



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES - CAMPUS DE CASCAVEL
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
NÍVEL DE MESTRADO PROFISSIONAL
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGENS E LETRAMENTO**

JAQUELINE DE ALENCAR SCHLINDVEIN

**LEITURA-ESTUDO-DE-TEXTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS E SENTIDOS**

CASCAVEL – PR
2019

JAQUELINE DE ALENCAR SCHLINDVEIN

**LEITURA-ESTUDO-DE-TEXTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS E SENTIDOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado Profissional, área de concentração em Linguagens e Letramento, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – *Campus* de Cascavel, sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª Rita Maria Decarli Bottega.

CASCADEL – PR
2019

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Schlindvein, Jaqueline de Alencar
LEITURA-ESTUDO-DE-TEXTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL : CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS E SENTIDOS /
Jaqueline de Alencar Schlindvein; orientador(a), Rita
Maria Decarli Bottega, 2019.
158 f.

Dissertação (mestrado profissional), Universidade
Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de
Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em
Letras, 2019.

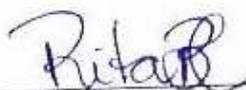
1. Interacionismo. 2. Leitura-estudo-de-texto. 3.
Mediação Pedagógica. 4. Letramento. I. Bottega, Rita Maria
Decarli. II. Título.

JAQUELINE DE ALENCAR SCHLINDVEIN

**LEITURA-ESTUDO-DE-TEXTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS E SENTIDOS**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Letras – Nível de Mestrado Profissional – PROFLETRAS, área de concentração em Linguagens e Letramentos, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste.

COMISSÃO EXAMINADORA



Profa. Dra. Rita Maria Decarli Bottega
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/PROFLETRAS)
Orientadora



Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/PROFLETRAS)
1º membro titular

Profa. Dra. Alexandra Santos Pinheiro
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
2º membro titular

AGRADECIMENTOS

Uma palavra define esta experiência que o Mestrado Profissional em Letras me proporcionou: GRATIDÃO!

Gratidão a Deus, pela vida, pelos sonhos e os objetivos que me permitiu nesta caminhada conquistar. A Ele que me mostrou que chegar sozinha a algum lugar é quase impossível, pois sempre há pessoas que lutam conosco e nos ajudam os desafios enfrentar.

Aos meus pais, Rudi e Solange, ao meu namorado, Djornes e a sua família, ao meu irmão Lucas e a todos os meus familiares que não mediram esforços para todo o tempo me acompanhar.

À minha orientadora, professora doutora Rita Maria Decarli Bottega, pelos ensinamentos, pelas relevantes e pertinentes contribuições e por, a todo momento, me direcionar ao caminho que deveria trilhar.

Às professoras doutoras Terezinha da Conceição Costa-Hübes e Alexandra Santos Pinheiro, que se dispuseram a contribuir brilhantemente para este trabalho se concretizar.

Aos demais professores que ministraram as disciplinas de fundamentação, obrigatórias e eletivas que possibilitaram a minha prática pedagógica aperfeiçoar.

À coordenação e à secretaria do curso que estiveram sempre dispostos a me auxiliar.

Às minhas amigas do Mestrado da turma 2017-2019, que juntas, pudemos os obstáculos superar e as conquistas comemorar.

Às minhas colegas e amigas desde a faculdade e dos locais em que trabalho, que estiveram ao meu lado para me apoiar.

Aos meus colegas terapeutas de Barras de Access que com facilidade, alegria e glória, juntos, batalhamos para nossas metas e propósitos alcançar.

Aos meus amigos que oportunizaram momentos para eu me distrair e relaxar.

À administração municipal que me concedeu o afastamento parcial (20h) por três meses para que eu pudesse ao estudo cada vez mais me dedicar.

Aos assessores da Secretaria Municipal de Educação (SMED) e à direção da escola que possibilitaram a proposta pedagógica à realidade dos meus alunos adaptar.

Aos alunos que, excepcionalmente, dedicaram-se e me mostraram que as crianças têm muito a compartilhar.

Aos familiares dos alunos que, prontamente, estiveram dispostos com as atividades colaborar.

Aos pioneiros da cidade de Marechal Cândido Rondon e à comunidade da Vila Curvado, que nos presentearam com lindos e interessantes relatos de experiências para que a prática pedagógica eu pudesse elaborar e, junto com os alunos, novos sentidos para a história criar.

A qualidade (profundidade) do mergulho de um leitor num texto depende de seus mergulhos anteriores. Mergulhos não só nas obras que leu, mas também na leitura que faz de sua vida. Parece que deveremos – enquanto professores – propiciar maior número de leituras ainda que a interlocução (adentramento) que nosso aluno faça hoje com o texto esteja aquém das possibilidades que o texto possa oferecer.

O mergulho/adentramento é cada vez mais profundo quanto mais soubermos mergulhar. É nesse sentido, aliás, que entendemos a expressão “adentramento” na passagem citada. O mergulho feito pelo aluno em seu diálogo com o texto/autor, e não o mergulho que nós, professores fizemos pelo aluno.

SCHLINDVEIN, Jaqueline; de Alencar. **Leitura-estudo-de-texto nos anos iniciais do ensino fundamental**: construção de práticas e sentidos. 2019. 158 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel.

RESUMO

A prática da leitura em sala de aula está vinculada, muitas vezes, à artificialidade no processo de desenvolvimento das atividades. No caso da leitura cujo objetivo é estudar o texto, tal artificialidade pode ter como consequência um aluno incapaz de compreender e posicionar-se sobre o que leu. O tema desta pesquisa compreendeu a leitura-estudo-de-texto, ancorada sobre o seguinte questionamento: em que condições uma proposta didática sobre leitura-estudo-de-texto pode instigar o aluno do 3º ano do nível fundamental a deixar de ler o texto de forma artificial e muito breve para levá-lo a compreender a necessidade de esforços sistemáticos na construção de um percurso interpretativo para a leitura realizada? O objetivo geral da investigação foi analisar e refletir sobre o processo de encaminhamento da leitura-estudo-de-texto, por meio da elaboração de uma proposta pedagógica, consoante com a concepção interacionista de linguagem e de sua aplicação em uma turma do 3º ano do nível fundamental. Por sua vez, os objetivos específicos foram: a) contribuir, por meio da aplicação de proposta pedagógica, para a construção de um aluno-sujeito que refaz, continuamente, seu sistema de referências e de compreensão de mundo a respeito do texto trabalhado; b) compreender a leitura como uma prática de letramento; c) identificar os encaminhamentos do docente como mediador do processo ensino e aprendizagem da leitura e d) identificar como as leituras anteriores contribuem para a produção de sentido daquilo que é lido pelo aluno. Os aspectos metodológicos atenderam aos pressupostos da Linguística Aplicada (GRANDE, 2011; LOPES, 2006), associados à pesquisa qualitativa (ANDRÉ; LÜDKE, 2014; FLICK, 2012); e aos métodos de investigação da pesquisa do tipo etnográfica (GRANDE, 2011; TEIS; TEIS, 2006) e da pesquisa-ação (ENGEL, 2000), com utilização do diário de campo (RIBEIRO, 2016) como instrumento de levantamento de dados. O aporte teórico abordou a terceira concepção de linguagem, ou seja, a concepção interacionista (TRAVAGLIA, 1996; GERALDI, 1997a), as perspectivas da alfabetização e do letramento (SOARES, 2003; ANTUNES; OLIVEIRA, 2013), os tipos de leitura (GERALDI, 1997b), os níveis de leitura (MENEGASSI, 2010) e o a função do docente como mediador das práticas da leitura em ambiente escolar (RIOLFI, 2008; ANTUNES; OLIVEIRA, 2013). Para o cumprimento dos objetivos e das exigências do PROFLETRAS, foi aplicada, no terceiro bimestre do ano letivo de 2018, uma proposta pedagógica de leitura estudo-de-texto, relacionada ao gênero relato de experiência, em uma turma do 3º ano do ensino fundamental, de uma escola rural da rede pública de ensino, de um município do Oeste do Paraná, durante 52 aulas. Posteriormente, foram analisados os resultados, a partir dos níveis de leitura propostos e a postura a ser adotada pelo professor para a efetivação da leitura em ambiente escolar, ou seja, a mediação pedagógica. Foi possível concluir com a investigação que a proposta pedagógica auxiliou significativamente o aluno na construção de sentidos para a leitura e estudo do texto; foi possível também perceber o estudante, durante o processo, como um aluno-sujeito que refaz, continuamente, seu sistema de referências e de

compreensão de mundo a partir dos textos trabalhados. Com isso, foi possível concluir que a concepção de linguagem escolhida e os diferentes níveis de leitura estudo-de-texto propostos foram pertinentes para que os objetivos previstos para a investigação fossem atendidos.

PALAVRAS-CHAVE: Interacionismo, Leitura-estudo-de-texto, Mediação Pedagógica, Letramento.

SCHLINDVEIN, Jaqueline; de Alencar. **Reading-text-study in the initial years of elementary school: a construction of practice and meaning.** 2019. 158 f. Dissertation (Professional Master's in Arts of Letters - PROFLETRAS) - State University of Western Paraná - UNIOESTE, Cascavel.

ABSTRACT

The reading practice in the classroom is linked, very often, to the artificiality in the development process of the activities. In the reading case whose aim is to study the text, such artificiality can imply as a consequence, a student incapable of comprehending and having a position regarding what they have just read. The theme of this research approached the reading-text-study, based on the following questioning: in which conditions a didactic proposal regarding a reading-text-study could instigate the pupil in the 3rd year of elementary school to stop reading the text in an artificial and very brief way to make it possible for them to understand the need for systematic efforts to construct an interpretive path for the reading? The general aim of the investigation was to analyze and reflect about the process of settling the activity regarding reading-text-study, through the elaboration of a pedagogic proposal, in consonance with the interactionist conception of language and its application in a class of 3rd year of elementary school. The objective aims were: a) to contribute, through the pedagogic proposal, to the construction of a subject-pupil who re-do, continuously, their system of comprehension and reference of world regarding the text in context; b) to comprehend the reading as a literacy practice; c) to identify the routing of the teacher as a mediator in the process of learning and teaching reading; d) to identify how the previous readings contribute to the production of meaning of what is read by the pupil. The methodological aspects met the assumptions of Applied Linguistics (GRANDE, 2011; LOPES, 2006), associated with qualitative research (ANDRÉ; LÜDKE, 2014; FLICK, 2012) and investigation methods of ethnographic research (GRANDE, 2011; TEIS; TEIS, 2006) and action research (ENGEL, 2000) with the use of a field diary (RIBEIRO, 2016) as a tool of collecting data. The theoretical contribution met the third conception of language, id est, the interactionist conception (TRAVAGLIA, 1996); (GERALDI, 1997a), the perspectives of literacy (SOARES, 2003); (ANTUNES; OLIVEIRA, 2013), the four models of possibilities with the reading formation work GERALDI, 1997b), the reading levels (MENEGASSI, 2010) and the way in which the teacher is seen as a mediator of reading practices in the scholar environment (RIOLFI, 2008) and (ANTUNES, OLIVEIRA, 2013). For objectives and requirements fulfillment of PROFLETRAS we elaborated and applied, during the third semester of the 2018's school year, the pedagogical proposal of text reading, related to the textual genre experience report, in a group of the 3rd year, Elementary School, of a rural school of the public teaching network, of the West of Paraná and in total, we counted 52 classes. Afterwards, the results were analyzed from the levels of reading proposed and the posture adopted by the teacher for the effectiveness of the reading in scholar environment, that is to say, the pedagogic mediation. We concluded that the pedagogical proposal helped significantly in the construction of the meanings of a student-subject who continually remakes their references system and world understanding when it comes to the texts analyzed, it was also possible to conclude that the pupil, during the process, as a subject-pupil who re-does, continuously, their system of reference and comprehension of world from worked texts. Therefore, it was

possible to conclude that the language conception chosen and the different levels of reading-text-study proposed were pertinent for the expected aims to the investigation to be met.

KEY WORDS: Interactionism, Reading-text-study, Pedagogical Mediation. Literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Momento da entrega das apostilas.....	54
Figura 2 - Observação feita por um aluno referente às datas.....	59
Figura 3 - Momento da leitura individual do editorial.....	60
Figura 4 - Produção da capa da apostila.....	64
Figura 5 - Desenho produzido por um aluno na capa de sua apostila.....	65
Figura 6 - Registro de atividades na biblioteca.....	69
Figura 7 - Resposta de um aluno às questões de interpretação 8 e 9.....	72
Figura 8 - Fotografia do “Jerico”, enviada por WhatsApp pela família.....	74
Figura 9 - Fotografia da bicicleta enviada pela família de uma aluna.....	74
Figura 10 - Roda de conversa com as fotos encaminhadas pelos alunos.....	76
Figura 11 - Momento em que os alunos conheceram o veículo "Jerico".....	77
Figura 12 - Produção artística referente ao trabalho com o módulo 1.....	79
Figura 13 - Produção artística referente ao trabalho com o módulo 1.....	79
Figura 14 - Fragmento da atividade de decodificação de recorte e colagem.....	86
Figura 15 - Resposta de uma aluna à questão 8 de interpretação.....	86
Figura 16 - Resposta de uma aluna à questão 9 de interpretação.....	87
Figura 17 - Resposta de um aluno à questão 10 de interpretação.....	88
Figura 18 - Momento em que um aluno mostrou uma de suas lembranças.....	90
Figura 19 - Produção artística referente ao trabalho com o módulo 2.....	93
Figura 20 - Produção artística referente ao trabalho com o módulo 2.....	93
Figura 21 - Dramatização na biblioteca.....	97
Figura 22 – Questão 6 de decodificação.....	102
Figura 23 - Fragmento do resultado da questão 6 de decodificação.....	103
Figura 24 - Resposta de um aluno às questões 10 e 11 de interpretação.....	104
Figura 25 - Resposta de um aluno à questão 12 de interpretação.....	104
Figura 26 - Produção artística referente ao trabalho com o módulo 3.....	105
Figura 27 - Produção artística referente ao trabalho com o módulo 3.....	106
Figura 28 - Apresentação e exploração das fotos na biblioteca.....	107
Figura 29 - Roda de conversa com as fotografias selecionadas.....	111
Figura 30 - Exploração do lápis antigo trazido por um aluno.....	115
Figura 31 - Resposta às questões 1 e 2 de decodificação.....	117
Figura 32 - Resposta à questão 6 de ligar as alternativas.....	118

Figura 33 - Resposta à questão 12 de interpretação.....	119
Figura 34 - Produção artística referente ao trabalho com o módulo 4.....	120
Figura 35 - Produção artística referente ao trabalho com o módulo 4.....	121
Figura 36 - Resposta às questões sobre o site "Google Maps".....	124
Figura 37 - Resposta às questões sobre o site "Google Maps".....	125
Figura 38 - Resposta de um aluno à questão 1 de decodificação.....	130
Figura 39 - Resposta de um aluno à questão 6 de interpretação.....	131
Figura 40 - Resposta de um aluno à questão 8 de interpretação.....	132
Figura 41 - Produção artística referente ao trabalho com o módulo 5.....	133
Figura 42 - Produção artística referente ao trabalho com o módulo 5.....	133
Figura 43 - Produção artística referente ao trabalho com o módulo 5.....	134
Figura 44 - Resposta de um aluno ao "feedback".....	136

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teses e dissertações que exploram a prática da leitura	18
Quadro 2 - Relação de turma e seu respectivo número de alunos	30
Quadro 3 - Nível da decodificação e suas especificações para o ensino	40
Quadro 4 - Nível da compreensão e suas especificações para o ensino	41
Quadro 5 - Nível da interpretação e suas especificações para o ensino	42
Quadro 6 - Nível da retenção e suas especificações para o ensino	43
Quadro 7 - Organização das etapas aplicadas na pesquisa	49
Quadro 8 - Módulos trabalhados na proposta pedagógica	50
Quadro 9 - Organização por data, número e resumo das aulas e análises	52

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	24
1.1 PERSPECTIVA TEÓRICA E METODOLÓGICA.....	24
1.2 TIPO DE PESQUISA.....	25
1.3 MÉTODOS DE INVESTIGAÇÃO.....	26
1.4 CONTEXTO, SUJEITOS E <i>CORPUS</i> DA PESQUISA	28
1.5 TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS.....	32
2 ASPECTOS TEÓRICOS RELACIONADOS À PRÁTICA DA LEITURA.....	34
2.1 TERCEIRA CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM.....	34
2.2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	36
2.3 MOTIVAÇÕES PARA LEITURA.....	37
2.4 NÍVEIS NO PROCESSO DE LEITURA.....	39
2.5 MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NO PROCESSO DE LEITURA.....	44
3 PROPOSTA PEDAGÓGICA.....	46
3.1 ESCOLHA PELO GÊNERO RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	47
3.2 FORMA DE ORGANIZAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA.....	48
4 RELATÓRIO E ANÁLISE DA APLICAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA...52	
4.1 REFLEXÕES SOBRE A APLICAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA.....	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143
REFERÊNCIAS.....	147

APÊNDICE A - Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	151
APÊNDICE B - Pesquisa realizada com moradores e ex-moradores da Vila.....	152
APÊNDICE C – Capa da primeira apostila.....	153
APÊNDICE D – Capa da segunda apostila.....	154
ANEXO A - Resultado da Prova Brasil e Ideb 2017 por município.....	155
ANEXO B - Conteúdos previstos para a leitura, no 3º ano do ensino fundamental.	156
ANEXO C - Características gerais do relato de experiência.....	157
ANEXO D - Organização do gênero relato de experiência.....	158

INTRODUÇÃO

A educação básica brasileira atual tem como um de seus objetivos para a disciplina da Língua Portuguesa (doravante LP), um ensino que auxilie na construção de alunos efetivamente leitores. Portanto, o tema da pesquisa foi a leitura-estudo-de-texto, que oportunizou a elaboração e a aplicação de uma proposta didática, a partir do gênero relato de experiência, em uma turma do ensino fundamental e, posteriormente, a análise do material, a partir da postura a ser adotada pelo professor para a efetivação desta prática em ambiente escolar.

A problematização e a justificativa provêm da nossa iniciante experiência no ensino fundamental. Começamos a atuar nessa área, em meados do ano de 2015. Naquele ano, trabalhamos na cidade de Pato Bragado, com a sala de apoio, do 2º ano ao 5º ano e nos anos seguintes, na cidade de Marechal Cândido Rondon, com turmas multisseriadas de 1º, 2º e 3º anos, em 2016; 2º e 3º anos, em 2017 e, em 2018, com uma turma multisseriada de 1º e 3º anos.

Durante esses quatro anos, foi possível viver experiências extremamente enriquecedoras em ambiente educacional. Nelas, ora, pudemos vivenciar momentos significativos de efetiva contribuição para a formação leitora/crítica dos alunos e ora verificamos que, as problematizações enfrentadas na área de LP, posteriormente apresentadas, estavam efetivamente sendo vivenciadas no âmbito escolar, uma vez que a impressão que tínhamos era de que os alunos, muitas vezes, olhavam para o texto e o liam de forma automática, sem recorrer às suas entrelinhas.

Quando nos anos de 2013 e 2015 tivemos a oportunidade de coordenar a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), nos 3º anos do ensino fundamental e a Prova Brasil, em 2014, nos 5º e 9º anos, em três municípios da Região Oeste do Paraná, conseguimos observar o anseio dos professores, da equipe administrativa e pedagógica das mais de vinte escolas em que as provas foram aplicadas, pela busca de estratégias para supressão das lacunas geradas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), a partir dos resultados, algumas vezes, insatisfatórios das avaliações e, conseqüentemente, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de uma das cidades (ANEXO A).

Entre uma das lacunas, encontrava-se a de conseguir instruir os alunos a realizarem o processo de sucessivas operações de retomada do material em estudo,

em que eles leriam novamente o texto ou parte dele e o relacionariam com suas leituras anteriores. Não se trataria, então, de somente ler rapidamente o texto, mas de refletir sobre ele e sobre o que estaria sendo solicitado, posteriormente, nas questões.

Sob esses anseios, surgiu-nos a pergunta de pesquisa: em que condições uma proposta de leitura-estudo-de-texto poderia instigar o aluno do 3º ano do ensino fundamental a deixar de ler o texto de forma muito breve para possibilitá-lo a compreender a necessidade de esforços sistemáticos para a construção de um percurso interpretativo para a leitura realizada?

Ao pesquisarmos no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) a chamada "trabalho com estudo de texto"; ou "leitura-estudo-de-texto"; ou até mesmo "trabalho com leitura-estudo-de-texto nos anos iniciais do ensino fundamental" não apareceram resultados específicos para essa temática. O que apareceu foram as buscas pelos documentos, teses e teorias por respostas às problematizações que envolvem a prática da leitura de modo abrangente, o que possibilitou justificarmos a veracidade na nossa investigação. Para tais pesquisas, apareceram os seguintes resultados (quadro 1).

Quadro 1- Teses e dissertações que exploram a prática da leitura

<p>SOUSA, Milena Farias de. Leitura e escrita em uso: notas sobre as práticas escolares e cotidianas de (multi)letramentos. 09/06/2014 196 f. Mestrado em ESTUDO DE LINGUAGENS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, Salvador Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UNEB.</p>	<p>RESUMO: Seu objeto são as práticas de leitura e escrita que permeiam o contexto escolar, bem como o cotidiano comunitário e familiar dos estudantes, na relação complexa que estabelecem com a oralidade e outras linguagens por meio de diversos gêneros do discurso.</p>
<p>GREGORY, Marilane Maria. O desenvolvimento da competência leitora, da memória e das funções executivas em crianças antes e durante a alfabetização. 22/03/2016 163 f. Mestrado em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL, Santa Cruz do Sul Biblioteca Depositária: site PPGL e Biblioteca Central (repositório) – UNISC.</p>	<p>RESUMO: O presente estudo teve como objetivo geral investigar a relação entre o desenvolvimento da competência leitora, da memória, em especial da memória de trabalho, e das funções executivas em crianças, antes e durante o processo de alfabetização.</p>
<p>BOEIRA, Adriana Ferreira. Ler e jogar ou jogar e ler? Estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do ensino fundamental ao jogar no Click Jogos. 28/09/2016 233 f. Doutorado em Letras (UCS/UNIRITTER) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Biblioteca</p>	<p>RESUMO: O objetivo desta pesquisa é investigar o perfil de leitura dos estudantes do 5º ano do ensino fundamental de uma escola particular do município de Vacaria-RS, analisando as estratégias de leitura empregadas por eles ao jogar no site Click Jogos.</p>

Central da Universidade de Caxias do Sul.	
GRUNDLING, Grisie de Mattos. Interpretação /compreensão: um olhar sobre as práticas de leitura propostas no livro didático de Língua Portuguesa. 18/09/2013 138 f. Mestrado em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL, Santa Cruz do Sul Biblioteca Depositária: UNISC.	RESUMO: o presente estudo propôs-se a discutir as práticas de leitura no espaço escolar, tendo por objetivo geral investigar que tipos de enunciados de interpretação/compreensão leitora constavam, em atividades de leitura, nas seções destinadas a essa prática, em três coleções de livros didáticos de Português, anos finais do ensino fundamental,
MENEZES, Marluce Nascimento. Eu li, mas não compreendi: a construção da concepção de leitura na formação do aluno do magistério. 01/09/1997 113 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, NATAL Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA ZILA MAMEDE – UFRN.	Trabalho anterior à Plataforma Sucupira
BARCELLOS, Ana Carolina Kastein. Estratégias didáticas de leitura utilizadas pelos professores e a competência leitora de alunos na 4a. série do ensino fundamental. 01/04/2007 75 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/RIO CLARO, Rio Claro Biblioteca Depositária: UNESP-RIO CLARO	Trabalho anterior à Plataforma Sucupira
DIESEL, Aline. Estratégias de compreensão leitora: uma proposta de atividades desenvolvidas sob a perspectiva das metodologias ativas de ensino. 08/12/2016 240 f. Mestrado em ENSINO Instituição de Ensino: FUNDACAO VALE DO TAQUARI DE EDUCACAO E DESENVOLVIMENTO SOCIAL - FUVATES, Lajeado Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Univates	RESUMO:O presente estudo está voltado para o ensino da competência leitora a partir de uma postura ativa do aluno, o qual constrói o sentido do texto levando em conta determinadas estratégias de leitura, como os conhecimentos prévios, o objetivo para a leitura, o automonitoramento da compreensão, a sumarização, entre outros

Fonte: organizado pela pesquisadora

Todos os trabalhos expostos tiveram como propósito clarear para o professor a ideia do ensino aprendizagem da leitura em ambiente escolar e a ideia do que é um leitor competente.

Ao olharmos para a problematização proposta, observamos que, muitas vezes, o trabalho com a leitura em sala de aula ainda está vinculado a uma presença contínua da artificialidade no processo da formação do leitor, pois “na escola não se leem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos e isso nada mais é do que simular leituras” (GERALDI, 1997a, p. 89-90).

A seleção dos textos, que deveria acontecer de forma rigorosa, possibilitando uma constante ida e vinda ao texto, apresenta, comumente, apenas os livros didáticos como suporte que, muitas vezes, colaboram com a artificialidade. Textos

muito longos ou curtos demais, abordados de forma simplista, desvinculados de atividades de análise linguística eficientes facilitam uma leitura mecânica. Ou seja, nessa interação “o professor e a escola ensinam; o aluno aprende (se puder). Tentar ultrapassar essa artificialidade é efetivamente tentar assumir-se como um ‘tu’ da fala do aluno, na dinâmica de trocas eu/tu” (GERALDI, 1997a, p. 89).

Riolfi (2008) aborda a leitura em sala de aula, a partir do enfoque no professor que, como defendido por Antunes e Oliveira (2013), é o principal responsável pelo trabalho com a linguagem em contexto escolar e a promoção de uma leitura rigorosa de um texto, que supere o “contorno das letras e o sentido isolado das palavras” (RIOLFI, 2008, p. 49), em que o aluno seja capaz de recuperar as pistas textuais e criar um percurso interpretativo de leitura. A partir desta perspectiva, conforme a autora, há a reflexão do ensino e a aprendizagem da leitura como um processo que exige a necessidade de esforços sistemáticos e que transcendem o “ler fragmentado” costumeiro do aluno, que apenas resulta em um efeito de estilhaçamento na compreensão de um enunciado e não se volta a uma leitura concebida de modo provocante, capaz de alterar a forma dele ler.

A pesquisadora afirma a necessidade de ensinar o aluno a aumentar seu repertório de conhecimentos sobre sua língua por meio da aproximação com propriedade ao texto. Para o educador ter condições de capacitar seu aluno a fazer uma leitura rigorosa de algum texto é preciso que ele lhe convide a deixar de ler de forma automática e o auxilie à compreensão, em que são imprescindíveis esforços metódicos e não somente exercícios desenvolvidos a partir de leituras sem objetivos claros e definidos.

Dessa forma, abordada como um processo social e complexo, a leitura como objeto de aprendizagem precisa explorar a diversidade de textos e objetivos e não se referir, unicamente, em retirar informações da escrita, mas, de uma atividade que pressupõe, inevitavelmente, a compreensão dos sentidos que começam a ser estabelecidos antes da leitura propriamente dita e que não se restringem à decodificação de palavra por palavra. O que um leitor experiente percebe ao observar sua leitura é que há uma série de estratégias que perpassam o processo da decodificação.

As Diretrizes Curriculares da Educação (doravante DCE) (PARANÁ, 2008), afirmam que a prática da leitura precisa ser vista em sala de aula como um ato

interlocutivo, dialógico. Ler é familiarizar-se com textos das diversas esferas sociais, fazendo, de forma crítica, os alunos perceberem os implícitos que estão presentes neles. O professor se torna o mediador para que o aluno produza sentidos à sua leitura. Para isso, deve ponderar as possibilidades que o texto possibilita e planejar as atividades que ele permeia.

Geraldi (1997b), como forma de auxiliar o docente, propôs atitudes produtivas para o momento de leitura em sala de aula, para que se encontre sentidos reais para ela¹: a) leitura-busca-de-informação; b) leitura-estudo-de-texto; c) leitura-pretexo e d) leitura-fruição.

A prática da leitura-estudo-de-texto, em específico, pode ser revertida em contribuições para o ensino da leitura nos anos iniciais, tendo em vista que a proposta do pesquisador se embasa na ideia de que os alunos confrontam as ideias de um texto, refazendo, continuamente, seu sistema de referências e de compreensão de mundo a respeito do texto trabalhado. As turmas dos anos iniciais do ensino fundamental que tiverem o contato com este modo de ler podem obter uma melhor proficiência nos estudos, não somente na área da LP, mas nas demais áreas de ensino (Geografia, História e Arte, por exemplo). Pois, a leitura-estudo-de-texto, vista como instrumento pedagógico, possibilita um olhar diferenciado à prática da leitura, permitindo uma compreensão mais efetiva dos textos que são trabalhados em ambiente escolar.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa buscou analisar e refletir sobre o processo de encaminhamento da leitura-estudo-de-texto, por meio da elaboração de uma proposta pedagógica consoante com a terceira concepção interacionista de linguagem e de sua aplicação em uma turma do 3º ano do nível fundamental.

Os objetivos específicos abrangeram: a) contribuir, por meio da proposta pedagógica, elaborada e aplicada, para a construção de um aluno-sujeito que refaz, continuamente, seu sistema de referências e de compreensão de mundo a respeito do texto trabalhado; b) compreender a leitura como uma prática de letramento; c) identificar os encaminhamentos do docente como mediador do processo ensino e

¹ As quatro motivações expostas por Geraldi (1997b) para a leitura serão explanadas no capítulo que se refere à fundamentação teórica. No entanto, verificamos a importância de esclarecer neste tópico, de forma breve, a leitura-estudo-de-texto, já que este foi o tema desta dissertação.

aprendizagem da leitura; d) identificar como as leituras anteriores contribuem para a produção de sentido daquilo que é lido pelo aluno.

Um ponto interessante a destacar é que a região Oeste do Paraná tem como documento norteador das práticas escolares desenvolvidas em sala de aula, o Currículo Básico da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP) (2015), que visa trabalhar os eixos da produção de texto, da oralidade e da variedade linguística, da leitura, da análise linguística e da reescrita de forma articulada. Nesta parte do estado, cada município planeja suas práticas pedagógicas tendo em vista a realidade dos educandos e da sua cidade, assegurando, de forma mais eficiente, o real propósito do ensino da língua.

O relato de experiência que, conforme orientações do Currículo, deve fazer parte do conjunto de textos que devem ser explorados no 3º ano, foi o gênero em que focamos para a elaboração da proposta didática. O material foi organizado em duas apostilas, ambas com o tema gerador: “Do passado ao presente: o relato de experiência tecendo novos sentidos de uma história”, em que a leitura-estudo-de-texto foi trabalhada de forma interdisciplinar com os conteúdos das disciplinas de Língua Portuguesa, Geografia, História e Arte.

A fim de uma melhor organização desta dissertação, distribuimo-la em três capítulos. O capítulo 1 aponta os aspectos metodológicos empregados, que abordam os pressupostos da Linguística Aplicada (GRANDE, 2011; LOPES, 2006), associados à pesquisa qualitativa (ANDRÉ; LÜDKE, 2014; FLICK, 2012); e aos métodos de investigação da pesquisa do tipo etnográfica (GRANDE, 2011; TEIS; TEIS, 2006) e da pesquisa-ação (ENGEL, 2000), com utilização do diário de campo (RIBEIRO, 2016) como instrumento de levantamento de dados.

O capítulo 2 apresenta o aporte teórico da pesquisa, que abordou a terceira concepção de linguagem (TRAVAGLIA, 1996; GERALDI, 1997a), as perspectivas da alfabetização e do letramento (SOARES, 2003; ANTUNES; OLIVEIRA, 2013), os quatro modelos de possibilidades com o trabalho da formação leitora (GERALDI, 1997b), os níveis de leitura (MENEGASSI, 2010) e o modo como o professor é visto como mediador das práticas da leitura em ambiente escolar (GERALDI, 1997a; FONSECA; GERALDI, 1997; RIOLFI, 2008; ANTUNES; OLIVEIRA, 2013).

