

UNEMAT

PROFLETRAS

MESTRADO

# UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso

Carlos Alberto Reyes Maldonado

## PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



PROFLETRAS

Rede Nacional

UNIDADE CÁCERES

# UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso  
Carlos Alberto Reyes Maldonado



PROFLETRAS

Rede Nacional

### PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Bloco do Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Linguagem  
Cidade Universitária - Cáceres-MT  
Tel. (65) 3224-1307  
profletrascaceres@unemat.br

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**ARCI ADRIANA ALVES DA SILVA**

**PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO COM ESTUDANTES DOS  
ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE LEITURA,  
ESCRITA E RECONHECIMENTO DAS DIFERENÇAS**

**CÁCERES / MT**

**2021**

**ARCI ADRIANA ALVES DA SILVA**

**PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO COM ESTUDANTES DOS  
ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE LEITURA,  
ESCRITA E RECONHECIMENTO DAS DIFERENÇAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, para a obtenção do título de Mestra em Letras, sob a orientação da Profª Drª. Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa.

**CÁCERES / MT**

**2021**

## CIP – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

S586p Silva, Arci Adriana Alves da.

Práticas de alfabetização e letramento com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental: uma proposta de leitura, escrita e reconhecimento das diferenças / Arci Adriana Alves da Silva. – Cáceres, 2021.

203 f. ; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação *Stricto Sensu* (Mestrado Profissional) Proletras, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2021.

Orientadora: Dra. Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa.

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Leitura. 4. Escrita. 5. Diferenças.

I. Barbosa, M. J. L. de F., Dra. II. Título. III. Título: uma proposta de leitura, escrita e reconhecimento das diferenças.

CDU 373

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Luiz Kenji Umeno Alencar - CRB1 2037.

ARCI ADRIANA ALVES DA SILVA

PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO COM ESTUDANTES DOS ANOS  
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE LEITURA, ESCRITA E  
RECONHECIMENTO DAS DIFERENÇAS

BANCA EXAMINADORA  
PARTICIPAÇÃO DE FORMA VIRTUAL

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup>. Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa (UNEMAT)  
ORIENTADORA

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Águeda Aparecida da Cruz Borges (UFMT)  
AVALIADORA

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Nilce Maria da Silva (UNEMAT)  
AVALIADORA

APROVADA EM 28/01/2021

Ao meu querido e eterno herói, Sebastião Lemes da Silva (*in memoriam*), que sempre será o meu referencial de luta e busca por conhecimento.

## ETERNA GRATIDÃO!

A Deus, pelo dom da vida e pela capacidade diária de recomeçar...

Ao meu pai, Sebastião Lemes da Silva (*in memorian*), por ter sido meu porto seguro em todos os momentos em que se fez presente.

À minha mãe, Nair Alves Duarte, por, na sua simplicidade e Ensino Fundamental incompleto, sempre me incentivar nos estudos.

À minha linda filha, Anani Lemes Barbosa, por sempre se mostrar tão madura quanto ao meu distanciamento para estudar.

À minha irmã, Arlete Alves da Silva, por se responsabilizar por mim na separação de nossos pais, mesmo sendo tão nova.

Aos meus irmãos residentes aqui no estado de Mato Grosso (MT), Aflânio Alves da Silva e Alexandre Lemes da Silva, por estarem sempre à minha disposição.

Aos meus irmãos mais velhos, residentes no Distrito Federal (DF) e frutos do primeiro relacionamento de nosso pai, Afrânio, Arlete, Arlene, Alcena e Alcy, por me ensinarem, pelo exemplo, que, apesar das dificuldades, sempre é possível seguir o caminho do bem.

Ao meu companheiro, Samuel Pereira de Souza, pelo cuidado diário e pela compreensão em relação às minhas escolhas.

À Marilda Rodrigues Barbosa, mãe que - com a chegada da minha filha - a vida me deu, por me auxiliar nas mais diversas situações.

A Laurinda Rodrigues da Silva Macedo (*in memorian*) e Laura Patrícia da Silva Macedo Di Loreto, por me “obrigarem” a me matricular no Curso de Letras, ao perceberem a minha indecisão e imaturidade quanto a “o que fazer da vida”.

À Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT- Cáceres), por proporcionar o Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS).

Ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), bem como aos professores, por me possibilitarem a busca pelo título de Mestra, algo tão almejado por mim.

À Coordenadora Dr<sup>a</sup> Maristela Cury Sarian, por se empenhar para que o Programa funcione da melhor maneira possível.

À Ex-coordenadora e também Professora do Programa, Dr<sup>a</sup> Vera Regina Martins e Silva, por sempre frisar a importância do afeto no processo de ensino e aprendizagem.

À minha Orientadora, Professora Dr<sup>a</sup> Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa, pela confiança e assistência nessa caminhada.

Às Professoras que aceitaram fazer parte da minha Banca Examinadora, Dr<sup>a</sup> Águeda Aparecida da Cruz Borges e Nilce Maria da Silva, pelas riquíssimas contribuições.

Aos colegas de turma, pelas “dores e delícias” compartilhadas, especialmente à Andreia dos Reis Juiz – companheira de estrada, boa ouvinte, conselheira e guerreira por ter me aguentado todo o tempo; e à Benízia Souza Oliveira Duarte, pelo apoio durante a escrita desta dissertação.

À CAPES, pela bolsa de estudos.

Ao governo do Estado de Mato Grosso, por conceder a licença para qualificação.

À Equipe Gestora e demais funcionários da Escola Estadual Presidente Médici, por me permitirem executar o projeto de intervenção com liberdade, em especial aos professores dos alunos contemplados pelo trabalho realizado.

Às professoras Margarete Terezinha Alves Spies, Regina Cláudia Furtado de Sousa e Regina Maria de Lima Sanson, pelo apoio e estímulo no ambiente escolar, durante a execução do projeto.

Aos alunos que caminharam comigo durante essa jornada, por me ensinarem a importância do afeto no processo de ensino e aprendizagem.

Felizmente, sou uma pessoa abençoada e, pelos lugares por onde passei, sempre encontrei pessoas que me encorajaram. Por essa razão, eu poderia escrever inúmeras páginas, elencando nomes de familiares, amigos, colegas, conhecidos... mas, para não correr o risco de me esquecer de alguém, agradeço imensamente a todos aqueles que, de alguma maneira, fizeram-se presentes em minha vida, incentivando-me e torcendo por minhas conquistas.



*E aprendi que se depende sempre  
De tanta, muita, diferente gente  
Toda pessoa sempre é as marcas  
Das lições diárias de outras tantas pessoas  
E é tão bonito quando a gente entende  
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá  
É tão bonito quando a gente sente  
Que nunca está sozinho por mais que pense estar  
É tão bonito quando a gente pisa firme  
Nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos  
É tão bonito quando a gente vai à vida  
Nos caminhos onde bate bem mais forte o coração*

(Gonzaguinha)

## RESUMO

Esta dissertação tem por finalidade apresentar a elaboração, a execução e os resultados de um projeto de intervenção pedagógica realizado com um grupo de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Estadual Presidente Médici – Cuiabá/MT, como parte das atividades propostas pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), ofertado pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT – Cáceres). Durante todo o percurso, foi possível estabelecer momentos de buscas teóricas, ações e reflexões acerca da alfabetização e do letramento de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. O objetivo maior foi desenvolver um trabalho de leitura e de escrita que atendessem às necessidades de defasagens de aprendizagem, por meio da abordagem do tema “Reconhecimento das diferenças”. Os objetivos específicos visaram ao desenvolvimento de práticas de leitura e escrita de diferentes textos; ao trabalho de refacção textual, de modo a se praticar a autocorreção; e, por fim, ao fornecimento de condições de inclusão real dos alunos na sala de aula regular. Foram estabelecidas relações entre perspectivas da Alfabetização, do Letramento e da Linguística, a saber: Ferreiro (2001, 2011), Ferreiro e Teberosky (1999), Barbosa (2000, 2013), Cagliari (1985, 1999, 2007, 2009a, 2009b), Massini-Cagliari (1999, 2001), Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997), Fernandes (2010), Frade (2005), Morais (2014), Kramer (2010), Kaufman (1994), Kaufman e Rodríguez (1995), Guedes de Souza (2007), Soares (2003, 2014, 2017a, 2017b), Kleiman (1995, 2010, 2012), Rojo (2010), Tfouni (2006), Marcuschi (2001), Koch e Elias (2015, 2018), Antunes (2003, 2009), além de documentos oficiais vigentes para o Ensino Fundamental. O trabalho foi iniciado com base nos interesses pessoais dos alunos, a partir dos quais foram realizadas atividades de pesquisa, leitura, escrita e debate sobre as diferenças entre as pessoas. No decorrer das aulas, os escolares foram se tornando protagonistas, ao ponto de produzirem textos, que, por sua vez, compuseram um livreto intitulado “As diferenças existem!”. Para a socialização desse material, foram organizadas aulas com as turmas de origem de cada estudante, que se mostrou de uma maneira, até então, desconhecida. O resultado do projeto deu visibilidade a pessoas que, por muitas vezes, foram consideradas sujeitos que “não sabiam nada”, permitindo entender que é possível, sim, oportunizar uma alfabetização significativa a indivíduos que, por diferentes razões, não a efetivaram na idade esperada.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Letramento. Leitura. Escrita. Diferenças.

## ABSTRACT

The purpose of this Master Thesis is to present the elaboration, execution and results of a pedagogical intervention project carried out with a group of students from the last years of elementary school at the Presidente Médici State School - Cuiabá / MT, as part of the activities proposed by the Professional Master's Degree in Letters Program (PROFLETRAS), offered by the University of Mato Grosso State (UNEMAT - Cáceres). Throughout the course, it was possible to establish moments of theoretical searches, actions and reflections about the literacy of students in the last years of Elementary School; the main objective was to develop a work of reading and writing that would meet the needs of learning gaps, through the approach of the theme "Recognition of differences". The specific objectives aimed at the development of reading and writing practices for different texts; to the work of textual rewriting, in order to practice self-correction; and, finally, the provision of conditions for the real inclusion of students in the regular classroom. Relationships between Literacy and Linguistics perspectives were established, namely: Ferreiro (2001, 2011), Ferreiro and Teberosky (1999), Barbosa (2000, 2013), Cagliari (1985, 1999, 2007, 2009a, 2009b), Massini-Cagliari (1999, 2001), Abaurre, Fiad and Mayrink-Sabinson (1997), Fernandes (2010), Frade (2005), Morais (2014), Kramer (2010), Kaufman (1994), Kaufman and Rodríguez (1995), Guedes de Souza (2007), Soares (2003, 2014, 2017a, 2017b), Kleiman (1995, 2010, 2012), Rojo (2010), Tfouni (2006), Marcuschi (2001), Koch and Elias (2015, 2018), Antunes (2003, 2009), in addition to current official documents for Elementary Education. The work was started based on the personal interests of the students, from which research, reading, writing and debate activities were carried out on the differences between people. During the classes, the students became protagonists, to the point of producing texts, which, in turn, composed a booklet entitled "Differences exist!". For the socialization of this material, classes were organized with the origin classes of each student, which can be shown in a way, until then, unknown. The result of the project gave visibility to people who, many times, were considered subjects who "did not know anything"; allowing to understand that, yes, it is possible to provide meaningful literacy to individuals who, for different reasons, did not carry it out at the expected age.

**Keywords:** Literacy. Reading. Writing. Differences.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>1. LÓCUS DA PESQUISA: ESTRUTURA, ORGANIZAÇÃO E PÚBLICO-ALVO.</b>	<b>15</b>
1.1 Conhecendo o espaço físico .....	15
1.2 O Projeto Político Pedagógico.....	17
1.3 O Ensino Fundamental na perspectiva dos Ciclos de Formação Humana .....	19
1.4 O Laboratório de Aprendizagem .....	22
1.5 O público-alvo .....	25
1.6 Deslocamentos Teórico-Methodológicos .....	26
<b>2. NO CAMINHO DA ESCRITA</b> .....	<b>30</b>
2.1 A elaboração do projeto de intervenção pedagógica .....	30
2.2 Algumas considerações sobre a Alfabetização.....	34
2.2.1 Sobre a leitura e a escrita .....	39
2.3 O Letramento.....	42
2.3.1 A falta da leitura e da escrita como símbolo de exclusão social.....	45
2.4 A Linguística .....	47
2.5 O reconhecimento das diferenças .....	49
<b>3. A LEITURA, A ESCRITA E O RECONHECIMENTO DAS DIFERENÇAS</b> .....	<b>51</b>
3.1 O ponto de partida no ambiente escolar .....	51
3.2 Primeira etapa: apresentação do projeto .....	52
3.3 Segunda etapa: identificação do público-alvo .....	53
3.3.1 Conhecendo os alunos pela família.....	70
3.4 Terceira etapa: aproximação dos alunos.....	80
3.5 Quarta etapa: leituras, reflexões e produção textual coletiva .....	100
3.6 Quinta etapa: produção individual e refacção textual .....	112
3.7 Sexta Etapa: socialização do projeto .....	133
3.8 Reflexões acerca do projeto de intervenção pedagógica.....	142
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>145</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>148</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>153</b>

## INTRODUÇÃO

Vivemos numa sociedade de leitura e escrita em que a necessidade de exercê-las, de forma que sejamos sujeitos, de fato e de direito, é essencial. Encontrar alunos que já passaram pelo processo de alfabetização sem efetivá-lo tem sido cada vez mais frequente em sala de aula dos anos finais do Ensino Fundamental. Buscar por estratégias que amenizem esse tipo de problema tem sido uma constante na vida profissional de muitos professores, independente de sua área de atuação, uma vez que a leitura e a escrita configuram-se compromisso de todas as áreas.

Exemplo para tal assertiva é esta dissertação, que apresenta as pesquisas e a intervenção pedagógica realizada na perspectiva dos estudos sobre a alfabetização e letramento, com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental que ainda se encontram em processo de aquisição de leitura e de escrita, na Escola Estadual Presidente Médici – Cuiabá/MT.

Mas, para chegar a esse momento, certamente, as experiências vividas me<sup>1</sup> influenciaram bastante. E foi numa cidade do interior de Mato Grosso (169 km da capital, Cuiabá) que tudo começou. De Dom Aquino, vêm-me as lembranças dos tempos de infância, momento dos meus primeiros contatos com a leitura e a escrita.

Cheguei ao meu ambiente familiar oito anos após a minha irmã que, até então, era a caçula. Por essa razão, sempre estive em contato com materiais que, de alguma forma, me direcionaram à leitura e à escrita.

Durante o período em que cursei o Ensino Fundamental, constantemente participei de concursos de poesias, as quais eu apresentava com coreografias e muito entusiasmo. Nos anos finais, não só as declamava, também as produzia.

Já no Ensino Médio, meu foco passou a se restringir a temas amorosos; foram mais de cem poemas criados. Ainda nessa época, como trabalho escolar, tive a oportunidade de escrever um livro, de setenta capítulos, que intitulei “Consequências do Amor”. Fiquei em primeiro lugar no concurso e, até hoje, guardo com carinho o meu troféu.

Apesar de toda essa ligação com o universo literário, jamais me imaginei professora, pelo contrário, cheguei a dizer que jamais seguiria essa profissão. Entretanto, terminados os anos escolares dos Ensinos Fundamental e Médio, ainda morando em minha cidade natal, pela

---

<sup>1</sup> Conforme exigência do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS / UNEMAT – Cáceres), a introdução deve ser feita na primeira pessoa.

oportunidade na época, ingressei no Curso de Pedagogia em uma cidade vizinha, Jaciara/MT (146 km de Cuiabá), e, “por ironia do destino”, lá estava eu envolvida com a área da educação.

Como se já não fosse o suficiente, no ano seguinte, iniciei, também, o Curso de Letras em outra cidade vizinha, Campo Verde/MT (136 km de Cuiabá). Frequentava três cidades no mesmo dia: no período matutino, cursava o primeiro ano do Curso de Letras em Campo Verde; no período vespertino, residia em Dom Aquino; e, no período noturno, cursava o segundo ano do Curso de Pedagogia em Jaciara.

Por questões financeiras e de mobilidade, optei por dar uma pausa no Curso que fazia em Jaciara e me mudei para Campo Verde, onde, em janeiro de 2008, concluí o Curso de Letras e, seis meses depois, a Especialização em Psicopedagogia. Nesse mesmo ano, ainda em Campo Verde, retomei o Curso de Pedagogia, que concluí em agosto de 2011.

Hoje, sou graduada em Letras, pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT); em Pedagogia, pela Universidade Cândido Rondon – Campo Verde (UNIRONDON); e Especialista em Psicopedagogia, pela Faculdade Rolim de Moura (FAROL).

De fato, a minha vida profissional na área da educação já vinha se construindo desde 2003, quando, ainda em Dom Aquino, comecei a dar aulas de reforço escolar no Programa Xané, um projeto desenvolvido no extraturno, nas escolas municipais. Atendia crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, nos períodos matutino e vespertino.

Nessa minha caminhada, já atuei como intérprete de Libras na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e como professora, durante alguns anos, na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, incluindo a Alfabetização.

Em 2011, tornei-me professora efetiva do Estado de Mato Grosso e, em uma escola de Campo Verde, assumi aulas de Português/Literatura nos anos finais do Ensino Fundamental e, anos depois, no Ensino Médio.

No ano de 2013, nesse mesmo ambiente, tive a oportunidade de atuar na Coordenação Escolar e, nessa ocasião, descobri que me identifico muito com a sala de aula. Às vezes, é preciso experimentar outros espaços, para saber o que realmente nos realiza. Para mim, discutir, ensinar, aprender, caminhar junto aos alunos me faz querer ser melhor a cada dia.

Durante todo esse tempo, constantemente procurei me atualizar em relação às minhas áreas de interesse, com o objetivo de melhorar a minha prática em sala de aula e, conseqüentemente, no ambiente escolar. Nesse sentido, Lima (2005, p. 35) assevera que:

[...] não se pode pensar numa escola capaz de propiciar a aprendizagem de conhecimentos socialmente válidos e relevantes e, simultaneamente, de favorecer a formação de habilidades de pensamentos dos alunos, sem professores preparados. Isso requer que o professor seja capaz de conhecer, analisar e implementar o ato educativo, de modo que ele possa diagnosticar, criar, planejar, propor, sugerir, indicar, avaliar, retificar, ensinar, enfim, favorecer a aprendizagem de seus alunos. Cada uma dessas ações requer [...] referências conceituais e teóricas a respeito do ato educativo e de suas múltiplas e intrincadas relações e a respeito da área de conhecimento em que atuam.

Nessa perspectiva, dando sequência a este texto introdutório histórico/contextual, diante de inúmeros desafios pessoais e profissionais, em 2016, mudei-me para Barra do Bugres/MT (165 km de Cuiabá) e, na Escola Estadual João Catarino de Souza, tive a oportunidade de trabalhar no Laboratório de Aprendizagem, onde atendia crianças do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Lá, foi possível perceber que muitos são os alunos que passam pela fase da alfabetização sem, de fato, concretizá-la, não conseguindo, dessa maneira, acompanhar os níveis de ensino seguintes e, na maioria das vezes, desistindo dos estudos.

Por motivos de saúde, em 2017, mudei-me para Cuiabá e fui lotada na Escola Estadual Presidente Médici, na qual atuo até o momento. Sinto que esse ano letivo foi bastante produtivo para mim e ficou bem mais emocionante quando recebi a notícia de que eu tinha sido aprovada no processo seletivo e poderia me matricular no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), oferecido pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), unidade de Cáceres/MT (220 km de Cuiabá), com início em 12 de março de 2018.

Participar das aulas do Programa foi mais que gratificante, foi enriquecedor, uma vez que seu objetivo<sup>2</sup> de capacitar professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental, contribuindo, assim, para a melhoria da qualidade do ensino em nosso país, veio ao encontro dos meus anseios. O fato dos trabalhos do PROLETRAS serem norteados pelas necessidades identificadas em sala de aula por seus discentes proporcionou-me um novo olhar ao ambiente escolar, mais especificamente à sala de aula. Aumentou em mim a preocupação com os alunos que não conseguiam acompanhar os conteúdos trabalhados, em razão de possíveis dificuldades ou, até mesmo, defasagens oriundas do processo de alfabetização.

Junto à orientadora, após uma análise de possíveis trabalhos a serem realizados para atender o público mencionado, a proposta de intervenção pedagógica apresentada ao PROFLETRAS foi elaborada para ser desenvolvida no Laboratório de Aprendizagem –

---

<sup>2</sup> Informações extraídas do site [www.portal.unemat.br/profletras-caceres](http://www.portal.unemat.br/profletras-caceres)

espaço escolar destinado ao atendimento da proposta do Ciclo de Formação Humana, cuja finalidade é a superação da defasagem de aprendizagem dos alunos matriculados no Ensino Fundamental, conforme Orientativo Pedagógico (2016), disponibilizado pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC/MT).

Nesse ambiente, pretendíamos realizar um trabalho voltado à alfabetização de adolescentes do 7º ao 9º ano que apresentavam dificuldades em acompanhar suas turmas regulares. Entretanto, o inesperado aconteceu. Em fevereiro de 2019, às vésperas do início do ano letivo, a partir da publicação da Portaria nº 073/2019/GS/SEDUC/MT, o funcionamento desse ambiente foi permitido apenas às escolas que, em seu Ensino Fundamental, ofertassem turmas de 3º ao 6º ano, o que não é o caso da Escola Estadual Presidente Médici, que atende apenas o terceiro ciclo (7º, 8º e 9º ano) e o Ensino Médio.

Diante desse contratempo, o projeto, que acabara de ser qualificado, precisou ser reestruturado, de acordo com as condições de produção existentes. Em conversa com a coordenação escolar, decidiu-se que, mesmo sem o Laboratório, seria formada uma turma com os alunos que ainda estivessem em processo de alfabetização para atendimento no contraturno. Mas era preciso, primeiramente, identificá-los. Desse modo, imediatamente houve a alteração na aplicação da atividade diagnóstica, que seria realizada na segunda etapa do projeto, já no Laboratório de Aprendizagem.

Para melhor descrever o desenvolvimento do projeto “Práticas de Alfabetização e Letramento com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental: uma proposta de leitura, escrita e reconhecimento das diferenças”, esta dissertação está dividida em 03 (três) capítulos, os quais são seguidos das considerações finais, das referências bibliográficas e dos anexos.

O primeiro capítulo, intitulado “Lócus da pesquisa: estrutura, organização e público-alvo” discorre sobre o ambiente escolar em que se desenvolveu a pesquisa, considerando as suas características físicas e organizacionais, bem como o público-alvo do trabalho.

Já o segundo capítulo volta-se à apresentação do caminho percorrido para o desenvolvimento do projeto, seguida de aportes teóricos que deram suporte ao trabalho desenvolvido. Desse modo, são feitas considerações acerca da Alfabetização, da leitura e da escrita, do Letramento, da Linguística e do reconhecimento das diferenças.

O terceiro capítulo aborda, passo a passo, a execução do projeto de intervenção pedagógica, evidenciando a etapa de sua apresentação à gestão escolar e aos professores; a aplicação de atividade diagnóstica aos alunos do Ensino Fundamental do período matutino e a identificação do público-alvo; o início das atividades com o grupo de alunos já selecionado; os momentos de leituras, produção e refacção textual; a socialização do trabalho com as



turmas de origem<sup>3</sup> de cada educando atendido; e algumas considerações acerca da execução do projeto.

Nas considerações finais, é possível encontrar reflexões sobre o percurso trilhado, desde o ingresso no PROFLETRAS até a conclusão desta dissertação. Mais que isso: é explicitada a relação com a teoria antes e depois de todo processo, bem como a abordagem sobre a participação do público-alvo.

Na sequência, as referências trazem a lista de aportes teóricos estudados, apreciados, pesquisados para darem sustentação ao trabalho realizado.

Por fim, os anexos apresentam evidências das atividades desenvolvidas ao longo dos 07 (sete) meses de projeto: cronograma de atividades, observações registradas, planos de aula, pesquisas realizadas pelos alunos, materiais utilizados nas aulas de leitura e produtos finais.

---

<sup>3</sup> Denominadas em alguns momentos como sala de aula regular, por se tratar da sala em que cada aluno encontra-se matriculado.

## 1. LÓCUS DA PESQUISA: ESTRUTURA, ORGANIZAÇÃO E PÚBLICO-ALVO

Nos dias atuais, a sociedade enxerga na escola a oportunidade de leitura e de escrita, já que é nela que acontece o encontro sistematizado entre o aluno e o mundo das letras. De acordo com Neves et. al (2007, p. 14) “todo estudante deve ter acesso a ler e escrever em boas condições, mesmo que nem sempre tenha uma caminhada escolar bem traçada. Independente da sua história, merece respeito e atenção quanto às suas vivências e expectativas”. Certamente, a forma como está estruturado o ambiente escolar influencia na (boa) caminhada de seus estudantes.

Assim, este capítulo destina-se à apresentação do lócus da pesquisa, considerando a sua história, localização, público-alvo, características físicas e organizacionais, bem como dos deslocamentos teórico-metodológicos do recorte temático propostos no projeto de intervenção.

### 1.1 Conhecendo o espaço físico

O lócus escolhido para a execução do projeto de intervenção pedagógica foi a Escola Estadual Presidente Médici, localizada na região central da capital mato-grossense, à Avenida Mato Grosso, 564, Bairro Araés.

Figura 1: Escola Estadual Presidente Médici – Cuiabá/MT em 2017



Fonte: <https://dronecuiaba.wordpress.com>. Acesso em 05/02/2020

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), seu surgimento aconteceu na década de 70, mais precisamente em 1974, por meio do Decreto nº 1975 de 07 de maio de 1974. É mantida pela Rede Pública de Ensino, por meio da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC-MT). Sua denominação Escola Estadual de 1º e 2º graus Presidente Médici homenageia o ex-presidente General Emílio Garrastazu Médici.

Extraoficialmente, a Escola era conhecida como Centro Educacional Quintal Grande, pois o lugar onde fora construída recebia o nome de Quintal Grande. De área coberta possui 5.321.90 m<sup>2</sup>, constituindo uma arquitetura bastante ousada para a década de 70.

A Escola iniciou as suas atividades em 1975, atendendo 2.111 alunos e ofertando as cinco primeiras séries do Ensino Fundamental e todas as primeiras séries do Curso Técnico em Enfermagem, Habilitação para o Magistério, Auxiliar de Escritório, Técnico em Assistente de Administração e Técnico em Contabilidade. Em 1976, foi implantada a educação pré-escolar, visando ao atendimento de crianças com menos de 07 anos e a uma melhor preparação delas para o ingresso na 1ª série do 1º grau. Pelo Decreto nº 849/76, publicado em Diário Oficial do Estado em 30/01/1977, foi autorizado o funcionamento do Ensino Fundamental e Médio, de acordo com a Portaria nº 493/2004 e 500/2004.

Em 2008, passou por nova reestruturação na parte física, pintura e ampliação de dois banheiros para pessoas com necessidades especiais. Em 2015, foi reformada de modo a atender exigências de acessibilidade, sistema de combate a incêndio e rota de fuga.

Estruturalmente, a Escola Estadual Presidente Médici ainda é considerada a maior do estado de Mato Grosso. Ela apresenta um espaço favorável e privilegiado: possui biblioteca climatizada, equipada com computadores, impressoras e acervo significativo. Além disso, conta com sala de multimídias, laboratórios de informática e química, espaços pedagógicos para uso dos professores e alunos, com a finalidade de auxiliar na compreensão de conteúdos trabalhados nas diferentes disciplinas do Ensino Fundamental, Médio e Educação Profissional. Possui, ainda, refeitório, quadra para realização de atividades físicas e cantinas.

Dentre os ambientes elencados, é importante ressaltar que, para se fazer uso do laboratório de informática, é preciso agendar um horário antecipadamente, junto à coordenação do Ensino Médio, que fica responsável por esse espaço pedagógico. No momento da aula, o próprio professor encarrega-se de orientar os alunos quanto ao uso adequado do ambiente, já que a escola não conta com um profissional específico para tal ação. Já na biblioteca, o atendimento ao público é feito por funcionárias que fazem o agendamento de horário para uso e, também, auxiliam na busca de materiais, quando necessário.

Em relação a equipamentos tecnológicos, oferece os recursos necessários para dar suporte aos professores e alunos na execução de suas atividades e, no decorrer dos anos letivos, proporciona momentos de aprendizado por meio de palestras.

Atualmente, a instituição atende, em dois turnos, matutino e vespertino, aproximadamente 1800 estudantes. Sua localização proporciona o recebimento de alunos de diferentes bairros da cidade e de diversos níveis socioeconômicos, compondo-se, assim, de um grupo bastante diversificado, principalmente em relação à capacidade de ler e escrever.

O Ensino Fundamental oferece apenas sétimos, oitavos e nonos anos, por meio do Ciclo de Formação Humana. Já o Ensino Médio contempla primeiros, segundos e terceiros anos nas modalidades Regular e Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP), nas áreas de Administração e Informática.

A unidade escolar tem característica acolhedora, que se compromete em encaminhar o trabalho pedagógico na perspectiva da diversidade cultural e da diferença, a fim de que cada indivíduo se sinta contemplado, num espaço de construção de identidades autônomas.

## 1.2 O Projeto Político Pedagógico

Pautado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - 9394/96, na Política da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso e nas Diretrizes Curriculares Nacionais, o Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Presidente Médici, construído coletivamente pela comunidade escolar, define a natureza socioeducativa, política, cultural e ambiental da instituição, bem como sua organização e gestão curricular para subsidiar o seu regimento escolar e sua proposta pedagógica. De acordo com o próprio documento, sua elaboração teve por finalidade “promover a qualidade do ensino por meio da garantia dos direitos do cidadão em prol do sucesso educacional das crianças, adolescentes, jovens e adultos, assistidos, preservando o bem-estar físico e mental; estimulando seus aspectos cognitivo, emocional e social”. (Projeto Político Pedagógico, 2019, p. 1).

Para que o funcionamento da unidade ocorra da melhor maneira possível e, efetivamente aconteça uma educação de qualidade, uma equipe composta por diretora, coordenadoras pedagógicas, coordenadora educacional, professores de diferentes áreas do conhecimento, pessoal de apoio técnico e administrativo, vem trabalhando dia a dia.

Quanto ao processo de ensino e aprendizagem, o PPP ressalta que são desenvolvidos vários projetos, mas não os especifica. Apesar disso, sabe-se que os professores desenvolvem, em suas disciplinas e, também, de modo interdisciplinar, trabalhos visando à aquisição de

conhecimentos sistematizados por parte dos alunos. O que não se tem são projetos de leitura e escrita voltados às turmas em geral.

Ainda de acordo com o PPP, um de seus objetivos é possibilitar mecanismos que oportunizem melhorias no processo de ensino e aprendizagem aos discentes que apresentam defasagem cognitiva, conforme prevê a Lei Federal Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, que, mais precisamente em seu Artigo 12, item VIII, versa sobre a intervenção dos mecanismos de apoio à criança e ao adolescente quando a escola julgar necessário.

Nesse sentido, a Escola busca a participação efetiva e afetiva dos familiares na vida dos estudantes. Quando, por meio de diagnóstico, é percebida a necessidade de intervenção pedagógica em razão de alguma defasagem, a família é procurada para se obterem informações que auxiliem no planejamento de metodologias específicas para determinado aluno.

Sobre o ensino da Língua Portuguesa, o PPP (p. 51) orienta os educadores a realizarem um trabalho a partir do qual os estudantes, dentre outras ações, sejam capazes de compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social; utilizar diferentes registros, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam; valorizar a leitura como fonte de informação, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos; e valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, sendo capazes de expressar seus sentimentos, experiências, ideias e opiniões.

Após o estudo de documentos referenciais, percebe-se que as práticas pedagógicas da Escola Estadual Presidente Médici segue amparada legalmente, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso (OCE-MT) e o Orientativo Pedagógico da SEDUC-MT.

Pautadas nesses documentos, ora elencados, assim como nas metas da Escola, as atividades pensadas para o projeto de intervenção consideraram a característica acolhedora da unidade, sua preocupação em oportunizar melhorias no processo de ensino e aprendizagem e o diálogo com as famílias.

### 1.3 O Ensino Fundamental na perspectiva dos Ciclos de Formação Humana

Os Ciclos de Formação Humana é uma proposta educacional cuja organização de ensino encontra-se amparada na Lei de Diretrizes e Bases 9394/96<sup>4</sup>, em seu artigo 23:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

No estado de Mato Grosso, a organização escolar em ciclos iniciou-se no ano de 1996, a partir do Projeto Terra, que foi implantado, em nível experimental, pela Secretaria de Educação do Estado, em 22 escolas rurais.

Posteriormente, em 1998, houve uma reestruturação do Ensino Fundamental, com a proposta de implantação do Ciclo Básico de Aprendizagem (CBA), uma estratégia político-pedagógica que assegurava, inicialmente, o direito ao ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental). Já em 1999, foi proposto o Ciclo de Formação Humana para todo o Ensino Fundamental.

Nessa perspectiva, Santos (2018, p. 23) postula que

no movimento de transformação da escola, a Escola Ciclada apresenta-se como uma mudança de concepção, uma proposta que se pauta na natureza social, política, econômica e cultural dos envolvidos, o que representa uma inserção de valores, ensino e posturas frente a um determinado conhecimento.

Nos Ciclos de Formação, entende-se a efetivação do processo de ensino e aprendizagem a partir da interação do discente com o seu meio, no qual é capaz de aprender, ensinar, refletir e agir acerca de seus conhecimentos.

Consta no documento “Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer”, desenvolvido pela SEDUC/MT, no ano de 2000, que os ciclos foram divididos de acordo com a idade, desenvolvimento sócio-histórico-cultural, afetivo e cognitivo dos alunos. Juntamente com essas adequações, iniciou-se o processo de enturmação, de modo a remanejar alunos de turmas, para que ficassem com seus pares de idade, tendo, dessa forma, mais facilidade nas trocas socializantes e na construção de sua

---

<sup>4</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)

identidade. Eis os ciclos, as fases, as faixas etárias e a respectiva fase do desenvolvimento do aluno:

Quadro 1: Divisão de Ciclos por fases

<b>CICLOS</b>	<b>FASES</b>	<b>AGRUPAMENTOS</b>	<b>FASE DO DESENVOLVIMENTO</b>
I Ciclo	1ª Fase 2ª Fase 3ª Fase	6 a 7 anos 7 a 8 anos 8 a 9 anos	Infância
II Ciclo	1ª Fase 2ª Fase 3ª Fase	9 a 10 anos 10 a 11 anos 11 a 12 anos	Pré-adolescência
III Ciclo	1ª Fase 2ª Fase 3ª Fase	12 a 13 anos 13 a 14 anos 14 a 15 anos	Adolescência

Fonte: Mato Grosso (2001, p. 52).

Percebendo as dificuldades de entendimento em relação à identificação de fases em que os alunos estão matriculados, principalmente por parte das famílias, a SEDUC/MT, por meio do Orientativo Pedagógico (2016, p. 52-53), alterou a nomenclatura de fase/ciclo para ano/ciclo e assegurou que “a matrícula do estudante nas escolas estaduais de Ensino Fundamental organizado por Ciclos de Formação Humana tem como critério inicial a idade, respeitando as fases de desenvolvimento que são próprias dessa organização”, como consta no quadro abaixo.

Quadro 2: Divisão de Ciclos por ano e idade

<b>CICLO</b>	<b>ANO</b>	<b>IDADE ATÉ 31/03</b>
Ciclo da infância (Entre 6 e 8 anos de idade)	1º Ano 2º Ano 3º Ano	06 anos 07 anos 08 anos
Ciclo da pré-adolescência (Entre 9 e 11 anos de idade)	4º Ano 5º Ano 6º Ano	09 anos 10 anos 11 anos
Ciclo da adolescência (Entre 12 e 14 anos de idade)	7º Ano 8º Ano 9º Ano	12 anos 13 anos 14 anos

Fonte: Orientativo Pedagógico (2016, p. 53).

Na Escola Ciclada de Mato Grosso, todos os estudantes têm direito à progressão ou avanço nos estudos. Não há reprovação ou retenção. Continuamente o professor deve registrar as situações de dificuldades na construção do conhecimento, planejar e realizar as intervenções de acordo com as necessidades diagnosticadas durante o processo de aprendizagem do educando.

A Escola Presidente Médici, em seu Ensino Fundamental, conforme já antecipado, atende, nos períodos matutino e vespertino, apenas o terceiro e último Ciclo de Formação Humana, ou seja, o ciclo da adolescência, que compreende 7º, 8º e 9º anos. Cada ano letivo é composto por 800 horas, distribuídas em 200 dias letivos. As disciplinas são agrupadas em áreas de conhecimento: linguagem – Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna; ciências da natureza – Ciências; matemática – Matemática; ciências humanas – História, Geografia e Ensino Religioso.

A avaliação nos Ciclos de Formação Humana, segundo as Orientações Curriculares da Educação Básica do Estado de Mato Grosso, deve ocorrer nas dimensões diagnóstica, processual e cumulativa. A dimensão diagnóstica informa ao professor os dados relevantes sobre o conhecimento e as experiências de vida do aluno, bem como as situações de aprendizagem durante o processo educativo. A dimensão processual propõe a avaliação como atitude permanente de observação e análise sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno em todo o seu cotidiano. Por fim, a dimensão cumulativa contempla os avanços e dificuldades apresentados pelo aluno ao final do ano letivo, em cada ano-ciclo ou término de ciclo.

Ao final de cada bimestre, por meio dos registros e de avaliações internas, os professores fazem o lançamento da avaliação de cada aluno no SIGEDUCA (Sistema Integrado de Gestão Educacional), adotado pela Secretaria de Educação. A progressão discente é informada de acordo com as siglas presentes no seguinte quadro:

Quadro 3: Progressão do aluno

<b>AB - ABAIXO DO BÁSICO</b>	<b>PROGRESSÃO COM PLANO DE APOIO PEDAGÓGICO (PPAP)</b>
<b>B – BÁSICO</b>	<b>PROGRESSÃO SIMPLES (PS)</b>
<b>P – PROFICIENTE</b>	
<b>A – AVANÇADO</b>	

Fonte: PPP (2019, p. 25).



Os alunos avaliados como PS são aqueles que conseguem acompanhar, sem dificuldades, os conteúdos trabalhados em sala de aula. Já os escolares avaliados como PPAP dizem respeito àqueles cujo processo de ensino e aprendizagem foi considerado insatisfatório.

Ainda em consonância com o Projeto Político Pedagógico (2019, p. 62), todos os alunos do terceiro ciclo que apresentam conceito final PPAP são encaminhados ao Laboratório de Aprendizagem, para a superação das defasagens de aprendizagem.

Sobre essa afirmação, por ainda estar em construção, o PPP encontra-se desatualizado e deverá ser alterado em relação a informações sobre esse ambiente pedagógico, pois, de acordo com a Portaria número 073/2019/GS/SEDUC/MT, para o ano letivo de 2019, o funcionamento do Laboratório de Aprendizagem foi permitido apenas às “unidades escolares urbanas de Ensino Fundamental que ofertam turmas de 3º ao 6º ano”.

Em razão desse contratempo, o projeto de intervenção pedagógica que havia sido construído para ser executado justamente nesse espaço precisou ser alterado, mas manteve como público-alvo alunos que lhe seriam direcionados por apresentarem defasagem de aprendizagem decorrente do processo de alfabetização.

#### 1.4 O Laboratório de Aprendizagem

A escola organizada por Ciclos de Formação Humana inclui, em seu currículo, a Sala de Articulação. No estado de Mato Grosso, ela é denominada Laboratório de Aprendizagem.

Em conformidade com o Orientativo Pedagógico (2016, p. 54),

o Laboratório de Aprendizagem faz parte de um todo na comunidade escolar, não sendo caracterizado como uma ‘sala de reforço’, mas um ambiente para alcançar significativas transformações na ação pedagógica e no efetivo aprendizado do estudante.

De acordo com a proposta da escola ciclada, esse ambiente tem por objetivo contribuir para a superação da defasagem de aprendizagem referente à alfabetização do estudante que não se apropriou dos sistemas de escrita alfabética e matemática na idade certa.

A partir do objetivo do Laboratório de Aprendizagem, considerando a proposta do PROFLETRAS quanto à execução de um projeto de intervenção pedagógica visando à solução de problemas detectados no ambiente escolar, pensou-se na realização de um trabalho nesse espaço pedagógico voltado à alfabetização e letramento de estudantes do 7º ao 9º ano

que apresentassem defasagens de aprendizagem do sistema alfabético, ou seja, que não conseguissem se expressar por meio da leitura e da escrita.

Vale destacar que sobre a defasagem, o Orientativo (2016, p. 60) traz a seguinte assertiva:

um aspecto importante a ser considerado, é a diferença entre defasagem da aprendizagem e dificuldade de aprendizagem. A defasagem pode ser entendida como falta de sintonia, atraso ou descompasso no ritmo e tempo de aprendizagem, ou seja, aprendizagens que não acompanham as expectativas da turma na qual o estudante está enturmado; enquanto a dificuldade pode ser entendida como obstáculo ou impedimento que atrapalha a aprendizagem e que não necessariamente está relacionada à defasagem. Assim, a defasagem extrapola o âmbito da metodologia utilizada pelo professor, porque se refere a conceitos não construídos ou habilidades não desenvolvidas, que não dependem da facilidade de entendimento do estudante; e a dificuldade implica uma questão metodológica porque indica um obstáculo momentâneo que pode ser superado com uso de outras metodologias, ou seja, trata-se de um obstáculo de origem didático ou de origem epistemológica.

Nesse sentido, compreendendo a diferença entre defasagem e dificuldade e conhecendo os estudantes da escola Estadual Presidente Médici é que se pensou na realização de uma proposta que viesse contribuir para sanar (ou, pelo menos, amenizar) a problemática da defasagem possivelmente apresentada por alunos que não conseguem acompanhar pedagogicamente suas turmas regulares.

No ano de 2002, em resposta ao Ministério Público Estadual (MPE), a respeito do que o Estado faz para resolver a questão da defasagem dos estudantes, o Conselho de Educação do Estado de Mato Grosso (CEE/MT) apresentou a Resolução 262/02<sup>5</sup> que, em seu Artigo 4º, destacou:

**Art. 4º** - A Proposta Pedagógica vinculada ao regime por ciclos de formação pressupõe [...] a necessidade de laboratórios pedagógicos, sob responsabilidade de coordenadores/as da ação pedagógica, articuladores/as das diversas atividades educativas e de suporte social.

Se o Laboratório de Aprendizagem é uma necessidade, como aponta o Artigo 4, esse espaço não deveria ter sido desativado em nenhuma escola que oferte apenas de sétimo a nono ano, pois continua sendo um regime por ciclo.

O trabalho realizado no Laboratório de Aprendizagem deve acontecer em parceria, entre os professores da sala de aula regular e a professora Articuladora, responsável pelo local em questão. Afinal,

---

<sup>5</sup> Disponível em: <https://normativasconselhos.ifal.edu.br>

[...] é essencial aproximar o diálogo entre esses dois ambientes, o de sala de aula e o Laboratório de Aprendizagem, para que se consolide uma efetiva aprendizagem dos estudantes que neles circulam, caracterizando ambientes extensivos um ao outro. (ORIENTATIVO PEDAGÓGICO – SEDUC/MT, 2016, p. 60)

Para atuar como Professor Articulador, alguns requisitos precisam ser atendidos. De acordo com a Portaria nº 073/2019/GS/SEDUC/MT, em seu Artigo 9º,

o candidato interessado em participar do processo de seleção para a função de Professor Articulador de Aprendizagem deverá [...] ser efetivo [...] preferencialmente, professor com Licenciatura Plena em Pedagogia ou Normal Superior [...] ter experiência docente comprovada de no mínimo 2 (dois) anos em alfabetização com estudantes de Ensino Fundamental regular, nos últimos 6 anos.

Além disso, o candidato a Professor Articulador deve apresentar, de forma oral e impressa, um plano de intervenção pedagógica a ser desenvolvido durante o ano letivo a uma banca responsável por sua avaliação.

Para o ano letivo de 2019, foi produzido, pela SEDUC/MT, um material direcionado ao Professor Articulador, ao qual se frisou que

o Laboratório de Aprendizagem necessita ser um ambiente que favoreça a construção da aprendizagem por meio do desenvolvimento da curiosidade, da criatividade e do pensamento crítico, que possibilite aos estudantes explorar, questionar e conjecturar o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. Nessa perspectiva, o papel dos professores na aprendizagem é de mediador, estimulador de ideias e de conexões para a promoção de uma aprendizagem ativa. (MATO GROSSO, 2019, p. 12)

É importante ressaltar que as turmas para atendimento poderão ser compostas de acordo com as defasagens de aprendizagem a serem superadas; por idade/ano/ciclo; ou por diferentes níveis de aprendizagem. O recomendado é “evitar a superlotação [...] para que o desenvolvimento das atividades e o atendimento ao estudante sejam profícuos.” (MATO GROSSO, 2019, p. 24).

Ao se tomar conhecimento sobre o funcionamento do Laboratório de Aprendizagem, bem como de suas bases legais, houve a organização do trabalho a ser desenvolvido. Mas, com o fechamento do ambiente de pesquisa, conforme apresentado no item anterior (1.3), foi preciso repensar o projeto que já havia sido qualificado, ao qual se estabeleceu que, embora não fosse executado no Laboratório de Aprendizagem, continuaria com o mesmo público-alvo, que seria identificado a partir da aplicação de uma atividade diagnóstica, descrita detalhadamente no próximo capítulo, mais precisamente na seção 3.2.

## 1.5 O público-alvo

Conforme já antecipado, a publicação da nova Portaria pelo governo do estado de Mato Grosso proporcionou o fechamento do lócus específico da pesquisa, demandando uma reorganização na proposta de intervenção já qualificada. Até poderia se construir um novo projeto para ser executado em sala de aula regular, mas essa possibilidade fora descartada pelo fato de o desejo de se trabalhar com alunos dos anos finais em processo de alfabetização se sobressair a qualquer outro.

Em consenso com a coordenação escolar decidiu-se que seria realizado o processo de diagnóstico com os alunos do Ensino Fundamental do período matutino e se formaria uma turma com as mesmas características de atendimento do Laboratório de Aprendizagem para a execução da intervenção.

Desse modo, o público-alvo continuou o mesmo, porém ainda era preciso identificá-lo. A informação que já se tinha é que, provavelmente, seria formado por adolescentes entre 12 e 14 anos, matriculados no terceiro ciclo ou ciclo da adolescência, conforme o Quadro 2, apresentado no item 1.3 desta dissertação.

Nessa faixa etária, os indivíduos já estão na fase da adolescência que, habitualmente, é associada a um momento de transformações hormonais, psicológicas, pessoais e sociais. Como consequência dessas mudanças, esse

é o momento em que a formulação de hipóteses e a proposição de teorias caracterizam as formas de pensar e conceber a realidade. Neste sentido, a aprendizagem escolar deve estar preocupada em propor situações que permitam o exercício cada vez mais aguçado da reflexão e da crítica. [...] Na adolescência e juventude, observamos também a necessidade cada vez mais crescente de afirmação da independência frente ao mundo. (MATO GROSSO, 2001)

Sendo essa fase da vida um estágio tão importante, não é possível ignorar os alunos que fazem parte de determinada turma e que por inúmeras razões, seja por dificuldades de aprendizagens ou defasagens, não conseguem acompanhá-la, tendo como consequência uma autoestima baixa, que, por sua vez, atrapalha o desenvolvimento cognitivo, pessoal e social.

Pelo fato de o ambiente da pesquisa já ser conhecido desde 2017, parte do seu público também era. Apesar de haver uma rotatividade de alunos que se matriculam e se transferem por diferentes motivos, há, também, aqueles que seguem seus estudos por todo o terceiro ciclo e Ensino médio, tornando-se conhecidos no ambiente escolar.

Geralmente, os estudantes que não conseguem acompanhar os conteúdos trabalhados em sala de aula são rotulados pelos colegas e se sentem inferiores. Ter-se consciência desses acontecimentos possibilitou a reflexão sobre os rumos do projeto a ser executado. Desse modo, escolheu-se abordar práticas de alfabetização por meio do tema “Reconhecimento das diferenças”, para se trabalhar a leitura e a escrita; a existência, o reconhecimento e o respeito às diferenças entre as pessoas; e, ainda, o autorrespeito.

Pensando no público-alvo e almejando desestabilizá-lo em relação à posição que ocupa na sala de aula regular, o projeto foi pensado para alfabetizar e letrar, centralizando o texto como unidade de trabalho. Quanto a essa prática, a BNCC<sup>6</sup> (2018, p. 65) salienta:

Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos [...] Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas.

A fim de que as atividades propostas alcançassem seus respectivos objetivos, foi preciso buscar por aportes teóricos que as sustentassem.

## 1.6 Deslocamentos Teórico- Metodológicos

A partir do projeto “Práticas de Alfabetização e letramento com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental: uma proposta de leitura, escrita e reconhecimento das diferenças”, como o próprio nome sugere, objetivou-se um trabalho de leitura, escrita e discussões acerca das diferenças existentes entre as pessoas.

Para se chegar a esses objetivos, foi necessária a mobilização de alguns aportes teóricos, que, além de sustentarem o trabalho, proporcionaram a pesquisa de mais informações acerca das atividades que poderiam ser elaboradas. Buscou-se entender um pouco mais sobre a alfabetização, o letramento, a leitura, a escrita e a linguística.

De acordo com Cagliari (2009a, p. 104), “alfabetizar é ensinar a ler e a escrever. [...] o segredo da alfabetização é a leitura. Escrever é uma decorrência do conhecimento que se tem para ler”. Partindo dessa afirmação, ao se deparar com alunos nos anos finais do Ensino

---

<sup>6</sup> Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>

Fundamental com a prática da leitura e da escrita defasada ou que se negam a ler e a escrever, percebe-se que, por alguma razão, não foram alfabetizados.

Para que a alfabetização aconteça, não basta simplesmente que o indivíduo seja inserido num ambiente letrado. É preciso que ele seja estimulado, ensinado, alfabetizado. E, nesse processo, o professor tem papel fundamental. Como bem ressalta Lima (2005, p. 44), “a aprendizagem significativa focaliza o aluno como aquele que vai construir os significados, mas não dispensa a função do professor que deve auxiliá-lo nesse empreendimento”.

De acordo com Ferreiro (2007, p.22):

[...] o desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais, assim como as informações sociais não são recebidas passivamente pelas crianças. Quando tentam compreender, elas necessariamente transformam o conteúdo recebido. Além do mais, a fim de registrarem a informação, elas as transformam.

Compreende-se, então, que a alfabetização já não se limita à mera decifração. Muito além de decifrar e copiar, ela é vista hoje como um processo contínuo, que percebe no aluno um ser ativo, capaz de participar da construção de seu próprio conhecimento, desde que bem mediado.

Ao ser concebida de maneira contextualizada, a alfabetização alcança o campo do letramento e passa a fazer sentido nas práticas sociais, pois “o indivíduo terá não só aprendido a ler e escrever, mas também a fazer uso da leitura e da escrita”. (SOARES, 2003, p. 07).

Nesse processo de aprender a ler e a escrever, a Linguística auxilia em variadas questões, principalmente no que diz respeito à consciência fonológica. Desse modo,

pode-se dizer que a interação entre os profissionais da Linguística e profissionais da alfabetização (principalmente aqueles que estão em sala) é uma “via de mão-dupla”, no sentido em que muitos conhecimentos construídos pela Linguística podem ser úteis na sala de aula, mas também muitos fatos que ocorrem nas manifestações linguísticas da interação professor/aluno ou aluno/aluno podem servir para ajudar a elucidar questões a respeito da própria estrutura da língua. (MASSINI-CAGLIARI, 2001, p.14)

Muitas são as contribuições para o processo de alfabetização atualmente. Ainda assim, constantemente, ouve-se que os alunos estão chegando com defasagens de aprendizagem ao Ensino Médio. Mas, se chegam a esse nível de ensino, é porque passaram, pelo menos, nove anos no ambiente escolar. O que fizeram durante todo esse tempo? Por que não se alfabetizaram e/ou por que não foram alfabetizados? Essas são questões não tão fáceis de serem respondidas, pois um indivíduo pode não se alfabetizar por diversos fatores. E, quando

a alfabetização não acontece, é preciso haver uma preocupação por parte dos envolvidos nesse processo.

