

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

ADALGIZA COSTA DE OLIVEIRA

**PLANOS DE ESTUDO TUTORADO DE ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA
E LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL I: UMA ANÁLISE SOB A
PERSPECTIVA DO LETRAMENTO**

UBERLÂNDIA
2023

ADALGIZA COSTA DE OLIVEIRA

**PLANOS DE ESTUDO TUTORADO DE ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA
E LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL I: UMA ANÁLISE SOB A
PERSPECTIVA DO LETRAMENTO**

Dissertação apresentada ao Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – Curso de Mestrado, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Linguagem, ensino e sociedade.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Fernanda Costa Ribas.

UBERLÂNDIA
2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

O48p
2023

Oliveira, Adalgiza Costa de, 1972-

Planos de estudo tutorado de atividades de língua portuguesa e literatura no ensino fundamental I [recurso eletrônico] : uma análise sob a perspectiva do letramento / Adalgiza Costa de Oliveira. - 2023.

Orientadora: Fernanda Costa Ribas.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.7033>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Linguística. I. Ribas, Fernanda Costa, 1979, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

Glória Aparecida
Bibliotecária Documentalista - CRB-6/2047



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
 Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos
 Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G256 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
 Telefone: (34) 3239-4102/4355 - www.ileel.ufu.br/ppgel - secppgel@ileel.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

| | | | | | |
|------------------------------------|---|-----------------|-------|-----------------------|-------|
| Programa de Pós-Graduação em: | Estudos Linguísticos | | | | |
| Defesa de: | Defesa de Dissertação de Mestrado - PPGEL | | | | |
| Data: | Trinta de janeiro de dois mil e vinte e três | Hora de início: | 14:00 | Hora de encerramento: | 17:00 |
| Matrícula do Discente: | 12112ELI001 | | | | |
| Nome do Discente: | Adalgiza Costa de Oliveira | | | | |
| Título do Trabalho: | Planos de Estudo Tutorado de Atividades de Língua Portuguesa e Literatura sob a Perspectiva do Letramento no Ensino Fundamental I | | | | |
| Área de concentração: | Estudos em Linguística e Linguística Aplicada | | | | |
| Linha de pesquisa: | Linguagem, ensino e sociedade | | | | |
| Projeto de Pesquisa de vinculação: | Políticas de ensino e de formação de professores de línguas no Brasil: reflexões e ações à luz dos estudos sobre letramentos. | | | | |

Reuniu-se, por videoconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, assim composta: Professores Doutores: [William Mineo Tagata - UFU](#); [Alessandra Coutinho Fernandes - UFPR](#); e [Fernanda Costa Ribas - UFU](#), orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Fernanda Costa Ribas, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de **Mestre**.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Costa Ribas, Professor(a) do Magistério Superior**, em 30/01/2023, às 16:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **William Mineo Tagata, Professor(a) do Magistério Superior**, em 30/01/2023, às 16:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Alessandra Coutinho Fernandes, Usuário Externo**, em 30/01/2023, às 16:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4217253** e o código CRC **8600C797**.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, **Sebastião e Djanira**, por acreditarem na educação. Pelas oportunidades a mim concedidas e pela inspiração durante minha vida.

AGRADECIMENTOS

Gratidão!

Primeiro a Deus, pelo dom da vida.

À minha orientadora professora Dr^a. Fernanda Costa Ribas pela paciência, empenho, motivação, delicadeza, horas de leitura, olhar crítico e contribuições valorosas.

Ao meu marido Jeferson pela paciência. Às minhas filhas Brenda e Briana pelo apoio e compreensão pelas minhas ausências durante esta jornada.

À minha sobrinha Beatriz, por acreditar em minha capacidade quando nem eu mesmo acreditava. Por seu contínuo apoio e contribuições.

À minha filha Brenda pela grandiosa ajuda com o inglês, a tecnologia e incentivo constante. A minha filha Briana por me lembrar das vírgulas e crases!

Aos meus gatinhos Beau, Nina e Marie pela presença e energia positiva durante a leitura e a escrita deste trabalho. A minha cachorrinha Diana pelo amor incondicional.

A todos os meus colegas professores de trabalho pelas trocas, apoio, contribuição com seus conhecimentos e incentivo nesses anos de estudo.

À Universidade Federal de Uberlândia, ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e ao seu corpo docente pela oportunidade de desenvolvimento acadêmico.

À professora Dr^a Ana Karina de Oliveira Nascimento (UFS) pelas sugestões durante o SEPELLA; aos professores Dr. William Mineo Tagata, Dr^a. Maria Aparecida Resende Ottoni (UFU), e Ms. Juliana Afonso de Paula Souza pelas ponderações em meu exame de qualificação.

Aos professores Dr. William Mineo Tagata e a professora Dr^a. Alessandra Coutinho Fernandes pela leitura atenta e enriquecedora de meu trabalho.

À professora Elizabeth Labes que me apresentou a Saussure e a Linguística na antiga Fecilcam.

A todos autores dos textos que li, por compartilharem um pouco de si e das suas experiências as quais, agora, me inspiraram e continuarão presentes em mim.

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.”

(Paulo Freire)

RESUMO

O ano de 2020 foi um ano atípico em todos os sentidos devido à pandemia mundial do Coronavírus Sars-Cov-2. A necessidade do isolamento social provocou uma situação sem precedentes na área educacional: a implantação das aulas remotas emergenciais e a adoção dos Planos de Estudo Tutorado (PETs) no intuito de garantir a continuidade do processo de ensino e aprendizado. As reflexões sobre esses materiais deram origem aos objetivos desta pesquisa, que buscou investigar as concepções de letramento nas atividades propostas nesses materiais; analisar as atividades de língua portuguesa e literatura dos PETs para o ensino fundamental 1 e identificar se e como as propostas abordavam o desenvolvimento da criticidade dos alunos; além de refletir e propor outras possibilidades de trabalho com os textos propostos nos PETs de forma a favorecer a formação de sujeitos críticos na escola básica. Para alcançá-los, optei pela técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2016) em uma pesquisa de análise documental e de abordagem qualitativa. As reflexões serão baseadas nos seguintes conceitos e autores: alfabetização e letramento, segundo Kleiman (1995, 2007), Soares (1996, 2003, 2004, 2010, 2017) e Rojo (2004, 2009, 2010, 2012, 2019); concepções de leitura, de acordo com Coracini (1995, 2001) e Menegassi (1995, 2010) e letramento crítico, pela visão de Freire (1989, 1996, 2013), Monte Mór (2015), Street (1984, 2003, 2014), Hope (2014), Janks (2016) e Menezes de Souza (2011). A análise dos dados indicou que as atividades de alfabetização nos PETs ocupam um espaço de destaque nas práticas pedagógicas dos dois primeiros anos do EF, a maioria das atividades propostas nos PETs apresentavam características de um modelo autônomo de letramento, concebendo a leitura e escrita como um instrumento ou tecnologia que independe do contexto social e cultural no qual o aluno está inserido. Apesar de a maioria dos exercícios propostos nos PETs não serem estimuladores do livre debate de ideias e da criticidade, ainda assim, foi possível observar que 12.59% das atividades envolviam a perspectiva do letramento crítico.

Palavras-chave: aulas remotas emergenciais; planos de estudo tutorado; alfabetização, letramento; letramento crítico.

ABSTRACT

The year 2020 was an atypical year in every way due to the Coronavirus Sars-Cov-2 worldwide pandemic. The need for social isolation caused an unprecedented situation in the educational field: the emergency implementation of distance learning and the adoption of Planos de Estudo Tutorado (PETs) in order to guarantee the continuity of the teaching and learning process. Reflections on these materials led to the objectives of this research study, which sought to investigate literacy concepts on the activities proposed in such materials; analyze the Portuguese and literature activities of the PETs for elementary school 1 and to identify whether and how the proposals addressed the development of students' criticality; also, to reflect and propose other possibilities of working with the texts proposed in the PETs in order to favour the formation of critical subjects in basic school. To reach them, I opted for the content analysis method (BARDIN, 2016) in a documentary analysis research and qualitative approach. Reflections will be based on the following concepts and authors: literacy, according to Kleiman (1995, 2007), Soares (1996, 2003, 2004, 2010, 2017) and Rojo (2004, 2009, 2010, 2012, 2019); reading conceptions by Coracini (1995, 2001) and Menegassi (1995, 2010) and critical literacy from the perspective of Freire (1989, 1996, 2013), Monte Mór (2015), Street (1984, 2003, 2014), Hope (2014), Janks (2016) and Menezes de Souza (2011). Data analysis indicated that literacy activities occupy a prominent place in the pedagogical practices of the first two years of distance learning, most activities proposed in the PETs had characteristics of an autonomous literacy model, conceiving reading and writing as an instrument or technology that is independent of the social and cultural context in which the student is inserted. Although most of the exercises proposed in the PETs did not stimulate the free debate of ideas and criticality, it was still possible to observe that 12.59% of the activities involved the perspective of critical literacy.

Keywords: emergency distance learning; planos de estudo tutorado (PETs); literacy; critical literacy.

LISTAS

FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1: Contexto brasileiro quanto à formação dos professores para trabalhar com tecnologia. | 14 |
| Figura 2: Representação esquemática das etapas do processo de leitura segundo Menegassi (2010)..... | 22 |
| Figura 3: Etapas de desenvolvimento da Análise de Conteúdo segundo Bardin (2016). | 53 |
| Figura 4: Gráfico após categorização dos dados..... | 59 |
| Figura 5: Atividade proposta ao 1º ano, trabalho com vogais..... | 61 |
| Figura 6: Atividade proposta ao 1º ano, trabalho com família silábica..... | 63 |
| Figura 7: Atividade proposta ao 2º ano, trabalho com família silábica..... | 65 |
| Figura 8: Atividade proposta ao 1º ano, trabalho com famílias silábicas. | 67 |
| Figura 9: Atividade proposta ao 4º ano, trabalho ortográfico. | 69 |
| Figura 10: Atividade proposta ao 5º ano, trabalho gramatical. | 71 |
| Figura 11: Atividade proposta ao 2º ano, trabalho com bilhete e aniversário da cidade. | 73 |
| Figura 12: Atividade proposta ao 3º ano, trabalho com poema. | 76 |
| Figura 13: Atividade proposta ao 3º ano, trabalho com fábula. | 79 |
| Figura 14: Atividade proposta ao 4º ano, trabalho com poesia concreta..... | 82 |
| Figura 15: Atividade proposta ao 5º ano, trabalho com imagens e interesse dos alunos..... | 85 |
| Figura 16: Atividade proposta ao 5º ano, trabalho com pontuação..... | 89 |
| Figura 17: Atividade proposta ao 1º ano, trabalho com HQ e higiene. | 93 |
| Figura 18: Atividade proposta ao 4º ano, trabalho com texto jornalístico. | 96 |
| Figura 19: Atividade proposta ao 3º ano, trabalho com texto injuntivo..... | 99 |

QUADRO

| | |
|--|----|
| Quadro 1: Perfil dos professores elaboradores dos PETs. | 47 |
|--|----|

TABELA

| | |
|--|----|
| Tabela 1: Ocorrências após a categorização. | 56 |
|--|----|

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO | 10 |
| 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 19 |
| 1.1 A leitura e a Linguística Aplicada | 19 |
| 1.2 Alfabetização e letramento | 30 |
| 1.3 Letramento crítico | 35 |
| 2 METODOLOGIA DA PESQUISA | 42 |
| 2.1 Natureza da pesquisa | 42 |
| 2.1.1 Análise documental | 44 |
| 2.2 Contexto da pesquisa | 45 |
| 2.3 O aceite | 48 |
| 2.4 Planos de Estudo Tutorado (PETs) | 49 |
| 2.5 Procedimentos de análise dos dados | 50 |
| 3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS | 58 |
| 3.1 Apresentação e reflexão sobre os PETs | 58 |
| 3.1.1 Atividades de alfabetização | 60 |
| 3.1.2 Atividades de letramento | 70 |
| 3.1.3 Atividades que apontam para um letramento crítico | 90 |
| 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 103 |
| REFERÊNCIAS | 112 |
| ANEXOS | 119 |

INTRODUÇÃO

O ano de 2020 foi um ano atípico em todos os sentidos, dado que a pandemia mundial do Coronavírus Sars-Cov-2, causador da Covid-19, provocou uma situação sem precedentes em todas as esferas da sociedade, tais como: saúde, economia e relações humanas. As autoridades do mundo todo impuseram leis para frear a crise sanitária que convergiram em medidas de distanciamento e isolamento social, estabelecimento da quarentena, uso obrigatório de máscara, suspensão de atividades com públicos e outras ações, que contribuiriam para o enfrentamento da emergência de saúde pública.

Não poderíamos desconsiderar os impactos da pandemia também na área educacional. Segundo um estudo realizado pelo Banco Mundial (2020), logo nas três primeiras semanas, após ter sido decretada a pandemia, 1.4 bilhão de estudantes em 156 países já haviam sido afetados em seus estudos. Isto aconteceu devido a aulas que foram suspensas ou em função da adoção de atividades de ensino não presencial seguindo as recomendações de isolamento social necessárias para frear a disseminação do vírus. Portanto, a pandemia trouxe algum prejuízo de aprendizagem para os estudantes.

Desde meados de março de 2020, a educação brasileira sofreu várias mudanças e as escolas tiveram que suspender as aulas presenciais - sem maiores questionamentos, qualquer tipo de preparação ou opção e, a partir de então, as aulas remotas foram adotadas para poder suprir a necessidade iminente por questões sanitárias. Mesmo após dois anos vivenciando a pandemia, podemos afirmar que, ainda hoje, é inegável que a Covid-19 afetou e ainda está afetando a educação em diferentes níveis (ensino infantil, fundamental, médio, superior e pós-graduação) e cenários (internacional, nacional, estadual e municipal).

Com o fechamento dos espaços públicos foi necessário que as autoridades responsáveis pela organização da educação repensassem formas de diminuir os danos causados pela pandemia ao processo de ensino e aprendizagem. No Brasil, tais medidas foram iniciadas no mês de março, quando o Ministério da Educação, atendeu às recomendações do Ministério da Saúde, conforme Lei Federal nº 13.979 de 6 de fevereiro de 2020, em que foi estabelecida a quarentena e a suspensão de atividades com públicos e outras ações que visavam contribuir para o enfrentamento da disseminação da Covid-19 e restabelecer o equilíbrio da saúde pública. Seguindo essas medidas, houve a interrupção das aulas presenciais e o fechamento das unidades escolares públicas e privadas de ensino básico e superior.

As escolas municipais de Uberlândia, no Triângulo Mineiro, tiveram as suas atividades presenciais suspensas no dia 19 de março de 2020. Essa medida foi tomada pela Prefeitura Municipal de Uberlândia (PMU), considerando os artigos 6º, 30, 205 e 206 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), que dispõem sobre a responsabilidade do Estado brasileiro de assegurar os direitos fundamentais e zelar pela garantia dos direitos sociais, tais como saúde, educação e segurança.

Em consonância com as orientações constantes no parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 5/2020, a Secretaria Municipal de Educação (SME), por meio do CEMEPE (Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz), foi proativa em garantir a continuidade das ações pedagógicas que pudessem amenizar as consequências causadas pela pandemia na educação municipal. Foi instituída, assim, a realização de atividades pedagógicas não presenciais nas escolas para o cumprimento da carga horária obrigatória e a reorganização do calendário escolar municipal. Seguiu-se a normativa prescrita pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), com relação à frequência discente. Seguindo o artigo 5º da LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), a frequência não foi dispensada e sim readaptada neste novo regime de ensino remoto, através da realização e entrega de atividades propostas pelo docente, bem como a comunicação, via recursos virtuais disponíveis, numa constante busca ativa dos discentes para que a aprendizagem ocorresse.

A frequência discente foi flexibilizada no que diz respeito ao cumprimento de dias letivos durante o período de pandemia, no ano de 2020, primeiramente pela Medida Provisória nº 934 de 1º de abril de 2020 e, posteriormente, pela Lei Federal nº 14.040/2020 (BRASIL, 2020). Ambos os dispositivos legais, de 2020, prescreveram em seus adendos a dispensa, em caráter excepcional e emergencial, do cumprimento de no mínimo 200 dias letivos de efetivo trabalho escolar, desde que cumprida a carga horária mínima anual de 800 horas, estabelecida nos referidos dispositivos. Porém, é preciso ficar claro que tais normas só teriam validade enquanto durasse as medidas para enfrentamento da situação de pandemia, a que se trata a Lei Federal nº 13.979 de 6 de fevereiro de 2020.

Além dos documentos federais já citados, a SME também despendeu atenção às normativas estaduais. Dentre as diversas resoluções e orientações da Secretaria de Estado da Educação e do Conselho Estadual de Educação, destaca-se a Resolução da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais Nº 4310/2020. Esta Resolução dispunha sobre as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais, e instituiu o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica. Na citada resolução, previu-se a necessidade do cumprimento da carga horária mínima de 800 horas, mesmo

autorizando a redução dos 200 dias letivos, com a utilização de todos os meios possíveis capazes de minimizar prejuízos aos discentes com a suspensão das aulas presenciais, utilizando principalmente os recursos das TIC e TDIC (MINAS GERAIS, 2020).

Portanto, dois meses após a suspensão das aulas presenciais, devido às recomendações do Ministério da Saúde e sob a influência das experiências da Educação a Distância (EAD) e com o uso das Tecnologias da Informação e de Comunicação (TICs) foi organizado o Ensino Remoto Emergencial (ERE), como forma de dar prosseguimento à agenda educacional municipal, mesmo com as escolas fechadas.

Infere-se que o Ensino Remoto foi uma alternativa para manutenção do processo de ensino e aprendizagem no período de urgência sanitária, dando uma resposta rápida à sociedade. Contudo, para a efetivação desse ensino emergencial, vários paradigmas tiveram que ser repensados, tanto por docentes quanto por discentes e seus responsáveis, os quais se viram obrigados a se adaptarem às novas configurações educacionais.

No Ensino Remoto, a presença do docente e do discente não foi dispensada. Ao contrário, essa se fez ainda mais necessária; o que mudou foi a forma de fazê-la. A carga horária tanto do discente como do docente também não foi alterada. Ao contrário, continuou a ser cumprida integralmente, seguindo determinações legais. Ao professor, cabia sua disponibilidade diária para orientar e esclarecer dúvidas dos alunos, dentre outras tarefas, especialmente no seu turno de trabalho, horário que o seu aluno estava regularmente matriculado.

Nesse cenário de ensino remoto, como uma adaptação à sala de aula presencial e no intuito de garantir a continuidade do processo de ensino e aprendizagem, surgiram os Planos de Estudo Tutorado, doravante PETs. Esses materiais eram elaborados, a princípio, somente pelo CEMEPE e disponibilizados no Portal Escola em Casa ou retirados nas unidades de ensino em que os alunos estavam matriculados.

Após dois meses nesse formato, no dia 27 de maio de 2020, por meio da Resolução SME nº 001/2020, ficou estabelecido o regime especial de trabalho remoto no âmbito da Rede Municipal de Ensino durante o período extemporâneo e excepcional da pandemia. Com a implementação dessa resolução municipal, os PETs passaram a ser elaborados também pelos profissionais das escolas municipais, com o intuito de contemplar as particularidades de cada instituição, visto que existe uma série de diferenças econômicas e socioculturais entre os diversos bairros da cidade. A devolução desses materiais à escola pelos alunos era obrigatória para computar atividades não presenciais e, conseqüentemente, se cumprir a carga horária mínima do nível em que o estudante estivesse matriculado. Sendo assim, a partir de 1 de junho

de 2020, as unidades escolares passaram também a elaborar os PETs e todos os docentes puderam orientar e facilitar a aprendizagem dos discentes mesmo à distância, tendo este a oportunidade de construir sua autonomia intelectual.

Nas séries iniciais, os PETs eram compostos de atividades das disciplinas que compõem o currículo da Educação Fundamental: Língua Portuguesa, Literatura, Matemática, Geografia, História, Ciências, Artes, Ensino Religioso e Educação Física. A soma dos PETs do Portal Escola em Casa e das atividades produzidas no âmbito de cada escola perfaziam o total de 100% da carga horária que os alunos matriculados na rede municipal deveriam completar ao final do ano letivo de 2020.

Cabia ao professor regente 1, meu caso, a elaboração e a correção dos conteúdos de língua portuguesa, matemática, literatura e ciências. Em uma reunião *online*, foi nos repassado, pela direção escolar, com base na carga horária semanal de cada componente curricular o quantitativo de atividades que poderia constar nos PETs. Desta forma, a agência do professor começou a ser tolhida. Tínhamos que nos enquadrar a essa métrica, além de nos preocuparmos com uma metodologia de ensino que pudesse auxiliar na aprendizagem de um aluno autodidata e que, muitas vezes, não tinha acesso às informações, às fontes de pesquisa que pudessem auxiliá-lo. As atividades elaboradas nos PETs não deveriam exceder o quantitativo de duas páginas para português e matemática, uma página para literatura e uma página para ciências. Os PETs deveriam ser enviados para o analista do professor, que deveria aprová-lo antes de ser entregue às crianças.

A instauração do ERE na forma das atividades não presenciais foi positiva por possibilitar a manutenção do vínculo entre professores e alunos, o qual foi quebrado durante a suspensão das aulas presenciais. No entanto, as atividades pedagógicas, principalmente os PETs, de maneira geral, eram centradas no conteúdo, dando pouco espaço a uma voz dissonante - a do aluno, apresentando-se mais como uma educação bancária (FREIRE, 2013).

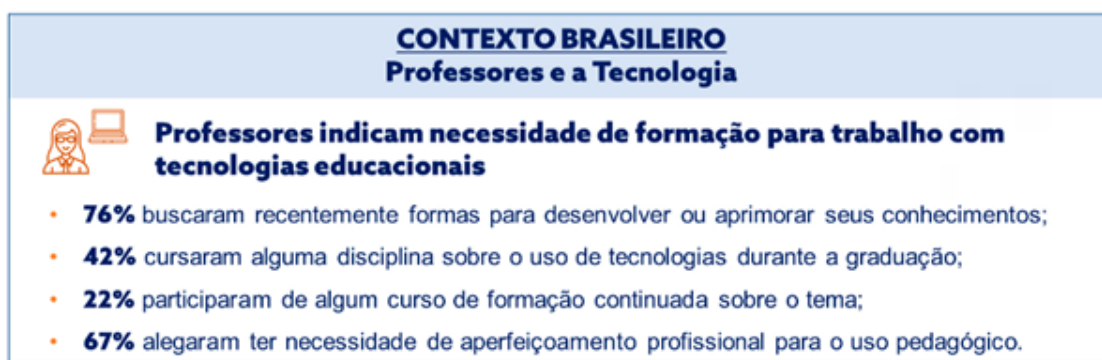
Mesmo legalmente autorizado, os professores e as instituições de ensino não estavam preparados para o Ensino Remoto, por diversos motivos, dentre os quais pode-se destacar a falta de formação específica obrigatória para os profissionais da educação, faltando a estes o preparo e a experiência com o uso de recursos tecnológicos para fins pedagógicos. Identificar-se como professor foi complexo e desafiador!

Segundo a nota técnica emitida pela ONG Todos Pela Educação, usando dados do CETIC (Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação) e do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) dos anos de 2017 e 2018, é possível notar que uma grande parcela dos professores não cursou conteúdos

relativos ao uso de tecnologias durante a graduação (58%) e outros 78% durante a formação em serviço. Além disso, 67% sentiam necessidade de incrementar sua formação profissional para o uso das TICs com finalidade pedagógica.

Logo, é possível perceber que nem todos os profissionais estavam preparados para o uso das ferramentas virtuais, exigido no ensino remoto. Os dados apontam que é preciso investir na formação dos professores e capacitá-los para que consigam desempenhar sua função com mais segurança e conhecimento, dando novo significado às práticas pedagógicas, além de desenvolver as habilidades com o uso das tecnologias.

Figura 1: Contexto brasileiro quanto à formação dos professores para trabalhar com tecnologia.



Fonte: Cetic (2018b) e Inep (2017). Elaboração: Todos Pela Educação.

Fonte: Nota técnica: Ensino a Distância na Educação Básica Frente à Pandemia da Covid-19.

Além da falta de conhecimento e intimidade dos docentes com as ferramentas necessárias para suprir as demandas impostas no ensino remoto, a falta de acesso virtual pelos docentes foi um grande empecilho, pois a conectividade contratada por muitos era aquém da necessária para os *softwares* utilizados, tanto para pesquisas quanto para reuniões *online*.

Desta forma, além de lidar com os transtornos pessoais, emocionais e outros causados pelo novo e desconhecido vírus, os docentes e os demais profissionais da educação foram submetidos à implementação de rotina pedagógica desafiadora, que exigiam adaptação instantânea e capacidade de ressignificar seu papel de professor (detentor do conhecimento) para o de mediador do conhecimento.

Destarte, a Secretaria de Educação do Município de Uberlândia, conjuntamente com os profissionais da educação, despendeu esforços na direção da aprendizagem a distância como uma forma de responder aos desafios que se estabeleceram no decorrer da pandemia. Diante dessa nova organização, a reorganização do ensino e dos calendários escolares deveria ocorrer sem prejuízos para os discentes. Isso deveria acontecer através da adoção de providências que

pudessem minimizar as perdas dos discentes com a suspensão de atividades no espaço físico da escola. Os objetivos educacionais de ensino e aprendizagem, previstos nos planos de cada unidade escolar, deveriam ser assegurados, permitindo aos discentes, mesmo fora da unidade escolar, resolver questões programadas, de forma autoinstrucional e com autonomia, diminuindo-lhes os prejuízos educacionais.

A composição dos PETs foi embasada nas Diretrizes Curriculares Municipais que, por sua vez, estavam em consonância com os preceitos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esta última é o documento normativo que rege a educação brasileira na atualidade. A BNCC é definida como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7). Nesse sentido, se postula como uma política pública que objetiva estabelecer um conjunto de orientações para nortear todos os currículos das escolas públicas e privadas do país.

O Ensino Fundamental, na referida normativa, está dividido em anos iniciais e anos finais. Para esta etapa, os componentes curriculares estão aglutinados em cinco áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. São elencadas dez competências gerais e cada área de conhecimento e componente curricular apresentam suas competências específicas. Para o estudo aqui proposto, que se debruça sobre o tema letramento e letramento crítico, a área de interesse é a de Linguagens, cujos constituintes são a Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental – Anos Finais, Língua Inglesa. Desses componentes, analisaremos o de língua portuguesa e literatura para os anos iniciais do ensino fundamental.

Na apresentação do documento orientador de língua portuguesa, na BNCC, o texto é enfatizado como objeto de centralidade da ação pedagógica, e o conteúdo programático proposto é subdividido em práticas de linguagem (leitura/escuta; produção; oralidade e análise linguística/semiótica). Segundo a BNCC, o texto deve ser “considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem” (BRASIL, 2018, p. 67). Ou seja, deve ser contextualizado.

Apesar de ressaltar em três das suas dez competências básicas a serem desenvolvidas na educação infantil e ensino fundamental (anos iniciais e finais) a questão da criticidade, em nenhum momento, a BNCC conceitua o termo. Ao refletir sobre os desafios que a globalização e as novas tecnologias têm apresentado à escola, Monte Mór (2015) discorre sobre a necessidade do desenvolvimento de cidadãos que, além de alfabetizados, sejam sujeitos críticos

e participativos socialmente. Na obra, ao dialogar com vários autores, Monte Mór coteja sobre acepções que a palavra crítica pode tomar, a partir das palavras *critique e criticism* no inglês.

Por exemplo, para Gikandi (2005 apud MONTE MÓR, 2015), *criticism* se atrela à crítica que resulta de estudos e conhecimentos que conduzem a avaliações fornecidas por especialistas reputados, como críticos de arte, música, cinema e teatro. Já *critique*, para o mesmo autor, se refere à percepção social que não depende da escolarização ou da mencionada especialização.

O conceito de *critique*, citado por Gikandi, se assemelha ao de Luke e Freebody (1997 apud MONTE MÓR, 2015), pois para os autores a leitura e a escrita são atividades sociais, em que as culturas coloniais e os valores canônicos humanistas se sustentam. Ainda em Luke e Freebody (1997 apud MONTE MÓR, 2015), há a reafirmação da não existência de textos neutros e que a linguagem reflete o social, sendo as práticas de letramento ações sociais. Portanto, segundo Monte Mór (2015, p. 42), cabe à escola um trabalho sistematizado de letramento crítico, pois:

O letramento crítico parte da premissa de que a linguagem tem natureza política, em função das relações de poder nela presentes. Em vista disso, compreende-se que todo discurso – em acepção ampla, independente da modalidade e contexto em que se apresenta – é permeado por ideologias. Sendo assim, a proposta inicia-se por rever o trabalho de leitura desenvolvido nas escolas e evolui para se disseminar como um projeto educacional (MONTE MOR, 2015, p.42).

Entretanto, a educação no Brasil apresenta dificuldade para lidar com a aprendizagem tanto da leitura quanto da escrita. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua)¹, de 2019, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais foi estimada em 6,6%, ou seja, 11 milhões de analfabetos. Entre outros fatores, isso pode acontecer pelo fato de que boa parte das escolas acabam por privilegiar a prática de uma educação transmissiva, com o treino repetitivo de atividades não significativas, realização de atividades descontextualizadas e não reflexivas. Isto gera um hiato no processo de formação de leitores e produtores autônomos e críticos de textos, capazes de interagirem e agirem em sociedade. Acredito que esse processo contribui para desestimular os estudantes, encorajar o fracasso escolar e por incitar o abandono dos estudos.

Com a urgente necessidade das aulas remotas, que manteve docentes e discentes separados, trabalhando em diferentes espaços, os professores das escolas municipais de

¹ <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>

Uberlândia se dedicaram à elaboração dos PETs. Muitas vezes, ao realizar a leitura e análise desses materiais, notei que nem sempre o letramento estava sendo contemplado nesse formato remoto. Nesse contexto de elaboração de material didático, comecei a me indagar sobre como estava ocorrendo a apropriação do conhecimento da língua materna em ambientes tão díspares em que se encontravam os alunos e nós, professores. Fui me questionando se as escolhas dos textos inseridos nesses planos se preocupavam com o letramento dos aprendizes ou somente com sua alfabetização. E, se havia o trabalho com o letramento, qual modelo de letramento seria esse?

Esses questionamentos motivaram a proposição desta pesquisa, cujo objetivo geral é analisar se as atividades propostas para o ensino de Língua Portuguesa e Literatura, nos anos iniciais do ensino fundamental, durante o ensino remoto emergencial, se preocuparam com o letramento e a formação crítica dos alunos e como esses foram contemplados nos PETs produzidos pelos professores da rede municipal de educação de Uberlândia; bem como discutir novas possibilidades para a exploração dessa perspectiva nos materiais para ensino dessa língua.

Como objetivos específicos, a pesquisa busca: i) investigar as concepções de letramento a partir das atividades propostas nos PETs; ii) analisar as atividades de Língua Portuguesa e Literatura dos PETs para o ensino fundamental 1 com o intuito de identificar se e como as propostas abordam o desenvolvimento da criticidade dos alunos e; iii) refletir e propor outras possibilidades de trabalho com os textos propostos nos PETs de forma a favorecer a formação de sujeitos críticos na escola básica.

A presente pesquisa procura responder as seguintes perguntas norteadoras: quais concepções de letramento emergem dos diferentes gêneros discursivos incluídos nos PETs e do trabalho com esses gêneros proposto no material? Essas propostas com os textos inseridos nos PETs contribuem para o estímulo à criticidade dos alunos? E como contribuiriam?

Esta pesquisa torna-se relevante, portanto, por refletir sobre os conceitos de letramento e letramento crítico que perpassam pelas escolhas feitas pelos professores durante o período de pandemia e que podem impactar o conhecimento posterior dos alunos e a construção de cidadãos ativos na sociedade. Haja vista que o processo de letramento se dá durante toda a vida escolar dos alunos, esta pesquisa apresenta-se como um instrumento para que o poder público possa intervir via políticas de ensino durante os próximos anos, sobretudo com a crescente necessidade do uso de novas metodologias e tecnologias aplicadas à educação e a defasagem de aprendizagem relatada pelos professores no período pós pandêmico. Ademais, este estudo poderá contribuir para buscar estratégias e/ou propor reflexões que possam minimizar as

consequências negativas sobre a formação cidadã e o sucesso escolar dos estudantes durante o processo de alfabetização e vida escolar.

Optei por uma pesquisa de abordagem qualitativa e de análise documental. A técnica de tratamento dos dados se deu segundo Bardin (2016). A base teórica que norteia o desenvolvimento desta pesquisa perpassa pelos conceitos de alfabetização e letramento, principalmente, o entendimento de Kleiman (1995, 2007), Soares (2003, 2010, 2017) e Rojo (2019), além das concepções de leitura abordadas por Coracini (1995, 2001) e Menegassi (1995, 2010). Também trato sobre a criticidade na educação, com foco na perspectiva do letramento crítico pela visão de Freire (1989, 1996, 2013), Monte Mór (2015), Street (1984, 2003, 2014), Hope (2014), Janks (2016) e Menezes de Souza (2011).