Os capítulos 3 e 4 apresentam a proposta pedagógica, a justificativa pela escolha do gênero selecionado, o método de organização do material, o relatório das aulas e as análises.

1 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Os aspectos metodológicos atenderam os pressupostos da Linguística Aplicada, associados à pesquisa qualitativa e aos métodos de investigação da pesquisa do tipo etnográfica e da pesquisa-ação, com utilização do diário de campo como instrumento de levantamento de dados.

1.1 PERSPECTIVA TEÓRICA E METODOLÓGICA

A perspectiva teórica e metodológica na qual nos embasamos foi a Linguística Aplicada (doravante LA). Nossa escolha por esta abordagem partiu do pressuposto de que ela se caracteriza como uma ciência, consideravelmente, propícia à discussão em diferentes campos de estudos transdisciplinares.

A linguagem, em todos os âmbitos, sejam eles culturais, sociais ou históricos, é um ato social, “seja no contexto de aprendizagem de língua materna ou outra língua, seja em qualquer outro contexto onde surjam questões relevantes [para o seu] uso” (MENEZES; SILVA; GOMES, 2009, p. 1). Dessa forma, cogitar a LA direcionada ao ensino foi refletir sobre questões relacionadas à aprendizagem dos alunos que estavam vinculadas ao uso da linguagem em práticas sociais do seu cotidiano, possibilitando com que eles se utilizassem da leitura e da escrita de forma cada vez mais eficaz.

Conforme Grande (2011), a partir do momento que o professor opta pela metodologia da LA no contexto em que atua, ele assume o compromisso que compreende a “autocrítica [...] aos contextos em que os dados são gerados, o que envolve uma questão ética em relação a esse contexto e aos participantes da pesquisa” (GRANDE, 2011, p. 24).

Desse modo, a partir do momento em que a LA se enquadra na contemporaneidade, interessa “não a teorização elegantemente abstrata que ignora a prática, mas uma teorização em que teoria e prática sejam conjuntamente consideradas em uma formulação de conhecimento” (LOPES, 2006, p. 101), ou seja, teoria e prática andam lado a lado para que consigamos alcançar o ensino da leitura que almejamos.

1.2 TIPO DE PESQUISA

Apresentar uma proposta de pesquisa sobre leitura-estudo-de-texto, sob a perspectiva teórica e metodológica da LA, favoreceu o trabalho com o tipo de pesquisa mais voltada à pesquisa qualitativa, pois esse estudo “se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (ANDRÉ; LÜDKE, 2014, p. 20).

Neste tipo de pesquisa, é imprescindível provocar nos profissionais que atuam na área de educação uma visão de que há a possibilidade de adentrar em âmbito escolar e propor um estudo que provoque mudanças significativas nas atividades desenvolvidas com os alunos. O pesquisador

[...] deve estar atento às mudanças dos contextos e das situações em que a pesquisa toma espaço, tentando sempre ter uma postura autocrítica, o que, por sua vez, implica ter em mente que não é possível ser neutro e afastado do conhecimento ou evidência que estão sendo produzidos (GRANDE, 2011, p. 13).

A coleta de dados nos métodos qualitativos se direciona à documentação e à reconstrução dos dados e protocolos da pesquisa e nela há um maior interesse “na descrição exata de processos e concepções, e por isso, com frequência trabalham com pequenos números de casos” (FLICK, 2012, p. 126).

Podemos considerar que

[...] um pesquisador, ao fazer uma pesquisa que utiliza basicamente dados quantitativos, deixa transparecer, em sua análise, seu quadro de referência, seus valores e, portanto, sua dimensão qualitativa. As perguntas que realiza em seu instrumento estão marcadas por sua postura teórica, seus valores, sua visão de mundo (TEIS; TEIS, 2006, p. 3-4).

Na pesquisa qualitativa, o componente subjetivo se reflete na medida que o pesquisador não parte de princípios de uma investigação imparcial em seu estudo, pois a ciência sempre procura a “confiabilidade na pesquisa a partir de dados variados, relacionados e contrastados entre si” (GRANDE, 2011, p. 16), o que faz com que o paradigma qualitativo seja a escolha mais benéfica para aquele que deseja compreender a realidade social em sua complexidade.

Segundo os autores, ao perceber o componente subjetivo na pesquisa qualitativa, podemos ter acesso à perspectiva interpretativista, que permite ao pesquisador interpretar os dados sob a luz de afirmações arbitrárias do sujeito do qual pesquisa, para a busca do rigor científico de seu estudo.

Assim, no trabalho com a leitura-estudo-de-texto desenvolvido, a pesquisa qualitativa foi eficiente para atender os objetivos propostos, pois permitiu, tanto o pesquisador, quanto os sujeitos pesquisados, refletirem e analisarem as práticas que foram efetivadas durante o estudo, além de observarem as mudanças dos contextos em que a pesquisa tomou lugar, para que a compreensão dos dados, detalhados e complexos, fossem os mais fidedignos possíveis.

1.3 MÉTODOS DE INVESTIGAÇÃO

Os métodos de investigação que trabalhamos foram: a) pesquisa do tipo etnográfica e b) pesquisa-ação. As duas perspectivas se basearam nas experiências que desenvolvemos com o intuito de superar as barreiras que enfrentamos em sala de aula.

1.3.1 Pesquisa do tipo etnográfica

O estudo da etnografia possibilitou ir em busca da realidade do grupo-base que serviu de foco para a pesquisa. Ou seja, a etnografia auxiliou-nos na minimização dos problemas enfrentados no dia a dia e possibilitou uma sequência de trabalho

[...] aberta e flexível, em que os focos de investigação [foram] sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados (TEIS; TEIS, 2006, p. 7).

Teis e Teis (2006) ao definirem o estudo da etnografia, expuseram a sua importância de contato por um longo tempo com o grupo-base pesquisado. Contudo, quando a busca de soluções se volta para a área da educação, conforme os pesquisadores, há a necessidade de termos um olhar diferenciado, pois precisamos compreender a realidade em que estamos de forma mais breve e específica.

Por isso, ao adentrar em sala de aula, esse tipo de abordagem sofreu algumas alterações, fazendo com que, ao invés de trabalharmos com a etnografia em si, trabalhássemos com uma pesquisa do tipo etnográfica e

[...] para que uma pesquisa seja reconhecida como do tipo etnográfico, deve preencher, antes de tudo, os requisitos da etnografia que tem como *premissas a observação das ações humanas e sua interpretação, a partir do ponto de vista das pessoas que praticam as ações*. Trata-se de gerar dados aproximando-se da perspectiva que os participantes têm dos fatos, mesmo que não possam articulá-la. Para conseguir captar esse sentido, as ações do próprio pesquisador precisam ser analisadas da mesma forma como as ações das pessoas observadas. Assim sendo, todo processo é interpretativo (TEIS; TEIS, 2006, p. 1, grifos nossos).

Ao dirigirmos o olhar da pesquisa do tipo etnográfica para os usos efetivos da linguagem, constatamos que este método de geração de dados nos pôs em contato direto com os pesquisados, o que requereu a atuação de forma ética e responsável.

Dessa forma, a pesquisa do tipo-etnográfica foi um método de investigação interessante e relevante para o estudo proposto, pois ao oportunizar o contato direto do pesquisador com os sujeitos pesquisados, houve o reconhecimento do trabalho, muitas vezes, inábil com a leitura-estudo-de-texto, no cotidiano escolar e a posterior reflexão e análise sobre a prática.

1.3.2 Pesquisa-ação

A pesquisa-ação emprega técnicas de pesquisas que seguem os critérios comuns a outros tipos de pesquisa acadêmica e informa a ação que se almeja tomar para aperfeiçoar a prática. Ou seja,

[...] procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta (ENGEL, 2000, p. 182).

Esse método de investigação demonstrou-se como um instrumento eficiente, pois oportunizou com que nós tivéssemos o contato direto com os sujeitos pesquisados, a fim de trabalharmos com o objeto de estudo em um contexto real de sala de aula. Além disso, atuou como mediador nas dificuldades encontradas e

abrangeu estratégias que auxiliaram na redução dos problemas, além de fazer com que nós transformássemos as “próprias salas de aula em objetos de pesquisa” (ENGEL, 2000, p.183), e nos colocássemos, também, na condição de sujeitos da pesquisa, olhando para nossa própria prática.

1.4 CONTEXTO, SUJEITOS E *CORPUS* DA PESQUISA

1.4.1 Contexto da pesquisa

Nosso projeto foi aplicado em uma escola que se localiza no interior da cidade de Marechal Cândido Rondon, a Vila Curvado. Há poucos registros sobre a história deste lugar. Segundo os livros “História e atualidades: perfil de Marechal Cândido Rondon”, de Udilma Lins Weirich (2004), e “Marechal Cândido Rondon: o município pela Geografia e pela História”, de Lia Dorotéa Pfluck (2013), a formação da Vila Curvado, até então, propriedade da Fazenda Maripá, iniciou-se em 1951. Desde lá, os moradores foram chegando e construindo suas moradias.

Hoje, conforme dados do último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2010), a população estimada de Marechal Cândido Rondon para 2018 era de 52.379 habitantes. Buscamos fazer um levantamento do número de moradores, contando crianças, jovens, adultos e idosos, que residem na Vila Curvado. Protocolamos um pedido na prefeitura e conversamos pessoalmente com o secretário de Administração do município e nenhum dado específico referente a Vila é constado nos registros do paço municipal. Dessa forma, optamos por conversar com dois líderes da comunidade para que pudéssemos ter uma base do número de habitantes da Vila. Segundo o tesoureiro da comunidade católica, há 58 famílias, que compreendem 167 católicos. A comunidade evangélica compreende 37 famílias, totalizando 102 pessoas. As demais religiões abrangem, aproximadamente, 39 pessoas. Ao total, a partir destes levantamentos tendo em vista as famílias que participam de alguma religião, há, em média, 308 pessoas na comunidade. Há uma porcentagem mínima, desconhecida pelos líderes, de famílias que não participam de nenhuma comunidade religiosa.

A escola, cujo projeto foi aplicado, conforme os primeiros registros datilografados da própria escola, teve o início de sua construção em junho de 1953,

pois já havia crianças e a comunidade viu que era necessário ter uma escola. O estabelecimento apresentava uma sala de aula grande, uma área e uma casa para a professora morar. Na mesma chácara em que a escola foi construída, mais tarde, foram construídos o cemitério e a primeira igreja católica. Antes disso, todas as comunidades religiosas faziam seu culto dentro da escola. Um tempo depois, a igreja e a comunidade da escola compraram, juntos, uma outra chácara para a escola, que é a atual e no ano de 1970, construíram a nova escola, em alvenaria, com duas salas de aula.

Segundo os mesmos registros, em 1994, aconteceu a inauguração da ampliação da escola, da parte administrativa, da biblioteca e da secretaria. Atualmente, a estrutura, conforme o Projeto Político Pedagógico (2017) da escola, abrange uma área total de 4.987m², em que 311,10 m² são de área construída. Há uma cozinha, uma sala para a direção, três salas de aula, uma biblioteca, uma quadra esportiva descoberta, com piso bruto, um pátio e um banheiro masculino e outro feminino para os alunos. A estrutura é aconchegante e, continuamente, está recebendo melhorias por parte da administração municipal.

Começamos a atuar na escola, na cidade de Marechal Cândido Rondon, no final do 3º bimestre de 2016. Esta é a única escola rural do município. Segundo notas estatísticas em relação à localização dos estabelecimentos de ensino, lançadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no Censo Escolar (2016), o Brasil contava com 186,1 mil escolas de educação básica, sejam elas urbanas ou rurais, em que a maioria estava sob a responsabilidade dos municípios, cerca de 2/3 (114,7 mil escolas).

Segundo o mesmo Censo Escolar, deste montante, 66,1% das escolas brasileiras, se encontravam na zona urbana e 33,9% se localizavam na zona rural. Verificou-se também que 84,3% dos professores dessas instituições de ensino trabalhavam em escolas urbanas; 12,9% em escolas rurais e 2,8% atuavam, tanto na área urbana, quanto na rural, porcentagem esta última na qual nos enquadrados.

Na instituição na qual aplicamos o projeto, há uma senhora que exerce as funções de merendeira e zeladora. A profissional que atua como diretora, trabalha na parte pedagógica e na secretaria, no período matutino e atua como professora no

período vespertino. Há um total de 23 alunos, distribuídos em três turmas multisseriadas² (quadro 2).

Quadro 2 - Relação de turma e seu respectivo número de alunos

Turma	Número de alunos
Infantil IV e V	11 alunos
1º e 3º ano	8 alunos
4º e 5º ano	4 alunos

Fonte: organizado pela pesquisadora

Para conhecimento sobre o número de escolas do ensino fundamental (anos iniciais), no Brasil, que atualmente contam com o sistema de ensino multisseriado (classes/turmas multisseriadas), encaminhamos um protocolo para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no Sistema Online de Ouvidoria do Poder Executivo do Federal (2019). A resposta via mensagem pessoal foi a seguinte

[...] prezada Senhora, em atendimento à Manifestação registrada sob o protocolo nº 23546-020294/2019-42, segue resposta da Área Técnica: 'O INEP não coleta informações de turmas multisseriadas de ensino fundamental anos iniciais, portanto, não é possível informar o número de escolas que possuem tais turmas. O conceito de turma multisseriada, constante do Caderno de Instruções do Censo Escolar da Educação Básica é: "Turma com alunos de séries diferentes do ensino fundamental". As turmas multisseriadas não possuem classificação em Anos Iniciais ou Anos Finais. Por definição, elas podem ter alunos de todas as séries do Ensino Fundamental (OUVIDORIA CGU, mensagem pessoal, 2019).

Dessa forma, buscamos os dados do Censo Escolar 2017, informados pelo site do movimento "Todos pela Educação" (2018), que indicou 97,5 mil turmas que atendem a organização educacional multisseriada, no Brasil, sendo que a maioria se apresenta em maior escala na zona rural do país, visto que, normalmente, o número de matrículas é menor nesses lugares. Nestas turmas, o docente trabalha, na mesma sala, com anos diferentes do ensino fundamental de modo simultâneo, ou seja, é uma configuração de ensino em que o professor atende alunos de idades e

² Em reunião, os pais optaram por não acontecer a nuclearização da escola (que seria levar os alunos para a escola mais próxima). Por sua vez, a escola ganha anualmente, a nível federal, uma verba específica para escola rural do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que contribuí, juntamente com os recursos da administração municipal e de recursos advindos de projetos e promoções desenvolvidos pela escola, para a manutenção do estabelecimento de ensino.

níveis de conhecimentos diferentes, tendo que planejar diariamente para cada uma das turmas das quais é responsável.

1.4.2 Sujeitos da pesquisa

A proposta pedagógica foi direcionada, especificadamente, aos 7 alunos do 3º ano³, com idade entre 8 e 9 anos. Havia alunos já alfabetizados e alunos que estavam em processo de alfabetização, mas que apresentavam facilidade na oralidade, o que permitiu a análise sob diferentes perspectivas. Algumas atividades foram adaptadas à aluna de 1º ano, com idade de 7 anos, que, juntamente com os colegas, pode participar dos momentos de aplicação da proposta pedagógica.

Todos os alunos desta turma frequentam assiduamente as aulas e apresentam condições economicamente estáveis. Os pais dos estudantes trabalham como pequenos produtores agrícolas e de animais ou funcionários de granjas ou chiqueiros.

A maioria dos discentes desta classe têm acesso à leitura, tanto na escola, quanto em casa. A biblioteca é aberta para a comunidade e os estudantes frequentam em período escolar. Uma aula por semana, eles, junto com a professora, vão até lá, leem livros e escolhem um deles para levar para casa. Quando terminam de ler o livro antes da próxima aula, os discentes podem ir até a biblioteca escolher outro livro. Eles podem manusear os livros, discutir sobre eles e contar as histórias que mais gostaram.

1.4.3 *Corpus* da pesquisa

As atividades de leitura do livro didático de LP utilizados pelos alunos no ano letivo de 2018, destinadas ao estudo do texto, eram bastante limitadas, assim como as sugestões aos professores. Portanto, como *corpus* utilizado para a implementação pedagógica, elaboramos atividades de leitura organizadas em duas apostilas. A primeira (APÊNDICE C), com 70 páginas e a segunda (APÊNDICE D), com 33 páginas. Como acompanhávamos os mesmos alunos desde o final do ano

³ Na data de 04/05/2018, a aluna do 1º ano foi transferida para outra escola e a turma deixou de ser multisseriada, para tornar-se seriada. No início do 2º semestre, a turma voltou a ser multisseriada, com a matrícula, mais uma vez, de uma aluna de 1º ano, totalizando 8 alunos.

de 2016, conhecíamos as problemáticas que eles apresentavam em relação à prática da leitura e, por esse motivo, não houve a necessidade de uma atividade específica para identificação das dificuldades deles.

A primeira apostila organizou-se em seis módulos, construídos por diversas práticas direcionadas a realidade dos alunos e focadas em 10 textos do gênero relato de experiência, que possibilitaram atividades de leitura-estudo-de-texto (GERALDI, 1997b), numa perspectiva dos níveis de leitura de Menegassi (2010), teorias que serão apresentados no capítulo teórico. A segunda apostila objetivou retomar os conteúdos, num processo de retenção das informações, por meio da produção de trabalhos artísticos sobre os textos estudados. Posteriormente à aplicação, os materiais foram recolhidos e, oportunamente, analisados, observando-se os níveis de leitura, nas discussões e respostas escritas e orais dos alunos.

1.5 TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

As técnicas e procedimentos de geração de dados, nos quais nos baseamos na implementação do projeto foram: a) observação e b) diário de campo (ou de bordo).

1.5.1 Observação

Conforme Fick (2012), a observação, em contexto escolar, tornou-se um modo de olharmos para determinado aspecto com a intenção de analisarmos um ponto de vista evidenciado no nosso cotidiano, havendo a oportunidade de refletirmos, de acordo com a nossa vivência, aquilo que estávamos presenciando. Ou seja, em um estudo voltado à técnica da observação verificamos que “ela proporciona um acesso mais imediato às práticas e rotinas em comparação com as entrevistas e as pesquisas de levantamento” (FICK, 2012, p. 124).

Conforme destacam André e Lüdke (2014, p. 29) “a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática [e] isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador”. Em outras palavras, planejar o que foi observado significa estabelecer com antecedência “o que” e “como” observar. Com o trabalho com a leitura-estudo-de-texto, a

observação se tornou um elemento fundamental, pois a partir dela, de forma sistematizada e cautelosa, pudemos averiguar se os métodos aplicados foram desenvolvidos de forma a complementar a pesquisa.

1.5.2 Diário de campo (ou de bordo)

O diário de campo atuou concomitantemente com a técnica da observação, tendo em vista que em ambas “os dados são construídos na relação com o outro” (RIBEIRO, 2016, p. 87). O que percebemos de diferente entre as duas formas de coleta de geração de dados foi que, a observação lida com aspectos ligados à atenção dada a alguém ou algum ponto em específico, sem necessariamente haver a necessidade da “implicação do pesquisador com o campo de pesquisa [a ser] documentada em sua escrita” (RIBEIRO, 2016, p. 87), como acontece no diário de campo.

O diário de campo “possibilita registrar como o meio nos afeta quase no mesmo momento, *in loco*. Convoca-nos a expressar nossas primeiras impressões, percepções e questionamentos” (RIBEIRO, 2016, p. 87). Em nossa pesquisa, esse procedimento foi de extrema importância, pois fizemos nossas anotações a respeito do que os alunos falavam, observamos, analisamos e refletimos sobre a melhor forma de atuar em sala de aula e trabalhar a questão da leitura-estudo-de-texto de maneira eficiente.

Enfim, a intenção, neste estudo, não foi trabalhar com aspectos metodológicos que solucionariam a problematização exposta, até porque “os próprios padrões de pesquisa estão sujeitos à mudança, à luz da prática, não havendo, portanto, uma metodologia científica universal e histórica” (ENGEL, 2000, p. 183) mas, apresentar um olhar diferenciado à prática da leitura que auxiliaria tanto o docente, quanto os alunos, no trabalho desenvolvido em contexto escolar.

O próximo capítulo apresentará os aspectos teóricos nos quais nos embasamos para a efetivação da pesquisa.

2 ASPECTOS TEÓRICOS RELACIONADOS À PRÁTICA DA LEITURA

Para que a pesquisa se concretizasse recorreremos às teorias que abordaram o ensino e a aprendizagem da leitura, como instrumento para auxiliar o professor na formação de alunos capazes de refletirem sobre a forma como estão lendo os textos em sala de aula.

O aporte teórico abordou a terceira concepção de linguagem (TRAVAGLIA, 1996; GERALDI, 1997a), as perspectivas da alfabetização e do letramento (SOARES, 2003; ANTUNES; OLIVEIRA, 2013), os quatro modelos de possibilidades com o trabalho da formação leitora (GERALDI, 1997b), os níveis de leitura (MENEGASSI, 2010) e o modo como o professor é visto como mediador das práticas da leitura em ambiente escolar (GERALDI, 1997a; FONSECA; GERALDI, 1997; RIOLFI, 2008; ANTUNES; OLIVEIRA, 2013).

2.1 TERCEIRA CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM

Ao pensar em sujeitos que produzem significados a partir dos contextos nos quais estão inseridos, percebemos que a visão interacionista de linguagem (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2010), reforça a ideia de que a atividade mental do sujeito começa do exterior, ou seja, do social, das práticas languageiras pelas quais o interlocutor tem a oportunidade de participar.

Nesta pesquisa, direcionamos nosso olhar à terceira concepção de linguagem, a “concepção interacionista de linguagem”. No entanto, as outras duas concepções tiveram a sua contribuição para o aperfeiçoamento sobre as discussões que envolvem a linguagem e que permearam ao longo da história. Segundo Travaglia (1996) e Geraldi (1997a) as três concepções de linguagem que influenciaram a prática em sala de aula foram: a) concepção de linguagem como expressão do pensamento; b) concepção de linguagem como instrumento de comunicação e c) concepção interacionista de linguagem.

Conforme os autores, na primeira concepção “Linguagem como Expressão do Pensamento”, o sujeito produzia a linguagem no interior de sua mente. Dessa forma, os falantes que bem se comunicavam eram os que se destacavam no contexto em que estavam inseridos. As suas capacidades se tornavam quesito de

hereditariedade e não de aprendizagem e, por conta disso, os professores podiam contribuir pouco para que as habilidades de seus alunos fossem aperfeiçoadas.

Nesta concepção, segundo os pesquisadores, o ensino da língua se difundia em uma gramática normativa ou prescritiva, em que, em âmbito geral, não possibilitava a prática da leitura e da escrita de textos significativos para a formação crítica e leitora dos alunos, ou seja, compreendia o ensino da gramática completamente descontextualizado e a alfabetização se pautava em métodos sintéticos, e ainda não se havia o conceito de letramento.

A segunda concepção “Linguagem como Instrumento de Comunicação”, por conseguinte, de acordo com os autores, seria a responsável por permitir ao falante adquirir o código para transmitir a mensagem a outro sujeito, portanto, o falante se delimitava a um destinatário passivo e devia apenas tentar compreender o seu locutor.

Observou-se que essa concepção optou por “realizar descrição gramatical de fragmentos textuais recortados principalmente do registro escrito [e] priorizavam-se atividades que veiculavam modelos de estrutura gramatical” (AMOP, 2015, p. 93), acabando por deixar de lado o aluno-leitor e reforçando o estudo da gramática, em que o educando ia à escola apenas para aprender aquilo que o docente tinha para ensinar e, da mesma forma, não se comentava o conceito de letramento

A terceira concepção “Interacionista de Linguagem”, por sua vez, chegou com o intuito de reformular a noção de aluno-sujeito e de ensino, tornando-se base fundamental para a elaboração do currículo básico aqui mencionado. Nesta concepção, diferentemente das outras, os sujeitos interagem socialmente mediados pela linguagem e continuamente há a tentativa de atender aos objetivos, que são distintos em cada contexto histórico-social.

Assim,

[...] é preciso considerar que as questões que envolvem o uso da língua não são apenas de natureza linguística, mas cognitivas e sociais, uma vez que dependem do contexto histórico e dos sujeitos que representam fatos sociais por meio do discurso. [...] Ao interagir, os sujeitos produzem novos discursos que são materializados em gêneros do discurso, internalizando valores sobre o outro e sobre o mundo, (re)organizando o seu pensamento (AMOP, 2015, p. 95).

Ao buscarmos integrar esse novo conceito de uso da linguagem em sala de aula, estamos lutando por mudanças significativas no processo de ensino aprendizagem dos alunos. Aprofundar o ensino da LP sob essa concepção envolve refletir sobre as ações desenvolvidas na escola que favorecem não apenas atividades de cunho gramatical, em que a alfabetização perpassa a decodificação e o entendimento da estrutura da língua, mas atividades em que há a presença contínua da interação verbal entre os sujeitos.

2.2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Segundo Soares (2003), as propostas relacionadas à alfabetização evidenciam relações estabelecidas, privilegiadamente, pelos sistemas ortográfico, alfabético e fonológico, ou seja, a entrada da criança no mundo da leitura e da escrita acontece pela aquisição do sistema convencional de escrita, da identificação das letras e dos sons do alfabeto.

Dessa forma, a aprendizagem da leitura e da escrita ocorre de forma implícita e assistemática, contribuindo para suprir

[...] a necessidade de distinguir entre processos em que haja somente a aprendizagem do sistema de escrita e processos em que o aprendiz é capaz de utilizar sua leitura e escrita para a realização de práticas sociais (ANTUNES; OLIVEIRA, 2013, p. 66).

Segundo os autores, a recomendação é não desassociar um conceito (alfabetização) do outro (letramento), visto que estes dois processos ocorrem de forma simultânea e interdependente em contexto escolar e fora dele

[...] a alfabetização se desenvolve *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da/e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2003, p. 14, grifos da autora).

Antunes e Oliveira (2013) enfatizam que alfabetizar e letrar

[...] devem estar combinados dentro das salas de aula. Alfabetizar letrando é possível. Crianças e adultos podem aprender a ler e a conhecer os sons que as letras representam sem que se negligencie sua formação como leitores (ANTUNES; OLIVEIRA, 2013, p. 66).

A alfabetização, conforme os pesquisadores, está interligada ao letramento, desde a aquisição inicial do código escrito. Deste modo, essa perspectiva abre caminhos que nos levam a um ensino que se adapta às atuais mudanças que estão se manifestando e que mostram sujeitos capazes de dar sentidos significativos aos discursos que se revelam no cotidiano de aprendizagens.

Assim, a proposição didática aplicada possibilitou com que os sujeitos realizassem, constantemente, por meio da leitura, a reflexão sob os diferentes discursos presentes nos ambientes, seja ele familiar, seja ele escolar, tendo em vista que abrangeu, tanto práticas de decodificação do código escrito, quanto o desenvolvimento de práticas sociais.

2.3 MOTIVAÇÕES PARA LEITURA

Geraldi (1997b) propõe formas de inserir atividades linguísticas que permitem com que a prática da leitura se relacione à produção e à construção de sentidos, ou seja, que possibilitam com que os alunos compreendam a sua responsabilidade diante dos textos que leem e produzem.

Para o pesquisador, a leitura de textos em contexto escolar não deve ser realizada por obrigação ou por apenas ter que responder questões. O professor deve estabelecer objetivos, identificando os porquês de os alunos lerem os textos indicados. Ou seja, é necessário o aluno encontrar algum sentido para ler o que está lendo, para que a leitura se legitime na produção de conhecimentos e não se torne algo rotineiro.

As quatro motivações expostas para a leitura, segundo o autor, são: a) leitura pela busca de informação; b) leitura-estudo-de-texto; c) leitura como pretexto e d) leitura fruição.

A “leitura-busca-de-informação” consiste em ir ao texto buscar as respostas sobre as perguntas para uma maior compreensão

[...] não se buscam informações para nada [...] É o querer saber mais a razão que nos leva a buscar em outros suas posições, suas propostas [...] sempre queremos saber mais sobre alguma coisa, para compreendendo-a de diferentes modos destas novas compreensões fazer uso, ainda que este uso não esteja imediatamente definido nem seja pontualmente limitado (GERALDI, 1997b, p. 171-172).

O modelo exposto pelo autor de “leitura-pretexoto”, foca na leitura como pretexoto para estudar alguma coisa, em que no processo de leitura, o diálogo do aluno deve ser com o texto e o professor é mera testemunha desse diálogo, sem esquecer que também é leitor e que sua leitura é uma das leituras possíveis.

A “leitura-fruição”, em contrapartida, abrange a leitura do texto como um momento de construção de sentidos sem, necessariamente, ter que ir em busca de informações.

A “leitura-estudo-de-texto”, tema principal desta pesquisa, é imprescindível, pois conforme o pesquisador, possibilita

[...] ir ao texto para escutá-lo, ou seja, não para retirar dele uma resposta pontual a uma pergunta que lhe é prévia, mas para retirar dele tudo o que ele possa oferecer (e, no momento da leitura, detectar) (GERALDI, 1997b, p.172).

O trabalho com a leitura-estudo-de-texto, em específico, se tornou uma das oportunidades em que os alunos interagiram com textos que exploraram temáticas do cotidiano e propiciou a interlocução entre o leitor e o autor, mediados pelo texto, ou seja, houve o

[...] encontro com o autor, ausente, que se dá pela sua palavra escrita. Como o leitor, nesse processo, não é passivo, mas agente que busca significações. [...] O autor, instância discursiva de que emana o texto, se mostra e se dilui nas leituras de seu texto: deu-lhe uma significação, imaginou seus interlocutores, mas não domina sozinho o processo de leitura de seu leitor, pois este, por sua vez, reconstrói o texto na sua leitura, atribuindo-lhe a sua (do leitor) significação (GERALDI, 1997b, p. 171-172).

Entre as quatro possibilidades de leitura expostas, nenhuma delas é irreversível ou esgotada de possibilidades, todas elas permitem inúmeras alternativas de “entrada no texto”, já que

[...] em cada leitura, mudadas as condições de sua produção, temos novas leituras e novos sentidos por elas produzidos. Assim, ainda que o interlocutor-leitor seja o mesmo, mudados os objetivos de sua leitura, estarão alteradas as condições de produção (FONSECA; GERALDI, 1997, p. 108).

As práticas que ofertam oportunidades aos alunos aprenderem a ler usando os procedimentos da leitura-estudo-de-texto foi uma das alternativas para que houvesse um ensino e a aprendizagem voltado à produção de sentidos e não mera reprodução deles.

2.4 NÍVEIS NO PROCESSO DE LEITURA

As atividades de leitura devem possibilitar ao aluno a ida ao texto de forma com que ele dialogue com os demais colegas a ponto de refletirem sobre os textos. Por isso, como forma de auxiliar nesse processo, atentamo-nos ao que Menegassi (2010) descreveu em seu trabalho “O leitor e o processo de leitura”, em que especificou os níveis de leitura denominados: decodificação, compreensão, interpretação e retenção.

Sob a perspectiva dos níveis de leitura, proporcionamos aos alunos a oportunidade de interagirem com atividades de letramento, permitindo-lhes o contato com diferentes práticas sociais de leitura e escrita e a nós, professores, oportunizou-nos a observação de como as experiências anteriores de leitura dos alunos influenciaram no processo de significação dos textos trabalhados.

2.4.1 Decodificação

Todos nós leitores precisamos, inicialmente, decodificar um texto. Essa etapa, conforme o pesquisador, se enquadra, nos anos iniciais do ensino fundamental, no momento em que o aluno está em processo de compreensão do código escrito, fazendo tentativas de leitura. Conforme legislação vigente, durante a época da execução da implementação pedagógica, corresponderam às turmas de 1º, 2º e 3º

anos⁴ o processo de alfabetização⁵. Há elementos deste nível de ensino que se relacionam diretamente ao processo de ensino da leitura, conforme exposto a seguir no quadro 3.