E foi justamente a partir dessa preocupação que o projeto já mencionado surgiu. Ele se justifica a partir da necessidade de se realizar um trabalho com estudantes matriculados no terceiro ciclo do Ensino Fundamental que ainda não se apropriaram efetivamente da leitura e da escrita. Pensou-se também em abordar o tema reconhecimento das diferenças, a fim de que esses estudantes se percebessem qualitativamente e entendessem a importância de aceitar e respeitar as diferenças entre as pessoas.

Assim, foram organizados, dentre outras atividades, momentos de apresentação pessoal por meio da fala e da escrita, pesquisa de interesses pessoais na internet, relatos de experiência, leitura e produção textual. Vários espaços escolares foram utilizados, dentre os quais estão o laboratório de informática, a biblioteca, a sala de Arte e a sala de aula.

As bases teóricas permitiram estabelecer relações entre perspectivas da Alfabetização, bem como do Letramento e Linguística, a saber: Ferreiro (2001, 2011), Ferreiro e Teberosky (1999), Barbosa (2000, 2013), Cagliari (1985, 1999, 2007, 2009<sup>a</sup>, 2009<sup>b</sup>), Massini-Cagliari (1999, 2001), Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997), Fernandes (2010), Frade (2005), Morais (2014), Kramer (2010), Kaufman (1994), Kaufman e Rodríguez (1995), Guedes de Souza (2007), Soares (2003, 2014, 2017<sup>a</sup>, 2017<sup>b</sup>), Kleiman (1995, 2010, 2012), Rojo (2010), Tfouni (2006), Marcuschi (2001), Koch e Elias (2015, 2018), Antunes (2003, 2009), além dos documentos oficiais vigentes para o Ensino Fundamental, tais como Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso (OCE-MT), Orientativo Pedagógico da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC-MT), entre outros.

Para a realização das atividades, buscou-se desenvolver as aulas por meio da pesquisa-ação, que oportuniza aos envolvidos agirem de modo coletivo e participativo. De acordo com Thiollent (1986, p.15), uma pesquisa pode ser considerada pesquisa-ação quando “houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação. Além disso, é preciso que a ação seja uma ação não-trivial, o que quer dizer uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida”.

Nas palavras de Pimenta (2005, p.526), “os professores que vivenciam esta modalidade de pesquisa têm a possibilidade de refletir sobre as suas próprias práticas, sua condição de trabalhador, bem como os limites e possibilidades do seu trabalho”. Ao se propor em sala de aula a pesquisa-ação, é possível construir um espaço pedagógico de reflexão, análise e crítica, práticas visíveis no decorrer do trabalho realizado.

No próximo capítulo, serão descritos os caminhos percorridos para a elaboração do projeto de intervenção pedagógica. Abordar-se-á desde os primeiros anseios de se trabalhar com o tema Alfabetização e Letramento até a finalização do trabalho a ser colocado em prática, considerando para tais ações discussões sobre as bases teóricas utilizadas.



## 2. NO CAMINHO DA ESCRITA

Desde o início das aulas do PROFLETRAS, no ano de 2018, em razão da sua proposta de natureza intervencionista, embora não se soubesse exatamente qual seria o público-alvo, algo já era almejado: o desenvolvimento de um projeto de intervenção com alunos que necessitassem de um auxílio pedagógico maior.

Baseando-se em Lima (2005, p. 57), que considera a intervenção docente como “um processo pedagógico privilegiado, capaz de promover avanços que não ocorreriam espontaneamente”, ao chegar o momento de se colocar em prática os conhecimentos adquiridos ao longo do curso, foi preciso pensar em como se desenvolveria o trabalho pretendido, de modo que os objetivos traçados fossem alcançados.

Após estudos sobre as bases legais que amparam o funcionamento e a forma de organização pedagógica da Escola Estadual Presidente Médici, conforme consta no capítulo 1 desta dissertação, foi o momento de se construir o projeto de intervenção. Desse modo, neste capítulo será apresentado o processo de construção, considerando o problema detectado, as razões pelas quais se optou pela alfabetização e pelo letramento como objetos de pesquisa e, ainda, as bases teóricas que sustentaram o trabalho.

### 2.1 A elaboração do projeto de intervenção pedagógica

A segunda disciplina ofertada pelo PROFLETRAS foi “Alfabetização e Letramento”. Durante a semana de aula, foram disponibilizados diversos materiais, dentre eles o livro “Alfabetizando sem o BA-BE-BI-BO-BU”, de Luiz Carlos Cagliari, que aborda justamente a prática da alfabetização para além das famílias silábicas, tendo a Linguística como aliada. As discussões acerca dessa obra chamaram a atenção para o ato de alfabetizar.

A partir dos estudos realizados durante esses dias, houve um desejo de se trabalhar a alfabetização no projeto de intervenção pedagógica a ser realizado. Mas, pelo fato de o lócus da pesquisa, já apresentado no capítulo 1, oferecer apenas os anos finais do Ensino Fundamental, era preciso pensar em como se abordar a alfabetização com adolescentes.

Nas palavras de Barbosa (2013, p. 95), “toda criança, livre de qualquer patologia, está apta para a leitura e a escrita [...], sendo capaz de ler e produzir pequenos textos ao final do primeiro ano de alfabetização”. Com base nessa informação, consolidou-se o desejo apresentado acima, pois era possível que existissem na Escola Estadual Presidente Médici

estudantes que não efetivaram o processo de alfabetização. Constantemente, ouviam-se professores reclamando de inúmeros alunos com dificuldades básicas de decodificação e codificação da língua em uso e dizendo que não se podia “fazer nada”, porque esses indivíduos já deveriam estar alfabetizados.

Deveriam estar alfabetizados, mas não era essa a realidade. O problema estava detectado: a possível existência de alunos nos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Estadual Presidente Médici que não efetivaram o processo de alfabetização.

Conforme já explicitado no capítulo anterior, os alunos do Ensino Fundamental que não conseguiam acompanhar pedagogicamente suas respectivas turmas de origem eram encaminhados ao Laboratório de Aprendizagem. Nesse sentido, o foco do trabalho direcionou-se a esse ambiente pedagógico; seu funcionamento baseou a construção do projeto, que tinha por objetivo inicial oportunizar aos estudantes o contato com a leitura e a escrita, de modo a se efetivar o processo de alfabetização de cada um. Afinal, como bem lembra Ferreiro (2011, p. 9), “a mais básica de todas as necessidades de aprendizagem continua sendo a alfabetização”.

Por se tratar de um público-alvo específico, que apresenta dificuldades em acompanhar o nível da maioria dos colegas de suas turmas regulares, percebe-se que ele se sente, muitas vezes, excluído e acredita ser inferior aos demais. Diante desse contexto, atentou-se ao tema "Respeito às diferenças”.

Já com o tema definido, era preciso pensar em atividades de alfabetização que fossem de interesse dos alunos. O projeto foi concluído e, ao ser apreciado pela Banca Examinadora, passou por alterações, a fim de ser aprimorado.

As mudanças começaram pelos objetivos. Quanto ao objetivo geral, considerando que o ritmo de aprendizagem acontece de acordo com o nível de entendimento de cada um, optou-se por realizar um trabalho interventivo de leitura e escrita com alunos do Laboratório de Aprendizagem na perspectiva da alfabetização e do letramento, de modo a atender às necessidades de defasagens de aprendizagem. Vale ressaltar que, na seção 1.4 desta dissertação, de acordo com o Orientativo Pedagógico da SEDUC/MT, é apresentada a concepção de defasagem, que diz respeito ao atraso no ritmo de aprendizagem do aluno em relação à sua turma.

Já em relação aos objetivos específicos, baseados no geral, eles propõem identificar os problemas apresentados pelos estudantes da pesquisa, no que tange à defasagens de aprendizagem; desenvolver práticas de leitura e escrita de diferentes textos, visando à alfabetização e o letramento dos alunos; trabalhar a refacção textual, de modo que os alunos

desenvolvam a prática da autocorreção; oportunizar práticas e reflexões que ofereçam condições de inclusão real dos alunos na sala de aula regular.

Outra modificação bastante relevante refere-se às atividades, que, segundo a Banca, poderiam surgir, também, dos alunos. Assim, para a terceira etapa, propôs-se a prática da leitura a partir de pesquisas realizadas no laboratório de informática, onde cada discente buscará por interesses próprios, fará a leitura de diversos textos e selecionará o que mais lhe agrada. Os textos selecionados serão utilizados posteriormente para a roda de leitura.

O tema do projeto também precisou ser reformulado, já que antes de haver o respeito, é preciso haver, de fato, o reconhecimento das diferenças entre as pessoas. Desse modo, decidiu-se por “Reconhecimento das diferenças”, no sentido de provocar a empatia e respeito por parte de seus pares no cotidiano escolar e, principalmente, o autorrespeito.

A partir de diversas reflexões a respeito do público-alvo bem como da temática envolvida, uma questão passou a nortear o pensar sobre as ações pedagógicas a serem desenvolvidas: “Como estimular alunos com defasagens de aprendizagem à prática da leitura e da escrita por meio do tema “Reconhecimento das diferenças”?”

Para se chegar a possíveis respostas, foi necessária a pesquisa de referenciais teóricos que fundamentassem a prática pretendida em relação à alfabetização, ao letramento, à leitura e a escrita, à linguística e à diversidade entre as pessoas. Dessa forma, conforme já apresentado no item 1.6 desta dissertação, buscou-se compreender os estudos de Ferreiro (2001, 2011), Ferreiro e Teberosky (1999), Barbosa (2000, 2013), Cagliari (1985, 1999, 2007, 2009<sup>a</sup>, 2009b), Massini-Cagliari (1999, 2001), Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997), Fernandes (2010), Frade (2005), Morais (2014), Kramer (2010), Kaufman (1994), Kaufman e Rodríguez (1995), Guedes de Souza (2007), Soares (2003, 2014, 2017a, 2017b), Kleiman (1995, 2010, 2012), Rojo (2010), Tfouni (2006), Marcuschi (2001), Koch e Elias (2015, 2018), Antunes (2003, 2009), além dos documentos oficiais vigentes para o Ensino Fundamental, tais como Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso (OCE-MT), Orientativo Pedagógico da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC-MT), entre outros.

Pensando em metodologias que, de fato, proporcionassem momentos de reflexões e aprendizagens, foram planejadas atividades voltadas à prática de leitura e de escrita na perspectiva da alfabetização e do letramento. Os planejamentos didáticos, bem como as produções dos alunos serviram de instrumento de pesquisa e coleta de dados.

Além das alterações propostas pela banca e em razão do fechamento do Laboratório de Aprendizagem, já informado no capítulo 1 desta dissertação, foi preciso mudar a forma de

aplicação da atividade diagnóstica, que aconteceria nesse espaço pedagógico, a fim de se identificar o nível de leitura e de escrita dos alunos. Foi preciso reorganizar o projeto, de modo a se analisar a leitura e a escrita de todos os alunos do Ensino Fundamental, do período matutino.

Faz-se importante destacar que o projeto de intervenção pedagógica foi dividido em 06 (seis) etapas (anexo 1).

➤ A primeira etapa englobou a apresentação do projeto à Gestão escolar e, posteriormente, aos professores do Ensino Fundamental – matutino. Para esse momento, esperou-se a interação do corpo docente, que teve a possibilidade e liberdade para dar sugestões à proposta apresentada.

➤ A segunda etapa referiu-se à aplicação da atividade diagnóstica de leitura e escrita para se identificar o público-alvo. A atividade consistiu na realização do ditado coletivo de um trecho de um texto sobre as diferenças entre as pessoas. Convém ressaltar que a referida atividade foi realizada com todos os alunos de cada turma do sétimo ao nono ano, pertencentes ao período matutino. Já para a atividade de leitura, cada aluno foi atendido individualmente. Ao se finalizarem essas duas atividades, houve a análise dos resultados, a fim de se definir o grupo de alunos a ser contemplado pelo projeto.

Ainda nessa segunda etapa, já com os alunos identificados, houve uma roda de conversa para a apresentação do projeto, bem como a manifestação de possíveis dúvidas. Considerou-se esse momento muito importante, por ser o primeiro contato com o grupo de alunos selecionados, oriundos de diferentes turmas. Nesse encontro, foram encaminhadas às famílias as informações acerca do trabalho desenvolvido.

➤ Para a terceira etapa, foram organizadas atividades que possibilitaram uma aproximação dos alunos que, por serem de salas diferentes, provavelmente, não se conheciam bem. Foram utilizados alfabetos móveis; houve a apresentação pessoal de cada aluno aos colegas e a construção de um quadro com os componentes da turma e de seus interesses pessoais; houve, também, pesquisa e leitura na internet, escrita de mensagem a partir de textos enigmáticos, dentre outras ações que permitiram a percepção de que as pessoas são diferentes.

➤ Já na quarta etapa, abordou-se, especificamente, o tema “Reconhecimentos das diferenças” por meio de dinâmica, leituras e discussões de diversos gêneros textuais, pois, de acordo com Kaufman e Rodríguez (1995, p. 3), “os professores devem propiciar um encontro adequado entre [os alunos] e os textos”.

Constou, ainda, nessa etapa, a proposta de um subprojeto para ser desenvolvido em casa com o auxílio da família, que foi envolvida no processo de aquisição de leitura e escrita dos alunos.

➤ Na quinta etapa houve a produção individual de textos, que passaram por reestruturações. Foi o momento de os alunos colocarem em prática, por meio da escrita, os conhecimentos adquiridos durante o percurso do projeto, para, então, refletirem e desenvolverem a autocorreção.

➤ Finalizando o trabalho, a sexta etapa abordou a socialização do projeto, organizada pelos próprios alunos, que digitaram seus textos já corrigidos e montaram um livreto para ser distribuído entre os colegas de suas respectivas salas de aula regulares. Em um momento pré-determinado, cada aluno apresentou à sua turma o que aprendeu no decorrer do projeto.

Para um melhor delineamento do desenvolvimento da proposta, na sequência do presente capítulo serão apresentados alguns apontamentos a respeito da alfabetização, do letramento, da falta da escrita como exclusão social, da linguística, bem como do reconhecimento das diferenças.

## 2.2 Algumas considerações sobre a Alfabetização

Desde a Pré-história, os homens já se comunicavam. Naquele tempo, por símbolos (desenhos) inventados e interpretados num determinado grupo social. Além dessa interpretação, se necessário, novas reproduções eram feitas seguindo basicamente um padrão, a fim de que novos registros fossem criados, como bem aponta Cagliari (2009b, p. 14):

De acordo com os fatos comprovados historicamente, a escrita surgiu do sistema de contagem feito com marcas em cajados ou ossos, e usado provavelmente para contar o gado, numa época em que o homem já possuía rebanhos e domesticava os animais. Esses registros passaram a ser usados nas trocas e vendas, representando a quantidade de animais ou de produtos negociados. Para isso, além dos números, era preciso inventar símbolos para os produtos e para o nome dos proprietários. Nessa época de escrita, ser alfabetizado significava saber ler o que aqueles símbolos significavam e ser capaz de escrevê-los, repetindo um modelo mais ou menos padronizado, mesmo porque o que se escrevia era apenas um tipo de documento ou texto.

Em meio a essas condições de produção, convenções foram se firmando, a fim de que todos (ou, pelo menos, a maioria) pudessem se entender. Foi necessária, então, a criação de símbolos que não representassem coisas (objetos), mas os sons da fala. Dessa forma, surgiu o

alfabeto, o qual embasou a alfabetização. De acordo com o Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001), alfabetização é o “ato de alfabetizar”, que, por sua vez, é “ensinar (a alguém) ou aprender as primeiras letras”.

Consonante aos estudos de Cagliari (2009b), na Antiguidade, as pessoas eram alfabetizadas a partir da leitura e da cópia; os semitas, os gregos e os romanos deixaram alguns materiais (tábuas, pedras, chapas de metais) com todas as letras do alfabeto ordenadamente. Já na Idade Média, quem sabia ler ensinava os demais, já que essa não era uma atividade escolar.

Apesar da evolução pela qual passou o processo de aquisição de leitura e de escrita, a ele não era dada a importância merecida. Como visto, muitos aprendiam a ler sem frequentar a escola, enquanto outros não faziam parte desse processo.

Com o surgimento da imprensa, nos séculos XV e XVI, conforme as obras eram publicadas, tornava-se essencial a existência de leitores. Essa necessidade provocou uma maior preocupação com a alfabetização, cujas formas iniciais se concentraram nas transmissões de conhecimento do professor para o aluno, por meio de cartilhas. Essas obras, segundo Cagliari (2009b), foram inventadas pelos portugueses, baseadas no método das cartas (tabelas com diferentes padrões silábicos), e não utilizam, de fato, a linguagem real da vida das pessoas; as frases soltas são apenas pretextos para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Segundo Ferreira (2011, p. 35), nesses materiais, “apresentam-se orações estereotipadas, impossíveis de encontrar em textos com função comunicativa, informativa ou puramente estética”.

Nas cartilhas eram encontrados um dos dois tipos fundamentais de métodos: o sintético e o analítico. O método sintético prioriza o processo de alfabetização por meio de elementos isolados (letras), que se juntam, formam palavras e depois frases; e “insiste, fundamentalmente, na correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia”. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 21).

Já o método analítico se baseia em um trabalho inverso, pois, segundo Ferreira e Teberosky (1999, p. 21), parte “das palavras ou de unidades maiores”, que são decompostas e sistematizadas em exercícios de fixação. Acredita-se que, ao aprender as palavras, as frases e o texto, o indivíduo seja capaz de analisar as unidades menores da língua.

Posteriormente, sob a influência da linguística, surgiu o método fonético, que inicia o processo de alfabetização pelo fonema, “associando-o à sua representação gráfica. É preciso

que o sujeito seja capaz de isolar e de reconhecer os diferentes fonemas de seu idioma para poder, a seguir, relacioná-los aos sinais gráficos”. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, 21).

Historicamente, os usos dos métodos oscilaram bastante. Ainda hoje, segundo Frade (2005, p. 40), “muitos professores permanecem com métodos sintéticos ou aderem a métodos mistos”.

Para Cagliari (2007, p. 52),

essa questão dos métodos é uma questão fundamental, importante e uma questão que tem de ser discutida de um jeito ou de outro porque os métodos não são ingênuos. Os métodos não são uma coisa irrelevante na escola. Pelo contrário, na escola e na vida, os métodos são fundamentais porque eles conduzem a resultados esperados ou não. Eles trazem o sucesso ou trazem o fracasso. Porém, os métodos não são tudo.

Ainda conforme o autor, se já não bastasse um ensino mecânico, com a chegada do século XX, chegaram, também, problemas de superlotação nas salas de alfabetização. Somente após a Segunda Guerra Mundial, a educação foi percebida como solução para grandes destruições causadas pelos confrontos. Os países (hoje conhecidos como de primeiro mundo) que investiram na educação sobressaíram àqueles que não se importaram com tal ação.

Embora ainda se tenha muito a melhorar, comparando maneiras de se alfabetizar de algum tempo atrás com as de atualmente, o que se percebe é que muitas mudanças já aconteceram. Se a alfabetização era vista como algo pontual, mecânico, automatizado - sendo as cartilhas prova disso - hoje, ela é abordada de maneira contextualizada. Já não é mais vista como mera decifração e cópia, mas como um processo contínuo, do qual o aluno é um ser ativo, capaz de construir seus conhecimentos a partir de uma mediação adequada; “é um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento, ao mesmo tempo que organiza seu mundo”. (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 29).

De acordo com Kaufman (1994, p. 41), “toda informação é sempre processada pelo sujeito que a recebe, é interpretada em função de seus conhecimentos anteriores, é então reestruturada e ressignificada”.

Ao longo da história, os debates acerca da alfabetização foram muitos, fato que ocasionou o surgimento de estudiosas no assunto. Abordam-se aqui Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que surgiram em meio ao contexto educacional na década de 80 e, a partir da obra “Psicogênese da Língua Escrita”, revolucionaram a alfabetização, que até os dias atuais é pautada em suas riquíssimas contribuições.

Conforme as autoras, aprender a ler e a escrever é um processo a partir do qual o sujeito desenvolve suas conceitualizações, constrói hipóteses sobre a língua escrita e reflete sobre ela. Mas para que a evolução aconteça, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 288) asseveram que é preciso haver uma liberdade de pensamento, como consta na citação a seguir:

Deixemos a criança [...] escrever, ainda que seja num sistema diferente do sistema alfabético; deixemo-la escrever, não para inventar seu próprio sistema idiossincrático, mas sim para que possa descobrir que seu sistema não é o nosso, e para que encontre razões válidas para substituir suas próprias hipóteses pelas nossas.

Ainda sobre o processo de alfabetização, a partir de um estudo realizado com crianças de 4 a 6 anos de idade, as autoras classificaram, provisoriamente, a evolução da escrita em 05 (cinco) níveis. São eles:

Nível 1 – Neste nível, a criança, não diferenciando o ato de escrever do ato de desenhar, produz seus registros a partir de traços típicos que identifica como forma básica da escrita, que se assemelha muito de uma para outra. É interessante ressaltar que uma criança pode interpretar a sua própria escrita, mas não a do outro. Além disso, “podem aparecer tentativas de correspondência entre a escrita e o objeto referido”. (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 194).

Nível 2 – A escrita produzida pela criança apresenta-se de forma mais definida, aproximando-se da forma das letras. A leitura de coisas diferentes apenas acontece se houver uma diferença objetiva nas escritas, que precisam apresentar uma quantidade mínima de grafismos. “A criança trata de respeitar duas exigências, ao seu ver básicas, que são a quantidade de grafias (nunca menor que três) e a variedade de grafias”. (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 208).

Nível 3 – Ao chegar a este nível, a criança passou por um grande processo evolutivo e já começa a realizar hipóteses silábicas. Um valor sonoro é dado a cada uma das letras que compõem uma escrita, e cada letra vale por uma sílaba. “A criança trabalha com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala”. (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 209).

Nível 4 – A hipótese silábica é abandonada e a necessidade de fazer uma análise que vá além da sílaba é descoberta. Este é o momento em que a criança é desestabilizada pelo “conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica”. (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 214).



Nível 5 – A apropriação da escrita, no sentido estrito, é efetivada. Ao chegar a este nível, a criança “já compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever”. (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 219).

Como se percebe, o sujeito apresentado a partir desses níveis, já não é mais aquele que simplesmente recebe informações. Por meio de mediações, ele mesmo constrói hipóteses que vão lhe permitindo avançar de nível, saindo do grafismo e chegando à escrita alfabética.

Para Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1998, p. 22), “a aquisição da escrita é um momento particular de um processo mais geral de aquisição da linguagem. Nesse momento, em contato com a representação escrita da língua que fala, o sujeito reconstrói a história de sua relação com a linguagem”.

Dando continuidade às pesquisas de Ferreiro, em parceria com Margarida Gómez Palacio e outros colaboradores, posteriormente, a autora classificou a evolução do processo de aquisição da escrita em quatro níveis. Sobre esta classificação, ocupou-se da resenha realizada por Barbosa (2000) para apresentá-los:

Nível pré-silábico: fase em que a criança se expressa por meio de grafismos primitivos (rabiscos e pseudoletas, uma só grafia para cada nome, escritas sem controle de quantidade), escritas fixas (predomínio de caracteres em ordem fixa para representar palavras diferentes sujeitas a um controle de grafias), escritas diferenciadas (sequência de repertório ou quantidade variada, quantidade constante com repertório fixo parcial, quantidade variada com repertório fixo parcial, quantidade constante com repertório ou posição variada, quantidade variada e repertório variado) e grafias diferenciadas com valor sonoro inicial (comporta quantidade e repertório variáveis e presença de valor sonoro inicial).

Nível silábico: ocasião em que a criança já consegue perceber que há uma correspondência entre a fala e a forma gráfica das palavras. Assim, passa a fazer a fonetização da escrita. Geralmente, ao realizar a hipótese de escrita, considera uma letra para cada sílaba, que é a menor unidade de emissão sonora na palavra.

Nível silábico-alfabético: momento em que cada grafia se relaciona a um som, podendo ainda acontecer algum engano. Este nível recebe o nome silábico-alfabético porque a criança pode combinar os sons e as letras ora de maneira silábica ora de modo alfabético. Ela já evoluiu em relação ao nível anterior, mas ainda não atingiu o nível alfabético.

Nível alfabético: neste nível, há a consolidação da correspondência entre fonemas e grafia; a criança já não tem mais necessidade de analisar sílaba por sílaba para construir a escrita. Ao chegar a este nível, ela já desenvolve a escrita alfabética, podendo manifestá-la

sem predomínio do valor sonoro convencional, com algumas falhas na utilização do valor sonoro convencional. A partir deste nível, a escrita da criança precisará ser aprimorada, a fim de atender às convenções linguísticas.

Vale ressaltar que é possível que uma criança alcance o nível alfabético sem necessariamente ter passado por todos os níveis anteriores. Como esse processo envolve pessoas, é preciso considerar que cada uma tem um ritmo de aprendizagem, podendo ser mais lento ou, até mesmo, mais acelerado.

De acordo com Barbosa (2000, p. 41), “é importante considerar que as investigações de Ferreiro, realizadas em colaboração ou individual, foram desenvolvidas por um longo período ininterruptamente. Suas pesquisas [...] sempre tiveram como pano de fundo a alfabetização”, que, como já mencionado, passou a ser abordada de uma maneira contextualizada, considerando não só o conhecimento construído em sala de aula, mas aquele que provém de todo espaço de que o indivíduo faz parte.

Para Ferreiro e Teberosky (1999, p. 105), “as crianças possuem conceitualizações sobre a natureza da escrita muito antes da intervenção de um ensino sistemático”. Nessa mesma direção, Kramer (2010, p. 98) também acredita que a alfabetização “é um processo que começa a ser construído fora e antes da entrada da criança na escola”.

Ao chegar ao ambiente escolar, de alguma maneira, a criança já se deparou com o mundo da leitura e escrita nas práticas sociais. Mas apenas esse contato não é o suficiente para que ela se alfabetize. Para a alfabetização acontecer, segundo Ferreiro (2007), as informações recebidas precisam ser transformadas pela própria criança.

Apesar do considerável percurso pelo qual passou, a alfabetização ainda não é acessível a todos, pois, como já mencionado, é possível serem encontrados alunos dos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Estadual Presidente Médici com inabilidade de leitura e de escrita, necessitando, desse modo, dessa alfabetização contextualizada.

### 2.2.1 Sobre a leitura e a escrita

O ser humano, desde que nasce, vê-se inserido em um meio e, para que se desenvolva, precisa interagir e comunicar-se também a partir da leitura e da escrita.

O ato de ler coloca em exercício habilidades e conhecimentos da língua. Numa concepção dialógica, ou seja, interacional, a leitura é uma atividade que considera as experiências do leitor, que não deve apenas decodificar o que está escrito, mas compreendê-lo significativamente. Nas palavras de Koch e Elias (2015, p. 11),

a leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Ler é produzir sentido por meio dos conhecimentos que lhe foram e são acessíveis. Por essa razão, “é um direito de cidadania do aluno ter acesso aos meios expressivos construídos historicamente pelos falantes e escritores da língua portuguesa para se tornar capaz de ler e compreender todo e qualquer texto já escrito nessa língua”. (GUEDES e SOUZA, 2007, p. 139).

Ensinar a ler é apresentar ao aluno as várias possibilidades de leituras, tanto com textos recentes, como com materiais antigos. E essa não é uma tarefa apenas das aulas de Língua Portuguesa, mas de todas as áreas.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa (1998, 69), ler “trata-se de uma atividade que implica estratégias [...] sem as quais não é possível proficiência”. As estratégias de leitura facilitam o processo de compreensão do texto. São elas:

- ✓ Seleção: o leitor se atém àquilo que lhe é útil no texto.
- ✓ Antecipação: o leitor, durante a leitura, constrói hipóteses, que poderão ser confirmadas ou não.
- ✓ Inferência: o leitor, fazendo uso de seus conhecimentos prévios, capta informações implícitas no texto.
- ✓ Verificação: o leitor confirma (ou não) as hipóteses evidenciadas no decorrer da leitura.

Ao fazer uso desses procedimentos, o leitor vai construindo sentidos e estabelecendo relações entre seus conhecimentos já adquiridos e as informações obtidas durante a leitura; e aprende a tomar decisões diante das dificuldades de entendimento do texto. Fernandes (2010, p. 67) salienta que “há uma relação entre usar estratégias e interpretar o texto. Usa-se uma estratégia porque se está entendendo o texto e entende-se o texto porque se aplica uma estratégia”.

No processo de leitura, para que haja uma significação, o leitor precisa não só chegar ao texto do outro, mas também ser capaz de reconstruí-lo à sua maneira. Nesse momento, costuma-se dizer que “um leitor atingiu um patamar ideal”. (MASSINI-CAGLIARI, 1999, p. 114).

É importante destacar que a prática da leitura está sempre ligada à tomada de decisões. Seu teor será decidido pelo próprio leitor, que poderá ser uma criança, buscando algo infantil; um adolescente, buscando aventuras; ou mesmo um adulto, procurando algo mais sério. Independente do sujeito, ele sempre buscará a leitura que, de alguma forma, lhe satisfaça. Para Coscarelli e Novais (2010, p. 39), “cada ato de leitura é carregado de atos particulares, pois cada leitor traz para sua leitura uma situação diferente, interesses diferentes, assim como tem um olhar diferenciado para o texto”. Desse modo, não é adequado acreditar que as leituras serão sempre feitas da mesma maneira, por leitores diversos. Não é possível se ter a mesma leitura nem mesmo por um único leitor em situações diferentes.

A escola tem por obrigação oferecer aos alunos uma leitura valorizada e desenvolvida por meio de textos de diversas formas, estilos e contextos. Cagliari (2009a, p. 130) argumenta que a leitura “é a extensão da escola na vida das pessoas. A maioria do que se deve aprender na vida terá de ser conseguido através da leitura fora da escola. A leitura é uma herança maior do que qualquer diploma”.

É importante destacar que a leitura completa a produção escrita, que, por muito tempo, foi considerada a simples transposição da fala para o papel. Porém, com o passar dos anos, essa concepção mudou, já que a escrita não consegue representar muitos fenômenos da oralidade, que, por sua vez também não é capaz de compor elementos significativos próprios da escrita. Apesar disso, “ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas e sociais, dialetais e assim por diante” (MARCUSCHI, 2001, p. 17).

A fala é aprendida naturalmente a partir do convívio de sujeitos falantes. Já a escrita precisa ser ensinada. “O processo de aquisição da língua escrita [...] exige acesso à informação socialmente veiculada, já que muitas das propriedades da língua escrita só se podem descobrir através de outros informantes e da participação em atos sociais onde a escrita sirva para fins específicos.” (FERREIRO, 2011, p. 32).

De acordo com Soares (2017b, p. 153),

a escrita [...] é um conjunto de habilidades e conhecimentos linguísticos e psicológicos, não só numerosos variados, mas também radicalmente diferentes das habilidades e conhecimentos que constituem a leitura. [...] as habilidades e conhecimentos da escrita estendem-se desde a habilidade de simplesmente transcrever sons até a capacidade de comunicar-se adequadamente com um leitor em potencial. [...] escrever é um processo de relacionamento entre unidades sonoras e símbolos escritos, e é também um processo da expressão de ideias e de organização do pensamento sob forma escrita.

Na concepção dialógica da língua, a escrita é considerada um ato interacional, já que, ao escrever, o autor faz uso de estratégias pensando no seu leitor. “Nessa concepção de escrita assentada na interação, o sentido é um *constructo*, não podendo, por conseguinte, ser determinado a priori” (KOCH e ELIAS, 2018, p. 35).

Durante o processo de escrita, quem escreve desenvolve conhecimentos, seleciona e organiza suas ideias, analisa informações que devem estar explícitas ou não e, ainda, revisa seu texto. Cada uma dessas etapas cumpre uma função, que, por sua vez, vai determinar o produto final. A aprendizagem da escrita, assim como da leitura, é adquirida a partir de sua prática. Afinal, para que ela, de fato, aconteça, decisões precisam ser tomadas, a fim de que adequações sejam feitas de acordo com as condições de produção e do interlocutor da escrita; a escrita pressupõe um leitor com liberdade de movimento.

Independente do nível de escolarização, é bastante comum serem encontrados alunos que se referem ao ato de escrever como algo ruim e difícil. Talvez isso se explique pelo fato de as propostas de atividades escolares em relação a essa prática serem, na maioria das vezes, vazias, deixando os escolares numa situação de não saber o quê e nem para quem escrever. Escrever sem saber para quem é, logo de saída, uma tarefa difícil, dolorosa, e por fim, é uma tarefa ineficaz, pois falta a referência do outro, a quem todo texto deve adequar-se. (ANTUNES, 2003, p. 46).

É preciso que, para cada texto escrito, haja um interlocutor e que ele seja considerado em todos os momentos da produção, pois, pensando nele, será possível decidir o quê, quando, quanto e como dizer. O importante é deixar de lado a escrita sem sentido, pois para que a linguagem faça sentido, o ser humano precisa expressar, de fato, o que deseja dizer. Alcançar a maturidade na escrita é algo possível a todos, porém não acontece sem esforço e dedicação.

Desse modo, por meio de procedimentos metodológicos, baseados também em práticas de estímulo e motivação, uma das principais tarefas da escola é ensinar os alunos a lerem e a escreverem, de modo a fazerem uso dessas habilidades em suas práticas sociais, como prevê o letramento, assunto que será tratado no item seguinte.

### 2.3 O Letramento

Na segunda metade da década de 80, momento em que os estudos de Emília Ferreira estavam direcionando novos olhares à prática da alfabetização, surgiu o termo letramento e, com ele, surgiram, também, dúvidas em relação à possível substituição da palavra

alfabetização por esse novo termo. Mas, após estudos apresentados, percebeu-se que o letramento englobou o significado de alfabetização, mas não o substituiu.

Nas palavras de Soares (2017b, p. 64),

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

Quanto ao significado do novo vocábulo, Soares (2014, p. 39) assevera que letramento “é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita”. Desse modo, o projeto de intervenção pedagógica baseou-se, também, nos estudos dessa autora, no sentido de propor atividades de alfabetização que não limitassem os alunos à mera prática de leitura e escrita de palavras ou frases isoladas, mas que proporcionassem momentos em que pudessem interagir com textos facilmente encontrados no dia a dia, de maneira contextualizada e prazerosa.

Para Kleiman, (1995, p. 19) o letramento é “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos”. Essa afirmação permite a reflexão sobre as sociedades urbanas, onde o letramento é imprescindível, já que quase tudo (se não tudo!) envolve a escrita, independente de seus sujeitos serem alfabetizados ou não.

Sobre ser alfabetizado ou não, é interessante destacar que até 1940, as pessoas eram consideradas alfabetizadas se fossem capazes de assinar o próprio nome. Já, a partir de 1950 até o Censo de 2000, houve uma mudança para esse quesito: era considerado apto à prática da leitura e da escrita quem conseguisse ler e escrever um bilhete simples. (SOARES, 2003).

Atualmente, a sociedade se mostra extremamente grafocêntrica, fato que tem ampliado o conceito de saber ler e escrever para além de um simples bilhete. Na verdade,

não basta simplesmente “saber ler e escrever”: dos indivíduos já se requer não apenas que dominem a tecnologia do ler e do escrever, mas também que saibam fazer uso dela, incorporando-a ao seu viver, transformando-se assim seu “estado” ou “condição”, como consequência do domínio desta tecnologia. (SOARES, 2017b, p. 150).

Espera-se que a prática da leitura e da escrita esteja presente no dia a dia das pessoas de maneira efetiva e autônoma. Mas de acordo com a pesquisa “Indicador de Alfabetismo

Funcional (INAF)<sup>7</sup>”, realizada pela Organização Não Governamental (ONG) Ação Educativa e o Instituto Paulo Montenegro, em 2018, a cada 10 (dez) brasileiros, 03 (três) apresentam muita dificuldade para fazer uso da leitura e da escrita em situações da vida cotidiana, como reconhecer informações em um cartaz ou folheto.

Mais uma vez é possível perceber a importância de se colocar em prática o projeto de intervenção pedagógica, pois um dos objetivos específicos, já explicitados no item 2.1 desta dissertação, é desenvolver práticas de leitura e escrita de diferentes textos, visando à alfabetização e ao letramento dos alunos. Ou seja, uma alfabetização que os encaminhe ao uso da leitura e da escrita nas práticas sociais.

Embora na sociedade de escrita se considerem ideais indivíduos alfabetizados e letrados, é importante frisar que há possibilidade de se encontrarem pessoas que, apesar de não serem alfabetizadas (não conseguem ler e escrever), são letradas. Diferente do analfabetismo, não existe o “iletramento”, que equivaleria ao letramento grau zero. Tfouni (2006, p. 23) salienta que “do ponto de vista do processo sócio-histórico, o que existe de fato nas sociedades industriais modernas são ‘graus de letramento’”.

É possível encontrar pessoas que, mesmo sendo analfabetas, envolvem-se em práticas letradas, como a tomada de ônibus, o uso de cartões para efetuarem compras e retirarem dinheiro, a análise de rótulos de produtos, o uso de aparelho celular, dentre outras ações. Ser letrado é fundamental para viver com autonomia em sociedade. O letramento pode ser visto como “essencial à própria sobrevivência no mundo moderno”. (MARCUSCHI, 2001, p. 16).

Apesar dessa possibilidade de participação em práticas de letramento, “o analfabeto, sufocado pelas formas e espaços letrados, é menos produtivo e mais dependente. Incluído na cidade das letras, [...] este sujeito continua excluído do mundo da escrita.” (BRITTO, 2005, p. 25). E, para mudar esse cenário, só mesmo possibilitando o acesso às práticas de letramentos, como bem aponta Rojo (2010, p. 26)<sup>8</sup>:

Para participar de práticas letradas de certas esferas valorizadas, como a escolar, a da informação jornalística impressa, a literária, a burocrática, é necessário não somente ser alfabetizado como também ter desenvolvido *níveis* mais avançados de *alfabetismo*. E é justamente participando dessas práticas que se desenvolvem esses níveis avançados de alfabetismo. No entanto, a distribuição dessas práticas valorizadas não é democrática: como mostra o Inaf, poucos brasileiros têm acesso ao livro literário, a jornais, a museus e mesmo ao cinema. Por isso é tão importante que a escola se torne uma agência de democratização dos letramentos.

---

<sup>7</sup> Informações disponíveis em [www.ipm.org.br/relatorios](http://www.ipm.org.br/relatorios)

<sup>8</sup> A autora optou pelo termo alfabetismo no lugar de letramento.

Equivocadamente, no contexto escolar, especificamente na alfabetização, o termo letramento passou a ser interpretado como um método para se ensinar a ler e a escrever. Mas:

“não existe ‘método’ de letramento, como conjunto de estratégias didáticas para o ensino inicial da leitura e da escrita. [...] A alfabetização é uma prática de letramento que pode envolver diferentes estratégias (reconhecimento global da palavra, reconhecimento de sílabas, leitura em voz alta, leitura silenciosa), diversos gêneros (cartilhas, exercícios, imagens, notícias, relatos, contos, verbetes, famílias de palavras), diferentes tecnologias (lápis, caneta, papel, quadro negro, giz, lousa branca, pincel atômico, livro, tela e teclado). (KLEIMAN, 2010, p. 378-379).

As práticas de letramento precisam ter como foco atividades que possibilitem a aprendizagem da leitura e da escrita. Mas não é tão simples assim: “a dificuldade de implementar, em atividades didáticas, uma concepção da escrita para a vida social reside no fato de ela ir de encontro à concepção tradicional de ensino da escrita, que, afinal de contas, reflete a história social e cultural da instituição escolar”. (KLEIMAN, 2010, p. 380).

Desse modo, são necessárias mudanças ao ponto de se pensar um currículo que aborde o ensino da leitura e da escrita relacionadas às atividades desenvolvidas além dos muros da escola, para que os alunos não se sintam excluídos socialmente, por não saberem fazer uso dessas habilidades.

### 2.3.1 A falta da leitura e da escrita como símbolo de exclusão social

A escrita pode ser considerada como fator primordial para o surgimento das civilizações. Por meio dela, houve a expansão da ciência, da tecnologia e, conseqüentemente, o desenvolvimento social. Silva (2015, 281) assevera que

a criação da escrita alfabética foi uma invenção humana incrível capaz de dar, imaginariamente, origem a tudo e a todos, totalmente suficiente para objetivar as línguas humanas em sua totalidade, reduzindo a diversidade das coisas existentes a um número fixo de letras, eternas e imutáveis, mediadoras entre o caos e a ordem, entre as coisas materiais, terrenas e instáveis e as estruturas ideais e perenes, entre o sem-sentido e o sentido.

Apesar dos pontos positivos oriundos do surgimento da escrita, “não podem ser esquecidos fatores como as relações de poder e dominação que estão por trás da utilização restrita ou generalizada de um código escrito”. (TFOUNI, 2006, p. 14). Desde a colonização das terras brasileiras até os dias atuais, fica evidente a dominação por meio das letras. Nas sete Constituições brasileiras (1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967, 1988), são encontrados somente elementos negativos relacionados aos termos analfabeto e analfabetismo. No



parágrafo 2, do artigo 72, da Constituição Federal de 1891<sup>9</sup>, está explicitado que “todos são iguaes perante a lei”. Porém, nesse mesmo documento, fica determinado que os analfabetos “não podem alistar-se eleitores para as eleições federais ou para as dos Estados”. Ou seja, aqueles que não conseguem ler e nem escrever são considerados cidadãos, mas são proibidos de exercer a cidadania, juntamente com os mendigos, as praças de pré e os religiosos enclausurados. Nas palavras de Silva (2015, p. 282):

é com as letras e pelas letras que, discursivamente, o sujeito se inscreve, de determinadas maneiras, em certas posições enunciativas de uma sociedade letrada, mesmo quando dela não se apropria, como é o caso do analfabeto, cuja existência é determinada por uma escrita que o exclui.

Ao longo do percurso social do homem, a leitura e a escrita sempre foram objetos de controle dos grupos dominantes, produzindo um efeito de força em quem lê e escreve. E é por essa razão que o sujeito letrado-alfabetizado tem mais poder socialmente que o sujeito letrado-não alfabetizado, que não tem garantida a sua participação igual a de um sujeito letrado.

Quanto ao patamar de destaque que a escrita alcançou, Marcuschi (2001, p. 16-17) salienta que:

numa sociedade como a nossa, a escrita, enquanto manifestação formal dos diversos tipos de letramento, é mais do que uma tecnologia. Ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia [...] seja nos centros urbanos ou na zona rural. Neste sentido, pode ser vista como a própria sobrevivência no mundo moderno. Não por virtudes que lhe são imanentes, mas pela forma como se impôs e a violência com que penetrou nas sociedades modernas e impregnou as culturas de um modo geral. Por isso, friso que ela se tornou indispensável, ou seja, sua prática e avaliação social a elevaram a um *status* mais alto, chegando a simbolizar educação, desenvolvimento e poder.

Para participar, de fato, de uma sociedade cuja escrita impera, é preciso mais que saber ler e escrever, pois “quanto maior for a sua participação na cultura escrita, maior será a sua necessidade de utilização de informações veiculadas em textos escritos, assim como será maior sua interação com discursos mais distantes das formas cotidianas de apreensão da realidade”. (BRITTO, 2005, p. 17). Nesse sentido, é possível considerar a (falta da) escrita como símbolo de exclusão, que deixa às margens da sociedade letrada todos aqueles que não fazem uso dessa prática.

---

<sup>9</sup> Constituição Federal (1891), disponível em [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm)

Refletindo-se sobre influência que a leitura e a escrita exercem na sociedade, fica ainda mais clara a necessidade de os alunos que já cursam os anos finais do Ensino Fundamental e que ainda não fazem uso da leitura e da escrita, de modo autônomo, serem auxiliados a partir do projeto de intervenção pedagógica, que pode buscar auxílio também na Linguística.

## 2.4 A Linguística

A Linguística é considerada relativamente nova, pois seu início é datado no ano de 1916, quando foi publicada a obra “Curso de Linguística geral”, de Ferdinand Saussure, que definiu como objeto de estudo dessa ciência “todas as manifestações da linguagem humana, [...] considerando-se em cada período não só a linguagem correta e a ‘bela linguagem’, mas todas as formas de expressão”. (SAUSSURE, 2004, p. 13).

De Saussure até hoje, muitas foram as evoluções pelas quais a Linguística passou, mas, como ciência, seu trabalho continua sendo explicar como a linguagem humana funciona. De acordo com Petter (2004, p. 17), “ao observar a língua em uso o linguista procura descrever e explicar os fatos: os padrões sonoros, gramaticais e lexicais que estão sendo usados, sem avaliar aquele uso em termos de um outro padrão: moral, estético ou crítico”.

O conhecimento da língua por muito tempo se resumiu ao saber falar e escrever corretamente. Mas aos poucos tem sido percebido que ela é muito mais que uma gramática, já que

assume um caráter político, um caráter histórico e sociocultural, que ultrapassa em muito o conjunto de suas determinações internas, ainda que consistentes e sistemáticas. Dessa forma, todas as questões linguísticas são também questões políticas, históricas, sociais e culturais. Não podem, portanto, ser resolvidas somente com um livro de gramática ou à luz do que prescrevem os comandos de alguns manuais de redação. ANTUNES (2009, p. 21)

A língua é algo que se transforma, muda, incorpora novos dizeres, principalmente quando colocada em prática nas mais variadas situações. Isso porque nenhuma língua existe em função de si mesma; precisa de seus usuários e de um espaço para sobreviver.

Já é sabido que diversos conhecimentos produzidos pela linguística podem (e devem!) ser utilizados por outras ciências. Em razão disso, os linguistas passaram a se interessar, também, pelo ensino da língua portuguesa e pela alfabetização. Desse modo,

pode-se dizer que a interação entre os profissionais da Linguística e profissionais da alfabetização (principalmente aqueles que estão em sala) é uma “via de mão-dupla”, no sentido em que muitos conhecimentos construídos pela Linguística podem ser úteis na sala de aula, mas também muitos fatos que ocorrem nas manifestações linguísticas da interação professor/aluno ou aluno/aluno podem servir para ajudar a elucidar questões a respeito da própria estrutura da língua. (MASSINI-CAGLIARI, 2001, p. 14)

No processo de aquisição da língua escrita, o indivíduo enfrenta alguns problemas de apropriação do sistema alfabético e ortográfico. De acordo com Soares (2003, p. 17), “ninguém aprende a ler e a escrever se não aprender relações entre fonemas e grafemas – para codificar e para decodificar”. Isso é uma parte específica do processo de aprender a ler e a escrever. Linguisticamente, ler e escrever é aprender a codificar e a decodificar”.

Os estudos das relações entre fonemas e grafemas são pautados na Linguística, que procura compreender “como algumas habilidades fonológicas participam, efetivamente, da bela empreitada que é a reconstrução do alfabeto por cada aprendiz”. (MORAIS, 2012, p. 89).

Em relação ao ensino da língua portuguesa, Cagliari (2009a, p. 24) adverte que seu objetivo, em todos os níveis de escolaridade, deve ser “mostrar como funciona a linguagem humana e, de modo particular, o português; quais os usos que tem, e como os alunos devem fazer para estenderem ao máximo, ou abrangendo metas específicas, esses usos nas suas modalidades escrita e oral, em diferentes situações da vida”.

Pelo fato de dentro de uma sala de aula existirem sujeitos oriundos de diferentes espaços e, dessa forma, donos de dialetos que, muitas vezes, não condizem com o ensinado na escola, é importante que os alunos percebam que “se todos escrevessem as palavras como as falam, usando das possibilidades do sistema de escrita como quisessem, haveria uma confusão muito grande quanto à forma de grafar as palavras, e isso dificultaria em muito a leitura entre os falantes de tantos dialetos”. (CAGLIARI, 2009a, p. 27). Pensando nessas questões, para facilitar a leitura, decidiu-se por um modo ortográfico de se escrever as palavras, para que todos possam entendê-las.

Apesar disso, respeitar a variação linguística dos escolares é muito importante, pois, diferente do que muitos acreditam, isso não significa deixá-los usarem somente o seu dialeto no contexto escolar, mas possibilitar-lhes a compreensão das inúmeras formas de se falar e, ainda, contribuir para sua aquisição da norma padrão, tanto falada quanto escrita; não é preciso haver uma preocupação o tempo todo em ensinar-lhes regras que precisam ser memorizadas, mas possibilitar-lhes momentos de reflexão em relação às variadas possibilidades de se empregar a língua, pois,

para o aluno, o respeito às variedades linguísticas muitas vezes significa a compreensão do seu mundo e dos outros. Um aluno na escola não pode chegar à conclusão de que seus pais são “burros” porque falam errado, ao passo que a cultura só está com quem fala o dialeto-padrão, que a lógica do raciocínio só pode ser expressa nessa variedade, que o bom, belo e perfeito só pode ser expresso através das “palavras bonitas” do dialeto-padrão. (CAGLIARI, 2009a, p. 72).

Quanto à importância da Linguística, Cagliari (2009a, p. 80) ainda reforça que “sem a compreensão e o uso da Fonologia, é impossível entender muitos fatos gramaticais com a devida precisão” e “sem uma base linguística verdadeira, as pessoas envolvidas em questões de ensino de português acabam ou acatando velhas e erradas tradições de ensino ou se apoiando implícita ou explicitamente em concepções inadequadas de linguagem”. (CAGLIARI, 2009a, p. 29).

A área da linguística tem possibilitado importantes reflexões acerca do trabalho com a linguagem. Como um dos seus objetivos é levar o indivíduo à reflexão em relação ao uso da língua, principalmente, quando há a possibilidade de serem feitos questionamentos referentes ao que foi escrito, no projeto de intervenção pedagógica, auxiliará na compreensão de possíveis registros feitos pelos alunos ao serem trabalhados materiais sobre as diferenças entre as pessoas.

## 2.5 O reconhecimento das diferenças

Como já explicitado, para o público-alvo do projeto de intervenção foram pensadas atividades de alfabetização, a partir das quais se abordou o tema “Reconhecimento das diferenças”, para se trabalharem, além da prática da leitura e da escrita, a aceitação, o autorrespeito, a autoconfiança, dentre outras ações.

Um dos objetivos gerais dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1998, p. 7) é “desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania”. Pautado nesse objetivo, o projeto oportunizará aos discentes momentos de reflexão sobre si e também sobre o outro.

Geralmente, em sala de aula, aqueles que apresentam dificuldades além das esperadas para o nível escolar em que estão são rotulados de incapazes por colegas (e professores!). Muitas vezes, o próprio aluno se considera, de fato, incapaz e, sem perspectivas, manifesta as suas insatisfações por meio de diferentes comportamentos (introspecção, bagunça,

desrespeito, agressividade, dentre outros). Nesses momentos, é preciso que “o professor esteja atento aos apelos que nos mais das vezes não são verbais”. (NOVASKI, 1991, p. 14).

No dia a dia, numa sociedade padronizada, o sujeito que foge às regras impostas é excluído, não-reconhecido. E essa exclusão acontece também no ambiente escolar, mais especificamente na sala de aula; são excluídos aqueles alunos que, por alguma razão, não desenvolveram a habilidade de leitura e de escrita. É preciso haver uma “ruptura com o velho conceito de identidade atrelada à igualificação e à ausência de movimento e mutação. Um traço histórico que traz como consequência uma série de práticas preconceituosas e segregatórias.” (FERNANDES, I., 2006, p. 2).

É importante que, na escola, sejam construídos momentos para que os alunos se manifestem por meio da fala, da escrita e de tantas outras formas possíveis; que haja diálogos sobre vivências e esclarecimento sobre possíveis atos de preconceito e discriminação, pois, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais da pluralidade cultural (1997, p. 40),

para o aluno, importa ter segurança da aceitação de suas características, ter disponível a abertura para que possa dar-se a conhecer naquelas que sejam experiências particulares suas ou do grupo humano a que se vincule e receber incentivo para partilhar com seus colegas a vivência que tenha fora do mundo da escola, mas que possa ali ser referida, como contribuição sua ao processo de aprendizagem.

