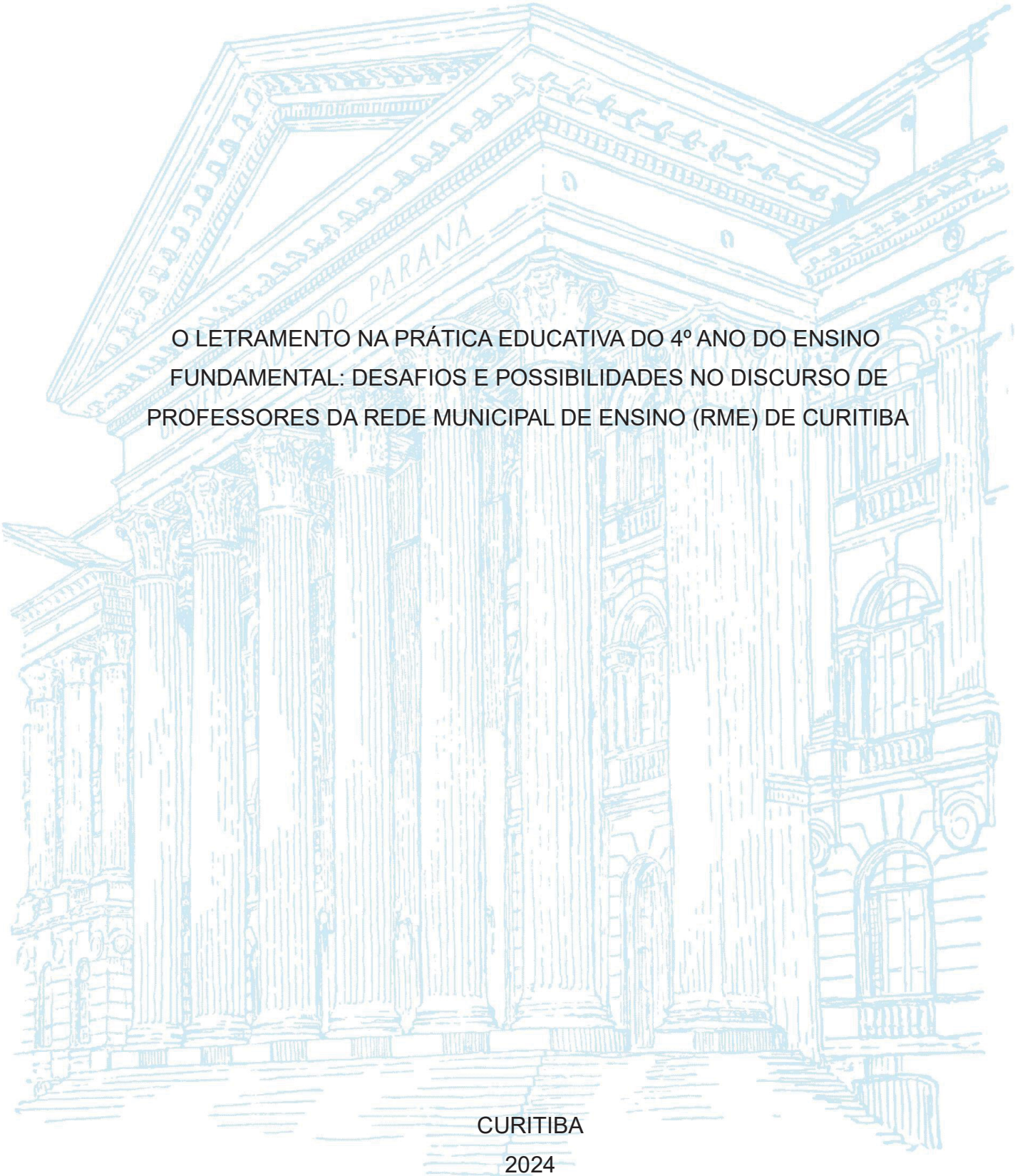
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LUCIANE APARECIDA DE MORAIS



O LETRAMENTO NA PRÁTICA EDUCATIVA DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO DISCURSO DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO (RME) DE CURITIBA

CURITIBA

2024

LUCIANE APARECIDA DE MORAIS

O LETRAMENTO NA PRÁTICA EDUCATIVA DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO DISCURSO DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO (RME) DE CURITIBA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino - PPGE:TPEn, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Leandro Siqueira Palcha.

CURITIBA

2024

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Morais, Luciane Aparecida de.
O letramento na prática educativa do 4º ano do ensino fundamental : desafios e possibilidades no discurso de professores da Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba / Luciane Aparecida de Morais – Curitiba, 2024.
1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientador: Prof. Dr. Leandro Siqueira Palcha

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Educação e Estado. 3. Letramento. 4. Alfabetização – Metodologia. 5. Análise do discurso. I. Universidade Federal do Paraná. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO - 40001016080P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **LUCIANE APARECIDA DE MORAIS** intitulada: **O letramento na prática educativa do 4º ano do ensino fundamental: desafios e possibilidades no discurso de professores da Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba**, sob orientação do Prof. Dr. LEANDRO SIQUEIRA PALCHA, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 06 de Agosto de 2024.

Assinatura Eletrônica
06/08/2024 16:10:33.0
LEANDRO SIQUEIRA PALCHA
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
20/08/2024 23:31:17.0
THALITA FOLMANN DA SILVA
Avaliador Externo (PONTIFICA UNIVERSIDADE CATóLICA DO PARANá)

Assinatura Eletrônica
07/08/2024 11:52:14.0
ANA MARIA SOEK
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

DEDICATÓRIA

In memoriam das amadas: Ana Carvalho de Morais (avó), Antônia Maria Carvalho Saraiva (tia-avó) e Júlia Xavier Carvalho Silva (tia-avó), exemplos de Fé, perseverança e amor, que nos ensinou a NUNCA desistir apesar de tudo. As amarei eternamente!

Dedico esta dissertação a todos que, assim como eu, partilham de um sonho, de presenciar a real valorização da educação e de todos os profissionais que nela atuam. Do sonho da mudança de uma sociedade pela educação. Diante deste sonho podemos ter duas posições, do conformismo que paralisa ou da busca incessante pela mudança que queremos ver acontecer, cabe a cada um escolher qual posição quer atuar.

Partilho assim as palavras de um grande pensador moderno, Augusto Cury, que apesar de serem tão singelas, são profundas e inspiradoras.

> *Os sonhos são como vento, você os sente, mas não sabe de onde eles vieram e nem para onde vão. Eles inspiram o poeta, animam o escritor, arrebatam o estudante, abrem a inteligência do cientista, dão ousadia ao líder. Eles nascem como flores nos terrenos da inteligência e crescem nos vales secretos da mente humana, um lugar que poucos exploram e compreendem. Há dois tipos de sonhos. Primeiro, os sonhos produzidos quando mergulhamos no sono. Segundo os sonhos que produzimos quando estamos acordados, vivendo as batalhas da existência, sentindo a vida que pulsa em nosso dia-a-dia (Cury, 2004, prefácio).*

AGRADECIMENTOS

A Deus, em que creio de todo meu coração, que me deu ânimo e força para não desistir diante de tantas dificuldades, que ajudou me iluminando nessa caminhada. E a Mãe Aparecida, que intercede junto ao Seu Filho para que este sonho se tornasse possível. **Jesus, eu confio em Vós! Mãe Aparecida, rogai por nós!**

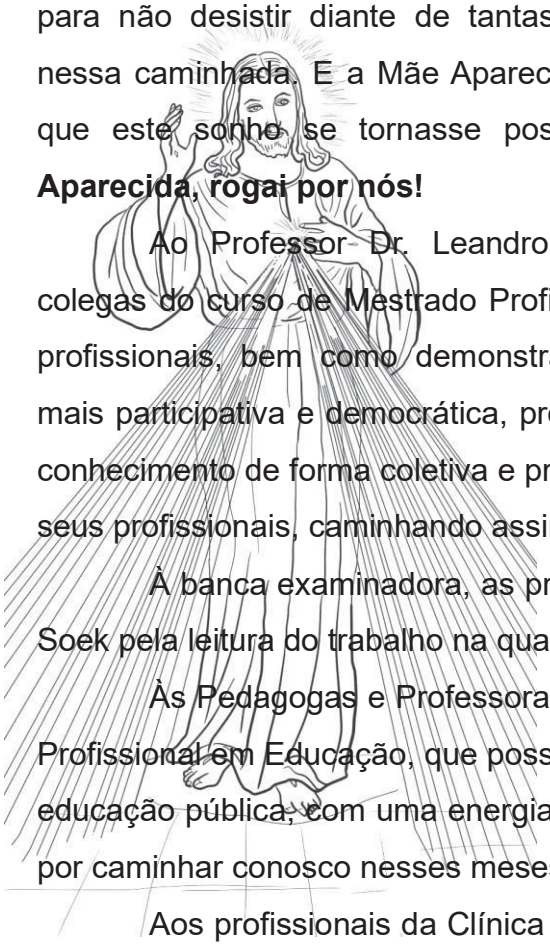
Ao Professor Dr. Leandro Siqueira Palcha, demais professores e colegas do curso de Mestrado Profissional, que partilharam suas experiências profissionais, bem como demonstraram que devemos lutar por uma escola mais participativa e democrática, produzindo sua própria cultura, construindo o conhecimento de forma coletiva e preocupando-se com a formação contínua de seus profissionais, caminhando assim para uma escola reflexiva.

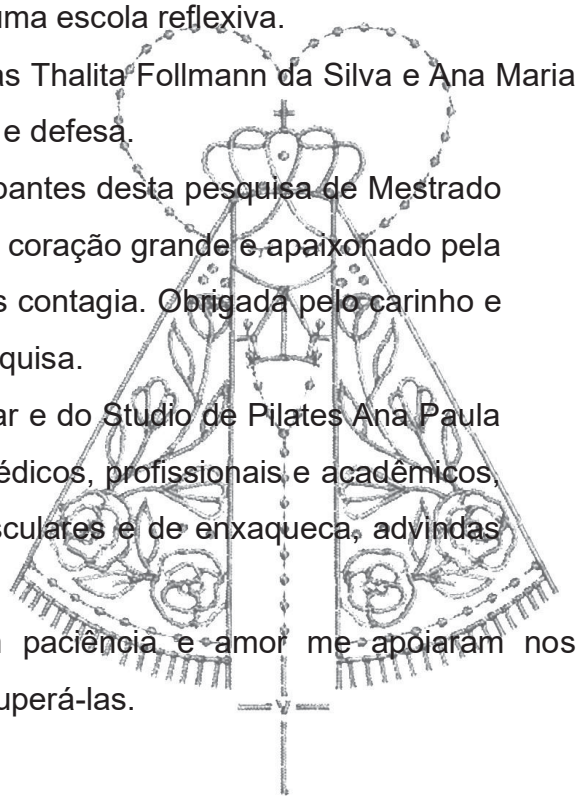
À banca examinadora, as professoras Thalita Follmann da Silva e Ana Maria Soek pela leitura do trabalho na qualificação e defesa.

Às Pedagogas e Professoras participantes desta pesquisa de Mestrado Profissional em Educação, que possuem um coração grande e apaixonado pela educação pública, com uma energia que nos contagia. Obrigada pelo carinho e por caminhar conosco nesses meses de pesquisa.

Aos profissionais da Clínica Reabilitar e do Studio de Pilates Ana Paula Rodrigues, que com seus conhecimentos médicos, profissionais e acadêmicos, ajudaram a superar as crises de dores musculares e de enxaqueca, advindas deste período intenso de estudo e pesquisa.

Aos familiares e amigos que com paciência e amor me apoiaram nos momentos de dificuldades, ajudando-me a superá-las.





"Muito além de uma porta" *(Içami Tiba)*

Se você encontrar uma porta à sua frente,
Poderá abri-la ou não.
Se você abrir, poderá ou não se encontrar em uma nova sala.
Para entrar, você vai ter que vencer a Vida, O Titubeio ou o Medo.
Se você venceu, você deu um grande
passo: Nesta sala vive-se. Mas
também tem um preço.
São inúmeras as outras portas que você descobre. Mas também tem um preço:
O grande segredo é saber quando e qual porta deve ser aberta.
Os erros podem ser transformados em acertos,
Com eles se aprende.
A vida não é rigorosa: ela propicia erros e acertos.
Não existe a segurança do acerto eterno.
A vida enriquece a quem se arrisca
A abrir novas portas.
Ela privilegia quem descobre seus segredos,
E generosamente oferece
Afortunadas portas.
Mas a vida também pode ser dura e
severa: É a monotonia cromática
perante o arco-íris.
Se você ultrapassar a porta,
Terá sempre a mesma porta pela sua frente.
É a repetição da criação.
É a estagnação da vida. Para a vida,
as portas não são obstáculos...
São apenas diferentes.

RESUMO

Essa dissertação de mestrado problematiza qual é o discurso dos profissionais da educação sobre a concepção teórica-metodológica de letramento atrelada aos documentos oficiais da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME) e suas implicações na prática de ensino em turmas de 4º ano do Ensino Fundamental. Para promover e fundamentar as discussões, buscou-se autores e pesquisadores que debatem os temas alfabetização, letramento e analise de discurso, a partir de uma revisão abrangente da literatura, consultando teses, dissertações e bibliografias pertinentes, bem como trazer luz a discussões teóricas presentes nos documentos oficiais. O objetivo geral reside em compreender o discurso dos professores sobre o letramento na prática educativa do 4º ano do Ensino Fundamental da RME de Curitiba. E como objetivos específicos: a) investigar a concepção teórica metodológica para o letramento presente nos documentos oficiais da Rede Municipal de Educação e de que forma vem sendo implantados nas escolas municipais em turmas do 4º ano do Ensino Fundamental e b) analisar os discursos produzidos a partir da proposta de teórica-metodológica de letramento atrelados aos documentos da Rede Municipal de Ensino e como a noção de letramento vem sendo implementada nas escolas municipais em turmas de 4º anos. Em termos metodológicos, a pesquisa foi realizada em quatro escolas municipais da cidade de Curitiba - Paraná e consistiu em duas etapas: pesquisa de campo, utilizando um questionário, com professores e pedagogos que atuam com turmas do 4º ano do Ensino Fundamental e análise dos discursos destes profissionais sobre a concepção teórica-metodológica de letramento e suas implicações na prática de ensino em turmas de 4º ano, à luz da concepção discursiva de polissemia e paráfrase. O corpus de análise consiste nos discursos de 12 participantes que foram analisados por meio do referencial teórico-metodológico da Análise de Discurso Francesa. Os resultados da pesquisa indicam a preocupação por parte das profissionais pesquisadas, com relação ao tema letramento, sobretudo, a fim de que ele seja mais aprofundado em relação a prática educativa. A análise agrupa os resultados em torno de dois discursos ou efeitos de sentido, a saber: o efeito simplista, evidenciando uma fragilidade teórica em torno do conceito de letramento e o efeito progressista, destacando uma compressão mais epistemológica em relação ao conceito na prática educativa. Conclui-se que, entre os discursos, há a preocupação de promover ações pedagógicas para o letramento, por meio do uso de diferentes estratégias didáticas e pedagógicas que visam a superação das dificuldades de aprendizagem dos estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental.

Palavras-Chave: Leitura e escrita, Análise de discurso, Teoria e Prática.

ABSTRACT

This master's dissertation problematizes the discourse of education professionals on the theoretical-methodological conception of literacy linked to the official documents of the Curitiba Municipal Education Network (RME) and its implications for teaching practice in 4th grade elementary school classes. To promote and support discussions, we sought authors and researchers who debate the topics of literacy, literacy and discourse analysis, based on a comprehensive review of the literature, consulting theses, dissertations and relevant bibliographies, as well as shedding light on theoretical discussions present in official documents. The general objective is to understand the discourse of teachers on literacy in the educational practice of the 4th grade of elementary school in the RME of Curitiba. And as specific objectives: a) to investigate the theoretical-methodological conception for literacy present in the official documents of the Municipal Education Network and how it has been implemented in municipal schools in 4th grade classes of Elementary School and b) to analyze the discourses produced from the theoretical-methodological proposal of literacy linked to the documents of the Municipal Education Network and how the notion of literacy has been implemented in municipal schools in 4th grade classes. In methodological terms, the research was carried out in four municipal schools in the city of Curitiba - Paraná and consisted of two stages: field research, using a questionnaire, with teachers and pedagogues who work with 4th grade classes of Elementary School and analysis of the discourses of these professionals about the theoretical-methodological conception of literacy and its implications in the teaching practice in 4th grade classes, in light of the discursive conception of polysemy and paraphrase. The corpus of analysis consists of the discourses of 12 participants that were analyzed through the theoretical-methodological framework of French Discourse Analysis. The results of the research indicate the concern of the professionals surveyed regarding the topic of literacy, especially in order for it to be further explored in relation to educational practice. The analysis groups the results around two discourses or effects of meaning, namely: the simplistic effect, evidencing a theoretical weakness around the concept of literacy, and the progressive effect, highlighting a more epistemological understanding in relation to the concept in educational practice. It is concluded that, among the discourses, there is a concern to promote pedagogical actions for literacy, through the use of different didactic and pedagogical strategies that aim to overcome the learning difficulties of students in the 4th year of Elementary School.

Keywords: Reading and writing, Discourse analysis, Theory and Practice.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 11

2 REFERENCIAIS CURRICULARES, LETRAMENTO E ANÁLISE DISCURSO: ENTRELAÇAMENTOS TEÓRICOS 20

2.1 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E AS ORIENTAÇÕES PARA O PROCESSO DE LETRAMENTO 20

2.2 LETRAMENTO E O CURRÍCULO MUNICIPAL DE CURITIBA (SME) 34

2.3 LETRAMENTO E ANÁLISE DE DISCURSO: REFLEXÕES TEÓRICAS 46

3 REVISÃO SISTEMÁTICA DO CONHECIMENTO 56

3.1 ARTIGOS DA BASE BDTD 57

3.2 ARTIGOS DA BASE SCIELO 64

4 DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLITICOS 67

4.1 AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA PESQUISA 67

4.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA E O CORPUS DE ANÁLISE 67

4.3 DISPOSITIVO ANALÍTICO 72

5 DISCURSOS EM ANÁLISE SOBRE O LETRAMENTO NO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL 74

5.1 OS DISCURSOS SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA 74

5.2 OS DISCURSOS SOBRE O LETRAMENTO EM SALA DE AULA 85

5.3 OS DISCURSOS SOBRE O LETRAMENTO EXTRAESCOLAR 94

CONSIDERAÇÕES FINAIS 102

REFERÊNCIAS 109

APÊNDICE 113

APÊNDICE I: QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES E EQUIPE PEDAGÓGICA 113

1 INTRODUÇÃO

Sou filha de um profissional autônomo (mecânico), no momento aposentado, e de uma funcionária pública, também aposentada. Ele é natural da cidade de Jacaraci, no Estado da Bahia e ela da cidade de Bandeirantes, no estado do Paraná.

Meus avós paternos vieram do estado da Bahia, na cidade onde meu pai nasceu, meus avós maternos, são do estado de Minas Gerais. Em busca de melhores condições de vida, ambos fixaram residência na cidade de Porecatu, Norte Pioneiro do estado do Paraná, onde na época funcionava uma usina de produção de açúcar e álcool.

Minha mãe, por volta dos 15 anos de idade, começou a trabalhar em casas de familiares, como empregada doméstica. Aos 18 anos, fez concurso público e começou a trabalhar como auxiliar de serviços escolares, na cantina e limpeza.

Na época pôde concluir somente até a 4ª série primária, pois era necessário o deslocamento para outra cidade mais próxima e a família não tinha condições financeiras.

Meu pai também começou a trabalhar desde cedo, por volta dos 14 anos de idade, em oficina mecânica, concluindo os estudos até a 4ª série. Quando se tornou maior de idade, conseguiu trabalho na cidade de Guaianases, no estado de São Paulo, como mecânico, vindo visitar a família e minha mãe, nas férias. Nesta época eram namorados, se correspondendo por cartas, via Correios. Este período de namoro, noivado e casamento durou cerca de 10 anos, a seguir, meus pais se mudaram para a cidade de São Miguel Paulista, meu pai começou trabalhar no bairro Ipiranga, São Paulo capital, em 1982, minha mãe precisou pedir exoneração do concurso público.

Um ano depois, eu nasci, no mês de junho, na cidade de Guarulhos, fui um bebê prematuro de 6 meses e meio, permaneci na incubadora neonatal por volta de 3 meses. Nos dois próximos anos, nasceram minhas irmãs.

Cerca de 4 anos depois, minha família se muda para a cidade de Curitiba, Paraná, onde já moravam meus avós paternos e alguns familiares, meus avós maternos já haviam falecido.

Durante quase toda a minha infância, minha mãe permaneceu em casa. Quando começou a minha vida escolar, junto com minha irmã do meio, por volta dos

7 anos, a mãe fez novo concurso para auxiliar de serviços gerais, na Prefeitura de Curitiba, passou e recomeçou a trabalhar fora, sem jamais deixar de atender as filhas e a casa, vinha por volta do meio-dia em casa, almoçava e nos levava para a escola. Na saída, quem nos buscava era meu avô, que nos levava para casa.

Foi um período bem corrido, para meus pais, para garantir o sustento do lar, mas jamais deixaram que eu ou minhas irmãs faltássemos às aulas, pois valorizavam e ainda valorizam os estudos, segundo minha mãe: “Eu, na época, não pude estudar, mas vocês irão estudar”. Fortaleza esta que garantiu que as três filhas estudassem, fizessem faculdade, pós-graduação e ainda fossem aprovadas em concursos públicos (municipal e/ou estadual) na cidade de Curitiba.

Apesar de vir de uma família com vários professores, a paixão pelo Magistério foi tardia, pois fiz o Ensino Fundamental e Médio (antigo 2º grau) todo em escola pública, prestei vestibular para administração de empresas, pela UFPR, sem cursinho, só estudando em casa. Acabei reprovando. Como não obtive sucesso neste primeiro vestibular, pensei em retornar para o colégio onde eu estava estudando, para fazer o curso de Magistério, APENAS por um ano, pois não queria ser professora e com ele teria mais chances de conseguir uma bolsa de estudo para fazer cursinho, na época meus pais não tinham condições de bancar cursinho pré-vestibular para duas filhas.

Comecei o curso em 2002, como já havia concluído o Ensino Médio, pude fazer, naquele ano e nos dois próximos, somente as disciplinas específicas do curso de Magistério, haviam dias em que eu não tinha aula, devido a grade horária. Todavia, o despertar pela docência começou já naquele ano, pois além das disciplinas que eu cursava e cujos professores me cativaram dia após dia, consegui ajudar minhas colegas de curso, que haviam parado de estudar há muito tempo, somente concluindo o Ensino Fundamental e que estavam retornando para o Ensino Médio, ministrando aulas na disciplina de Matemática, no contraturno, dentro do próprio colégio, autorizadas pela direção.

Assim, indiretamente meu interesse pela docência foi crescendo durante os próximos quatro anos. Como já havia concluído o Ensino Médio e só cursava as específicas do Curso, acredito que aproveitei ao máximo tudo o que o Magistério pode oferecer.

No final do 4º ano, concorri e ganhei a uma bolsa para cursinho pré-vestibular, no final do ano prestei novo vestibular, agora para o curso de Pedagogia da UFPR, período noturno, com a graça de Deus, fui APROVADA, em 2006.

Ao longo dos 4 anos de curso, os desafios foram grandes, pois precisei conciliar as aulas e o estágio remunerado, sem jamais desistir, pude ajudar também meus colegas de faculdade com os trabalhos que envolviam direta ou indiretamente conteúdos específicos do Magistério (construção de planejamentos, avaliações, materiais didáticos etc.). Um período que contribuiu e muito para minha formação enquanto professora e pesquisadora.

No final de 2009, concluí a graduação em Pedagogia, mas queria mais formação. Desta forma, neste mesmo ano, concorri a uma vaga no curso de Especialização em “Organização do Trabalho Pedagógico: relação entre a escola pública e a educação popular”, 10ª turma, da UFPR, e fui aprovada.

Neste mesmo ano, fiz concurso público para o cargo de Docência I, na Prefeitura Municipal de Curitiba, fui aprovada entre os 100 primeiros candidatos, assumindo em 2010.

Em 2011 concluí o curso de Especialização, realizado no período noturno, este foi um período intenso de aprendizagem e de pesquisa, pois além da docência no período da tarde, iniciei as disciplinas obrigatórias do curso, tendo aulas de 2ª à 5ª feira das 19 às 22 horas. Neste curso, pude desenvolver uma pesquisa monográfica com o título/tema: “A Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental de Nove anos e o Processo de Alfabetização frente às Diretrizes Curriculares Municipais e o Caderno Pedagógico de Alfabetização da Secretaria Municipal de Educação: relação teoria e prática na escola pública de Curitiba”. Tendo como problema a investigação de qual era a proposta de alfabetização nesta modalidade de ensino, nos documentos oficiais e como vinha sendo implantada esta proposta nas Escolas Municipais de Curitiba, com relação à aquisição da linguagem escrita.

Tal estudo possibilitou uma análise da proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, para o Ensino Fundamental de 9 anos, verificando como era feita à implantação desta proposta nas escolas municipais de Curitiba que atendem prioritariamente alunos oriundos das classes populares. Com a pesquisa de campo e monografia a ser entregue no final do curso. A pesquisa foi realizada em 17 escolas

municipais de Curitiba com a participação de 16 pedagogos e 54 professores, que atuavam nestes locais, com turmas de 1º a 3º anos. Os questionários da pesquisa de campo que foram recebidos das escolas foram analisados, classificados e categorizados em 3 categorias: como avanço, as respostas apresentadas pelos profissionais que destacaram os aspectos positivos da nova estrutura proporcionada pelo Ensino Fundamental de 9 anos, como permanência, as considerações onde em que os pedagogos e professores apontam que não houve mudança significativa na nova proposta do Ensino Fundamental e como ruptura, os depoimentos que destacam mudanças bruscas no novo processo de ensino de 9 anos, quer sejam classificadas como positivas ou negativas.

Houve, ainda, respostas de questionários que não puderam ser classificadas utilizando estas categorias de análise, desta forma, foram apontadas como aspectos relevantes de classificação indefinida. Sendo que cada questão do questionário aplicado foi assim analisada, classificada e categorizada, o que se mostrou uma experiência extremamente rica de como os profissionais das escolas municipais analisadas estavam implementando o Ensino Fundamental de 9 anos, seus avanços e desafios nesta nova modalidade de ensino, bem como um momento rico de aperfeiçoamento na área de pesquisa em educação.

Ao longo de minha carreira na docência I, sempre busquei o aperfeiçoamento profissional na área de Alfabetização e Letramento, por meio da participação em cursos, palestras, seminários. Tive a oportunidade de participar e concluir os seguintes cursos e eventos na área da educação, cito apenas os principais:

– Curso Pró-letramento: Programa de Formação Continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental - Alfabetização e Linguagem, promovido pela UEPG/MEC, em 2012.

– Curso de aperfeiçoamento para professores em Matemática para os anos iniciais do Ensino Fundamental, promovido pela Coordenação de Políticas de - Formação do Professor (COPEFOR-UFPR), em parceria com o MEC, em 2013.

– Curso de aperfeiçoamento para professores do ciclo de alfabetização: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: ênfase em linguagem, matemática e interdisciplinar, em 2014, 2015 e 2016.

– Seminário de Alfabetização, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, em 2019.

Além de outros minicursos oferecidos pela Rede Municipal de Educação de Curitiba, em todas as áreas do conhecimento, busco participar daqueles que julgo interessantes e que agregaram novos saberes, principalmente na área de alfabetização e letramento, todos os anos e alguns com carga horária mensal ou semestral.

Durante estes 14 anos de profissão pude lecionar em diversas turmas de alfabetização, no Ensino Fundamental I:

- 2010 a 2012: turmas de 2º ano.
- 2013: turma de 1º ano.
- 2014 a 2017: corregência em turmas de 2º e 3º anos.
- 2018 a 2020: turmas de 2º e 3º anos.
- 2021 e 2022: turmas de 4º ano (Ciclo II).

Mesmo estando em turma de 4º ano, necessitei trabalhar com conteúdo e estratégias de ensino visando a alfabetização, pois as crianças durante o período de pandemia da Covid-19, ficaram em defasagem com relação a estes conteúdos, obrigando os professores a retomarem e consolidarem essas aprendizagens, para que fosse possível avançar com os conteúdos previstos para a série/ano.

Sempre estive envolvida com as diversas facetas da aquisição da linguagem escrita e do letramento, principalmente com turmas do Ciclo I, 1º aos 3º anos do Ensino Fundamental. O que me motivou durante 10 anos, a tentar ingressar nos cursos de Mestrado Acadêmico e/ou Profissional, pela UFPR, para a pesquisa nestas áreas, buscando compreender os seus principais aspectos, desafios, estratégias e possibilidades de ensino, neste ciclo e, mais atualmente, em turmas de 4º ano.