Quadro 3 - Nível da decodificação e suas especificações para o ensino

NÍVEL	ESPECIFICAÇÕES PARA O ENSINO
Decodificação	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão do código escrito (vocabulário), da linearidade e da superficialidade do texto (MENEGASSI, 2010); • Estudo textual para identificação de informações explícitas no texto (MENEGASSI, 2010); • “Interações que não extrapolem o nível do texto” (MENEGASSI, 2010, p. 38); • “Perguntas que tenham como resposta unicamente um pareamento de informações com o texto trabalhado” (MENEGASSI, 2010, p. 38); • “Basta o aluno realizar um pareamento de informações, isto é, encontrar no texto as mesmas palavras que são empregadas nas perguntas para trazer respostas certas” (MENEGASSI, 2010, p. 41) • “A formação do leitor está voltada à aquisição do código escrito, a sua apropriação de todas as fases necessárias do sistema linguístico de determinada língua” (MENEGASSI, 2010, p. 38); • “É muito aceitável que o aluno busque informações no texto, inclusive para aprender a lidar com ele como referência de trabalho, já que o texto é e estará presente constantemente em sua vida social e escolar” (MENEGASSI, 2010, p. 39); • “Decodificação malfeita implica em compreensão malsucedida” (MENEGASSI, 2010, p. 45); • Decodificação ligada à compreensão: após a leitura de uma palavra inserida em uma frase o leitor poderá ter a certeza de que o significado armazenado em sua memória está sendo coerente com o texto lido (MENEGASSI, 2010, p. 45); • Decodificação fonológica: o leitor apenas consegue pronunciar, por intermédio da voz ou da leitura silenciosa, a palavra que está lendo, mas não consegue evocar um significado na memória, talvez por ser uma palavra que não seja utilizada comumente, o que causa um lapso na constituição do signo. Ou seja, “o significado dessa palavra não se encontra no paradigma de memória da língua no leitor” (MENEGASSI, 2010, p. 45).

Fonte: Menegassi (2010)

Sem uma boa decodificação do texto, todas as etapas posteriores ficam comprometidas. Por isso, esta etapa é a primeira e de suma importância, porque corresponde a compreensão da linearidade e da superficialidade do texto.

⁴ O fato de estabelecer os anos em que cada nível se enquadra não significa que o nível especificado não pode se estender nos anos seguintes. Tudo depende das dificuldades de aprendizagens e estímulos dos quais os alunos são submetidos diariamente, tanto em contexto escolar, quanto fora dele.

⁵ Segundo informações do “Movimento Todos pela Base Nacional Comum”, na data de 20/12/2017, o Ministério da Educação (MEC) homologou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que definiu a antecipação da alfabetização para o 2º ano. A revisão dos currículos locais deverá acontecer até o prazo máximo do ano letivo de 2020.

2.4.2 Compreensão

Segundo o autor, para que esta etapa aconteça em sala de aula, é importante o aluno, de acordo com a faixa etária, reconhecer as características próprias do gênero que está estudando, de forma a ajudá-lo a compreender as ideias principais do texto. Há elementos deste nível de ensino que se relacionam diretamente ao processo de ensino da leitura, conforme exposto a seguir no quadro 4.

Quadro 4 - Nível da compreensão e suas especificações para o ensino

NÍVEL	ESPECIFICAÇÕES PARA O ENSINO
Compreensão	<ul style="list-style-type: none">• Identificação das defesas e pontos de vistas dos autores; de uma intencionalidade e uma temática que pode não estar explícita no texto, mas se encontrar em meio as entrelinhas, na superficialidade (MENEGASSI, 2010);• “Compreender um texto é ‘mergulhar’ nele e retirar a sua temática e realizar um levantamento das suas ideias principais” (MENEGASSI, 2010, p. 45);• Compreensão literal: captação das informações principais que estão explícitas no texto (MENEGASSI, 2010, p. 47);• Compreensão inferencial: “permite que se façam incursões no texto, captando informações que nem sempre estão em nível superficial, mas que são possíveis de construção a partir das pistas textuais deixadas pelo autor, por isso são produzidas inferências textuais, isto é, que nascem e são construídas no texto” (MENEGASSI, 2010, p. 47.);• Compreensão inferencial extratextual: a partir da relação que o leitor faz com o texto e as informações que possui em seu conhecimento prévio sobre a situação/o tema da questão, o leitor produz sentidos, tendo a interação como elemento principal de leitura (MENEGASSI, 2010, p. 48-49);• “Ao compreender o leitor faz uso de seus conhecimentos anteriores, que se interligam aos conteúdos que o texto apresenta. No momento em que o leitor alia os conhecimentos que possui aos conteúdos que o texto fornece, ele amplia seu cabedal de conhecimentos e de informações, reformulando conceitos e ampliando seus conhecimentos prévios sobre a temática do texto” (MENEGASSI, 2010, p. 50).

Fonte: Menegassi (2010)

Dessa forma, o aluno pode compreender um texto a ponto de conseguir verificar que ele apresenta uma intencionalidade e uma temática. Logo, nos anos iniciais, observou-se a aquisição desse processo por parte dos alunos, no momento em que eles conseguiram, nem que fosse a partir de maior ou menor dependência docente, identificar as defesas e pontos de vistas dos autores do texto.

2.4.3 Interpretação

Este é um nível muito importante, pois permite nos anos iniciais, conforme o pesquisador, os alunos decodificarem e compreenderem o texto; constatarem a sua

superficialidade e confrontarem o que é dado pelo texto com o que o concreto e suas vivências lhe oferecem e que oportuniza a pluralidade de significações e a criação de novos significados àquilo que estão lendo. O leitor intérprete vai além do perceptível pelos leitores anteriores. Há elementos deste nível de ensino que se relacionam diretamente ao processo de ensino da leitura, conforme exposto a seguir no quadro 5.

Quadro 5 - Nível da interpretação e suas especificações para o ensino

NÍVEL	ESPECIFICAÇÕES PARA O ENSINO
Interpretação	<ul style="list-style-type: none"> • Confrontação daquilo que é dado pelo texto, com o que o concreto e suas vivências lhe oferecem; (MENEGASSI, 2010); • Observação e verificação, por meio do conhecimento e das vivências, a pluralidade de significações e criação de novos significados àquilo que está lendo (MENEGASSI, 2010); • Mergulho nos leitores anteriores e interação com os demais leitores para verificação ou confrontação dos diferentes pontos de vista, percebendo que aquilo que até o momento era considerado verdade para si, não é necessariamente verdade para o outro (MENEGASSI, 2010, p. 50); • Abertura de um leque de possibilidades de interpretações e significações ao que está sendo discutido (MENEGASSI, 2010, p. 50); • “Novos sentidos são produzidos a partir dessa relação, permitindo ao leitor a produção de um novo texto, uma vez que a manifestação de leitura ocorrerá através de informações diferenciadas do texto original” (MENEGASSI, 2010, p. 50); • “Cada leitor tem internalizados conhecimentos prévios próprios, que o leva a fazer interpretações diferentes em função de sua própria sócio-histórico-ideológica frente ao texto” (MENEGASSI, 2010, p. 51); • Estas perguntas “são apresentadas numa ordem final, depois que as demais perguntas levaram o aluno-leitor a compreender o texto, a construir inferências, chegando à possibilidade de produzir sentidos próprios ao tema discutido, isto é, julgamentos pertinentes sobre o tema do texto à sua própria vida” (MENEGASSI, 2010, p. 53); • “As perguntas oferecidas a um determinado texto não mais buscam respostas literais, mas, sim, respostas que levam o aluno a produzir sentidos diversos ao tema apresentado no texto, necessariamente relacionando-o a sua vida, para que efetivamente a leitura lhe faça sentido” (MENEGASSI, 2010, p. 38); • “As respostas são variadas em função dos sentidos ali produzidos e das idiosincrasias produzidas por cada leitor” (MENEGASSI, 2010, p. 53); • DESENVOLVIMENTO DO LEITOR CRÍTICO: • “Concebe a leitura como uma prática social, não apenas uma prática escolar” (MENEGASSI, 2010, p. 42); • “Vê os escritos da escola como passíveis de questionamento” (MENEGASSI, 2010, p. 42); • “Desenvolve posicionamento diante dos fatos e das ideias que circulam através dos textos” (MENEGASSI, 2010, p. 42); • “Leva a produção ou construção de um outro texto: o texto do próprio leitor, a leitura como réplica” (MENEGASSI, 2010, p. 42); • “Sabe que o texto não está acabado, não é produto; é disposto de produção” (MENEGASSI, 2010, p. 42); • “Produz diferentes leituras do mesmo texto, dependendo do momento, das relações com o contexto” (MENEGASSI, 2010, p. 42); • “Mescla as ideias do texto às suas” (MENEGASSI, 2010, p. 42);

	<ul style="list-style-type: none"> • “Considera a experiência prévia indispensável para construir o sentido” (MENEGASSI, 2010, p. 42); • “Possibilidade de construir leitura réplica. O conceito de réplica envolve o leitor combater as informações do texto lido com argumentos, contestando, refutando e explicando o que lê, isto é, o leitor posiciona-se como sujeito ativo e crítico diante do material trabalhado, permitindo a produção de sentidos próprios que se manifestam através das palavras próprias” (MENEGASSI, 2010, p. 43); • “Manifestação de um ponto de vista sobre o que se discute no texto” (MENEGASSI, 2010, p. 43).
--	---

Fonte: Menegassi (2010)

Por meio do nível da interpretação, os alunos mergulharam nos leitores anteriores e interagiram com os demais leitores para verificarem os diferentes pontos de vista, percebendo que aquilo que até o momento era considerado verdade para si, não era necessariamente verdade para o outro, o que estabeleceu relações com o proposto por Riolfi (2008), sobre leitura rigorosa e por Geraldi (1997b) sobre leitura- estudo-de-texto.

2.4.4 Retenção

Esta etapa favoreceu para que os conhecimentos apresentados pelos textos trabalhados e os novos conhecimentos produzidos nos níveis anteriores, em especial no nível de interpretação, se tornassem, conforme o pesquisador propõe, parte dos conhecimentos prévios que os alunos armazenariam em suas memórias. Há elementos deste nível de ensino que se relacionam diretamente ao processo de ensino da leitura, conforme exposto a seguir no quadro 6.

Quadro 6 - Nível da retenção e suas especificações para o ensino

NÍVEL	ESPECIFICAÇÕES PARA O ENSINO
Retenção	<ul style="list-style-type: none"> • Expectativa de que os conhecimentos apresentados pelos textos trabalhados e os novos conhecimentos que foram produzidos nos níveis anteriores, em especial no nível de interpretação, tornem-se parte dos conhecimentos prévios que os alunos armazenarão em suas memórias (MENEGASSI, 2010); • “Responsável pelo armazenamento das informações mais importantes na memória do leitor” (MENEGASSI, 2010, p. 54); • Retenção vinda do processamento da compreensão: “o leitor armazena na memória a temática e as informações principais do texto lido, sem analisá-las” (MENEGASSI, 2010, p. 54); • Retenção vinda do processamento da interpretação: “são alterados os conhecimentos prévios do leitor, não somente com o acréscimo de informações textuais novas, mas, sim, com o acréscimo de informações de um julgamento realizado pelo leitor, sobre o texto lido, o que altera seu ponto de vista sobre o tema e possibilita a construção de um novo texto” (MENEGASSI, 2010, p. 54).

Fonte: Menegassi (2010)

Este nível foi importante, pois foi possível verificar se aquilo que havíamos trabalhado no decorrer do projeto, começaria a fazer parte dos novos conhecimentos dos alunos.

2.5 MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NO PROCESSO DE LEITURA

Para que houvesse a reflexão sobre a língua e o porquê de o aluno ter produzido o sentido que produziu e para que ele se aproximasse do nível de leitor desejado, houve um fator imprescindível que foi a mediação do professor

[...] a partir da chegada do termo “letramento” às escolas brasileiras, o ambiente escolar passou a demandar mais de seus alunos, pois já não basta a habilidade de decodificar sons. A competência de compreensão e interpretação de textos torna-se uma exigência. Portanto, *é imprescindível a inserção de um novo componente no processo de aquisição de leitura, a mediação pedagógica* (ANTUNES; OLIVEIRA, 2013, p. 66, grifos nossos).

Analisar o ensino e a aprendizagem da leitura sob essa perspectiva significa compreender que há um aluno-sujeito capaz de dar significados aos textos que circulam nos contextos sociais no qual estão inseridos.

Fonseca e Geraldi (1997) enfatizam que,

[...] nesse processo de leitura, de interlocução do aluno-leitor com o texto/autor, a posição do professor não é a do mediador do processo que dá ao aluno sua leitura do texto. Tampouco, é a da testemunha, que, alheia ao processo, apenas o vê realizar-se e dele pode dar testemunho. Se, em alguns momentos, o professor passa a testemunhar, isso se deve ao fato de que, como sujeito, já se colocou como interlocutor de seus alunos, possibilitando as condições materiais (por exemplo, o acesso a livros) para que o processo desencadeasse. Julgamos que o professor, no processo da leitura de seu aluno, deve ser um interlocutor presente, que responde-pergunta sobre questões levantadas pelo processo que se executa (FONSECA; GERALDI, 1997, p. 107).

Portanto, pensar no professor mediador, como facilitador no processo de compreensão da leitura, é firmar a ideia de ele ser o responsável em “agrupar seus alunos de forma a favorecer a circulação de informações entre eles, [buscando] garantir que a heterogeneidade do grupo seja um instrumento a serviço da troca, da colaboração e [...] da própria aprendizagem” (BRASIL, 1997, p. 42).

Riolfi (2008) apresenta o perfil do professor que possibilita uma leitura que contribui de forma positiva aos alunos. Para a autora, o professor não deve apenas considerar a materialidade de um texto em específico, produzindo leituras que apreendem apenas fragmentos aleatórios, mas carece de apresentar diversos textos aos alunos, ofertando-lhes oportunidades para analisarem como “as diversas escolhas (lexicais, estruturais, argumentativas, etc.), feitas pelo escritor interferem no resultado final da trama do texto” (RIOLFI, 2008, p. 53).

Antunes e Oliveira (2013), veem ao encontro às ideias dos pesquisadores e defendem que uma nova relação entre o docente e o aluno surge e passa a ser cultivada pela preocupação com a “formação de cidadãos participativos e preocupados com a transformação e o aperfeiçoamento da sociedade” (ANTUNES; OLIVEIRA, 2013, p. 66-67).

Conforme os autores, para o aluno ser capaz de transcender à leitura vista como senso comum, torna necessário a criação do hábito, a instalação do gosto e a prática da leitura e o professor é o responsável em refinar esse modo de ler de seu aluno, tornando-o com o tempo, um leitor apto a construir um movimento de leitura que o possibilita reconstruir o percurso argumentativo, pois

[...] quando falamos em mediação leitora, temos que ter em mente que estamos falando de uma atividade que ocorre de modo processual. Projetos de leitura com a finalidade de promover a competência leitora, ainda que sejam desenvolvidos dentro das salas de aula, terão seu início muito antes de chegar às classes escolares (ANTUNES; OLIVEIRA, 2013, p. 74).

Assim, todo texto permite a análise do seu projeto textual e o enfrentamento da palavra do outro, em que o estado do leitor se modifica e a há a compressão a respeito da caminhada que o leitor já tem, pois em nenhuma proposta de trabalho, a finalidade do professor é produzir uma receita pronta e inflexível.

3 PROPOSTA PEDAGÓGICA

A proposta didática⁶ propositou atender o objetivo geral e os objetivos específicos desta pesquisa, bem como organizar atividades que contribuiriam de forma significativa para melhorar a forma como os alunos leem os textos que circulam em seu cotidiano. Os conteúdos previstos no Currículo Básico da Amop, para o eixo da leitura, no 3º ano do ensino fundamental (ANEXO B), relacionam-se com a leitura-estudo-de-texto e compreendem um trabalho com os textos a partir dos níveis de leitura propostos por Menegassi (2010).

Conforme o exposto no currículo, o eixo de leitura deve ser trabalhado concomitantemente com os demais eixos (da escrita/produção de texto, oralidade e variedade linguística e o da análise linguística e reescrita). No entanto, nossos objetivos direcionaram-se aos conteúdos relacionados à prática da leitura, para que se pudesse amenizar as problematizações nesta área no âmbito em que o projeto foi aplicado e fazer uma análise mais detalhada do material.

O gênero trabalhado foi o relato de experiência, previsto pelo currículo, e o tema gerador da proposta didática foi “Do passado ao presente: o relato de experiência tecendo novos sentidos de uma história”, em que a disciplina de Língua Portuguesa, de forma interdisciplinar, se relacionou com os conteúdos da disciplina de Geografia (transformações de paisagens do município [origens/ permanências/ mudanças]), com os conteúdos da disciplina de História (o processo de mudança [permanência e mudança] e o trabalho ontem e hoje) e com os conteúdos da disciplina de Arte (forma, cor, linha, desenho, pintura, recorte, colagem) ⁷.

Os relatos de experiência estudados se originaram de uma pesquisa (APÊNDICE B) de inserção da comunidade escolar e de envolvimento com os pais dos alunos na pesquisa, em que os sujeitos pesquisados puderam, de forma breve, relatar uma situação vivida (individualmente ou não) relacionada ao período em que

⁶ A proposta didática foi aplicada a partir do momento em que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética (Plataforma Brasil), com o Certificado de apresentação para Apreciação Ética, número: 82524318.4.0000.0107 e a partir do momento em que, na sequência à aprovação, os pais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A), autorizando seus filhos a participarem do projeto.

⁷ Os professores da rede municipal de ensino de Marechal Cândido Rondon, cada um na turma, se reúnem para adaptarem, do referido currículo, os conteúdos a serem trabalhados bimestralmente nos anos iniciais do ensino fundamental. Assim como os conteúdos de Língua Portuguesa, os conteúdos das disciplinas de Geografia, de História e de Arte são regidos, também, pelo Currículo Básico da Amop.

chegaram a morar (ou que ainda moram) na Vila Curvado. Por exemplo, o (ex-) morador pode relatar uma situação engraçada ou triste, um momento de medo, uma demonstração de amizade e relacionar essa situação contando, também, como era a Vila Curvado, quando chegou e como ela está hoje (por exemplo: como era e como seriam, atualmente, as paisagens, a escola, as estradas, os comércios, as casas, os meios de transporte).

3.1 ESCOLHA PELO GÊNERO RELATO DE EXPERIÊNCIA

Num primeiro momento, reiteramos que o gênero relato de experiência está previsto pelo currículo da Amop para ser trabalhado em turmas do 3º ano, já que

[...] proporcionar o ensino da língua portuguesa a partir dos gêneros do discurso significa colocar o educando como sujeito de sua aprendizagem, possibilitando-lhe o desenvolvimento de conhecimentos linguísticos e de mundo. Para isso, não basta só se apropriar do código da língua, é preciso compreender o uso desse código nas diferentes práticas sociais. Isso *significa possibilitar ao educando a compreensão e a produção de gêneros discursivos* diversos como resumos, quadrinhas, *relatos de experiência de vida*, histórias infantis, entre outros, de modo que o educando *perceba que o uso da língua está materializado nos gêneros discursivos que utilizamos em nossa vida cotidiana* (AMOP, 2015, p. 100, grifos nossos).

Dessa forma, com o desenvolvimento de um trabalho sistematizado com a leitura-estudo-de-texto, a partir do contato com diferentes práticas sociais de leitura e escrita pautadas nas experiências vividas por diferentes pessoas, os alunos puderam tecer um novo olhar à história do lugar em que eles vivem, compreendendo as mudanças e as permanências na constituição da cidade e do campo na formação histórica do município e da Vila.

Num segundo momento, e de mesma importância, evidenciou-se o quanto interessados os alunos desta turma ficavam quando trabalhávamos em sala de aula conteúdos que retomavam memórias e histórias que aconteciam bem antes deles nascerem. Um exemplo que pode justificar esta afirmação foi quando estes alunos tiveram a oportunidade, no ano anterior, visitarem o Museu Histórico Padre José Gaertner, localizado no distrito vizinho. Eles ficaram deslumbrados ao verem os

objetos e ouvirem os acontecimentos que lá estavam guardados, há muito tempo, com carinho e cuidado.

Além disso, ao perguntarmos a eles, anteriormente à elaboração da proposta didática, se eles gostariam de aprender e conhecer um pouco mais sobre como era antigamente a cidade e a Vila em que moram, eles disseram que gostariam muito e um aluno justificou, de forma simples e breve, dizendo que “A gente pode conhecer e aprender como era antigamente para ver o que mudou e o que está igual!”.

Dessa forma, o trabalho com este gênero permitiu o contato dos alunos com textos que apresentam conteúdos de interesse deles e foi uma oportunidade de vivenciarem as mudanças ocorridas ao longo dos anos nesses locais e os incríveis e sinceros acontecimentos relatados pelos quais os pioneiros da cidade e os moradores e ex-moradores da Vila Curvado experienciaram assim que chegaram nessas terras.

A situação de comunicação, o conteúdo temático, a estrutura composicional (organização interna) e o estilo (marcas linguísticas) deste gênero foram descritos por Bräkling (2010)⁸, que incluiu a classificação de Dolz e Schneuwly⁹, (ANEXO C), em um manual elaborado para avaliação das redações do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp). O Currículo Básico da Amop também apresenta uma organização própria para o gênero relato de experiência (ANEXO D).

3.2 FORMA DE ORGANIZAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA

O Currículo Básico da Amop estabelece, como encaminhamento didático-metodológico para o trabalho com os gêneros, a sequência didática (doravante SD), defendida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

A SD apresentada por esses autores compreende a apresentação de uma situação inicial, seguida da seleção do gênero a ser trabalhado e o reconhecimento deste gênero por meio de uma produção inicial diagnóstica para que, em seguida, se estabeleça os módulos que possam contribuir para a redução dos problemas de

⁸ Publicado em: SEE de SP. **Manual para Avaliação das Redações do SARESP 2008 e 2009**. São Paulo (SP): 2008 e 2009.

⁹ DOLZ; SCHNEUWLY. **Gêneros e Progressão em Expressão Oral e escrita**. Universidade de Genebra, Suíça, mimeo.

escrita e oralidade que os alunos apresentam em suas produções (seja com o trabalho com gêneros orais ou com gêneros escritos). Assim, os conteúdos e atividades são aplicados de forma sistemática, o que pode auxiliar o aluno “a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

No entanto, como o próprio currículo prevê, é possível que se façam adequações e alterações na forma de aplicação das atividades, como meio de aproximar as atividades à realidade do projeto, do educandário e dos educandos. Para isso,

[...] É preciso que haja um estudo¹⁰ no âmbito escolar das equipes pedagógicas e educadores com vistas a assegurar o quadro dos gêneros e os conteúdos propostos para cada ano, adequando-o à realidade educacional vigente em sua escola, tendo sempre como parâmetro o documento norteador e garantindo os conteúdos mínimos necessários para o desenvolvimento das capacidades de linguagem que cada ano requer (AMOP, 2015, p. 118).

Os modos de organização da SD propostos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) foram didaticamente adaptados por Costa-Hübes (2007, 2008), coordenadora dos estudos que resultaram no Caderno Pedagógico 01¹¹ (2007) (ANEXO E), para os anos iniciais do ensino fundamental.

Para nossa pesquisa, optamos por adequá-la aos moldes propostos por Costa-Hübes (2007, 2008), para o trabalho com os gêneros (quadro 7).

Quadro 7 - Organização das etapas aplicadas na pesquisa

Etapas	Descrição
Seleção de um gênero	Este gênero foi selecionado pelas professoras, tendo em vista a necessidade de interação que o mesmo possibilitou: o interesse dos alunos em descobrirem e conhecerem cada vez mais sobre as mudanças e permanências que aconteceram no decorrer dos anos no lugar em que eles vivem.
O gênero relato de experiência presente nos	No momento anterior à aplicação do projeto, o gênero relato de experiência já esteve presente nos cotidianos escolar e familiar dos alunos. No que se referiu ao cotidiano escolar, os alunos tiveram a oportunidade de ouvir um relato de experiência de uma mãe de uma aluna, moradora da Vila Curvado, em que ela

¹⁰ Este estudo empiricamente já vinha sendo realizado desde o momento em que sabíamos que teríamos que aplicar uma proposta didática em uma turma dos anos iniciais do ensino fundamental.

¹¹ Este Caderno Pedagógico 01 foi coordenado por Costa-Hübes (2007, 2008) e produzido por um grupo de professoras, de 9 municípios vinculados à Amop, que se propuseram a elaborar diferentes sequências didáticas para auxiliar os professores dos anos iniciais com o trabalho com diferentes gêneros em contexto escolar. Estes estudos fizeram parte de sua tese de doutorado (2007, 2008).

cotidianos escolar e familiar	relatou desde sua chegada até a localidade, até momentos que vivenciou e vivenciava com sua família neste lugar. No que se refere ao cotidiano familiar, os pais, bem como alguns dos demais moradores, tiveram a oportunidade, por meio de uma pesquisa (APÊNDICE B), relatar suas experiências vivenciadas e as mudanças ocorridas na Vila Curvado. Relatos estes que foram utilizados na elaboração da proposição didática.
Apresentação da situação de interlocução	O ponto de partida. Definido o gênero, enfatizamos aos alunos a necessidade de interação e o motivo e a situação de comunicação para estudo dos conteúdos selecionados: o trabalho com diferentes práticas sociais inseridas em duas apostilas intituladas "Do passado ao presente: o relato de experiência tecendo novos sentidos de uma história".
Módulos para o trabalho com a leitura	Desenvolvimento e organização de módulos que contribuíram para o desenvolvimento de um leitor que produziu diferentes sentidos à prática da leitura e ao tema gerador proposto. Reconhecimento da função social do gênero (onde foi produzido, por que, quando, por quem, para quem), o seu conteúdo temático , a sua estrutura composicional (quais seriam as características e como estaria organizado) e o seu estilo (as marcas linguísticas e enunciativas), por meio da seleção e leitura de textos do gênero e desenvolvimento de atividades que trabalharam a leitura-estudo-de-texto, sob o viés dos níveis de leitura de Menegassi (2010).
Circulação do gênero	Momento de concretizar a proposta inicial, provando aos alunos a funcionalidade da língua. Esta parte do trabalho compreendeu a efetivação do estudo com as duas apostilas e a posterior circulação do material às famílias e à comunidade escolar.

Fonte: Costa-Hübes (2007, 2008)

A seguir, apresentamos os módulos que foram trabalhados no decorrer da aplicação da proposta pedagógica, por meio da utilização das duas apostilas (quadro 8).

Quadro 8 - Módulos trabalhados na proposta pedagógica

Primeira apostila - primeira parte (p. 1-5) - apresentação do projeto (p. 1-2) e breve história da cidade de Marechal Cândido Rondon (p. 3-5).
Primeira apostila - MÓDULO 1 (p. 6-14): <ul style="list-style-type: none"> ● Leitura do editorial escrito pelo coordenador do site "Memória Rondonense" e atividades de oralidade e escritas (p. 6-8); ● Roda de conversa sobre fotografias trazidas pelos alunos (p. 8); ● Apresentação e leitura do relato de experiência 1, de um pioneiro da cidade (site "Memória Rondonense") (p. 9); ● Primeira roda de conversa sobre o relato (p. 10-11); ● Atividades orais e escritas de leitura-estudo-de-texto, sob a perspectiva das etapas de leitura de Menegassi (2010), sobre o relato (p.11-13); ● Segunda roda de conversa: mediação docente no aperfeiçoamento das atividades (p. 14).
Segunda apostila - produção de trabalho artístico sobre o relato 1 (p. 7).
Primeira apostila - MÓDULO 2 (p. 15-25): <ul style="list-style-type: none"> ● Apresentação e exploração do site "Memória Rondonense" (p. 15) e roda de conversa (p. 16); ● Apresentação e leitura do relato de experiência 2, de pioneiros da cidade de Marechal Cândido Rondon (site "Memória Rondonense") (p. 17-18); ● Primeira roda de conversa sobre o relato (p. 18-19); ● Atividades orais e escritas de leitura-estudo-de-texto, sob a perspectiva das etapas de leitura de Menegassi (2010), sobre o relato (19-24); ● Segunda rosa de conversa: mediação docente no aperfeiçoamento das atividades (p. 25); ● Aula expositiva e dialogada com a utilização de mapas (múndi, país, região, estado, cidade e bairros);

<ul style="list-style-type: none"> • Aula expositiva e dialogada sobre lembranças trazidas de casa pelos alunos.
Segunda apostila - produção de trabalho artístico sobre o relato 2 (p. 10).
Primeira apostila - segunda parte - apresentação da história da Vila Curvado (p. 26-29).
Primeira apostila - MÓDULO 3 (p. 30-37): <ul style="list-style-type: none"> • Relato oral dramatizado pela professora; • Apresentação e leitura do relato de experiência 3, da ex-moradora da Vila Curvado, senhora Aníssia Maria (p. 30-31); • Primeira roda de conversa sobre o relato (p. 31-32); • Atividades orais e escritas de leitura-estudo-de-texto, sob a perspectiva das etapas de leitura de Menegassi (2010), sobre o relato (p. 32-37); • Segunda roda de conversa: mediação docente no aperfeiçoamento das atividades (p. 37).
Segunda apostila - produção de trabalho artístico sobre o relato 3 (p. 16).
Primeira apostila - MÓDULO 4 (p. 38-54): <ul style="list-style-type: none"> • Na biblioteca, apresentação de imagens de diferentes paisagens do município de Marechal Cândido Rondon e da Vila Curvado, em diferentes épocas; • Depoimento de antiga aluna da escola relatando como a escola era antigamente (mudanças e permanências); • Na apostila, apresentação de imagens de diferentes paisagens do município de Marechal Cândido Rondon e da Vila Curvado, em diferentes épocas (p. 38-43) e roda de conversa sobre as imagens (p. 43-44); • Apresentação e leitura de relatos de experiências 4, 5 e 6, de (ex-) moradores da Vila Curvado (p. 44-48); • Primeira roda de conversa sobre os relatos (p. 49); • Atividades orais e escritas de leitura-estudo-de-texto, sob a perspectiva das etapas de leitura de Menegassi (2010), sobre os relatos (p. 49-53); • Segunda roda de conversa: mediação docente no aperfeiçoamento das atividades (p. 54); • Exploração, aula expositiva e dialogada sobre um lápis de escrever utilizado antigamente, trazido por um aluno, cujo pai é um dos relatores.
Segunda apostila - produção de trabalho artístico sobre os relatos 4, 5 e 6 (p. 19, 21 e 23).
Primeira apostila - MÓDULO 5 (p. 55-68): <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação e exploração do site “Google Maps” das paisagens do lugar em que vivem na atualidade, roda de conversa e atividade escrita (p. 55); • Representação dos elementos da paisagem com massinha de modelar; • Apresentação e leitura de relatos de experiências 7, 8, 9 e 10, de (ex-) moradores da Vila Curvado (p. 56-62); • Primeira roda de conversa sobre os relatos (p. 63); • Atividades orais e escritas de leitura-estudo-de-texto, sob a perspectiva das etapas de leitura de Menegassi (2010), sobre os relatos (p. 63-67); • Segunda roda de conversa: mediação docente no aperfeiçoamento das atividades (p.67).
Segunda apostila - produção de trabalho artístico sobre os relatos 7, 8, 9 e 10 (p. 26, 29, 31 e 33).
Primeira apostila - MÓDULO 6 (p. 69-70): <ul style="list-style-type: none"> • Agradecimento e “feedback” com os alunos referente a aplicação do projeto e atividade escrita (p. 69-70).