Trabalhar questões voltadas ao reconhecimento das diferenças faz-se necessário no ambiente escolar, que deve ser um espaço aberto ao diálogo. E, por ser essa uma das características da Escola Estadual Presidente Médici, o projeto de intervenção pedagógica foi construído justamente para, além de proporcionar a alfabetização e o letramento, possibilitar a alunos que se sentem inferiores por não conseguirem acompanhar às suas turmas de origem a reflexão acerca das diversidades existentes, de modo a perceber que uma pessoa não é igual à outra e cada uma tem o seu valor.

No capítulo seguinte, serão apresentadas as propostas de atividades e respostas obtidas. À medida que a apresentação for acontecendo, haverá reflexões sobre o caminho percorrido, de modo a se analisar os avanços (ou não) do público-alvo; haverá, também, um diálogo entre aquilo que foi proposto e o referencial teórico considerado indispensável para a execução do projeto, bem como a apresentação de novos aportes teóricos buscados de acordo com as necessidades apresentadas.

### **3. A LEITURA, A ESCRITA E O RECONHECIMENTO DAS DIFERENÇAS!**

Este capítulo tem por objetivo descrever as seis etapas da execução do projeto de intervenção pedagógica, realizado com um grupo de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental (7º, 8º e 9º anos), na Escola Estadual Presidente Médici, localizada na região central da capital mato-grossense, Cuiabá, no período de 19 de fevereiro a 08 de novembro de 2019.

A primeira etapa aborda a apresentação do projeto à coordenação escolar e aos professores do Ensino Fundamental; a segunda, o processo de identificação do público-alvo, por meio de atividade diagnóstica; a terceira, a tentativa de aproximação dos alunos selecionados; a quarta, as discussões sobre as diferenças entre as pessoas a partir de vários gêneros textuais e a produção coletiva de um texto; a quinta, o momento de produção textual individual dos escolares em relação ao reconhecimento das diferenças entre as pessoas; a sexta e última etapa discorre sobre a socialização do projeto, que se deu por meio de apresentações dos estudantes às suas respectivas turmas de origem.

Vale lembrar que, assim como já explicitado no capítulo 1 (item 1.6) desta dissertação, para a realização das atividades, buscou-se desenvolver as aulas por meio da pesquisa-ação, a fim de se construir um espaço de reflexão, análise e crítica, práticas visíveis no decorrer do projeto realizado.

#### **3.1 O ponto de partida no ambiente escolar**

Diante das inúmeras reclamações apresentadas por professores quanto à existência de alunos com defasagens de aprendizagem em sala de aula, o projeto de intervenção pedagógica foi construído para ser executado no Laboratório de Aprendizagem da Escola Estadual Presidente Médici, com o objetivo de se trabalharem a leitura e a escrita com estudantes ainda em processo de alfabetização.

Após ser aprovado pela banca examinadora, o projeto foi levado à Escola para ser apresentado à gestão escolar, que tão logo informou sobre a nova Portaria que tratava, dentre outros assuntos, da permissão para o funcionamento do Laboratório de Aprendizagem apenas em escolas que ofertassem turmas do terceiro ao sexto ano do Ensino Fundamental.

Depois de resolvida a situação inicial, passou-se à apresentação do projeto à gestão escolar e, posteriormente, aos professores do Ensino Fundamental, período matutino.

### 3.2 Primeira etapa: apresentação do projeto

Para a primeira etapa do projeto intervenção pedagógica, organizou-se a sua apresentação, primeiramente, à gestão escolar e, na sequência, aos professores do Ensino Fundamental – matutino.

Durante a conversa com a gestão, foram explicadas passo a passo as atividades a serem desenvolvidas no decorrer do projeto (anexo 1), que foi recebido com bastante satisfação e gratidão, já que a escola estava sem Professor Articulador e não sabia o que fazer com os alunos que frequentam o terceiro e último Ciclo de Formação Humana (7º, 8º e 9º anos) e não conseguem, de fato, ler e escrever.

Dando continuidade às ações, o projeto também foi apresentado detalhadamente aos professores, de modo a se enfatizar a importância da leitura e da escrita para o sujeito de quem se espera atividades sociais, independente de ter sido escolarizado no meio público ou privado. Tal ênfase se fez necessária porque, de acordo com Antunes (2009), infelizmente, ainda há quem considere normal um aluno de escola pública não ser capaz de ler e escrever. E esse fato diz respeito a cada professor, que não pode aceitar a ideia de que essas práticas sejam um bem disponível apenas para quem tem condições de pagar.

A maioria dos professores se mostrou receptiva quanto à proposta. Alguns disseram que a iniciativa seria de grande valia, já que não eram alfabetizadores, não tinham obrigação e nem saberiam como alfabetizar alunos já no final do Ensino Fundamental. A partir das manifestações docentes, foi-lhes ressaltado que o “problema” estava ali e, de alguma maneira, deveria ser solucionado ou, pelo menos, amenizado; era importante que, independente da disciplina que lecionassem, proporcionassem aos alunos momentos de leitura e escrita, afinal, assim como assevera Antunes (2009, p.187),

não tem fundamento, pois, a concepção ingênua, meio generalizada na prática, de que cabe apenas ao professor de línguas a tarefa de cuidar da leitura e de outras habilidades comunicativas. Todo professor, de qualquer disciplina, é um leitor e, para a sua atividade de ensino, depende, necessariamente, do convívio com textos os mais diversos.

No decorrer do diálogo, as professoras de Língua Portuguesa disseram estar disponíveis para auxiliarem no que fosse preciso e concordaram em ceder alguns minutos de suas aulas para que a próxima etapa do projeto acontecesse: a identificação do público-alvo por meio da aplicação de uma atividade diagnóstica. Ficou acertado que essa atividade já seria

aplicada nesse mesmo dia, nas turmas em que fosse possível. E assim aconteceu, como será mostrado a seguir.

### 3.3 Segunda etapa: a identificação do público-alvo

Para a identificação do público-alvo, foi elaborada uma atividade diagnóstica de leitura e escrita (anexo 2) a todos os alunos do Ensino Fundamental-matutino, que, no ano letivo de 2019, contava com 14 (catorze) turmas, das quais eram 03 (três) sétimos, 04 (quatro) oitavos e 07 (sete) nonos anos, distribuídas para 4 (quatro) professoras de Língua Portuguesa.

Inicialmente, a atividade seria aplicada em todas essas turmas, mas, de acordo com a professora das turmas 8º ano-C, 8º ano-D e 9º ano-G, não seria necessária a aplicação aos seus alunos, pois ela já havia começado a fazer um diagnóstico e, assim que terminasse, passaria os nomes dos escolares ainda em processo de alfabetização (caso houvesse). Desse modo, sobraram 11 (onze) turmas para tal ação.

Essa segunda etapa aconteceu como previsto, de maneira tranquila e agradável. Em todas as turmas, explicitou-se o objetivo da atividade e como seria realizada. Todos participaram satisfatoriamente; alguns, inclusive, se prontificaram a frequentar as aulas do projeto mesmo se não fossem selecionados. Nesse momento, foi-lhes dito que não seria possível, já que o objetivo maior era auxiliar quem, de fato, apresentasse defasagens de leitura e escrita.

Como já mencionado, a atividade consistiu na realização de um ditado coletivo, feito de modo natural para avaliar a escrita; e leitura individual, para, inicialmente, avaliar a capacidade de decodificação. Foram necessários, aproximadamente, 24 (vinte) dias letivos para se concluir o diagnóstico; primeiramente, foram realizados os ditados e, posteriormente, as leituras.

Considerando-se o fato de que o público-alvo seria constituído de adolescentes que, provavelmente, por não conseguirem acompanhar às suas turmas de origem, sentiam-se inferiores, pensou-se em abordar o tema “Reconhecimento das diferenças” em todas as etapas do projeto. Por essa razão, para a realização do ditado, foi utilizado um trecho do texto extraído da internet, “Respeite e valorize as diferenças”, cuja autoria é desconhecida.



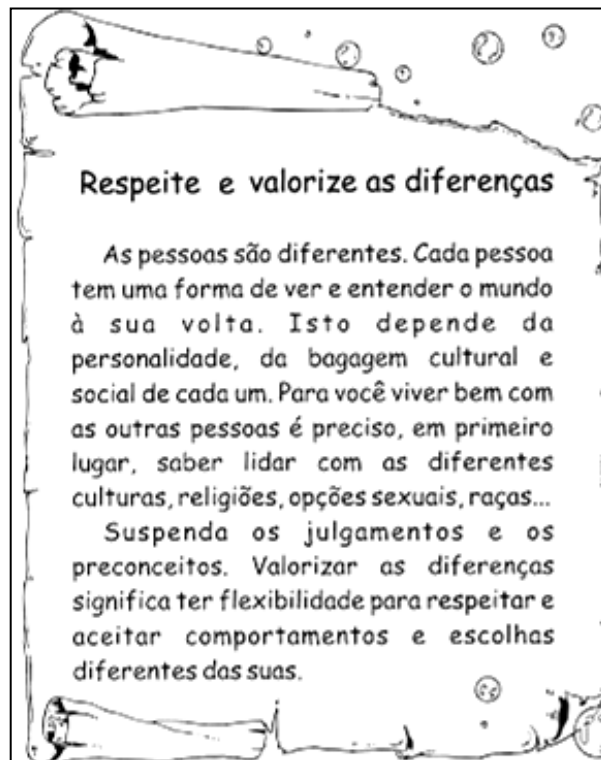
Figura 2: Trecho selecionado do texto “Respeite e Valorize as diferenças”

As pessoas são diferentes. Cada pessoa tem uma forma de ver e entender o mundo. Isso depende da personalidade, da bagagem cultural e social de cada um.

Para você viver bem com as outras pessoas, é preciso saber lidar com as diferenças.

Fonte: Arquivo da autora

Figura 3: Texto “Respeite e valorize as diferenças” na íntegra – Autor desconhecido



Fonte: <http://atividadesabc.blogspot.com>. Acesso em 10 de janeiro de 2018.

No dia 19 de fevereiro, foi possível realizar o ditado com as turmas 7º ano-A, 8º ano-B e 9º ano- E, respectivamente. Dando continuidade aos trabalhos, no dia 20 de fevereiro, as turmas frequentadas foram 8º ano A, 9º ano-B, 9º ano-C, 7º ano-B e 9º ano-D. Já no dia 21, realizou-se o ditado apenas no 7º ano-C. Por fim, no dia seguinte (22/02), finalizou-se a prática com as turmas 9º ano-A e 9º ano-F.

Quanto à prática do ditado, esta foi escolhida porque, segundo Cagliari (2009b, p. 294), “nem todo ditado é ruim: depende de como é feito, sobretudo das finalidades da sua realização e de um uso natural da linguagem”. Além disso, era preciso saber o nível de escrita

dos escolares, já que se espera que “a criança, no final de um ano de alfabetização, saiba escrever”. (CAGLIARI, 2009b, p. 96). Diante dessa assertiva, se os alunos - pela idade que já estavam (12, 13 e 14 anos) e pelos anos de escolarização - não fossem capazes de desenvolver a atividade proposta, era porque algo estava errado: o mais provável é que apresentavam defasagens na aprendizagem, aparentemente decorrentes do processo de alfabetização não concretizado.

Já com a primeira parte da atividade diagnóstica realizada nas 11 (onze) turmas, na semana seguinte, deu-se início à segunda parte: avaliação da capacidade de decodificação (leitura em seu sentido restrito). Enquanto dentro da sala aconteciam as aulas de Língua Portuguesa, os alunos foram chamados um a um do lado de fora, onde estavam organizadas duas cadeiras e uma mesa, para lerem um trecho do texto “Respeito às diferenças”, de Emily Christmann.

Figura 4: Trecho do texto “O respeito às diferenças”.

Atualmente, muito se fala sobre a igualdade social, a igualdade de nossos direitos. Entretanto, o que percebemos é que nos esquecemos do respeito às diferenças.

Somos um povo diferente e, portanto, precisamos saber conviver com as diferenças da melhor forma possível.

O respeito ao outro e às suas peculiaridades é fundamental, pois, a partir desse respeito, temos a possibilidade de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa.

Fonte: Arquivo da autora

Figura 5: Texto “O respeito às diferenças”, de Emily Christmann

**O RESPEITO ÀS DIFERENÇAS**

Atualmente, muito se fala sobre a igualdade social, a igualdade de nossos direitos. De fato, é um direito de todos. Deveríamos ter os mesmos direitos à saúde, à educação, à alimentação e à cultura. Entretanto, o que percebemos é que muito se fala sobre o direito à igualdade e nos esquecemos do respeito às diferenças.

Na verdade, somos todos diferentes. Cada indivíduo com suas peculiaridades, raça, credo, política, valores e costumes. Somos um povo diferente e, portanto, precisamos conviver com as diferenças da melhor forma possível. O respeito ao outro e as suas peculiaridades é fundamental, pois, através deste respeito, temos a possibilidade de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa.

Assim sendo, cada vez mais, a sociedade deve concentrar forças para a difícil tarefa de ofertar uma educação justa, de qualidade e que respeite as diferenças de cada sujeito.

Por Emily Christmann  
Acesso em 19/03/2013. Disponível em: <http://www.moodle.ufba.com.br>

Fonte: <https://www.fariasbrito.com.br>. Acesso em 10 de janeiro de 2019.

Durante a atividade de leitura, percebeu-se que muitos alunos apresentam fluência na decodificação. Ao serem questionados se compreendiam o que liam, as respostas foram as mais diversas possíveis: “Às vezes, sim.”; “Nem sempre.”; “Consigo ler, mas tenho dificuldade em entender o que li.”; “Consigo, sim.”; “Às vezes não consigo entender porque fico nervosa (o) ao ler em voz alta”; “Não”.

Diante das respostas, para que, aos poucos, fossem compreendidos os conteúdos lidos, a pesquisadora deu sugestões, como “se precisar, leia num tom de voz que você consiga ouvir”; “concentre-se na atividade da leitura”; “quando for ler em voz alta na sala de aula, pense que está entre amigos, num ambiente de aprendizagem”.

Aos alunos que decodificaram o texto apresentado, mas com certa dificuldade, foi dito que a melhora da leitura acontece se ela for praticada com frequência, não há outro segredo. Sugeriu-se, então, que leituras fossem feitas além das exigidas na escola: “Leia o que gosta, seja no livro, no celular, no computador. Não importa em que suporte, desde que leia”.

Quanto a essa prática, Fernandes (2010, p. 40) afirma que “é lendo que se aprende a ler, a compreender e a decifrar o texto, caminhando dessa maneira para o processo de aquisição da leitura”.

Finalmente, aos alunos que não conseguiram realizar a leitura proposta, foi informado que receberiam auxílio por meio de aulas que aconteceriam futuramente, com o intuito de ajudá-los a amenizarem as defasagens apresentadas.

É importante destacar que a atividade de leitura foi realizada visando à decodificação porque, novamente, nas palavras de Cagliari (2009b, p. 312),

já se sabe que o segredo da alfabetização é a leitura. [...] Na alfabetização, a leitura como decifração é o objetivo maior a ser atingido. [...] Depois que o aluno se tornou fluente, [...] o uso da leitura como busca de informação torna-se o objetivo mais importante na escola.

Desse modo, quem não conseguisse decodificar o trecho de texto apresentado, certamente participaria do projeto.

Na tentativa de avaliar o máximo possível de alunos, foi organizado um controle da aplicação da atividade. Os alunos que faltaram, foram avaliados em outro momento. Somente não foi possível avaliar quem não compareceu à escola enquanto acontecia essa segunda etapa do projeto (anexo 3).

Enquanto a atividade de leitura era realizada, a professora de Língua Portuguesa das turmas 8º ano-C, 8º ano-D e 9º G, que, anteriormente, disse já estar diagnosticando os alunos

quanto às dificuldades, solicitou ajuda para avaliar 09 (nove) alunos que a deixaram em dúvida quanto à necessidade de participação (ou não) no projeto. Em razão desse pedido, desenvolveu-se o ditado e a tomada de leitura, também, com esses estudantes: dia 28 de fevereiro, com 03 (três) alunos do 8º ano-C e 05 (cinco) do 8º ano-D; dia 08 de março, com 01 (um) aluno do 9º G. Desses alunos, 03 (três) apresentaram defasagens na prática de leitura e escrita.

Finalizadas as duas partes da atividade diagnóstica, após uma análise, foram organizados os nomes para a composição da turma a ser contemplada pelo projeto de intervenção pedagógica. Durante esse processo, foram elencados alguns nomes de alunos (anexo 4) que, embora tivessem conseguido ler e escrever, precisariam de uma atenção maior em sala de aula; e identificadas algumas dificuldades apresentadas por boa parte do alunado dos anos finais do Ensino Fundamental. Todas as anotações foram entregues à coordenação escolar, que as repassaria aos professores (anexo 5).

Considerando as afirmações de Cagliari (2009b) quanto ao fato de a alfabetização possibilitar ao indivíduo a capacidade de escrita e decodificação e objetivando auxiliar um grupo de estudantes com uma maior defasagem na prática da leitura e da escrita, o público-alvo do projeto finalmente foi identificado. De acordo com os resultados obtidos, a turma seria composta por 11 (onze) alunos, cujo processo de alfabetização, aparentemente, não fora efetivado. Era preciso detectar o que de fato apresentavam: defasagens ou apenas dificuldades.

Mais uma vez, faz-se importante destacar que a defasagem diz respeito ao atraso do aluno no tempo de aprendizagem, enquanto a dificuldade está relacionada a uma barreira momentânea que poderá ser superada com a troca de metodologias do professor.

Na sequência, serão apresentadas as análises das atividades desenvolvidas pelos sujeitos selecionados para participarem do projeto de intervenção pedagógica.

1. Y.V – 7º ano – C – 13 anos

Figura 6: Atividade diagnóstica (ditado) – Aluna Y.V

<b>MÉDICI</b>		
ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE MÉDICI		
ATIVIDADE DIAGNÓSTICA DE LEITURA E ESCRITA		
NOME _____		
IDADE <u>7</u>	ANO <u>C</u>	DATA <u>21/02/19</u>
<b>DITADO (ESCRITA)</b>		
<p><i>A</i> <del>na</del> <sup>diferentes</sup> <del>pesso</del> <sup>Desfeleite</sup> <del>na</del> <sup>esta</sup>  <del>de</del> <sup>independente</sup> <del>ver</del> <sup>do</sup> <del>o</del> <sup>mundos</sup> <del>marin</del>  <del>catuvas</del> <sup>voce</sup> <del>para</del> <sup>river</sup> <del>o</del> <del>ca</del> <del>de</del></p>		

Fonte: Arquivo da autora

A aluna não conseguiu acompanhar o ditado. As palavras escritas apresentaram inadequações gramaticais (“desfeleite” para “diferentes” - linha 1), incompletude (“pesso” para “pessoas” - linha 1) e troca de letras (“endende” para “entender” - linha 2). Seu texto não apresentou pontuação, nem mesmo letra maiúscula no início de frase.

Durante a leitura, apresentou dificuldades de decodificação e trocou letras das sílabas durante o processo. Para o nível em que se encontra (7º ano), espera-se que os discentes já sejam capazes de produzir textos compreensíveis e realizar a leitura bem-sucedida, que, nas palavras de Massini-Cagliari (1999, p.114), “não se reduz à decodificação, ou seja, a uma tradução automática de letras e sons”.

2. A.K – 8º ano – B – 13 anos

Figura 7: Atividade diagnóstica (ditado) – Aluna A. K

<b>MÉDICI</b>		
ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE MÉDICI		
ATIVIDADE DIAGNÓSTICA DE LEITURA E ESCRITA		
NOME _____		
IDADE <u>18</u>	ANO <u>B</u>	DATA <u>15/02/2019</u>
<b>DITADO (ESCRITA)</b>		
<p><i>A</i> <sup>parca</sup> <del>pedra</del> <sup>uma</sup> <del>temizante</del>  <del>oculta</del> <sup>mundos</sup> <del>para</del> <del>da</del> <del>com</del> <del>le</del> <del>onda</del> <del>mu</del> <del>lta</del>  <del>uma</del> <del>capada</del> <del>uma</del> <del>escola</del> <del>manada</del>  <del>lauxada</del> <del>de</del> <del>paracumadana</del> <del>como</del>  <del>1700</del> <del>da</del> <del>sem</del> <del>como</del> <del>tema</del> <del>possena</del> <del>de</del> <del>verno</del></p>		

Fonte: Arquivo da autora



pedagógica específica. Segundo Soares (2017a, p. 184), para se trabalhar a consciência fonológica, são fundamentais atividades de percepção de rimas e aliterações, que “representam, pois, um nível de sensibilidade fonológica que, se desenvolvido, pode trazer efeitos significativos para o processo de alfabetização”, pois direcionam os educandos a se atentarem à cadeia sonora das palavras.

Na realização da leitura, o aluno tentou silabar as palavras, porém sem êxito. Em alguns momentos, perguntou como se lia determinada sílaba e, apesar de se esforçar, não conseguiu realizar a atividade satisfatoriamente.

#### 4. H.P – 8º ano – C – 15 anos

Figura 9: Atividade diagnóstica (ditado) – Aluno H.P.

<b>MÉDICI</b>		
<b>ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE MÉDICI</b>		
<b>ATIVIDADE DIAGNÓSTICA DE LEITURA E ESCRITA</b>		
NOME _____	IDADE <u>15</u> _____	ANO <u>8</u> DATA <u>08/03/19</u>
<b>DITADO (ESCRITA)</b>		
<u>Cada pessoa são diferente. Cada pessoa</u>		
<u>tem um tempo de fazer de um</u>		
<u>?</u>		

Fonte: Arquivo da autora

H.P faz parte do 8º ano – C, turma avaliada pela professora de Língua Portuguesa, que, a título de confirmação, solicitou auxílio no diagnóstico do aluno, que, durante a prática da escrita, apenas registrou a primeira frase de maneira completa; não conseguiu acompanhar o ditado realizado.

Pelo seu registro, percebeu-se que, apresenta noção da escrita alfabética, mas esta ainda é realizada com um tempo maior que o esperado para o ano em que o aluno se encontra matriculado.

Em meio à atividade coletiva, notou-se que o estudante não estava confortável diante da situação, e, ao ser questionado a respeito, disse que estava com vergonha por estar perto de colegas com quem ainda não tinha intimidade. Para deixá-lo mais à vontade, após a realização





percepção auditiva, a linguagem oral é um contínuo, interrompido às vezes por pausas. Não há nenhuma dica que mostre aos ouvintes onde começam e acabam as palavras”. (CAGLIARI, 1999, p.137).

Em relação à leitura do texto apresentado, J.F não conseguiu realizá-la; não quis, nem mesmo, fazer tentativas. Simplesmente, disse que não sabia ler e, também por essa razão, foi selecionado para o projeto.

6. M.V – 9º ano – A – 13 anos

Figura 11: Atividade diagnóstica (ditado) – Aluno M.V.

<b>MÉDICI</b>		
<b>ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE MÉDICI</b>		
<b>ATIVIDADE DIAGNÓSTICA DE LEITURA E ESCRITA</b>		
NOME		
IDADE	<u>13</u>	ANO <u>A</u> DATA <u>22/02/19</u>
<b>DITADO (ESCRITA)</b>		
<u>de cinco e outros 1.100</u>		
<u>em 1000</u>		

Fonte: Arquivo da autora

M.V está regularmente matriculado na Escola Estadual Presidente Médici desde fevereiro de 2017, quando começou a cursar o 7º ano do Ensino Fundamental. Nesse período, ainda os 11 (onze) anos, de acordo com uma das professoras de Língua Portuguesa, o aluno chorava para não ficar na escola; dizia que não queria estudar, pois queria ir para a fazenda. Aos poucos, foi se acostumando ao ambiente escolar, onde participou, durante os anos letivos de 2017 e 2018, das aulas oferecidas pelo Laboratório de Aprendizagem, que, até então, funcionava na escola.

Apesar do trabalho realizado pela professora Articuladora, M.V ainda não desenvolveu satisfatoriamente suas habilidades de leitura e escrita. Embora tenha tentado, não conseguiu acompanhar o ditado, tampouco realizar a leitura do texto apresentado.

Provavelmente, por não saber escrever convencionalmente o que lhe estava sendo ditado, selecionou letras de parte do seu nome para efetivar a escrita de alguma palavra que nada tinha ver com o seu nome (“vínics” – linha 2).

Durante a atividade de leitura, tentou realizá-la de modo silabado, juntando letras e formando sílabas. Mas não houve êxito, desistiu posteriormente e disse que não conseguia ler.

7. R.F – 9º ano – A – 14 anos

Figura 12: Atividade diagnóstica (ditado) – Aluno R.F.

<b>MÉDICI</b>		
ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE MÉDICI		
ATIVIDADE DIAGNÓSTICA DE LEITURA E ESCRITA		
NOME	_____	
IDADE	<u>14</u>	ANO <u>A</u> DATA <u>22/02/19</u>
<b>DITADO (ESCRITA)</b>		
<u>Cada Pessoa tem um nome. cada</u>		
<u>ou mundo issoto de Pedro Baga</u>		
<u>de Para não se pode ler com</u>		
<u>entre Pessoa e Pessoa não se lida</u>		

Fonte: Arquivo da autora

O aluno não conseguiu realizar a atividade satisfatoriamente, embora tenha escrito várias palavras do texto ditado. Deixou sem escrever alguns trechos e acompanhou de onde foi capaz.

Sua escrita apresentou noção de pontuação, porém com inúmeras inadequações gramaticais: letras maiúsculas em substantivos comuns: “Pessoa” – linha 1; letra minúscula no início de frase: “cada” – linha 1; excesso de letras em determinadas palavras: “issoto” para “isto” – linha 3; palavras incompletas: “baga” para “bagagem” – linha 3.

No dia da realização da atividade de leitura com sua turma, R.F não estava presente; foi procurado em outros momentos, mas não foi encontrado, razão pela qual não pode ser avaliado na prática da leitura.

Segundo sua professora de Língua Portuguesa, pelas dificuldades apresentadas em sala de aula, desde o ano letivo de 2017, ele vinha sendo atendido pela professora Articuladora no

Laboratório de Aprendizagem e, no momento, estava sem apoio pedagógico fora da sala de aula.

8. E.F. – 9º ano – B – 15 anos

Figura 13: Atividade diagnóstica (ditado) – Aluno E.F.

<b>MÉDICI</b>		
ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE MÉDICI		
ATIVIDADE DIAGNÓSTICA DE LEITURA E ESCRITA		
NOME _____		
IDADE <u>14</u>	<u>9º ANO B</u>	DATA <u>20/02/2019</u>
<b>DITADO (ESCRITA)</b>		
<p> <del>As palavras são diferentes. Cada palavra</del>  <del>tem de ser entendida. Não depende</del>  <del>da imagem natural e natural para nós!</del>  <del>relaciona com as letras para</del> </p>		

Fonte: Arquivo da autora

E.F. conseguiu acompanhar o ditado à sua maneira, sendo possível afirmar que se encontra na fase alfabética (apresentada no capítulo 2, item 2.2 desta dissertação), ou seja, faz correspondência entre fonemas e grafemas, compreendendo a organização e o funcionamento da escrita. Apesar de seu texto apresentar inadequações gramaticais, é possível compreendê-lo.

Ao ler o texto que lhe fora proposto, teve dificuldades de decodificação, realizando uma leitura lenta e fragmentada. E, ao final, disse não ter entendido o que lera.

Este aluno está matriculado na escola desde o ano de 2017, e, de acordo com alguns de seus professores, desde que entrou na escola, em sala de aula, não participa das discussões sobre conteúdos apresentados, não realiza leitura ao ser solicitado, mostra-se apático frente às atividades propostas, não conseguindo acompanhar o nível de ensino em que está matriculado. Pelas razões descritas, também era atendido no Laboratório de Aprendizagem.

Principalmente pela leitura apresentada, o aluno também foi selecionado para participar das aulas do projeto de intervenção pedagógica.

9. D.M. – 9º ano – E – 14 anos

Figura 14: Atividade diagnóstica (ditado) – Aluno D.M

<b>MÉDICI</b>		
<b>ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE MÉDICI</b>		
<b>ATIVIDADE DIAGNÓSTICA DE LEITURA E ESCRITA</b>		
NOME _____		
IDADE <u>15</u> _____	ANO <u>9</u> _____	DATA <u>19/02/2019</u>
<b>DITADO (ESCRITA)</b>		
<u>AGI PESO FARETEA DATA DE A MUNDO DA PESO AALY BO HORAS</u>		
<u>VE VECE VIVE BELÍ HPESIO</u>		

Fonte: Arquivo da autora

D.M, na tentativa de acompanhar o ditado, escreveu algumas palavras em letras de imprensa maiúsculas (caixa alta), das quais apenas 03 (três), embora com inadequações gramaticais, tenham sido compreendidas: “mudo”= mundo – linha 1; “vece = você / “vive”= viver – linha 2.

Ao ser convidado a realizar a atividade de leitura, mostrou-se introspectivo. Às perguntas que lhe eram direcionadas, sempre que possível, respondia “sim” ou “não”. Percebeu-se, nesse momento, nasalização em sua fala, ou seja, sua pronúncia era produzida com uma ressonância nasal. Mesmo sendo estimulado e questionado para se sentir mais à vontade, não leu; em poucas palavras, disse que não sabia.

Diante do comportamento apresentado e da pouca comunicação estabelecida com o discente, a coordenação foi procurada para se saber um pouco mais sobre o estudante. Pelo fato de as aulas terem recém-começado e o aluno ser novo na escola, existia apenas um registro sobre ele, feito pelo professor de Inglês, segundo o qual D.M ainda não havia realizado nenhuma das atividades propostas durante as aulas.

Pelas respostas obtidas a partir da atividade diagnóstica e pela dúvida sobre a real situação do aluno em relação à prática da leitura e da escrita, houve uma conversa com a coordenadora, que concordou com a seleção do aluno para o projeto, pois a não realização das atividades de Inglês, poderia ter sido porque, de fato, ele não sabia ler.

10. W. F. – 9º ano F - 14 anos

Figura 15: Atividade diagnóstica (ditado) – Aluno W.F.

**MÉDICI**  
ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE MÉDICI  
ATIVIDADE DIAGNÓSTICA DE LEITURA E ESCRITA

NOME \_\_\_\_\_  
 IDADE 14 ANO F DATA 22/02/2019

**DITADO (ESCRITA)**  
 As tesouas são de parte dem uma  
 fina dedem de Brno Uocé Virledos  
 comas sudobri l Berice, le Barca  
 A ou Brno l Brno

Fonte: Arquivo da autora

W.F escreveu, ao seu modo, o que foi ditado. A partir de sua escrita, percebeu-se que ele não conseguiu acompanhar e registrar todas as informações, apresentando um texto incompleto, permeado de inadequações.

Já na linha 1, é apresentada a palavra “tesouas”, ao invés de “pessoas”. Chamou a atenção nessa grafia a troca da letra inicial “P” por “T”, já que essas duas letras não formam pares mínimos, ou seja, não são formadas no mesmo ponto articulatório e não possuem sons parecidos. Conforme Seara, 2011, a letra “P” é bilabial (som produzido a partir do toque do lábio inferior no lábio superior), enquanto a letra “T” é dental (som produzido a partir do toque da ponta da língua nos dentes incisivos superiores). A semelhança entre elas é o fato de serem consideradas surdas (produzidas sem a vibração das cordas vocais).

Além da troca da letra inicial, ainda na palavra “tesouas = pessoas”, percebeu-se, também, que o uso de apenas uma letra “s” se deu pelo fato de o aluno ter relacionado o seu som à grafia, sem considerar regras gramaticais, muito provavelmente, desconhecidas por ele.

Em outro momento, notou-se mais tentativa de escrita por meio da relação som e letra (letra “c” na palavra “são”, ao invés da letra “s” – linha 1). Houve, ainda, trocas dos pares mínimos T/D (“dem” ao invés de “tem” e “oudas” ao invés de “outras” – linhas 1 e 3, respectivamente) e P/B (“barra” ao invés de “para” – linhas 2 e 4).

A escrita de W.F se assemelhou à escrita de sujeitos iniciantes no processo de alfabetização. A atividade de leitura, ele nem mesmo tentou realizar; disse que não sabia ler.

Logo se percebeu o porquê de o estudante não conseguir acompanhar a turma de origem, como relataram alguns docentes.

11. E. A. 9º ano G – 15 anos

Figura 16: Atividade diagnóstica (ditado) – Aluno E.A.

<b>MÉDICI</b>		
ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE MÉDICI		
ATIVIDADE DIAGNÓSTICA DE LEITURA E ESCRITA		
NOME		
IDADE <u>16</u>	<u>9</u> ANO <u>G</u>	DATA <u>29/10/2019</u>
DITADO (ESCRITA)	<p><i>seio diferentes Cada tem</i>            Das pessoas sou de ferrete, gada pessoa <sup>seio</sup> <sup>diferentes</sup> <sup>Cada</sup> <sup>tem</sup> <sup>seio</sup> <sup>diferentes</sup> <sup>Cada</sup> <sup>tem</sup>            uma forma de <sup>seio</sup> <sup>diferentes</sup> <sup>Cada</sup> <sup>tem</sup> <sup>seio</sup> <sup>diferentes</sup> <sup>Cada</sup> <sup>tem</sup>            da <sup>seio</sup> <sup>diferentes</sup> <sup>Cada</sup> <sup>tem</sup> <sup>seio</sup> <sup>diferentes</sup> <sup>Cada</sup> <sup>tem</sup>            de <sup>seio</sup> <sup>diferentes</sup> <sup>Cada</sup> <sup>tem</sup> <sup>seio</sup> <sup>diferentes</sup> <sup>Cada</sup> <sup>tem</sup>            cada um <sup>seio</sup> <sup>diferentes</sup> <sup>Cada</sup> <sup>tem</sup> <sup>seio</sup> <sup>diferentes</sup> <sup>Cada</sup> <sup>tem</sup>            com <sup>seio</sup> <sup>diferentes</sup> <sup>Cada</sup> <sup>tem</sup> <sup>seio</sup> <sup>diferentes</sup> <sup>Cada</sup> <sup>tem</sup>            outras <sup>seio</sup> <sup>diferentes</sup> <sup>Cada</sup> <sup>tem</sup> <sup>seio</sup> <sup>diferentes</sup> <sup>Cada</sup> <sup>tem</sup></p>	

Fonte: Arquivo da autora

E.A faz parte da turma 9º ano G e foi atendido individualmente tanto no ditado quanto na atividade de leitura. Pela dificuldade apresentada inicialmente, as palavras do texto foram ditadas pausadamente. Talvez, por isso, o aluno tenha conseguido efetivar a escrita, a partir da qual apresentou trocas de letras formadas no mesmo ponto articulatório, conhecidas como pares mínimos (“gada” ao invés de “cada” – linha 1/ “guturais” ao invés de “culturais” – linha 3); fez troca da posição de letra na palavra (“sito” ao invés de “isto”). Durante a leitura, mostrou-se inseguro e tímido, realizando-a de maneira fragmentada.

Em relação aos demais alunos selecionados, E.A foi o que mais conseguiu cumprir com a atividade proposta, porém foi selecionado porque, segunda a sua professora de Língua Portuguesa, em sala de aula, não vinha apresentando rendimento quanto aos conteúdos trabalhados, por apresentar dificuldade em leitura e escrita.

Embora tenham sido selecionados 11 (onze), a turma foi formada por 09 (nove) alunos, já que R.F.D.L. (9º ano–A) mudou seu horário de aula para o turno vespertino e W.F.A. (9º ano–G), mesmo tendo sido procurado várias vezes, desistiu dos estudos logo no início do ano letivo.

Dessa forma, a turma compôs-se da seguinte maneira:

Quadro 4: Composição da turma

	<b>NOME</b>	<b>TURMA DE ORIGEM</b>	<b>IDADE</b>
<b>1</b>	Y.V	7º ANO C	13 ANOS
<b>2</b>	A.K	8º ANO B	13 ANOS
<b>3</b>	R.L	8º ANO B	14 ANOS
<b>4</b>	H.P	8º ANO C	15 ANOS
<b>5</b>	J.F	8º ANO D	14 ANOS
<b>6</b>	M.V	9º ANO A	13 ANOS
<b>7</b>	E.F	9º ANO B	15 ANOS
<b>8</b>	D.M	9º ANO E	14 ANOS
<b>9</b>	E.A	9º ANO G	15 ANOS

Fonte: Arquivo da autora

De acordo com item 1.5, desta dissertação, esperava-se um público formado por alunos de 12 a 14 anos. Diferente do esperado, o grupo se formou com adolescentes de 13 a 15 anos.

Com o público-alvo definido, a proposta de intervenção voltou-se às seguintes questões: esses alunos, de fato, apresentam defasagem ou apenas dificuldade de aprendizagem? Como direcioná-los à prática da leitura e escrita por meio do tema “Reconhecimento das diferenças”?

Para que o atendimento dos escolares pudesse começar, novamente a coordenação escolar foi procurada. Dessa vez, para serem apresentados os nomes dos alunos que participariam das aulas do projeto. Analisando as possibilidades de atendimento no período vespertino, pelo fato de a escola ofertar almoço apenas às segundas e quintas-feiras, estabeleceu-se que as aulas aconteceriam nesses dias, das 13 às 15 horas, totalizando 04 (quatro) horas semanais.

Estabelecidos os dias e horários, foi elaborado um informativo aos responsáveis (anexo 6), com o objetivo de explicar-lhes sobre o trabalho que seria desenvolvido. Esse documento foi entregue aos alunos no dia 12 de abril de 2019, quando foram convidados para uma roda de conversa, na qual lhes foi explicado o motivo de estarem ali, bem como as atividades que seriam desenvolvidas ao longo do projeto. Esse, que deveria ser o momento de falas e interações, não aconteceu como previsto. Todos se mostraram introspectivos, disseram

não ter nenhuma dúvida sobre o que havia sido informado e não quiseram falar mais nada. A partir dessa situação, era preciso pensar em ações que despertassem nesses estudantes a vontade de falar, de aprender e de conviver em uma sala de estudos composta por colegas de turmas diferentes.

O informativo levado para casa deveria ser lido, assinado e retornado à escola. Por isso, para que não houvesse dúvidas, nesse mesmo dia, foi ligado para cada um dos responsáveis e avisado sobre o documento e as aulas.

Apesar de as famílias terem assinado o informativo, declarando conhecimento sobre a realização do projeto que começaria no dia 22 de abril, a maioria do público selecionado não compareceu no dia e horário marcados. Apenas 02 (dois) alunos ficaram na escola, mas disseram que preferiam ter as aulas pela manhã.

Diante dessa situação, considerando já o término do primeiro bimestre escolar, era hora de colocar em prática o atendimento aos alunos. Mais uma vez, houve uma conversa com a coordenação e estabeleceu-se que os estudantes seriam atendidos em horário normal de aula, de modo que não perdessem sempre as mesmas disciplinas.

Assim, foi pensado num atendimento cujos horários se alternariam de uma semana para a outra: primeira semana, primeira aula; segunda semana, segunda aula, e assim por diante. Novamente os responsáveis foram informados, desta vez, via ligação telefônica.

Os alunos seriam atendidos de segunda à quinta-feira, durante 01 (uma) hora por dia, totalizando 04 (quatro) horas semanais. Como não há mais o funcionamento do Laboratório de Aprendizagem, essa quantidade de horas foi pensada a partir do Orientativo Pedagógico da SEDUC/MT, segundo o qual

haverá flexibilidade aos estudantes quanto ao horário que os mesmos deverão frequentar o Laboratório de Aprendizagem [...] Em situações comprovadas que o mesmo não puder frequentar o turno, seja por dificuldades de transporte escolar ou por outros motivos específicos, o mesmo poderá frequentar em seu próprio turno de origem. Nessa situação, o mesmo não deverá ultrapassar o limite de 4 horas semanais. ORIENTATIVO PEDAGÓGICO – SEDUC/MT, 2016, p. 65-6)

No dia 26 de abril, houve mais uma conversa com os professores, para que soubessem quais alunos seriam atendidos e o horário em que isso aconteceria. Todos concordaram em liberá-los sempre que necessário.



### 3.3.1 Conhecendo os alunos pela família

Assim que iniciaram, de fato, as aulas do projeto, conforme foi acontecendo o contato com os alunos, seus responsáveis foram convidados a comparecerem à escola para uma conversa. O convite foi aceito rapidamente por 05 (cinco) genitoras, que se fizeram presentes exatamente no dia e hora marcados. Depois de vários contatos e tentativas, após o período de greve, 03 (três) apareceram na escola no final de agosto e no início de setembro e outubro; uma, apenas, nem compareceu.

O convite foi feito para que houvesse uma melhor compreensão das necessidades de cada um e, também, porque embora a escola seja

especificamente, a instituição social encarregada de promover, aprofundar e sistematizar a formação instrucional e a educação da comunidade [...] ela não deve estar sozinha nessa tarefa. Certamente, o que a escola poderia fazer seria envolver a família na empreitada da leitura; convocá-la a participar dos programas, das ações que objetivam promover a convivência do aluno com a cultura escrita. (ANTUNES, 2009, p.188).

Antes mesmo de os responsáveis irem à escola, o contato com algumas mães passou a ser constante. Sempre que havia necessidade de se conversar sobre as dificuldades apresentadas por determinado aluno, era utilizado o aplicativo de bate-papo *Whatsapp*. Isso porque, segundo Libâneo e Rios (2009, p.43), “não podemos restringir a participação dos familiares apenas nas reuniões escolares, festas comemorativas, mas abrir uma interlocução dinâmica e constante no cotidiano do educando entre esses dois espaços de produção de conhecimento”.

A seguir, serão apresentadas as informações coletadas sobre os alunos, seguindo a ordem de comparecimento dos responsáveis à escola.

- ✓ E.A. – 9º G – 16 anos/ Responsável: L.M.O.M. (mãe)/ 21 de maio de 2019.

E.A., nascido no dia 16 de março de 2003 (já com 16 anos no dia da conversa com a mãe), por motivo de mudança de bairro, em 2018, ficou sem estudar, retornando à escola apenas neste ano de 2019.

De acordo com o Art. 8º da Portaria nº 598/2018/GS/SEDUC/MT, “os alunos com idade acima de 15 (quinze) anos, cursando o Ensino Fundamental, deverão ser atendidos, preferencialmente, em escolas que ofereçam a Educação de Jovens e Adultos”. Ao saber

disso, a mãe (L.M.O.M), ciente das dificuldades do filho, procurou a SEDUC/MT para conseguir uma vaga no Ensino Fundamental regular. Pelo fato de o documento afirmar que o atendimento na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é preferencial e não obrigatório aos alunos acima de 15 (quinze) anos, o discente foi encaminhado à Escola Estadual Presidente Médici, onde está matriculado no 9º ano-G, desde fevereiro do corrente ano.

Durante a conversa, a responsável por E.A informou que ele começou seus estudos já na pré-escola, e, desde muito cedo, ela é chamada para conversar sobre as suas dificuldades em relação à leitura e à escrita. Disse que, há alguns anos, o filho passou por um acompanhamento médico, ocasião em que foi informada que ele precisaria, também, de acompanhamento psicopedagógico na escola e que deveria tomar Ritalina (medicação para estimular sistema nervoso central).

O acompanhamento psicopedagógico não aconteceu porque a escola não dispunha do profissional indicado, mas E.A fazia aulas de apoio pedagógico diariamente, além das aulas particulares que a mãe pagava. Em relação à medicação, a mãe sentiu que proporcionou melhoras no rendimento escolar do filho, que teve o tratamento interrompido porque o pai não o levava ao médico nos dias combinados. O aluno parou de tomar o remédio e nada mais foi feito desde 2012.

Pelo fato de a mãe não conseguir explicar por que o medicamento foi receitado, solicitou-se que ela enviasse à escola todos os documentos da época do tratamento que tivesse em casa. Aproveitando a oportunidade, foi solicitado, também, que procurasse auxílio médico novamente para que o filho fosse ajudado. Ela concordou, disse que, embora tivesse dificuldades de locomoção, faria um esforço para auxiliá-lo e que entraria em contato com a escola para dizer o que havia sido feito.

Ao falar sobre as qualidades de E.A, sua genitora ressaltou que “ele é um menino muito esperto, que aprende as coisas bem rápido quando é do seu interesse. Ele se envolve e faz tudo bem feito, mas se for pressionado fica nervoso e não que fazer mais nada”. Ainda de acordo com ela, em casa, o garoto é uma pessoa bastante tranquila e que, se falar grosso com ele, já começa a chorar. Além da escola, o estudante frequenta igreja evangélica, onde tem aula de violão, uma vez por semana. Neste ano, ela percebeu que o filho já pega as tarefas e tenta fazer em casa, às vezes ficando até tarde da noite, coisa que nunca fez antes.

Dias após o encontro, L.M.O.M enviou à escola os documentos que tinha em casa. De acordo com a documentação, no dia 23 de maio de 2012, foi solicitada, pela psiquiatra, uma avaliação psicopedagógica para detectar uma possível Dislexia no aluno. No dia 29 do mesmo mês, foi feito o relatório médico: E.A apresentou diagnóstico compatível com Transtorno do

Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e Dislexia, sendo prescrito Ritalina (10 mg/dia). Nesse relatório constava ainda uma observação: “Necessita de acompanhamento multiprofissional com necessidade para psicopedagoga e fonoaudióloga”.

No dia 22 de agosto de 2012, de acordo com o relatório social do Ambulatório de Saúde Mental Infante Juvenil (CEM), assinado por uma assistente social, destinado à Secretaria Municipal de Trânsito e Transporte Urbano (SMTU), o aluno se encontrava em acompanhamento com equipe de psiquiatra, psicólogo e assistente social e necessitava de auxílio quanto ao transporte para continuidade do tratamento. Conhecendo o histórico do aluno, era preciso buscar informações acerca do TDAH e da Dislexia.

De acordo com a Associação Brasileira de Dislexia (ABD), a Dislexia<sup>10</sup> é um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica que afeta principalmente o processo de alfabetização. O indivíduo apresenta dificuldade de leitura e escrita, resultante de um déficit no componente fonológico da linguagem; há dificuldade no reconhecimento da palavra, na habilidade de decodificação e em soletração. Em razão dessa dificuldade, a escrita também é comprometida.

Já o Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH)<sup>11</sup>, segundo a Associação Brasileira do Déficit de Atenção, é um transtorno neurobiológico que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida. Ele se caracteriza por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade.

A partir das informações obtidas, os professores foram informados sobre a Dislexia e o TDAH, para que auxiliassem o aluno, que, por não apresentar agitação em sala de aula, poderia passar despercebido; foi solicitado que ele sempre se sentasse à frente, próximo ao professor.

Durante as aulas do projeto, o discente foi estimulado a fazer leitura sempre num tom de voz que pudesse se ouvir e, ainda, falar a palavra no momento da escrita. Isso porque, “a maioria das crianças disléxicas sofre de distúrbios no tratamento dos fonemas e da consciência fonêmica”. (DEHAENE, 2012, p.257).

✓ A.K – 8º B – 13 anos/ Responsável: M. S. C. (Mãe)/ 22 de maio de 2019.

A.K, nascida no dia 17 de março de 2006 (13 anos), é aluna da Escola Estadual Presidente Médici desde fevereiro de 2018 e, atualmente, está matriculada no 8º ano-B. De acordo com

---

<sup>10</sup> Informações extraídas do site [www.dislexia.org.br/o-que-e-dislexia](http://www.dislexia.org.br/o-que-e-dislexia)

<sup>11</sup> Informações extraídas do site [www.tdah.org.br/sobre-tdah/o-que-e-tdah](http://www.tdah.org.br/sobre-tdah/o-que-e-tdah)

sua responsável, até o ano de 2015, a família morava no Maranhão, onde jamais fora chamada à escola para tratar de assuntos relacionados às dificuldades da filha.

A. K. demorou a falar e, quando isso aconteceu, deu-se de maneira bastante anasalada e de difícil compreensão. Por essa razão, percebendo que a filha apresentava algum problema, sua mãe a levou ao otorrinolaringologista, que, por meio de exames, afirmou a presença de fenda palatina (abertura na parte superior do céu boca – palato).

Ao chegar à Cuiabá, a aluna passou a ser atendida no Hospital Geral, onde há um setor específico para tratar pessoas com essa má formação. Além de acompanhamento fonoaudiológico, também lhe são oferecidos tratamentos psicológico e dentário.

Por confundir o som das letras tanto na fala quanto na escrita, a fonoaudióloga disse à mãe de A.K que estava trabalhando questões específicas para esse problema e que, considerando as condições físicas da garota, sua fala é avançada.

Durante as consultas psicológicas, a aluna e a mãe são atendidas em momentos diferentes. É importante frisar que, no ano de 2018, A.K. teve, também, acompanhamento psicopedagógico, que, por questões financeiras, precisou ser suspenso.

Segundo a genitora, em Cuiabá, a filha se tornou introspectiva na escola, pois no outro estado conversava bastante e interagia bem com os colegas. No ano anterior, inclusive, foi preciso tomar antidepressivo, pois se sentia triste com alguns acontecimentos, dentre eles, ter sido insultada por colegas em razão do seu jeito de falar. Por causa desse fato, a coordenação escolar precisou intervir e realizar um trabalho que possibilitasse o entendimento sobre as diferenças e o respeito entre os alunos. Hoje, a aluna já não enfrenta mais problemas desse tipo.

Em casa, a adolescente age naturalmente, é descontraída e fala altíssimo. Em relação à tarefa, a mãe afirmou que, sempre que pode, auxilia, mas a filha tem bastante preguiça: “Tem que pegar bastante no pé. Se deixar, é só televisão a tarde inteira.”

Diante das dificuldades apresentadas por A.K, a responsável disse que faz o possível para ajudá-la a melhorar; sua vontade é chegar à escola e ouvir dos professores que a filha está uma excelente aluna, que já aprendeu e não tem mais dificuldade nenhuma.

Para melhor entender a situação de A.K, após a conversa com sua mãe, foram realizadas algumas pesquisas sobre a fissura lábio-palatina, que, conforme Tonocchi et al. (2008, p. 43), decorre “de uma alteração na fusão dos processos faciais embrionários e são caracterizadas por uma má-formação crânio-facial congênita devido a uma interrupção, total ou parcial, na continuidade dos tecidos do lábio e, ou, do palato”. No caso de A.K, não há má

formação nos lábios, apenas no palato, fato que proporcionou uma demora na percepção de sua anomalia.

Nas palavras de Pegoraro-Krook et al (2004), nas situações em que há a má formação apenas nos lábios, raramente se observam graves comprometimentos na linguagem oral. Mas quando a fissura é no lábio e no palato, ou somente o palato, a oralidade pode ser bastante comprometida. Conhecendo a necessidade de A.K, assim como E.A, ela também foi incentivada a fazer leitura sempre num tom de voz que pudesse se ouvir e, ainda, falar a palavra no momento da escrita, para que assim pudesse refletir e relacionar os fonemas (sons) aos seus respectivos grafemas (letras).

Em consonância com Cagliari (2009b, p.167-168),

para o professor mostrar aos alunos como observar os sons da fala, há duas maneiras principais, ou seja, duas estratégias de observação. A primeira consiste em silabar uma palavra, prolongando o som das vogais [...] A outra estratégia para analisar os sons da fala consiste em silabar as palavras, repetindo as articulações das consoantes nos inícios das sílabas.

É válido lembrar que, ao se enfatizar os sons no momento da escrita, não se está voltando ao processo fônico de alfabetização e sim a um estímulo do desenvolvimento da consciência fonológica.

✓ J.F – 8º D – 14 anos/ Responsável: C.A.L. (Mãe)/ 23 de maio de 2019.

J.F, nascido no dia 16 de dezembro de 2004 (14 anos), é aluno da Escola Estadual Presidente Médici desde fevereiro de 2018 e, atualmente, está matriculado no 8º ano-D.

De acordo com a mãe (C.A.L.), o filho apresentou uma boa saúde ao nascer, mas durante os três meses que antecederam seu nascimento, ela passou internada e tomando remédio para não perdê-lo. Ao saber de sua existência, seu pai biológico a abandonou, deixando-a sozinha. J.F foi registrado no nome do primeiro padrasto, de quem a mãe se separou por não aceitar as humilhações que ele fazia o garoto passar.

Hoje, J.F vive com a mãe, dois irmãos mais novos e o novo padrasto, com quem briga bastante; conhece o pai biológico, de quem diz não gostar; considera como pai o homem que o registrou. A mãe disse que o filho se sente rejeitado, pois tem um pai biológico e um pai adotivo, mas acha que nenhum gosta dele.

