstrando sinais entre os níveis silábico e alfabético.

Outro elemento a ser considerado nesse enredo são os aspectos familiares, pois foi possível perceber, mesmo de maneira singular, que esses alunos possuíam vulnerabilidades, possivelmente relevantes na propensão do processo de ensino e aprendizagem. Tais fragilidades percorrem às questões alimentares, relacionais, habitacionais e emocionais.

3.6 Ambiente da pesquisa

As oficinas ocorreram, principalmente, no ambiente escolar, mais precisamente em uma pequenina sala destinada para o atendimento dos alunos público alvo da educação especial, denominada de Sala de Recursos. O local era pouco arejado e com pouco espaço para alocar os alunos, entretanto, foi o único lugar da escola favorável para ser o ambiente, lócus da pesquisa.

Vale ressaltar que há pontos positivos nesse espaço, pois havia ar condicionado, quadro branco, mesa e cadeira para os alunos e professora e alfabeto anexado à parede. Outro fator preponderante, foi ter sido reservado para este fim nos horários combinados entre a pesquisadora, a gestora e a professora da sala em questão.

Como os participantes dividiram uma pequena mesa com seis cadeiras, a qual eles ficavam muito perto um do outro, isso dificultou de certa maneira o direcionamento que algumas atividades.

3.7 Descrição das oficinas

A alfabetização, como afirmado, é um processo complexo, ainda mais para o professor que atua nos anos finais do EF, com turmas numerosas e em um nível alto de heterogeneidade. Em vista disso, o trabalho foi desenvolvido com os seis alunos sendo atendidos no mesmo horário no contraturno às aulas regulares que aconteciam no período matutino, seguindo um projeto de letramento, planejado com diferentes sequências de atividades pautadas nos gêneros discursivos que permitem os usos da linguagem em inúmeras situações com caráter interativo e colaborativo, assim como os multiletramentos.

Sobre as metodologias que valorizam os gêneros discursivos, Kleiman (2006) salienta que esta orientação leva em conta a dinamicidade e a interação que o trabalho com os gêneros textuais permite, ao considerar o estudante agente de letramentos. Assim, em consideração aos pressupostos mencionados no quadro de referência, as atividades desenvolvidas foram alicerçadas em oficinas de leituras, transpostas no projeto de letramento:

Nos projetos de letramento, a aprendizagem das práticas de linguagem tem maiores chances de êxito por se tornarem significativas para os alunos e, nesse processo, se tornarem críticas pelo potencial fortalecedor que adquirem, favorecendo a agência cívica e a participação social. Nesse tipo de projeto, os estudantes desenvolvem maior conscientização quando aprendem a agir socialmente. (Kleiman; Marques, 2019, p. 21).

Destarte, o desenvolvimento do projeto deu-se nos meses de novembro e dezembro do ano de 2023, com seis alunos dos 6º anos da Escola Estadual Querência, localizada no município de Querência, Mato Grosso. O número limitado de alunos atendidos decorre do nível alto de dificuldade dos estudantes, da complexidade que a proposta sugere, da qualidade que o projeto almeja e das análises reflexivas que serão elaboradas com a pesquisa. Além do mais, o intuito era atendê-los de maneira mais efetiva e direcionada, visto que em várias situações necessitaram de auxílio individual e específico em sintonia às dificuldades apresentadas por cada um.

O atendimento realizou-se por meio da proposição didática dividida em 11 oficinas com duração de quatro horas, necessitando-se de horas adicionais, em outro dia, para o término das atividades da terceira e sétima oficinas, totalizando 49 horas.

Algumas das atividades pensadas e organizadas sofreram alterações conforme a necessidade e evolução dos alunos, pois o primordial foi ajudá-los a avançar no processo de apropriação da leitura e da escrita com base nos conhecimentos que eles já possuíam e na construção de sentidos diante dos textos, da linguagem e da comunicação atribuídos de maneira interativa nas aulas. Ressalta-se que algumas atividades foram de antemão elaboradas, mas que no percurso, elas foram readequadas a partir do desenvolvimento dos estudantes frente ao desdobramento do projeto de letramento.

Enfatiza-se que o planejamento das aulas e das atividades valorizaram o “[...] ensino de conhecimentos e capacidades que compõem os eixos da alfabetização e letramento (cultura escrita, sistema de escrita, leitura, produção de texto e oralidade)” (Batista; Silva; Bregunci; Castanheira; Monteiro, 2006, p. 20).

As aulas aconteceram no contraturno, construídas durante 49 horas distribuídas, na maioria das vezes, em quatro horas, porém duas oficinas tiveram a necessidade de complementação, uma delas de três horas e a outra de duas, conforme cronograma especificado no projeto. A carga horária não foi suficiente para a consolidação dos desafios de aprendizagem, mas contribuiu na progressão da leitura e da escrita, para que assim, os alunos possam avançar nos estudos e na própria vida social com menos dificuldades.

Antecedente ao início de todas as aulas, houve a explicação de como aconteceria as atividades, qual o objetivo pensado no projeto para aquele momento e também o modo como as produções seriam registradas.

Para tornar o projeto mais autêntico e organizado, foi disponibilizado para cada aluno uma camiseta com a frase: o mundo muda a cada leitura. Eles a usaram em todas as aulas. Além disso, em todos os encontros, a professora disponibilizava um lanche que ela mesma

organizava, dentre eles, bolo de cenoura e de chocolate, pão caseiro, cachorro quente, sucos e refrigerante, e propositalmente, esses substantivos, fizeram-se presentes nas atividades para contextualizá-las. Ressalta-se que tudo disponibilizado aos alunos, desde os cadernos, as camisetas e os lanches, foram financiados pela própria pesquisadora.

Ao final de cada aula, a pesquisadora anotou, em caderno de campo, impressões e reflexões sobre cada uma das atividades desenvolvidas, com observações sobre as aprendizagens, os desafios e o comportamento dos alunos daquele dia. Estas anotações foram consideradas nos momentos de reflexões e de tomadas de decisões para as aulas subsequentes, visto que “a pesquisa-ação poderá ser mais efetiva quando analisada durante o seu desenvolvimento” (Thiollent, 1986, p. 19).

Suplementar ao que já foi exposto, as atividades planejadas para o projeto de letramento seguiram os pressupostos dos campos de atuação propostos pela BNCC (Brasil, 2018), elucidadas no DRCMT do EF/Anos Iniciais (Mato Grosso, 2018, p. 48):

A Base Nacional Comum Curricular além da organização por eixos (Leitura, Produção de Textos, Oralidade, Análise Linguística/Semiótica), institui o trabalho pedagógico a partir de campos de atuação, como estratégia para marcar a necessidade de desenvolvermos uma proposta de trabalho que não dissocie o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa do contexto das práticas sociais, uma vez que nos constituímos na linguagem e pela linguagem, na relação com o outro.

Os campos de atuação foram organizados da seguinte maneira: campo da vida cotidiana, artístico-literário, vida pública e estudo e pesquisa, como pode-se observar no documento supracitado:

- a) **Campo da Vida Cotidiana:** relativo à participação em situações de leitura e produção de texto, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente no espaço familiar, escolar, social e cultural, nas quais circulam alguns gêneros como: agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras;
- b) **Campo Artístico-literário:** relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros.
- c) **Campo da Vida Pública:** relativo à participação em situações de leitura e produção de texto, especialmente de textos das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos. São gêneros deste campo: notas; álbuns noticiosos; notícias; reportagens; cartas do leitor (revista infantil); comentários em sites para criança; textos de campanhas de conscientização; Estatuto da

Criança e do Adolescente; abaixo-assinados; cartas de reclamação, regras e regulamentos.

d) **Campo de Estudo e Pesquisa:** relativo à participação em situações de leitura/escrita que possibilitem conhecer os textos expositivos e argumentativos, a linguagem e as práticas relacionadas ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica, favorecendo a aprendizagem dentro e fora da escola. Alguns gêneros deste campo em mídia impressa ou digital: enunciados de tarefas escolares; relatos de experimentos; quadros; gráficos; tabelas; infográficos; diagramas; entrevistas; notas de divulgação científica; verbetes de enciclopédia. (Mato Grosso, 2018, p. 48-49)

Em face ao exposto, tais campos denotam quais os gêneros e práticas de linguagem estão a eles relacionados, porém estes não estão engessados e podem transitar por vários outros campos. Além disso, o foco também esteve nos eixos da leitura, da produção de texto, da oralidade e da análise linguística.

Por conseguinte, as habilidades centrais do projeto de letramento trabalhado, abarcaram habilidades do DRCMT.

Quadro 2 – Habilidades trabalhadas com a projeto de letramento

(EF01LP02) Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas. (EF01LP03) Observar escritas convencionais, comparando-as às suas produções escritas, percebendo semelhanças e diferenças. (EF01LP04) Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos. (EF01LP05) Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala. (EF01LP07) Identificar fonemas e sua representação por letras. (EF01LP08) Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita. (EF01LP09) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais. (EF01LP10) Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras. (EF01LP12) Reconhecer a separação das palavras, na escrita, por espaços em branco. (EF01LP17) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/ finalidade do texto. (EF01LP20) Identificar e reproduzir, em listas, agendas, calendários, regras, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros. (EF01LP25) Produzir, tendo o professor como escriba, recontagens de histórias lidas pelo professor, histórias imaginadas ou baseadas em livros de imagens, observando a forma de composição de textos narrativos (personagens, enredo, tempo e espaço). (EF02LP01) Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação (EF02LP04) Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas. (EF02LP06) Perceber o princípio acrofônico que opera nos nomes das letras do alfabeto. (EF02LP08) Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos. (EF02LP09) Usar adequadamente ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação. (EF02LP14) Planejar e produzir pequenos relatos de observação de processos, de fatos, de experiências pessoais, mantendo as características do gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

- (EF02LP16) Identificar e reproduzir, em bilhetes, recados, avisos, cartas, e-mails, receitas (modo de fazer), relatos (digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros.
- (EF02LP18) Planejar e produzir cartazes e folhetos para divulgar eventos da escola ou da comunidade, utilizando linguagem persuasiva e elementos textuais e visuais (tamanho da letra, leiaute, imagens) adequados ao gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto
- (EF02LP23) Planejar e produzir, com certa autonomia, pequenos registros de observação de resultados de pesquisa, coerentes com um tema investigado.
- (EF02LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura.
- (EF03LP01) Ler e escrever palavras com correspondências regulares contextuais entre grafemas e fonemas – c/qu; g/gu; r/rr; s/ss; o (e não u) e (e não i) em sílaba átona em final de palavra – e com marcas de nasalidade (til, m, n).
- (EF03LP11) Ler e compreender, com autonomia, textos injuntivos instrucionais (receitas, instruções de montagem etc.), com a estrutura própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a ser seguidos) e mesclando palavras, imagens e recursos gráfico-visuais, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
- (EF03LP19) Identificar e discutir o propósito do uso de recursos de persuasão (cores, imagens, escolha de palavras, jogo de palavras, tamanho de letras) em textos publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento.
- (EF03LP21) Produzir anúncios publicitários, textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, observando os recursos de persuasão utilizados nos textos publicitários e de propaganda (cores, imagens, slogan, escolha de palavras, jogo de palavras, tamanho e tipo de letras, diagramação).
- (EF12LP01) Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização.
- (EF12LP02) Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses.
- (EF12LP04) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando.
- (EF12LP06) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
- (EF12LP12) Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/finalidade do texto.
- (EF12LP18) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição.
- (EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos.
- (EF15LP08) Utilizar software, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis.
- (EF15LP13) Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.)
- (EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo da ficção e apresentam um dimensão lúdica, de encantamento, valorizando os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.
- (EF35LP01) Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado.
- (EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.
- (EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos.
- (EF35LP15) Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
- (EF35LP17) Buscar e selecionar, com o apoio do professor, informações de interesse sobre fenômenos sociais e naturais, em textos que circulam em meios impressos ou digitais

Fonte: Organizado pela pesquisadora com base na DRCMT (MATO GROSSO, 2018).

Além das habilidades descritas no quadro 2, o projeto de letramento também considerou as habilidades da Matriz de Língua Portuguesa – 2º ano do EF, em congruência com o exposto pela DAEB - INEP, demonstradas no quadro a seguir:

Quadro 3 – Habilidade da matriz de Língua Portuguesa – 2º ano do EF

EIXO DO CONHECIMENTO	HABILIDADE
Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética	Relacionar elementos sonoros das palavras com sua representação escrita.
	Ler palavras.
	Escrever palavras.
Leitura	Ler frases.
	Localizar informações explícitas em textos.
	Reconhecer a finalidade de um texto.
	Inferir o assunto de um texto.
	Inferir informações em textos verbais.
	Inferir informações em textos que articulam linguagem verbal e não verbal.
Produção textual	Escrever texto.

Fonte: Elaborado pela Daeb/Inep baseado em Brasil. Mec (2018)¹⁹

As anotações registradas no caderno de campo, um grande aliado neste trabalho, foram fundamentais para a posterior análise da pesquisa-ação desenvolvida, pois ele desempenhou um papel fundamental nesse processo, sendo um meio tangível e direto de documentar as observações, as reflexões e os apontamentos da pesquisadora frente ao desenvolvimento dos alunos, das atividades, das metodologias usadas no decorrer das oficinas, e também pelo seu valor organizador. Segundo Falkenbach (1987, p. 16):

O diário de campo, mais do que um instrumento de anotações, pode funcionar como um ‘sistema de informação’, onde é possível avaliar as ações realizadas no dia a dia, permitindo que o diário de campo, mais do que um instrumento de anotações, pode funcionar como um ‘sistema de informação’, onde é possível avaliar as ações realizadas no dia a dia, permitindo que o investigador seja capaz de melhorá-las e ao mesmo tempo desenvolver sua capacidade crítica, através da elaboração de um planejamento, onde ele possa traçar objetivos e propor atividades, preparando assim as ações profissionais futuras.

Além do registro sobre o desdobramento de todas as atividades pensadas para o projeto de letramento no caderno de campo, também valeu-se da observação participante e do registro

¹⁹ Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/matriz_de_referencia_de_lingua_portuguesa_e_matematica_do_saeb_ensino_fundamental.pdf. Acesso em: 20 de jun de 2024.

de episódios de letramentos acontecidos no decorrer do desenvolvimento da pesquisa como fotos e vídeos. Segundo Queiroz, Vall, Souza e Veira (2007, p. 277), “[...] a observação torna-se uma técnica científica a partir do momento em que passa por sistematização, planejamento e controle da objetividade”. Logo essa técnica de pesquisa torna-se algo inerente do processo e “é organizada para registrar as informações obtidas durante a sua execução.” (Pereira, 2018, p. 42).

A observação é uma maneira de geração de dados e documentar as informações sobre tudo o que envolve os fenômenos de uma pesquisa dentro de um âmbito organizado, promovendo ao pesquisador a possibilidade de análises contextuais de comportamentos, de interações sociais culturais e com as faces do objetivo da pesquisa. Então, os fatores observados tiveram como suporte para os registros a utilização de fotos, filmagens, áudios e anotações no caderno de campo.

Os dados gerados receberam uma sistematização descritiva e foram analisados de forma interpretativa e compreensiva.

Segundo o paradigma interpretativista, surgido como uma alternativa ao positivismo, não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo. (Bortoni; Ricardo, 2008, p. 32).

Esse tipo de análise foi adotado no estudo porque o seu foco está conectado ao campo qualitativo para observar e compreender a realidade, e também analisar os detalhes da situação, de modo que possa ocorrer mudanças significativas nas ações dos participantes inseridos na pesquisa.

3.8 Atividades planejadas para o desenvolvimento do Projeto de Letramento

1º Oficina: Avaliação Diagnóstica

Objetivo: Verificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre as possíveis habilidades que poderiam ser trabalhadas no desenvolvimento do projeto de letramento.

Tema: Galileu leu, a estória se tornando história.

Habilidades que serão trabalhadas: EF01LP02, EF01LP04, EF01LP05, EF01LP07, EF01LP08, EF01LP09, EF01LP10, EF01LP12, EF02LP04, EF02LP06, EF02LP07,

EF02LP08, EF02LP09, EF02LP14, EF02LP26, EF15LP13, EF15LP15, EF35LP03, EF35LP04, EF35LP15.

Duração: 04 horas

A primeira oficina contemplou a leitura da obra literária infantil “Galileu leu” de Lia Zatz, com a proposição de discussão sobre a história, a partir dos seguintes questionamentos (para que eles tivessem contato diretamente com a leitura do livro, utilizou-se o data show, de modo que visualizaram as imagens e acompanharam a leitura realizada pela professora):

Logo, alguns questionamentos foram direcionados: Vocês acham que foi legal a professora ficar corrigindo o Galileu a todo momento? É necessário que a professora fique corrigindo os alunos dessa forma? Como se sentiriam caso tivesse acontecido com vocês? Qual atitude vocês tomariam nessa situação? Na opinião de vocês, como deveria ser a postura da professora em sala de aula referente a leitura do menino? O que mais deixam vocês tristes em sala de aula? O que mais deixam alegres? Como gostariam que nossas aulas fossem? O que mais querem aprender?

A proposta dessa atividade era perceber se os alunos seriam capazes de identificar o assunto da história e demonstrar como ele era abordado, além de apresentar suas opiniões e argumentar frente a elas.

Após esse diálogo, foi solicitado que eles comentassem sobre o que mais gostaram e o que entenderam da história, como também foram incentivados a contar uma história sobre algo acontecido em casa, num passeio, numa viagem ou outro fato interessante do qual pudessem lembrar.

Como atividade de escrita, eles levantaram hipóteses sobre a grafia do nome do cachorro de Galileu, e de acordo com as histórias que eles apresentaram, foram solicitadas a escrita de palavras, dentro do contexto deles. Assim, foi possível observar se os alunos conseguiam reconhecer as palavras quando lê um pequeno texto, relacionar os fonemas e grafemas de cada letra e, conseqüentemente, em qual nível de apropriação do SEA encontravam-se.

Feito isso, eles entregaram essa atividade, elaborada em um caderno que ganharam, o qual destinou-se às aulas que ocorreram no contraturno. Outro ponto importante foi a grafia do nome deles na capa do caderno supracitado. Eles escreveram da forma que conseguiram e no decorrer dos avanços que se esperava que tivessem, revisaram a escrita que fizeram do nome inicialmente, e analisaram a sonoridade dos fonemas que se apropriaram durante as aulas, a fim de conquistar a escrita adequada do próprio nome.

Com o auxílio da professora, os alunos elaboraram uma atividade direcionada e com habilidades específicas, citadas na descrição dessa oficina. As respostas contribuíram na avaliação diagnóstica e compreensão do nível de aprendizagem que os alunos apresentavam em relação à leitura e à escrita.

A fim de subsidiar o diagnóstico, uma tabela de acompanhamento da aprendizagem das crianças em fase de alfabetização, sugerido pelo PNAIC²⁰, (Brasil, 2012) foi utilizada para analisar as aprendizagens já adquiridas pelos estudantes e as que ainda necessitavam ser trabalhadas. A avaliação foi feita no início e no final do projeto. Essa tabela é utilizada pelos professores alfabetizadores, como meio de acompanhar o desenvolvimento das crianças dentro do processo de alfabetização. Outro fator relevante no momento da avaliação foi observar qual tipo de letra eles já conseguiam ler: somente caixa alta, *script* ou cursiva, visto que essa identificação ajudou no planejamento das atividades seguintes.

Com a intenção de trabalhar diretamente com a produção de texto a atividade complementar intitulada de “Frase do dia” foi elaborada em várias oficinas, a qual eles escreveram-na levando em consideração aquilo que foi trabalhado na aula daquele dia e com o tema direcionado pela professora. Eles foram orientados a escreverem no caderno do jeito que conseguiam e frente às hipóteses de escrita que possuíam. A professora os ajudou a corrigir o que era necessário, dando ênfase à consciência fonológica de cada letra e sílabas que integravam as palavras da frase elaborada por eles.

Frase do dia desta oficina: Qual a importância da leitura em minha vida? O que você achou dessa aula? Os alunos foram incentivados a refletirem sobre estas questões e a formularem uma resposta que foi escrita no caderno, com auxílio da professora. Durante o desenvolvimento da pesquisa, a maioria dos participantes adquiriram mais autonomia no processo das produções frasais, as quais apresentaram-se mais completas e seguindo o padrão convencional da língua.

2ª Oficina: A escolha do projeto de letramento

Objetivo: Promover junto aos alunos momentos de reflexão sobre a importância da leitura, bem como construir caminhos que os ajudassem a avançar na apropriação da alfabetização e do letramento.

Tema: Será que eu gosto de ler?

²⁰ Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Unidade-1.pdf> . Acesso em: 14 jun. 2023.

Habilidades que serão trabalhadas: EF01LP02, EF01LP06, EF01LP07, EF01LP08, EF01LP08, EF01LP12, EF01LP25, EF02LP07, EF02LP08, EF02LP09, EF02LP26, EF12LP01, EF35LP04, EF35LP15.

Duração: 04 horas

Nesta oficina a professora explicou como as aulas seriam desenvolvidas e que a proposta se orientava no projeto de leitura e de escrita em uma perspectiva de letramentos. E como era um projeto, um tema deveria ser escolhido para estreitar os laços e colaborar com os estudos.

Para que fosse algo que eles realmente gostassem, neste dia, com a ajuda da professora, eles pensaram sobre a leitura e a escrita, sobre a função que elas possuem na sociedade e depois refletiram acerca do tema do projeto, por isso, apresentou-se um vídeo²¹ que os direcionaram a essa análise. Em seguida, os alunos demonstraram suas opiniões e embarcaram no mundo da leitura.

Também realizaram algumas atividades que foram apresentadas por meio de programa *Power Point*, as quais envolveram a leitura referente ao estava escrito nos *slides*, das imagens que estavam inseridas nele e assistiram ao vídeo com a canção “Aquarela”²², do cantor Toquinho. Desse modo, compreenderam que a leitura não está relacionada somente às palavras, mas às imagens, aos sons e aos símbolos.

Em seguida, observaram a exibição audiovisual do livro “A menina que não gostava de ler”, de Lilia Gramacho.²³ Posteriormente, foram indagados: Vocês gostam de ler? (Como eles responderam que sim, mas que ainda possuem muitas dificuldades, a professora mostrou que, de certa forma, todos já sabiam ler e liam várias coisas ao seu redor: imagens, vídeos, as expressões das pessoas, o comportamento da família, a beleza da natureza, o jeito que os amigos brincam, enfim, já liam vários textos não verbais e que aprofundariam na leitura dos textos verbais).

Assim, para trabalhar a compreensão leitora e o letramento a professora questionou: Por que o narrador do livro disse que um livro na estante é como um tesouro perdido à espera de ser encontrado? O que acharam da atitude da menina do vídeo? Fariam o mesmo? Em uma passagem da história é dito que a estante estava ficando gorda e a menina magra. A estante estava engordando por comer muito? Ela estava emagrecendo por que comia pouco? Para que serve a leitura e a escrita para vocês? O que mais têm vontade de ler e de escrever?

²¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=i8PYvikL2g8>. Acesso em: 16 jun. 2023.

²² Disponível em: <https://www.culturagenial.com/musica-aquarela/>. Acesso em: 16 jun. 2023.

²³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VHvaldHTT1M>. Acesso em: 16 jun. 2023.

Com o caderno em mãos, eles tentaram escrever o título do livro e depois ilustraram a parte da história que mais gostaram. Vale ressaltar que no ambiente que os alunos ficaram, haviam recursos para auxiliá-los nesse processo como abecedário móvel, alfabeto e sílabas em *banners*. Tudo isso levando em consideração as particularidades dos alunos, pois, dentre eles, alguns estavam mais avançados.

Após esse debate, os alunos leram com auxílio da pesquisadora o texto “Os alunos que queriam ler”, uma pequena narrativa elaborada por ela com o objetivo dos participantes continuá-la, pois narrava as vivências deles nessas oficinas.

Na sequência, foram orientados a acessarem o site “Escola Games”²⁴ nos computadores da escola e nele, formarem palavras e frases que dialogavam com o projeto, consoante a cada nível de aprendizagem, por meio dos jogos ofertados nessa plataforma e que foram direcionados pela professora. Por fim, juntos escolheram um tema/frase para o projeto que ficou intitulado de: Turma da Leitura.

3ª Oficina: Divulgação do projeto

Objetivo: Proporcionar autonomia na busca pelo conhecimento e oportunizar momentos de participação social

Tema: Nosso projeto, nosso sonho!

Habilidades que serão trabalhadas: EF01LP02, EF01LP05, EF02LP07, EF02LP08, EF02LP09, EF02LP18, EF02LP23, EF03LP19, EF03LP21, EF12LP02, EF12LP12, EF35LP17.

Duração: 04 horas mais 03 horas adicionais

Nesta aula já havia sido delimitado a escolha do tema do projeto. Frente a isso, eles pesquisaram sobre tal tema utilizando o *Google Voz*. Este aplicativo os auxiliaram nessa atividade sem que fosse necessário a utilização da linguagem escrita, mesmo assim, também foram estimulados a digitar as palavras que queriam pesquisar. Sugeriu-se a visualização de vídeos que tratassem do tema que pesquisaram, além disso a professora leu junto com eles pequenos artigos referentes ao tópico.

Em seguida, aconteceu um debate sobre as pesquisas e eles elencaram os pontos principais. Para isso, levantaram hipóteses da escrita de palavras chaves relativas às pesquisas, neste caso a professora os auxiliou com a linguagem escrita e escreveu no quadro, com o direcionamento fonológico e silábico dos próprios participantes, tais palavras.

²⁴ Disponível em: https://www.escolagames.com.br/jogos/forma_Palavras/ Acesso em: 28 jun. 2023.

Como atividade, eles produziram um cartaz, apoiado no gênero anúncio publicitário, com o nome do projeto que escolhido na aula anterior. Nesse processo, a professora explicou as principais características desse gênero, demonstrando também um exemplo e direcionando uma atividade contextualizando o objetivo da oficina. Isso os ajudaram a desenvolver a “propaganda” do projeto. Este trabalho foi exposto no mural da escola, em um espaço destinado para o projeto, no *Instagram* da instituição, além do grupo de *Whatsapp* organizado para compartilhar, com a mães dos participantes, todos os feitos no projeto.

Frase do dia: O que a escola representa em minha vida? Os alunos elaboraram, auxiliados pela pesquisadora, uma frase que foi redigida no caderno.

4ª Oficina: Como é gostoso aprender

Objetivo: Oportunizar um encontro com o gênero receita de maneira prática e prazerosa. Promover a experiência da leitura e da escrita em momentos reais de uso.

Tema: Transformando massa em leitura e escrita.

Habilidades que serão trabalhadas: EF01LP02, EF01LP03, EF01LP05, EF01LP07, EF01LP08, EF01LP09, EF01LP12, EF01LP17, EF02LP04, EF02LP06, EF02LP07, EF02LP08, EF02LP09, EF03LP01, EF03LP11, EF12LP01, EF12LP06.

Duração: 04 horas

Para construir com os alunos um momento lúdico e atrativo, nesta aula eles prepararam uma receita de biscoito de polvilho (peta). Esta atividade contribuiu significativamente com o objetivo da alfabetização e letramento, pois tiveram contato direto com os ingredientes, aprenderam a fazer o biscoito colocando a mão na massa, escreveram palavras aleatórias de acordo com o que eles queriam, como o nome dos ingredientes, sentimentos sobre aquele momento, dentre outras.

Receita de biscoito de polvilho (peta) da vovó²⁵

Ingredientes

4 copos de (requeijão) polvilho

2 copos (requeijão) de óleo

1 copo de água

Sal à gosto

Aproximadamente 6 ovos

²⁵ Disponível em: <https://www.tudoreceitas.com/receita-de-peta-crocante-3120.html>. Acesso em: 30 jun. 2023.

Modo de preparo (tempo aproximado 50 minutos)

1º Ferver o óleo e a água. Escaldar o polvilho e deixar esfriar. Colocar sal a gosto e misturar bem. Acrescentar os ovos aos poucos e amassar bem (se tiver máquina de fazer pão, ótimo, dá para amassar nela, mas assar não).

2º Colocar a massa em um saco de plástico (aqueles de arroz ou açúcar), fazer um furinho na ponta e espremer as petas na assadeira.

3º Levar ao forno bem quente e assar até crescer e ficar um pouco dourada. Quanto mais assada, melhor e crocante fica. Cuidar para não queimar.

Para elaborar essa atividade, utilizou-se a cantina da escola, como houve a necessidade de mexer com fogo e com o forno, nesses momentos, a professora realizou essa parte sozinha, para que não houvesse o risco de algum acidente com os alunos.

As palavras como copo, polvilho, requeijão, óleo, água, ovo, esfriar, sal, coloque, leve e forno, fizeram parte das hipóteses de escrita, e o processo dessa construção foi observado nos registros das palavras organizadas no caderno.

Nesse sentido, trabalhou-se com eles a sonoridade das palavras escritas, as sílabas simples, as sílabas complexas e também a representação do significante e do significado de cada uma. Além disso, possibilitou o trabalho com o plural das palavras e a coletividade na produção do biscoito: ler a receita, adicionar os ingredientes, amassar a massa, colocar no saquinho modelador, olhar o forno, dentre outras questões que surgiram no momento.

O maior objetivo dessa atividade foi fazer com que os alunos se sentissem integrantes de algo prazeroso e produtivo, tanto na preparação do biscoito quanto na escrita e na leitura das palavras.

Outra atividade proposta foi a escrita coletiva de uma receita diferente: “Receita para aprender a ler e a escrever”. O foco deu-se à criatividade e à consciência fonológica na produção oral dos alunos transcrita no quadro pela professora e depois registrada no caderno de atividades.

A produção e a degustação foram registradas em fotos e expostas no mural da escola, no *Instagram* e compartilhadas com a família deles.

Frase do dia: O que eu aprendi na aula de hoje? Com a resposta do questionamento, os alunos foram incentivados a elaborarem uma frase com auxílio da professora, e escrevê-la no caderno. Alguns alunos produziram pequenos textos.

5ª Oficina: Lendo as compras

Objetivo: Proporcionar o contato com o gênero lista de compras e a escolha dos produtos no mercado.

Tema: Indo às compras e lendo tudo.

Habilidades que serão trabalhadas: EF01LP02, EF01LP03, EF01LP05, EF01LP07, EF01LP08, EF01LP09, EF01LP12, EF01LP17, EF01LP20, EF02LP04, EF02LP06, EF02LP07, EF02LP08, EF02LP09, EF03LP01, EF12LP01, EF15LP04.