Fonte: elaborado pela pesquisadora

A organização por módulos contribuiu para que os propósitos do trabalho com a leitura-estudo-de-texto e com o gênero selecionado, na turma do 3º ano, aproximasse os alunos de “modelos” de relatos de experiência que circulam na sociedade e de conteúdos advindos do cotidiano deles.

4 RELATÓRIO E ANÁLISE DA APLICAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Para que pudéssemos lembrar com maior facilidade das atividades realizadas, anotamos, nas páginas da nossa apostila, considerado como nosso diário de campo, os comentários e as perguntas que os alunos fizeram no decorrer do projeto. Cada aluno foi identificado por um número (Al. 1, Al. 2, Al. 3, Al. 4, Al. 5, Al. 6, Al. 7 e Al.8). Abaixo, organizamos um quadro que sistematiza as aulas aplicadas durante a proposição pedagógica e, na sequência, descrevemos os relatórios e as análises tendo em vista atender o que está previsto como objetivo geral da pesquisa.

Quadro 9 - Organização por data, número e resumo das aulas e análises

DATA	AULAS	RESUMO DAS AULAS	ABRANGÊNCIA
04/07	1	Relatório e análises 1: (primeira apostila) <ul style="list-style-type: none"> Primeira parte - Apresentação do projeto (p. 1 e 2). 	Primeira parte da apostila: 2 aulas
10/07	2	Relatório e análises 2: (primeira apostila) <ul style="list-style-type: none"> Primeira parte - Apresentação da história de Marechal Cândido Rondon (p. 3-5). 	
30/07	3 e 4	Relatório e análises 3: (primeira apostila) <ul style="list-style-type: none"> Módulo 1 – Leitura do editorial do site “Memória Rondonense”, registro de atividades e roda de conversa (p. 6-8); Envio de bilhete sobre fotografias. 	Módulo 1: 9 aulas
30 e 31/07 e 01/08	5 a 8	Relatório e análises 4: (primeira apostila) <ul style="list-style-type: none"> Produção do trabalho artístico da capa da apostila; Relato 1 – Leitura do relato, roda de conversa e registro de atividades (p. 9-13). 	
02/08	9	Relatório e análises 5: (primeira apostila) <ul style="list-style-type: none"> Relato 1 – Roda de conversa - Mediação docente no aperfeiçoamento das atividades (p. 14). 	
06/08	10 e 11	Relatório e análises 6 (primeira apostila) <ul style="list-style-type: none"> Relato 1 – Roda de conversa sobre as fotografias trazidas pelos alunos (bilhete enviado dia 30/07); Relato 1 – Revisando - Produção de trabalho artístico sobre o relato (segunda apostila, p. 7). 	
06, 07 e 10/08	12 a 16	Relatório e análises 7: (primeira apostila) <ul style="list-style-type: none"> Módulo 2 – Exploração do site “Memória Rondonense” (p. 15 – 16). Relato 2 - Leitura do relato, roda de conversa e registro de atividades (p. 17-24); 	Módulo 2: 10 aulas
13/08	17 e 18	Relatório e análises 8: (primeira apostila) <ul style="list-style-type: none"> Relato 2 – Aula expositiva e dialogada com a utilização de mapas (múndi, país, região, estado, cidade e bairros); Relato 2 – Aula expositiva e dialogada sobre as lembranças trazidas de casa pelos alunos. 	
15 e 16/08	19 a 21	Relatório e análises 9: (primeira apostila) <ul style="list-style-type: none"> Relato 2 – Roda de conversa - Mediação docente no aperfeiçoamento das atividades (p. 25); Relato 2 – Revisando - Produção de trabalho artístico sobre o relato (segunda apostila, p. 10). 	

20/08	22	<ul style="list-style-type: none"> ● Relatório e análises 10: (primeira apostila) ● Segunda parte - Apresentação da história da Vila Curvado (p. 26-29). 	Segunda parte da apostila: 1 aula
21 e 22/08	23 a 25	<ul style="list-style-type: none"> ● Relatório e análises 11: (primeira apostila) ● <u>Módulo 3</u> – Dramatização; ● Relato 3 – Leitura do relato, roda de conversa e registro de atividades (p. 30-37). 	Módulo 3: 6 aulas
23 e 28/08	26 a 28	<ul style="list-style-type: none"> ● Relatório e análises 12: (primeira apostila) ● Relato 3 – Roda de conversa - Mediação docente no aperfeiçoamento das atividades (p. 37); ● Relato 3 – Revisando - Produção de trabalho artístico sobre o relato (segunda apostila, p. 16). 	
30/08	29 a 31	<ul style="list-style-type: none"> ● Relatório e análises 13: (primeira apostila) ● <u>Módulo 4</u> - Apresentação breve das fotos trazidas pela professora (p.38-43). ● Módulo 4 – Exploração, aula expositiva e dialogada sobre as fotos trazidas pela professora (p.38-43); ● Módulo 4 – Depoimento de antiga aluna da escola relatando como a escola era antigamente (mudanças e permanências) (p. 38-43). 	Módulo 4: 13 aulas
04, 05 e 06/09	32 a 36	<ul style="list-style-type: none"> ● Relatório e análises 14: (primeira apostila) ● Relatos 4, 5 e 6 – Leitura dos relatos e roda de conversa (p. 44-49); ● Relatos 4, 5 e 6 – Registro de atividades (p. 49-53); ● Relatos 4, 5 e 6 – Exploração, aula expositiva e dialogada sobre o lápis de escrever utilizado antigamente, trazido por um aluno, cujo pai é um dos relatores. 	
11, 12 e 13/09	37 a 41	<ul style="list-style-type: none"> ● Relatório e análises 15: (primeira apostila) ● Relatos 4, 5 e 6 – Roda de conversa - Mediação docente no aperfeiçoamento das atividades (p. 54); ● Relatos 4, 5 e 6 – Revisando - Produção de trabalhos artísticos sobre os relatos (segunda apostila, p. 19, 21 e 23). 	
19/09	42 e 43	<ul style="list-style-type: none"> ● Relatório e análises 16: (primeira apostila) ● <u>Módulo 5</u> – Exploração do site “Google Maps” (p. 55) com a utilização do projetor multimídia; ● Representação dos elementos da paisagem com massinha de modelar. 	
24/09	44 a 46	<ul style="list-style-type: none"> ● Relatório e análises 17: (primeira apostila) ● Relatos 7, 8, 9 e 10 – Leitura dos relatos e roda de conversa (p. 56-63) e registro de atividades (p. 63-67). 	Módulo 5: 10 aulas
25, 26 e 27/09	47 a 51	<ul style="list-style-type: none"> ● Relatório e análises 18: (primeira apostila) ● Relatos 7, 8, 9 e 10 – Roda de conversa - Mediação docente no aperfeiçoamento das atividades (p. 68); ● Relatos 7, 8, 9 e 10 – Revisando - Produção de trabalhos artísticos sobre os relatos (segunda apostila, p. 26, 29, 31 e 33). 	
02/10	52	<ul style="list-style-type: none"> ● Relatório e análises 19: (primeira apostila) ● <u>Módulo 6</u> – Agradecimento e “feedback” com os alunos referente a aplicação do projeto (p. 69). 	Módulo 6: 1 aula
TOTAL:			52 AULAS APLICADAS.

Fonte: organizado pela pesquisadora.

Relatório e análises 1

Data 04/07 – Aula 1

Resumo da aula - Primeira parte - Apresentação do projeto (p. 1 e 2 da primeira apostila)

No dia 04/07/2018, iniciei a aula 1 com a aplicação do projeto intitulado “Do passado ao presente: o relato de experiência tecendo novos sentidos de uma história”, na turma e na escola já especificadas anteriormente. A aplicação começou após o momento em que todos os pais dos alunos assinaram o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (TCLE) (APÊNDICE A).

Entreguei a apostila para os alunos folhearem e conhecerem o material (figura 1). Eles ficaram maravilhados diante das cores, imagens e escritas e, também, houve o reconhecimento dos colegas e dos mapas do município e da Vila Curvado, presentes nas imagens e fotografias “Que legal! Aqui tem imagens de antigamente e de hoje: aqui nem tinha essas lojas” (nível de leitura: decodificação).

Figura 1 - Momento da entrega das apostilas



Fonte: Acervo da pesquisadora produzido durante a aplicação da proposta didática

Ao ler o título da apostila, houve o levantamento da temática principal do projeto, captando uma informação que estava em nível superficial e possível de construção, a partir das pistas textuais deixadas pelo autor, de que eles aprenderiam como eram a cidade e a Vila antigamente até os dias de hoje (nível de leitura: compreensão literal).

Outro aluno refletiu sobre a informação dada pelo texto e manifestou sua vivência com a família de sentar em frente ao fogão a lenha para conhecer àquilo que ainda não conhecia e que estaríamos estudando no decorrer do projeto “Eu adoro sentar na frente do fogão a lenha para conhecer as coisas que eu não sabia”. Neste momento, houve a sensibilização do aluno sobre o tema a ser estudado (nível de leitura: interpretação).

Em seguida, introduzi o conteúdo a ser trabalhado, perguntando aos alunos se eles gostariam de conhecer um pouco mais sobre a história do lugar em que eles vivem. A reação deles foi empolgante, pois se mostraram curiosos e exclamaram “Cadê os tambores para eu tocar? Vai ser divertido”, ou “Acho legal descobrir como era antes da gente nascer! Tinha carroças e casas antigas” (nível de leitura: interpretação).

Os alunos realizaram individualmente a leitura de um breve texto de apresentação do projeto (p. 1 e 2 da primeira apostila). Durante a leitura, houve a constatação do tipo de fonte utilizada nas apostilas (fonte manuscrita “Mãe que me fez”): “Até que a letra cursiva é bonita. Mais fácil de entender” (nível de leitura: decodificação), além da identificação no texto de informações que estavam explícitas e que não extrapolavam o nível do texto, como o fato de que eles viveriam uma grande aventura e produziram um livro “A gente vai viver uma grande aventura. Eu li isso aqui”; “Nós vamos fazer um livro? Obrigado. Vai ser muito legal” (nível de leitura: compreensão literal).

Houve a incursão, a partir da relação que o leitor fez, com a temática do texto e as informações que possuía em seu conhecimento prévio, de que com uma máquina do tempo seria possível retornar ao passado para ver como era antigamente (nível de leitura: compreensão inferencial extratextual): “Eu queria ter uma máquina do tempo para ver como era antigamente”. Perguntei o que é antigamente e uma das respostas foi: “Antigamente seria o passado, aquilo que já

aconteceu, que já foi e como era” (nível de leitura: decodificação - identificação do código escrito).

A pedido dos alunos, expliquei que eu anotaria, nas páginas da apostila, os comentários e as perguntas que eles fizessem no decorrer do projeto, que corresponderia ao meu diário de campo, para eu analisá-las, o que deixou os estudantes interessados em contribuir cada vez mais sobre aquele assunto.

Na leitura coletiva do texto, surgiram algumas perguntas referentes a identificação do código escrito (vocabulário) das palavras “antigamente”, “tradição” e “experiência”. As dúvidas foram sanadas com o auxílio da professora, com o uso do dicionário. Para a palavra “tradição”, um aluno exemplificou que a tradição de sua avó é tomar chimarrão e que ele toma chimarrão com ela; no estudo da palavra “experiência” eles concluíram que é o fato de se descobrir coisas novas, inventar, criar. Dessa forma, foi possível estimular a relação entre a palavra e o seu contexto de uso, possibilitando com que o leitor pudesse ter a certeza do significado armazenado em sua memória, a partir do contato com outras pessoas e outros textos (nível de leitura: decodificação ligada à compreensão).

A palavra “pioneiro”, cujo significado não se encontrava no paradigma de memória do leitor, talvez porque não era uma palavra utilizada comumente por ele (nível de leitura: decodificação fonológica), possibilitou algumas deduções de significado (exemplos: o indivíduo que toca piano, ou aquele que anda a cavalo ou que morava na cidade antigamente). Com o uso do dicionário e a mediação docente, os alunos verificaram que aquilo que haviam imaginado não se relacionava ao sentido real da palavra “pioneiro”. Os estudantes encontraram no dicionário um significado coerente para a palavra, identificando que é “aquele que primeiro abre ou descobre regiões desconhecidas, e nelas tenta estabelecer uma colonização; explorador, desbravador” (nível de leitura: decodificação ligada à compreensão) e que o aluno que chegou mais perto do significado foi aquele que deduziu que os pioneiros seriam aqueles que moravam na Vila antigamente. Acrescentei que não seriam todas as pessoas que moraram na Vila antigamente que seriam os pioneiros, mas somente aquelas que chegaram no início da construção da cidade, desbravando as primeiras terras e fixando suas moradias no local.

Surgiu uma pergunta sobre o que seriam os relatos, após a leitura do trecho que enfatizava que a história do lugar onde se vive pode ser conhecida por meio de

relatos de pessoas jovens ou pessoas idosas, que podem contar lembranças interessantes, com detalhes, sentimentos e emoções. Houve a captação das características próprias do gênero (explícitas na materialidade do texto), com a incursão do aluno de que os relatos seriam as situações e as histórias que as pessoas contam (nível de leitura: compreensão literal). Complementei citando mais alguns exemplos, como fatos que aconteceram na minha infância, que pertencem a este mesmo gênero.

Os conhecimentos prévios dos estudantes levaram-nos a fazerem interpretações diferentes frente às duas perguntas apresentadas no desenrolar do texto, em função de suas vivências com seus familiares, o que possibilitou relacionar suas respostas às suas vidas, para que efetivamente a leitura lhe fizessem sentido.

No decorrer do texto havia duas perguntas. Uma pergunta se referia ao fato deles estarem ou não interessados em conhecer a história da cidade e da Vila em que moram. Os alunos disseram que estavam interessados e que não conheciam dados históricos do passado porque não viviam naquela época, mas que sabiam de algumas coisas a partir de seus parentes e conhecidos (conhecimentos prévios). Eles disseram que havia muitas árvores antigamente e que demorava para plantar e lembraram do “peque-peque” que os pais comentam que utilizavam para desenvolver essa atividade (barulho da máquina de plantar manual) (nível de leitura: interpretação e retenção).

A outra questão indagava se eles já pensaram em ler histórias de pessoas que vieram morar nesses lugares bem antes deles nascerem ou de pessoas que ainda vivem nesses lugares e os alunos enfatizaram que gostam (desde pequenos) de ouvir essas histórias (nível de leitura: interpretação): um ouviu histórias do pai de 51 anos, que falou que ia a pé para a escola; outro do avô de 70 anos, que contou histórias engraçadas vividas antigamente; outra lembrou que a mãe foi até a escola para contar suas histórias e outro enfatizou que “As pessoas idosas contam histórias para nós e nós precisamos dar em troca algumas coisas ‘pra’ elas, como carinho e amor”.

Antes de encerrar a aula, os leitores expuseram a temática e as informações que acreditaram serem mais relevantes (nível de leitura: retenção). Um aluno lembrou de algumas coisas da época em que era mais novo; outro expôs que, em anos anteriores, não havia asfalto e ficou curioso em saber como era estudar e ir

para a escola, acrescentando que tinha um lápis que era utilizado antigamente e que foi produzido com ferro pontudo. Sugeri que este aluno trouxesse o lápis para a próxima aula.

Relatório e análises 2:

Data 10/07 – Aula 2

Resumo da aula - Primeira parte - Apresentação da história de Marechal Cândido Rondon (p. 3-5 da primeira apostila)

No dia 10/07/2018, na aula 2 realizei, de forma breve, uma retomada da aula anterior, indagando os alunos sobre o que estaríamos trabalhando no decorrer do projeto. Eles responderam que estaríamos estudando como era antigamente a cidade em que eles moram e que, ao final do projeto, cada um deles teria produzido um livro sobre esse assunto (nível de leitura: retenção). Depois, continuamos o estudo da primeira parte da apostila com a leitura de um texto curto sobre a história do município de Marechal Cândido Rondon (p. 3-5 da primeira apostila), que serviu de base para o trabalho posterior com os dois relatos dos pioneiros da cidade.

Num primeiro momento, realizamos a leitura individual e, na sequência, a leitura coletiva. Durante a leitura, os alunos se mostraram curiosos em relação ao brasão do município presente no texto e identificaram em seus uniformes e na bandeira do município o mesmo símbolo; reconheceram, na fotografia do portal de entrada da cidade, o local em que a avó de uma aluna mora, pois ela reside nas proximidades do portal (nível de leitura: decodificação).

No decorrer da leitura, surgiram dúvidas em relação ao vocabulário. Houve flutuação da decodificação fonológica, em que os discentes apenas conseguiam pronunciar, por intermédio da leitura silenciosa ou voz, as palavras que estavam lendo (exemplos: “germânica”, “oriundos”, “alargamento”, “núcleo populacional”, “desbravador”), mas não conseguiam evocar um significado na memória, talvez por serem palavras que não eram utilizadas comumente por eles.

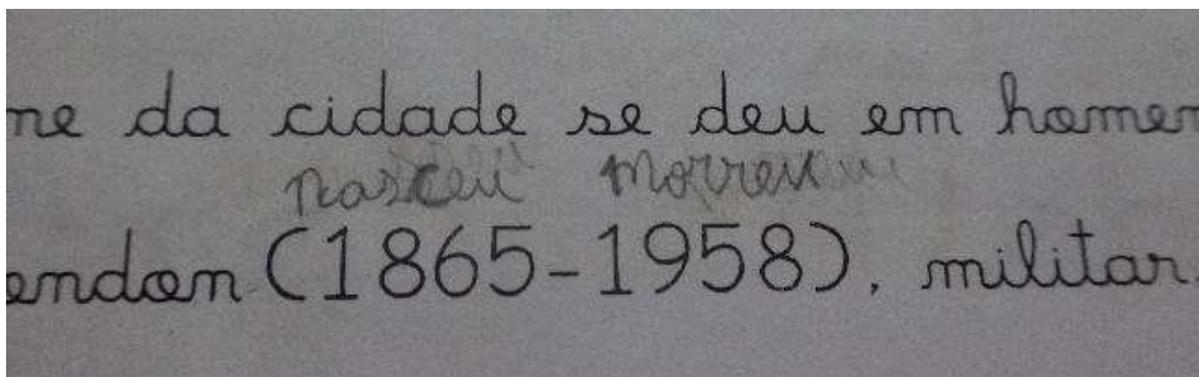
Após o trabalho com a busca da significação das palavras, por meio da mediação docente e com o uso do dicionário, os discentes puderam formular significados coerentes com o texto lido e armazená-los em suas memórias (nível de leitura: decodificação ligada à compreensão).

Interessante que, ao término da explicação da palavra “desbravador”, um dos alunos produziu uma outra possibilidade de interpretação e significação à palavra e reconheceu que eles, a partir do trabalho com este projeto, também seriam desbravadores, pois estariam aprendendo e descobrindo coisas novas (nível de leitura: interpretação).

Eles lembraram a definição de pioneiro, como “Aquele que abre caminhos e descobre algo novo” e reconheceram que fazia muitos anos desde que a cidade foi emancipada, a partir do estabelecimento das relações entre os seus conhecimentos prévios e os adquiridos na aula anterior (nível de leitura: retenção).

Houve decodificação dos dados biográficos que se referiam ao período de vida de uma pessoa, a partir de informações que estavam explícitas no texto e do contato que já haviam tido com outros escritos. Ao visualizarem duas datas escritas do mesmo lado, separadas por um hífen (1865-1958) perceberam que a primeira se referia à data em que o indivíduo citado nasceu e a segunda, à data em que este mesmo sujeito faleceu (figura 2).

Figura 2 - Observação feita por um aluno referente às datas



Fonte: Acervo da pesquisadora, produzido durante a aplicação da proposta didática

Os alunos se mantiveram interessados em estabelecer relações entre os seus conhecimentos prévios e os adquiridos na aula anterior e nas conversas com seus familiares (nível de leitura: interpretação e retenção). Exemplos: analisaram que a avó de um aluno ainda não havia nascido, quando começaram a desbravar o município, porque ela é dois anos mais nova que a cidade; apontaram que antigamente não havia energia elétrica e que as pessoas tinham que usar lampião a querosene, à noite, e a luz do sol durante o dia para que tivessem luz; expuseram que os primeiros moradores tinham que cortar com facão os matos para iniciarem a

construção de suas moradias e que isso era muito difícil; observaram que primeiro era preciso comprar a terra para depois construir, porque não se pode construir onde o morador queria, sem adquirir a terra antes.

Depois de explorado o texto de forma dialogada, cada um dos alunos teve a oportunidade de responder e expor seu interesse em relação ao que estavam curiosos em aprender sobre o projeto. Os conhecimentos apresentados pelos textos trabalhados e os novos conhecimentos que foram produzidos nos níveis anteriores, em especial no nível de interpretação, tornaram-se parte dos conhecimentos prévios que os discentes armazenaram em suas memórias e possibilitaram uma gama de interesses e de novos conhecimentos (nível de leitura: interpretação e retenção).

Eles reforçaram que poderiam aprender como a cidade foi construída e como ela era antigamente (as casas e os carros); o porquê e como os pioneiros chegaram até o local (se foi a pé ou outro meio de transporte); como os munícipes faziam para plantar e colher; como eles puxavam a madeira e cortavam as árvores; com o que as crianças brincavam e como elas estudavam e se iam para a escola e como eles conseguiam trabalhar tanto para fazer tudo o que faziam.

Relatório e análises 3:

Data 30/07 – Aulas 3 e 4

Resumo das aulas: Módulo 1 – Leitura do editorial do site “Memória Rondonense” registro de atividades, roda de conversa (p. 6-8 da primeira apostila)

No dia 30/07/2018, as aulas 3 e 4, os alunos sugeriram que estudássemos sentados em algum lugar diferente, então, sentamos ao ar livre, no gramado em frente à sala (figura 3).

Figura 3 - Momento da leitura individual do editorial



Fonte: Acervo da pesquisadora, produzido durante a aplicação da proposta didática

Num primeiro momento, indaguei sobre quem conhecia o site “Memória Rondonense” (nível de leitura: decodificação) e, em unanimidade, eles disseram que ninguém conhecia e que estavam curiosos em descobrir o que poderiam aprender acessando o site, o que me deixou feliz por trazer algo de diferente.

Expliquei que este site colabora na preservação da história da cidade de Marechal Cândido Rondon e disponibiliza o acesso a vários itens interessantes, como entrevistas com pioneiros e um acervo de fotos históricas. Enfatizei que exploraríamos este site de forma mais específica no início dos módulos 1 e 2, para que houvesse conhecimento de onde as fotos e os dois primeiros textos foram retirados (nível de leitura: decodificação).

Realizamos a leitura do editorial do site “Memória Rondonense” (p. 7 da primeira apostila). A leitura iniciou de maneira silenciosa e, na sequência, de forma coletiva. Expliquei que ao final da leitura responderíamos três questões e realizaríamos uma roda de conversa, momento em que discutiríamos e identificaríamos as principais ideias do texto (nível de leitura: decodificação e compreensão). Tendo em vista que o gênero jornalístico apresentado, o editorial, não foi o foco principal da pesquisa, as questões foram relacionadas ao nível da decodificação e da compreensão, com o intuito de observar se os estudantes reconheciam de forma adequada as informações do texto e entendiam o seu vocabulário e as informações superficiais, com perguntas que tinham como resposta unicamente um pareamento de informações.

No decorrer da leitura, os alunos apresentaram algumas dúvidas em relação ao vocabulário (exemplos: “acadêmicos”, “disponibilizaremos”, “visitantes”), que foram sanadas por meio da mediação docente, com o uso do dicionário e pelos próprios colegas, em que aquele que sabia o significado, ajudava a explicar, com suas próprias palavras (nível de leitura: decodificação ligada à compreensão). Por exemplo: um aluno esclareceu que “visitantes” “É quando alguém da Argentina vem para o Brasil, não para morar aqui, só para passear” e outro sugeriu que acadêmicos “É quem estuda na faculdade, que seria um outro tipo de escola”.

Houve a captação das informações principais que estavam explícitas no texto (nível de leitura: compreensão literal) de que o site disponibiliza um arquivo com milhares de fotos de Marechal Cândido Rondon que retratam diferentes épocas da história do município.

Os alunos fizeram incursões, captando as informações que nem sempre estavam em nível superficial, mas que foram possíveis de construção a partir das pistas textuais deixadas pelo autor (nível de leitura: compreensão inferencial), como o interesse em saber se teria fotos mostrando como os discentes estudavam antigamente, se as crianças iam de ônibus ou de carroça para a escola.

Um aluno acrescentou que acreditava não haver ônibus para ir à escola e outro complementou que o pai disse que ele não tinha mochila antigamente e que levava seus materiais em uma bolsa confeccionada com saco de batata e uma corda, o que gerou surpresa aos demais estudantes (nível de leitura: interpretação e retenção).

Durante a leitura, uma aluna quis muito saber como os pioneiros construíram a cidade e como eles conseguiam pensar em tudo e um de seus colegas respondeu que eles pensavam com a mente, assim como nós fazemos na escola. A curiosidade da colega oportunizou, não a busca por uma resposta literal, mas, sim, de uma resposta que levou o aluno a produzir um sentido diferente, relacionando-o às suas experiências advindas da escola, para a efetivação de uma leitura que lhe fizesse sentido (nível de leitura: interpretação).

Ao término da leitura do texto, foram respondidas três questões referentes ao texto (p. 7 da primeira apostila) (quem escreveu o texto, a qual município o autor se referia, qual a proposta do projeto “Memória Rondonense”, o que disponibiliza e como podemos colaborar com o projeto). Os discentes, já conhecedores daquele código escrito, responderam de forma positiva e adequada às questões.

Durante a questão de sublinhar no texto as informações que eram solicitadas, um aluno colocou que “sublinhar é fazer um risco embaixo da palavra” (nível de leitura: decodificação) e complementou dizendo que algumas respostas ele já sabia sem precisar olhar, mas que voltaria ao texto para ler novamente e ter a certeza que riscou o lugar adequado. Outro aluno expôs que já havia sublinhado algumas partes que acreditava serem importantes (o nome do autor, o site) durante a leitura e observou, no momento de responder à questão, que aquilo que ele já havia riscado anteriormente, era, agora, algumas das respostas.

A segunda e a terceira questão eram de assinalar e os alunos não precisaram retornar ao texto para respondê-las, pois disseram ter certeza sobre quais seriam as respostas, tendo em vista que lembravam do que leram. Mas, como forma de

incentivá-los a retornar ao texto lido, sugeri que eles verificassem da mesma forma e, após averiguarem, confirmaram aquilo que haviam respondido.

Na sequência, realizamos a primeira roda de conversa (p. 8 da primeira apostila) em que discutimos duas questões relacionadas ao texto lido. Na primeira, houve a compreensão inferencial, que permitiu os discentes fazerem a incursão que eles conhecem a cidade citada no texto porque moram nela, informação esta que não estava em nível superficial, mas que foi possível de construção a partir das pistas textuais deixadas pelo autor: “A gente está pisando nessa cidade porque a gente mora nela”.

A segunda questão proporcionou o desenvolvimento de posicionamentos diante dos fatos e das ideias que circularam através do texto (nível de leitura: interpretação). Os discentes concordaram que o trabalho que essa equipe desenvolve no site, guardando as lembranças e as memórias, é importante, pois, segundo eles, é muito lindo ver como era antigamente e caso alguém pergunte como era eles saberão falar, ou ainda, se alguém quiser ser professor já saberá como era no passado para ensinar para os alunos, assim como eu estava fazendo com eles.

Em seguida, os alunos colaram um bilhete na agenda, que mostrariam aos pais. O bilhete perguntava se a família tinha alguma foto que retratava a história do município e/ou da Vila Curvado para enviar para a escola, ou até mesmo, objetos utilizados antigamente que podiam ser fotografados e encaminhados para o meu número de WhatsApp.

A partir da relação que o leitor fez com o texto e as informações que possuía em seu conhecimento prévio sobre o tema, ele produziu sentidos (nível de leitura: compreensão inferencial extratextual, interpretação e retenção). Uma aluna disse “A minha vó tem uma bicicleta de antigamente e ela é bem esquisita porque o banco é feito de mola”. Outro aluno comentou que em sua casa têm objetos utilizados antigamente porque o avô doou para a família e, entre esses objetos, têm um serrote muito antigo, que ele explicou aos colegas como funciona: “Eu sei como eles cortavam as árvores antigamente. Eles tinham um serrote, igual ao que eu tenho lá em casa, e cortavam em dois. Cada pessoa tinha que estar de um lado do serrote e puxar com força para conseguir derrubar a árvore”.

Relatório e análises 4:

Datas 30 e 31/07 e 01/08 – Aulas 5 a 8

Resumo das aulas - Produção do trabalho artístico da capa da apostila, leitura do relato 1, roda de conversa e registro de atividades (p. 9-13 da primeira apostila)

No dia 30/07/2018, na aula 5, depois do recreio, produzimos a capa da apostila. Uma atividade de produção de desenho, relacionando-o ao que já havíamos estudado e do proposto pela apostila (nível de leitura: retenção). Foi algo positivo optar por produzir a capa do material após os alunos já terem participado de quatro aulas, pois aquele aluno que não dispusera de muitas informações até o momento de iniciar o projeto, após algumas aulas, ele já pode fazer um trabalho interessante (figura 4).

Figura 4 - Produção da capa da apostila



Fonte: Acervo da pesquisadora produzido durante a aplicação da proposta didática

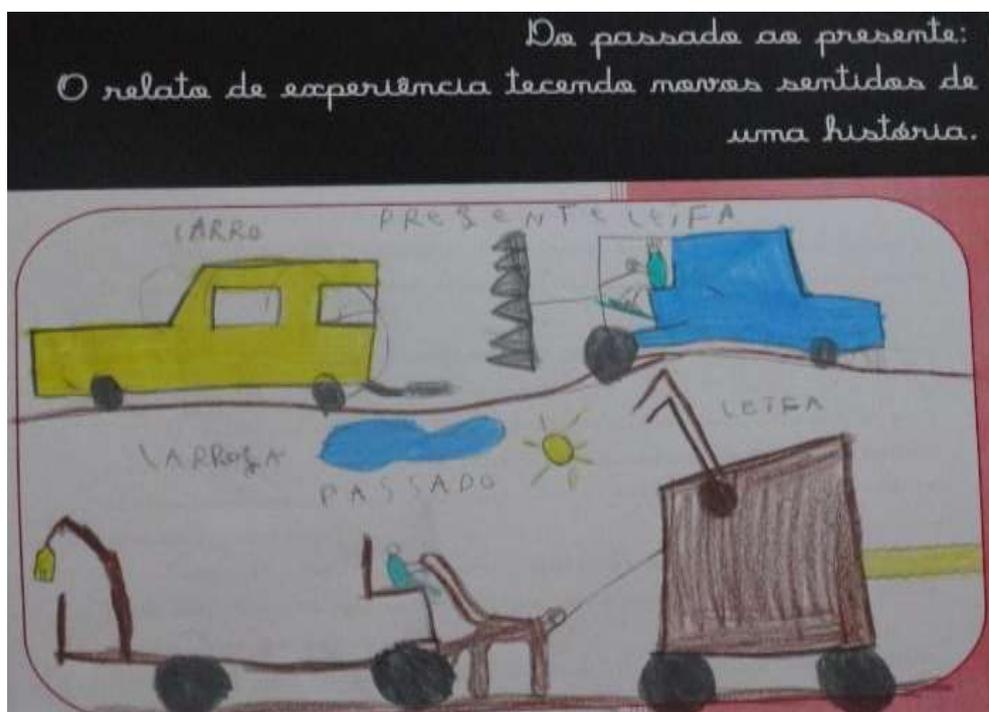
Empolgados com a atividade, os alunos quiseram expor aos colegas o que desenhariam em suas capas da apostila e, dessa forma, pude observar que os conhecimentos apresentados pelos textos trabalhados e os novos conhecimentos que foram produzidos nos níveis anteriores tornaram-se parte dos conhecimentos prévios que os alunos armazenaram em suas memórias (nível de leitura: retenção).