O projeto para o curso de mestrado profissional na área da educação, desde o início, teve como perspectiva estudar o letramento na prática educativa do 4º ano do Ensino Fundamental. Isso porque, antes mesmo da pandemia de Covid-19 assolar e paralisar o mundo, em conversas pessoais com colegas e demais profissionais da área, muito já se apontava as dificuldades das crianças egressas no 4º ano, sobre a questão de domínio ou não do processo de alfabetização e do letramento, crianças que estão presentes nas escolas municipais de Curitiba, desde

a Educação Infantil. Desafios estes cujos docentes precisam e buscam entender de que forma consolidar os processos de alfabetização e letramento e, ao mesmo tempo, concluir os conteúdos e aprendizagens previstos para este ano em específico.

O letramento apresentado e defendido nessa pesquisa, tem a mesma concepção apresentada na BNCC (Brasil, 2018, p. 67) e por Soares (2021, p. 12) que os compreendem como o uso e produção dos diferentes gêneros textuais, nas mais variadas práticas de linguagem, deve ter por objetivo principal o desenvolvimento das capacidades de leitura, escrita, interpretação e produção textual.

Dentre as pesquisas acadêmicas mais recentes (últimos 7 anos), destacamos a preocupação por parte dos professores com relação ao processo de alfabetização e o uso de diferentes gêneros textuais, para a promoção do letramento, mesmo quando estas concepções ainda não estão claras nos discursos dos docentes pesquisados, conforme aponta Almeida (2020).

Outro aspecto importante, citado nestas pesquisas, diz respeito a fragilidade da formação inicial do futuro docente alfabetizador, conforme aponta Costa (2017) e a não relação entre teoria e prática de ensino, o que dificulta o trabalho com os estudantes que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem, devido à falta de quem o oriente e conduza este processo de planejamento e de ensino. Essa situação ocorreu também durante esta pesquisa e que será discutida e aprofundada no quinto capítulo desta dissertação.

Ainda podemos destacar outros desafios frente aos professores recém-formados e que se deparam com classes de alfabetização, com turmas heterogêneas, com relação ao domínio da leitura e da escrita, turmas com grande quantidade de alunos em sala, o que dificulta um projeto de intervenção, ao mesmo tempo intensivo e individual deste profissional, conforme afirma Zeni (2017). Situação e discursos também apresentados e analisados nesta dissertação, à luz da teoria da análise de discurso proposta por Orlandi (2012).

Para Soares (2021), o tema alfabetização e letramento merecem constante diálogo com a prática dos professores dos anos iniciais, dada importância dos referidos temas. Assim, o professor precisa ter bem claro as metas e as atividades que poderão ser propostas para isto, ou seja, as habilidades que buscará

desenvolver, os conhecimentos a serem adquiridos pelos estudantes, tais como: o conhecimento das propriedades do Sistema de Escrita Alfabético (SEA), descrito na página 38 desta dissertação; o desenvolvimento da consciência fonológica e fonêmica, bem como das habilidades de leitura, escrita e produção textual, compreendendo as convenções gráficas e ortográficas do sistema de escrita alfabética.

Desafios estes que se mostram pertinentes e urgentes, haja vista que a busca de soluções para os inúmeros problemas e dificuldades apresentados pela educação básica se faz necessária, porque, mais uma vez afirmamos, a inegável importância da pesquisa na área da educação, em todas as modalidades de ensino (graduação, especialização, mestrado, doutorado), seja firmada pelos profissionais que nela atuam, devido seu caráter reflexivo e em constante ajuste. Todavia, há ainda muitos entraves que dificultam a aplicação e os compartilhamentos nos meios acadêmicos das pesquisas realizadas. Fatores estes que também concorrem com a falta de preparo para a realização da pesquisa, o valor que se dá no meio acadêmico para este tipo de pesquisa, a falta de incentivo, disposição, interesse e recursos, para que seja possível realizá-la no âmbito da instituição em que leciona.

Como pesquisadora e curiosa na área de educação, principalmente com relação à alfabetização e ao letramento, desde o magistério, me intriga as dificuldades de aprendizagem dos estudantes, independentemente da área de ensino/conhecimento e das diferentes maneiras/estratégias de ensino para superá-las. Nesse contexto, tem-se observado que, ao longo dos anos, muitos estudantes chegam no 4º ano sem estarem totalmente alfabetizados, ou seja, com pleno domínio da leitura, da escrita e da interpretação textual, o que acarreta uma avalanche de conteúdo a serem, retornados e consolidados ao longo do ano letivo, seja para a consolidação dos processos de alfabetização e do letramento e dos conteúdos previstos para o 4º ano, gerando essa problemática de alfabetização no ciclo II. Portanto, problematiza-se aqui qual é a concepção de letramento presente no discurso dos profissionais da educação atrelada aos documentos oficiais da Rede Municipal de Ensino de Curitiba?

O objetivo geral reside em compreender o discurso dos professores sobre o letramento na prática educativa do 4º ano do Ensino Fundamental de professores da RME de Curitiba. E como objetivos específicos: a) investigar a concepção teórica metodológica para o letramento presente nos documentos oficiais da Rede

Municipal de Educação e de que forma vem sendo implantados nas escolas municipais em turmas do 4º ano do Ensino Fundamental e b) analisar os discursos produzidos a partir da proposta de teórica-metodológica de letramento atrelados aos documentos da Rede Municipal de Ensino e como a noção de letramento vem sendo implementada nas escolas municipais em turmas de 4º anos.

Em termos metodológicos, a pesquisa foi realizada por meio de questionários com profissionais que atuam em escolas municipais de Curitiba, com professores e pedagogos de turmas de 4° anos do Ensino Fundamental, a seguir foi feita uma análise dos dados coletados, um estudo bibliográfico sobre os temas abordados (processo de letramento, concepções teóricas/metodológicas utilizadas em sala de aula e propostos pelos documentos oficiais da Secretaria Municipal de educação), tendo por base os temas/assuntos abordados nas respostas das entrevistas, da coleta de dados, para o aprofundamento e análise bibliográfica. Em termos analíticos, toma-se como referencial teórico-metodológico e analítico a Análise de Discurso Francesa (AD), mobilizando as discussões, principalmente, a partir dos conceitos de discurso, sentido, paráfrase e polissemia.

Desta forma, podemos afirmar que a autora busca problematizar o discurso enquanto forma de leitura, nas mais diferentes formas de linguagem (oral, escrita ou semiótica), assim, está linguagem não pode ser tida como neutra, pois se interrelaciona com o cotidiano à qual é produzida. O que possibilita promover uma reflexão sobre tudo o que nos cerca, “(...) permite-nos ao menos sermos capazes de uma relação menos ingênua com a linguagem" (Orlandi, 2013, p. 9).

Isso ocorre porque o todo do texto possui uma natureza de incompletude, de modo que, o discurso especifica a atividade a ser realizada, tem como resultado um produto específico, a partir de seus processos discursivos, construídos por meio das interações sociais.

A análise de discurso, portanto, busca “(...) apreender a singularidade do uso da linguagem ao mesmo tempo em que visa construir um quadro geral, isto é, procura inserir o uso particular em um domínio comum (...)” (Orlandi, 2012, p. 31)”.

Com efeito, a presente dissertação está organizada em cinco capítulos. No primeiro apresentamos a justificativa, que aborda as perspectivas e trajetórias pessoais da pesquisadora, um panorama geral que aborda as questões sociais e acadêmicas do trabalho proposto. Além disso, engloba a delimitação do problema, perguntas norteadoras e objetivos gerais e específicos da pesquisa.

O segundo capítulo trata da fundamentação teórica, em que primeiramente se aborda uma revisão sistemática do conhecimento, com recorte temporal dos anos de 2017 a 2023, com artigos, teses e dissertações de parte do que é apresentado em buscas selecionadas nas bases de dados SciELO (Scientific Electronic Library Online) e BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações). Posteriormente é apresentada a síntese descritiva das produções selecionadas, na qual após leitura na íntegra das obras científicas foi possível analisar as produções que contribuem para o tema a ser abordado nesta pesquisa, apresentamos também uma síntese das produções que não foram selecionadas, com seus respectivos critérios de exclusão.

O terceiro capítulo é destinado aos delineamentos metodológicos e analíticos que compõem o trabalho de pesquisa, destacando o enfoque qualitativo da pesquisa. O lócus da pesquisa, quatro escolas municipais de Curitiba, localizadas nos bairros Cajuru, Capão da Imbuia e Tarumã. Nesta etapa também são apresentados os instrumentos de coleta e os procedimentos de análise de dados.

No quarto capítulo apresentamos as análises dos dados produzidos e os resultados da pesquisa à luz da teoria da análise de discurso e suas implicações teórico-metodológicas na prática de ensino em turmas de 4º ano do Ensino Fundamental.

No quinto capítulo, apresentamos a análise dos discursos das profissionais pesquisadas sobre o letramento no 4º ano do ensino fundamental, em suas práticas de leitura e escrita, dentro e fora de sala de aula.

Por fim, com as considerações do trabalho, esperamos contribuir com os futuros estudos teóricos e acadêmicos pertinentes sobre a discussão, análise e consolidação do processo de letramento, dos estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental.

2 REFERENCIAIS CURRICULARES, LETRAMENTO E ANÁLISE DISCURSO: ENTRELAÇAMENTOS TEÓRICOS

Este capítulo se destina a trazer uma abordagem sobre os processos de alfabetização e letramento presentes nos referenciais curriculares e referencial discursivo redigidos pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (Currículo, Diretrizes e Cadernos Pedagógicos), bem como na BNCC, redigida e aprovada pelo Ministério da Educação). Especificamente no que se trata da área de conhecimento de Língua Portuguesa, nos anos de 2010, 2018 e 2022. Além disso, pretendem-se teorizar os principais conceitos sobre a Alfabetização e Letramento, abordados ao longo da pesquisa de campo.

2.1 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E AS ORIENTAÇÕES PARA O PROCESSO DE LETRAMENTO

Partimos do princípio de que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vem para superar a fragmentação entre as políticas educacionais presentes nos municípios e estados do país, de modo a fortalecer o “(...) regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação, (...) além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes (...) (Brasil, 2018, p. 8).

Visando ao cumprimento da Constituição Federal de 1988, que garante o acesso à educação e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que norteia o estabelecimento de um currículo e conteúdos mínimos, por meio do desenvolvimento de competências e habilidades, de modo que assegurem a plena formação básica comum, foi construída uma Base Nacional que traz a “(...) concepção do conhecimento curricular contextualizado pela realidade local, social, individual da escola e do seu alunado (...) (Brasil, 2018, p. 11)”.

O pleno desenvolvimento de competências e habilidades visa a aquisição de saberes e conhecimentos que contribuam para a solução de problemas do cotidiano, o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho. De forma integral, sem fragmentar os saberes e visando “(...) o estímulo à sua aplicação na vida real, a

importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (Brasil,

2018, p. 15)".

A BNCC (2018, p. 9) apresenta 10 competências, direitos de aprendizagem e desenvolvimento essenciais para o pleno desenvolvimento e aquisição dos conteúdos dos estudantes. Competências estas que estão interligadas em todas as etapas de ensino e votadas para o desenvolvimento sustentável e preservação do meio ambiente.

1) Valorização dos conhecimentos construídos historicamente.

2) Exercitar a curiosidade intelectual.

3) Valorizar as diversas manifestações artísticas e culturais locais e mundiais.

4) Utilizar diferentes linguagens para expressar e partilhar "(...) informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018)".

5) Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação, para o repasse de ideias, informações, conhecimentos e resolução de problemas da vida pessoal e coletiva.

6) Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se destes saberes.

7) "Argumentar com bases em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental (...)

(Brasil, 2018, p. 9)".

8) Conhecer-se e cuidar da própria saúde física e emocional, compreendendo a diversidade humana.

9) Exercitar a empatia, diálogo, resolução de conflitos e cooperação.

10) "Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários" (Brasil, 2018, p. 10)".

Buscando principalmente, os princípios da equidade e da igualdade, garantindo que todas as necessidades, singularidades educacionais e pessoais dos estudantes sejam consideradas e atendidas. Para isso, o professor poderá

selecionar e aplicar metodologias e encaminhamentos didáticos-pedagógicos que procurem a superação das dificuldades de aprendizagens dos estudantes, construindo, desta forma, instrumentos e procedimentos de avaliação que seja formativa, que valorize o processo de aprendizagem. Levando em conta, também, "(...) os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos (Brasil, 2018, p. 17)".

Para atender este objetivo, a BNCC está organizada em etapas de aprendizagem, cada qual com suas especificidades, para melhor organização:

Na Educação Infantil, etapa muito importante na escolarização, mas que não será analisada neste trabalho, são apresentados os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, norteados pelos eixos estruturantes: interações e brincadeiras, que trabalha com as habilidades de conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. Nos cinco campos de experiências, são desenvolvidos os seguintes direitos de aprendizagem: o eu, o outro e o nós, Corpo, gestos e movimentos, Traços, sons, cores e formas, Escuta, fala, pensamento e imaginação, Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Campos estes que englobam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada público atendido por esta etapa de ensino (bebês: 0 a 1 ano e 6 meses, crianças bem pequenas: 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses, crianças pequenas: 4 a 5 anos e 11 meses). Para cada campo de experiência, são apresentados os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada uma das faixas etária à qual atende, com um código alfanumérico.

No Ensino Fundamental são apresentadas as 5 diferentes áreas dos conhecimentos: Linguagens: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física; Matemática: Matemática; Ciências da Natureza: Ciências; Ciências Humanas: História e Geografia; Ensino Religioso: Ensino Religioso, cada qual com suas competências especificas, mas visando a formação integral e integrada com todos os componentes curriculares.

A partir dos componentes curriculares e suas competências específicas, subdividido em Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano), mas todas as competências devem ser desenvolvidas ao longo dos 9 anos de escolarização de forma integrada. Nas áreas do conhecimento com mais de um componente curricular, são apresentadas as unidades temáticas e competências específicas de

cada componente, bem como os objetos de conhecimento e as habilidades para cada uma destas etapas de escolarização, de modo articulado e dando continuidade às experiências e aprendizagem dos alunos.

As habilidades são descritas por meio de

> (...) verbos que explicita (m) o (s) processo (s) cognitivos envolvidos na habilidade, o complemento do (s) verbo (s), que explicita (s) objeto (s) de conhecimento mobilizados na habilidade, os modificadores do (s) verbo (s) ou do complemento do (s) do (s) verbo (s), que explicitam o contexto e/ou uma maior especificação da aprendizagem esperada (...), considerando a faixa etária dos alunos (Brasil, 2018, p. 29).

Contudo, as metodologias utilizadas pelos docentes, devem estar adequadas à realidade da escola e do estudante atendido, adequação esta que deve estar presente nos projetos políticos pedagógicos e currículos de cada município e instituição escolar.

No Ensino Médio, etapa final da educação básica, muito importante para a formação acadêmica dos adolescentes e jovens, mas que não é o foco deste trabalho, são apresentadas as diferentes áreas do conhecimento, cujas competências específicas e itinerários formativos, devem estar integrados: Linguagens e suas tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Portuguesa), Matemática e suas tecnologias (Matemática), Ciências da Natureza e suas tecnologias (Biologia, Física e Química), Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia, Filosofia).

A BNCC (Brasil, 2018) aponta que no Ensino Fundamental, anos iniciais, é preciso valorizar as experiências de aprendizagem lúdica iniciadas na Educação Infantil, valorizando novas sistematizações e relações com o mundo, com o outro, formulando novas experiências e hipóteses de aprendizagem. É nesta importante etapa de ensino, que o estudante pode e deve ter múltiplas interações com os diferentes espaços de convivência, com os outros, com as diversas formas de linguagem, com o uso social da leitura, da escrita e da matemática, com novas aprendizagens, desenvolvendo sua criatividade, seu pensamento lógico e crítico, reafirmando assim, sua própria identidade, sua relação com as demais pessoas e o mundo onde vive, valorizando e respeitando as diferenças, podendo partir dos temas de interesse da criança.

Desta forma, nos dois primeiros anos do EF, o foco precisa ser a alfabetização, de modo articulado e significativo, consolidando aprendizagens anteriores e promovendo o "(...) desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (Brasil, 2018, p. 59)".

Isso é importante porque todas as atividades humanas são mediadas por diferentes tipos de linguagens, seja "(....) verbal (oral ou visual-motora (...) e escrita), corporal, visual, sonora e (...) digital (Brasil, 2018, p. 63)".

A área das linguagens na BNCC (Brasil, 2018, p. 63), envolve os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e também Língua Inglesa, nos anos finais do EF. O trabalho com estes diferentes componentes deve ser articulado, mas, ao mesmo tempo, é necessário que os estudantes se apropriem das suas especificidades e competências enquanto formas de linguagem, conforme citamos a seguir:

A linguagem é uma construção humana, de caráter histórico, social e cultural, que se manifesta de forma dinâmica a partir de sua realidade e identidade social e cultural à qual está inserida.

É necessário conhecer e explorar toda e qualquer forma de prática de linguagem (artística, corporal ou linguística) em todo e qualquer atividade humana, aprendendo e ampliando as possibilidades de participação na sociedade, tornando-a mais justa, democrática e inclusiva. Utilizar as diferentes linguagens (verbal, corporal) para expressar e compartilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, independentemente do contexto e da situação, promovendo o diálogo, resolução de conflitos e a cooperação.

Usar as diferentes linguagens para defender pontos de vista, tendo como princípio o respeito ao outro e promovam a defesa dos direitos humanos, a defesa da natureza e do meio ambiente, o consumo sustentável em todas as esferas (local, regional e global), posicionando de forma crítica nas questões do mundo contemporâneo.

Ao desenvolver o senso estético, de modo a reconhecer, fruir, respeitar e participar das diversas manifestações e práticas artísticas e culturais diversificadas, individuais e coletivas, das locais às mundiais, inclusive as pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, "(...) com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (Brasil, 2018, p. 65)".

Ao utilizar as tecnologias digitais de informação, deverá ser como forma de comunicação que utiliza diferentes linguagens e mídias, de modo crítico, significativo, reflexivo e ético, em todas as suas manifestações sociais, possibilitando a produção de conhecimentos e projetos, bem como a resolução de problemas.

O currículo do componente de Língua Portuguesa presente na BNCC, buscou estar atualizado com as práticas de linguagens da atualidade e o desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), numa perspectiva enunciativa-discursiva de linguagem, tendo o texto como eixo central, relacionando-o com “(...) seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (Brasil, 2018, p. 67)”. Segundo o Dicionário online de português semiose significa “o processo de significação e de produção de significados". Processo capaz de produzir e gerar signos, partindo da premissa de que há uma relação recíproca entre significado e significante”. Durante a pesquisa, as profissionais relatam que buscam utilizar diferentes gêneros textuais, em diferentes suportes de mídia.

As práticas de linguagens e do uso do texto visam ao desenvolvimento de diferentes formas de discurso, seja na vida pública, pessoal e do ambiente do trabalho. Desta forma, assumem a centralidade na definição de conteúdo a serem trabalhados, habilidades e objetivos a serem definidos, já os gêneros discursivos precisaram ser aqueles que circulam em “(...) diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem (...) em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens (...) (Brasil, 2018, p. 67)”. Ou seja, da promoção das diferentes formas de letramentos, nas diversas práticas sociais e de linguagem, na oralidade e na escrita. Seja por meio do uso de gêneros e textos que estão presentes de forma multissemióticas (Semiótica: “Ciência que analisa todos os sistemas de comunicação presentes numa sociedade”) e multimidiáticas (“Característica daquilo que está relacionado à mídia, já mídia está relacionado ao “meio através do qual as informações são divulgadas; os meios de comunicação”).

De modo que, qualquer pessoa pode se comunicar e expressar sua opinião, independentemente do local onde está, de forma democrática, mas é necessário levar em conta as dimensões políticas, éticas, estéticas e sociais do uso da internet, atuando de forma crítica com os conteúdos lidos e produzidos na Web, tendo em

vista que a liberdade de expressão, não me permite publicar tudo e do modo como a pessoa quer, mas é necessário o respeito e cuidado com a diferença e a diversidade (Brasil, 2018, p. 68).

O uso destas novas práticas de linguagem e de cultura digital e produção de conteúdo, precisa estar presente nas escolas, como forma de promoção do novo e dos multiletramentos, valorizando a diversidade cultural, sem deixar de lado as formas tradicionais de gêneros textuais e práticas de linguagens tradicionais na escola, como por exemplo, o uso de notícias e reportagens, entre outros. Mas se faz necessário e "(...) preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários (Brasil, 2018, p. 69)".

A BNCC visa a valorização e integração entre todas as formas e manifestações de linguagem, deste modo o eixo dedicado às

> Práticas de linguagem, que abrange a "(...) oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemióticas) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita e a norma – padrão-, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses) (...) (Brasil, 2018, p. 71).

Deste modo, será possível que os estudantes reflitam e ampliem sua prática de leitura, escrita e produção textual, a partir de sua prática social.

No eixo leitura, que engloba não somente textos escritos, mas também o uso de "(...) 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)". Busca-se a plena interação entre o leitor, o ouvinte e o espectador, por meio de diferentes suportes textuais, sejam eles escritos, orais e multissemióticos, bem como a interpretação dos mesmos e para diferentes finalidades: fruição, pesquisa, para a realização de atividades e procedimentos, aquisição de conhecimentos, discussão e debate, de temas relevantes e de caráter social e público.

A seguir, a BNCC apresenta dimensões voltadas às práticas leitoras, relacionadas ao uso e a reflexão:

- Reconstrução e reflexão sobre a produção e uso dos diferentes gêneros textuais, que estão presentes em diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana, a partir do seu contexto sócio-histórico de circulação, tendo em vista o "(...)

papel social do autor, época, gênero do discurso e esfera/campo em questão (Brasil, 2018, p. 72)".

Ao considerar a circulação dos diferentes gêneros do discurso, como forma de promover o letramento, busca-se verificar seus usos e funções dadas, nas mais diferentes atividades e variadas práticas de linguagem por seus diversos agentes e interesses.

Ao analisar o desenvolvimento das tecnologias da comunicação e informação e seu papel no desenvolvimento de novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem relacionadas com as novas tecnologias, ampliou a possibilidade de participação na cultura digital e o aprimoramento de novos multiletramentos. Podendo fazer assim, novas, "apreciações estéticas, éticas, políticas e ideológicas, dentre outras, envolvidas na leitura crítica de textos verbais e de outras produções culturais" (Brasil, 2018, p. 72).

A discussão sobre letramento e alfabetização já se faz presente no documento de 2012, nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2013, p. 4), documento este que norteou o debate e a construção da futura BNCC (Base Nacional Comum Curricular), "(...) responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras". Devido à sua importância na construção da BNCC, destacamos alguns pontos a seguir.

Ao ponderar e compreender os diferentes gêneros textuais, bem como ao emitir opinião sobre os assuntos tratados nos variados suportes textuais que circulam nas mídias digitais e redes sociais, busca-se a compreensão destes mesmos suportes textuais e uma participação mais ativa e de qualidade na emissão de ponto de vista/opinião sobre o tema/assunto tratado, de forma ética e respeitando a diversidade de opiniões, sejam elas em diferentes práticas de linguagem, como por exemplo: "(...) comentários carta de leitor, post em rede social, gif, meme, fanfic, vlogs variados (...) (Brasil, 2012, p. 73)", entre outros, de forma ética, refletindo sobre os sentidos e significados da mensagem vinculada, do todo e das partes, bem como da progressão temática do texto.

Com relação às estratégias de leitura, podemos apontar que são necessários ter claramente os objetivos da leitura, correlacionar o texto a ser lido com o conhecimento prévio, vivencias, valores e crenças do estudante ou leitor em questão, possibilitar inferências e antecipações antes, durante e depois da leitura,

correlacionar informações entre diferentes textos, apresentar informações implícitas e explicitas, bem como os sentidos do gênero textual apresentado, por meio do estudo do vocabulário ou expressões utilizadas, articulando com outras linguagens verbais ou não-verbais, apresentando suas possíveis contradições (Brasil, 2018, p. 73-74).

Para isso, o docente poderá utilizar a leitura de diferentes livros de literatura e textos científicos e/ou jornalísticos, que possibilitem que o leitor rompa “(...) com seu universo de expectativa, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas expectativas anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor (Brasil, 2012, p. 74)”.

As habilidades propostas pela BNCC (Brasil, 2018, p. 94), são desenvolvidas a partir da leitura de diferentes gêneros textuais que circulam socialmente, em diferentes áreas do conhecimento, de modo contextualizado, por meio das habilidades de leitura, da escrita e da oralidade, de forma progressiva e articulada, desde o início do Ensino Fundamental até o Ensino Médio.

As habilidades da leitura perpassam por processos de recuperação de informações (leitura, identificação e organização), compreensão leitora (comparação, relação entre textos e interpretação de informações) e da reflexão textual (justificativa, análise de informações, articulação textual, emissão de opinião e ponto de vista, tendo em vista o respeito e valorização da diversidade cultural).

Desta forma, será possível promover atividades de leitura, que possibilitem a ampliação do repertório e de conhecimentos, pelo uso de diversos gêneros do discurso, que são sugeridos em determinada série/ano, mas que podem usados em outras turmas, pois esta organização é somente para garantir uma melhor distribuição em termos de diversidade textual, pois a habilidade leitora deve ser integrada entre os diversos gêneros textuais e de discurso e as áreas do conhecimento (Brasil, 2018, p. 95-96).

Já o eixo de produção textual, relaciona a interação e a autoria, seja de forma individual ou coletiva de um texto ou com outros gêneros textuais, seja ele de forma escrita, oral ou multissemióticas, independentemente de sua função ou objetivo, interrelacionando-o com as práticas de uso e reflexão textual, em diferentes contextos sócio-históricos. De forma que seja possível, “(...) desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita (...), avaliação, (...) utilizando

conhecimentos de (...) ortografia (...), pontuação, (...) concordância nominal e verbal, regência verbal etc., sempre que o contexto exigir o uso da norma-padrão (Brasil, 2012, p. 78)".

Assim como a leitura, a produção textual deve ser promovida de modo articulado e contextualizado, por meio de situações reais de produção de gêneros que circulam nos diferentes campos de atividade humana, onde os princípios de organização e progressão curricular deve ser vistos, mas não engessados em determinada série e ano, é necessário somente garantir a diversidade de gêneros textuais a serem trabalhadas em cada ano.

No eixo oralidade, é compreendido diversas práticas de linguagem, sejam elas de forma oral ou visual, por meio do uso de peças teatrais, declamação de poemas, contação de histórias, entrevistas, gravação de mensagem visual ou sonora, uso de músicas e cantigas, ou seja, o uso de toda e qualquer ação que envolva "(...) a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação (Brasil, 2012, p. 79)".

Mas, sem perder de vista, a reflexão sobre o contexto, as situações sociais e objetivos às quais são produzidos os diferentes textos orais, para isso é necessário promover uma escuta ativa sobre estas questões de produção, sentido e divulgação destes textos orais, estabelecendo também, uma relação entre a fala e a escrita, suas diferenças e semelhanças, refletindo sobre as variedades linguísticas, adequadas e respeitando sua produção, no contexto à qual esteja inserida. Bem como, respeitando os diferentes modos de falar, de escrever (sociodiscursivo), refletindo sobre as variedades linguísticas, a necessidade de adequação e o contexto de produção (Brasil, 2018, p. 82).

Em sala de aula, faz-se necessário uma profunda e contínua reflexão sobre as práticas de linguagem, sejam elas, as que envolvem a

> (...) leitura/escuta e a produção de textos orais, escritos e multissemióticos (...) e a reflexão/análise sobre/da própria experiência de realização destas práticas. Temos aí, portanto, o eixo da análise linguística/semiótica, que envolve o conhecimento sobre a língua, (...) norma-padrão e outras semioses (...)", de modo transversal, aos "(...) dois eixos – leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemióticas – e que envolve análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses (Brasil, 2012, p. 80).

Esta preocupação é indispensável porque a análise linguística/semiótica envolve a análise e julgamento de todo processo de leitura, escrita e produção textual, independentemente do gênero textual a ser produzido ou analisado, por meio de estratégias de análise e avaliação metacognitivas. Desta forma, segundo a BNCC, “os conhecimentos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos que operam nas análises linguísticas e semióticas necessárias à compreensão e à produção de linguagens estarão, concomitantemente, sendo construídos durante o Ensino Fundamental (Brasil, 2012, p. 81)”.