A dissertação que aqui apresento é estruturada da seguinte forma: na primeira seção, discorro sobre os pressupostos teóricos que fundamentam a pesquisa, a saber, conceitos de leitura, alfabetização, letramento e letramento crítico. No capítulo seguinte, descrevo a metodologia que adotei na execução da pesquisa, informando a natureza da pesquisa, o contexto em que foi realizada e como se deu a coleta e análise de dados. Já no capítulo 3, me dedico à apresentação da análise dos PETs propriamente dita. Finalmente, encerro o texto com considerações finais acerca da análise e do aporte teórico mobilizado durante o estudo realizado.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, é apresentada a fundamentação teórica que dá suporte a esta pesquisa. Início discorrendo sobre a Linguística Aplicada, a formação do leitor e os diferentes conceitos e concepções de leitura. Na sequência, trago a distinção entre os conceitos de alfabetização e letramento. Finalizo o capítulo explicando os pressupostos do letramento crítico.

1.1 A leitura e a Linguística Aplicada

A Linguística surgiu na França no alvorecer do século XX pela mente de Ferdinand de Saussure, que estabelece a dicotomia entre língua (*langue*) e fala (*parole*), concebendo à língua o status de *corpus* da nova ciência, pois “entende que a língua está presente em todas as manifestações humanas” (SAUSSURE, 2006, p. 13). Desde seu surgimento, o campo de estudos da Linguística vem se modificando, e encontrando novos olhares, aplicações e trajetórias quanto aos estudos da língua(gem).

Essas novas áreas de pesquisa, em grande parte, se devem ao fato de vários estudiosos perceberem que a linguagem é uma forma de ação e de interação que perpassa pelas construções individuais e sociais. Essa mesma linguagem pode ser usada com propósitos distintos por membros de diferentes classes, uma classe hegemônica que detém e procura manter o poder econômico e cultural e, em contrapartida, as minorias que procuram se manter em condição de dignidade. Uma área que tem se debruçado no estudo da linguagem é a Linguística Aplicada, que trata sobre as questões da linguagem no seu ambiente real. Para Moita Lopes (1996, p. 20),
a

[...] LA é uma ciência social, já que seu foco é em problemas de uso da linguagem enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social, isto é, usuários da linguagem (leitores, escritores, falantes, ouvintes) dentro do meio de ensino/aprendizagem e fora dele (por exemplo, em empresas, no consultório médico, etc.). Pesquisa que focaliza a linguagem do ponto de vista processual. Coloca-se foco na linguagem da perspectiva do uso/usuário no processo da interação linguística escrita e oral. Portanto, a teoria linguística que interessa ao linguista aplicado deve dar conta dos tipos de competências e procedimentos de interpretação e produção linguística que definem o ato da interação linguística.

Destarte, desde que entrei em contato com essa disciplina e percebi a essência da Linguística Aplicada, notei o equívoco que a nomenclatura provoca. Apesar do trocadilho provocado pelo nome, não se trata da aplicação da Linguística tradicional, mas de uma área

inter(trans)disciplinar com um campo de atuações imenso e que está centrada no estudo da linguagem e em seu uso real enquanto objeto de intermediação entre as pessoas.

A LA explora, portanto, as relações entre teoria e prática na língua, tanto no formato verbal quanto no não verbal. Na área, também se dá ênfase para questões sobre a língua e seu uso, identidade e linguagens. E é nesse contexto, a fim de compreender como a linguagem, o ensino e a sociedade estão sendo abordados, que o letramento e o letramento crítico se inserem e tornam-se conceitos imprescindíveis para o desenvolvimento desta pesquisa.

O letramento crítico, de acordo com Monte Mór (2015, p. 8-9), é ancorado nos pensamentos de Paulo Freire quanto à “dialética, a consciência crítica e a natureza política da linguagem, concepções essas desenvolvidas a partir das pesquisas e experiências com a educação de adultos que o teórico realizou no Brasil”. Sendo assim, é necessário consciência de que a linguagem pode ser tanto usada como instrumento de poder, quanto para proporcionar uma reflexão significativa e mobilizadora de criticidade. Essa ação reflexiva acaba por permitir a emancipação dos leitores para fazer frente a normas e ideologias perpassadas pela linguagem, que acabam por perpetuar as desigualdades econômicas e sociais.

Entre outras premissas, autores inscritos na LA de vertente crítica advogam em seus trabalhos o respeito à diversidade linguística e cultural e procuram contribuir para a superação da realidade desigual, além de discutir propostas fundamentadas na participação coletiva, de manter um diálogo construído através de suas ações e opiniões a favor de uma educação transformadora do mundo que temos a um mundo que desejamos. Ou seja, as discussões de língua e linguagem transpassam o código linguístico e chegam até a sociedade.

Destarte, Freire (2013, p. 44) corrobora que "não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão". Percebo, assim, que o trabalho questionador desenvolvido pela LA na área da leitura pode ser uma ferramenta essencial para esse movimento de refletir sobre as informações postas e agir criticamente.

Nos últimos tempos, temos notado, de modo mais explícito, a importância da compreensão da leitura. Muitos textos possuem intencionalidades não tão explícitas, além de possíveis manipulações, tal qual estamos vivendo na atualidade brasileira em tempos de *fake news*, um fenômeno que se ampliou com bastante intensidade no decorrer da pandemia e com a popularização das redes sociais.

Hoje, o acesso aos ambientes digitais expõe os usuários de todos os segmentos da população brasileira e serve de alerta para a importância da leitura e da compreensão dos diferentes contextos autorais do que se lê, escuta e/ou assiste num mundo repleto de interações presenciais e virtuais. Sendo assim, entendo que a qualidade de ensino pressupõe a preocupação

dos professores e demais profissionais da educação com a inserção da criança no mundo da cultura escrita propiciada pela leitura. Segundo Ferreira e Dias (2002, p. 40), “O acesso ao aprendizado da leitura apresenta-se como um dos múltiplos desafios da escola e, talvez, como o mais valorizado e exigido pela sociedade”.

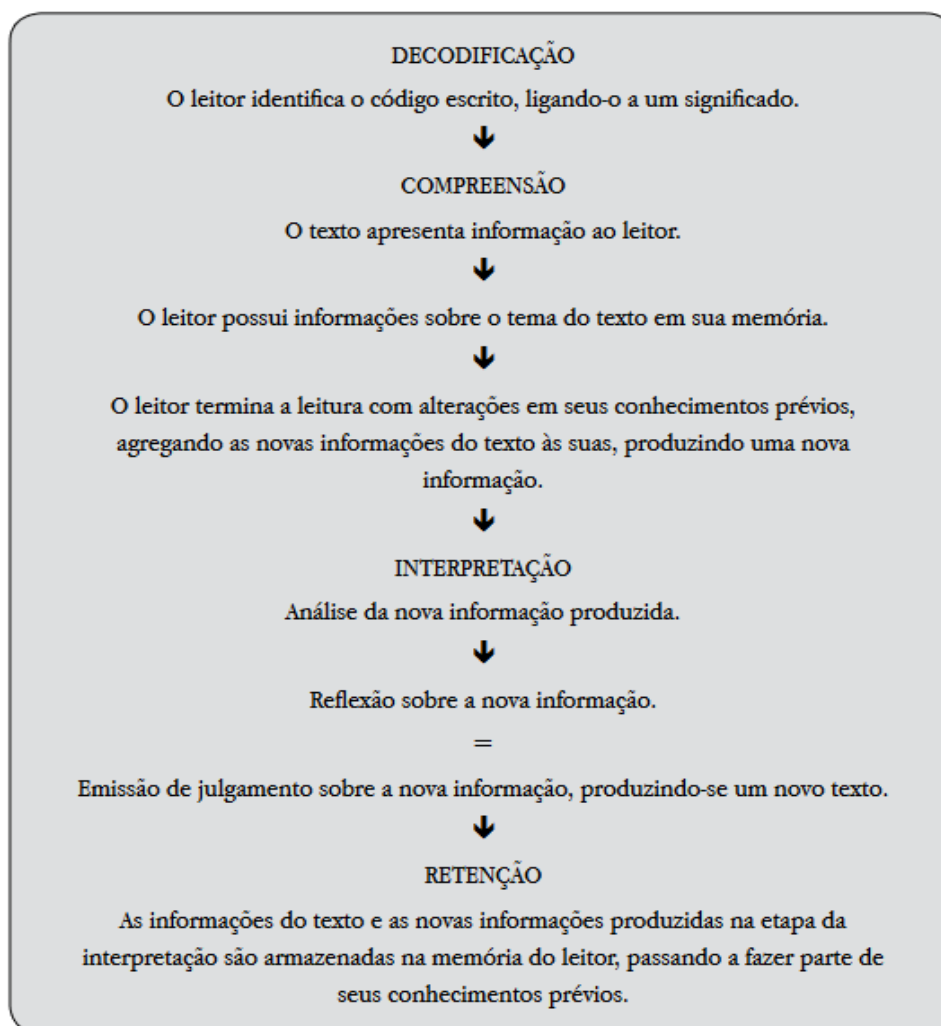
Assim, existe a necessidade de re(pensar) o trabalho que a escola faz com os usos da linguagem em diversos suportes (físicos e digitais), pois a língua é o instrumento de comunicação e interação que permeará toda a vida do leitor. Estimular a capacidade leitora do estudante para o entendimento da complexidade das relações sociais, bem como dos acontecimentos passados e presentes que reverberam nos ambientes em que se está inserido, me levam à discussão da prática da leitura desenvolvida nos ambientes escolares.

Acredito que a leitura auxilia na constituição do sujeito, da criatividade, da linguagem e do seu próprio conhecimento. Logo, a prática pedagógica e o processo da formação leitora dos alunos estão irremediavelmente interligados. Entendendo a importância da aprendizagem da leitura verbal nas séries iniciais, apresento aqui alguns conceitos e concepções de Coracini (1995, 2001) e Menegassi (1995, 2010).

Tendo em vista os preceitos da neurociência sobre a leitura, a linguagem é uma característica biológica e sua prática está ligada intrinsecamente aos seres humanos. Contudo, a leitura é uma prática social e tem sido exercida pelas pessoas há mais de 5 mil anos. Logo, os humanos tiveram que inventá-la e reciclar funcionalidades cerebrais para que a mesma pudesse ocorrer (DEHAENE, 2012).

Segundo estudos feitos por Menegassi (1995; 2010), com referências na Psicolinguística e na Linguística Aplicada, a leitura verbal é processada pelo cérebro em quatro etapas, que nem sempre são conscientes pelos agentes leitores. Essas etapas consistem em: decodificação, compreensão, interpretação e retenção, conforme se vê na figura a seguir:

Figura 2: Representação esquemática das etapas do processo de leitura segundo Menegassi (2010).



Fonte: Menegassi (2010, p. 55).

Considerando as fases gradativas identificadas na figura 1, a decodificação, como o vocábulo mesmo dá a entender, é a percepção do signo linguístico, reconhecimento do código utilizado na escrita. É quando o leitor capta a imagem das letras através dos olhos e faz a ligação entre elas, formando palavras, e esses grafemas constituem um significado. Ou seja, é o movimento de relacionar, de associar o significante ao significado. Para um leitor deficiente ou com baixa visão, por exemplo, a porta de entrada para essas informações sensoriais pode ocorrer pelo aparelho auditivo a partir de um leitor ou de um aplicativo que faz a leitura ou ainda pela leitura tátil chamada de Braille.

A fase de decodificação é essencial para todo o processo de leitura. Todo leitor eficiente passa por essa fase, de maneira inconsciente. Essa etapa “deve ser aliada à compreensão,

iniciando o processo de apreensão de significados. Decodificação malfeita implica compreensão malsucedida” (MENEGASSI, 1995, p.87).

Ao fazer a leitura de um texto verbal, após a etapa da decodificação, ocorre a compreensão. Esta etapa também é fundamental para a formação do leitor, visto que é quando o aprendiz apreende as informações explícitas que aparecem no texto. Essas informações são consideradas ‘pistas’ que o autor deixa no decorrer do texto e que o leitor deverá encontrar durante a leitura. Essa etapa precisa ser estimulada durante o processo de formação do leitor na educação formal para que possibilite o reconhecimento da temática e das ideias principais de um texto. Durante esse reconhecimento de informações, o leitor será capaz de identificar o que lhe é familiar e isso pode facilitar o entendimento do texto.

Quanto à compreensão, esta pode-se dar em diferentes níveis: literal, inferencial e inferencial extratextual (MENEGASSI, 1995). Consoante o autor,

O nível literal de compreensão ocorre quando o leitor se detém exclusivamente ao texto, à “leitura superficial” das ideias ali contidas. Nesse nível, o leitor não faz inferências; O nível inferencial de compreensão permite que se façam incursões no texto, retirando informações que nem sempre estão em nível superficial. O uso de inferências permite ao leitor uma expansão nos seus esquemas cognitivos, pois ampliará sua capacidade de buscar novas informações a partir do que está implícito. A não realização do ato de inferenciação pode ocasionar compreensão limitada, não possibilitando, muitas vezes, a apreensão dos conteúdos do texto; O nível interpretativo de compreensão já é mais elevado do que os anteriores, pois o leitor começa a deixar o texto, a expandir sua leitura. Em realidade, esse nível permite que se faça a ligação dos conteúdos que o texto apresenta aos conhecimentos que o leitor possui, dando início à terceira etapa do processo de leitura (MENEGASSI, 1995, p. 87-88).

A compreensão literal ocorre quando se capta informações explícitas do texto. Já a compreensão inferencial é quando se capta as informações que nem sempre estão em nível superficial, mas são passíveis de construto a partir das pistas textuais deixadas pelo autor no texto. E, por sua vez, a compreensão inferencial extratextual acontece quando há a articulação das informações do texto com o conhecimento prévio do leitor e disso resulta uma inferência de outra informação que seja pertinente à compreensão textual (MENEGASSI, 1995).

A fase da compreensão precede a interpretação e é um pré-requisito para que ela aconteça apropriadamente. Neste momento, ocorre a produção de novas ideias despertadas pelo texto. Segundo Menegassi (2010),

A interpretação é a etapa de utilização da capacidade crítica do leitor, o momento em que analisa, reflete e julga as informações que lê.

Assim, para que a interpretação ocorra, é necessário que a compreensão a preceda, caso contrário, não há possibilidade de sua manifestação. Dessa forma, o leitor, ao compreender, faz uso de seus conhecimentos anteriores, que se interligam aos conteúdos que o texto apresenta. (...) A diferença na etapa da interpretação é que novos sentidos são produzidos a partir dessa relação, permitindo ao leitor a produção de um novo texto (MENEGASSI, 2010, p. 50-51).

Essas ideias somadas às informações que estão na memória do leitor permitem a elaboração de uma nova informação e, conseqüentemente, de uma construção de sentido por ele. Acontecem análises, reflexões, julgamentos de valor e questionamentos sobre as informações lidas, sucedendo inferências aos conhecimentos prévios do leitor, resultando na ampliação do seu conjunto de saberes e na reformulação ou não dos seus conceitos. São esses diferentes saberes ou conhecimentos prévios linguísticos, textuais e de mundo que permitem diferentes leituras de um mesmo texto lido. Nesse caso, as inferências formarão pontes que ligarão as posições sócio-históricas e ideológicas do aluno ao texto lido (MENEGASSI, 2010, p. 51).

Por fim, segundo Menegassi (1995), acontece a retenção do conteúdo. Isto é, o armazenamento a longo prazo do que o leitor percebe como importante para ele. A partir de então, esse conhecimento fará parte do seu conhecimento prévio sobre a temática lida e o leitor passará a aplicar esse conhecimento em outros contextos de leitura e na sua vivência por já ter sido internalizado. Esta retenção pode ocorrer no nível da compreensão, sem acontecer a interpretação ou como resultado da interpretação, modificando os conhecimentos prévios do leitor.

As fases apresentadas por Menegassi (2010) são importantes para que se possa entender o processo de leitura, principalmente nos anos iniciais de apropriação do sistema linguístico. No entanto, o autor salienta que as etapas do processo de leitura, que foram explicitadas na figura 1, tinham fins didáticos, por isso, foram apresentadas de maneira estanque e separadas para estudo. No entanto, o autor ressalta que

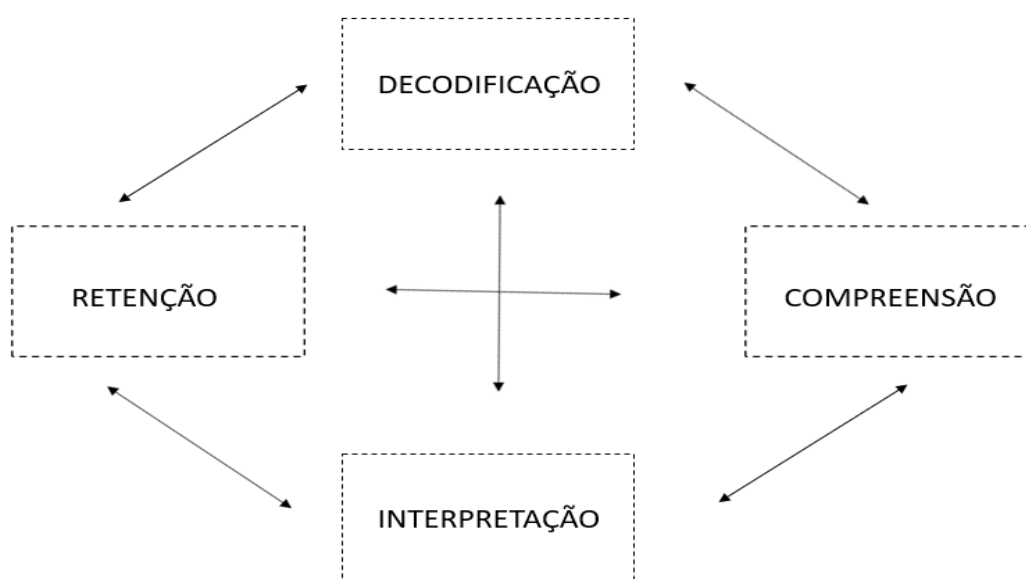
elas ocorrem concomitante e recursivamente, dependendo uma da outra para sua realização, possibilitando um conjunto harmônico de estratégias e habilidades no leitor. Dessa forma, cabe ao leitor discernir seu objetivo de leitura diante do texto, para poder ou não chegar à interpretação, que o leva ao desenvolvimento como leitor crítico (MENEGASSI, 2010, p. 54).

É importante deixar claro que as fases são importantes para entender o processo de leitura pelo cérebro humano, mas que, após a aprendizagem da leitura, as fases ocorrem concomitantemente, de maneira não linear e inconsciente (MENEGASSI, 2010). Desta forma,

para o leitor competente, essa habilidade leitora acontece automaticamente sem que ele se aperceba.

Considerando as explicações do autor, produzi uma nova representação gráfica do processo de leitura verbal. Essa apresenta minha releitura de como pode acontecer o desenvolvimento das habilidades durante o processo de leitura por parte de leitores eficientes:

Figura 2: Releitura das etapas do processo da leitura verbal pelo cérebro, com base em Menegassi (2010).



Fonte: Elaborado pela autora.

Na figura 2, procurei dispor cada etapa do processo de leitura, propostos por Menegassi (2010), de forma a mostrar que essas etapas não estão numa relação linear. Por exemplo, quando recebemos uma mensagem pelo aplicativo *WhatsApp*, antes mesmo de iniciar a decodificação da mensagem, considerando seu remetente, podemos fazer uma interpretação prévia, baseada no conhecimento que temos sobre o emissor da mensagem. Essa interpretação pode me levar a abrir a mensagem e lê-la na íntegra ou ignorá-la. Nesse exemplo, a etapa de interpretação precede a decodificação.

A linguagem é adquirida na convivência social, mas quando a criança ingressa na escola, ela é gradualmente introduzida nos conhecimentos metalinguísticos e na aprendizagem formal da leitura. Neste sentido, a psicolinguística e suas pesquisas trouxeram relevantes e necessárias contribuições para se entender e potencializar o desenvolvimento da leitura na educação.

Haja vista que as fases do processo de leitura vão acontecendo de maneira ascendente, são necessárias diferentes estratégias de trabalho com a decodificação e com a compreensão na escola. Ao explorar questões textuais básicas, ocorre o estímulo e a preparação das habilidades cerebrais do aprendiz para a etapa da interpretação, da inserção dos conhecimentos prévios e da construção de sentidos com a leitura.

Hoje não se aprende como antes, também não se ensina como antes. Por conseguinte, professores, alunos e todo o processo educacional não ficam estagnados à margem do desenvolvimento tecnológico e precisam se reinventar, o que também acontece com o ato de ensinar e aprender a leitura.

Dito isto, percebo que a escola é uma “agência de letramento por excelência de nossa sociedade” e nela há “espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas” (KLEIMAN, 1995, p. 4). Portanto, ao professor cabe o papel de possibilitar aos alunos práticas diferenciadas de leitura, de contemplar estratégias de leitura em seus planos de aula e também de estimulá-los a entender todas as possibilidades de exploração dos materiais linguísticos na sua totalidade, tanto os verbais, não verbais, impressos e também os virtuais.

A prática da atividade da leitura pode propiciar o domínio e a expansão do vocabulário e da ortografia, a prática da inferência, da predição e da memória, além de desenvolver a capacidade crítica necessária para o efetivo exercício da cidadania. No entanto, o trabalho com os textos durante o processo de formação leitora suscita diferentes possibilidades e essas podem ser influenciadas pela perspectiva assumida por quem escolhe os textos.

Embora as crianças tenham contato com ambientes letrados, geralmente, fica a cargo da escola e do professor o trabalho com a leitura. Coracini (1995) aborda três diferentes concepções de leitura em se tratando do processo de formação da competência leitora: a tradicional, a interacionista e a discursiva.

A perspectiva da leitura tradicional, segundo Coracini (2001, p. 143), apresenta uma visão estruturalista da leitura, em que “ler significa atribuir sentido a algo que já está lá de forma imanente, que já tem sentido literal, independente do sujeito”. Este modelo de leitura é centrado no texto, e percebe o ato de ler como um processo linear. O foco da leitura se restringe, portanto, à identificação de letras, sílabas e palavras. Sua decodificação possibilita a extração do significado pelo leitor. Destarte, o leitor é um agente passivo frente ao texto, que carrega toda a significância, “um sentido único”.

Na visão interacionista de leitura, “ler é construir sentido, a partir das peças e regras definidas por outro sujeito, que acredita respeitar o núcleo de sentido (presente no texto) em torno do qual é permitido ao leitor construir variações, desde que estas não contradigam o texto”

(CORACINI, 2001, p.143). Desta forma, o leitor resgata seus conhecimentos prévios para fazer inferências e previsões sobre o conteúdo do texto. A partir de antecipações e hipóteses levantadas pelo leitor, com base em pistas deixadas pelo autor, ele consegue verificar ou descartar sua validade, sem que contradiga o que traz o texto.

Segundo Coracini (2001), embora o leitor seja mais ativo e tenha maior participação na construção de significado, pois utiliza seus conhecimentos e memórias vivenciais, o bom leitor, na visão interacionista, é aquele que é capaz de encontrar as marcas textuais deixadas pelo autor, a fim de compreender suas ideias e intenções. Por conseguinte, se “o sentido está no texto, naturaliza-se a manutenção da autoridade de alguns sobre os demais, limitando ou impedindo o espaço para a multiplicidade” (CORACINI, 2001, p.140).

Ampliando as concepções de leitura, a autora apresenta um terceiro modelo: a concepção discursiva. Como explica a autora,

Se, na primeira visão, não há espaço para a heterogeneidade, nem mesmo para a diversidade, na segunda, heterogeneidade é assumida em seu sentido negativo como diversidade que é preciso harmonizar: diversidade de conhecimentos, de experiências, de leituras; na terceira visão, então, a heterogeneidade é constitutiva de todo discurso e de todo sujeito, interna, portanto, à subjetividade que vez por outra rompe a barreira porosa e opacificante das palavras e se deixa representar, de modo imprevisível, pela linguagem (CORACINI, 2001, p.143).

Ao ler, os aprendizes se utilizam dos processos ascendente e descendente para produzir sentidos do texto. A leitura discursiva acontece a partir de um processo gradual que começa com a decodificação e passa pela compreensão das pistas deixadas pelo autor (lexicais, sintáticas, semânticas), relacionando-as ao seu conhecimento de mundo. Neste processo de leitura, em que a subjetividade do aluno encontra o texto, pode ocorrer um estranhamento, um desconforto perante o novo e a desnaturalização das concepções já internalizadas.

Outrossim, na visão discursiva, as verdades textuais podem ser problematizadas, questionadas e os conceitos desconstruídos e ressignificados. Nesse movimento, cada leitura, de cada leitor, se torna uma leitura inédita, pois é um reencontro entre as historicidades do texto, do leitor e do autor, não havendo uma verdade absoluta, mas várias “leituras possíveis” (GERALDI, 1999, p.92).

Embora não seja o enfoque neste trabalho, é importante salientar o caráter multimodal da linguagem. Os autores até aqui apresentados enfatizavam a leitura verbal, no entanto, ler não se limita somente aos textos escritos. A BNCC (2018) amplia esse olhar sobre o conceito de leitura, além de expandir o entendimento de texto e seus diferentes suportes:

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) E ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (BRASIL, 2018, p. 72).

Em vista disso, quando se pensa o letramento crítico, “o enfoque é na leitura, em como o eu produz a significação” (...) em uma leitura “do dissenso e do conflito” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 296, 297), pois os processos de construção de significação não são obrigatoriamente iguais. Sempre dependem de quem está lendo, da sua subjetividade e vivência. Destarte, enfatizar o trabalho com atividades mecânicas de treino da leitura e da escrita não conseguem, a meu ver, suprir a demanda de formar um cidadão crítico e participativo socialmente.

Entendo que, nos anos iniciais da educação fundamental, exista a necessidade de ensinar a tecnologia necessária para a apropriação do código linguístico, além da preocupação quanto à compreensão das marcas textuais. Porém, também é necessário trabalhar estratégias para mobilizar no leitor, no momento da leitura, reflexão sobre diferentes textos (não apenas verbais), contextos e situações sociais. É imprescindível que o professor perceba que cada texto tem interpretações diferentes, a depender da relação do leitor com o texto e de suas experiências, e que entenda a leitura no seu aspecto social, para além de um exercício cognitivo.

Mas o que é ser leitor? Essa é uma resposta que se relaciona com os princípios epistemológicos de cada profissional envolvido na sua prática. Saber ler pode ser entendido de maneira mais tradicional, como a capacidade de processar, de decodificar o escrito, de articular em voz alta ou silenciosa palavras e frases formando textos, o que dificulta a compreensão do ideário linguístico ali posto (CORACINI, 2001). Esta prática escolar usual é mencionada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) no sentido de que “a escola vem produzindo grande quantidade de ‘leitores’ capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler” (BRASIL, 1998, p.55).

Contrapondo-se a essa perspectiva metalinguística, ser leitor se caracteriza por além de decodificar os signos, compartilhar ideias e hipóteses e interpretá-las, aceitando ou questionando o autor (CORACINI, 2001). Neste movimento, ler significa perceber o contexto do autor e da escrita, interagir com o texto e inferir o conhecimento de mundo do leitor neste diálogo com a obra. Segundo Leffa (1996, p. 24),

Ler é um fenômeno que ocorre quando o leitor, que possui uma série de habilidades de alta sofisticação, entra em contato com o texto, essencialmente

um segmento da realidade que se caracteriza por refletir um outro segmento. Trata-se de um processo extremamente complexo, composto de inúmeros subprocessos que se encadeiam de modo a estabelecer canais de comunicação por onde, em via dupla, passam inúmeras informações entre o leitor e o texto.

Em vista disso, é importante que o sistema educacional permita que seus alunos se apropriem desse processo e se inscrevam no mundo da linguagem verbal, neste caso, da leitura dos signos. A meu ver, o papel da escola é o de propiciar um ambiente favorável a essa prática e expor os alunos, ao máximo, à diversidade de materiais bibliográficos, de gêneros textuais e estratégias de leitura que promovam suas habilidades e competências leitoras.

Alves (2008, p. 41) chama a atenção quanto à obrigação que a escola carrega que é a de estimular a formação leitora. Para o autor, “Tudo começa quando a criança fica fascinada com as coisas maravilhosas que moram dentro do livro. Não são as letras, as sílabas e as palavras que fascinam. É a estória. A aprendizagem da leitura começa antes da aprendizagem das letras”.

Seguindo esse raciocínio, cabe, então, ao professor o papel de mediador do processo de leitura para estimular a formação de bons leitores, disponibilizando diferentes e renovadas estratégias dessa prática. Ao possibilitar o contato com diferentes gêneros textuais, o docente auxilia o desenvolvimento cognitivo do estudante, além de sua capacidade de desenvolvimento social, emocional e cultural. Como apontam os PCNs (BRASIL, 1998, p. 43),

Formar leitores é algo que requer, portanto, condições favoráveis para a prática de leitura — que não se restringem apenas aos recursos materiais disponíveis, pois, na verdade, o uso que se faz dos livros e demais materiais impressos é o aspecto mais determinante para o desenvolvimento da prática e do gosto pela leitura.

O leitor precisa percorrer um longo caminho para chegar a suas constatações, tecer estratégias de entendimento e procedimentos de codificação e decodificação que lhe permitam não só ler as palavras, mas poder ler o mundo (FREIRE, 1989). Para tanto, é preciso evidenciar a valiosa contribuição do trabalho do professor no sentido de apontar caminhos e criar situações de desafio a serem atravessados pelos alunos no processo de aprendizagem da leitura, tendo em vista a formação para a cidadania. Nessa perspectiva, no trabalho docente, existe a necessidade de alternar estratégias de leitura em sala de aula e de diversificar a apresentação de diversos gêneros e temáticas aos discentes, o que tende a contribuir para a sua formação leitora.

Essa possibilidade de construir novos sentidos durante diferentes diálogos entre diferentes contextos de leitura permite a construção de cidadãos mais tolerantes e engajados socialmente, pois esses têm contato e se mantêm abertos ao novo, ao divergente, às

contradições. Nesta conversação entre ação e reflexão, o indivíduo tem o poder de transformar sua realidade e de ser transformado por ela (FREIRE, 2013). Perceber o outro e a si mesmo durante a ação de ler oportuniza novas experiências e pode produzir questionamentos das verdades postas.

No processo educacional de formação leitora, que é também um exercício de raciocínio, não devemos pensar somente em submeter o estudante a atividades de pura e simples compreensão dos enunciados. Também não devemos nos contentar que os discentes imitem ou reproduzam os sentidos que os docentes apregoam. É necessário capacitar o aluno para a construção de sentidos a partir dos textos que circulam socialmente, dando significância a eles a partir das suas próprias experiências.

Segundo Martins (1992, p. 31), o ato de ler se apresenta como uma dinâmica que “envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos e políticos”. Por este ângulo, a aquisição escolar da leitura contribui não só para o saber que será fundamental em todas as áreas de conhecimento do aluno, mas enriquece sua própria formação cidadã, porque permite uma análise crítica da sociedade em que se insere.

A leitura, enquanto processo multifacetado, possibilita aos pequenos leitores a interpretação do mundo a sua volta e a percepção de diferentes visões culturais, ideológicas e econômicas que influenciam diretamente sua vida, tendo o entendimento de que a cultura local e global é mediatizada e perpassada pelo uso da linguagem.

Desta forma, um leitor crítico pode suscitar questionamentos e posicionamentos diversos do que a classe dominante quer proporcionar. Esse processo de (re)pensar pode gerar transformação social para si e para seus pares através da formação de novos conceitos, transformando antigos *pré-conceitos* e encorajando o estudante para a vivência da cidadania crítica e reflexiva na sociedade.

1.2 Alfabetização e letramento

Como Gabriel (2013, p. 9) aponta, "a evolução das tecnologias digitais de informação e comunicação tem transformado profundamente a sociedade em todas as suas dimensões, inclusive a educação". Com o advento da internet e de toda uma gama de novas tecnologias da comunicação, além da disseminação dos dispositivos móveis, a educação passou a enfrentar grandes desafios; a necessidade de desenvolver estratégias de leitura para atrair as crianças e

conseguir alcançar seus objetivos foi tornando-se uma missão cada vez mais complexa. Por conseguinte, é urgente repensar as práticas pedagógicas que privilegiam atividades languageiras que não são significativas para os discentes, que se encontram longe do uso diário dos alunos, como as atividades de caráter escolar.

As palavras de Kenski (2012, p. 26) ilustram bem os desafios enfrentados na educação, tendo em vista que “a velocidade das alterações do universo informacional cria a necessidade de permanente atualização do homem para acompanhar essas mudanças, as tecnologias da comunicação evoluem sem cessar e com muita rapidez”. Consequentemente, as múltiplas exigências da sociedade moderna demandam que os alunos não apenas saibam usar o sistema linguístico ou reconhecer as diversas linguagens e ícones que recheiam os ambientes virtuais que o rodeiam; é necessário saber também interpretá-los.

Partindo dessa realidade, enfatizar nas práticas pedagógicas dos anos iniciais da educação formal o processo de alfabetização, concebendo a língua como um sistema ordenado por regras gramaticais e, portanto, o ensino de códigos que precisam ser decifrados pelos alunos é insuficiente e se apresenta como um desafio à escola.

As concepções de alfabetização passaram, ao longo do tempo, por consideráveis transformações. No entanto, tem que se admitir que, ainda hoje, a escola, lugar de “excelência” (KLEIMAN, 2007, p.4) e prestígio social de ensino, continua apresentando falhas quanto ao ensino de leitura e escrita, que acompanham não apenas a trajetória escolar dos sujeitos, mas toda vida pessoal e social daqueles que, muitas vezes, não se adaptam à cultura letrada apresentada em seu ambiente. É imprescindível que as crianças e adolescentes desenvolvam habilidades para além da apropriação da tecnologia da leitura e da escrita (SOARES, 2003, p.91).