Duração: 04 horas

Nesta proposta os alunos fizeram uma pequena compra para o lanche da tarde. Para isso, foram ao mercadinho, localizado perto da escola, acompanhados pela professora, e leram a lista que eles mesmo escreveram. O gênero lista faz parte do cotidiano deles, e com essa atividade eles tiveram contato novamente com o significante e o significado, o que os ajudaram a dar sentido para a aprendizagem da leitura e da escrita. As palavras foram registradas no caderno e a leitura compartilhada com os colegas. A leitura dos rótulos dos produtos também fez parte da atividade.

Alguns questionamentos foram elaborados a fim de observar os conhecimentos prévios deles acerca do gênero lista de compras e também sobre a sua finalidade. Para tal objetivo, eles pensaram sobre os seguintes pontos: Vocês sabem para que serve uma lista de compras? Já foram ao supermercado sozinhos? O que as pessoas costumam levar para fazer compras?

Para tornar a atividade mais dinâmica, eles ajudaram a professora a elaborar uma lista em uma folha específica. O lanche seria sanduíches acompanhados de frutas, suco e refrigerante. Nessa lógica, eles analisaram quais ingredientes necessitariam e levantaram hipóteses de escrita utilizando o som das palavras.

Após esse processo, os estudantes e a professora foram ao mercado. Esse passeio aconteceu com a autorização escrita dos pais e com auxílio da escola. O dinheiro destinado às compras dos alunos, foi disponibilizado pela professora idealizadora desse projeto. O mercado é uma ambiente cheio de produtos que eles já tiveram contato. Assim, puderam ler muitos rótulos pelo conhecimento tácito que tem dos objetos.

Ao chegarem à escola, organizaram os sanduíche de forma colaborativa e depois registraram as palavras em seus cadernos. A lista de compras contemplou os seguintes ingredientes: pão, presunto, mortadela, muçarela, tomate, alface, margarina, *ketchup*, maionese, suco de laranja, maçã, banana, guardanapo e copo descartável.

As fotos do passeio, do momento do lanche e das atividades foram expostas no mural da escola, compartilhadas aos pais e no *Instagram* da escola.

Frase do dia: Como me senti ao ler o rótulo dos produtos? Após refletirem sobre o questionamento, com o incentivo da professora, os alunos elaboraram uma frase com as respostas, alguns até produziram um pequeno texto.

6ª Oficina: Meu primeiro relato

Objetivo: Promover a escrita colaborativa do projeto até o momento.

Tema: Eu vivo, eu escrevo, eu leio.

Habilidades que serão trabalhadas: EF01LP12, EF02LP01, EF02LP07, EF02LP08, EF02LP09, EF02LP14, EF02LP16.

Duração: 04 horas

Esta aula foi utilizada para a reflexão dos momentos vivenciados no projeto até o dia em questão. Para isso, todos eles escreveram, de maneira colaborativa, um relato no quadro branco com auxílio fonológico da professora. A letra e a construção de cada um foi visualizada pelo próprio grupo de estudantes que fazia parte do desenvolvimento do projeto de letramento.

No primeiro momento, a professora explicou que eles escreveriam sobre os acontecimentos e as aprendizagens que presenciaram até aquele período. Além de ser um espaço para expor o que gostaram e os pontos negativos, foi a oportunidade de praticarem a escrita das palavras que já conheciam e as que ainda precisavam conhecer.

Com o objetivo de alegrar a aula e aguçar a leitura e escrita deles, antes de começarem a produzir o relato, foi exibido o vídeo²⁶ “os sons das letras - Consciência fonológica”. Ao interpretar o conteúdo exibido pelo vídeo, a professora promoveu situações que os fizeram pensar sobre os sons das palavras pronunciadas, relacionando os fonemas de cada letra na construção silábica. Cada aluno ajudou a escrever as palavras destacadas no quadro e, naquele momento, foram instigados a levantar hipóteses sobre a escrita de cada uma. As palavras escritas no quadro foram registradas no caderno de atividades.

O mosaico de palavras formado no quadro foi fotografado e exposto no mural, no *Instagram* e compartilhado no grupo dos pais.

Para auxiliá-los na compreensão do gênero apresentou-se um vídeo explicando e exemplificando o relato descritivo. Ademais, a pesquisadora mostrou um relato do projeto vivido até aquele momento em *PowerPoint*.

²⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pNQpOiSixrw>. Acesso em: 06 jul. 2023.

Como atividade complementar, foram incentivados a escreverem uma mensagem sobre o que aprenderam até o momento no projeto de letramento para ser enviada às mães, via *Whatsapp Web* da professora. Essa mensagem foi escrita por eles nos computadores da escola. A professora acompanhou a elaboração da mensagem de cada aluno.

7ª Oficina: Biblioteca, um espaço mágico.

Objetivo: Proporcionar um encontro com os livros e com uma história do gênero literário narrativa fantástica.

Tema: Vivenciando a leitura por meio da narrativa.

Habilidades que serão trabalhadas: EF02LP07, EF02LP08, EF02LP09, EF02LP16, EF02LP26, EF12LP01, EF15LP15, EF35LP01, EF35LP03.

Duração: 04 horas mais 02 horas adicionais

Nesta aula os participantes visitaram a Biblioteca Pública Municipal “Fonte do Aprendiz”, localizada a poucos metros da escola. Nesta visita, eles vivenciaram uma contação de história por uma profissional da biblioteca. A professora pedagoga Rosane Staub Santin²⁷ contou a história do “Menino que aprendeu a ver”, de Ruth Rocha. Depois deste momento, eles tiveram contato com o livro físico da história contada e também outros que puderam escolher. Foi o momento de interagirem com a magia das histórias.

Como no caminho da escola havia uma sorveteria, eles fizeram uma pequena parada para tomar um sorvete, mas para isso tiveram que ler o cardápio para escolher o tipo e os sabores desejados. Nesse sentido, elaboraram leituras com auxílio da professora.

Na escola fizeram uma roda de conversa para falarem sobre o que mais gostaram do passeio, da história e da biblioteca. Foi um momento destinado para exporem suas opiniões e para ouvirem os apontamentos dos colegas, além de conhecerem um pouquinho a autora do livro, Ruth Rocha, por meio da leitura de uma breve bibliografia lida por eles mesmo.

Em seguida, acessaram a internet utilizando os *chromebooks*²⁸ da escola, a fim de registrarem aspectos sobre a história que ouviram na biblioteca por meio de jogos que contemplavam a próprio livro no site *Wordwall*²⁹. A atividade com os jogos foi orientada pela

²⁷ Pedagoga com especialização em Educação Especial e Inclusão Social, professora de escola pública há 32 anos e atualmente atua como contadora de histórias na Biblioteca Pública Municipal Fonte do Aprendiz de Querência/MT.

²⁸ Pequenos computadores, laptop ou tablet, que executa o sistema operacional Chrome OS, desenvolvido pelo Google. Tal material foi entregue às escolas de MT, em 2023, para o uso dos alunos.

²⁹ Disponível em: <https://wordwall.net/pt-br/community/o-menino-que-aprendeu-a-ver>. Acesso em 10 jul. 2023.

professora. Toda a vivência foi registrada em foto e compartilhada no mural da escola, no grupo de pais e no *Instagram* da escola.

Frase do dia: O que aprendi com a história contada na biblioteca? Após refletirem sobre o questionamento, os alunos elaboraram uma frase com auxílio da professora e alguns produziram, com autonomia, um breve relato.

8ª Oficina: Leitura urbana

Objetivo: Oportunizar o contato com a língua funcional do gênero placas de rua, fachada de empresas e dentro de um banco.

Tema: Eu sei me localizar, eu sei me comunicar e eu sei operacionalizar.

Habilidades que serão trabalhadas: EF01LP12, EF02LP01, EF02LP07, EF02LP08, EF02LP09, EF02LP16, EF12LP01, EF12LP04, EF15LP04.

Duração: 04 horas

A aula iniciou-se com a professora informando que fariam um passeio para realizarem leituras das placas de trânsito, de localizações da cidade, das fachadas de lojas, demais estabelecimentos comerciais e públicos, e de informações contidas na parte interna do Banco do Brasil e no caixa eletrônico. Da mesma maneira que o personagem do livro da Ruth Rocha “O menino que aprendeu a ver”, eles também aprenderiam a ver.

Antes, a professora fez alguns questionamentos para compreender se eles já haviam visitado algum banco, se tiveram acesso ao caixa eletrônico, se sabiam a função dele e também se compreendiam a função das placas de trânsito, de localizações, das fachadas das lojas e demais estabelecimentos comerciais e públicos.

Esse passeio leitor realizou-se com a autorização dos pais e da escola. Neste dia os alunos saíram com a professora e fizeram um pequeno percurso entre a escola até o Banco do Brasil, que não ficava muito longe. No caminho, os alunos observaram, e com o auxílio da professora, leram as placas e demais nomes que encontraram pelo caminho.

No banco, a professora explicou sobre a organização e os procedimentos daquele local. Também mostrou as funções contidas no caixa eletrônico. Assim, eles vivenciaram momentos de leitura e também das especificidades ao acessar esse serviço.

Na escola, após voltarem, elaboraram atividades de leitura e escrita das palavras visualizadas e lidas no decorrer do passeio. Além disso, compartilharam em uma roda de conversa as experiências vivenciadas naquele dia.

As palavras que eles tiveram contato no percurso percorrido, foram registradas no caderno e as imagens postadas no mural da escola, no grupo de pais e no *Instagram*. Além disso, produziram, individualmente, um pequeno relato sobre o passeio.

Frase do dia: O que me faz sentir parte da sociedade? Após refletirem sobre o questionamento e as vivências que tiveram naquele dia, os alunos elaboraram uma frase com auxílio da professora.

9ª Oficina: Hora da narrativa

Objetivo: Oportunizar momentos de leitura e produção com apoio em geradores de história.

Tema: Lendo e criando narrativa colaborativa.

Habilidades que serão trabalhadas: EF01LP02, EF01LP12, EF01LP25, EF02LP01, EF02LP07, EF02LP08, EF02LP09, EF12LP18, EF35LP01.

Duração: 04 horas

Essa aula contemplou a utilização de geradores de histórias, os quais possuem o objetivo de estimular a leitura e a criatividade por meio de exposições de imagens e palavras que possam direcionar e incentivar a produção de textos.

Os alunos tiveram contato com fichas que os conduziram à construção da narrativa, pensada para ser elaborada de maneira coletiva. Neste ponto, os alunos fizeram a leitura das imagens e das fichas, organizaram a melhor forma e assim desenvolveram o texto de acordo com as características do gênero.

O jogo gerador possuía algumas etapas, a primeira foi a escolha de uma carta do primeiro envelope descrito como “Quem”, nisso, houve a escolha do protagonista da história. No segundo envelope, com auxílio das cartas, os alunos escolheram o lugar da morada dos personagens. Na sequência, utilizou-se outros envelopes conjecturando contextos de continuidade: “Que tinha”, “Um dia ele/ela saiu de casa e encontrou”, “Então ele/ela foi o mais rápido que podia contar”. O final do texto foi totalmente criado por eles. Para isso, eles utilizaram a criatividade, pensaram em hipóteses de escrita e concretizaram o texto com auxílio da professora.

A produção foi desenvolvida no processador de texto *Word* e projetado em *Datashow*. Por fim, foram incentivados a fazer a leitura. O texto foi compartilhado no mural do projeto, no grupo de pais e no *Instagram* da escola.

10ª Oficina: Eu, o computador e minhas amigas: a leitura e a escrita

Objetivo: Possibilitar o contato com os recursos tecnológicos de escrita, o *Word*, também levá-los ao desenvolvimento da consciência fonológica e produzirem um relato descritivo.

Tema: Eu relato minhas aprendizagens e as escrevo no computador.

Habilidades que serão trabalhadas: EF01LP02, EF01LP12, EF01LP20, EF02LP01, EF02LP07, EF02LP08, EF02LP09, EF02LP14, EF02LP16, EF15LP08.

Duração: 04 horas

Com o projeto de chegando ao fim, a expectativa que os alunos tivessem avançado na leitura e na escrita era grande. Deste modo, a produção de texto foi fundamental para analisar o avanço dos alunos nesta aprendizagem. Então, eles continuaram com o desenvolvimento da escrita ao produzirem, utilizando o computador, um relato descritivo das experiências e das aprendizagens que tiveram no decorrer do projeto.

Para mais, a professora apresentou as características do gênero relato descritivo, elementos textuais sistematizados, um exemplo gênero em questão, um resumo em *Powerpoint* demonstrando todas as vivências que tiveram nas aulas e nas atividades que participaram, com o propósito direcioná-los nessa produção.

Nesse caso, fotos, vídeos e um relato escrito pela pesquisadora fizeram parte da apresentação, a fim de resgatar os momentos vivenciados durante o desenvolvimento do projeto de letramento com as atividades realizadas, bem como ajudá-los na produção do seu próprio texto.

Vale ressaltar que a professora esteve disponível para auxiliá-los, mas o foco foi na autonomia dos alunos na produção do texto. Os relatos descritivos foram corrigidos pela professora, e em seguida eles digitaram tal produção no *Word* com o auxílio dos *chromebooks* da escola.

Posteriormente, o relato foi impresso e exposto no mural da escola, compartilhado com os pais no *Instagram* da instituição.

11ª Oficina: Encerramento do projeto

Objetivo: Elaborar uma avaliação diagnóstica para comparar com a primeira avaliação. Concretizar o projeto e observar os avanços e as dificuldades que os alunos ainda possuíam.

Tema: Os meninos que sonhavam ler e escrever.

Habilidades que serão trabalhadas: EF01LP02, EF01LP12, EF01LP20, EF02LP01, EF02LP07, EF02LP08, EF02LP09, EF02LP14, EF02LP16, EF15LP08,

Duração: 04 horas

Nesse último dia de aula os alunos realizaram uma reflexão sobre todos os momentos vivenciados ao participar e desenvolver o projeto de letramento. Em uma roda de conversa, foram incentivados a exporem suas opiniões, dificuldades e avanços durante as experiências obtidas nas oficinas desenvolvidas na pesquisa.

Para isso, a professora solicitou que eles retirassem de uma caixinha papéis que continham as seguintes perguntas: O que você mais gostou no projeto? O que você aprendeu? Consegue observar que avançou na leitura e na escrita? Das aulas que participou, qual foi a que mais gostou? Por quê? Já consegue ler pequenos textos? Já consegue escrever mensagens para alguém?

Destaca-se que eles tiveram a liberdade para responder às perguntas direcionadas para si e também aos colegas. Além disso, puderam falar algo além do que está especificado nas questões, pois nestas interações surgiram questionamentos inéditos, não pensados pela professora.

Após essa conversa, os alunos leram de forma coletiva o poema de Cecília Meireles intitulado “O menino azul”. Para facilitar a leitura, expôs-se o texto em *Datashow*. Em seguida, conversaram sobre ele com direcionamento da pesquisadora.

Feito o debate sobre o poema, a professora explicou que eles fariam uma avaliação muito significativa para todos os envolvidos no projeto, pois ajudaria a demonstrar, assim como a produção do relato da aula anterior, a análise dos avanços que eles tiveram ao participarem das oficinas.

Para finalizar e valorizar as emoções e os laços de amizade, houve uma pequena confraternização com um lanche especial e um singelo presente aos alunos.

Frase do dia: O que mais gostaram ao participar do projeto? Os alunos refletiram sobre o questionamento e a elaboraram uma frase com a resposta de maneira autônoma.

3.9 Cronograma de desenvolvimento do projeto

Quadro 4: Cronograma do projeto

Escola Estadual Querência	
Período da aplicação: 16/11/2023 a 15/12/2023	
Carga horária: 49 horas	
Turma: 6º Ano do EF Anos Finais	
Apresentação do Projeto de Letramento	
Data: 16/11/23	Carga horária: 04 horas
1ª Oficina: Avaliação Diagnóstica e apresentação do projeto e seus objetivos - tema: Galileu leu, a estória se tornando história.	

➤ Desenvolvimento de todas as atividades propostas pela oficina desta aula.
Data:17/11/23 Carga horária: 04 horas
2ª Oficina: A escolha do projeto. Tema: Será que eu gosto de ler?
➤ Desenvolvimento de todas as atividades propostas pela oficina desta aula.
Data:21/11/23 Carga horária: 04 horas
3ª Oficina: Divulgação do projeto. Tema: Nosso projeto, nosso sonho.
➤ Desenvolvimento de todas as atividades propostas pela oficina desta aula.
Data: 22/11/23 Carga horária: 03 horas adicional
Continuação da 3º oficina
Data:23/11/23 Carga horária: 04 horas
4ª Oficina: Como é gostoso aprender. Tema: Transformando massa em leitura e escrita.
➤ Desenvolvimento de todas as atividades propostas pela oficina desta aula.
Data:24/11/23 Carga horária: 04 horas
5ª Oficina: Lendo as compras. Tema: Indo às compras e lendo tudo.
➤ Desenvolvimento de todas as atividades propostas pela oficina desta aula.
Data:27/11/23 Carga horária: 04 horas
6ª Oficina: Meu primeiro relato. Tema: Eu vivo, eu escrevo eu leio.
➤ Desenvolvimento de todas as atividades propostas pela oficina desta aula.
Data:30/11/23 Carga horária: 04 horas
7ª Oficina: Biblioteca um espaço mágico. Tema: Vivenciando a leitura por meio da narrativa.
➤ Desenvolvimento de todas as atividades propostas pela oficina desta aula.
Data: 01/12/23 Carga horária: 02 horas
Continuação da 7º Oficina
Data:04/12/23 Carga horária: 04 horas
8ª Oficina: Leitura Urbana. Tema: Eu sei me localizar, eu sei me comunicar e eu sei operacionalizar.
➤ Desenvolvimento de todas as atividades propostas pela oficina desta aula.
Data:06/12/23 Carga horária: 04 horas
9ª Oficina: Hora da narrativa. Tema: Lendo e criando narrativa colaborativa.
➤ Desenvolvimento de todas as atividades propostas pela oficina desta aula.
Data:11/12/23 Carga horária: 04 horas
10ª Oficina: Eu, o computador e minhas amigas: a leitura e a escrita. Tema: Eu relato minhas aprendizagens e as escrevo no computador.
➤ Desenvolvimento de todas as atividades propostas pela oficina desta aula.
Data:15/12/23 Carga horária: 04 horas
11ª Oficina: Encerramento do projeto. Tema: Os meninos que sonhavam ler e escrever.
➤ Desenvolvimento de todas as atividades propostas pela oficina desta aula.
➤ Avaliação diagnóstica final.
➤ Avaliação do projeto.
Total de desenvolvimento do projeto: 49 horas

4 LEITURA E LETRAMENTO: AS OFICINAS DO PROJETO DESENVOLVIDO

Esta seção foi organizada com o fim de descrever e analisar as informações geradas no decorrer do desenvolvimento do projeto de letramento, com o planejamento das oficinas de leitura. Neste sentido, as informações geradas e registradas em caderno de campo, em fotos e em vídeos, constituíram o *corpus* de análise desta pesquisa-ação.

Assim, participaram da pesquisa seis alunos matriculados no 6º ano do EF na Escola Estadual Querência na cidade de Querência/ MT em 2023. As oficinas tiveram início em dezoito de novembro e finalizaram em quinze de dezembro. Além disso, para dinamizar o processo, as aulas aconteceram no contraturno às aulas num total de quarenta e nove horas.

Como fundamentado na seção 3, realizou-se, uma análise descritiva e interpretativa (Bortoni-Ricardo, 2008) concernentes aos registros dos dados produzidos em cada uma das oficinas realizadas. Os alunos que participaram da pesquisa estão identificados com nomes fictícios, a fim de preservar suas identidades.

Assim, os itens foram organizados em consonância aos temas planejados para cada aula realizada, quais foram: 4.1 “1ª Oficina: Galileu leu, a estória se tornando história”; 4.2 “2ª Oficina: Será que eu gosto de ler?”; 4.3 “3ª Oficina: Nosso projeto, nosso sonho”; 4.4 “4ª Oficina: Transformando massa em leitura e escrita”; 4.5 “5ª Oficina: Indo às compras e lendo tudo”; 4.6 “6ª Oficina: Eu vivo, eu escrevo, eu leio”; 4.7 “7ª Oficina: Vivenciando a leitura por meio da narrativa”; 4.8 “8ª Oficina: Eu sei me localizar, eu sei me comunicar e eu sei operacionalizar”; 4.9 “9ª Oficina: Lendo e criando narrativa colaborativa”; 4.10 “10ª Oficina: Eu relato minhas aprendizagens e as escrevo no computador”; 4.11 “11ª Oficina: Os meninos que sonhavam ler e escrever”.

4.1 – 1ª Oficina: Galileu leu, a estória se tornando história

A primeira oficina foi o momento de acolhimento dos estudantes, apresentação do projeto e diagnóstico do nível de aprendizagem de cada aluno. Desta feita, ratificou-se que “[...] a sala de aula é o lugar onde, em termos de avaliação, deveria predominar o diagnóstico como recurso de acompanhamento e reorientação da aprendizagem” (Luckesi, 2003, p. 47). Neste primeiro momento, observou-se a expectativa de cada aluno, que mesmo com certa timidez, demonstraram que queriam participar do projeto de aprendizagem.

À semelhança do proposto na sequência didática, posteriormente ao diálogo sobre o contexto do projeto, aconteceu a leitura do livro “Galileu leu”. Os alunos ouviram a leitura

atentamente, contudo tiveram dificuldade na atividade de interpretação oral, que pôde ser superada com auxílio da pesquisadora. Uma aluna demonstrou mais facilidade em expor seus argumentos sobre o livro, expressando de maneira clara e apresentando muito bem a sua compreensão sobre a leitura que acabara de ouvir.

Por conseguinte, ocorreu a explicação dos diferentes sons de vocábulos que uma mesma letra expressa na língua portuguesa. Retratar-se que existem diferenças nos sons de uma mesma letra dependendo da palavra e da posição da sílaba. Assim, trabalhou-se, os exemplos dos diferentes sons da letra ‘s’, ‘x’ e ‘j’. Além das particularidades das letras ‘p’ e ‘b’, ‘d’ e ‘t’, ‘f’ e ‘v’, também dos sons abertos e fechados das vogais; e as combinações existentes na língua portuguesa foram amplamente discutidos.

Neste caso, foi proposto questões relativas as diferenças sonoras da vogal “o”, nas palavras “professora e “bola” que permitiram aos alunos pensarem sobre a relação grafema-fonema. Então, solicitou-se para que observassem o que mudava ao expressarem o som “o”, das duas palavras contidas na história lida, pois “[...] a partir de um número limitado de sons que nos são disponibilizados, ocorrem as combinações e associações que fazem surgir grande quantidade de formas com valor significativo” (Castro; Aguiar, 2018, p. 53). Estes distintos valores sonoros muitas vezes expressos por uma mesma letra, ou por letras distintas mas com o mesmo valor sonoro, mostram a complexidade do SEA. Por isso o processo de alfabetização demanda muitas atividades de “consciência fonológica” (Mello, 2018).

Durante a atividade destinada para a avaliação diagnóstica ficou evidente os desafios que os estudantes que participaram da pesquisa enfrentavam em relação a leitura e a escrita, bem como os diferentes estágios de aprendizagem de cada um naquele momento. Apenas um dos alunos, objeto da pesquisa, aparentou menos interesse em realizar as atividades.

Observou-se que três dos alunos que participaram da pesquisa estavam um pouco mais avançados. No entanto, apresentavam mais facilidade na leitura e na escrita ao utilizar a letra em caixa alta. Apesar disso, a escrita desses alunos ainda não correspondia a habilidade no ano escolar que estavam matriculados, aliás, a leitura ainda compreendia as características observadas na fase silábica e silábica-alfabética com o reconhecimento das representações mais simples da língua, como, por exemplo, a palavra ‘casa’, cuja estrutura é básica possuindo sons mais comuns e menos complexos.

Outro ponto importante desse primeiro dia, foi perceber que uma aluna, mesmo estando em uma fase mais inicial de alfabetização, participou com mais avidez das inferências do livro

trabalhado, propondo boas ponderações e contribuindo para a explanação dos outros participantes.

De todo modo, perceptivelmente, ao utilizar a metodologia cujo o foco é a oralidade, os alunos conseguiram construir, com o direcionamento da professora, uma leitura de mundo e elaborar as inferências básicas de um texto.

Análise individual dos estudantes

A análise elaborada a seguir, pautou-se na interpretação oral do livro apresentado, na avaliação diagnóstica, no ditado de palavras (fada, pente, casa, bola, chocolate, refrigerante, Fanta, Galileu, ler e escrever) e na elaboração de uma frase com pergunta norteadora seguindo a sequência didática construída para este dia e apresentada anteriormente nesta dissertação. Houve pouca participação da pesquisadora na elaboração das atividades, visto que a proposta era perceber como estava o nível de aprendizagem deles, para assim compreender os seus desafios, e partir desse ponto, projetar caminhos para tentar superá-los.

Bianca

A aluna foi bastante comunicativa e expressou suas opiniões sobre as leituras elaboradas e frente as atividades propostas. Saiu-se bem nas interpretações orais, no entanto demonstrou muita dificuldade na leitura. Já reconhece a maioria das letras e das sílabas, porém não conseguiu produzir uma frase completa para a atividade relativa a “frase do dia”. Deste modo escreveu somente ‘legalo’, para ‘legal’. Sobre a importância do projeto escreveu a expressão ‘ta futumu’, que seria ‘para o futuro’.

Figura 5 – Atividades da aluna Bianca



Fonte: Atividade realizada por Bianca em 16 de novembro de 2023, arquivo da pesquisadora.

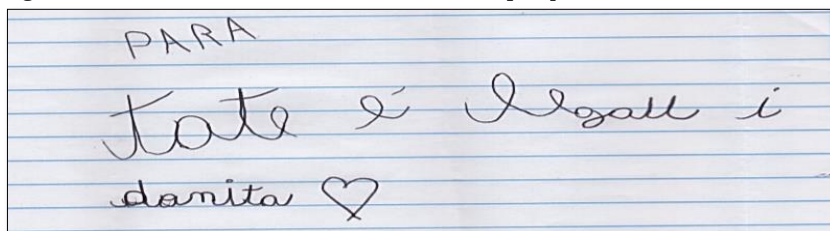
Quanto a atividade do ditado de palavras, ela conseguiu escrever corretamente apenas a palavra ‘casa’, as demais palavras foram escritas com inadequações: ‘fata’ para ‘fada’, ‘peae’ para ‘pente’, ‘bela’ para ‘bola’, não conseguiu escrever a palavra ‘chocolate’, escreveu ‘fele’

para ‘refrigerante’, ‘mela’ para ‘Fanta’, não escreveu a palavra ‘Galileu’, escreveu ‘mese’ para ‘ler’ e ‘elge’ para ‘escrever’. Como explica Ferreiro e Teberosky (1999, p. 212), neste caso, a aluna levanta hipóteses de escrita de palavras dentro do nível silábico que se encontra:

Quando a criança começa a trabalhar com a hipótese silábica, duas das características importantes da escrita anterior podem desaparecer momentaneamente: as exigências de variedade e de quantidade mínima de caracteres. Assim, é possível ver aparecer novamente caracteres idênticos (por certo, quando ainda não há valor sonoro estável para cada um deles) no momento em que a criança, demasiado ocupada em efetuar um recorte silábico da palavra, não consegue atender simultaneamente a ambas as exigências. Porém, uma vez já bem instalada a hipótese silábica, a exigência de variedade reaparece.

No entanto, no dia posterior a mesma aluna escreveu uma carta, observada na figura 6, para a professora do projeto. Sendo assim, ficou perceptível que participar do projeto aumentou a sua autoestima e a fez ter mais vontade em aprender e em evoluir. De acordo com Kleiman, (1995, p. 20), “[...] o fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita”.

Figura 6 – Carta da aluna Bianca direcionada a pesquisadora

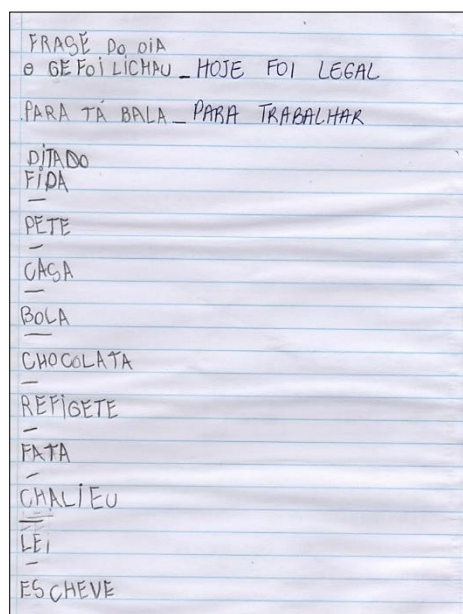


Fonte: Carta produzida por Bianca em 17 de novembro de 2023, arquivo da pesquisadora.

Caio

O aluno demonstrou ter desafios em representar de maneira escrita suas hipóteses sobre algo, pois nas palavras ditadas saiu-se melhor em relação a produção de frases. Conseguiu produzir a “frase do dia”, mas utilizou ‘ch’ para representar o som de ‘g’ na sílaba ‘ga’. Também apresentou dificuldade na escrita dos sinais gráficos ‘br’, ‘lh’, ‘cr’, ‘fr’ e no som nasalizado dos fonemas ‘n’ e ‘m’. Em outros momentos trocou a letra ‘a’ pela ‘i’ e ‘e’ por ‘a’, como pode-se observar na figura 7.

Figura 7 – Atividade de produção de frase e ditado de palavras do aluno Caio



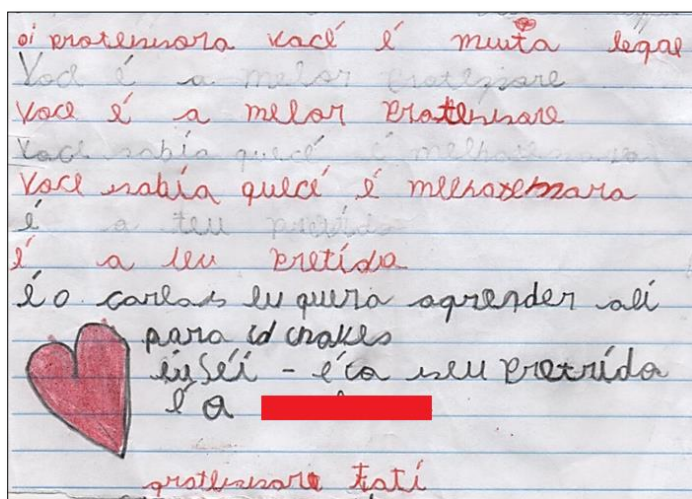
Fonte: Atividade realizada por Caio em 16 de novembro de 2023, arquivo da pesquisadora.