Desde os 09 (nove) meses de vida, o garoto mantinha contato com o avô paterno biológico por quem nutria grande apreço. Quando tinha 09 anos, esse avô ficou doente e faleceu, morte que ele não superou até hoje, segundo C.A.L.

Mesmo morando com a genitora, o garoto sempre conviveu com o pai adotivo, que, em 2018, disse não querê-lo mais em sua casa, pois o filho estava “matando-o” de nervoso. Depois desse fato, o menino ficou aproximadamente 08 (oito) meses sem falar com o pai, e a mãe percebeu diferença em seu comportamento. J.F passou a ofendê-la verbalmente, deixando-a brava; deixou de ser brincalhão; em alguns momentos brinca e, em outros, fica bravo; há dias que está animado, mas tem dia que está triste e quer ficar sozinho; um dia conversa, no outro não. Diante de tantas mudanças, a mãe levou-o a uma psicóloga, que disse estar tudo bem com o menino e que o comportamento apresentado fazia parte da fase da adolescência.

Em relação à sua vida escolar, a mãe disse que nunca teve queixa em relação à dificuldade de leitura e escrita do filho, que, na escola anterior, tirava notas boas; apenas em 2013, ele fez aula de apoio, à qual ela sempre levava e buscava.

Na ocasião, disse também que, em casa, J.F não estuda e que, quanto a isso, ela não sabe o que fazer; não quer que o filho desista dos estudos, pois sua infância foi sofrida e não quer que ele passe o que ela passou. Para ir à escola, precisa ser acordado e sempre diz que está cansado, porém não falta; só se estiver atrasado.

Apesar de todos os acontecimentos, a mãe considera J.F um bom filho, de quem não tem o que se queixar. Ao dizer isso, emocionou-se e começou a chorar, pelo fato de tê-lo criado sem ajuda de outras pessoas.

Ao final do encontro, foi informado à mãe que o aluno seria observado em relação à introspecção que já havia apresentado e auxiliado em relação à leitura e à escrita.

✓ R.L – 8º B – 13 anos/ Responsável: J.R.O. (Mãe)/ 23 de maio de 2019.

R.L, nascido no dia 26 de dezembro de 2005 (13 anos), é aluno da Escola Estadual Presidente Médici desde fevereiro de 2018 e, atualmente, está matriculado no 8º ano-B. De acordo com a mãe, ele sempre foi elogiado pelos professores das escolas pelas quais passou: “Sempre falavam muito bem dele”.

Até os 06 (seis) anos, o garoto sempre se mostrou interessado pela escola, mas esse interesse foi desaparecendo com o tempo. Quando cursou o terceiro ano, foi convocado para frequentar aulas de apoio ministradas no contraturno, período em que a genitora passou a

auxiliá-lo na prática da leitura em casa; ao solicitar que lesse, sentia que o filho travava; não conseguia ler. Ao cursar o sexto ano, a professora disse que ele preferia dizer que não sabia, a ler na frente dos colegas, que, segundo ele, riam dele.

Em 2018, a mãe foi convocada a comparecer à escola 04 (quatro) vezes, e diante da situação, levou o filho ao psicólogo, que disse estar tudo bem com o adolescente. Pelo fato de R.L não ter o pai presente, e essa ausência preocupar a mãe, esta conversou sobre o assunto durante as sessões psicológicas. Mas o profissional disse que ela poderia ficar tranquila, pois o garoto bloqueou o pai de sua vida, de modo a não sentir mais a falta dele. O acompanhamento psicológico durou apenas três meses. Ainda nesse ano, R.L frequentava, no período vespertino, as aulas do Laboratório de Aprendizagem, onde, frequentemente, não queria desenvolver as atividades propostas pela professora.

Durante a conversa, foi solicitado à mãe que ela incentivasse o filho aos estudos e conversasse com ele sobre a importância da aquisição da leitura e da escrita, em nossa sociedade grafocêntrica. Tal pedido foi feito, principalmente, porque, durante as aulas do projeto, o estudante estava se mostrando inquieto, ao ponto de incomodar os colegas e, também, de se atrapalhar. Segundo J.R.O, o filho faz capoeira para gastar as energias, mas o estava percebendo mais quieto e dormindo bastante. Disse que conversaria com o menino e que estava disposta a auxiliar no que fosse preciso.

✓ H.P – 8º C – 15 anos/ Responsável: S.P (Mãe)/ 27 de maio de 2019.

H.P, nascido no dia 14 de fevereiro de 2004 (15 anos), é aluno da Escola Estadual Presidente Médici desde fevereiro de 2018 e, atualmente, está matriculado no 8º ano-D.

De acordo com a mãe (S.P), em casa, o garoto é tranquilo e bastante amoroso; além de gostar da escola, ama fazer judô. No que diz respeito ao contexto escolar, afirmou que já havia sido chamada várias vezes a comparecer à escola por causa do comportamento do filho, que conversava muito; nunca por questões relacionadas a dificuldades de aprendizagem.

Foi-lhe esclarecido, então, que o estudante estava participando das aulas oferecidas pelo projeto de intervenção e que tinha sido possível perceber uma certa introspecção por parte de H.P Nesse momento, a mãe começou a contar um pouco de sua história, se emocionou bastante, chorou e pediu desculpas. Disse que em determinado momento, ela e o filho precisaram ir embora e ficar longe da cidade por 06 (seis) meses, pois estavam sendo ameaçados de morte, por motivos familiares.

A partir desse acontecimento, ela sentiu que o garoto ficou abalado, mudou seu comportamento e passou a apresentar queda em seu rendimento escolar; às vezes, ainda toca no assunto com ela.

A mãe se despediu colocando-se à disposição para auxiliar no que fosse preciso para o bom desempenho escolar de H.P.

✓ M.V. – 9º A – 14 anos/ Responsável: L.M.S (Mãe)/ 22 de agosto de 2019.

M.V, nascido no dia 02 de janeiro de 2006 (13 anos), é aluno da Escola Estadual Presidente Médici desde fevereiro de 2017 e, atualmente, está matriculado no 9º ano-A.

Questionada sobre a trajetória do estudante, a mãe (L.M.S) disse que ele começou a frequentar a escola aos 04 (quatro) anos de idade e, até o final do ano de 2016, permaneceu no mesmo ambiente, situado numa cidade do interior do estado, onde jamais fora chamada para falar sobre as possíveis defasagens de aprendizagem do filho. Apenas recebeu queixas a partir de 2017, já em Cuiabá.

Apesar de afirmar que não recebia reclamações escolares sobre M.V, a genitora ressaltou que, quando tentava ensiná-lo em casa, falava, explicava o que deveria ser feito, e o garoto ficava apenas olhando-a e não fazia, parecendo que queria que fizessem por ele. Mas, na escola, diziam que estava tudo bem, que ele era um menino comportado.

Ainda de acordo com L.M.S, o adolescente sempre foi saudável; no ambiente familiar, é bastante quieto, não é de conversar, mas sempre apresentou iniciativa para auxiliar nos serviços domésticos; não costuma apresentar interesse em realizar tarefas escolares, precisa ser mandado. Embora goste de brincar na frente de casa jogando bola, ultimamente, não tem jogado, não quer mais sair e nem está mais querendo dormir sozinho.

Diante dos fatos apresentados, entendendo ser o mais correto a se fazer, foi sugerido à mãe de M.V que ela buscasse ajuda profissional fora da escola. O mais indicado seria o adolescente passar por um psicólogo, que, por sua vez, caso houvesse necessidade, faria seu encaminhamento a outros profissionais. Ela se comprometeu a auxiliar e incentivar o filho com as tarefas da escola e a levá-lo ao médico.

✓ D.M. – 9º E – 15 anos/ Responsável: A.M.V. (Mãe)/ 02 de setembro de 2019.

D.M, nascido no dia 14 de fevereiro de 2004 (15 anos), é aluno da Escola Estadual Presidente Médici desde fevereiro de 2018 e, atualmente, está matriculado no 9º ano-D.



Nasceu em Recife e, aos dois anos, mudou-se para São Paulo, onde começou a estudar aos 03 (três) anos e permaneceu até o ano de 2018.

Segundo a mãe (A.M.V), ela sempre foi chamada à escola para falar sobre as dificuldades do filho, que não conseguia corresponder às expectativas docentes. Foi-lhe dito que, durante as aulas, já havia sido possível perceber que a dificuldade maior do garoto estava relacionada a questões fonológicas, embora não se soubesse exatamente do que se tratava. Nesse momento, ela abordou um assunto bastante relevante: D.M, assim como A.K., nasceu com fissura palatina, descoberta quando bebê e, apesar da abertura no palato, não foi submetido à cirurgia.

Quanto às defasagens do aluno, a responsável disse se sentir mal diante da situação, pois já era para ele estar bem na escola; sente-se mal, também, pelo fato de o estudante ter vergonha de falar. Houve um tempo, inclusive, que ele deixou de ir à escola, por rirem do seu jeito de se comunicar oralmente, ocasião em que ela precisou mudar o seu horário do serviço, para levá-lo à escola diariamente. Em razão das dificuldades apresentadas ao longo dos anos letivos, o aluno ficou retido no sexto ano.

Em casa, o adolescente é nervoso e conversa apenas se falarem com ele; fica pelos cantos, envergonhado, apenas resmungando. De acordo com A.M, ele “é um bom menino, se não mexerem com ele. Se rirem dele, ele se irrita bastante”.

Na tentativa de auxiliar D.M, foi solicitado à mãe que procurasse tratamento para ele, já que era uma necessidade e, na cidade, havia atendimentos gratuitos para casos como o dele. Ela concordou com o pedido e disse que faria o possível para conseguir levá-lo ao médico.

✓ Y.V – 7º C – 14 anos/ Responsável: E.C.S. (Mãe)/ 11 de outubro de 2019.

Y.V, nascida no dia 30 de julho de 2005 (14 anos), é aluna da Escola Estadual Presidente Médici, desde fevereiro de 2019, e está matriculada no 7º ano-C.

O primeiro encontro marcado com a mãe da aluna foi no dia 23 de maio, mas ela não compareceu. Várias tentativas de contato foram feitas, sem êxito. No dia 11 de outubro, ela se dispôs a ir à escola para conversar sobre a filha. Nesse momento, foi-lhe dito sobre as dificuldades apresentadas e perguntado sobre a vida escolar da garota.

A genitora disse que, até os 08 (oito) anos, Y.V era uma criança ativa, que sempre gostou de ir à escola e que apresentava bastante interesse em aprender a ler e a escrever. Mas, quando o pai ficou doente, sentiu que ela “deu uma abalada”; ele faleceu e, desde então, a

mãe sente que a filha não é mais a mesma. Embora tenha percebido mudanças de comportamento, não recebeu nenhuma reclamação da escola.

Ao se mudar do interior do estado para Cuiabá, foi chamada com frequência na escola anterior, onde lhe diziam que a aluna apresentava dificuldades de leitura e compreensão, bem como de escrita; e não estava acompanhando o nível de ensino em que estava matriculada.

Diante dessa situação, Y.V foi retida no ano escolar em que se encontrava, tendo que estudá-lo novamente. Por essa razão, está com 14 (catorze) anos e ainda no sétimo ano.

Pelo fato de a mãe ter demorado a comparecer à escola, no dia da reunião, a estudante já havia participado de várias aulas do projeto, a partir das quais foi possível perceber que ela apresenta alguma dificuldade de visualização das palavras. Ao ser informada sobre essa observação, a genitora disse que a filha tem óculos desde os 10 (dez) anos, mas não os usa; está no quarto óculos, porque quebra todos; e que a última visita ao oftalmologista havia acontecido há 08 (oito) meses.

Durante a conversa, a responsável disse que estava pensando em tirar a filha da escola, já que ela não tinha interesse em estudar. Nessa ocasião, foi-lhe dito que fazer isso não seria a solução e que a escola estava à disposição para ajudar. Ela disse que procuraria apoio pedagógico fora da escola e que teria mais tempo para a menina. Disse, também, que a levaria ao oftalmologista novamente.

De fato, no mesmo dia em que aconteceu a conversa com a mãe, Y.V foi levada ao especialista e diagnosticada com um leve estrabismo, que deveria ser tratado após a realização de alguns exames, aos quais a mãe disse que submeteria filha.

✓ E.F. – 9º B – 15 anos

Apesar de inúmeras tentativas de contatos (convites impressos, mensagem via *Whatsapp* e ligações), a responsável pelo aluno não compareceu à escola.

Conforme antecipado, os responsáveis foram convidados a comparecerem à escola, para que, por meio de uma conversa, se soubesse da vida e também trajetória escolar dos alunos. É possível afirmar que esses momentos trouxeram contribuições no sentido de direcionar o trabalho docente para algumas questões específicas.

Após o contato com as famílias, foi possível perceber que, muitas vezes, as dificuldades apresentadas em sala de aula são influenciadas por fatores biológicos e, até mesmo, externos (sociais).

### 3.4 Terceira etapa: aproximação dos alunos

A terceira etapa, intitulada “aproximação dos alunos”, recebeu esse nome pelo fato de os escolares terem apresentado timidez e introspecção, comportamentos que, além de proporcionarem um distanciamento entre eles, não permitiam que se expressassem ao ponto de mostrarem o que já sabiam e o que ainda precisavam aprender. Diante desse cenário, algo deveria ser pensado para que houvesse um estreitamento na relação entre todos os componentes do grupo, e que a alfabetização e o letramento acontecessem.

No dia 29 de abril de 2019, iniciaram-se, de fato, as aulas com os estudantes selecionados. Nesse dia, nem tudo aconteceu de forma tranquila. O espaço em que funcionava o Laboratório de Aprendizagem estava sendo utilizado pelos alunos do 9º ano-D, já que o ar condicionado da sala em que tinham aula diariamente estava estragado. Sem outro espaço, disponível, foi preciso desenvolver as atividades na sala da turma mencionada.

Pelo fato de fazerem parte de turmas diferentes, nem todos se conheciam. Por essa razão, o primeiro momento da aula foi destinado à apresentação de cada um, que apenas deveria dizer o nome, idade, turma de origem e o que mais sentissem vontade.

Bastante reservados e com um tom de voz baixo, rapidamente disseram o nome e não quiseram falar mais nada; D.M nem mesmo o nome quis dizer. Foi um momento bastante impactante, pois a sequência dos fatos não estava saindo como planejado. Naquele instante, o tema escolhido para ser trabalhado com aqueles alunos fez todo sentido. Era preciso fazer um trabalho não só de reconhecimento das diferenças entre as pessoas, mas também de valorização das próprias características. Isso porque, nas palavras de Cagliari (1985, p. 51),

as atividades da escola acompanham de perto as atitudes da sociedade. Fora da escola a sociedade revela preconceitos sociais através da discriminação da cor, sexo, dos costumes, da origem das pessoas, etc... e na escola, a sociedade se apega a preconceitos que cria, manipulando fatos linguísticos, culturais, intelectuais, etc. [...] na escola, o poder do saber decide quem é inteligente e quem é ignorante, quem tem distúrbios de aprendizagem e quem simplesmente cometeu um ou uma seriezinha de enganos casuais.

Estava-se diante de mais um desafio. Assim, encerrado o primeiro momento, foi abordada a atividade de escrita, cujo objetivo era oportunizar aos alunos momento de análise e reflexão acerca dos próprios nomes e de si mesmos, a partir da seguinte pergunta: “Quem sou eu”?.

Vale destacar que, considerando o fato de que ensinar é um ato coletivo e que aprender é um ato individual, as atividades propostas foram as mesmas para todos os alunos, que eram desafiados de maneira diferentes, de acordo com suas reais necessidades.

Foram impressos vários alfabetos com letras de imprensa maiúsculas e minúsculas e entregues aos estudantes, a fim de que cada um recortasse as letras necessárias para a montagem dos seus respectivos nomes completos. Essa estratégia foi utilizada, pois “o alfabeto móvel [...] permite ao aprendiz vivenciar, de modo bastante rico, uma série de decisões sobre como escrever”. (MORAIS, 2014, p.139).

Para que se sentissem à vontade, foi sugerido que se sentassem em círculo. D.M decidiu montar seu nome usando a cadeira como suporte; J.F preferiu ficar mais ao fundo da sala, afastado; os demais, também em silêncio, se organizaram no espaço disponível. Até esse momento, estava cada um por si, sem conversa.

Figura 17<sup>12</sup>: Recorte de alfabeto móvel e montagem do próprio nome completo



Fonte: Arquivo da autora

O trabalho com o nome no início do projeto foi importante porque, “como fonte de informação, conhecer a escrita de seu nome pode ajudar [o aluno] a compreender uma das características essenciais da escrita: a estabilidade da sequência, ou seja, que uma palavra determinada vai ser escrita sempre da mesma maneira”. (KAUFMAN, 1994, p.102).

<sup>12</sup> Para preservar a identidade dos alunos, seus rostos não serão mostrados nitidamente.

Durante a atividade, foi necessária a intervenção docente, pois alguns alunos apresentaram dúvidas referentes à escrita do próprio nome, momento em que se entendeu que iniciar por essa atividade, de fato, foi importante. M.V, por exemplo, não conseguiu organizar o seu nome, não finalizando a tarefa; foi preciso mostrar a posição correta das letras, principalmente em seus sobrenomes.

Nessa primeira aula, foi possível perceber uma certa apreensão por parte dos alunos. Todos se mostraram envergonhadas, mas J.F foi o que mais se mostrou introspectivo, hesitando em responder até mesmo perguntas que lhes eram feitas diretamente.

A aula encerrou e foi possível se chegar ao seguinte questionamento: Seria mesmo possível alfabetizar esses discentes que, apesar de estarem nos anos finais do Ensino Fundamental, apresentavam dificuldade na organização do próprio nome, conteúdo trabalhado geralmente no primeiro ano do Ensino Fundamental?

Se não fosse suficiente a angústia já existente, no encontro seguinte, foi tomado conhecimento de que não havia espaço disponível para o desenvolvimento do projeto, mesmo o ambiente escolar sendo enorme. A sala usada na aula anterior fora cedida a um projeto de cabeleireiros que vão à escola cortar os cabelos dos alunos gratuitamente. Houve, nesse momento, uma enorme vontade de desistência; de se parar por ali; uma sensação de que aquele trabalho, tão bem recebido pela gestão, na verdade não tinha a mínima importância para a escola.

Percebendo a situação, a auxiliar de coordenação rapidamente interveio e disponibilizou um espaço na sala dos professores. Para que os alunos não se sentissem diminuídos diante do contratempo, eles foram incentivados a não se preocuparem, pois o importante era estudar, independente do recinto utilizado, e como já era sabido que não havia um lugar fixo, poder-se-ia mudar de ambiente a qualquer momento. E, contando apenas com cadeiras e mesas, a montagem do mural com os nomes em ordem alfabética foi deixada para a aula seguinte.

Pelo fato de os alunos terem apresentado dificuldade em relação às letras na montagem do nome, foi realizada, nessa ocasião, a revisão do alfabeto nas quatro formas (imprensa maiúscula e minúscula; cursiva maiúscula e minúscula), pois, de acordo com Massini-Cagliari (1999, p. 50),

a confusão entre a forma gráfica das letras pode levar o aluno a não conseguir estabelecer, posteriormente, o valor de cada uma delas, dentro do sistema. Em outras palavras, pode-se dizer que, sem conhecer bem as formas das letras, e sem saber diferenciá-las entre si (**categoriação gráfica**), o aluno não será capaz de efetuar

com pleno sucesso a **categorização funcional** de cada letra – o que pode causar sérios problemas de aquisição de leitura e escrita.

Percebeu-se que todos apresentavam dificuldades na escrita das letras, principalmente M.V, que não conseguiu reconhecer todas. Houve, então, uma preocupação ainda maior com esse aluno que, no ano seguinte, faria parte de uma turma de primeiro ano do Ensino Médio.

Encerrada a revisão do alfabeto e vendo a necessidade de atenção quanto ao reconhecimento das letras, na aula seguinte, voltou-se à montagem dos nomes. Por estar disponível, foi usada a sala em que funcionava o Laboratório de Aprendizagem, onde os alunos finalizaram a atividade e, em ordem alfabética, dispuseram seus nomes no mural intitulado “Nossa turma”. Até esse momento, a interação entre o grupo era mínima; não havia conversa. E o silêncio levou a mais um questionamento: Haveria êxito esse trabalho?. A única certeza que se tinha era que até o momento se tratava de uma incógnita.

Após a organização dos nomes em ordem alfabética, de acordo com a sugestão docente, os alunos leram os nomes dos colegas; um leu o nome de outro e, diante das dúvidas e incertezas, esse feito trouxe uma esperança de dias melhores. R.L apresentou dificuldades de decodificação, e D.M não quis participar; ainda era desconhecido o motivo da recusa, mas sua vontade foi respeitada. O aluno M.V, que não conseguira concluir a atividade no encontro anterior, faltou a esta aula, deixando a atividade incompleta.

Posterior a esse momento de leitura, os alunos montaram no caderno um quadro intitulado “Nossa turma”, preenchido com o nome completo de todos os participantes do projeto, até mesmo daqueles que estavam ausentes. Aproveitou-se a oportunidade para, mais uma vez, propor a apresentação oral de cada um, para que verbalizassem sobre suas características; como se percebiam. Mas a atividade novamente não aconteceu, pois disseram sentir vergonha.

Na tentativa de estimulá-los, houve a apresentação oral da professora, mas nem assim quiseram falar. Foi solicitado, então, que se apresentassem por meio da escrita; que fizessem um relato autobiográfico, a partir do qual não precisariam ter o compromisso de uma descrição detalhada de sua história de vida, mas o de “compartilhar suas experiências e os sentimentos que suas memórias evoca[sse]m”. (Santos, 2020, p. 37-38).

Foram necessárias 03 (três) aulas para a criação dos breves relatos autobiográficos. Essa foi uma tarefa árdua, pois, mesmo sendo incentivados a escreverem às suas maneiras, alguns se mostraram resistentes; disseram não saber o que dizer. Nessa ocasião, baseando-se nas palavras de Antunes (2003, p. 47) sobre o fato de o professor não poder, “sob nenhum

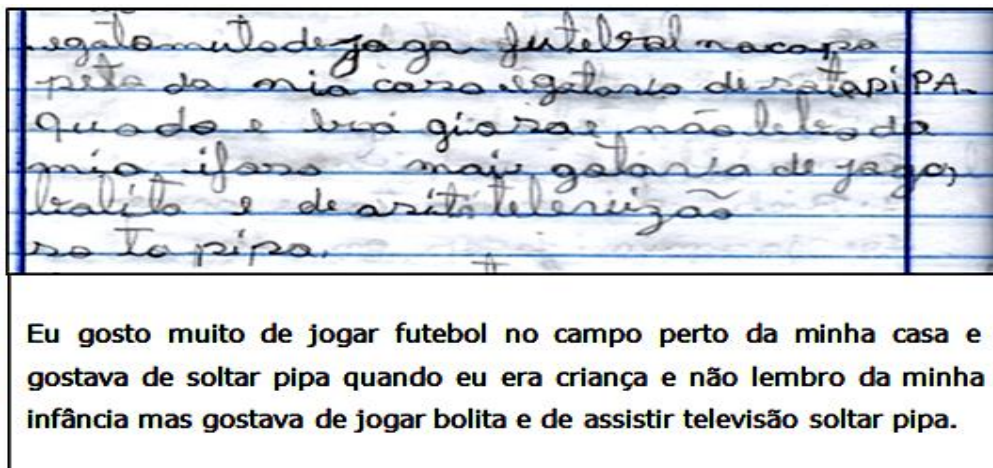
pretexto, insistir na prática de uma escrita escolar sem leitor, sem destinatário, sem referência, portanto, para se decidir sobre o que vai ser escrito”, foi-lhes dito que se imaginassem na frente de alguém para quem precisassem se apresentar: o que diriam? A partir da criação da imagem de um interlocutor, aos poucos, as escritas foram surgindo, mesmo que timidamente.

A intenção nessa proposta era que escrevessem para que, futuramente, os textos fossem revisitados. Porém, essa estratégia não deu certo. Pelo fato de terem muitas dúvidas, quiseram ser auxiliados em relação à escrita naquele momento. E esse desejo foi algo positivo, pois começaram a externar as dúvidas a partir dali.

Para Kaufman e Rodrigues (1995, p.4), “o respeito pelo trabalho intelectual [dos aprendizes] não pode conduzir ao abandono: não informar ou não corrigir quando necessário implica deixar o aluno entregue às suas próprias forças”. Assim, enquanto um estudante era auxiliado individualmente, os demais produziam os seus textos.

A seguir, serão apresentados dois relatos autobiográficos que chamaram a atenção tanto pela redação quanto pela estrutura utilizada por alunos de oitavo e nono anos do Ensino Fundamental, respectivamente.

Figura 18<sup>13</sup>: Trecho do relato autobiográfico de J.F



Fonte: Arquivo da autora

Depois de ser incentivado, J.F, finalmente, escreveu. O fato de, em meio aos colegas, ter se prontificado a desenvolver a atividade de escrita foi algo positivo, pois proporcionou os primeiros contatos, de fato, entre aluno e professor.

<sup>13</sup> Para melhor compreensão do leitor, quando houver necessidade, será apresentado o texto manuscrito pelo aluno e, junto a ele, o texto digitado pela professora.

Em seu breve relato, o estudante apresentou informações repetitivas, sem pontuação, sem paragrafação e sem uso de letra maiúscula no início. Apesar desses desacertos, a questão mais preocupante voltou-se à presença marcante da hipossegmentação, que, para Barbosa (2013, p. 104),

trata-se da falta de espaço entre fronteiras vocabulares. Isso normalmente ocorre com os falantes da nossa língua, sejam alfabetizados ou não, pois, recebendo a cadeia da fala como um contínuo, nela produzem cortes que não coincidem com as unidades reconhecidas pelo adulto alfabetizado a falta de espaço entre as palavras.

Mais uma vez, esse aluno deu indícios de que precisava ser direcionado ao entendimento da segmentação de palavras, pois “a noção de ‘palavra’, como unidade de escrita, tem uma importância muito grande para o estabelecimento da ortografia. A palavra representa uma forma de segmentação da fala”. (CAGLIARI, 1999, p. 66).

Além da prática pedagógica de mostrar espaço existente entre as palavras, foi preciso iniciar um trabalho de motivação e elogio a cada êxito alcançado, pois o aluno, constantemente, dizia que não sabia fazer o que lhe era proposto e que fazia errado porque não sabia nada.

Conforme os alunos iam terminando as atividades, na tentativa de promover uma aproximação entre eles, era-lhes solicitado que auxiliassem um colega que precisasse. Por vergonha, inicialmente, a proposta foi negada, mas com um pouco de conversa, houve a aproximação, como mostram as fotos abaixo. Começava, nessa prática, a tão esperada interação discente.

Figura 19: Alunos auxiliando os colegas no relato autobiográfico



Fonte: Arquivo da autora



O outro texto que também chamou a atenção foi o de M.V. Em seus registros foi possível identificar, a princípio, algumas palavras tais como “banha no rio”, “gado”, “rodeio” e “pipa”. Entretanto fez-se necessário indagar o aluno sobre a sua produção, que informou o que estava escrito, conforme apresentado na figura 20.

Figura 20: Relato autobiográfico do aluno M.V

<p>nemo m. legu de          citlo quab de rio          Banha no rio que men          pimo l foga gado e ino          rodio igodo l esto de          fegl masi dade fudebo u          e soda pipa e quemy          e bcholo da matale de          mil pagul eu de glis</p>	<p>Nome M. e gosto de sítio gosto de rio banhar no rio com meu primo e tocar gado e ir no rodeio e gosto e isto de fazer na cidade futebol e soltar pipa e game e escola da matéria de Arte porque eu desenho.</p>
---	--

Fonte: Arquivo da autora

Observou-se que, mesmo sendo auxiliado pelo colega R.L, M.V não conseguiu produzir um texto compreensível, principalmente por não seguir regras ortográficas. Apresentou troca de letras (“nemo” ao invés de “nome” – linha 1), troca de pares mínimos, mais especificamente T/D (“igodo” ao invés de “e gosto” – linha 5/ “fudebo” ao invés de “futebol” – linha 6), dentre outras ocorrências. Vale ressaltar que, além da troca de letras, na palavra “igodo” ocorreu, também, a hipossegmentação, uma vez que a pretensão do aluno era escrever “e gosto”.

A escrita apresentada assemelha-se à escrita de crianças que estão iniciando o processo de alfabetização, momento em que praticam os registros a partir da própria fala, fazendo relações entre fonemas e grafemas (sons e letras). “As crianças quando estão em fase de alfabetização, costumam escrever fazendo hipóteses sobre como seria a forma ortográfica das palavras.” (CAGLIARI, 1999, p. 105).

Diante da situação apresentada, o aluno foi estimulado a continuar praticando a leitura e a escrita; foi-lhe dito que se aprende a ler e a escrever a partir das tentativas, e que não se pode desistir, por pensar que não se é capaz.

Por meio de sua produção, foi possível perceber que M.V precisava de bastante apoio em relação à leitura e à escrita. Mas, por já estar no nono ano do Ensino Fundamental, algo a

mais deveria ser feito. Por esse motivo, sua mãe fora convidada a comparecer à escola para, dentre outros assuntos, ser solicitado a ela que apoiasse e fizesse um maior acompanhamento do filho quanto à sua vida acadêmica, conforme antecipado no item 3.3.1.

Na atividade de relatos autobiográficos, nem todos estavam presentes; mesmo apresentando dificuldades, alguns eram faltosos. Embora tenham aceitado produzir os textos, não quiseram ler para os colegas; apesar de ter acontecido uma aproximação entre eles, continuavam introspectivos. Com o objetivo de estimulá-los a falarem, com os textos em mãos, foram lhes feitas perguntas, para que cada um respondesse de acordo com as informações de seus registros. Com essa estratégia, foi possível obter as respostas deles.

Faz-se necessário frisar que, no início do mês de maio, aconteceu o primeiro Conselho de Classe, “órgão consultivo para deliberação didático-pedagógica das turmas de alunos, visando à melhoria do rendimento do processo ensino-aprendizagem”. (PPP, 2019, p.162). Almejando-se estabelecer um novo contato com corpo docente, foram acompanhados todos os conselhos pertencentes às turmas dos alunos selecionados para o projeto. Era preciso informar os professores sobre as atividades já realizadas, as primeiras impressões obtidas e, ainda, saber como os alunos eram em sala de aula regular. Ao final, percebeu-se que havia algo em comum entre todos os alunos: o fato de nenhum realizar as atividades propostas por completo.

Partindo do pressuposto de que os escolares precisavam ser motivados, pensou-se numa forma de colher deles mesmos as temáticas de maior interesse, por meio de uma brincadeira docente. Foi-lhes dito que, se fosse realizada uma pesquisa de interesse próprio, certamente, a professora faria uma busca por “focos sobre os famosos”.

A partir dessa interação, as informações foram sendo externadas, ao ponto de se conseguir montar o quadro com os interesses da turma.

Quadro 5: Interesses da turma

<b>DISCENTES</b>	<b>INTERESSES</b>
A.K	Brincadeiras
A.A	Fofocas
D.M	Jogos online
E.A	Guerra
E.F	Jogos online
H.P	Judô
J.F	Futebol

M.V	Brincadeiras
R.L	Esportes e games
Y.V	Jogos online

Fonte: Arquivo da autora

Objetivando-se estimular os estudantes à prática da leitura em voz alta, no início da aula seguinte, foi colocada uma frase na lousa: “Tenho um pirulito no bolso. Pode pegá-lo quem conseguir ler esta mensagem”. O aluno H.P leu e ficou com receio de ir buscar o pirulito, mas recebeu o prêmio, pois o fato de ele ter lido estimulou os demais a tentarem também. Esse recurso do uso da frase se repetiu em várias aulas e, cada vez mais, a participação e tentativas de leitura aumentavam.

Retomando o quadro de interesses da turma, os alunos foram levados ao laboratório de informática, previamente reservado, para pesquisassem na internet seus assuntos preferidos, já que “a leitura online, mais especificamente, a leitura na internet para fins de aprendizagem, envolve muitas habilidades diferentes”. (COSCARRELLI, 2016, p.62).

Durante 02 (duas) aulas, eles puderam ter contato com diversos textos e realizar a leitura individual, cada um ao seu modo. Afinal, “a leitura particular e silenciosa deverá ser feita segundo o esquema linguístico de cada um, como cada um fala, em todos os seus aspectos”. (CAGLIARI, 1999, p. 66).

Vale salientar que a primeira aula destinada à pesquisa aconteceu no laboratório de informática, onde foi possível perceber que nem todos tinham habilidade no manuseio do computador, nem tampouco na prática de pesquisa à internet, mas, apesar da timidez apresentada desde o início, já não tinham mais receio em solicitar auxílio docente. Dessa forma, sempre que necessário, tiravam dúvidas.

O segundo momento, por falta de internet, aconteceu na sala de aula. A internet do celular da professora foi roteada, para que quem tivesse o aparelho pudesse usar para pesquisa. Por falta de instrumentos, foram disponibilizados o celular e o notebook docentes; os alunos que apresentaram os mesmos interesses sentaram juntos para selecionarem um dos textos lidos.

Figura 21: Pesquisa e leitura na internet (Laboratório de informática)



Fonte: Arquivo da autora

Continuando a prática pedagógica com o grupo, os textos pesquisados, lidos na internet e selecionados foram transformados em fichas de leitura, as quais foram impressas para comporem o material para a aula: caixa de leitura, na qual estavam textos sobre brincadeiras, guerra, futebol, história do judô e jogos *online*.

Figura 22: Caixa de leitura



Fonte: Arquivo da autora

Realizou-se, então, a aula de leitura coletiva, a partir da qual os alunos deveriam perceber “algo interessante e desafiador, uma conquista capaz de dar autonomia e independência”. (FERNANDES, 2010, p.39). Eles se organizaram em círculo, para que, ao som da música “Ser diferente é normal” - na voz de Gilberto Gil e Preta Gil - a caixa de textos passasse pela mão de cada um. Enquanto isso, o som era controlado pela professora que, de

costas, pausava-o em alguns momentos. Já sem música, a responsabilidade de leitura ficava para quem estivesse com a caixa na mão.

Figura 23: Aula de leitura compartilhada



Fonte: Arquivo da autora

Nessa atividade, os adolescentes continuaram se mostrando envergonhados para lerem, principalmente por causa da dificuldade que tinham. Quando a música era pausada, quem estava com a caixa de textos na mão fazia questão de passá-la ao colega ao lado. Em razão disso, na aula seguinte, foram colocadas balinhas debaixo dos textos, e quem lesse, ou pelo menos tentasse, teria direito a retirar uma guloseima para si. A estratégia deu certo! A partir desse momento, foi possível acreditar que havia possibilidade de se alcançar os objetivos propostos no projeto de intervenção pedagógica.

Com as balinhas ao fundo da caixa, todos quiseram participar do momento de leitura coletiva; cada um ao seu modo. A aula se tornou tão agradável que foi possível estender a atividade para mais um encontro. Era preciso aproveitar a empolgação dos sujeitos envolvidos nesse processo.

No total, foram utilizadas três aulas para o desenvolvimento da proposta de leitura em voz alta. H.P, apesar do nervosismo, leu compreensivelmente aos ouvintes; A.K, mesmo com dificuldades, não desistiu e concluiu a atividade; M.V precisou ser auxiliado na decodificação das palavras. Percebeu-se que D.M apresenta dificuldades fonológicas ao falar; R.L, na tentativa, gaguejou bastante; J.F, pela primeira vez, leu para os colegas; E.A, um pouco tímido, leu as informações obtidas nas fichas; e E.F, embora apresentando dificuldades de decodificação, foi o que apresentou menos timidez para ler em voz alta.

Em razão das dificuldades apresentadas por M.V, foi preciso pensar numa estratégia de trabalho diferenciado com esse aluno, que passou a ser atendido, também, em horários em que os colegas não se fizeram presentes.

Nesses encontros, foi possível oferecer-lhe uma atenção maior no que diz respeito às suas dificuldades específicas. Optou-se por atividades básicas, realizadas no início do processo de aquisição de leitura e escrita. O estudante foi estimulado a reconhecer as letras do alfabeto, bem como usá-las na criação de palavras formadas a partir das letras usadas na escrita de seu nome próprio.

Figura 24: Atividade individualizada do aluno M.V

A-B-C-D-E-F-G-H-I-J	
K-L-M-N-O-P-Q-R-S	
T-U-V-W-X-Y-Z	
M - makto	makto
U - urta	urta
n - rato	rato
l - igreja	igreja
l - limpa	limpa
O - orço	orço
D - dede	Dede
A - Agua	Agua
S - sope	sope

Fonte: Arquivo da autora

A partir dos atendimentos individuais, entendeu-se que só foi possível a escrita do relato autobiográfico, por causa do auxílio de R.L, uma vez que M.V ainda não se manifesta por meio da linguagem escrita com autonomia; seus registros ainda trouxeram traços da fase silábica, que, conforme apresentado no item 2.2 desta dissertação, é o momento em que cada grafia se relaciona a um som, podendo ainda acontecer algum engano.

Seguindo as conceitualizações de escrita apresentadas por Ferreiro e Teberosky (1999), provavelmente, ele se encontra no nível 4 (também apresentado no item 2.2 desta dissertação), que diz respeito às dúvidas em relação às hipóteses de escrita e as formas

gráficas convencionais encontradas no dia a dia. Tem-se como exemplo a palavra “macaco”, que foi escrita “makto”, na linha 8.

Em relação ao alfabeto, o aluno não soube escrevê-lo na ordem e nem reconheceu todas as suas letras, fazendo confusão até mesmo com o estilo delas (misturou maiúsculas com minúsculas). Ao utilizar as letras de seu nome, criou palavras conhecidas no universo da alfabetização, boa parte formada por sílabas simples (uma consoante e uma vogal). Ao escrever macaco (makto), identificou a sílaba inicial “ma”, relacionou o som da letra K com a sílaba “ca” e, para finalizar, trocou a sílaba “co” pela sílaba “to”, provavelmente por relações fonológicas.

Considerando o fato de esse aluno ainda estar em processo de alfabetização, “muitos dos problemas apresentados [...] podem ser compreendidos quando se tem em mente que, geralmente, tentam transpor para a modalidade escrita as suas reflexões acerca da modalidade oral e de suas experiências com a fala”. (MASSINI-GLADIS, 2001, p.33).

Algo não agradável, mas necessário de se esclarecer, é que M.V, pelos resultados alcançados até o momento, apresenta defasagens na aprendizagem, considerando a sua faixa etária e a turma em que se encontra matriculado.

No dia 27 de maio, foi deflagrada a greve na rede estadual de ensino, e a Escola Estadual Presidente Médici a aderiu. Para que não houvesse pausa no projeto, os responsáveis pelos alunos autorizaram que eles continuassem indo à escola. Decidiu-se então que as aulas aconteceriam às quartas e sextas-feiras, das 09 (nove) às 11 (onze) horas.


Dando continuidade às atividades, os alunos foram convidados à prática da escrita, a partir dos textos utilizados nas aulas de leitura coletiva. Os textos pesquisados e, posteriormente, transformados em fichas de leitura, foram utilizados para mais uma atividade. As letras foram trocadas por símbolos, para que os estudantes fizessem as respectivas trocas e descobrissem qual era a mensagem apresentada. Inicialmente, foram selecionadas, aleatoriamente, dois dos textos pesquisados. Após fazerem a primeira troca de símbolos por letras e perceberem que seus nomes eram escrito ao final do texto como autores da pesquisa, quiseram desenvolver a proposta com todos os textos da caixa de leitura.

Figura 25: Atividade de escrita de H.P (troca de símbolos por letras)

**MÉDICI**

**ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE MÉDICI**  
 Avenida Mato Grosso, 564 – Araés – Cuiabá/MT  
 Ensino Fundamental II (65) 3321-5134

PROFESSORA ARCI ADRIANA ALVES DA SILVA



ο φυτεβολ δεσπερτα α παιζαο δασ πεσσοασ πελο μυ  
 νδο τοδο.  
 O FUTEBOL DESPERTA A PAIXÃO DAS PESSOAS PELO MUN-  
 DO TODO.

---

α ινπενχαο δα πριμειρα βολα δε χουρρ δα ηιστορια  
 μυνδιαλ ε δε αυτορια δος χηινεσεσ.  
 A INVENÇÃO DA PRIMEIRA BOLA DE CUIABÁ NA HISTÓRIA  
 MUNDIAL É DE AUTORIA DOS CHINESES.

---

Θυανδο ροναλδινηο γαυχηο τινηα απενασ 13 ανος,  
 μαρχου τρεζε γολσ νυμα υνιχα παρτιδα δε φυτεβολ ε  
 χονθουστου οσ οληειροσ.  
 QUANDO RONALDINHO GAÚCHO TINHA APENAS 13 ANOS  
 MARCOU TRÊZE GOLS NUMA ÚNICA PARTIDA DE  
 FUTEBOL E CONQUISTOU OS OLHEIROS.

O futebol desperta a paixão das pessoas  
 pelo mundo todo. A invenção da primeira  
 bola de couro da história mundial é  
 de autoria dos chineses.  
 Quando Ronaldinho Gaúcho tinha  
 apenas 13 anos marcou treze gols numa  
 única partida de futebol e conquistou  
 os olheiros.

Pesquisa de XXXXXXXXXX

➤ DESCUBRA AS INFORMAÇÕES ABAIXO, TROCANDO OS SÍMBOLOS  
 POR SUAS RESPECTIVAS LETRAS.

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
α	β	χ	δ	ε	φ	γ	η	ι	φ	κ	λ	μ	ν	ο
P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z				
π	θ	ρ	σ	τ	υ	ω	ξ	ψ	ζ					

Fonte: Arquivo da autora

Nessa atividade, houve o processo de troca de símbolos por letras, descoberta de palavras, leitura e reescrita dos textos na íntegra, de modo a se respeitar paragrafação e pontuação. Quando os estudantes tentaram ler os textos somente olhando a combinação de símbolos, perceberam que não era possível; precisariam das letras do alfabeto. Nas palavras de Almeida (2006, p.13), é preciso criar situações em que a escrita alfabética se torne fundamental, para que, assim,

os alunos possam perceber as suas aplicabilidades, despertando, assim, o desejo de dominá-la. A escrita tem de ser uma necessidade [...]. Assim, determinar claramente qual é o objetivo da escrita ou a ideia que percorrerá a leitura antes de iniciá-la pode resolver uma série de questões acerca do entendimento prévio necessário para que o aluno acompanhe, qualquer que seja o processo.



Figura 26: Alunos trocando símbolos por letras



Fonte: Arquivo da autora

Para a finalização desta terceira etapa, com o objetivo de se trabalharem a interação e a produção textual, alguns assuntos dos textos pesquisados foram colocados em prática no espaço disponível na entrada lateral da escola, já que o uso da quadra de esportes não foi autorizado. Foram desenvolvidas as brincadeiras “Queimada”, “Escravos de Jó”, “Pega-pega” e “Futebol”, a partir das quais os alunos se envolveram, discutiram regras e até se desentenderam no jogo. Foi uma aula de bastante comunicação.

Figura 27: Aula prática: Escravos-de-Jó e Futebol



Fonte: Arquivo da autora

Após as atividades práticas, os alunos foram convidados a fazerem o registro de como havia sido a aula naquele dia; fariam um relato de experiência, que, conforme Dantas (2015, p.35), “é uma narração não ficcional em que o autor, utilizando a primeira pessoa do discurso,

relata fatos e/ou acontecimentos que considere relevantes e/ou marcantes em sua vida, imprimindo-lhes suas impressões sobre eles”.

No momento da proposta, a expressão de J.F mudou, e ele mostrou que não estava satisfeito, pois já tinha deixado claro que não gostava de escrever. Apesar desse contratempo, com auxílio, todos foram escrevendo ao seu modo; J.F, como já era de se esperar, disse que não sabia escrever, mas, com incentivo, aos poucos foi produzindo seu texto. Chamados para retornarem à sala, optaram por fazerem os registros no mesmo espaço das brincadeiras.

Figura 28: Registro da experiência vivenciada



Fonte: Arquivo da autora

Nesse quarto encontro no período de greve, a diretora informou que as aulas não poderiam continuar porque a escola seria fechada. Os alunos foram avisados sobre a interrupção do projeto, que retornaria juntamente com as aulas regulares.

Nessa parada, foi possível avaliar os avanços alcançados: os discentes se envolveram mais entre si; agora, já conversavam, riam, faziam gracinhas uns com os outros, precisando, às vezes, até ser repreendidos, para que se comportassem. De fato, a aproximação entre eles havia acontecido.

Ao proporcionar-lhes, mesmo com insistência, momentos de interação, reflexão e uso da língua, eles foram se sentindo mais à vontade e correspondendo aos objetivos traçados para cada momento.

Esperava-se que o trabalho desenvolvido durante esses dias não fosse prejudicado com a paralisação das aulas que apenas retornaram no dia 12 de agosto de 2019, depois de 75 dias de greve (27 de maio a 09 de agosto de 2019). A continuidade do projeto apenas aconteceu

dias depois; foi aguardada uma semana, para que os alunos se readaptassem ao ambiente escolar.

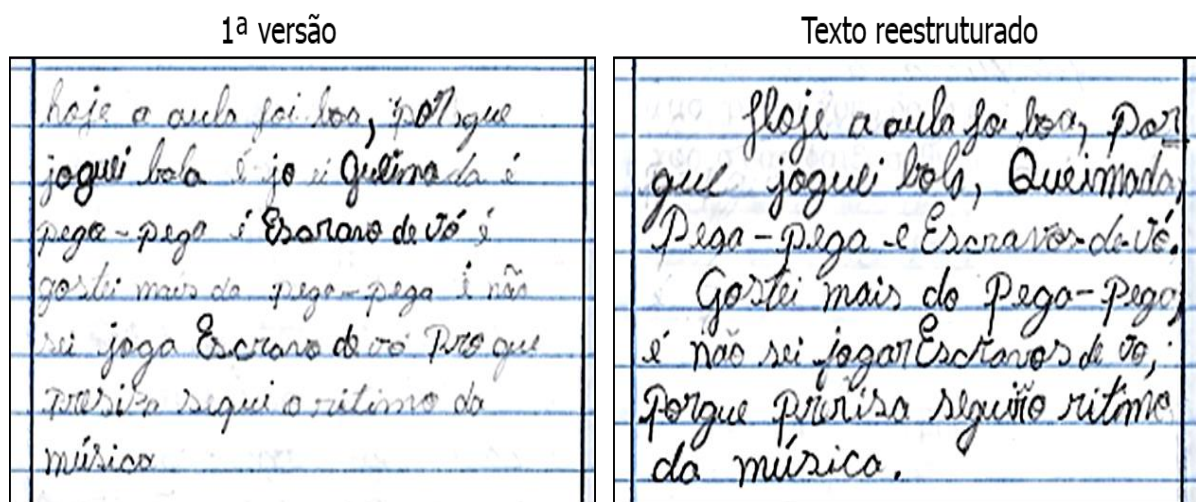
Antes de se dar início à quarta etapa, foi feita uma retomada do que havia sido trabalhado até o momento, evidenciando as diferenças apresentadas entre os integrantes do grupo no decorrer do processo: nomes, interesses, jeito de ser, gostos pessoais... Houve, também, um atendimento individualizado, para que se soubesse como estavam após tantos dias sem aula.

Nesses atendimentos, optou-se por retomar o relato de experiência para se trabalhar a autocorreção e, também, correção a partir de orientações docentes. Fiad (1997, p. 73) argumenta que em relação à produção escrita,

a prática de reelaboração dos textos produzidos pelos alunos vem adquirindo um espaço antes inexistente. [...] o trabalho de reescrita, quando ocorre na escola, é direcionado, seja pelo professor, seja pelo material didático que o mesmo utiliza. Esse direcionamento pode ser mais explícitos e enfático, quando o professor aponta aspectos a serem refeitos nos textos de seus alunos, ou mais implícito, quando é sugerido ao aluno que releia seu texto e o refaça sem nenhuma interferência de um interlocutor.

Na sequência, serão apresentados alguns relatos de experiência:

Figura 29: Relato de experiência de E.A



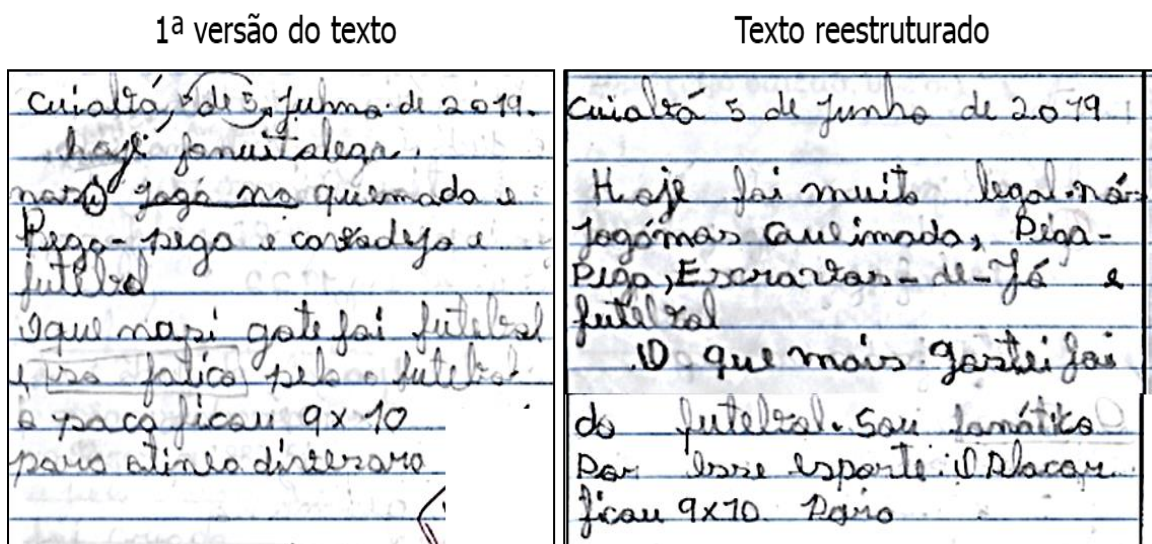
Fonte: Arquivo da autora

O relato de experiência do aluno E.A não foi longo, mas abordou suas impressões do momento vivenciado. Sua primeira versão apresentou apenas um parágrafo, problemas de pontuação e, como característica da Dislexia, troca de letras na escrita.

Ao ser orientado, em relação à ordem das letras na palavra “porque”, o aluno conseguiu perceber a sua inadequação ao pronunciar a palavra e perceber a sequência correta dos fonemas; corrigiu o “proque” (linha 5, da primeira versão) para “porque” (linha 6, do texto reestruturado) e “sequir” (linha 6, da primeira versão) para “seguir” (linha 6, do texto reestruturado). Em relação à estrutura, organizou sua produção de modo a ficar mais leve, dividindo-a em 02 (dois) parágrafos iniciados a partir do espaço inicial.

Uma informação que chamou a atenção foi a de não saber jogar Escravos-de-Jó por ter que seguir o ritmo da música. De acordo com a Associação Brasileira de Dislexia, pessoas disléxicas têm dificuldades em aprender rimas e canções e fraco desenvolvimento da coordenação motora<sup>14</sup>.

Figura 30: Relato de experiência de J.F



Fonte: Arquivo da autora

Um texto que vale ser apresentado é o de J.F, aluno que, insistentemente, menosprezava-se. Embora ele tenha apresentado hipossegmentação, desta vez juntou menos as palavras. Além disso, preocupou-se em dividir suas informações em parágrafos, conseguindo, mesmo que em poucas palavras, relatar a aula prática da qual tinha participado.