Isso significa que é necessário um trabalho com letramento, para que as atividades escolares ganhem significação e possibilitem a realização de conexões entre as informações apresentadas e o cotidiano dos discentes. O letramento está ligado à compreensão da leitura e da escrita como práticas sociais, privilegiando a linguagem usada no cotidiano quando nos comunicamos.

Ao se tratar de letramento (do inglês *literacy*), elucida-se que o termo é relativamente novo na Língua Portuguesa. Ele foi usado pela primeira vez no livro “*No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*”, de Mary Kato, em 1986. Até então, a aquisição da leitura e da escrita era entendida como alfabetização, processo esse que, segundo Rojo e Moura (2019), pode

ser definido como a ação de se apropriar do alfabeto, da ortografia da língua que se fala. Isso quer dizer dominar um sistema bastante complexo de representações e de regras de correspondência entre letras (grafemas) e sons da fala (fonemas) numa dada língua, no nosso caso, o português do Brasil (ROJO; MOURA, 2019, p. 13).

No entanto, nas décadas subsequentes, várias pesquisas e estudos foram desenvolvidos sobre como tem se dado a apropriação do sistema da escrita alfabética e acerca do conceito de letramento. De acordo com cada autor, as transformações sociais acarretaram novas formas de leitura, foram sendo atribuídas novas percepções à discussão quanto ao papel sociopolítico-ideológico dos textos nos diversos ambientes em que eles são utilizados, nas múltiplas exigências da sociedade urbana moderna.

Assim, ser somente alfabetizado não é mais suficiente frente às novas exigências de leitura e escrita da contemporaneidade. Faz-se necessário desenvolver “competências e capacidades de leitura e escrita mais amplas e também muito diversificadas” (ROJO; MOURA, 2019, p. 16), ou seja, o letramento dos aprendizes. Este conceito,

[...] busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles socialmente valorizados ou não, locais (próprios de uma comunidade específica) ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), em grupos sociais e comunidades culturalmente diversificadas (ROJO; MOURA, 2019, p. 15).

Para Soares (2017), letramento e alfabetização são dois conceitos indissociáveis que apresentam diferenças fundamentais, pois estão relacionados com concepções distintas de ensino de língua. No entanto, devem ser trabalhados simultaneamente na escola para evitar o fracasso escolar. Não basta ensinar os aspectos da língua como código; também é preciso trabalhar a língua em seus usos sociais.

De acordo com a mesma autora, o letramento aparece ligado à compreensão de leitura e escrita como práticas sociais, privilegiando a visão de língua que usamos a todo instante quando nos comunicamos. No entanto,

essas duas aprendizagens – aprender a técnica, o código (decodificar, usar o papel, usar o lápis etc.) e aprender também a usar isso nas práticas sociais, as mais variadas, que exigem o uso de tal técnica – constituem dois processos, e um não está antes do outro. São processos simultâneos e interdependentes (SOARES, 2003, p. 16).

Soares (2010, p. 38) defende a importância da leitura e da escrita para a transformação social e sustenta a tese de que “aprender a ler e escrever e, além disso, fazer uso da leitura e da escrita transformam o indivíduo, levam o indivíduo a um outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros”. Segundo a autora, o letramento tem muito valor e é o resultado da ação de “letrar-se”, de usar socialmente e de maneira eficiente a leitura e a escrita. Trata-se de entender as várias situações de uso da linguagem e de percebê-la como veículo social para poder se posicionar e argumentar bem, atuando de maneira eficiente.

No entanto, existem teóricos que problematizam e contrapõem a dissociação entre alfabetização e letramento. Soares, autora que dá suporte teórico ao uso do termo letramento, defende a distinção entre os dois conceitos, porém acredita que alfabetização e letramento devem acontecer concomitantemente durante a aquisição da leitura e da escrita pelos alunos. Já Goulart (2014, p. 39) defende que o conceito de letramento, cunhado na década de 1980 por Soares, foi forjado concomitante às ações políticas de reparação e compensação de déficits dos discentes e, por isso, carrega em si essa natureza compensatória.

Goulart (2014) relata que o processo que envolve o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita no Brasil tem se mostrado desafiador, e que isto se reflete no percentual de dados dos indicadores de referência do analfabetismo do Brasil desde o século XIX, os quais, segundo a autora, se modificaram muito lentamente no século XX. Ao analisar dados deste século, do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF, período 2011-2012), a autora constata que “um em cada quatro brasileiros que cursam ou cursaram até o segmento do ensino fundamental ainda estão classificados no nível rudimentar, sem avanços durante todo o período” (GOULART, 2014, p. 36). Esses dados apresentados sobre o panorama da leitura no Brasil revelam o estado crítico da capacidade leitora dos alunos das escolas públicas brasileiras.

A autora postula que o termo letramento corrobora uma estratégia compensatória, porque a escola não consegue abarcar a dimensão político-social no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, fortificando a exclusão e aumentando o fracasso escolar. Para Goulart (2014, p. 48), “o termo alfabetização comporta as facetas social e linguística” e a sua “dicotomização” acaba por perpetuar as “insuficiências que acarretam dificuldades” dos alunos. Desta forma, numa perspectiva de não dissociar alfabetização de letramento, a formação de um leitor competente já seria contemplada com o conceito de alfabetização, se essa acontecesse numa perspectiva discursiva.

Entendo que ambas as proposições, de Soares e Goulart, convergem para uma prática pedagógica que considera o funcionamento discursivo da linguagem indo para além da simples codificação e decodificação do sistema alfabético-ortográfico. Isso posto, a perspectiva

discursiva da alfabetização defendida por Goulart, a meu ver, se assemelha à proposta de atividades de letramento de Soares. Em ambas as perspectivas, é preciso valorizar a bagagem cultural do aluno e instigá-lo à produção de sentidos, concebendo o ensino e a aprendizagem da língua, tal como Paulo Freire, como “ato político e prática de liberdade” (GOULART, 2014, p. 38), não se restringindo a propostas de atividades de modelo autônomo em que o trabalho pedagógico, com os diferentes textos, é centrado em simples questões de compreensão e extração de informações.

Considerando a importância de se trabalhar e de valorizar as abordagens críticas do uso da linguagem, Street (2014) conceituou dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico. Para o autor, o modelo autônomo de letramento é tradicional, individual e apresenta-se independentemente do contexto de uso e produção corriqueira do aluno. Desta forma, só tem sentido no ambiente escolar e se apresenta desvinculado das práticas linguísticas comuns da sociedade, onde essas estão imbricadas de poder e de ideologia.

O segundo modelo, que se opõe ao letramento autônomo

ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes e, portanto, se preocupa com as instituições sociais gerais por meio das quais esse processo se dá, não somente com as instituições pedagógicas (STREET, 2014, p. 44).

Outrossim, partindo da premissa de que a linguagem não é neutra e diante da multiplicidade de contextos socioculturais de produção e uso da linguagem, a escola precisa envolver as diferentes configurações de práticas de leitura conjugadas às diversas classes sociais. Desta forma, as práticas de leitura e escrita deixam de ser vistas apenas como competências cognitivas e reprodutoras dos pensamentos de circulação de prestígio, padronizadas e associadas ao ensino da linguagem padrão. Trata-se de uma perspectiva crítica, em que o letramento é compreendido como ideológico, pois se entende que as práticas linguageiras são artefatos culturais e, portanto, reprodutoras de valores, crenças e ideologias do contexto histórico em que o indivíduo está inserido e constrói suas relações com o mundo e com si próprio. Daí a necessidade de romper esse *status* de hegemonia da língua de prestígio perpassada pela agência escolar.

Para além dos muros escolares, os alunos estão inseridos em um universo em que há novas formas de as pessoas se relacionarem e estarem em contato com as informações e com as desinformações, caso das *fake news* recorrentes. Deste modo, a escola tradicional se mostra uma ilha destoando dessa realidade vivenciada pelos alunos e que tem impelido a reflexões

sobre de que maneira ensinar neste mundo globalizado, conectado, em que se vive na contemporaneidade. A escola precisa se aproximar do mundo da vida dos alunos

Street, ao elaborar o conceito de letramento social, dialoga com Heath (1982) sobre eventos e práticas de letramento. Para a autora, eventos de letramento se referem a “qualquer ocasião em que um trecho de escrita é essencial à natureza das interações dos participantes e a seus processos interpretativos” (HEATH, 1982, apud STREET, 2014, p. 18). Segundo Brian Street, (2014, p. 18), as práticas de letramento se encontram “num nível mais alto de abstração e se referem igualmente ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita.” Assim, os conceitos de eventos de letramento e de práticas de letramento estão correlacionados.

Enquanto os eventos de letramento referem-se a elementos das atividades que envolvem a leitura e a escrita de maneira particular e em “atividades regulares repetidas”, as práticas de letramento se referem à capacidade de situá-los e interpretá-los em contextos culturais a partir dos quais os participantes atribuem significados à escrita e à leitura, e aos eventos letrados de que participam.

Para Street, os eventos de letramento são incorporados às práticas de letramento “como ocasiões empíricas às quais o letramento é essencial, mas também modelos populares desses eventos e as concepções ideológicas que os sustentam” (STREET, 2014 p.18). Como as práticas de letramento se encontram, de acordo com o autor, em um nível mais amplo, para este trabalho, usarei apenas o termo práticas de letramento de forma mais abrangente, não fazendo distinção entre eventos e práticas de letramento.

É inegável a necessidade de reflexões sobre a prática pedagógica, especialmente aquelas que envolvem a formação inicial de todo o sujeito. Embora muito abordado ao longo do tempo através de estudos e pesquisas, entender as especificidades dos anos iniciais da educação fundamental, especialmente os processos de como a criança aprende a ler e a escrever, deve ser uma prioridade não só para os profissionais da educação, mas para a sociedade como um todo.

1.3 Letramento crítico

Em pleno século XXI, a desigualdade social brasileira ainda é um dos grandes desafios e essa se reflete na educação brasileira. Nos PCNs (BRASIL, 1998, p. 5) fica explícito que “o papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola

voltada para a formação de cidadãos”. Logo, sobre a escola, recai a responsabilidade de ser um espaço de construção do conhecimento de si e da realidade, transformando-se no ambiente letrado de modificação social.

A transformação social tão necessária perpassa pela linguagem, a qual possibilita estimular as potencialidades dos alunos, instrumentalizando-os para que se tornem atores sociopolíticos na sociedade. Destarte, os estudantes serão capazes de desvelar as amarras invisíveis e atuar no seu entorno, sendo agentes transformadores.

Nas palavras de Freire, “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (FREIRE, 1989, p.13). Sendo assim, o autor acredita no poder que o ensino e, conseqüentemente, que a leitura crítica pode trazer para um estudante nas suas diferentes experiências na sociedade.

Nesta visão, o papel do professor transmissor é substituído pelo papel do professor mediador e a conduta passiva do aluno por uma participação ativa e responsável. Sendo assim, ambos, lado a lado, buscam juntos novas possibilidades de resolução dos problemas em uma sociedade que está em movimento e recebendo diferentes estímulos a todo momento.

Ribas (2018) corrobora a necessidade do desenvolvimento de cidadãos que, além de alfabetizados, sejam sujeitos críticos e participativos socialmente. Segundo Ribas (2018),

[...] ser cidadão, agente e crítico, é ser capaz de tomar iniciativas, de se posicionar perante o mundo, de se engajar na vida social, de questionar valores dados como corretos, de discordar e de resistir a discursos fixos e às forças hegemônicas e de produzir outras formas de ler o mundo. Significa também saber respeitar as diferentes perspectivas e argumentos, sem necessidade, no entanto, de se atingir consenso (RIBAS, 2018, p. 1792).

Janks (2016, p. 31) pondera que “Como nosso mundo é construído na e pela linguagem, ela molda nossa compreensão dele, associada ao nosso senso de um eu particular e dos outros.” Acrescenta, ainda, que “as instituições sociais usam da linguagem para poderem manter a realidade opressora da maneira como está”. Ademais, a autora destaca também que, nas diferentes relações de poder, sempre existem os papéis dos opressores e dos oprimidos e que essa interdependência é favorável aos que estão na parte superior da camada social:

Para aqueles que detêm o poder, é mais fácil mantê-los se puderem persuadir todos na sociedade que não há nada de antinatural a respeito dessas disposições, que as coisas são assim porque foram feitas para serem assim (JANKS, 2016, p. 29).

De acordo com as palavras de Janks, verifica-se que a condição de opressor e oprimido não é natural, apesar de que os mais favorecidos buscam estimular a manutenção dessa relação social e a difusão desse pensamento na sociedade constantemente.

Tendo em vista a proliferação desse pensamento que encontra adeptos na sociedade, é necessário que ações sejam realizadas nas escolas com a intenção de desconstruir essa não naturalidade da relação opressor x oprimido no processo social e permitir espaço para a igualdade de oportunidade (em todos os âmbitos) para todas as pessoas. No entanto, como assevera Street (2003), o empoderamento não se faz em um movimento de fora para dentro, mas o contrário. Logo, para poder desnudar essa realidade aos estudantes, cabe à escola demonstrar como o papel da linguagem é importante neste cenário de mobilização da cidadania.

Hoppe (2014) reitera o valor da linguagem na formação das pessoas e entende que: “[...] a linguagem exerce um papel fundamental na formação crítica dos cidadãos. Isso porque, é por meio dela, que os discursos podem ser analisados e ter seus significados negociados e construídos socialmente” (HOPPE, 2014, p. 202). Neste contexto, devido a vários fatores, como: o fato de as relações sociais se estabelecerem na e pela linguagem; pelo discurso nunca ser neutro e também por acreditar que a escola tem um compromisso com o combate às desigualdades sociais, a língua adquire lugar privilegiado nas transformações pelas quais a sociedade vive.

Em vista disto, é imperativo ir além da alfabetização e trabalhar com o letramento para que os alunos possam perceber a relação entre a linguagem, a manutenção da ordem social e possam ter a oportunidade de analisar o mundo de modo crítico. Para tanto, a escola deve assumir o seu papel transformador, ou seja, espera-se que a instituição adote uma metodologia visando repensar e ressignificar a prática da leitura, ampliando o trabalho com as práticas de letramento.

Segundo Janks (2016, p. 22), “a língua e as formas como ela é usada estão no centro do que significa fazer letramento crítico. A língua é o que nos distingue como espécie enquanto somos bombardeados por ela”. Como a língua é inerente ao homem, ela está presente em todos os momentos vivenciados pelas pessoas, nos diferentes contextos e a relação humana com a língua propicia não apenas exprimir sons, mas também utilizá-la de modo reflexivo e coerente.

Destarte, enquanto indivíduos pensantes, somos capazes de nos apropriar de diferentes letramentos (STREET, 2014, p. 14) e, enquanto educadores, precisamos oportunizar aos estudantes o conceito, explorar as aplicações e incitar as ideias e questionamentos, usos e

importância dos diferentes letramentos para a sua construção pessoal, moral e como um ser social.

Neste sentido, ainda, como professores, Janks (2016) alerta sobre a necessidade de um olhar cuidadoso para com as escolhas textuais que fazemos, pois não são somente símbolos a serem decodificados, mas é neles que perpassam toda uma carga ideológica e cultural que podemos manter ou ressignificar. Por este ângulo, o letramento crítico é essencial para a contribuição na transformação dos estudantes de leitores ingênuos para leitores críticos.

Esses momentos de estímulo ao desenvolvimento de práticas leitoras com o intuito de refletir de modo questionador sobre a imposição de modelos socialmente aceitos, mesmo que inconscientemente, nos diversos discursos recorrentes na sociedade, deve se iniciar desde os primeiros anos da educação básica, já que os alunos estão iniciando sua vida escolar. Segundo Luke e Freebody (1997), quanto às práticas de letramento crítico essas

[...] incluem uma consciência de como, porque, e segundo os interesses de quem, textos em particular podem funcionar. Ensinar letramento crítico, assim, encoraja o desenvolvimento de posições e práticas de leitura alternativas para questionar e criticar textos e suas formações sociais e assunções sociais afiliadas. Também pressupõe desenvolver estratégias para se falar sobre reescrever e contestar textos da vida cotidiana (LUKE; FREEBODY, 1997, p. 218).

Ampliando as perspectivas quanto ao letramento crítico Menezes de Souza (2011) propõe uma redefinição do termo, ou seja, um letramento crítico redefinido. Toda uma nova configuração complexa tanto social, econômica e humana, a qual relaciona-se com o mundo contemporâneo globalizado e com a revolução tecnológica, tem aproximado culturas e sociedades diferentes. Para Menezes de Souza (2011), esse encontro que se faz múltiplo contribui para a necessidade de repensar o uso da linguagem, até então linear, tentando uma nova forma de interpretar a sociedade e repensar as práticas pedagógicas tradicionais.

Analisando a necessidade de responsabilidade e a ética dos professores frente as novas formas de comunicação advindas da contemporaneidade, o autor defende a metáfora do rizoma dos autores franceses Deleuze e Guattari:

O rizoma nada mais é que um tipo vegetal que não tem forma específica, é muito difícil dizer onde começa e onde termina, qual é a sua estrutura... Então é um modelo, uma metáfora da complexidade em que nós vivemos hoje. Só pra comparar as duas lógicas, as duas metáforas, a mais tradicional e a da complexidade, podemos pensar de um lado na metáfora da árvore, na qual uma coisa vem antes da outra, as raízes são mais importantes que o tronco, o tronco é mais importante que as folhas; essas metáforas lineares

são a base do nosso conceito de método e metodologia. Por outro lado, podemos tomar a metáfora do rizoma, e estamos numa aparente confusão geral, sem forma específica (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 282).

Nesse contexto, de multiplicidades, incerteza e “aparente confusão” em que o conhecimento é reformulado constantemente, cabe ao professor ajudar aos alunos “criar condições de aprendizagem” tendo em vista que nada é garantido, que a “aprendizagem não é um espelho daquilo que foi ensinado” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 283). Assim, o ato de ensinar deveria ser menos bancário² e mais comprometido em combater as desigualdades da sociedade através da busca da autonomia e do desenvolvimento da consciência crítica dos discentes.

O uso da linguagem exige novas formas de aprendizagem, de como trabalhar com o conhecimento dinâmico que atinge a todos nós usuários. Desta forma, segundo Menezes de Souza (2011, p. 289), o professor deve trabalhar com a “produção e a busca do conhecimento”, deslocando a ênfase de sua prática metodológica do conteúdo para a busca de novas informações pelo discente, da “autoatualização”, do desenvolvimento da “agência do aprendiz”.

Menezes de Souza (2011) também enfatiza que as concepções de Paulo Freire que preconizaram as concepções de letramento se expandiram. Nessa linha, a consciência crítica da relação palavra-mundo, atualmente, envolve uma consciência mais ampla da relação linguagem e seu contexto pois o “eu” nunca está só no mundo, por isso a importância de escutar o “não-eu” e o “eu” no processo educacional.

Ao aprender a escutar-se durante sua leitura, o discente pode perceber que seu mundo, sua palavra, seus valores e significados se originam na coletividade sócio-histórica a qual pertence, no seu grupo social, assim como o do outro “eu”. Nessa linha, desenvolve-se o entendimento de que não é suficiente entender a leitura como um processo solitário do autor e do leitor de determinado texto.

É preciso considerar o autor do texto e o seu leitor como sujeitos que estão no mundo e com o mundo, cujos “eus” foram constituídos na coletividades sócio-históricas, nos seus contextos, no dia a dia da sua vivência. Tal questão interfere diretamente na produção de significação da escrita e da leitura de um determinado texto. Sendo assim, a leitura crítica

² Educação bancária é definida por Paulo Freire como “um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante” (FREIRE, 2013, p. 80).

envolve o aprender a ouvir não apenas as palavras que o leitor estiver lendo, mas principalmente aprendendo a ouvir as próprias leituras.

Para entender essa acepção de letramento crítico como um ato que não se limita a revelar as condições de produção do texto lido, é preciso enfatizar o fato de que a escrita e a leitura são produções enquanto unidades de significação. Sendo assim, tanto o autor quanto o leitor são produtores de textos e construtores de significação através da linguagem. Isso porque nossos significados e valores se originam nas coletividades dos espaços aos quais pertencemos.

Assim, nossos processos históricos são sociais e coletivos, ou seja, o mesmo texto tem variações de interpretação. O leitor é um sujeito múltiplo constituído no presente por uma heterogeneidade de comunidades e grupos sociais, com sua linguagem e valores diferentes. Dessa maneira, apesar de a autoria e a leitura parecerem atos individuais, são constituídas num processo sócio-histórico pelas comunidades as quais se pertence e pelas suas histórias anteriores a produção de significação.

Nessa perspectiva de letramento crítico, o ensino e aprendizagem devem proporcionar o trabalho com as diferenças, com o dissenso já que as verdades e valores de diferentes sujeitos são produtos das suas comunidades e de suas histórias. Daí a importância de se aprender a lidar com as situações de conflito, ouvindo o “eu” de cada um em seu contexto de produção de significação, tentando entender e respeitar a significação do outro, sem querer dominá-lo, silenciá-lo ou reduzir sua diferença a semelhança de nosso ‘eu’.

Após as discussões realizadas, é nítido que o letramento crítico se mostra como uma prática desafiadora, pois envolve operações que vão para além da vida escolar, além do textual. Assim, verifica-se que a análise e a crítica às diversas linguagens englobam também situações de poder, de grupos e de práticas sociais. Neste sentido, acredita-se que essas reflexões, autores e embasamento teóricos contribuem para o desenvolvimento desta pesquisa e para o amadurecimento dos pensamentos ligados ao letramento crítico e sua prática em sala de aula (em tempos de educação remota ou presencial).

Repensar e ressignificar a prática da leitura é ir além da alfabetização e do letramento. As verdades seculares que dividem e oprimem precisam ser combatidas com práticas de leitura que respeitem as diferenças e estimulem a criticidade dos alunos, suscitando interrogações e a capacidade de analisarem todo o contexto em que ela se insere. É necessário estimular os leitores a perceberem a relação entre a linguagem e a manutenção da ordem social. Ou seja, incentivar a análise do mundo com um olhar crítico, que não aceite as desigualdades profundas ou os preconceitos arraigados que separam as pessoas.

Nota-se, assim, que o letramento crítico é um caminho para promover novas formas de pensamento, de trazer reflexões sobre valores instaurados e sobre como os cidadãos formados e em formação contribuem, mesmo sem perceber, para que visões e atitudes opressoras se perpetuem e impeçam uma sociedade mais igualitária. É preciso estabelecer que as verdades pressupostas sejam repensadas com um olhar responsivo e ético.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, apresento os pressupostos metodológicos que amparam esta pesquisa. Neste espaço, são apresentadas explicações sobre a natureza da pesquisa, bem como informações sobre a metodologia empregada na coleta de dados - na composição dos materiais e na sistematização dos dados. Detalhes sobre o local da pesquisa e particularidades sobre a execução do estudo, bem como os critérios para a realização da análise dos dados também fazem parte desta seção.

2.1 Natureza da pesquisa

Ao analisar o campo de estudo da Linguística Aplicada (LA), Rajagopalan (2006) entende que “elucubrações teóricas que não contemplem sua aplicabilidade na prática não valem nada” (RAJAGOPALAN, 2006, p. 165). Sendo assim, as pesquisas devem ter uma função social e se utilizar das teorias para problematizar e buscar compreender os usos da linguagem em toda a sua complexidade. Desta forma, os estudos na LA emergem da consciência de que a investigação não pode prescindir da intervenção na realidade social em que a linguagem se insere.

Neste sentido, ao investigar a linguagem e os conceitos que transparecem nos PETs, é necessário ter em mente que eles refletem os posicionamentos filosóficos e epistemológicos que os professores têm internalizado, além das condições de trabalho durante o ERE. Deste modo, como aponta Moita Lopes (2006, 104) “Todo conhecimento em ciências sociais e humanas é uma forma de conhecer a nós mesmos e de criar possibilidades para compreender a vida social”. Logo, esses materiais são produtos de nossas visões subjetivas, das vivências e experiências pessoais e profissionais, que foram sendo construídas durante nossa vida, marcadas por alegrias e confrontos inerentes ao grupo e que transparecem pela linguagem.

Segundo Moita Lopes (1996), a escolha da metodologia de pesquisa no campo da LA, tradicionalmente, pode ser tanto positivista quanto interpretativista. As premissas da abordagem qualitativa diferem da quantitativa por não trabalharem com dados colhidos de forma engessada e mecanismos lógicos mensuráveis. Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 34), a pesquisa qualitativa não se preocupa em "gerar leis causais que podem ter um alto grau de generalização".

A escolha de coleta e análise acontece de acordo com os diferentes olhares com que o pesquisador capta um acontecimento, de forma situada. Isso porque, como pontuam Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa propõe uma abordagem interpretativa do ambiente, sendo que esta “[...] é uma atividade situada que localiza o observador no mundo” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17). Bortoni-Ricardo ratifica que "a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto" (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), são cinco as principais características da abordagem qualitativa: i) fonte direta de dados, sendo que o investigador é o principal agente na coleta de informação; ii) dados coletados normalmente de caráter descritivo; iii) interesse maior pelo processo e pelo contexto durante a investigação do que pelo resultado; iv) emprego da interpretação indutiva, de forma mais comum; v) interpretação dos sentidos construídos pelas práticas dos participantes da pesquisa.

Destarte, esta pesquisa se caracteriza como qualitativa por ser processual, por considerar mudanças no decorrer dos procedimentos metodológicos e por inferir, ou seja, por interpretar os sentidos da frequência, ou não, dos índices resultantes da coleta de dados. Bardin (2016, p. 146) ressalta que

o que caracteriza a análise qualitativa é o fato de a “inferência - sempre que é realizada - ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem etc!), e não sobre a frequência da sua aparição em cada comunicação individual”.

A autora ainda corrobora que “a análise qualitativa não rejeita toda e qualquer quantificação” (BARDIN, 2016, p. 146). Assim, compreendo que apesar do uso numérico nesta pesquisa, na “frequência de aparição de determinados elementos da mensagem” (BARDIN, 2016, p. 144), ainda assim, esta é predominantemente qualitativa. Os dados quantitativos utilizados na pesquisa auxiliam nas considerações tecidas sobre os PETs, auxiliando nas discussões acerca das concepções de letramento depreendidas dos materiais sob análise. Entretanto, esses dados quantitativos precisam ser interpretados, para que se possa gerar compreensões sobre letramento e alfabetização, tema da presente pesquisa.

Na tessitura de significados durante a presente investigação científica em LA foram consideradas as vozes dos profissionais da educação, a literatura sobre letramento e as minhas próprias percepções enquanto professora e pesquisadora para definir a abordagem de pesquisa qualitativa. Esse tipo de pesquisa busca “a compreensão, reconstruir conhecimentos existentes sobre os temas investigados” (MORAES; GALIAZZI, 2013, p. 11), numa tentativa de

reconstrução, procurando entender qual(is) tipo(s) de letramento emerge(m) nos PETs, elaborados por mim e pelos demais professores participantes.

2.1.1 Análise documental

No âmbito da abordagem qualitativa, diversos métodos são utilizados de forma a se aproximar da realidade social. Posto isso, ao buscar compreender de forma indireta e produzir conhecimento científico acerca de determinados recortes da realidade socioeducacional, a partir dos PETs, que se constituem como fontes empíricas, minha escolha por este método foi natural, por estar estruturalmente relacionada ao objeto (acervo documental) e aos objetivos propostos da minha investigação.

Logo, a análise documental foi adotada como método de pesquisa neste estudo por ser bastante utilizada nas ciências sociais e humanas e por auxiliar na compreensão de alguns aspectos, como o momento da história de um lugar ou de um grupo de pessoas. Além disso, se trata de uma pesquisa de caráter documental, já que os PETs, pela fonte das informações, se constituem em documentos primários que, até então, não receberam nenhum tratamento analítico (HELDER, 2006).

Segundo a Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT (2002, p. 2), entende-se por documento “qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir de consulta, estudo ou prova”. Essa compreensão também é amparada por Lüdke e André (1986) e Oliveira (2007), que consideram documentos quaisquer materiais escritos, até arquivos escolares, como os aqui tratados.

Ainda, acresce-se as considerações de Bravo (1991), que conceitua documentos como todas as realizações produzidas pelo homem, sejam elas verbais ou não verbais. Para os autores, esses materiais podem deixar transparecer, de forma indireta, suas ideias, opiniões e a compreensão da realidade em que está inserido. Bravo (1991, p. 283) explica que “esse tipo de observação que trata de todas as conquistas sociais e ideias humanas ou são produto da vida social e, portanto, na medida em que registram ou refletem isso, podem ser usadas para estudá-la indiretamente”³.

³ “aquele tipo de observación que versa sobre todas las realizaciones sociales y las ideas humanas o son producto de la vida social y, portanto, encuanto registran o reflejan esta, pueden ser utilizados para estudiarla indirectamente”. Tradução da pesquisadora.

No que concerne à análise documental, ela compreende duas fases distintas: a coleta dos documentos e a análise do seu conteúdo. No entanto, não se trata somente de descrever as informações geradas na investigação, mas também de interpretá-las.

Desta maneira, a análise da realidade social exige do pesquisador rigor e, ao mesmo tempo, sensibilidade e sistematização para produzir inferências e tecer relações coerentes entre seu referencial teórico e o contexto da sua fonte documental, enquanto planeja e executa seu estudo, demonstrando nesse movimento sua concepção epistemológica.

2.2 Contexto da pesquisa

A presente pesquisa foi realizada em uma instituição de ensino público urbana de Uberlândia, no interior do estado de Minas Gerais, e fica localizada num bairro periférico da região norte da cidade.

A escola é vinculada à Secretaria Municipal de Educação (SME) e atende alunos de Educação Infantil, bem como Ensino Fundamental 1 e 2. Segundo o site da prefeitura⁴, a rede municipal de ensino atende cerca de 70 mil alunos, englobando matrículas das unidades municipais e as Organizações da Sociedade Civil (OSCs) parceiras. Também, de acordo com o portal, possui mais de 10 mil servidores que atuam em 49 escolas municipais de educação infantil, 48 unidades do Terceiro Setor e 54 escolas municipais de ensino fundamental⁵

Nesse vasto universo, a escolha deste *locus* se deve ao fato de ser o espaço em que eu, pesquisadora, estava trabalhando na época da pandemia, em que a pesquisa começou a ser realizada. A unidade apresenta um quadro de aproximadamente 70 professores, considerando os dois períodos (matutino e vespertino), sendo que a maioria dos profissionais são efetivos e acompanham a escola há vários anos.

Em um primeiro momento, entrei em contato com a gestora e, em um encontro presencial, apresentei a proposta da pesquisa. A direção da escola elucidou a necessidade de contatar a equipe responsável pela liberação das pesquisas no CEMEPE (Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz)⁶.

⁴ <https://www.uberlandia.mg.gov.br/2021/06/14/aulas-presenciais-retornam-na-rede-municipal-de-ensino/>

⁵ <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/educacao/escolas-municipais-uberlandia/>

⁶ O CEMEPE foi criado em 1992 e é uma instituição vinculada à Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Uberlândia “com o objetivo de desenvolver programas e projetos de estudos, pesquisas, ações de intervenção pedagógica no cotidiano das unidades escolares”

Tendo essa diretiva, encaminhei um e-mail à responsável pelo setor de projetos do centro para saber quais seriam os trâmites necessários para dar andamento ao estudo. Como resposta, recebi a orientação de enviar o projeto de pesquisa para a apreciação da equipe responsável. Durante algumas reuniões presenciais com a responsável, tive a oportunidade de expor os objetivos da pesquisa e esclarecer sobre meu intuito em contribuir para a qualidade da aprendizagem nas escolas municipais de Uberlândia e para o bom desempenho pedagógico e social dos estudantes envolvidos. Diante do cenário exposto, houve a liberação da pesquisa pelo órgão responsável.

Depois da liberação desse órgão, minha atenção se voltou para obter a permissão dos professores regentes (R1), que atuaram na escola no ano de 2020, para análise dos materiais produzidos (PETs). Dezesesseis docentes desta unidade escolar foram contactados e aceitaram contribuir com esta pesquisa, na qual me incluo. Identifico-me como pesquisadora e como pessoa investigada, num papel híbrido, a fim de fazer uma análise crítica dos problemas da realidade em que também estive inserida.

Na seleção dos PETs que comporiam o *corpus* deste estudo, foram adotados os seguintes critérios: i) foram selecionados os materiais de professores que tenham sido regentes (R1) dos anos iniciais da educação fundamental da instituição (1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano); ii) foram selecionados materiais elaborados por profissionais que pertenciam ao quadro efetivo da instituição durante o período da pandemia; iii) foram selecionados os materiais dos professores que concordaram em disponibilizar os materiais para a pesquisa e assinaram o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE), atendendo, assim, às exigências do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Minha pesquisa recebeu do CEP o CAAE: 52572921.1.0000.5152.