A frase produzida pelo aluno, a qual apresenta uma estrutura pequena, atestou alguns desafios na ortografia. Na atividade com ditados de palavras conseguiu representar de maneira adequada as palavras ‘casa’ e ‘bola’, já nas palavras a seguir, as escreveu de maneira diferente da desejada, para ‘fada’, escreveu ‘fida’, para ‘pente’, escreveu ‘pete’, para ‘chocolate’, ‘chocolata’, para ‘refrigerante’, escreveu ‘refrigerante’, para ‘Fanta’ escreveu ‘fata’, para ‘Galileu’, escreveu ‘Chalileu’, para ‘ler’, escreveu ‘lei’ e para ‘escrever’, escreveu ‘escheve’.

Sendo assim, “[...] dada a complexidade do nosso sistema de escrita, a tarefa do aprendiz da ortografia é também complexa e exige apropriar-se de regras que não são de mesma natureza e, portanto, sua aquisição requer diferentes competências” (Santos; Barrera, 2012, p. 258). Neste anseio por aprender o aluno transmite em sua escrita suas impressões e hipóteses relativas à escrita, sugerindo um bom desenvolvimento da aprendizagem, mesmo que tardio.

Aliás, este aluno manifestou satisfação em participar do projeto e também vontade em evoluir no tocante à leitura e à escrita ao redigir, talvez com auxílio de alguém, uma carta direcionada à professora deste projeto, como demonstrado na figura 8. Logo o aluno valida nesta carta os argumentos acerca do que o letramento deve oportunizar: “[...] autonomia que permita desenvolver atividades que correlacionem a teoria e a prática, a escola e o cotidiano dos alunos, as práticas escolarizadas e as práticas letradas vivenciadas em outras esferas sociais, além da escola” (Kleiman, 2019, p.19)

Figura 8 – Carta do aluno Caio enviada a pesquisadora

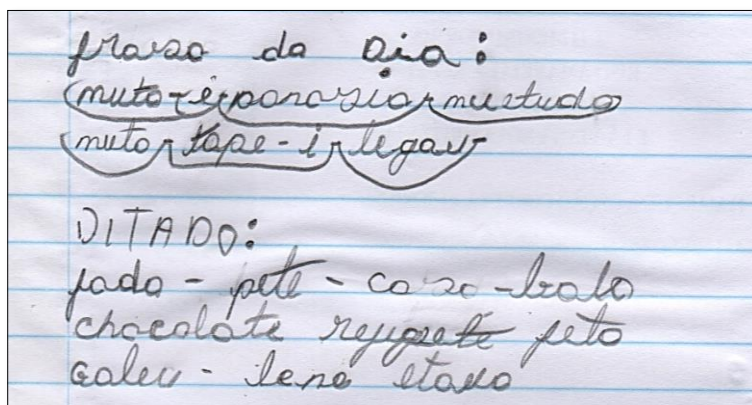


Fonte: Carta produzida por Caio em 17 de novembro de 2023, arquivo da pesquisadora.

Elias

O aluno apresentava vários desafios, principalmente no que tange a escrita, provavelmente fruto de seus problemas visíveis na fala. Percebe-se que o problema observado inibe sua evolução de forma mais efetiva, uma vez que na produção frasal que elaborou, há complexidade que vai além de problemas estruturais e de hipossegmentação, como mostra a figura 9. Ele reconhece as letras, muitas das sílabas, os sons iguais e que combinam, elabora também interpretação oral, no entanto, demonstra dificuldades de aprendizagem em sua construção verbal, tanto oral quanto escrita.

Figura 9 – Atividade de produção de frase e ditado de palavras do aluno Elias



Fonte: Atividade realizada por Elias em 16 de novembro de 2023, arquivo da pesquisadora.

Na atividade relativa à frase, (figura 9), identifica-se que os problemas estruturais ficam menos relevantes ao comparar com os que se transferem entre fala e escrita. Ao responder à questão “Qual a importância da leitura em minha vida?” o aluno escreveu “muto – i – parasia – miistuda” e para a pergunta “O que você achou dessa aula?” respondeu “muto – tape – i –

legal”. Ao ser questionado sobre as frases que ficaram difíceis de serem compreendidas, o aluno teve dificuldade de falar sobre sua produção. Ele mesmo não conseguiu identificar as palavras que escreveu, visto que estava muito diferente daquilo que representaria o vocábulo correto. Também não quis falar muito sobre tal fato, provavelmente por vergonha, pois ele percebeu que sua escrita não estava adequada.

A hipótese que foi levantada sobre a resposta das duas questões seriam “Muito importante, para mim estudar” e “Muito importante e legal”. Além do âmbito relativo à escrita que foge do convencional, há outro fator preponderante, nos locais que deveriam haver o espaço em branco entre as palavras, ele utilizou o traço para separá-las onde acreditou que havia essa necessidade e em outra ele escreveu de maneira hipossegmentada.

De acordo com Bordin (2010, p. 122), em casos assim, o estudante:

[...] parece estar na transição entre o social e o psíquico, percorrendo esse caminho em um ritmo próprio em que o que é da ordem da fala interior se mistura com o que é da ordem da fala externa, incidindo em sua sintaxe. Provavelmente, concorreram também para isso diferentes acontecimentos: sua dificuldade aparente de encadear os gestos articulatórios da fala [...].

Em relação à atividade com o ditado de palavras, o aluno conseguiu escrever dentro do padrão as palavras fada, casa, bolo, chocolate e ler, já nas palavras ‘refrigerante, Fanta, Galileu, ler e escrever’ ocorreram deslizos menos graves – refigeete, feta, galeu e etava, ao comparar com a forma como escreveu as frases mencionadas. Talvez essa atividade ficou menos complexa por ter sido falada pela professora que ao ditá-las utilizou a voz de maneira que os sons das letras e das sílabas fossem o mais nítido que pudera.

Além disso, observou-se que ao ouvi-las o aluno conseguiu fazer a transposição entre som e representação gráfica com mais facilidade, um vez que, ele apresenta muitos desafios condicionantes à fala. Nesse contexto, propõe que “[...] o sujeito e sua relação com seus outros é peça principal. A língua que fala, lê, escreve, é um princípio que se segue para avaliar a linguagem por onde o sujeito se projeta no mundo” (Coudry, 2010, p. 381).

Fábio

O aluno apresentou ser bastante tímido e, aparentemente, não se sentia à vontade para apresentar seus pensamentos sobre os assuntos tratados na leitura e nas atividades. Normalmente respondia às perguntas orais somente com palavras, sem construir frases. Foi

possível constatar, diante das propostas na avaliação diagnóstica, que o aluno possuía dificuldade em reconhecer letras e sílabas e por isso sua leitura ainda estava em fase inicial. Demonstrou desafios em escrever aquilo que pensa e, além de não ter formulado respostas completas de forma oral, fez o mesmo na atividade escrita, como é possível perceber na figura 10 questão 11. Ressalta-se que houve a leitura colaborativa da tirinha em questão.

Figura 10 – Avaliação diagnóstica do aluno Fábio

FRASE DO DIA
SEISO

PARA TA

DITADO

FADA

MAIO

ANAIO

PETE

CASA

BOLA

CHOCOLAT

CESGAE

FEA

GALEU

LEIUA

LENCRE

11* OBSERVE A TIRINHA A SEGUIR E COM AJUDA DA PROFESSORA FAÇA A LEITURA:

E ASSIM, NOS ALFABETIZAMOS COM AS LETRAS DESCONHECIDAS, APRENDIDAS...

E ELAS SE TORNAM, PARA NÓS, UMA CHAVE...

QUE SERVE PARA ABIR AS PORTAS...

NA TIRINHA, A PERSONAGEM MÔNICA FALA QUE A LEITURA ABRE PORTAS PARA QUEM APRENDE A LER. QUE PORTAS SERIAM ESSAS?
SEIO

Fonte: Atividade realizada por Fábio em 16 de novembro de 2023, arquivo da pesquisadora.

Na figura 10, observa-se que na atividade relativa à “frase do dia” ele escreveu somente uma palavra ‘seiso’ com o intuito de dizer “serviço” e sobre a importância do projeto na vida dele, registrou ‘para ta’ e ao ser questionado sobre o significado, respondeu que ele havia escrito ‘para trabalhar’.

Na atividade do ditado conseguiu escrever adequadamente as palavras fada, casa, bola e em partes o vocábulo chocolate, esquecendo-se somente da vogal ‘e’, mas naquele instante surgiu a dúvida se ele havia escrito sozinho ou se olhou no caderno dos demais alunos, afinal, devido a estrutura da sala utilizada para o desenvolvimento do projeto ter um espaço pequeno, os alunos ficaram muito perto um do outro, como mencionado anteriormente.

Já as outras palavras foram ortografadas da seguinte forma: para ‘pente’, escreveu ‘pete’, para ‘refrigerante’, escreveu ‘cesgae’, para ‘Fanta’ escreveu ‘fea’, para ‘Galileu’, escreveu ‘gale’, para ‘ler’, escreveu ‘leiua’, para ‘escrever’, grafou ‘lencre’.

No caso deste aluno, infere-se que ele encontrava-se no processo de aprendizagem alfabético, correspondente a uma das fases do nível silábico, como denota Ferreiro e Teberosky (1999, p. 209):

Este nível está caracterizado pela tentativa de dar um *valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita*. Nesta tentativa, a criança passa por um período da maior importância evolutiva: *cada letra vale por uma sílaba*. É o surgimento do que chamaremos a *hipótese silábica*. Com esta hipótese, a criança dá um salto qualitativo com respeito aos níveis precedentes (Grifos das autoras).

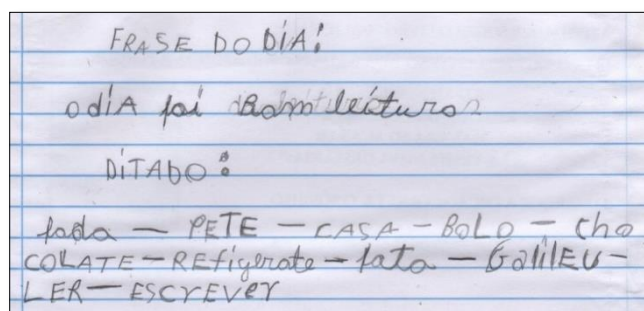
Neste sentido, é fundamental o conhecimento do professor sobre cada uma das características de cada nível, para assim, auxiliar o alfabetizando da melhor forma possível, com atividades adequadas e indicadas para que ele consiga avançar no processo de alfabetização (Mello, 2018).

João

As atividades elaboradas pelo aluno denotaram que ele possuía dificuldade em escrever aquilo que pensava, ou seja, os desafios maiores eram elaborar por escrito sua compreensão sobre os textos lidos e de seus argumentos sobre determinada situação.

Desta maneira, conseguiu produzir uma frase diante da pergunta direcionada, de acordo com suas especificidades. A resposta que deu à pergunta (descrita como “frase do dia”) “Qual a importância da leitura em minha vida? O que você achou dessa aula?” foi ‘o dia foi bom leitura’, como nota-se na figura 11. A frase apresenta pequenas inadequações, mas já pode-se inferir que ele já conseguia seguir uma linha de construção frasal.

Figura 11 –Atividade com a frase do dia e ditado de palavras do aluno João



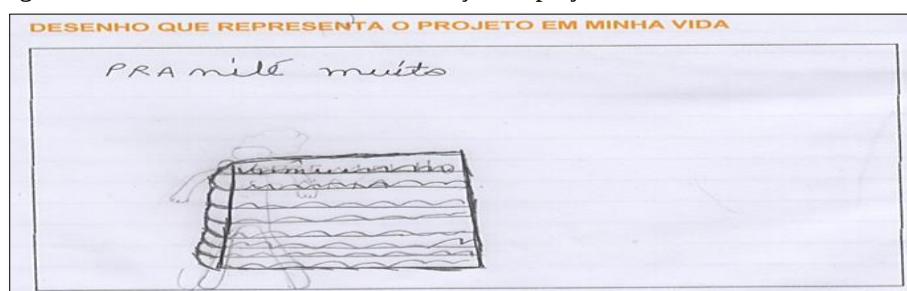
Fonte: Atividade realizada por João em 16 de novembro de 2023, arquivo da pesquisadora.

No ditado das palavras, ele conseguiu escrever de maneira adequada os vocábulos fada, casa, bola, chocolate, Galileu, ler e escrever, porém, os termos pente, refrigerante e Fanta, o aluno deixou de utilizar o fonema ‘n’, provavelmente por ele apresentar problemas relacionados

à fala, afinal está representando graficamente, a maneira que as pronuncia. Para dialogar com essas questões acentuou-se os pensamentos de Alessandra G. S. Capovilla e Fernando C. Capovilla (2002, p. 88), de que “[...] a habilidade de discriminar e manipular os segmentos da fala é um quesito fundamental para a aquisição de leitura e escrita”.

Neste sentido, segundo os pressuposto da Psicogênese da Língua escrita, quando a criança, representa na escrita, a sua fala, atingiu o nível considerado silábico-alfabético. Todavia, isso não significa que o seu processo de alfabetização está concluído, pelo contrário, seguir-se-á um longo processo de superação até se atingir a escrita padrão, considerado formal (Mello, 2018).

Figura 12 – Atividade reflexiva sobre a função do projeto



Fonte: Atividade elaborada por João em 16 de novembro de 2023, arquivo da pesquisadora.

Esta atividade fez parte da capa do caderno de estudo e o aluno apresentou sua ideia por meio de um desenho de um livro e também escreveu uma singela frase “Para mim ler muito” representando a importância de participar do projeto. Percebe-se que a maneira como ele escreveu sugere hipossegmentação e inadequação na escrita dos vocábulos ‘mim e ler’. Observa-se, também, que, de certa forma, o aluno novamente representou na escrita, a pronuncia da sua fala.

Provavelmente, ele ainda estava em processo de construção da definição de palavra, visto que na atividade da avaliação diagnóstica, cujo o objetivo era circular as palavras de um trecho do livro lido, ele não fez a separação de maneira adequada. Nesse caso, “[...] é preciso recordar que a escrita adota uma definição de “palavra” – ao decidir quando corresponde escrever “junto” ou “separado” – e que essa definição não se origina de uma definição linguística” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 116).

Zaqueu

O aluno não participou da primeira oficina, pois havia sido matriculado recentemente na escola e não foi possível observar suas especificidades em tempo hábil. A professora

articuladora dessa mesma escola já o conhecia e sugeriu que ele participasse do projeto mesmo possuindo laudo médico, com diagnóstico de retardo mental leve.

Desta feita, as particularidades de aprendizagem dele, foram observadas a partir da segunda oficina. Então, constatou-se que o aluno apresentava desafios na leitura e na escrita, conseguia ler e escrever os vocábulos simples, além disso, elaborou interpretações e expor suas opiniões de maneira simples, concernente ao assunto em questão. As vezes se manteve calado por demonstrar timidez. Apresentou uma boa oralidade e ao fazê-lo pensar no som das letras e das sílabas, com direcionamento, conseguiu escrever com mais facilidade.

4.2 – 2ª Oficina: Será que eu gosto de ler?

O objetivo dessa oficina foi oportunizar aos alunos um momento reflexivo frente à importância da leitura e também construir, junto com eles, caminhos que os auxiliassem no avanço e na apropriação da alfabetização e do letramento. Para isso, eles foram indagados sobre a relevância de um projeto de leitura para a aprendizagem e se compreendiam o que era participar de um projeto.

Neste dia, eles assistiram atentamente ao vídeo sobre a importância da leitura, sendo um recurso incentivador para o debate que tiveram perguntas norteadoras como: “O que é projeto e sua importância”. A aluna Bianca foi a primeira a falar e respondeu que é participar de alguma atividade, participar de alguma coisa. Os alunos Caio, Elias, Fábio e João disseram que é para aprender a ler, já o aluno Zaqueu mencionou que é planejar algo.

De todo modo, “[...] este momento é mais um em que se pode reforçar a ideia fundamental de que o povo tem um saber na medida mesma em que, participando de uma prática que é social, faz coisas” (Freire, 1989, p. 27). Nesse instante, constatou-se aspectos que demonstraram a importância do projeto na vida desses alunos, pois era irrefutável o quão estar naquele grupo os tornavam parte de algo relevante e, aparentemente, demonstravam-se felizes e até mesmo orgulhosos de estarem ali.

Por conseguinte, eles elaboraram a reflexão quanto as formas de leitura, e foram indagados se ler era somente olhar palavras e decodificá-las. Rapidamente, responderam que não. A aluna Bianca disse que a leitura também é ler o rosto das pessoas, essa fala reitera que “[...] a leitura é uma atividade coletiva de extração de significado” (Kleiman, 1995, p. 40).

Em seguida, realizaram a leitura colaborativa de imagens e produção de palavras com o auxílio da professora – especificado no capítulo descritor das oficinas – a qual propôs momentos

de ressignificação dos sons das letras e das sílabas com o propósito de trabalhar atividades envolvendo a consciência fonológica. Essas atividades que reverenciaram textos multissemióticos, contribuíram para a afirmação cuja a leitura não envolve somente palavras, mas sim vários símbolos linguísticos.

Tais atividades consideraram que “[...] o trabalho com o texto em uma perspectiva multissemiótica, em que se misturam cores, movimentos, sons e imagens desperta um maior interesse dos alunos, motivando-os para a leitura” (Kleiman, 2019, p. 26). À vista disso, na apreciação da canção “Aquarela” fizeram várias interpretações, mencionaram que a canção, de maneira geral, transmite felicidade. Como a música havia sido apresentada em forma de vídeo, eles puderam visualizar as cores e falta dela em alguns momentos. Neste caso, eles também fizeram suas interpretações.

Em destaque, o aluno Elias disse que a falta de cor demonstrava tristeza. Já o aluno Caio, mencionou que quando “[...] estamos seguindo um bom caminho, é colorido, e depois vamos para um caminho ruim, fica sem cor.” Esses dois alunos denotaram muita facilidade em interpretar utilizando a oralidade tendo como suporte os textos multissemióticos.

Em seguida, eles fizeram a leitura audiovisual do livro “A menina que não gostava de ler” e efetuaram oralmente a compreensão dele. Todos os alunos conseguiram expressar-se satisfatoriamente, principalmente o Elias.

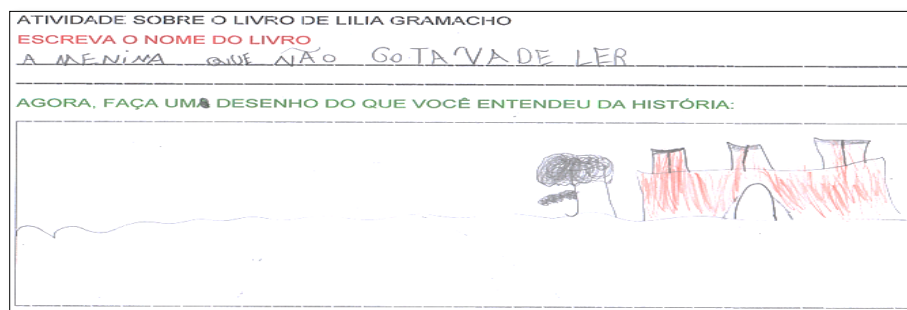
Este foi o primeiro dia que o aluno Zaqueu participou, demonstrando-se muito participativo e feliz por estar no projeto. Ele conseguiu apresentar suas ideias oralmente, mas ainda não reconhecia todas as sílabas.

No tocante as atividades desta oficina, os alunos Caio, Elias e João tiveram mais dificuldades nas sílabas complexas. Destacou-se nesse contexto, o aluno João, pois teve dificuldade ou insegurança em ler algumas das atividades sozinho, disse que não estava conseguindo ler os enunciados, porém quando houve o direcionamento da professora em relação à sonoridade das letras e sílabas, ele ganhou mais autonomia e progrediu. Sobre tais conjecturas Soares (2004, p. 100), reitera que:

[...] a criança alfabetiza-se, constrói seu conhecimento do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita, em situações de letramento, isto é, no contexto de e por meio de interação com material escrito real, e não artificialmente construído, e de sua participação em práticas sociais de leitura e de escrita; por outro lado, a criança desenvolve habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais que a envolvem no contexto do, por meio do e em dependência do processo de aquisição do sistema alfabético e ortográfico da escrita.

A atividade de escrita para o Caio, Elias e João foram as mesmas. Sendo que Caio conseguiu escrever sozinho, fazendo a reflexão sonora das letras e sílabas, o nome da história lida nesta oficina “A menina que não gostava de ler”, apenas esqueceu-se da letra ‘s’ na palavra ‘gostava’ (figura 13).

Figura 13 – Atividade interpretativa do aluno Caio



Fonte: Atividade realizada por Caio em 17 de novembro de 2023, arquivo da pesquisadora.

O aluno João escreveu tudo de forma adequada, utilizando as letras em caixa alta e cursiva ao mesmo tempo. O aluno Elias escreveu somente a palavra ‘gostava’ inadequadamente ‘gota vada’ – hipossegmentada – não utilizou a letra ‘s’, provavelmente pelo fato de ter problemas fonoaudiológicos.

No caso dos alunos Fábio, Bianca e Zaqueu (figura 14), a atividade escrita estava mais direcionada, visto que eles apresentavam mais dificuldade. Nela haviam palavras que compunham o nome do livro e outras que eram sinônimas, com o propósito deles tentarem identificar o termo correto para organizar o título da história. Os três conseguiram elaborar tal atividade. Outro detalhe eminente percebido nesse contexto é o fato de a aluna Bianca demonstrar não conseguir verbalizar os sílabas compostas por ‘tr’ e ‘nh’.

Figura 14 – Atividade interpretativa do aluno Zaqueu

ATIVIDADE SOBRE O LIVRO DE LILIA GRAMACHO

> COMPLETE O NOME DO LIVRO

A menina QUE NÃO gostava DE ler

> QUAL DAS PALAVRAS ABAIXO COMPLETA O NOME DO LIVRO?

A) U, O, A, I, E.

B) GAROTA, MULHER, MENINO, MENINA.

C) AMAVA, ADORAVA, GOSTAVA.

D) ESCREVER, PINTAR, LER.

Fonte: Atividade realizada por Zaqueu em 17 de novembro de 2023, arquivo da pesquisadora.

Depois dessa atividade, eles tiveram contato com o início da narrativa intitulada “Os meninos que queriam aprender a ler”, ocasionando alusão à história lida naquela aula. Juntos, eles contribuíram oralmente para a produção desse texto. Nesse âmbito, observaram a escrita das palavras que eles estavam falando para a professora, e a todo momento refletindo sobre o sons das letras e das sílabas para ampliar a consciência fonológica delas. Eles gostaram dessa produção colaborativa construída com auxílio da pesquisadora. Entende-se que “[...] o domínio do oral se desenvolve, primeiramente, nas e pelas interações das quais as crianças participam”, portanto a função da escola também é “[...] ultrapassar as formas de produção oral cotidianas para os confrontar com outras formas institucionais, mediadas, parcialmente reguladas por restrições exteriores” (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 175).

Além do mais, sentiram-se muito à vontade nas atividades com jogos utilizando a internet para formarem palavras e pequenas frases. Para Munguba (et al, 2003, p. 42), essa ferramenta metodológica é gratificante pois:

Os jogos eletrônicos detêm uma tecnologia que contempla os aspectos como processamento, tomadas de decisões e de estabelecimento de estratégias de solução de problemas, além de utilizarem linguagem visual e sonora estimulantes para a criança, o que aparentemente contribui para a aprendizagem perceptiva, da atenção e da motivação. Esses aspectos são associados a um fator determinante, que é a familiaridade da criança com a linguagem utilizada nesses jogos e o tipo de raciocínio que é necessário desenvolver, para obter sucesso nessa forma de atividade lúdica.

Por fim, conversaram sobre o nome que dariam ao projeto que ficou denominado de “Turma da leitura”.

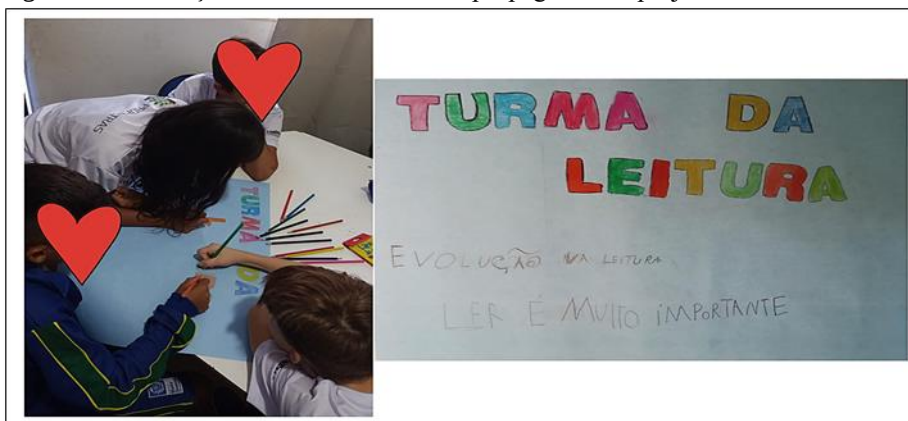
4.3 – 3ª Oficina: Nosso projeto, nosso sonho

Esta oficina teve como foco a utilização da internet como recurso didático multissemiótico, já que os alunos fizeram a busca referente ao tema do projeto utilizando a oralidade por meio do *Google Voz* e também elaborando a digitação no *Google Chrome*. O objetivo era conhecer mais sobre projetos de leitura, suas contribuições na vida escolar dos educandos e posteriormente elaborar um debate sobre os achados deles.

Destarte, eles tiveram dificuldade na curadoria das informações que encontraram no mundo *online*, no entanto, houve direcionamento da pesquisadora e com esse auxílio eles conseguiram compreender alguns fatores e debateram sobre o tema de maneira singela, mas gratificante, “[...] esse conhecimento, acreditamos, poderá dar sustentação a práxis, que tem por objetivo o ensino de escrita e de tecnologias nas sociedades letradas como uma das formas de se potencializar o cidadão para lidar com as estruturas de poder na sociedade” (Kleiman, 1995, p. 8).

Então, ulteriormente a conversa frente às pesquisas e à relevância do projeto, os alunos produziram um cartaz (figura 15) e decidiram anexá-lo na parede externa da sala em que é desenvolvida as aulas desse projeto. Vale ressaltar que foi explicado sobre o gênero propaganda, suas características e objetivos.

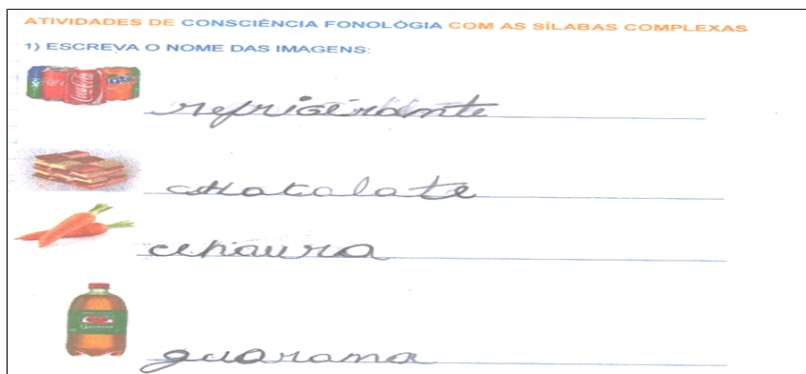
Figura 15 – Produção do cartaz referente à “propaganda do projeto”



Fonte: Registro feito pela pesquisadora em 21 de novembro de 2023, arquivo da pesquisadora.

Feito isso, eles elaboraram uma atividade concernente ao tema da aula e à consciência fonológica com abordagens contextualizadas aos prismas tangentes daquele momento, por exemplo, como mencionado anteriormente, a professora sempre levava lanche para essa “turma da leitura”, e muitas das atividades reverenciavam a sonoridade das palavras alusivas aos substantivos que eles tiveram contato naquela ocasião como demonstra a figura 16.

Figura 16 –Atividade aluno Elias referente à consciência fonológica



Fonte: Atividade realizada por Elias em 21 de novembro de 2023, arquivo da pesquisadora.

Diante das atividades elaboradas nesta oficina, inúmeros elementos de aprendizagem manifestaram-se. A título de exemplo, o problema na fala dos alunos Elias e João tornaram a escrita um pouco mais lenta, destacando-se o primeiro aluno mencionado nesse trecho. Porém, quando houve direcionamento reflexivo quanto ao som das letras e sílabas, principalmente das complexas e das diferenças entre ‘di’ e ‘ti’, esses dois alunos conseguiram avançar.

Na interpretação oral, o aluno Elias teve um avanço significativo. Também, explicitou mais facilidade na leitura em detrimento da escrita, salienta-se que os aspectos da fala prejudicam os progressos na alfabetização.

A aluna Bianca demonstrou que estava familiarizando-se com as sílabas mais simples, mas ainda manifestou pouca autonomia para exercitá-las sozinha. Neste dia, a palavra ‘futuro’, por exemplo, escreveu ‘fui’ e ao tentar redigir casa, escreveu ‘cata’.

O aluno Fábio não compareceu à aula e o Caio teve que ir embora mais cedo. Essa, dentre outras faltas, prejudicaram a sequência de aprendizagem deles.

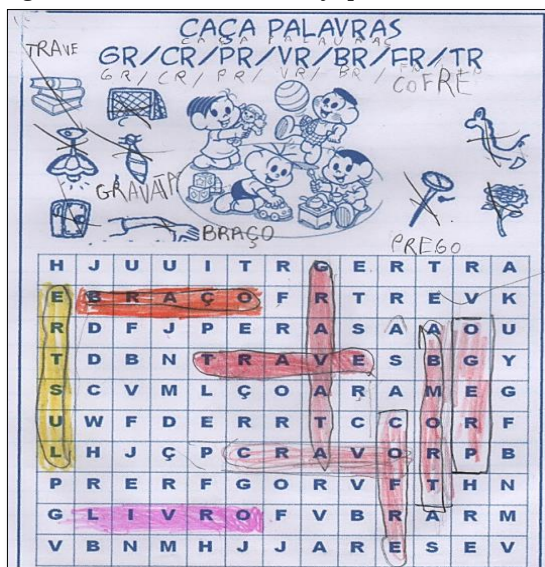
O aluno Zaqueu conseguiu escrever sílabas simples somente com auxílio e com o trabalho sonoro; com mais dificuldade nas complexas.