Todas estas situações proporcionam a reflexão sobre a língua e a linguagem utilizada socialmente, bem como a análise e valorização da variação linguística. Assim, a organização dos conteúdos a serem trabalhados, foram organizados por eixos, mas buscam a integração dos elementos linguísticos (conhecimentos linguísticos) e sua relação com situações de uso, aos quais apresentamos, a seguir:

- Fono-ortografia: conhecimento das relações regulares e irregulares entre os fonemas e grafemas, bem como as diferentes estruturas da escrita silábica.
- Morfossintaxe: é o estudo das classes de palavras (substantivos, verbos, adjetivos, artigos, preposições etc.) e suas funções “sintáticos-semânticas” em orações e em seu funcionamento e flexões (concordância, regência, gênero, número, grau, tempo e pessoa).
- Sintaxe: análise das funções e organizações sintáticas (sujeito, predicado e os fenômenos de concordância, regência).
- Semântica: perceber e conhecer os efeitos de sentido nos textos analisados (aspectos léxicos-semânticos: grau de uma palavra ou expressão, figuras de linguagem, modos e tempos verbais, etc.).
- Variação linguística: diferentes formas de expressão linguística, verbal e fonológica do português do Brasil, analisando criticamente suas diferentes variedades linguísticas, suas formas valorizadas e estigmatizadas, bem como o preconceito linguístico que as cerca.
- Elementos notacionais da escrita: compreender o uso, a função e os efeitos de sentido provocados pelo uso dos sinais de pontuação e de sinalização dos diálogos, da importância da acentuação gráfica em seus diferentes usos, bem como conhecer as regularidades e irregularidades ortográficas do português falado e escrito no Brasil.

Todos estes eixos analisados se articulam com diferentes campos de atuação, nos anos iniciais destacam-se: vida cotidiana, artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, vida pública, já nos anos finais: artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, atuação na vida pública. Contudo, todos destacam a importância da articulação e contextualização do conhecimento escolar, a partir de situações significativas do uso da linguagem na vida cotidiana e social dos estudantes.

De modo que as práticas de leitura e produção escrita e oral estejam interrelacionadas com todos os campos de atuação na vida pública, considerando todas as práticas de linguagem. Todavia, na escola é proposta a divisão dos campos de atuação, com fins meramente didáticos, para facilitar a compreensão dos diferentes gêneros textuais que circulam socialmente, organizando assim, os saberes sobre a língua e das diversas linguagens, presentes nos espaços escolares.

Já a cultura digital, tão presente em nosso cotidiano atualmente, perpassa todos estes campos, possibilitando a criação e a modificação de gêneros e de práticas de leitura e de criação textual, tanto dentro, quanto fora do ambiente escolar.

Outro tema tão presente em nossa sociedade e que precisa ser constantemente debatido nos mais diversos campos de atuação, é o dos direitos humanos, seja por meio de debates de ideias, na defesa e no exercício destes mesmos direitos.

Entretanto, todos os campos de atuação estão organizados em diversos objetos de conhecimento, a partir das habilidades e práticas de linguagens, distribuídas ao longo de todo o Ensino Fundamental de nove anos, de modo progressivo e interligado (Brasil, 2022, p. 85).

Diante destes desafios, são apresentadas 10 competências específicas da área de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, em resumo podemos destacar que a língua é tratada como “(...) fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso (...) (Brasil, 2022, p. 87)” como forma de construção da identidade dos indivíduos que fazem uso dela. Ao participar da cultura letrada, é possível apropriar-se da língua escrita, dos saberes e conhecimentos acumulados historicamente, além de possibilitar novas formas de interação social.

Ao escutar, ler e produzir textos, que circulam socialmente, nos mais diversos campos de atuação, é possível expressar, partilhar informações e adquirir novos conhecimentos. Já a compreensão do fenômeno da variação linguística se faz possível e necessária, assumindo uma atitude respeitosa e livre de preconceitos.

Ao fazermos uso da linguagem nas mais diversas situações e contextos sociais, é necessário adequar a linguagem à situação comunicativa, aos interlocutores e ao gênero textual a ser empregado no momento.

Nos momentos em que analisamos informações, emitimos opiniões nas mais diversas situações sociais e modos de comunicação, é necessária uma postura ética, que não fira os direitos humanos e ambientais. Pois, ao escrevermos um texto, independentemente do gênero textual, podemos manifestar opiniões, expressar valores e ideologias.

Ao lermos os mais diversos gêneros textuais presentes nos mais diferentes suportes textuais, é necessário termos clareza dos objetivos, interesses e projetos futuros nesta mesma leitura (Brasil, 2022, p. 87).

Nos mais diversos momentos de prática de leitura à qual podemos nos deparar, é uma fonte que possibilita o desenvolvimento estético, valorizando as diversas formas de “(...) manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (Brasil, 2022, p. 87)”.

Ao mobilizar e entrar em contato com a cultura digital e suas mais diversas linguagens, é preciso buscar a compreensão das formas de produzir sentidos, refletindo sobre o mundo e seus projetos autorais.

Segundo a BNCC (Brasil, 2018), o processo de alfabetização/letramento se inicia no nascimento e ao longo dos anos a criança entra em contato com diferentes práticas letradas, já na escola, espera-se que esta aprendizagem se consolide nos dois primeiros anos do EF. Deste modo, toda ação pedagógica precisa estar focada nessa ação, desenvolvendo assim, a consciência fonológica e todas as relações grafofônicas envolvidas na leitura e na escrita.

Para que deste modo, o estudante diferencie letras (signos) e grafismos/desenhos (símbolos), possibilitando uma melhor fluência leitora, perceba a relações entre letra, sílabas e sons em seus variados contextos escritos e fonológicos.

Depois deste processo de alfabetização, há outro mais longo chamado de ortografização, que visa o aprofundamento da ortografia do português brasileiro.

Este processo possui três relações muito importantes: “(...) a) as relações entre a variedade de língua oral falada e a língua escrita (perspectiva sociolinguística), b) os tipos de relações fono-ortográficas português do Brasil; e c) a estrutura da sílaba do português do Brasil (perspectiva fonológica) (Brasil, 2008, p. 91)”.

Esta construção é muito importante, pois seu domínio pode levar a vida toda. Estes processos, de alfabetização e ortografização, poderão ser abordados na leitura/ escuta e na escrita de diferentes gêneros textuais propostos e utilizados em sala de aula, de modo coletivo/colaborativo e/ou individual, desde os mais cotidianos como a escrita de listas, bilhetes, convites até os mais elaborados, como a escrita de resenha, o que possibilitará o avanço no letramento dos estudantes em idade de alfabetização, visando a construção e entendimento do sistema alfabético, da ortografia (acentuação, pontuação, discurso direto e indireto, morfologia e morfossintaxe) e da polissemia do português utilizado no Brasil.

A BNCC (2018) descreve a seguir para cada prática, objetos de conhecimento e habilidades que cada uma busca desenvolver. Na prática de linguagem atua na leitura/escuta (compartilhada e autônoma); na produção de textos (dirigida e/ou espontânea), na escrita (compartilhada e autônoma), na oralidade (escuta e conversação).

Nas habilidades, busca a identificação da função social de textos, na localização de informações explícitas do texto, decodificação e fluência na leitura, buscando a formação do leitor autônomo, por meio do desenvolvimento de estratégias de leitura e compreensão textual, visando também o entendimento do efeito de sentido dos recursos expressivos utilizados, fazendo uso da oralidade em seus mais diversos usos e contextos.

Nesta prática de linguagem, podemos ainda citar o campo artístico-literário, que busca a formação do leitor literário, por meio de uma leitura compartilhada e autônoma, relacionando, dependendo do gênero textual trabalhado, imagens, palavras e a interpretação de recursos gráficos (balões, letras, onomatopeias), valorizando a diversidade cultural e o patrimônio artístico da humanidade.

Este documento aponta a necessidade constante do aprofundamento e desenvolvimento de todas as práticas de linguagens, para a promoção e

desenvolvimento dos eixos da leitura, escrita e oralidade em todos as séries/anos de escolarização, não devendo ser encarados apenas como uma lista de conteúdo a serem ensinados, muitas vezes dissociados das mesmas “(...), mas, como propiciadores de reflexão e respeito do funcionamento da língua no contexto destas práticas (...) (Brasil, 2008, p. 139)”.

2.2 LETRAMENTO E O CURRÍCULO MUNICIPAL DE CURITIBA (SME)

O currículo de Curitiba tem como princípio norteador as diretrizes do Grupo Cidades Educadoras, desde 2019, cujo objetivo é a promoção das cidades integrantes como espaços de “(...) valorização do multiculturalismo e aprendizagem, promovendo e exercendo, cada vez mais, um papel educador não só para estudantes, mas para todos os habitantes. A educação vai além da escolarização e a cidade oferece elementos importantes para uma formação integral (Curitiba, 2020, p. 11)”.

Desta forma, o currículo busca garantir a equidade e a inclusão de todos os seus estudantes, independentemente do contexto histórico-social à qual pertença. Assim, o planejamento utilizado em sala de aula, pelos professores, precisa ser o reflexo da proposta pedagógica a ser utilizada, bem como do diagnóstico das reais necessidades educacionais e a heterogeneidade dos alunos que serão atendidos.

O currículo de Curitiba, assim como a BNCC, busca a formação de sujeitos capazes de utilizar a linguagem em suas mais variadas formas (leitura, oralidade e escrita) de modo competente e autônomo, por meio das práticas sociais. Desta forma, toda e qualquer ação pedagógica dentro e fora de sala de aula precisa ter estes objetivos claros e coerentes com a realidade social do estudante atendido.

Para isso, a concepção pedagógica adotada pela SME é a interacionista de linguagem, que desde 2010, fundamenta todo e qualquer documento posterior da rede de ensino de Curitiba. Teoria está baseada nas ideias de Bakhtin (2000), cujas ideias se fundamentam nas diversas formas de interações sociais da linguagem, seja ela baseada em “(...) situações de escuta, de fala, de leitura ou de escrita (...).”

Por meio da “(...) interação comunicativa, a produção e construção de sentidos, a (re) elaboração de conhecimentos, a nossa constituição enquanto sujeitos (Curitiba, 2010, p. 11)”, dentro de um determinado contexto sócio-histórico e ideológico.

Dentro desta concepção e de modo a organizar as práticas de linguagem, dentro dos eixos do componente de Língua Portuguesa (oralidade, leitura, produção de texto e análise linguística/semiótica), atendendo a orientação dada pela BNCC (Brasil, 2018, p. 84).

Os campos de atuação do currículo de Curitiba têm destacado uma forte relação com gêneros textuais, à qual citamos resumidamente a seguir.

No campo da vida cotidiana (participação nas mais diversas situações de leitura e produção textual diárias dos estudantes. No campo artístico-literário (participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, valorizando a diversidade cultural e linguística).

No campo das práticas de estudo e pesquisa (situações de produção e conhecimento de textos expositivos e argumentativos, de modo a promover a pesquisa e o conhecimento científico dentro e fora da escola). No campo da vida pública (leitura e escrita de textos que contemplem áreas como do jornalismo, da publicidade, da política, das leis, entre outras, trabalhando ideias que visem o exercício da cidadania e dos direitos e deveres), campo jornalístico-midiático (leitura e interpretação de conhecimentos sobre fatos e acontecimentos que envolvem direta ou indiretamente uma realidade local ou global, refletindo sobre possíveis conflitos e interesses envolvidos). E no campo da vida pública (possibilitar a participação de debates de ideias e atuação política e social, nos mais diversos gêneros textuais de base legal, reconhecendo suas funções sociais na vida pública).

Dentro destes campos de atuação, a SME organiza, de acordo com a complexidade dos gêneros textuais, o estudo estes campos destinados ao Ensino Fundamental anos iniciais (vida cotidiana, artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa e da vida pública) e para os anos finais (artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e de vida pública), neste momento, todas as vezes que citarmos os campos de atuação, estaremos nos referindo àqueles destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Neste documento (Curitiba, 2020), assim como na BNCC (Brasil, 2018) apresenta a concepção de alfabetização, que é entendida como a aquisição e aprendizagem do sistema de escrita alfabético, já o letramento seria o uso das habilidades de leitura e escrita do sistema de escrita alfabético, nas mais variadas práticas sociais. Apesar de serem conceitos distintos, são indissociáveis, pois o processo de alfabetização se consolida no contexto e uso social.

O processo de aquisição da leitura e da escrita apresenta 10 propriedades referentes ao Sistema de Escrita Alfabético (SEA), enquanto conteúdo curricular de aquisição de um sistema notacional de escrita, que representa os segmentos sonoros das palavras, é composto por "(...) letras, direção da escrita, acentuação, enfim, várias regras para registrar (notar), representar os segmentos sonoros das palavras (...) (Curitiba, 2020, p. 17-18)". Desta forma, para que o aprendiz seja considerado alfabetizado, precisa compreender este sistema de escrita, conforme descrito no quadro abaixo:

QUADRO I: PROPRIEDADES DO SEA – SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA

1. Escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos.
2. As letras têm formatos fixos, e pequenas variações produzem mudanças em sua identidade (p, q, b, d), embora a letra assuma formatos variados (P, p, P, p).
3. A ordem das letras no interior de uma palavra não pode ser mudada.
4. Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras.
5. Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras.
6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem.
7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos.
8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra.
9. Além de letras, na escrita de palavras, usam-se também algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou som das letras ou sílabas onde aparecem.
10. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante – vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal. (Morais, 2012, p. 51).

Fonte: Curitiba (2020, p. 17-18)

Como o foco de pesquisa deste trabalho é o processo de letramento em turmas de 4º ano do Ensino Fundamental, não nos deteremos na análise minuciosa dos elementos que são próprios da alfabetização, somente exploraremos suas características básicas.

Com relação à consciência fonológica, o documento a define como uma habilidade à qual o estudante precisa compreender e refletir sobre as partes sonoras das palavras, por meio de uma atitude metacognitiva, raciocinando sobre a sequência de letras e partes sonoras necessárias para a construção de uma palavra, sem relacionar a palavra ao objeto à qual se refere, relacionando também as

palavras que possam começar com a mesma letra/sílaba ou que possuam rimas, assim, será possível o avancem na construção da escrita e no processo de letramento.

Para a promoção da aprendizagem, este componente curricular se encontra organizado em 4 eixos articulados: oralidade, leitura, produção de textos e análise linguística/semiótica, assim como a BNCC, discussão está iniciada na Rede Municipal de Ensino de Curitiba em 2010 e aprofundada no documento de 2020.

No eixo oralidade (Curitiba, 2020, p. 307), tem por objetivo o desenvolvimento e ampliação da competência comunicativa nos mais diversos contextos sociais e gêneros textuais. Deste modo, em sala de aula, se faz necessário a promoção de atividades e situações reais, que propiciem aos estudantes o desenvolvimento desta habilidade, seja por meio de relato do cotidiano, exposição oral, entre outros. Sempre levando em conta as mais diversas situações discursivas à qual está habilidade esteja envolvida.

No eixo leitura (Curitiba, 2020, p. 308) busca promover ações de desenvolvimento para além da leitura, como forma de decodificação/decifração de símbolos linguísticos, pois ela possibilita o acesso, compreensão e transmissão de saberes, conhecimentos e informações. Devido a estas características complexas, o estudante necessita de um ensino organizado e sistematizado de ações que promovam o desenvolvimento de comportamentos, procedimentos e estratégias coletivas e individuais de leitura, para que seja possível esta aprendizagem.

Pois para a promoção da leitura, o discente precisa conseguir comentar e correlacionar a leitura de um texto com outros textos e com conhecimentos prévios (inferência), debatendo ideias e pontos de vista, de modo respeitoso, que a leitura de qualquer texto, se dá, no nosso sistema de escrita ocidental, da esquerda para a direita, de cima para baixo; ao ler um livro, as páginas serão foleadas da esquerda para a direita, de modo sequencial, que na leitura de outros tipos de gêneros textuais é possível identificar o autor e onde foi publicado aquele texto, sendo também possível selecionar durante a leitura, o que nos chama ou não mais a atenção ou aquilo que é mais importante no texto (predição), o levantamento de hipóteses e suposições sobre determinado assunto (autocontrole), que serão confirmadas ou não após a leitura (autocorreção).

A partir do desenvolvimento destas estratégias de leitura, é possível a promoção da proficiência leitora e a aprendizagem de novos saberes dentro e fora do ambiente escolar.

Além da promoção da proficiência leitora, a instituição escolar precisa ter em mente a formação para o letramento literário, leitura de livros de literatura em seus mais diversos gêneros textuais (orais e escritos) bem como, a valorização das mais variadas manifestações culturais, rompendo com “(...) estereótipos que determinam padrões de normalidade pré-definidos, que podem levar ao preconceito e discriminação (Curitiba, 2020, p. 308-309)”.

No eixo produção de texto (Curitiba, 2020, p. 312), podemos destacar, assim como na leitura, sua dimensão discursiva, ou seja, que necessita estar relacionada com situações reais de uso. Pois a escrita possui uma função comunicativa especifica e relevante de e para alguém, a partir de uma circunstância discursiva, onde a linguagem assume a função dentro de um gênero do discurso. Deste modo, cabe à escola, a promoção de situações reais de escrita textual, não de forma mecanizada, mas utilizando diferentes gêneros textuais, que promovam o desenvolvimento da competência comunicativa de forma escrita dentro e fora do ambiente escolar, com o auxílio e interferência do docente em sala de aula, por meio do planejamento de ações de planejar, escrever, revisar, reescrever/editar e, se for o caso, publicar os textos produzidos pelos estudantes.

Finalmente, mas não menos importante, o eixo análise linguística/semiótica (Curitiba, 2020, p. 314), está relacionada com os demais eixos, pois promove a reflexão sobre situações do uso da linguagem, nos seus aspectos linguísticos e discursivos, que estão presentes nos demais eixos, de acordo com a perspectiva interacionista.

Desta forma, este eixo possibilita o letramento, pois auxilia na escrita e entendimento de textos, em seus mais variados gêneros, refletindo sobre as suas especificidades textuais, linguísticas e discursivas, promovendo e aprofundando as competências oral e leitora dos alunos.

Assim, dentro desta perspectiva, o trabalho com gêneros textuais deve ser o eixo norteador de todo e qualquer processo de ensino e aprendizagem de língua, em seus mais variados conteúdos e deve perpassar todos os demais componentes curriculares ensinados nas instituições de ensino.

No currículo da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME) são apresentados a seguir os conteúdos do 1º ao 9º ano (Curitiba, 2020), mas na presente discussão apresentaremos os que estão previstos para o 4º ano, no Ciclo II do Ensino Fundamental I (Curitiba, 2020, p. 377).

Como objetivo geral deste ano/série podemos citar “Ler, produzir e analisar textos de diferentes gêneros, das diversas esferas sociais, considerando os interlocutores, a finalidade comunicativa, a estrutura textual, bem como o suporte em que é veiculado (Curitiba, 2010, p. 379)”. Diante disto, os conteúdos, objetivos e critérios de ensino-aprendizagem, são organizados a partir dos eixos do componente de língua portuguesa (oralidade, leitura, escrita, produção de textos, análise linguística/semiótica), à qual apresentaremos brevemente os principais objetivos e critérios de ensino-aprendizagem dos conteúdos anuais previstos.

No conteúdo “Relações com a oralidade” (Curitiba, 2020, p. 377-378), os principais objetivos e critérios de ensino-aprendizagem (avaliação) se referem ao modo como as pessoas se comunicam em diferentes situações comunicativas, de modo claro, compreensível ao interlocutor, desenvolvendo uma escuta atenta, crítica, espontânea, respeitando os momentos de fala e escuta, utilizando condutas e formas de tratamento adequadas, nas mais diversas situações, atribuindo sentido e significado aos aspectos não linguísticos (paralinguísticos): gestos, tom de voz, movimentos, expressão facial, etc., identificando também a finalidade de diferentes interações orais, nos mais variados contextos comunicativos (busca de informações, expressão de opinião e pontos de vista, repasse de informações, relatos de experiências, entre outros). Ao ouvir gravações, canções, cantigas, ser capaz de identificar as variedades linguísticas, bem como características regionais dos diferentes gêneros do discurso oral, de modo a expressar respeito à diversidade, rejeitando preconceitos linguísticos, conseguir retomar as ideias principais, a partir de diferentes situações formais e informais de escuta (exposições, palestras), ao declamar poemas, acrescentamos apresentações/participações em pequenas peças de teatro, representando histórias e/ou situações cotidianas, ser capaz de ter uma entonação e postura condizentes com o momento.

No conteúdo “Compreensão e interpretação” (Curitiba, 2020, p. 378-382) , podemos destacar a identificação do tema/ideia central e da finalidade/função social (compreensão global e ideias secundárias) dos diferentes textos/gêneros textuais que circulam em nosso cotidiano, bem como de seus autores, nos mais diversos

suportes (mídia, impresso, digital), relacionando-os com conhecimentos prévios, retomando em sequência lógica os textos trabalhados, a partir de imagens ou outros recursos gráficos, comparando textos que tratam do mesmo assunto, localizando informações implícitas e explícitas no texto lido/trabalhado, buscando no dicionário palavras e expressões, a partir de palavras/expressões desconhecidas, que mais se adequa ao contexto, ser capaz de identificar e distinguir o que seja fato ou opinião em diferentes gêneros textuais, conseguir averiguar relações de causa e efeito entre as diversas partes e elementos do texto, bem como, ser capaz de identificar cenário, personagens, conflito, desfecho e ponto de vista em narrativas em primeira e terceira pessoas, podendo antecipar, fazer pressuposições do texto a ser lido/ouvido (gênero textual, conhecimentos prévios, imagens, título), checando ou refutando hipóteses durante a leitura. No uso de histórias em quadrinhos/tirinhas, conseguir identificar os principais elementos e recursos expressivos/gráficos deste gênero textual.

Ainda neste conteúdo, possibilitar que o aluno busque, com apoio do docente, informações que sejam do seu interesse (fenômenos sociais e naturais), em diferentes suportes textuais, sejam em textos de divulgação científica para determinada faixa etária, levando em conta a situação comunicativa, o tema e finalidade do texto divulgado.

Com relação ainda a leitura, é necessário proporcionar momentos de leitura autônoma, atribuindo-lhes sentido e significado à mesma, identificando, nas narrativas, cenários, personagens, enredo, tempo, narrador, construção do discurso.

Nos gêneros textuais do campo da vida cotidiana, se faz necessário “(...) ler e compreender com autonomia, boletos, faturas e carnês, entre outros, (...) de acordo com as convenções do gênero (campos, itens relacionados, medidas de consumo, código de barras, (...) a partir da situação comunicativa e a finalidade do texto (Curitiba, 2010, p. 383)”.

Ao ler e interpretar textos em versos, é preciso explorar seus elementos estruturais (rimas, sons, palavras, imagens, sentidos figurados, se houverem, recursos visuais), nos textos instrucionais, o aluno precisa compreender a estrutura própria deste gênero (uso dos verbos, etapas a serem cumpridas, imagens e elementos gráficos), em notícias, identificar acontecimentos, elementos participantes, local da ocorrência, tempo. Na utilização de tabelas e gráficos, se faz

necessário a compreensão da apresentação dos dados e informações presentes nos mesmos (Curitiba, 2010, p. 384).

No conteúdo “Elementos de apresentação e unidade estrutural do gênero textual” (Curitiba, 2020, p. 382-383), podemos destacar, a identificação da finalidade de um texto a partir de seu suporte textual, gênero e características gráficas, o uso de elementos de apresentação condizentes com o gênero textual sistematizado, identificando e reportando os elementos de textos instrucionais, poéticos, jornalísticos, verbetes de enciclopédia/dicionário a partir de suas principais características gráficas, podendo utilizar a oralidade e outros suportes gráficos (desenhos/tabelas)para esta identificação, reprodução de dados, tabelas de relatórios de pesquisa, para a apresentação de dados e informações, “(...) considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto (Curitiba, 2010, p. 385)”.

Com relação à “Ampliação Vocabular” (Curitiba, 2020, p. 384), é necessário que os estudantes, ao se depararem com palavras e expressões desconhecidas, sejam capazes de buscar seus sentidos e significados mais condizentes, a partir do contexto inicial, fazendo uso correto do dicionário e reconhecendo sua importância. Deste modo, ele poderá acrescentar novas palavras ao seu vocabulário e fazer uso delas em diferentes situações comunicativas.

No conteúdo “Argumentação” (Curitiba, 2020, p. 384), faz-se necessário que o discente respeite diferentes pontos de vista, opiniões e argumentos a favor e contra que podem surgir em um debate, avaliando sua validade e/ou consistência no mesmo, distinguindo o que é fato ou opinião em um dado contexto argumentativo.

Sobre “Coerência e Coesão” (Curitiba, 2020, p. 384-385), podemos ressaltar a habilidade de aplicar e selecionar títulos coerentes em situações variadas de escrita. Já nas produções individuais, perceber e fazer uso corretamente de elementos coesivos (pronomes pessoais, sinônimos, antônimos, conjunções, advérbios, entre outros. Percebendo também, as relações entre elementos do texto e as substituições lexicais (pronomes, substantivos, sinônimos), para a continuidade textual.

No conteúdo de “Concordância Nominal e Verbal” (Curitiba, 2020, p. 384385), busca identificar no texto elementos como pessoas, tempos verbais (presente, passado e futuro) e a relação ao número (singular e plural) e sua

concordância entre o artigo, substantivo e adjetivo, nas mais diversas produções textuais.

Sobre a “Organização tópica do conteúdo”, (Curitiba, 2020, p. 384-385) afirma que seu principal objetivo é propiciar que o estudante identifique com autonomia as ideias contidas em cada um dos parágrafos do texto a ser lido; ao escrever utilize a paragrafação como recurso linguístico, como uma das formas de marcar as falas dos personagens, ideias no texto, se for o caso.

No “Discurso direto e indireto” (Curitiba, 2020, p. 385-386) diz respeito ao uso correto dos elementos que caracterizam estas formas de discurso, são elas: verbos de elocução (que introduz a fala dos personagens, uso das variedades linguísticas, quando forem necessários, identificando os efeitos de sentido, se for o caso), uso dos dois-pontos, travessão, aspas, uso da 1ª ou 3ª pessoas nos textos lidos e/ou ouvidos. Já na leitura de textos dramáticos, utiliza-se os marcadores que indicam a fala dos personagens e a identificação dos elementos que compõem o cenário à qual pertence.

No conteúdo “Letra maiúscula e minúscula” (Curitiba, 2020, p. 386), quando o estudante faz uso deste recurso, precisa compreender e perceber quando e qual o formato da letra a ser utilizado, na escrita de nomes próprios, no início de frases e quando utilizar a letra cursiva nas situações comunicativas.

Ao utilizar a “Segmentação das palavras” (Curitiba, 2020, p. 386), o discente consegue perceber quando e a forma correta de fazer a hifenização para separar palavras no final da linha (translineação) na escrita de frases e textos.

No uso dos “Sinais de acentuação e sinais gráficos” (Curitiba, 2020, p. 386), é possível perceber o uso e a função da acentuação de palavras proparoxítonas, oxítonas, monossílabas tônicas, nos verbos (ter e ver), fazer o uso correto dos finais gráficos (til, cedilha e hífen) na produção textual de diferentes gêneros.

Os “Sinais de pontuação” (Curitiba, 2020, p. 387) desempenham importante função na fluência leitora, no ritmo e entonação de leitura, quando associados a elementos de expressividade. Para isso, o estudante precisa ter bem claro, os diferentes usos e sentidos decorrentes dos sinais de pontuação (ponto final, vírgula, interrogação, exclamação, dois-pontos e do travessão, quando utilizado na fala dos personagens, no discurso direto, na enumeração e separação de itens, nas datas, uso do vocativo e do aposto.

Com relação à “Ortografia” (Curitiba, 2020, p. 387-388), está relacionada à leitura e a escrita de palavras com regularidades contextuais “(...) (R/RR; S/SS; G/GU; C/QU; J (antes de A, O e U); uso do O ou U no final de palavras que terminam “com o som de U”; uso do E e I no final de palavras que terminam “com o som de I”; uso de M, N, NH ou til para escrever os “sons nasais” (Curitiba, 2010, p. 389)”, dígrafos, verbos no infinitivo, ditongos, uso do gerúndio, verbos no passado na 3ª pessoa do singular), verbos na 3ª pessoa do plural, palavras derivadas de sufixos (agem, -oso, -eza/-esa, etc.), uso do dicionário na consulta de palavras com relações irregulares de escrita (fonema/grafema, uso da letra H no início das palavras (relação irregular cuja letra não representa fonema).

O conteúdo “Produção de textos” (Curitiba, 2020, p. 389-393), apresenta o maior número de conteúdos elencados, pois diz respeito ao uso de recursos de referenciação (lexical ou pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), uso adequado do tempo e pessoas verbais (presente, passado, futuro) e suas relações com o número (singular e plural), do uso do vocabulário coerente ao gênero textual, uso correto de recursos de coesão (pronominal, articuladores de sentido: tempo, causa, oposição, efeito, conclusão, comparação), ao promover a escrita de diferentes gêneros textuais é necessário ficar atento a estrutura e características do gênero produzido, desde o planejamento, na escrita, revisão e produção textual, levando em conta a organização em parágrafos, estrofes, tópicos, a partir de cada unidade de sentido apontada no parágrafo ou do gênero textual produzido.