O quadro a seguir resume as informações quanto ao perfil dos professores elaboradores dos PETs. Para preservar a identidade dos professores, houve a substituição dos seus nomes por letras:

Quadro 1: Perfil dos professores elaboradores dos PETs.

| Nome fictício | Tempo de serviço na rede municipal | Idade | Grau de escolaridade |
|----------------------|---|--------------|-----------------------------|
| Professor A | 27 | 49 | Especialização |
| Professor B | 28 | 50 | Especialização |
| Professor C | 22 | 56 | Especialização |
| Professor D | 10 | 47 | Especialização |
| Professor E | 09 | 43 | Especialização |
| Professor F | 10 | 57 | Especialização |
| Professor G | 08 | 54 | Especialização |
| Professor H | 28 | 49 | Especialização |
| Professor I | 09 | 45 | Especialização |
| Professor J | 25 | 69 | Mestrado |
| Professor K | 10 | 52 | Especialização |
| Professor L | 16 | 45 | Especialização |
| Professor M | 08 | 55 | Especialização |
| Professor N | 24 | 64 | Especialização |
| Professor O | 09 | 41 | Especialização |
| Professor P | 27 | 49 | Especialização |

Fonte: Elaborado pela autora.

Na tabela anteriormente apresentada, pode-se destacar como aspecto pertinente que o corpo docente da escola é formado por profissionais com mais de 8 anos de magistério, o que me permite subentender que o profissional já possui experiência em planejar e elaborar os conteúdos que contemplem as habilidades e competências necessárias a cada ano escolar, pelo menos no ensino presencial.

É possível perceber, assim, que tanto a formação profissional quanto a experiência em sala de aula dos professores são longas. Os professores passaram pela graduação e, também, em sua maioria, pela especialização. O profissional com menor tempo de experiência apresenta 8 (oito) anos de magistério somente na rede pública municipal. Disso subentende-se, portanto, que os professores possuem conhecimentos teórico metodológicos para o ensino da língua portuguesa e da literatura nas séries iniciais do ensino fundamental.

2.3 O aceite

Para a geração dos dados que subsidiaram o estudo, foi necessário que os professores elaboradores dos PETs concordassem em disponibilizar seus materiais para análise. Ao idealizar a pesquisa durante a pandemia, planejei que as ações necessárias para este aceite teriam que ocorrer de forma on-line, visto que estávamos todos trabalhando remotamente. No entanto, na época que se deu o contato com os professores, já tínhamos voltado a trabalhar presencialmente e este contato pôde acontecer na própria escola em que trabalhamos.

Inicialmente, houve a explicação sobre como seria a pesquisa e a elucidação de qualquer dúvida acerca do processo de pesquisa. Devido à licença ou aposentadoria de alguns professores, houve a necessidade de colher o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE na residência dos participantes. Segundo a Resolução CNS 466/12, que regula as pesquisas envolvendo seres humanos, o TCLE é um:

documento no qual é explicitado o consentimento livre e esclarecido do participante e/ou de seu responsável legal, de forma escrita, devendo conter todas as informações necessárias, em linguagem clara e objetiva, de fácil entendimento, para o mais completo esclarecimento sobre a pesquisa a qual se propõe participar (BRASIL, 2012, p.3).

Embora tenha preparado um roteiro para que não houvesse uma digressão do tema proposto, este momento de coleta dos TCLEs se assemelhou a uma conversa e nossa interação foi bastante espontânea. Falei da escolha pelo objeto da pesquisa, minhas intenções, meus anseios e medos. Enfatizei sobre a importância das reflexões que seriam realizadas ao analisar os materiais elaborados e da contribuição da pesquisa para a melhoria da qualidade da educação pública.

Além disso, para minimizar alguma insegurança que porventura os professores pudessem sentir ao ceder os materiais elaborados para esta pesquisa, enfatizei que naquele termo de consentimento ficava explícito o compromisso de respeitar a decisão de desistência do participante da presente pesquisa.

Graças à relação de intimidade entre nós, que é grande, pois trabalhamos há muitos anos juntos, acredito que houve um sentimento de igualdade nas relações e os participantes se mantiveram receptivos sobre a relevância da reflexão sobre a sua prática durante o período da pandemia, que surgiriam a partir da análise dos PETs. Notei que os professores se sentiram como colaboradores do processo da pesquisa, já que houve a aceitação de todos na cessão de seus materiais para análise.

2.4 Planos de Estudo Tutorado (PETs)

Em Uberlândia, no cenário de isolamento social, como uma adaptação à sala de aula presencial e objetivando dar continuidade ao processo de ensino e aprendizado, surgiu o portal Programa Escola em Casa e os Planos de Estudo Tutorado – PETs, como já explicitado na introdução desta dissertação. Os alunos poderiam acessar de forma livre e gratuita diversos materiais e videoaulas gravadas pelos professores da rede municipal nesse Programa. As videoaulas também poderiam ser acessadas através da Fundação Rádio e Televisão Educativa de Uberlândia (TV Universitária).

Os Planos de Estudo Tutorado (PETs), que são analisados nesta pesquisa, foram disponibilizados durante o ensino remoto emergencial (ERE) em uma escola municipal da cidade de Uberlândia. No entanto, é importante frisar que havia dois PETs que os alunos deveriam realizar durante o ERE: o da escola (os quais são aqui analisados) e aqueles elaborados pelo CEMEPE.

Embora os PETs elaborados pelos professores tenham sido instituídos pela Resolução Municipal 001/2020 no mês de maio e tenham sido ofertados a partir de junho, os PETs elaborados pelo CEMEPE poderiam ser retirados desde abril de 2020 pelos responsáveis dos alunos na própria escola em que estavam matriculados. Esses primeiros PETs foram oferecidos aos alunos na plataforma da Secretaria Municipal da Educação através do Portal Escola em Casa, onde estavam hospedados. Os materiais do CEMEPE disponibilizados on-line poderiam ser baixados ou também serem impressos para todos os alunos matriculados, cuja entrega à escola pelos alunos também era obrigatória para computar atividades não presenciais para o cumprimento da carga horária mínima.

Além disso, segundo o Portal da Prefeitura⁷, os alunos também tiveram acesso “ao material didático, sala de leitura e jogos interativos”. Esses materiais poderiam ser impressos e estavam divididos por ano escolar. Por sua vez, as videoaulas poderiam ser vistas pela Tv Universitária ou pelo canal do *YouTube*.

Nas séries iniciais, esse material foi composto de atividades das disciplinas que compõem o currículo da Educação Fundamental: Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Ciências, Artes, Ensino Religioso e Educação Física. Essas atividades eram

⁷ <https://www.uberlandia.mg.gov.br/2020/08/14/portal-escola-em-casa-atinge-mais-de-975-mil-acessos/>

disponibilizadas todas as segundas-feiras (on-line) e, em caso de não acesso pelos alunos, poderiam ser retiradas impressas nas escolas pelos pais e responsáveis.

Os PETs do portal corresponderam a 30% da carga horária que o aluno precisava completar e esta foi complementada por PETs elaborados pelas escolas da rede municipal (70%). Dessa forma, a realidade de cada escola pôde ser contemplada nos materiais, visto que a condição social e econômica das unidades de ensino apresenta grande disparidade entre si. A soma dos PETs do portal e das atividades produzidas no âmbito de cada escola perfizeram o total de 100% da carga horária que os alunos matriculados na rede municipal precisavam completar no ano letivo de 2020.

Os PETs disponibilizados na escola alvo foram produzidos por um total de 17 professores. Como esta pesquisa se debruça sobre o material disponibilizado no ensino remoto de 2020, foram convidados a fazer parte da pesquisa somente os professores regentes (R1) dos anos iniciais (1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano) da educação fundamental da instituição. Esses deveriam pertencer ao quadro de funcionários efetivos da rede municipal e que também concordassem em assinar o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE).

Considerando o quantitativo de PETs produzidos, optou-se por realizar um recorte temporal no que se refere ao período da produção do material a ser estudado. Portanto, foram analisados os primeiros PETs, representativos de um momento inicial no trabalho dos professores e certo desconhecimento do processo, os PETs produzidos no meio do ano, considerando que, nessa época, há havia certo amadurecimento dos professores quanto à produção de materiais de autoestudo e os últimos PETs produzidos para cada ano escolar, que indicavam o fechamento do ciclo de trabalho anual. Logo, o *corpus* deste trabalho é formado por 15 PETs de língua portuguesa e literatura, elaborados pelos professores para os cinco anos iniciais, em diferentes momentos do ano de 2020, sendo que alguns desses materiais são produzidos por mais de um professor- autor.

2.5 Procedimentos de análise dos dados

Mediante a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Uberlândia (CEP/UFU), do consentimento do órgão municipal responsável e da permissão para a análise dos PETs por parte dos professores, o material foi recolhido digitalmente. Após o manuseio e a leitura dos PETs, fiz a seleção do

que viria a compor o *corpus* do trabalho e passei a analisá-los. Para a análise dos dados, considere os aportes teóricos da Análise de Conteúdo, segundo Lawrence Bardin (2016).

A Análise de Conteúdo, doravante AC, foi escolhida por ser um tipo de metodologia que se aplica às pesquisas de abordagem qualitativa, pois permite que se façam inferências do texto para o seu contexto social. Desta forma, essa técnica de interpretação de discursos contidos em múltiplos suportes busca, de maneira sistematizada, compreender os enunciados que estão presentes nos diferentes documentos analisados. De acordo com Bardin (2016), a AC é

Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade subjetiva (BARDIN, 2016, p. 15).

Esta metodologia teve origem no período pós Primeira Guerra Mundial e começo da Segunda Guerra na Escola de Jornalismo da Colúmbia, Estados Unidos. Seguindo o interesse do Departamento de Ciência Política dos Estados Unidos, iniciou-se uma prática investigativa quantitativa sobre os materiais jornalísticos do país, tentando-se encontrar propagandas subversivas contrárias aos interesses do governo, em jornais e periódicos considerados suspeitos.

Logo depois, houve um crescimento no número de adeptos à técnica da AC por sua objetividade, começando pela literatura, com os estudos estatísticos do romance autobiográfico *Black Boy*, de Richard Wright e, mais tarde, na Psicologia, pelos estudos do comportamento a partir das “Cartas de Jenny Gove Masterson” (BARDIN, 2016).

Após a década de 50, a AC entra em uma nova fase e novas “perspectivas metodológicas” eclodem com as contribuições científicas advindas da “etnologia, a história, a psiquiatria, a psicanálise, a linguística,” [...] que [...] “acabam por se juntar à sociologia, à psicologia, à ciência política, aos jornalistas.” (BARDIN, 2016, p. 26)

Diante de tantas contribuições e discussões sobre a metodologia de análise a ser seguida, os procedimentos técnicos deixam a exclusividade descritiva e passam a visar a inferência, pois “toma-se consciência de que, a partir dos resultados de análise, se pode regressar às causas, ou até descer aos efeitos das características das comunicações” (BARDIN, 2016, p. 27). Desta

maneira, a AC passa a se dar entre a combinação descritiva, e seus indicadores de frequência, e a inferência que o estudioso faz das causas e dos efeitos da comunicação naquele contexto.

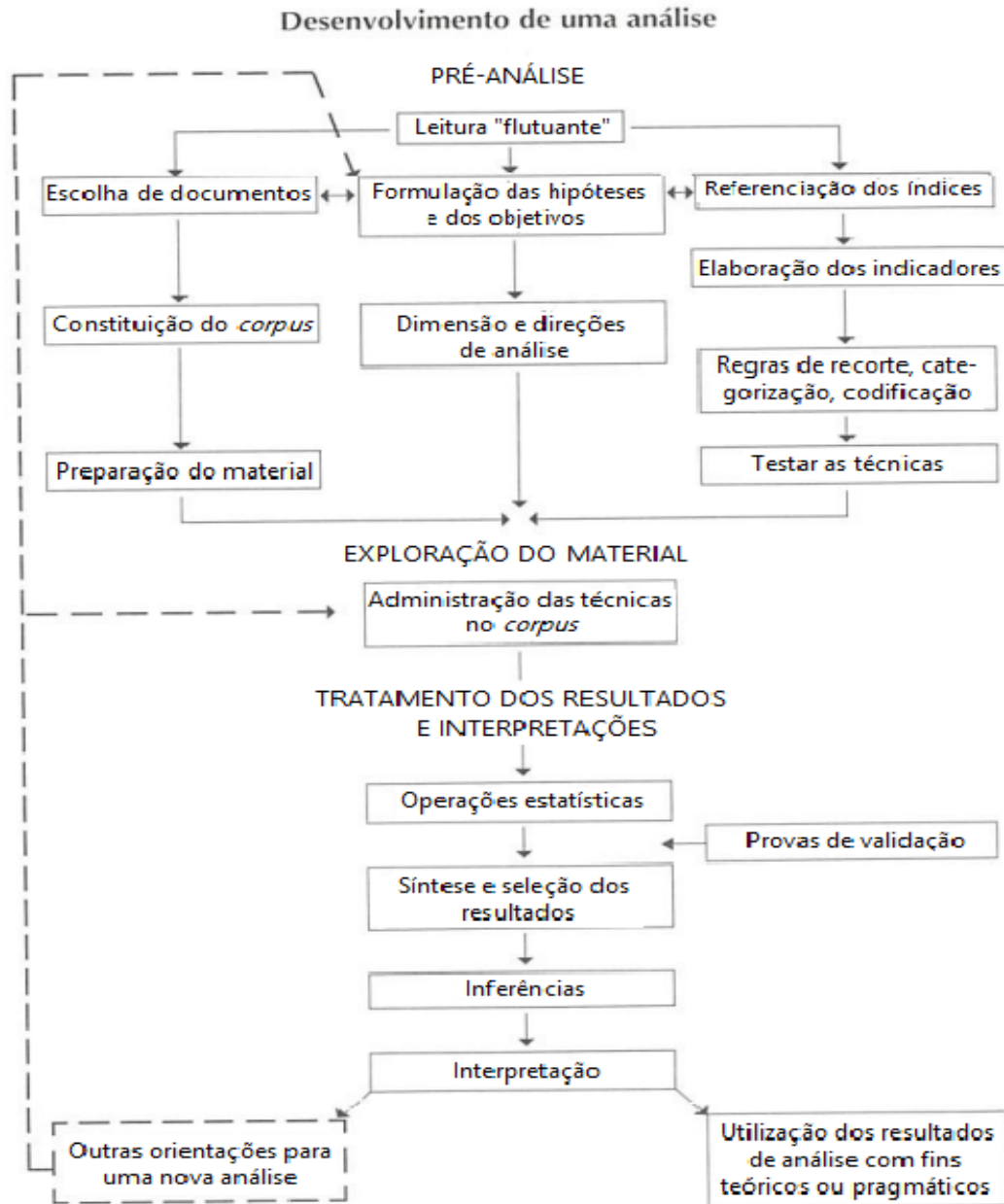
A AC tem estado, portanto, em constante aperfeiçoamento, devido ao surgimento de novas tecnologias e da contribuição de autores de novas áreas de estudo que têm surgido. Atualmente, sintetiza Bardin, a AC é

Um conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2016, p. 48).

Ressalto aqui que segui os procedimentos metodológicos elaborados por Laurence Bardin, que é a autora mais citada no Brasil que trata da AC. A autora, em seu livro, elaborou um roteiro detalhado e didático sobre a análise de conteúdo. No entanto, a mesma autora salienta que “não existe coisa pronta em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis” e que as etapas do trabalho “tem de ser reinventadas a cada momento” (BARDIN, 2016, p. 36).

Para melhor didatização da técnica utilizada por Bardin (2016), preferi explicá-la em fases. No entanto, na imagem a seguir, que sintetiza as fases que compreendem a AC, elaborada por Bardin (2016), pode-se perceber que algumas das etapas podem acontecer concomitantemente.

Figura 3: Etapas de desenvolvimento da Análise de Conteúdo segundo Bardin (2016).



Fonte: Bardin (2016, p. 132)

Após o consentimento dos professores da escola escolhida, na qual atuo por mais de duas décadas, iniciei a condução do tratamento dos dados coletados e consequente compreensão de significados nos materiais coletados, seguindo as etapas da técnica proposta por Bardin: i) pré-análise; ii) exploração do material e iii) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A fase que compreende a pré-análise foi um momento de entrar em contato com a estrutura do material sob análise e fazer uma leitura flutuante⁸ dos PETs coletados dos anos escolares iniciais da Educação Fundamental (1º e 2º ciclos), orientando-me pelos objetivos e questão norteadora do meu estudo. Consoante Bardin (2016, p. 125), esta etapa “possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.” A autora registra, ainda, que essas fases obrigatoriamente não se sucedem em ordem cronológica, mas que suas construções estão intrinsecamente correlacionadas.

Pude, assim, registrar as primeiras impressões sobre os enunciados das atividades e suas particularidades e formular algumas hipóteses e questionamentos, tais como: em quais anos escolares haveria maior quantitativo de atividades voltadas à dimensão de alfabetização? Minha hipótese era a de que as atividades de alfabetização estariam concentradas nos primeiros anos do ensino fundamental. Questionei também se essas atividades estariam proporcionalmente equivalentes às atividades de letramento e qual tipo de letramento estaria contido nesse material. Seriam esses trabalhos em torno dos textos em um nível mais operacional, de estratégias de leitura ou apontariam para atividades de reflexão e construção de sentido pelos alunos?

O próximo passo foi, a partir dessas hipóteses, questionamentos e teorias estudadas, desenvolver índices que me orientassem na etapa de interpretação dos dados. Para tanto, passei a me questionar: quais particularidades enunciativas deveriam referenciar? Quais “conceitos chaves” seriam “os intermediários entre a teoria (construída) e os dados verbais (brutos)”? (BARDIN, 2016, p. 159). Como distinguir, de maneira eficiente, o que seria uma atividade de dimensão alfabetizadora de uma atividade voltada ao letramento?

Para tanto, considerei analisar tematicamente os enunciados das questões. Assim, a princípio, os dados me permitiram elaborar duas categorias temáticas: a primeira que apontava para a alfabetização e a outra para o letramento. Neste momento, pude conhecer efetivamente o material a ser analisado e colocar em uma nova perspectiva os PETs que eu elaborei, tendo agora uma nova visão, embasada nos textos que li durante o desenvolvimento desta pesquisa.

Neste movimento de organização das amostras, foi possível refletir sobre como esses objetos a serem analisados poderiam responder aos objetivos da minha pesquisa. Assim, foi necessário delimitar o material a ser analisado. Essa delimitação foi necessária visto que a

⁸ Para Bardin (2016, p.126) é “estabelecer contato com os documentos a analisar e conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações”.

quantidade de PETs elaboradas durante o ano era demasiadamente extensa, pois foram 24 semanas de elaboração de material. Portanto, decidi analisar os primeiros materiais elaborados, aqueles elaborados no meio do ano e, por fim, os últimos PETs de cada ano escolar, definindo, assim, qual seria o *corpus* do estudo (formado por 15 PETs de língua portuguesa e literatura). Também, pude reconfigurar algumas hipóteses e revalidar os meus objetivos iniciais pois, *a priori*, imaginava que haveria muitas atividades que apontariam para uma leitura mais cognitiva, neutra e desvinculada de um contexto.

Durante essa fase de preparo e constituição dos dados a serem analisados, obedeci aos critérios de orientação de Bardin (2016): de exaustividade (considerando todos os materiais elaborados disponíveis), representatividade (selecionando amostras representativas dos temas a serem pesquisados dentro do material inicial), homogeneidade e pertinência (no caso, os PETs selecionados permitem atender os objetivos propostos pelo estudo).

Concluída essa fase de seleção do *corpus*, passei, então, para a exploração dos PETs, que constituem a segunda fase da AC. Nesse momento, pude, então, passar à elaboração dos indicadores da análise dos discursos já delimitados. Trata-se, a meu ver, da etapa de maior complexidade na AC, pois, nesse momento, ocorre o estabelecimento das categorias de análise do recorte escolhido e o alinhamento dessa categorização e tratamento ao quadro do referencial teórico escolhido. Acredito que neste momento seja essencial seguir a pesquisa com rigor e ética (FREITAS; CUNHA; MOSCAROLA, 1997) para que os indicadores estabelecidos para interpretação das informações coletadas contemplem a objetividade necessária de um estudo científico e que não haja subterfúgios para adequação dos dados às crenças do pesquisador.

Essa fase, que segundo Bardin (2016, p. 131-133), é “longa e fastidiosa”, consiste em procedimentos de codificação e enumeração dos dados e “permite atingir uma representação do conteúdo”. Assim, os enunciados dos exercícios propostos nas atividades dos PETs foram recortados e tomados como unidades de registro, levando-se em conta o repertório temático do seu conteúdo semântico.

Quando os enunciados das questões das atividades estavam no nível da decodificação, do trabalho com sílabas soltas ou palavras, do reconhecimento de letras, do copiar os textos apresentados, da resolução de atividades gramaticais ou de associação de som com as letras, considerei as atividades como sendo de alfabetização. No entanto, quando as questões estimulavam a leitura de um texto foram consideradas como atividades de letramento.

Essa fase de categorização consistiu em uma “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos”. Desta forma, as atividades elaboradas

por mim e pelos outros professores foram agrupadas tematicamente em categorias de alfabetização e de letramento.

Após essa categorização inicial, percebi que, para responder aos objetivos propostos, seria necessário classificar e agrupar as atividades que se delineavam como “de letramento” em duas outras categorias: i) que estavam ligadas majoritariamente⁹ a um trabalho com leitura de forma cognitiva, neutra e descontextualizada (letramento autônomo) e ii) atividades que apontavam, majoritariamente, para um trabalho em torno do texto como prática situada, ligadas ao contexto sócio-histórico dos alunos e a consciência de si (letramento crítico).

A seguir, apresento a tabela de ocorrências após o tratamento e organização dos dados brutos obtidos a partir dos 15 PETs analisados e das características pertinentes ao seu conteúdo:

Tabela 1: Ocorrências após a categorização.

| ANO ESCOLAR | OCORRÊNCIAS | | | | | |
|--------------|--------------|----------------------|---------------|------------|---------------|--------------|
| | PETs | NÚMERO DE ATIVIDADES | ALFABETIZAÇÃO | LETRAMENTO | LET. AUTÔNOMO | LET. CRÍTICO |
| 1º ANO | 1º | 14 | 07 | 07 | 03 | 04 |
| | 2º | 11 | 07 | 04 | 04 | 00 |
| | 3º | 07 | 04 | 03 | 03 | 00 |
| | GERAL | 32 | 18 | 14 | 10 | 04 |
| 2º ANO | 1º | 06 | 03 | 03 | 03 | 00 |
| | 2º | 10 | 02 | 08 | 07 | 01 |
| | 3º | 8 | 03 | 05 | 03 | 02 |
| | GERAL | 24 | 08 | 16 | 13 | 03 |
| 3º ANO | 1º | 14 | 01 | 13 | 12 | 01 |
| | 2º | 10 | 04 | 06 | 05 | 01 |
| | 3º | 8 | 01 | 07 | 05 | 02 |
| | GERAL | 32 | 06 | 26 | 22 | 04 |
| 4º ANO | 1º | 06 | 00 | 05 | 03 | 02 |
| | 2º | 10 | 01 | 09 | 08 | 01 |
| | 3º | 08 | 01 | 08 | 06 | 02 |
| | GERAL | 24 | 02 | 22 | 17 | 05 |
| 5º ANO | 1º | 09 | 02 | 07 | 07 | 00 |
| | 2º | 04 | 02 | 02 | 02 | 00 |
| | 3º | 10 | 02 | 08 | 07 | 01 |
| | GERAL | 23 | 06 | 17 | 16 | 01 |
| GERAL | 15 | 135 | 40 | 95 | 78 | 17 |

Fonte: Elaborado pela autora.

⁹ Digo “majoritariamente”, considerando que, em se tratando de algumas atividades, era possível perceber traços de mais de um tipo de letramento, sendo difícil distingui-los, ou então características que remetiam tanto à alfabetização quanto ao letramento.

Quanto à tabela apresentada acima, que traz os resultados que serão analisados *a posteriori*, no próximo capítulo, é preciso ressaltar quais os critérios por mim elencados para poder classificar as questões analisadas em 135 atividades. Para esse quantitativo, considerei, por exemplo, se a atividade era aberta a resposta sobre algum texto ou fechada e se estava relacionada a um texto, imagem ou quadro propostos pelo professor.

Após a decodificação do *corpus* da pesquisa, analisando os índices, constatei que das 135 atividades propostas em língua portuguesa e literatura, 40 delas (29,62%) abordavam majoritariamente a dimensão da alfabetização e 95 o letramento (70,37%). Do universo das atividades consideradas como promotoras do letramento, observei que 78 (82,10%) delas trabalhavam com um modelo de letramento autônomo (STREET, 1984, 2014) e 17 (17,89%) apresentavam características que apontam para o letramento crítico.

À primeira vista, a tabela confirma uma das hipóteses levantadas no início da análise: os primeiros e segundos anos apresentavam um quantitativo maior de atividades com foco na alfabetização do que as outras séries, visto que nos documentos oficiais (BNCC e PCN) a responsabilidade pela aquisição da leitura e da escrita recai nestes anos escolares. Também percebi que, em todos os PETs, eram contempladas questões de letramento e que envolviam gêneros textuais.

Após essa exploração do material, iniciei a última etapa, ou seja, o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação. De acordo com Bardin (2016, p. 165), as inferências são deduções lógicas, uma fase intermediária até a interpretação. Constitui-se em “apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor”.

Sendo assim, nesta etapa, através da leitura crítica dos enunciados propostos nas atividades, dos textos e das imagens escolhidos para comporem os PETs, procurei indagar e conferir significação a esses dados obtidos e às condições de produção, procurando “conhecer aquilo que está por trás das palavras” (BARDIN, 2016, p. 50) e das imagens utilizadas.

Nesse sentido, irei descrever, classificar e interpretar esses dados respaldada pelo referencial teórico, buscando as significações implícitas, tendo em mente que “a mensagem exprime e representa o autor” (BARDIN, 2016, p. 165). No próximo capítulo, as análises, ou interpretação dos dados, são efetuadas.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

A proposta deste estudo parte da premissa de que o ensino é uma prática social de grande relevância para a sociedade, que o estudo da linguagem é fundamental na formação do aluno leitor e que todo material elaborado é atravessado e resultante de ações sociais e das condições de produção. Melo (2014) corrobora que “Sem nenhuma pretensão de quantificar ou avaliar o ensino, a LA busca entender a educação na linguagem, propondo uma intervenção social a partir do que for compreendido durante o processo de investigação” (MELO, 2014, p. 62).

Sendo assim, alinhada à LA, proponho esta experiência reflexiva sem a intenção de quantificar se a elaboração dos PETs foi boa ou ruim. Busco entender quais concepções subjazem esses materiais, pois estes refletem as crenças e experiências vividas durante o processo de formação do professor e, a partir deste olhar, criar possibilidade de novas abordagens para um ensino crítico de língua.

Assim, neste capítulo, apresento as considerações analíticas e discuto os dados que obtive a partir da análise dos quinze PETs dos anos iniciais do ensino fundamental 1, selecionados para fazer parte do *corpus* da pesquisa. Para a análise das atividades de língua portuguesa e literatura dos PETs, tive o intuito de investigar as concepções de letramento a partir das atividades propostas nos PETs, de analisar as atividades de língua portuguesa e literatura dos PETs para o ensino fundamental, 1 visando identificar se e como as propostas abordam o desenvolvimento da criticidade dos alunos e de refletir e propor outras possibilidades de trabalho com os textos propostos nos PETs, de forma a favorecer a formação de sujeitos críticos na escola básica.

Ao relacionar a análise dos PETs com o referencial teórico estudado, reflito sobre possíveis movimentos, caminhos que acredito poderiam alavancar as atividades buscando a dialogicidade entre os textos propostos e os contextos individuais de recepção deles, além de buscar o estímulo à criticidade dos estudantes com conhecimento linguísticos e de mundo que o auxiliem na sua construção cidadã.

3.1 Apresentação e reflexão sobre os PETs

Ao analisar os PETs elaborados durante o ERE, procurei, primeiramente, identificar se todas as atividades se preocupavam com o letramento dos alunos, entendido aqui como o uso

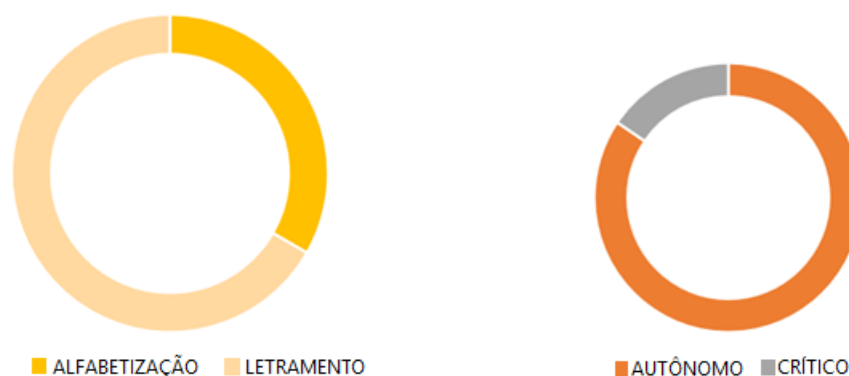
da escrita como prática social, ou se essas se voltavam somente para a alfabetização, no sentido de despertar uma habilidade cognitiva que permitisse ao aluno dominar o sistema ortográfico complexo de representações e de regras da língua portuguesa (ROJO; MOURA, 2019).

Após a leitura dos 15 PETs selecionados como *corpus*, constatei que, das 135 atividades propostas em língua portuguesa e literatura, 40 delas abordavam majoritariamente a dimensão da alfabetização e 95 do letramento.

Considerei atividades de letramento todas as atividades que buscavam usar o código linguístico em variadas situações de uso social da língua (SOARES, 2003), tais como de escrita e organização de discurso, compreensão e interpretação de textos. A partir desta perspectiva, observei que 78 trabalhavam com um modelo de letramento autônomo (STREET, 1984, 2014) e 17 apresentavam características que se direcionavam para um trabalho de letramento crítico (LC), conforme irei expor nas próximas seções.

Em vista disso, apresento uma representação gráfica desses dados elencados para se ter uma visão geral do trabalho, conforme a figura retratada abaixo:

Figura 4: Gráfico após categorização dos dados.



Fonte: Elaborado pela autora.

Com base nesses resultados, nesta seção, discutirei, primeiramente, as atividades que privilegiam a aprendizagem do código e, portanto, voltadas à alfabetização. Em seguida, apresentarei as atividades que contemplam o letramento e analisarei qual tipo de letramento emerge desse material. Por fim, discutirei as atividades que podem se inscrever em uma perspectiva de LC. Concomitantemente, irei tecer possibilidades quanto ao uso dessas atividades, almejando equilibrar o trabalho entre a alfabetização e o letramento. Quando o trabalho em torno dos textos se apresentar como um modelo de letramento autônomo, buscarei fazer apontamentos em que esses trabalhos sejam explorados de forma a favorecer a formação de sujeitos críticos na escola básica.

3.1.1 Atividades de alfabetização

Neste primeiro bloco, apresentarei exemplos de atividades em que percebo que o processo de alfabetização dos alunos foi privilegiado. São atividades que visam o desenvolvimento de técnicas, habilidades e procedimentos necessários ao aluno para o domínio do processo de aquisição da “tecnologia da escrita” (SOARES, 2003, p.91).

Fazem parte desse aprendizado as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, necessários para o domínio do sistema de escrita, além das habilidades motoras para a manipulação dos materiais necessários à aquisição da escrita e da leitura, por exemplo, as habilidades de organização espacial do texto na página; as habilidades de manipulação correta dos suportes em que se dá essas ações, entre outras, que permitem ao aluno sua inserção no mundo letrado.

É possível perceber que os primeiros e segundos anos escolares apresentavam um número quantitativamente superior de atividades voltadas para a alfabetização. Já nos demais anos escolares, as atividades voltadas para o letramento as superavam. Neste sentido, o material está em concordância com as orientações da BNCC, que propõe destinar um enfoque maior durante os anos iniciais do ensino fundamental I para o domínio da técnica da leitura e da escrita.

Percebi que em muitas atividades existia a preocupação dos docentes de utilizar o texto como o ponto inicial de seu trabalho, empregando diferentes gêneros textuais. Segundo Soares (1996, p. 6),

Os textos, orais ou escritos, variam em função de suas finalidades: informar, entreter, instruir, emocionar, anunciar, seduzir, convencer... A finalidade do texto determina sua organização, estrutura e estilo – seu gênero. Como muito numerosas são as finalidades com que são produzidos os textos no contexto social, muito numerosos são seus gêneros.

Examinando os PETs, é possível identificar textos com várias finalidades: a) instruir, ao trazer receitas e estimular a confecção de brinquedos; b) entreter, ao trazer fábulas, poesias, parlendas, trava-línguas, letras de cantigas de roda, além de informativos. A inclusão destes materiais que circulam fora do contexto escolar é importante, já que permite aos alunos entender a importância da escrita, o que ela representa na sociedade e os formatos que podemos encontrá-la no nosso dia a dia.

Acredito que o uso desses gêneros textuais se deve pela busca em atender às exigências da BNCC quanto à necessidade da centralidade do texto como unidade de trabalho para “o

desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura” (BRASIL, 2018, p. 67). No entanto, as questões de leitura, reflexão e produção de sentidos não estão contempladas nas atividades que envolvem tais gêneros textuais.

Logo na primeira atividade analisada, que reproduzo a seguir, o professor apresentou a letra de uma cantiga de roda popular “O Sapo”:


Figura 5: Atividade proposta ao 1º ano, trabalho com vogais.