Ficou claro que todos os alunos conseguem avançar ainda mais na leitura e na escrita caso haja auxílio na reflexão quanto à sonoridade das palavras, por isso, o trabalho com a consciência fonológica é tão importante, pois ela “[...] tem etapas inerentes à faculdade humana, mas nem todas as habilidades a ela pertencentes nós já possuímos, algumas devem ser treinadas, desenvolvidas gradativamente, de acordo com o grau de maturidade do indivíduo” (Almeida, 2018, p. 34).

Assim, observou-se que o trabalho com a consciência fonológica propiciou aos participantes mais segurança no processo de alfabetização.

Esta oficina necessitou de mais tempo para o desenvolvimento das atividades propostas na sequência didática, a qual, foi finalizada no dia posterior. Dito isso, percebeu-se que os alunos aos poucos estão progredindo. Nesta continuidade, a aluna Bianca conseguiu escrever sozinha o vocábulo ‘trave’ durante a atividade com o caça palavras, (figura 17). Eles gostaram muito de realizar essa proposição.

Figura 17 – Atividade com caça palavras da aluna Bianca



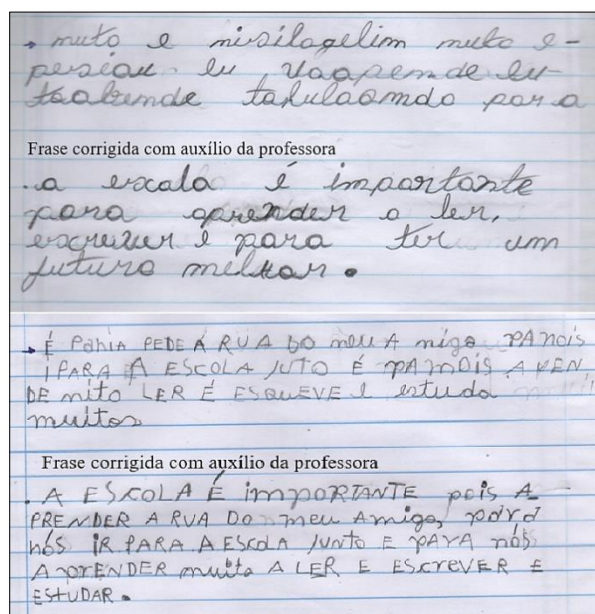
Fonte: Atividade realizada por Bianca em 22 de novembro de 2023, arquivo da pesquisadora.

O aluno João lembrou-se da história de Galileu ao constatar que o aluno Elias trocava algumas palavras do mesmo modo que ele. Isso comprovou a oportunidade de aprendizagem que o aluno teve ao participar de tais atividades, visto que, a conjuntura expôs as condições reflexivas entre a história lida e a realidade, bem como a sua percepção relativa aos aspectos da língua e alfabetização em si.

Ademais, externou mais autonomia nas atividades e na interação com os seus colegas de projeto, sendo tudo isso, um ótimo exemplo de letramento. Nessas “[...] situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situações, tanto em relação a interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas” (Kleiman, 1995, p. 40), são sempre recomendadas.

Aliás, tanto o aluno Elias quanto o aluno João conseguiram produzir um frase mais completa (figura 18), apesar de o Elias continuar a escrever as palavras de maneira distinto das regras da língua portuguesa. João saiu-se melhor nessa produção, redigindo a maioria das palavras adequadamente. De todo modo, as frases foram elaboradas com coerência.

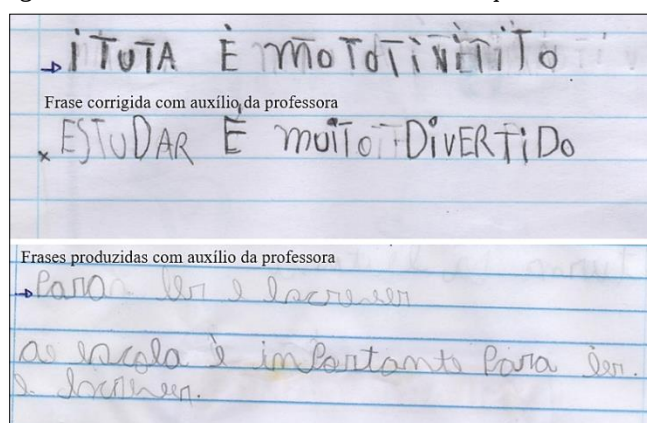
Figura 18 – Atividade dos alunos Elias e João



Fonte: A primeira frase foi realizada por Elias e a segunda por João, ambas em 22 de novembro de 2023, arquivo da pesquisadora.

A aluna Bianca não conseguiu escrever uma frase com tanta coerência, mas avançou na escrita de algumas palavras, figura 19. Aconteceu o mesmo com o aluno Zaqueu, porém, começou a observar com mais cuidado aquilo que lia e escrevia, figura 19.

Figura 19 – Atividade dos alunos Bianca e Zaqueu



Fonte: A primeira frase foi realizada por Bianca e a segunda por Zaqueu, ambas em 22 de novembro de 2023, arquivo da pesquisadora.

Um fator considerável que abarcou a todos os participantes foi a autoestima que se elevou significativamente e esteve estimulando melhorias na aprendizagem, assim como ajudando-os a se conectarem com o mundo ao seu redor, pois, “[...] uma autoestima elevada é

uma apólice de seguro; é a nossa melhor garantia de que a criança utilizará suas capacidades da melhor maneira e continuará aberta às inovações” (Briggs, 2002, p. 50).

4.4 – 4ª Oficina: Transformando massa em leitura e escrita

Nesta oficina os alunos participaram de uma experiência significativa ao realizarem de maneira colaborativa o desenvolvimento de uma receita culinária que culminou em momentos singulares na alfabetização e letramento. Essa ótica didática relaciona-se aos pensamentos de Kleiman (2005, p. 23), acerca do trabalho com o letramento e atividades colaborativas, assim:

Um evento de letramento inclui atividades que têm características de outras atividades da vida social: envolve mais de um participante e os envolvidos têm diferentes saberes, que são mobilizados na medida adequada, no momento necessário, em prol de interesses, intenções e objetivos individuais e de metas comuns. Daí ser um evento essencialmente colaborativo.

Já no início dessa aula os alunos estavam muito empolgados, pois havia um ambiente organizado para o desenvolvimento da proposta didática. Acharam muito legal a utilização da touca higiênica. Mas antes de iniciarem a atividade prática, eles tiveram contato com a receita escrita. No tempo que foi disponibilizado para a leitura dela, percebeu-se que eles estavam empenhados, pois os olhos movimentavam-se de um lado para o outro e as bocas balbuciavam os sons das palavras.

Por conseguinte, a pesquisadora conduziu a leitura compartilhada da receita, afinal, “[...] a leitura é uma atividade coletiva de extração de significado” (Kleiman, 1995, p. 40). Os alunos participaram atentamente da proposta e muitos conseguiram ler várias palavras. O desafio apresentou-se na leitura dos vocábulos que possuíam sílabas complexas. Feito isso, cada aluno decidiu qual ingrediente colocaria no recipiente utilizado para fazer a massa da receita. Após esse ponto, a massa foi introduzida em um saquinho com um furo na ponta, com o intuito deles a usarem para escrever algumas palavras.

Eles refletiram sobre o som das sílabas referente aos vocábulos que eles escolheram. Todos decidiram escrever algo relacionado aos ingredientes da receita, figura 20.

Figura 20 – Receita de massa para aprender a ler



Fonte: Registro feito pela pesquisadora em 23 de novembro de 2023, arquivo da pesquisadora.

Nesse cenário, o aluno João escreveu a palavra ‘óleo’ esquecendo-se da vogal ‘e’ e o Caio da ‘u’ em ‘água’. Bianca ficou pensando em quantas vogais ‘o’ existiam na palavra ‘ovo’. Nesse instante a professora solicitou para que ela pensasse nas partículas sonoras que a formava, de modo que a estudante obteve êxito na escrita da palavra supracitada.

O aluno Elias escreveu tudo sozinho. Já o aluno Zaqueu quis traçar os termos água e polvilho, então, a pesquisadora o auxiliou propondo uma visão crítica acerca do som de cada letra e sílaba. Com isso, realizou a atividade de maneira satisfatória.

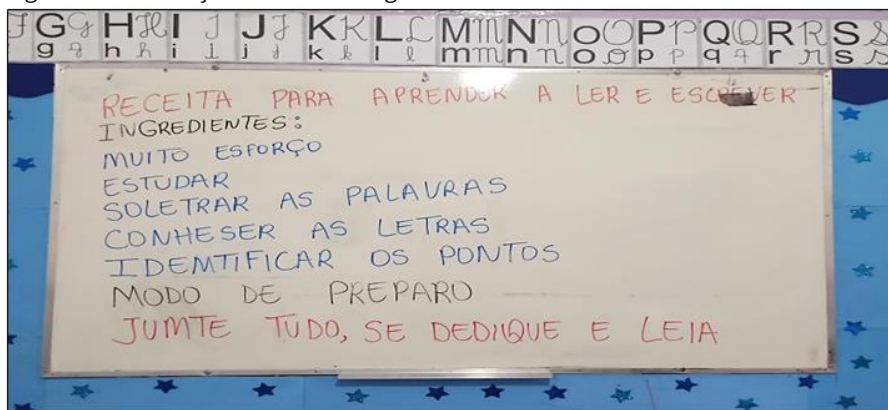
Outro ponto relevante nesse planejamento foram as questões sensoriais, dado que, ficou evidente o quanto eles gostaram da textura, do toque na massa e da maneira a qual ela saía do saquinho.

Ao término da confecção de palavras, a massa foi para o forno. Enquanto isso, os alunos realizaram produção da “receita para aprender a ler” fazendo alusão ao gênero textual trabalhado nessa aula. Essa premissa embasa-se que:

[...] para o letramento, a imersão das crianças na cultura escrita, a participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, o conhecimento e a interação com diferentes tipos de gêneros de material escrito; para a alfabetização, a consciência fonológica, a identificação das relações fonema-grafema, as habilidades de codificação de decodificação da língua escrita, o conhecimento e o reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita. Das relações entre essas facetas, com origens em processos diferentes, emerge então a ideia de alfabetizar em um contexto de letramento, ou de “alfabetizar letrando”, como vem circulando amplamente. (Piccoli; Camini, 2012, p. 20)

A professora explicou a importância da reflexão sobre os sons das palavras que eles queriam escrever. O resultado foi a abundância de criatividade exteriorizada pelo aluno João, o qual contribuiu imensamente na produção do texto (figura 21). Todos os alunos colaboraram nessa atividade. Com ressalva para o aluno Fábio, pois faltou à aula novamente. Contudo, nota-se que há inadequações em alguns vocábulos (figura 21), uma vez que foi dessa maneira que os alunos pensaram nas palavras. Ressalta-se que houve auxílio da professora, tanto na escrita no quadro branco, quanto na parte de análise dos sons das palavras.

Figura 21 – Produção de texto com gênero receita

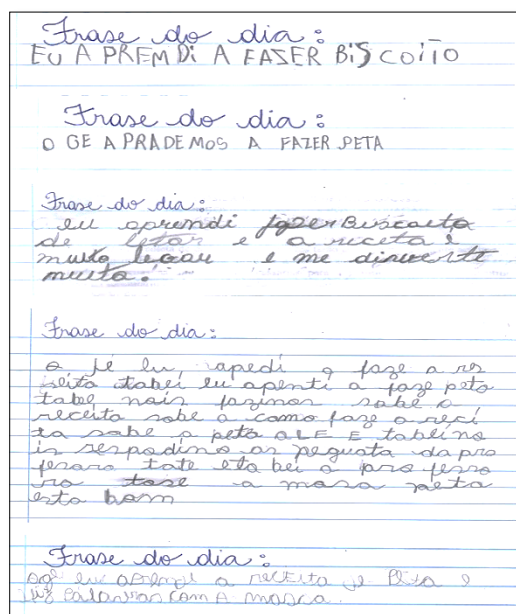


Fonte: Registro feito pela pesquisadora em 23 de novembro de 2023, arquivo da pesquisadora.

Diante de todas as atividades realizadas nessa oficina, tanto as práticas quanto às escritas, foi possível perceber que os alunos Caio, Elias e João estavam, gradativamente, ganhando mais autonomia e segurança no processo de alfabetização, já a Bianca e o Zaqueu, ainda necessitaram de direcionamentos para conseguirem ler e escrever nas atividades do caderno.

Quanto à atividade correspondente à produção da “frase do dia”, a Bianca e o Zaqueu a elaboraram com auxílio da pesquisadora. Os alunos Caio, Elias e João fizeram sozinhos. No entanto, a fala do aluno Elias foi um fator crucial em seu desenvolvimento, em razão de que sozinho ainda não conseguia ler e escrever de maneira convencional. Torna-se mais positivo quando há a ajuda da professora frente à reflexão dos sons das palavras. Essas produções estão dispostas e representadas em ordem alfabética na figura 22.

Figura 22 – Produção da “frase do dia” – Bianca, Caio, Elias, João e Zaqueu



Fonte: A primeira frase foi realizada por Bianca, a segunda por Caio, a terceira por Elias, a quarta por João e a última por Zaqueu, todas em 23 de novembro de 2023, arquivo da pesquisadora.

Como se pode observar, as escritas denotaram que as crianças participantes dessa pesquisa estavam em hipóteses diferentes do nível alfabético, conforme definido pela Psicogênese da Língua Escrita (Ferreiro; Teberoski, 1999, p. 193-219). Dentre estas diferentes hipóteses podemos notar que Bianca, Fábio e Zaqueu apresentavam o nível silábico, já Caio e João estavam na transição da hipótese silábica-alfabética para a alfabética, assim como Elias, mas que apresentava mais dificuldade diante dos elementos ligados à fala.

Para as autoras a evolução da escrita acontece desde as primeiras interpretações que a criança faz de textos verbais, levantando hipóteses de escrita nas primeiras tentativas de representá-las por meio das garatujas e assim vai evoluindo para conseguir compreender sua própria escrita.

No começo da interpretação da própria escrita, a criança pode acompanhar seus desenhos de outros sinais que representam seu próprio nome. Se trabalha sobre o modelo da escrita imprensa (grafias separadas), pode usar várias grafias similares, mas de tal maneira que em todas elas, como conjunto, diz seu próprio nome, mas em cada uma delas tomadas separadamente, também diz seu nome. (Ferreiro; Teberoski, 1999, 192).

De acordo com a Psicogênese da Língua Escrita, para cada nível, os alfabetizandos podem construir diferentes hipóteses silábicas. A evolução destas hipóteses retratam os conflitos cognitivos vivenciados pelos alfabetizandos no decorrer do processo. Estes conflitos

precisam ser trabalhados com atividades que levam os alunos a pensar na relação letra/som, ou seja, no desenvolvimento da consciência fonológica.

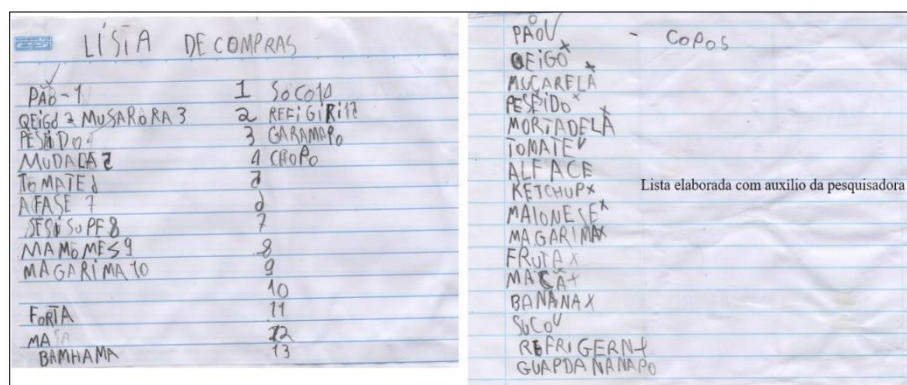
4.5 – 5ª Oficina: Indo às compras e lendo tudo

Esta oficina promoveu o letramento e alfabetização por meio do gênero textual lista de compras. Nesse sentido, iniciou-se explicando aos alunos que eles organizariam um lista de compras com intuito de adquirir itens para a produção do lanche daquele dia. Para isso, era necessário pensar nos ingredientes de um sanduíche. Também, foi destacado a importância dessa organização para questões nocionais relativas aos produtos listados e às questões financeiras. É necessário compreender “[...] que um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática” (Rojo, 2009, p. 11).

Nesse dia, a proposta contemplou um passeio ao mercadinho próximo à escola para eles adquirirem os itens da lista. Assim, solicitou-se que eles atentassem para os aspectos relativos ao nome do estabelecimento, na organização das prateleiras, na qualidade dos produtos, nos valores e nas noções de desperdícios para não comprarem além do necessário.

Com essas considerações, os alunos organizaram, de forma colaborativa, os ingredientes e elaboraram uma lista em seus cadernos, (figuras 23 a 26), fazendo a reflexão sonora das palavras que eles escreveram. Nas imagens abaixo, a 1ª figura representa a forma como escreveram os vocábulos sem o apoio da pesquisadora e a 2ª com as devidas adequações com a ajuda da professora. Infelizmente, os alunos Caio e Zaqueu faltaram à essa aula.

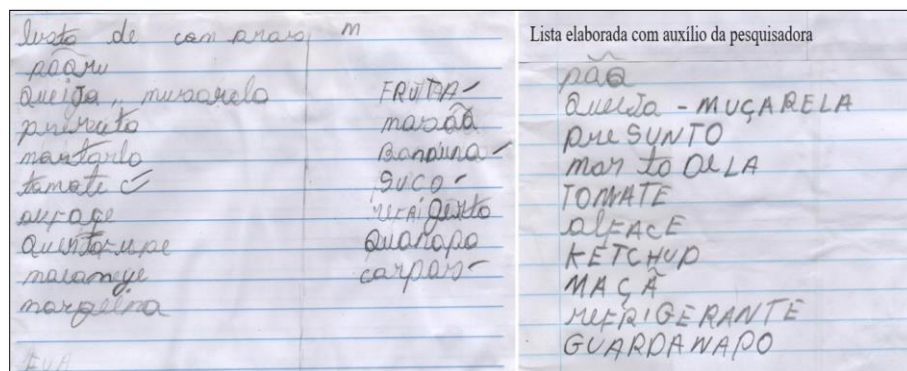
Figura 23 – Atividade textual da aluna Bianca lista de compras



Fonte: Atividade realizada por Bianca em 24 de novembro de 2023, arquivo da pesquisadora.

É possível identificar que a aluna Bianca está avançando na escrita das palavras. No entanto, ainda utilizou recursos sonoros distintos do convencional, pois “[...] a compreensão das propriedades do SEA e o domínio de suas convenções é um processo evolutivo” PNAIC (2015, p. 62), provavelmente, isso ocorre devido à fatores ligados ao reconhecimento entre fonema e grafema das sílabas.

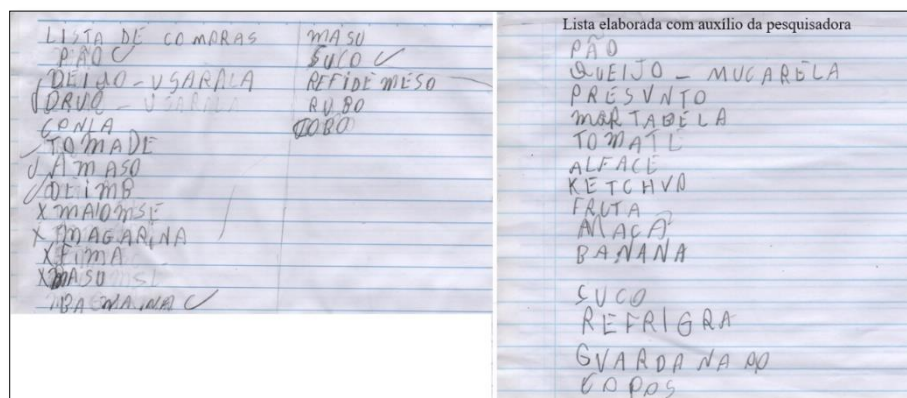
Figura 24 – Atividade do aluno Elias com o gênero textual lista de compras



Fonte: Atividade realizada por Elias em 24 de novembro de 2023, arquivo da pesquisadora.

No caso do aluno Elias, percebe-se ele demonstra hipóteses de escrita partindo dos conhecimentos das formas gráficas dos fonemas relativos à sua oralidade, porém, pequenos avanços já puderam ser vistos. Nesse ponto os “estudos contemporâneos sobre o letramento consideram que a oralidade e a escrita integram um contínuo de modalidades, que se inter-relacionam e se influenciam mutuamente nas práticas de linguagem” (PNAIC, 2015, p.11.).

Figura 25 – Atividade do aluno Fábio com o gênero textual lista de compras



Fonte: Atividade realizada por Fábio em 24 de novembro de 2023, arquivo da pesquisadora.

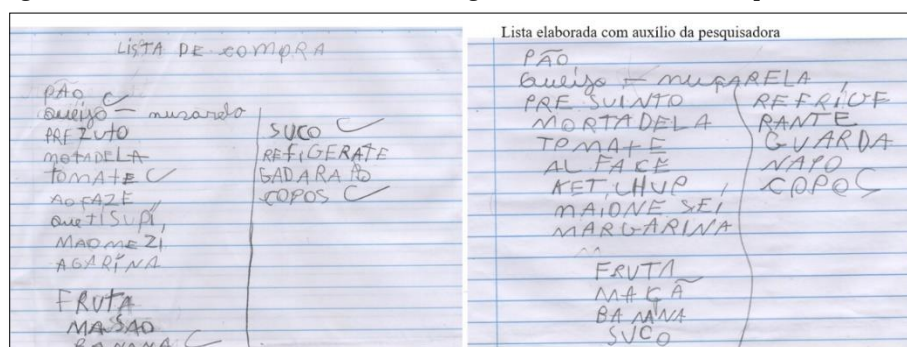
O aluno Fábio indicou uma fuga dos modos convencionais da escrita, estabelecendo uma ponte entre o nível silábico e silábico-alfabético, mesmo assim, notou-se pequenos

avanços. Para Ferreiro e Teberosky (1999, p. 2014), há conflitos esperados nesse processo evolutivo, pelo fato das múltiplas hipóteses que a criança precisa elaborar:

[...] a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá “mais além” da sílaba pelo conflito entre hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de grafemas (ambas exigências puramente internas, no sentido de serem hipóteses originais da criança) e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica (conflito entre uma exigência interna e uma realidade exterior ao próprio sujeito). (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 2014), (grifos das autoras).

Por isso, é tão importante e necessário que o professor alfabetizador seja um eterno estudioso da Psicogênese da Língua Escrita. Como afirmado por Ferreiro e Teberosky (1999), em todos os níveis evolutivos, há inúmeras hipóteses que o alfabetizando formula e que o professor precisa conhecer para ajudá-los a superá-las.

Figura 26 – Atividade do aluno João com o gênero textual lista de compras



Fonte: Atividade realizada por João em 24 de novembro de 2023, arquivo da pesquisadora.

Já o aluno João demonstrou avanços no processo de alfabetização e letramento, visto que além de ter melhorado a leitura redigiu de forma mais adequada a atividade proposta neste planejamento. De acordo com PNAIC (Brasil, 2015, p. 15):

[...] a compreensão sobre o que é ler e como se processa a leitura e, mais ainda, sobre como se dá seu aprendizado constitui a base para planejar e desenvolver ações de ensino que possibilitem avanços das crianças no desenvolvimento de capacidades pertinentes ao ato de ler.

Após a elaboração da lista, os estudantes foram às compras, o momento vivenciado inseriu a essa oficina conhecimentos que vão além da leitura e da escrita. Essa ação reflete às premissas interligadas aos valores sociais e econômicos, vivenciados neste exemplo de

letramento, porquanto eles sentiram-se partes integrantes da sociedade, de modo que o comportamento deles abrangeu conhecimentos de mundo. Este momento pode ser observado na figura 27.

Figura 27 – Momento dos alunos no mercado



Fonte: Registro feito pela pesquisadora em 24 de novembro de 2023, arquivo da pesquisadora.

Para além, analisaram a organização dos setores de todos os produtos, observaram o custo benefício e a qualidade dos produtos discutindo sobre o preço relativo à marca, as formas de refrigeração e armazenamento; também pensaram sobre a quantidade necessária e sobre o atendimento dos funcionários do local. O letramento é “[...] considerado um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento tem implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder” (Kleiman, 1995, p. 11).

Seguidamente, ao retorno e a degustação do lanche, eles participaram de atividades de leitura e de escrita no caderno. Esta parte trabalhou as especificidades inerentes às circunstâncias contextualizadas. Isto posto, dentre outras atividades, eles puderam expressar suas impressões ao participarem dessa atividade respondendo à questão: “Você gostou de ir ao mercado fazer as compras lendo à lista? Por quê?”. As figuras 28 a 31, denotam a verbalização da experiência deles.

Figura 28 – Resposta da aluna Bianca referente à ida ao mercado

4) VOCÊ GOSTOU DE IR AO MERCADO FAZER AS COMPRAS LENDO A LISTA? POR QUÊ?

SIM EU ACHEI MUITO BOM

Fonte: Atividade realizada por Bianca em 24 de novembro de 2023, arquivo da pesquisadora.

A aluna Bianca conseguiu elaborar a escrita das palavras ‘achei e muito’ com auxílio da reflexão sonora mediada pela professora, mas as outras palavras escreveu sozinha.

Figura 29 – Resposta do aluno Elias referente à ida ao mercado

4) VOCÊ GOSTOU DE IR AO MERCADO FAZER AS COMPRAS LENDO A LISTA? POR QUÊ?

Sim. eu achei muito legal porque eu estou aprendendo muito.

Fonte: Atividade realizada por Elias em 24 de novembro de 2023, arquivo da pesquisadora.

Já o aluno Elias necessitou de auxílio para escrever as sílabas com elementos inter e intra silábicos, isto porque sua escrita corresponde à sua fala. Contudo, ele já estava conseguindo fazer essa análise dentro da compreensão que possui frente à essa dificuldade. Seu maior desafio nessa produção, foi verbalizar por escrito as palavras ‘porque’ e ‘aprendendo’.

Figura 30 – Resposta do aluno Fábio referente à ida ao mercado

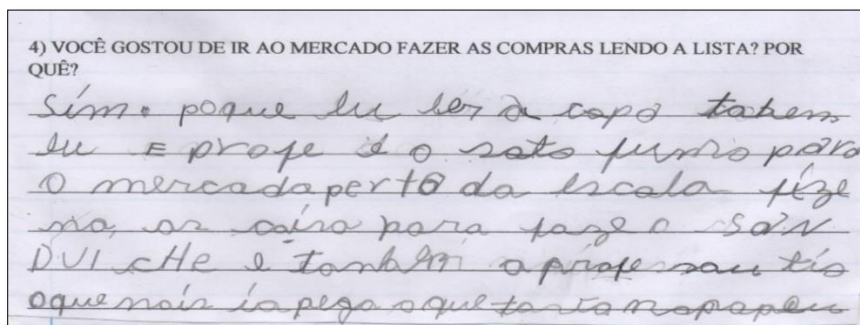
4) VOCÊ GOSTOU DE IR AO MERCADO FAZER AS COMPRAS LENDO A LISTA? POR QUÊ?

SIM É BOM MUITO LEGAL
EU ACHEI MUITO LEGAL

Fonte: Atividade realizada por Fábio em 24 de novembro de 2023, arquivo da pesquisadora.

O aluno Fábio estava caminhando para o nível silábico-alfabético. Nota-se que o vocábulo ‘sim’ já foi internalizado por ele, e os termos ‘eu, achei, muito, legal’ foram demonstrados por partes, no entanto, registrou-se um pequeno avanço em relação ao período inicial do projeto. Ressalta-se que a pesquisadora o ajudou a escrever a frase de maneira adequada, mas antes disso, o aluno teve dificuldade em ler as palavras redigidas por ele, apenas conseguiu expressá-la oralmente. Como ressalta Soares (2020, p. 102), “[...] para avançar para a escrita alfabética, a criança precisa avançar em sua consciência fonológica, para que se torne capaz de identificar os fonemas das sílabas”.

Figura 31 – Resposta do aluno João referente à ida ao mercado



Fonte: Atividade realizada por João em 24 de novembro de 2023, arquivo da pesquisadora.

Neste caso, o aluno João redigiu a frase “Sim. Porque eu li o copo (a palavra copo) também. Eu e a profe e os outros fomos para o mercado perto da escola, fizemos as coisas para fazer o sanduíche e também a professora disse o que nós ia pegar o que tava no papel”. Pequenas alterações foram feitas nessa transcrição para melhorar a compreensão das ideias do aluno.

Desta maneira, é notório o avanço que este aluno apresentou. A maioria das inadequações decorreram do contexto social e não da falta de alfabetização. As hipóteses relativas à escrita estão evoluindo e a coerência também.

4.6 – 6ª Oficina: Eu vivo, eu escrevo, eu leio

As características cruciais dessa oficina foram as premissas relativas à consciência fonológica e o trabalho com o gênero relato descritivo. Por esse motivo, os participantes assistiram à vídeos trazendo os sons das letras e sílabas e também dos processos rítmicos, conforme pode ser observado na figura 32.

Figura 32 – Atividade para o desenvolvimento da Consciência Fonológica



Fonte: Registro feito pela pesquisadora em 27 de novembro de 2023, arquivo da pesquisadora.

Nesta atividade, eles tiveram que refletir, por exemplo, em palavras iniciadas com ‘fa’ e ‘da’ que formam o vocábulo ‘fada’. Tais fatos confirmaram que “[...] ao trabalhar a consciência fonêmica, os alunos podem compreender que se mudarmos um só fonema, o sentido e o significado da palavra também muda” (Bigochinski; Eckstein, 2016, p. 62). Logo, a aluna Bianca citou quatro palavras e confundiu outras, que têm como ponto de partida os sons ‘fu’ e ‘fo’.

Já o aluno João mencionou a palavra ‘fango’ de modo que suprimiu o fonema ‘r’. Em razão de seus desafios orais, considerou que tal termo era grafado assim. Solicitou-se a análise do som ‘fa’, e em seguida ele conseguiu citar três palavras consoante à convenção da língua.

O aluno Caio lembrou-se apenas da palavra ‘facão’ e o Elias não expressou nenhuma. No caso do Zaqueu, ocorreu a confusão entre as sílabas ‘fa’ e ‘fla’ ao retratar os termos ‘flamengo’ e ‘flanela’. Após considerar o som dessas sílabas, exemplificou o nome ‘Fábio’. Nessa esfera, detecta-se a vantagem em exercitar enfaticamente a consciência fonológica, delineando a relação entre fonema e grafema. O trabalho com a consciência fonológica é “[...] imprescindível para que a criança tome consciência da fala como um sistema de sons e compreenda o sistema de escrita como um sistema de representação desses sons” (Soares, 2004, p. 99).