<sup>14</sup> Informações extraídas do site [www.dislexia.org.br/o-que-e-dislexia](http://www.dislexia.org.br/o-que-e-dislexia)

Figura 31: Relato de experiência da aluna A.K

1ª versão	Texto reestruturado
<p>Quinta 05 de junho de 2019  A aula foi legal  eu brinquei Pega-pega,  Queimada, Escravos-de-Jô  e Futebol.  a brincadeira mais legal  foi Queimada, porque  eu brinquei com meus  colegas.</p>	<p>A aula foi legal porque  eu brinquei de Pega-pega  e Queimada, Escravos-de-  Jô e Futebol.  A brincadeira mais legal  foi queimada porque eu  brinquei com meus colegas.</p>
<p>Escravos de Jô  A brincadeira mais  legal foi Escravos-de-Jô,  eu brinquei com meus  colegas em círculos, com  bolinhas de Papel.</p>	<p>Fizti também da -brin-  cadeira Escravos-de-Jô  que foi realizado, em 2 com  círculo bolinhas de papel  Pega-pega foi uma  brincadeira, muito divertida</p>
<p>Pega-pega  a brincadeira mais legal  por que é uma brinca-  deira mais divertida.</p>	<p>Para mim a brincadeira  mais chata foi futebol,  porque eu não sei jogar.</p>
<p>Futebol  A brincadeira mais  chata por que é uma  brincadeira por que eu  eu não sei jogar.  Eu gostei mais da  Queimada, divertida  e muito legal.</p>	

Fonte: Arquivo da autora

A.K trouxe em sua produção textual detalhes do momento vivenciado. A aluna que não conseguira desenvolver a atividade diagnóstica mostrou ser capaz de se comunicar por meio da linguagem escrita, precisando apenas ser orientada quanto a questões linguísticas e gramaticais.

No que diz respeito a algumas dessas questões, Massini-Gladis (2001, p.64-5) ressalta que “não é o fato de os alunos não conhecerem os mecanismos de coerência e de coesão; o fato é que eles não conseguem passar esses conhecimentos que possuem para um texto escrito”. A.K, por exemplo, no momento da reestruturação do seu texto, precisou ser orientada sobre a possibilidade de se escrever sem repetições, sem elementos desnecessários e, principalmente, com informações que se ligassem estabelecendo sentido, como mostra a imagem acima.

Figura 32: Relato de experiência de R.L

1 versão	Texto reestruturado
<p>Hoje na escola eu e alguns alunos jogamos futebol. Escovado de jo no chão eu não joguei, mas quando jogamos escovado de jo e jogamos futebol foi legal eu fiz gol e a pessoa escovado de jo e jogamos futebol e a pessoa de pega-pega a professora escovado de jo foi participar e a música e jogamos futebol de pega-pega e a professora não pode a gente na escola estão escovado de jo e a professora muito legal e a professora que eu não jogamos futebol e um do lado que eu não jogamos futebol.</p>	<p>Hoje na escola Presidente Médici, eu e alguns alunos brincamos. Como cheguei atrasado, não participei da Quimada. Mas brinquei de futebol, de Escovado-de-jo e Pega-pega. No futebol, meu time ganhou de 10 a 9, e a professora era a goleira. Foi legal. Na Brincadeira Escovado-de-jo, cantamos e usamos bolinhas de papel. Quando brinquei de Pega-pega, corri pelas patas, sem poder subir no escada e nem passar do armário, que tinha lá.</p>

Assim como A.K, o aluno R.L conseguiu detalhar a sua experiência com facilidade. Apesar de ter construído seu texto em apenas um parágrafo, com inadequações gramaticais, trocas de pares mínimos e hipossegmentação, mostrou que consegue narrar fatos na ordem de seus acontecimentos sem dificuldade.

A reestruturação apresentada acima diz respeito à terceira versão de seu texto, e, para se chegar a ela, foram necessários 05 (cinco) encontros. Durante o processo de reescrita, além de serem abordadas a coerência e a coesão textual, baseando-se em Cagliari, o aluno foi estimulado a perceber os sons apresentados na formação das palavras, para que se atentasse a diferença entre a grafia de uma letra e outra, principalmente aquelas que formam pares mínimos.

Antes de finalizar a descrição desta terceira etapa, é possível afirmar que, além de ter havido uma aproximação entre o grupo, houve também uma melhora, um despertar para a leitura e a escrita pela maior parte dos alunos. Ter possibilitado momentos de escrita espontânea permitiu “constatar os conflitos que surgem, assim como as diferentes estratégias que os atores da aprendizagem põem em jogo para resolvê-los”. (KAUFMAN, 1994, p.53).

A retomada dos relatos de experiência, antes de iniciar a quarta etapa, possibilitou um momento de interação entre professor e aluno, que pode ser orientado quanto às inadequações (erros) apresentadas em seus textos. Esses momentos foram importantes porque,

durante um longo período, os estudos e práticas pedagógicas ignoraram o fato de que os “erros” cometidos pelos aprendizes de escrita/leitura eram, na verdade, preciosos indícios de um processo em curso de aquisição da representação escrita da linguagem [...] Foi esse um período de surdas batalhas travadas entre professores que apenas (e muitas vezes sem sucesso) “corrigiam”, e alunos que tentavam desesperadamente tirar sentido de orientações em frequente conflito com suas hipóteses. (ABAURRE; FIAD, MAYRINL-SABINSON, 1997, p. 16-7)

Já entrosados, todos estavam pronto para dar início à quarta etapa.

### 3.5 Quarta etapa: leituras, reflexões e produção textual coletiva

Embora não tratado de forma explícita, desde a segunda etapa, o letramento tem feito parte do trabalho realizado, trabalho esse que proporcionou aos alunos atividades por meio de textos que circulam socialmente (autobiografia, relato de experiência, textos informativos pesquisados na internet).

Pensando em um aprofundamento maior nas práticas de letramento, a quarta etapa voltou-se especificamente à leitura de diferentes textos, reflexões e escrita coletiva de um texto sobre o reconhecimento da existência das diferenças entre as pessoas.

O trabalho com os textos foi pensado justamente para que os educandos tivessem contato com diferentes gêneros e percebessem “como a elaboração e a compreensão de um texto resultam da conjunção de fatores internos à língua e de fatores externos a ela”. ANTUNES (2009, p. 59). Ou seja, um texto é construído sempre com uma finalidade.

Considerando o fato de os escolares ainda estarem em processo de desenvolvimento da leitura em seu sentido amplo (decodificação e compreensão), foram selecionados textos de fácil entendimento acerca do tema escolhido para discussão, pois “é importante que o nível de complexidade das leituras, das análises, das produções corresponda ao nível de desenvolvimento dos alunos”. (ANTUNES, 2009, p.70).

A fim de possibilitar aos educandos uma movimentação em seu ambiente escolar, para a realização das atividades do projeto de intervenção, vários espaços foram previamente observados. Antes da abordagem específica dos textos, visando à inserção do assunto, realizou-se uma dinâmica (anexo 15), desenvolvida na parte externa da escola, em frente ao anfiteatro, onde também havia mesas e bancos de concreto. Para tal atividade, houve a divisão do espaço em quatro áreas: uma para todos os alunos; outras duas para possíveis respostas; e mais uma que indicaria nenhuma das duas opções apresentadas. Para que se tornasse um momento mais interativo, as perguntas foram divididas em 03 (três) categorias, impressas em formato de fichas, colocadas em uma caixinha de madeira, da qual os alunos, aleatoriamente, deveriam tirar uma e fazer a leitura.

Figura 33: Caixa com perguntas da Dinâmica



Fonte: Arquivo da autora

À medida que as escolhas, bem como as movimentações aconteciam, era possível se trabalhar diferenças e semelhanças entre os componentes do grupo. Na primeira categoria,



intitulada “Como você se percebe?”, havia as seguintes opções: gordo ou magro?; alto ou baixo?; tom de pele claro ou escuro?; cabelo liso ou enrolado?; olhos claros ou escuros?. Dois fatos que chamaram a atenção estão ligados às perguntas sobre o tom da pele e sobre a cor dos olhos: dois alunos com um tom de pele mais escuro optaram por ocupar o espaço do tom de pele clara; três disseram que não sabiam informar a cor dos próprios olhos, porque nem tinham reparado nisso ainda.

A partir dessa última situação, chegou-se aos seguintes questionamentos: “Como indivíduos entre 13 e 16 anos ainda não haviam reparado na cor dos olhos? Qual a dificuldade de se perceberem como são?” Discussões sobre essas questões seriam abordadas durante as leituras dos textos, para a promoção da autovalorização.

Na segunda categoria, “Você prefere...”, estavam as seguintes opções: Língua Portuguesa ou Matemática?; branco ou preto?; ler ou escrever?; cantar ou dançar?; filme ou desenho?. Ao se abordarem essas questões, foi possível perceber, mais uma vez, o desconforto de J.F em relação à escrita. Na pergunta “Você prefere ler ou escrever?”, nenhum aluno optou por escrever; três optaram por ler; e quatro escolheram o espaço “nenhuma das opções”. De fato, o trabalho de motivação à leitura e à escrita precisava continuar.

Para a finalização dessa atividade de interação, percepção das diferenças e reflexões sobre o tema, passou-se à última categoria, formada pela seguinte pergunta: “Em relação às outras pessoas, você se sente igual ou diferente?”. Todos se encaminharam ao espaço referente à resposta “diferente”. Começava, de fato, a abordagem do tema “Reconhecimento das diferenças”.

Finalizada a dinâmica, os alunos se organizaram em grupos e sentaram-se às mesas disponíveis no espaço para analisarem quatro imagens diferentes (anexo 15).

Figura 34: Alunos em grupo, analisando imagens



Fonte: Arquivo da autora

Ao serem questionados acerca do que era possível perceber nas figuras, timidamente, D.M começou a destacar as semelhanças e diferenças em uma das imagens, afirmando ter percebido diferenças nos cabelos, rostos e estilos das pessoas.

A partir dessa fala do colega, os demais começaram a falar também. Esse episódio serviu de base para o início do uso de vários textos com o mesmo assunto: a existência, o reconhecimento e o respeito às diferenças. Afinal,

apenas a alfabetização é insuficiente. Como vimos insistindo, é preciso que o alfabetizando vá inserindo-se, sempre mais, no universo da comunicação escrita [...] pelo contato com diferentes materiais e objetos de leitura. [...] Não deveria parecer estranho nem perda de tempo que a escola destinasse grande parte de seus horários à leitura. A escola é lugar de leitura. ANTUNES (2009, p. 204).

Na aula posterior, foi abordado o conceito de texto, cuja atribuição de sentido depende dos “conhecimentos do leitor, condição fundamental para o estabelecimento da interação, com maior ou menor intensidade, durabilidade, qualidade”. (KOCH e ELIAS, 2015, p. 19). Discutiu-se a importância de se perceber que a comunicação acontece por meio de textos, que não se prendem à língua escrita, podendo, também, ser orais.

Continuando, foi-lhes apresentado o poema “As pessoas são diferentes”, de Ruth Rocha (anexo 15), do qual os alunos fizeram leitura silenciosa. Ao serem solicitados, mesmo apresentando dificuldades, quase todos os alunos presentes aceitaram ler em voz alta. J.F resistiu, e, para que, de fato, a leitura acontecesse, foi preciso elogiar suas conquistas; a cada palavra decodificada, era incentivado a continuar.

Aproveitando a ocasião, foi destacada a estrutura do gênero textual, a partir do qual os estudantes perceberam a presença das rimas e ainda se divertiram com as características pessoais apresentadas no texto literário, que, de acordo com Fernandes (2010, p.73) “deve estar presente na escola como todos os outros tipos de textos, pois apresenta experiências humanas de conhecimento que devem ser mostradas e consideradas”.

Ainda no universo literário, foram abordados dois cordéis: “Equidade”, de Edilton Torres, e “Cordel da diversidade”, de Luiz Monteiro, Maria do Rosário, Paulo R. Barja e Salete M. da Silva (anexo 15). Primeiramente, houve a leitura dos textos e a comparação entre eles. O objetivo era que percebessem o mesmo assunto presente nas duas produções, além de elencarem características pessoais apresentadas. Apesar de nem todos conseguirem ler com fluidez, afirmaram ter entendido a proposta.

Antes do encerramento da aula, foram desafiados a procurarem palavras-chave no texto “Equidade”, ou seja, precisariam ler novamente o poema, de modo a perceber palavras

que, para eles, tivessem um significado importante, possível de ser discutido. Aos poucos os vocábulos foram surgindo e, ao final, obteve-se a seguinte lista de palavras: direitos, fundamental, respeitada, livre, capacidade, respeito, equidade, diferentes, liberdade, diferenças, preconceito. Essas palavras foram, uma a uma, temas de discussões que enriqueceram a aula.

A turma que nem mesmo respondia o que lhe era questionado estava interagindo, dando opiniões e externando dúvidas; estava colocando em prática a leitura, para além da mera decodificação.

Na aula seguinte, fazendo uso do aparelho eletrônico Datashow, os alunos visualizaram Bráulio Bessa recitando o cordel “Diversidade” (anexo 15), de sua autoria. Perceberam que o assunto tratado continuava sendo sobre as diferenças; ressaltaram a semelhança estrutural com os poemas lidos na aula anterior; alguns disseram já conhecer o autor por programa de televisão. Foi um momento produtivo, pois perceberam, mais uma vez, que possuem conhecimento de mundo, e que o assunto tratado na aula veicula nos mais variados meios sociais.

Nessa mesma ocasião, foi realizada a leitura de um cartaz, facilmente encontrado no dia a dia; “estes textos, de grande relevância nas sociedades [...], cumprem uma função apelativa e, geralmente, têm uma trama descritiva”. (KAUFMAN e RODRIGUES, 1995, p.41). Primeiramente foi apresentado o cartaz “Que diferença faz?” (anexo 15), a partir do qual se tratou a questão da diferença entre as pessoas em relação à cor da pele, religião, orientação sexual, gênero, condição socioeconômica e deficiências.

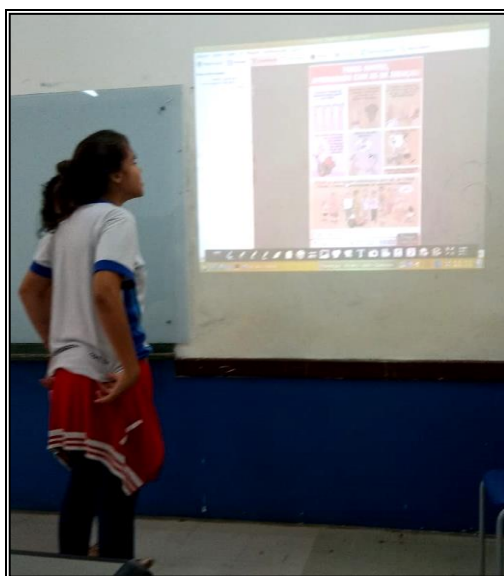
O segundo cartaz, “Todos juntos aprendendo com as diferenças” (anexo 15), abordou a questão da aprendizagem de forma mais lenta em algumas pessoas, a partir da qual foi possível conversar sobre as dificuldades de cada um e, ainda, mostrar que cada um, certamente, sabia algo que os colegas de sala não conheciam. Foi um momento bastante interessante, pois como, na etapa anterior, tinham feito a pesquisa sobre o que lhes interessava, sabiam assuntos e curiosidades que, provavelmente, os colegas de suas respectivas turmas regulares não conheciam. Esse fato os deixou felizes e mais confiantes. Perceberam que todos têm contribuições para dar, se tiverem e aproveitarem as oportunidades.

Para tornar a aula mais dinâmica, os alunos foram convidados a lerem em voz alta. Y.V aceitou a proposta e se aventurou. Mais uma vez foi possível perceber a sua dificuldade em conseguir ler estando distante da escrita; precisou se aproximar da imagem projetada na

parede para realizar a atividade. Mostrou-se tímida no início, mas rapidamente se soltou. Leu do seu jeito, às vezes precisando de um tempo maior para decodificação das palavras.

Pelo problema já apresentado, foi solicitado à aluna que, durante a leitura dos textos impressos, colocasse um marcador de página na linha que estivesse lendo. Assim ela fez e disse ter ficado bem melhor para visualizar as palavras e frases.

Figura 35: Aluna Y.V fazendo leitura de cartaz em voz alta



Fonte: Arquivo da autora

Além dos cartazes, foram lidas e discutidas também duas mensagens extraídas da internet (anexo 15), para mostrar, mais uma vez, que o assunto em questão está em diversos espaços. Nessa ocasião, por meio da leitura, discutiu-se sobre o respeito e, principalmente, sobre o autorrespeito, palavra que 04 (quatro) alunos não sabiam do que tratava. Após conversas e exemplos, disseram ter compreendido a importância de saberem se respeitar também.

Já era possível perceber diferença no comportamento dos discentes a partir dos estudos, conversas e leituras. Nas palavras de Antunes (2009, p. 2006), “se desde o início, for dada aos alunos a oportunidade da leitura plena (do livro e do mundo) – aquela que desvenda, que revela, que lhes possibilita uma visão crítica do mundo e de si mesmos [...] uma nova ordem de cidadãos poderá surgir e, dela, uma nova configuração da sociedade”.

Prosseguindo com as atividades de leitura e ainda fazendo uso do Datashow, foram apresentadas, em forma de vídeo, duas propagandas veiculadas tanto na internet como em canais abertos de televisão: uma da empresa de bebidas “Coca-Cola” e outra, da empresa de

cosméticos “O Boticário”, respectivamente. Naquela, é apresentada um grupo de pessoas de estilos totalmente diferentes que se encontram e, após um momento de tensão, juntam-se e brindam a diversidade. Nesta última, há a apresentação de um coral, no qual, enquanto alunos ouvintes (falantes) utilizam a voz, um aluno surdo utiliza a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) para se expressar.

Baseados nas propagandas, os alunos puderam conversar, novamente, sobre a diversidade e a importância de respeitá-la para uma boa convivência. R.L disse ter gostado bastante do segundo vídeo, porque o fato de o garoto ser surdo não o impediu de participar juntamente com os colegas ouvintes da apresentação do coral. Questionados sobre terem visualizado as propagandas na TV, todos disseram não terem visto.

Para encerrar a aula, foi-lhes apresentada, de modo impresso, a canção “Ser diferente é normal”, escrita por Adilson Xavier e Vinícius Castro, e interpretada por Preta Gil e Gilberto Gil. Num primeiro momento, os discentes ouviram e acompanharam a letra da música; posteriormente, foi feita a sua leitura em voz alta; por fim, cantaram-na. Essa foi uma atividade para leitura, reflexão e interação. E deu certo, pois, ao final, estavam todos cantando, mesmo que timidamente.

Sem a pretensão de se encerrar esta etapa de leituras e reflexões, foram utilizadas, ainda, Histórias em Quadrinhos (HQs), começando por “Dã e Riso: Ser diferente” (anexo 15), de Luiz Alexandre Souza Ventura. Numa linguagem simples e em poucos quadrinhos, o personagem Dã afirma que ser diferente é fundamental, já que o fato de as pessoas serem diferentes as torna capazes de completar umas às outras. Para essa leitura, os alunos foram convidados a sentarem em duplas, a fim de que um colega com mais domínio na leitura auxiliasse o outro que apresentasse mais dificuldades nesse quesito. O convite foi aceito rapidamente, pois já tinham estabelecido laços de convivência, mostrando-se à vontade uns com os outros.

Figura 36: Alunos auxiliando colegas no momento de leitura

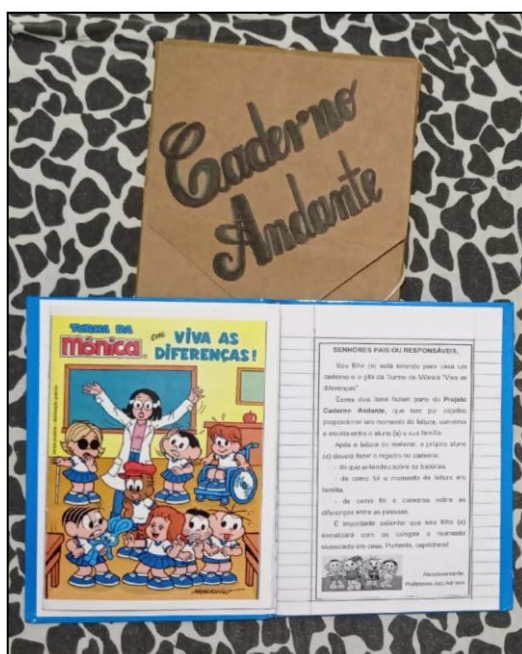


Fonte: Arquivo da autora

O segundo contato com as HQs deu-se por meio do gibi “Turma da Mônica em Viva às diferenças”, de Maurício de Souza. O material foi lido em sala e suas informações discutidas. Nele, foram apresentadas duas histórias a partir das quais se encontram diferentes características pessoais, ligadas principalmente a deficiências.

Ainda sobre o material, corroborando com as palavras de ANTUNES (2009, p.202) de que “a prioridade da escola na formação do leitor não exclui, evidentemente, a atuação da família, na ação diuturna dos pais, que devem assumir a iniciação [dos escolares no mundo gráfico] (e, por vezes, mágico) das palavras”, foi pensado, a partir do gibi lido, o subprojeto, “Caderno Andante”, para ser desenvolvido com o auxílio dos familiares em casa.

Figura 37: “Caderno Andante”



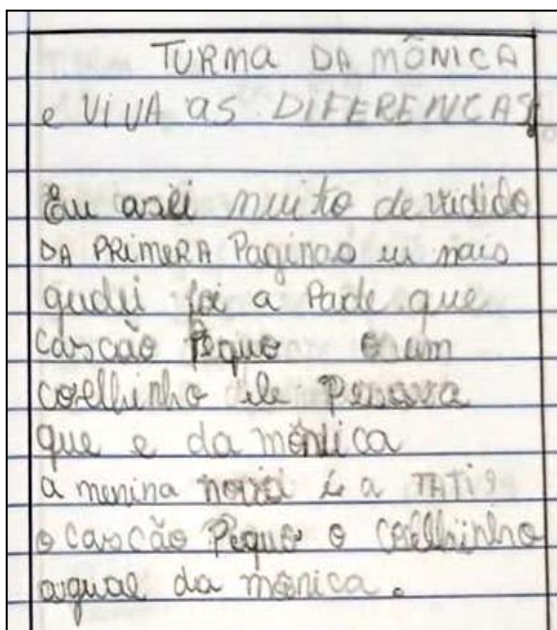
Fonte: Arquivo da autora

Organizou-se, então, uma pequena pasta contendo o gibi da Turma da Mônica e um caderno com uma mensagem aos responsáveis, explicando como funcionaria a atividade, bem como seu objetivo. Cada aluno poderia ficar com os materiais por dois dias, estendendo o período caso houvesse necessidade; em casa, deveria realizar a leitura dos textos em família, conversar sobre o conteúdo e fazer o registro sobre o que entendeu sobre as histórias; de como foi o momento de leitura em família; e, ainda, de como foi a conversa sobre as diferenças entre as pessoas. No retorno, as informações registradas seriam apresentadas aos colegas.

Sem necessidade de sorteio e por manifestação própria, A.K foi a primeira aluna a levar o material para casa. No mesmo dia, sua mãe foi informada, via Whatsapp, da atividade

que a filha deveria desenvolver com o auxílio da família. Mas, infelizmente, o desenvolvimento da atividade não aconteceu como se esperava. Pelo texto apresentado abaixo, percebeu-se que a aluna provavelmente, realizou a atividade sozinha; ao chegar à escola, não quis fazer a apresentação aos colegas.

Figura 38: Registros feitos no “Caderno Andante” pela aluna A.K



Fonte: Arquivo da autora

A situação não foi diferente como os alunos D.M, R.L e M.V. Em todas as atividades foi possível perceber a não participação da família. Diante dos acontecimentos, considerando que não haveria êxito essa proposta de trabalho, o subprojeto foi suspenso e as demais atividades, assim como as anteriores, concentraram-se apenas na escola.

As atividades com o “Caderno Andante” não foram efetivadas, provavelmente, porque, nas palavras de Antunes (2009, p.188),

a visão também ingênua de que cabe exclusivamente à escola ensinar e de que somente se aprende na escola, tenha favorecido a omissão de muitas instituições sociais, que assim transferem para a escola toda a responsabilidade de promover a ampliação das competências em linguagem. Em se tratando da leitura, também é mantida essa crença ingênua de creditar tudo à escola.

Antes de se encerrar a quarta etapa, consideraram-se mais dois gêneros textuais: a fábula e a reportagem. Para se trabalhar a fábula utilizou-se a obra “A abelha chocolateria”, de Kátia Canton (anexo 15) e, antes de se iniciar sua leitura, foi perguntado se alguém saberia

dizer sobre o que o texto trataria. Por alguns instantes, o silêncio prevaleceu, até que D.M disse que o texto abordaria a história de uma abelha que, ao invés de mel, produzia chocolate.

O aprendiz utilizou uma das estratégias de leitura apresentadas no item 2.2.1 desta dissertação: a antecipação. De acordo com Fernandes (2010, p. 39), as

hipóteses de leitura são as concepções e ideias que o aprendiz tem em relação à compreensão do código linguístico. [...] indicam que as ideias sobre o que se pode ler evoluem de acordo com as oportunidades de contato com a escrita. Por isso, há necessidade de se promover variadas situações de leitura e de escrita, favorecendo a compreensão da correspondência entre o enunciado oral e segmentos gráficos.

D.M estava certo, e sua hipótese foi confirmada. Passou-se, então, à discussão sobre a fábula, que traz animais como personagens e sempre permite tirar uma lição. Nesse caso especificamente, os discentes chegaram à seguinte consideração: as diferenças de cada um precisam ser respeitadas.

Ainda durante a quarta etapa, no início do mês de outubro, aconteceu o segundo Conselho de Classe em que foi possível ouvir dos professores regentes algumas considerações a respeito dos alunos que participavam da intervenção pedagógica.

Em relação ao primeiro bimestre, houve mudanças positivas em Y.A (7º ano C) e J.F (8ºD), que passaram a desenvolver as atividades, mesmo que parcialmente; A.K e R.L (ambos do 8º ano B) começaram a se mostrar mais independentes em relação à resolução das atividades; H.P (8ºC) mostrou-se mais interessado em sala de aula; e M.V (9º A) já estava tentando fazer o que lhe era proposto.

Para a maioria dos professores, E.F (9º B), além de não realizar as atividades, faltou a muitas aulas e, quando se fez presente, esteve sonolento na maior parte do tempo. Para um melhor entendimento do comportamento apresentado por E.F, novamente sua mãe foi convidada a comparecer à escola, e houve uma conversa com o adolescente para saber o que estava acontecendo, quais as razões das suas faltas e da sonolência constantes. Ele disse que não estava conseguindo acordar cedo, pois o irmão que o chamava pela manhã, já não morava na mesma casa.

A professora de Língua Portuguesa de D.M disse que o aluno, em suas aulas, não estava mostrando interesse algum em aprender o que ela estava ensinando. Já a docente de E.A ressaltou que, após participar das aulas do projeto, o aluno havia apresentado melhoras, sim, e que, em sala, estava sendo atendido de maneira diferenciada, de acordo com as suas necessidades pedagógicas.



Retomando as atividades de leitura, trabalhou-se a reportagem (anexo 15) publicada na seção Folhinha, da Folha de São Paulo, em 10 de agosto de 2002, “Aceite o diferente”. Pelo ano de publicação já foi possível perceber que este é um assunto que se discute há um bom tempo. Questionado sobre quem gostaria de ler, de imediato, ninguém se manifestou; foi uma grata surpresa quando J.F, que nem mesmo de conversar gostava, disse: “Deixa que eu faço a leitura”. E fez!

O texto tratou principalmente do uso de apelidos como arma poderosa para fazer com que o indivíduo apelidado se sinta inferior, em função da cor de sua pele, de suas características físicas, de sua religião e, até mesmo, de sua nacionalidade. J.F, mais uma vez, impressionou ao dizer: “Eu tenho orgulho de ser preto”. Aproveitando a fala do colega, E.A disse: “Professora, preto é autoridade!”. E o assunto passou a ser discutido por todos que estavam presentes.

Foi possível perceber os efeitos de sentidos produzidos a partir da execução do projeto de intervenção pedagógica. Foi uma aula bastante satisfatória, carregada de significados.

Outro deslumbre no trabalho com a reportagem, foi o fato de R.L despertar-se para o universo literário, querendo aprender o que lhe estava sendo dito e o que ele próprio estava lendo; passou a questionar, inclusive, sobre o emprego dos sinais de pontuação; como se chamavam e como eram usados. Esse interesse não poderia ser ignorado, por essa razão, também se discutiu sobre pontuação, à medida que aparecia no texto. Para Kaufman (1994, p.85), “os sinais de pontuação constituem um dado indispensável para saber-se até onde e como olhar, quais são as unidades do discurso e seu sentido, em suma, como ir processando o texto”.

Estavam finalizadas as leituras, as quais embasariam a atividade da próxima etapa: a produção textual, que não poderia acontecer de forma desvinculada daquela, “pois é principalmente por intermédio [da leitura] que o aluno vai adquirir experiência com a modalidade escrita, a partir da qual poderá fazer reflexões, assim como faz em relação à sua própria fala”. (MASSINI-CAGLIARI, 2001, p.34).

Propôs-se aos alunos a produção textual individual, a partir da qual abordariam o que foi discutido no decorrer desta quarta etapa. Todos disseram que não conseguiriam fazer, e, objetivando-se um estímulo, foram convidados a produzirem o primeiro texto de modo coletivo. Aceitaram no exato momento.

Conforme davam sugestões, o texto era digitado pela docente e projetado na parede pelo Datashow. Assim, os adolescentes acompanhavam a escrita de tudo o que estavam dizendo. Um por um foi dando sua contribuição, e o texto foi tomando forma.

A cada parágrafo, era dada uma pausa para que houvesse leitura, reflexão e possíveis adequações. Quando chegava a vez de um aluno falar, caso ele apresentasse dificuldade, os outros o estimulavam e ajudavam-no, acontecimento que deixou a aula mais produtiva e interativa.

Ao finalizarem a produção textual, foram questionados se não estaria faltando algo. Pensaram por um instante, até que A.K disse que era preciso dar um título ao texto. R.L disse que poderia se chamar “As diferenças”, e os colegas concordaram. Assim, coletivamente, deu-se origem ao texto abaixo:

### *As diferenças*

*As diferenças entre as pessoas existem e precisam ser respeitadas. Ninguém nasceu igual ao outro. Deus fez cada pessoa de forma única e especial.*

*No dia a dia, encontramos pessoas de todos os tipos: índios, pretos, brancos, amarelos; baixos, altos; olhos puxados, redondos; com cabelos coloridos e acessórios; com roupas simples, chiques, curtas, longas, rasgadas, inteiras...*

*É preciso que cada um respeite o outro, mas que também respeite a si mesmo, tendo orgulho de quem é.*

Ao se encerrar o texto, organizou-se mais um momento de leitura. Dessa vez, de maneira coletiva. Todos os alunos leram o texto autoral e, posteriormente, registraram-no em seus respectivos cadernos.

Figura 39: Registro do texto coletivo no caderno



Fonte: Arquivo da autora

Estava encerrada a quarta etapa do projeto de intervenção. Era chegado o momento de os estudantes darem mais um passo: produzirem os próprios textos individualmente.

### 3.6 Quinta etapa: produção individual e refacção textual

A quinta etapa foi dividida em dois momentos: o primeiro, para produção textual espontânea, e o segundo, para a refacção dos textos produzidos. Essa ação se estabeleceu porque, além de parte do objetivo geral do projeto estar relacionada ao trabalho interventivo de escrita com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental em processo de alfabetização, “é dever indubitável da escola que todos que egressem de suas aulas sejam ‘pessoas que escrevem’, isto é, sejam pessoas que, quando necessário, possam valer-se da escrita com adequação, tranquilidade e autonomia”. (KAUFMAN e RODRIGUEZ, 1995, p.3).

Na etapa anterior, foram realizadas diversas leituras justamente para que os discentes tivessem o que dizer, pois, como bem afirma Massini-Cagliari (2001, p.34), faz-se necessário que “a produção de textos não aconteça desvinculada da leitura, pois é principalmente por intermédio dela que o aluno vai adquirir experiência com a modalidade escrita, a partir da qual poderá fazer reflexões, assim como se faz em relação à sua própria fala”.

Nessa mesma direção, Antunes (2009, p.167) aponta que

o insucesso da escrita escolar é responsabilidade mais de outros fatores do que do componente linguístico. Na verdade, esse insucesso tem raízes em espaços e momentos anteriores àqueles da elaboração de um trabalho escrito. Tem raízes na ausência de uma condição básica, insubstituível, necessária, que é ter o que dizer. Ou seja, tem raízes na contingência daquela intertextualidade não estimulada, não providenciada na escola, que se satisfaz na rotina de escrever textos sem discussão prévia de informações e dados, sem planejamento, sem rascunhos, imobilizada numa única versão, em geral, improvisada.

Pelo fato de terem sido lidos e discutidos vários gêneros textuais, cada um poderia escolher o formato de seu texto, que deveria ser produzido a partir da seguinte proposta: “Imagine que, nesse momento, você precisa escrever um texto, cujos leitores serão os seus colegas de sala de aula regular. Pense, organize as ideias e mostre o que você aprendeu a partir das discussões acerca do tema “Reconhecimento das diferenças”. Mãos à obra”.

Ao ser solicitada a produção textual individual, imediatamente, J.F disse que não conseguiria fazer, pois não sabia. Foi-lhe dito que sabia sim e que faria um ótimo texto. Ele mostrou-se descontente e discordou da afirmação.

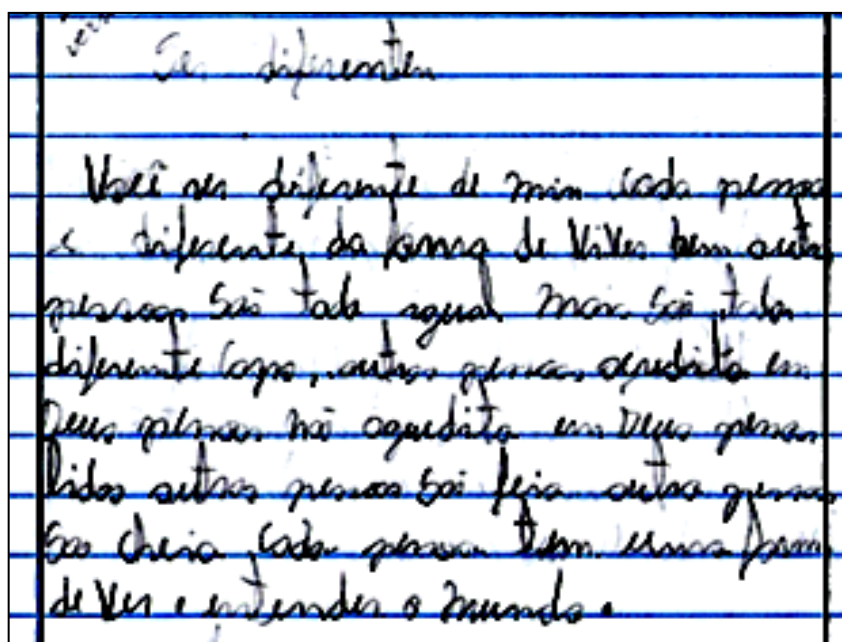
H.P foi o primeiro a iniciar a escrita e, rapidamente, disse tê-la finalizado. Questionado se não gostaria de acrescentar algo mais em seu texto, disse que não. Foi pedido, então, que o revisasse cuidadosamente, antes de receber as orientações docentes. Enquanto isso, apenas E.A estava tentando escrever; os outros alunos ainda não tinham começado: A.K disse estar pensando no que faria. Eis a vantagem da escrita: “fica concedido a quem escreve um tempo maior para a elaboração verbal de seu texto, incluindo aí [...] a chance de o planejar, de o rever e de o recompor”. ANTUNES (2009, p.197).

Já era sabido que a atividade seria um desafio para todos, que, até então, não estavam acostumados a produzirem textos escritos. Era o momento de cada um escrever, saindo da posição de leitor para ser autor. É esse o sentido da alfabetização: possibilitar aos estudantes a tomada de decisão em relação ao sistema alfabético com autonomia.

Após finalizar a revisão, H.P solicitou auxílio e não gostou muito de saber que sua escrita teria uma nova versão ou, se necessário, novas versões. Para ele, o texto estava pronto e acabado, sem necessidade de alteração, até ser orientado em relação à mensagem, estrutura e ortografia.

Aproveitando o momento, foi informado a todos que é natural um texto ter várias versões, para que melhore aos poucos; que só se aprende a escrever, escrevendo; e, ainda, que, ali, o “erro” não seria considerado falha, mas sim, como processo de aprendizagem. E, nesse processo, o aluno seria direcionado à reflexão do uso da língua e, conseqüentemente, à autocorreção.

Figura 40: Primeira versão do texto do aluno H.P

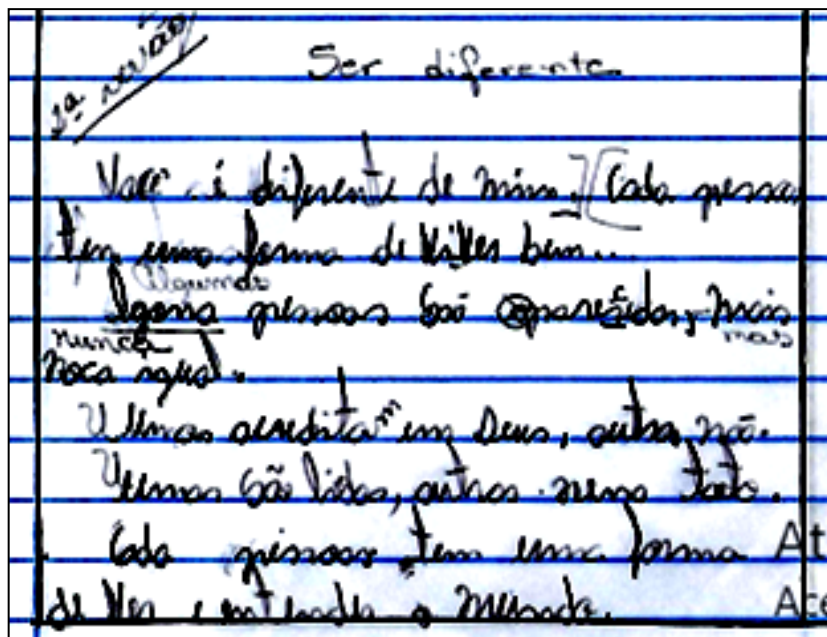


H.P construiu a sua primeira versão em apenas um parágrafo. Embora sem aprofundamento no tema discutido, sua abordagem condisse às discussões realizadas no decorrer do projeto, mais especificamente durante a quarta etapa.

Observou-se, principalmente pela falta de pontuação adequada, uma mistura de informações, o que proporcionou uma confusão na mensagem, deixando-a incoerente. Como sinal de pontuação, o escolar utilizou apenas uma vírgula ao longo de seu texto e um ponto final (linhas 4 e 8, respectivamente).

Diante do material apresentado, era preciso orientá-lo em relação ao processo de reescrita. Já consciente da importância da reestruturação, H.P pôs-se a reorganizar o seu texto, a partir do qual se percebeu uma melhor organização das ideias.

Figura 41: Segunda versão do texto do aluno H.P



Fonte: Arquivo da autora

Na nova versão, já se percebe uma mudança na conjugação do verbo “ser” (linha 1), que na versão anterior havia sido escrito no infinitivo. Apesar de inadequações ortográficas terem aparecido, para esta versão, foi considerada a estruturação; deixou-se o trabalho com a ortografia para a versão posterior.

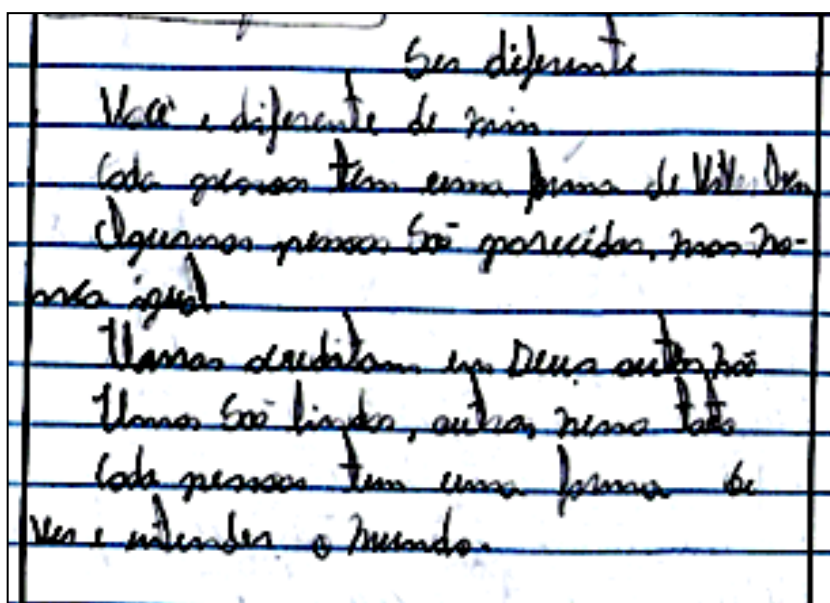
Pela forma que escreveu o seu texto, o aluno foi orientado a fazer mais um parágrafo a partir das informações contidas na primeira linha.

Ao finalizar a atividade, leu novamente a sua produção em voz alta; analisou-a e disse: “Agora, ficou mais fácil de entender, depois de ter mexido no texto”. O aluno percebeu que, dificilmente, um texto ficará pronto já na sua primeira versão; sempre será possível melhorá-lo.

Já consciente de que o trabalho continuaria, organizou-se para a construção da terceira versão, à qual seria considerada, principalmente, a escrita das palavras de acordo com a grafia dos dicionários de Língua Portuguesa.

Quanto ao uso desse instrumento, Guedes e Souza (2007, p.147) postulam que a busca pelas palavras no dicionário “precisa ser, além de uma atividade multidisciplinar, uma atitude multidisciplinar da escola”. É necessário que o material esteja ao alcance dos alunos diariamente.

Figura 42: Terceira e última versão do texto do aluno H.P



Fonte: Arquivo da autora

Optou-se por trabalhar as questões ortográficas ao final, pois “as regras ortográficas devem ser estudadas, exploradas e progressivamente dominadas. No entanto, deve-se ter todo cuidado para prestar atenção a outros aspectos do texto, para além da correção ortográfica”. (ANTUNES, 2003, p. 60).

É válido afirmar que depois de vários momentos de conversas e estímulos, H.P se desenvolveu satisfatoriamente, não só em relação à leitura e à escrita, como também em relação à timidez que apresentava. Já se mostrava mais à vontade para falar, escrever e, até mesmo, conversar com os colegas. De acordo com sua professora de História, em sala de aula,

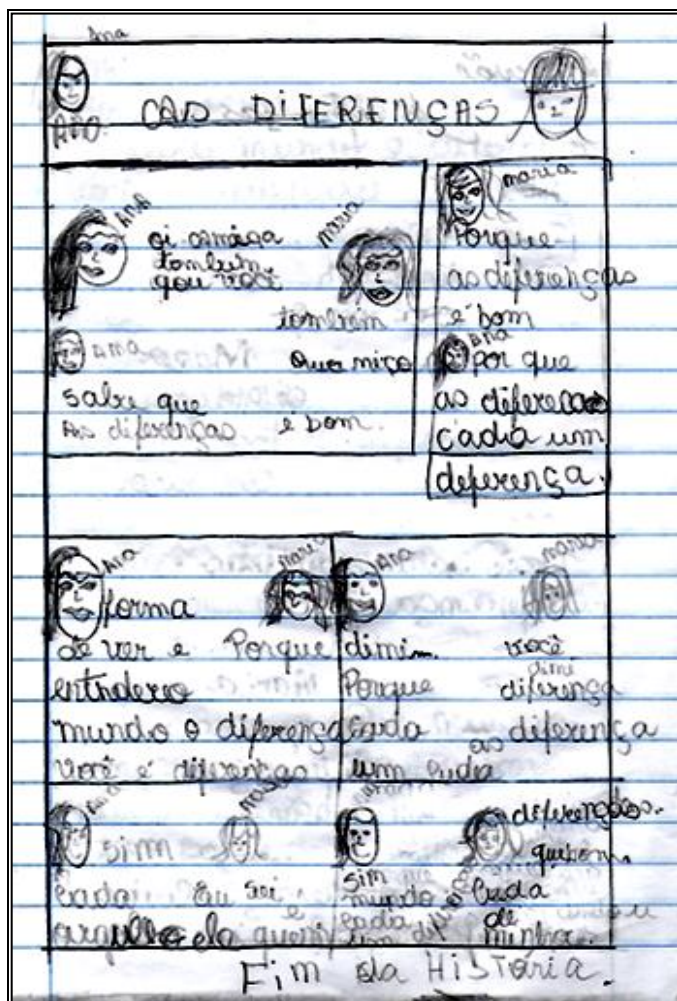
ele já estava conseguindo acompanhar a disciplina com êxito; nas aulas de Língua Portuguesa, também já estava desenvolvendo as atividades satisfatoriamente.

Após uso e reflexão da língua, estava pronto o texto do aluno, que, até o início do projeto, achava-se incapaz de produzir textos escritos.

As orientações precisavam continuar, pois os demais escolares estavam se mostrando desmotivados, razão pela qual as aulas seguintes foram organizadas de maneira diferente: os estudantes seriam atendidos em duplas, divididos de acordo com as proximidades nas dificuldades apresentadas, para receberem uma atenção maior e, assim, terem suas dúvidas sanadas. Inicialmente, seriam produzidas todas as primeiras versões, para, então, se seguir às versões posteriores.

A.K foi atendida juntamente com E.A, já que ambos apresentavam trocas de pares mínimos e eram estimulados a refletirem sobre a relação fonema-grafema (som- letra), para se desenvolverem melhor na escrita.

Figura 43: Primeira versão do texto da aluna A.K

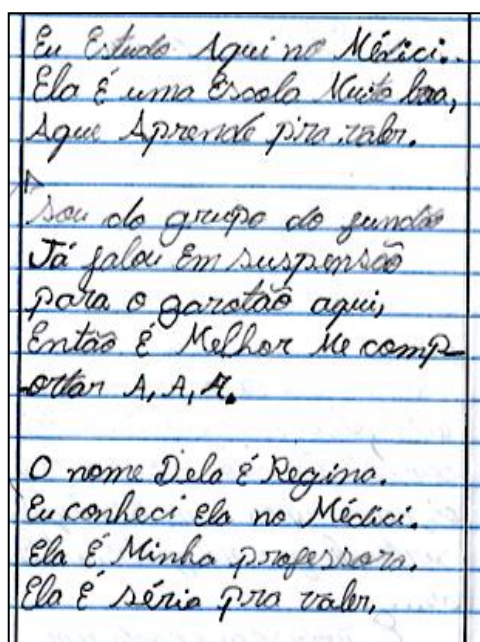


Fonte: Arquivo da autora

A aluna fez uma História em Quadrinho (HQ) e, baseada no texto “Dã e Riso: Ser diferente” – trabalhado na etapa anterior, criou “Ana e Maria em: As diferenças”. Sua produção abordou um diálogo entre duas personagens femininas que consideram a existência das diferenças entre as pessoas como algo positivo.

Provavelmente, por falta de espaço, houve uma bagunça na escrita, que apresentou trocas de letras, além de outras inadequações ortográficas, que seriam melhoradas posteriormente.

Figura 44: Primeira versão do texto do aluno E.A



Fonte: Arquivo da autora

E.A, que havia começado o seu texto na primeira aula, pela estrutura apresentada, imaginou-se ter escolhido o gênero poema. Após conversa, soube-se que seu texto, na verdade, era uma paródia da música “Jennifer”, muito cantada pelos adolescentes na época.

Foi-lhe dito que seu texto havia ficado interessante, mas precisava ser revisto. Ao ser direcionado à reflexão sobre o tema proposto, percebeu que precisava fazer algumas modificações em sua produção.

Durante todo o projeto, o estudante se mostrou um adolescente bastante tranquilo, pronto para aprender o que lhe era ensinado, mesmo quando não estava tão disposto. O fato de ter apresentado interesse pela música foi algo positivo, pois, de acordo com a Associação

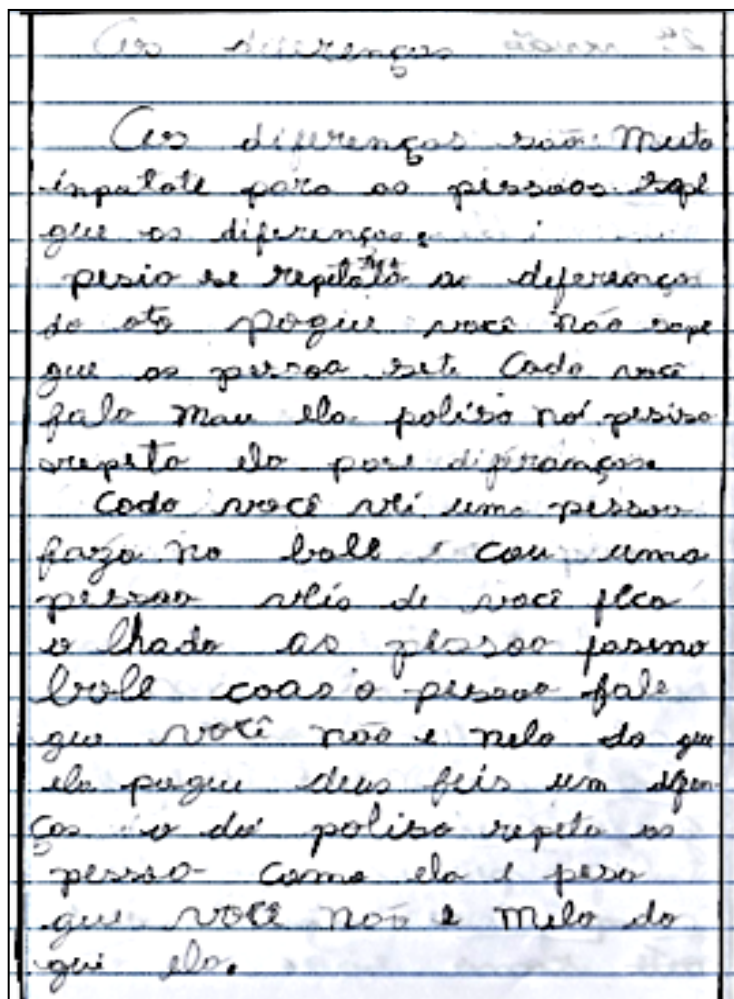


Brasileira de Dislexia, pessoas disléxicas, frequentemente, apresentam dificuldades em aprender rimas e canções<sup>15</sup>.

A dupla seguinte a ser atendida foi D.M e R.L, que também apresentavam dificuldades relacionadas a questões fonológicas. Foi solicitado que escrevessem o que gostariam de dizer aos colegas, de modo que não se preocupassem se a escrita estaria correta ou não, pois essa questão seria trabalhada adiante.

O primeiro a começar foi R.L, que, durante a atividade, fez alguns questionamentos em relação à ortografia de determinadas palavras. Já D.M demorou um pouco mais, primeiro precisou pensar sobre o que escreveria e, então, decidiu-se pelas diferenças relacionadas ao gosto musical.

Figura 45: Primeira versão do texto do aluno R.L



Fonte: Arquivo da autora

<sup>15</sup> Informação extraída do site [www.dislexia.org.br/o-que-e-dislexia](http://www.dislexia.org.br/o-que-e-dislexia)

R.L não apresentou dificuldades quanto à mensagem que gostaria de transmitir por meio do seu texto. Seu problema, como já esperado, relacionou-se à questão ortográfica, que, por sua vez, estava ligada a questões fonológicas.

Houve, em sua primeira versão, a hipossegmentação (já explicada anteriormente – “poliso” ao invés de por isso, na linha 7) e a hipersegmentação (palavra separada, embora tivesse que ser escrita junta – “fazo no” ao invés de fazendo, na linha 10), que, segundo Barbosa (2013, p.104) é a “inserção de um espaço indevido no interior da palavra”.

Constatou-se, no primeiro parágrafo, a presença de oração incompleta, precisando o aluno ser orientado, também, sobre essa questão.