Por exemplo na carta de reclamação, apresentar a estrutura convencional do gênero, citamos alguns exemplos de gêneros textuais, bem como sua estrutura e principais características: carta de opinião (problema, opinião, argumentos), na escrita de notícias ou produção de jornais radiofônicos sobre fatos ocorridos na escola ou no cotidiano (criação do roteiro, narração dos fatos, identificação dos personagens envolvidos; escrita e/ou apresentação oral ou gráfica de relatórios de resultados de observação e/ou pesquisa de fontes impressas ou digitais (criação de roteiro, de imagens, diagramas, gráficos e tabelas para melhor visualização dos dados, se for o caso; no reconto de fatos, histórias ou narrativas, fazer uso ou não de imagens, uso dos detalhes descritivos, da sequência de ideias e imagens necessárias, para a sustentação do sentido do texto (história contada, marcadores de tempo, espaço e fala dos personagens), levando em conta também a

concordância nominal (número e gênero, se for o caso), sempre levando em conta a situação comunicativa e o tema/finalidade do gênero produzido.

Na produção coletiva ou individual, de forma escrita ou oral, com o auxílio do professor, o aluno precisa fazer o uso coerente dos elementos da concordância nominal e verbal, da sequência lógica de ideias, da unidade temática utilizada, uso do discurso direto ou indireto adequado e dos sinais de pontuação necessários na produção textual, deste modo, o texto produzido apresentará legibilidade.

Na escrita de textos instrucionais, fazer uso correto dos verbos imperativos, da indicação clara e precisa do passo a passo a serem seguidos pelo leitor, podendo fazer uso também de palavras, imagens e/ou recursos gráfico-visuais, de acordo com a situação comunicativa e o tema do gênero textual produzido.

Destacamos, contudo, que ao expressar, de forma escrita ou oral, independentemente do gênero textual produzido e que este exija a expressão de uma opinião ou ao defendermos um ponto de vista, não podemos perder de vista o respeito e a defesa dos direitos humanos.

Finalmente, mas não menos importante, destacamos o conteúdo “Leitura Literária”, (Curitiba, 2020, p. 393-394) que possibilita o reconhecimento da literatura e do mundo imaginário, em sua dimensão lúdica, que encanta, valoriza a diversidade cultural como patrimônio mundial.

Desta forma, o aluno é convidado a participar de situações de produção escrita literária ou oral, de textos que envolvam a cultura popular, afro-brasileira, indígena e de outros povos, valorizando a riqueza de cada povo/etnia. Ao apreciar a leitura e escrita de poemas, podemos levá-lo a perceber os efeitos de sentido criados por este gênero textual (forma estrutural do gênero, uso ou não de imagens ou de outros recursos visuais), observando também o uso de rimas, aliterações, versos, estrofes e refrões, percebendo os efeitos de sentidos empregados (recursos rítmicos e metáforas).

No uso de textos dramáticos (próprios para a apresentação teatral), possibilita a identificação da organização dos diálogos entre os personagens, dos marcadores de fala e da cena.

Para contemplar todos estes conteúdos previstos no componente de Língua Portuguesa e, de modo a atender as orientações da BNCC, a SME, organiza os gêneros textuais a partir dos campos de atuação nas práticas de linguagem (leitura/escrita, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica), o

documento destaca, que se faça necessário contemplar pelo menos em cada trimestre, um gênero de cada campo de atuação, no planejamento do docente, levando em conta as diferentes formas de veiculação do gênero textual, possibilitando que o estudante reflita sobre a situação comunicativa utilizada no mesmo, bem como sua estrutura geral, tema principal e os aspectos linguísticos presentes.

A seguir, trazemos os quadros com os gêneros textuais previstos para o 4º ano, nos campos da vida pública, artístico-literário, da vida pública e das práticas de estudo e pesquisa.

QUADRO II: QUADRO DE GÊNEROS TEXTUAIS 4.º ANO

CAMPO DA VIDA COTIDIANA	CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO
• Conversação espontânea. • Boleto. • Fatura. • Carnê. • Carta pessoal de reclamação. • Texto instrucional (instrução de jogos digitais e impressos). • Vídeo de programa infantil com instrução de montagem, de jogos e brincadeiras.	• Texto teatral. • Narrativas ficcionais. • Poema. • Cordel. • História em quadrinho. • Tirinha. • Canção. • Contos (popular, de fada, acumulativo, de assombração). • Crônica. • Lenda. • Fábula.
CAMPO DA VIDA PÚBLICA	CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA
• Entrevista no rádio ou na TV. • Noticiário de rádio e TV. • Textos informativos, jornalísticos e publicitários. • Debate. • Jogos esportivos no rádio e TV (narração). • Aula. • Notícia. • Manchete. • Lide e corpo de notícia.	• Gráfico, tabela e diagrama. • Infográfico. • Verbete de enciclopédia infantil. • Trabalhos em sala de aula (exposição/apresentação). • Relatório de observação e pesquisa • Texto de divulgação científica. • Entrevista. • Reportagem. • Biografia. • Autobiografia.

Fonte: Curitiba (2010, p. 397-398)

Para subsidiar e orientar os professores, frente aos desafios da alfabetização e do letramento, a SME, baseado no currículo da RME, lança o Referencial de Alfabetização da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (2023), com o

intuito de trazer novas discussões sobre o processo de alfabetização e de letramento enquanto prática de leitura de mundo, a partir do texto, voltado ao Ciclo I (1º aos 3º anos). Buscando auxiliar os professores em sua prática docente em sala de aula, subsidiando sua prática pedagógica com textos de fundamentação teórica, sobre alfabetização/letramento, bem como, com a proposição de atividades didáticas, que poderão ser realizadas com os estudantes. Documento voltado ao Ciclo I, contudo, devido às dificuldades dos estudantes de 4º ano, frente a estes dois processos, trazemos seus apontamentos e discussões nestas análises.

Nota-se assim, a preocupação da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, em promover ações e escrita de documentos oficiais, que auxiliem de forma efetiva os profissionais presentes em suas unidades escolares, desde a educação infantil até o 9º ano, de modo a buscar propiciar uma aprendizagem realmente eficaz.

2.3 LETRAMENTO E ANÁLISE DE DISCURSO: REFLEXÕES TEÓRICAS

A autora Eni Orlandi problematiza o discurso enquanto forma de ler, como diferentes formas de linguagem, que está linguagem não é neutra, mas se relaciona ao cotidiano. Nos fazendo refletir sobre tudo o que nos cerca, “(...) permite-nos ao menos sermos capazes de uma relação menos ingênua com a linguagem" (Orlandi, 2013, p. 9).

As diferentes modalidades de discurso estão carregadas de sentido, significados e interpretações que estão além do sujeito.

A linguagem vem sendo estudada ao longo do tempo como forma de agrupamento de signos, que são regidos por normas fixas e rígidas (linguística), de como ela é bem falada (gramática). Contudo, por termos diferentes formas de falar, atribuindo diversos significados, os estudiosos passaram a se dedicar a esta modalidade, dando-lhe o nome de “Análise de Discurso” (Orlandi, 2013, p. 15), que se trata da forma como a palavra/linguagem é pronunciada por diferentes sujeitos sociais, em diversos contextos. Ao analisarmos o contexto do discurso, buscamos verificar o seu sentido e significado naquele momento em específico.

A linguística possui um objeto próprio, neste caso o estudo da língua com suas particularidades que lhe são próprias, desta forma, a Análise de Discurso, “(...) não é uma relação direta que se faz termo-a-termo, isto é, não se passa diretamente

de um para o outro. Cada um tem sua especificidade (Orlandi, 2013, p. 19)". O discurso está atrelado à história e é afetado por ela.

A Análise de Discurso não está pautada apenas na transmissão de mensagens ou informações, mas em ambos estes processos, pois o interlocutor e o receptor atuam ao mesmo tempo como transmissor e decodificador da linguagem transmitida, produzindo novos sentidos e significados ao discurso (Orlandi, 2013, p. 20).

Contudo, a Análise de Discurso não visa somente a interpretação, segundo a autora (Orlandi, 2013, p.26),

> (...) trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação. Também não procura um sentido verdadeiro por meio da "chave" de interpretação. Não há esta chave, há método, há construção de um dispositivo teórico. Não há uma verdade oculta atrás do texto. Há gestos de interpretação que o constituem e que o analisa, com seu dispositivo, deve ser capaz de compreender.

A Análise de Discurso discute um novo significado para a palavra ideologia, a partir da perspectiva da linguagem, pois, segundo Orlandi (2013, p. 45) "(...) não há sentido sem interpretação, atesta para a presença da ideologia. Não há sentido sem interpretação e, além disso, diante de qualquer objeto simbólico o homem é levado a interpretar (...)", questionar, entender o contexto ao qual vive. Dessa forma, ainda segundo a autora (2013, p. 46) "as palavras recebem seus sentidos de formações discursivas em suas relações. Este é o efeito da determinação do interdiscurso (da memória)". Portanto, somos resultado da ideologia à qual estamos inseridos.

A ideologia está relacionada ao mundo e a linguagem, ao seu discurso e a interpretação da história à qual está inserida. Desta forma, o sujeito teria apenas a interpretação de apenas uma parte do que diz, pois o mesmo, segundo Orlandi (1993, p. 49)

> (...) ele é sujeito de e é sujeito à. Ele é sujeito à língua e à história, pois para se constituir, para (se) produzir sentidos ele é afetado por elas. Ele é assim determinado, pois se não sofrer os efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e à história ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos.

A linguagem, segundo a autora é incompleta, por ser reflexo da incompletude do sujeito que a produz, do ambiente e das relações à qual é

produzida, não é transparente, não é fruto apenas da ideologia, pois, segundo a autora (Orlandi, 1993, p. 54) o “interdiscurso - a memória discursiva - sustenta o dizer em uma estratificação de formulações já feitas mas esquecidas e que vão construindo uma história de sentidos (...)”, esta memória não temos como controlar, porque ela é resultado e a repetição da própria história do sujeito que a produz, enquanto ser socialmente constituído historicamente. A autora apresenta três formas de repetição deste discurso (Orlandi, 1993, p. 54):

A seguir, a autora discute o papel da análise da linguagem e da análise de discurso, de que forma é possível interpretá-las e relacioná-las com o que dizemos e/ou não dizemos, a partir da historicidade da língua e sua relação com a ideologia.

Desta forma, segundo a autora, o discurso não possui sentidos literais, mas é resultado de processos de transferências, que não podem ser controlados, na qual a ideologia e o inconsciente estão presentes, pois apesar de falarmos o mesmo idioma/língua, a interpretação do discurso pode variar conforme o interlocutor, sua respectiva memória e da análise a ser realizada, teorizando e descrevendo-a.

Assim, na Análise de Discurso, a pessoa, segundo a autora (Orlandi, 2013, p. 61) “(...) não se coloca fora da história, do simbólico ou da ideologia. Ele se coloca em uma posição deslocada que lhe permite contemplar o processo de produção de sentidos em suas condições”. O interlocutor antes de agir, emitir juízo de valor sobre algo que ele pensa.

A seguir, a autora apresenta a bases da constituição da Análise, que é a delimitação do corpus, que é dividido em experimental, de arquivo e de natureza diversa, que não se restringe a apenas uma forma de discurso, mas que se apresenta de diferentes modos, de acordo com a análise do interlocutor. Análise esta que o interlocutor faz de um texto, que por estar carregado de ideologia e história, possibilita diversas interpretações, chamada pela autora de “desuperficialização” (Orlandi, 1993, p. 65), que consiste na materialidade linguística, na forma como se diz e no sujeito, no contexto à qual se diz, que não se reduz a uma única forma de discurso.

O objeto discursivo se dará pela análise, atribuindo sentidos, segundo a autora por meio da “(...) demanda de ir-e-vir constante entre teoria, consulta ao corpus e análise. Esse procedimento se dá ao longo de todo o trabalho (Orlandi, 1993, p. 67)”. Sendo reflexo da ideologia e da própria ideologia na materialização da

língua, pela compreensão da história, do discurso, da memória da língua presente no texto analisado.

O discurso não é algo que se delimita ou que seja estático, mas é, ao mesmo tempo, dinâmico e prático é constituído historicamente. Assim, a autora conclui que “(...) a análise do discurso não está interessada no texto em si como objeto final de sua explicação, mas como unidade que lhe permite ter acesso ao discurso, (...) a saber como o discurso se textualiza (Orlandi, 1993, p. 72)”. O texto é resultado do ambiente sócio-histórico à qual é produzido e de sua relação com a linguagem e desta, com a interpretação que fazem dele.

O sujeito se relaciona com o discurso, assim como o escritor com o texto. Contudo, o sujeito ao produzir o discurso não se preocupa com a representação da realidade.

Na Análise de Discurso há uma distinção entre o real e o imaginário, a autora (Orlandi, 1993, p. 74) destaca que o real seria

> (...) a descontinuidade, a dispersão, a incompletude, a falta, o equívoco, a contradição, constitutivas tanto do sujeito como do sentido, (...) com relação das representações, temos a unidade, a completude, a coerência, o claro e distinto, a não contradição, na instância do imaginário. É por essa articulação necessária e sempre presente entre o real e o imaginário que o discurso funciona. É também dessa natureza a distinção (relação necessária) entre discurso e texto, sujeito e autor.

Contudo, um texto sempre terá um autor, independentemente se está explícito ou não, assumindo uma função discursiva, de produtor de linguagem, de produtor de textos, que está atrelada ao contexto sócio-histórico à qual estaria inserido, delimitando intenções e objetivos na sua produção textual, sempre tendo em vista o sujeito para à qual se escreve, o leitor e sua interpretação do que for produzido, a partir do mesmo contexto sócio-histórico de produção e leitura do texto, pois apesar de falarmos a mesma língua em um mesmo país, temos diferentes formas de nos expressarmos e, as palavras que falamos e/ou escrevemos, poderá possuir diferentes formas de serem lidas e interpretadas.

A autora aponta os procedimentos de Análise de Discurso, como o funcionamento central dos processos de observação dos sentidos e da constituição dos sujeitos, por meio da utilização da paráfrase e da metáfora, que permite ir além do texto, analisando o discurso e suas diversas interpretações e formas de dizer diferentes, por meio da metáfora, que busca a análise/interpretação, da ideologia, da

história. Já o não dito se fixa no interdiscurso, na ideologia e na formação discursiva, que pode ser analisado por meio do silêncio. Contudo, o interdiscurso, segundo Orlandi (1991, p. 83) “(...) determina o intradiscurso: o dizer (presenficado) se sustenta na memória (ausência) discursiva”, pelo qual o sujeito interpreta o que é dito e também o não-dito.

Estas relações estão interligadas com outras formas de análise da própria linguagem, como por exemplo: nas diferentes concepções de língua (sujeita a falhas e fechada em si mesma), sujeita ao contexto sócio-histórico à qual está inserida (diferentes formas à qual é produzida e interpretada), “(...) diferentes concepções do não-dito (implícito, silencio, implicatura, etc.) (Orlandi, 1991, p. 84)”.

Desta forma, a Análise de Discurso está intimamente relacionada à diferentes formas de expressão, de acordo com o contexto e sentido à qual é produzida, podendo assumir diversas tipologias, citamos algumas: “(...) discurso político, jurídico, religioso, jornalístico, pedagógico, médico, científico, (...) e diferentes gêneros (narrativo, descrição, dissertação) (...) (Orlandi, 1991, p. 85)”. Contudo, a principal preocupação ao analisar o discurso não deve ser o sentido ou forma produzidos, mas sim, o seu funcionamento, analisando as condições à qual o discurso foi produzido, sua formação discursiva, seu funcionamento e efeitos.

Ao analisar os textos produzidos, precisamos verificar sua “materialidade discursiva” (Orlandi, 1991, p. 89), seus sentidos e significados, ideologias, presentes nos mesmos e não a forma como eles estão presentes no texto.

Com relação ao estudo das experiências da linguagem, do dizer, a autora destaca os princípios teóricos e metodológicos desta prática. Com relação ao estudo sobre a Análise de Discurso considera o texto como elemento externo, mas todo seu contexto sócio-histórico à qual esteja inserido, problematizando os sentidos e os sujeitos do texto, busca acabar com o caráter ideológico do discurso.

Desta forma, a autora caracteriza a linguagem como um trabalho, que não possui um caráter arbitrário ou natural, mas é necessário, como produção histórico - social, em que ambos os sujeitos, o que diz, narra o discurso e aquele que recebe, atribui um sentido e um significado ao que foi dito e vice-versa, pois o discurso, assim como a linguagem, é algo dinâmico, que traz em si ideologias e a própria história de quem produz e interpreta o discurso, a partir da relação do eu com o mundo e com a sociedade.

Assim, o discurso não é apenas uma forma de transmissão de informação, mas algo que produz sentido. Assim, a autora define o discurso pedagógico, como algo circular, institucionalizado à escola (Orlandi, 2011, p. 28), dita como reprodutora, ao mesmo tempo de saberes culturalmente acumulados e de relações de poder, contudo, caberia à escola possibilitar a neutralidade destas relações no discurso do professor, que apenas reproduziria os saberes e conhecimentos acumulados socialmente.

Para Orlandi (2003) haveria três tipologias discursivas ou três formas de discurso: lúdico, polêmico e autoritário. O lúdico conta com a participação dos interlocutores em sua formação, o polêmico, segundo a autora "(...) é controlado, uma vez que os interlocutores procuram direcionar, cada um por si, o referente discurso, (...) no discurso autoritário há a contenção da polissemia, já que o agente do discurso se pretende único e oculta o referente pelo dizer (Orlandi, 2011, p. 29)".

No discurso autoritário não há a participação dos interlocutores, a autora salienta que atualmente, o discurso pedagógico, se mostra autoritário, na medida que não é neutro, pois se aproxima da cientificidade e da metalinguagem, baseado apenas em definições e não em fatos, em recortes de objetos, abandona-se o conceito de unidade de saberes e implanta-se o de homogeneidade, determinando o que e como ensinar em cada nível e como consequência, a definição do saber legítimo e útil (Orlandi, 2011, p. 30). Assim, o professor se torna mero mediador deste saber.

O discurso pedagógico, é tido, muitas vezes, segundo a autora, como uma forma de discurso autoritário, onde há um professor que transmite algo, por meio da linguagem e os alunos que são meros espectadores, de modo que a escola se torna apenas um aparelho ideológico. Desta forma, o uso da metalinguagem se restringiria a forma mais adequada de se dizer alguma coisa. Já o professor se torna o detentor do saber/conhecimento e o material didático utilizado em sala de aula, que teria um papel de mediador do saber, é tido como mero instrumento e objeto a ser utilizado durante as aulas, de modo automático, sem reflexão de seus conteúdos (Orlandi, 1991, p. 90).

Diante desta visão, tem-se, segundo Orlandi (2011, p. 22) uma "(...) imagem ideal de aluno (o que não sabe) e a imagem do professor (que tem a posse do saber que é legitimado pela esfera do sistema de ensino) há uma distância fartamente preenchida pela ideologia". Cabendo à escola o papel de legitimar esta imagem.

No sistema de comunicação pedagógica, caracterizado pelo discurso autoritário, temos os seguintes percursos de comunicação: quem ensinar, o professor, a forma à qual ensina (inculta), o que ensina, a metalinguagem (conhecimento científico), mensagem repassada ao aluno, por meio de uma instituição socialmente aceita, como aparelho ideológico, chamado escola.

Relações estas que podem, muitas vezes se tornar autoritária, já as diversas formas de inculcação, está relacionada a forma de repasse do conhecimento que deve ser, ao mesmo tempo, útil, desconhecido e que provoque o interesse do aluno, mas que carregam em si a ideologia presente no conhecimento.

Já o objeto de estudo, possui definições rígidas, caracterizadas pelo conhecimento científico e uso da metalinguagem, por meio das diferentes disciplinas e métodos ou áreas das ciências ou ainda da distinção entre conhecimento científico ou de senso-comum. Contudo, se cada objeto de estudo for realmente compartimentalizado, perder-se-á a noção do todo, cabe à instituição escolar promover a homogeneidade destes saberes, tornando-os valorizados e legítimos.

Ao docente, cabe à mediação e repasse do conhecimento científico em sala de aula, o aluno se torna neste processo, aquele sujeito que não possui o conhecimento científico e comparece à escola para aprender com o professor, tendo o material didático como forma de mediador para a aquisição destes saberes. Relações estas repletas de ideologias e relações sociais conturbadas. Relações estas que podem ser rompidas por meio da crítica destas mesmas relações circulares: escola-sociedade, professor-aluno (Orlandi, 2011, p.20).

A autora destaca que a principal proposta do discurso pedagógico é torná-lo polêmico, discutindo seus efeitos e não apenas transmitindo conhecimentos e informações, metalinguagem, porque o mesmo está carregado de formas de autoritarismo, presente nas relações sociais, mas cabe ao docente, ser autor do próprio discurso e ouvinte do texto do outro, do sujeito histórico-social, superando os discursos ideológicos e autoritários, questionando “(...) os locutores, o conteúdo, a finalidade, o sentido dado ao ensino pelo discurso pedagógico do poder e, de outro, fazer a mesma coisa com o discurso que nós reproduzimos internamente no trabalho pedagógico. Isto é, questionar as condições de produção desses discursos (Orlandi, 2011, p. 35)”.

Se não, apenas reproduzimos o discurso previamente e socialmente aceito, mas é necessário o engajamento da discussão das relações sociais presentes

dentro e fora da escola. Cabendo ao professor, possibilitar que os estudantes reflitam sobre o discurso ensinado na escola, mas ao mesmo tempo construam o próprio discurso.

Contudo, o que vemos, segundo a autora, é um confronto de sentidos, pois a linguagem e o discurso carregam em si a ideologia, "(...) portanto, dizer não é apenas informar, nem comunicar, nem inculcar, é também reconhecer pelo afrontamento ideológico. Tomar a palavra é um ato dentro das relações de um grupo social (Orlandi, 2011, p. 34)". Ato este que não deveria ser menosprezado dentro da escola, pois o discurso está presente em todas as relações humanas, entre quem e para quem se produz o discurso, a partir da análise e interpretação dele, independentemente do lócus onde é produzido.

Isso ocorre, porque, segundo a autora, "(...) o sujeito da linguagem não é o sujeito-em-si, mas tal como existe socialmente (...), uma vez que não há a interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia. Isso quer dizer que os sentidos que produzimos não nascem de nós. Nós os retomamos (Orlandi, 2011, p. 83)". Já o processo do ouvir/leitura, ainda segundo a autora, "(...) é equivalente, ou seja, o entendimento – a atribuição ou o reconhecimento dos sentidos – deve ser referido às condições de produção (o lugar social, a relação de discursos, etc.) da leitura (Orlandi, 2011, p. 83)".

Deste modo, a linguagem assume um papel, na perspectiva do discurso, como forma de comunicação e repasse de informações, um lugar do conflito, da discussão de ideias, de ideologias, da busca pelo entendimento do complexo. Já o conhecimento adquirido na escola, seria algo desejável por ser mera reprodução de todos os saberes adquiridos ao longo dos séculos e provados cientificamente, produzidos pela escola por meio do discurso. Contudo, a escola precisa valorizar os saberes e conhecimentos dos estudantes que trazem de seu contexto sócio-histórico de onde vivem.

Segundo a autora este ensino da linguagem deveria partir do uso de textos em sala de aula, não somente pelo caráter organizador do discurso e de produtor de linguagem, não somente do entendimento da gramática, mas por sua condição de possibilitar "(...) atos de linguagem (pergunta e resposta, etc.) assim como de fatores que atinjam a relação das formações discursivas com as formações ideológicas (as diferenças sociais correspondendo a diferenças de poder de palavra, etc.) (Orlandi, 2011, p. 93)".

Isso ocorre porque a língua é um produto exclusivamente humano, resultado de interações sócio-históricas entre indivíduos (Orlandi, 2011, p. 99). Desta forma, a língua/linguagem poderá sofrer influências regionais, sociais, históricas e depende do uso e função à qual for atribuída, pois é condição de produção do discurso (Orlandi, 2011, p. 102). Trata-se de uma região de conflito, de constante debate, já o texto pode ser considerado uma unidade significativa, "(...) é o lugar mais adequado para se observar o fenômeno da linguagem (...) (Orlandi, 2011, p. 117), agora a relação entre a argumentação e o discurso, é tida a partir da analogia de força (lócus de produção e a posição dada a ele), sentido (o que se quer dizer com ele) e a antecipação (mensagem a ser repassada), sempre numa situação de interação entre os interlocutores (Orlandi, 2011, p. 128).

Com relação a Análise de Discurso enquanto produto da linguagem, a autora destaca dois processos: a polissemia e a paráfrase. Sobre polissemia seria a relação que fazemos com o mundo e o uso que fazemos com a linguagem, a paráfrase é o sentido que damos à linguagem. Contudo, os dois sentidos são importantes para o funcionamento da linguagem, que se mostra um caráter de incompletude e em constante mudança. Agora, sobre o texto, a polissemia trata o texto como unidade de significação (Orlandi, 2011, p. 143), como forma de interação e de troca de informação entre os interlocutores no uso da linguagem, de modo a valorizar a pluralidade.

Sobre o discurso, a autora destaca a necessidade do apontamento de regras para sua tipologia e seus objetivos específicos, correlacionando-os ao seu contexto sócio-histórico e suas formas de produção e interação social. Neste sentido, o texto, pode ser tomado como unidade de significação complexa pragmática (discurso) em todas as suas particularidades (fonética, lexical, morfológico, sintático e semântico), numa perspectiva dialógica, entre locutores, sua tipologia será determinada pelo contexto social à qual for produzido e sua relação com outras tipologias (intertextualidade). Isso ocorre devido ao caráter informativo da linguagem, onde um sujeito falante produz sentido e o ouvinte atribui (Orlandi, 2011, p. 168).

Já a Análise de Discurso vai além da análise de conteúdo proposta pela análise linguística, pois busca "(...) um conhecimento da linguagem que procura constituir sua metodologia e suas técnicas. Daí resultam seu caráter exploratório, sua relativa imprecisão e a falta de um modelo acabado de análise (Orlandi, 2011, p. 179)". Desta forma, a Análise de Discurso pode contribuir para a reflexão sobre a

leitura e todo o processo de interação entre o sujeito e o texto, devido esta interação, a autora aponta que a leitura pode ser produzida, já o texto vai além da escrita de frases ou sentenças ou da interação entre os interlocutores, está mais presente no "(...) espeço discursivo dos interlocutores (...) (Orlandi, 2011, p. 180)".

Diante disso, podemos afirmar que o texto não se apresenta como algo finito, com início, meio e fim, mas se dá a partir da relação que faz com outros textos, outras ideias textuais, suas condições de produção e a forma de legibilidade à qual se apresenta. Isso ocorre porque o processo de leitura é seletivo, seja por parte do texto a ser lido ou a seleção do autor, sua relevância ou não para mim naquele momento da leitura, a possibilidade de relacionar o texto lido com outros, a totalidade das ideias apresentadas, o debate que pode ser suscitado entre os leitores e o escritor do texto.

Contudo, a autora destaca o cuidado que precisamos ter com o discurso pedagógico, que não leva em conta a compreensão, "(...) ou o aluno já tem as condições favoráveis ou ele decora, repete, imita (...)", pois, caberia ao aluno simplesmente se adequar a este padrão de leitura, na escola (...) não se usam estratégias discursivas capazes de modificar as condições de produção de leitura do aluno para que ele chegue a se aproximar desse aluno-padrão (Orlandi, 2011, p. 187)".

Entretanto, precisamos valorizar todas as formas de leitura, dentro e fora da escola e suas mais diversas interpretações, porque os sujeitos se constituem leitores a partir da interação com o outro, analisando também a incompletude do texto e sua intertextualidade, lugar onde se busca o processo de significação e sentidos. É necessário propiciar ao aluno formas e espaços de promoção da leitura, promovendo o bom desenvolvimento de sua própria aprendizagem, por meio de um método de ensino que articule com a aprendizagem do estudante. Pois "ao saber como o texto funciona, espero que o aluno-leitor possa ler não apenas como o professor lê, mas descubra o processo de leitura em aberto, podendo se construir como sujeito de sua leitura (Orlandi, 2011, p 213)". Ou seja, se construa enquanto leitor, vivencie sempre novas experiências de leitura.

3 REVISÃO SISTEMÁTICA DO CONHECIMENTO

Neste capítulo apresentamos uma breve revisão de literatura, com o intuito de apresentar pesquisas acadêmicas (mestrado e doutorado) que foram realizadas nos últimos 7 anos (2017 a 2023), acerca do tema de pesquisa desta dissertação.

A revisão de literatura sugere um mapeamento do campo de pesquisa ou área temática (apresentação completa do objeto a ser pesquisado), delimitação do que será pesquisado, levantamento dos aspectos mais relevantes para o objeto da pesquisa, interpretação e análise crítica da literatura sobre o tema, apresentação dos dados coletados. O uso da meta-análise na revisão de literatura, permite um resumo e a análise dos resultados de uma pesquisa bibliográfica.

Para a revisão de literatura foram realizadas buscas de produções científicas publicadas nas bases SciELO (Scientific Electronic Library Online) e BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), com o objetivo de investigar as produções que abordassem a leitura e escrita no 4º ano do Ensino Fundamental, correlacionando com a Análise de Discurso. Desta forma, foi possível uma breve aproximação dos constructos teóricos produzidos sobre estes temas, nos cursos de mestrado e doutorado das faculdades e universidades brasileiras nos últimos cinco anos.