A progressão ocorreu durante a atividade com a sílaba “Da”, momento em que se observou a estruturação da consciência dos sons autonomamente, deste modo, tiveram mais êxito com essa representação e as hipóteses de escrita foram melhores.

O vídeo apresentado anteriormente continha exemplos com sílabas dessa atividade e ao exibi-lo novamente expondo as possíveis palavras, os alunos demonstraram-se chateados por não terem lembrado de mais exemplos.

Por conseguinte, não conseguiram lembrar de termos que rimassem com a ‘bacia’, mas apresentaram facilidade em identificar palavras que rimavam no texto trabalhado. Como reitera Kleiman (2005, p. 37):

Para aprender a ler e a escrever o aprendiz deve não apenas analisar a fala em palavras, mas as palavras em sílabas e, eventualmente, as sílabas em fonemas (os sons significativos da língua). Por exemplo, quando faz brincadeiras de encontrar rimas, a criança está analisando a palavras em sons.

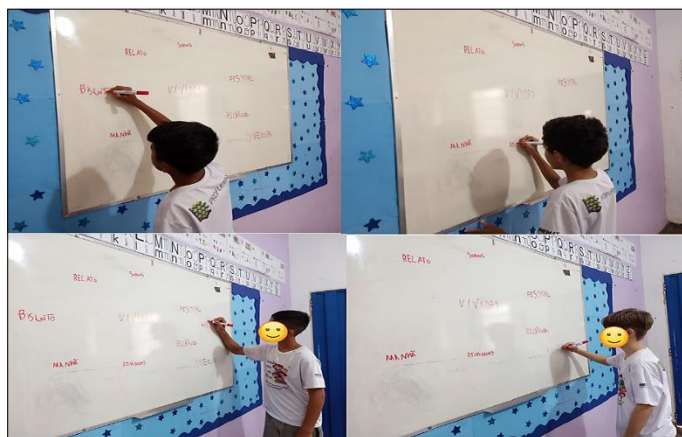
Subsequentemente a essas atividades fundamentadas na consciência fonológica, foi apresentado um vídeo explicativo relacionado ao gênero relato pessoal com o propósito de

demonstrar as características dele. Além disso, havia um texto exemplificando o tema em questão e nele os alunos encontraram palavras solicitadas oralmente pela professora. Todos ficaram felizes e confiantes, reforçando que “[...] a criação da autoestima nas crianças estimula ativamente seu desenvolvimento intelectual, motivação e expressão criativa.” (Briggs, 2002, p. 209).

Como eles estavam muito empolgados com a positividade da leitura realizada na atividade anterior, solicitou-se a escrita de alguns vocábulos no quadro branco. Com esta atividade, os alunos puderam refletir sobre os sons das grafias que cada um representaria, como se observa na figura 33. Neste sentido, Freire (1989, p. 13), considera que:

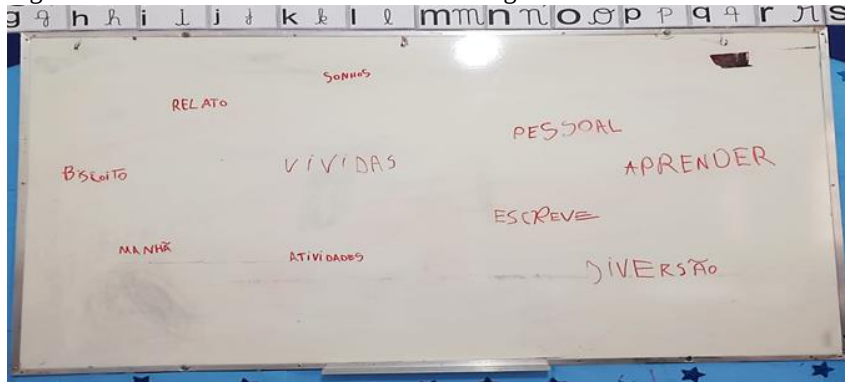
[...] a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescreve-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.

Figura 33 – Atividade de escrita reflexiva



Fonte: Registro feito pela pesquisadora em 27 de novembro de 2023, arquivo da pesquisadora.

Figura 34 – Atividades de Consciência Fonológica



Fonte: Registro feito pela pesquisadora em 27 de novembro de 2023, arquivo da pesquisadora.

Na atividade da figura 34, os alunos conseguiram êxito após elaborarem a reflexão sonora intermediada pela professora. Observou-se que ao direcioná-los nesse caminho, houve mais domínio gráfico contemplativo à convenção da língua.

Nesse caso, a aluna Bianca havia escrito a palavra ‘relato’ com uma inadequação, substituindo o fonema ‘l’ por ‘m’ – remato – no entanto, conseguiu corrigi-la após a reflexão que ela mesma elaborou e em seguida a escrita da palavra ‘sonhos’ ocorreu adequadamente e de maneira autônoma.

O aluno Zaqueu não demonstrou independência no desenvolvimento dessa atividade e necessitou de mais auxílio, em detrimento aos outros, para redigir os termos ‘vvidas e diversão’. Caio teve facilidade nas palavras ‘atividades’ e ‘manhã’ redigidas por ele, porém, precisou pensar um pouco mais na sílaba ‘nhã’.

A respeito do aluno Elias, houve sucesso nos vocábulos elaborados, apresentando pequenas inadequações esperadas para esta fase da alfabetização ao escrever ‘pesoau’ / ‘pessoal’. O aluno João conseguiu registrar acertadamente os termos ‘biscoito e escreve’, a única contribuição da professora foi instigá-lo para que pensasse sobre os sons dos grafemas.

Após esse processo, direcionou-se a produção do relato descritivo do projeto e para subsidiá-lo foi apresentado em *Power Point* um breve relato dos dias vivenciados no decorrer das oficinas. A professora realizou a leitura dos *slides* e algumas palavras foram lidas adequadamente pelos participantes.

Em seguida, eles apresentaram dificuldade para levantar hipótese relativas aos momentos vividos no projeto. Sendo assim, a pesquisadora fez o direcionamento com algumas questões, para ajudá-los a pensarem sobre as experiências que tiveram e aos poucos alcançaram o propósito.

Deste modo, a professora digitou no programa *Word* os relatos representados oralmente por eles. Essa produção deu-se gradualmente para beneficiar o trabalho com a escrita das palavras e os sons que as formam, conforme se pode observar no quadro 5. A letra em caixa alta promoveu mais facilidade na compreensão dos alunos e a professora mediu a construção de coesão e coerência. Vale ressaltar que os alunos que tiveram mais disposição em construir o relato foram a Bianca e o Elias.

Quadro 5 – Atividade com o gênero relato descritivo

RELATO DO PROJETO “TURMA DA LEITURA” NÓS SOMOS SEIS ALUNOS PARTICIPANDO DE UM PROJETO DE LEITURA E ESCRITA. NOSSOS NOMES SÃO BIANCA, CAIO, ELIAS, FÁBIO, JOÃO E ZAQUEU.
--

JÁ FIZEMOS MUITAS ATIVIDADES. NO PRIMEIRO DIA ENTENDEMOS COMO IA FUNCIONAR O PROJETO, TAMBÉM LEMOS O LIVRO DO GALILEU LEU E FIZEMOS UMA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA.

NO SEGUNDO DIA OUVIMOS A MÚSICA AQUARELA E LEMOS O LIVRO A MENINA QUE NÃO GOSTAVA DE LER. MEXEMOS NO CROMEBOOK PARA JOGAR JOGOS QUE FORMAM SÍLABAS E PALAVRAS.

NA TERCEIRA AULA ESCOLHEMOS O NOME DO PROJETO “TURMA DA LEITURA” E FIZEMOS UM CARTAZ PARA DIVULGAR O NOSSO PROJETO.

JÁ NA QUARTA AULA FIZEMOS A RECEITA DE BISCOITO DE POLVILHO, TAMBÉM CONHECIDA COMO PETA. LEMOS A RECEITA JUNTOS E DEPOIS ESCRREVEMOS PALAVRAS COM A MASSA DO BISCOITO. APÓS FICAREM ASSADAS, COMEMOS NOSSAS PALAVRAS. FOI UMA DELÍCIA, MAS ESTAVA UM POUCO DURA.

NO QUINTO DIA, FIZEMOS UMA LISTA DE COMPRAS PARA FAZERMOS UM SANDUÍCHE PARA O NOSSO LANCHE. LEMOS TUDO. DEPOIS FOMOS AO MERCADO PARA COMPRAR O QUE PRECISÁVAMOS.

APÓS AS COMPRAS, VOLTAMOS PARA A ESCOLA E FIZEMOS OS SANDUÍCHES. NO FINAL, JOGAMOS COM PALAVRAS E IMAGENS COM SÍLABAS COMPLEXAS.

ESSE FOI O NOSSO RELATO DO PROJETO ATÉ HOJE.

Fonte: Relato elaborado em 27 de novembro de 2023, arquivo da pesquisadora.

Por último, eles pediram para registrar o texto em seus cadernos de atividades. Esse fato foi surpreendente e gratificante, pois, nesse contexto observou-se que tentavam ler e organizar os parágrafos de acordo com a proposta em *Word*. Essa ação sugere que:

O letramento também significa compreender o sentido, numa determinada situação, de um texto ou qualquer outro produto cultural escrito; por isso, uma prática de letramento escolar poderia implicar um conjunto de atividades visando ao desenvolvimento de estratégias ativas de compreensão da escrita, à ampliação do vocabulário e das informações para aumentar o conhecimento do aluno e à fluência na sua leitura (Kleiman, 2005 p. 10).

Alfabetizar de forma contextualizada, dialógica, interativa, humana e na perspectiva do letramento implica em trabalhar com situações de aprendizagens reais, geralmente relacionadas aos acontecimentos diários e ao que é vivido pelos estudantes.

4.7 – 7ª Oficina: Vivenciando a leitura por meio da narrativa

Nesta oficina os alunos vivenciaram um momento narrativo por meio da história “O menino que aprendeu a ver”, contada pela professora Rosane Staub Santin da Biblioteca Municipal de Querência “Fonte do Aprendiz”, conforme se vê na figura 35. Foi uma experiência gratificante e cheia de aprendizagem tal qual a literatura pode proporcionar, afinal, “[...] o segredo maior da literatura é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavras.” (Cosson, 2021, p. 29).

Figura 35 – Experiência literária na biblioteca “Fonte do Aprendiz”



Fonte: Registro feito em 30 de novembro de 2023, arquivo da pesquisadora.

A recepção dessa visita deu-se calorosamente pelas pessoas que trabalham naquele local. A professora contou a história e ao fim direcionou alguns questionamentos mencionando a importância da leitura com exemplos da vida cotidiana. Os alunos sentiram-se mais à vontade em interagir e conduziram ótimas interpretações frente às perguntas. A resposta do Elias à indagação “O menino não sabia ler por que não enxergava?” destacou-se pela clareza na compreensão dele ao dizer que “Não, era porque ele não conhecia as letras e as sílabas, mas depois que aprendeu, também aprendeu a ver”.

Esses aspectos vão ao encontro com os pensamentos de Kleiman (2019, p. 21):

Nos projetos de letramento, a aprendizagem das práticas de linguagem tem maiores chances de êxito por se tornarem significativas para os alunos e, nesse processo, se tornarem críticas pelo potencial fortalecedor que adquirem, favorecendo a agência cívica e a participação social.

Após a explicação sobre o funcionamento da biblioteca, as oficinas desenvolvidas e a possibilidade de empréstimo de livros, os participantes tiveram um tempo destinado à leitura de livros escolhidos por eles e, em seguida, receberam de presente um livro de uma escritora local. Eles ficaram muito felizes com o presente e também com a oportunidade de levarem livros para ler em casa.

Outro ponto que proporcionou diversão e aprendizagem deu-se na visita à sorveteria. Além da apreciação do sorvete, eles tiveram o momento de leitura do cardápio para escolher os sabores que gostariam de provar, conforme disposto na figura 36.

Figura 36 – Leitura também é lazer



Fonte: Registro feito pela pesquisadora em 30 de novembro de 2023, arquivo da pesquisadora.

Observou-se que tanto a visita à biblioteca, quanto o passeio na sorveteria os fizeram sentir-se importantes e valorizados. Isso também decorre da própria fala dos alunos, que neste dia, disseram espontaneamente o quanto estavam gostando de participarem desse projeto. Esse momento sugeriu uma análise na verdadeira função do professor tendo como suporte as reflexões de Alves, 1980, p. 27):

Não sei como preparar o educador. Talvez que isto não seja nem necessário, nem possível... É necessário acordá-lo. E aí aprenderemos que educadores não se extinguíram como tropeiros e caixeiros. Porque, talvez, nem tropeiros nem caixeiros tenham desaparecido, mas permaneçam como memórias de um passado que está mais próximo do nosso futuro que o ontem. Basta que os chamemos do seu sono, por um ato de amor e coragem. E talvez, acordados, repetirão o milagre da instauração de novos mundos.

Ou seja, o conhecimento docente é uma construção que se dá no dia-a-dia da atuação em sala de aula, com a sensibilidade e a reflexão necessária para tomar as decisões acertadamente e escolher as melhores atividades a partir da escuta sensível que somente a perspicácia docente, construída no decorrer da carreira permite. Isso a partir do reconhecimento da identidade docente que lhe permite firmar e se afirmar na profissão. (Mello; Silva; Taborda, 2019).

Ao retornarem à escola, eles manifestaram suas considerações e compreensões da história em um breve debate, em seguida, elaboraram a atividade relativa à ‘frase do dia’. Os alunos Caio e João a redigiram com independência. Elias, por sua vez, necessitou de ajuda nas palavras com elementos inter e intra silábicos, certamente pela dificuldade que tem para falar. Fábio apresentou mais dificuldade, além disso estava mais disperso. Já o aluno Zaqueu, mesmo necessitando de muita ajuda, demonstrou pequenos avanços, principalmente na autonomia.

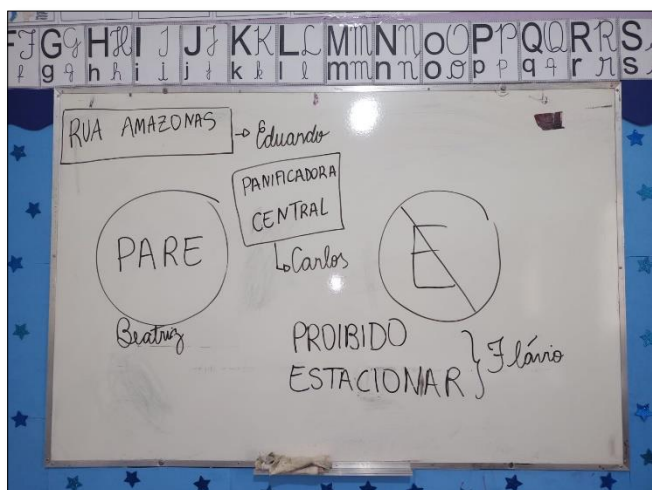
Bianca confundiu a grafia de algumas sílabas modificando a posição das letras, por exemplo, ‘um’ em detrimento de ‘mu’, mas surpreendeu na escrita de outras palavras, inclusive com elementos inter e intra silábicos.

Neste dia, eles também puderam enviar mensagens para as mães por meio do *Whatsapp* da professora, a qual, fez somente a orientação quanto aos sons das palavras que gostariam de escrever, dessa feita, é preciso mediar e intervir “[...] quando necessário para que a consciência fonológica aconteça de forma significativa e fundamente a produção do saber, numa concepção interacionista” (Bigochinski; Eckstein, 2016, p. 61). Somente, os alunos Fábio e Bianca não quiseram enviar, aparentemente estavam tristes por algo que aconteceu no ambiente familiar. Por fim, eles acessaram alguns jogos *online* referente às atividades de leitura e escrita sobre a história que ouviram na biblioteca.

As atividades de leitura e escrita relacionadas ao livro apresentado na visita da biblioteca, necessitou de outro momento para ser realizada, por isso, a aula seguinte, combinada para acontecer em outro dia, foi específica para esta proposta. Para isso, a pesquisadora apresentou a história novamente, mas em *slides* com o intuito de resgatar o assunto e oportunizar o contato visual com a leitura dela. Infelizmente, os alunos João e Zaqueu não estiveram presente.

Para associar o assunto do livro com a vida deles, dando alusão ao personagem da história que aprendeu a ver depois que aprendeu a ler, solicitou-se que eles lembrassem de algo escrito que observavam no trajeto de suas casas até a escola. O registro disso foi disposto no quadro branco de modo que eles levantaram hipótese da grafia daquilo que relataram, conforme denota a figura 37.

Figura 37 – Atividade “o que você lê pelo caminho”



Fonte: Registro feito pela pesquisadora em 01 de dezembro de 2023, arquivo da pesquisadora.

Nessa atividade o aluno Elias conseguiu retratar oralmente e de forma adequada o endereço da placa que mencionou ver na rua que segue para a escola. Caio teve obstáculo no vocábulo ‘central’. Bianca ditou a palavra corretamente. Fábio relatou a placa “proibido estacionar”, mas teve dificuldade em retratar a versão escrita dela, logo os colegas o ajudaram. Esse momento apresentou muita riqueza de aprendizagem pelo fato da espontaneidade deles ao auxiliarem o colega nesse desafio, exemplificando que a “educação é o processo pelo qual aprendemos uma forma de humanidade” (Alves, 1980, p. 52).

Em seguida, elaboraram a leitura compartilhada da biografia da autora do livro trabalhado nessa oficina. Essa atividade permitiu grande aprendizagem na leitura e no senso de coletividade e empatia. Como afirma Cagliari *in* Rojo (1998, p. 69), “[...] é curioso como o ensino precisa ser compartilhado, vivido, para fazer sentido para os indivíduos, e ser memorizado e usado, quando necessário. Pois é exatamente assim que aprendemos”.

Isto posto, a leitura aconteceu de forma mais autônoma, proporcionando um momento de alegria ao observarem seus próprios avanços e também os dos colegas. Aspectos da atividade realizada pode ser observada no quadro 6. Nota-se que há palavras, no primeiro parágrafo, apresentadas com cores específicas, pois estão indicando a leitura de cada um, sendo que as palavras em verde foram lidas por Elias, vermelha por Caio, roxo por Zaquel, rosa por Bianca e preta por Fábio.

Quadro 6 – Atividade de leitura colaborativa

CONHECENDO UM POUCO SOBRE A AUTORA **RUTH ROCHA**

ELA NASCEU EM SÃO PAULO NO DIA 2 DE MARÇO DE 1931.

COM ESTILO PRÓPRIO, IRREVERENTE, POÉTICO E BEM-HUMORADO, OS TEXTOS DE RUTH ROCHA FAZEM COM QUE AS CRIANÇAS QUESTIONEM O MUNDO E A SI MESMAS E ENSINAM OS ADULTOS A OUVIREM O QUE ELAS DIZEM OU TENTAM DIZER.

Os alunos leram com pouco ajuda as palavras acima. As palavras em vermelho foram lidas pelo Caio, as verdes pelo Elias, Bianca leu as rosas e as roxas foram lidas pelo Fábio. As que possuem mais de uma cor, foram lidas em conjunto, um aluno ajudando o outro a ler a determinada palavra.



<https://escolakids.uol.com.br/portugues/o-mundo-magico-de-ruth-rocha.htm>

Fonte: Registro feito pela pesquisadora em 01 de dezembro de 2023, arquivo da pesquisadora.

Essa interação dos participantes realizada por meio da leitura faz jus às observações de Cosson (2021, p. 40), sobre a leitura:

A leitura é o resultado de uma série de convenções que uma comunidade estabelece para a comunicação entre seus membros e fora dela. Aprender a ler é mais do que adquirir uma habilidade, e ser leitor vai além de possuir um hábito ou atividade regular. Aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas.

Seguindo o trabalho com a leitura e escrita, pode-se perceber o avanço da maioria dos participantes. Por exemplo, o aluno Caio desempenhou a atividade de maneira satisfatória, figura 38, apresentando somente pequenas inadequações em ‘Joãozinho’ (hipersegmentação) e na substituição sonora do fonema ‘o’ por ‘u’ em rio, conduzido por transcrição da fala.

Figura 38 – Atividade do aluno Caio sobre o livro “O menino que aprendeu a ver”

Fonte: Atividade realizada por Caio em 01 de dezembro de 2023, arquivo da pesquisadora.

O aluno Elias demonstrou avanços, no entanto é fundamental reiterar que seus problemas na fala dificultam o seu processo na alfabetização, pois, quem possui esse tipo de problema “[...] transita com instabilidade entre fala e o uso convencional da escrita” (Bordin, 2010, p. 50). Na atividade da figura 39, houve auxílio da professora nas sílabas complexas e no som do fonema ‘r’ nos vocábulos ‘quadro, aprendeu, ler e sorvete’ que em sua oralidade não aparece.

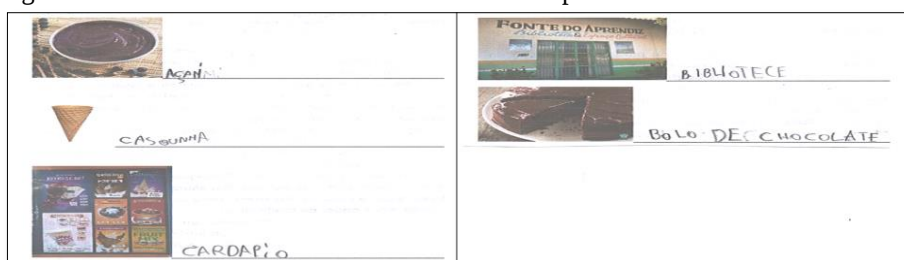
Figura 39 – Atividade do aluno Elias sobre o livro e o passeio à sorveteria.

Fonte: Atividade realizada por Elias em 01 de dezembro de 2023, arquivo da pesquisadora.

Bianca ainda confundiu bastante o som de algumas sílabas, mas sua consciência fonológica melhorou. Em alguns momentos ela apresentou facilidade até mesmo em sílabas

não canônicas e, em outros, não conseguiu ler e escrever sílabas canônicas. Na atividade da figura 40, fez reflexão dos sons e necessitou de ajuda em alguns vocábulos.

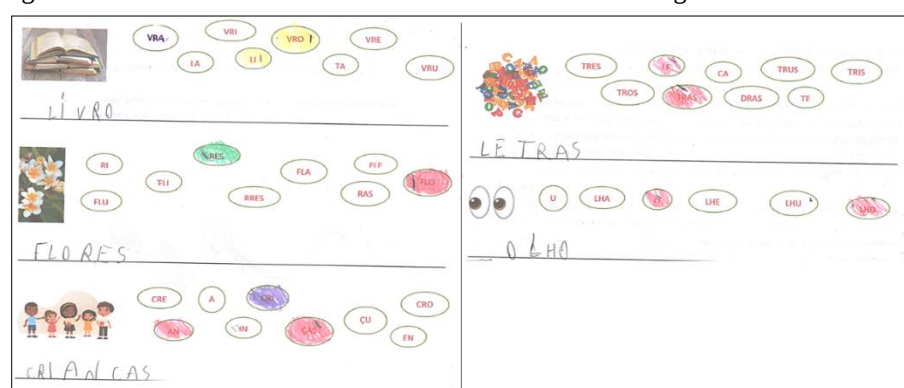
Figura 40 – Atividade da aluna Bianca referente à experiência leitora



Fonte: Atividade realizada por Bianca em 01 de dezembro de 2023, arquivo da pesquisadora.

As atividades do aluno Fábio foram elaboradas com auxílio da professora, conforme mostra a figura 41, dado que ele apresentou desafios na hipótese de leitura e de escrita proposta nesta oficina. Aparentemente, ele esqueceu algumas coisas que havia aprendido na aula anterior. Ainda não reconhece várias letras, tão pouco as sílabas.

Figura 41 – Atividade do aluno Fábio sobre consciência fonológica



Fonte: Atividade realizada por Fábio em 01 de dezembro de 2023, arquivo da pesquisadora.

4.8 – 8ª Oficina: Eu sei me localizar, eu sei me comunicar e eu sei operacionalizar

A temática dessa oficina abrangeu o letramento ligado às hipóteses de leitura de ambientes sociais durante um passeio pelas ruas que seguem até o Banco do Brasil. O desígnio foi o (re) conhecimento estrutural e funcional do local, além da leitura urbana realizada no percurso.

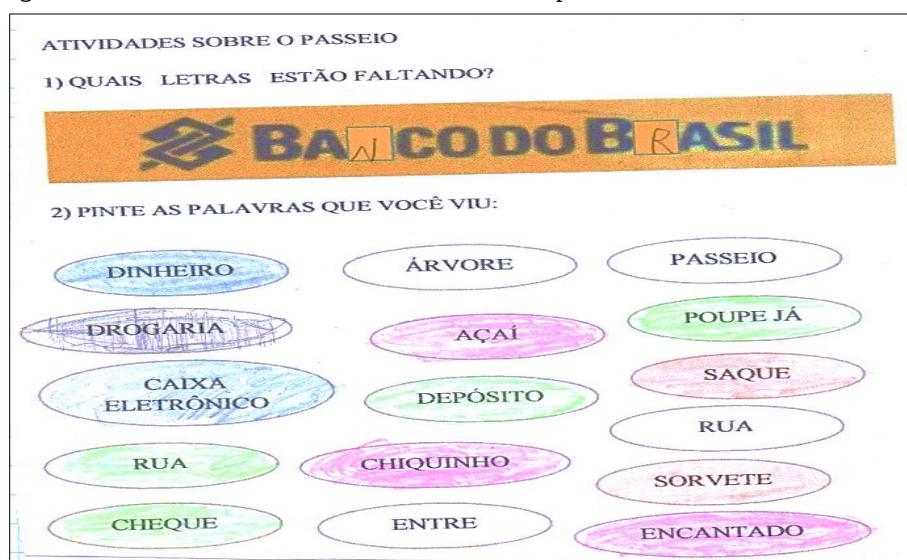
Assim como o personagem do livro “O menino que aprendeu a ver” os alunos perceberam que também estão evoluindo na leitura de mundo que os cercam. Para Kleiman (2005, p. 5-6):

“Letramento” é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar. Porque a escrita está por todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana: no ponto de ônibus, anunciando produtos, serviços e campanhas; no comércio, anunciando ofertas para atrair clientes, tanto nas pequenas vendas, como nos grandes supermercados; no serviço público, informando ou orientando a comunidade.

Durante o itinerário, eles leram os nomes dos estabelecimentos. O aluno João apresentou facilidade na leitura, Bianca leu os substantivos mais simples, careceu de ajuda nos sons nasalizados ‘in’ e ‘an’, leu silabando, mas com independência a frase “Retire sua senha ao lado”. Isso a deixou imensamente feliz e orgulhosa de sua conquista e “[...] não haverá limites para o que ela será capaz de fazer quando os saberes a serem adquiridos forem contextualizados em atividades relevantes de estudo e de lazer” (Kleiman, 2005, p. 37).

O aluno Fábio demonstrou mais dificuldade, no entanto dedicou-se na leitura de várias palavras e isso é uma grande evolução, pois antes mostrava-se apático em relação a sua própria aprendizagem. Provavelmente, observando a si mesmo e em como poderia desenvolver-se, conseguiu ler as palavras ‘Cuiabá’, ‘picolé’ e ‘Casa dos salgados’ autonomamente, momento em que um grande sorriso abrilhantou o seu rosto cheio de esperança. Um fato curioso apresentou-se durante a realização das atividades escritas após o retorno à escola, ele reconheceu todas as palavras que havia visto no passeio, mesmo não conseguindo lê-las. Estas estão presentes na figura 42.

Figura 42 – Atividade do aluno Fábio referente às hipóteses de leitura



Fonte: Atividade realizada por Fábio em 04 de dezembro de 2023, arquivo da pesquisadora.

Deste modo, notou-se que o aluno em questão estava com mais entusiasmo na aprendizagem. “Não há coisa mais nobre que educar. Sou educador porque sou apaixonado pelo homem. Desejo criar condições para que cada indivíduo atualize todas as suas potencialidades” (Alves, 1980, p. 77).

Nesse processo, o aluno Elias desenvolveu a leitura de vários nomes dos comércios locais, porém não estava muito animado.

Dentro do banco, registrado na figura 43, Bianca destacou-se, ficou curiosa e fez vários questionamentos referidos ao funcionamento do caixa eletrônico e quis participar da simulação de depósito, transferência e pagamentos. Os outros participantes estavam mais tímidos, mesmo assim, leram várias palavras inseridas nos *layout* do local. Ressalva-se que Caio e Zaqueu não estiveram presentes nessa oficina.

Figura 43 – (Re) conhecimento do caixa eletrônico



Fonte: Registro feito pela pesquisadora em 04 de dezembro de 2023, arquivo da pesquisadora.

A fim de contemplar as hipóteses de escrita dos termos observados durante o passeio, houve um breve debate resgatando as reflexões apresentadas no livro trabalhado na oficina anterior. Nesse sentido, ocorreu de maneira significativa a produção da atividade escrita fundamentada na consciência fonológica que os próprios participantes realizaram ao redigirem as palavras visualizadas nas fachadas das empresas.

Nesse âmbito, a aluna Bianca redigiu com autonomia as palavras ‘ateliê e sorvete’ e necessitou de auxílio para a reflexão sonora e gráfica nos outros vocábulos ‘açai, Avenida Central, Petrobrás, Vezaro, Mundo Encantado, Sorria’, mas demonstrou avanços na construção de frases, conforme descrito na figura 44.

Figura 44 – Atividade da aluna Bianca referente ao passeio

1) Escreva nas linhas abaixo as palavras que você conseguir ler e converse com os colegas sobre a relação das palavras e o lugar a qual ela faz referência.

AÇAÍ, AVENIDA XENIARI, Petrópolis
 VESAROS
 MUNDO ENCANTADO,
 ATELIÊ DO
 SORVETE,
 SORRIA,

2) Escreva em seu caderno um pequeno relato referente ao passeio demonstrando o que mais gostou e o que conseguiu aprender ao observar os ambientes por onde passou.

Eu achei muito bonito e aprendi muito
 "Eu achei muito bonito e aprendi muito"

Fonte: Atividade realizada por Bianca em 04 de dezembro de 2023, arquivo da pesquisadora.

O aluno Elias elaborou com independência a maioria dos termos que recordou, tais como, 'açai, escola, loja Mundo encantado, Ateliê do Sorriso, Casa dos Salgados, Sorvete e banco do Brasil', solicitou auxílio somente nas sílabas com elementos inter e intra silábicos. Em relação à produção de frases na questão dois, apresentou satisfatoriamente grandes avanços na transposição de seus pensamentos, figura 45.