A maioria estabeleceu uma relação entre aquilo que já havíamos estudado e o que traziam de suas vivências, para representarem a ligação entre o passado e o presente.

Numa primeira perspectiva, alguns alunos se ativeram em desenhar as moradias, explicando que havia diferenças entre as que foram construídas antigamente e as de hoje e que no passado havia mais casas construídas de madeira e, hoje, mais casas feitas de tijolos, sendo estas mais fortes e resistentes.

Numa segunda perspectiva, os demais alunos optaram por ilustrar as formas de trabalho (figura 5), estabelecendo relações extratextuais (nível de leitura: compreensão inferencial extratextual) em que esclareceram: “Eu vou desenhar uma carroça porque é como eles puxavam os alimentos e o feno antigamente e um caminhão porque é como eles puxam os alimentos hoje”, ou “Eu sei como desenhar uma carroça, porque eu assisto à novela ‘Deus salve o rei’, que é de antigamente e lá tem carroças”, ou até mesmo “As carroças eram puxadas por bois ou cavalos e eu vou desenhar uma carroça no passado e uma máquina colheitadeira/ceifa no presente.”

Figura 5 - Desenho produzido por um aluno na capa de sua apostila



Fonte: Acervo da pesquisadora produzido durante a aplicação da proposta didática.

Ao final da aula, como explicado no bilhete encaminhado aos pais ou responsáveis, os alunos puderam levar a apostila para casa, tendo que trazê-la no dia seguinte para a escola.

Nos dias 31/07/2018 e 01/08/2018, as aulas 6 a 8, conforme sugestão dos alunos, aconteceram na biblioteca. No entanto, anteriormente à leitura do primeiro relato, busquei realizar uma roda de conversa, em que os estudantes puderam falar quais foram as impressões que suas famílias tiveram ao apreciar e folhear a apostila, que foi levada no dia anterior. Os leitores armazenaram na memória as impressões daquilo que os pais tiveram sobre o material e mesmo os detalhamentos e comentários vindos dos adultos, em casa (nível de leitura: retenção).

Segundo os alunos, as famílias consideraram muito legal, criativa e divertida a apostila: “Minha mãe achou bem legal e meu pai disse que vou aprender bem”, ou “Meu pai e minha mãe olharam ontem à noite bem devagarinho” ou “Meu pai disse que quem fez isso tem bastante criatividade” ou “O meu pai achou bem legal o desenho que eu fiz na capa e minha mãe também” ou mesmo “Minha mãe achou bem legal e bem divertida”.

Quando perguntei sobre as fotografias antigas do município ou da Vila Curvado que eles pudessem ter em casa, todos os alunos disseram que não tinham e um enfatizou “Quando a casa pegou fogo, a gente perdeu as fotos”. Em contrapartida, dois alunos se pronunciaram e disseram que os pais encaminhariam por WhatsApp ou por Messenger, nos próximos dias, fotografias dos objetos antigos que têm.

Na sequência, expliquei que ao final da leitura de cada relato estudado, no decorrer dos módulos 1, 2, 3, 4 e 5, iríamos realizar duas rodas de conversa, responder questões referentes aos textos (primeira apostila) e produzir trabalhos artísticos para produção do livro de relatos deles (segunda apostila). Esclareci que a primeira roda de conversa aconteceria após a leitura dos relatos e, a segunda, ocorreria no momento após responderem individualmente as questões sobre os textos.

Lemos o relato 1 (p. 9 da primeira apostila) e ressalttei, a pedido dos alunos, o uso das aspas ao início e término de cada relato e expliquei que o local de onde retirei o texto estaria descrito e que meu nome estaria escrito acima do texto, porque eu o adaptei, ou seja, o modifiquei para que ele atendesse os objetivos propostos da apostila (nível de leitura: compreensão da organização textual).

Observei, tanto na leitura individual, quanto coletiva, que os alunos ficaram impressionados com o que liam. A compreensão inferencial ocorreu com a incursão de informações a respeito do que não estava em nível superficial, mas que foi possível de construção a partir das pistas textuais deixadas pelo autor e pela apostila: “Ele [o pioneiro] foi a primeira pessoa a chegar aqui em Marechal”, ou “Era só bicho aqui”, ou “Ele está feliz”, ou até mesmo “Ele é mais velho que a cidade. A cidade tem 58 anos e ele já mora aqui há 60 anos”.

A partir da relação que o leitor fez com o texto, ele conseguiu produzir comentários relacionando-os ao seu conhecimento prévio sobre o que estava sendo discutido (nível de leitura: compreensão inferencial extratextual). Por exemplo: a informação de que cidade de Toledo está localizada distante da cidade de Marechal Cândido Rondon advém das informações que obtiveram na relação com outras pessoas: “Ele foi até Toledo caminhando. Toledo é bem longe”.

Os alunos disseram que conheciam o jornal citado por terem assinatura ou porque viram na escola (nível de leitura: decodificação e retenção). Os estudantes, também, observaram o grau de parentesco entre os autores dos textos, tendo em vista que os dois apresentavam o mesmo sobrenome e relacionaram essa informação ao seu conhecimento prévio (nível de leitura: compreensão inferencial extratextual) de que pessoas que apresentam sobrenomes iguais, normalmente, possuem algum grau de parentesco. Pesquisamos e concluímos que os dois possuem o parentesco de pai e filho.

Após a leitura do relato 1, prosseguimos com a primeira roda de conversa (p. 10-11 da primeira apostila), em que encaminhei sete questões, que foram respondidas oralmente. A primeira questão perguntava qual foi a parte que o aluno mais gostou do relato. Todos disseram, em unanimidade, que gostaram de tudo, mas alguns especificaram comentando que foi aquela que o pioneiro mencionou ficar feliz ao morar na cidade em que eles moram, ou que ele relatou que cortou a primeira árvore, ou que tinha muitos bichos quando chegou, ou ainda da parte em que ele caminhou até a cidade de Toledo (nível de leitura: compreensão literal da temática do texto).

A segunda questão explorou a função social do gênero relato (nível de leitura: compreensão literal) destacando que este gênero possibilita que os sujeitos relatem suas histórias. Também, a questão perguntava se alguém teria alguma outra história

para contar, algo legal que viveu e que gostou muito, ou algo que não gostou e que o deixou chateado. Num primeiro momento, os alunos pediram para que eu esclarecesse o que significava relatar (nível de leitura: decodificação). Após a explicação, associando-a a acontecimentos que as pessoas viveram e que podem expor ou contar umas às outras, a maioria dos alunos quis relatar alguma situação.

Eles fizeram uso de seus conhecimentos anteriores, que se interligaram aos conteúdos que o texto apresentou (nível de leitura: compreensão inferencial extratextual) relataram um momento de alegria, como: “Eu gostei muito de ir no parque de diversões [na festa do município] e ir na minha vó”, ou momentos de travessura: “Quando eu era pequeno fiz uma coisa bagunçada. Joguei a bola na janela e quase quebrou e a mãe conversou comigo”, ou “Quando eu era pequeno, derrubei a TV no chão, quando eu puxei o fio”, ou até mesmo momentos de medo, por exemplo “Quando eu era pequena, eu fui no rio e fiquei com medo” ou “Eu tenho uma coisa chocante. Eu fui na praia com o meu vô e fiquei na ponte e ela tremia quando passava caminhão”. Após os relatos dos colegas, uma aluna exclamou “Que lembranças boas! ”.

A terceira questão abordava sobre os temas dos relatos, ou seja, sobre o que as pessoas podem relatar, se pode ser sobre uma situação que viveu, algo engraçado, divertido ou triste (nível de leitura: compreensão literal). Os alunos disseram que podemos relatar sobre tudo o que vivemos de triste ou divertido e que o pioneiro contou sobre como era antigamente, sobre como ele vivia e que ele se sentiu feliz em fazer tudo o que fez.

A quarta questão perguntava quem poderia relatar uma história e quem produziu esse relato que acabaram de ler (nível de leitura: compreensão literal). Os alunos responderam, conforme sugestões dadas pela própria apostila, que tanto eles, quanto os seus pais, seus avós ou até mesmo seus amigos podem relatar acontecimentos que viveram e que quem produziu o relato que leram foi um pioneiro da cidade.

A quinta questão solicitava que dissessem para quem as pessoas poderiam relatar e para quem o pioneiro relatou (nível de leitura: compreensão literal). Os alunos, segundo orientações da própria apostila e por meio da mediação docente, afirmaram que podemos relatar para as famílias, para os amigos, ou até mesmo para um programa de rádio ou um jornal e complementaram que o pioneiro contou

primeiro sua história para quem trabalhava no jornal e, depois, o site publicou sua história também para que as pessoas o conhecessem.

A sexta questão abordava o porquê de alguém relatar algo para outra pessoa e a sétima e última questão discutia em que lugar poderíamos encontrar os relatos (nível de leitura: compreensão literal). Os alunos chegaram à conclusão, com auxílio da apostila e por meio da mediação docente, que relatamos algo que aconteceu conosco, para compartilhar bons ou tristes momentos que vivemos ou quando queremos que os nossos conhecidos saibam de algo interessante, engraçado, triste pelo qual passamos, ou até mesmo, como era o caso deste projeto, relatar como era antigamente e que podemos encontrar, ler e ouvir relatos em diferentes lugares, como em sites, em jornais ou até mesmo em rodas de conversas entre amigos, familiares, com a professora e os colegas.

Após o término da primeira roda de conversa prosseguimos com o registro de atividades referentes ao relato 1 (p. 11-13 da primeira apostila), que compreendeu nove questões que abordaram os níveis de leitura em análise. Foi um momento muito interessante, pois os alunos, que estavam acostumados a dialogar comigo e com os colegas durante a resolução das atividades, tiveram que responder às questões, naquele primeiro momento, de forma individual, ou seja, sem o meu auxílio e sem a exposição das suas opiniões e ideias (figura 6).

Figura 6 - Registro de atividades na biblioteca



Fonte: Acervo da pesquisadora produzido durante a aplicação da proposta didática

Houve a compreensão do código escrito (vocabulário), da linearidade e da superficialidade do texto, com a exclamação de frases que indicavam a identificação das informações explícitas (nível de leitura: decodificação). Na questão de decodificação, que solicitava o uso do dicionário, os discentes observaram que alguns dicionários apresentavam as palavras e outros não, fazendo com que procurassem na internet (celular da professora) o significado pretendido.

Alguns alunos encontraram dificuldades em realizar e compreender algumas questões individualmente e falaram “Essa é muito difícil”, ou “Eu não sei dizer o porquê”, ou ainda “Essa vai ser complicada porque tem que dizer o porquê”. Orientei-os a escreverem aquilo que acreditavam estar de acordo com as leituras e discussões que fizemos e reforcei que todas as opiniões e ideias seriam válidas, à medida que ninguém estava ali para julgar as respostas como certas ou erradas. Explanei que, após a resolução individual das atividades, eles teriam um momento de conversa comigo e com os colegas em que poderiam melhorar e aperfeiçoar suas respostas.

Outros alunos, em contrapartida, conseguiram responder as questões individualmente e exclamaram “A questão seis é fácil”, ou “Eu vou reler o texto e já vou descobrir e na resposta vou escrever ‘na minha opinião’”, ou “Posso pegar o dicionário para responder à questão? ” Ou “Desenvolveu é quando vai crescendo? ” Ou até mesmo “Eu fiz, mas vou verificar se eu escrevi o nome do pioneiro certo”. Aproveitei o momento para enfatizar a importância de escrever respostas completas, que apresentem um começo, um meio e um fim adequados ao que estava sendo solicitado, para que o leitor compreenda da melhor forma possível as ideias apresentadas.

Relatório e análises 5:

Data 02/08 – Aula 9

Resumo da aula - Relato 1 – Roda de conversa - Mediação docente no aperfeiçoamento das atividades (p.14 da primeira apostila)

No dia 02/08/2018, a aula 9, conforme pedido dos alunos, aconteceu na biblioteca. A segunda roda de conversa (p. 14 da primeira apostila) oportunizou aos

alunos lerem aos colegas às suas opiniões referentes a cada uma das perguntas e, por meio da mediação pedagógica e da conversa entre eles, acrescentar, melhorar e aperfeiçoar suas respostas tendo em vista o nível de leitura retenção.

Nesse momento, foram alterados os conhecimentos prévios dos alunos adquiridos por meio do estudo dos relatos, não somente com a ampliação de informações textuais novas, mas com o acréscimo de informações de um julgamento realizado por eles, sobre o texto lido, o que alterou os pontos de vista sobre o tema e possibilitou a construção de novas respostas, que os auxiliaram na sua formação de leitura para os outros textos.

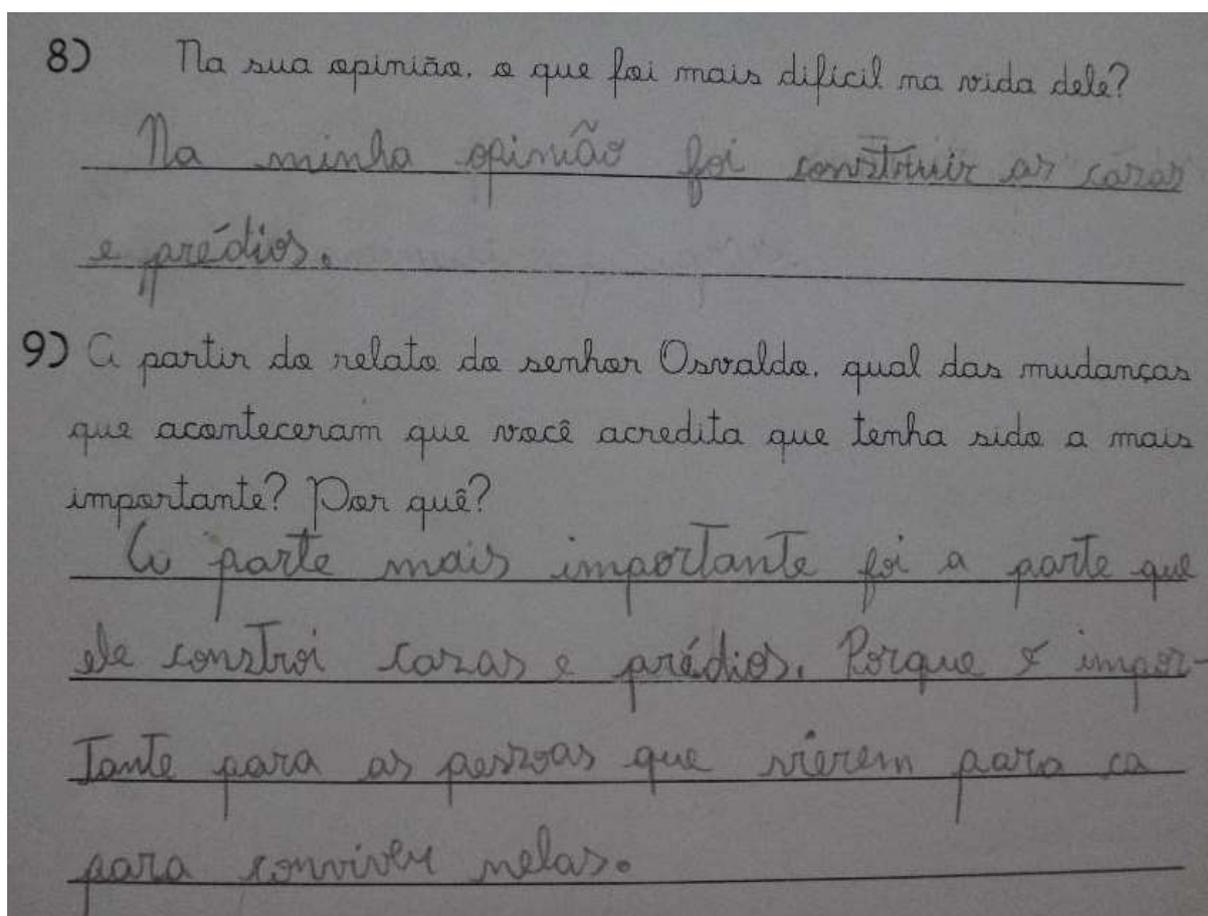
Na questão de compreensão, os alunos deviam assinalar, dentre as três alternativas, qual era a temática do relato estudado, ou seja, sobre o que o autor relatava (nível de leitura: compreensão literal), os alunos afirmaram a importância de retornarem ao texto para encontrar a resposta adequada de algumas questões.

A primeira delas afirmava que o relato era sobre a infância e de como o pioneiro adorava brincar com seus irmãos e amigos, e os alunos disseram que era só verificar, pois este relato não falava nenhum pouco sobre isso: “Se a gente assinala a primeira, o texto tem que falar da infância, mas ele falou da cidade e dele como pioneiro”. A segunda alternativa abordava a experiência do pioneiro enquanto um dos primeiros moradores da cidade de Marechal Cândido Rondon, que todos confirmaram ser a mais adequada, e a terceira discorria sobre as atividades que ele desenvolvia com sua família e sobre sua moradia na fazenda, e um aluno afirmou “Ele [o pioneiro] nem tinha fazenda. O texto não disse isso”.

Para que efetivamente a leitura lhes fizessem sentido, a partir das questões 8 e 9 houve o desenvolvimento de posicionamentos dos estudantes diante dos fatos e das ideias que circularam através do texto (nível de leitura: interpretação). Um aluno acreditou que o que foi mais difícil e a mais importante das mudanças da cidade foi a construção das casas e prédios que possibilitaram as pessoas morar e conviver nelas (figura 7).

Observei que este foi um momento muito importante, pois houve a troca de ideias e opiniões sobre o texto que foi trabalhado, gerando uma ocasião favorável para reafirmar que os alunos possuíam um conhecimento de mundo valioso e que buscavam melhorar a qualidade de suas respostas à medida que dialogavam comigo e com os colegas (nível de leitura: interpretação).

Figura 7 - Resposta de um aluno às questões 8 e 9 de interpretação



Fonte: Acervo da pesquisadora produzido durante a aplicação da proposta didática

Também, os alunos constataram, em alguns momentos, que a mesma ideia pode ser escrita de forma diferente, que ela pode ser melhorada, caso esteja incompleta e que é possível mudar conceitos que tínhamos anteriormente. Por exemplo, foram elaborados novos sentidos para a palavra “pioneiro”, a partir da extrapolação da materialidade textual e da mescla das ideias do texto às dos estudantes, advindas do contato com os outros textos estudados no projeto (nível de leitura: interpretação).

Na primeira aula, o significado da palavra “pioneiro” para alguns alunos era: “Eu achava que era quem andava a cavalo” e, depois da retomada da discussão e da procura no dicionário, conforme solicitava a questão de número 1, os alunos descobriram e mudaram suas ideias: “São pessoas que vieram antigamente construir a nossa cidade, cortar o inço” ou “O pioneiro veio antigamente e fez esse lugar se tornar uma Vila e o prefeito fez se tornar uma cidade maior”.

Relatório e análises 6:

Data 06/08 – Aulas 10 e 11

Resumo das aulas - Relato 1 – Roda de conversa sobre as fotografias trazidas pelos alunos (bilhete enviado dia 30/07/2018) e produção de trabalho artístico sobre o relato (segunda apostila, p. 7)

No dia 06/08/2018, iniciamos as aulas 10 e 11, a pedido dos alunos, sentados em um ambiente externo da escola. Organizamo-nos com as cadeiras em formato de um círculo, no pátio de pedra brita, próximo a sala de aula deles. O bilhete sobre fotografias, como já mencionado, foi enviado para casa no dia 30/07/2018 e duas famílias se pronunciaram dizendo que guardam e conservam objetos antigos, doados pelos avós. Naquela semana, essas famílias enviaram os objetos para a escola ou tiraram e repassaram as fotos dessas peças para mim. Uma família optou por encaminhar as fotografias por WhatsApp e a outra preferiu enviar pelo Messenger, possibilitando com que eu as imprimisse para utilizá-las na aula.

A roda de conversa sobre essas fotos foi um momento muito agradável e cativante, pois os alunos puderam trocar ideias e curiosidades com os colegas. Diante da situação, uma aluna complementou “Eu falei para minha mãe que minha aula preferida é do projeto do Mestrado”, o que me deixou, enquanto pesquisadora, muito feliz.

Antes de disponibilizar o contato com as fotografias, indaguei sobre quem seriam as pessoas que costumam contar para eles acontecimentos de épocas antigas. Os discentes manifestaram as informações principais, que estavam armazenadas na memória, a respeito daquilo que foi perguntado (nível de leitura: retenção) e asseguraram que é a mãe quem relata a eles fatos interessantes sobre o passado, mas que o pai e os avós também: “Minha mãe tinha que ir a pé para a escola mesmo que chovesse” ou “Meu pai tinha saco de milho para ser usado como mochila” (nível de leitura: compreensão inferencial extratextual).

O aluno, cujos pais enviaram fotos disse que tiraram bastante fotografias e que por meio delas poderíamos conhecer o veículo antigo deles conhecido como “Jerico” (figura 8).

Figura 8 - Fotografia do “Jerico”, enviada por WhatsApp pela família



Fonte: Acervo da pesquisadora produzido durante a aplicação da proposta didática

Ao visualizarem as imagens de meios de transporte antigos os estudantes identificaram as características explícitas nas imagens (nível de leitura: decodificação) e exclamaram “Essa é uma ceifa de antigamente” ou ainda, “Agora eu sei o que é o Jerico”, ou “É velha essa bicicleta”, ou “Essa bicicleta é só de ferro e não tem freio” (figura 9).

Figura 9 - Fotografia da bicicleta enviada pela família de uma aluna



Fonte: Acervo da pesquisadora produzido durante a aplicação da proposta didática

Nesta aula, uma aluna também trouxe uma câmera fotográfica portátil antiga. Expliquei aos alunos o seu funcionamento, que havia a necessidade de inserir um filme fotográfico e ter o cuidado de tirar as fotos de modo que elas ficassem nítidas e enquadradas de maneira adequada, já que a foto só podia ser vista após o filme ser revelado (nível de leitura: compreensão inferencial extratextual).

Os alunos ficaram impressionados e enfatizaram que hoje, na casa deles, a maioria não tem câmera fotográfica, mas bons celulares que tiram um número grande de fotos, além de permitir à pessoa olhar no mesmo instante como elas ficam. Reforcei que o avanço da tecnologia gera a facilidade em tirar dezenas de fotos instantaneamente, tornando a revelação de fotos algo não habitual como era em anos anteriores (nível de leitura: interpretação).

Então, pedi que os alunos selecionassem entre as fotos, aquela que mais gostaram ou consideraram interessante, com o objetivo de os estudantes dizerem as diferenças que eles observaram entre o passado, visto nas fotografias, e o presente, ou o que lhes chamou a atenção, que se assemelha ou se difere, daquilo que eles já ouviram ou leram sobre a cidade de Marechal Cândido Rondon.

Esses questionamentos não mais buscaram respostas literais, mas, sim, respostas que levaram os alunos a produzirem sentidos diversos ao tema apresentado no texto, necessariamente relacionando-o a sua vida, para que efetivamente as imagens lhe fizessem sentido (nível de leitura: interpretação).

Os alunos selecionaram entre as fotografias, aquela que mais gostaram ou consideraram interessante e as respostas foram variadas em função daquilo que cada um deles tinha internalizado, o que levou os alunos a emitirem diferentes interpretações produzidos a partir da mescla das ideias apresentadas pelas fotografias às suas (nível de leitura: interpretação) (figura 10).

Os alunos se mostraram bastante participativos, perguntando se podiam escolher mais do que uma imagem e buscaram as melhores explicações para as suas escolhas. Houve a compreensão inferencial extratextual, pois no momento em que o leitor aliou os conhecimentos que possuía às informações apresentados pelos donos das fotografias, ele pode ampliar seu cabedal de conhecimentos e de informações, reformulando conceitos e ampliando seus conhecimentos prévios.

Figura 10 - Roda de conversa com as fotos encaminhadas pelos alunos



Fonte: Acervo da pesquisadora produzido durante a aplicação da proposta didática

Os discentes ficaram impressionados com a diferença que havia entre os objetos e maquinários vistos nas imagens e o que eles podiam ver e vivenciar nos dias de hoje, seja a temas relacionados às formas de trabalho, como: “Essa ceifa de antigamente era de madeira, eles quebravam o grão com a mão e era puxada com boi. Hoje tem plataforma que pega o milho. Plantar era bem mais difícil”, ou “Antigamente não tinha trator, nem plantio direto como hoje. Tinha que plantar à mão”, seja a assuntos referentes a tecnologias: “Antigamente tirava foto com essa câmera e hoje com o celular”, seja sobre as diferenças que havia entre os veículos, que hoje se aperfeiçoaram: “Gostei desse Jerico (veículo antigo) porque era como as pessoas andavam. Hoje tem carro, ônibus” ou, “Eu não sabia o que era Jerico, agora eu sei. Hoje os carros têm capô. O carro de antigamente aparecia o motor” ou, “Legal os carros de antigamente, porque hoje os carros são mais bonitos. A gente pode comprar carros mais evoluídos” ou ainda “Antigamente tinha que colocar o pé no chão para frear a bicicleta”.

Próximo ao encerramento da décima aula, o pai, acompanhado do avô do aluno que tem o “Jerico”, chegou com o veículo na escola e os alunos puderam ter o contato com ele, o que foi muito proveitoso e atrativo, tanto para os alunos da turma do 3º ano, quanto para os demais alunos da escola (figura 11).

Figura 11 - Momento em que os alunos conheceram o veículo "Jerico"



Fonte: Acervo da pesquisadora produzido durante a aplicação da proposta didática

Houve a flutuação da decodificação fonológica, em que a maioria dos discentes apenas conseguiam pronunciar o nome do veículo “Jerico”, mas não conseguiam evocar uma imagem na memória, talvez por ser um modelo de transporte que não era reconhecido por eles. Após o trabalho com as fotografias e a ida do veículo até à escola, os alunos puderam visualizar o “Jerico” e construir para ele um significado coerente para armazená-lo em suas memórias a partir daquele momento (nível de leitura: decodificação ligada à compreensão e retenção).

Eles puderam simular que estavam dirigindo e se familiarizar com aquele automóvel, que foi apresentado, inicialmente, em fotografia. Além disso, eles

receberem uma breve explicação sobre o seu funcionamento (nível de leitura: compreensão inferencial extratextual) e uma aluna exclamou “Essas curiosidades são muito legais”, o que me deixou muito alegre, em saber que de alguma forma estava contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento de mundo deles.

A aula 11 foi o momento em que eles conheceram o livro que eles confeccionariam no decorrer do projeto e produziram o primeiro trabalho artístico sobre o relato 1 (segunda apostila, p. 7). Em princípio, as folhas em branco, em formato A4, para a produção do material seriam entregues de forma individual, para, ao final, serem encadernadas em formato de um livro para cada aluno, mas optei por deixar a encadernação pronta para melhor organização minha e dos alunos.

Os alunos estavam curiosos para saber quando poderiam começar as produções artísticas e apreciavam vagarosamente o material, enquanto eu explicava que eles poderiam representar, por meio da técnica da pintura, da colagem ou do desenho o relato estudado. Os conhecimentos apresentados pelos textos trabalhados, os conhecimentos prévios dos discentes e os novos conhecimentos que foram produzidos nos níveis anteriores, tornaram-se parte dos conhecimentos que os alunos armazenaram em suas memórias, possibilitando a produção de trabalhos artísticos e comentários que se relacionaram à temática (nível de leitura: retenção).

O relato 1 proporcionou uma seleção de ideias significativas aos alunos, que optaram por representar, tanto a dificuldade enfrentada pelo pioneiro da cidade de Marechal Cândido Rondon, em ter que caminhar por dois dias até conseguir chegar à cidade próxima, chamada Toledo, quanto as paisagens vistas pelo desbravador repletas de bichos e animais (figuras 12 e 13).

Figura 12 - Produção artística referente ao trabalho com o módulo 1



Fonte: Acervo da pesquisadora produzido durante a aplicação da proposta didática

Figura 13 - Produção artística referente ao trabalho com o módulo 1



Fonte: Acervo da pesquisadora produzido durante a aplicação da proposta didática

Após a produção do trabalho artístico, encerramos o trabalho com o módulo 1. Este módulo auxiliou a verificar que o conhecimento prévio que os alunos já traziam de suas vivências e experiências advindas do seu círculo familiar, foram necessários para o melhor entendimento, compreensão e interação com o conteúdo. Também, pude considerar que aqueles alunos que, de um lado apresentavam algumas dificuldades na leitura e na escrita, por outro lado, manifestaram suas ideias de forma clara e coerente oralmente e, alguns alunos que apresentavam a escrita e a leitura mais desenvolvidas, optaram por não se expressarem muitas vezes oralmente, possibilitando a afirmação de que os sujeitos aprendem e se expressam adequadamente de diferentes formas e que falar de forma expressiva não significa que o aluno domina a escrita e a leitura da mesma forma.

Observei que os níveis de leitura trabalhados, ora oralmente, ora pelo registro escrito, sob a perspectiva da mediação docente, como previsto, estava gerando um trabalho interdisciplinar interessante da disciplina de Língua Portuguesa, com as disciplinas de História, de Geografia e Arte, pois o projeto explorou temáticas e conteúdos relacionados a essas disciplinas relacionando-as à realidade dos alunos e tornou as aulas mais dinâmicas e com uma participação mais ativa deles.

Relatório e análises 7:

Data 06, 07 e 10/08 – Aulas 12 a 16

Resumo das aulas - Módulo 2 – Exploração do site “Memória Rondonense”, leitura do relato 2, roda de conversa e registro de atividades (p. 15-24)

No dia 06/08/2018, iniciamos a aula 12, com o módulo 2 e a exploração do site “Memória Rondonense”. Promovi aos alunos, por meio do uso do projetor multimídia, o acesso ao site em estudo e perguntei se alguém já tinha acessado (nível de leitura: decodificação), tendo em vista que já comentei sobre ele na aula 3, quando houve a oportunidade de ler o editorial escrito pelo organizador do site. Uma aluna se manifestou dizendo que sim e complementou que viu muita coisa linda.

Durante a pesquisa, os alunos mostraram-se impressionados e curiosos com a explicação de como o site está organizado. Acessamos a aba intitulada “Entrevista”, na qual constam as entrevistas dos pioneiros da cidade e os alunos, desde o início atentos, identificaram que os mesmos senhores que foram

entrevistados no site, são os mesmos que produziram os textos em suas apostilas. Isso afirma que os conhecimentos adquiridos nas aulas anteriores, gradualmente, já estavam se tornando parte dos conhecimentos prévios dos alunos (nível de leitura: retenção).

Em seguida, exploramos outras duas abas disponibilizadas no site (nível de leitura: compreensão literal). Primeiro, a aba “Galeria”, onde estão grande parte das fotografias que foram apresentadas nas aulas seguintes. Demonstrei como acessá-la e explorá-la, bem como a aba “Calendário Histórico” que apresenta os eventos diários que marcaram o dia a dia do município ao longo dos anos. Expliquei sua funcionalidade, exemplificando por meio da busca por acontecimentos ocorridos nas datas dos aniversários dos alunos (nível de leitura: compreensão inferencial extratextual). Foi notável a surpresa e, ao mesmo tempo, a alegria dos alunos em descobrirem que, em anos anteriores, na mesma data em que nasceram, outras pessoas vivenciaram diferentes histórias, sejam elas tristes, como o falecimento de entes queridos, sejam elas felizes, como as festas e os casamentos de amigos e familiares; a chegada de pioneiros ou a inauguração de obras na cidade.

Ao final, os alunos constataram que a forma como o site está organizado, facilita a busca por informações e curiosidades (nível de leitura: compreensão inferencial) e ficaram felizes em tê-lo explorado. Uma aluna exclamou “Eu estou com sentimentos bons na cabeça” e outro disse “Quando eu crescer eu vou falar sobre antigamente, que é hoje, porque até lá tudo já vai ter mudado muito” (nível de leitura: interpretação).