A temporalidade dessa pesquisa, frente ao grande acervo publicado, será de 2017 a 2023.

Para a definição das palavras-chaves que seriam utilizadas nas bases de dados, utilizamos a plataforma Thesaurus (https://www.thesaurus.com/browse/base), em busca de sinônimos e palavras que poderiam ajudar na definição das mesmas, depois da consulta, ficaram definidos as seguintes palavras-chaves:

1) Letramento;

2) Análise de discurso;

3) Ensino Fundamental I.

Com o Boleano *AND* foram compostos os seguintes descritores:

1) Letramento;

2) Letramento and Análise de Discurso;

3) Letramento and Análise de Discurso and Ensino Fundamental I

Após a definição dos descritores, recorte temporal, foram definidas etapas como selecionar trabalhos, realização da leitura do título, do resumo e do trabalho

completo para então fazer a seleção dos mais apropriados ao tema. Os critérios de Inclusão foram definidos que seriam selecionados somente os Artigos, Dissertações e Tese, em Língua Portuguesa, com temporalidade de 7 anos, que abordassem o Letramento e a Análise de Discurso no Ensino Fundamental I. As buscas foram iniciadas na Base BDTD e em seguida, na base da SciElo.

3.1 ARTIGOS DA BASE BDTD

Na Base BDTD (quadro III), com a definição de três descritores, iniciou-se a busca com o primeiro descritor “letramento”. Apresentou um número significativo de produções, cerca de 485 trabalhos, entre teses e dissertações, destes foram excluídos 5 trabalhos por estarem duplicados, perfazendo um total de 480 trabalhos selecionados.

Sendo que com os descritores “Letramento and Análise de Discurso, foram encontrados 424 trabalhos entre teses e dissertações, neste momento não foram encontrados trabalhos duplicados.

Na pesquisa com três descritores (Letramento and Análise de Discurso and Ensino Fundamental), foram encontrados apenas 56 trabalhos entre tese e dissertações.

Dentre eles, foram selecionadas apenas oito dissertações de Mestrado Acadêmico e Profissional, pois atenderam os critérios de inclusão, apontados pelos descritores (letramento, análise de discurso e Ensino Fundamental I).

Logo, estes oito trabalhos foram selecionados por estar mais próximos ao tema abordado, fazendo uma breve análise de seus conteúdos e de suas contribuições para a pesquisa no campo educacional.

QUADRO III: QUADRO DE REVISÃO SISTEMÁTICA – BASE BDTD

ÚLTIMOS 7A	Descritores	Leitura Título	Exclusão de duplicados	Permaneceram	Seleção Final	
					Selecionados	Exclusão
	Letramento	485	5	480	--	--
	Letramento and Análise do Discurso	424	0	424	--	--

N O S	Letramento and Análise do discurso and Ensino Fundamental I	58	0	58	8 Dissertações	48
Total:		967	5	962	8	48

Fonte: a autora (2023).

Dentre os 48 trabalhos não selecionados (dissertações e teses), apresentam como descritores “Ensino Médio” (1 tese), “Alfabetização” (2 dissertações e 1 tese), “Ensino Fundamental II” (27 dissertações e 1 tese), “Ensino Superior” (1 dissertação e 1 tese), “Educação de Jovens e Adultos” (3 dissertações), “Educação do Campo” (1 tese), “Educação Física Escolar” (2 dissertações), “Educação Infantil” (1 dissertação), “Alfabetização Científica” (6 dissertações), “Formação de Professores” (1 dissertação), conforme tabela abaixo:

QUADRO IV: QUANTIDADES DE TRABALHOS SELECIONADOS NA BDTD, MAS QUE FORAM EXCLUÍDOS A PARTIR DAS PALAVRAS-CHAVES

Descritores	Dissertações	Teses
Ensino médio	-	1
Alfabetização	2	1
Ensino fundamental II	27	1
Ensino superior	1	1
Educação de jovens e adultos	3	-
Educação do campo	-	1
Educação física escolar	2	-
Educação infantil	1	-
Alfabetização científica	6	-
Formação de professores	1	-
Total	43	5

FONTE: a autora (2023)

Dentre os trabalhos selecionados na tabela a seguir, apresentamos, em ordem alfabética, o nome do autor, o título do trabalho, de que forma o arquivo se

apresenta (tese, dissertação), a instituição à qual pertence o autor do arquivo, o ano de publicação e o link, à qual está disponível o trabalho analisado.

QUADRO V: DESCRIÇÃO DOS TRABALHOS SELECIONADOS NA BASE BDTD

Autor/Título/Tipo/Instituição/Ano/Link
ALMEIDA, Tatiana Vieira, As concepções de linguagem no discurso do professor alfabetizador nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental I. 2020. Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza (CE). Dissertação Link: http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/51627
BALDO, Claudia Helena Araújo. A influência do letramento digital no processo de alfabetização: contribuições para a aquisição da escrita. 2018. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto Dissertação Link: https://doi.org/10.11606/D. 59.2018.tde-16072018-144040
COSTA, Andréa de Oliveira. Por que alguns alunos chegam ao 6º ano do ensino fundamental sem saber ler e escrever? 2017. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública Dissertação – Mestrado Profissional Link: https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/6022
FERREIRA, Zeni de Oliveira Muniz A alfabetização e os desafios para o professor recém formado. 2017. Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo. Dissertação Link: http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1659
FORNER, Vivian Annicchini. Linguagem escrita e música: possibilidades para o processo de alfabetização. 2018. Pontifícia Universidade Católica de Campinas – Centro de Ciências humanas e Sociais Aplicadas – Pós-graduação em Educação. Dissertação Link: http://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/xmlui/handle/123456789/15558
OLIVEIRA, Débora Araújo Ramalho de Freitas. Uso da pontuação como recurso expressivo para o ensino produtivo de Língua Portuguesa. 2018. Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Letras e Comunicação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Dissertação - Mestrado profissional Link: https://tede.ufrrj.br/jspui/handle/jspui/4757
ROCHA, J. S. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC): ensino de língua e política linguística. 2019. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa - Mestrado em Estudos da Linguagem. Dissertação Link: http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2987
SHI, Letícia da Silveira Espíndula Toi. Formação continuada de professores e qualidade do ensino: um estudo sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC/Nova Iguaçu/RJ. 2017. Programa de Pós-graduação em Educação, contextos contemporâneos e demandas populares - Universidade Federal Rural Do Rio De Janeiro, Seropédica-RJ. Dissertação. Link: https://tede.ufrrj.br/jspui/handle/jspui/1892

FONTE: a autora (2023)

Dentre os trabalhos selecionados para esta dissertação destacamos o de Almeida (2020), à qual apresenta que os temas alfabetização e de letramento não são assuntos recentes no campo da pesquisa em educação, contudo, há ainda dúvidas, por parte dos professores alfabetizadores, sobre os procedimentos

pedagógicos a serem realizados em sala de aula. Nesta pesquisa de mestrado, a autora explana a concepção de linguagem descrita por diversos autores, dentre eles, Travaglia (1998), Geraldi (1998), Braggio (1992) e Ferreiro (1998), a partir deste aporte teórico, analisa o perfil de formação profissional de seis professores alfabetizadores, dois de cada série/ano, de turmas de 1º, 2º e 3º anos, suas concepções de linguagem e suas práticas pedagógicas em sala de aula, de duas escolas da cidade de Fortaleza (CE).

Este estudo se deu a partir da amostragem de algumas atividades realizadas em sala de aula, que visavam a análise de que forma o ensino da leitura e da escrita se dão à luz dos documentos oficiais de educação do país, de modo a traçar um perfil profissional e discursivo dos professores alfabetizadores destas duas escolas.

A autora conclui que, a concepção de linguagem apresentada pelos professores pesquisados, é tratada como uma das formas de se comunicação oral ou escrita, se aproximando da concepção de letramento, apesar de que as concepções de alfabetização e letramento ainda não estarem realmente claras para estes professores, mas compreendem seu entrelaçamento e importância, se mostrando atualizados com relação aos documentos norteadores da educação atuais (Brasil, 2018).

Com relação à análise das atividades coletadas durante a pesquisa, estas se valeram de diversos gêneros textuais, com propostas mais tradicionais, com o uso de caligrafia, textos rimados ou cópia e do multiletramento, conforme aponta a BNCC.

Baldo (2018) apresenta às contribuições do letramento digital para a aquisição da linguagem escrita de estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental, pois é inegável os tributos dedicados às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na maneira como o mundo se comunica e expressa suas ideias, opiniões e transmite o conhecimento. Assim, cabe à escola, a inserção dos seus estudantes dentro deste ambiente digital, à qual já são nativos, tornando-os assim sujeitos da própria aprendizagem.

A dissertação também aborda os fundamentos teóricos da Análise do Discurso de matriz francesa (pecheutiana) e pela Teoria Sócio-histórica, abordando as especificidades acerca da alfabetização e do letramento.

A autora conclui que a escola necessita se desvencilhar da formação discursiva que não tem como foco principal a instrução, já que o intuito de aprender,

com a utilização de jogos ou do uso das tecnologias digitais, precisam ter objetivos claros e que o letramento digital, deste modo, se torne uma forma de resistência à sociedade capitalista neoliberal, que apenas reproduz conhecimentos, é necessário redefinir o papel da escola e do ensino nesta sociedade contemporânea.

A seguir, foi selecionado o trabalho de Costa (2017), desenvolvido no município de Divinópolis, no estado de Minas Gerais, que traz um importante questionamento acerca do processo de alfabetização e letramento oferecido aos estudantes do Ensino Fundamental I, que corresponde do 1º ao 5º ano de escolarização, do porquê de alguns destes alunos chegarem ao 6 º ano sem estarem alfabetizados. Questão esta que também permeia este projeto de pesquisa, do porquê de alguns estudantes chegarem ao 4º ano, metade deste ciclo de escolarização, sem dominar ainda o processo de leitura e escrita iniciados nos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.

Para isso, a autora discute as concepções de linguagem, mediação, alfabetização, leitura e escrita sob a perspectiva histórico-cultural desenvolvidos por estudos de Vygotsky (1991), Bakhtin (1992). Soares (2005), Kleiman (2008a), Mortatti (2006), Cagliari (2009), Schapper (2010), entre outros.

A pesquisa foi desenvolvida com professores e estudantes do 3º e 5º anos do Ensino Fundamental, por meio de observação de sala de aula, análise de material produzido pelos discentes, encontros dialógicos com estudantes em situação de comprometimento de aprendizagem, por meio da implantação de um plano de ação com propostas para a alfabetização e o letramento destes alunos, conforme propostas do PNAIC.

A autora conclui que os alunos pesquisados estão muito aquém do nível desejado para a série/ano, que falta empenho da escola na condução do processo educacional, apesar do comprometimento dos professores, é necessário o apoio da escola e das famílias no processo de ensino-aprendizagem, que o número excessivo de alunos por turma compromete o desenvolvimento de um trabalho mais efetivo frente aos estudantes com maiores comprometimentos de aprendizagem.

A dissertação de Zeni (2017) discute os principais desafios do professor recém-formado diante do complexo processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, diante de turmas heterogêneas, que necessitam de intervenção intensiva e, ao mesmo tempo, individualizada e em turmas numerosas.

A autora discute sobre a importância da formação de professores, das diferentes concepções de alfabetização e letramento e sobre as políticas para a formação de professores alfabetizadores.

Para o desenvolvimento da pesquisa de campo, contou-se com a participação de cinco professores-alfabetizadores da rede pública de ensino municipal de Santo André e a aplicação de instrumentos para a coleta e análise de dados foram compostos por questionário, para o esboço do perfil dos sujeitos e realização de entrevistas de aprofundamento.

A autora conclui, como Costa (2017), que a formação inicial do professor alfabetizador ainda é fragilizada, distante da relação teoria-prática, turmas superlotadas, o que dificulta um trabalho realmente efetivo para com os estudantes com dificuldades de aprendizagem, falta de um projeto que realmente oriente e conduza o professor alfabetizador recém-formado em seu fazer e prática pedagógica.

A proposta de trabalho de Forner (2018) apresenta a música como recurso pedagógico no processo de alfabetização, com pesquisa na modalidade de intervenção, em escola estadual do munícipio de Campinas (SP) com turmas de estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental, que apresentam defasagens importantes no processo de alfabetização, assim como Costa (2017), optou-se pela pesquisa de campo, com a implantação de projeto de intervenção, como estratégia para a análise e superação de dificuldade na leitura e escrita, ou seja, no processo de alfabetização e de letramento.

A autora conclui que a música pode ser um importante recurso mediador que possibilita o desenvolvimento da linguagem oral e escrita dos estudantes com defasagens no processo de alfabetização.

O estudo de Oliveira (2018) apresenta uma proposta de pesquisa interessante, baseada no estudo dos gêneros textuais e da pontuação em sala de aula, com o desenvolvimento de atividades que envolveram leitura, interpretação e produção de gêneros textuais, com turmas do 5º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública do município de Paracambi, Rio de Janeiro.

A pesquisa foi desenvolvida com a utilização e implantação de um projeto de intervenção dividido em 3 módulos didáticos. Assim como nos trabalhos anteriores, Costa (2017) e Forner (2018), a autora apresentou diferentes gêneros textuais, de modo que, os alunos foram instigados a realizar diversas produções e revisões de

produções escritas, sequências de atividades utilizando a pontuação. Ao longo da pesquisa, a autora notou a ausência dos sinais de pontuação nas produções escritas dos estudantes, pois eles não haviam compreendido ainda o sentido e o significado dos diversos sinais de pontuação, em uma produção escrita. Posteriormente, com a implementação dos módulos de intervenção, a utilização correta dos sinais aumentou.

Desta forma, a autora conclui que o estudo da gramática e dos sinais de pontuação quando utilizados diferentes gêneros textuais, contribui para a aquisição da linguagem escrita, no processo de letramento.

A dissertação de Rocha (2019) apresenta o viés político-linguístico da Base Comum Curricular (BNCC) e o papel do docente como agente linguístico na Língua Portuguesa, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental, discutindo as diferentes concepções de linguagem na BNCC.

A metodologia de pesquisa foi qualitativa pragmática, que analisou que o referido documento respeita as variações linguísticas, mas sinaliza para a utilização de uma norma e conhecimentos linguísticos unificados e que seguem um padrão determinado e avaliados em provas das avaliações em larga escala.

Rocha (2019) crítica que durante a elaboração deste documento, os professores não foram realmente ouvidos, mas somente grupos e pessoas que apoiavam o documento original, movidos pelos interesses econômicos e mercadológicos.

A autora conclui que são muitos os agentes que direcionam e determinam as questões linguísticas no Brasil e desta forma seu ensino em sala de aula. Assim, a BNCC (Brasil, 2018) se tornou apenas um documento que impõem como, e de que forma ensinar a Língua Portuguesa em sala de aula, sem garantia da real equidade em sala, contudo, ainda os professores possuem certa autonomia no seu modo e maneira de ensinar apesar de tudo.

Finalmente, mas não menos importante, no trabalho de SHI (2017), desenvolvido na cidade de Nova Iguaçu (RJ), relaciona a formação continuada de professores e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), à qual a própria autora atuou como orientadora de estudo no referido curso.

Este curso de formação continuada visou capacitar os professores alfabetizadores, de modo que os alunos tenham domínio da leitura e da escrita até

os 8 anos de idade, ao final do Ciclo de Alfabetização, buscando a melhoria da qualidade do ensino.

A referida pesquisa teve uma abordagem quanti-qualitativa, com a utilização de questionários para a obtenção de dados com professores, com o coordenador local do PNAIC, bem como, com um gestor educacional do referido município.

Shi (2017) conclui que o referido curso contribuiu significativamente para a prática pedagógica dos professores em sala de aula, durante o processo de ensino aprendizagem no Ciclo de Alfabetização (Ciclo I). Contudo, destaca também a falta de recursos materiais nas escolas, a dificuldade dos professores em participar do curso em horário de expediente, o excesso de alunos em sala de aula, o que dificulta o atendimento às crianças com defasagens de aprendizagem, mesma situação citada em outras dissertações, Forner (2018), Costa (2017). Aponta que, para a real melhoria da qualidade de ensino, são necessárias mudanças em diferentes níveis, seja na formação inicial, continuada, recursos humanos e financeiros, assim como os pesquisadores já citados, Forner (2018), Costa (2017) e Shi (2017), é preciso diminuir o número de alunos por turma, promover ações contra a evasão e repetência escolar e que os professores busquem em suas práticas pedagógicas mais do que atingir índices de desempenho em rankings nacionais e internacionais, mas que realmente promovam a aprendizagem de seus estudantes.

3.2 ARTIGOS DA BASE SCIELO

Ao realizar pesquisa na base de dados SciELO (quadro VI), utilizando três descritores e um Boleanos (letramento and análise do discurso and Ensino Fundamental), foi encontrado artigos dos últimos 6 anos (2017 a 2022).

Ao iniciar a busca com o primeiro descritor: letramento, apresentou um número significativo de produções, cerca de 566 artigos, neste momento foram excluídos 402 artigos duplicados, permanecendo cerca de 164 artigos.

Destes 164 artigos, utilizando os descritores “Letramento and Análise do Discurso, permaneceram 13 artigos, sendo que nenhum estava duplicado, desta forma, permaneceram os 13 artigos.

Na pesquisa com três descritores (Letramento and Análise do Discurso and Ensino Fundamental), foram encontrados apenas 1 artigo nesta base de dados. Contudo, este artigo teve que ser excluído da revisão sistemática, pois não atendeu

os critérios de inclusão, este artigo trata sobre formação de professores no Ensino Fundamental anos finais (6º ao 9º ano), conforme quadro VI. O presente artigo tem como temática a discussão sobre as concepções de letramento, uso de tecnologias digitais e dos gêneros discursivos na BNCC, nas diferentes áreas do Ensino Fundamental II (anos finais).

QUADRO VI – BUSCA DE PRODUÇÕES NA BASE SCIELO

ÚLTIMOS 6 ANOS	Descritor	Leitura Título	Exclusão de duplicados	Permanecem	Total geral	Selecionados
	Letramento	566	402	164	164	164
	Letramento and Análise do Discurso	13	0	13	13	13
	Letramento and Análise do discurso and Ensino Fundamental I	1	1	1	1	0
Total:		580	403	178	178	0

FONTE: a autora (2023)

Desta forma, foi possível uma breve aproximação dos constructos teóricos produzidos sobre estes temas, nos cursos de mestrado e doutorado das faculdades e universidades brasileiras nos últimos seis anos.

A revisão de literatura como construção de conhecimento incide em tornar uma realidade ampla e complexa em algo mais restrito e elementar. Identificando assim os “(...) conceitos, temas, tópicos ou questões orientadoras, é uma ajuda muito preciosa e constitui-se com um ótimo ponto de partida (Cardoso; Alarcão; Celorico, 2010, p. 20)”. Delimitando o campo de análise da pesquisa em andamento. A construção do conhecimento, partir das informações, estão presentes em livros, artigos e pessoas, perpassa também pela análise de diferentes fontes que estudem o tema da pesquisa, este seria, segundo os autores, a construção do “metadiscurso” (Cardoso; Alarcão; Celorico, 2010, p. 22), fazendo um mapeamento do campo de estudo.

Faz-se necessário, no início da análise bibliográfica, a leitura de diversas obras, sejam elas advindas de livros e/ou artigos, sobre o assunto/tema de pesquisa,

para que, desta forma, seja possível promover a contextualização do tema da pesquisa.

Assim, a construção do conhecimento, está presente no ato de conhecer, não somente aquilo que já foi pesquisado sobre determinado assunto, mas também, a construção de novas indagações, que possibilitam novas formas de conhecer sobre determinado assunto, contextualizando o tema a ser estudado/pesquisado dos resultados obtidos, transformando estas informações em conhecimento aprofundado sobre determinado assunto. Conhecendo assim, o que já foi discutido e analisado sobre o tema, as teorias, ideias aceitas ou refutadas, autores que são referência sobre determinada temática, métodos de pesquisas utilizados nestas pesquisas, à qual o futuro pesquisador quer estudar.

4 DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLITICOS

Este capítulo tem o objetivo de apresentar os delineamentos metodológicos e analíticos tomados para compor o corpus de análise da pesquisa.

4.1 AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA PESQUISA

A presente pesquisa foi aprovada pela Secretaria Municipal de Saúde de Curitiba sob o número Prot. SMS 149/2023, no dia 25 de setembro de 2023, foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Paraná e na Plataforma Brasil, no dia 2 de agosto de 2023, sob o CAAE: 70071723.2.0000.0214 e Número do Parecer: 6.214.677.

Esta pesquisa pode ser denominada como pesquisa exploratória, que segundo Gil (2012, p. 27) “têm por principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores (...)”. para isso, será necessária uma pesquisa bibliográfica sobre os temas abordados nas respostas dos questionários destinados aos profissionais da educação (professores e pedagogos), tendo em vista coleta de dados e leitura e análise documental e de informações pertinentes aos temas abordados.

A pesquisa foi realizada com base um questionário com questões gerais e específicas, a respeito do processo de letramento em turmas de 4º ano do Ensino Fundamental. O questionário (apêndice I) foi entregue à população de estudo (docentes e pedagogas), que responderam às perguntas de forma escrita. A pesquisadora entregou o questionário de forma impressa, pessoalmente, em cada uma das escolas participantes, aos profissionais que atuavam em turmas de 4º ano do Ensino Fundamental I e os recolheu no período combinado com as participantes da pesquisa, com o aval das equipes diretivas.

4.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA E O CORPUS DE ANÁLISE

A pesquisa foi realizada em quatro escolas municipais, localizadas nos bairros Cajuru, Capão da Imbuia e Tarumã, situadas na região leste da cidade Curitiba, capital do Estado do Paraná. Os critérios de inclusão para participação na

pesquisa era que as profissionais fossem professoras e/ou pedagogas concursadas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, que estivem atuando em turmas de 4º ano do Ensino Fundamental, no turno vespertino e no ano letivo de 2023.

Participaram da pesquisa um total de 12 profissionais, 8 professoras e 4 pedagogas, que atenderam aos critérios de inclusão e designam os sujeitos dessa pesquisa, as quais, passamos a apresentar. Para garantir o anonimato e sigilo das participantes da pesquisa, para as questões de identificação pessoal serão utilizados códigos para a identificação, conforme a Tabela VII.

TABELA VII – CODIFICAÇÃO DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Escola	Atuação	Idade	Tempo de atuação	Participante
1	Professora	33	15	P1
1	Pedagoga	50	20	P2
2	Professora	49	30	P3
2	Professora	41	20	P4
2	Pedagoga	56	12	P5
3	Professora	49	18	P6
3	Professora	49	19	P7
3	Pedagoga	47	24	P8
4	Professora	58	40	P9
4	Professora	60	34	P10
4	Professora	54	32	P11
4	Pedagoga	35	13	P12

Fonte: a autora (2024)

Sobre a idade dos profissionais: 2 docentes possuem de 31 a 40 anos, 6 docentes têm entre 41 a 50 anos, 4 professores estão entre 51 a 60 anos de idade. Verifica-se que grande parte dos profissionais se encontram entre 41 a 60 anos de idade, o que sugere pessoas mais maduras, que possuem muitos anos de experiência na área da educação. Do questionamento sobre o tempo de atuação na RME, 3 profissionais atuam entre 11 a 15 anos e a maioria, cerca de 9 profissionais entre pedagogos e docentes, há mais de 16 anos, muitos desses profissionais com anos de experiência com turmas de 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental.

Sobre a formação profissional das participantes, os dados produzidos encontram-se na Tabela VIII.

TABELA VIII – FORMAÇÃO DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participante	Curso de graduação /Instituição de ensino	Curso de pós-graduação/Instituição	Instituição de Ensino (Capacitação profissional)	Curso de capacitação na área de alfabetização e letramento
P1	Curso não informado / Pública	Alfabetização e letrament Particular - 2023	Aprendizagem criativa e metodologias ativas	Sim
P2	Não informado	Gestão escolar (Particular) e educação inclusiva (Particular) Psicopedagogia (Particular)	SME – Curitiba	Não
P3	Pedagogia/Particular	Psicopedagogia - Particular	Não informado	PNAIC, PRAER, entre outros
P4	Curso não informado/Particular – 2011)	Psicomotricidade (2015), educação especial (2023), administração e supervisão escolar (2023) - Particular	SME, PUC, UFPR	PRAER: Programa de Recomposição de Aprendizagem - 2023
P5	Pedagogia/Particular	Mestrado em Bioética - Particular	SME, PUC, UFPR	PRAER, Workshops, letramento, etc.
P6	Pedagogia - Particular – 2011)	Coordenação Pedagógica Pública - 2014	SME (PRAER)	Práticas de alfabetização (em curso)
P7	Pedagogia - Particular – 1999)	Tecnologias educacionais – Particular (2004), educação especial/atendimento educacional especializado/neuropsicopedagogia (Particular - 2023), mestrado em educação em ciências e matemática (Pública - 2021).	Sim	PNAIC - 2017 - MEC; PRAE - 2023 - SME
P8	Curso não informado (Pública – 2002)	Psicopedagogia (2004) e educação especial e inclusiva (2023) - Particular	Educação (língua portuguesa, matemática, inclusão e currículo- Prefeitura (2023)	Sim
P9	Educação Artística (Particular - 1989))	Educação Infantil e séries iniciais (Particular - 1995)	Sim, SME e São José dos Pinhais	Sim
P10	Pedagogia (Particular – 1986)	Psicopedagogia - Particular - 1996	Sim	Sim
P11	Educação Física Particular – 1990)	Ciência do Movimento Humano - Particular - 2000	Sim	Não relatado

P12	Pedagogia (Particular)	Psicopedagogia clínica e institucional (Particular - 2015),	Sim	Sim
	2012)			

Fonte: a autora (2024)

Em relação à formação, notamos que todas possuem graduação e pós-graduação nas mais diversas áreas de licenciatura, porém várias participantes, não informaram o curso de graduação ou a instituição de ensino e ano de conclusão do mesmo, mas as que informaram, podemos citar: alfabetização e letramento (1 profissional), neuroeducação (1 profissional), psicopedagogia (4 profissionais), gestão escolar (1 profissional), tecnologias educacionais (1 profissional), coordenação pedagógica (1 profissional), administração e supervisão escolar (1 profissional), psicomotricidade (1 profissional), educação especial (4 profissionais), ciência do movimento (1 profissional). Ainda segundo os dados apresentados, 1 profissional possui especialização em área específica (Educação Infantil e Anos Iniciais), 2 docentes possuem Mestrado (em Bioética e em Educação, na área de Ciências e Matemática), escolhas estas devido serem temas de interesse.

Sobre a Instituição de Ensino Superior onde foi realizado o curso de graduação, obtivemos os seguintes resultados: 2 profissionais fizeram a graduação em instituição pública e 10 em instituições privadas. Já em relação à Pós-graduação, apenas 1 profissional tem Mestrado em Educação Ciências e Matemática pela UFPR e as demais, realizou em instituições particulares, apresentando mais de um curso de pós-graduação cursados nas mais diversas áreas e cursadas nas mais variadas instituições particulares como: Faculdade Digital Descomplica, IBEX, FAE, UNINA, FACINTER, PUCPR, FAPI, IBPEX, UNINTER.

Sobre a discussão da alfabetização e letramento durante a graduação em Pedagogia ou outra área afim (questão 8 do questionário), foram obtidas apenas cinco respostas, sendo que duas participantes afirmaram que tiveram estas discussões na graduação, contudo, elas poderiam ter sido mais exploradas, principalmente com relação à prática docente.

Outras duas participantes afirmaram que o tema alfabetização e letramento foram discutidos principalmente no curso de Magistério, conforme as respostas a seguir:

- *P3: “Sim, em várias disciplinas, principalmente no magistério. Através das experiências vivenciadas (estágios)”.*
- *P5: “Pouco, no magistério (habilitação), sou pedagoga, na minha época dava-se mais ênfase em língua portuguesa, didática, pensadores da educação, filosofia e psicologia da educação”.*

Ainda houve profissionais que não tiveram estas discussões acerca da alfabetização e letramento na graduação, devido à proposta pedagógica do curso não ter propiciado estas discussões na época, a profissional relata que se formou em 1986, conforme depoimentos dos profissionais a seguir:

- *P8: “Não”.*
- *P9: “Não, já me formei há muito tempo”.*
- *P10: “Pedagogia: não foi falado, no tempo em que me formei, não usavam esses termos”.*
- *P11: “Não”.*

Houve, ainda, uma profissional (P2) que nesta questão se absteve de responder se o tema alfabetização e letramento ter sido discutido ou não durante a graduação, quais disciplinas, de como foi a abordagem e quais contribuições teve na sua formação.

Como observado, esses dizeres indicam que uma parte dos sujeitos não teve essa discussão no curso de graduação, o que pode dificultar a prática docente destes profissionais, devido ao desconhecimento teórico/prático inicial destes temas em sala de aula.