Figura 45 – Atividade do aluno Elias referente ao passeio

1) Escreva nas linhas abaixo as palavras que você conseguir ler e converse com os colegas sobre a relação das palavras e o lugar a qual ela faz referência.

açai, escola, loja muda e
 cantado, ateliê do sorriso,
 casa de salgadinhos, sorvete,
 banco do Brasil

2) Escreva em seu caderno um pequeno relato referente ao passeio demonstrando o que mais gostou e o que conseguiu aprender ao observar os ambientes por onde passou.

eu amei o passeio, nós lemos as palavras
 "Eu amei o passeio, nós lemos as palavras"

Fonte: Atividade realizada por Elias em 04 de dezembro de 2023, arquivo da pesquisadora.

No caso do aluno Fábio, foi possível identificar que ele ainda está construindo sua autonomia escritora, pois necessitou de muita ajuda na elaboração das atividades de escritas, conforme denota a figura 46. Isso remete que "[...] o fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem" (Freire, 1989, p. 13).

Figura 46 – Atividade do aluno Fábio referente ao passeio

1) Escreva nas linhas abaixo as palavras que você conseguir ler e converse com os colegas sobre a relação das palavras e o lugar a qual ela faz referência.

AÇAI - SORRISO - ESCOLA -
CASA SALGADO - PREFEITURA
DEPOSITO - SORVETE - ENPURRE
DINHEIRO

2) Escreva em seu caderno um pequeno relato referente ao passeio demonstrando o que mais gostou e o que conseguiu aprender ao observar os ambientes por onde passou.

LEI DO A PRENDI A LER

“Eu aprendi a ler”

Fonte: Atividade realizada por Fábio em 04 de dezembro de 2023, arquivo da pesquisadora.

O aluno João redigiu as palavras ‘Cuiabá, banco do Brasil, Sorriso, Caso dos Salgados, Poupe Já, Loja Mundo Encantado, Chiquinho’ autonomamente, também apresentou grandes avanços na construção de frases, conforme retrata a figura 47.

Figura 47 – Atividade do aluno João referente ao passeio

1) Escreva nas linhas abaixo as palavras que você conseguir ler e converse com os colegas sobre a relação das palavras e o lugar a qual ela faz referência.

CUIABÁ - BANCO DO BRASIL
SORRISO - CASA DOS SALGADOS
DO - LOJA DO MUNDO ENCANTADO
LOJA DO MUNDO ENCANTADO - CHIQUINHO

2) Escreva em seu caderno um pequeno relato referente ao passeio demonstrando o que mais gostou e o que conseguiu aprender ao observar os ambientes por onde passou.

A PUDE AMEXER NO BANCO DO BRASIL

“Pude mexer no Banco do Brasil”

Fonte: Atividade realizada por João em 04 de dezembro de 2023, arquivo da pesquisadora.

Além disso, realizaram a leitura colaborativa e interpretação do poema “Ver a ver”, observado na figura 48, produzido pela pesquisadora contemplando o contexto do projeto. Nessa conjectura, João apresentou desafios em expressar-se oralmente, no entanto, na interpretação escrita, ele desenvolveu com mais facilidade. Elias conseguiu elaborar oralmente a interpretação de texto com mais êxito em detrimento da escrita. Já os alunos Fábio e Bianca precisaram de mais ajuda nessa proposição, tanto na parte oral quanto na escrita, mas aos

poucos estavam apresentando avanços, isso reforça “[...] a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento” (Soares, 2004, p. 16).

Figura 48 – Atividade interpretativa do poema “Ver a ver”

VER A VER

EM UMA SEXTA-FEIRA
OS ALUNOS VÃO ENTENDER
QUE JÁ CONSEGUEM VER.

OLHARÃO AS PLACAS,
OLHARÃO OS NOMES
VERÃO QUE AS PALAVRAS
EXISTEM AOS MONTES.

E VERÃO TAMBÉM
QUE PARA CONSEGUIR VER,
É PRECISO COMPREENDER
QUE O QUE ESTÁ ESCRITO
ELES JÁ SABEM DIZER.

O QUE FALTA AGORA
É APRENDER A VER
E JUNTAR AO SOM
QUE JÁ SABEM FAZER.

AUTORA DO TEXTO: PROFESSORA TATE



1) QUAL É O ASSUNTO DO POEMA?
VER OLHARÃO AS PLACAS

2) O QUE OS ALUNOS VÃO ENTENDER?
QUE JÁ CONSEGUEM VER

3) NO POEMA A PALAVRA VER TEM DOIS SIGNIFICADOS. QUAIS SÃO OS DOIS SIGNIFICADOS?
VER É IGUAL A LER VER É IGUAL A VER
A VER

4) NO POEMA HÁ VÁRIAS QUE RIMAM ENTRE SI. OBSERVE AS PALAVRAS ABAIXO E ENCONTRE SEU PAR DE RIMA PRESENTE NO POEMA:
VER = ENTENDER, COMPREENDER,
DIZER, FAZER
PLACAS = PALAVRAS
NOMES = MONTES

Fonte: Atividade elaborada pela pesquisadora com interpretação da turma em 04 de dezembro de 2023, arquivo da pesquisadora.

4.9 – 9ª Oficina: Lendo e criando narrativa colaborativa

A produção de um texto narrativo colaborativo foi o escopo nesta oficina. Portanto, os alunos tiveram contato com geradores de histórias por meio de fichas que os direcionaram na composição de elementos e de organização do texto, conforme se observa na figura 49. Cada aluno escolheu uma ficha e elaborou a leitura até concluir a construção da história.

Figura 49 – Atividade com os geradores de história



Fonte: Registro feito pela pesquisadora em 06 de dezembro de 2023, arquivo da pesquisadora.

Os alunos ficaram empolgados com essa atividade e aos poucos a narrativa foi ganhando criatividade, conforme registrado no quadro 7. O aluno Caio apresentou maior participação e organização, de modo que também incentivou a contribuição dos outros participantes. Conforme eles iam desenvolvendo o texto de forma oral, a pesquisadora o digitou em *Word* e em vários momentos perguntou como algumas palavras eram redigidas.

Desta forma, a professora colobarou com a organização do texto enfatizando oralmente e mostrando as questões estruturais como parágrafos, pontuações adequadas para cada situação, regras como letras maiúsculas, acentuações gráficas e também atenção aos sons de palavras a fim de propiciar atividades que favorecessem o desenvolvimento da consciência fonológica.

Quadro 7 – Narrativa criada pelos alunos

O relógio encontrado

Era uma vez um cachorro chamado Caramelo que morava em uma mansão.
 E nessa mansão tinha uma estátua de dragão que ele havia comprado na *Shopee*.
 Um dia ele saiu de casa com seu carro e encontrou um relógio de ouro na rua.
 Então, ele foi o mais rápido que podia contar para a sua vizinha fofoqueira chamada Jubisclauda.
 À noite, depois que o cachorro foi dormir, Jubisclauda tentou roubar o relógio do caramelo.
 Ela conseguiu entrar porque caramelo tinha esquecido de trancar o portão.
 Ela conseguiu entrar pela janela da sala que também estava aberta.
 Assim que entrou na casa, se assustou com a estátua de dragão, soltou um grito que disparou o alarme.
 Caramelo acordou, chamou a polícia e Jubisclauda tentou fugir, mas mesmo assim os policiais conseguiram pegá-la, pois estavam por perto, e a levaram presa.
 No outro dia, caramelo foi à relojoaria para confirmar se o relógio era de ouro, porém era só bijuteria.
 E quando o relojoeiro abriu o relógio percebeu que havia um papel e logo entregou para o dono.
 Caramelo percebeu que o pequeno papel tinha um endereço.
 Curioso, Caramelo resolveu ir nesse endereço. Chegando lá viu que era uma casa abandonada.
 Quando entrou, a porta fechou sozinha. Mas ele não deu tanta bola e foi investigar. Andou pela casa e foi ao quintal que ficava atrás dela e aí encontrou um x vermelho desenhado no chão.
 Então, começou a cavar com suas próprias patas.
 Era um baú do tesouro trancado com cadeado. Entrou na casa novamente, subiu as escadas para procurar a chave e deu de cara com a porta de um quarto.
 Quando foi para abrir a porta, escutou um barulho.
 Mesmo com medo, abriu e encontrou seu amigo Cleitinho dando muita risada. Caramelo falou:
 ___ O que você está fazendo aqui?
 ___ Eu moro aqui, ué.
 ___ Você viu que tem um baú enterrado no quintal?
 ___ Não, porque eu acabei de me mudar para cá.
 ___ Eu achei essa chave estranha aqui no chão e não sei o que ela abre.
 ___ Vamos ver se ela abre o baú?
 Os dois foram para o quintal e conseguiram abrir o baú. Estava cheio de ossos.
 Os dois não se aguentaram e começaram o comê-los.
 Com pena do Cleitinho, caramelo o convidou para morar com ele.
 Para comemorar, caramelo deu uma festa e chamou vários cachorros. Ele não encontrou um tesouro valioso, porém encontrou um amigo, que é mil vezes melhor.

Fonte: Narrativa elaborada pelos alunos com a organização da professora em 06 de dezembro de 2023, arquivo da pesquisadora.

Essa atividade foi gratificante, uma vez que além de oportunizar um momento de reflexão e despertar a criatividade escritora, os alunos demonstraram maturidade em dialogar

entre si com o intuito de pensarem juntos e determinarem um ponto em comum na produção do texto, levando em consideração a opinião individualizada e o que era melhor para o texto. Como orienta Antunes (2003, p. 45):

Uma visão interacionista da escrita supõe, desse modo, encontro, parceria, envolvimento entre os sujeitos, para que aconteça a comunhão das ideias, das informações e das intenções pretendidas. Assim, por essa visão, se supõe que alguém, com quem pretendeu interagir, em vista de algum objetivo.

Destacou-se nesse dia a potencialidade revelada na produção de texto no que tange os elementos narrativos e a criatividade, tanto que, mesmo após o término do texto, continuaram a criar outros personagens e fatos durante o diálogo que tiveram no momento do lanche. Infelizmente, neste dia o aluno Zaqueu faltou novamente.

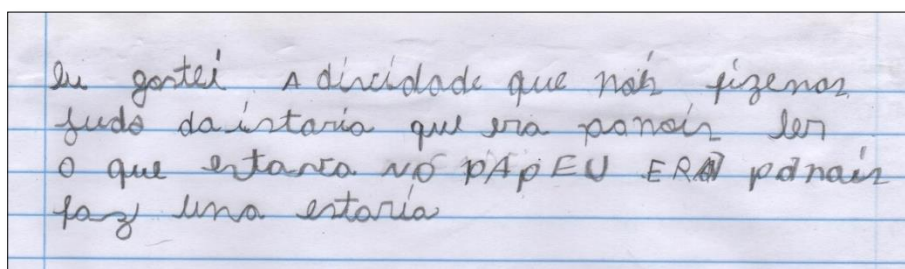
Mais adiante, transcorreram outras atividades associadas à consciência fonológica e organização de frases contribuintes na progressão leitora e escritora e nos fatores de coesão e coerência dos participantes.

Sendo assim, Caio evidenciou mais progresso e autonomia, assim como João e Elias. O último, provavelmente, não evoluiu mais à conta dos problemas pertencentes à fala. Bianca manifestou reconhecimento de mais sílabas e palavras, entretanto percebe-se que as vezes não consegue identificar outros termos por aspectos ligados às informalidades em sua oralidade que fogem dos sons convencionais da língua, dado que a “fala influencia a escrita, sobretudo no período inicial da alfabetização, já que a fala tem modos próprios de organizar, desenvolver e manter as atividades discursivas” (Marcuschi, 2005, p. 14).

De todo modo, Fábio expôs mais motivação em aprender. Ainda apresentou dificuldade na leitura de várias palavras simples, trocou ‘d’ por ‘b’, por exemplo, além de não ter reconhecido várias sílabas, porém acertou a quantidade de sílabas em vocábulos fazendo a relação imagem e som ao observar a oralidade da professora quando os leu na atividade dirigida.

A atividade organizacional de frases foi executada colaborativamente e todos conseguiram cooperar significativamente. Já na realização da “frase do dia” em resposta à pergunta “O que mais gostei na aula de hoje?” o aluno João apresentou um ótimo desempenho ao redigir ‘eu gostei adividade (atividade) que nois (nós) fizemos judo (juntos) da istoria (história) que era pa (para) nois (nós) ler o que estava no papel (papel) era panois (para nós) faz (fazer) uma estória (história). Como se pode observar, houveram algumas inadequações, características do início da fase alfabética, como destacam Ferreiro e Teberoski (1999), conforme se pode observar na figura 50:

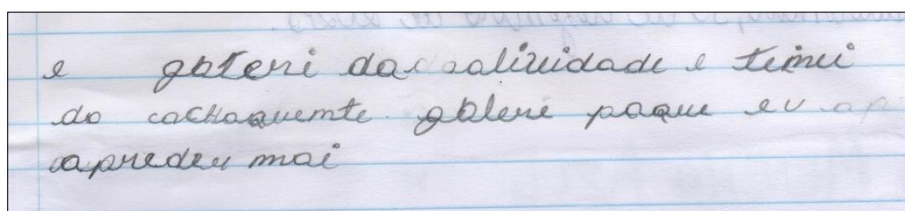
Figura 50 – Frase construída pelo aluno João



Fonte: Frase elaborada por João em 06 de dezembro de 2023, arquivo da pesquisadora.

O aluno Elias também registrou sua resposta de maneira satisfatória e independente. Certas hipóteses de escritas fugiram do padrão da língua, conforme denota a figura 51, ‘e (Eu) gotesi (gostei) da atividade e temei (também) do cachoquente (cachorro quente) gotesi (gostei) poque (porque) eu apredu (aprendi) mai (mais)’, mas, apesar disso, foi válido vivenciar o desenvolvimento dele.

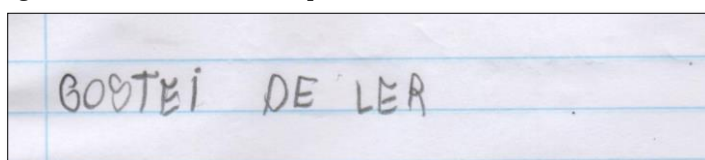
Figura 51 – Frase construída pelo aluno Elias



Fonte: Frase elaborada por Elias em 06 de dezembro de 2023, arquivo da pesquisadora.

Caio, por outro lado, criou autonomamente sua frase de forma convencional, como mostra a figura 52. Em seu caso, acentuou-se a omissão do uso do sujeito “eu” proporcionando mais fluidez em sua produção, indicando progresso em suas competências leitoras e escritoras.

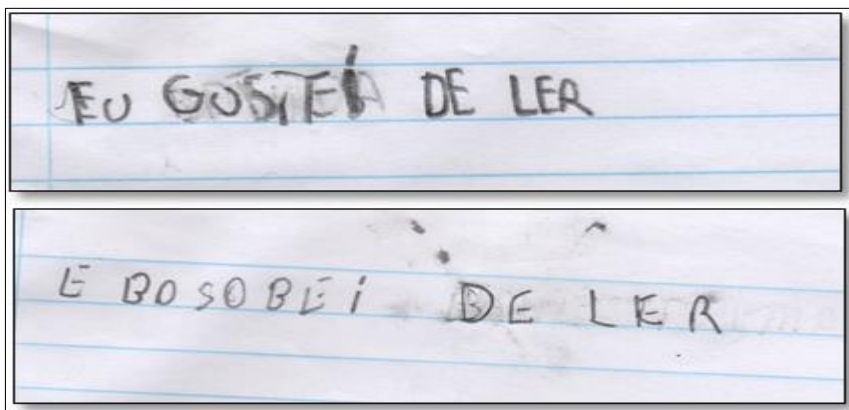
Figura 52 – Frase construída pelo aluno Caio



Fonte: Frase elaborada por Caio em 06 de dezembro de 2023, arquivo da pesquisadora.

Bianca solicitou auxílio para redigir ‘Eu gostei de ler’ e Fábio tentou responder à questão sem ajuda da professora e escreveu ‘E (eu) bosobei (gostei) de ler’. Ambos tiveram somente direcionamento sonoro entre fonema e grafema. A figura 53 apresenta as frases de Bianca e Fábio, respectivamente.

Figura 53 – Frase construída pelos alunos Bianca e Fábio



Fonte: A primeira frase foi elaborada por Bianca e a segunda por Fábio, ambas em 06 de dezembro de 2023, arquivo da pesquisadora

4.10 – 10ª Oficina: Eu relato minhas aprendizagens e as escrevo no computador

Esta oficina envolveu a produção do relato dos participantes do projeto. Antes de iniciarem a escrita do texto, a professora apresentou novamente os *slides* em *PowerPoint* pertinentes aos momentos vivenciados no projeto até aquele dia. A leitura foi organizada colaborativamente e todos participaram prestando bastante atenção, exceto o aluno Elias que faltou neste dia.

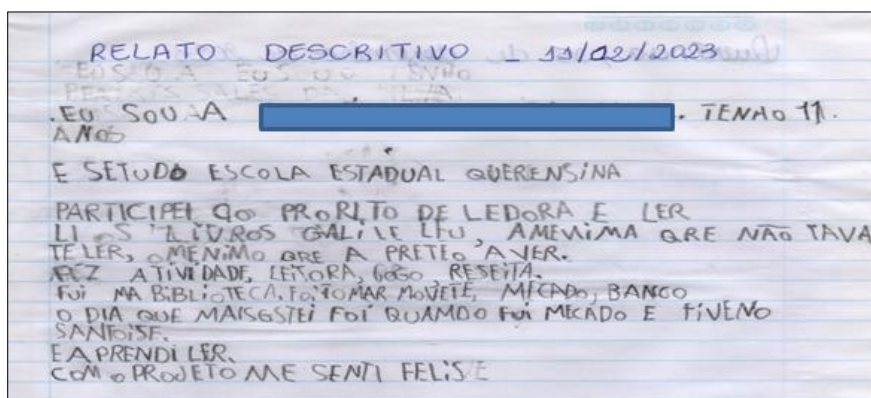
Para colaborar com a produção dos relatos, a pesquisadora mostrou outros *slides* com direcionamentos que foram relevantes nos resultados finais. No primeiro momento, eles redigiram o texto no caderno de atividades e posteriormente, elaboraram a digitação nos *chromebooks* da escola.

A aluna Bianca apresentou desafios e necessitou de auxílio para refletir acerca da relação fonema/grafema, mas conseguiu escrever, com autonomia, seu nome e algumas palavras que possuem sílabas mais simples como por exemplo, ‘dia’, ‘menina’ e ‘fui’, em outras, ainda manifestou desafios: ‘setudo’ (estudo), ‘tava’ (gostava), ‘te’ (de), a preteo (aprendeu), ‘movete’ (sorvete), ‘fiveno’ (fizemos), ‘santoise’ (sanduíche), conforme mostra a figura 54 e quadro 8.

Ficou evidente que ela avançou, pois suas hipóteses sobre a escrita ficaram mais objetivas, de modo que o nível silábico-alfabético está caminhando para o nível alfabético, reconhecendo que para escrever é necessário representar as partes sonoras das palavras. Em consonância, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 217), refletem sobre “[...] a extraordinária riqueza deste momento de passagem e o difícil que se torna, para a criança, coordenar as múltiplas

hipóteses que foi elaborando no curso dessa evolução, assim como as informações que o meio ofereceu”.

Figura 54 – Relato descritivo da aluna Bianca



Fonte: Texto produzido por Bianca em 11 de dezembro, arquivo da pesquisadora.

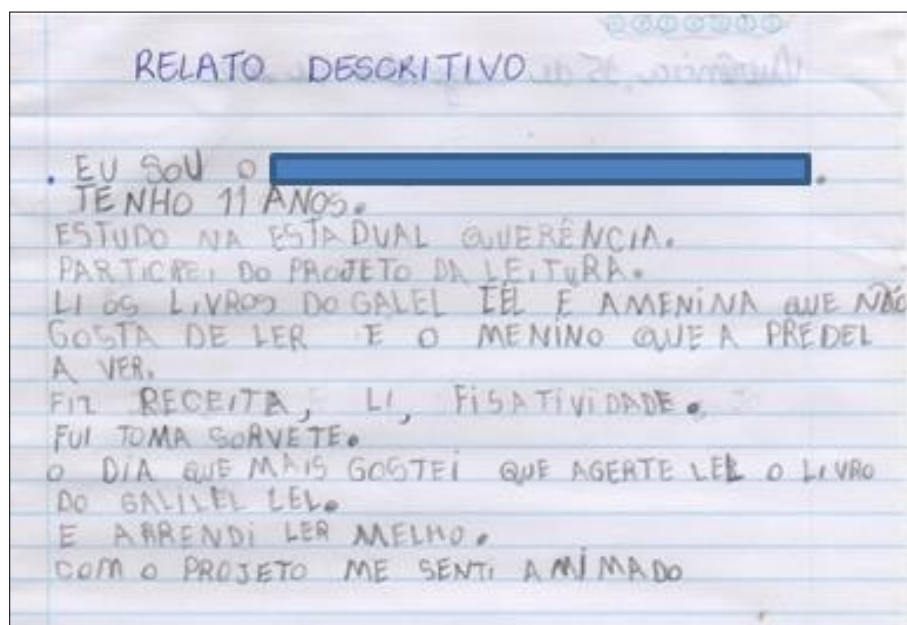
Quadro 8 – Relato digitado em Word pela aluna Bianca

Relato descritivo
eu sou a bianca sales da salva
ANOS E ESTUDO NA ESCOLA ESTADUAL QUERÊNCIA.
PARTICIPE DO PROJETO DE LER E LER
LISO LIVROS GALILEU LEU A MENINA QUE NÃO TAVA TELLER O'MENINO QUE
PRETEN HAVER
FIZ ATIVBEBDE
LEITORE JOGO RECEITA F MAIS GOSTEI FOI QUANDO FUI MEDICADA INVERNO
E APRENDI E LER
COM PROJETO ME SENTI FELIZ

Fonte: Texto digitalizado por Bianca em 11 de dezembro, arquivo da pesquisadora.

O aluno Caio não estava muito animado neste dia, mesmo assim, obteve êxito em seu relato. Ressalva-se que ainda é necessário melhorar sua autonomia ao desenvolver as atividades dirigidas, no entanto, seu avanço na leitura e na escrita são notáveis, conforme se observa na figura 55 e quadro 9. Solicitou pouquíssima ajuda na produção e cometeu pequenas inadequações em ‘agerte’ (a gente), ‘a predel’ (aprendeu) e em outros casos fugiu da convenção em condições até esperadas nesse processo por fatores ligados a semelhança entre sons: ‘lel’ (leu), ‘fis’ (fiz).

Figura 55 – Relato descritivo do aluno Caio



Fonte: Texto produzido por Caio em 11 de dezembro, arquivo da pesquisadora.

Quadro 9 – Relato digitado em Word pelo aluno Caio

RELATO DESCRITIVO
 EU SOU O CAIO FERREIRA
 TENHO 11 ANO
 ESTUDO NA ESTADUAL
 PARTICIPE DO PROJETO DA LEITURA
 LI OS LIVROS DO GALIL LEL E A MENINA QUE NÃO GOSTA DE LER E O MENINO QUE
 APRENDEU A VER
 FIZ RECEITA LI FI ATIVIDADE
 FUI TOMAR SORVETE
 O DIA QUE MAIS GOSTEI QUE A GENTE LEU O LIVRO DO GALILEU LEL
 E APRENDI A LER MELHOR
 COM O PROJETO ME SENTI ANIMADO.

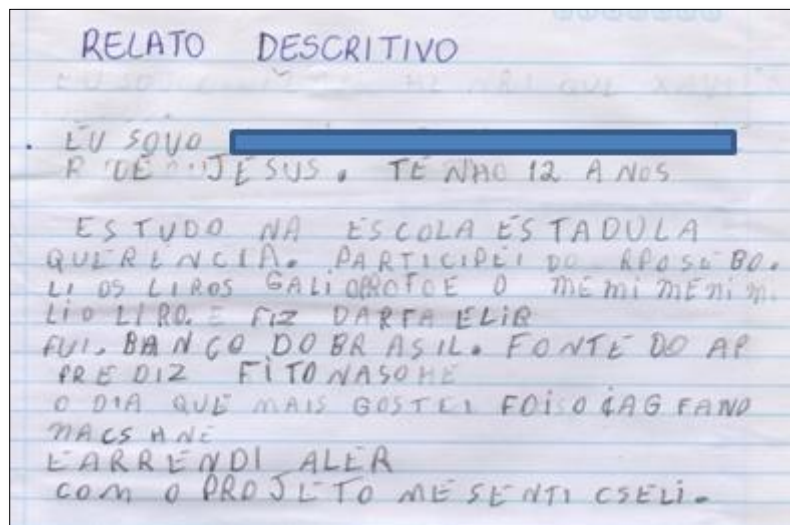
Fonte: Texto digitalizado por Caio em 11 de dezembro, arquivo da Pesquisadora.

O aluno Fábio, expôs dificuldade em escrever a maioria das sentenças e pouco estímulo em produzir o texto, provavelmente devido aos desafios que ainda exteriorizava. Teve potencial para escrever seu primeiro nome com independência, entretanto, houve auxílio na construção do texto. Os termos inadequados foram aqueles que produziu sozinho de modo que já é visível que o aluno demonstrou pequenos avanços entre nível silábico e silábico-alfabético, na escrita dos vocábulos ‘rposebo’ (projeto), ‘darfaelir’ (atividade), ‘cseli’ (feliz), conforme mostra a figura 56. Esse caso assemelhou-se às análises feitas por Ferreiro e Teberosky (1999, p. 217):

O meio ofereceu um repertório de letras, uma série de equivalentes sonoros para várias delas (equivalentes sonoros que a criança pôde facilmente assimilar para as vogais, que constituem de sílabas, mas necessariamente

assimilaram de uma maneira deformante no caso das consoantes), e uma série de formas fixas estáveis, a mais importante das quais é, sem dúvida, o nome próprio.

Figura 56 – Relato descritivo do aluno Fábio



Fonte: Texto produzido por Fábio em 11 de dezembro, arquivo da pesquisadora.

Na atividade de digitação, observada no quadro 10, o aluno apresentou desafios em transpor o relato que havia escrito no caderno, possivelmente por ter pouca familiaridade com o computador, esse fato também ocorreu com Zaqueu, sendo observado no quadro 12.

Quadro 10 – Relato digitado em Word pelo aluno Fábio

Relato descritivo
eu sou o fabio he nri que xavier de jesus, tenho 12 anos estu bona escola es tabula
querência participei do rpo sebo
lio li ro fiz dora
fui ban cobrar as ilustraç fonte bo ap
fr e biz fito na ohe
o ba que mais gostei foi o iadg fano
warren e aler
com o projeto me senti caeli

Fonte: Texto digitalizado por Fábio em 11 de dezembro de 2023, arquivo da pesquisadora.

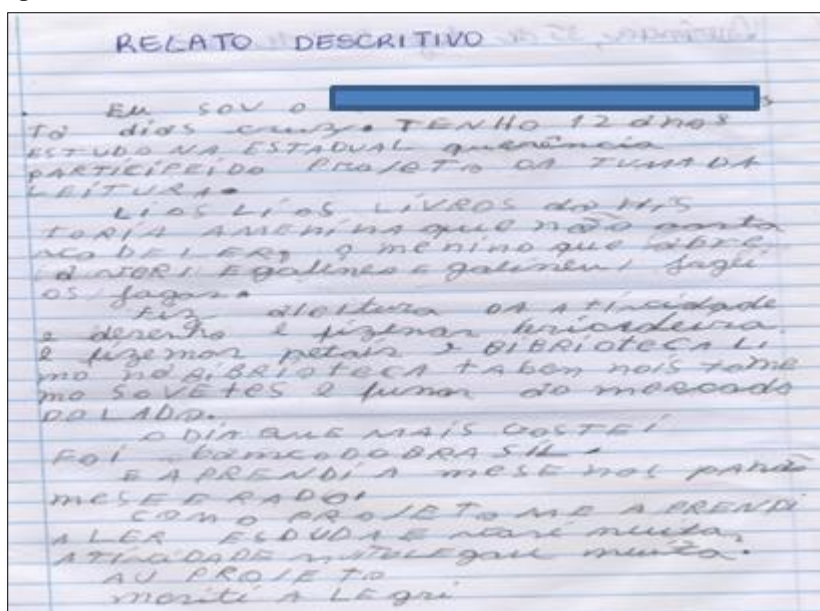
João realizou muito bem a produção de seu relato, expondo seus grandes avanços, tanto na leitura, quanto na escrita. Mostrou-se bastante motivado e com um bom desempenho na autonomia, pois não solicitou nenhuma ajuda naquele momento.

Os pequenos problemas ortográficos não se destacaram diante do nível de escrita apresentado nessa atividade. Além disso, demonstrou organização estrutural e um trabalho satisfatório quanto à coesão e à coerência.

As palavras ‘bricadeira’ e ‘tabém’ omissão da marca de nasalidade, omissão do fonema ‘r’ em ‘sovete’, demonstram as marcas da oralidade quem envolviam desafios fonoaudiólogos. A substituição da letra ‘l’ em ‘bibrioteca’, a inadequação em ‘tomemo’ (tomamos) e ‘fumo’ (fomos) retrataram os aspectos sociais da fala, figura 57. No entanto, esses aspectos são efêmeros diante da riqueza do progresso apresentado. Essa conjectura brindaram as palavras de Bagno (1999, p. 10):

[...] língua é um rio caudaloso, longo e largo, que nunca se detém em seu curso, a gramática normativa é apenas um igapó, uma grande poça de água parada, um charco, um brejo, um terreno alagadiço, à margem da língua. Enquanto a água do rio/língua, por estar em movimento, se renova incessantemente, a água do igapó/gramática normativa envelhece e só se renovará quando vier a próxima cheia.

Figura 57 – Relato descritivo do aluno João



Fonte: Texto produzido por João em 11 de dezembro, arquivo da pesquisadora.