VOCÊ GOSTA DE CANTAR? CANTE COM SEUS FAMILIARES:

O SAPO

O SAPO NÃO LAVA O PÉ
NÃO LAVA PORQUE NÃO QUER
ELE MORA LÁ NA LAGOA
NÃO LAVA O PÉ
PORQUE NÃO QUER
MAS QUE CHULÉ!

FIGURA 1: Sapo



Fonte: <www.smartkids.com.br>

COM AUXÍLIO DOS SEUS FAMILIARES, CIRCULE CADA PALAVRA NA MÚSICA.

- PINTE DE VERMELHO A PRIMEIRA E A ÚLTIMA PALAVRA DO TEXTO.
- PINTE DE VERDE, A PALAVRA “SAPO”
- VOCÊ SE LEMBRA DAS VOGAIS? (A, E, I, O, U) PINTE DE AMARELO TODAS AS VOGAIS QUE ESTÃO NA MÚSICA.

AGORA VOCÊ DEVE COPIAR A MÚSICA NAS LINHAS ABAIXO.

Fonte: PET do primeiro ano.

Na presente atividade, por três vezes, o professor se refere a este gênero textual como uma música sem, contudo, se utilizar de nomenclatura específica, o que permitiria aos alunos, além de ter contato com esta estrutura relativamente estável de composição, correlacioná-la com outras músicas folclóricas cantadas. Isso lhes favoreceria na construção de conhecimento prévio durante os próximos atos comunicativos em que houvesse esse tipo de gênero textual, aumentando assim sua eficiência leitora.

Essas cantigas, como o próprio nome sugere, objetivam ser trabalhadas em roda, de mãos dadas, girando e se divertindo em uma brincadeira cantada. A constituição desses textos é simples, repetitiva e ritmada. Assim, eles acabam colaborando com a aprendizagem, pois permitem vivenciar o conhecimento da escrita e da leitura por meio da fixação do som e da

letra. Para tanto, é importante empregar os gêneros textuais como ferramentas para a promoção dessas habilidades.

Percebo que, ao escolher essa atividade, o professor transparece a preocupação de desenvolver conteúdos de forma lúdica, já que a faixa etária dos alunos do 1º ano do ciclo de alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental é de 5 a 6 anos. Acredito que a escolha por uma cantiga popular, que faz parte do universo cultural brasileiro, permite que, mesmo distante do contato social, os alunos e seus familiares desfrutem de um momento de ludicidade, que se apresentava tão importante durante a pandemia. Além disso, como consta na BNCC “valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil” (BRASIL, 2018, p. 58).

Desta forma, ao trabalhar ludicamente o texto, o professor lançou uma estratégia valiosa para diminuir a possível resistência dos alunos e despertar seu interesse quanto ao ato de ler e escrever, em um momento em que os alunos se encontram em uma fase de transição escolar e longe da escola e dos colegas devido ao período pandêmico.

Apesar de ter explorado o lúdico e a interação familiar com o enunciado e ter chamado diretamente o leitor com o uso do pronome “*você*”, o texto apresentado, a meu ver, deixou de explorar outras questões. Por exemplo, arguir sobre o animal que se encontrava na figura da atividade e que poderia ser facilmente identificado pelos alunos, por ser um anfíbio bastante comum em ambiente doméstico, não foi considerado. Desta maneira, o exercício poderia ter relacionado a imagem apresentada à realidade do aluno, ao seu conhecimento prévio a respeito daquele animal, às suas experiências e suas impressões sobre o animal, buscando, assim, a construção de sentido e a busca por criar significado para aquela atividade.

Embora essa apresentação textual da cantiga seja válida, ela por si só não é suficiente para dar conta das questões de letramento. Destarte, o texto poderia ter sido mais profícuo se tivessem sido levados em consideração outros diferentes matizes além de ser somente um pretexto para incentivar e enfatizar a higiene coporal, para a recapitulação do que seriam as vogais e do que é uma palavra ao educando, sem que sentidos pudessem ter sido apreendidos.

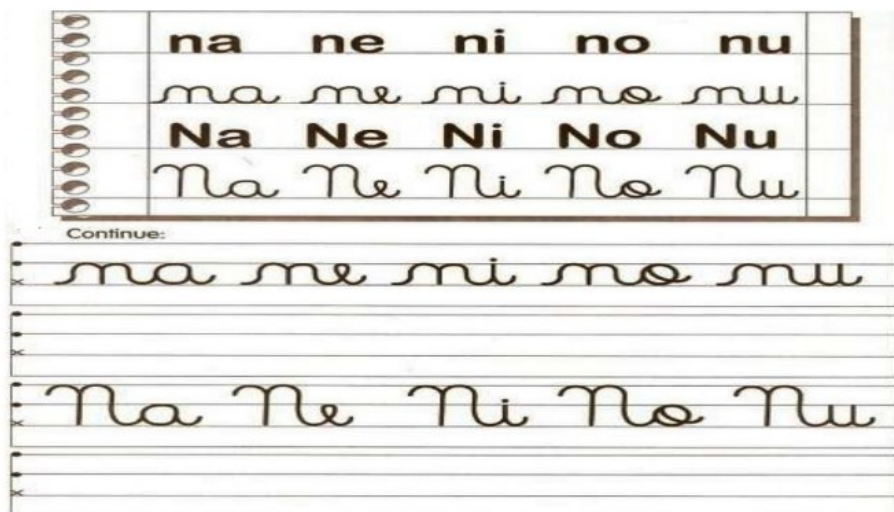
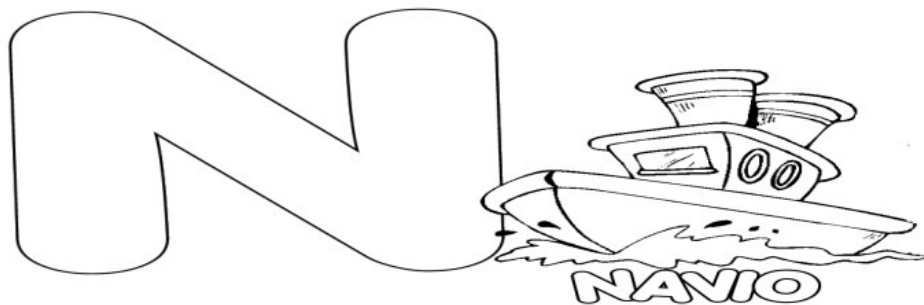
Consoante Soares (2003), é necessário ressaltar que a “aprendizagem da técnica, domínio do código convencional da leitura e da escrita e das relações fonema/grafema, do uso dos instrumentos com os quais se escreve, não é pré-requisito para o letramento” (SOARES, 2003 a, p. 16). Ou seja, no PET, há uma ocorrência maior de atividades que intentam ensinar ao aluno que a língua é concebida por um sistema abstrato de signos, que precisa ser adquirido e apropriado pelo aprendiz. Nesse sentido, somente com o domínio desse sistema alfabético e ortográfico, o aluno seria capaz de se inscrever no mundo letrado.

Essa ênfase no processo de alfabetização é ainda mais evidente na atividade a seguir, em que o enfoque está na aprendizagem de sílabas soltas. Neste sentido, seria importante se questionar, em que prática efetiva de uso da linguagem, além da escola, usamos as sílabas isoladas, de forma mecânica e descontextualizada?

Figura 6: Atividade proposta ao 1º ano, trabalho com família silábica.

HOJE VAMOS APRENDER A FAMÍLIA SILÁBICA DO N.

1) PINTE E DEPOIS TREINE.



Fonte: PET do primeiro ano.

A aprendizagem da leitura e da escrita se apresenta de maneira artificial nessa segunda atividade, diferentemente da linguagem social que a criança usa no seu cotidiano, dificultando que esta relacione e estabeleça sentido ao aprendizado da leitura e da escrita.

Atualmente, com a existência de tantos estímulos verbais e não verbais, desde o colo da mãe, os pequenos já têm contato com a leitura de diferentes modos: a partir de uma revista de compras porta a porta que a mãe folheia, dos *tablets* e celulares que os pais permitem que a

criança possa jogar ou escutar musiquinhas, dos grandes *outdoors* nas ruas ou ainda da televisão na hora do desenho animado. Como aponta Street,

[...] De fato, são poucas as culturas hoje em que não exista algum grau de letramento: as crianças, por exemplo, aprendem a interpretar as logomarcas em produtos comerciais e anúncios, ou a “ler” a televisão com sua mescla frequentemente sofisticada de escrita, imagens e linguagem oral (STREET, 2014, p.36).

Considerando todas essas formas de interação com textos, ao ingressar na escola, o estudante já está inserido nesse mundo letrado. Como Rojo enfatiza, “mesmo não alfabetizada, [a criança] já pode ser inserida em processos de letramento, pois ela já faz a leitura incidental de rótulos, imagens, gestos, emoções. O contato com o mundo letrado acontece muito antes das letras e vai além delas” (ROJO, 2012, p.35).

Geralmente, as crianças já são bem-sucedidas nesse ambiente onde a leitura e a escrita se fazem presentes. Exemplo disso é quando, na gôndola do supermercado, a criança, ao ver o rótulo do iogurte preferido, já o pega e o põe, às vezes contra a vontade da mãe, em seu carrinho de compras. Com esse simples ato, o aluno já está participando de um evento letrado, mesmo sem que ninguém se aperceba disso.

Entendo que a língua não é um mero código para comunicação; ela é um fenômeno social, dinâmico e coletivo. Portanto, ensinar a leitura e a escrita aos alunos apenas como a aquisição de uma habilidade técnica não é suficiente. O domínio gráfico com repetições de padrões silábicos para a simples memorização mecânica da correspondência entre grafema e fonema, descontextualizado, não auxilia o pensar o mundo, se posicionar e agir sobre ele.

Na sequência, apresento uma atividade do PET do segundo ano que traz uma poesia muito conhecida da autora Ruth Rocha.

Figura 7: Atividade proposta ao 2º ano, trabalho com família silábica

O MACACO É UM ANIMAL. TODOS OS ANIMAIS SÃO SERES VIVOS, DESDE OS PEQUENININHOS (COMO OS ÁCAROS) ATÉ OS GRANDÕES (COMO OS ELEFANTES). O MACACO É UM ANIMAL E SER VIVO TAMBÉM.

SE VOCÊ JÁ SABE LER, LEIA ESTA POESIA PARA SEUS PAIS ANTES DE FAZER AS ATIVIDADES. SE VOCÊ NÃO SABE LER, PEÇA PARA SEU PAPAÍ OU MAMÃE LÊ-LA PARA VOCÊ:



UM MACACO
TÃO MALUCO
METE MEDO
NO MATUTO

UM MACACO
TÃO MATREIRO
METE MEDO
NO MINEIRO

UM MACACO
TÃO MANHOSO
METE MEDO
NO MEDROSO

ESTE POEMA DE RUTH ROCHA TEM COMO RECURSO ESTÉTICO A REPETIÇÃO DE PALAVRAS QUE COMEÇAM COM UMA SÍLABA FORMADA PELA LETRA M E UMA VOGAL (MA, ME, MI, MO, MU)

ROCHA, Ruth. Palavras, muitas palavras.

FONTE: <https://www.facebook.com/photo?fbid=1320127378027486&set=pcb.132012752136080>

1) VOCÊ JÁ APRENDEU QUE A PESSOA QUE ESCRIVE UM TEXTO É O **AUTOR** OU **AUTORA** DELE. ENTÃO VOLTE LÁ NO TEXTO E CIRCULE O NOME DA AUTORA DESSA POESIA:

2) PINTA NA POESIA TODAS AS PALAVRAS COM A LETRA **M** E DEPOIS AS COPIE ABAIXO COM **LETRA CURSIVA**:




3) ACREDITO QUE VOCÊ PERCEBEU NA ATIVIDADE ANTERIOR QUE NA POESIA NÃO HÁ PALAVRAS COM **MO** E COM **MU**.

ENTÃO PESQUISE EM REVISTAS OU MESMO NA INTERNET E ENCONTRE 3 PALAVRAS QUE CONTENHAM ESSAS SÍLABAS:

| | | | |
|----|----------------------|----------------------|----------------------|
| MO | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
| MU | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |

4) CRIANÇA VOCÊ É INTELIGENTE! FIZ UM QUEBRA CABEÇA PARA VOCÊ:

ENTÃO DESCUBRA QUAIS SÃO AS LETRAS QUE ESTÃO FALTANDO NAS PALAVRAS A SEGUIR:

| | | |
|---|---|---|
|  |  |  |
| <u> </u> O <u> </u> O | <u> </u> A <u> </u> ÃO | M <u> </u> RT <u> </u> L |

Fonte: PET do segundo ano¹⁰

¹⁰ PET elaborada pela autora.

Na escolha do texto acima, percebe-se novamente a ênfase que foi dada à alfabetização em detrimento do letramento, os quais, a meu ver, poderiam ter sido trabalhados concomitantemente. Acredito que, ao trabalhar somente com exercícios de codificação e decodificação de signos, a escola peca, pois deixa as questões de letramento fora do seu arcabouço de atividades, as quais abrangem também a compreensão dos usos e das funções da escrita. Diante disso, Soares (2003) afirma que

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – 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 (SOARES, 2003, p. 14).

De acordo com Soares, é preciso que o professor compreenda que “tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demandando uma metodologia diferente” (SOARES, 2003, p.14). Assim sendo, ao elaborar suas atividades, é necessário que o professor tenha a premissa de propiciar à criança o desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais, desde o início da jornada escolar. Nesse sentido, é recomendável que o ensino tanto da alfabetização quanto do letramento seja paralelo, concomitante, num trabalho de alfabetizar letrando (SOARES, 2003a), para que o aluno perceba a dimensão social que envolve o uso da leitura e a escrita e sua indissociabilidade.

É necessário que se entenda que a alfabetização “tem uma especificidade, que não pode ser desprezada” (SOARES, 2003a, p. 16) nos primeiros anos do ciclo de alfabetização e que ela faz parte de todo o processo de letramento, mas que o trabalho nos anos iniciais não se resume somente a ela. É importante trabalhar com a língua em eventos variados de leitura e de escrita para a transformação de nossos alunos em leitores eficientes.

A seguir é descrita outra atividade do PET, que tem como objetivo apresentar aos alunos o vocábulo família. A partir dessa palavra, o docente explora o uso das famílias silábicas das letras F, M e L. Apesar de apresentar a quadrinha como um poema, a situação de uso da leitura e da escrita é deslocada do contexto social em que poderia ser utilizada nas práticas languageiras

cotidianas. O professor se utiliza do texto somente como um suporte para o conteúdo linguístico que ele deseja trabalhar.

Figura 8: Atividade proposta ao 1º ano, trabalho com famílias silábicas.

TODOS NÓS TEMOS UMA **FAMÍLIA**. LEIA O POEMA ABAIXO E RESOLVA:

EU AMO MINHA FAMÍLIA
DE TODO O MEU CORAÇÃO.
UM BOM FILHO EU VOU SER
COM MUITA DEDICAÇÃO.

A) QUAL PALAVRA ACIMA RIMA COM CORAÇÃO?

B) AGORA OBSERVE A PALAVRA **FAMÍLIA** E ESCREVA ABAIXO 5 PALAVRAS COM AS SÍLABAS:

| FA | MÍ | LI |
|----|----|----|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

Fonte: PET do primeiro ano.

Portanto, embora haja a intenção do uso do texto, desconsidera-se a significância e a dialogicidade inerentes ao uso da leitura. O texto é usado somente como pretexto para o trabalho pedagógico. Nessa atividade, vejo que o professor fez um trabalho de “pedagogização do letramento”, que Soares conceitua (2004, p. 107), embasada nos estudos de Street, (2004) como sendo um

processo pelo qual a leitura e a escrita, no contexto escolar, integram eventos e práticas sociais específicas, associadas à aprendizagem, de natureza bastante diferente dos eventos e práticas associados a objetivos e a concepções não escolares (SOARES, 2004, p.107).

O texto é usado somente para a escolarização, com um sentido bem diverso do que aconteceria para além dos muros da escola, na realidade do aluno, como nas antigas cartilhas

que eram adotadas largamente pelo Brasil e tinham como foco a alfabetização ou a valorização e idealização da família como um bem da sociedade.

Questiono: essa quadrinha poderia ser encontrada em que situação de uso no dia a dia dos aprendizes? Talvez em um cartão que se encontra na internet sobre o Dia da Família? Não consigo vislumbrar outra situação de uso para este gênero textual. No entanto, os alunos são confrontados a todo instante com uma diversidade de textos e na escola essa riqueza acaba por perder espaço para a fragmentação das palavras, empobrecendo o momento lúdico e de leitura, o que pode ocasionar desmotivação do futuro leitor.

Após ler a quadrinha, que são trovas populares simples e compostas por estrofe de quatro versos e rimas, é demandado que o aluno responda 2 questões. No entanto, as atividades que foram propostas não necessitam do texto e também de nenhuma reflexão mais aprofundada para responder às questões; ou seja, elas pouco promovem a construção de sentido por parte dos alunos.


O elaborador do PET poderia ter explorado a leitura, indagado sobre em que situação comunicativa tal texto poderia aparecer, qual seria a finalidade de seu uso, qual o tema empregado. Além dessas estratégias de leitura, o professor poderia ter explicado qual gênero textual era aquele e explorado sua forma de composição em que geralmente aparecem rimas, aliterações, assonâncias e ritmo, o que possibilitaria, concomitantemente, abordar as dimensões da alfabetização e do letramento.

Havia também a possibilidade de pedir que o aluno, junto de seus familiares, criasse a sua própria quadrinha sobre a família, o que poderia ser prazeroso e desafiador. Acredito que à escola cabe disponibilizar formas de promover atividades desafiadoras aos alunos, que possam causar estranhamento, desconstruindo o hábito estabelecido pela cópia e repetição, e propiciando reflexão acerca de sua própria família e quiçá da diversidade de famílias existentes. Desta forma, abre-se espaço para a escrita significativa, para as comparações, para novas formas de se enxergar o mesmo objeto e para o levantamento de hipóteses, que podem encorajar a criticidade e o entendimento da construção e reconstrução de significados que a língua permite.

A seguir, apresento outro exercício retirado do PET do 4º ano, em que aparecem palavras, que deveriam ser classificadas pelos alunos quanto a sua grafia:

Figura 9: Atividade proposta ao 4º ano, trabalho ortográfico.

5) Leia as palavras



piscina excessivo desça consciência renasça
 cresça excepcional incandescente excelente
 floresça excêntrico

Escolha acima três palavras com sc, sç e xc e escreva-as.

| | | | |
|----|--|--|--|
| SC | | | |
| SÇ | | | |
| XC | | | |

<https://alfakids.org/atividade-des-lingua-portuguesa-correspondencias-irregulares-regulares/>

1

Fonte: PET do quarto ano.

Vejo essa atividade como totalmente voltada para a dimensão da alfabetização, sem aliar o letrar, pois há um enfoque no uso das letras, no código, desconsiderando-se as perspectivas do trabalho linguístico e focando apenas no domínio da habilidade de manuseio da tecnologia da escrita. É como se a criança, ao dominar a escrita, já se tornasse capacitada para usar efetivamente a leitura e a escrita como prática social.

No entanto, para que haja a participação dos estudantes nas práticas sociais é necessário que a escrita faça sentido para os estudantes, algo que palavras soltas não são capazes de alcançar. Questiono: de que adianta saber escrever corretamente a palavra “incandescente”, empregando corretamente “sc”, se o aluno não souber o que significa incandescente ou em que situações ele pode usar tal palavra? O trabalho apenas com o código gráfico (letras, sílabas, palavras) torna o entendimento da linguagem restrita e limitada, dissociada da realidade vivida pelos alunos atualmente, que estão em contato com a palavra escrita através de diversos suportes.

Desta forma, para que houvesse a possibilidade de uma aprendizagem significativa da escrita para os discentes, para além dessas atividades de repetição, cópia e reprodução de letras, o professor poderia ter proposto a montagem de um quebra cabeça com as sílabas, para que o aluno pudesse brincar em sua casa com seus familiares. O professor também poderia propor que o aluno criasse uma pergunta desafio do tipo “o que é, o que é?” em que o aluno usasse as palavras do quadro como resposta.

Desta forma, criar uma pergunta inicial desafiadora exigiria do aluno movimentar diversos aspectos culturais e linguísticos para poder desafiar e estimular a solução por parte de seu interlocutor. Mesmo que o professor tivesse feito a questão e solicitado a resposta do aluno,

haveria um estímulo a sua capacidade interpretativa, de intertextualidade com as vivências corriqueiras dos alunos, tornando a atividade significativa e atribuindo sentido a ela.

3.1.2 Atividades de letramento

Nesta segunda parte da análise, considerando as concepções acerca dos modelos de letramento e a importância do conceito a ser adotado, apresentarei atividades que entendo convergirem para um modelo de letramento autônomo (STREET, 1984, 2014), pois não consideram a bagagem sociocultural dos indivíduos envolvidos nas práticas de linguagem para além da escola.

Como bem resume Rojo (2010),

Os novos estudos do letramento definem práticas letradas como “os modos culturais de se utilizar a linguagem escrita com que as pessoas lidam em suas vidas cotidianas”. Práticas de letramento ou letradas são, pois, um conceito que parte de uma visada socioantropológica. Tem-se de reconhecer que são variáveis em diferentes comunidades e culturas. As práticas de letramento ganham corpo, materializam-se, nos diversos “eventos de letramento” dos quais participamos como indivíduos em nossas comunidades, cotidianamente (ROJO, 2010, p. 26).

Nos exemplos que serão apresentados, as habilidades desenvolvidas enfatizam o processamento da leitura em diferentes contextos e, embora sejam utilizadas amostras de gêneros textuais, essas não se apresentam voltadas ao contexto social dos discentes.

Segundo a BNCC (2018), os gêneros textuais devem ter lugar de destaque no trabalho em sala de aula: “[...] as habilidades não são desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana” (BRASIL, 2018, p. 73). O uso dos gêneros textuais como objeto de ensino vem sendo sugerido desde os PCNs (BRASIL, 1998) e deveriam colaborar para um aprendizado mais significativo e dialógico, no sentido de interação entre o universo sociocultural do aluno e as aprendizagens escolares e como tal deveriam ser considerados.

Bakhtin, na sua obra “Estética da Criação Verbal, define os gêneros do seguinte modo: “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 262).


Portanto, os gêneros são textos que se caracterizam pelas circunstâncias e pela situação de produção e de leitura, além de possuírem propriedades e especificidades próprias, intrínsecas a si e que lhes permitem serem identificados como pertencentes a determinado “campo” linguístico.

Na primeira amostra apresentada a seguir, é abordado um exemplo do gênero textual tirinha. Este gênero textual é um subgênero das histórias em quadrinhos que une as linguagens verbal e não verbal em um só texto, além de ter um traço atemporal. Além disso, desde pequenos, os alunos entram em contato com gibis, com os *stories* das redes sociais ou com outras práticas de interação social em que as tirinhas se inserem, o que justifica um trabalho em torno desse gênero textual. Ou seja, esse gênero textual costuma fazer parte do cotidiano cultural e comunicativo dos alunos, tornando-se uma prática letrada que pode enriquecer o trabalho pedagógico ao ser abordado na escola.

Na sequência, tem-se um exemplo de tirinha extraída de um dos materiais selecionados:

Figura 10: Atividade proposta ao 5º ano, trabalho gramatical.

PALAVRAS HOMÔNIMAS
Palavras que são pronunciadas da mesma forma, mas têm significados diferentes.



1- Observe a tirinha e responda:

Nessa tirinha a palavra “desconto” significa:

- (A) pagar menos
- (B) cortar o cabelo
- (C) reclamar do preço
- (D) pentear o cabelo

2- Reescreva as frases, preenchendo o espaço vazio, pelos homônimos: **seção** ou **sessão**.

(sessão, tem sentido de reunião ou algo que você faz sentado; seção tem sentido de separar, repartição).

- a) As lojas Americanas têm várias _____.
- b) A fisioterapeuta faz várias _____ com seus pacientes.
- c) A _____ feminina da revista é muito interessante.
- d) Quero muito assistir o filme que está em cartaz, têm várias _____.
- e) Trabalhei na _____ de esportes da loja.

<https://br.pinterest.com/pin/437271445074368018/>

Fonte: PET do quinto ano.

A presente atividade pode ser vista como mais um exemplo de “pedagogização do letramento”. Trazer uma tirinha nos PETs poderia oferecer aos alunos a oportunidade de

apreciação da leitura. Poderia ser o momento de abordar o gênero textual de uma forma atraente e criativa para a criança, gênero este que costuma ser corriqueiro nas suas vidas, para além do ambiente escolar. No entanto, tal oportunidade foi desperdiçada.

A apresentação do gênero foi feita como um pretexto para a atividade gramatical que se seguiu. Street (2014) corrobora que “Essa concepção de letramento parece ser um dos principais meios pelos quais um modelo autônomo de letramento é interiorizado e disseminado na sociedade contemporânea. É uma concepção endêmica ao letramento pedagogizado” (STREET, 2014, p. 130).

O desenho, a escrita, a diagramação e o humor presentes na tirinha exigem que, para interpretar a mensagem, o aluno compreenda o sentido de cada um desses elementos e de sua inter-relação, o aluno precisa relacionar a imagem ao texto. Uma vez que este gênero circula em plataformas variadas, trabalhá-lo na escola teria contribuído grandemente para a cultura leitora dos alunos. Inserir-lo na escola, portanto, auxiliaria os alunos a criarem mecanismos cognitivos que lhe permitiriam construir novas estratégias de entendimento e criação de sentidos, ao se depararem com textos semelhantes na sua vivência.

No entanto, o trabalho realizado no PET não explorou essas características inerentes à tirinha: a forma e o contorno dos balões, o tamanho e o tipo das letras, a disposição do texto e a relação desses elementos na produção de sentido, que possibilitassem o entendimento dos múltiplos usos da linguagem neste gênero textual. No caso dessa situação comunicativa, seria importante entender se os alunos já tinham conhecimento sobre o autor, sobre os personagens, onde esse texto costuma circular, para quem se destina.

Neste sentido, a leitura trabalhada em sala de aula poderia estabelecer um diálogo com o dia a dia dos alunos, seus problemas e expectativas. Desta forma, o trabalho com o texto estimularia o aluno a perceber as relações com outras leituras, com outros momentos de sua realidade e, assim, reelaborar os sentidos no e entre os textos, fazendo escolhas entre as múltiplas possibilidades de interpretação de acordo com suas vivências e experiências anteriores.

O uso da tirinha permite que o professor explore várias hipóteses interpretativas, aumentando o repertório discursivo do aluno. Mas, ao contrário, parece ter havido uma preocupação em trazer certa objetividade à atividade, não permitindo que o aluno tivesse oportunidade de desenvolver essas habilidades. A elaboração de perguntas sobre a tirinha poderia auxiliar o aluno a construir sentidos e aprendizados que contribuiriam para sua formação leitora.

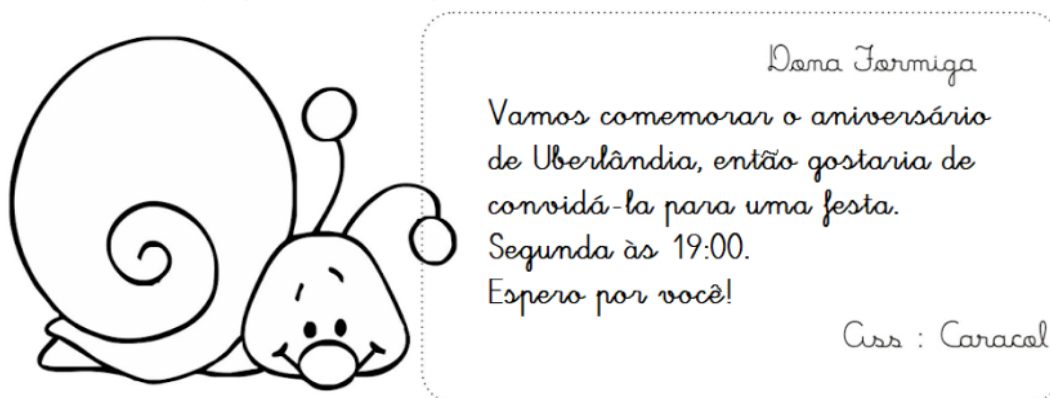
Ao apresentar textos variados e de caráter popular na sala de aula, o professor tem a chance de auxiliar os alunos a terem contato com esse universo contemporâneo da comunicação, além de lhes proporcionar momentos motivadores e de estímulo à criatividade, predispondo-os a novas descobertas, à curiosidade e à criticidade.

Ainda quanto à “pedagogização do letramento”, na sequência trago mais um recorte, agora do segundo ano. Na atividade, o professor (no caso eu), procura estabelecer uma relação entre o conteúdo a ser abordado e o contexto do aluno, ao fazer referência ao aniversário da cidade em que residem. Além disso, percebe-se a busca pelo infantil e lúdico, proporcionado pela imagem que está relacionada ao remetente do bilhete:

Figura 11: Atividade proposta ao 2º ano, trabalho com bilhete e aniversário da cidade.

1) ESSA SEMANA TIVEMOS O ANIVERSÁRIO DE UBERLÂNDIA. TODOS ESTÃO MUITO CONTENTES. VAMOS VER UM BILHETINHO DO SENHOR CARACOL:

FONTE: <https://www.lipitipi.org/2012/02/atividade-genero-textual-bilhete-obra.html>



➤ DEPOIS DE LER O BILHETE, RESPONDA:

A- PARA QUEM ESTÁ ENDEREÇADO O BILHETE?

B- QUAL O CONTEÚDO DELE?

C- QUEM O ESCREVEU?

D- O QUE ACONTECERÁ NA SEGUNDA?

E- QUAL A HORA ESPECIFICADA NO BILHETE?

Fonte: PET do segundo ano¹¹

¹¹ PET elaborado pela autora.

Este PET, indicado acima, foi elaborado por mim. Nele, transparece a minha vontade de correlacionar o conteúdo, o gênero textual bilhete, que deveria ser trabalhado nesta semana e contextualizar o gênero abordando o aniversário da cidade de Uberlândia. Hoje entendo que o texto deixou de ser o centro da atividade, tornando-se um subterfúgio, um pretexto para encaixar os dois conteúdos que estavam no planejamento que deveríamos trabalhar naquela semana: as formas de composição de narrativas e a escrita compartilhada e autônoma. No entanto, como deveria trabalhar a escrita autônoma e não teria o aluno para poder tirar alguma dúvida sobre a sua escrita e considerando o elevado número de atividades para corrigir, escolhi as atividades de forma que houvesse apenas uma resposta. Não deveria, mas o fiz!

Apesar de o enunciado da atividade informar que o gênero textual a ser trabalhado seria o bilhete, o que está representado no quadro ao lado da imagem é um convite para uma festa de aniversário. Qual seria, afinal, o gênero textual que está sendo focalizado na atividade? Lembrando que, durante as aulas remotas, o aluno deveria desenvolver as atividades sem a possibilidade de interação e troca com a professora e com seus pares. Portanto, ele não tinha como sanar as dúvidas sobre as disparidades existentes no material proposto.

Após ler o “bilhete” proposto, é solicitado ao aluno responder às questões que o seguem. As respostas às perguntas que se apresentam são facilmente localizadas dentro do texto, não necessitando um trabalho de reflexão mais aprofundado para respondê-las. Todas as questões seguem um mesmo padrão de resposta.

No ensino remoto, o aluno não estava frente a frente com o professor e com os seus pares para discussões e compartilhamento de visões sobre o texto lido como acontecia nas aulas presenciais. Durante a pandemia, um dos desafios escolares era promover formas de reflexão sobre as atividades realizadas não presencialmente pelos estudantes e, ao mesmo tempo, sugerir exercícios que estimulassem seu gosto pela leitura, encorajando-os a continuarem fazendo os PETs. Por sua vez, essas possibilidades foram substituídas pelo silêncio do papel e, muitas vezes, da própria família.

Considerando a relação entre docentes e discentes e o uso dos PETs, retomo Vygotsky (2001), que enfatiza a importância da troca entre pares. Para o autor, a aprendizagem se dá a partir da interação entre estruturas mentais internas e o meio ambiente que rodeia os aprendizes. Pensando nisso, o desenvolvimento das atividades pedagógicas planejadas para os PETs, sem a interação dos discentes com o professor, expõem dificuldades para que houvesse a promoção da aprendizagem em tempos de ensino remoto.

Refletindo sobre a atividade ora proposta, como o meu intuito era trabalhar o aniversário da cidade e o gênero textual bilhete, eu poderia ter proposto aos alunos que, ao

receberem um convite de um coleguinha sobre a festa em comemoração do aniversário da cidade, o respondessem em forma de bilhete, dizendo se iriam ou não à suposta festa. Desta forma, o estudante seria convidado a desenvolver uma ideia, construir um texto e se colocar no centro do processo comunicativo.

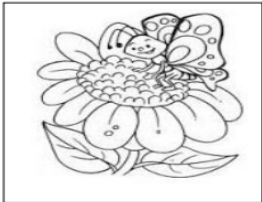
É preciso ressaltar que, ao se trabalhar com os diversos gêneros textuais que circulam na sociedade, o professor precisa refletir sobre sua importância e estar mais atento às suas escolhas. Muitas vezes, esses momentos se tornam a oportunidade de o aluno utilizar e vivenciar o conhecimento da escrita e se apropriar da linguagem adequadamente já que é a partir dos “[...] modos culturais de utilizar a linguagem escrita com que as pessoas lidam em suas vidas cotidianas” (ROJO; MOURA, 2019, p. 17).