Figura 46: Primeira versão do texto do aluno D.M

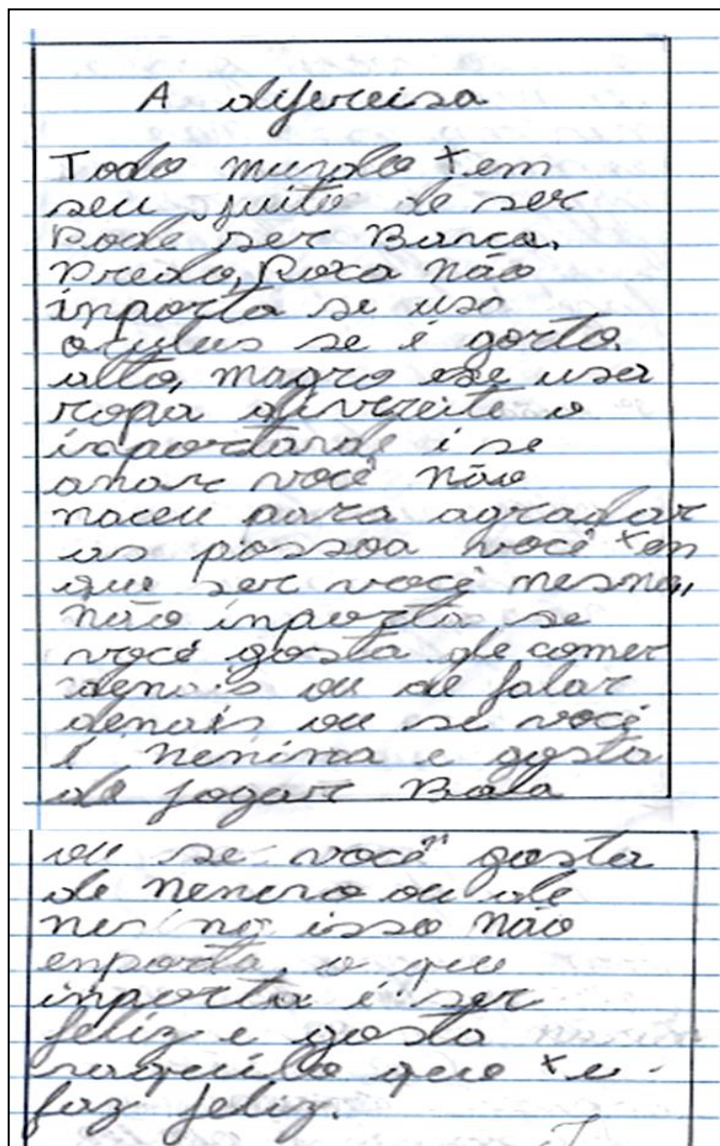
MÚSICA	MÚSICA
FAZIA PESSOA DE FERETE POQUE	FAZIA PESSOA DE FERENTE POQUE
TENIMUTAS PESSOAS QUE E ESQUTA	TENIMUTAS PESSOAS QUE E ESQUTA
MÚSICA DE FERETE TE PESSOAS	MÚSICA DE FERETE TE PESSOAS
QUE NÃO COGOTA DE FUK E TE PESSOAS	QUE NÃO COGOTA DE FUK E TE PESSOAS
GOTA DE FUK E PESSOAS QUE NÃO GOTA DE	GOTA DE FUK E PESSOAS QUE NÃO GOTA DE
LAMBANÃO E A OTASI PESSOAS QUE NÃO PQ	LAMBANÃO E A OTASI PESSOAS QUE NÃO PQ
FALA E MUITO SATA E TEM PESSOAS QUE	FALA E MUITO SATA E TEM PESSOAS QUE
QUITICADO PESSOAS QUE NÃO GOTA DE FUK	QUITICADO PESSOAS QUE NÃO GOTA DE FUK
I É QUITICADO I NÃO E SETO QUITICA	I É QUITICADO I NÃO E SETO QUITICA
AS PESSOAS NÃO GOTA DE FUK	AS PESSOAS NÃO GOTA DE FUK
É TE PESSOAS QUITICADO PO QUE	É TE PESSOAS QUITICADO PO QUE
NÃO LAMBANÃO	NÃO LAMBANÃO
NÃO É SETO QUITICA PESSOAS VOCÊ	NÃO É SETO QUITICA PESSOAS VOCÊ
QUE TE ESPETA O ZOTO E O ZOTO	QUE TE ESPETA O ZOTO E O ZOTO
TEREPETA. TE PESSOAS QUE NÃO LAMBANÃO	TEREPETA. TE PESSOAS QUE NÃO LAMBANÃO
MASI NÃO É SETO QUITICA A PESSOAS	MASI NÃO É SETO QUITICA A PESSOAS
QUE VOCÊ QUE TE ESPETA QUE GOTA	QUE VOCÊ QUE TE ESPETA QUE GOTA

Fonte: Arquivo da autora

D.M apresentou uma produção repleta de irregularidades ortográficas, bem como questões fonológicas. O mais provável é que ele tenha transferido para a escrita a sua fala, que se dá, provavelmente, por meio de inadequações fonológicas, em razão da fissura palatina. Além da estrutura, seria trabalhado com esse aluno o máximo possível dos sons das letras, a fim de que percebesse as diferenças entre eles.

Na sequência, foram atendidos Y.V e E.F. Sem dificuldade alguma, a aluna se organizou e começou a escrever sem solicitar auxílio. Algum tempo depois, disse que havia terminado a atividade.

Figura 47: Primeira versão do texto da aluna Y.V

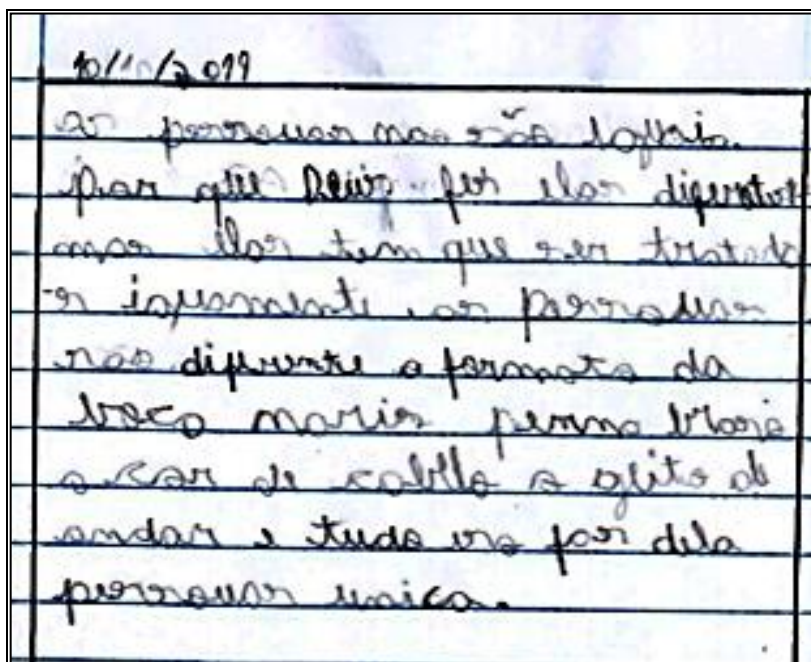


Fonte: Arquivo da autora

Além de o texto ter sido construído em apenas um parágrafo, apresentou inadequações ortográficas e trocas de letras. Constatou-se que se expressou com bastante tranquilidade e de forma coerente, necessitando de auxílio quanto à estrutura e à ortografia.

Diferente de Y.V, E.F não apresentou facilidade para começar a escrever; disse que não conseguia fazer. Por essa razão, foi-lhe dito que lhe seriam feitas algumas perguntas e, a partir das suas respostas, ele teria que refletir sobre o assunto e construir o seu texto.

Figura 48: Primeira versão do texto do aluno E.F



Fonte: Arquivo da autora

Embora curta, a produção foi realizada. Seu texto, assim como o de outros colegas, apresentou apenas um parágrafo e muitas palavras com problemas ortográficos, mais especificamente, a maioria delas.

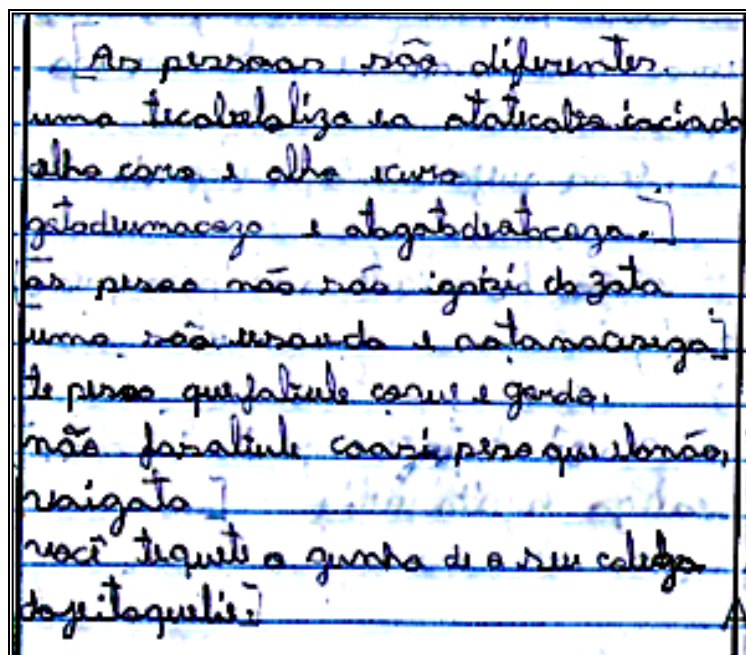
Para finalizar esse primeiro momento, chegou a hora do atendimento aos alunos J.F e M.V, que, durante quase todo o tempo da aula, disseram que não sabiam escrever e, por mais que fossem estimulados, não escreveram nada.

A situação ficou tensa, pois a impressão que se teve foi de que não haveria textos produzidos por esses dois estudantes. Houve a pretensão de fazê-los escrever por meio de perguntas, assim como foi feito com E.F. Mas a estratégia não deu certo.

A aula já estava quase encerrando quando se tentou uma última alternativa. Foi-lhes dito que eles criariam seus textos oralmente, e que a docente seria a escriba. Desta vez, a estratégia funcionou.

Aos poucos, por meio de incentivos e perguntas, foram correspondendo às expectativas e, ao final da aula, estavam com seus textos prontos. Antes do processo de reescrita, em momentos diferentes, foi-lhes realizado o ditado de seus respectivos textos, para que os registrassem em seus cadernos.

Figura 49: Primeira versão do texto do aluno J.F



Fonte: Arquivo da autora

Diferente dos colegas, J.F não fez o texto em apenas um parágrafo, estruturou-o em quatro. Apresentou sérios problemas de ortografia, já que não escreveu adequadamente nem mesmo palavra “pessoa” (linhas 5 e 8), que já havia sido escrita adequadamente na primeira oração. Diante dessa situação, questionou-se: “Por que a mesma palavra foi escrita de maneiras diferentes?”.

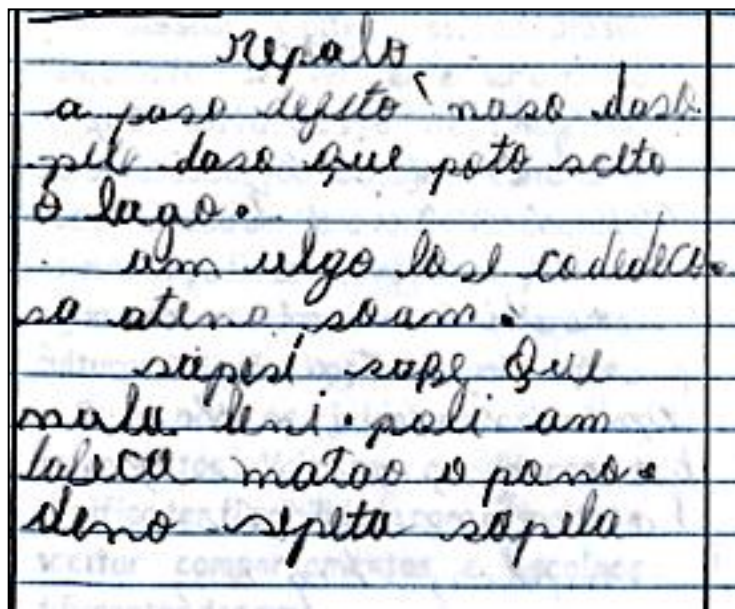
Após reflexão, chegou-se à seguinte consideração: a expressão “as pessoas são diferentes” foi bastante discutida e inclusive, em determinada situação, escrita pelos discentes no caderno, de onde J.F pode ter copiado ou memorizado, fato que proporcionou a escrita da palavra “pessoa” ortograficamente. Já as duas outras escritas dessa mesma palavra se deram espontaneamente, momento em que ele escreveu apenas relacionando som e letra (pesoa), desconsiderando as regras ortográficas, provavelmente, desconhecidas por ele.

A hipossegmentação continuou presente do início ao fim, dificultando a leitura e compreensão do texto (“otatecabocaciado” ao invés de “outra tem cabelo cacheado” - linha 2)/ “otagotadeotacoza” ao invés de “outra gosta de outra coisa” - linha 4). Essa escrita constante das palavras juntas causou uma certa preocupação, pois a segmentação das palavras já vinha sendo trabalhada com o aluno, que no momento das explicações conseguiu perceber a separação que existe de uma palavra para outra, mas, sozinho, não.

Chegou o momento de M.V registrar o seu texto no papel. Ao ser realizado o ditado, não soube por onde começar. Diante desse fato, ditou-se palavra por palavra, sem sucesso.

Pensou-se então em ditar a palavra e, em seguida, suas sílabas pausadamente. Teve-se, então, acesso ao registro do aluno, que, no decorrer do projeto, faltou bastante às aulas, mesmo com toda dificuldade apresentada.

Figura 50: Primeira versão do texto do aluno M.V



Fonte: Arquivo da autora

Para cada sílaba ditada, houve a tentativa de relacionar som e letra, mas, nessa primeira versão, essa estratégia funcionou apenas na palavra “pele” (linha 2).

Mais uma vez foi possível constatar que, por alguma razão – provavelmente para além da prática pedagógica - o aluno não efetivara a alfabetização, pois, de acordo com Cagliari (2009b, p. 60), é no início desse processo que se “escreve a partir das hipóteses que tem sobre a ortografia. Nessa fase, costumam aparecer as formas mais estranhas de escrita quando comparadas com a forma ortográfica estabelecida”.

Finalizado o atendimento de M.V, encerrava-se, também, a primeira parte da quinta etapa; todos já estavam com seus textos prontos, os quais precisariam ser revisados e reorganizados. Afinal,

quando os alunos já estiverem mais à vontade com a escrita e a leitura, produzindo textos espontâneos, o professor [deve começar] a explicar-lhes que é preciso melhorar os textos, não só no aspecto visual-gráfico, como também levando em conta a ortografia e, acima de tudo, a estruturação do conteúdo do discurso. (CAGLIARI, 2009b, p. 184)

Para a construção da segunda versão, foram considerados um novo olhar sobre a mensagem que gostariam de transmitir aos leitores e a estrutura textual. O processo de revisão foi bastante pertinente para que acontecesse, segundo Moraes (2014, p. 160), “o refinamento da competência de produção escrita”.

Já para a terceira e última versão, amparou-se, de fato, na ortografia, a qual o estudante “não descobre sozinho, nem de forma passiva [...], por tratar-se de uma convenção social. É preciso, sim, orientá-lo a assumir uma postura de reflexão ortográfica contínua durante suas produções escritas, sejam elas em língua portuguesa ou em qualquer disciplina”. (FERNANDES, 2010, p. 190).

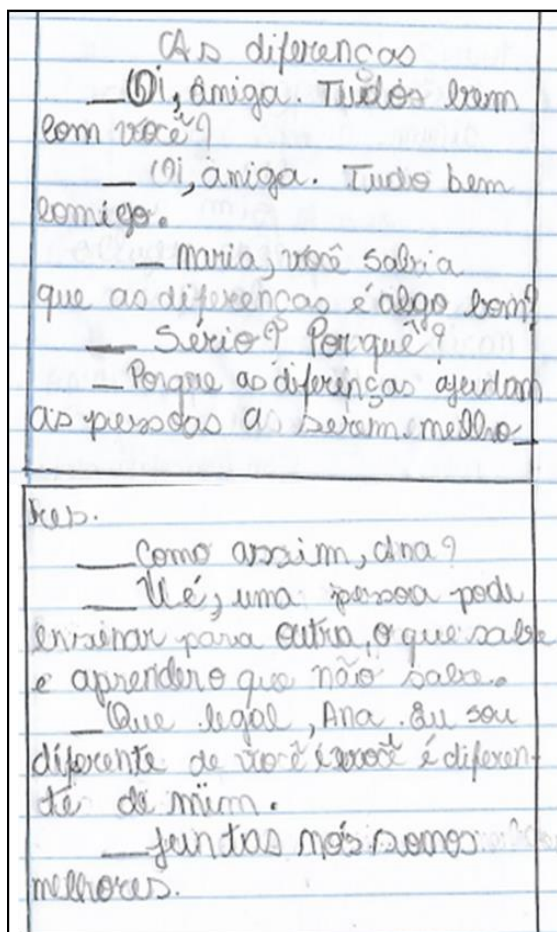
É válido informar que todo o processo de reescrita aconteceu na biblioteca escolar, onde os alunos mantiveram contatos visual e tátil com os materiais disponibilizados ali. Nada poderia ser mais positivo naquele momento do que os escolares manuseando e apreciando diversos livros.

Após o deleite, eles foram convidados a se sentarem próximos uns aos outros, para receberem orientações sobre a reescrita, que tinha por objetivo “levar o autor do texto a repensar a pertinência dos dados com que está lidando, a coerência da tese que apresenta, a adequação entre dados e tese, a perceber lacunas nas informações de que dispõe e a perguntar-se para que vai servir o que está escrevendo”. (GUEDES e SOUZA, p. 151).

Infelizmente, nessa aula, não foi possível trabalhar a refacção textual com todos os alunos, pois, por apresentarem muitas dificuldades, eles precisavam da presença docente ao seu lado por um bom tempo. Por isso, ficou acordado que, a partir da aula seguinte, seriam atendidos individualmente.

Na sequência, será apresentada a terceira e última versão de cada um (exceto de M.V, cujo texto chegou apenas à segunda versão), bem como a trajetória percorrida para se chegar a ela.

Figura 51: Versão final do texto da aluna A.K



Fonte: Arquivo da autora

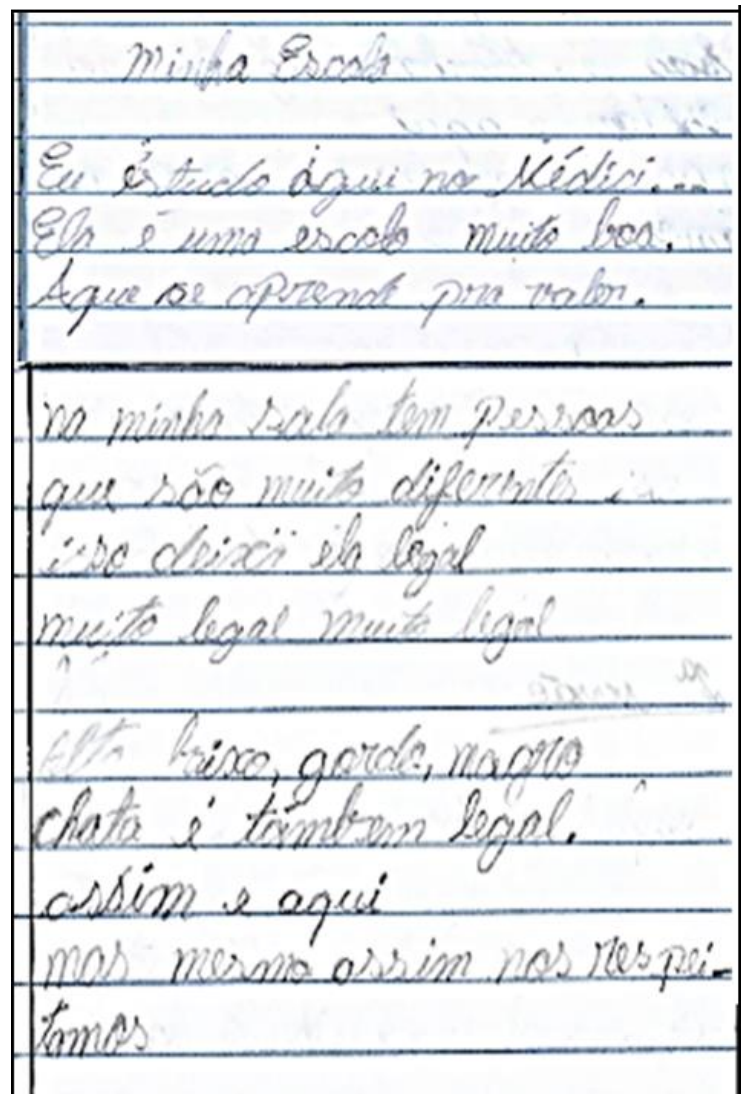
Com auxílio, A.K rapidamente conseguiu reconstruir o seu texto. Da primeira versão para a segunda, continuou apresentando trocas de letras, principalmente pela dificuldade que apresenta em relação aos fonemas (cou ao invés de com/ comico ao invés de comigo). Mas, ao ser direcionada a falar a palavra num tom de voz que pudesse se ouvir e refletir sobre o fonema, conseguiu escrevê-la ortograficamente.

Quando a dúvida persistia, buscava a escrita adequada da palavra no dicionário, material que, inicialmente, não sabia manusear de modo a buscar pelos vocábulos por ordem alfabética. Precisou ser ensinada e, embora não encontrasse as palavras com rapidez, já as buscava diretamente na letra correspondente.

Para que o seu texto fosse incluso no produto final (futuro livreto) no formato de Histórias em Quadrinhos, A.K fez, à parte, a ilustração, que foi transferida para o computador, conforme apresentada no livreto (anexo 19).



Figura 52: Versão final do texto do aluno E.A



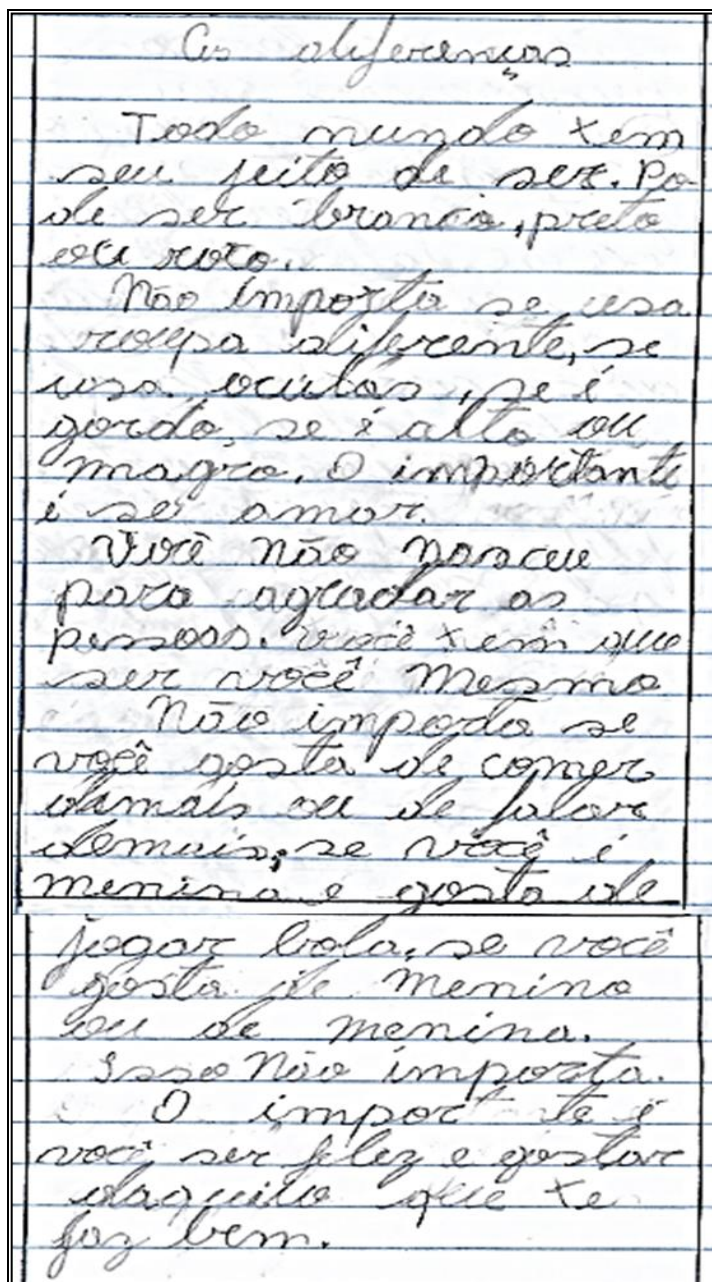
Fonte: Arquivo da autora

Na reescrita do texto, E.A esforçou-se e conseguiu montar o seu texto, que, estruturalmente, já estava organizado desde a primeira versão. Ele preservou o primeiro parágrafo construído anteriormente e montou mais duas estrofes, abordando as diferenças presentes em seu ambiente escolar; corrigiu inadequações e, ao ser orientado, refletiu sobre a posição dos fonemas em determinadas palavras.

Quanto à ortografia, trabalhada na terceira versão, fez uso do dicionário para comparar a escrita existente no material com a sua (jeito, xata, legal). Ao perceber as inadequações, corrigiu-as.

Enquanto pensava na mensagem que gostaria de transmitir, preocupou-se em analisar os versos de acordo com o ritmo da música escolhida para parodiar.

Figura 53: Versão final do texto da aluna Y.V



Fonte: Arquivo da autora

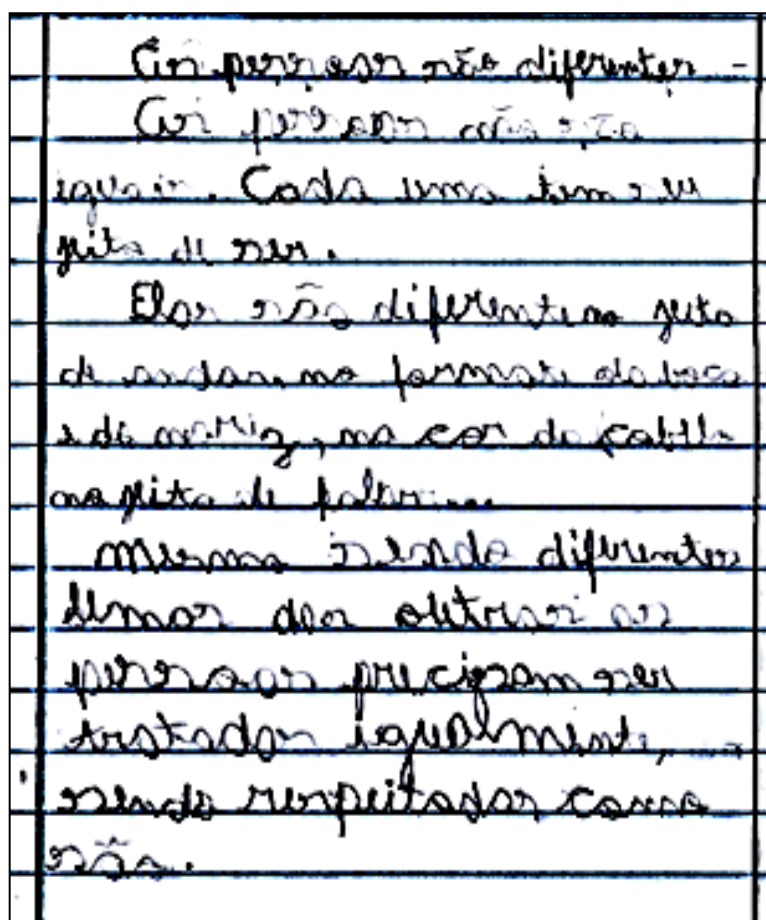
Da primeira para a segunda versão, Y.V analisou as informações de seu texto e disse que estava exatamente como queria, passando então para a questão estrutural. Foi orientada em relação à paragrafação e pontuações adequadas, além do uso de letras maiúsculas e minúsculas nos lugares pertinentes. Percebeu-se que, embora reconhecesse a letra “M”, constantemente, na forma cursiva, escreveu-a como N (linha 1).

Quanto aos parágrafos, foi-lhe dito que eles servem para dividir e organizar o texto, de modo que as ideias fiquem claras. Para que percebesse a importância da pontuação, foi solicitado que lesse o texto rapidamente, sem pausa, momento em que sorriu e disse que

ficaria confuso para entender. Passo a passo, numa leitura pausada a aluna foi orientada quanto à necessidade da vírgula e do ponto final.

Enquanto era atendida, uma professora, mesmo sem ter reservado, entrou na biblioteca com sua turma e ocupou o espaço. Nessa ocasião, foi nítida a mudança de comportamento da aluna, que não conseguiu se concentrar. Em razão desse acontecimento, ela foi retirada dali e levada à sala de estudos dos professores, onde não havia ninguém. Lá conseguiu encerrar o seu texto tranquilamente.

Figura 54: Versão final do texto do aluno E.F



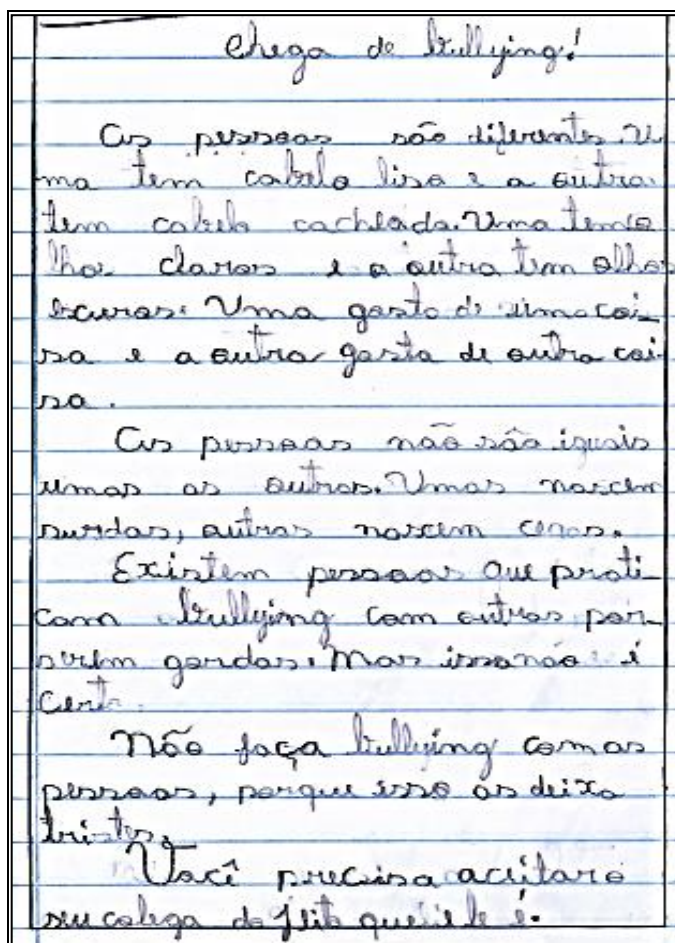
Fonte: Arquivo da autora

Durante o processo de reescrita, E.F se mostrou receoso em responder o que lhe era perguntado. Mudou seu comportamento, a partir do momento que lhe foi dito que não precisava ter vergonha, muito menos medo, pois aquela era a hora de responder, errar, tentar e aprender.

O aluno então passou a interagir, ao ponto de externar suas dúvidas: na escrita das palavras perguntava como eram grafadas corretamente e, nesse momento, era conduzido à

fala em voz alta para a percepção dos fonemas que compunham essas palavras. Resolveu fazer alterações: reestruturou o seu texto em três parágrafos e, para a última versão, utilizou o dicionário para comparar a sua escrita com a forma ortograficamente aceita.

Figura 55: Versão final do texto do aluno J.F



Fonte: Arquivo da autora

J.F, que por muitas vezes se rotulou como alguém que não sabia nada, apresentou uma evolução durante o projeto. Inicialmente, não respondia o que lhe era perguntado, não olhava nos olhos da pessoa com quem conversava e estava sempre de cabeça baixa.

No processo de reescrita, já era possível perceber outro aluno: embora ainda apresentasse muitas dificuldades, mostrava-se mais confiante; até falando estava. Não se tem dúvidas de que a mudança no comportamento favoreceu para seu desenvolvimento linguístico.

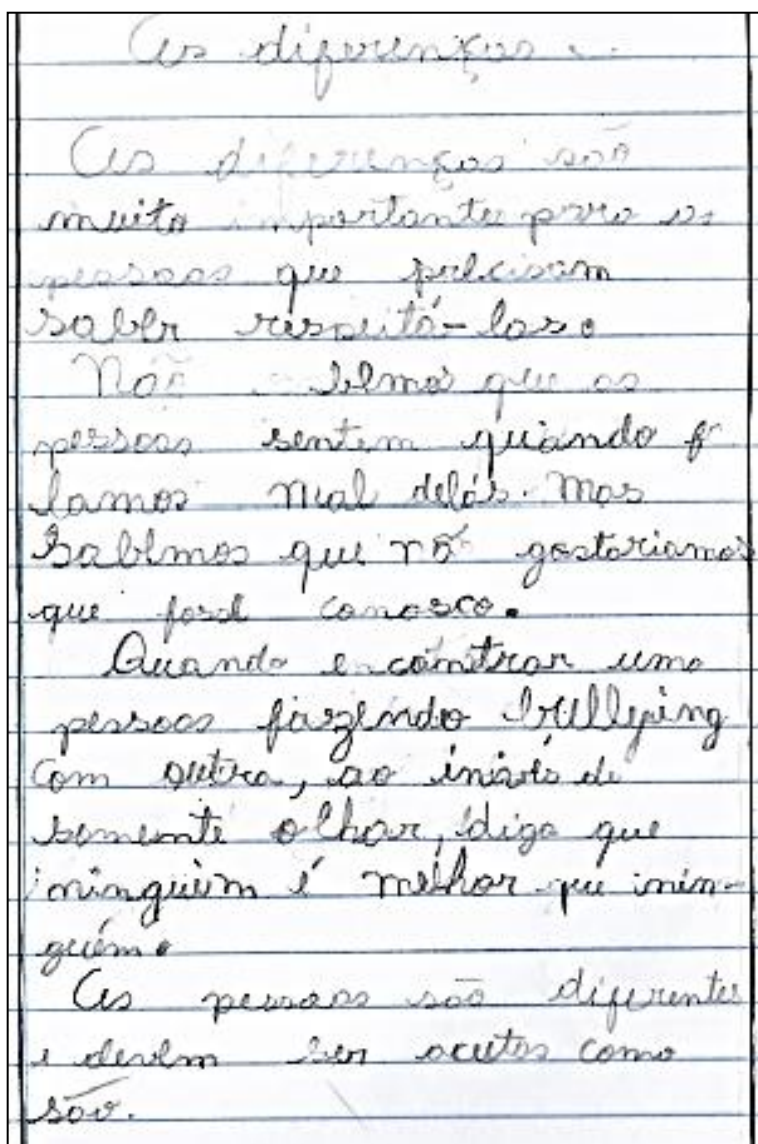
Para a sua segunda versão, foi priorizado o trabalho de segmentação de palavras, para que percebesse a separação que existe entre elas e não escrevesse de maneira hipossegmentada. Foi solicitado que, antes da escrita, num tom de voz que pudesse se ouvir,

falasse a frase por inteiro, a fim de que percebesse o espaço entre uma palavra e outra, Mas ele continuou apresentando dificuldades de compreensão em relação a essa questão, necessitando de um tempo maior para a reescrita do seu texto.

A cada acerto, foi elogiado, pois essa era uma estratégia que vinha funcionando, estimulando-o a continuar. Nas palavras de Cagliari (1999, p.86), “os alunos precisam aprender a escrever ortograficamente e produzir textos. [...] Ao incentivá-lo a chegar a esse ponto, a escola deve também valorizar as etapas intermediárias, mostrar o valor do que já consegue fazer, do que ele acerta, e medir tudo com justa medida”.

Para a última versão, houve poucas alterações, realizadas a partir do uso do dicionário.

Figura 56: Versão final do texto do aluno R.L



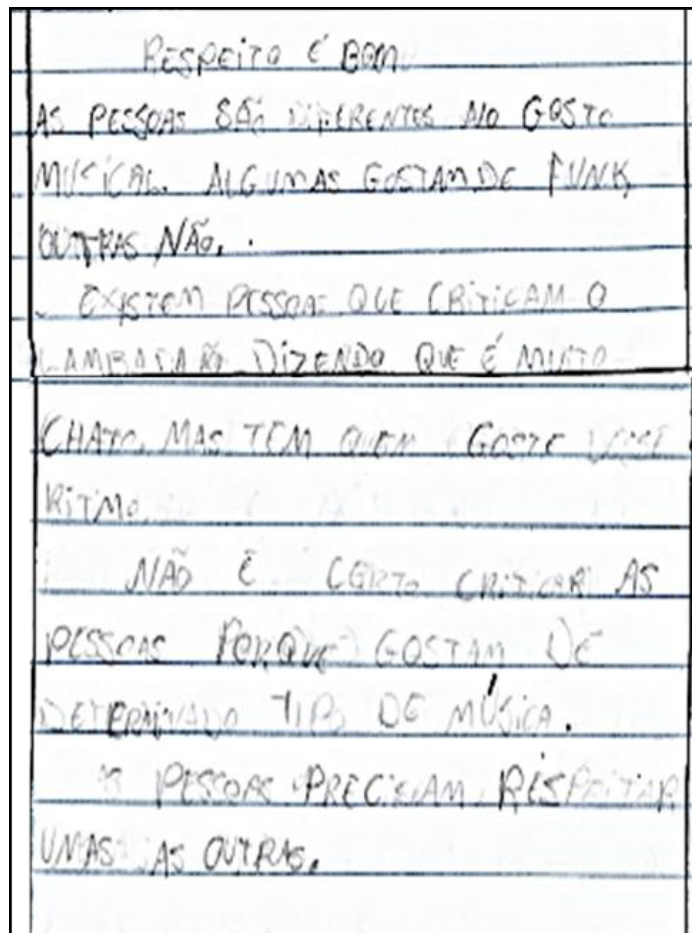
Fonte: Arquivo da autora

R.L, em sua segunda versão, foi orientado a reler o seu texto e reescrevê-lo de modo a deixar a sua mensagem com todas as informações que considerasse necessárias. Foi-lhe dito que o leitor precisa entender o que está escrito. Estruturalmente, o seu texto já estava bem organizado, por isso não houve preocupação com essa questão.

Mesmo fazendo as alterações, apresentou inúmeras inadequações ortográficas, com diversas trocas de letras (muto ao invés de muito/ inotate ao invés de importante/ pesisa ao invés de precisa/ sape ao invés de saber, dentre outras), precisando ser orientado em relação ao fonema que compõem as palavras e à busca da escrita convencional das palavras no dicionário. O aluno conseguiu chegar à sua última versão com êxito.

Uma característica positiva desse aluno é o fato de ele, em momento algum, ter se mostrado constrangido ao ser corrigido. Pelo contrário, sempre questionou a forma correta do que lhe era ensinado. E “trabalhar com textos implica trabalhar com a incerteza e com erro e não com a resposta certa, porque escrever é produzir e não reproduzir [...]: é o erro que [...] leva [o sujeito] na direção do novo”. (GUEDES e SOUZA, p. 157).

Figura 57: Versão final do texto do aluno D.M



Fonte: Arquivo da autora

O processo de reescrita de D.M aconteceu de maneira tranquila, apesar de o aluno não gostar muito de se expressar oralmente. Assim como A.K, que também tem fissura palatina, ele foi orientado a prestar bastante atenção nos fonemas que compunham as palavras. Quando começou a refletir e a relacionar os sons às suas respectivas letras, dentro de suas possibilidades, passou a escrever de modo mais compreensível. Nas palavras formadas por sílabas complexas, precisou de auxílio docente; houve a pronúncia pausada dessas palavras, para que, também, percebesse a movimentação bucal. Ainda em sua segunda versão, foi orientado a rever o que tinha escrito para melhor se expressar, ao ponto de excluir as repetições existentes.

Já na última versão, voltou-se à correção ortográfica das palavras, que foram buscadas no dicionário sempre que necessário. Em consonância com Cagliari (2009b, p.346), “explicar aos alunos o que é ortografia e como resolver dúvidas ortográficas é uma atividade imprescindível. Tendo ouvido todas essas explicações, um aluno pode desenvolver tranquilamente seu processo de alfabetização, sabendo o que e como está aprendendo, de onde saiu e aonde vai chegar”.

Figura 58: Versão final do texto do aluno M.V

<p>Respeito é bom</p> <p>As pessoas são diferentes na cor da pele e do cabelo, que pode ser curto ou longo.</p> <p>umas usam óculos; outras, cadeira de rodas. Algumas têm pernas; outras, não.</p> <p>As pessoas precisam saber que ninguém é igual ao outro.</p>	<p>Respeito é bom</p> <p>As pessoas são diferentes na cor da pele e do cabelo, que pode ser curto ou longo.</p> <p>umas usam óculos; outras, cadeira de rodas. Algumas têm pernas; outras, não.</p> <p>As pessoas precisam saber que ninguém é igual ao outro.</p>
--	--

Fonte: Arquivo da autora

Da primeira versão para a segunda, M.V deu um grande salto; não chegou a realizar a terceira, por ter faltado nos dias de reescrita.

Na versão apresentada acima, após um trabalho de reconhecimento das letras do alfabeto, bem como do desenvolvimento da consciência fonológica, sua melhora foi perceptível a partir do título que, embora não tenha alcançado a forma convencional, apresentou uma escrita mais próxima da adequada (“repeto e ou” para “respeito é bom”), assim como os parágrafos que compuseram seu texto. A dificuldade maior se deu com as palavras formadas por sílabas complexas.

Apesar do avanço apresentado, não se obteve êxito com esse aluno, já que encerrou o projeto sem ler e escrever convencionalmente. Durante a reescrita, algumas vezes foi preciso chamar a sua atenção por se distrair com brinquedos, que levava à escola. Infelizmente, M.V estava matriculado no nono ano do Ensino Fundamental e não apresentava condições básicas para seguir para o Ensino Médio.

Para finalizar esta quinta etapa, os alunos foram informados que começariam a se organizar para a etapa seguinte: momento de mostrarem aos seus colegas de sala de aula regular tudo o que tinham aprendido durante o projeto de intervenção.

### 3.7 Sexta etapa: socialização do projeto

A sexta etapa foi iniciada a partir de uma conversa com o grupo de alunos, a fim de que decidissem como seriam compartilhados os conhecimentos adquiridos ao longo do período em que estiveram juntos. De acordo com o planejamento inicial, a proposta de socialização estava ligada a uma apresentação, no anfiteatro da escola, a todos os estudantes do Ensino Fundamental, porém essa possibilidade já havia sido descartada quando os próprios escolares participantes do projeto disseram que não se sentiriam à vontade para fazerem esse tipo de exposição.

Sugeriu-se, então, a montagem de um livreto, ou seja, um pequeno livro, a partir do qual os materiais produzidos ao longo dos sete meses de projeto circulariam socialmente. Os estudantes disseram ter gostado da ideia, por esse motivo era a hora de se começarem os trabalhos finais. Os escolares foram levados ao laboratório de informática para digitarem seus textos, os quais seriam revisados e formatados pela professora. Aproveitou-se o momento para se discutir sobre dois textos (abertura e despedida) que se direcionariam ao leitor e que constariam no livreto. Coletivamente, decidiu-se sobre seus conteúdos que, também, seriam registrados pela docente.

Foi-lhes dito que, depois de pronto, os pequenos livros seriam entregues aos seus respectivos colegas de sala de aula regular, em momentos reservados para conversarem sobre



o que aprenderam. Ao saberem que haveria esses encontros, todos ficaram ansiosos e disseram estar envergonhados. Por essa razão, optou-se por não se confeccionarem convites, para não saberem o dia certo em que a socialização ocorreria. Apenas foi acordado com as professoras de Língua Portuguesa quais aulas elas disponibilizariam para o evento.

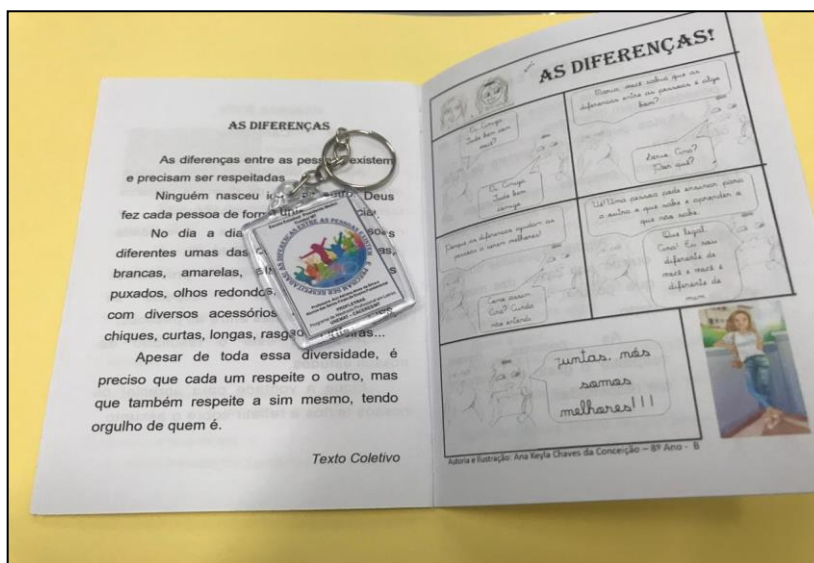
Ainda em conversa sobre o produto final, foi decidido que, além do livreto, seriam confeccionados chaveiros, nos quais constaria uma mensagem escolhida por eles. Optaram pela frase inicial do texto coletivo: “As diferenças entre as pessoas existem e precisam ser respeitadas”. Assim, a aula seguinte serviu para a montagem dos produtos.

Figura 59: Montagem dos produtos finais



Fonte: Arquivo da autora

Figura 60: Produtos finalizados (livreto e chaveiro)



Fonte: Arquivo da autora

Antes das apresentações, fez-se uma última aula com a turma, um momento de despedida e agradecimentos. R.L perguntou se o projeto continuaria no ano seguinte e foi-lhe dito que dependeria de inúmeros fatores, pois se tratava de uma proposta de intervenção com prazos determinados embora fosse possível a escola, de alguma forma, prosseguir com os trabalhos, caso julgasse necessário.

Aproveitou-se a ocasião para a apreciação do material produzido por eles. Por meio de sorteio, leram os textos uns dos outros em voz alta, e a situação provocou a lembrança da atividade de roda de leitura, quando não gostavam, não queriam e tinham receio de ler. Estavam diferentes, lendo com dificuldades, mas lendo. Já estava acesa a “luzinha” da vontade de aprender.

Estava tudo pronto para as apresentações, cujo objetivo era proporcionar a interação do grupo de alunos às suas turmas de origem. Por meio dessa atividade, eles mostrariam que também são possuidores de conhecimento, que as pessoas são diferentes e, ainda, que essas diferenças precisam ser reconhecidas e respeitadas.

Para a finalização, de fato, do projeto, a professora de Artes, gentilmente, cedeu a sua sala, para ser usada durante os quatro dias de socialização (uma aula para cada turma). Dessa forma, foram realizados 08 (oito) encontros, nos quais foi explicitado o que havia sido desenvolvido ao longo do ano, quando os colegas se ausentavam da sala. Após a fala docente, todos acompanharam, por meio de um vídeo, um resumo do que fora dito.

Na sequência, foi a vez de os protagonistas de todo o processo falarem, cada um com e para a sua turma; disseram como fora a experiência vivenciada, apresentaram o material produzido e desafiaram seus colegas a encontrarem seus textos a partir de suas caricaturas (anexo 19) presentes no livreto (nem todos conseguiram!). Ao terem seus textos encontrados, os autores leram para seus colegas.

Ao final, foi informado que os pequenos livros poderiam ser levados caso os leitores quisessem. Diante da afirmação, começaram a pedir autógrafos aos autores, que se se sentiram bastante valorizados. Houve quem dissesse que pegaria o autógrafo para tê-lo quando seu amigo fosse um escritor famoso. Antes de saírem, os convidados ainda receberam os chaveiros, para que levassem adiante as discussões realizadas ali.

Na sequência, serão apresentados cada um dos encontros realizados.

✓ 7º ano C – Aluna Y.V

A primeira apresentação aconteceu na turma da aluna Y.V. Seus colegas a parabenizaram pelo material produzido e se mostraram atentos à sua leitura. Ao final, se organizaram para receberem os autógrafos da mais nova escritora da escola. Foi bastante evidente a satisfação da discente ao ser elogiada pelos amigos.

Figura 61: Y.V autografando os livretos dos colegas



Fonte: Arquivo da autora

✓ 8º ano B – Alunos A.K e R.L

Os alunos do 8º ano B se mostraram receptivos com A.K e R.L, se atentaram à fala dos dois e felicitaram R.L por ter conseguido ler para eles.

Embora apresentasse uma certa timidez, A.K fez a leitura de seu texto, e todos se admiraram, por se lembrarem de como a aluna chegara à escola – sem ler e sem escrever. Todos a aplaudiram surpresos com os avanços alcançados pela aluna.

Figura 62: A.K lendo para a turma



Fonte: Arquivo da autora

✓ 8º ano C – Turma do aluno H.P

Inicialmente, H.P mostrou-se bastante envergonhado diante dos colegas, negando-se a ler o seu texto. Mas, após estímulo da própria turma e da professora de Língua Portuguesa, decidiu realizar a leitura. Começou com uma certa vergonha que, pouco a pouco, foi dando espaço a uma decodificação tranquila e em voz alta. A turma o aplaudiu e fez questão de receber o seu autógrafa.

Figura 63: H.P junto com os colegas do 8º ano - D



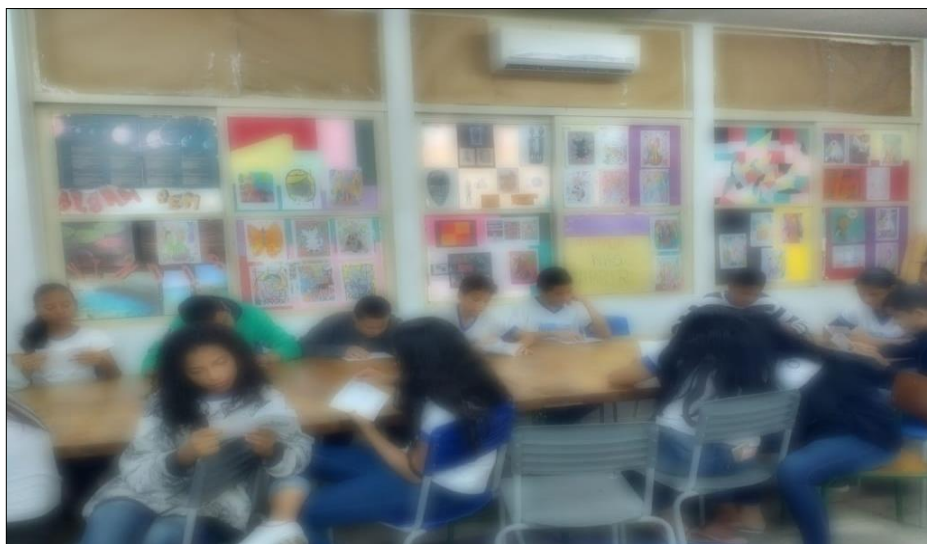
Fonte: Arquivo da autora

8º ano D – Turma do aluno J.F

Com seu jeito sério que já não convencia mais ninguém, J.F disse que não falaria nada à turma. Por essa razão, foram feitas várias perguntas ao aluno, para que suas respostas informassem os colegas sobre o que ele havia feito durante os momentos em que se ausentava da sala de aula.

A estratégia deu tão certo que, depois de todos os presentes insistirem, o estudante leu o seu texto, sendo aplaudido de pé. Foi emocionante!

Figura 64: Turma 8º ano – D apreciando o livreto



Fonte: Arquivo da autora

9º ano A – Turma do aluno M.V

Pelas dificuldades ainda apresentadas por M.V, o aluno se recusou a ler. Percebendo o seu desconforto, os colegas começaram a estimulá-lo a, pelo menos, tentar, mas ele afirmou que não conseguiria.

Uma aluna, então, disse que lia com ele, para ajudá-lo. Assim, lentamente, o aluno leu o título, e os demais colegas se organizaram e leram o restante do seu texto, que foi autografado posteriormente.

Figura 65: M.V dando autógrafos



Fonte: Arquivo da autora

9º ano B – Turma do aluno E.F

A turma de E.F se mostrou bastante animada para ouvir as declarações do aluno; alguns disseram que estavam curiosos para saberem o que o colega fazia quando saía da sala de aula.