No dia 07/08/2018, realizamos as aulas 13 e 14, a pedido dos alunos, sentados em formato de um círculo, no gramado em frente à sala de aula deles. Foi uma ideia muito interessante, pois tornou a leitura do relato 2 e a primeira roda de conversa momentos mais descontraídos e dinâmicos, em que os alunos leram e discutiram suas ideias olhando uns para os outros.

O relato 2, tendo em vista a ideia de trabalhar com textos que seguiam uma perspectiva do mais simples ao mais complexo, era mais extenso que o primeiro e era uma junção das ideias de três irmãos, que relatavam em uma entrevista suas experiências enquanto pioneiros da cidade de Marechal Cândido Rondon. Os alunos mostraram-se interessados em descobrir quais seriam as novidades trazidas pelos autores deste texto.

Uma aluna, após identificar a data de acesso ao site (nível de leitura: decodificação), perguntou se eu havia deixado preparada todas as atividades da apostila na data especificada (nível de leitura: compreensão inferencial a partir das pistas textuais deixadas pela autora). Então, expliquei que, ao acessar a internet para pesquisar o material para o projeto, foi preciso escrever de que local e em que dia me conectei, para que quem tivesse interesse pudesse acessar também. Os alunos ficaram felizes por saber que eu já havia preparado com carinho e há bastante tempo o material com o qual eles estavam estudando.

No decorrer da leitura, um aluno questionou o porquê a mulher tinha que levar a “tropinha” de filhos para a sanga quando ia lavar roupa, como estava descrito no relato, e o pai não podia ajudar levando ao seu trabalho alguns filhos também. Um de seus colegas respondeu que o pai tinha que trabalhar. Então, o estudante contrapôs argumentando que o pai poderia trabalhar e olhar as crianças, assim como o pai dele faz em casa e é dito no relato (nível de leitura: interpretação).

Após observar a situação, intervi explicando que situações como essas advêm dos costumes e das tradições da época e que acontecem até os dias de hoje, em que algumas responsabilidades são exercidas não em conjunto pelo casal, mas por apenas um dos dois. Então, os discentes comentaram como funciona em suas casas, em que os pais, ora assumem as responsabilidades juntos, ora responsabilizam-se individualmente por diferentes tarefas, tendo em vista que a maioria trabalha em meio rural, com atividades que variam desde a plantação de grãos até o cuidado e trato de animais em aviários, chiqueiros e estábulos.

Os estudantes estabeleceram relação entre os relatos 1 e 2, à medida em que observaram que ambos os autores narram que havia muito mato em volta da cidade (nível de leitura: retenção). Também, verificaram que a data em que os pioneiros chegaram ao município de Marechal Cândido Rondon é a mesma data em que uma das alunas celebra seu aniversário e a mesma aluna também observou que à meia-noite, hora citada pelos irmãos, como um horário em que eles podiam, muitas vezes, ouvir as pessoas cantando e se divertindo na vizinhança, é o mesmo horário em que o pai dela se desloca para trabalhar no frigorífico (nível de leitura: compreensão inferencial extratextual).

Em seguida, na primeira roda de conversa sobre o relato 2 (p. 18-19 da primeira apostila), os alunos expressaram qual a parte do relato que mais gostaram

(alguns disseram que gostaram de tudo) e um deles se manifestou, constando que se os pioneiros não tivessem construído Marechal Cândido Rondon, nem a Vila Curvado existiria e complementou “A parte que eu mais gostei desse relato foi que eles cantavam até meia noite e que eles ajudavam os vizinhos a descarregar as coisas e hoje os vizinhos não ajudam”, citando o dia que a família dele, sozinha, teve que descarregar a mudança na nova casa (nível de leitura: compreensão inferencial extratextual).

Para outro aluno, o que chamou atenção foi o fato das mulheres terem que lavar roupa, não em máquinas de lavar ou no tanque, mas em sangas, com bacias gigantes, o que ele considerou como algo muito difícil porque a mulher tinha que ficar muito tempo de cócoras e na casa dele isso não acontecia daquela forma, pois tem a máquina de lavar que “faz tudo” (nível de leitura: compreensão inferencial extratextual).

Em seguida, exploramos os significados de cinco expressões presentes no texto e os alunos produziram sentidos, tendo a interação como elemento principal de leitura (nível de leitura compreensão). Para a expressão “Está bem vivo em nossa memória”, os alunos explicaram que significa que os pioneiros nunca vão esquecer aquilo que viveram, pois está na mente deles; para a expressão “Tropinha de filhos”, logo disseram que representa famílias que tinham muitos filhos; para a expressão “A gente se arranjava”, eles explicaram que essa frase significa que eles se viravam e davam um jeito de resolver as coisas; já, para a expressão “Quando a coisa apertava”, retornamos a leitura do texto e os alunos consideraram que representava os momentos em que os pioneiros e suas famílias ficavam tristes e chateados. Por fim, para a expressão “A gente tocava a vida em frente”, os alunos disseram que simboliza os momentos que eles esqueciam os problemas para cantar e se divertir.

As questões orais referentes às lembranças e memórias dos alunos retomaram uma das funções sociais do gênero estudado. Eles fizeram uso de seus conhecimentos anteriores, que se interligaram aos conteúdos que o texto apresentou, possibilitando com que ampliassem seu cabedal de conhecimentos prévios (nível de leitura: compreensão inferencial extratextual).

Na primeira questão “Você guarda lembranças da sua infância e da sua história? Fotos? Objetos? ” As respostas variaram, entre fotos e ursinhos de pelúcia: “Eu guardo fotos e um urso bem grande”, ou “Eu guardo fotos de bebê e um monte

de bichinhos de pelúcia”, ou “Fotos sim. Objetos não. Eu lembro quando eu andava de bicicleta na roça” ou “Eu guardo fotos só de bebê” ou ainda “Eu guardo um monte de bichinhos e fotos. Os bichinhos de pelúcia eu ganhei quando era pequena”.

Os alunos comentaram que poucas das fotos são atuais e que a maioria retrata a época que eram bebês ou tinham até cinco anos. Aproveitamos o momento para reiterar que o avanço da tecnologia gera a facilidade em tirar dezenas de fotos instantaneamente, tornando a revelação de fotos algo não habitual como era em anos anteriores. Os alunos lembraram, num processo de retenção, as explicações da câmera fotográfica antiga trazida na aula anterior e consideraram o fato de revelar fotos positivo, pois as lembranças podem ser guardadas caso o aparelho eletrônico estrague (nível de leitura: interpretação).

Na segunda questão “Quais lembranças você mais gosta? ” Os alunos mencionaram momentos em que ganharam algum brinquedo de presente (nível de leitura: compreensão inferencial extratextual). Por exemplo: “Eu lembro da boneca que eu ganhei de aniversário. Eu tinha cinco anos”, ou “Eu gostava de uma ‘ruginha’ de pelúcia e um ‘cachorrão’” ou ainda “Quando eu tinha três anos, eu ganhei um hipopótamo de brinquedo e quando eu fui na festa do município [que acontecera na semana anterior] eu comprei uma flecha”.

Enfatizei que as lembranças podem, além de presentes, lembrar lugares, acontecimentos, sentimentos e emoções que presenciamos e sentimos. Uma aluna perguntou qual era minha lembrança preferida e, felizmente, lembrei de uma viagem que fiz com toda a família para uma praia e que fiquei extremamente alegre por ter vivido aquele momento.

Na terceira questão “Por que é importante para você guardar essas lembranças? ” Os alunos prontamente disseram “Para lembrar como era quando a gente era pequena” ou “Para eu nunca esquecer das lembranças”. Na quarta questão “Você pretende guardar essas lembranças por quanto tempo? ” Os alunos variaram nas respostas e decidiram que as guardariam até ficar grande como um adulto, o resto da vida ou ainda “Até falecer” (nível de leitura: compreensão inferencial extratextual).

Um aluno perguntou se ele e os colegas poderiam trazer um de seus ursinhos ou uma outra lembrança de que gostassem e concordei, marcando para a aula seguinte para que eles as trouxessem, como forma de contribuir ao aprendizado e

trazer para a realidade aquilo sobre o que estavam comentando (nível de leitura: interpretação).

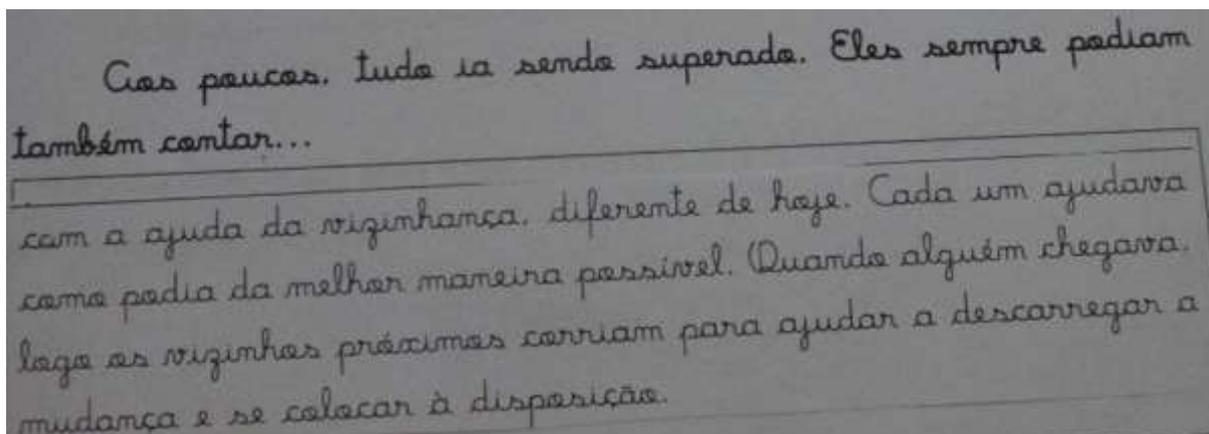
Na sequência da primeira roda de conversa, realizamos o registro escrito das questões. Nas perguntas de decodificação 1 e 2, referentes ao relato 2 (p. 19 da primeira), os alunos, habituados a dialogar comigo e com os colegas durante a resolução de atividades, mais uma vez, tiveram que responder as questões, de forma individual, ou seja, sem o meu auxílio e sem expor suas opiniões de forma coletiva.

Nessas duas questões, os discentes não apresentaram dificuldades, tanto que na primeira, sendo ela referente a busca por palavras desconhecidas no texto, os próprios alunos pediram para que eu perguntasse para eles o significado de algumas palavras, tendo em vista que eles disseram não encontrar dificuldade. Perguntei para que eles explicassem o que significava a palavra “sacrifício” e um aluno, com suas palavras e tendo em vista o contexto em que a palavra estava escrita, respondeu “Uma fase ou alguma coisa difícil”. Já, à palavra “sanga”, os alunos disseram que seria parecida com um rio e à palavra “gaita” um instrumento musical que, aliás, um dos avós dos alunos sabia tocar.

Na questão 2, o objetivo era compreender a estrutura do gênero, em que os alunos, por meio de “pistas” tiveram que verificar se aquele texto realmente podia ser considerado um relato (nível de leitura: compreensão literal). Eles não tiveram dúvida que as características apresentadas no texto estudado o diferenciava de outros gêneros, como receita culinária, poema, bula de remédio, fábula ou conto de fadas, pois no relato estudado, o texto estava organizado em primeira pessoa do plural, os relatores lembravam experiências que viveram, contando como era antigamente e hoje e, também, eles expressavam sentimentos e emoções, contando se estavam felizes ou tristes com os acontecimentos.

O registro das questões 3 a 10 aconteceram nas aulas 15 e 16, no dia 10/08/2018. Nas perguntas de decodificação 3 e 4 (p. 20-22 da primeira apostila), os alunos ficaram felizes em saber que havia duas questões em que eles poderiam recortar e colar frases e imagens, afirmando que as questões de leitura podem ir além de perguntas dissertativas e explorar outras habilidades dos alunos para a compreensão da linearidade do texto (figura 14).

Figura 14 - Fragmento da atividade de decodificação de recorte e colagem

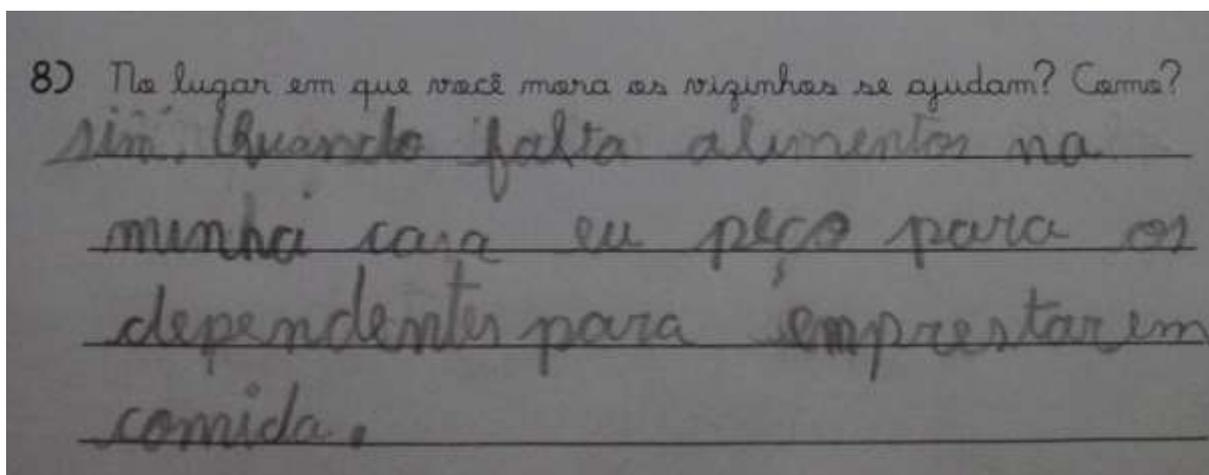


Cas poucos, tudo ia sendo superado. Eles sempre pediam também contar...
com a ajuda da vizinhança, diferente de hoje. Cada um ajudava como podia da melhor maneira possível. Quando alguém chegava, logo as vizinhas próximas corriam para ajudar a descarregar a mudança e se colocar à disposição.

Fonte: Acervo da pesquisadora produzido durante a aplicação da proposta didática

As questões de interpretação 5 a 10 (p.23 -24 da primeira apostila), de modo geral, não geraram dificuldades aos alunos. Houve a manifestação de pontos de vista diante dos fatos e das ideias que circularam através daquilo que estávamos trabalhando (nível de leitura: interpretação) na resposta de uma aluna à questão 8, em que ela justifica como os vizinhos se ajudam na sua casa (figura 15).

Figura 15 - Resposta de uma aluna à questão 8 de interpretação



8) No lugar em que você mora os vizinhos se ajudam? Como?
sim, quando falta alimentos na minha casa eu peço para os dependentes para emprestarem comida.

Fonte: Acervo da pesquisadora produzido durante a aplicação da proposta didática¹²

¹² A falta de alimentos, neste caso, não se refere à condição de pobreza ou alimentação insuficiente, mas de “empréstimo” de alimento, por exemplo, para a conclusão de uma receita culinária, quando há a falta de um dos ingredientes ou a dificuldade de ir comprá-lo, no momento, pela extensa distância e dificuldade de deslocamento até um mercado ou mercearia. Também, os “dependentes” citados na resposta são as pessoas que moram no local em que a família da aluna trabalha como colaboradora.

Em resposta à questão 9, uma aluna expôs seu ponto de vista sobre o que ela observa de diferente nas áreas urbana e rural de seu município e como são as paisagens hoje e se elas são iguais a antigamente (figura 16).

Figura 16 - Resposta de uma aluna à questão 9 de interpretação

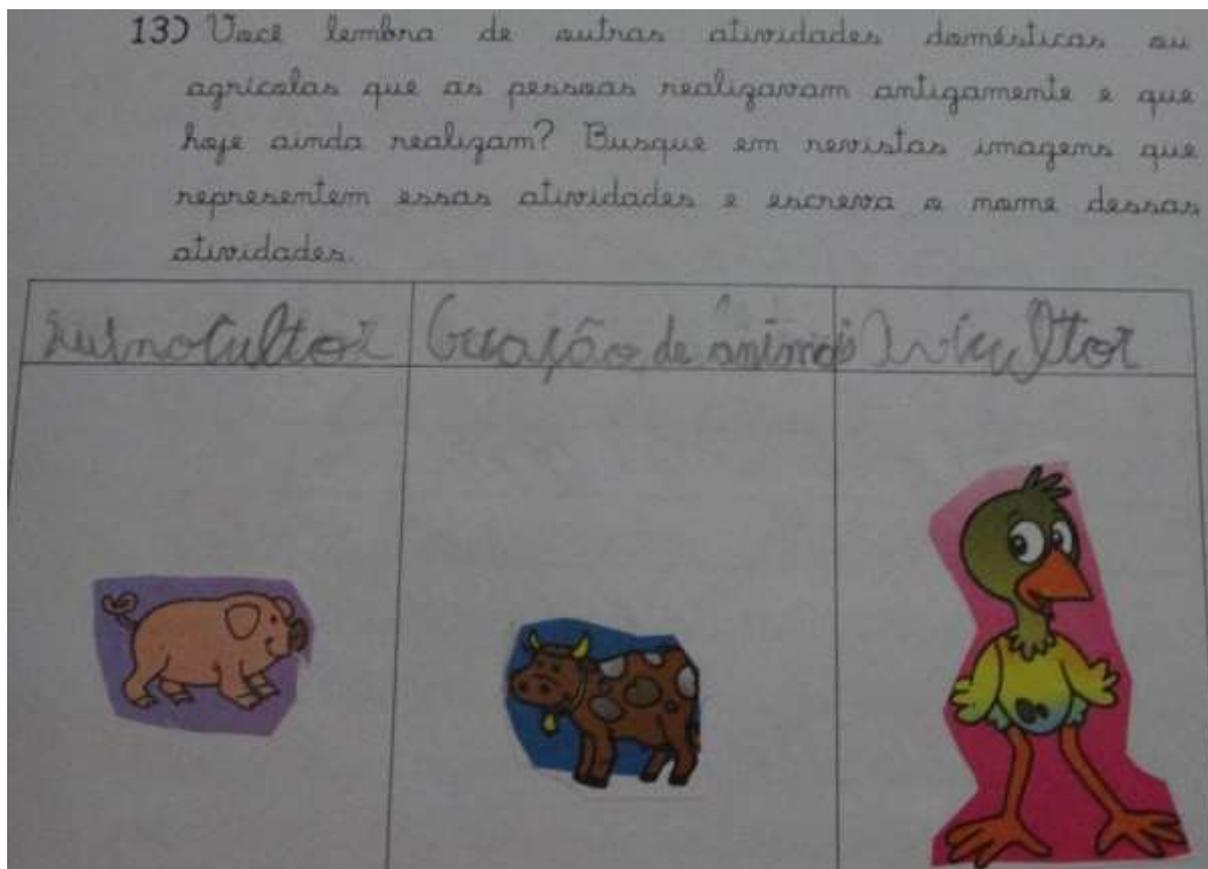
9) A partir dos relatos estudados e o que você observa em seu município: o que você vê de diferente na área urbana e na área rural? Como são as paisagens hoje? São iguais como antigamente?

No passado tinha mata, agora tem indústrias e comércio. Em curvado, tinha asfalto de pedras, agora tem ruas. As paisagens são muito lindas bonitas.

Fonte: Acervo da pesquisadora produzido durante a aplicação da proposta didática

Já a resposta à questão 10, de um aluno, revelou a sua ideia sobre quais atividades eram realizadas antigamente, que ainda são efetivadas nos dias de hoje (figura 17)

Figura 17 - Resposta de um aluno à questão 10 de interpretação



Fonte: Acervo da pesquisadora produzido durante a aplicação da proposta didática

Um aluno, no segundo módulo, permaneceu com algumas dificuldades em realizar e compreender algumas questões individualmente e eu o auxiliei na leitura delas, o que facilitou para ele a compreensão e o registro das questões.

Relatório 8:

Data 13/08 – Aulas 17 e 18

Resumo das aulas - Relato 2 – Aula expositiva e dialogada com a utilização de mapas (múndi, país, região, estado, cidade e bairros) e sobre as lembranças trazidas de casa pelos alunos

No dia 13/08/2018, as aulas 17 e 18 aconteceram na biblioteca. Por meio da mediação pedagógica a partir do conhecimento prévio dos estudantes, novos sentidos foram produzidos da relação com os mapas, que permitiram aos discentes, num processo de interpretação das informações, a construção de inferências para as leituras posteriores.

O estudo cartográfico partiu da explicação de que os mapas são a representação dimensional do globo terrestre e nos auxiliam a conhecer o nosso espaço de forma planificada. Exploramos o mapa mundi, que é considerado a imagem reduzida de toda a área existente em nosso planeta Terra. Os alunos identificaram o Brasil do lado esquerdo do mapa e afirmaram que sua cidade está localizada perto do Paraguai, país em que fazem compras e visitam os parentes e os amigos.

No estudo do mapa geográfico e político do Brasil, os alunos reconheceram que o país está distribuído em vinte seis estados e o Distrito Federal, juntamente com suas capitais e suas cidades. Os alunos identificaram o estado do Paraná e a cidade de Marechal Cândido Rondon e consideraram que a cidade parece grande, mas que, olhando em grande escala (diante do país e do mundo inteiro), ela é pequena.

O mapa da Região Sul possibilitou os alunos se certificarem da divisão dos estados e das cidades, bem como localizarem o seu município com maior facilidade e identificarem cidades próximas e conhecidas por eles, como Pato Bragado, cidade em que um dos alunos já morou e Entre Rios do Oeste, cidade em que a professora e os avós de uma das alunas residem.

O trabalho com o mapa do Paraná permitiu aos alunos a identificação da sua cidade com uma agilidade maior que a do mapa anterior, pois eles já apresentaram clareza de que o município está localizado ao lado esquerdo do mapa, o que os fizeram apontar diretamente no local solicitado pela professora e compreender que a cidade faz parte de um conjunto de outras localidades, como por exemplo a cidade de Cascavel, citada e conhecida pelos alunos, para formar o seu estado.

Por fim, o trabalho com o mapa específico do município de Marechal Cândido Rondon, bem como com o mapa dos bairros, facilitou aos alunos o reconhecimento de que sua cidade também se divide em bairros e distritos maiores ou menores para uma melhor organização dos munícipes e da administração municipal.

O trabalho de leitura e interpretação dos mapas, utilizado neste momento como recurso didático, foi muito valioso e relevante para os alunos compreenderem com maior clareza, a partir de suas vivências, o contexto mundial e a dimensão em que a cidade deles está inserida, além de familiarizá-los com a importância destes para sua realidade (nível de leitura: interpretação e retenção).

Em seguida, realizamos o trabalho expositivo e dialogado sobre as lembranças trazidas de casa pelos alunos, conforme pedido feito por eles na aula anterior (figura 18). Dois alunos lembraram e trouxeram algum brinquedo que lhes marcaram a infância. Uma aluna trouxe uma boneca que ganhou quando tinha cinco anos, presente dado por um dos parentes e que é um dos seus brinquedos preferidos e que nunca iria se separar dele e, o outro aluno trouxe um urso de pelúcia e um carrinho, que ganhou quando mais novo também.

Figura 18 - Momento em que um aluno mostrou uma de suas lembranças



Fonte: Acervo da pesquisadora produzido durante a aplicação da proposta didática

Dessa forma, num processo de retenção das informações que os estudantes adquiriram nas aulas anteriores, eles constataram que as lembranças são uma forma de não esquecer algo que gostamos muito: acontecimentos, pessoas, brinquedos ou lugares, nos ajudando até mesmo a cultivar relações mais saudáveis com as pessoas com que convivemos.

Relatório e análises 9:

Datas 15 e 16/08 – Aulas 19 a 21

Resumo das aulas - Relato 2 – Roda de conversa - Mediação docente no aperfeiçoamento das atividades (p. 25 da primeira apostila) e produção de trabalho artístico sobre o relato (segunda apostila, p 10)

A segunda roda de conversa(p. 25 da primeira apostila)novamente oportunizou aos alunos compartilharem com os colegas as suas ideias referentes a cada uma das perguntas e, por meio da mediação pedagógica e da conversa entre eles, acrescentar, melhorar e aperfeiçoar suas respostas, tendo em vista, o nível de leitura retenção em que as informações adquiridas por meio do estudo do relato, tornar-se-iam, a partir daquele momento, parte dos conhecimentos prévios que os alunos armazenaram em suas memórias e que os auxiliariam na sua formação de leitura para os outros textos.

Durante a mediação docente na realização das atividades, os alunos não tiveram dificuldades nas questões de decodificação (3 e 4), de recorte e colagem de frases para completarem as informações solicitadas. As questões que envolveram o nível da interpretação (5 a 10) exigiram deles uma reflexão maior diante daquilo que haviam escrito, pois diante da troca de ideias e opiniões sobre o texto que fora trabalhado, eles melhoraram a qualidade das suas respostas e o aperfeiçoamento das próprias discussões.

As perguntas interpretativas oferecidas não mais buscaram respostas literais, mas, sim, respostas que levaram o aluno a produzir sentidos diversos ao tema apresentado no texto, necessariamente relacionando-o a sua vida, para que efetivamente a leitura lhe fizesse sentido. Por exemplo: quando a questão se referiu a situações em que os vizinhos se ajudavam nos dias de hoje, alguns alunos logo se manifestaram dizendo que os vizinhos sempre se ajudam como acontecia antigamente. Um aluno discordou, expondo, novamente, que seus vizinhos não ajudaram quando sua família veio de mudança para a Vila Curvado e eles tiveram que descarregar tudo o que haviam trazido na mudança sozinhos e somente um conhecido se prontificou a ajudar.

Após a exposição deste aluno, o seu colega que havia dito, anteriormente, que hoje em dia todos os vizinhos se ajudam, reconheceu que nem sempre e nem em

todas as situações isso acontece, possibilitando com que eles se sensibilizassem pela realidade vivenciada pelo colega e que até mesmo é possível mudarmos as ideias que tínhamos anteriormente. Dessa forma, houve a interação com os demais leitores para confrontação dos diferentes pontos de vista, percebendo que aquilo que até o momento era considerado verdade para si, não era, necessariamente verdade para o outro e nem para outras situações.

Além disso, os alunos continuaram a perceber, em alguns momentos, que eles próprios ou até mesmo o colega, escreveu uma resposta incompleta e que poderia melhorá-la. Dessa forma, a segunda roda de conversa, mais uma vez, se tornou uma ocasião benéfica para constatar que os alunos possuíam um conhecimento prévio significativo e que buscavam melhorar suas respostas à medida que dialogavam comigo e com os colegas.

Ao término da mediação docente na realização das questões, iniciamos a produção do trabalho artístico referente ao relato 2 (segunda apostila, p. 10). Neste momento, reforcei que eles poderiam representar, por meio da técnica da pintura, da colagem ou do desenho, o relato estudado e que este seria um momento em que utilizariam as informações do texto e as novas informações para produzirem os seus trabalhos e, felizmente, foi isso que aconteceu.

Os alunos mostraram-se muito entusiasmados para registrar suas ideias, que aliás, foram bastante criativas. Para a produção artística deste relato, eles receberam o contorno do mapa de Marechal Cândido Rondon e revistas usadas. Individualmente, a partir do que eles responderam nas perguntas anteriores, eles tiveram que encontrar imagens que representavam as paisagens e as atividades agrícolas, industriais desenvolvidas na cidade antigamente e hoje para colar ou desenhar ao redor do contorno do mapa.

Eles representaram, num processo de retenção das informações, as paisagens e as atividades exercidas em meio rural (o cultivo de plantas; a produção de animais; os maquinários utilizados para plantação de grãos) e em meio urbano (a vista de cidades populosas e suas diferentes edificações e meios de transportes) (figuras 19 e 20).

Figura 19 - Produção artística referente ao trabalho com o módulo 2



Fonte: Acervo da pesquisadora produzido durante a aplicação da proposta didática

Figura 20 - Produção artística referente ao trabalho com o módulo 2



Fonte: Acervo da pesquisadora produzido durante a aplicação da proposta didática

Após o término da produção do trabalho artístico, encerramos o trabalho com o módulo 2. Este módulo contribuiu para evidenciar o quanto o conhecimento prévio do aluno foi importante, tanto no registro das atividades escritas, quanto, nas rodas de conversa, tendo em vista, que no primeiro momento, eles não puderam dialogar com os colegas, para responder às questões, o que fez com que eles tivessem que

recorrer ao seu conhecimento prévio adquirido em meio ao círculo familiar, com as histórias e vivências de seus pais, avós e conhecidos, e ao círculo escolar, com o trabalho que já havia sido realizado no módulo 1.

Neste módulo, também observei que os alunos estavam mais à vontade em relação à organização proposta pela apostila. Já conseguiam identificar que teríamos duas rodas de conversa e que seriam nesses espaços de tempo que poderíamos expor as opiniões e ideias, tornando o registro das atividades escritas individuais, um momento de os alunos refletirem sobre aquilo que escreveram, não precisando, com frequência, recorrerem a mim para auxiliá-los.

Além disso, houve o incentivo para que os alunos que, no módulo anterior, obtiveram maiores dificuldades em se expressar, tanto pela forma escrita, quanto pela forma oral, apresentassem suas ideias, tendo em vista a intenção de reforçar que não haveria respostas consideradas certas ou erradas, mas respostas que estariam suscetíveis a modificações para serem melhoradas ou aperfeiçoadas.

Relatório e análises 10:

Data 20/08 – Aula 22

Resumo da aula - Segunda parte - Apresentação da história da Vila Curvado (p. 26-29 da primeira apostila)

No dia 20/08/2018, iniciamos a aula 22 com o trabalho com a segunda parte da apostila e a leitura de um texto curto sobre a história da Vila Curvado, que serviu de base para conhecimento e estudo posterior com os seis relatos de moradores e ex-moradores da Vila (p. 26 – 29 da primeira apostila).

Este foi um momento muito interessante. Os discentes apresentaram seus conhecimentos prévios em relação ao que seria estudado (o passado e o presente da Vila em que os alunos residem), tendo em vista o que o concreto em suas vivências que proporcionaram até aquele momento (nível de leitura: interpretação e retenção). Eles sentiram-se muito felizes em poder ler relatos de pessoas que seriam conhecidas por eles, tanto que logo se manifestaram dizendo que sabiam que havia acontecido mudanças na Vila, pois seus pais e seus avós contavam a eles. Uma aluna, cuja mãe escreveu um dos relatos, disse que já havia lido aquele

que pertencera a sua genitora e complementou que viu a foto sua, de sua mãe e de sua irmã na apostila quando levou a apostila para casa.

Durante a leitura, tanto individual, quanto coletiva do texto, os alunos expressaram-se de forma curiosa diante daquilo que estavam lendo e, a partir das informações que possuíam em seu conhecimento prévio sobre a temática discutida no texto, eles produziram sentidos, tendo a interação como elemento principal de leitura (compreensão inferencial extratextual). Impressionaram-se com diversos aspectos, entre eles com a data de início da construção da Vila, em 1951: “Essa Vila pode ter sido criada junto com a cidade de Marechal Cândido Rondon” e compararam com as idades de seus avós, que seriam ora mais velhos, ora mais novos que o referido lugar: “Foi há 67 anos atrás que começaram a construir a Vila. Meu avô tem 83 anos”, ou “Meu avô tem 70 anos”.

Eles consideraram significativa a mudança que aconteceu na escola em que eles estudam que, inicialmente, em 1953, fora construída de madeira, para mais tarde ser demolida e mudar de local, para ser instituída de alvenaria, em 1970. Envolvidos na discussão, os alunos expressavam-se deslumbrados: “A escola é aqui, antigamente era lá [apontando para o antigo local em que ela fora construída]. Era perto do cemitério? Nossa. Agora tem ar condicionado e tem rampa” ou, “Sabem qual era o ar condicionado de antigamente? As janelas! ” Ou ainda comparavam “Mudou muita coisa. Tinha bastante alunos, hoje tem menos alunos”.