Nesses exemplos, as questões apresentadas quanto o uso da leitura e a escrita nos PETs se dão de maneira artificial, opondo-se aos eventos e práticas sociais em situações reais da vida cotidiana dos alunos, sem levantar questionamentos e nem enfatizar a natureza social e múltipla dos textos apresentados.

Essa pedagogização da leitura e da escrita inserida nas práticas escolares privilegia eventos e práticas diferentes da vivência dos aprendizes. As atividades são planejadas e escolhidas por critérios pedagógicos (SOARES, 2003c). Nos PETs, os textos utilizados, normalmente, se apresentavam desvinculados dos contextos de produção e recepção, visando apenas a aprendizagem de determinada regra gramatical, por exemplo.

Na figura 12 pode-se perceber o trabalho com um poema. No texto poético, a leitura deveria transcender a realidade, uma vez que desperta fantasias, imaginação, recria e desperta novas significações. Este gênero textual é muito significativo para a criança, já que o contato com ele se dá de diversas formas em sua vida (em ambiente de sentimentos e emoções). Os poemas estão presentes desde a mais tenra idade em canções de ninar, nas brincadeiras e cantigas de roda, nas parlendas folclóricas, nos livros e em muitas histórias infantis.

Figura 12: Atividade proposta ao 3º ano, trabalho com poema.



Leilão de jardim
Cecília Meireles


Quem me compra um jardim com flores?
Borboletas de muitas cores
Lavadeiras e passarinhos,
ovos verdes e azuis nos ninhos?

Quem me compra este caracol?
Quem me compra um raio de sol?
Um lagarto entre o muro e a hera,
Uma estátua da Primavera?

Quem me compra este formigueiro?
E este sapo, que é jardineiro?
E a cigarra e a sua canção?
E o grilinho dentro do chão?

(Este é o meu leilão)

Fonte: <http://www.ideiacriativa.org/2013/08/poesia-ilustrada-leilao-de-jardim.html>



1) Após a leitura do poema responda:

a) Qual o título do poema?

b) Quem é a autora?

c) O que é está sendo leiloadado?

d) Retire do texto um par de palavras que rimam:

2) Coloque em ordem alfabética:

passarinho _____

canção _____

azuis _____

jardineiro _____

cores _____

jardim _____

Fonte: PET do terceiro ano.

Geralmente, ao chegar ao ambiente escolar, a criança já detém um grande repertório de linguagem poética. No entanto, em se tratando da atividade em análise, este material riquíssimo se perdeu, pois ela restringe a leitura a uma mera decodificação das palavras. Ou seja, deixou-se de lado a oportunidade de oferecer ao leitor a possibilidade de perceber os diversos sentidos contidos no texto.

Novamente, a proposta trabalhada se mostra escolarizada, sendo que os objetivos propostos *a priori* pelo professor se sobrepuseram à natureza literária do poema, isto é, o poema

passou a ser o meio para o ensino sobre a língua, e não o fim. Este movimento dificulta a aprendizagem e as interações que poderiam ser mobilizadas se conectadas ao contexto dos alunos.

Entendo que, ao se trabalhar com a poesia, a aprendizagem poderia ter sido estimulada, integrando cultura e ludicidade, por meio de brincadeiras de rimas, possibilitando o despertar do gosto e, conseqüentemente, do hábito da leitura. Desse modo, o momento se transformaria em uma oportunidade para a exploração do texto em sua totalidade, de forma prazerosa.

Este trabalho deveria alargar a sensibilidade poética do aluno e permitir a ampliação de sua formação literária. Desta forma, se trataria “prioritariamente, de formar leitores literários, em outras palavras, de “letrar” literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito” (PCN, 1998, p.55).

No entanto, as atividades propostas certamente não correspondem à leitura literária, pois não permitem que o aluno dê asas a sua imaginação e nem tenha a liberdade de condições de discutir sobre os diversos aspectos do texto e do contexto em que foram escritos lhe propiciando a compreensão e elaboração de novos sentidos para o texto.

Neste contato com o texto poético e, conseqüentemente, com a literatura, seria importante a abertura para a dialogicidade, para a troca salutar de impressões, o debate, a exposição de ideias, a construção de sentidos. No entanto, com as atividades propostas a única aceção aceita era a que se encontrava no texto. Destarte, apresenta-se a poesia como pronta e acabada, sem espaço para as reflexões e inferências do aluno, bem distante das atuais práticas culturais com a linguagem que se mostram dinâmicas nos ambientes digitais, por exemplo.

Vejo que poderia ter sido proposto para os alunos a ilustração da poesia, como forma de o aluno deixar sua marca pessoal no texto, uma criação sua, ao invés de ter sido utilizado imagens estilizadas e sem grande repercussão no entendimento do texto.

Também poderia ter sido indagada qual a visão do aluno sobre essa belíssima poesia, questionando-o, por exemplo, se ele sabe o que é um jardim, visto que muitos alunos hoje moram em apartamentos minúsculos ou em casas que tem o quintal completamente cimentado. Se ele já viu aqueles elementos citados, qual poderia ser o seu preferido e por qual motivo? Num atravessamento em que o texto lhe permitiria a possibilidade de viajar e refletir. Por conseguinte, se recupera a magia e se explora outras áreas do conhecimento de forma interdisciplinar e diversificada, procurando contemplar as heterogeneidades de aprendizagem individuais a partir do mesmo poema.

Assim, se amplia a expressividade, desenvolve a interação com um olhar sensível para com a natureza, para consigo, para com as situações corriqueiras do dia a dia e quiçá para os

outros. Esse gênero literário é carregado de múltiplos textos em si e que resgatam emoções enquanto se vive a rima, o ritmo e a sonoridade além da descoberta da linguagem escrita. Desta forma, os poemas não cabem em atividades de compreensão e significação estanques e únicas, pois esse texto possibilita múltiplas leituras.

No entanto, esta atividade proposta apresenta esse modelo de letramento autônomo, ou seja, que desconsidera a heterogeneidade, os vários “eus” que existem em cada aluno e que permitem que ele construa sua própria interpretação, já que estimula respostas previamente consideradas corretas pelo professor. Essa prática em que as interações e os contextos pessoais dos leitores são desconsiderados em suas respostas predispõe o aluno à percepção de que as respostas devem ser únicas e iguais, assim como as pessoas. Desta forma, suas resoluções são neutras e independem dos contextos social e cultural de quem lê os textos.

Nesta perspectiva de letramento autônomo, o bom leitor é aquele que tem a habilidade de conseguir extrair informações valiosas no texto, de forma detalhada e objetiva, de descobrir a resposta sem levar em conta sua vivência e seus interesses. Neste sentido, percebo que a escola ainda privilegia, ou seja, continua a valorizar em suas atividades a prática do letramento autônomo (STREET, 2014). No entanto, se houvesse a preocupação com o letramento em uma perspectiva ideológica (STREET, 2014), as perguntas feitas aos alunos como parte da atividade deveriam ser mais abrangentes, abertas à diversidade de opiniões e voltadas para o contexto social do discente.

Entendo que, embora mais difíceis de correção por parte do professor, atividades com esta abertura estimulariam a pluralidade de pontos de vista e a percepção de que, se vivemos rodeados de pessoas e cada um tem uma compreensão diferente sobre o mesmo assunto, é normal que as respostas às perguntas também sejam diferentes, divergentes.

O próximo exemplo que trago se insere no gênero fábula. As fábulas são caracterizadas por serem histórias curtas, tratarem de situações do cotidiano, se utilizando, frequentemente, de animais que apresentam características humanas. As fábulas são milenares e de tradição oral, ou seja, passadas de boca em boca. Logo, não se sabe quem as criou. Essas histórias, de cunho lúdico e pedagógico, trazem linguagem simples e transmitem, sempre no final das histórias, uma moral em forma de alertas, conselhos, ensinamentos ou críticas. Elas são constituídas de valores ideológicos sociais que espelham o contexto de sua criação.

A despeito disso, seus temas ainda se apresentam atuais, pois a maioria retrata atitudes sociais humanas como: disputa entre fortes e fracos, a esperteza, a gratidão, a bondade. Geralmente, exploram e evidenciam as facetas de caráter do comportamento humano, tais como virtude e vícios.

Ao analisar a atividade proposta ao final do terceiro ano, me deparei com uma fábula sobre “O Leão e as outras feras”, seguida de questões de compreensão de texto. A leitura que é demandada do texto objetiva somente obter a informação armazenada de forma escrita, mediante os símbolos. A partir desta perspectiva, a leitura inclui a interpretação dos símbolos visuais, implicando o uso do raciocínio e a capacidade de análise do leitor, para a codificação e decodificação. Vejamos a proposta de atividade:

Figura 13: Atividade proposta ao 3º ano, trabalho com fábula.

O Leão e as outras feras



Certo dia o leão saiu para caçar junto com três outras feras, e os quatro pegaram um veado. Com a permissão dos outros, o leão se encarregou de repartir a presa e dividiu o veado em quatro partes iguais. Porém, quando os outros foram pegar seus pedaços, o leão falou:

— Calma, meus amigos. Este primeiro pedaço é meu, porque é o meu pedaço. O segundo também é meu, porque sou o rei dos animais. O terceiro vocês vão me dar de presente para homenagear minha coragem e o sujeito maravilhoso que sou. E o quarto... Bom se alguém aí quiser disputar um pedaço comigo na luta, pode vir que eu estou pronto. Logo, logo a gente fica sabendo quem é o vencedor.

FÁBULA DE ESOPHO, São Paulo, Companhia das letras, 1994.

Responda:

A – Com quem o leão saiu para caçar?

b- Qual foi o animal pego pelo leão? E quem são os outros três animais que caçaram com ele?

c- Quem se encarregou de dividir a presa? E dividiu em quantos pedaços?

2- Que justificativa deu o leão para comer:

1º pedaço: _____

2º pedaço: _____

3- Com base no texto, percebe-se que o leão é:

a) () descontrolado. b) () esperto. c) () implicante.

Fonte: PET de português do terceiro ano.

Na atividade analisada, o foco está no texto e cabe ao aluno a captação das informações solicitadas. Essa leitura se dá de maneira superficial, instrumental, com enfoque particular e o sucesso da leitura é a assertividade e rapidez na procura pelas palavras que se encontram nas questões e que podem dar pistas dos lugares no texto em que se podem captar as informações solicitadas.

Esse modelo de exercício se apresenta como uma prática homogeneizadora, um ato individualizado e de base cognitivista, como se somente a competência técnica fosse suficiente para a formação de um leitor, deixando de lado o letramento como uma prática social e situada. Desta forma, ele se configura por

um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado; o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo das (nem refletindo, portanto) reformulações estratégicas (KLEIMAN, 1995, p. 22).

Kleiman destaca que ao trabalhar a leitura é importante, tal qual na oralidade, que aconteça um trabalho de interação com os contextos de recepção, da tessitura com as vivências dos alunos para que, nesse movimento de articulação na e pela linguagem, possa ocorrer a criação de sentidos por parte do leitor.

O ensino de leitura e da escrita contextualizada é imprescindível para que o letramento cumpra seu papel transformador. No entanto, de acordo com o trabalho proposto pelo professor elaborador, percebe-se que o desenvolvimento do letramento aconteceria, simplesmente, por meio do acesso à tecnologia da escrita, conforme pressupõe um modelo de letramento autônomo.

À vista disso, para aproveitar toda a potencialidade pedagógica que o texto inspira, além de levantar as informações mobilizadas durante a leitura pelos alunos, seria interessante que os alunos pudessem criar hipóteses e que fosse possível levantar suas expectativas acerca do texto antes mesmo de apresentá-lo. Além disso, para estimular a capacidade leitora, é interessante procurar estabelecer relações com os conhecimentos prévios dos alunos, num movimento inferencial. Importante também seria explorar diferentes pontos de vista a partir da imagem trazida na atividade.

Além de reconhecer nos textos lidos os diferentes recursos discursivos, "o trabalho da escola sobre esses alfabetismos estaria voltado para as possibilidades práticas de que os alunos se transformem em criadores de sentidos" (ROJO, 2012, p.29). Ao estudar as características

das fábulas e questionar sobre o sentido da moral deste gênero no seu cotidiano, a atividade poderia provocar discussões, desafiar os modelos pré-estabelecidos de sociedade e fomentar a capacidade de análise e crítica dos alunos. As fábulas são excelentes textos para serem explorados no processo de letramento por estabelecerem situações de conflitos. Ao se trabalhar a dicotomia “certo e errado”, é possível estimular nos alunos a revisão de seus valores e promover sua autocrítica.

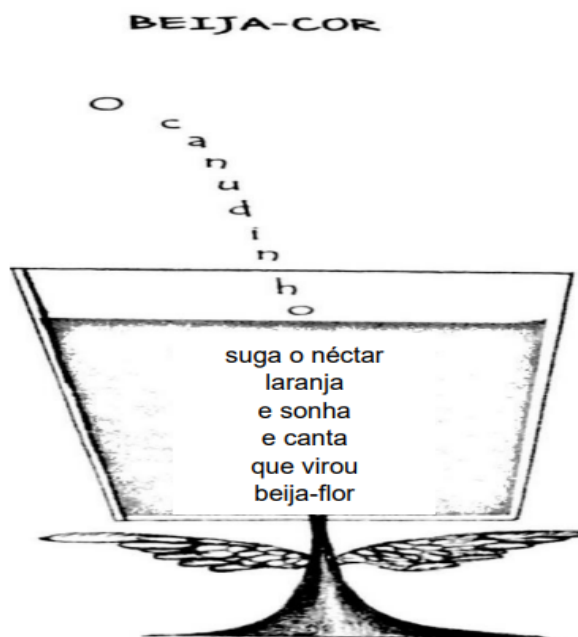
Ao se afastar de princípios interiorizados abre-se a possibilidade de reflexão sobre certos preconceitos e se propõe novas percepções para a construção de uma consciência da ética e da estética do bem, enxergando no seu interlocutor um outro “eu”, diferente do seu “eu” (MENEZES DE SOUZA, 2011. Portanto, esse carrega em si outros valores e vivências diferentes da sua, no entanto ambos são merecedores de respeito às suas características individuais.

A próxima atividade a ser analisada possibilita uma experiência diferenciada com o texto literário, ao apresentar aos alunos um novo formato de linguagem escrita e visual: a poesia concreta, que cria uma ruptura com a tradição dos poemas com rimas, versos e estrofes.

Neste recorte acima, a interface dada pelo autor tem um apelo verbivocovisual, que segundo o dicionário Aulete Digital é a “forma de apresentação de um poema em que o texto é organizado segundo critérios relacionados aos aspectos gráficos e fonéticos das palavras; integração do verbal, do visual e do sonoro” (AULETE DIGITAL, 2022). Assim, durante a criação, o escritor preenche o espaço em branco do papel, dando nova perspectiva de leitura da palavra, possibilitando novas experiências para o leitor do texto literário.

Figura 14: Atividade proposta ao 4º ano, trabalho com poesia concreta.

Observe o título abaixo, a disposição das palavras e as cores empregadas (dentro do copo a cor do suco é laranja e a palavra canudinho também é laranja |). Sobre o que você acha que o poema vai tratar?



Beija-cor, de Leo Cunha. Em: Lápis encantado, Ilustrações de Graça Lima. São Paulo: Quinteto, 2006. P.16.

1- As hipóteses que você levantou antes da leitura se confirmaram após ler o poema?

2- O poema "**Beija-cor**" é um exemplo de poema visual, ou seja, um poema que traz uma relação entre as palavras e as imagens formadas por elas. Explique de e modo as palavras se relacionam com a imagem formada no poema.

a- Essa palavra **Beija-cor** faz lembrar o nome de qual pássaro?

b- As letras na vertical constroem o formato do canudinho o qual sugere:

c- O conteúdo do copo sendo extraído sugere:

d- O copo sem estar cheio indica:

Fonte: PET quarto ano

Como comumente se vê, no ambiente escolar, em um trabalho tradicional, os pequenos leitores estão acostumados com a escrita apresentada da esquerda para a direita e de cima para baixo. Logo essa combinação de linguagem verbal e não-verbal com efeitos gráficos e supressão do verso e estrofe na poesia pode causar uma sensação de estranheza. Neste sentido, o trabalho com este tipo de atividade tem singular importância na formação leitora e social, por expor o aluno ao diferente, potencializar a sensação de que o estranho também pode contribuir com o seu crescimento sociocultural, levando a um aprofundamento de novos conhecimentos e estimulando a abertura à diversidade.

Essa particularidade estilística usa a união entre a imagem e o texto para uma construção subjetiva da palavra "beija-flor". O jogo com as palavras colabora nesse processo de construção de sentido, embora muito do apelo da poesia tenha se perdido com o uso do xérox. Na versão original do poema, o interior do copo é laranja, o que remete, ao mesmo tempo, à busca constante do passarinho por flores, visando a extração do néctar por seu bico, e também ao líquido doce, talvez um suco ou refrigerante, que remete ao sentido do paladar.

Contudo, as atividades que foram propostas revelam uma concepção de leitura interacionista (CORACINI, 2001), reduzida à descoberta do significado do poema ou da compreensão eficaz das pistas que o autor deixou no texto. Nessa interação orientada que o professor utilizou, a criança se efetiva como leitor que segue os passos e reproduz a fala do autor, ao invés de manter um diálogo constante em que a ludicidade, o contexto, a reflexão e a criação fazem parte do processo.

Mais do que entender os significados revelados pelo autor de um texto, é importante considerar os significados que o leitor imprime ao interagir com aquele material escrito. É preciso estimular o aluno a “entender o processo de produção das próprias interpretações” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 291). Neste sentido, a leitura é sempre influenciada pelo contexto tanto de produção, quanto de recepção. Desta maneira, as leituras e suas interpretações são sempre diferentes e “ao identificarmos o significado de determinado texto, nós estamos contribuindo e assumindo a responsabilidade pela nossa interpretação” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 292).

Destarte, o professor poderia ter aproveitado mais o preâmbulo inicial na atividade (Figura 14) para estimular a troca de ideias entre os alunos sobre o poema. Assim, ao invés de dizer que o conteúdo do copo e o canudo eram laranja, o professor poderia ter arguido os alunos sobre de que cor eles eram, além de trazer outras informações sobre o poema: conceito e principais autores que trabalham com poesia concreta. Desta forma, poderia estimular a curiosidade dos alunos sobre o gênero e a existência de outros poemas, deixando espaço para que os alunos, que possuíssem acesso à Internet, buscassem mais informações sobre o assunto. Deste modo, o professor romperia com a barreira do linear, do local, possibilitando a ampliação do olhar do aluno para o global, para o que as mídias proporcionam.

Outra possibilidade, como complemento a essa primeira leitura interativa, e se aproveitando do estímulo concebido pelo pequeno beija-flor, o professor poderia salientar a questão da educação ambiental. Seria interessante introduzir o uso da internet (num movimento

dos multiletramentos¹²) para fazer pesquisas e conhecer melhor a fauna de sua região, uma vez que o conteúdo se torna mais relevante quando falamos das coisas que são parte de nós.

A sistematização do aprendizado e o estímulo ao protagonismo intelectual se coloca em um nível de ampliação de seus horizontes ao inserir-se no mundo atual das mídias digitais. Esse universo tem se mostrado contraditório e caótico pelo quantitativo de inverdades que por ele perpassam. Sendo assim, a capacidade de pesquisa por informações verídicas e de cunho científico eleva a necessidade

do que chamamos *critérios de análise crítica*, ou seja, de uma *metalinguagem* e dos conceitos requeridos pela tarefa analítica e crítica dos diferentes modos de significação e das diferentes “coleções culturais” e seus valores (ROJO, 2012, p. 30).

Ao elaborar esse novo produto, abrir-se-ia espaço para reflexão e síntese sobre a fauna de sua própria região, possibilitando o fortalecimento da identidade regional e o sentimento de pertencimento por parte do aluno. Por conseguinte, o espaço do PET serviria como suporte para a expressão das novas experiências das crianças. Assim, poderia haver um estabelecimento de relações entre a experiência poética e a própria vida do aluno favorecendo a prática pedagógica situada.

Por fim, acredito que o professor poderia tomar esse estudo da fauna como ponto de partida para a produção do próprio aluno, através de colagens, desenhos e ilustrações, inserindo uma proposta de escrita que ampliaria a criatividade do aluno. À vista disso, ele poderia fazer a sua própria produção de poemas concretos sobre suas descobertas durante sua passagem pela internet a respeito da fauna de sua região, por exemplo, sobre o cerrado. Aqueles que não tivessem acesso à Internet poderiam conversar com seus familiares e com alguém da sua comunidade para reunir conhecimentos sobre o tema.

Quando estava fazendo a leitura flutuante dos PETs, o próximo exemplo me chamou muito a atenção por duas características: o emprego de imagens e a conexão entre o texto informativo e os interesses dos alunos da faixa etária de alunos do 5º ano.

¹² Multiletramento (Multiliteracy) é um termo criado na década de 90 por um conjunto de acadêmicos (New London Group). O termo se refere “a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa” (ROJO, 2012, p.13).

Figura 15: Atividade proposta ao 5º ano, trabalho com imagens e interesse dos alunos.

Por que a Lua está se afastando da Terra?

A Lua que é o satélite natural da Terra, afasta-se 3,78 centímetros de nosso planeta a cada ano e, graças às naves do Projeto Apollo que instalaram placas refletoras na superfície lunar entre 1969 e 1972, esse afastamento pode ser medido com altíssima precisão. Essas placas são compostas por diversos espelhos que refletem os fótons enviados por pulso de *laser*. Cada pulso de *laser* emite 100 quatrilhões de fótons. Se apenas um fóton retornar à Terra, é possível medir sua extensão até seu último milímetro.

O afastamento ocorre em virtude da atração gravitacional dos dois astros, que se “puxam” entre si. Essas “puxadas” causam uma deformação na esfera terrestre, deixando-a ovalada. Conforme a Terra vai realizando o movimento de rotação, esta deformação vai mudando de lugar.

Assim, a gravidade da Lua, ao exercer atração sobre a massa de água da Terra, puxando as águas, muda o formato da Terra.

Outro aspecto é que essa “puxada” gera uma fricção entre as águas e a superfície da Terra que faz com que ela gire mais lentamente sobre o seu eixo. Conforme a Terra vai desacelerando, a Lua vai acelerando. Trata-se da Terceira Lei de Newton: para cada ação, há uma reação igual e oposta.

Dessa forma, o afastamento entre os astros torna a rotação da Terra mais lenta e a rotação da Lua mais rápida. Nesse momento de aceleração, ocorre outro fenômeno da Física: o afastamento dos corpos celestes, ou seja, quando uma coisa está orbitando outra e acelera, essa aceleração a empurra para fora.

É bom lembrar que a gravidade lunar afeta a Terra em vários aspectos: é responsável pelas marés; sem ela os dias seriam mais longos, pois a Terra giraria mais devagar; além de verões serem mais quentes e os invernos mais frios. Assim, esse afastamento causa efeitos na Terra.

A Lua está atualmente 18 vezes mais longe da Terra do que na época em que se formou há 4,5 bilhões de anos.

No entanto, a Lua nunca vai se desgarrar da Terra. Elas se afastarão até a Terra atingir a mesma velocidade em que orbita a Lua e encontrar o equilíbrio. E, de acordo com os cientistas, isso só ocorrerá daqui a, aproximadamente, 4 bilhões de anos.

Fonte: Coleção Plano de Aula 40 semanas 5º ano – Língua Portuguesa – Kelly Cláudia Gonçalves, 1ª edição/ 2018 (De acordo com a BNCC)

1- REFAÇA A LEITURA DO TEXTO E RESPONDA AS QUESTÕES:

A) Como as placas refletoras instaladas na Lua possibilitam medir a distância entre a Terra e a Lua?

B) Procure no dicionário, o significado das palavras sublinhadas no texto. Anote neste espaço.

2-RECORTE DE JORNAIS E REVISTAS 8 PALAVRAS COM DÍGRAFOS, COLE-OS E COMPLETE O QUADRO:

Lembrando dígrafos: CH, RR, GU, LH, SS, QU, NH, SC, XC, SÇ.

| PALAVRA | SÍLABAS | DÍGRAFO |
|---------|---------|---------|
| | | |

3- PINTA A SÍLABA TÔNICA DAS PALAVRAS:



Imagens retiradas do Google

rá pi do

a ba ca xi

bi sa vó

é po ca

ro ta ção

ma ra cu já



Na atualidade, a linguagem verbal é tão importante quanto à não verbal em um texto; o uso de imagens pelo mundo midiático é muito explorado, dependendo das intenções pré-estabelecidas pelo autor, seja despertar alguma emoção ou desejo, produzir ou recriar significações. Logo, a todo instante, os nossos alunos entram em contato com imagens, como nos *outdoors*, nas fachadas das lojas, nas propagandas ou em produtos nas prateleiras dos supermercados. Essas imagens são usadas em contextos diversos e são ferramentas que auxiliam na recepção dos leitores para a apreensão dos sentidos do texto. Desta forma, seu uso depende do contexto de criação do autor e suas intencionalidades. Ele tem uma finalidade que vai além de meros aspectos ilustrativos.

Rojo (2012), ao tratar sobre os textos multissemióticos, enfatiza que mesmo para a “era do impresso” as práticas escolares da leitura/escrita são restritas e insuficientes. Por isso, é importante enfatizar que as imagens, assim como a escrita, são diferentes formas de linguagem e que são instrumentos valiosos para o leitor. Seu uso é um recurso pedagógico que facilita o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, pois apresenta elementos importantes da proposta da leitura e podem influenciar o entendimento do texto e criar novas aprendizagens.

Embasada nos estudos de Santaella e Nöth (2008, p. 222), acredito que o professor, ao usar um desenho no PET, deveria ter a preocupação de um tratamento metodológico mais minucioso. Assim, ao escolher qual material visual usar o professor deveria pensar em como suas características poderiam agregar na construção de sentidos por parte dos alunos.

No PET sob análise, temos duas imagens que poderiam ter sido usadas não só como uma forma de distrair ou simplesmente atrair as crianças ao acessarem o material impresso. É preciso pensar nas escolhas que fazemos, incluindo os textos imagéticos que inserimos nos materiais, pois essas têm implicações diretas na formação leitora dos discentes. O conjunto da atividade, com o uso adequado da linguagem verbal, da diagramação e das imagens possibilitaria um melhor entendimento textual por parte do aluno.

Outro aspecto que me chamou a atenção nessa amostra foi o assunto escolhido para o texto informativo. Fico imaginando se esses alunos se sentem prestigiados ou não com a escolha realizada devido à faixa etária majoritária deste ano escolar. Acredito que o engajamento e a participação efetiva dos alunos possam se dar, de maneira mais efetiva, quando o assunto tratado em um texto é estimulante e provoca uma interação dinâmica com o material estudado.

Esse texto poderia ter uma temática mais atrativa, oportunizando aos alunos a mobilização de suas emoções e percepções sobre o assunto em foco. Desenvolver estratégias de aprendizagem que partam das afinidades dos alunos oportuniza a mobilização de novos

conhecimentos e otimiza novos comportamentos, de acordo com a lógica das práticas transformadoras (ROJO, 2012).

Teria sido importante o professor avaliar a relevância daquele texto no cotidiano dos alunos. O uso de elementos interessantes a determinado grupo social ou etário predispõe a uma aprendizagem significativa. Sendo assim, trabalhar de maneira contextualizada, com textos relevantes e interessantes para os alunos, considerando sua faixa etária e vivências pode oportunizar novos conhecimentos, além de criar uma abertura para novas experiências e debates.

No entanto, quando isso não acontece, as experiências de aprendizado tornam-se mecânicas e privilegiam os aspectos cognitivos, de armazenamento. É importante para uma educação crítica e reflexiva que a criança possa se perceber como agente do processo de aprendizagem, que os seus gostos e pontos de vista também estão sendo respeitados e contemplados no espaço escolar. Isso promoveria um sentimento de pertencimento dos alunos à escola, o que nesse período de isolamento teria sido muito importante para os alunos.

Num espaço social com a existência de uma variedade de “eus” incluir diferentes visões, experiências de vida, de cultura, de crenças, desejos e estilos promove a democracia e o respeito pela diversidade. Desta forma, no primeiro PET que o aluno recebe durante a pandemia conter um texto retirado de um livro didático, como indica a fonte utilizada para consulta, predispõe a uma aprendizagem mecânica, a uma leitura monótona para o aluno.

O professor poderia, por exemplo, ter estimulado a capacidade e a criatividade dos alunos por meio de questões abertas sobre o texto, diferentemente daquelas que foram incluídas na atividade, que somente requeriam dos alunos a extração de informações do texto. Não foi considerado que cada aluno tem uma história, que ao olhar a Lua cada um tem um sentimento, uma lembrança. A pergunta da atividade foi estruturada para que houvesse somente uma resposta por parte de todos os alunos, neutra, e que envolvia meros fatos sobre um fenômeno. Portanto, ao responder a pergunta do professor referente ao texto, analisa-se o texto e não a prática social. Neste sentido, percebo que o letramento a ser desenvolvido com tal atividade resume-se a uma única habilidade neutra e técnica. Deixa-se de lado a visão múltipla e heterogênea de se utilizar a escrita (STREET, 2014).

Considero que a essa atividade subjaz também um modelo de letramento autônomo. Ao propor perguntas que previam o uso de raciocínio para identificar respostas no texto e um resultado homogêneo, ou seja, uma única resposta por parte dos alunos, não abrindo espaço para a heterogeneidade e a subjetividade do aprendiz, o letramento é visto como uma ferramenta

neutra que, se dominada, pode levar ao progresso intelectual dos alunos. Entendo que na escola seja necessário considerar o contexto sociocultural em que o letramento acontece, o que é possível abrindo espaço para a exposição de diferentes perspectivas e estando receptivo a elas, mesmo que sejam contrárias às expectativas do professor.

O debate de ideias, que poderia ter surgido com a formulação de perguntas abertas, por exemplo, auxiliaria no despertar do letramento crítico dos alunos. Questiono: como o aluno vai aprender a confrontar ideias, confrontar opiniões, se não existem situações que lhe permitam tal experiência no ambiente escolar? É imprescindível oferecer tais possibilidades de experimentação com a língua, de diferentes maneiras, para que o aluno possa adquirir confiança e ter segurança na hora de se posicionar em outras situações e em outros lugares.

Como já dito anteriormente, a BNCC (2018) traz a centralidade do texto e dos gêneros textuais. Desta maneira, entendo que o ensino de questões gramaticais precisa estar contextualizado. Ou seja, a gramática não deve ser tratada como um conteúdo em si, mas em articulação com os gêneros textuais, de forma que sua compreensão seja necessária para a leitura de um texto ou na produção de um texto. Neste sentido, as atividades propostas devem enfatizar os aspectos gramaticais de acordo com a exigência da situação comunicativa e não para memorização de regras. Takaki (2012) reitera que a inserção de atividades de estudos linguísticos deve sempre ocorrer em integração e cooperação com as atividades de letramento.

Contrariando esse pressuposto, na próxima atividade, que se destina a trabalhar regras de pontuação, percebe-se que a aprendizagem da escrita é tida somente como uma habilidade, mais uma competência que deve ser apreendida pelos alunos. O texto é apresentado de forma descontextualizada com o momento vivido de pandemia, dificultando o diálogo entre o leitor e a escrita.

Neste excerto, não aparecem elementos de intertextualidade e nem de interdiscursividade para que o aluno pudesse estabelecer relações com outros contextos de uso real da língua. Ao utilizar este tipo de atividade, acredita-se que o aluno, para estar apto linguisticamente, deve dominar as convenções gráficas da língua portuguesa escrita. Não se considera se o aluno compreendeu o texto lido, sua finalidade e a situação de produção em que ocorreu sua escrita.

Figura 16: Atividade proposta ao 5º ano, trabalho com pontuação.

Reescreva o texto, substituindo o * pelo sinal de pontuação adequado:

Meu amigo lança fora, alegremente, o jornal que está lendo e diz *

* Chega * Houve um desastre de trem na França * um acidente de mina na Inglaterra *
 um surto de peste na Índia * Você acredita nisso que os jornais dizem * Será o mundo assim, uma
 bola confusa, onde acontecem unicamente desastres e desgraças * Não * Os jornais é que
 falsificam a imagem do mundo*

Fonte: PET de literatura e linguagem do 5º ano

Kleiman (2007, p.04) ressalta que “os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem”. Desta forma, a escola deveria trazer usos de linguagem reais da sociedade para os bancos escolares, pois as habilidades da leitura e da escrita são essenciais para viver e usufruir da organização social e cultural em que o aluno está inserido. Daí a necessidade de definir, adequar e aumentar as práticas pedagógicas que estimulem o letramento.

O professor poderia, por exemplo, ter trabalhado com produções languageiras do aluno, com exemplos do seu cotidiano para ensinar regras de pontuação, sua aplicabilidade e variações de sentido, dependendo da forma como essas são empregadas. Dessa forma, acredito que o professor traria os discentes para o centro do processo da aprendizagem, além de “garantir os ‘alfabetismos’ necessários à prática” (ROJO, 2012) e ao uso social competente dos sinais de pontuação.