O momento foi bastante enriquecedor, pois E.F conseguiu realizar a leitura de seu texto lindamente e ainda conversou com os colegas sobre sua trajetória no projeto.

Figura 66: E.F relatando a experiência vivenciada



Fonte: Arquivo da autora

9º ano E – Turma do aluno D.M

D.M, provavelmente por sua dificuldade na fala, em meio à sua turma, não se sentiu à vontade para se expressar por meio da linguagem oral, mesmo sendo estimulado para tal ação. Solicitou-se, então, que seus colegas procurassem o seu texto no livreto. Ao encontrarem sua produção, quiseram saber se, de fato, o aluno tinha escrito o que estavam lendo, pois não acreditavam na capacidade do colega.

Diante desse acontecimento, foi possível confirmar a ideia de que os alunos que não acompanham a turma em que estão matriculados são considerados incapazes por seus pares. Mas, naquele momento, D.M estava provando o contrário.

Pelo fato de o discente se recusar a ler, uma colega perguntou se poderia ler para ele, que concordou rapidamente. Seu texto, então, foi lido, e todos aplaudiram, deixando-o orgulhoso de si.

Figura 67: Turma 8º ano – D apreciando o livreto



Fonte: Arquivo da autora

9º ano G – Turma do aluno E.A

A turma de E.A foi a que mais interagiu no momento de socialização. Ao encontrarem o texto do colega, parabenizaram-no pela obra e se mostraram contentes por estarem ali. Ouviram atentamente a leitura feita pelo colega e perceberam que se tratava de uma paródia.

Nesse momento, a professora de Língua Portuguesa os convidou para cantarem a música junto com E.A. Não só aceitaram a proposta, como também fizeram batuques no ritmo da canção. Bastante à vontade, E.A terminou a aula animado e distribuindo autógrafos.

Figura 68: E.A dando autógrafos



Fonte: Arquivo da autora



### 3.8 Reflexões acerca do projeto de intervenção pedagógica

Ao final do projeto de intervenção pedagógica, intitulado “Práticas de Alfabetização e letramento com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental: uma proposta de leitura, escrita e reconhecimento das diferenças”, refletiu-se sobre o caminho percorrido, considerando os resultados obtidos a partir de sua execução.

Durante o contato estabelecido com o grupo de alunos, houve uma inquietação em razão da afirmação bastante pertinente de Antunes (2009, p.186), a qual sugere que

aprender a ler, ou melhor, ser leitor, tem sido no Brasil prerrogativas das classes mais favorecidas. Quer dizer, os meninos pobres são levados a se convencerem de que “têm dificuldade de aprendizagem” e, portanto, não nasceram para a leitura. Tentam por alguns anos; cansam-se e acabam desistindo. Grande parte das pessoas acha isso natural; ou seja, ninguém considera absurda a “coincidência” de apenas os pobres não aprenderem a ler. Ninguém acredita que esse déficit pode ter uma solução e depende de um conjunto de ações pelas quais somos, todos nós, responsáveis.

Infelizmente, essa assertiva foi constatada em algumas situações, sendo uma delas o momento de apresentação do projeto aos professores (primeira etapa). Alguns disseram não ser alfabetizadores e, se os alunos não tinham sido alfabetizados anteriormente, não seriam eles a fazerem esse trabalho. Ou seja, estava tudo certo a presença de alunos sem saberem ler e escrever nos anos finais do Ensino Fundamental. Provavelmente, esses mesmos alunos, ao chegarem ao Ensino Médio, reprovariam várias vezes ou desistiriam dos estudos.

De fato, foi muito difícil estabelecer, inicialmente, uma relação de proximidade com os estudantes, que não eram vistos como protagonistas em sala de aula, sendo apenas os indivíduos com dificuldades. A partir do trabalho de aproximação entre o grupo, realizado na terceira etapa, os sujeitos, até então, calados começaram a corresponder às expectativas das atividades propostas e passaram a externar suas dúvidas. Tudo mudou a partir do afeto estabelecido entre o grupo.

Às questões realizadas ao longo do processo, obtiveram-se possíveis respostas, as quais estão a seguir:

✓ Como direcioná-los/ estimulá-los à prática da leitura e escrita por meio do tema “Reconhecimento das diferenças”?

Nada melhor que iniciar o trabalho sobre diferenças entre as pessoas pelos próprios indivíduos envolvidos no projeto. Assim, o direcionamento à prática da leitura e da escrita se

deu, primeiramente, por meio das particularidades de cada um (nome, características e interesses), que, gradativamente, conseguiu se mostrar um pouco mais.

✓ “Como indivíduos entre 13 e 15 anos ainda não haviam reparado na cor dos olhos? Qual a dificuldade de se perceberem como são?”

Infelizmente, esses alunos se sentiam inferiores, desmotivados e com a autoestima baixa. O sentimento de menos valia, talvez tenha proporcionado a não percepção de si mesmo.

✓ Haveria êxito esse trabalho?

Essa foi uma pergunta que até a metade da terceira etapa causava preocupação. Com o passar dos dias, transformou-se num “talvez”, até chegar a um belo sim. Houve êxito, sim, no trabalho realizado, pois os discentes foram direcionados e efetivaram a leitura e a escrita, perceberam a necessidade de se valorizarem e, ainda, conseguiram mostrar seus trabalhos às suas turmas de origem, de modo a interagirem com elas.

✓ Esses alunos, de fato, apresentam defasagem ou apenas dificuldade de aprendizagem?

Após muito contato com os educandos e conversa com a família, foi possível responder a esse questionamento feito na segunda etapa. Dos 09 (nove) escolares, apenas 01 (um) apresentou dificuldade. De acordo com o Orientativo (2016, p.60) já mencionado neste trabalho, “a dificuldade pode ser entendida como obstáculo ou impedimento que atrapalha a aprendizagem e que não necessariamente está relacionada à defasagem”.

H.P desenvolveu-se bem na leitura e apresentou melhoras na escrita. Segundo seus professores, já estava conseguindo acompanhar melhor a sua turma, sendo avaliado com o conceito PS, ou seja, já apresentava conhecimentos básicos no dia a dia escolar.

Os demais alunos foram considerados com defasagem, principalmente, por questões que extrapolam a prática pedagógica. “A defasagem pode ser entendida como falta de sintonia, atraso ou descompasso no ritmo e tempo de aprendizagem, ou seja, aprendizagens que não acompanham as expectativas da turma na qual o estudante está enturmado”. (ORIENTATIVO, 2016, p.60).

A.K, apesar de ter apresentado um avanço ao ler e escrever, ainda não conseguia acompanhar os conteúdos trabalhados com sua turma, continuando a necessitar de uma atenção maior. Soube-se de sua fissura palatina, que requer tratamentos médicos e, sem dúvida, a melhora aconteceu por que estavam havendo esses acompanhamentos.

D.M, aos poucos, mostrou-se mais receptivo às propostas de atividades. Infelizmente, até o final do projeto, ainda não havia sido levado, por sua mãe, a especialistas capazes de tratar sua fissura palatina.

E.F deixou uma questão no ar, pois como não houve a conversa com sua família, só pelo contato com o aluno, não foi possível saber se havia algo além do pedagógico a ser feito. Além disso, o discente apresentou muitas faltas após o retorno da greve. Em sala de aula, segundo docentes, continuou não realizando as atividades propostas.

E.A, diagnosticado com Dislexia e TDAH, participou muito bem do projeto, e é possível afirmar que a sua defasagem esta ligada ao não acompanhamento multiprofissional necessário. O indivíduo disléxico e ainda com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) precisa ter suas necessidades trabalhadas para além do pedagógico, por isso, sua mãe foi orientada a buscar auxílio na Associação de Dislexia de Mato Grosso, presente na capital cuiabana.

J.F mudou muito o seu jeito de ser, além de estar se comunicando bem com colegas e professores, já estava se prontificando a ler durante as aulas de Língua Portuguesa. Em relação à leitura e à escrita, continuou apresentando necessidade de um acompanhamento pedagógico contínuo, para se trabalhar principalmente as ocorrências de hipossegmentação.

M.V foi o caso mais crítico. Certamente, o aluno apresenta defasagem, precisando urgentemente de acompanhamento fora da escola. Após ser solicitado à sua mãe que o levasse a um psicólogo, para possíveis encaminhamentos, rapidamente ela conseguiu uma consulta, a partir da qual foram marcadas sessões com o profissional. O aluno foi levado a apenas uma sessão, perdendo, dessa forma, a vaga no Sistema Único de Saúde (SUS).

R.L encerrou o projeto mostrando um interesse maior em aprender o que lhe estava sendo ensinado; ainda necessita de auxílio em relação à leitura e à escrita em razão das constantes trocas de pares mínimos.

Y.V continuou com a dificuldade de leitura e, mesmo tendo óculos, não quis usá-los durante as aulas, por achar que estaria “pagando mico”. Até o final do projeto, não foram feitos os exames necessários para tratar o estrabismo descoberto.

Apesar de todos os empecilhos ainda presentes, esse grupo de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental jamais será o mesmo, pois a maioria já percebeu o quanto é capaz de se desenvolver na leitura e na escrita, bases para a inserção no mundo letrado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos foram os caminhos percorridos para se chegar a este instante, que provoca sensações contraditórias: há um sentimento de dever cumprido e, ao mesmo tempo, de que ainda há muito a se fazer enquanto profissional da educação, mais especificamente, da sala de aula. Houve momentos em que a dúvida sobre se estar ou não realizando uma boa prática existiu, mas sempre foi possível pensar sobre o que poderia ser melhorado.

Antes da realização deste trabalho, o contato com fundamentações teóricas acontecia apenas em cursos de formação docente. Apenas havia a preparação das aulas de Língua Portuguesa a partir de materiais já elaborados. Mas essa realidade mudou a partir do PROFLETRAS.

Por meio do projeto de intervenção pedagógica que o Programa propõe, buscou-se desenvolver um trabalho pautado em referenciais teóricos voltados à alfabetização e ao letramento, tendo como aliada a linguística. O contato com os mais diversos aportes possibilitou momentos de reflexões, criações e, quando necessário, readequações das ações planejadas, consolidando, dessa forma, a ideia de que não há teoria sem prática e, tampouco, prática sem teoria. É preciso que ambas caminhem lado a lado, a fim de ampararem o trabalho docente.

Ao se pretender trabalhar práticas de alfabetização e letramento com alunos matriculados nos anos finais do ensino fundamental que apresentassem defasagens na prática de leitura e de escrita, inicialmente, esperava-se que todos aqueles que fossem atendidos saíssem lendo e escrevendo efetivamente. Mas por meio de estudos e pela experiência vivenciada entendeu-se que cada sujeito possui um ritmo de aprendizagem, precisando ser considerado individualmente. Desse modo, foi preciso conhecer cada um, para então direcionar as práticas pedagógicas da melhor maneira possível. Nas palavras de Cagliari (1999, p. 222), “a história de vida de cada um é muito importante, mas mais importante para a escola é saber o que fazer diante dessa realidade, sobretudo quando o aluno vem com muito pouca experiência de uso da leitura e da escrita”.

Considerando o público-alvo e conhecendo a realidade escolar, optou-se por abordar a prática de leitura e de escrita a partir do tema “Reconhecimento das diferenças”, no sentido de proporcionar momentos de conversas, leituras e escritas sobre as diferenças entre as pessoas; diferenças essas que precisavam ser reconhecidas e respeitadas. Era preciso e foi realizado um trabalho sobre a importância do autorrespeito, e, aos poucos, foram notadas as mudanças nos estudantes.

No início da execução do projeto, houve momentos impactantes, pois os sujeitos que deveriam falar, não falavam; simplesmente, ouviam, embora já não se esperasse mais encontrar esse tipo de sujeito. Esperava-se encontrar o sujeito descrito por Ferreira e Teberosky (1999), um ser ativo, que interage e transforma as informações recebidas. Chegou-se a pensar que, com o público que se tinha, o trabalho não alcançaria os objetivos propostos. Foi muito gratificante constatar que esse pensamento estava errado.

À medida que foram sentindo confiança e se sentindo confiantes, os estudantes se tornaram protagonistas do processo de aprendizagem. Conforme eram desafiados, correspondiam dentro de suas possibilidades e, aos poucos, foram se mostrando como realmente são: sujeitos pensantes, capazes de aprender e colocar em práticas os conhecimentos adquiridos.

Entendeu-se que, como bem defende Cagliari (1985, p.53), “julgar a capacidade cognitiva e operacional de uma pessoa somente através da ótica escolar (ou de coisas da escola num faz-de-conta de vida) é uma estupidez intelectual. A vida é vida, a escola é apenas uma situação de vida muito restrita”. É preciso buscar informações que apontem possíveis causas para que um aluno não desenvolva a leitura e a escrita, estando na sala de aula. Nesse sentido, o encontro com a família de cada aluno foi de suma importância para se entender possíveis razões para as defasagens apresentadas.

As atividades foram planejadas para serem desenvolvidas a partir dos conhecimentos dos alunos. Assim, visou-se ao desenvolvimento de práticas de leitura e de escrita de diferentes textos e ao trabalho de refacção textual, de modo a se praticar a autocorreção. Os resultados foram positivos; gradativamente, a maioria dos alunos apresentava-se de maneira mais madura frente ao que lhe era proposto.

De acordo com Guedes e Souza (1997, p. 154):

É preciso criar situações para que o exercício da escrita pelo aluno se constitua realmente numa atividade intelectual – e não na atividade meramente braçal da cópia -, para que ele tenha a oportunidade e devida orientação para buscar eficácia e perfeição, para que escreva para produzir [...], para registrar, comunicar, influir, entender, comover, criar, nada menos que tudo isso. (GUEDES e SOUZA, p.154)

Conforme um dos objetivos traçados para o projeto, pretendia-se fornecer condições de inclusão real dos alunos na sala de aula regular. E quanto a essa ação, pode-se afirmar que ela se efetivou. Por meio das aulas, os alunos se prepararam para mostrarem aos seus colegas de sala que também são detentores de conhecimento. E conseguiram fazer essa demonstração

de uma maneira bastante especial: apresentando o livreto composto também por seus trabalhos.

É importante destacar que, apesar do trabalho pretendido e realizado, os problemas apresentados pelos alunos não foram resolvidos em sua totalidade. Mas é possível afirmar que foram amenizados, e os estudantes já se despertaram para a leitura e para a escrita, de modo a compreenderem que são capazes de fazerem uso dessas habilidades nas práticas sociais.

Acredita-se que houve um processo de ensino e aprendizagem realmente humano, pois os alunos saíram da posição de passivos para colocarem em prática a leitura e a escrita, por meio de discussões sobre o reconhecimento das diferenças. Sem dúvidas, o trabalho desenvolvido deu visibilidade a sujeitos que, até pouco tempo, sentiam-se incapazes de ler e escrever. Os alunos foram levados de um lugar para outro e, de acordo com Novaski (1991), “está aí uma vivência cuja densidade pode significar um aumento incalculável de experiências”.

Durante as aulas do Programa, por várias vezes a professora Dr<sup>a</sup>. Vera Regina Martins e Silva frisou a importância de se estabelecer o afeto no processo de ensino e aprendizagem. Esse fato foi constatado a partir das mudanças apresentadas pelo corpo discente; elas só aconteceram depois de ter se estabelecido o afeto entre o grupo (inclui-se aqui a professora).

Como a ação pedagógica precisa estar voltada não só ao aluno, mas também ao docente, este deve, constantemente, fazer uma avaliação de seu trabalho, já que há, nesse processo, “um olhar que é retrospectivo – vê o que foi feito antes – e outro prospectivo, que aponta para futuros rumos e para futuras opções”. ANTUNES (2009, p. 220). Nesse sentido, ao se avaliar o trabalho desenvolvido, apesar de os resultados terem sido satisfatórios, percebe-se que seria necessário um tempo maior para se alcançarem maiores resultados.

O que se espera verdadeiramente é que os alunos, além da prática da leitura e da escrita, tenham compreendido a importância de se reconhecer e aceitar as diferenças entre as pessoas, de modo a se respeitar primeiramente.

A oportunidade de se estudar sobre a alfabetização proporcionou um olhar ainda mais admirado a esse processo tão importante e marcante na vida de um indivíduo. Se antes, já havia uma preocupação com alunos que apresentavam dificuldades de leitura e escrita, hoje, há uma necessidade de continuar auxiliando-os nesse processo, mesmo estando eles já matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental.

## REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T.. Cenas de aquisição da escrita: o trabalho do sujeito com o texto. Campinas-SP: Mercado das letras – Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1997.

ALMEIDA, Geraldo Peçanha. Práticas de alfabetização e letramento. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

ANTUNES, Irandé. Língua, Texto e ensino: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

\_\_\_\_\_. Aula de português: encontros e interação. 8ªed. São Paulo: Parábola, 2003.

BARBOSA, Maria José Landivar de Figueiredo. Dos intentos de escrita à escrita convencional: algumas manifestações. Campinas, SP: 2013. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

\_\_\_\_\_. Análise de alguns episódios no processo de aquisição da escrita. Campinas, SP: 2000. Dissertação (Mestrado\_ - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e Linguística. São Paulo: Scipione, 2009a. (Coleção Pensamento e Ação na Sala de Aula)

\_\_\_\_\_. Alfabetização sem o BÁ-BÉ-BI-BÓ-BU. São Paulo: Scipione, 2009b. (Coleção Pensamento e Ação na Sala de Aula)

\_\_\_\_\_. Alfabetização: o duelo dos métodos. *In:* SILVA, Ezequiel Theodoro da. Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. A mediação do professor na alfabetização. *In:* MASSINI – CAGLIARI, G. e CAGLIARI, L. Diante das letras: a escrita na alfabetização. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

\_\_\_\_\_. O que é preciso saber para ler. *In:* MASSINI – CAGLIARI, G. e CAGLIARI, L. Diante das letras: a escrita na alfabetização. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

\_\_\_\_\_. Ortografia na escola e na vida. *In*: MASSINI – CAGLIARI, G. e CAGLIARI, L. Diante das letras: a escrita na alfabetização. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

\_\_\_\_\_. Sob o signo da ortografia. *In*: MASSINI – CAGLIARI, G. e CAGLIARI, L. Diante das letras: a escrita na alfabetização. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

\_\_\_\_\_. O príncipe que virou sapo: considerações a respeito da dificuldade de aprendizagem das crianças na alfabetização. Caderno de Pesquisa. São Paulo: 1985.

COSCARELLI, Carla Viana. Navegar e ler na rota do aprender. *In*: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). Tecnologias para aprender. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

COSCARELLI, Carla Viana; NOVAIS, Ana Elisa. Leitura: um processo cada vez mais complexo. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 35-42, jul./set. 2010

DANTAS, Sônia Alves. Oralidade e letramento no ensino de língua portuguesa: uma proposta de trabalho com o gênero relato pessoal. 2015. 181f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Uberlândia, 2015.

DEHAENE, Stanislas. Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso, 2012.

FERNANDES, Idília. O lugar da identidade e das diferenças nas relações sociais. Revista Virtual Textos & Contextos, nº 6, dez. 2006

FERNANDES, Maria. Os segredos da alfabetização. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre a alfabetização. 24ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Com todas as letras. 17ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

FIAD, Raquel Salek. (Re) Escrevendo: o papel da escola. *In*: ABAURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T.. Cenas de aquisição da escrita: o trabalho do sujeito com o texto. Campinas-SP: Mercado das letras – Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1997.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

GONZAGUINHA. Caminhos do Coração. Intérprete: Gonzaguinha. Compositor: Gonzaguinha. *In*: GONZAGUINHA. Caminhos do Coração. EMI, 1982.

GUEDES, Paulo Coimbra e SOUZA, Jane Mari. Não apenas o texto mas o diálogo em língua escrita é o conteúdo da aula de português. *In*: NEVES, Iara Conceição Bitencourt et.al (org).



Ler e escrever: compromisso de todas as áreas. 8ª edição. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KAUFMAN, Ana Maria. A leitura, a escrita e a escola: uma experiência construtiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KAUFMAN, Ana Maria e RODRIGUEZ, Maria Helena. Escola, leitura e produção de textos. Porto Alegre: Artmed, 1995.

KLEIMAN, A. (Org). Os significados do Letramento. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela. “EJA e o ensino da língua materna: relevância dos projetos de letramento”. EJA em Debate, Florianópolis, v. 1, n. 1, 2012.

\_\_\_\_\_. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 28, n. 2, 375-400, jul./dez. 2010.

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. Ler e escrever: estratégias de produção textual. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2018.

\_\_\_\_\_. Ler e compreender: os sentidos do texto. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KRAMER, Sônia. Alfabetização, leitura e escrita: Formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2010.

LIMA, Soraiha Miranda de. Ação e Reflexão no Trabalho Docente: possibilidades e limites de um projeto de formação contínua na escola. Cuiabá: EdUFMT, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. O texto na alfabetização: coesão e coerência. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. Decifração da escrita: um pré-requisito ou um a primeira leitura. In: MASSINI – CAGLIARI, G. e CAGLIARI, L. Diante das letras: a escrita na alfabetização. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

\_\_\_\_\_. Aquisição da escrita: questões de categorização gráfica. In: MASSINI – CAGLIARI, G. e CAGLIARI, L. Diante das letras: a escrita na alfabetização. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. Intervenção Pedagógica: Laboratório de Aprendizagem. Cuiabá: Seduc, 2019.

\_\_\_\_\_. Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer. Cuiabá: Seduc, 2000.

MORAIS, Artur Gomes de. Sistema de escrita alfabética. São Paulo: Melhoramentos, 2014.

NEVES, Iara Conceição Bitencourt et.al (org). Ler e escrever: compromisso de todas as áreas. 8ª edição. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

NOVASKI, Augusto João Crema. Sala de aula: uma aprendizagem do humano. *In*: MORAES, Régis de (org). A Sala de aula: que espaço é esse? 5ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.

PEGORARO-KROOK, Maria Inês at al. Intervenção fonoaudiológica na fissura palatina. *In*: FERREIRA, L. P.; Befi-Lopes, D. M.; Limongi, S. C. O. Tratado de Fonoaudiologia. São Paulo: Roca; 2004.

PETTER, Margarida. Linguagem, língua, linguística. *In*: FIORIN, José Luiz (org.). Introdução à linguística: I. Objetos teóricos. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez., 2005.

PORTARIA Nº 073/2019/ GS/SEDUC/MT.

PORTARIA Nº 598/2018/GS/SEDUC/MT.

PROJETO Político Pedagógico (PPP). Escola Estadual “Presidente Médici”. Cuiabá, MT, 2019, 167 p.

ROJO, Roxane. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? *In*: RANGEL, Egon de Oliveira e ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Língua Portuguesa : ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 19).

SANTOS, Ana Paula Moreira dos. O discurso das tribos urbanas na escola: assunção da autoria e discursividade. Cáceres: Unemat, 2018.

SANTOS, Magda Gomes. O Meu Nome É...: Proposta de Sensibilização para Construção de Sentidos na Leitura e na Escrita por Meio de Relatos Autobiográficos. Cáceres, Unemat, 2020.

SAUSSURE, Ferdinand. Curso de Linguística Geral. 26ª ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

Seara, Izabel Christine. Fonética e Fonologia do Português Brasileiro. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

SEDUC-MT. ORIENTATIVO PEDAGÓGICO. 2016.

SILVA, Mariza Vieira da. História da Alfabetização no Brasil: sentidos e sujeitos da escolarização. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2015.

SOARES, Magda. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2017a.

\_\_\_\_\_. Alfabetização e Letramento. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2017b.

\_\_\_\_\_. Letramento: um tema em três gêneros. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

\_\_\_\_\_. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. In: REUNIÃO ANUAL da ANPED, 26. Caxambu, 2003. *Anais eletrônicos*. Caxambu: ANPED, 2003. Disponível em: [www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/se-magdasoares.doc](http://www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/se-magdasoares.doc).

\_\_\_\_\_. A reinvenção da alfabetização. In: *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte v.9, n.52, jul/ago, 2003.

\_\_\_\_\_. Alfabetização: a ressignificação do conceito. *Alfabetização e Cidadania*. Revista de Educação de Jovens e Adultos. RaaB, n. 16, julho 2003.

TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e Alfabetização. 8ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 1986.

TONOCHI et al. A escrita de sujeitos portadores de fissura lábio-palatina. *Tuiuti: Ciência e Cultura*, n. 39, p. 41-62, Curitiba, 2008.

UNISINOS. Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos: (artigo de periódico, dissertação, projeto, relatório técnico e/ou científico, trabalho de conclusão de curso, dissertação e tese). Disponível em: <http://unisinis.br/biblioteca/images/docs/manual-elaboracao-trabalhos-academicos.pdf>.



## ANEXO 2 – ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

### I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA:

Nem todo ditado é ruim: depende de como é feito, sobretudo das finalidades da sua realização e de um uso natural da linguagem. (CAGLIARI, 2009, p.294)

Já se sabe que o segredo da alfabetização é a leitura. [...] Na alfabetização, a leitura como decifração é o objetivo maior a ser atingido. [...] Depois que o aluno se tornou fluente, [...] o uso da leitura como busca de informação torna-se o objetivo mais importante na escola. (CAGLIARI, p.312).

### II - DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE:

- ✓ **Ano/série:** Alunos dos anos finais do Ensino Fundamental (7º, 8º e 9º ano)
- ✓ **Atividade:** Diagnóstico
- ✓ **Tempo previsto:** 20 horas
- ✓ **Conteúdo:** Ditado coletivo e leitura individual
- ✓ **Conceitos/Noções que sustentam a elaboração da atividade** A atividade a ser realizada tem como base a prática de alfabetização/Letramento.
- ✓ **Objetivos:** Identificar, dentre todos os alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental-matutino da Escola Estadual Presidente Médici, aqueles que apresentam defasagem na prática da leitura e da escrita.
- ✓ **Metodologia:** Explicação do objetivo da atividade/ Ditado coletivo de um texto curto sobre respeito às diferenças/ Leitura individual de um segundo texto sobre respeito às diferenças.

### III – APRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE:

#### *Texto para ditado coletivo*

As pessoas são diferentes. Cada pessoa tem uma forma de ver e entender o mundo. Isso depende da personalidade, da bagagem cultural e social de cada um.

Para você viver bem com as outras pessoas, é preciso saber lidar com as diferenças.


#### *Texto para leitura individual*

Atualmente, muito se fala sobre a igualdade social, a igualdade de nossos direitos. Entretanto, o que percebemos é que nos esquecemos do respeito às diferenças.

Somos um povo diferente e, portanto, precisamos saber conviver com as diferenças da melhor forma possível.

O respeito ao outro e às suas peculiaridades é fundamental, pois, a partir desse respeito, temos a possibilidade de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa.

*Ficha para e acompanhamento*

 <b>MÉDICI</b>	
<b>ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE MÉDICI</b> <b>ATIVIDADE DIAGNOSTICA DE LEITURA E ESCRITA</b>	
NOME _____	
IDADE _____	ANO _____ DATA ____/____/____
<b>DITADO (ESCRITA)</b>	
_____	
_____	
_____	
_____	
<b>LEITURA</b>	
_____	
_____	
_____	
<b>OBSERVAÇÕES</b>	
_____	
_____	
_____	
_____ <i>Professora de Língua Portuguesa</i> <i>Arci Adriana Alves da Silva</i>	

**ANEXO 3 – RELAÇÃO DE ALUNOS NÃO AVALIADOS**

<b>ANO</b>	<b>TURMA</b>	<b>ALUNO (A)</b>	<b>MOTIVO DE NÃO TER SIDO AVALIADO</b>
7º	A	C.F.N.P.	SÓ COMPARECEU À ESCOLA NO DIA 29/03
7º	C	K.S.S.	NUNCA VEIO
7º	D	G.R.S.	FALTOSO
7º	D	V.P.P.	FALTOSO
8º	A	C.M.S.	NUNCA VEIO
8º	A	R.G.S.	FALTOSA
9º	B	M.S.V.S.	NUNCA VEIO
9º	D	M.A.A.C.	Falta (Leitura)
9º	E	A.V.S.H.	NUNCA VEIO
9º	E	G.S.P.B.	Falta (Leitura)
9º	F	G.A.O.C.S.	Falta (Leitura)
9º	F	L.S.A.	PAROU DE FREQUENTAR AS AULAS
9º	F	M.F.L.R.O.	NUNCA VEIO
9º	F	M.H.N.S.	NUNCA VEIO
9º	F	T.S.A.	FALTOSO

**ANEXO 4 – RESULTADO DA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA DE LEITURA E ESCRITA****7º ANOS A, B, C**

<b>ANO</b>	<b>DISCENTE</b>	<b>DEFASAGEM</b>	<b>DIFICULDADE</b>	<b>ENCAMINHAMENTO</b>
7ªA	D. P. R.	-----	Leitura e Escrita	Auxílio em sala de aula
7º A	D.C.S.D.	-----	Escrita	Auxílio em sala de aula
7ªA	D.B.A.	-----	Escrita	Auxílio em sala de aula
7ªA	E.K.N.S.	-----	Leitura e escrita	Auxílio em sala de aula
7º A	F.O.S.	-----	Troca de letras na escrita	Auxílio em sala de aula
7ªA	Q.V.S.S.	-----	Troca de letras na escrita	Auxílio em sala de aula

7ºB	A.R.H.S.	-----	Escrita	Auxílio em sala de aula
7º B	D.P.R.	-----	Escrita	Auxílio em sala de aula
7ºB	H.V.A.O.	-----	Leitura	Auxílio em sala de aula
7º B	M.D.P.	-----	Leitura e escrita	Auxílio em sala de aula

7ºC	F.W.O.P.	-----	Leitura e escrita	Auxílio em sala de aula
7º C	L.N.F.	-----	Escrita	Auxílio em sala de aula
7º C	R.E.A.S.	-----	Escrita	Auxílio em sala de aula
7º C	Y.V.C.S.	Leitura e escrita	-----	Projeto

**8º ANOS A, B, C, D**

<b>ANO</b>	<b>DISCENTE</b>	<b>DEFASAGEM</b>	<b>DIFICULDADE</b>	<b>ENCAMINHAMENTO</b>
8ªA	D.S.S.	-----	Leitura e Escrita	Auxílio em sala de aula
8ªA	M.E.S.O.	-----	Troca de letras na escrita	Auxílio em sala de aula
8ªA	R.R.F.C.	-----	Troca de letras na escrita	Auxílio em sala de aula

8ºB	A.K.C.C.	Leitura e escrita	-----	Projeto
8ºB	P.H.O.S.	-----	Escrita	Auxílio em sala de aula
8ºB	R.L.O.S.	Leitura e escrita	-----	Projeto
8ºC	H.P.S.	Leitura e escrita		Projeto
8º C	M.D.P.	-----	Escrita	Auxílio em sala de aula



8ºD	J.F.O.	Leitura e escrita	-----	Auxílio em sala de aula
8ºD	J.R.L.	-----	Escrita	Auxílio em sala de aula
8º D	P.H.R.A.	-----	Escrita	Auxílio em sala de aula

**9º ANOS A, B, C, D, E, F, G**

<b>ANO</b>	<b>DISCENTE</b>	<b>DEFASAGEM</b>	<b>DIFICULDADE</b>	<b>ENCAMINHAMENTO</b>
9ºA	M. V. D. S.	Leitura e Escrita	-----	Projeto
9º A	R.F.D.L.	Leitura e Escrita	-----	Projeto
9ºA	L.V.M.S.	-----	Troca de letras na escrita	Auxílio em sala de aula
9ºB	E.F.A.S.	Leitura e Escrita	-----	Projeto
9º B	P.H.A.R.	-----	Leitura e Escrita	Auxílio em sala de aula
9ºB	A.C.O.S.	-----	Leitura e escrita	Auxílio em sala de aula
9º B	L.S.M.	-----	Leitura	Auxílio em sala de aula
9ºE	C.J.S.	-----	Leitura e Escrita	Auxílio em sala de aula
9º E	D.M.V.	Leitura e Escrita	-----	Projeto
9ºE	D.P.R.	-----	Leitura	Auxílio em sala de aula
9ºE	K.M.O.	-----	Leitura e Escrita	Auxílio em sala de aula
9º F	W.F.A.	Leitura e Escrita	-----	Projeto
9ºG	E.O.A.M.	Leitura e Escrita	-----	Projeto

## ANEXO 5 - QUESTÕES A SEREM TRABALHADAS COM AS TURMAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

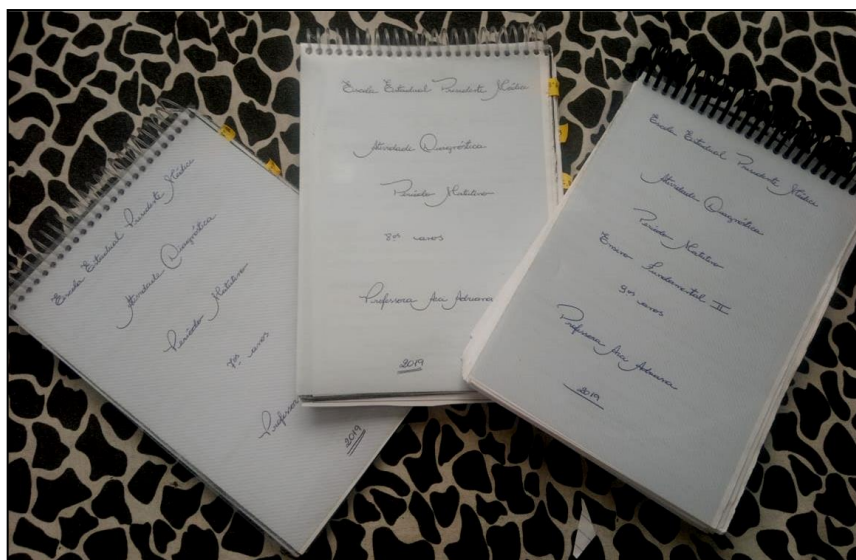
**QUESTÕES A SEREM TRABALHADAS  
COM AS TURMAS DO ENSINO FUNDAMENTAL  
(7º 8º e 9º anos – matutino e vespertino)**

- Diferença entre e/é
- Escrita completa das palavras
- Escrita completa do nome
- Escrita de verbo no infinitivo (omissão do R final)
- Escrita do nome com letra maiúscula
- Escrita legível
- Leitura e interpretação textual
- Leitura obedecendo a pontuação
- Mistura de letras (cursiva e imprensa)
- Ortografia
- Pontuação
- Separação de sílabas
- Troca de pares mínimos (F/V – G/X – P/B – T/D – C/G)
- Uso de Letra maiúscula e minúscula
- Uso do SS - RR

**Professora de Língua Portuguesa  
Arci Adriana Alves da Silva**

Fonte: Arquivo da autora

### Atividades diagnósticas organizadas por turmas



Fonte: Arquivo da autora

## ANEXO 6 – INFORMATIVO AOS RESPONSÁVEIS

**ESCOLA ESTADUAL “PRESIDENTE MÉDICI”**

AV. MATO GROSSO, S/N – ARAÉS – FONE: (065) 3321-5134.

CEP: 78.005-030 – CUIABÁ- MT.

**Senhores pais ou responsáveis,**

Durante as aulas, seu filho(a) apresentou dificuldades de leitura e escrita. Por essa razão, pensando numa educação de qualidade, a Escola Estadual Presidente Médici desenvolverá um **Projeto de Alfabetização** com o objetivo de auxiliá-lo (a).

Com foco nas dificuldades decorrentes do processo de Alfabetização, as **aulas** serão ministradas pela **Professora de Língua Portuguesa Arci Adriana**, às **segundas e quintas-feiras, das 13 às 15 horas.**

Pelo fato de as atividades serem realizadas no horário contrário ao de estudo de seu filho (a), nesses dias, o almoço lhe será ofertado pela Escola, onde deverá permanecer até o início das aulas vespertinas, que terão início no próximo dia **22 de abril.**

Vale lembrar que a participação dos alunos convocados é **obrigatória.**

**Cuiabá, 12 de abril de 2019.**

**Atenciosamente,  
Coordenação Escolar**

Preencha o Termo de Conhecimento abaixo e entregue-o na Coordenação do Ensino Fundamental.

**TERMO DE CONHECIMENTO**

Eu, \_\_\_\_\_, responsável pelo aluno (a) \_\_\_\_\_, do \_\_\_\_ano \_\_\_\_\_, declaro ter conhecimento sobre a sua convocação para as aulas que acontecerão no período vespertino.

Em razão disso, autorizo sua permanência na Escola, às segundas e quintas-feiras, das 13 às 15 horas, a partir do dia 22 de abril de 2019.

**Cuiabá, 12 de abril de 2019.**

**TEFEFONE DO RESPONSÁVEL:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
**Assinatura do Responsável**

## ANEXO 7 –ATIVIDADE 1

### I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA:

O alfabeto móvel [...] permite ao aprendiz vivenciar, de modo bastante rico, uma série de decisões sobre como escrever. O fato de as letras estarem disponíveis, à sua frente, subtrai o trabalho motor de traça-las, embora [...] não há porque não “copiar” as palavras que vão se formando. (MORAIS, 2014, p.139)

### II - DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE:

- ✓ **Ano/série:** Alunos dos anos finais do Ensino Fundamental (7º, 8º e 9º ano)
- ✓ **Atividade:** Uso do alfabeto (montagem do nome próprio e ordem alfabética)
- ✓ **Tempo previsto:** 02 aulas
- ✓ **Conteúdo:** Nome próprio e ordem alfabética
- ✓ **Conceitos/Noções que sustentam a elaboração da atividade** A atividade a ser realizada tem como base a prática de alfabetização/Letramento.
- ✓ **Objetivos:** proporcionar momento de análise e reflexão sobre o próprio nome, nome de colegas e ordem alfabética.
- ✓ **Metodologia:** Distribuir alfabeto impresso para ser recortado/ Solicitar a montagem do próprio nome completo/ Montar um mural com os nomes em ordem alfabética/ Abrir espaço para que cada aluno se apresente oralmente/ Solicitar que um colega leia o nome do outro/ Escrever no caderno os nomes dos colegas da turma em ordem alfabética.

### III – APRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE:

A	B	C	D	E	F	G
H	I	J	K	L	M	N
O	P	Q	R	S	T	U
V	W	X	Y	Z		

A	b	c	D	E	f	g
H	i	j	K	l	m	n
O	p	q	R	s	t	u
V	w	x	Y	Z		

- ✓ Recorte as letras necessárias para compor o seu nome completo. Depois, cole-as na ordem correta.
- ✓ Observe a ordem em que as letras do alfabeto aparecem e cole o seu nome no mural no lugar correto.
- ✓ Para finalizar, apresente-se: quem é você?

## ANEXO 8 – ATIVIDADE 2

### I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA:

Considerando que o texto autobiográfico explora as dimensões pessoais dos sujeitos, entendemos que o exercício de escrever sua trajetória de vida resulta em reflexões pautadas no universo do indivíduo. No caso dos alunos, o ambiente familiar e a escola, trazendo para as produções situações do seu cotidiano, problemas que enfrentam, lembranças de momentos difíceis etc. (SANTOS, 2020, p. 37-8).

### II - DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE:

- ✓ **Ano/série:** Alunos dos anos finais do Ensino Fundamental (7º, 8º e 9º ano)
- ✓ **Atividade:** Quem sou eu (breve relato autobiográfico)
- ✓ **Tempo previsto:** 03 aulas
- ✓ **Conteúdo:** Relato autobiográfico
- ✓ **Conceitos/Noções que sustentam a elaboração da atividade** A atividade a ser realizada tem como base a prática de alfabetização/Letramento e Linguística Textual.
- ✓ **Objetivos:** proporcionar momento de análise e reflexão sobre como os escolares se veem.
- ✓ **Metodologia:** Apresentação oral de um relato autobiográfico/ Breve explicação sobre relato autobiográfico/ Solicitação de que se apresentem por meio do texto.

### III – APRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE:

<p>EU SOU ASSIM...</p> <p>Meu nome é Arci Adriana Alves da Silva, tenho 34 anos e nasci no dia 10 de novembro de 1984, numa cidade do interior do estado de Mato Grosso, chamada Dom Aquino, onde morei até os meus 20 anos.</p> <p>Quando eu era criança, gostava muito de brincar na rua com a criançada vizinha. Ficávamos até tarde de pés descalços e correndo de um lado para o outro; brincávamos de futebol, rouba-bandeira e fazíamos muita arte. À noite, nos reuníamos com os mais velhos para fazermos brincadeiras de roda.</p> <p>Na adolescência, eu gostava muito de participar dos festivais de poesia que a minha escola organizava e gostava também de praticar esportes. Adorava as aulas de Educação Física.</p> <p>Hoje, já adulta, sou professora e amo o que eu faço. Gosto muito de poder compartilhar conhecimentos no ambiente escolar.</p> <p>Assim sou eu e você, como é?</p> <p style="text-align: right;"><i>Arci Adriana</i></p>
--

## ANEXO 9 – ATIVIDADE 3

### I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA:

“a leitura online, mais especificamente, a leitura na internet para fins de aprendizagem, envolve muitas habilidades diferentes”. (COSCARELLI, 2016, p.62).

### II - DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE:

- ✓ **Ano/série:** Alunos dos anos finais do Ensino Fundamental (7º, 8º e 9º ano)
- ✓ **Atividade:** Pesquisa e leitura na internet
- ✓ **Tempo previsto:** 02 aulas
- ✓ **Conteúdo:** Leitura
- ✓ **Conceitos/Noções que sustentam a elaboração da atividade** A atividade a ser realizada tem como base a prática de alfabetização/Letramento e Linguística Textual.
- ✓ **Objetivos:** proporcionar momento de leitura por meio de pesquisas de interesses próprios.
- ✓ **Metodologia:** Encaminhamento dos alunos ao laboratório de informática/ Orientação quanto ao assunto da pesquisa.

### III – APRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE:

- ✓ Antes da ida ao laboratório, será realizada, em sala de aula, uma tabela com o interesse de cada aluno.
- ✓ A partir dos interesses elencados, cada um fará a pesquisa de acordo com seus interesses.
- ✓ Ao final, depois de várias leituras, os alunos selecionarão um texto para impressão.

## ANEXO 10 – TEXTOS PESQUISADOS E SELECIONADOS PELOS ALUNOS

### A MAIOR PARTE DAS BRINCADEIRAS DE CRIANÇAS MAIS TRADICIONAIS FOI TRAZIDA DA EUROPA PELOS IMIGRANTES

Algumas brincadeiras de criança são passadas de geração em geração. A maior parte dessas **brincadeiras de criança** veio da Europa e era praticada nas ruas desertas. Hoje em dia elas costumam estar presentes nos colégios e dentro dos condomínios de prédios ou de casas.

#### *Esconde-esconde*

Esconde-esconde é uma das brincadeiras de criança mais famosas que existem. Essa brincadeira nasceu na Europa e quem provavelmente trouxe para o Brasil foram os portugueses.

Nesse “jogo”, enquanto uma pessoa fica com os olhos fechados contando até certo número, os demais participantes se escondem.

#### *Pega-pegas ou Pique-pegas*

Muitas crianças ainda brincam de pega-pegas. Essa brincadeira pode ser jogada por um número ilimitado de jogadores, que são divididos nos que capturam e nos que devem fugir.

Cada variante do jogo possui uma forma diferente de se estabelecer como os demais serão pegos. Quem for tocado, automaticamente vira o pegador.

#### *Pular corda*

Pular corda é uma das brincadeiras de criança mais antigas. Acredita-se que os indígenas foram os criadores desta divertida brincadeira.

No jogo básico dois participantes seguram cada um uma ponta da corda, batendo-a em círculo e de forma ritmada enquanto o terceiro integrante pula.

#### *Escravos de Jó*

Esta é uma brincadeira muito divertida. Foi criada na África. A diversão começa no momento em que os participantes sentam em círculo, cada um com uma pedrinha ou outro objeto pequeno, que será passado de um integrante para o outro em uma coreografia de vai e vem seguindo o ritmo da música “Escravos de Jó”.

#### *Queimada*

Esta brincadeira nasceu na Colômbia. Para a diversão começar, é preciso dividir o espaço em dois campos.

Um lançador atira a bola em direção a um dos jogadores do time adversário, se este for atingido pela bola estará fora do jogo.

## **CURIOSIDADES DA GRANDE GUERRA QUE VOCÊ NÃO SABIA**

De 28 de junho de 1914 até 11 de novembro de 1918, as maiores potências do mundo colocaram o mundo em guerra. Ainda podemos listar uma série de curiosidades que marcaram essa Guerra, cujos efeitos foram determinantes para gerar a Segunda Guerra Mundial.

### ***A Rússia foi o país com o maior número de mortos***

Ao todo, foram cerca de 10 milhões de mortos e 20 milhões de feridos em toda a guerra, sendo que 2 milhões de mortos e 5 milhões de feridos eram russos.

De todas as baixas registradas oficialmente, 70% foram causadas por disparos de artilharia.

### ***De cada cinco soldados australianos na guerra, apenas um voltou para casa***

A taxa de morte entre soldados australianos que lutaram na Primeira Guerra foi extremamente alta.

Dentre os sobreviventes, Briton Claude Choules ficou marcado como último veterano combatente do conflito a morrer, em 2011, com 110 anos de idade.

### ***296 soldados norte-americanos suicidaram na guerra***

A rotina dos soldados nas trincheiras durante a Primeira Guerra Mundial era extremamente complicada.

Por conta da dificuldade de se ter conforto por dias, semanas ou meses, muitos soldados não conseguiam lidar e acabavam desistindo da vida.

*www.diarioonline.com.br Acesso em 14/05/2019*

## **CURIOSIDADES SOBRE O FUTEBOL QUE VOCÊ NÃO VAI ACREDITAR**

O futebol desperta a paixão das pessoas pelo mundo todo desde sua popularização no fim do século XIX. Ao longo de sua história, o esporte reúne uma série de recordes, casos fantásticos e extraordinários.

### ***Um cachorro foi herói do futebol mundial***

Em 1966, a taça Jules Rimet, com a qual as seleções campeãs eram premiadas nas Copas do Mundo, foi roubada. A polícia jamais poderia tê-la recuperado se não fosse pela ajuda de um cachorro chamado Pickles.

### ***Um só jogador fez 23 gols em somente uma partida***

A soma é incrível, mas se consideramos que o autor é Ronaldinho Gaúcho, tudo é possível. Ele tinha apenas 13 anos quando estabeleceu esse marco da história do futebol e conquistou os olheiros.



### ***A primeira bola de couro da história***

A invenção da primeira bola de couro da história mundial é de autoria dos chineses, que desenvolveram os primeiros protótipos durante o século IV a.C.

*www.historyplay.tv Acesso em 14/05/2019*

### **SECOND LIFE: CONFIRA CURIOSIDADES DO SIMULADOR FEBRE DOS ANOS 2000**

O Second Life é um ambiente virtual, semelhante a um jogo, que foi lançado para o público em 2003.

O que poucos sabem é que ele já foi um enorme sucesso e febre na Internet, já que era possível construir seu avatar e navegar livremente pelos ambientes digitais deste mundo sem limites.

#### ***Sim, ainda existe!***

Para o espanto de muitos, o Second Life ainda está em operação. Sua atualização mais recente, aliás, foi em agosto de 2018.

O jogo mudou bastante, tem gráficos renovados e formas diferentes de se jogar, mas o que importa é que ainda está em operação.

*www.techtudo.com.br/noticias/2018/10/second-life Acesso em 14/05/2019*

### **HISTÓRIA DO JUDÔ**

O judô é uma arte marcial esportiva. Foi criado no Japão, em 1882. Esta arte marcial chegou ao Brasil no ano de 1922.

O judô teve uma grande aceitação no Japão, espalhando, posteriormente, para o mundo todo, pois possui a vantagem de unir técnicas do jiu-jitsu (arte marcial japonesa) com outras artes marciais orientais.

#### **Graduações no judô**

No Brasil, as graduações do judô são feitas através das cores das faixas, que são amarradas no quimono.

As cores são: branca, cinza, azul, amarela, laranja, verde, roxa, marrom, preta.

*www.kimonos.webnode.com.br/news/historia-regras-e-curiosidade-do-judo*

*historiaAcesso em 14/05/2019*

## ANEXO 11 – FICHAS DE LEITURA CRIADAS A PARTIR DOS TEXTOS PESQUISADOS NA INTERNET PELOS ALUNOS

### A MAIOR PARTE DAS BRINCADEIRAS DE CRIANÇAS MAIS TRADICIONAIS FOI TRAZIDA DA EUROPA PELOS IMIGRANTES

Algumas brincadeiras de criança são passadas de geração em geração. A maior parte dessas **brincadeiras de criança** veio da Europa e era praticada nas ruas desertas. Hoje em dia elas costumam estar presentes nos colégios e dentro dos condomínios de prédios ou de casas.

www.povodehumanas.lg.com.br Acesso em 14/05/2019



### PEGA-PEGA OU PIQUE-PEGA

Muitas crianças ainda brincam de pega-pega. Essa brincadeira pode ser jogada por um número ilimitado de jogadores, que são divididos nos que capturam e nos que devem fugir.

Cada variante do jogo possui uma forma diferente de se estabelecer como os demais serão pegos. Quem for tocado, automaticamente vira o pegador.

www.povodehumanas.lg.com.br Acesso em 14/05/2019



### ESCONDE-ESCONDE

Esconde-esconde é uma das brincadeiras de criança mais famosas que existem. Essa brincadeira nasceu na Europa e quem provavelmente trouxe para o Brasil foram os portugueses.

Nesse "jogo", enquanto uma pessoa fica com os olhos fechados contando até certo número, os demais participantes se escondem.

www.povodehumanas.lg.com.br Acesso em 14/05/2019



### PULAR CORDA

Pular corda é uma das brincadeiras de criança mais antigas. Acredita-se que os indígenas foram os criadores desta divertida brincadeira.

No jogo básico dois participantes seguram cada um uma ponta da corda, batendo-a em círculo e de forma ritmada enquanto o terceiro integrante pula.

www.povodehumanas.lg.com.br Acesso em 14/05/2019



### ESCRAVOS DE JO

Esta é uma brincadeira muito divertida. Foi criada na África.

A diversão começa no momento em que os participantes sentam em círculo, cada um com uma pedrinha ou outro objeto pequeno, que será passado de um integrante para o outro em uma coreografia de vai e vem seguindo o ritmo da música "Escravos de Jó".

www.povodehumanas.lg.com.br Acesso em 14/05/2019



### CURIOSIDADES DA GRANDE GUERRA QUE VOCE NAO SABIA

De 28 de junho de 1914 até 11 de novembro de 1918, as maiores potências do mundo colocaram o mundo em guerra.

Ainda podemos listar uma série de curiosidades que marcaram essa Guerra, cujos efeitos foram determinantes para gerar a Segunda Guerra Mundial.

www.dlartoonline.com.br Acesso em 14/05/2019



### QUEIMADA

Esta brincadeira nasceu na Colômbia.

Para a diversão começar, é preciso dividir o espaço em dois campos.

Um lançador atira a bola em direção a um dos jogadores do time adversário, se este for atingido pela bola estará fora do jogo.

www.povodehumanas.lg.com.br Acesso em 14/05/2019




### A RUSSIA FOI O PAIS COM O MAIOR NÚMERO DE MORTOS

Ao todo, foram cerca de 10 milhões de mortos e 20 milhões de feridos em toda a guerra, sendo que 2 milhões de mortos e 5 milhões de feridos eram russos.

De todas as baixas registradas oficialmente, 70% foram causadas por disparos de artilharia.

www.dlartoonline.com.br Acesso em 14/05/2019

296



**SOLDADOS NORTE-AMERICANOS SUICIDARAM NA GUERRA**

A rotina dos soldados nas trincheiras durante a Primeira Guerra Mundial era extremamente complicada.

Por conta da dificuldade de se ter conforto por dias, semanas ou meses, muitos soldados não conseguiam lidar e acabavam desistindo da vida.

www.diarloonline.com.br Acesso em 14/05/2019




**UM CACHORRO FOI HEROI DO FUTEBOL MUNDIAL**

Em 1966, a taça Jules Rimet, com a qual as seleções campeãs eram premiadas nas Copas do Mundo, foi roubada.