O surgimento do nome da escola gerou surpresa aos alunos ao descobrirem que era uma homenagem ao Almirante que vencera o Paraguai, na guerra contra o Brasil, na Batalha do Riachuelo.

Na sequência, os alunos puderam apreciar, outra vez e vagarosamente, a apostila, identificando informações explícitas nela (nível de leitura: decodificação). Por exemplo, aqueles alunos cujos pais foram autores de relatos, se reconheceram nas fotos e nos fatos relatados: “Vou olhar o relato do meu pai. [Depois de identificar o relato] Achei onde mostra o ano que meu pai chegou na Vila Curvado”, ou “Eu achei o meu colega. Eu vou ler o relato do pai dele”, ou “A professora da nossa escola está aqui. Eu vou ler a história dela”, ou “Olha quando meu pai chegou. Faz bastante tempo” ou ainda “Nem parece o meu colega nessa foto, porque ele está diferente”.

Ainda, este momento permitiu que os estudantes fizessem incursões (nível de leitura: compreensão inferencial), como o número de anos que uma aluna está morando na Vila: “Faz seis anos que eu moro aqui” ou a comparação de qual dos pais chegou antes em Curvado, captando informações que não estavam em nível superficial, mas que foram possíveis de construção a partir das pistas textuais deixadas pelo autor. Um aluno até buscou comparar as datas que seu pai e o pai de um colega chegaram, para verificarem quais dos dois havia chegado primeiro e disse “Quem chegou primeiro: meu pai ou o do meu colega? ” E o colega respondeu “Meu pai chegou dois anos antes”.

Iniciar o trabalho com a segunda parte da apostila foi incrível. Conhecer e valorizar as memórias e acontecimentos do local em que os alunos moram foi algo gratificante, tanto para eles, quanto para mim, pois pudemos, diante de cada olhar e expressão de curiosidade afirmar, num processo de interpretação, que nós somos parte de uma história e que é preciso lembrá-la e vivenciá-la, honrando e agradecendo aqueles que vieram anteriormente a nós para construir a cidade e a Vila que conhecemos, pois sem eles não estaríamos onde estamos hoje.

Assim, por meio da mediação pedagógica, novos sentidos foram produzidos a partir da relação com os textos, permitindo aos estudantes a observação e a verificação, por meio do conhecimento e das vivências, a pluralidade de significações e criação de novos significados àquilo que leram.

Relatório e análises 11:

Datas 21 e 22/08 – Aulas 23 a 25

Resumo das aulas - Módulo 3 – Dramatização, leitura do relato 3, roda de conversa e registro de atividades (p. 30-37 da primeira apostila)

No dia 21/08/2018 aconteceram as aulas 23 e 24. A dramatização que apresentei para os alunos foi um momento muito especial para mim, pois gosto muito de me vestir, normalmente, de vovozinha para contar histórias e alegrar as crianças. Optei por ter um momento em que dramatizaria para os alunos desde que decidi pela temática do projeto.

Naquele início de tarde, organizei um espaço na biblioteca, com cadeiras e um tapete para os alunos sentarem e perguntei para a professora da turma do 4º e 5º

ano se eles gostariam de presenciar a dramatização e ela, prontamente, disse sim. Entre vestido, óculos, meias, chinelo e lenço, vesti meu figurino e fiquei à espera dos alunos, que foram levados à biblioteca pela aluna do Curso de Pedagogia que estava fazendo estágio de observação na minha sala naquela semana.

Orientei a acadêmica a explicar para os alunos que eles iriam à biblioteca participar de uma roda de conversa com uma senhora chamada Aníssia Maria, que havia morado alguns anos atrás na Vila Curvado e que seria imprescindível, como era de costume, atenção, respeito e interação com as pessoas.

Da janela, observei, enquanto se aproximavam do local, o rosto de curiosidade dos alunos, que conversavam uns com os outros sobre o que poderiam encontrar na biblioteca. Ao chegar, a surpresa por parte deles foi grande, pois havia uma senhora com mais de “oitenta anos” sentados à sua frente pronta para relatar sua história.

Alguns alunos logo tiveram a impressão que reconheciam a pessoa quem estava falando, não enquanto senhora, mas enquanto professora. Já, outros alunos tiveram dúvidas ou até mesmo não me identificaram, mas todos participaram interagindo ativamente do diálogo, o que me deixou feliz por estar ali (figura 21).

Figura 21 - Dramatização na biblioteca



Fonte: Acervo da pesquisadora produzido durante a aplicação da proposta didática

A dramatização possibilitou explorar ainda mais, de forma dinâmica, por meio de brincadeiras e perguntas dirigidas aos alunos, as mudanças ocorridas com o

passar dos anos na Vila Curvado e na cidade de Marechal Cândido Rondon, além de oportunizar a exposição das opiniões e ideias dos discentes perante os colegas da turma, de outras turmas, professoras e merendeira, que também participaram.

No relato escrito, a senhora Aníssia Maria não disse conhecer os pioneiros, cujos textos foram estudados, no entanto, durante a dramatização, um aluno perguntou se a senhora os conhecia e ela afirmou que sim, o que fez com que abrisse espaço para acrescentar uma nova informação a partir do que o aluno disse e que não estava escrito. O fato do aluno perguntar se ela conhecia os pioneiros estudados nos relatos anteriores foi um sinal de que as informações adquiridas durante os estudos, num processo de retenção, estavam fazendo parte dos conhecimentos prévios dos alunos.

Os alunos fizeram perguntas que foram além daquelas que eu havia me programado, utilizando-se de seus conhecimentos anteriores, que se interligaram aos conteúdos que a dramatização apresentou e ampliaram seus conhecimentos prévios sobre a temática trabalhada (nível de leitura: compreensão inferencial extratextual).

Eles questionaram como eram as paisagens; com o que as crianças brincavam e como elas estudavam; como eram os materiais escolares delas; se as pessoas sentiam medo de viver em meio a tanto mato e animais; como eram os trabalhos com a plantação e a colheita de sementes, já que não havia maquinários, como hoje; como era feita a locomoção de um lugar para outro, associando ao relato do pioneiro, que disse que levou dois dias para caminhar até a cidade vizinha, chamada Toledo; eles também produziram sentidos, estabelecendo relação entre a escola que a filha da senhora estudou ser a mesma que eles estudam hoje. Até este momento, alguns alunos desconfiaram que eu era a senhora Aníssia, outros ficaram na dúvida, mas todos acreditaram que o relato era verídico.

Após o lanche, a minha turma continuou na biblioteca para realizarmos a leitura do relato 3, da senhora Aníssia Maria (p.30-31 da primeira apostila). Durante a leitura do relato, os alunos identificaram informações que foram citadas durante a representação, como o nome da escola em que a filha dela estudou e que era a mesma em que eles estudam hoje.

Na sequência, iniciamos a primeira roda de conversa (p. 31-32 da primeira apostila), em que os alunos responderam oralmente cinco questões. Na primeira

questão “Qual foi a parte do relato da senhora Aníssia Maria, tanto o dramatizado, quanto o escrito, que você mais gostou? ”, os alunos disseram que gostaram de tudo e que a “barriga doeu” de tanto rir da forma divertida como ela falava. Uma aluna disse que foi muito legal saber como era antigamente a Vila Curvado e afirmou, a partir daquilo que o concreto em suas vivências lhe oferecia, que a Vila mudou bastante e que está melhor de viver nos dias de hoje, chegando à produção de sentidos próprios ao tema discutido (nível de leitura: interpretação).

Eles captaram e expandiram as informações principais explícitas e manifestaram seus pontos de vistas, por meio daquilo que agora fazia parte do seu conhecimento prévio (nível de leitura: compreensão literal) e disseram: “Ela era amiga do pioneiro que cortou a primeira árvore, ou “Antigamente demorou para ter escola” ou “A estrada era de pedra ou terra”, ou “Ela falou que tinha muito mato e que quando abria a janela tinha uma onça” e alegaram que era difícil a vida da senhora Aníssia Maria naquela época, justificando: “Deu dó dela. Era difícil viver. Tinha que fazer muitas coisas no chão, ou tinha que fazer tudo numa bacia”.

Um aluno também observou que algumas brincadeiras de antigamente, as crianças brincam até hoje e disse “Eles brincavam de pega-pega. Hoje a gente brinca também”, o que abriu espaço para, por meio da mediação pedagógica, conversamos sobre outras brincadeiras antigas que brincamos hoje, por mais que poderiam ter sofrido algumas modificações, por exemplo: amarelinha, bolita, pião, esconde-esconde, pega-pega. Dessa forma, novos sentidos e relações foram produzidas a respeito da modificação ou permanências das brincadeiras nos dias atuais, por meio de informações diferenciadas do texto original (nível de leitura: interpretação e retenção).

A segunda pergunta questionava se alguém já tinha ouvido histórias de pessoas mais velhas (mãe, pai, vô, vó, tio, tia, amigos da família), sobre o lugar em que moram e a maioria disse que sim. Então, num processo de interpretação das informações, houve a exploração de uma temática que não esteve explícita no texto, mas encontrou-se em meio às entrelinhas e permitiu a exposição de uma ideia a partir do que o concreto da vivência do aluno lhe proporcionava: ele reiterou que irá trazer um lápis utilizado antigamente para que pudéssemos compará-lo aos lápis utilizados nos dias de hoje.

A terceira pergunta questionava se todas essas histórias contadas pelas pessoas conhecidas pelas crianças eram iguais e, em unanimidade, os alunos disseram não, e uma aluna complementou “Os relatos que a gente ouviu até agora são diferentes”.

Na quarta pergunta “Todas elas [as pessoas] viveram de forma igual? Fizeram as mesmas coisas? Moraram nos mesmos lugares? ” E mais uma vez, em unanimidade, os alunos responderam que não e um aluno acrescentou “Era difícil, mas eles não viveram iguais”.

A quinta e última pergunta incentivava os alunos a contarem, caso lembrassem, alguma das histórias que já haviam ouvido e alguns alunos relataram “Meu pai fala que ele não tinha mochila. Ele levava os materiais num saco” ou “Meu pai fala que tinha que escrever com o lápis de ferro numa tábua de madeira e quando errava tinha que começar de novo”.

Após o término da primeira roda de conversa, iniciamos ainda na aula 24, o registro de atividades sobre o relato 3, que continuou no dia seguinte, na aula 25, em 22/08/2018. Nessas duas aulas, os alunos responderam quatorze questões (p.32-37 da primeira apostila), que se enquadraram nos diferentes níveis de leitura trabalhados. Neste terceiro módulo, observei que os alunos já apresentaram uma maior facilidade para responder às questões individualmente. Eles diminuíram a necessidade de dialogarem constantemente com os colegas durante este primeiro momento, tendo em vista que lembraram que poderiam fazer isso posteriormente, na segunda roda de conversa. Eles também recordaram que seria interessante escrever respostas com frases mais completas para que o leitor que fosse ler pudesse ter uma maior compreensão da ideia que gostariam de repassar.

O aluno, anteriormente mencionado, que precisava de apoio na leitura das questões se manteve, desta vez, mais seguro e confiante, necessitando de menos auxílio para ler e responder às perguntas. Ao término da leitura das questões, lidas tanto individualmente, quanto as que ele precisava de ajuda, as suas respostas foram coerentes e coesas com aquilo que foi solicitado, o que fez com que ele precisasse apenas de auxílio, na organização das ideias para escrevê-las no papel.

Antes de concluir, uma aluna disse “Eu falei para a minha mãe que eu gostei da senhora Aníssia” e os demais alunos complementaram dizendo que contaram para suas famílias muitas coisas boas sobre a dramatização. Ou seja, os estudantes

armazenaram nas memórias as informações principais e manifestaram um ponto de vista positivo, que repassaram para suas famílias, quando chegaram em casa (nível de leitura: retenção).

Relatório e análises 12:

Data 23 e 28/08 – Aulas 26 a 28

Resumo das aulas - Relato 3 – Roda de conversa - Mediação docente no aperfeiçoamento das atividades (p. 37 da primeira apostila) e produção de trabalho artístico sobre o relato (segunda apostila, p. 16)

No dia 23/08/2018, realizamos a aula 26 e 27, com a segunda roda de conversa (p.37 da primeira apostila) para verificação das atividades, referente ao relato 3. Pela terceira vez, este momento possibilitou com que os discentes interagissem com os colegas, compartilhando suas opiniões e ideias sobre cada uma das questões trabalhadas. Por meio da mediação pedagógica e da conversa entre os alunos, houve o acréscimo e o aperfeiçoamento das respostas, tendo em vista o nível de leitura retenção, em que as informações adquiridas por meio do estudo do relato se tornaram, a partir daquele momento, parte dos conhecimentos prévios que os alunos armazenaram em suas memórias e que os auxiliariam na sua formação de leitura para outros textos.

Os alunos explanaram suas ideias reforçando que o relato possibilitou expressar sentimentos e emoções e estabeleceram uma relação dos relatos anteriores, com o relato da senhora Aníssia Maria e alegaram que ambos foram felizes pelas mudanças que aconteceram no lugar em que eles moraram.

Destaco também, que os alunos não apresentaram dificuldades nas questões de decodificação (p. 34 da primeira apostila) e estavam mais certos das respostas que deveriam assinalar ou pintar (figuras 22 e 23).

Figura 22 – Questão 6 de decodificação

6) Pinte na leitura conforme a legenda.

Vermelha	O nome da senhora que relatou.
Amarela	A data em que esse relato foi contado.
Azul	A cidade em que a Vila Curvada está localizada.
Laranja	O ano em que a senhora nasceu na Vila Curvada.
Roxa	A idade que a senhora tinha quando chegou em Curvado e a idade que ela tem hoje.
Verde	O acontecimento do dia 24 de outubro de 1976.
Cinza	As frases que indicam como a Vila Curvada era e as atividades que esta moradora fazia com sua família antigamente.
Rosa	As frases que indicam como a cidade de Marechal Cândido Rondon está hoje.

Fonte: Acervo da pesquisadora produzido durante a aplicação da proposta didática

Figura 23 - Fragmento do resultado da questão 6 de decodificação

Modulo 3
Relato 3

1ª Momento: leitura individual do relato.
2ª Momento: leitura coletiva do relato.

Senhora Antônia Maria
Antiga moradora da Vila
Curvada, em Marechal Cândido
Rondon (Relato fictício)

Data da exposição do relato
dramatizado: 27 / 08 / 2018.

Morou na Vila Curvada, de 1976 a 2000.

Moradora: Antônia Maria

A Vila Curvada, localizada na cidade de Marechal
Cândido Rondon, foi sempre um lugar bom de se viver. Eu moro
aqui de 1976 a 2000. Eu cheguei neste lugar, com a minha
família, quando eu tinha 46 anos. Hoje eu tenho 88 anos.

Lembro como se fosse hoje, no dia 24 de outubro de 1976,
no ano em que cheguei em Curvada, aconteceu algo muito legal,
foi inaugurada, com festa, a nova unidade da Escola Municipal
Almirante Bannera, onde vocês estudam hoje, com duas salas de
aula e dependências. Minha filha estudava nessa escola em que



Fonte: Acervo da pesquisadora produzido durante a aplicação da proposta didática

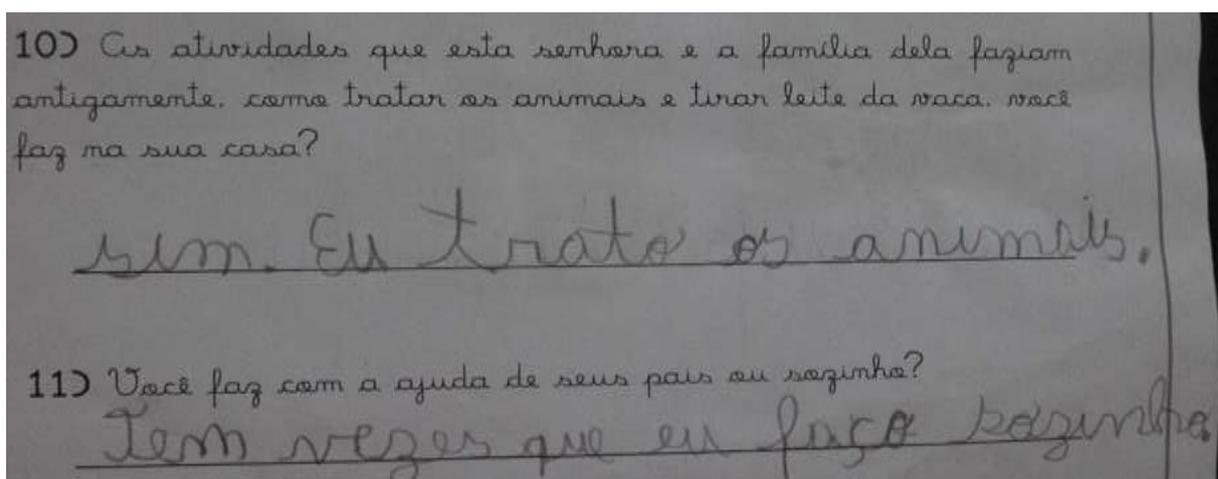
Na segunda roda de conversa, as questões que envolveram o nível de interpretação exigiram, novamente, uma reflexão maior diante daquilo que os alunos escreveram pois, diante da troca de ideias e opiniões sobre o texto que foi trabalhado, eles tiveram a oportunidade de melhorar a qualidade das suas respostas

e aperfeiçoar seus argumentos, observando que a mesma ideia pode ser expressa de forma diferente, ou que até mesmo é possível mudar ideias que tivemos anteriormente.

Além do mais, os alunos continuaram a observar, em alguns momentos, que eles próprios ou até mesmo o colega escreveram uma resposta incompleta e que poderiam melhorá-la. Dessa forma, a segunda roda de conversa, outra vez, tornou-se uma ótima oportunidade para eu me certificar que os alunos buscavam melhorar suas respostas à medida em que dialogavam comigo e com os colegas.

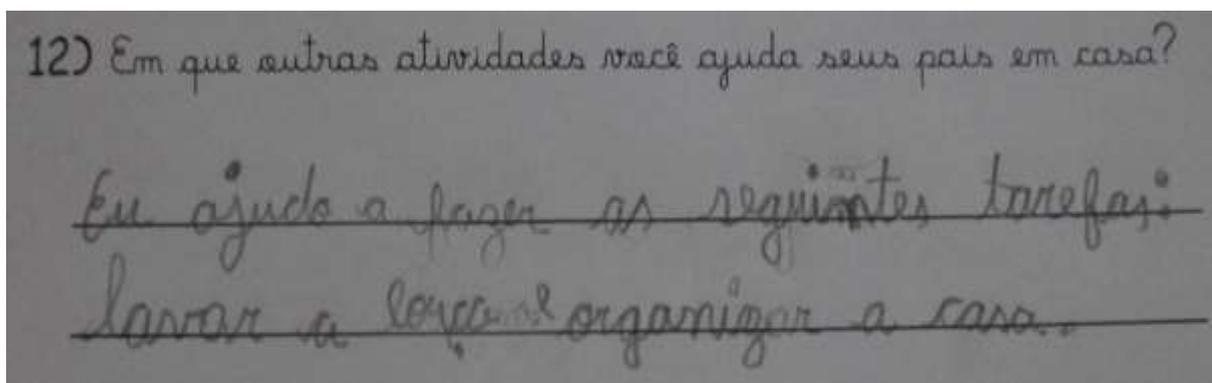
Assim, as perguntas interpretativas oferecidas não mais abrangeram respostas literais, mas respostas que levavam o aluno a produzir sentidos diversos ao tema apresentado no texto, relacionando-o a sua vida, para que efetivamente a leitura lhe fizesse sentido numa relação com as suas vivências (figuras 24 e 25).

Figura 24 - Resposta de um aluno às questões 10 e 11 de interpretação



Fonte: Acervo da pesquisadora produzido durante a aplicação da proposta didática

Figura 25 - Resposta de um aluno à questão 12 de interpretação



Fonte: Acervo da pesquisadora produzido durante a aplicação da proposta didática

No dia 28/08/2018, na aula 28, concluímos o estudo do módulo 3. Reforcei que na produção do trabalho artístico os alunos poderiam representar, por meio de diferentes técnicas (pintura, colagem ou desenho), o relato estudado e que este seria um momento em que utilizariam as informações do texto e as novas informações para produzir os seus trabalhos e eles mostraram-se, novamente, empolgados para registrarem suas ideias.

Eles optaram por representar, por diferentes meios artísticos, aquilo que haviam estudado e disseram “Vou fazer o mato e um tigre e a dona Aníssia olhando pela janela” (figura 26) ou “Eu vou desenhar uma granja igual onde eu moro” (figura 27) ou “Eu quero trabalhar com tinta e com *glitter*” e para poder ficar mais próximos a imagem real perguntaram “Posso pedir qual era a cor da escola antigamente para a diretora? ” Ou “Eu posso ir lá fora ver o que mais tem na natureza? ” E como forma de contribuição, permiti com que fossem buscar suas respostas onde precisavam ir.

Figura 26 - Produção artística referente ao trabalho com o módulo 3



Fonte: Acervo da pesquisadora produzido durante a aplicação da proposta didática

Figura 27 - Produção artística referente ao trabalho com o módulo 3



Fonte: Acervo da pesquisadora produzido durante a aplicação da proposta didática

Após o término da produção do trabalho artístico, encerramos o módulo 3 da apostila. Este módulo contribuiu para eu reforçar o quanto o conhecimento prévio do aluno é importante, tanto no registro das atividades escritas, quanto, nas rodas de conversa. Neste módulo, também observei que os alunos ficavam, ao fechamento de cada módulo, mais à vontade em relação à organização proposta pela apostila. Já conseguiam identificar que seriam nas rodas de conversas que poderiam expor suas opiniões e ideias, tornando o registro das atividades escritas individual um momento em que refletiam sobre seus conhecimentos prévios para formularem a resposta que escreveriam, não precisando, com tanta frequência, recorrer a alguém para conseguirem registrá-las.

Relatório e análises 13:

Data 30/08 – Aulas 29 a 31

Resumo das aulas - Módulo 4 – Exploração, aula expositiva e dialogada sobre as fotos trazidas por mim (na biblioteca e nas páginas 38-43 da primeira apostila) e depoimento de antiga aluna da escola relatando como a escola era antigamente (mudanças e permanências)

No dia 30/08/2018, iniciamos o módulo 4, com a exploração, aula expositiva e dialogada sobre as fotos antigas e atuais da Vila Curvado e da cidade de Marechal Cândido Rondon (aulas 29 a 31). O que anteriormente seria feito em sala de aula, por questão de uma melhor exploração do conteúdo, optei por organizar na biblioteca. Distribuí as mais de cem fotos em sete categorias: moradias, transporte, trabalho, paisagem, celebrações e cultura, ensino e Vila Curvado. No entanto, antes de nos locomovermos até o local, perguntei se eles já tinham visto fotos do local em que moram (nível de leitura: decodificação) e a maioria disse que não. Duas alunas se manifestaram: uma disse que tinha visto na apostila do projeto e outra disse que viu no site “Memória Rondonense” que estudaram nas aulas anteriores e complementou expondo seu ponto de vista sobre as fotografias (nível de leitura: interpretação), dizendo que ficou emocionada quando as viu e que deu até vontade de chorar de tão lindas que são.

Então, contei que iríamos à biblioteca e que eles teriam uma surpresa. A ideia inicial era contar aos alunos, antes de irmos, o que eles encontrariam ao irem lá, mas optei por surpreendê-los. Foi maravilhoso quando chegaram. Eles ficaram encantados pela quantidade e pela diversidade de fotografias antigas. Permiti que tivessem alguns minutos para observarem as fotos (figura 28).

Figura 28 - Apresentação e exploração das fotos na biblioteca



Fonte: Acervo da pesquisadora produzido durante a aplicação da proposta didática

Houve captação das informações principais que estavam explícitas nas fotografias (nível de leitura: compreensão literal). Cada grupo de fotos gerava descobertas, ora pelos diferentes meios de transporte e sua diferença com os atuais, ora pelas formas de cultura e celebrações de anos anteriores. As paisagens, recheadas de matos e com poucas construções também chamaram a atenção dos estudantes, pois hoje, muitos dos mesmos lugares trocaram suas matas por diversas e modernizadas construções.

Depois, pedi para que eles selecionassem uma ou mais fotografias que gostaram e acharam interessante para realizarmos uma roda de conversa. Sentamos no gramado em frente à biblioteca. Expliquei, mais detalhadamente, que essas imagens representavam as paisagens da história da Vila Curvado e do município de Marechal Cândido, desde os seus quase 58 anos de emancipação. Esclareci que as imagens antigas da cidade foram escolhidas do site “Memória Rondonense”, as imagens antigas da Vila Curvado, cedidas por uma das pioneiras do local, mãe da atual diretora da escola e as imagens atuais foram retiradas do site “Google Maps”.

Reiterei que essas fotografias refletiam os desafios, as conquistas, a perseverança e a dedicação relatada por parte dos primeiros pioneiros, bem como demonstravam as diferenças culturais, sociais e históricas presentes nas paisagens no decorrer dos anos, possibilitando a relação do que observavam nas fotografias com aquilo que os pioneiros expuseram em seus relatos (nível de leitura: interpretação e retenção).

Na sequência, instiguei os alunos a responderem oralmente oito questões (p.44 da primeira apostila), tendo em vista as fotos que selecionaram anteriormente. A primeira e a segunda questionaram de que lugares seriam as imagens que eles selecionaram e se eles conhecem esses locais (nível de leitura: decodificação). Todos os alunos, em concordância, afirmaram que as fotos seriam da cidade e da Vila em que moram.

Uma aluna, a partir das informações que estavam em nível superficial, ateu-se a observar que as fotos da Vila Curvado não tiveram referências de site como as fotos da cidade de Marechal Cândido Rondon (nível de leitura: compreensão inferencial). Então, esclareci que as fotografias da Vila foram disponibilizadas por

uma moradora da localidade e, por este motivo, não há referência de páginas da internet, somente uma etiqueta no verso de cada fotografia identificando de quem são.

A terceira e a quarta questões interrogaram se as imagens foram fotografadas na mesma época e se eles saberiam dizer quantos anos se passaram entre uma foto e outra. Uma aluna, a partir das informações que estavam em nível superficial nas referências (nível de leitura: compreensão inferencial), sugeriu que olhássemos, nas páginas da internet para descobrir. Então, seu colega disse que não precisava, já que algumas datas estavam registradas logo abaixo das fotografias.

Entre os vários exemplos escolhidos, os estudantes selecionaram quatro fotos e as dividiram em dois grupos para que fizéssemos a comparação entre as datas. O primeiro grupo de fotos abrangeu duas imagens, uma do ano de 1953 e outra do ano de 1961, cujo intervalo é de 8 anos. O segundo grupo selecionou outras duas fotografias, uma do ano de 1947 e outra de 1953, que abrangeu um intervalo de 6 anos. Eles chegaram à conclusão que as fotografias foram tiradas em épocas diferentes.

A quinta e sexta perguntas solicitaram aos alunos para que observassem as mudanças e dissessem se as paisagens do lugar foram modificadas e quais foram as transformações que ocorrem nelas no decorrer do tempo (nível de leitura: interpretação). Rapidamente, os alunos se manifestaram e afirmaram, mostrando algumas fotos antigas e atuais, que as paisagens mudaram muito com o passar do tempo e estabeleceram comparações para comprovar aquilo que haviam dito, como “Diminuíram as árvores para poder aumentar a cidade” (nível de leitura: compreensão inferencial).

Novos sentidos foram produzidos a partir da relação com os níveis anteriores, permitindo aos estudantes a manifestação de seus pontos de vistas relacionando-os ao que o concreto em suas vivências lhe proporcionava (nível de leitura: interpretação). Eles estabeleceram comparações e citaram mudanças que foram além das paisagens e abrangeram as formas de trabalho e os meios de transporte. Por exemplo, em relação às formas de trabalho com o plantio e a colheita, um aluno enfatizou que a ceifa de hoje é mais moderna, pois é fechada, não permite a entrada de poeira e não é preciso cortar o milho com a mão. Outro destacou que hoje, na casa dele, ainda se planta com o “peque-peque”, mas que isso é possível por ser

uma horta pequena. Sobre o trabalho com o carregamento e o transporte de leite, um aluno destacou que hoje não é mais carregado em carroças, pois vêm os caminhões carregar o alimento.

Uma aluna assegurou, mostrando as imagens aos colegas, que antigamente as fotografias eram em preto e branco e hoje elas são coloridas (nível de leitura: interpretação e retenção).

No tocante às comparações entre os meios de transportes antigos e atuais, num processo de retenção, os alunos lembraram do veículo antigo “Jerico”, que foi trazido para a escola na aula do dia 06/08/2018 e disseram que os carros de hoje têm cinto e são fechados e que o “Jerico” é todo aberto, ficando o motor do lado de fora, impossibilitando a saída de casa quando chove, além do cuidado no momento de manobrar nas curvas que deve ser maior para o veículo não tombar.

Durante a fala de um dos colegas, uma aluna sugeriu que ele melhorasse a forma como ele expressava sua ideia (nível de leitura: interpretação). Ao visualizar a fotografia de um caminhão, o colega disse que o veículo era antigo e ela sugeriu que ele melhorasse dizendo que “observou” determinada situação e o colega aceitou a sugestão reafirmando que observou que aquele caminhão não era tão moderno, pois não era bascular. Outro aluno, atendo-se à situação e utilizando-se da dica recomendada anteriormente pela colega, observou que aquele caminhão era antigo em relação aos dias de hoje, mas que antigamente, quando foi fabricado, ele era moderno.

As perguntas 7 e 8 questionaram se os alunos consideravam as mudanças boas ou ruins, que justificassem o porquê e se eles observaram algo que era semelhante ou diferente daquilo que eles leram nos relatos estudados até o momento (nível de leitura: interpretação). Essas perguntas foram apresentadas ao final, depois que as demais perguntas levaram o aluno-leitor a compreender o texto, a construir inferências, chegando à possibilidade de produzir sentidos próprios ao tema discutido.

As respostas foram curiosas e os alunos acreditaram que as mudanças foram boas e justificaram alegando que elas ajudaram a melhorar a qualidade de vida das pessoas, mas que foi preciso aumentar o corte de árvores, para que as pessoas pudessem construir suas moradias, o que, em contrapartida, eles acreditaram não ser bom para a natureza e os moradores.

Também, eles associaram as fotografias antigas, em que havia muito mato nas paisagens, ao que os pioneiros da cidade de Marechal Cândido Rondon relataram em seus textos e puderam afirmar e visualizar aquilo que vinham estudando no decorrer do projeto (nível de leitura: retenção). Outra questão que os alunos destacaram como positivo foi o fato de irem de Kombi e não precisarem mais ir a pé para a escola, como acontecia antigamente e foi relatado na dramatização da senhora Aníssia Maria (nível de leitura: retenção) (figura 29).

Figura 29 - Roda de conversa com as fotografias selecionadas



Fonte: Acervo da pesquisadora produzido durante a aplicação da proposta didática

Prosseguimos com o relato de uma antiga aluna da escola contando como a escola era antigamente (mudanças e permanências) (nível de leitura: retenção). Essa ex-aluna estava realizando seu estágio de observação, do curso de Pedagogia, naquela semana, em nossa turma. Este momento não estava, inicialmente, programado, mas, tendo em vista o conteúdo da apostila e o que os alunos visualizaram nas fotografias e estudaram com os relatos, foi interessante para eles ouvi-la.