Por isso, o professor poderia ter proposto a apreciação de um texto que contemplasse o uso de pontuação para ser possível o entendimento das regras, criando um desafio que indicasse que o aluno tivesse conseguido empregar, na leitura, o uso correto da mesma, permitindo que elaborasse a importância do seu uso para a construção da escrita e do entendimento da leitura.

A seguir, poderia ser proposta a reescrita do texto de outra forma que não alterasse o sentido do texto, mas utilizando um número menor dos sinais para que o aluno praticasse a atividade, transformando-a e elaborando sentido a sua escrita, para que ele pudesse “brincar” com a escrita.

Fazer leitura, levantar hipóteses, errar, escrever, reler e reescrever os textos permite que o aluno possa refletir, construir e sistematizar sua aprendizagem da/na língua portuguesa. Desta

forma, o aluno seria levado a entender que o uso dos sinais gráficos não se dá de forma aleatória, mas é carregado de intencionalidade e esses têm uma função no texto. Os alunos poderiam, assim, elaborar suas próprias bases de análise dos diferentes e variados usos dos sinais de pontuação.

Segundo Street (2014, p. 131), no modelo autônomo, o letramento é tratado

[...] como se fosse uma coisa, distanciada tanto do professor quanto do aluno e impondo sobre eles regras e exigências externas, como se não passassem de receptores passivos; usos “metalinguísticos” – as maneiras com os processos sociais de leitura e escrita são referenciados e lexicalizados dentro de uma voz pedagógica como se fossem competências independentes e neutras, e não carregadas de significação para as relações de poder e ideologia.

Portanto, numa visão de letramento autônomo, inviabiliza-se o uso da escrita e da leitura tal qual a vida, de forma integrada à sociedade-cultura. As abordagens trazidas nas atividades aqui analisadas não colaboram para o entendimento dos contextos políticos, econômicos e sociais aos quais os alunos estão inseridos e sofrem suas consequências. Deste modo, se normaliza os acontecimentos de marginalização econômica, cultural, política, dentre outras vivenciados no dia a dia, como se esses não existissem.

Nas atividades até aqui apresentadas, se valoriza os conhecimentos e valores transmitidos pelos textos que, muitas vezes, não refletem o cotidiano dos alunos e as realidades sociais em que eles vivem. Seria importante oferecer mecanismos práticos de questionamentos aos discentes, buscando alargar os movimentos de reflexão sobre suas vivências, apresentando perspectivas diferentes que o trabalho com a língua possibilita, em face das atividades trabalhadas.

Em geral o que se observa nas atividades, entretanto, é que essas não estimulam a capacidade dos alunos de interpretação dos contextos de produção e recepção dos textos. Com isso, pode-se gerar alunos tecnicamente letrados, mas leitores incapazes de compreender os sentidos de um determinado texto e se posicionar sobre eles. Por conseguinte, este tipo de letramento produz alunos passivos e, conseqüentemente, cidadãos obedientes, pouco questionadores da realidade que os cerca.

3.1.3 Atividades que apontam para um letramento crítico

A seguir, apresento três exemplos de atividades que possuem características que apontam para um letramento crítico (LC). Segundo Luke e Freebody (1997), o termo tem

origem no inglês *critical literacy*. Considerando as ideias de Quirino de Souza, o LC é “utilizado para designar um processo de letramento baseado em reflexão crítica e construção de sentidos” (SOUZA, 2011, p. 33).

Para Monte Mór (2015), o LC pode ser desenvolvido independentemente dos conhecimentos específicos proporcionados por informações advindas de textos ou da contemplação de uma obra de arte. Ainda de acordo com a autora, ser crítico é entender que a construção de sentidos extrapola os limites do texto, englobando os contextos sociais, culturais e históricos.

Monte Mór (2015), inspirada no pensamento de Freire, destaca que a linguagem tem natureza política, sendo que, independentemente da modalidade e contexto em que ela se apresenta, é perpassada por ideologia. Desta forma, como as interpretações dos discursos são individuais e agentivas acabam por refletir o contexto histórico, social e cultural de cada indivíduo, pois são construídos socialmente.

Ao trabalhar numa perspectiva crítica de letramento, o professor leva em conta que o aluno é o sujeito do conhecimento e não mero receptor de informações, já que, ao utilizar a linguagem, esta é usada para refletir sobre uma situação exposta e não simplesmente aprender a fazer algo pela repetição. Sendo assim, acontece concomitantemente a expansão das capacidades leitoras e críticas, diferentemente de quando as atividades propõem a simples reprodução de informações.

As atividades a seguir possuem alguma característica que aponta para um LC, pois o aluno precisa estabelecer um movimento de análise, enquanto exerce a escrita e a leitura de diferentes tipos de texto. Neste sentido, abre-se a possibilidade ao aluno de ser, de analisar, de produzir e, se desejar, reproduzir as informações elencadas de maneira consciente.

Nas palavras de Freire “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (FREIRE, 1989, p.13). O trabalho com essas atividades pedagógicas situadas pode auxiliar os leitores nas suas diferentes experiências enquanto cidadãos na sociedade atual.

Desta forma, acredito que as atividades que apresento nesta seção se enquadrem em uma perspectiva crítica de ensino da língua portuguesa, devido ao fato de considerarem o estudante como peça central do seu próprio aprendizado, que irá debruçar-se sobre uma experiência real e significativa com o objeto de estudo. Ao mesmo tempo, tais atividades podem instigá-los a: a) estabelecer relações discursivas dialéticas com os textos; b) desenvolverem

habilidades reflexivas, que contribuem para gerar autonomia do pensar e o conhecimento necessário para realizar novas inferências e alterações, para além do dito nos textos. Esse movimento, para mim, é o que impulsiona a formação de um leitor eficiente.

O exemplo a seguir apresenta práticas de linguagem em situações sociais efetivas e afetivas, embora pedagogizadas pelo ambiente escolar. Percebe-se na atividade um movimento de abertura para áreas de interesse dos alunos, como as tirinhas, o que pode motivá-los na aprendizagem da língua. Além disso, ao envolver aspectos do cotidiano do aluno, a atividade propõe reflexão e construção de sentidos, ou ainda, uma nova maneira de ressignificar a aprendizagem e produzir conhecimento, partindo da vivência do aluno, para além dos muros da escola.

Ao lançar mão dessa estratégia, trazendo cenas de seu cotidiano, o professor busca engajar a criança na resolução dos exercícios. Assim, procura estimular formas de perceber e de analisar o conteúdo escolar, numa relação com o mundo exterior, provocando uma aprendizagem mais significativa e situada, em que o grupo de referência do aluno, seu contexto cultural e histórico são mobilizados. A figura 17 exemplifica/ressalta as discussões até aqui realizadas.

Figura 17: Atividade proposta ao 1º ano, trabalho com HQ e higiene.

1) LEIA O TEXTO ABAIXO.



FIGURA 1: O MEDO DO CASCÃO

Fonte: <www.pinterest.com>

2) COMENTE COM SEUS FAMILIARES O QUE VOCÊ ENTENDEU DESSE TEXTO. QUAL ERA O REAL PROBLEMA DO CASCÃO? DE QUE ELE TEM MEDO? COMO O PROBLEMA FOI RESOLVIDO? QUEM AJUDOU O CASCÃO A RESOLVER ESTE PROBLEMA? VOCÊ CONHECE A TURMA DA MÔNICA?

3) MARQUE A RESPOSTA CORRETA.

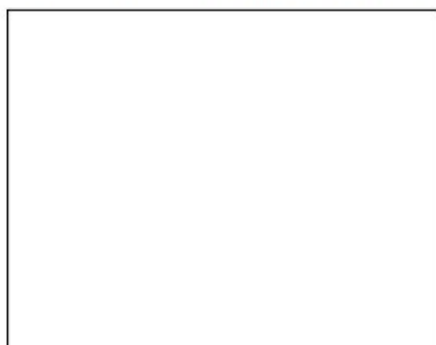
- ESTE TEXTO É UMA: () MÚSICA () POESIA () TIRINHA
- QUANTOS PERSONAGENS APARECEM NO TEXTO? () 1 () 2 () 3

4) E VOCÊ? ESTÁ ATENTO A SUA HIGIENE PESSOAL? _____

5) DEVIDO A PANDEMIA DA COVID 19, DEVEMOS TER OS SEGUINTE CUIDADOS:

SEMPRE LAVER MUITO BEM AS MÃOS, UNHAS E PUNHOS, EVITAR COLOCAR AS MÃOS NOS OLHOS, NARIZ E BOCA, QUANDO CHEGAR DA RUA, TOMAR BANHO E TROCAR TODA A ROUPA E CALÇADO.

FAÇA UM DESENHO REPRESENTANDO UM ATO DE HIGIENE QUE VOCÊ PRÁTICA TODOS OS DIAS. (PODE SER UMA FOTOGRAFIA OU IMAGENS DE REVISTAS). ESCREVA O QUE VOCÊ ESTÁ FAZENDO NA GRAVURA.



Fonte: PET do 1º ano.

A partir do exposto, é perceptível que o professor busca manter um diálogo, mesmo que a distância, com as crianças. Desta forma, ele procura resgatar conhecimentos prévios do aluno

ao elaborar as questões sobre a tirinha, permitindo a manutenção do contato com diversos gêneros textuais que circulam pela sociedade, além de relacioná-la à vivência do aluno e ao conteúdo a ser trabalhado. O docente procura enfatizar as razões pelas quais os hábitos de higiene merecem ou precisam ser aprendidos, principalmente tendo em vista o momento que todos estavam vivenciando, de pandemia da Covid-19. Nessa atividade, a prática letrada se dá de maneira situada, utilizando a cultura de referência do aluno, inserida em um contexto cultural relevante e historicamente localizado.

Assim percebido, a proposta de atividade aborda as diferentes dimensões: i) a científica, por trabalhar a necessidade da higiene, principalmente devido à Covid 19; ii) a cultural, por envolver os hábitos e costumes de cada aluno na sua individualidade e, iii) a social, devido à higiene ser um conceito altamente valorizado na sociedade. Acredito que ao elaborarem o desenho sobre si mesmos, os alunos poderiam refletir sobre as ações propostas e expressar a intenção de assumir os conceitos trabalhados, reunindo hábitos do cotidiano com a possível aplicação do conteúdo aprendido.

Um outro ponto interessante que merece ser destacado a respeito do uso desta tirinha são os sentimentos envolvidos na situação. Embora não tenha sido solicitado no PET, os discentes poderem comentar com seus responsáveis sobre os sentimentos apresentados pelo personagem durante a resolução do exercício é muito salutar, uma vez que oportuniza transparecer seus próprios sentimentos, sobretudo durante a pandemia. Esse foi um período em que todos estavam vivendo uma situação nova de isolamento social, que envolvia um alto grau de angústia sobre as incertezas que todos estavam passando e que ninguém ainda havia vivido em tão grande escala.

Durante a pandemia de Covid-19, as crianças procuravam entender e avaliar as reações dos adultos que as rodeavam para elaborarem suas próprias conclusões. Logo, ter esse espaço para dividir com os pais durante a tarefa escolar, ou seja, poder expor suas percepções e inseguranças, de maneira aberta, facilitaria aos alunos entender essa situação, que embora passageira, criou grandes transtornos para toda a sociedade. Além disso, a atenção e o apoio dos pais neste momento seriam de suma importância para que a criança entendesse que os problemas, os conflitos são normais na vida de todos, fazem parte da historicidade dos seres sociais e que devem ser encarados para que possam ser enfrentados, elaborados e, se possível, resolvidos.

Neste sentido, a prática da leitura vem ao encontro do que Monte Mór (2015) defende: as interpretações de discursos são individuais, em razão de que cada sujeito social tem tempos

e crenças diferentes que lhe permitem uma agência diferente dos outros. Portanto, a gestão dos conflitos, ou seja, de demandas contemporâneas são constructos sociais e que as maneiras de as perceber são individuais. Em outras palavras, cada um pode se posicionar de maneira diferente frente aos acontecimentos - alguns alunos podem estar ansiosos, angustiados, esperando que a pandemia terminasse logo para voltar à antiga normalidade; para outros, a situação de pandemia poderia não lhe incomodar, mas possibilitar maior tempo de convivência com seus familiares. São diferentes visões de uma mesma situação, visto que cada criança possui um contexto cultural diverso.

Numa perspectiva de LC, se reconhece que cada texto tem interpretações diferentes, e que essa variação se dá dependendo da bagagem social e cultural daquele que lê e de como se dá a interação entre o leitor e o texto. Quando se pensa o LC, “o enfoque é na leitura, em como o eu produz a significação”. Desta forma, (...) “o processo de construção de significação tem a ver não com o texto, mas com a relação entre os contextos de leitura e os contextos de produção de texto” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 296).


Logo, o ensino da leitura e da escrita se ancorou em um dos diversos gêneros textuais que circulam na sociedade e se deu de maneira que a criança pudesse refletir sobre sua própria identidade. No entanto, embora o professor tenha utilizado textos simples e curtos, acredito que outros questionamentos pudessem ter sido feitos ao aluno, de forma a conduzi-lo à reflexão, observando a realidade social que o cerca, de maneira consciente. Por exemplo, poderia ser questionado se todos têm acesso à água ou aos materiais de limpeza para fazer a devida higienização das mãos e evitar o contágio do vírus SARS-CoV-2. Isso possibilitaria a sensibilização dos discentes sobre as diferentes classes sociais que formam a nossa comunidade e os privilégios que algumas têm em relação a outras, que ficam à margem. Luke e Freebody (1997, apud MONTE MÓR, 2015) afirmam que o estímulo ao letramento perpassa por enveredar os alunos pela leitura e escrita de modo a possibilitar-lhes a percepção dos valores, ideologias e apagamentos que estão impregnadas nos textos. Em vista disso, é possível que os alunos criem hipóteses relacionadas às questões de poder econômico em nossa sociedade.

A atividade proposta a seguir, a meu ver, também aponta para um letramento de cunho crítico, uma vez que foi articulada a partir de um gênero textual informativo que circula na internet e procura mobilizar conhecimentos, tanto da leitura quanto da escrita local. Esta atividade pode proporcionar ao aluno o recriar de situações da vida real, com seus conflitos e aflições, partindo de sua subjetividade e lhe permitir lidar com seus sentimentos num movimento de autorreflexão, deixando vir à tona sua agência: vivências, atitudes e posturas,

frente a este momento histórico que a sociedade mundial passou com a Covid 19. Na figura 18 exemplifica-se as discussões propostas até aqui.

Figura 18: Atividade proposta ao 4º ano, trabalho com texto jornalístico.

Município libera abertura de shopping centers e terminais em Uberlândia



Shoppings poderão funcionar desde que sigam medidas excepcionais de prevenção | Foto: UBT/Divulgação

A Prefeitura de Uberlândia publicou, nesta sexta-feira (24), novas deliberações do Comitê Municipal de Enfrentamento à Covid-19. Entre elas está a liberação do funcionamento de shopping centers e lojas que funcionam nos terminais de ônibus da cidade.

[Fonte Diário de Uberlândia](#)
25/04/2020 às 08h14min - Atualizada em 25/04/2020 às 09h04min

ORIENTAÇÕES PARA A REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES:

*Façam as atividades em folha à parte para serem entregues na escola para correção.

Produção de texto 1 - DIÁRIO

O **diário** é um gênero textual escrito em linguagem informal, sempre registra a data e, geralmente, tem o próprio escritor como destinatário. Normalmente é utilizado para apontar os acontecimentos importantes do dia a dia, com o objetivo de guardar as lembranças e desabafar.

Nas últimas semanas, o assunto mais comentado no mundo é o caso do Coronavírus, uma doença que surgiu na China e que necessita de muitos cuidados para prevenir o contágio, dentre esses cuidados os mais importantes são, o isolamento e mudanças nos hábitos de higiene.

Agora, como se fosse em um diário, escreva sua experiência de confinamento, o que mudou na sua rotina, o que tem feito para passar o tempo e quais as lições que têm aprendido com a atual situação.

Produção de texto 2 –Carta

A **carta ou correspondência** está entre os mais aplicados na comunicação do cotidiano. A principal característica desse gênero textual é a existência de um emissor (**remetente**) e um receptor (**destinatário**). Com a tecnologia, a carta passou por um processo de adaptação na forma de transmissão que deixou de ocorrer somente em papel e assumiu o meio eletrônico. Na atualidade, a forma de transmissão mais utilizada para a carta é o **e-mail** (*electronic-mail* - correio eletrônico).

Carta para o meu eu no futuro

Imagine que você foi transportado para o futuro e se viu no atual momento em que está se passando. Escreva uma carta para si mesmo, desejando mudanças para que possa ter um futuro melhor. Não esqueça de colocar na carta sua idade fictícia e a data da qual estará escrevendo.

Fonte: PET do 4º ano.

O exercício apresentado acima remete-se a um acontecimento mundial que provavelmente tenha começado na China e que, naquele momento, se interpunha na realidade social do aluno e de seus familiares, além de refletir na sua atividade escolar. Este tipo de

atividade é importante para que o aluno tome ciência de que a história está acontecendo, interfere no seu cotidiano e que ele, como ser social, faz parte dela.

Diante disso, permite o entendimento de que os diversos acontecimentos globais reverberam, em maior ou menor grau, a nível local, influenciando várias instâncias da sua vida. O ato de escrever e interpretar textos a partir de um tema de sua realidade, de seu conhecimento possibilita ao aluno estabelecer uma relação entre sua experiência, seus sentimentos e a proposta feita pelo professor. Desta forma, envolve-se o interesse, a historicidade e a cultura local dos alunos num mesmo evento, permitindo que haja a construção de sentidos e o exercício da agência¹³ por parte do aluno.

Numa sociedade globalizada, o relacionamento entre os fatos históricos e os sociais, em que o aluno se vê conectado, pode criar um ambiente favorável ao desenvolvimento de cidadãos críticos e reflexivos. Em suma, a proposição feita aos alunos permitia-lhes ler, refletir, pensar nas implicações e fazer inferências sobre o momento o qual estavam vivendo, ao mesmo tempo que buscava ensinar os novos gêneros textuais e levar os alunos a desenvolver a escrita. O momento de produção textual requeria tanto um exercício prévio de leitura, compreensão e ressignificação como de criatividade, autorreflexão e de autonomia.

Entendo que o trabalho com novas formas de comunicação teria sido bem-vindo. Hoje as cartas não são mais um recurso muito utilizado pelos discentes. Na contemporaneidade, novos recursos tecnológicos digitais têm emergido e caracterizado uma comunicação mais dinâmica, por exemplo, via e-mail, *reels*, mensagens de texto, dentre outras.

Observo que o professor poderia ter explorado esses novos gêneros textuais que circulam na sociedade atualmente para criar maior significância e interesse por parte dos alunos. No entanto, as atividades propostas procuraram desenvolver competências no alunado para além do letramento escolar (ROJO, 2009), caracterizado por atividades mecânicas e repetitivas. Textos fragmentados e atividades que privilegiam a reprodução e a memorização não conseguem abarcar os contextos reais de interação pela linguagem na vida social dos discentes. Em outras palavras, os discentes necessitam desenvolver as competências e habilidades necessárias para além de decodificar. Precisam compreender os diversos textos e seus suportes, desenvolvendo a leitura e a escrita de forma ativa e reflexiva. Apenas ensinar vocabulário e regras gramaticais impede a criança de perceber-se como sujeito e ator social envolvido pelo tempo presente e influenciado diuturnamente pelos discursos alheios. O uso

¹³ Segundo Jordão, “uma forma de intervir no processo discursivo de construção de sentidos e representações do mundo” (JORDÃO, 2010, p.432), num movimento ativo e autônomo na busca pelo conhecimento, comprometendo-se com sua aprendizagem e engajando-se no mundo.

situado da língua como meio de comunicação, diverso e múltiplo, para atender as diferentes situações da vida, propicia um ambiente favorável à sua aprendizagem.

Acredito que, embora o professor não tenha explorado os propósitos e intencionalidades do texto apresentado e nem tenha proposto críticas sociais a partir da visão do aluno, a atividade apresenta perspectivas de leitura e escrita que estimulam a produção de sentidos por parte do aluno, tornando-se contextualizada e significativa. Como complemento à atividade proposta, entendo que, ao trabalhar com um tema do seu cotidiano, como a controversa abertura de espaços públicos, o professor poderia eleger vários questionamentos que oportunizassem ao aluno estabelecer um paralelo entre a sua forma de pensar, agir e sentir os fatos e o poder de ação e de influência que alguns meios de comunicação exercem na sociedade. Embora houvesse a limitação de espaço na elaboração do PET, ao invés de explicar o que é uma carta, o professor poderia ter mostrado uma carta e explorado suas principais características.

A última atividade elencada envolve o tipo de texto injuntivo. Esse tem como finalidade comunicativa fornecer instruções para a realização de uma determinada ação desejada. É um texto instrucional, que tem bastante recorrência no cotidiano do aluno. Geralmente, um texto em que o autor usa de linguagem simples e objetiva para apresentar etapas de um determinado procedimento a ser obedecido, como pode ser visto na figura 19.

Figura 19: Atividade proposta ao 3º ano, trabalho com texto injuntivo.

Olá querido aluno! Hoje iremos ler um texto diferente. Ele nos traz algumas instruções que devem ser seguidas de acordo com os passos. Vamos lá???

O BARQUINHO DE PAPEL

Material

• Uma folha de papel branco ou colorido na forma de um retângulo.

Como fazer

• Siga as etapas abaixo:

| | | |
|---|--|--|
| <p>1. Dobre a folha ao meio.</p> | <p>2. Dobre-a para cima.</p> | <p>3. Dobre uma parte para cada lado.</p> |
|  |  |  |
| <p>4. Abra a dobradura e feche-a, formando um losango.</p> | <p>5. Dobre cada uma das partes para cima.</p> | <p>6. Abra novamente a dobradura e feche-a, formando um losango.</p> |
|  |  |  |
| <p>7. Puxe as pontas de dentro e forme o barquinho.</p> | <p>8. O seu barquinho está pronto para brincar.</p> | |
|  |  | |

1) Retire do texto "O barquinho de papel" e, escreva no espaço abaixo, as palavras pedidas:

| Monossílaba | Dissílaba | Trissílaba | Polissílaba |
|-------------|-----------|------------|-------------|
| | | | |

2) Conte como foi o seu desempenho durante a produção do barquinho. Se você teve dificuldade ou achou fácil, se contou com a ajuda de alguém...

3) Observe o que as duas crianças estão fazendo com o barquinho delas e imagine um final para a história. Depois conte a história no espaço abaixo. Não se esqueça de dar nome às crianças, de descrever o ambiente e de dar um título ao texto. CAPRICHE!!!! 😊



Desta forma, o texto apresentado em si busca trabalhar uma leitura tradicional (CORACINI, 2001) em que as respostas estão no texto e devem ser seguidas fielmente. Sob essa perspectiva, o enunciado objetiva transferir uma mensagem produzida anteriormente por alguém que produziu o conhecimento e o está repassando para seu interlocutor que se apresenta como o receptor passivo do saber, no caso, o aluno.

A partir deste ponto de vista, para se ter sucesso na aprendizagem, o professor deve apresentar o texto, estimular a leitura do aluno para que este resolva a tarefa. No entanto, as experiências de aprendizagem são únicas e saber decodificar o texto não é garantia de sucesso do leitor, seja no ambiente escolar ou mesmo na vida cotidiana. Fazer parte da sociedade globalizada em que vivemos requer saber mais do que identificar onde está a informação desejada. A capacidade de ler e escrever é mais elaborada e desafiadora, tornando ainda mais complexa a formação do leitor.

Por outro ângulo, essa mesma atividade possibilita um fazer significativo, pois o aluno tem a possibilidade de aprender a fazer seu brinquedo e depois brincar com ele. Desta forma, o domínio das convenções gráficas lhe permite expandir as capacidades aprendidas para a diversão e, conseqüentemente, para a emoção, produzindo sentido para as crianças. Jordão (2016) fundamenta este pensamento ao enfatizar que o LC

[...] trabalha com a perspectiva de que o conhecimento deve ser significativo e, portanto, a escola deve abordar conteúdos aos quais os alunos sejam capazes de atribuir sentidos, que tenham significação para suas vidas dentro e fora da escola (JORDÃO, 2016, p.52).

Entendo, assim, que a atividade sob análise aponta para um LC, pois implica a agência do aluno, isto é, lhe permite produzir sentido e ele poderá usar o que foi aprendido de outros modos, reelaborando e relacionando os processos e transformando sua prática.

Embora também seja trabalhada a questão de gramática, que são momentos pertinentes ao ensino de uma língua (TAKAKI, 2012), as proposições apresentadas na sequência (exercícios 2 e 3) permitem que o aluno faça uma autoanálise de seu desempenho, possibilitando que cada estudante (re)elabore, construa e reconstrua sua trajetória.

A partir de suas experiências significativas podem surgir novas ideias, ressignificadas agora pela experiência vivida, que os alunos poderão associar à escrita do texto proposto pelo professor. Desta forma, o aluno abandona seu papel de receptor e passa a ser o produtor de conhecimento, tomando o lugar de protagonista da ação educativa.

Então, a produção escrita proposta pelo professor será favorecida, uma vez que o aluno já construiu um repertório de referências, o que simplifica as tomadas de decisões, ressignificadas pela prática anterior, num movimento que lhe permite a interação e a apropriação do conteúdo e não só a repetição, popularmente conhecida como saber “de cóp” (BAKHTIN 1934-1935, apud ROJO, 2004).

Esse movimento de apropriação lhe permite, na escrita, refletir sobre sua leitura, numa relação de interdiscursividade entre o texto antes e depois da produção do barquinho, com um olhar afetivo e positivo, se deu certo a dobradura; ou raivoso e negativo, se não deu certo. A leitura não se deu somente de maneira funcional e acrítica, mas do lugar de produtor do seu texto. Desta forma, a prática se dá situada e inserida em um contexto que a faz culturalmente localizada e relevante.

À vista disso, as práticas escolares deveriam transformar os episódios de leitura em momentos significativos, de análise e de prazer, buscando introduzir nesses momentos os usos sociais da escrita, visando expandir o LC. A escola deveria privilegiar as formas de uso de textos que fogem aos usos didáticos específicos e que, comumente, vê-se inseridos nas práticas pedagógicas, com intuito de trabalhar determinado conteúdo escolar, o que acaba restringindo as possibilidades dos alunos de contato com diferentes gêneros e suportes textuais de seu cotidiano social, cultural e histórico.

Para o LC, é necessário abrir um leque de oportunidades aos alunos para tomarem contato com diferentes linguagens e se expressarem através dela num movimento de tirar os alunos do lugar de receptores e consumidores e colocá-los como produtores culturais. É profícuo abrir espaço na agenda escolar não só para a leitura do que está dito nos textos, mas introduzir os contextos de produção locais e globais e suas finalidades (ROJO, 2004).

É importante discutir as condições indispensáveis para que a aprendizagem se efetive, ao mesmo tempo em que se estimule os alunos a ressignificarem os discursos lidos e questionarem suas significações e implicações, transformando, criando sentido através de pensamentos questionadores, desenvolvendo, também, as diferentes habilidades leitoras.

A escola deve trabalhar para que o aprendiz não seja somente o receptor de informações, mas que seja capaz de extrapolar o universo do texto e das estruturas sociais, políticas e econômicas que o circundam. Mesmo tendo pouca idade, a escolha dos textos por parte do professor deveria visar a formação crítica do aluno, no intuito de desenvolver cidadãos que sejam capazes de analisar sua realidade circundante.

No entanto, não poderia deixar de ressaltar que as mudanças socio-históricas-culturais envolvem todos os segmentos da sociedade. Cabe a escola, responsável pela educação formal,

juntamente com a família, estimular sempre que possível o questionamento dos discursos postos nos textos, levando os discentes a uma emancipação leitora, concomitantemente a uma autonomia de pensamento e da possibilidade de expressão frente à sociedade.

Para mim, a análise dos PETs foi muito esclarecedora. É preciso mudar a forma como nós professores entendemos a forma de conceber e desenvolver o letramento dos alunos. É preciso mais horas de estudo para que o universo de 17 atividades, que contemplavam algumas características de um letramento crítico, pudesse se tornar a maioria das atividades trabalhadas em sala.

Ao iniciar a pesquisa, imaginei que haveria muito mais questões propostas voltadas à dimensão da alfabetização dos alunos. Perceber que eu e meus pares estamos tentando buscar atividades que contemplem o letramento me deixa feliz. É o letramento que gostaria de ver trabalhado nas salas de aula? Não, não é. Mas acredito que, se a carga de trabalho diminuísse e o estímulo à formação continuada aumentasse, esse cenário poderia ser mudado.

Possibilitar a abertura de espaços a diferentes textos, ao diálogo constante, à percepção que a verdade posta nos textos pode ser tendenciosa e que ninguém é o “dono da verdade” pode contribuir para a constituição de alunos cidadãos. No entanto, para alcançar uma Educação Integral como preconiza a BNCC (BRASIL, 2018, p. 09-10) nas 10 competências gerais que apresenta, promovendo o desenvolvimento humano global dos discentes e visando a construção de uma sociedade mais justa, ética, democrática, responsável, inclusiva, sustentável e solidária, é preciso uma ressignificação do fazer docente, do meu inclusive. E, para isso, nós professores, também precisamos desenvolver novos letramentos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma vez li que Clarice Lispector (1984, p. 25) disse que escrever não era fácil, que era duro como quebrar pedras. No entanto, que as ‘faíscas e lascas’ seriam ‘como aços espelhados’ (LISPECTOR, 1984, p. 25). Não imaginava que, um dia, esse pensamento poderia traduzir tão bem o que tenho sentido/pensado nos últimos meses. É verdade, escrever foi muito duro e reflete muito minha prática docente.

Ao chegar ao fim desta etapa, fica a sensação de dever cumprido. Dever porque sempre olhei as práticas pedagógicas cotidianas na escola e me afligia a “desconexão” existente ali. Afligia-me ver como eram trabalhados os textos, sem chamar a atenção para a realidade social, econômica e política em que estávamos fincados, como uma ilha desvinculada dos problemas sociais que acarretam a sociedade, presa/cravejada dentro dos muros escolares.

O que escrevo pode parecer um posicionamento um pouco arrogante, mas é um desabafo de anos de magistério, após a espera das mudanças de postura que nunca vieram. Embora acredite que ninguém muda as ações de ninguém num rompante, também acredito que “água mole em pedra dura, tanto bate até que fura”. E é dessa forma que vejo como deveria ser o trabalho nas escolas, baseado em um modelo no letramento ideológico, que para mim, apresenta-se como uma perspectiva de letramento crítico: um pouquinho de estímulo a cada dia para o fazer docente, na tentativa de conectar o ensino e a vida real.

Sendo assim, a partir das reflexões expostas, das inquietações sobre a necessidade de material, do ambiente estimulador para o letramento crítico, do estudo das principais referências que sustentam o tema da pesquisa, fica evidente que o letramento e a criticidade, mesmo que no ERE (Ensino Remoto Emergencial), são de grande relevância para a formação contínua do aluno, visando o desenvolvimento de sua cidadania.

Deste modo, esta pesquisa se inscreve na Linguística Aplicada por procurar entender como a prática pedagógica com a linguagem aconteceu na realidade, sem os meandres e maquiagens que os discursos consolidados poderiam ter trazido. Isso se deve ao fato de que quando elaboramos os Planos de Estudo Tutorado, nem eu e nem meus pares, aventávamos a possibilidade de que esses poderiam um dia vir a fazer parte do *corpus* de uma pesquisa científica.

Neste contexto, a LA e o estudo de Letramento Crítico se encontram por entenderem a linguagem como objeto de poder utilizado nas interações sociais; nas conexões entre poder e

conhecimento; na construção de conhecimentos e de identidades na e pela interação em situações concretas de comunicação no mundo contemporâneo.

Assim, as considerações apontam para que as atividades propostas nos PETS são, de fato, uma amostra real do uso das atividades que normalmente seriam propostas em sala de aula. No entanto, gostaria de ressaltar que procuro não apontar um culpado durante a pesquisa, por acreditar que existiu um conjunto de fatores estruturais que colaboraram para esta situação.

Hoje, ao analisar as atividades que eu mesma propus, percebo como as leituras e reflexões durante o desenvolvimento de minha pesquisa e da escrita desta dissertação me ressignificaram. Também penso como teria construído hoje esses mesmos exercícios dos PETS de outro modo, para que pudessem desestabilizar, inspirar-se nas vivências dos alunos e, a partir da construção de novos significados, estimular novas perspectivas aos leitores, conscientes e críticos, da realidade que o circunda. Neste sentido, as reflexões advindas deste estudo com os PETS poderiam ser instrumentos de melhores ações na e para a sociedade atual que está tão carente de senso crítico, de empatia e de percepção de coletividade.

Em vista disso, acredito ter alcançado o objetivo da pesquisa que era analisar se as atividades propostas para o ensino de Língua Portuguesa e Literatura, nos anos iniciais do ensino fundamental, durante o Ensino Remoto Emergencial, tinham se preocupado com o letramento e a formação crítica dos alunos e como esses tinham sido contemplados nos PETS produzidos pelos professores da rede municipal de educação de Uberlândia; além de discutir novas possibilidades para a exploração dessa perspectiva nos materiais para ensino dessa língua.