O corpus de análise dessa pesquisa é formado, portanto, pelas respostas das 12 participantes ao questionário (instrumento de pesquisa), atuantes na rede durante o ano de 2023 e que responderam as questões do questionário sobre o letramento. Optamos, nesse estudo, por não distinguir as participantes nas análises a função de cada participante, pedagoga ou professora, considerando a ampla contribuição delas no processo de letramento. Além disso, informamos que a questão número 4, sobre a inclusão de alunos com necessidades especiais nos

momentos de leitura e escrita em sala de aula, não será analisada neste texto, dado o recorte tomado para apresentação dos dados, de uma forma geral.

4.3 DISPOSITIVO ANALÍTICO

O dispositivo analítico se configura pela análise dos seguintes conceitos: letramento, com base na BNCC (2018, p. 67) e Soares (2021, p. 12).

O conceito de letramento tomado e defendido nessa pesquisa designa o mesmo que é apresentado e defendido nessa pesquisa, tem a mesma concepção apresentada na BNCC (Brasil, 2018, p. 67) e por Soares (2021, p. 12) que os compreendem como o uso e produção dos diferentes gêneros textuais, nas mais variadas práticas de linguagem, tendo por objetivo principal o desenvolvimento das capacidades de leitura, escrita, interpretação e produção textual. Já os conceitos de linguagem e seus efeitos parafrásticos e polissêmicos, são apresentados e fundamentados com base nos conceitos discutidos por Orlandi (2013) e se compõe por dois processos o processo parafrástico (o mesmo sentido) e o processo polissêmico (o diferente)

A autora aponta uma possível distinção entre estes dois processos (paráfrase e polissemia), com relação à criatividade e à produtividade.

A produtividade possibilita a obtenção de elementos variados através dos mesmos e recorrentes operações, mantendo o "(...) dizível no mesmo espaço do que já está instituído, diz respeito ao legítimo e desta forma, corresponde à paráfrase (Orlandi, 2012, p. 26)".

A criatividade busca o diferente na linguagem, pois seu uso "(...) instaura o diferente na linguagem, na medida em que o uso pode romper com o processo de produção dominante de sentidos e, na tensão da relação com o contexto histórico-social, pode criar novas formas, novos sentidos (...) (Orlandi, 2012, p. 26)". Rompendo com o deslocamento do dizível. Este conceito estaria relacionado, segundo a autora, à polissemia.

A análise de discurso busca o estudo do texto, de forma integral e completa, buscando sua totalidade de significação, levando em consideração suas condições de produção e interação, correlacionando seu objeto teórico e o objeto de análise (o discurso como objeto teórico e o texto como objeto empírico-analítico), independentemente do tamanho do texto escrito ou oral.

A noção de texto perpassa pela análise de discurso, que vai além da informação, não se restringindo apenas na escrita de frases ou palavras, mas está interligado às condições de produção (situação discursiva). Ao analisarmos somente um recorte do texto, nos remetemos à polissemia, pois este recorte “(...) são feitos (e na) situação de interlocução, compreendem também um contexto mais amplo, que é o da ideologia” (Orlandi, 2012, p. 29).

Isso ocorre porque o todo do texto possui uma natureza de incompletude, de modo que, o discurso especifica a atividade a ser realizada, tem como resultado um produto específico, a partir de seus processos discursivos, construídos por meio das interações sociais.

A análise de discurso, portanto, busca “(...) apreender a singularidade do uso da linguagem ao mesmo tempo em que visa construir um quadro geral, isto é, procura inserir o uso particular em um domínio comum (...)” (Orlandi, 2012, p. 31)”.

Portanto, o dispositivo analítico desta pesquisa é constituído pelos conceitos de texto, discurso, definido por Orlandi (2013, p. 21) como efeito de sentidos entre interlocutores, os conceitos de paráfrase e polissemia, os quais passamos analisar partindo de um atravessamento de uma superfície linguística ao objeto discursivo presente nos dizeres dos participantes desta pesquisa.

5 DISCURSOS EM ANÁLISE SOBRE O LETRAMENTO NO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Apresentamos neste capítulo os discursos produzidos sobre o letramento nos anos iniciais do ensino fundamental. Dentre as turmas de 1º ao 5º ano, que são atendidas nas 4 escolas pesquisadas, optou-se pela delimitação da pesquisa em turmas de 4º ano do Ensino Fundamental.

Informamos que preliminarmente todas as respostas foram lidas e buscamos organizá-las em torno das regularidades de sentidos, **efeito simplista** (evidenciando um processo parafrástico ou discurso pedagógico autoritário/tradicional) e o **efeito progressista** (evidenciando um processo polissêmico ou discurso pedagógico polêmico/construtivista), em torno da noção de letramento.

5.1 OS DISCURSOS SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA

A primeira questão a ser analisada refere-se a **opinião sobre o papel do professor na formação da leitura e da escrita em sala de aula** (questão 1),

Em relação ao **efeito simplista**, apresentamos os seguintes excertos.

- *P2: Papel de mediador e articulador da prática.*
- *P3: Formar novos leitores, garantindo a aprendizagem, superando as dificuldades.*
- *P4: O professor tem grande responsabilidade e um papel muito importante na formação de novos leitores e na garantia da aprendizagem.*
- *P5: Fundamental.*
- *P7: O papel do professor é de extrema relevância. - P8: Esse é o principal papel do professor, criar situações significativas para motivar a leitura e a escrita.*
- *P12: De mediador, facilitador de incentivar.*

Os depoimentos se aproximam de um discurso simplista à medida que, demonstra apenas um papel importante (P4, P5, P7, P8 e P12) ou pragmático (P2 e P3) do professor em relação a leitura e escrita. Nessa perspectiva, os profissionais

que veem que o professor é apenas o mediador, articulador da aprendizagem, mas não especifica de que forma seria possível fazer, de como articular os conteúdos frente a realidade dos estudantes.

Contudo, é necessário destacar que o domínio da leitura e da escrita, por mais necessárias que sejam, não garantem a plena "(...) condição de que sabe ler e escrever e prática de modo competente na vida cotidiana (Gusso, 2010, p. 18)". Pois cabe ao docente propiciar estratégias de ação pedagógica adequada à turma a ser atendida, de modo a promover o pleno letramento, em todas suas competências e práticas sociais, conforme afirma Gusso (2010, p. 20).

Contudo, destacamos que as práticas de linguagem precisam estar vinculadas ao uso de diferentes gêneros textuais, mas necessita estar agregado ao conteúdo a ser trabalhado em sala de aula. Já as diversas formas de comunicação e de linguagem, precisam contribuir para o desenvolvimento de diversas formas de letramento, nos diferentes contextos e práticas sociais, tanto na oralidade quanto na escrita.

Os profissionais P1 e P6 apresentam um discurso simplista, com relação a polissemia. Já o profissional P11 apresenta um discurso mais coerente com relação à polissemia.

- *P1: O papel do professor é ajudar o aluno a desenvolver habilidades de compreensão leitora, relacionando sempre materiais adequados ao nível de desenvolvimento do estudante. Deve estimular a leitura e oferecer diferentes formas de linguagem (oral, escrita, visual …). Quanto mais conectado com situações do cotidiano essas ações estiverem, melhor consolidado será o aprendizado.*
- *P6: O papel do professor é possibilitar as aprendizagens, apresentar formas diferenciadas de aprender, adequação de conteúdos e atividades e favorecer pelos diversos canais de aprendizagens a aquisição do conhecimento.*
- *P9: É primordial, de suma importância. Por meio da mediação do professor, de atividades diversificadas, os estudantes vão se apropriando dos fonemas.*
- *P10: Estimular a leitura com livros, jogos, cartazes, diversos gêneros textuais, histórias em quadrinhos.*

- *P11: Apresentar práticas de leituras diversas para estimular as competências de ler, escrever e interpretar os vários gêneros textuais. Desenvolver ações de leitura em sala de aula com práticas inovadoras, acesso aos recursos didáticos necessários para que haja atividades de leitura de forma dinâmica, criativa e prazerosa. Valorizar os conhecimentos prévios dos alunos. Utilizar a biblioteca.*

Como observado, esses depoimentos se mostram progressistas, na medida em que os profissionais mencionam diferentes estratégias de aprendizagem (P1, P6 e P9) ou diversidade de gêneros textuais (P10, P11) para trabalhar a leitura e escrita

Desta forma, o professor ao utilizar o discurso polissêmico em sala de aula, poderá encontrar um discurso mais simplista com relação à falta de repertório teórico sobre letramento em sala de aula, mas é necessário buscar e propiciar aos estudantes variadas situações sociais em que a leitura e a escrita são contextualizadas, conforme salienta Gusso (2010, p. 16), “(...) por meio dessa experiência, será possível o desenvolvimento e o aprendizado de competências necessárias para a prática leitora”. Situação está que ocorre mesmo entre os estudantes cuja experiência leitora seja mais restrita.

Em sala de aula, se faz necessário um trabalho contextualizado com a área da linguística, que envolva a leitura, a oralidade e a escrita, de modo a propiciar a ampliação do acesso e o uso dos bens culturais agregados à escrita (Gusso, 2010, p. 18).

Isso ocorre porque, durante o processo de leitura, é necessário ter bem claros os objetivos, se possível correlacionando os conhecimentos prévios e o contexto sócio-histórico dos estudantes. Sendo que, antes e depois deste momento, se faz necessário trazer informações anteriores, que estejam implícitas e explícitas dentro do texto lido, bem como, os sentidos próprios do gênero textual a ser trabalhado, possibilitando o estudo e ampliação vocabular e aquisição de novas expressões, relacionando com outras formas de linguagem (oral, escrita, não-verbal e suas contradições) (Brasil, 2012, p. 74).

Já as habilidades de leitura apontadas pela BNCC, poderão ser desenvolvidas pela leitura de diferentes gêneros textuais, utilizados nas mais diversas áreas do conhecimento, de forma contextualizada. De modo a promover o aprimoramento da leitura, da escrita e da oralidade, bem como, na recuperação de

informações, compreensão e entendimento do que se lê, sem perder de vista o respeito e a valorização da diversidade cultural.

Este trabalho possibilitará a ampliação vocabular, dos saberes e conhecimentos, possibilitado pelo uso de diferentes gêneros do discurso, previstos na série/ano, que não devem trabalhados de forma rígida e pré-determinada, pois a habilidade leitora se dá de forma integrada nos diversos gêneros textuais e áreas do conhecimento.

Já o eixo de produção textual, está agregado a interação com o outro e de quem escreve, de modo coletivo ou individual, de forma oral, escrita ou semiótica, independentemente da função ou objetivo, correlacionando com as práticas de uso e reflexão sobre o texto nos mais variados contextos sócio-históricos (Brasil, 2012, p. 78).

Uma das formas de promover esta ação pedagógica é a apresentada por Oliveira (2018), que utilizou em sua pesquisa sobre alfabetização e letramento com turmas de 5º anos, na época, mas que se mostra pertinente também para turmas de 4º anos, sobre o uso de diferentes gêneros textuais, cujo projeto de intervenção foi desenvolvido em 3 módulos didáticos, onde os alunos foram instigados a realizar diversas produções escritas, em sequências didáticas, onde é possível a utilização de diferentes gêneros textuais, onde os estudantes puderam refletir sobre o uso dos sinais de pontuação nos textos lidos e produzidos por eles mesmos. Intervenção esta que contribuiu para a aquisição da linguagem escrita, nos processos de alfabetização e do letramento, que se mostraram necessários nesta pesquisa.

Na questão 2 do questionário: “**De que forma você promove a leitura e a escrita em sala de aula?**”, observou-se o uso de diferentes estratégias, entretanto, pode ser apontado discursos com efeito simplista, com relação ao processo parafrástico ou discurso contraditório.

Como simplista, podemos destacar aquelas respostas de profissionais que compreendem que é necessário apresentar a escrita em seus mais diversos formatos e contextos, de forma planejada e como forma de treinamento para o desenvolvimento da leitura autônoma (P3, P8 e P9), já a utilização de livros seria somente para aqueles estudantes que possuem o domínio da leitura (P5 e P9), o uso da biblioteca escolar, mesmo para empréstimos de livros para os estudantes, não evidencia ser uma ação planejada ou pedagógica (P10), não demonstrando a valorização e incentivo do hábito da leitura, a discriminação de estratégias para a

leitura dentro e fora de sala de aula ou o uso de livros de literatura de baixa qualidade e ainda aqueles profissionais que optaram por não responder a questão, conforme depoimentos abaixo (P2 e P12):

- *P2: Sem resposta.*
- *P3: Mostrando as diferenças entre as letras, imagens e símbolos. Relacionar letras e sons, joguinhos com sílabas e vogais, leitura de diferentes fontes: livrinhos, encartes, entre outros.*
- P5: Através do planejamento diário e trimestral, escolhendo livros dos temas a serem trabalhados. Sempre mostrando a capa, trabalhando o título, a ilustração, a editora, a edição. Após a leitura pelos alunos (se alfabetizados), se não livros não-verbais, com objetos relativos aos livros.
- *P8: Como hábito cotidiano, desde o preenchimento da rotina até a leitura de obras literárias.*
- *P9: Trabalho com uma diversidade de gêneros textuais, treino de leitura, leitura em duplas, interpretação de texto.*
- *P10: Distribuição dos livros na biblioteca de sala e idas à biblioteca da escola.*
- *P12P: sem resposta.*

Desta forma, podemos destacar nesta análise de discurso, que falta a estes profissionais o conhecimento de saberes adquiridos na formação inicial e aplicação prática dos da formação continuada, pesquisas atuais sobre o letramento, o incentivo do hábito da leitura em sala de aula, hábito este que não cabe somente à escola, contudo, devido à dificuldade dos alunos ao acesso a livros e demais materiais escritos, cabe à escola possibilitar este contato e o desenvolvimento deste hábito (Borges, Assagra, 2010, p. 58).

Pois a leitura, segundo as autoras, pode ser considerada uma “(...) atividade rica, transformadora, prazerosa, interativa, que constrói sentidos, que estabelece uma relação dinâmica, que dialoga com o leitor e o texto, mas que é capaz de divertir, entreter, ensinar, informar e, até, de fazer o leitor viajar (Borges, Assagra, 2010, p. 59)”.

Diante disso, será possível que os estudantes vão além da decodificação das palavras, mas consigam refletir sobre a leitura. Contudo, estas atividades

precisarão ser bem planejadas, é necessário conhecer as dificuldades e possibilidades dos estudantes, de modo a propiciar o desenvolvimento da leitura em suas mais diversas categorias e gêneros textuais (Borges, Assagra, 2010, p. 61).

Ao planejar atividades de leitura, independentemente do gênero textual trabalhado, se faz necessário compreender e deixar claro a intenção e os objetivos, bem como a importância do trabalho com esta atividade dentro e fora da sala de aula (Borges, Assagra, 2010, p. 62).

Pois, o uso e a circulação de diferentes gêneros de discurso, que possibilita a ampliação e a promoção do letramento, nos mais variados usos, funções, atividades e práticas de linguagem, pelos mais variados sujeitos, funções e interesses. O desenvolvimento da tecnologia aliada à comunicação e as diversas práticas de linguagem, possibilita a participação na cultura digital e de outras formas de letramento. Deste modo a leitura não agrega somente a de textos escritos, mas também as mais diversas formas e gêneros textuais (imagéticos, com e sem imagens, com movimento, sons), de modo a atribuir a estes diferentes gêneros textuais, diversas formas de interpretação e finalidade ((fruição, conhecimento, confronto de ideias e opiniões) (Brasil, 2012, p. 80).

Diante disso, podemos destacar o discurso simplista presentes nos discursos dos participantes, com relação a importância do trabalho com a leitura de diferentes gêneros textuais para a promoção do letramento, o uso da biblioteca não demonstrar ser uma ação pedagógica planejada e valorizada, com relação a valorização e incentivo do hábito da leitura. Hábito este que deve ir além da decodificação de palavras e frases, mas sim, que promovam a reflexão da leitura.

Como discursos mais coerentes com relação à polissemia classificamos aqueles **depoimentos progressistas**, cujos profissionais destacam a utilização de **diferentes estratégias de ensino e de aprendizagem**, através do uso de sequências didáticas (com o **uso de diferentes gêneros textuais**) e da biblioteca escolar, para a promoção do desenvolvimento do hábito da leitura, de forma organizada e planejada, possibilitando que os estudantes criem e sejam os personagens das próprias histórias. Apontamos aquelas profissionais que utilizam sequências didáticas, para o trabalho com diferentes gêneros textuais e o hábito de utilizar a biblioteca como forma de incentivar a leitura (P1 e P4), aquelas profissionais que utilizam em sala de aula metodologias diversificadas e a

proposição de atividades significativas (P6, P7 e P11). Conforme podemos destacar abaixo:

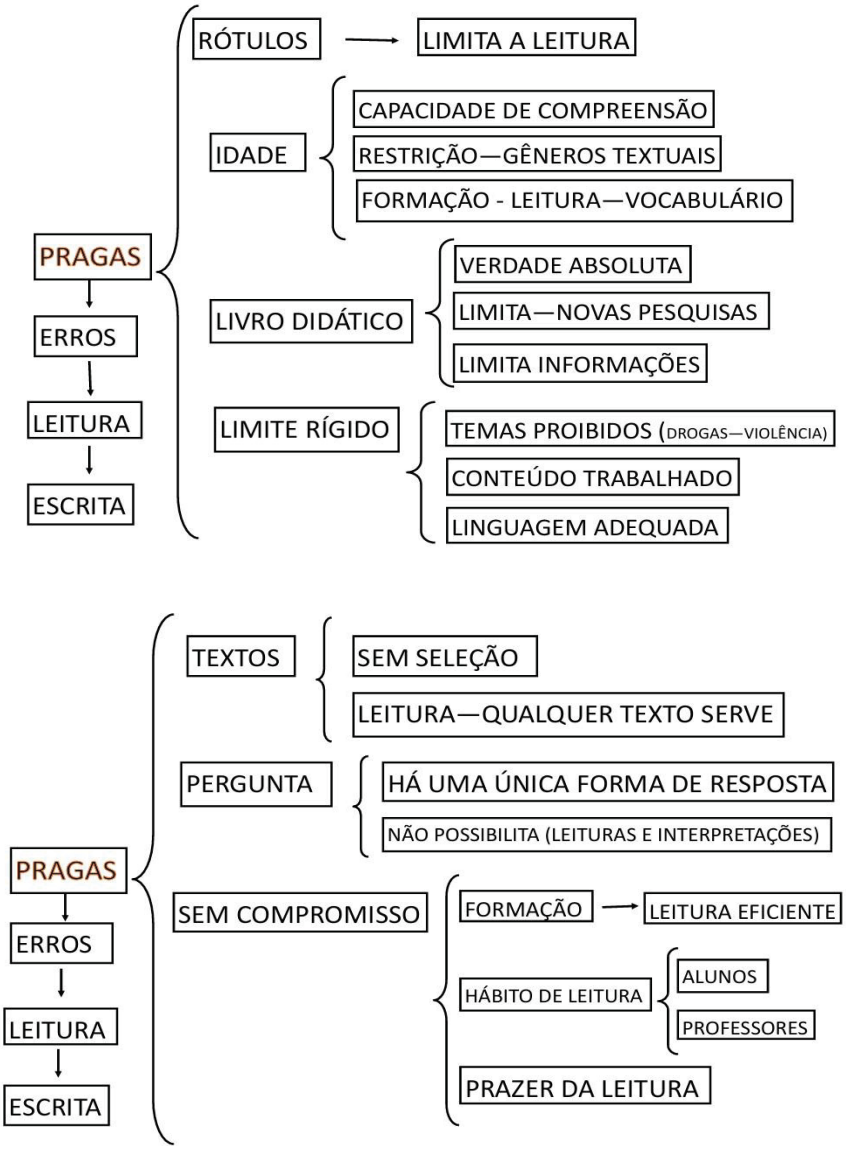
- *P1: Além dos empréstimos quinzenais de livros na biblioteca da escola, ofereço diferentes gêneros textuais aos estudantes durante as sequências didáticas. A leitura desses textos é feita de diferentes maneiras para possibilitar o desenvolvimento da fluência leitora: leitura compartilhada, independente, em coro, dialogada. A escrita é feita de forma intencional e de acordo com o nível do estudante. Essa produção é retomada através de uma reescrita individual, coletiva, depende da proposta.*
- *P4: Através de diferentes gêneros literários, livros e gibis disponíveis ao alcance dos estudantes sempre que terminam as tarefas. Uso da multimídia, produções textuais.*
- *P6: Leitura dos textos trabalhados em sequências didáticas, leitura de partes do livro de literatura como indicação de leitura para turma; escrita nas atividades propostas; escrita de produção de texto no final de cada sequência didática, escritas significativas, com propostas de argumentação nos diferentes assuntos abordados em sala de aula, listas e anotações quando necessário.*
- *P7: Com metodologias diversificadas.*
- *P11: Incentivando o hábito de ler e escrever; procurando o significado das palavras no dicionário, soletrando, criando e sendo o personagem, leitura individual, em duplas, trios, no grande grupo, áudio texto, produção de textos, projetos (...).*

Com relação a análise de discurso podemos destacar a importância dada à leitura e a promoção do letramento enquanto prática educativa contextualizada. Estas profissionais buscam a interação entre o texto e o leitor, bem como a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes, discutindo com eles o sentido e o significado da leitura, conforme afirmam Borges e Assagra (2010, p. 62).

Diante das discussões teóricas realizadas até aqui, podemos destacar a preocupação das profissionais pesquisadas em promover o letramento em sala de aula, com a utilização de sequências didáticas, que exploram os diferentes gêneros

textuais. No entanto, as autoras Borges e Assagra, citando Possenti (1994), destacam alguns obstáculos, chamados por ele de “pragas”, que são os erros que poderão dificultar a aquisição da leitura (Borges, Assagra, 2010, p. 63), às quais apresentamos um esquema abaixo e citamos a seguir.

FIGURA I: “PRAGAS” OU ERROS NA AQUISIÇÃO DA LEITURA E NA ESCRITA.



Fonte: A autora (2024).

- A instituição de rótulos, limitando a leitura, seguindo critérios determinados (sexo, idade, temas específicos para determinado gênero). Não possibilitando a leitura de gêneros textuais mais complexos para aquela série/ano em específico.

- Imagem das crianças, por serem de determinada faixa etária, elas não seriam capazes de compreender determinados gêneros textuais. Desta forma, em sala de aula, os professores pouco contribuíram para a formação leitura ou limitaram muito o vocabulário utilizado pelos estudantes em sala de aula.
- Utilização de textos presentes nos livros didáticos sendo utilizados como “verdades absolutas”, fazendo com que os alunos se limitem e não busquem outras fontes de pesquisa e informação.
- Limitação exagerada por parte dos professores, com relação à escolha do texto a ser trabalhado, pois este estaria vinculado ao conteúdo a ser ministrado, deste modo, a linguagem do texto poderá ou não estar adequada. Sendo que, determinados assuntos, não podem ser discutidos em sala, temas como: violência, drogas, palavras inadequadas, etc.
- Determinação de que há apenas uma única forma de responder toda e qualquer pergunta, não cabendo outras leituras e/ou interpretações.
- Não é necessário selecionar o que se lê, pois qualquer texto serve.
- Não demonstrar compromisso com a formação de uma leitura eficiente. Deste modo, não leem em sala de aula e/ou não pedem que os estudantes leiam.

Não contribuindo assim, para a criação do hábito e do prazer da leitura.

Todavia, destacamos ainda, que é preciso levar em conta, as condições da escola e o nível de leitura dos alunos, bem como valorizar os saberes prévios e o contexto sócio-histórico dos mesmos, conforme afirmam Borges, Assagra (2010).

Assim, será possível, com o apoio e ajuda dos docentes, contrariando todas as condições sócio-históricas que limitam o trabalho e a prática pedagógica em sala de aula, que os discentes atribuem sentido e significado à leitura, tirando suas próprias conclusões e novos significados aos textos lidos dentro e fora do ambiente escolar.

Na questão 3 “**Como são atendidos os estudantes com dificuldade na leitura e na escrita?**”, podemos verificar o discurso de **efeito simplista** (processo **parafrástico ou autoritário**) as respostas que apontam que os estudantes necessitam ser atendidos individualmente, mas não deixam claro de que forma será realizado esta atendimento, somente apontam que seria necessário, o apoio na identificação de letras e sílabas (P5), ressaltando apenas um conteúdo (pontuação), sem articulação com o planejamento utilizado em sala de aula (P7, P9 e P11), com os demais estudantes, o atendimento é feito quando é possível, quando há a

possibilidade de ter outro profissional em sala de aula para prestar este auxílio, situação está atual e recorrente nos mais diversos contextos escolares. Houve ainda profissionais que se omitiram de responder à questão (P2 e P12). Conforme respostas a seguir:

- *P2: Sem resposta.*
- *P5: São atendidos individualmente pela professora e corregente em diferentes momentos e estratégias (com figuras, apoio nas letras, sílabas e frases, sempre ressaltando a pontuação).*
- *P7: Com planos de ensino de atendimento individualizados.*
- *P9: Quando há professor corregente, faz atendimento de reforço. Com a regente, quando possível, faz atendimento individual.*
- *P10: Por uma professora corregente que auxilia no acompanhamento dos alunos com dificuldade, individualmente.*
- *P11: Individualmente, com uso de material concreto para a construção de palavras, com atividades com pouca com a escrita a partir do som de cada letra...*
- *P12: sem resposta.*

Podemos classificar os depoimentos a seguir como **polissemia** devido ao seu **discurso mais coerente** com relação a promoção do letramento em sala de aula, devido a busca pela utilização de metodologias e estratégias que visam a aprendizagem e a utilização de diferentes gêneros textuais, como por exemplo o uso de jogos, atividades e metodologias adaptadas/adequadas (P1, P4), diferenciadas e diversificadas (P3, P6 e P8), que buscam atender às necessidades dos estudantes, utilizando a mesma temática da sequência didática utilizada em sala de aula, estimulando deste modo, a leitura e a escrita, a partir de palavras retiradas do mesmo texto trabalhado com a turma.

- *P1: Os estudantes com dificuldade são atendidos através de atividades adaptadas, leituras guiadas e o PAPI (plano de apoio individualizado).*

- *P3: Com jogos, atividades diferenciadas, aulas de reforço. Projeto Leia mais, sala de recursos.*
- *P4: De forma individualizada e com atividades adaptadas.*
- *P6: Os estudantes com dificuldades são atendidos, dentro de suas necessidades, com adequações metodológicas e adequações das atividades de acordo com o nível de desenvolvimento, na mesma temática da sequência didática. A leitura é estimulada com palavras retiradas do texto, assim como a leitura dos livros emprestados da biblioteca.*
- *P8: São realizadas adequações metodológicas com atividades diferenciadas e metodologias diversificadas.*

Dentre os autores que discutem sobre o ensino-aprendizagem dos estudantes com dificuldades na aquisição da leitura e da escrita, citamos, neste momento, Dockrell e McShane (2000, p. 16), que apontam etapas de análise que precisam ser realizadas com estes estudantes, etapas estas que perpassam a proposição detalhada das atividades a serem realizadas, a avaliação e os resultados da análise realizada com o estudante e o ambiente à qual pertença e/ou estude.

Entretanto, a tarefa a ser realizada precisa contemplar as habilidades cognitivas previstas para a faixa etária do estudante, para que deste modo sejam apontadas aquelas às quais já domina e também as que apresenta defasagem. Sendo que, o ambiente, enquanto contexto externo, pode agravar ou não a dificuldade de aprendizagem. Contudo, os autores destacam que o uso de estratégias educacionais ineficientes, podem dificultar ainda mais a aprendizagem do aluno (Dockrell e McShane, 2000, p. 17).

Desta forma, se faz necessário a elaboração de atividades contextualizadas, que busquem o desenvolvimento das mais diversas habilidades, bem como a superação das dificuldades dos estudantes.

Nesta questão foi possível analisar a quantidade de discursos apontados como frágeis/paráfrases e polissêmicos. Como frágeis foram apontados 7 discursos de profissionais tidos como tradicionais e 5 discursos apontados como polissêmicos/progressistas.

Reiteramos deste modo que as práticas de linguagem precisam envolvem a leitura, escrita e a produção de textos, nos mais variados suportes e gêneros textuais, de modo a possibilitar o aprofundamento dos conhecimentos da língua, nos

seus aspectos ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textual, discursivo, entre outros.