Quadro 11 – Relato digitado em Word pelo aluno João

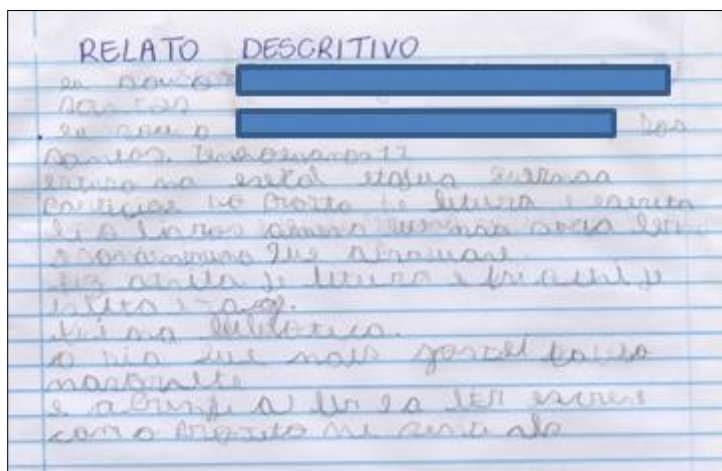
RELATO DESCRITIVO
 EU SOU O JOÃO DA COSTA DIAS. Tenho 12 ANOS.
 ESTUDO NA ESCOLA ESTADUAL QUERÊNCIA.
 PARTICIPEI DO PROJETO DA TURMA DA LEITURA.
 LIOO LIVRO DA HISTÓRIA A MENINA QUE NÃO GOSTAVA DE LER, O MENINO QUE
 NÃO ABRE A VER, E GALILEU E GALILEU, JOGUEI OS JOGOS.
 FIZ A LEITURA DA ATIVIDADE E DESENHO E FIZEMOS BRINCADEIRA E FIZEMOS
 PETALS, BIBLIOTECA LIMO NA BIBLIOTECA TAMBÉM NÓS TOMAMO SORVETE E
 FOMOS AO MERCADO DO LADO
 O DIA QUE MAIS GOSTEI FOI BANCO DO BRASIL.
 E APRENDI A MÊS NOS PANÃO MÊS ERRADO

COM O PROJETO ME APRENDI A LER ESTUDAR E ZASE MUITO ATIVIDADE MUITO
LEGAL MUITO.
AO PROJETO A LEGRI

Fonte: Texto digitalizado por João em 11 de dezembro de 2023, arquivo da pesquisadora.

Zaqueu, indicou pequenos avanços na autonomia escritora, apesar disso, ainda solicitou apoio para redigir seu texto, de modo que foi levado a refletir sobre os sons dos fonemas e das sílabas que formavam os vocábulos que queria registrar. Então, demonstrou-se interessado em realizar a produção, tanto que seu lábios balbuciavam a união de sons constitutivos das palavras que escreveu. Neste sentido, Wolff e Nazari (2009, p. 157), reafirmam que “[...] à medida que a consciência fonológica se desenvolve, facilita o aprendizado da leitura e escrita que, por sua vez, propicia o estabelecimento da consciência fonológica”.

Figura 58 – Relato descritivo do aluno Zaqueu



Fonte: Texto produzido por Zaqueu em 11 de dezembro, arquivo da pesquisadora.

Quadro 12 – Relato digitado em Word pelo aluno Zaqueu

relato descritivo
EU SOU O Zaqueu dos Santos.
Tenho 12 ANOS.
ESTUDO NA ESECOL ETAJUA QUERNAO
PARTICÍPIO DO PROJETO DE LEITURA E ESCRITO
LI O LIVROS LAMENTA QUE NÃO SABIA LER
EIZ ATIVISTA DE LEITURA E LRI HAITI DI
ESTILO EXAGE
FUI NA LEI LOTECA.
MASOVETE
E APRENDI A LER E A LER ESCREVE
COM OPR JENTI VLS

Fonte: Texto digitalizado por Zaqueu em 11 de dezembro de 2023, arquivo da pesquisadora.

4.11 – 11ª Oficina: Os meninos que sonhavam ler e escrever

Esta oficina entrelaçou a combinação de satisfação e saudade. Por ter sido o último dia do projeto, os alunos estavam um pouquinho tristes, pois relataram que sentiriam falta daqueles momentos que vivenciaram durante todo o processo de aprendizagem e interação. Mais do que o trabalho com a leitura e a escrita, houve o desenvolvimento de laços afetivos e sociais que permearão por muito tempo e muita coisa ficará marcada na memória, tanto dos alunos, quanto da pesquisadora.

Os alunos criaram laços de amizade perceptíveis sendo exteriores aos momentos do projeto e que ultrapassaram a função da escola e da educação. Essas particularidades vão ao encontro das afirmações de Freire (1989, p. 27), de que:

O ato de estudar, de caráter social e não apenas individual, se dá aí também, independentemente de estarem seus sujeitos conscientes disto ou não. No fundo, o ato de estudar, enquanto ato curioso do sujeito diante do mundo, é expressão da forma de estar sendo dos seres humanos, como seres sociais, históricos, seres fazedores, transformadores, que não apenas sabem mas sabem que sabem.

A fim de avaliar o projeto, uma roda de conversa foi promovida e os alunos foram incentivados a exporem suas opiniões, dificuldades e avanços durante as experiências que tiveram nas oficinas desenvolvidas no projeto. Essa ocasião foi gratificante, afinal eles disseram que participar desse evento os ajudaram a melhorar na leitura e na escrita.

Outro ponto positivo nesse dia, foi a leitura compartilhada do poema “O menino azul”, momento em que se notou uma boa sintonia entre eles, já que quando um tinha dificuldade em ler alguma palavra todos ajudavam. De maneira geral, todos saíram-se bem na leitura levando em consideração seus níveis de aprendizagem.

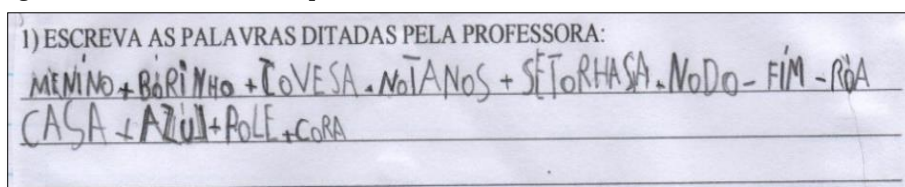
Após a confraternização e degustação do lanche especial daquele acontecimento, eles elaboraram uma atividade avaliativa a fim de analisar o progresso de cada um, deste modo, houve ajuda somente na leitura das questões e a parte escrita eles efetuaram com independência.

A primeira atividade teve o objetivo de analisar a assimilação entre a oralidade, a consciência fonológica e a escrita. As palavras foram contextualizadas com o poema lido naquele dia: menino, burrinho, conversa, montanha, histórias, mundo, fim, rua, casa, azul, pule e corra, conforme mostra as figuras 59 a 62. Constatou-se uma evolução expressiva, principalmente nos participantes Bianca, Elias e Zaqueu, pois já reconhecem vários sons e os

representa adequadamente, apresentando dificuldade nas sílabas complexas e, mesmo assim, conseguem levantar hipóteses nos vocábulos que possuem desafios.

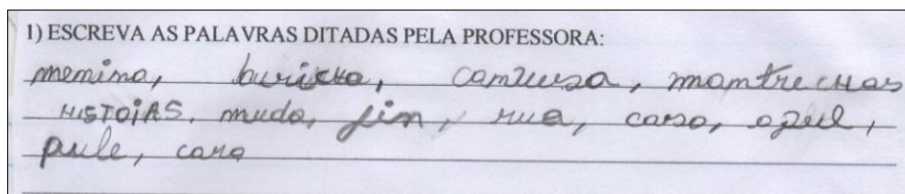
O aluno Fábio, ainda expôs traços do nível silábico, mas percorreu um caminho significativo no processo do nível silábico-alfabético, na constituição entre quantidade de letras, no valor sonoro que elas representam e escreveu convencionalmente os termos ‘menino, rua e casa’, talvez por estar mais familiarizado com eles.

Figura 59 – Palavras escritas pela aluna Bianca



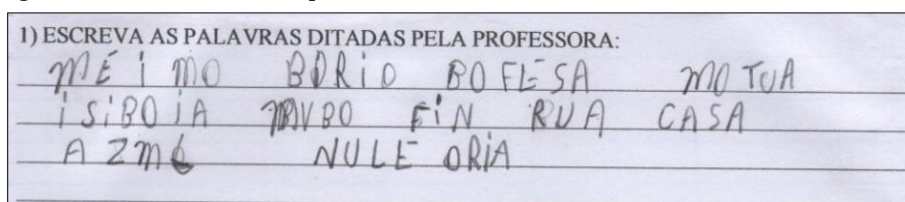
Fonte: Palavras escritas por Bianca em 15 de dezembro de 2023, arquivo da pesquisadora.

Figura 60 – Palavras escritas pelo aluno Elias



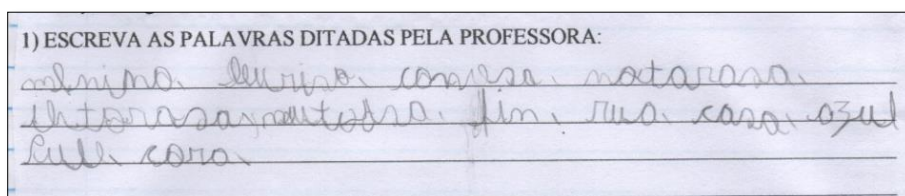
Fonte: Palavras escritas por Elias em 15 de dezembro de 2023, arquivo da pesquisadora.

Figura 61 – Palavras escritas pelo aluno Fábio



Fonte: Palavras escritas por Fábio em 15 de dezembro de 2023, arquivo da pesquisadora.

Figura 62 – Palavras escritas pelo aluno Zaqueu



Fonte: Palavras escritas por Zaqueu em 15 de dezembro de 2023, arquivo da pesquisadora.

Na atividade de associação sobre inferências entre texto verbal e não verbal, todos os alunos conseguiram relacioná-las de maneira apropriada, conforme se observa na figura 63.

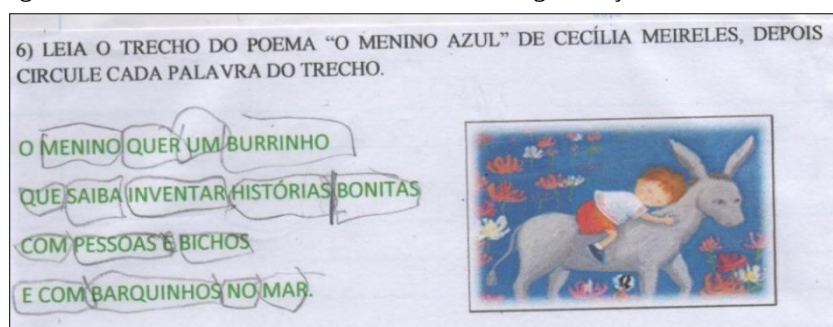
Figura 63 – Atividade de relacionar linguagem verbal e não verbal



Fonte: Atividade elaborada pela pesquisadora em 17 de julho de 2023.

Quanto à atividade de reconhecimento de segmentação da escrita, os participantes demonstraram reconhecer a função do espaço em branco entre os vocábulos. Somente o aluno Fábio apresentou pequenas confusões concernente ao exposto, conforme denota a figura 64.

Figura 64 – Atividade do aluno Fábio relativa à segmentação da escrita



Fonte: Atividade realizada por Fábio em 15 de dezembro de 2023, arquivo da pesquisadora.

Em face à inferência e à reflexão sobre o texto, verificou-se que os alunos conseguiram, com a ajuda da oralidade, compreender o contexto do poema e expressar suas ideias fazendo o uso da escrita, como se observa nas figuras 65 a 68.

Neste dia, os alunos tiveram pouco auxílio da professora, então, oscilaram entre os níveis silábico, silábico-alfabético e alfabético. Tais dados refletiram a importância do trabalho sistematizado da consciência fonológica e de práticas que contemplem atividades significativas e interativas. Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999, p. 212) apontam análises similares ao ocorrido:

Um ponto interessante é o seguinte: estas quatro crianças de 6a CM às quais estamos nos referindo utilizam a hipótese silábica para escrever as palavras que lhes propomos, apesar de que todas elas saibam escrever corretamente o próprio nome e outras palavras (como “mamãe” e “papai”). Cabe, então, perguntar-se como é possível que tal coisa ocorra. O certo é que estamos frente a um caso evidente de conflito potencial entre noções diferentes que levam a resultados contraditórios: por um lado, as formas fixas, promovidas por estimulação externa e aprendidas como tais, com uma correspondência global entre o nome e a escrita; pelo outro lado, uma hipótese construída pela criança ao tentar passar da correspondência global para a correspondência termo a termo, que leva-a a atribuir valor silábico a cada letra.

Figura 65 – Atividade interpretativa da aluna Bianca

7) Quais qualidades humanas o burrinho deve ter de acordo com o desejo do menino?
 O MENINO QUE BURRINHO QUE VESA
 “O menino quer um burrinho que converse”

8) Por que o menino quer um burrinho que saiba conversar?
 PARA CONTAR HISTÓRIA
 “Para contar história”

9) O menino vê o mundo de uma maneira diferente. O que significa o mundo para ele?
 CONZAVI SEMEIN
 “Como um jardim sem fim”

10) Todo mundo deseja ter um amigo. Para você, quais qualidades mais importantes que um amigo deve ter?
 BRINCA QUE DIVERTIDO E GATAPES
 “Brincalhão e divertido”

Fonte: Atividade realizada por Bianca em 15 de dezembro de 2023, arquivo da pesquisadora.

Figura 66 – Atividade interpretativa do aluno Elias

7) Quais qualidades humanas o burrinho deve ter de acordo com o desejo do menino?
 QUE SAIBA INVENTAR HISTÓRIAS E CONVERSAR
 “Que saiba inventar histórias e conversar”

8) Por que o menino quer um burrinho que saiba conversar?
 PARA SER O AMIGUINHO E SAIBA CONTAR HISTÓRIAS
 “Para ser amigo dele e saiba contar histórias”

9) O menino vê o mundo de uma maneira diferente. O que significa o mundo para ele?
 COM JARDIM MAIS COMPRIDO E MAIS LARGO
 “Como jardim mais comprido e mais largo”

10) Todo mundo deseja ter um amigo. Para você, quais qualidades mais importantes que um amigo deve ter?
 UM AMIGO COM QUE VOU CONVERSAR
 “Um amigo em quem você confia e saiba conversar”

Fonte: Atividade realizada por Elias em 15 de dezembro de 2023, arquivo da pesquisadora.

Figura 67 – Atividade interpretativa do aluno Fábio

7) Quais qualidades humanas o burrinho deve ter de acordo com o desejo do menino?

QUE SAIBA INVENTAR HISTÓRIAS

“Que saiba inventar histórias”

8) Por que o menino quer um burrinho que saiba conversar?

PARA C/ AMIGO BELE E SAIBA CONVERSAR

“Para ser amigo dele e conversar”

9) O menino vê o mundo de uma maneira diferente. O que significa o mundo para ele?

NIU JARDIM

“Um jardim”

10) Todo mundo deseja ter um amigo. Para você, quais qualidades mais importantes que um amigo deve ter?

UN AMIGO SAO DE LEGAL

“Um amigo são legal”

Fonte: Atividade realizada por Fábio em 15 de dezembro de 2023, arquivo da pesquisadora.

Figura 68 – Atividade interpretativa do aluno Zaqueu

7) Quais qualidades humanas o burrinho deve ter de acordo com o desejo do menino?

que saiba conversar e que saiba contar história

“Que saiba conversar e que saiba contar história”

8) Por que o menino quer um burrinho que saiba conversar?

Para contar histórias com ele

“Para contar história”

9) O menino vê o mundo de uma maneira diferente. O que significa o mundo para ele?

como um jardim largo e comprido

“Como um jardim largo e comprido”

10) Todo mundo deseja ter um amigo. Para você, quais qualidades mais importantes que um amigo deve ter?

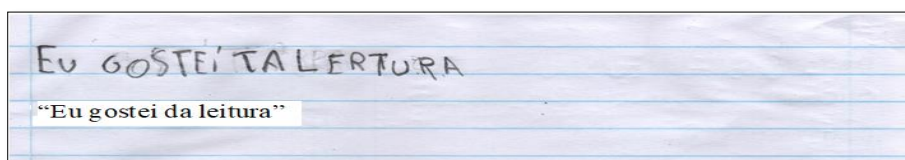
que seja confiante e que seja inteligente

“Que seja confiante e que seja inteligente”

Fonte: Atividade realizada por Zaqueu em 15 de dezembro de 2023, arquivo da pesquisadora.

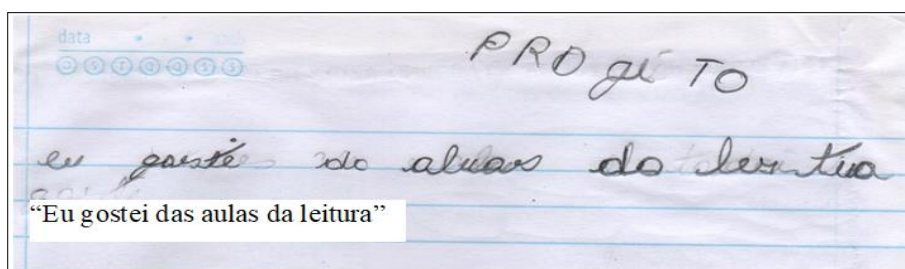
A atividade final do projeto, foi o desenvolvimento autônomo da resposta à questão “O que mais gostaram ao participar do projeto?”. As frases conferiram a importância de um trabalho contínuo e unificado entre alfabetização e letramento, dado que o progresso ocorreu ora significativamente ora timidamente, conforme mostram as figuras 69 a 71.

Figura 69 – Resposta da aluna Bianca para a pergunta: O que mais gostou ao participar do projeto?



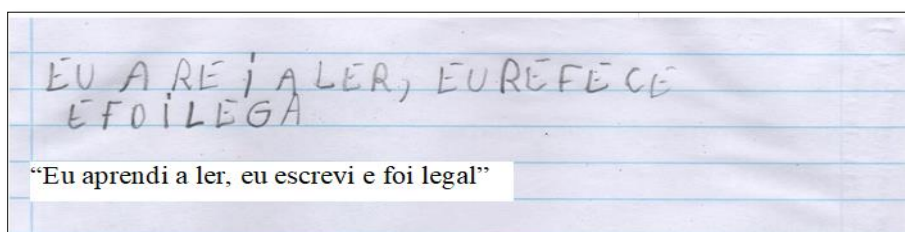
Fonte: Frase escrita por Bianca em 15 de dezembro de 2023, arquivo da pesquisadora.

Figura 70 – Resposta do aluno Elias à pergunta: O que mais gostou ao participar do projeto?



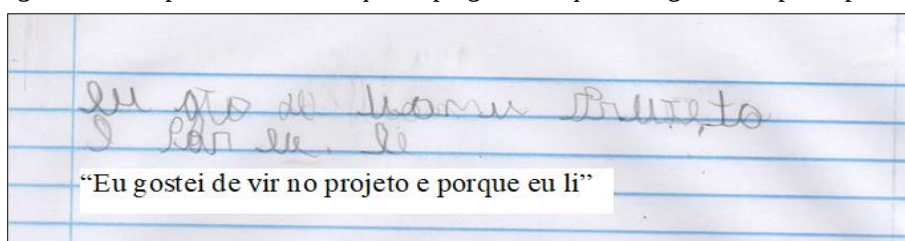
Fonte: Frase escrita por Elias em 15 de dezembro de 2023, arquivo da pesquisadora.

Figura 71 – Resposta do aluno Fábio à pergunta: O que mais gostou ao participar do projeto?



Fonte: Frase escrita por Fábio em 15 de dezembro de 2023, arquivo da pesquisadora.

Figura 72 – Resposta do aluno Zaqueu à pergunta: O que mais gostou ao participar do projeto?



Fonte: Frase escrita por Zaqueu em 15 de dezembro de 2023, arquivo da pesquisadora.

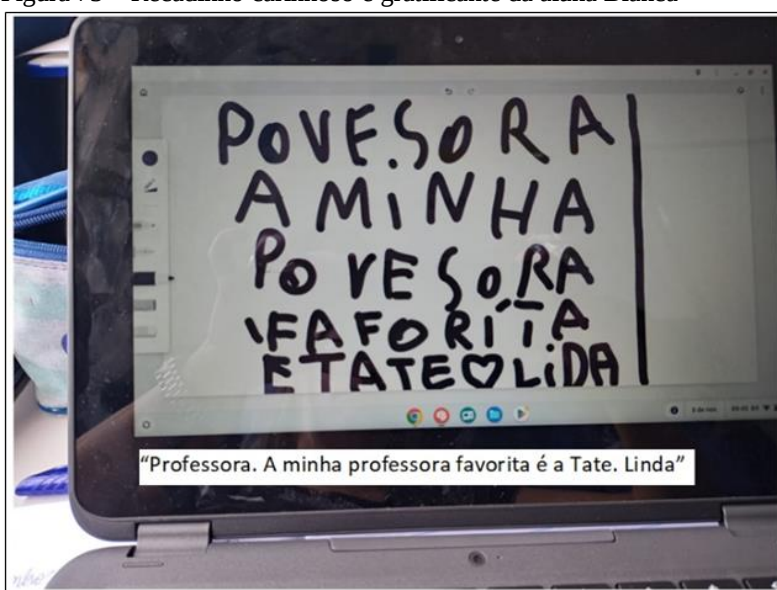
Esse processo de criação abarcou o nível de escrita ainda não esperado para idade/ano escolar e vários problemas ainda foram explicitados, entretanto, também foi possível constatar pequenos progressos, tanto na leitura, quanto na escrita.

Não obstante a isso, foi válido desenvolver a proposta nas oficinas, mesmo não ocorrendo a aprendizagem conclusiva quanto à alfabetização, uma vez que, esse é um movimento complexo e que envolvem fatores abrangentes e indissociáveis à função do fazer

pedagógico, tais como o contexto familiar, o compromisso, elementos orgânicos ligados ao desenvolvimento de cada indivíduo e tempo

Mesmo assim, a positividade em desenvolver projetos significativos e que contemplem a união da alfabetização e do letramento demonstraram-se fundamentais nesse processo, pois possibilitou aos participantes uma elevação na autoestima e na autonomia. A figura 73 exemplificou o valor das oficinas. A escrita representada nessa imagem foi desenvolvida pela aluna Bianca, para gratificar a pesquisadora que também é sua professora de Língua Portuguesa nas aulas regulares. A produção espontânea e independente dela, justificou a importância de projetos nesse viés.

Figura 73 – Recadinho carinhoso e gratificante da aluna Bianca



Fonte: Registro realizado pela pesquisadora em 06 de dezembro de 2023, arquivo da pesquisadora.

Para complementar os dados interpretativos das oficinas, uma breve análise foi elaborada com suporte em uma tabela de acompanhamento da aprendizagem das crianças em fase de alfabetização, sugerida pelo PNAIC e descrita anteriormente. As comparações de desenvolvimento das habilidades abrangeram o início e a conclusão do projeto, a fim de observar o progresso dos participantes, conforme mostra a Tabela 1.

Tabela 1 – Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética

Habilidades	Bianca		Caio		Elias		Fábio		João		Zaqueu	
	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois
Escreve o próprio nome.	Parc.	Sim	Parc.	Sim	Parc.	Parc.	Parc.	Parc.	Parc.	Sim	Parc.	Sim
Reconhece e nomeia as letras do alfabeto.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Parc.	Parc.	Sim	Sim	Parc.	Parc.
Identifica semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.	Parc.	Sim	Parc.	Sim	Parc.	Sim	Não	Parc.	Parc.	Sim	Parc.	Parc.
Percebe que as vogais estão presentes em todas as sílabas.	Parc.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Parc.	Parc.	Sim	Sim	Parc.	Sim
Reconhece que as sílabas variam quanto às suas composições.	Parc.	Parc.	Sim	Sim	Parc.	Sim	Não	Parc.	Parc.	Sim	Parc.	Parc.
Lê, ajustando a pauta sonora ao escrito.	Não	Parc.	Parc.	Sim	Parc.	Parc.	Não	Não	Parc.	Sim	Parc.	Parc.
Diferencia letras de números e outros símbolos.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Conhece a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.	Não	Parc.	Sim	Sim	Parc.	Parc.	Não	Não	Parc.	Parc.	Não	Parc.
Reconhece diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.	Parc.	Parc.	Parc.	Parc.	Parc.	Sim	Parc.	Parc.	Parc.	Sim	Parc.	Sim
Compreende que palavras diferentes compartilham certas letras.	Parc.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Parc.	Parc.	Parc.	Sim	Parc.	Sim
Percebe que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.	Parc.	Sim	Sim	Sim	Parc.	Sim	Parc.	Parc.	Parc.	Sim	Parc.	Sim
Segmenta oralmente as sílabas de palavras e compara as palavras quanto ao tamanho.	Parc.	Sim	Parc.	Sim	Parc.	Sim	Não	Parc.	Parc.	Sim	Parc.	Sim
Domina as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.	Não	Parc.	Parc.	Sim	Parc.	Parc.	Não	Não	Parc.	Sim	Parc.	Sim
Lê textos não verbais, em diferentes suportes.	Sim	Sim	Parc.	Sim	Parc.	Sim	Não	Parc.	Parc.	Sim	Parc.	Sim
Compreende textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.	Parc.	Sim	Parc.	Sim	Parc.	Sim	Parc.	Parc.	Parc.	Sim	Parc.	Sim
Localiza informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	Parc.	Sim	Parc.	Sim	Parc.	Sim	Parc.	Parc.	Parc.	Sim	Parc.	Sim
Realiza inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	Parc.	Sim	Parc.	Sim	Parc.	Sim	Parc.	Parc.	Parc.	Sim	Parc.	Sim
Apreende assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	Parc.	Parc.	Parc.	Parc.	Parc.	Sim	Não	Parc.	Parc.	Parc.	Parc.	Parc.
Interpreta frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	Parc.	Sim	Parc.	Sim	Parc.	Sim	Parc.	Parc.	Parc.	Sim	Parc.	Sim
Relaciona textos verbais e não verbais, construindo sentidos.	Parc.	Parc.	Parc.	Parc.	Parc.	Parc.	Não	Não	Parc.	Sim	Parc.	Parc.

Produce textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.	Não	Parc.	Parc.	Parc.	Parc.	Sim	Não	Não	Parc.	Sim	Parc.	Sim
Participa de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.	Sim	Sim	Parc.	Parc.	Parc.	Parc.	Não	Parc.	Parc.	Sim	Parc.	Parc.

Parcialmente [Parc]

Fonte: PNAIC – UNIDADE 01 (adaptada, 2012, p. 37-38)

Os pressupostos expressos na tabela indicaram que pequenos avanços foram adquiridos durante o desenvolvimento do projeto, pôde-se dizer de maneira geral que todos os alunos conseguiram progredir nas hipóteses de leitura e escrita.

Caio e João tiveram mais destaque, uma vez que melhoraram, consideravelmente, nos aspectos ligados à alfabetização em si, na consciência fonológica e na desenvoltura relativa à inferências e à localização de informações explícitas de textos. Percebeu-se que eles estão em um caminho próspero para o nível alfabético.

Outro ponto importante, foi o crescimento nas interações em debates e análises orais de textos. No final do desenvolvimento do projeto, a leitura e produção de texto dos alunos melhoram significativamente, aspectos que podem ser exemplificados nas figuras 55 e 56.

A respeito do aluno Elias, houve melhorias semelhantes aos colegas, mas ainda apresentou dificuldades na leitura e na escrita provenientes dos problemas na fala. Neste caso, a pesquisadora conversou respeitosamente com a mãe desse participante e sugeriu um acompanhamento fonoaudiólogo para contribuir na progressão da fala e posteriormente da leitura e da escrita. Por outro lado, prosperou na produção de frases e textos e diminuindo a hipo e hipersegmentação, observadas nas figuras 66 e 70, que também sugerem um pequeno avanço para o nível alfabético, no entanto, ainda haverá degraus a serem alcançados.

A aluna Bianca teve desenvolvimento positivo, conseguiu avançar na grafia do próprio nome, na consciência dos sons de vários fonemas e sílabas, grafou várias palavras convencionalmente, elaborou análises textuais oralmente e participou positivamente de debates. Sua escrita transitou-se entre os nível silábico e silábico-alfabético. Ao fim das oficinas apresentou uma escrita mais reflexiva e mais perto do padrão, verificada na figura 65.

O aluno Fábio não avançou como o esperado, porém foi possível perceber que ao final do projeto estava mais confiante e mais participativo. Além disso, percorreu um pequeno caminho entre os níveis silábico e silábico-alfabético, reconhecendo mais fonemas e sílabas e fazendo breves análises oralmente, porém ainda não obteve sucesso em redigir o seu nome completo com autonomia. Contudo, progrediu na produção de frases, mesmo que ainda grafando vocábulos fora do convencional, pois observou-se noção estrutural de informações que podem ser apreciadas na figura 71.

O aluno Zaqueu, avançou timidamente, no reconhecimento sonoro de letras e sílabas, apresentou nível silábico no início e teve leve progresso para o nível silábico-alfabético, demonstrando falta de segmentação das palavras, visto na figura 68 e 72. Conseguiu escrever o nome completo e produzir pequenas frases e textos com auxílio fonético. Mesmo sendo o aluno

que mais faltou às aulas e por ter laudo de deficiência intelectual leve, foi gratificante vê-lo progredindo.

Em todo caso, evidenciou-se a melhoria na autonomia de todos os alunos, alguns mais que outros. Essa conquista é importante para as próximas etapas que eles deverão superar e desenvolver dentro e fora da escola. Estarem mais confiantes de suas potencialidades e capacidades os auxiliarão no progresso de aspectos que vão além da alfabetização e letramento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os elementos associados à leitura e à escrita são relevantes para o desenvolvimento reflexivo e social do ser humano, Souza (2018, p. 20) destaca que “[...] em suas mais variadas formas de uso, a leitura configura-se como prática social presente no cotidiano das pessoas”. Partindo desses princípios e do desconforto causado ao observar um número substancial de alunos matriculados em turmas de 6º anos do EF, da Escola Estadual Querência/MT, com o processo de alfabetização ainda não concluído, o presente estudo partiu da urgência em auxiliar tais alunos nessa progressão, abrangendo não somente os caminhos relativos à leitura e à escrita, como também as características que envolve o letramento.

Diante da realidade observada, a pesquisa envolveu alunos matriculados nos 6º anos do EF, que ainda estavam em processo de aprendizagem da leitura e da escrita, com vistas a responder os seguintes questionamentos: É possível para um professor de Língua Portuguesa, ajudar alunos matriculados nos 6º anos do EF, que ainda não estão alfabetizados a aprenderem a ler e a escrever? Como auxiliar os alunos matriculados nos 6º anos do EF, que ainda estão em processo de alfabetização, a aprenderem a ler e a escrever com apoio nos multiletramentos?