Essa afirmativa decorre do fato de que, analisando os PETS, foi possível perceber que existia alguma preocupação com o letramento dos alunos. No entanto, esse letramento corresponde a um modelo autônomo e que pouco estimula a criticidade e a construção de sentidos por parte dos alunos. Sendo assim, apresentei algumas outras possibilidades de trabalho em torno dos textos, que pudessem ser mais significativas e contextualizadas para os alunos e apontassem para um letramento mais crítico.

Pensando as inquietações que trouxe na introdução deste estudo, a respeito das concepções de letramento que emergem da escolha e do trabalho proposto com os diferentes gêneros discursivos, incluídos no material analisado, entendo que as concepções de letramento que emergem desses materiais nos remetem aos seus elaboradores. Essa compreensão se aproxima do viés bakhtiniano, que compreende que todo ser humano é atravessado por diversas vozes.

Os professores, portanto, atores sociais, jamais se apresentam como sujeitos neutros, mas sim implicados e caracterizados por suas experiências pessoais e profissionais. Desta forma, as escolhas e os enunciados apresentados nos materiais são fruto dos contatos mantidos com diferentes saberes e conhecimentos durante suas vidas e reverberaram, em diferentes graus, nos PETs.

A análise feita permitiu concluir que as atividades de alfabetização ocupam um espaço de destaque nas práticas pedagógicas dos dois primeiros anos do EF, deixando menos espaço para o letramento. Isto pressupõe que, para estes professores, a criança estará letrada depois que tiver a “tecnologia” necessária para a leitura e a escrita.

Neste sentido, basta aos-estudantes saberem codificar e decodificar os símbolos para que a aprendizagem e os conhecimentos se ampliem de forma progressiva e automática, chegando ao letramento. Nesta concepção, a leitura é individual e cognitiva. Por essa razão, os exercícios focalizam em ensinar os alunos a juntar os fonemas, depois as sílabas, as palavras, as frases e os períodos, havendo a necessidade de o aluno memorizar letras, sílabas e palavras soltas. Consequentemente, o aluno estará apto a se envolver nas diversas práticas letradas que são desenvolvidas pela sociedade de maneira competente.

Desta forma, para entender os sentidos de um texto, obrigatoriamente, o aluno teria que saber ler. Esquece-se que as crianças participam das práticas sociais de letramento desde bebês. Daí a necessidade de se trabalhar criticamente. Esta reflexão me remete a Monte Mór (2015), quando discute sobre o sentido da palavra crítico, derivada do inglês *critique*, que se relaciona à crítica social, a qual não depende de escolarização, mas da percepção dos contextos em que os acontecimentos advêm.

Logo, é preciso estimular a capacidade de examinar e avaliar as ideias e os valores nos textos desde a mais tenra idade. Ao se afirmar que alfabetização e letramento devam acontecer concomitantemente, não se pode privilegiar somente as dimensões técnicas da leitura e da escrita, mas também as interações sociais e demandas no uso da língua que acontecem por intermédio dessa leitura e escrita.

Mas, ao contrário do exposto, o que vimos na análise dos PETs é que a proposta de leitura dos textos se dá de forma verticalizada, sendo importante o que está posto no texto, concepção essa tradicional de leitura. O contexto do leitor e do autor, o tempo histórico e os “eus” envolvidos na leitura dos textos não são levados em conta. Leitores formados segundo essa concepção serão leitores funcionais e pouco questionadores, que não conseguem fazer as conexões necessárias para compreender a leitura, o que os torna suscetíveis a inverdades,

principalmente numa sociedade tão midiaticizada, abarrotada de *fake news*, em que propagandas, vídeos e reportagens jogam com as inverdades.

É importante pensar sobre o letramento e compreendê-lo para além dos muros escolares. Isso perpassa pela visão equivocada de que aprender a ler e a escrever é conhecer somente o funcionamento do sistema de leitura e escrita. A agência escola tem o grande desafio de compreender sua função social, para além de transmissora do conhecimento que foi historicamente produzido, mas de procurar alavancar a aprendizagem, de modo que o aluno saiba o que fazer com esse conhecimento.

A maioria das atividades propostas nos PETs apresentava características de um modelo autônomo de letramento. Em um modelo de letramento autônomo se concebe a escrita como um instrumento ou tecnologia que independe do contexto social no qual a pessoa está inserida, e o domínio dessa escrita é associado ao progresso, à ideia de civilização, de liberdade individual e de mobilidade social. O modelo está embasado em uma abordagem universal, neutra, independente da cultura, amparado em habilidades cognitivas, e impõe concepções particulares a outras classes sociais, grupos e culturas (STREET, 2014). Destarte, os contextos de circulação dos gêneros textuais e socioculturais dos aprendizes não foram levados em consideração ao se elaborarem as atividades dos PETs, já que não havia espaço para uma leitura discursiva, ou seja, uma leitura como construção e produção de sentidos pelo leitor (CORACINI, 2001).

Portanto, os textos nos PETs foram enfocados como universais, neutros e sem influência do contexto cultural de quem o produziu e nem de quem o leu. Desta maneira, vai incutindo-se as concepções desejadas aos alunos de outras classes sociais e de culturas diferentes de maneira heterogênea, como se isso acontecesse de forma ingênua e impensada.

Na maioria dos textos apresentados nos PETs, se pressupõe uma concepção de leitura do tipo interacionista e não discursiva, centrada em habilidades técnicas e cognitivas, que exigia que os alunos procurassem no texto as pistas deixadas pelo autor. Transparece a visão de que os textos e seus autores detêm o conhecimento sobre certo assunto e os alunos são meros receptores das informações prontas e acabadas. De novo, sobressai-se a visão de que as competências de leitura e escrita desenvolvidas conseguem, por si só, produzir um leitor crítico e eficiente.

No entanto, a linguagem é um fenômeno social e dinâmico, não um sistema abstrato e homogêneo, desvinculado de seu uso. Ao trabalhar as atividades do simples para o complexo e de maneira descontextualizada, credita-se uma importância ao domínio do sistema técnico, que

mesmo sendo uma parte importante desse processo mais amplo de letramento, dá-se de forma superficial e insuficiente na sociedade de hoje.

Deste modo, acredito que, por meio das atividades propostas nos PETs, os alunos não foram estimulados ao livre debate de ideias, a perceber que os contextos em que os textos foram escritos podem ser diferentes daqueles em que circulam. E que a forma como você percebe determinado assunto pode ser distinta daquela do seu professor, do seu colega e do autor, porque cada sujeito vem de realidades diferentes e, assim, as ‘verdades’ para esses são diferentes.

Na maioria das atividades disponibilizadas nos PETs só existia uma única resposta certa a ser fornecida pelos alunos: a que o texto trazia. Desta maneira, a escola deixa transparecer para os alunos a ideia de que há só o certo ou o errado, de que se o aluno pensar diferente, ao contrário da maioria ou do que está escrito no texto, sua ideia está errada. Logo, o que se está posto nas atividades é a verdade, pelo fato de essas serem fruto das escolhas e crenças do seu professor e da escola, portanto, merecedores de crédito, já que a estes é confiada sua educação pela família.

Ensina-se o aluno a pensar como a maioria, num movimento de manada, sem considerar a pluralidade cultural de tantos envolvidos no processo de aprendizagem. Já à luz do letramento crítico, as atividades poderiam ter proporcionado aos alunos a autorreflexão, além de abrir espaço para novas perspectivas de mundo, em que o aprendiz pudesse se posicionar em relação às situações apresentadas de maneira consciente e respeitosa.

Nos PETs, as atividades de leitura propostas se davam de forma que as respostas estavam no texto ou poderiam ser encontradas a partir das pistas deixadas pelo autor. Infelizmente, os tipos de leitura tradicional ou interacionista foram valorizados na grande maioria das atividades propostas, ou seja, uma leitura individualizada que não abarca os contextos sociais e culturais mais amplos em que os textos estão imersos.

O que me chamou fortemente a atenção durante as análises, foi que apesar de vários gêneros textuais serem trabalhados nos PETs, a forma como esses foram explorados acabava descaracterizando seus usos e funções sociais no ambiente extraescolar. Essa “pedagogização” dos gêneros textuais, num movimento de transportá-los para dentro da escola, de os utilizar como portadores, meros suportes para as ações educacionais acabou por deixar em segundo plano as práticas de letramento que normalmente as crianças se veem envolvidas em seu cotidiano.

No entanto, durante a análise, mesmo que em menor número, houve também atividades propostas para o uso da leitura e da escrita que permitiam um trabalho em torno do letramento crítico, por oportunizarem a participação dos alunos em experiências em que podiam refletir

sobre suas ações anteriores e essas puderam ajudá-los na escrita (por exemplo, na atividade do barquinho de papel). Pensar nas suas próprias dificuldades ao fazer a dobradura possibilitou à criança produzir significância àquela atividade. A sua experiência criou a possibilidade de vivenciar e escrever com mais autoridade, já que aquela experiência já fora vivida e, assim, seria mais fácil criar argumentos para trabalhar na produção de texto.

Houve também uma atividade que apontava para a construção de um ser social situado num espaço e determinado tempo histórico: tratava-se da atividade sobre a reabertura do shopping na cidade do aluno durante a pandemia. Ao realizar a atividade solicitada, de escrita da carta e do diário sobre a notícia lida, os alunos eram colocados no centro da proposição, conseqüentemente, a escrita era incorporada a uma tarefa relevante.

É evidente que poderiam ter sido exploradas questões de cunho econômico e as conseqüências de salubridade para a sociedade sobre a decisão de reabertura do comércio, estimulando a agência social e subvertendo as relações de poder, mas possibilitar a autorreflexão do aluno já demonstra alguma abertura para atividades que fugissem do viés do modelo de letramento autônomo.

Na totalidade dos PETs, atividades que possuem características que apontam para um letramento crítico aparecem em 12,59% dos exercícios propostos (17). Essas atividades, em que o aluno é tido como produtor e não só como receptor do conhecimento, apareceram em todas as etapas do ensino fundamental, mas, curiosamente, em menor número no quinto ano. Digo curiosamente por que, neste ano escolar, já estamos fechando o ciclo dos anos iniciais do ensino fundamental e os alunos já poderiam ter consolidado o entendimento quanto os diferentes propósitos comunicativos da língua.

Em geral, observei pequenas brechas nos PETs que envolviam a perspectiva do letramento crítico. Dentre essas, tem-se: atividades que incorporavam práticas de leitura e escrita de textos que circulam na sociedade; atividades que buscavam envolver a realidade pela qual os alunos estavam passando (pandemia) e cuja realização compelia o aluno a responder ao mundo; atividades que encorajavam que os estudantes se posicionassem frente aos textos, assumindo a responsabilidade por suas respostas, visto que não é um sujeito isolado do meio sociocultural e econômico.

Portanto, nessas brechas, as experiências sociais e culturais dos alunos foram envolvidas em situações de leitura e a escrita pela escola. Acredito que expor os alunos a mais momentos como esses poderia promover o desenvolvimento das habilidades analíticas do aluno e de exercer sua subjetividade, como ser social imbricado em uma sociedade, mas que tem sonhos e desejos próprios.

Assim sendo, a valorização da realidade a qual o aluno está inserido tem profunda relevância, pois faz com que ele se sinta mais estimulado e desafiado a aprender e a ensinar, o que o provoca a procurar novas maneiras de buscar conhecimento, não só pelo livro didático ou a palavra do professor.

Em algumas atividades, os discentes eram estimulados a imprimir as suas impressões e as atividades propostas vinham ao encontro de uma concepção discursiva de leitura, deixando de lado a concepção de leitura operacional, em que o aluno era tido como reprodutor das ideias passadas pelo texto. Foi possibilitado ao aluno expor sua opinião, correlacionar os textos com seu cotidiano e, desta forma, desenvolver a sua criticidade, estimulando-os a serem capazes de agir em variados contextos sociais de uso da linguagem.

Entendo que o momento vivido e a forma como foi imposto o ERE no contexto pandêmico causou muita angústia e desgaste emocional aos professores. As experiências foram negativas em muitos aspectos, principalmente para aqueles que possuíam dificuldades no manejo de tecnologias digitais. “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 23). Esta citação resume bem a realidade dos professores durante a pandemia, pois eles tiveram que se ressignificar em relação a sua prática pedagógica, encarar os desafios de ensinar mesmo que não presencialmente e, principalmente, enfrentar sua inabilidade com o uso da tecnologia para poder cumprir suas obrigações frente às imposições demandadas pelas instituições durante o ensino remoto.

As tecnologias digitais, antes tão distantes das salas de aula, ganharam destaque como metodologia de ensino, embora os professores da rede municipal não tivessem recebido maiores orientações quanto ao uso dos aparelhos tecnológicos e nem apoio financeiro para poderem se adaptar às tarefas que exigiam o uso de tecnologias digitais.

Acredito ser imprescindível, portanto, investir na formação continuada dos professores que já estão em serviço, de forma a capacitá-los a desenvolverem habilidades para o uso da tecnologia, além de estimulá-los a ressignificar suas práticas pedagógicas. Essa ação é necessária pensando em um contexto de preparação/planejamento para a prática docente e não em um contexto emergencial, como foi vivido recentemente.

Compreendo o ineditismo da situação imposta pela pandemia de Covid-19, mas cabia à escola, e a mim como sujeito social, professora presente e envolvida naquele contexto socio-histórico, novas formas de (re)pensar e (re)agir, adequando as práticas pedagógicas ao momento tão peculiar. Refletindo hoje, percebo que não tínhamos preparação/conhecimento e nem experiência para exercermos essa nova versão de professor- tutor, que nos tornamos de um dia para outro.

Assim, entendo que deveríamos ter buscado formas de promover atividades significativas e problematizadoras, que pudessem despertar a criticidade do aluno, a dúvida e o estranhamento. Assim, se abriria espaço para as comparações com outros pontos de vista e para a construção de conhecimentos, para que não houvesse prejuízo à formação cidadã do aluno. Esse esforço do professorado e da escola não exime em nada o papel das políticas públicas voltadas à educação e às diferentes instâncias governamentais.

Para mim, a prática de atividades de alfabetização e de leitura de cunho tradicional e interacionista são importantes no processo da aquisição da leitura e da escrita. No entanto, o trabalho em torno do uso da língua deve considerar as diversas situações do cotidiano em que o aluno está inserido. A maioria das atividades propostas nos PETs analisados não focou nas práticas sociais, nos usos da língua e ficaram mais preocupadas com as regras da língua, com os padrões.

Estar comprometido com o trabalho com a linguagem numa perspectiva de letramento crítico mostra-se como desafio para os docentes. Adotar uma perspectiva crítica de ensino de línguas implica a necessidade de os professores ressignificarem suas concepções teórico-metodológicas e, conseqüentemente, sua prática pedagógica nas instituições escolares, que se configuram como as mais importantes agências de letramento na nossa sociedade, a fim de formar leitores e escritores críticos.

Todavia, não seria justo com meus colegas de profissão deixar de frisar que a nossa carga de trabalho durante a pandemia foi ainda mais exaustiva do que no ensino presencial. Além dos desafios tecnológicos no planejamento e elaboração semanal dos planos de estudo tutorado (mesmo que sem experiências/conhecimentos prévios para tal trabalho na modalidade proposta), todas as semanas devíamos ir à escola buscar pacotes e pacotes de novos PETs para serem corrigidos. Então, em várias ocasiões, propus atividades que fossem de mais fácil correção, devido a essa carga exagerada de trabalho. Senti que as condições de trabalho que, normalmente, já são exaustivas em tempos presenciais conseguiram se apresentar mais exaustivas ainda. Destarte, por vezes, ocorreram pequenos erros de digitação e de concordância nos PETs, que não quis corrigir para não comprometer a autoria do documento.

Outra prática que adotei nos últimos 4 anos, e pode ser que outros colegas também o tenham feito, é a de trabalhar oralmente, em sala de aula, as questões de cunho sociocultural e político. Conseqüentemente, durante a elaboração dos meus PETs, acabei relevando esses assuntos a segundo plano, visando não criar atritos com familiares e possíveis defensores da Escola sem Partido. Este movimento, que procura minimizar e até extinguir a liberdade de cátedra e a pluralidade de ideias no ensino, tem criado vários dissabores aos profissionais da

educação e prejuízos graves à sociedade a imediato, curto, médio e longo prazos.

Acho importante fechar esta dissertação refletindo sobre as limitações desta pesquisa. A primeira delas diz respeito ao procedimento de categorização dos dados, ou seja, das atividades dos PETs. Muitas vezes, surgiram dúvidas e dificuldades em enquadrar determinada atividade nas categorias estabelecidas (alfabetização, letramento, letramento autônomo, letramento crítico). Foram momentos em que apresentei e discuti meus dados com colegas e com minha orientadora para entender qual era a característica majoritária de determinada atividade. E nem sempre os diferentes olhares chegavam a uma mesma conclusão.

A segunda limitação é que seria relevante uma investigação, um aprofundamento, por meio de entrevistas com os professores, de forma a compreender a relação entre as atividades produzidas nos PETs e suas percepções acerca do que significa alfabetizar e letrar um aluno. O mapeamento das concepções de alfabetização e letramento dos professores poderia ser usado para subsidiar um trabalho de formação continuada, que proporcionasse a reflexão desses professores a respeito de suas crenças e que oportunizasse um trabalho prático em torno da leitura numa perspectiva discursiva. Esse é um possível tema para uma pesquisa futura.

De forma mais imediata, seria importante que os questionamentos aqui abertos pudessem ser revistos agora que voltamos a trabalhar de forma presencial. Fica a sugestão e a preocupação de que questionamentos em torno da alfabetização e do letramento dos alunos, principalmente em uma vertente crítica, não fiquem apenas restritos ao período pandêmico, mas que sempre nos inquietem enquanto professores e que nos levem a repensar as práticas pedagógicas que estamos enfatizando em nossas aulas.

Em tempo, este trabalho não se esgota, mas abre novos questionamentos e de certo modo fortalece algumas inquietações, visto que trabalhar com educação é trabalhar com seres em construção e em uma sociedade que está constantemente em mudança.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**: mais qualidade total na educação. 10ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023: Informação e documentação**: Referências. Rio de Janeiro, 2002. p. 24.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70 Brasil, 2016.

BANCO MUNDIAL. **Políticas Educacionais na Pandemia do covid-19**: o que o Brasil pode Aprender com o Resto Mundo? World bank group education, 2 de abril 2020. Disponível em: <<https://pubdocs.worldbank.org/en/413781585870205922/pdf/POLITICAS-EDUCACIONAIS-NA-PANDEMIA-DA-COVID-19-O-QUE-O-BRASIL-PODE-APRENDER-COM-O-RESTO-DO-MUNDO.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 01 maio 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 1 maio 2022.

BRASIL, Secretaria de Educação. **Parâmetros curriculares nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde (Brasil). **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília, 2012. Disponível em: <<https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>> Acesso em: 1 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2018.

BRASIL. Lei Federal nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735>> Acesso em: 1 maio 2022.

BRASIL. **Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020**. Diário Oficial da União, Brasília2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>> Acesso em: 1 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de

cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.

Disponível em:

<https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf>

Acesso em: 1 maio 2022.

BRASIL. **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm> Acesso em: 1 maio 2022.

BRASIL. Lei Federal nº 14040/2020, de 18 de agosto de 2020. **Diário Oficial da União,**

2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>> Acesso em: 1 maio. 2022.

BRASIL. **Curso Aperfeiçoamento em Bem-Estar no Contexto Escolar - Módulo 3.**

Educação e bem-estar na pandemia da covid-19. Disponível em:

<https://avamec.mec.gov.br/ava-mec-ws/instituicao/seb/conteudo/modulo/4417/mod3/slide43.html>> Acesso em: 18 abr. 2022.

BRAVO, R. S. **Técnicas de investigação social:** Teoria e ejercicios. 7 ed. Ver. Madrid: Paraninfo, 1991.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Tradutores: Maria João Alvarez; Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, LDA, 1994.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (Estratégias de Ensino, 8), 136 p.

CORACINI, M. J. R. F.. Leitura: decodificação, processo discursivo...? *In:* CORACINI, M. J. R. F. (org.). **O jogo discursivo na aula de leitura.** Coracini, M. J. R. F. (org.) São Paulo: Pontes, 1995, p.13-20.

CORACINI, M. J. R.F.. Heterogeneidade e leitura na aula de língua materna. *In:* CORACINI, M.J.R.F.; PEREIRA, A. E. (org.) **Discurso e Sociedade:** Práticas em Análise do Discurso. Pelotas: EDUCAT, 2001. p. 137-154.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In:* DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura.** Porto Alegre. Penso, 2012.

FERREIRA, S.P.A, DIAS, M.G.B.B. **A Escola e o Ensino da Leitura. Psicologia em Estudo,** Maringá, v. 7, n. 1, p. 39-49, jan./jun. 2002. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/pe/a/XXZFPzyfyJyWpG4qxCLkbLw/?lang=pt>> Acesso em: 01 maio 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722002000100007>.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática docente. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler: três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 33. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, H.; CUNHA Jr., M.V.M.; MOSCAROLA, J. **Aplicação de sistema de software para auxílio na análise de conteúdo.** São Paulo: RAUSP, v. 32, n. 3, p. 97 -109, 1997.

Disponível em:

<http://gianti.ea.ufrgs.br/files/artigos/1997/1997_052_RAUSP_Freitas_Cunha_Moscarola.pdf

> Acesso em: 1 maio 2022.

GABRIEL, M.. **Educ@r: a (r)evolução digital na educação.** São Paulo: Saraiva, 2013.

GALVAO, E. R. S.; SILVA, L. N. Um estudo sobre a BNCC, no que tange ao processo de alfabetização, concepção, objetivos de ensino e aprendizagem. In: CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO E PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES, 3., 2019, João Pessoa. **Anais.** São Paulo: Parábola, 2019. v. 1. p. 47-61.

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

GOULART, C. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. **Bakhtiniana.** São Paulo, v. 9, n. 2, p.35-51, 2014. Disponível em:

<<http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19514>.> Acesso em: 22 dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-45732014000200004>.

HELDER, R. **Como fazer análise documental.** Porto, Universidade de Algarve, 2006.

HOPPE, M. Cristina. A formação de professores: o letramento crítico na sala de aula e as práticas sociais. **Uniletras,** Ponta Grossa, v. 36, n. 2, p. 201-209, jul/dez. 2014. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/uniletras/issue/view/462/2>.> Acesso em: 22 dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.5212/Uniletras.v.36i2.0007>.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Educação.** Disponível em: <<https://static.poder360.com.br/2019/06/00e02a8bb67cdedc4fb22601ed264c00.pdf>.> Acesso em: 01 maio 2022.

INEP. **Relatório de Resultados do Saeb 2019.** Brasília: INEP/Ministério da Educação, 2019. V.1. Disponível em:

<https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2019/resultados/relatorio_de_resultados_do_saeb_2019_volume_1.pdf.> Acesso em: 1 maio 2022.

JACOMINI, M.A.; SANTOS, N.F.C.; BARROS, P.M. 2019. Alfabetização, PNE e BNCC. *In:* CÁSSIO, F.; CATELLI J. R., R. **Educação é a Base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019, p. 109-122.

JANKS, H. Panorama sobre Letramento Crítico. *In:* JESUS, D. M. de.; CARBONIERI, D. (org). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico:** outros sentidos para a sala de aula de línguas. Coleção Novas Perspectivas em Aplicada, v. 47. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 21-39.

JORDÃO, C. M. A posição de professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. **Revista Letras & Letras**, Uberlândia, Minas Gerais, v. 26, n. 2, p. 427-442, jul./dez. 2010. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25634/14173>> Acesso em: 22 dez. 2022.

JORDÃO, C. M. No tabuleiro da professora tem... Letramento Crítico? *In*: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, 41-56).

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KATO, M. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. Série Fundamentos, São Paulo, Ática, 1986.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado da Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signos**, v. 32, n 53, p. 1-25. Santa Cruz do Sul. 2007. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>> Acesso em: 12 dez. 2022.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Luzatto, 1996.

LISPECTOR, C. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUKE, A.; FREEBODY, P. Shaping the Social Practices of Reading. *In*: MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P (ed.). **Constructing Critical Literacies**: Teaching and Learning Textual Practice. Nova Jersey: Hampton Press, Inc., 1997.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. Coleção Primeiros Passos. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

MELO, A. S. T. Linguística aplicada e formação de professores: entendendo o tornar-se professor. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 6, n. 2, p. 61-72, 2014. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1919>> Acesso em: 20 dez. 2022.

MENEGASSI, R. J. Compreensão e interpretação: noções ao professor. **Revista UNIMAR**, Maringá, PR, v. 1, n. 17, p. 85-94, 1995.

MENEGASSI, R. J. **O leitor e o processo da leitura**. *In*: GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (org.). **Leitura: aspectos teóricos e práticos**. Maringá, PR: EDUEM, 2010. p. 35-59

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. *In*: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (org.). **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 128-140.

MENEZES de SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os Letramentos no século XXI: Métodos ou ética. *In*: JORDÃO, C.M. *et al.* (org.). *Formação desformatada: práticas com professores de língua inglesa*. Campinas, SP: Pontes, 2011b. p. 279-303.

MINAS GERAIS. **Resolução n. 4310, de 22 de abril de 2020**. Dispõe sobre as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais, e institui o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, em decorrência da pandemia Coronavírus (COVID-19), para cumprimento da carga horária mínima exigida. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Resolucao%20SEE_N__4310.pdf> Acesso em: 1 maio 2022.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In*: MOITA-LOPES, L. P. (org.) **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 85-107.

MONTE MÓR, W. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares. *In*: ROCHA, C. H.; MACIEL, R.F. (org.). **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. 2.ed. Campinas: Ed Pontes. Edição Expandida, 2015, p. 31-50. Disponível em: <https://letramentos.fflch.usp.br/sites/letramentos.fflch.usp.br/files/inlinefiles/Cri%CC%81tica%20e%20Letramentos%20Cri%CC%81ticos%0Reflexo%CC%83es%20Preliminares_WM M.pdf> Acesso em: 1 maio 2022.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PAIVA, V. L. M. O. Ensino remoto ou ensino a distância efeitos da pandemia. **Estudos Universitários**: Revista de Cultura, v. 37, n.1, p. 58-70, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/estudosuniversitarios/article/view/249044/37316>> Acesso em: 1 maio 2022. DOI: <https://doi.org/10.51359/2675-7354.2020.249044>.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 149-168.

RIBAS, C. F. Base Nacional Comum Curricular e o ensino de língua inglesa: refletindo sobre cidadania, diversidade e criticidade à luz do letramento crítico. v. 12, n. 3, p. 1784-1824. jul - set 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/327812951_Base_Nacional_Comum_Curricular_e_o_ensino_de_lingua_inglesa_refletindo_sobre_cidadania_diversidade_e_criticidade_a_luz_d

o_letramento_critico.> Acesso em: 1 maio 2022. DOI: <https://doi.org/10.14393/DL35-v12n3a2018-15>.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Disponível em:

<http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/2013121153a8f1155045828c12733b68e/Letramento_e_capacidade_de_leitura_pra_cidadania_2004.pdf> Acesso em: 22 dez 2022.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, 128 p.

ROJO, R. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? *In*: RANGEL, E. O. ROJO, R. H. R. (coord.) **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010.

ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, 264p.

ROJO, R.; MOURA, E. Letramentos. *In*: ROJO, R. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019, p. 11-27.

SANTAELLA, L.; NÖTH, W. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**. São Paulo: Iluminuras, 2008, 222 p.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. Tradução: Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A.C. Educação na pandemia: a falácia do ensino remoto. **Universidade e Sociedade**, São Paulo, Ano XXXI, n. 67, p. 36-49, jan. de 2021. Disponível em: <https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf> Acesso em: 1 jun. 2021.

SOARES, M. Dicionário Crítico da Educação: letramento/alfabetismo. **Presença Pedagógica**, v.2, n. 10, p. 23-89, jul/ago. 1996.

SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, v. 9 n.52, jul./ago. 2003a.

SOARES, M. Letramento e Escolarização. *In*: RIBEIRO, V. M. (org.). **Letramento no Brasil: Reflexões a partir do INAF**, 2001. São Paulo: Global, 2004.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7.ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

SOUSA, R. M. R. Q. **Multiletramentos em Aulas de Língua Inglesa no Ensino Público: transposições e desafios**. São Paulo: Universidade de São Paulo (USP). 2011. 192p.

STREET, B. V. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. V. **Abordagens Alternativas ao Letramento e Desenvolvimento**: Teleconferência Unesco Brasil sobre Letramento e Diversidade. King's College, Londres. Outubro de 2003.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TAKAKI, N. H. Contribuições de teorias recentes de Letramentos Críticos para inglês instrumental. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, n. 4, p. 971-996, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982012000400015>.

TODOS PELA EDUCAÇÃO (TPE). **Nota técnica**: ensino a distância na educação básica frente à pandemia da Covid-19. 2020. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/425.pdf?1730332266=&utm_source=conteudo-nota&utm_medium=hiperlink-download>. Acesso em: 1 maio 2022.

UBERLÂNDIA. **Diretrizes curriculares municipais**. Disponível em: <<https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/educacao/diretrizes-curriculares-municipais/>>. Acesso em: 1 maio 2020.

UBERLÂNDIA, Secretaria de Educação. **Boas-vindas**. Disponível em: <https://portalescola.uberlandia.mg.gov.br/pdf/43/BOAS_VINDAS.PDF>. Acesso em: 15 out.2020.

VERBIVOCOVISUAL. *In*: **Aulete Digital, Dicionário Caldas Aulete**. Rio de Janeiro. **Lexikon Editora Digital Ltda**. Disponível em: <<https://www.aulete.com.br/verbivocovisual>>. Acesso em: 22 dez 2022.

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROFESSOR

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Planos de Estudo Tutorado de atividades de Língua Portuguesa e Literatura sob a perspectiva do letramento no ensino fundamental 1”, sob a responsabilidade dos pesquisadores Fernanda Costa Ribas e Adalgiza Costa de Oliveira.

Nesta pesquisa, nós estamos buscando analisar se as atividades propostas em Língua Portuguesa e Literatura, durante o ensino remoto, se preocupam com o letramento e a formação crítica dos alunos e como esses foram contemplados nos PETs produzidos por vocês professores da rede municipal de educação de Uberlândia. Também pretendemos discutir novas possibilidades para a exploração dessa perspectiva crítica nos materiais para ensino dessa língua.

O Termo/registro de Consentimento Livre e Esclarecido está sendo obtido pela pesquisadora Adalgiza Costa de Oliveira, que entrará em contato via e-mail com todos os professores regentes (R1) das séries iniciais que trabalharam na unidade escolar no ano de 2020 durante o período de ensino. Estes serão convidados a colaborar com o estudo e, aos profissionais que concordarem em participar da pesquisa, será marcada uma reunião via *Google Meet*, na qual serão detalhados os procedimentos e a concepção da pesquisa. Nesta reunião, será enfatizado que o participante tem duas (2) semanas para decidir se quer participar da pesquisa e que durante seu desenvolvimento, a qualquer momento, pode se desligar dela, sendo respeitada sua vontade. Após esses esclarecimentos, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será enviado por e-mail aos professores para serem assinados e devolvidos aos pesquisadores.

Na sua participação, você deverá disponibilizar aos pesquisadores os PETs por você elaborados no ano de 2020. Serão objeto de estudo o primeiro, o do meio (intermediário) e o último PET elaborado por você e enviado à escola durante o ensino remoto de 2020. Esses materiais serão analisados sob a ótica do referencial teórico a que estão filiadas as pesquisadoras.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Os pesquisadores terão o compromisso de divulgar os resultados da pesquisa, em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada, cumprindo, assim, a Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV. Também se comprometem a guardar os dados da pesquisa por um período de cinco anos após seu encerramento.

Você não terá nenhum gasto, nem ganho financeiro por participar na pesquisa. A participação é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração.

Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).

Há um risco mínimo de identificação dos participantes. Contudo, nos resultados da pesquisa que serão publicados, suas identidades serão preservadas, pois não haverá identificação do nome da instituição e nem do professor participante. Para qualquer referência aos professores, que se faça necessária, nas publicações da pesquisa serão utilizados números. Além disso, para

minimizar alguma insegurança que porventura os professores possam sentir ao ceder os materiais elaborados para o desenvolvimento deste projeto, há o compromisso de respeitar a decisão de desistência do participante da presente pesquisa.

Os benefícios serão a discussão e a reflexão sobre a concepção dos PETs e, conseqüentemente, sobre a prática docente, a partir dos resultados da pesquisa. É salutar enfatizar que a participação na pesquisa não trará nenhum benefício pecuniário aos professores participantes. Contudo, as propostas de sequência didática que serão desenvolvidas, numa perspectiva de letramento crítico, consistirão em um importante instrumento no contexto educacional e poderão contribuir como subsídio a trabalhos docentes futuros.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Fernanda Costa Ribas, e-mail: fernandaribas@ufu.br e Adalgiza Costa de Oliveira, e-mail jeferadal@gmail.com ou ainda sob forma de ligação, através do seguinte contato telefônico: (34) 3239-4355. Ao persistirem as dúvidas como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia/UFU, pelo telefone (34) 3239-4131. Para obter orientações quanto aos direitos dos participantes de pesquisa acesse a cartilha no link: https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/Cartilha_Direitos_Eticos_2020.pdf.

Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131 ou pelo e-mail cep@propp.ufu.br. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, de de 20.....

Assinatura do(s) pesquisador(es) - CAAE: 52572921.1.0000.5152

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do participante da pesquisa