5.2 OS DISCURSOS SOBRE O LETRAMENTO EM SALA DE AULA

Com relação à descrição do planejamento do letramento em sala de aula (questão 5: **Descreva como você, como um professor de 4º ano, imagina a forma ideal de promover o letramento em sala de aula. Nesta descrição, considere como você articularia os conteúdos a serem trabalhados nesta série/ano e os com diferentes graus de aprendizagem (leitura e escrita), quais características principais devem ser consideradas na escolha do texto e conteúdo (o que este tem que apresentar e como deve trabalhar); entre outras questões que achar pertinente**), observamos apenas um depoimento que pode ser classificado como um discurso com características de ser **simplista** com relação ao letramento, pois, apesar de demonstrar um papel importante ou pragmático do docente, ele se torna apenas mediador, articulador da aprendizagem, não articulando os conteúdos à realidade do estudante. Apresenta, portanto, um caráter tradicional de ensino, na medida que salienta para que só seja possível promover o letramento em sala de aula, seja necessário um número reduzido de estudantes (P7), para assim, atender o real contexto da turma, levando em conta os diferentes níveis de aprendizagem dos mesmos. Também nesta questão tivemos duas abstenções de respostas (P2 e P12), conforme a seguir:

- *P2: Sem resposta.*
- *P7: Com número reduzido de alunos e com tutor para todos os estudantes de inclusão. Realizando formações continuadas sobre o tema, pesquisando e acompanhando as últimas publicações/pesquisas sobre o letramento, ou seja, capacidade da criança em ler e escrever (neurociências). Atendendo o real contexto da turma, ou seja, levando em consideração os diferentes níveis de aprendizagem dos estudantes. Atualmente ainda temos estudantes que estão no processo para serem alfabetizados (nível pré-silábico).*
- *P12: sem resposta.*

Discordando dessa visão tradicional de ensino (simplista), pois, apesar da dificuldade, que as crianças podem ter no quesito da aquisição da leitura e da escrita, o docente pode utilizar em sala de aula, diferentes estratégias para este fim. Dentre elas podemos destacar as apresentadas por Rangel (1998, p. 11), que apresenta que a leitura pode ser encarada como algo prazeroso ou não, mas ela é essencial ao processo de aprendizagem. Deste modo, precisa e deve ser incentivado o hábito da leitura desde a mais tenra idade.

De acordo com o currículo de Curitiba, o professor tem a premissa de promover, assim como propõem a BNCC, a formação dos sujeitos que utilizam a linguagem, seja escrita, oral ou por meio da leitura, de modo autônomo, nas mais variadas práticas sociais. Deste modo, toda e qualquer ação em sala de aula, precisará ter objetivos claros e ser contextualizada a partir da realidade da escola e do aluno a ser atendido.

Todavia, alguns professores destacam como principal dificuldade para a promoção do hábito da leitura seria o espaço disponível em sala de aula, o mobiliário inadequado e, principalmente, o grande número de estudantes por sala, o que, para eles dificultaria esta prática (Rangel, 1998, p. 12). Situações estas apontadas por outros pesquisadores Shi (2017), Forner (2018) e Costa (2017), que afirmam que se faz necessário mudanças nos diferentes níveis educacionais, seja na formação inicial e continuada dos professores. Contudo, Shi (2018), destaca que os docentes também devem promover novas ações pedagógicas que visem a aprendizagem dos estudantes, não somente o alcance de metas e índices em rankings nacionais e internacionais.

Entretanto, apontamos que a escola dispõe de inúmeros espaços onde se poderiam propiciar estes momentos de leitura e que há diferentes práticas pedagógicas que possibilitaram um bom planejamento e aplicação destes momentos (Rangel, 1998, p. 13).

Com relação à superação destas possíveis dificuldades, podemos destacar o planejamento e uso de diferentes estratégias de ensino, conforme já comentado, que são apresentadas por outros autores (Correa, Fonseca e Dias, 2019, p. 203), cujo foco é os alunos que apresentam dislexia, contudo, destacamos que seriam válidas a todos os estudantes, com outros problemas ou dificuldades de aprendizagem, às quais podemos citar: propiciar um ambiente de aprendizagem acolhedor e de respeito frente às suas dificuldades. Estimular o prazer e o hábito da

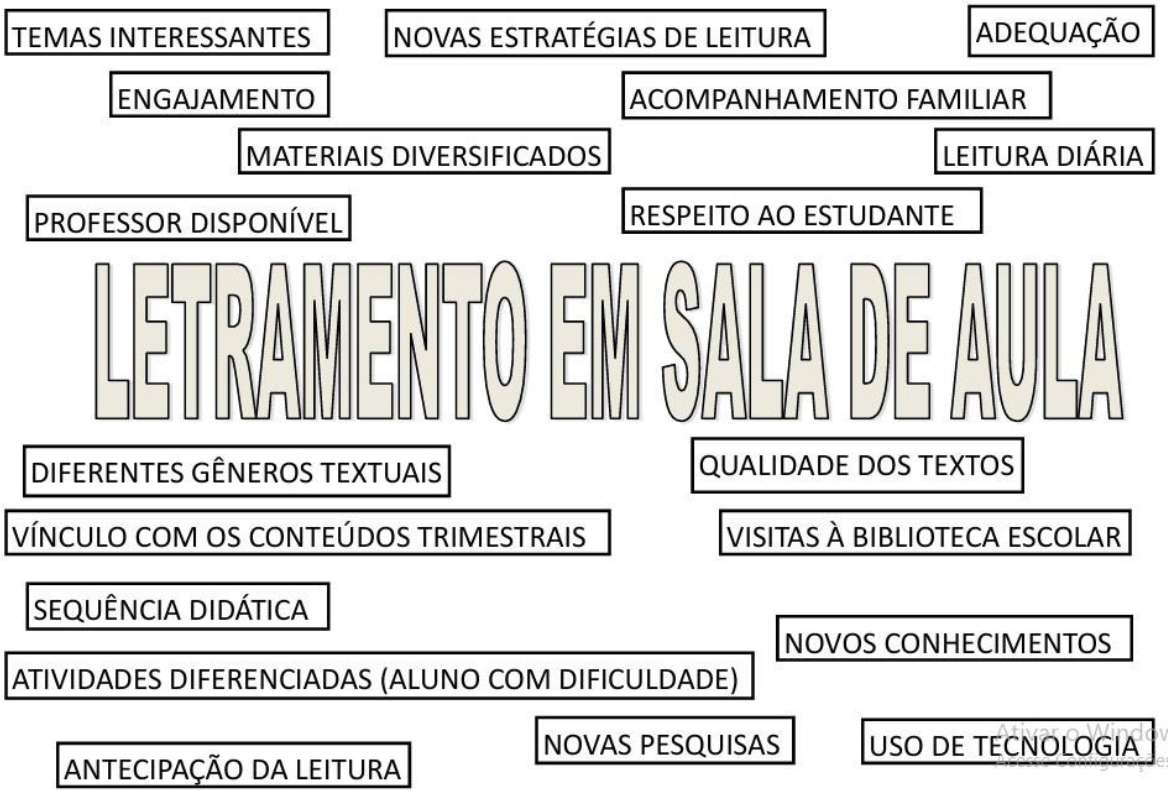
leitura. Estabelecer uma rotina em sala de aula, diminuindo assim a ansiedade, possibilitando assim, maior tempo de concentração e a busca de novas aprendizagens. Maior tempo para a realização das atividades propostas, sejam aquelas copiadas do quadro ou realizadas em outros materiais impressos. Estabelecer e destacar, se for o caso, nos enunciados das atividades o que for mais importante em tarefas e/ou avaliações. Para a realização de atividades, estabelecer o passo a passo, organizando assim, as informações e verificando o entendimento do aluno em cada etapa.

Gravar as aulas, caso seja necessário, para posterior retomada de conteúdo. Utilizar outros recursos visuais (esquema, mapa mental, imagens), para possibilitar novas formas de aprendizagem. Utilização de enunciados curtos, claros e diretos, para a elaboração de atividades e/ou avaliações. Uso da biblioteca escolar ou de sala de aula, para o estímulo da leitura diária, por parte dos estudantes e do professor para a turma. Uso de atividades e avaliações adaptadas, conforme o grau de dificuldade do educando, mas de modo a possibilitar que o mesmo avance em sua aprendizagem.

Deste modo, podemos verificar, segundo os autores (Corrêa, Fonseca e Dias, 2019, p. 212), que cabe ao professor e à escola como um todo, desenvolver estratégias que possibilitem o aprimoramento da confiança destes alunos com dificuldade de aprendizagem, valorizando os saberes/conhecimentos prévios e o avanço naquelas habilidades que ainda não estão consolidadas.

Os demais depoimentos coletados podem ser classificados em **progressistas com relação à polissemia**, devido ao engajamento dado na proposição de atividades a partir dos interesses dos discentes, utilizando diferentes gêneros textuais, atividades diversificadas e diferenciadas a partir do contexto social e das necessidades educacionais apresentadas, visando que os estudantes superem as suas dificuldades (P1, P3, P5, P6, P8, P10, P11) e também profissionais que apontaram a importância de promover o hábito da leitura diária em sala de aula (P4 e P8). Para destacar ainda mais esta visão polissêmica, apresentamos o mapa mental abaixo, com as principais estratégias de leitura apresentadas pelas profissionais pesquisadas e a seguir os depoimentos das profissionais.

FIGURA II: ESTRATÉGIAS DE PROMOÇÃO DO LETRAMENTO EM SALA DE AULA.



Fonte: a autora, 2024.

- *P1: Busco sempre escolher temas que sejam interessantes para as crianças e que os mantenha engajados com a aula. Durante esse ano, os próprios estudantes escolheram os temas que gostariam de estudar. A partir do tema, selecionei diferentes gêneros textuais e preparo as atividades de acordo com o conteúdo do trimestre. Observo sempre a qualidade dos textos e se o nível de complexidade está de acordo. Tento preservar ao máximo a estrutura do texto, mesmo quando preparo para um estudante que necessita de adequação.*
- *P3: Oferecendo diferentes gêneros textuais, materiais diversificados, visitas à*
- *biblioteca, uso da tecnologia, acompanhamento familiar e oportunizar atividades diferenciadas para alunos com dificuldade.*
- *P4: Promovendo práticas diárias de leitura de livros, gibis, texto, etc., em sala de aula. Dando o exemplo, lendo para elas. Mostrando-se disponível para*

ajudar nas dificuldades de aprendizado. Respeitando cada criança em seu próprio tempo.

- *P5: Sempre busco temas de interesse da faixa etária. Faço sequência didática incluindo leitura, atividades variadas. Para os que precisam de apoio, o planejamento é o mesmo, mas com menor dificuldade nas atividades, ou até menor quantidade. O currículo da prefeitura sempre é contemplado em sua totalidade para o trimestre. Os textos sempre muito interessantes, que despertam a curiosidade de saber mais sobre o assunto, possibilitando algumas pesquisas como tarefas de casa.*
- *P6: Não acredito na forma ideal. Cada estudante tem um tempo, um entendimento, limitações, interesses e ao longo do tempo percebi que, o que deu certo com um estudante não tem o mesmo resultado com os demais. Os conteúdos trabalhados precisam variar de acordo com as aprendizagens gerais de turma. Os com maiores dificuldades devem ser estimulados a fazer as atividades iniciais que escalam, aumentando as dificuldades, assim todos fazem as mesmas propostas e há adequações tanto para os com dificuldades, quanto para os com desempenho superior.*
- *P8: O texto escolhido faz toda diferença quando queremos promover o letramento, o tema deve despertar o interesse dos estudantes, ser atual e que traga novos conhecimentos. Além de ser feita uma antecipação da leitura que instigue a turma ao aprofundamento da leitura, para pesquisa mais sobre o tema. Retirar deste texto palavras para serem analisadas e utilizadas, na construção e compreensão do sistema de escrita alfabética, aos estudantes que ainda não estão alfabetizados.*
- *P9: Escolher textos com riquezas de conteúdos, com possibilidades de explorar diferentes reflexões. Trabalhar com gêneros diversos, usar recursos que façam parte do cotidiano das crianças, ler textos para a turma, promover o empréstimo de livros na caixa literária, incentivar a leitura dos textos, ou seja, fichas de leitura. Após a leitura de um livro, filmo (com celular) o estudante fazendo a indicação do livro.*
- *P10: Começo falando sobre o texto, sua leitura, charada com o nome do livro. Como imaginam que é a história do texto, conforme o título do mesmo. Apresentar vários gêneros textuais.*

- *P11: Fazendo uma fala sobre o texto que será estudado, questionando os estudantes a adivinharem que tipo de texto é, fazendo uma charada (ou quebra cabeça ou similar) para que eles consigam adivinhar qual será o texto (deixar que todos falem) e finalmente, apresentar o texto. Apresentar diversos gêneros textuais. Os textos devem ser diversificados.*

Desta forma, destacamos a importância do uso de diferentes estratégias de ensino, para a promoção da aprendizagem da leitura e da escrita dos estudantes de forma interligada e indissociável. Desta maneira, a escolha do texto ou gênero textual a ser trabalhado em sala de aula, conforme aponta Soares (2021, p. 39), deve despertar o interesse dos estudantes, ser compatível com o nível de desenvolvimento da turma, possibilitando que o texto seja o lócus de interação, de "(...) inter-ação – ação entre quem produz o texto e quem lê o texto (Soares, 2021, p. 204)".

Assim, o uso de diferentes gêneros textuais, possibilitará a implementação de novos textos e consequentemente, de novos desafios ao leitor em formação (Soares, 2021, p. 224).

De acordo com o currículo de Curitiba, o componente de Língua Portuguesa, está dividido em 4 eixos (oralidade, leitura, produção textual e análise linguística/semiótica), eixos que se encontram articulados às demais áreas do conhecimento (Curitiba, 2020, p. 307).

Desta forma, estes eixos, seja nos anos iniciais ou finais do Ensino Fundamental estão intimamente ligados aos diferentes campos de atuação (vida cotidiana, artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, vida pública e jornalístico-midiático), necessitando estar articulados ao conhecimento escolar, a partir de situações e atividades significativas que utilizam a linguagem nos mais variados usos. Nos currículos escolares, há a divisão dos gêneros textuais previstos para cada campo de atuação, como forma de organização dos saberes sobre a língua e suas linguagens. Atualmente temos também a cultura digital, que está presente em todos estes campos de atuação, dentro e fora de sala de aula (Curitiba, 2020, p. 301-302).

Na questão 6: "**Quais conteúdos e temas de língua portuguesa e outras áreas do conhecimento poderiam ser trabalhados neste texto escolhido? Quais apresentariam maior facilidade ou dificuldade? E por quê**?", observamos

cinco participantes que podem ser classificados como mais coerentes com relação à polissêmicos, numa visão mais progressista, pois os profissionais afirmam que utilizam diferentes gêneros textuais em sala de aula, contemplando às mais diversas áreas do conhecimento, de forma interdisciplinar (P3, P8), visando possibilitar que os alunos tenham a maior experiência possível para poderem escolher aquilo que gostam ou não (P11), houveram ainda profissionais que apontaram que o uso de diferentes gêneros textuais possibilitaria contemplar os mais diversos saberes do currículo, , que favorecem a compreensão, a leitura, a fluência leitora e ainda a ampliação vocabular (P9 E P6), conforme destacamos a seguir:

- *P3: Diferentes gêneros: contos, fábulas, poemas (...). Direitos da criança, idosos, vacinação entre outros. Direitos da criança é um tema que os alunos gostam muito, faz parte do cotidiano.*
- *P6: Em todos os textos trabalhados há possibilidade de propostas para contemplar os diversos conteúdo do currículo. Não há texto com maior ou menor dificuldade e sim textos com características que favorecem determinado conteúdo. Ex: tirinhas facilitam propostas que viabilizam informações implícitas e explícitas, assim como argumentação; reportagens sempre favorecem ampliação vocabular, etc.*
- *P8: Qualquer texto pode ser trabalhado de forma interdisciplinar. A área do conhecimento com maior dificuldade, seria história dependendo do conteúdo abordado.*
- *P9: Compreensão e interpretação, fluência leitora, ampliação vocabular. Há uma possibilidade de agregar conteúdo de acordo com o texto explorado.*
- *P11: Os conteúdos contemplados no Currículo, independente da dificuldade porque é necessária a interdisciplinaridade. Os estudantes devem ter a maior experiência possível para poder escolher o que gostam.*

O uso de diferentes gêneros textuais em sala de aula quando correlacionados com outras áreas do conhecimento, pode contribuir significativamente para a formação do e para o letramento dos estudantes. Cabendo ao professor, ao elaborar seu planejamento, conhecer às necessidades imediatas e futuras da turma a ser atendida, bem como, “(...) graduar

as dificuldades apresentadas nos textos, de forma crescente, assim como, não perder de vista, a possibilidade de colocar o aluno em contato com textos mais diversos possíveis e não apenas, expô-lo a texto informativo (Mendonça, 2010, p. 145)".

Desta forma, o aluno será capaz de perceber as informações implícitas e explícitas do texto, correlacionando-o com sua realidade sócio-histórica.

Os demais depoimentos de quatro participantes, podem ser destacados com características do **professor mediador** (articulador da aprendizagem, não especificando como e de que modo fazer, não articula os conteúdos diante da realidade do estudante), conforme enxerto P5 e P10. Deste modo, **o uso dos diferentes gêneros textuais** é tratado apenas como **suporte de conteúdo** a serem trabalhados em sala de aula (estrutura do gênero textual, leitura e interpretação de texto, gramática: concordância verbal, nominal, verbos, ortografia, pontuação), sem explicitar de que forma é trabalhado este texto, só para localizar informações e às vezes contemplando outras áreas do conhecimento, conforme salienta os discursos P1, P4, P7. Cujos depoimentos apresentamos abaixo:

- *P1: Considero o texto como ponto de partida, por isso sempre busco explorar com os estudantes a estrutura do gênero textual, a compreensão e a interpretação. Depois disso, com base em uma avaliação diagnóstica prévia, exploro o conteúdo, como por exemplo, no último texto que trabalhei: uma notícia. Com esse gênero textual meu objetivo foi explorar o conteúdo de concordância verbal e nominal. Apesar de já ter sido trabalhado durante os trimestres anteriores, os estudantes ainda apresentam dificuldades.*
- *P4: Localizar informações explícitas e implícitas, compreensão e interpretação de texto, tempos verbais. Maior dificuldade em localizar informações implícitas.*
- *P5: Língua portuguesa, matemática, história, geografia. Língua portuguesa e matemática.*
- *P7: Em qualquer texto (gênero textual) há a possibilidade de desenvolver os conteúdos de língua portuguesa, como: ortografia, pontuação, estrutura do texto, características dos gêneros textuais, verbos,*

- *fluência leitura, ampliação vocabular, etc. A maior dificuldade em meu ponto de vista está na compreensão e interpretação de texto (ideia principal, informações implícitas e explícitas, etc.*
- *P10: Pontuação, argumentação, paragrafação, separação silábica, escrita de palavras, ortografia. Facilidade: ortografia, porque mais do dia-a-dia. Dificuldade: pontuação, paragrafação, com formas de trabalhar que envolve bastante dificuldade e práticas pedagógicas diferenciadas.*

Houve ainda dois profissionais (P2 e P12) que se omitiram de contribuir com as discussões nesta questão.

Na análise dos dados coletados, não fica evidente quais gêneros textuais estariam ou não presentes no planejamento e/ou nas sequências didáticas citadas pelas profissionais pesquisadas.

Com relação ao uso de gêneros textuais como mero suporte para o trabalho com conteúdo de Língua Portuguesa (oralidade, leitura, interpretação textual, concordância nominal e verbal, etc.), podemos destacar que o uso dos diferentes gêneros textuais em sala de aula não deve ser restrito às categorias conteudistas, mas deve ser o ponto de partida para a promoção do letramento, enquanto leitura de mundo (Soares, 2018, p. 64). Ainda segundo Soares (2018, p. 93), o uso do texto, em diferentes contextos e prática sociais, possibilitaria o estabelecimento de uma forma clara de letramento, sua função primordial na leitura e na escrita.

Deste modo, a leitura necessita ir além da ação mecânica de ler, deve ser encarada como decodificação e codificação de símbolos linguísticos, isso possibilitará a compreensão e aquisição/transmissão de saberes (Curitiba, 2020, p. 308).

Desta forma, em sala de aula, o professor necessita planejar e organizar ações de cunho pedagógico individualizado e coletivo de/para a leitura, que vá além da decodificação escrita, mas que possibilite a correlação do texto lido com outros textos, saberes e conhecimentos prévios, debatendo ideias, pontos de vista, considerando o respeito pela opinião alheia.

Somente deste modo, será possível promover a proficiência leitora e a aquisição de novos saberes dentro e fora da escola, cabendo à instituição escolar também promover o desenvolvimento e o aprofundamento do letramento literário,

seja ele oral ou escrito, valorizando as diferentes manifestações culturais, sem preconceito ou qualquer forma de discriminação (Curitiba, 2020, p. 309).

No eixo produção de texto (Curitiba, 2020, p. 312), possui uma dimensão discursiva, como a leitura, deste modo, precisa estar correlacionado com situações reais de uso, devido seu caráter comunicativo específico e relevante de produção de/para alguém, assumindo sua função de dentro do gênero do discurso. Assim, cabe à escola promover situações reais de escrita de diferentes gêneros textuais, para o desenvolvimento desta função comunicativa dentro e fora do contexto escolar, por meio de planejamento sistemático e organizado.

Já o eixo de análise linguística (Curitiba, 2020, p. 314), está correlacionado com os demais eixos, pois promove a reflexão sobre os diferentes usos da linguagem (aspecto linguístico e discursivo), de modo interacionista. Outra característica importante deste eixo é a possibilidade da promoção do letramento, pois auxilia a leitura, entendimento e a escrita de textos nos mais variados gêneros textuais.

Deste modo, o trabalho com gêneros textuais, deve ser o eixo norteador de todo o processo de ensino e aprendizagem da língua, em todos os contextos sociais e áreas do conhecimento.

Ao trabalhar com o eixo produção textual, a partir de situações reais de escrita que envolvem a cultura popular, afro-brasileira, indígena e de outros povos, será possível a valorização da riqueza cultural de cada povo/etnia, levando o aluno a perceber os efeitos de sentido criado pelos mais diferentes gêneros textuais.

5.3 OS DISCURSOS SOBRE O LETRAMENTO EXTRAESCOLAR

Com relação à sétima questão (**Há aspectos do letramento que poderiam ser inseridos no meio escolar? Se sim, que oportunidades e momentos estes poderiam ser utilizados**?) Podemos observar duas formas de discurso: simplista (parafrástico) ou progressista (polissêmico).

Como progressista podemos afirmar aqueles discursos que apresentam ideias e/ou estratégias pedagógicas mais coerentes para a promoção do/para o letramento, utilizando diferentes estratégias de ensino e aprendizagem, bem como, utilizando uma diversidade grande de gêneros textuais em sua prática docente, dentre eles podemos citar os que que envolvem propostas da aprendizagem criativa,

projetos, cujos temas são escolhidos pelos estudantes, possibilitando que eles pesquisem, desenvolvam novas habilidades, desenvolvam a leitura, escrita e nos mais diversos contextos sociais. Deste modo, o letramento não deve acontecer de forma isolada, mas para isso, precisa ser planejado para que seja promovido em todo e qualquer momento.

Conforme apresentamos os enxertos abaixo:

- *P1: Acredito que a escola já oferece muitos aspectos do letramento em seu meio. Eu, particularmente, gosto muito das propostas da aprendizagem criativa, que envolve projetos pensados pelos estudantes. As atividades dessa metodologia são ativas, envolventes e proporcionam uma variedade de aspectos que vão além do ler e escrever. Os estudantes pesquisam, criam, compartilham e desenvolvem inúmeras habilidades que os conectam com o mundo.*
- *P6: O letramento favorece a leitura do mundo e no meio escolar, todas e quaisquer propostas que falem do mundo, traga discussões sociais promove o desenvolvimento dos estudantes que utilizarão fala e escrita nos diferentes contextos sociais, facilitando a comunicação e atuação destes no mundo.*
- *P8: O letramento encontra-se inserido no meio escolar diariamente, através da leitura dos murais nos corredores, atividades expostas, divulgação através de folders, livros literários, livros didáticos, rodas de leitura e discussão do texto e seu contexto.*
- *P9: Mais possibilidades de dramatizar histórias, apresentar um poema, cantar para o grupo.*
- *P12: Acredito que o letramento não necessita ser realizado de forma isolada, este deve estar presente e precisa ser planejado para todos os momentos, independentemente de ser aula de língua portuguesa.*

A partir desses depoimentos podemos destacar que se trata de um discurso progressista (polissêmico), pois analisa o letramento como uma estratégia de aprendizagem, que pode envolver o uso de propostas de aprendizagem criativa e de projetos em sala de aula, favorecendo a leitura de mundo possibilitando discussões de contexto social à qual o estudante está inserido, facilitando sua comunicação e

atuação neste mesmo contexto, que a escola pode e deve promover o letramento em todos os seus espaços e ambientes educativos, não de forma isolada

Concordando com as ideias citadas, apontamos a necessidade e a importância da promoção do letramento em todos os ambientes, dentro e fora da escola.

Para isso, o professor precisa ter em mente o desenvolvimento três dimensões, que são ao mesmo tempo distintas e que se articulam, conforme descritas por Soares (2018):

- Dimensão linguística é a transcrição da oralidade para a escrita.
- Dimensão cognitiva: busca o "(...) desenvolvimento da mente em interação tanto com o sistema de escrita, no processo de aquisição do código, quanto com o texto em sua integridade, no processo de produção de significado e sentido (Soares, 2018, p. 133)".
- Dimensão sociocultural: busca o aprimoramento da leitura e da escrita, se adequando nos mais diversos contextos sociais e nas atividades às quais é solicitada.

Desta forma, as habilidades propiciadas pelo letramento envolvem o conhecimento e o desenvolvimento de duas áreas (linguística e psicológica), por possibilitar o aprimoramento da habilidade de codificar e decodificar a linguagem escrita e de compreender o que estes códigos significam (sua mensagem) (Soares, 2018, p. 152), tanto na escrita quanto na leitura dos mesmos.

Podemos observar também depoimentos que se aproximam das ideias do efeito simplista (parafrástico), são aqueles cujos profissionais pesquisados, não esclarecem de forma clara e objetiva (com detalhamento de conteúdos e objetivos de aprendizagem), de que forma, tradicional ou não, promovem o letramento em sala de aula ou, se o fazem, é de modo isolado, sem articulação com as demais áreas do conhecimento (somente para a inserção de conteúdo a serem trabalhados). Conforme respostas a seguir:

- *P2: Sim, leituras individuais e coletivas.*
- *P3: Sim, exemplo: cartazes expostos na escola, xerox de diferentes textos, entre outros, feira cultural.*
- *P4: Sim, no recreio, na biblioteca e em sala de aula.*

- *P5: Sempre há possibilidade e necessidade como pontuação, entonação, interpretação, assunto, tema principal, assunto principal.*
- *P7: Sim, em todo processo ensino-aprendizagem.*
- *P10: Leituras diversas como cartazes, sala de aula, outdoors, revistas, jogos*
- *(...).*
- *P11: Leitura de cartazes nos diversos ambientes escolares (corredores, biblioteca, sala da pedagoga, banheiro...), das anotações que fazem (no caderno), leitura do livro, xerox, revistas, internet...*

Por fim, podemos comentar que as atividades apresentadas e propostas em sala de aula por estas profissionais, poderiam ser mais exploradas, devido ao caráter sócio-histórico dado ao letramento, em suas mais diversas dimensões, conforme citado anteriormente.

Mas, destacamos também, a importância do aprofundamento e detalhamento destas práticas de letramento realizadas dentro e fora de sala de aula. Pois acreditamos que o indivíduo antes mesmo de entrar na escola, tem por direito o exercício da cidadania, cabendo à escola, possibilitar através da leitura e da escrita, que o mesmo compreenda o contexto sócio-histórico à qual vive, através da construção da própria cidadania (Soares, 2018, p. 170) e do exercício pleno dos seus direitos sociais, políticos e civis, superando assim, as injustiças sociais.

Para isso, segundo Orlandi (2011), o ensino da linguagem deve partir do texto, devido seu caráter organizador do discurso e produtor da linguagem, possibilitando formações discursivas e ideológicas.

Isso ocorre porque a língua e a linguagem são produtos exclusivamente humanos, resultados das interações sócio-históricas. Já o texto, se tornará uma unidade significativa, para a observação do uso da linguagem, nas mais diversas situações de interação entre os interlocutores.

Assim, precisamos valorizar todas as formas de leitura, que ocorrem dentro e fora da sala de aula, nas mais diversas situações, aprofundando deste modo, o processo de sentido e significado da linguagem.

Segundo SHI (2017) a dificuldade de ensino-aprendizagem perpassa pelo excesso de alunos em sala de aula, defasagem escolar, contudo, falta também, a melhoria na qualidade da formação inicial e continuada dos professores, recursos

financeiros e humanos, faz-se necessário a promoção de ações de combate à evasão e a repetência escolar e de professores que busquem em suas práticas pedagógicas a real aprendizagem dos estudantes.

Ao longo desta análise podemos observar formas de discurso distintas, que vem para regular os sentidos.

Com o efeito simplista (processo parafrástico ou autoritário), foram analisados os discursos que demonstram o papel importante do professor em sala de aula, mas apenas como mediador da aprendizagem, não especificando como e de modo articulará os conteúdos frente à realidade dos estudantes.