A polícia jamais poderia tê-la recuperado se não fosse pela ajuda de um cachorro chamado Pickles.

www.historyplay.tv Acesso em 14/05/2019




**UM SO JOGADOR FEZ 23 GOLS EM SOMENTE UMA PARTIDA**

A soma é incrível, mas se consideramos que o autor é Ronaldinho Gaúcho, tudo é possível.

Ele tinha apenas 13 anos quando estabeleceu esse marco da história do futebol e conquistou os olheiros.

www.historyplay.tv Acesso em 14/05/2019



**SECOND LIFE: CONFIRA CURIOSIDADES DO SIMULADOR FEBRE DOS ANOS 2000**

O **Second Life** é um ambiente virtual, semelhante a um jogo, que foi lançado para o público em 2003.

O que poucos sabem é que ele já foi um enorme sucesso e febre na Internet, já que era possível construir seu avatar e navegar livremente pelos ambientes digitais deste mundo sem limites.


www.techtudo.com.br/hoticias/2018/10/second-life Acesso em 14/05/2019



**A PRIMEIRA BOLA DE COURO DA HISTORIA**

A invenção da primeira bola de couro da história mundial é de autoria dos chineses, que desenvolveram os primeiros protótipos durante o século IV a.C.

www.historyplay.tv Acesso em 14/05/2019




**SIM, AINDA EXISTE!**

Para o espanto de muitos, o **Second Life** ainda está em operação. Sua atualização mais recente, aliás, foi em agosto de 2018.

O jogo mudou bastante, tem gráficos renovados e formas diferentes de se jogar, mas o que importa é que ainda está em operação.

www.techtudo.com.br/hoticias/2018/10/second-life Acesso em 14/05/2019




**HISTORIA DO JUDO**

O judô é uma arte marcial esportiva. Foi criado no Japão, em 1882.

Esta arte marcial chegou ao Brasil no ano de 1922.

O judô teve uma grande aceitação no Japão, espalhando, posteriormente, para o mundo todo, pois possui a vantagem de unir técnicas do jiu-jitsu (arte marcial japonesa) com outras artes marciais orientais.

www.kimonos.webnode.com.br/news/historia-regras-e-curiolidade-do-judo




**GRADUAÇÕES NO JUDO**

No Brasil, as graduações do judô são feitas através das cores das faixas, que são amarradas no quimono.

As cores são: branca, cinza, azul, amarela, laranja, verde, roxa, marrom, preta.

www.kimonos.webnode.com.br/news/historia-regras-e-curiolidade-do-judo

**DE CADA CINCO SOLDADOS AUSTRALIANOS NA GUERRA, APENAS UM VOLTOU PARA CASA**



A taxa de morte entre soldados australianos que lutaram na Primeira Guerra foi extremamente alta.

Dentre os sobreviventes, Briton Claude Choules ficou marcado como último veterano combatente do conflito a morrer, em 2011, com 110 anos de idade.

www.diarloonline.com.br Acesso em 14/05/2019



**CURIOSIDADES SOBRE O FUTEBOL QUE VOCE NAO VAI ACREDITAR**

O futebol desperta a paixão das pessoas pelo mundo todo desde sua popularização no fim do século XIX.

Ao longo de sua história, o esporte reúne uma série de recordes, casos fantásticos e extraordinários.

www.historyplay.tv Acesso em 14/05/2019

## ANEXO 12 – ATIVIDADE 4

### I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA:

Os alunos devem ver na leitura algo interessante e desafiador, uma conquista capaz de dar autonomia e independência. Estar confiante para enfrentar o desafio da leitura é “aprender fazendo”. (FERNANDES, 2010, p.39).

### II - DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE:

- ✓ **Ano/série:** Alunos dos anos finais do Ensino Fundamental (7º, 8º e 9º ano)
- ✓ **Atividade:** Leitura compartilhada
- ✓ **Tempo previsto:** 03 aulas
- ✓ **Conteúdo:** Leitura
- ✓ **Conceitos/Noções que sustentam a elaboração da atividade** A atividade a ser realizada tem como base a prática de alfabetização/Letramento e Linguística Textual.
- ✓ **Objetivos:** proporcionar momento de leitura compartilhada.
- ✓ **Metodologia:** Organização dos alunos em círculo/ Utilização de uma caixa com os textos pesquisados e impressos dentro/ Utilização de música no celular.

### III – APRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE:

Os alunos se organizaram em círculo, para que, ao som da música “Ser diferente é normal” - na voz de Gilberto Gil e Preta Gil, a caixa de textos passe pela mão de cada um.

Enquanto isso, o som será controlado pela professora que, de costas, o pausará em alguns momentos.

Já sem música, a responsabilidade de leitura ficará para quem estiver com a caixa na mão.

Essa ação se repetirá durante o tempo da aula, para que todos tenham a oportunidade de lerem.

## ANEXO 13 – ATIVIDADE 5

### I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA:

Crie situações naturais ou artificiais que tornem a escrita fundamental para que os alunos possam perceber as suas aplicabilidades, despertando, assim, o desejo de dominá-la. A escrita tem de ser uma necessidade [...]. Assim, determinar claramente qual é o objetivo da escrita ou a ideia que percorrerá a leitura antes de iniciá-la pode resolver uma série de questões acerca do entendimento prévio necessário para que o aluno acompanhe, qualquer que seja o processo. (ALMEIDA, 2006, p.13).

### II - DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE:

- ✓ **Ano/série:** Alunos dos anos finais do Ensino Fundamental (7º, 8º e 9º ano)
- ✓ **Atividade:** Construção de texto alfabético, a partir de textos formados por símbolos
- ✓ **Tempo previsto:** 02 aulas
- ✓ **Conteúdo:** Leitura e escrita
- ✓ **Conceitos/Noções que sustentam a elaboração da atividade** A atividade a ser realizada tem como base a prática de alfabetização/Letramento e Linguística Textual.
- ✓ **Objetivos:** proporcionar momento de leitura e escrita.
- ✓ **Metodologia:** Serão entregues aos alunos as pesquisas feitas por eles, escritas por meio dos símbolos./ Posteriormente, será entregue um alfabeto criado por meio de símbolos e suas respectivas letras n alfabeto convencional./ Os alunos deverão transformar o texto simbólico em alfabético (parágrafo a parágrafo) e reescrevê-lo de modo completo./ Ao final, deverão fazer a leitura do texto descoberto e indicarem o autor da pesquisa.

### III – APRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE:

➤ <b>DESCUBRA AS INFORMAÇÕES ABAIXO, TROCANDO OS SÍMBOLOS POR SUAS RESPECTIVAS LETRAS.</b>														
<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>	<b>G</b>	<b>H</b>	<b>I</b>	<b>J</b>	<b>K</b>	<b>L</b>	<b>M</b>	<b>N</b>	<b>O</b>
α	β	χ	δ	ε	φ	γ	η	ι	φ	κ	λ	μ	ν	ο
<b>P</b>	<b>Q</b>	<b>R</b>	<b>S</b>	<b>T</b>	<b>U</b>	<b>V</b>	<b>W</b>	<b>X</b>	<b>Y</b>	<b>Z</b>				
π	θ	ρ	σ	τ	υ	ω	ω	ξ	ψ	ζ				

α maior παρτε δασ βρινγαδειρασ δε χριανχα πειο  
δα ευροπα ε ερα πρατιχαδα νασ ρυασ δεσερτασ.

αχρεδιτα–σε θυε οσ ινδιγενασ φοραμ οσ χριαδορες  
δα βρινγαδειρα πυλαρ χορδα.

φα α βρινγαδειρα εσχαρωσ δε φο φοι χριαδα να αφριχα.

εσχονδε–εσχονδε ε υμα δασ βρινγαδειρασ μαισ  
φαμοσασ θυε εξιστεμ.

μυιτασ χριανχασ αινδα βρινχαμ δε πεγα–πεγα, θυε  
ποδε σερ φογαδα πορ υμ νυμερο ιλιμιταδο δε φογαδο  
ρεσ.

χυριοσιδαδεσ σοβρε α πριμειρα γυερρα μυνδιαλ

δε 28 δε φυνηο δε 1914 ατε 11 δε νοπεμβρο δε 191  
8, ασ μαιορες ποτενχιασ δο μυνδο χολοχαραμ ο  
μυνδο εμ γυερρα.

αο τοδο, φοραμ χερχα δε 10 μυληοσ δε μορτοσ ε  
20 μυλη] εσ δε φεριδοσ εμ τοδα α γυερρα.

δοισ μυλη] εσ δε μορτοσ ε χινχο μυλη] εσ δε φεριδ  
οσ εραμ ρυσσοσ.

ο φυτεβολ δεσπερτα α παιξαο δασ πεσσοασ πελο μυ  
νδο τοδο.

α ινπενχαιο δα πριμειρα βολα δε χουρο δα ηιστορια  
μυνδιαλ ε δε αυτορια δοσ χηινεσεσ.

θυανδο ροναλδινχο γαυχηο τινηα απενασ 13 ανοσ,  
μαρχου τρεξε γολσ νυμα υνιχα παρτιδα δε φυτεβολ ε  
χονθυιστου οσ οληειροσ.

φογο ον–λινε

ο σεχονδ λιφε ε υμ αμβιεντε πιρτυαλ θυε φοι  
λανχαδο παρα ο πυβλιχο εμ 2003.

παρα ο εσπαντο δε μυιτοσ, ο σεχονδ λιφε αινδα εστα  
εμ οπεραχαιο, μασ μυδου βασταντε.

συα ατυαλιζαχαιο μαισ ρεχεντε φοι εμ αγοστο δε  
2018.



ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE MÉDICI  
Avenida Mato Grosso, 564 – Aracás – Cuiabá/MT  
Ensino Fundamental II (65) 3321-5134



PROFESSORA ARCI ADRIANA ALVES DA SILVA

### η ιστορία του φυτού

το φυτό είναι μια αρχαία εμπορική. έχει χρωματιστό  
κόκκινο έμβλημα το 1882 και χρωματιστό το Βραζιλία το 1922.

από γαλακτοκομικά του φυτού είναι φρούτα αρωματισμένα  
χρωματιστά φρούτα, όπως είναι αρωματισμένα το φρούτο.

από χρωματιστά είναι βανίλια, χιλιανή, αζύλο, αρωματισμένα,  
λαχανικά, περδία, μαρρομ, πρέτα.

## ANEXO 14 – ATIVIDADE 6

### I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA:

O relato de experiência “é uma narração não ficcional em que o autor, utilizando a primeira pessoa do discurso, relata fatos e/ou acontecimentos que considere relevantes e/ou marcantes em sua vida, imprimindo-lhes suas impressões sobre eles”. (DANTAS, 2015, p.35).

### II - DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE:

- ✓ **Ano/série:** Alunos dos anos finais do Ensino Fundamental (7º, 8º e 9º ano)
- ✓ **Atividade:** Relato de experiência
- ✓ **Tempo previsto:** 02 aulas
- ✓ **Conteúdo:** Escrita
- ✓ **Conceitos/Noções que sustentam a elaboração da atividade** A atividade a ser realizada tem como base a prática de alfabetização/Letramento e Linguística Textual.
- ✓ **Objetivos:** proporcionar momento de interação e escrita.
- ✓ **Metodologia:** Serão realizadas as brincadeiras Queimada, Escravos-de-Jó, Pega-pega e Futebol./ Posteriormente, os alunos farão o registro de como foi a aula neste dia.

### III – APRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE:

#### **Queimada:**

- Duas pessoas ficarão responsáveis por arremessarem a bola, a fim de acertarem (queimarem) os alunos que estiverem ao centro, correndo de um lado para o outro.
- Quem for queimado sai do jogo. Vence quem conseguir ficar até o final sem ser queimado.

#### **Pega-pega:**

- Um aluno será o pegador, e os outros, os fugitivos.
- Quem o aluno pegar, será o pegador da vez.
- Os participantes combinarão as regras no início, decidindo o número de pegadores.

#### **Futebol:**

- Os alunos serão divididos em duas equipes.
- Uma pessoa ficará responsável pelo gol.
- Vencerá a equipe que fizer mais gols.



**Escravos-de-Jó:**

- Os alunos sentarão m círculo, cada um com uma bolinha de papel, que será passada de um integrante para o outro em uma coreografia de vai e vem seguindo o ritmo da música “Escravos de Jó”:

Escravos de Jó jogavam caxangá (*os jogadores vão passando as bolinhas um para o outro do lado direito, de forma que cada jogador fique sempre com uma bolinha só*).

Tira, (*cada um levanta a bolinha que está em suas mãos*)

põe, (*colocam a bolinha de novo no chão*)

deixa ficar (*apontam com o dedo para a bolinha no chão*)

Guerreiros com guerreiros (*voltam a passar a bolinha para a direita*)

fazem zigue, (*colocam a bolinha na frente do jogador à direita, mas não soltam*)

zigue, (*colocam a bolinha à frente do jogador à esquerda, mas não soltam*)

zá (*colocam a bolinha à frente do jogador à direita novamente*)

*Fonte: <https://www.escolasanti.com.br/dicasculturais/2019/08/09/escravos-de-jo>*

## ANEXO 15 – ATIVIDADE 7

### I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA:

O estudo dos gêneros permitiria aos alunos perceber como a elaboração e a compreensão de um texto resultam da conjunção de fatores internos à língua e de fatores externos a ela; externos porque ancorados numa situação social que envolva uma prática de linguagem. (ANTUNES, 2009, P. 59).

“é importante que o nível de complexidade das leituras, das análises, das produções corresponda ao nível de desenvolvimento dos alunos. (ANTUNES, 2009, p.70).

### II - DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE:

- ✓ **Ano/série:** Alunos dos anos finais do Ensino Fundamental (7º, 8º e 9º ano)
- ✓ **Atividade:** Leitura de diversos gêneros textuais e Produção coletiva
- ✓ **Tempo previsto:** 12 aulas
- ✓ **Conteúdo:** O reconhecimento da diferença entre as pessoas
- ✓ **Conceitos/Noções que sustentam a elaboração da atividade** A atividade a ser realizada tem como base a prática de alfabetização/Letramento e Linguística Textual.
- ✓ **Objetivos:** proporcionar momentos de leitura, reflexão e produção textual coletiva.
- ✓ **Metodologia:** Primeiramente, os alunos participarão de uma dinâmica que introduzirá o tema “Reconhecimento das diferenças”./ Posteriormente, serão realizadas aulas de leitura e reflexões sobre o assunto./ Serão utilizados diversos gêneros textuais, apresentados tanto impresso quanto em vídeo./ Ao final, os alunos serão convidados a produzirem, coletivamente, um texto sobre as diferença.

### III – APRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE:

Os materiais a serem utilizados na quarta etapa estão a seguir:

## DINÂMICA

**Objetivo: proporcionar um momento de interação e reflexão acerca das diferenças existentes entre as pessoas.**

- Para a realização dessa dinâmica, será utilizado um espaço externo da escola.
- Os alunos serão colocados num só grupo.
- Serão apresentadas duas opções, para que os alunos escolham.
- Os alunos se movimentarão de acordo com a opção escolhida.
- O espaço disponível será dividido em três, sendo um deles destinado àqueles que não optarem por nenhuma das duas opções apresentadas.
- À medida que as escolhas, bem como movimentações acontecerem, será possível trabalhar diferenças e semelhanças entre os alunos.
- Para que a realização da atividade se torne mais participativa, será feito um sorteio com as opções, que serão lidas pelos próprios alunos.

➤ **Como você se percebe?**

1. Gordo ou magro?
2. Alto ou baixo?
3. Tom de pele claro ou escuro?
4. Cabelo liso ou enrolado?
5. Olhos claros ou escuros?

➤ **Você prefere:**

1. Língua Portuguesa ou Matemática?
2. Branco ou preto?
3. Ler ou escrever?
4. Cantar ou dançar?
5. Filme ou desenho?

➤ **Em relação às outras pessoas, você se sente:**

1. Igual ou diferente?

**FICHAS COM PERGUNTAS PARA DINÂMICA**

**COMO VOCÊ SE PERCEBE?**  
GORDO OU MAGRO?

**COMO VOCÊ SE PERCEBE?**  
ALTO OU BAIXO?

**COMO VOCÊ SE PERCEBE?**  
PELE CLARA OU ESCURA?

**COMO VOCÊ SE PERCEBE?**  
CABELO LISO OU ENROLADO?

**COMO VOCÊ SE PERCEBE?**  
OLHOS CLAROS OU ESCUROS?

**VOCÊ PREFERE**  
LÍNGUA PORTUGUESA  
OU MATEMÁTICA?

**VOCÊ PREFERE**  
BRANCO OU PRETO?

**VOCÊ PREFERE**  
LER OU ESCREVER?

**VOCÊ PREFERE**  
CANTAR OU DANÇAR?

**VOCÊ PREFERE**  
FILME OU DESENHO?

**EM RELAÇÃO ÀS OUTRAS**  
**PESSOAS, VOCÊ SE SENTE:**  
IGUAL OU DIFERENTE?

## IMAGENS



## MENSAGENS DA INTERNET

Preconceito é falta de conhecimento, temos que desvendar e respeitar os outros pelas suas diferenças. (Viridiano Barrios)

[www.mensagens.culturamix.com/frases/mensagens-que-ensinam-a-respeitar-as-diferencas](http://www.mensagens.culturamix.com/frases/mensagens-que-ensinam-a-respeitar-as-diferencas)

O autorrespeito é a raiz da disciplina; a noção de dignidade cresce com a habilidade de dizer não a si mesmo. (Abraham Lincoln)

[www.mensagens.culturamix.com/frases/mensagens-que-ensinam-a-respeitar-as-diferencas](http://www.mensagens.culturamix.com/frases/mensagens-que-ensinam-a-respeitar-as-diferencas)

## CARTAZES

**QUE  
DIFERENÇA  
FAZ?**

As diferenças de cor da pele, religião, orientação sexual, gênero, condição socioeconômica, assim como as deficiências e tantos outros fatores são, todos os dias e no mundo todo, usados para discriminar e inferiorizar pessoas. **Já passou da hora de mudarmos de atitude.**

**O seu respeito faz toda a diferença.**

Anyky Lima é uma sobrevivente. Tem 60 anos e é travesti.

#quediferencafaz  
f qdf.quediferencafaz @quediferencafaz

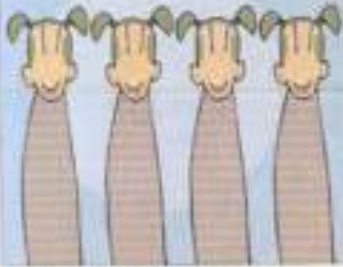
APÓIO:  
 Houve discriminação? DENUNCIE! 127  
 CULTURA  
 SECRETARIA DE POLÍTICAS PÚBLICAS  
 REDE MINAS

REALIZAÇÃO:  
 FUNEMP  
 MPMG  
 Ministério Público do Estado de Minas Gerais

102 - Superintendência de Comunicação Integrada

# TODOS JUNTOS, APRENDENDO COM AS DIFERENÇAS!

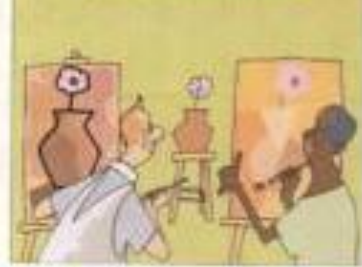
Já pensou se todas as  
pessoas fossem iguais?  
Que tédio!



Aprendemos a descobrir  
e valorizar a diversidade  
convivendo com  
pessoas diferentes.



É graças à maneira de  
ser, pensar e agir de cada  
um que o mundo fica  
mais interessante.



Mas existem diferenças  
que a sociedade  
não entende.  
Há pessoas  
que andam  
de um jeito  
diferente...



...falam de um jeito  
diferente...



...não enxergam como  
todo mundo.



Outras, ainda, aprendem  
em ritmo mais lento!

**TODAS** as pessoas têm contribuições para dar, se **TODAS**  
tiverem a mesma oportunidade de aprender e conviver.



## ESCOLA



Secretaria de Políticas de Saúde  
e Trabalho - SP/MS/2008



MINISTÉRIO  
DA SAÚDE



GOVERNO  
FEDERAL

Fundação  
Victor Civita

**POESIA****PESSOAS SÃO DIFERENTES***Ruth Rocha*

São duas crianças lindas,  
Mas são muito diferentes!  
Uma é toda desdentada,  
A outra é cheia de dentes...

Uma anda descabelada,  
A outra é cheia de pent es!  
Uma delas usa óculos,  
E a outra só usa lentes.

Uma gosta de gelados,  
A outra gosta de quentes.  
Uma tem cabelos longos,  
A outra corta eles rentes.

Não queira que sejam iguais,  
Aliás, nem mesmo tentes!  
São duas crianças lindas,  
Mas são muito diferentes!

**VÍDEOS**

*Propaganda de Natal – 2018 - O Boticário*

<https://www.youtube.com/watch?v=f6RAFuGMRKU>

*Coca cola – Brinde à diversidade*

<https://www.youtube.com/watch?v=xbtQUI6BUQE>

*Diversidade – Bráulio Bessa*

<https://www.youtube.com/watch?v=0gCb-5NIEQA>



**CORDEL**

I

Igualdade de direitos  
É algo fundamental  
Não porque está na lei  
Pois não basta ser legal  
É preciso que se viva  
De uma forma universal

II

Toda pessoa é sublime  
E deve ser respeitada  
Não importando a cor  
Ou a crença praticada  
Opção sexual  
Também é coisa privada.

III

O pensamento é livre  
Privilégio dos humanos  
Não é justo censurar  
Isso é próprio dos tiranos  
Sendo o seu desrespeito  
Um dos conflitos mundanos.

IV

O homem e a mulher  
Possuem capacidade  
Para os mesmos desafios

**EQUIDADE**

Edilton Torres

Com a mesma qualidade  
Por isso ambos merecem  
Respeito e equidade

V

Índios, pretos e mulatos  
Pardos, brancos e amarelos  
São caras do mesmo Deus  
Do qual são filhos singelos  
São apenas diferentes  
E isso os torna belos

VI

A liberdade de crença  
É direito inviolável  
Pois o ego o indivíduo  
É um terreno insondável  
Respeitar as diferenças  
É uma atitude louvável

VII

Só há paz e harmonia  
Num mundo globalizado  
Com respeito às diferenças  
E com o povo educado  
Não dever haver preconceito  
Num mundo civilizado.

## CORDEL DA DIVERSIDADE

(Luiz Monteiro/Maria do Rosário/Paulo R.Barja/Saete M.da Silva)



Meu caro amigo leitor  
De toda e qualquer idade  
Agora vamos falar  
Nesta oportunidade  
De um tema muito importante:  
Respeito à diversidade.

Em nosso imenso Brasil  
Tem gente de todo jeito  
Negro, branco e amarelo  
Todos merecem respeito  
Pois o país é de todos,  
E de todos por direito.

Tenha a crença que quiser  
Ou religião nenhuma  
Sua profissão de fé  
Não sofra crítica alguma  
Praticando a tolerância  
Nossa conversa se apruma.

Respeitando todo o ser  
Na sua totalidade  
Para viver o prazer  
Segundo sua vontade  
Não pode haver preconceito  
Quanto à sexualidade.

Ande de carro ou a pé  
More no campo ou cidade  
Tenha ou não algum diploma  
Não importa sua idade  
Todos devem ser tratados  
Na mais completa igualdade.

## FÁBULA

# A ABELHA CHOCOLATERIA

Era uma vez uma abelha que não sabia fazer mel.

– Mas você é uma operária! – gritava a rainha – Tem que aprender.

Na colmeia havia umas 50 mil abelhas e Anita era a única com esse problema. Ela se esforçava muito, muito mesmo. Mas nada de mel...

Todos os dias, bem cedinho, saía atrás das flores de laranjeira, que ficavam nas árvores espalhadas pelo pomar. Com sua língua comprida, ela lambia as flores e levava seu néctar na boca. O corpinho miúdo ficava cheio de pólen, que ela carregava e largava, de flor em flor, de árvore em árvore.

Anita fazia tudo direitinho. Chegava à colmeia carregada de néctar para produzir o mais gostoso e esperado mel e nada! Mas um dia ela chegou em casa e de sua língua saiu algo muito escuro.

– Que mel mais espesso e marrom... – gritaram suas colegas operárias.

– lac, que nojo! – esbravejaram os zangões.

Todo mundo sabe que os zangões se zangam à toa, mas aquela história estava ficando feia demais. Em vez de mel, Anita estava produzindo algo doce, mas muito estranho.

– Ela deve ser expulsa da colmeia! – gritavam os zangões.

– É horroroso, um desgosto para a raça! – diziam outros ainda.

Todas as abelhas começaram a zumbir e a zombar da pobre Anita. A única que ficou ao lado dela foi Beatriz, uma abelha mais velha e sábia.

Um belo dia, um menino viu aquele mel escuro e grosso sobre as plantas próximas da colmeia, que Anita tinha rejeitado de vergonha. Passou o dedo, experimentou e, surpreso, disse:

– Que delícia. Esse é o mais saboroso chocolate que eu já provei na vida!

– Chocolate? Alguém disse chocolate? – indagou a rainha, que sabia que o chocolate vinha de uma fruta, o cacau, e não de uma abelha.

Era mesmo um tipo de chocolate diferente, original, animal, feito pela abelha Anita, ora essa, por que não...

Nesse momento, Anita, que ouvia tudo, esboçou um tímido sorriso. Beatriz, que também estava ali, deu-lhe uma piscadela, indicando que tinha tido uma ideia brilhante.

No dia seguinte, lá se foram Anita e Beatriz iniciar uma parceria incrível: fundaram uma fábrica de pão de mel, juntando o talento das duas para produzir uma deliciosa combinação de mel com chocolate.

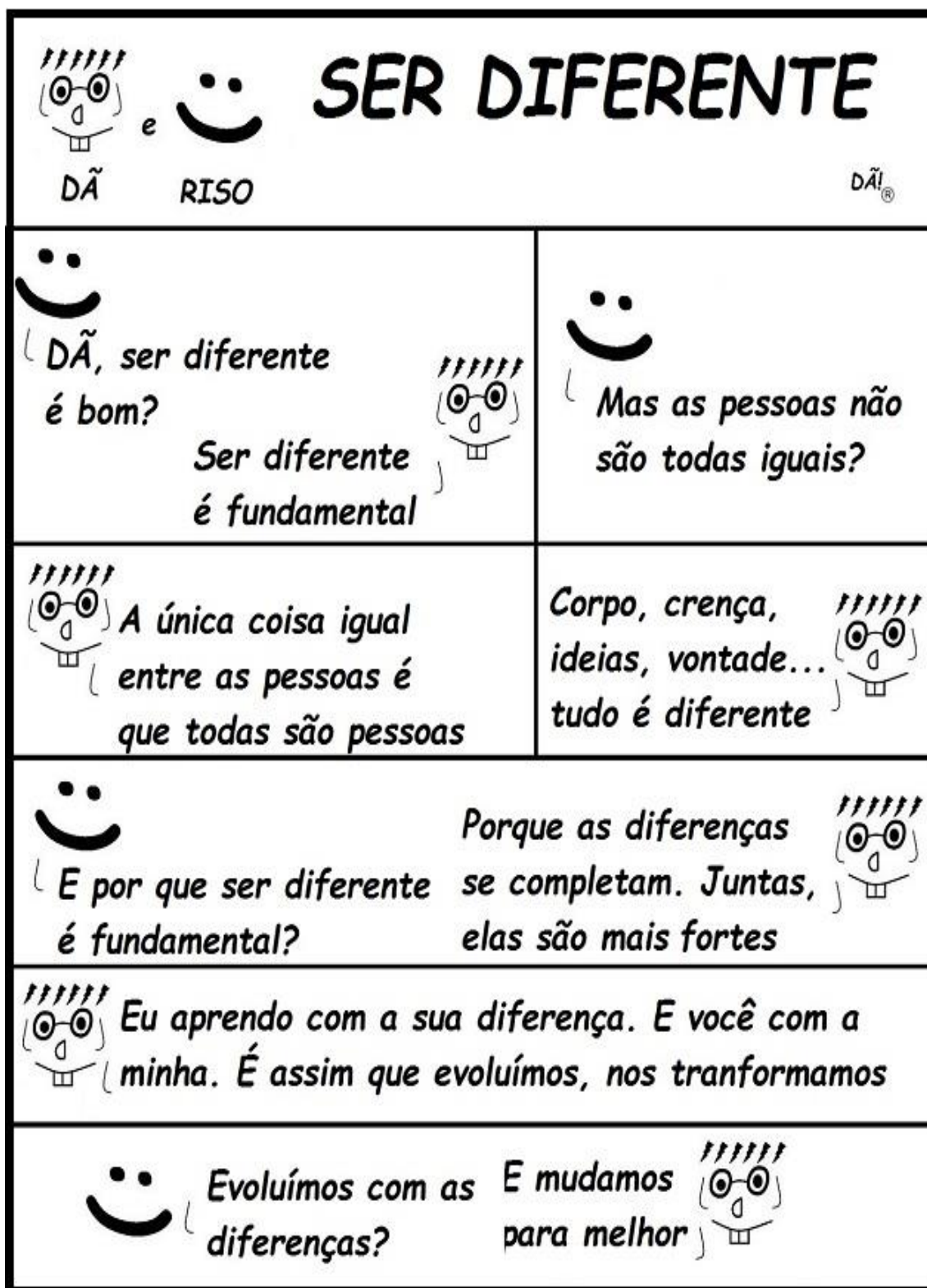
Moral da história: as diferenças e riquezas pessoais, que existem em cada um de nós, são singulares e devem ser respeitadas.

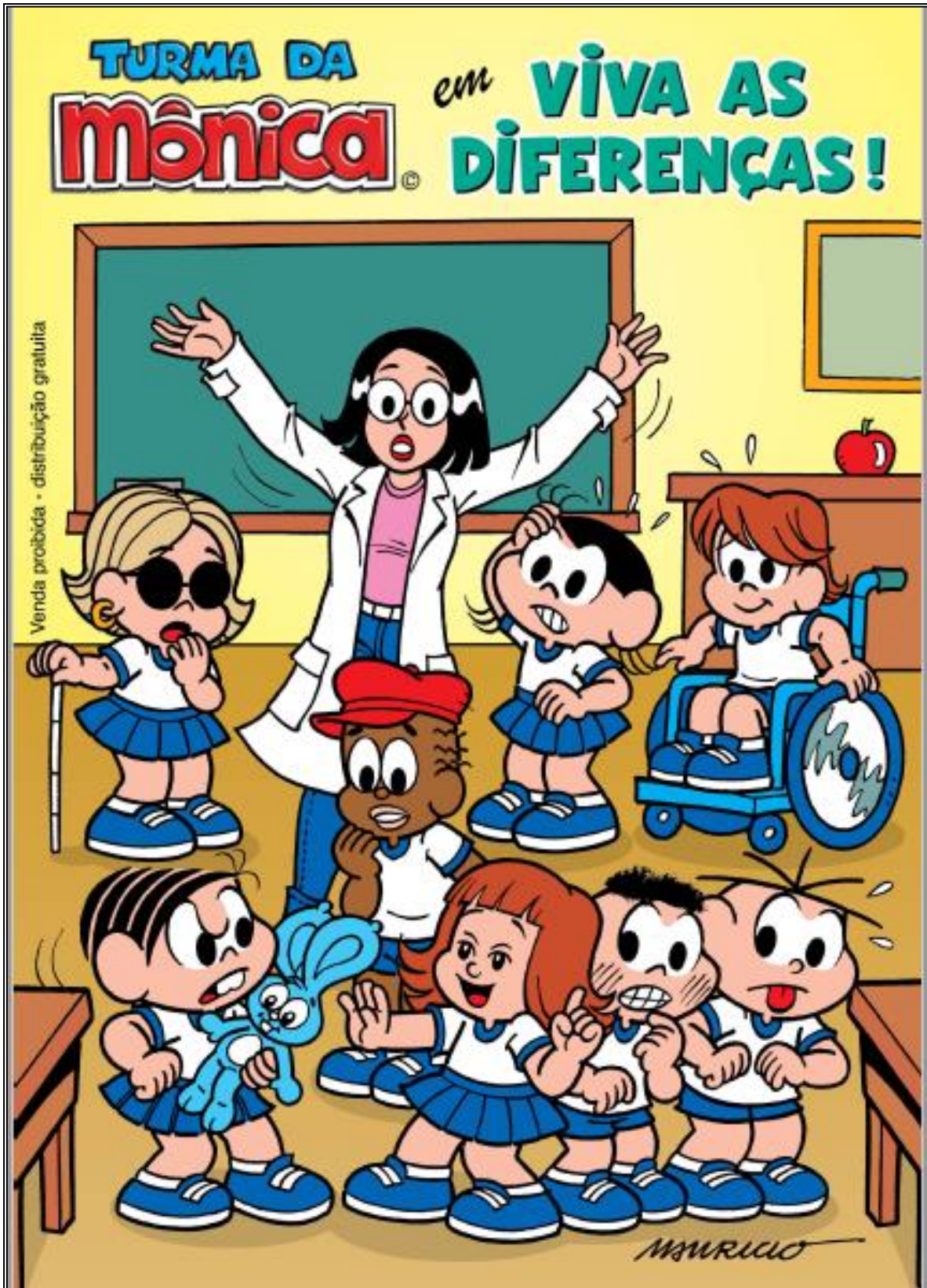


Fábula de Katia Canton\*, ilustrada por Ionit

\*com ideia de João Roberto Monteiro da Silva, 7 anos.

## HISTÓRIA EM QUADRINHOS





## REPORTAGEM

# ACEITE O DIFERENTE

## Crianças usam apelidos como arma poderosa, seja para escolher o brinquedo, seja para virar o líder

Gabriela Romeu  
DA REDAÇÃO

Ser negro, pobre, índio, gordo, estrangeiro ou muçulmano não é fácil quando se é criança. É o que contam cerca de vinte meninas e meninos que conversaram com a Folhinha sobre preconceito.

Marcelo, 10, coleciona vários apelidos criados pelos amigos: Gordão, Bola-oito, Polpetta. Isso entristece o menino: "Já chorei no banheiro da escola por causa desses apelidos", diz Marcelo, que é conhecido no prédio onde mora como Polpetta.

Não só apelidos demonstram preconceitos. A baiana Juliana, 9, vive em São Paulo há sete meses. Uma colega de classe, certa vez, perguntou "se na Bahia eu usava roupa de baiana". "Falei que eu usava as mesmas roupas daqui. Ela pensa que São Paulo é mais avançado que os outros estados."

"Aqueles que não gostam de mim me chamam de Quatro-olhos", diz Regina, 12. A menina revida e chama os colegas de Bigolho, Quilômetro Parado, Boca-de-lata. "Sei que é errado", reflete.

Magda, 11, tem problemas de audição e, por isso, usa aparelho no ouvido. "Um garoto já falou

que eu sou muito surda. Ele provoca todo mundo", diz Magda.

As histórias preconceituosas não param por aí. Amélia, 12, é rotulada de baixinha; Cássia, 8, já foi chamada de orelhuda por causa de sua orelha de abano (que acabou de ser operada); Hudson, 12, diz sofrer por ser "negro, gordinho e gostar de dançar". Qual é a sua história?

### Competição cruel

"As crianças competem entre si. Quando um menino chama outro de baiano ou tampinha, ele está rebaixando o colega. É uma arma poderosa, que as crianças usam para disputar um brinquedo ou um amigo na brincadeira."

É o que explica a pesquisadora Eliane Cavalleiro. Mas ela diz que há uma diferença entre chamar alguém de tampinha ou bolota e de macaco ou pretinho. "Há uma ideologia racista na sociedade brasileira que dá ao negro um lugar de inferioridade sempre."

(Folha de S. Paulo, Folhinha, 10 ago. 2002.)

**Observação:** Os nomes das pessoas foram substituídos por nomes fictícios.

**ANEXO 16 – MENSAGEM CONTIDA NO “CADERNO ANDANTE”****SENHORES PAIS OU RESPONSÁVEIS,**

Seu filho (a) está levando para casa um caderno e o gibi “Turma da Mônica em Viva as diferenças”.

Esses dois itens fazem parte do Projeto “Caderno Andante”, que tem por objetivo proporcionar um momento de leitura, conversa e escrita entre o aluno (a) e sua família.

Após a leitura do material, o próprio aluno (a) deverá fazer o registro no caderno:

- do que entendeu sobre as histórias.
- de como foi o momento de leitura em família.
- de como foi a conversa sobre as diferenças existentes entre as pessoas.

É importante salientar que seu filho (a) socializará com os colegas o momento vivenciado em casa. Portanto, caprichem!



Atenciosamente,  
Professora Arci Adriana

## ANEXO 17 – ATIVIDADE 8

### I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA:

O insucesso da escrita escolar é responsabilidade mais de outros fatores do que do componente linguístico. Na verdade, esse insucesso tem raízes em espaços e momentos anteriores àqueles da elaboração de um trabalho escrito. Tem raízes na ausência de uma condição básica, insubstituível, necessária, que é ter o que dizer. Ou seja, tem raízes na contingência daquela intertextualidade não estimulada, não providenciada na escola, que se satisfaz na rotina de escrever textos sem discussão prévia de informações e dados, se planejamento, sem rascunhos, imobilizada numa única versão, em geral, improvisada. (ANTUNES, 2009, p.167)

As situações de planejamento e revisão textual são especialmente adequadas para promovermos, intencionalmente, o refinamento da competência de produção escrita de nossos alunos. (MORAIS, 2014, p.160)

### II - DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE:

- ✓ **Ano/série:** Alunos dos anos finais do Ensino Fundamental (7º, 8º e 9º ano)
- ✓ **Atividade:** Produção e refacção textuais (individual)
- ✓ **Tempo previsto:** 06 aulas
- ✓ **Conteúdo:** O reconhecimento das diferenças entre as pessoas
- ✓ **Conceitos/Noções que sustentam a elaboração da atividade** A atividade a ser realizada tem como base a prática de alfabetização/Letramento e Linguística Textual.
- ✓ **Objetivos:** proporcionar momento de escrita.
- ✓ **Metodologia:** Será proposta aos alunos a produção textual, baseada nas leituras da quarta etapa./ Posteriormente, haverá as orientações necessárias para a refacção textual, considerando, para isso, o conteúdo, a estrutura e, somente na última versão, a ortografia.

### III – APRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE:

Imagine que nesse momento, vocês precisem escrever um texto, cujos leitores serão os seus colegas de sala de aula regular. Como se dirigiriam a eles? Pensem, organizem as ideias e mãos à obra.



## ANEXO 18 – ATIVIDADE 09

### I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA:

“desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania”. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL, 1998, p. 7).

### II - DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE:

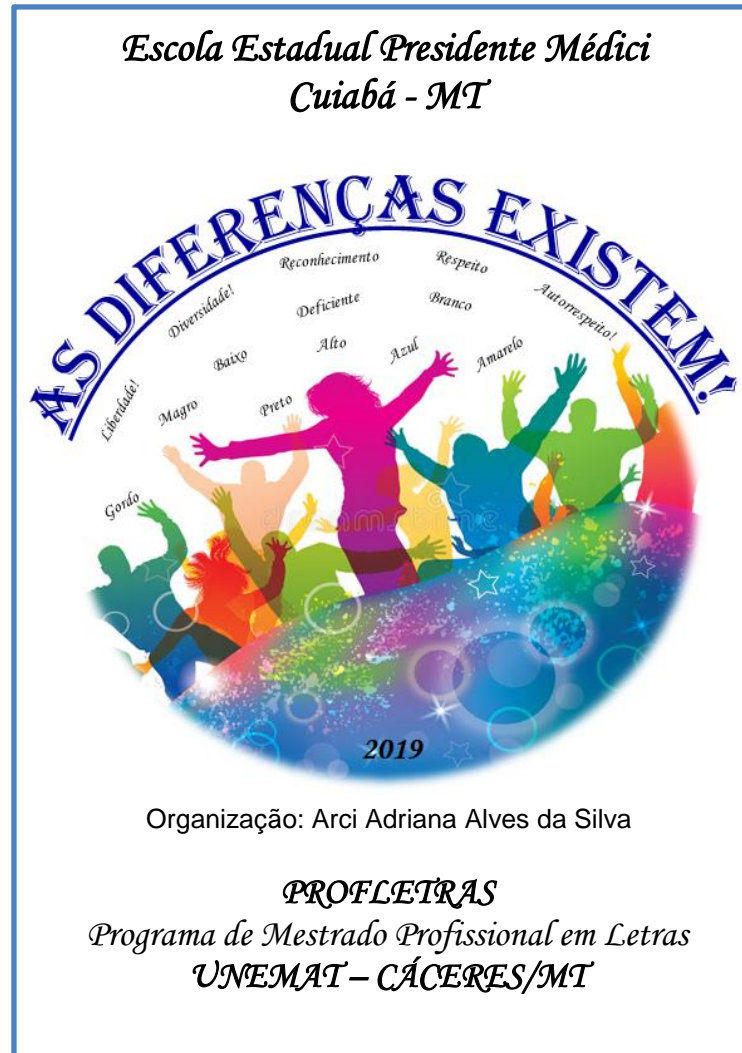
- ✓ **Ano/série:** Alunos dos anos finais do Ensino Fundamental (7º, 8º e 9º ano)
- ✓ **Atividade:** Organização do Produto final e Socialização dos textos produzidos
- ✓ **Tempo previsto:** 02 aulas
- ✓ **Conteúdo:** O reconhecimento das diferenças entre as pessoas
- ✓ **Conceitos/Noções que sustentam a elaboração da atividade** A atividade a ser realizada tem como base a prática de alfabetização/Letramento e Linguística Textual.
- ✓ **Objetivos:** proporcionar momento de leitura e escrita.
- ✓ **Metodologia:** Os alunos serão convidados a montarem os produtos finais (Livreto e chaveiro)./ Posteriormente, haverá um momento de despedida e agradecimentos somente com o grupo de alunos participantes do projeto./ Para finalizar todo o processo de aprendizagem, cada aluno fará a socialização da experiência vivenciada com seus respectivos colegas de sala de aula regular.

## ANEXO 19 – PRODUTOS FINAIS

## CHAVEIRO



## LIVRETO



Revisão: Arci Adriana Alves da Silva

Imagem da capa: retirada da internet.

Caricaturas: criadas no aplicativo MomentCam

*Escola Estadual Presidente Médici*

## **AS DIFERENÇAS EXISTEM!**

Autores: Alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental

Organização: Arci Adriana Alves da Silva

Orientação: Dr<sup>a</sup>. Maria José L. de Figueiredo Barbosa

1<sup>a</sup> Edição

**PROFLETRAS**

*Programa de Mestrado Profissional em Letras*

**UNEMAT – CÁCERES/MT**

### **APRESENTAÇÃO**

Como parte de um projeto de intervenção pedagógica proposto pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS/Cáceres/MT, este livreto tem como objetivo materializar os momentos vividos por mim e por nove alunos dos anos finais do Ensino fundamental em processo de alfabetização.

Ao longo de sete meses (abril a novembro), estabeleceu-se uma relação de ensino, aprendizagem e afeto em meio a discussões sobre a diversidade humana e a importância de as diferenças entre as pessoas serem reconhecidas e respeitadas.

A partir de práticas de alfabetização, os alunos leram, pesquisaram, escreveram e reescreveram textos que serão apresentados a seguir.

Este material dá visibilidade a pessoas que, muitas vezes, sentiram-se ignoradas, por pensarem que “não sabiam nada”. Hoje, além de verem, podem também tocar suas próprias produções.

*Professora Arci Adriana Alves da Silva  
Cuiabá/MT - 2019*

## NOSSA TURMA

Desde o início, percebemos que somos diferentes, a começar pelos nossos nomes:

- A. K. C. C. -----(8ºB)
- D. M. V. -----(9ºE)
- E. O. A. M. -----(9ºG)
- E. F. A. S. -----(9ºB)
- H. P. S. -----(8ºC)
- J. F. O. -----(8ºD)
- M. V. D. S. -----(9ºA)
- R. L. O. S. -----(8ºB)
- Y. V. C. S.----- (7ºC)

## NOSSOS INTERESSES

Em relação aos assuntos que gostamos, percebemos semelhanças e diferenças.

- A.K ----- Brincadeiras
- D.M ----- Jogos online
- E.A ----- Guerra
- E.F ----- Jogos online
- H.P ----- Judô
- J.F ----- Futebol
- M. V ----- Brincadeiras
- R.L ----- Esportes e games
- Y.V ----- Jogos online

## VOCÊ SABIA...

### QUE A MAIOR PARTE DAS BRINCADEIRAS DE CRIANÇAS MAIS TRADICIONAIS FOI TRAZIDA DA EUROPA PELOS IMIGRANTES?

Algumas brincadeiras de criança são passadas de geração em geração. A maior parte dessas brincadeiras de criança veio da Europa e era praticada nas ruas desertas.

Hoje em dia elas costumam estar presentes nos colégios e dentro dos condomínios de prédios ou de casas.



*Texto e imagem: [www.povodehumanas.ig.com.br](http://www.povodehumanas.ig.com.br)*

*Acesso em 14/05/2019*

Pesquisa realizada por

➤ A. K. C. C.

## VOCÊ SABIA???

De 28 de junho de 1914 até 11 de



novembro de 1918, as maiores potências do mundo colocaram o mundo em guerra.

Ainda podemos listar uma série de curiosidades que marcaram essa Guerra, cujos efeitos foram determinantes para gerar a Segunda Guerra Mundial.

A Rússia foi o país com o maior número de mortos.

*Texto e imagem: [www.diarioonline.com.br](http://www.diarioonline.com.br)*

*Acesso em 14/05/2019*

Pesquisa realizada por:

- E.O.A.M.

## VOCÊ SABIA???

O futebol desperta a paixão das pessoas pelo mundo todo desde sua popularização no fim do século XIX.

Ao longo de sua história, o esporte reúne uma série de recordes, casos fantásticos e extraordinários.

Em 1966, a taça Jules Rimet, com a qual as seleções campeãs eram premiadas nas Copas do Mundo, foi roubada.

A polícia jamais poderia tê-la recuperado se não fosse pela ajuda de um cachorro chamado Pickles.

*Texto e imagem: [www.historyplay.tv](http://www.historyplay.tv)*

*Acesso em 14/05/2019*

Pesquisa realizada por

- J.F.O.



## VOCÊ SABIA???



O **Second Life** é um ambiente virtual, semelhante a um jogo, que foi lançado para o público em 2003.

O que poucos sabem é que ele já foi um enorme sucesso e febre na Internet, já que era possível construir seu avatar e navegar livremente pelos ambientes digitais deste mundo sem limites.

*Texto e imagem:*

*[www.techtudo.com.br/noticias/2018/10/second-life](http://www.techtudo.com.br/noticias/2018/10/second-life)*

*Acesso em 14/05/2019*

Pesquisa realizada por:

- D.M.V.
- E.F.A.S.

## VOCÊ SABIA???



O judô é uma arte marcial esportiva. Foi criado no Japão, em 1882.

Esta arte marcial chegou ao Brasil no ano de 1922.

O judô teve uma grande aceitação no Japão, espalhando, posteriormente, para o mundo todo, pois possui a vantagem de unir técnicas do jiu-jitsu (arte marcial japonesa) com outras artes marciais orientais.

*Texto e imagem: [www.kimonos.webnode.com.br/news/historia-regras-e-curiosidade-do-judo](http://www.kimonos.webnode.com.br/news/historia-regras-e-curiosidade-do-judo) Acesso em 14/05/2019*

Pesquisa realizada por

- H.P.S.

Caro, leitor...

Além de discutirmos sobre nossos interesses, a partir de diversos gêneros textuais, lemos, analisamos e conversamos sobre a diversidade presente em nossa sociedade.

Percebemos que precisamos reconhecer, aceitar e respeitar as diferenças existentes entre as pessoas.

A seguir, está o resultado de nossos estudos.

Fique à vontade para apreciar os nossos textos e refletir sobre o assunto.



## AS DIFERENÇAS

As diferenças entre as pessoas existem e precisam ser respeitadas.

Ninguém nasceu igual ao outro. Deus fez cada pessoa de forma única e especial.

No dia a dia, encontramos pessoas diferentes umas das outras: índias, pretas, brancas, amarelas, altas, baixas, olhos puxados, olhos redondos, cabelos coloridos; com diversos acessórios, roupas simples, chiques, curtas, longas, rasgadas, inteiras...

Apesar de toda essa diversidade, é preciso que cada um respeite o outro, mas que também respeite a si mesmo, tendo orgulho de quem é.

*Texto Coletivo*



## RESPEITO É BOM

As pessoas são diferentes no gosto musical. Algumas gostam de Funk, outras não.

Existem pessoas que criticam o Lambadão, dizendo que é muito chato. Mas tem quem goste desse ritmo.

Não é certo criticar as pessoas porque gostam de determinado tipo de música.

As pessoas precisam respeitar umas às outras.



*D.M.V - 9º Ano E*

## MINHA ESCOLA

Eu estudo aqui no Mé dici...  
que é uma escola muito boa.  
Aqui, se aprendo pra valer.

Na minha sala tem pessoas  
que são muito diferentes.  
isso deixa ela legal,  
muito legal, muito legal

Alto, baixo, gordo, magro,  
chato e também legal.

Assim é aqui...

Mas mesmo assim nos respeitamos.



*(Paródia da música "Jenifer")*

*E. O. A. M. – 9º Ano G*

## AS PESSOAS SÃO DIFERENTES!

As pessoas não são iguais. Cada uma tem seu jeito de ser.

São diferentes no formato da boca, nariz, perna, braço, cor do cabelo, jeito de andar...

Tudo isso faz delas pessoas únicas, que precisam ser respeitadas.



*E.F.A.S - 9º Ano B*

## SER DIFERENTE

Você é diferente de mim.

Cada pessoa tem uma forma de viver.

Algumas são parecidas,  
mas nunca iguais.

umas acreditam em Deus, outras não.

umas são lindas, outras nem tanto.

Cada pessoa tem uma forma de ver  
e entender o mundo.



*H.P.S - 8º Ano C*

### CHEGA DE BULLYING!

As pessoas são diferentes. Uma tem cabelo liso, outra, cabelo cacheado. Uma tem olhos claros, outra, olhos escuros. Uma gosta de umas coisas, outra gosta de outras coisas.

As pessoas não são iguais umas às outras. Um nascem surdas, outras nascem cegas...

Existem pessoas que praticam *bullying* com outras, por serem gordas. Mas isso não é certo.

Não faça *bullying* com as pessoas, porque isso as deixa tristes.

Você precisa aceitar o seu colega do jeito que ele é.



J.F.O. – 8º Ano - D

### RESPEITO É BOM

As pessoas são diferentes na cor da pele e do cabelo, que pode ser curto ou longo.

Um usam óculos; outras, cadeira de rodas. Algumas têm pernas, outras, não.



As pessoas precisam saber que ninguém é igual a outro. Por isso, não é legal maltratar o próximo.

Devemos respeitar uns aos outros.

M.V.D.S – 9º Ano A

## AS DIFERENÇAS

As diferenças são muito importantes para as pessoas, que precisam saber respeitá-las.

Não sabemos o que as pessoas sentem quando falamos mal delas. Mas sabemos que não gostaríamos que fosse conosco.

Quando você encontrar uma pessoa fazendo *bullying* com outra, ao invés de somente olhar, diga que ninguém é melhor que ninguém.

As pessoas são diferentes e precisam ser aceitas como são.



R.L.O.S – 8º Ano B

## AS DIFERENÇAS

Todo mundo tem seu jeito de ser, podendo ser preto, branco, roxo...

Não importa se usa óculos; se é gordo ou magro; ou se usa roupa diferente. O importante é se amar.

Você não nasceu para agradar as pessoas. Você precisa ser você mesmo.

Não importa se você gosta de comer demais ou de falar demais; se você é menina e gosta de jogar bola; ou se você gosta de menino ou de menina. Isso não importa.

O que importa é você ser feliz e gostar daquilo que te faz bem!



Y. V. C.S. – 7º Ano C

### TEXTO DE DESPEDIDA

Ao longo de nossa jornada, percebemos que não existe no mundo alguém que não saiba nada.

Os saberes são diferentes. Todas as pessoas são capazes de aprender e ensinar algo.

O fato de sermos diferentes uns dos outros nos torna especiais!

Aqui termina a nossa caminhada...

Esperamos ter contribuído para um momento de descontração, curiosidades, conhecimentos e reflexões.

Até a próxima!!!

*Os autores  
Cuiabá/MT - 2019*