O objetivo amplo consistiu em analisar a contribuição do projeto de letramento, desenvolvido em uma escola da rede pública estadual, para o avanço dos estudantes matriculados nos 6º anos do Ensino Fundamental, frente à apropriação da leitura e da escrita, tendo como suporte a orientação metodológica de projeto de letramento, alicerçado em oficinas de leituras propostas por Ângela Kleiman. Os objetivos específicos compreenderam: contribuir para o progresso da alfabetização e do letramento de alunos que estão cursando os 6º anos do Ensino Fundamental em uma escola da rede estadual de Mato Grosso e aprimorar as capacidades dos referidos alunos para ler, escrever e compreender o mundo social que os cercam.

A tessitura do projeto considerou a importância de se trabalhar atividades relacionadas ao desenvolvimento da consciência fonológica para que a consolidação do processo de alfabetização aprendizagem aconteça. Atividades que consideraram o contexto social e cultural dos estudantes como possibilidade de permiti-los ampliarem o letramento, também fizeram parte da metodologia utilizada na proposição didática que desencadeou a pesquisa. Esses preceitos estiveram inseridos nas atividades desenvolvidas e foram considerados nas análises geradas com as produções dos seis estudantes que participaram do desenvolvimento do projeto, nas quais foram observados os conflitos cognitivos e os avanços demonstrados nas produções

e no envolvimento dos alunos.

Deste modo, evidenciou-se a importância do letramento frente aos momentos experimentados pelos participantes e nas evoluções que apresentaram em todo o percurso do projeto, uma vez que, as atividades quando desenvolvidas dentro das perspectivas do letramento propôs uma participação mais efetiva e significativa dos alunos, os quais demonstraram um sentimento de pertencimento àquela ocasião e uma visão de reconhecimento das práticas vividas naquele cenário.

Nesse ínterim, comprovou-se que o letramento deve estar ao lado do movimento alfabetizador, ou seja, do processo de alfabetização. Como reitera Kleiman (2005, p. 11) [...] “o letramento não é alfabetização, mas a incluem! Em outras palavras, letramento e alfabetização estão associados”. Logo, as circunstância nas quais os alunos estiveram conectados às experiências sociais, foram de grande preponderância para a evolução da leitura e da escrita.

Dentro desse âmbito, o letramento também proporcionou uma elevação da autoestima dos alunos e tal fato demonstrou-se considerável no progresso da aprendizagem. Neste sentido, Briggs (2002, p. 16), retrata que “[...] a autoestima elevada, portanto, resulta dos reflexos positivos que cercam a criança”. Deveras, o reconhecimento que tiveram de seu potencial influenciou no avanço de cada um, mesmo que em alguns deu-se de maneira mais tímida. Os resultados obtidos foram relevantes, principalmente no que tange as perspectivas sociais dos educandos.

Atentando a essas situações, foi grande a satisfação ao observá-los durante a realização das atividades. No decorrer do desenvolvimento do projeto, os estudantes demonstraram-se orgulhosos com a camiseta que usaram como uniforme e que tinha um grande significado para aquele período da vida deles. Também, demonstraram prazer ao participarem das atividades planejadas para as oficinas e sentiram-se valorizados. Assim, evidencia-se que projetos como o que foi desenvolvido com esta pesquisa ação, deveriam fazer parte da vida escolar de todos os estudantes.

Alguns desafios foram enfrentados durante o desenvolvimento da pesquisa, como a infrequência de alguns participantes, a desatenção e conversas paralelas em determinados momentos e pouca individualidade em atividades específicas pelo fato de a sala de aula ser pequena. No entanto, isso tornou-se efêmero diante da maneira como os participantes se relacionaram uns com os outros, auxiliando quando algum colega tinha dificuldade, demonstrando suas opiniões, bem como os laços de amizades que criaram, permitiu compreender que esse é o caminho para uma educação integral.

As conquistas dos participantes também foram propiciadas por meio dos multiletramentos sustentados pelos recursos contemporâneos e práticos que faziam parte da vida social dos participantes. Como orientam Rojo e Moura (2012, p. 8-9)

[...] trabalhar com os multiletramentos partindo das culturas de referência do alunado implica a imersão em letramentos críticos que requerem análise, critérios, conceitos, uma metalinguagem, para chegar a propostas de produção transformada, redesenhada, que implicam agência por parte do alunado.

No mais, a oficina de leitura idealizada por Kleiman foi o caminho propício na construção dos conhecimentos dos alunos, visto que, organizar um planejamento dentro de práticas de leituras significativas, prazerosas e contextualizadas, seguindo uma sequência de oficinas sistematizadas, trouxe um destaque ao letramento trabalhado concomitantemente à alfabetização. Nesse cenário favorável à leitura Kleiman (2002, p. 3), ressalta que “[...] são os elementos relevantes ou representativos os que contam, em função do significado do texto, a experiência do leitor é indispensável para construir o sentido”. Isso porque o sentido ao texto é dado pelo leitor, de acordo com os conhecimento que ele já tem sobre o tema em questão.

De todo modo, a resposta positiva em relação à pergunta da pesquisa ação foi observada durante o desenvolvimento das oficinas e confirmada nas análises das atividades realizadas. Vários participantes avançaram, tanto na leitura, quanto na escrita, conseguindo ler e produzir pequenas frases e textos, outros deram pequenos passos, mas muito relevantes, no reconhecimento entre fonema e grafema, articulando melhor suas ideias e demonstrando essa evolução em suas breves produções. Estas peculiaridades constatadas permitem reforçar que para o avanço e consolidação do processo de alfabetização, o trabalho docente com planejamentos de atividades que levem os alfabetizando a pensarem nos sons e nas grafias que os representam, é fundamental.

Ressalta-se que também compreenderam a importância da consciência fonológica ao balbuciarem os sons das letras e das sílabas e ao desenvolverem assertivamente as diversas atividades alicerçadas aos multiletramentos, por isso, confirmou-se que “[...] um ambiente rico em narrativas, poesia, música, incentivará o desenvolvimento da consciência fonológica da criança, que poderá ter mais refinada a capacidade de interpretar e estabelecer significados, a memória auditiva e visual enriquecidas e um maior léxico” (Wolff; Nazari, 2009, p. 161).

A possibilidade de contribuir no progresso da alfabetização e do letramento de alunos que ainda se encontram com tais desafios nos anos finais do EF foi confirmada ao concluir esta pesquisa. Desta feita, um trabalho sistematizado e contextualizado, que valorize os

conhecimentos já adquiridos por eles, poderá promover circunstâncias que elevem sua autoestima. Assim, o planejamento de atividades que trabalhem a consciência fonológica com auxílio de leituras significativas e sustentadas pelos multiletramentos é indispensável nesse processo.

Além disso, a sistematização das ideias fundamentadas em autores com conhecimentos pertinentes e importantes sobre o tema pesquisado, em consonância à sequência didática respaldada em oficinas de leitura, contribui significativamente com o contexto educacional nacional, já que as dificuldades relativas à alfabetização e ao letramento ainda são evidentes. Para mais, o avanço dos participantes exemplificaram que existe um caminho palpável a ser traçado, pode até ser trabalhoso, que exige empenho e investimento, porém apresentou frutos visíveis que proporcionarão ao cenário local, cidadãos mais capazes de continuar seus estudos, ingressar no mercado de trabalho e participar criticamente do meio social onde estão inseridos.

De modo mais específico, a proposição didática construída e que teve a sua funcionalidade comprovada, também possui o propósito de contribuir no planejamento de outros professores que estejam enfrentando os mesmos desafios ou que queiram acrescentar em suas aulas, atividades que proporcionarão aos alunos uma experiência referente ao valor social da língua e à importância da leitura para a construção de uma sociedade mais digna e crítica.

O olhar cuidadoso e atencioso do professor para com esses alunos é fundamental para que possam avançar. Contudo, neste processo, é necessário que haja um engajamento da escola, um trabalho colaborativo da equipe, pois será muito difícil um professor sozinho, dar conta de ajudar alunos matriculados nos anos finais do EF que ainda não consolidaram o processo de alfabetização a superarem esta condição. Este trabalho colaborativo poderá ser desencadeado com a sensibilidade de cada profissional da educação de uma escola, afinal, “[...] o alfabetizando, e não o analfabeto, se insere num processo criador, de que ele é também sujeito” portanto “[...] é da intimidade das consciências, movidas pela bondade dos corações, que o mundo se refaz. E, já que a educação modela as almas e recria os corações, ela é a alavanca das mudanças sociais” (Freire, 1989, p. 18).

Dentro das essencialidades da vida de um professor, insere-se as possibilidades e impossibilidades vencidas por ele. A profissão está além, vai ao ser social, não ser somente professor, mas educador, entendendo que em várias ocasiões o sistema não é favorável, mas, mesmo assim, a vontade em ver seus alunos avançando, inserindo-se criticamente na sociedade e fazendo mudanças individuais e coletivas, torna o impossível flexível. Logo, as palavras de Alves (1980, p. 13) reflorescem:

Eu diria que os educadores são como as velhas árvores. Possuem uma fase, um nome, uma “estória” a ser contada. Habitam um mundo em que o que vale é a relação que os liga aos alunos, sendo que cada aluno é uma “entidade” sui generis, portador de um nome, também de uma “estória”, sofrendo tristezas e alimentando esperanças. E a educação é algo pra acontecer neste espaço invisível e denso, que se estabelece a dois. Espaço artesanal.

Existes muitas forças contrárias que implicam na aprendizagem dos estudantes, para além da entrega do professor. O contexto da educação formal é permeado por inúmeros fatores que extrapolam a determinação, o comprometimento e o desejo de fazer mais, de cada professor. Mesmo assim, é necessário manter-se firme, em seu propósito de educar para a desalienação, para a superação e aproveitar as possibilidades existentes na rigidez dos espaços de educação formal.

Por fim, as questões desencadeadas nessa pesquisa podem e devem ser continuadas, refletidas e desenvolvidas por um novo prisma contemplando fatores não investigados e analisados no contexto desta pesquisa. Quem sabe uma linha que analise os por menores que levam os alunos a não concluírem o processo de alfabetização nos primeiros anos do EF e também os problemas causados, especificamente na alfabetização, a exemplo dos fatores sociais que contribuem para a pouca participação da família na vida escolar dos filhos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Graciliana Ribeiro de. **Consciência fonológica no processo de aquisição da leitura e da escrita**. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. DOI <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.596>

AMARAL, Silvia Adriane Teixeira. Dificuldades de Aprendizagem: Uma realidade no contexto escolar. 2010. **Revista Exitus** 9(5):391. Disponível em: <http://revistadaesab.com/?p=326>. Acesso em 30 out. 2023.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 1 ed. Coleção Polêmicas do nosso tempo. São Paulo: Cortez, 1980.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: edições Loyola, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009 [1929].

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Matrizes de referência de linguagens Língua Portuguesa do Saeb – BNCC**. Brasília, 2022, p. 04.

Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais**: ano 01, unidade 07 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização**. Caderno 05 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015. 112 p.

BARBOSA, Maria Luiza Rosa. **Alfabetização**: apropriação do sistema alfabético em classes de orientação teórico metodológica fundada no pensamento de Emília Ferreiro. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Letras – Português e respectivas literaturas) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: UFSC, 2010.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. et. al. **Práticas escolares de alfabetização e letramento**. Belo Horizonte: Ceale/FAE-UFMG, 2006. 90 p. (Instrumentos da alfabetização 7).

BORDIN, Sonia Sellin. **Fala, leitura e escrita: encontro entre sujeitos**. 2010. Tese (doutorado) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: [s.n.], 2010.

BOGDAN, Carlos R; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 12. ed. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. 2. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRIGGS, Dorothy Corkille. **A auto-estima do seu filho**. Tradução Waltensir Dutra. Revisão da tradução Silvia Giurlani. 3. ed. São Paulo, Martins Fontes. 2002. Título original: Your child self-esteem.

BIGOCHINSKI, E.; ECKSTEIN, M. P. W. A importância do trabalho com a consciência fonológica para a aprendizagem da leitura e da escrita. Ensaios pedagógicos, **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET**, junho, 2016, p. 44-67.

BRITO, A.; OLIVEIRA, G. S. de.; SILVA, B. A. da. A importância da pesquisa bibliográfica no desenvolvimento de pesquisas qualitativas na área de educação. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.44, p.1-15/2021.

CAGLIARI, Luiz Carlos. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: ROJO, Roxane. **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. 1ª ed. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. Série: Pensamento e ação no magistério. São Paulo: Scipione, 1992.

CASTRO, M. C. D.; AGUIAR, M. S. de. Reflexões de aspectos morfofonêmicos das vogais do português. **Pesquisa em foco**, v. 16, n.1, p. 52-61, 2008.
<https://doi.org/10.18817/pef.v16i1.11>

CAPOVILLA, A G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Alfabetização: Método Fônico**. 3. Ed. São Paulo: Memnon. Edições Científicas. 2002.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2 ed. 12º impressão. São Paulo: Contexto, 2021.

COUDRY, Maria. Irma. Hadler. Controvérsias na patologização e contradiscursos na afasia e na infância. **Estudos Linguísticos** (São Paulo. 1978), v. 49, n. 1, p. 378-396, abr. 2020.
<https://doi.org/10.21165/el.v49i1.2685>

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa [recurso eletrônico] escolhendo entre cinco abordagens** / John W. Creswell; tradução: Sandra Mallmann da Rosa; revisão técnica: Dirceu da Silva. 3. ed. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Penso, 2014.

CUNHA, V. L. O.; CAPELLINI, Simone. Aparecida. Habilidades metalinguísticas no processo de alfabetização de escolares com transtornos de aprendizagem. **Revista psicopedagogia**. 2011, vol.28, n.85, pp.85-96. ISSN 0103-8486.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 149-185.

FALKENBACK, Elza. Maria. Fonseca. Diário de Campo: um instrumento de reflexão. **Revista Contexto/Educação**, Ijuí, 1987, Unijuí, v. 7, s.d.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam** / Paulo Freire. 23. ed. 4. Coleção Polêmicas do nosso tempo. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FERREIRO, Emília. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 1999. v.2.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FUZA, Ângela; OHUSCHI, Márcia; MENEGASSI, Renilson. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Linguagem e Ensino, Pelotas**, v.14, n.2, p. 479-501, jul./ dez. 2011.

GABRIEL, Rosângela. Letramento, alfabetização e literacia: um olhar a partir da ciência da leitura. **Revista Práxis**, [S. l.], v. 2, p. 76–88, 2017. DOI: 10.25112/rpr.v2i0.1277. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/view/1277>. Acesso em: 26 jun. 2024.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula; leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 41-49.

GRAMACHO, Lília. **A menina que não gostava de ler**. 1. ed. Editora Aeroplano. Ilustradora: Liz Saback, 2010.

JOSÉ, E. de A.; COELHO, M. T. **Problemas de aprendizagem**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2000.

KLEIMAN, Angela Bustos. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 9. ed. Campinas: Pontes, 2002.

KLEIMAN, Angela Bustos. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita** (Org), Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006, 9. reimpressão. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

KLEIMAN, Angela Bustos. **Preciso ensinar letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2005. (Coleção Linguagem e Letramento em foco).

KLEIMAN, Angela Bustos. Processos identitários na formação profissional – o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, Manoel. Luiz. Gonçalves.; BOCH, Fflch. (Orgs.). **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006, p. 75-91.

KLEIMAN, A. B.; MARQUES, I. S. Projetos, oficinas e práticas de letramento: leitura e ação social. **Revista Com Sertões**, Juazeiro, v.7, n.1, julho/dezembro de 2019, p. 16-34.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

MARANHE. Elisandra André. **Uma visão sobre a aquisição da leitura e da escrita**. UNIVESP, Caderno de Formação de Professores: Conteúdo e Didática de Alfabetização, Volume 2, 2011, p. 139-148. Natal, v. 57, n. 54, p. 1-25, e-17336, out./dez. 2019. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40147>. Acesso em 03 jul. 2023

MELLO, Â. R. C. de; SILVA, A. P. de P.; TABORDA, C. R. B. Aspectos da política de formação continuada de professores implementada pelos CEFAPROs de Mato Grosso. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 57, n. 54, p. 1-25, e-17336, out./dez. 2019.

MELLO, Ângela Rita Christofolo. **Dilemas e perspectivas da alfabetização de jovens e adultos em Mato Grosso: estudo do Programa Letração de 2004 a 2007**. EdUFMT, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso: Ensino Fundamental Anos Iniciais**. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. 2018.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso: Concepções para a Educação Básica**. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. 2018.

MUNGUBA, Marilene Calderaro et al. Jogos Eletrônicos: Apreensão de Estratégias de Aprendizagem, 2003. **Revista Brasileira em Promoção da saúde**. RBPS 2003; 16 (1/2): 39-48. Disponível em: <https://ojs.unifor.br/RBPS/article/view/330/2032>. Acesso em 15 maio 2024.

OLIVEIRA, D. C. de ; KOTTEL, A. Determinantes comportamentais e emocionais do processo ensino-aprendizagem. **Caderno Intersaberes**, v. 5, n. 6, 2017.

OLIVEIRA, T. V. B. de; MELLO, Â. R. C. de. (2023). O desenvolvimento da competência leitora dos alunos por meio da obra *Angélica* de Lygia Bojunga. **Revista de Educação do Vale do Arinos - RELVA**, 10 (2), 156–175. Disponível em: <https://doi.org/10.30681/relva.v10i2.11582>. Acesso em 15 ago 2023.

PEREIRA. Adriana Soares et al. **Metodologia da pesquisa científica**. 1. ed. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018.

PEREIRA, Vanessa Alves et al. Branquinho. Dificuldades de aprendizagem no contexto escolar: possibilidades e desafios. **Revista Científica Novas Configurações –Diálogos Plurais**, Luziânia, v. 2, n.2, p. 27 - 36, 2021. DOI: <https://doi.org/>

PIAGET, Jean. **A equilibrção das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PICCOLI, L.; CAMINI, P. **Práticas pedagógicas em Alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. Ilustrações de Eloar Guazzelli. Erechim: Edelbra, 2012.

QUEIROZ, Danielle Teixeira et al. Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. **Revista de Enfermagem UERJ**, 15(2): 276-283, abr.-jun. 2007. Recuperado de <http://www.facenf.uerj.br/v15n2/v15n2a19.pdf>»

ROJO, Roxane. **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas** (Org). 1ª ed. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

ROJO. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128 p.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROCHA, Ruth. **O menino que aprendeu a ver**. 4º Edição. Ilustrações: Walter Ono. Quinteto Editorial. [s.d.]

SANTOS, Rosemary Almeida et al. **A aquisição da linguagem escrita na educação infantil**. Anais V CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/45547>. Acesso em: 18/01/2023 23:47

SANTOS, M. J.; BARRERA, S. Domingos. Relação entre conhecimento explícito da ortografia e desempenho ortográfico. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. v. 16, n. 2, julho/dezembro de 2012: 257-263. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000200008>

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: Caminhos e Descaminhos. **Revista Pátio**. Ano VIII, n. 29, fev. /abr. 2004, p. 96-100.

SOARES. Magda. **Alfaletrar**: Toda criança pode aprender a ler e a escrever. 1.+ ed. São Paulo: Editora Contexto, 2020.

SOARES. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, 2004, p. 05-17.

SOARES. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES. O que funciona na alfabetização. **Revista PÁTIO**, ano XII, nº 47 agosto/out 2008, p. 16-18.

SOUZA, Keila Antônia Barbosa. **Leitura e formação docente: diálogos com professoras no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. 2018. Dissertação de

Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso, 2018.

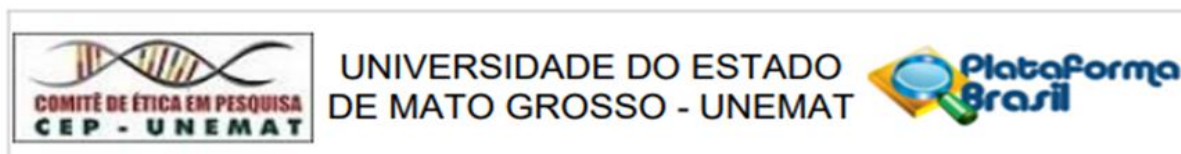
THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

WOLFF, C. L.; NAZARI, G. T. A importância da oralidade no processo de alfabetização. **Letrônica**, Porto Alegre, v. 2, nº 1, 2009, p. 150-167.

ZATZ, Lia. **Galileu leu**. 7. ed. Ilustrações: Fernando Lope. Belo Horizonte: Lê, 1997.

ANEXO A



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Apropriação da leitura e da escrita democrática com auxílio dos multiletramentos

Pesquisador: Tate Vilas Boas de Oliveira

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 74769823.5.0000.5166

Instituição Proponente: UNEMAT

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.507.176

Apresentação do Projeto:

Todas as informações que seguem foram retiradas do projeto informações básicas. O processo de aquisição da alfabetização e do letramento, infelizmente, não estão se concretizando nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Em consequência disso, muitos alunos estão cursando a segunda fase do Ensino Fundamental com grandes dificuldades na leitura e na escrita, aliás, muitos ainda se encontram em processo inicial dessas duas vertentes. Tais desafios mostram-se graves, visto que os alunos que os possuem não conseguem avançar nos estudos pertinentes ao ano/idade favorecendo para o fracasso escolar. Diante disso, este estudo tem por objetivo investigar a contribuição dos multiletramentos como apoio didático e oportunizador para o desenvolvimento linguístico de alunos com desafios na leitura e na escrita matriculados no 6º ano da Escola Estadual Querência. Os cinco alunos envolvidos na pesquisa, possuem dificuldades distintas e necessitam de atendimento específico, por isso serão atendidos no contraturno a fim de manter um apoio direcionado e ancorado em gêneros textuais que promovam a interação com a consciência fonológica. Ademais, a pesquisa aspira promover o progresso na alfabetização e no letramento desses estudantes por meio da oficina de leitura idealizada por Angela Kleiman (2002) com atividades que contemplem a função social da leitura e da escrita utilizando diferentes gêneros textuais. A sequência didática possui cunho qualitativo e a análise dos dados dar-se-ão de maneira interpretativa, seguindo os princípios da pesquisa-ação de Thiollent (1986). Ao final da pesquisa será proporcionado aos alunos a elaboração de um e-

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095

Bairro: Cavallhada II

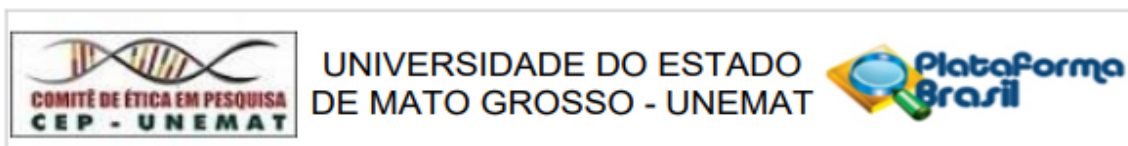
UF: MT

Município: CACERES

Telefone: (65)3221-0067

CEP: 78.200-000

E-mail: cep@unemat.br



Continuação do Parecer: 6.507.176

book com o gênero relato descritivo demonstrando o progresso na escrita.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Este projeto de pesquisa tem por objetivo contribuir para o avanço dos estudantes frente à apropriação da leitura e da escrita tendo como apoio os multiletramentos e os projetos de leitura orientados por Angela Kleiman (1995, 2002, 2006, 2019).

Objetivo Secundário:

Em consideração ao objetivo amplo desta pesquisa ação, elaborado com o fim de “contribuir para o avanço dos estudantes frente à apropriação da leitura e da escrita tendo como apoio os multiletramentos e os projetos de leitura de Angela Kleiman”, definimos os seguintes objetivos para esta proposição didática:

- Elaborar planejamentos, com recursos e estratégias de aprendizagem que auxiliem os alunos com desafios de aprendizagem na leitura e na escrita, no contra turno.

- Realizar intervenções didáticas no contra turno junto aos alunos do 6º ano com o propósito de ajudá-los a desenvolverem as competências linguísticas necessárias para superarem os desafios de aprendizagem e viabilizem a aprendizagem da leitura e da escrita;

- Analisar todas as atividades de leitura e escrita realizadas com os referidos alunos a fim de avaliar o resultado da pesquisa ação desenvolvida.

- Contribuir nos avanços da leitura e da escrita dos alunos envolvidos no projeto e promover a escrita de um relato descritivo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

- A pesquisa apresenta garantia de que danos previsíveis serão evitados, como preconiza a resolução 466/2012.

A pesquisa apresenta, como preconiza a resolução 466/2012:

- Ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- Garantia de que danos previsíveis serão evitados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta:

- Respeito aos participantes da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095

Bairro: Cavallhada II

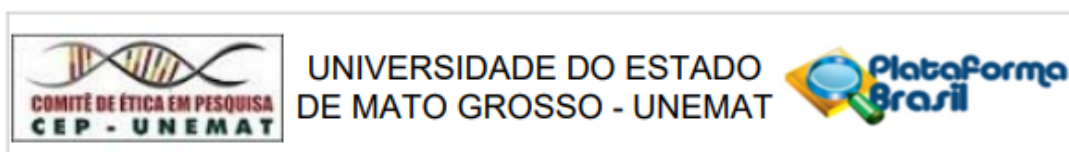
CEP: 78.200-000

UF: MT

Município: CACERES

Telefone: (65)3221-0067

E-mail: cep@unemat.br



Continuação do Parecer: 6.507.176

intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida;

- Ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- Garantia de que danos previsíveis serão evitados; e
- Relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados de acordo com as exigências da resolução 466/2012 e a Norma Operacional 001/2013 do CNS - Conselho Nacional de Saúde.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso CEP/UNEMAT após análise do protocolo em comento, de acordo com a resolução 466/2012 e a Norma Operacional 001/2013 do CNS, é de parecer que não há restrição ética para o desenvolvimento 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_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2220102.pdf	26/10/2023 17:52:30		Aceito
Cronograma	13_versao_2_Cronograma_do_projeto_assinado.pdf	26/10/2023 17:52:02	Tate Vilas Boas de Oliveira	Aceito
Outros	Oficio_de_Encaminhamento_CEP_assinado.pdf	26/10/2023 17:43:28	Tate Vilas Boas de Oliveira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	10_TCLE_versao_2_assinado.pdf	26/10/2023 17:41:47	Tate Vilas Boas de Oliveira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	9_versao_2_TALE_alunos_assinado.pdf	26/10/2023 17:41:36	Tate Vilas Boas de Oliveira	Aceito
Outros	15_versao_2_Termo_instituicoes_declaracao_de_concordancia.pdf	26/10/2023 17:41:14	Tate Vilas Boas de Oliveira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	3_Projeto_de_pesquisa_Tate_Vilas_Boas.pdf	04/10/2023 22:20:18	Tate Vilas Boas de Oliveira	Aceito

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095

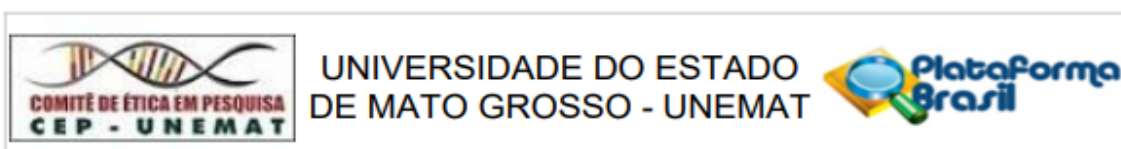
Bairro: Cavallhada II

CEP: 78.200-000

UF: MT **Município:** CACERES

Telefone: (65)3221-0067

E-mail: cep@unemat.br



Continuação do Parecer: 6.507.176

Declaração de Pesquisadores	8_Responsabilidade_assinado.pdf	04/10/2023 22:18:27	Tate Vilas Boas de Oliveira	Aceito
Declaração de Pesquisadores	8_Declaracao_para_orientador.pdf	04/10/2023 22:18:15	Tate Vilas Boas de Oliveira	Aceito
Folha de Rosto	2_Folha_de_Rosto.pdf	04/10/2023 22:11:34	Tate Vilas Boas de Oliveira	Aceito
Declaração de concordância	15_Termo_instituicoes_declaracao_de_concordancia_assinado.pdf	04/10/2023 22:11:03	Tate Vilas Boas de Oliveira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	9_TALE_alunos.pdf	27/09/2023 14:32:00	Tate Vilas Boas de Oliveira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	10_TCLE_.pdf	27/09/2023 14:31:50	Tate Vilas Boas de Oliveira	Aceito
Outros	1_Oficio.pdf	27/09/2023 14:15:16	Tate Vilas Boas de Oliveira	Aceito
Outros	14_Curriculo_Tate_Vilas_Boas_de_Oliveira.pdf	27/09/2023 08:07:07	Tate Vilas Boas de Oliveira	Aceito
Outros	14_Curriculo_Angela_Rita_Christofolo_d_e_Mello.pdf	27/09/2023 08:06:52	Tate Vilas Boas de Oliveira	Aceito
Outros	11_Instrumento_de_coleta_assinado.pdf	27/09/2023 08:02:59	Tate Vilas Boas de Oliveira	Aceito
Declaração de Pesquisadores	5_Declaracao_Res_4662012.pdf	27/09/2023 07:59:30	Tate Vilas Boas de Oliveira	Aceito
Orçamento	12_Orcamento_assinado.pdf	27/09/2023 07:58:02	Tate Vilas Boas de Oliveira	Aceito
Declaração de Pesquisadores	4_Declaracao_do_Pesquisador_Responsavel_de_que_a_coleta_dos_dados_na_o_foi_iniciada_assinado.pdf	27/09/2023 07:52:23	Tate Vilas Boas de Oliveira	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	6_Declaracao_e_autorizacao_infraestrutura.pdf	27/09/2023 07:51:25	Tate Vilas Boas de Oliveira	Aceito
Cronograma	13_Cronograma_do_projeto.pdf	27/09/2023 07:49:55	Tate Vilas Boas de Oliveira	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095

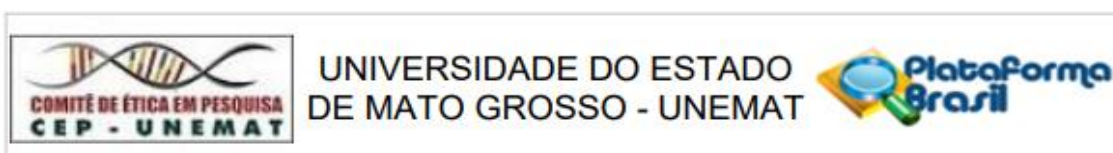
Bairro: Cavallhada II

CEP: 78.200-000

UF: MT **Município:** CACERES

Telefone: (65)3221-0067

E-mail: cep@unemat.br



Continuação do Parecer: 6.507.176

CACERES, 15 de Novembro de 2023

Assinado por:
Raul Angel Carlos Olivera
(Coordenador(a))