Os discursos categorizados com o efeito progressista (polissêmico) foram aqueles discursos que evidenciaram o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes do para o letramento, apresentando diferentes estratégias para a utilização da diversidade de gêneros textuais a serem utilizados em sala.

Como discurso parafrástico, podemos observar o depoimento de 20 respostas de professoras (PR) e 14 pedagogas (P), ao longo das 7 perguntas do questionário de pesquisa (Apêndice 1). Com relação ao discurso polissêmico, pudemos observar o depoimento de 27 respostas de professoras (PR) e somente de 8 profissionais pedagogas (P), ao longo das mesmas questões de pesquisa.

Desta forma, podemos perceber que a maioria das profissionais pesquisadas apresentam um discurso mais simplista/fragilizado com relação ao uso de diferentes estratégias de ensino para a promoção do/para o letramento.

Como paráfrase podemos observar discurso com o viés mais rígido de ensino, apontando que cabe ao professor ajudar o estudante a desenvolver suas habilidades leitora, utilizando materiais adequados ao seu desenvolvimento (letras, sílabas isoladas), já a leitura seria apresentada de diferentes maneiras (oral, escrita, visual) tentando correlacionar com o cotidiano do estudante, contudo, não especifica de que forma isso aconteceria, nem como seria articulado os conteúdos frente às dificuldades e realidades dos discentes.

O ensino da escrita seria realizado de forma mecânica, como mera codificação e decodificação de letras. Já a leitura, seria proporcionada somente aos estudantes que já possuíssem o domínio da leitura, não apresentando de modo claro, as estratégias de leitura utilizadas em sala de aula, o uso da biblioteca não demonstra deste modo, ser uma ação/ estratégia pedagógica organizada e

planejada, não demonstrando o valor e o incentivo dado ao desenvolvimento do hábito da leitura.

Já os estudantes com dificuldades de aprendizagem, segundo estes discursos, deveriam ser atendidos individualmente, não especificando de que forma se daria este atendimento, somente para um trabalho com a identificação de letras e silabas, sem articular com um conteúdo especifico ou articulação com o planejamento utilizado com os demais alunos, sendo feito somente quando haveria outro profissional em sala de aula ou ainda, quando fosse possível pelo professor da turma.

Contudo, como já destacamos, a importância do desuso das diferentes estratégias que não contribuem para a superação das dificuldades de aprendizagem pode agravar ainda mais as mesmas.

Para a superação destas dificuldades, houve profissionais que apontam que seria preciso reduzir o número de alunos em sala de aula, os alunos que apresentam laudo médico, teriam que ter tutor, somente desta forma seria possível atender o real contexto da turma, os diferentes níveis e dificuldades de aprendizagem dos estudantes.

Todavia, como já mencionamos, o docente precisa utilizar diversas estratégias de ensino, para a superação das dificuldades e promover o desenvolvimento do hábito da leitura, como por exemplo a criação de um ambiente acolhedor e de respeito, uso da apresentação da rotina escolar em sala de aula, atividades adaptadas e adequadas para o nível de aprendizagem, tempo maior para a conclusão das atividades propostas, uso de recursos concretos e visuais. De modo que o estudante progressivamente supere suas dificuldades.

Caso contrário, mesmo com a utilização do texto nas mais diversas áreas do conhecimento, não terá um papel realmente interdisciplinar, mas apenas como mero sustentáculo de saberes a serem trabalhados. Todavia, o uso do texto em sala de aula, nos mais variados gêneros textuais, não deve ser encarado como mero pretexto para determinados conteúdos previstos na série/ano, mas sim, como ponto de partida e chegada para a promoção do/para o letramento.

Entretanto, destacamos ainda, que se faz necessário que a utilização do texto, independentemente do gênero textual a ser trabalhado, precisa ter bem claros os objetivos e conhecimentos a serem desenvolvidos com os estudantes, que não

sejam trabalhados de forma isolada ou sem articulação com as demais áreas do conhecimento.

Agora como polissemia, podemos observar discursos com o objetivo de apresentar práticas de leitura organizada, que utilizam diferentes gêneros textuais, de modo inovador, com o uso de recursos didáticos que possibilitam a leitura de modo dinâmico, criativo e prazeroso, valorizando o conhecimento prévio dos estudantes, de modo a envolver também, a oralidade e a escrita, para isso dispõem de variadas estratégias de ensino como o uso de sequências didáticas e o uso da biblioteca escolar, promovendo assim, o hábito da leitura, de forma organizada, possibilitando o pleno desenvolvimento da leitura e da escrita, valorizando os conhecimentos prévios dos discentes.

Houveram ainda profissionais que destacaram também o uso de jogos, atividades/metodologias adaptadas/diferenciadas e diversificadas, que buscam atender os estudantes com dificuldades de aprendizagem ou necessidades especiais, com a mesma temática utilizada em sala de aula. De modo a estimular a leitura e escrita de palavras, frases retiradas do texto trabalhado com todos os alunos.

Para isso, o professor, conforme afirmamos anteriormente e reiterado pelos discursos das profissionais pesquisadas, poderá utilizar temáticas a partir dos interesses da turma, partindo do contexto social e das necessidades dos mesmos, respeitando cada estudante em seu tempo e momento de aprendizagem.

Podendo utilizar também gêneros textuais diversos, previstos para a série/ano, que apresentem riqueza de conteúdos, de modo a promover a aprendizagem e a leitura dos mesmos.

Com relação ao uso de textos nas mais distintas áreas do conhecimento, os profissionais que apresentam um discurso mais polissêmico, destacam que deve ocorrer de forma interdisciplinar, favorecendo significativamente a formação do/para o letramento.

Desta forma, o letramento, enquanto estratégia de aprendizagem, poderá envolver a promoção de propostas pedagógicas diferentes, como por exemplo a aprendizagem criativa, proposição e uso de projetos em sala de aula, o que poderá possibilitar a discussão e a leitura de mundo, não de forma isolada ou simplista.

Com relação aos discursos apresentados, a BNCC e o currículo de Curitiba e as profissionais pesquisadas, apresentam um viés com características de

paráfrase, perfizeram um total de 34 respostas nas 7 questões propostas, demonstrando uma prática pedagógica contraditória com relação a proposta sociointeracionista, apresentada e fundamentada nos documentos oficiais da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, que busca a promoção da equidade e a inclusão de todos os alunos, no diagnóstico e na inclusão de todos os alunos.

Para atender estas necessidades, a BNCC apresenta 10 competências, direitos de aprendizagem, que estão interrelacionadas com todos as etapas de ensino, que visam a valorização dos conhecimentos acumulados historicamente, valorizando a cultura, o uso da linguagem na expressão de ideias, a formação nos mais diversos contextos, possibilitando a aquisição e produção de novos saberes e conhecimentos.

Desta forma, o professor poderá utilizar metodologias e encaminhamentos pedagógicos que possibilitem a aprendizagem de todos os estudantes, superando suas dificuldades, valorizando seu processo de aprendizagem, através da proposição de situações reais de leitura e escrita dos diferentes gêneros textuais. Assim, os eixos da leitura, escrita e oralidade não serão encarados apenas como uma lista de conteúdo a serem trabalhados, mas sim, como forma de promover a reflexão e o respeito do uso da linguagem nos mais diversos usos e contextos.

Os gêneros textuais são organizados em campos de atuação (vida cotidiana, artístico-literário, estudo e pesquisa, vida pública, jornalístico-midiático) e eixos (oralidade, leitura, escrita e análise linguística/semiótica), para facilitar seu uso e planejamento em sala de aula. Todos estes campos e eixos de atuação visam o desenvolvimento e ampliação da competência comunicativa nos seus diferentes contextos sociais, utilizando os variados gêneros textuais, de modo a promover a reflexão sobre o uso da linguagem em situações reais do cotidiano, não somente para o repasse de conteúdos gramaticais e/ou linguísticos.

Somente deste modo, através desta reflexão, o discurso passará a ser visto como algo que possibilitará a produção de sentido, não somente a transmissão de informações. isso ocorrerá porque, a língua e a linguagem são resultadas das interações sócio-históricas entre os indivíduos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação de mestrado trata de uma pesquisa sobre os relatos de profissionais da área de educação, do município de Curitiba, professores e pedagogos, que atuam em turmas de 4º ano do Ensino Fundamental.

Diante desta pesquisa podemos destacar quatro pontos:

a) A visão sobre o conceito de letramento e seus impactos em sala de aula;

b) Contribuições da Análise de Discurso Francesa para a prática do letramento;

c) A relação entre a Análise de Discurso Francesa e o letramento em turmas de 4º ano;

d) A análise das possibilidades e desafios da Análise de Discurso francesa em sala de aula.

Podemos analisar também que a educação é reflexo das lutas de classe às quais estão inseridas, por essa razão, não pode ser considerada neutra. Com isso, é necessário discutir as relações sociais e seus impactos na própria sociedade e na escola.

A leitura não deve ser apenas a decodificação de letras e símbolos, mas é necessário buscar sentido e significado a leitura que fazemos, a partir do sujeito, que produz texto e quem o lê, da ideologia empregada, o contexto sócio-histórico à qual a leitura é feita e interpretada.

Muito tem-se discutido sobre a dificuldade de formação de leitores no Brasil e de que forma é possível formar bons leitores. Na descrição, o professor precisa trazer o aluno para o contexto discutido, pois, o único momento de interlocução entre professor e aluno, se dá no momento da avaliação, contudo, o docente assume um discurso autoritário, onde a leitura estando vinculada à avaliação, servirá somente para a classificação dos estudantes.

Orlandi (2003) pontua que a literalidade da leitura e da interpretação, aparecem como se fossem duas facetas distintas, em um primeiro momento o aluno faz a leitura do texto, para que, a partir daí, possa extrair dele as ideias vinculadas ao mesmo.

Desta forma, um texto literário seria composto de metáforas, diferentemente do texto acadêmico-científico que traria verdades.

Desta forma, em sala de aula, ainda segundo Orlandi (2003), os professores acabam valorizando mais a escrita do que a oralidade, pois a partir do momento que escreve o que falo, está escrita se torna verdadeira, autêntica, já que a oralidade não teria valor, pois qualquer um pode falar o que quiser, mas este discurso só adquire reconhecimento a partir do momento em que é escrito. Contudo, a oralidade em sala de aula se restringe apenas na leitura e repetição de textos e conteúdos presentes nos livros didáticos, não possibilitando a discussão dos conteúdos por parte dos alunos, só cabe a eles a repetição destes saberes reproduzidos pelo docente e presentes no livro didático, reproduzindo informações e respostas nas avaliações e testes em sala de aula. Quando há momentos de oralidade e de construção de saberes, da literatura, é dita apenas como uma forma de “castigo”, para avaliar a leitura.

A autora (Orlandi, 2003) destaca que mesmo onde a leitura e a escrita são valorizadas, por meio das fichas de avaliações dos livros lidos, estas fichas são apresentadas primeiramente oralmente, mas cobrados também o registro escrito, o que salienta a predominância da escrita sobre a oralidade mesmo com esta atividade. Assim, o aluno apenas “decora” as informações que serão cobradas em provas, mas quando questionado sobre, não conseguem se recordar ou informar sobre o que realmente aprendeu em sala de aula ou sobre o texto estudado (Orlandi, 2003, p. 92).

Já as atividades de interpretação direcionam os aspectos principais que o autor do próprio livro quer destacar, apresentando uma forma “correta” de leitura do texto. Os exercícios de gramática induzem que o aluno classifique corretamente a classe gramatical da palavra estudada. Desta forma, os alunos veem estes tipos de exercícios como enfadonhos, sem sentido e descontextualizados de sua própria realidade, pois não é dado espaços e tempos para o próprio aluno pense e reflita sobre o que está lendo, sujeitos que construam relações de e na linguagem (Orlandi, 2003, p. 95 e 96).

Ainda a autora destaca que, aquele professor que repete o que está no livro didático, nem ele próprio reflete e interpreta o conteúdo à qual estaria trabalhando, pois o mesmo é tipo como verdade cientifica, incontestável.

O conhecimento construído historicamente, apresentado pela autora e defendido pela Análise de Discurso, seria algo que não foi construído cronologicamente, mas sim, seria resultado de rupturas não contínuas, que não

foram acumuladas, mas resultados de desdobramentos. Desta forma, a memória discursiva, não é construída pelo acúmulo de saberes homogêneos até a saturação, todavia, como algo complexo, repleto de reflexões sobre os conhecimentos e saberes (Orlandi, 2003, p. 97).

Ainda, segundo a autora, permanece a figura do “bom-leitor”, sendo aquele indivíduo que consegue localizar mais rapidamente as informações solicitadas no texto. Contudo, o “bom-leitor” deve ser aquele que lê por prazer, independentemente do gênero textual do livro ou da solicitação do docente em sala de aula, tornando a leitura uma prática de leitura, que não se restrinja as aulas de leitura ou a cobrança pelo preenchimento de fichas de leitura como critério de avaliação.

Este mesmo leitor se tornará escritor, na medida em que estabelecer relações interpretativas com e no outro, reafirmando o interdiscurso (Orlandi, 2003, p. 102), pois a leitura deve assumir e produzir sentido por e para os sujeitos, assim, a escola deve valorizar a diversidade leitora presente em seus diversos ambientes, possibilitando uma formação discursiva rica (Orlandi, 2003, p. 103).

Durante a análise dos dados coletados nesta pesquisa, podemos apontar a preocupação frente aos temas alfabetização/letramento que necessitam ser mais aprofundados tanto em cursos de nível médio (magistério), quanto de nível superior (graduação e pós-graduação), não ficando restritos somente em disciplinas de práticas pedagógicas (estágios supervisionados), mas em todo o período do curso, de modo interdisciplinar e contextualizado, conforme destaca Pimenta (2012, p. 8).

Pela pesquisa pudemos verificar e analisar que o discurso dos professores com relação a sua prática pedagógica, visando o letramento de estudantes de 4º ano, oscila muito frente aos conceitos de paráfrase e polissemia, conceitos discutidos e aprofundados por Orlandi (2012).

Como polissemia a busca por novas estratégias de ensino, adequação de conteúdos e materiais didáticos, de acordo com as necessidades dos alunos, a valorização do contexto social dos mesmos. Para isso, o professor utilizaria a estratégia didática-pedagógica de sequências didáticas, onde é possível o uso e adequação de diversas estratégias de ensino, o incentivo do hábito de leitura, que é realizado de modo organizado e planejado em sala de aula.

Já os discentes que apresentam dificuldade de aprendizagem, segundo o discurso polissêmico, seriam atendidos com o uso de jogos, atividades diversificadas e diferenciadas, com o uso de metodologias adaptadas e adequadas, buscando

atender suas necessidades, utilizando para isso, a mesma temática da sequência didática que esteja sendo trabalhada com os demais alunos, de modo a estimular a leitura e a escrita, a partir de palavras e/ou frases retiradas do texto utilizado naquele momento.

Isso proporciona, segundo estes profissionais, um melhor engajamento dos estudantes na proposição e realização de atividades, pois estas partiriam do interesse dos mesmos, através do uso de diferentes gêneros textuais, de atividades diversificadas, de forma interdisciplinar, a partir do contexto social e/ou das necessidades e dificuldades dos alunos, visando a superação das mesmas.

Desta forma, o letramento, é tido como estratégia de/para a aprendizagem, que pode envolver o uso de outras estratégias de ensino, como a aprendizagem criativa e o uso de projetos didáticos em sala de aula, favorecendo assim o desenvolvimento e aprofundamento da leitura de mundo.

Como paráfrase, o professor é visto apenas como mediador, articulador da prática educativa, sem especificar nenhuma metodologia de ensino, já os conteúdos podem ou não ter relação com o contexto sócio-histórico dos estudantes. Já os estudantes com dificuldade de aprendizagem, segundo estes discursos, devem ser atendidos de forma individualizada, mas deixando claro de que forma seria feito este atendimento: apenas visando a identificação de letras, sílabas e fazendo uso dos sinais de pontuação, sem a preocupação de articular esta prática, com os conteúdos trabalhados em sala. Para estes profissionais, o número reduzido de estudantes por sala, mas não apontam nos depoimentos coletados qual seria este número, seria o ideal para o desenvolvimento de um bom trabalho, atendendo assim, às necessidades dos estudantes. Já a prática do letramento, quando realizada, não é apresentada de forma clara e objetiva, pois não são detalhados os conteúdos e objetivos de aprendizagem a serem trabalhados e se o fazem, é de modo isolado, sem articulação com as demais áreas do conhecimento.

Desta forma, diante destes discursos, a escrita pode ser apontada como uma forma de treinamento, que não garantiria a promoção de uma leitura autônoma, pois não busca o incentivo da mesma para aqueles estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem, pois não valorizam o contexto social dos mesmos e não desenvolvem o hábito da leitura, quando o fazem, não demonstra ser uma ação pedagógica organizada.

Nesta pesquisa também foi possível a análise da concepção teórica-metodológica para o letramento adotada pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, que se caracteriza como sendo interacionista da linguagem, concepção está presente em todos os documentos oficiais da rede, essa concepção está presente nos planejamentos e sequências didáticas de alguns professores, nestes, o uso de diferentes gêneros textuais em sala de aula estaria presente, na elaboração de atividades, tais como no desenvolvimento de sequências didáticas.

Desta forma, podemos destacar que a análise do discurso busca o estudo do texto em sua totalidade, considerando suas condições de produção, interação social e sua correlação com diferentes objetos teóricos de análise, sejam eles escritos ou não, indo além do repasse de informações, mas considerando toda e qualquer condição discursiva.

Assim, ao depararmos com um discurso mais fragilizado ligado às relações de polissemia, paráfrase e do repertório teórico sobre letramento em sala de aula, é necessário proporcionar aos estudantes situações de leitura e de escrita, sejam realmente contextualizadas.

Pois, segundo a autora (Orlandi, 2011), o discurso precisa ser encarado não apenas como uma forma de transmissão de informações, mas também como algo que produz sentido. Deste modo, o discurso pedagógico, pode ser tido como circular, ligado à escola, que é historicamente representada como reprodutora dos saberes culturalmente construídos e acumulados, resultado das relações de poder. Cabendo à instituição escolar a neutralidade destas relações no discurso dos docentes, cabendo a ele somente o repasse dos saberes/conhecimentos acumulados.

Com relação à análise desta concepção se estaria ou não presente nas práticas pedagógicas, principalmente com estudantes com dificuldades de aprendizagem, com relação ao domínio da leitura e da escrita e suas possibilidades de ensino de turmas de 4º ano, podemos perceber que as profissionais fazem uso de atividades diversificadas e diferenciadas, de acordo com as necessidades dos alunos, às vezes, dentro do planejamento proposto em sala ou de forma individualizada com atividades de identificação de letras, sílabas e palavras, fora do tema trabalhado com os demais estudantes, devido às dificuldades de aprendizagem da maioria dos estudantes atendidos nesta mesma turma.

Diante dos dados coletados e analisados, podemos verificar a necessidade constante do estudo do e sobre letramento em sala de aula, dos gêneros textuais a serem utilizados, que estratégias e metodologias são ou não mais eficazes para tal fim, principalmente diante das dificuldades de aprendizagem dos estudantes com ou sem necessidades especiais.

Como podemos observar ao longo da análise dos dados coletados, os profissionais que foram categorizados como discurso simplista, por exibirem o papel do docente como mero mediador, articulador de conteúdos/saberes a serem ensinados em sala de aula, mas que não relacionam os mesmos com a realidade dos estudantes, apresentam uma noção frágil (esvaziada de teoria) sobre o letramento.

Deste modo, este tipo de efeito simplista (ou tradicional), tendem a ser produzido pelos profissionais com sentidos mais ideológicos sobre o letramento, ou seja, demonstrando a fragilidade de uma real reflexão teórica sobre o letramento na prática educativa.

Já o efeito progressista (ou construtivista) tende a ser produzido pelos profissionais com sentidos de forma mais epistemológica sobre o letramento, ou seja, apresentam sentidos que incorporam teorizações sobre a relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento para o letramento na prática educativa. Sendo este efeito mais coerente com uma concepção interacionista de linguagem e os atuais documentos curriculares da cidade de Curitiba (Curitiba, 2020)

Contudo, salientamos que não devemos, diante deste quadro difícil, adotar uma postura simplista (paráfrase) de não querer buscar novos métodos ou estratégias de ensino-aprendizagem, que poderão promover e contribuir para a superação das mesmas e para a promoção do/para o letramento.

Podemos concluir que, apesar de haver dois tipos de discursos distintos presentes nesta pesquisa, com profissionais que atendem turmas de 4º ano do Ensino Fundamental, há entre as mesmas profissionais, a preocupação em promover ações pedagógicas, que visam a alfabetização e o letramento, bem como o uso de diferentes estratégias didáticas para a superação das dificuldades de aprendizagem apresentadas por estes estudantes.

Como assunto/tema para futuras pesquisas, poderíamos citar a busca de estratégias pedagógicas e didáticas (projetos, sequências didáticas) que se mostrariam mais pertinentes ou não no processo de alfabetização/letramento, bem

como a superação das muitas dificuldades de leitura e escrita de estudantes do 4º ano do ensino fundamental, sem deixar de lado os conteúdos previstos para esta série/ano.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I.; CARDOSO, T.; CELORICO. J. A. Revisão da literatura e sistematização do conhecimento. Porto: Editora Porto, 2010.

- ALMEIDA, T. V. As concepções de linguagem no discurso do professor alfabetizador nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental I. 2020. Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza (CE). Dissertação. Link: http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/51627. Acesso em 14/11/2022.

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992).

- BALDO, C. H. A. A influência do letramento digital no processo de alfabetização: contribuições para a aquisição da escrita. 2018. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto Dissertação. Link: https://doi.org/10.11606/D.59.2018.tde16072018-144040. Acesso em 14/11/2022.

- BORGES, A. G. S.; ASSAGRA, A. G. Por que e para que ensinar a leitura? In: BORGES, A. G. S.; ASSANGRA, A. G.; ALDA, C. L. de Leitura: o mundo além das palavras. Instituto RPC. Curitiba: Instituto RPC, 2010.

- BOTELHO, L. R.; CUNHA, C. C. de A.; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. Gestão e sociedade · Belo Horizonte. Volume 5. N. 11. p. 121-136 · maio/agosto 2011. ISSN 1980-5756 · Disponível em: www.ges.face.ufmg.br. Acessado em: 07/09/2022.

- BRASIL- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

- ____ - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Ensino Fundamental de nove nos: orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricléia Ribeiro do Nascimento. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

- ____ . Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

- BRITO, N. e D'Ark da Silva. Entre textos, entre linhas: a polissemia no livro didático acionada pelo gênero tirinha. 2018. Programa de Pós Graduação

Profissional em Letras - PROFLETRAS) - Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira (PB). Mestrado. Link: http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3701. Acesso em 04/01/2023.

- CORREA, J.; FONSECA, I.; DIAS, P. Transtornos de aprendizagem da leitura. IN: GUIMARÃES, S. R. K.; PAULA, F. V. de. (org.). Compreensão da leitura: os processos cognitivos e estratégias de ensino. São Paulo: Vetor, 2019.

- COSTA, A. de O. Por que alguns alunos chegam ao 6º ano do ensino fundamental sem saber ler e escrever? 2017. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública Dissertação – Mestrado Profissional. Link: https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/6022. Acesso em 15/11/2022.

- CURITIBA - PREFEITURA MUNICIPAL-SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUAÇÃO. Currículo do Ensino Fundamental: diálogos com a BNCC, vol. 1: princípios e fundamentos. Curitiba: SME, 2020.

- ____ -PREFEITURA MUNICIPAL-SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUAÇÃO. Referencial de Alfabetização da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Curitiba: SME, 2024.

- _____ - DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS. Vol. 3. Curitiba, 2005

- CURY, A. J. Nunca desista dos seus sonhos. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.

- Dicionário online de Língua Portuguesa, link: https://www.dicio.com.br/semiose/ . Acesso em maio 2024.

- DOCKRELL, J.; McShane, J. Crianças com dificuldades de aprendizagem: uma abordagem cognitiva. Tradução Andrea Negreda. Porto Alegre: Artmed, 2000.

- FORNER, V. A. Linguagem escrita e música: possibilidades para o processo de alfabetização. 2018. Pontifícia Universidade Católica de Campinas – Centro de Ciências humanas e Sociais Aplicadas – Pós graduação em Educação. Dissertação. Link: http://repositorio.sis.puc campinas.edu.br/xmlui/handle/123456789/15558. Acesso em 12/08/2022.

- GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 5 ed., São Paulo: Editora Atlas, 2010.

- GUSSO, A. M. Formação do leitor aprendiz. In: BORGES, A. G. S.; ASSANGRA, A. G.; ALDA, C. L. de Leitura: o mundo além das palavras. Instituto RPC. Curitiba: Instituto RPC, 2010.

- MENDONÇA, C. T. Ler é atribuir sentidos. In: BORGES, A. G. S.; ASSANGRA, A. G.; ALDA, C. L. de Leitura: o mundo além das palavras. Instituto RPC. Curitiba: Instituto RPC, 2010.

- OLIVEIRA, D. A. R. de F. Uso da pontuação como recurso expressivo para o ensino produtivo de Língua Portuguesa. 2018. Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Letras e Comunicação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Dissertação - Mestrado profissional. Link: https://tede.ufrrj.br/jspui/handle/jspui/4757. Acesso em 12/08/2022.

- ORLANDI, E. P. Análise de Discurso: princípios & procedimentos. 11. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

- ____ (org.). A leitura e os leitores. 2.ed. Campinas: Pontes Editores, 2003.

- _____. Discurso e leitura. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

- _____. As formas do silêncio: no movimento dos sentidos. Campinas: UNICAMP, 1993.

- _____. A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. 6.ed. Campinas, SP: Pontes, 2011.

_____, et al. Leitura: perspectivas interdisciplinares. Organizadores: Regina Zilberman, Ezequiel Theodoro da Silva. 2. ed. São Paulo, SP: Ática, 1991.

- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Profissional. Proposta Pedagógica Curricular do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Profissional. Curitiba: SEED PR, 2006.

- PEROVANO, D. G. Manual de Metodologia da Pesquisa Científica. Curitiba. Intersaberes, 2016.

- PIMENTA, S. G. (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 8º ed. São Paulo: Cortez, 2012.

- RANGEL, M. Dinâmicas de leitura em sala de aula. Petrópolis: Vozes, 1990.

- ROCHA, J. S. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC): ensino de língua e política linguística. 2019. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa -

Mestrado em Estudos da Linguagem. Dissertação. Link: http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2987. Acesso em 13/08/2022.

- SHI, L. da S. E. T. Formação continuada de professores e qualidade do ensino: um estudo sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC/Nova Iguaçu/RJ. 2017. Programa de Pós-graduação em Educação, contextos contemporâneos e demandas populares - Universidade Federal Rural Do Rio De Janeiro, Seropédica-RJ. Dissertação. Link: https://tede.ufrrj.br/jspui/handle/jspui/1892. Acesso em 14/08/2022.

- SOARES, M. Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. 1 ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

- _____. Alfabetização e letramento. 7 ed. – São Paulo: Contexto, 2018.

- TRAVAGLIA, L. C. Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1° e 2° graus. 4. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1998.

APÊNDICE

APÊNDICE I: QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES E EQUIPE PEDAGÓGICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: PPGE E PPGETPEN

Solicitamos a sua colaboração nesta pesquisa, que tem por objetivo conhecer o perfil dos Pedagogos e Professores de 4º ano, atuantes na Rede Municipal de Ensino.

Agradecemos a sua disposição e sinceridade ao responder as questões. Não há necessidade de identificar-se.

Atenciosamente, Mestranda Luciane Aparecida de Morais

Idade: _____ Formação: _____ Tempo de atuação profissional: _____

Questões para as(os) docentes e pedagogos:

1) Em sua opinião, qual é o papel do professor na formação da leitura e da escrita em sala de aula?
2) De que forma você promove a leitura e a escrita em sala de aula?
3) Como são atendidos os estudantes com dificuldade na leitura e na escrita? 4) De que forma o professor promove a inclusão de alunos com necessidades especiais nos momentos de leitura e escrita em sala de aula?
5) Descreva como você, como um professor de 4º ano, imagina a forma ideal de promover o letramento em sala de aula. Nesta descrição, considere como você articularia os conteúdos a serem trabalhados nesta série/ano e os com diferentes graus de aprendizagem (leitura e escrita), quais características principais devem ser consideradas na escolha do texto e conteúdo (o que este tem que apresentar e como deve trabalhar); entre outras questões que achar pertinente.

6) Quais conteúdos e temas de língua portuguesa e outras áreas do conhecimento poderiam ser trabalhados neste texto escolhido? Quais apresentariam maior facilidade ou dificuldade? E por quê?

7) Há aspectos do letramento que poderiam ser inseridos no meio escolar? Se sim, que oportunidades e momentos estes poderiam ser utilizados?

8) O tema de alfabetização e letramento foi discutido durante a sua graduação em Pedagogia ou outra área afim? Caso o tenha, quando, em quais disciplinas e como foram abordados os temas? Quais foram as contribuições da sua formação na sua visão sobre alfabetização/letramento?