A acadêmica iniciou dizendo que estava muito feliz de poder fazer seu estágio na escola em que estudou quando era criança e reforçou que aconteceram várias mudanças e que, da mesma forma, permaneceram algumas coisas também. “Eu estudei há doze anos atrás nessa escola. Mudou muita coisa: as cadeiras e as mesas eram de madeira; onde é a biblioteca hoje, era a casa da minha professora; o

piso era de chão batido; a cor da escola era um amarelo mais escuro, na parte de baixo e um amarelo mais claro na parte de cima; a biblioteca era na sala onde hoje é a turma do Infantil IV; não tinha ar-condicionado; a gente ajudava a cuidar a horta, como vocês fazem hoje”.

Nesse momento, houve a abertura para um leque de possibilidades de interpretações e significações ao que estava sendo discutido, o que oportunizou com que os discentes ampliassem o conhecimento prévio, pois ficaram envolvidos durante o relato de experiência sobre a escola em que eles estudam e que frequentam diariamente (nível de leitura: interpretação e retenção).

Quando retornamos para sala de aula, solicitei que os alunos observassem as páginas 39 a 43 da primeira apostila, pois apresentavam algumas das imagens antigas e atuais que eles puderam visualizar na biblioteca. Convidei-os apreciá-las e, caso tivessem alguma opinião para complementar, que expusessem aos colegas. Um aluno perguntou se poderia utilizar a lupa para poder olhar mais de perto as imagens e eu autorizei, como forma de considerar que aquela ideia era realmente interessante e que o auxiliaria na visualização mais detalhada das fotografias.

Os comentários dos alunos foram muito pertinentes e eles estavam felizes por poderem ler e apreciar as fotografias e, também, reconheceram que algumas delas eles já tinham visto (nível de leitura: retenção).

Os conhecimentos apresentados pelas fotografias trabalhadas tornaram-se parte dos conhecimentos prévios que os alunos armazenaram em suas memórias, mas não somente com o acréscimo de informações novas, mas, com o acréscimo de informações de um julgamento realizado pelo leitor, sobre o que estava sendo discutido (nível de leitura: interpretação e retenção). Os estudantes identificaram os lugares que eles conheciam, a partir das referências apresentadas abaixo das imagens. Por exemplo, eles reconheceram as lojas “Pernambucanas” e “Modelar”, lugares em que a mãe deles compram roupas; compararam as fotos antigas e atuais, argumentando que a rua mudou e que na foto atual há mais carros, asfalto, moradias e que há mais árvores porque elas foram plantadas, mas, que antigamente havia mais.

Uma aluna também se ateve a observar o vocabulário utilizado por seu colega, quando ele se referiu a evolução do comércio da cidade. Ele disse “Nasceu um monte de lojas novas” e ela perguntou “Nasceu? Que nem um bebê? ” E,

refletindo sobre o que havia dito, respondeu “Não! Construíram! ” (nível de leitura: decodificação – compreensão e adequação do vocabulário/código escrito).

Outro aluno buscou explicar que as imagens via satélite, disponíveis no site “Google Maps” pareciam (olhando de cima), iguais às imagens de “drones”. Neste momento, houve a flutuação da decodificação fonológica, em que a maioria dos estudantes apenas conseguia pronunciar, por intermédio da voz, a palavra que o colega disse (drone), mas não conseguiam evocar um significado na memória, talvez por ser uma palavra que não fosse utilizada comumente, o que fez com que ele explicasse o que seria esse veículo aéreo “É um negócio que voa e dá para olhar de longe. Minha prima tinha, mas estragou”.

A partir daquele momento, os discentes ao lerem ou ouvirem a palavra “drone” em outro momento, poderiam evocar um significado a ela, já que ficara armazenado em sua memória (nível de leitura: decodificação ligada à compreensão).

Relatório e análises 14:

Data 04, 05 e 06/09 – Aulas 32 a 36

Resumo das aulas - Relatos 4, 5 e 6 – Leitura dos relatos, roda de conversa, registro de atividades (p. 44-53 da primeira apostila), exploração, aula expositiva e dialogada sobre o lápis de escrever utilizado antigamente

Naquela semana antecedeu as comemorações referentes ao dia 7 sete de setembro, Dia da Independência do Brasil, todas as turmas, durante todos os dias, cantaram o Hino Nacional Brasileiro ou o Hino do Município de Marechal Cândido Rondon. Então, uma aluna, num processo de retenção daquilo que estávamos trabalhando no decorrer do projeto, após terminarmos de cantar o hino, disse que teríamos que ouvir o hino porque ele fala de antigamente, da mesma forma que os relatos e que percebeu isso enquanto cantava.

A leitura dos relatos 4, 5 e 6 (p.44-48 da primeira apostila), no dia 04/09/2018, realizamos em sala de aula (aula 32). Optei por mudar a estratégia na leitura dos relatos 4, 5 e 6. Ao invés de eles lerem os relatos individual e depois coletivamente, escolhi ler os relatos para os alunos e, a partir dos conhecimentos prévios que eles tinham, deviam adivinhar de quem poderia pertencê-los (nível de leitura: retenção),

tendo em vista que todos os relatos da segunda parte são de moradores e ex-moradores da Vila Curvado, pessoas conhecidas por eles.

A estratégia teve um retorno positivo, pois os estudantes acertaram, prontamente e em unanimidade, cada um dos autores dos relatos. Os dois discentes cujo os pais escreveram relatos, reconheceram logo no início da leitura que aquelas histórias pertenciam a alguém de sua família, devido ao fato de já terem ouvido aqueles acontecimentos, como o do sujeito que jogava bola no potreiro.

Depois, os alunos, mais uma vez, folhearam a apostila e aqueles cujos pais relataram, destacaram, a partir das pistas textuais deixadas pelos autores (nível de leitura: compreensão), que o pai veio para Vila Curvado, quando ele tinha 6 anos e que hoje ele tem 51 anos, totalizando 45 anos que se mudou. O aluno complementou, afirmando que até hoje frequenta a lanchonete citada pelo seu pai e que, segundo informações do pai, antigamente a quadra era bonita, pois tinha luz e cerca. O outro aluno manifestou que o potreiro que o pai citou em seu relato, ainda existe e que ele se localiza ao lado de um rio. Também, alguns estudantes colocaram suas experiências anteriores à vinda para Vila Curvado, expondo que moraram em Nova Santa Rosa, Pato Bragado ou Entre Rios do Oeste.

Na sequência, na primeira roda de conversa, os discentes responderam quatro perguntas que, num processo de compreensão, geraram interessantes respostas (aula 33). A primeira pergunta questionava se eles conheciam os autores dos relatos e uma aluna disse que sim, especialmente, os pais dos dois colegas que estavam presentes na apostila e que já haviam feito pipoca, bolo e tererê em uma visita que ela fez na casa deles.

A segunda questão perguntava se eles conheciam o lugar sobre o qual eles relatavam e um aluno rapidamente respondeu que sim, porque eles moram nesse local. Na terceira e quarta perguntas “Para quem eles estão relatando?” e “Por que eles estão relatando?” (nível de leitura: compreensão), os alunos disseram que eles relatam para as pessoas ou para quem quiser ler, como os estudantes que estavam lendo naquele momento e complementaram justificando que as pessoas relatam porque elas viveram aquela situação e querem contar para os outros.

No dia 05/09/2018, iniciamos a aula com a exploração do lápis de escrever utilizado antigamente, trazido a pedido de um aluno na aula do dia 21/08/2018 (aula 34). Esse lápis trazido por ele é um instrumento de ferro que apresenta uma ponta

pontiaguda. Houve a exploração da possibilidade da relação do que estavam trabalhando no decorrer do projeto, com aquilo que o aluno trouxe de sua vivência (nível de leitura: interpretação). O aluno explicou que quando o pai dele escrevia com ele era bastante difícil e se errava ele tinha que começar a escrever tudo novamente.

Então, para os alunos vivenciarem essa experiência, fomos em busca, no pátio da escola, de um pedaço de tronco de madeira para que eles pudessem experimentar como era escrever com um lápis diferente daquele que eles usavam habitualmente. Após encontrar o pedaço de tronco adequado, os alunos começaram as tentativas de escrita, que foram muito divertidas, mesmo diante das dificuldades em utilizá-lo. Os alunos escreveram seus nomes e deixamos o tronco em um lugar especial para que com o tempo os alunos retornassem e lembrassem daquele momento (figura 30).

Figura 30 - Exploração do lápis antigo trazido por um aluno



Fonte: Acervo da pesquisadora produzido durante a aplicação da proposta didática

Na sequência, sentados na beirada do piso da biblioteca, refletimos sobre como as mudanças que aconteceram em relação aos materiais escolares facilitaram a vida dos alunos, que hoje, ao errarem a grafia de alguma palavra podem utilizar a

borracha para apagar e escrever novamente, além de apontar o lápis sempre quando necessário para melhorar e facilitar a escrita (nível de leitura: interpretação).

Retornamos para a sala de aula e iniciamos o registro individual das atividades referentes aos relatos 4, 5 e 6, que se estendeu até o dia seguinte, 06/09/2018 (p. 49 – 53 da primeira apostila) (aula 35 e 36). Neste quarto e penúltimo registro de atividades individuais, os alunos já estavam mais habituados à proposta da apostila e encontravam maiores facilidades na escrita de suas respostas, tanto que manifestaram seus pontos de vista diante das próprias respostas que elaboraram no decorrer do registro de atividades (nível de leitura: interpretação). Eles reconheceram que nos primeiros módulos escreviam respostas na metade das linhas e que, a partir daquele momento, conseguiam escrever até o final da linha e que, às vezes, até passava. Outro aluno completou destacando que tinha mais certeza das respostas quando lia o texto novamente.

Também, na questão 11 de interpretação, quando tinham que desenhar a escola nos dias de hoje uma aluna perguntou se podia ir para fora da sala para olhar as cores corretas e pintar de forma adequada seu desenho e eu a autorizei e o desenho ficou muito legal (nível de leitura: decodificação).

Relatório e análises 15:

Data 11, 12 e 13/09 – Aulas 37 a 41

Resumo das aulas - Relatos 4, 5 e 6 – Roda de conversa - Mediação docente no aperfeiçoamento das atividades (p. 54 da primeira apostila) e produção de trabalhos artísticos sobre os relatos (segunda apostila 19, 21 e 23)

No dia 11/09/2018, realizamos a segunda roda de conversa (p. 54 da primeira apostila) (aulas 37 e 38). Este foi um momento em que os alunos, mais uma vez, puderam compartilhar com os colegas, as suas opiniões referentes a cada uma das perguntas e, por meio da mediação pedagógica e da conversa entre eles, acrescentar, melhorar e aperfeiçoar suas respostas, tendo em vista, o nível de leitura retenção em que, as informações adquiridas por meio do estudo do relato, se tornaram a partir daquele momento, parte dos conhecimentos prévios que os alunos armazenariam em suas memórias e que os auxiliariam na leitura para os próximos textos.

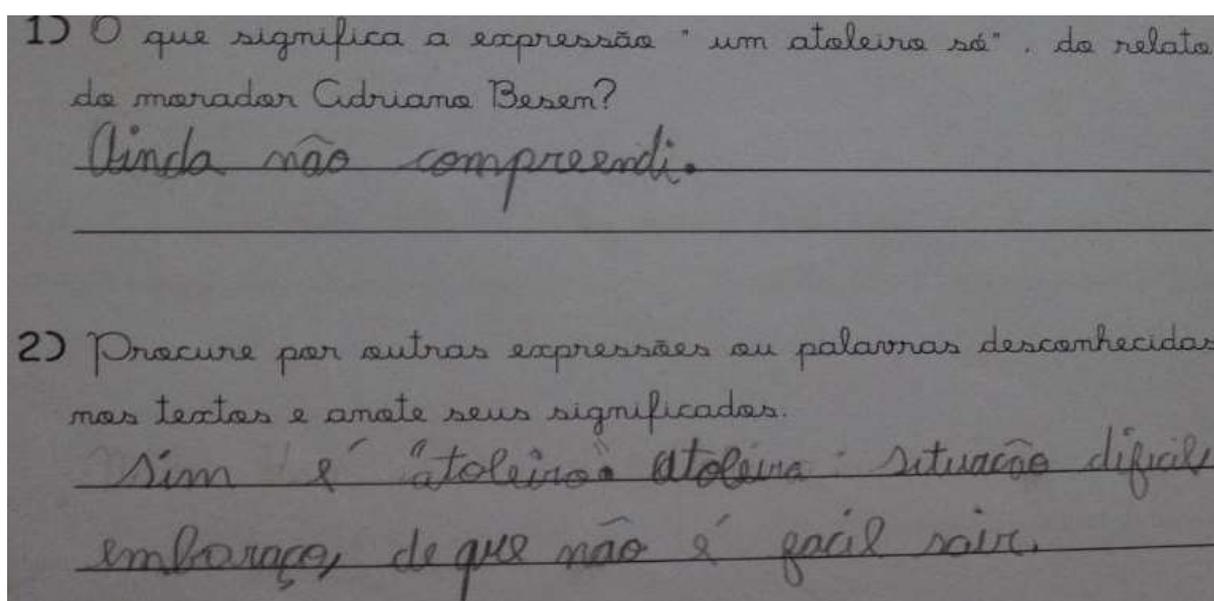
Durante a mediação docente na realização das atividades, os alunos não tiveram dificuldades nas questões de decodificação. Eles estavam mais seguros nas alternativas que deviam assinalar, seja por lembrarem do que estava escrito, seja por buscarem retornar, com mais frequência, aos textos e ao dicionário para verificarem suas respostas.

Na pergunta de pintar conforme a legenda (nível de leitura: decodificação), um aluno percebeu que realizou a atividade de forma inadequada, o que fez com que ele retornasse aos textos e refizesse a questão. Outro discente buscou a resposta (a definição da palavra) no meu celular (internet), porque não tinha a palavra no dicionário.

Em relação ao vocabulário, os estudantes contribuíram uns com os outros com aquilo que apresentavam maiores conhecimentos (nível de leitura: decodificação). Uma aluna perguntou para que servia uma granja e seu colega, cujos pais e ele moram nesse modelo de propriedade rural, respondeu que a granja é o lugar onde criam diferentes animais. A palavra “alvenaria” também gerou discussão e uma das crianças disse que é uma casa construída de tijolos, referindo-se à escola em que estudam, que atualmente está construída com este material.

Em relação à busca pela significação da expressão “Um atoleiro só”, uma aluna procurou no dicionário a palavra “atoleiro” para poder compreendê-la (figura 31).

Figura 31 - Resposta às questões 1 e 2 de decodificação

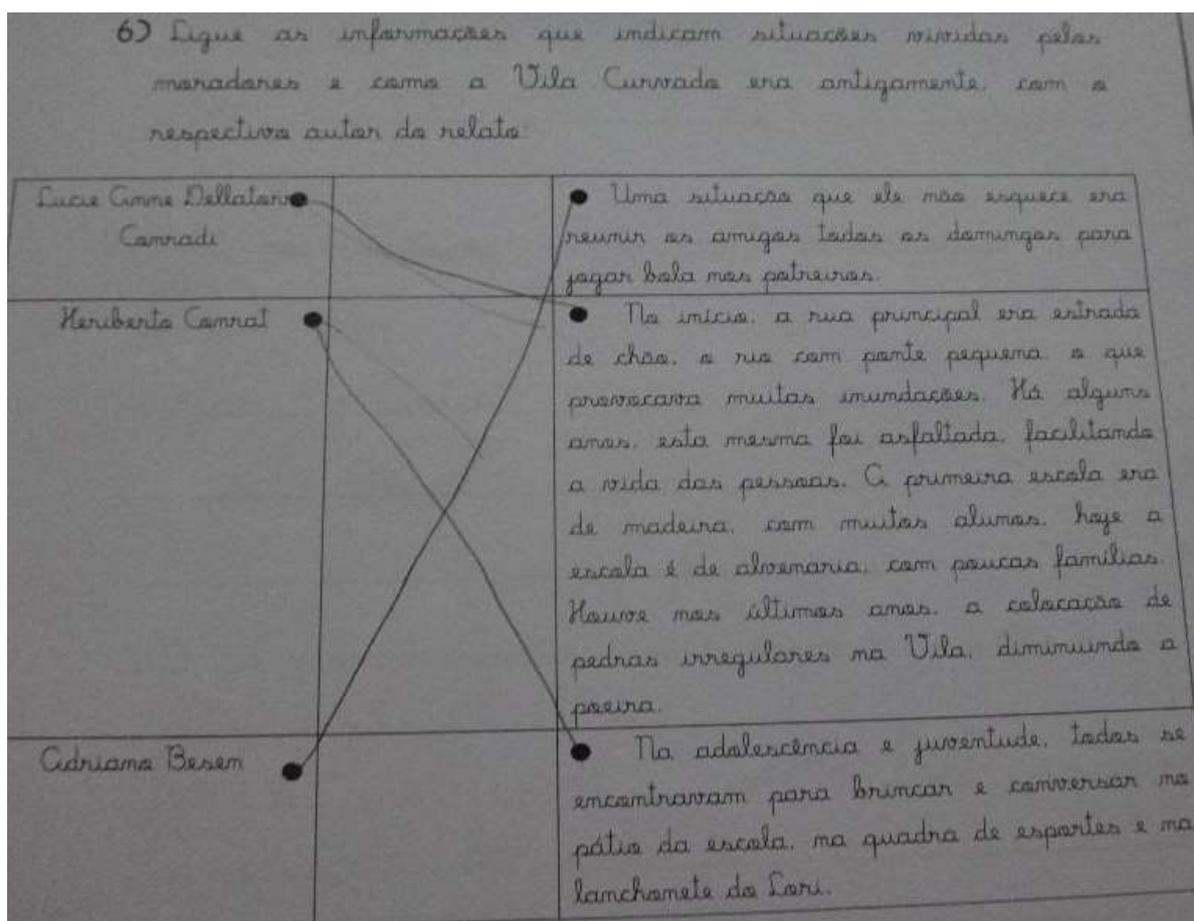


Fonte: Acervo da pesquisadora produzido durante a aplicação da proposta didática

Nas perguntas de decodificação de assinalar “verdadeiro ou falso” (número 5, p. 50-51 da primeira apostila) e de ligar as informações (número 6, p. 51 da primeira apostila) os alunos apresentaram facilidade. Para compreendê-las, eles fizeram uso de seus conhecimentos anteriores, que se interligaram aos conteúdos que o texto apresentou, para a ampliação de seu cabedal de conhecimentos e de informações (nível de leitura: compreensão inferencial extratextual).

Eles explanaram suas estratégias para acertarem as respostas. Um destacou que lia as alternativas menores, para que a última fosse automaticamente a maior. Outro utilizou-se do que seu pai já lhe relatou para ligar corretamente as afirmações e outro buscou ler a questão de número 6 (figura 32), para responder à questão de número 5.

Figura 32 - Resposta à questão 6 de ligar as alternativas



Fonte: Acervo da pesquisadora produzido durante a aplicação da proposta didática

Em relação à pergunta de identificação do gênero relato (nível de leitura: compreensão), um aluno reconheceu que os relatores expressavam sentimentos e

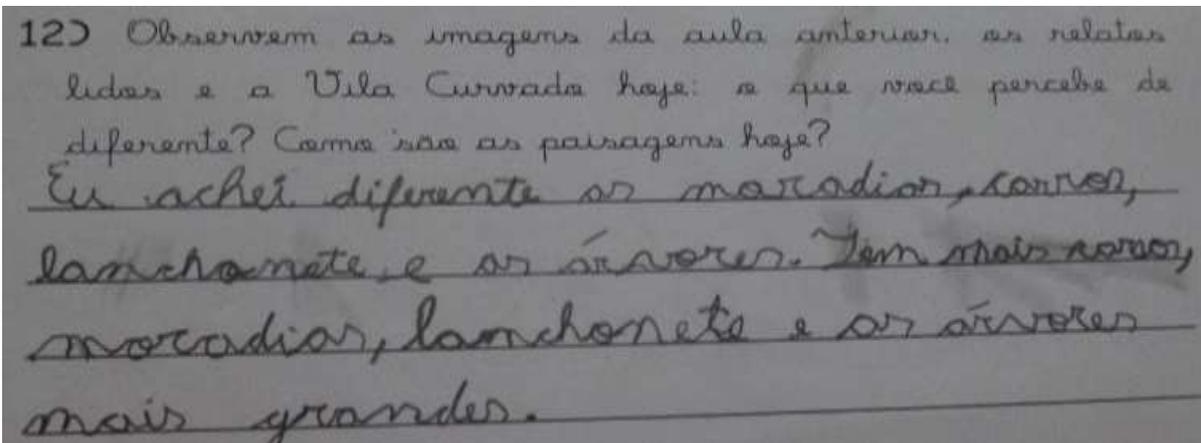
emoções e que as pessoas que relataram foram em busca de melhores condições e estavam felizes. Outra aluna observou a organização da escrita em primeira pessoa, afirmando que “nós”, usa-se somente com dois ou mais sujeitos.

Os estudantes expuseram suas opiniões e desenvolveram um posicionamento diante dos fatos e das ideias que circularam através dos textos (nível de leitura: interpretação). Um aluno colocou que antigamente a quadra era bonita e que hoje não é mais. Outro expôs sobre a colocação de pedras irregulares na Vila Curvado, afirmando que ajudou a diminuir a poeira, mas que pelo fato de não ter asfalto, a casa dele ainda fica muito empoeirada em época de safra e de muita seca.

Eles continuaram observando, em alguns momentos, que eles próprios ou até mesmo o colega, escreveram uma resposta incompleta e que poderia melhorá-la. Dessa forma, a segunda roda de conversa, mais uma vez, se tornou uma ocasião benéfica para constatar que os alunos possuem um conhecimento prévio significativo e que buscam melhorar suas respostas à medida que dialogaram comigo e com os colegas (nível de leitura: retenção).

Ao término da mediação docente na realização das questões, um aluno se posicionou (nível de leitura: interpretação) justificando que devia ser muito legal viver antigamente, porque as pessoas pensavam e faziam e hoje elas têm muita coisa pronta. Além disso, expuseram suas respostas à questão 12 de interpretação, em relação as diferenças que eles percebem na Vila Curvado e nas paisagens (figura 33).

Figura 33 - Resposta à questão 12 de interpretação



12) Observem as imagens da aula anterior, os relatos lidos e a Vila Curvada hoje: o que você percebe de diferente? Como são as paisagens hoje?

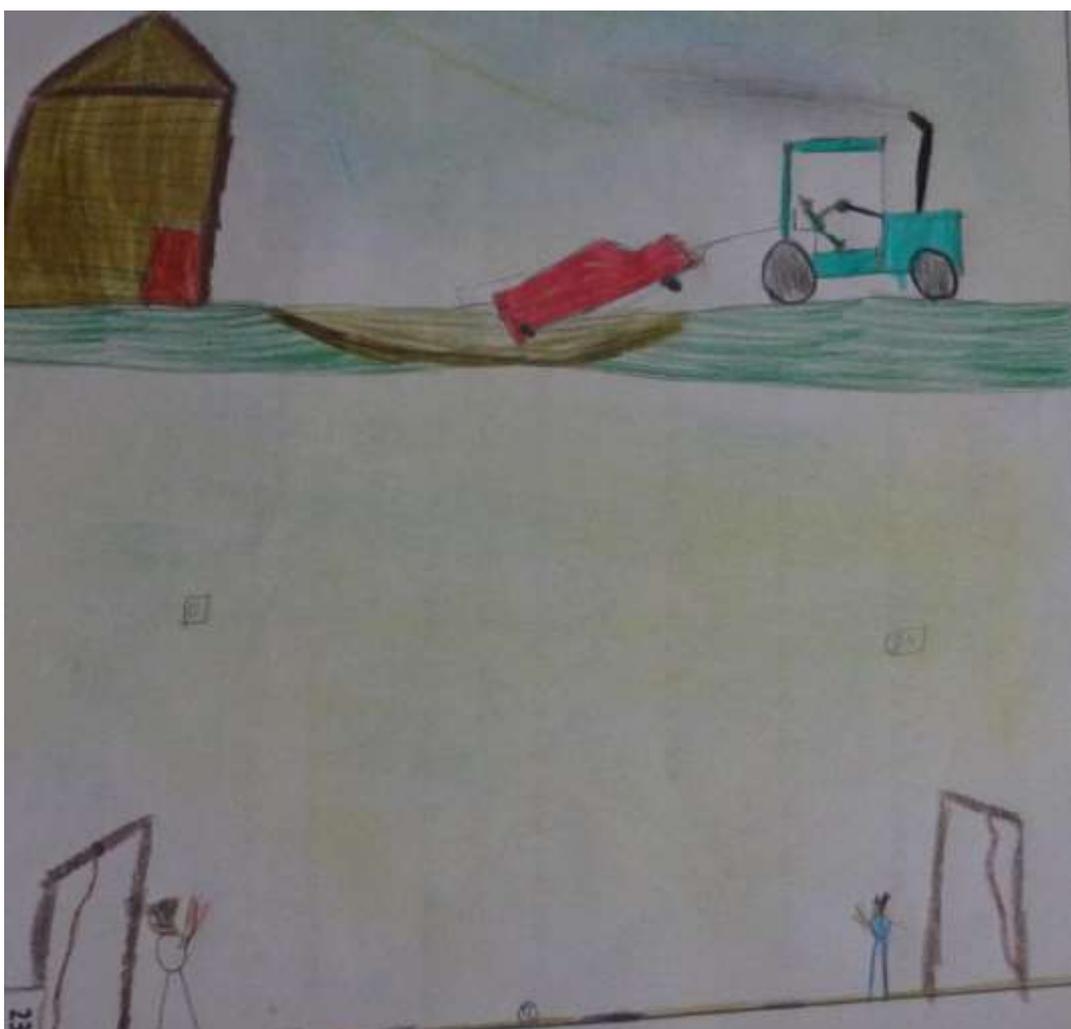
Eu achei diferente os moradios, lanchonetes, mais moradios, lanchonetes e os sinos. Tem mais moradios, moradios, lanchonetes e os sinos mais grandes.

Fonte: Acervo da pesquisadora produzido durante a aplicação da proposta didática

No dia 12/09/2018, iniciamos a produção dos trabalhos artísticos referente aos relatos 4, 5 e 6, dos moradores e ex-moradores da Vila Curvado, que se estendeu no dia seguinte 13/09/2018 (aulas 39 a 41). Neste momento, reforcei que eles podiam representar, por meio da técnica da pintura, da colagem ou do desenho os relatos estudados e que este era um momento em que utilizariam as informações do texto e as novas informações para produzir os seus trabalhos e, felizmente, foi isso que aconteceu.

Os alunos mostraram-se muito entusiasmados para registrar suas ideias, que aliás, foram bastante criativas (figuras 34 e 35). Eles optaram por representar, tanto os locais citados nos relatos (lanchonete, escola, quadra esportiva), quanto a expressão “Um atoleiro só”, do relato do pai de um aluno:

Figura 34 - Produção artística referente ao trabalho com o módulo 4



Fonte: Acervo da pesquisadora produzido durante a aplicação da proposta didática

Figura 35 - Produção artística referente ao trabalho com o módulo 4



Fonte: Acervo da pesquisadora produzido durante a aplicação da proposta didática

Após o término da produção dos trabalhos artísticos, encerramos o trabalho com o módulo 4. Este módulo contribuiu para reforçar o quanto o conhecimento prévio do aluno foi importante, tanto no registro das atividades escritas, quanto nas rodas de conversa, pois eles recorriam, no decorrer das atividades propostas, àquilo que ouviram em meio ao círculo familiar (histórias e vivências de seus pais, avós e conhecidos) e ao círculo escolar, com o trabalho que estávamos realizando com o projeto.

Observei, também, que a cada módulo os alunos encontravam-se mais à vontade em relação a organização proposta pela apostila. Continuaram a identificar que teríamos duas rodas de conversa e que seriam nesses espaços de tempo que poderiam expor a mim e aos colegas suas opiniões e ideias, tornando o registro das atividades escritas, um momento de os alunos, individualmente, refletirem sobre aquilo que escreviam, não precisando, com tanta frequência, recorrer a alguém para conseguirem registrá-las.

Além disso, continuei incentivando os alunos que, no módulo anterior, obtiveram maiores dificuldades em se expressar, tanto pela forma escrita, quanto pela forma oral, que não havia respostas consideradas certas ou erradas, mas respostas que estavam suscetíveis a modificações para melhorarem.

Relatório e análises 16:

Data 19/09 – Aulas 42 e 43

Resumo das aulas - Módulo 5 – Exploração do site “Google Maps” (p. 55 da primeira apostila) com a utilização do projetor multimídia e representação dos elementos da paisagem com massinha de modelar

No dia 19/09/2018, instalei o projetor multimídia em sala de aula e acessamos o lugar em que os alunos vivem (a Vila Curvado e a cidade de Marechal Cândido Rondon) no site “Google Maps” (aulas 42 e 43). Foi uma experiência significativa para eles, pois nenhum deles tivera, até aquele momento, a oportunidade de acessar o site em casa. Os alunos apresentaram-se curiosos e solicitaram que eu pesquisasse todas as cidades conhecidas por eles (nível de leitura: decodificação).

Como as aulas daquele dia antecederam a viagem que eles fariam para Foz do Iguaçu, naquela semana, eles perguntaram “Será que tem as Cataratas no site? ”. Eles pediram para que eu buscasse a distância do lugar em que eles moram até o lugar em que eles iriam visitar. No meio da pesquisa, os alunos reconheceram as cidades conhecidas por eles (Pato Bragado e Entre Rios do Oeste) (nível de leitura: decodificação).

Em relação às paisagens visualizadas via satélite, relacionadas diretamente ao local em que moram, os alunos mostraram-se observadores e exclamaram “Quanta roça! ” Ou “Agora eu já sei como que é. Tirei a dúvida! ” Ou “Tem mais árvores que carros” ou “O frigorífico é por ali! ” Ou ainda “Os açudes do nosso ex-colega da escola é ali! ”. Eles também reconheceram, com um tom de grande alegria, a casa deles em meio as diferentes paisagens “Achei a minha casa! ” Ou “Eu achei a minha casa e a da minha vó. Tem três chiqueiros! ” Ou “Eu vi a casa da nossa professora! ” Ou “A casa da diretora” ou “A casa do meu colega. Ele mora mais longe! ” Ou ainda “Essa é a minha. Tem o ônibus do meu pai! ” (nível de leitura: decodificação).

Direcionei uma atenção especial a cidade e um aluno perguntou “As quadras são esses quadradinhos pequenos? ”. Então, expliquei a divisão por bairros e quadras, retomando o trabalho com os mapas que realizamos no dia 10/08/2018, para que eles compreendessem a organização de uma cidade e apontei alguns lugares conhecidos pela maioria deles (nível de leitura: decodificação), como a praça principal Willy Barth, a prefeitura municipal, a Avenida Principal Rio Grande do Sul, o

Batalhão de Fronteira (BPFron), a Unidade Industrial Copagril (frigorífico), local em que um dos pais de uma aluna trabalha e o Colégio Cristo Rei, em que dois dos alunos treinam futsal.

Os alunos também identificaram que as cores diferentes das paisagens indicavam diferentes tipos de plantações ou até mesmo o desmatamento de uma grande parte de área verde: “As cores diferentes são roças” e complementou “Então eles estão desmatando”. Também, encontrei a oportunidade de incentivá-los a continuarem valorizando o local em que vivem, preservando e cuidando do meio ambiente para que as futuras gerações encontrem esse lugar cada vez melhor para morar (nível de leitura: interpretação).

Na sequência, solicitei que eles registrassem suas impressões sobre as imagens online, tendo em vista quatro perguntas: “Quais os elementos que formam as paisagens hoje? Aumentou o número de veículos e pessoas que circulam no campo e nas cidades? Por quê? Aumentou a quantidade de construções? Em relação a área verde, expandiu ou diminuiu?” (nível de leitura: interpretação).

Os alunos perguntaram “O que é expandiu?” Ou “Eu não entendi a primeira. O que é ‘elemento’?” (nível de leitura: decodificação). Explicado o significado das palavras, os alunos responderam sem dificuldades.

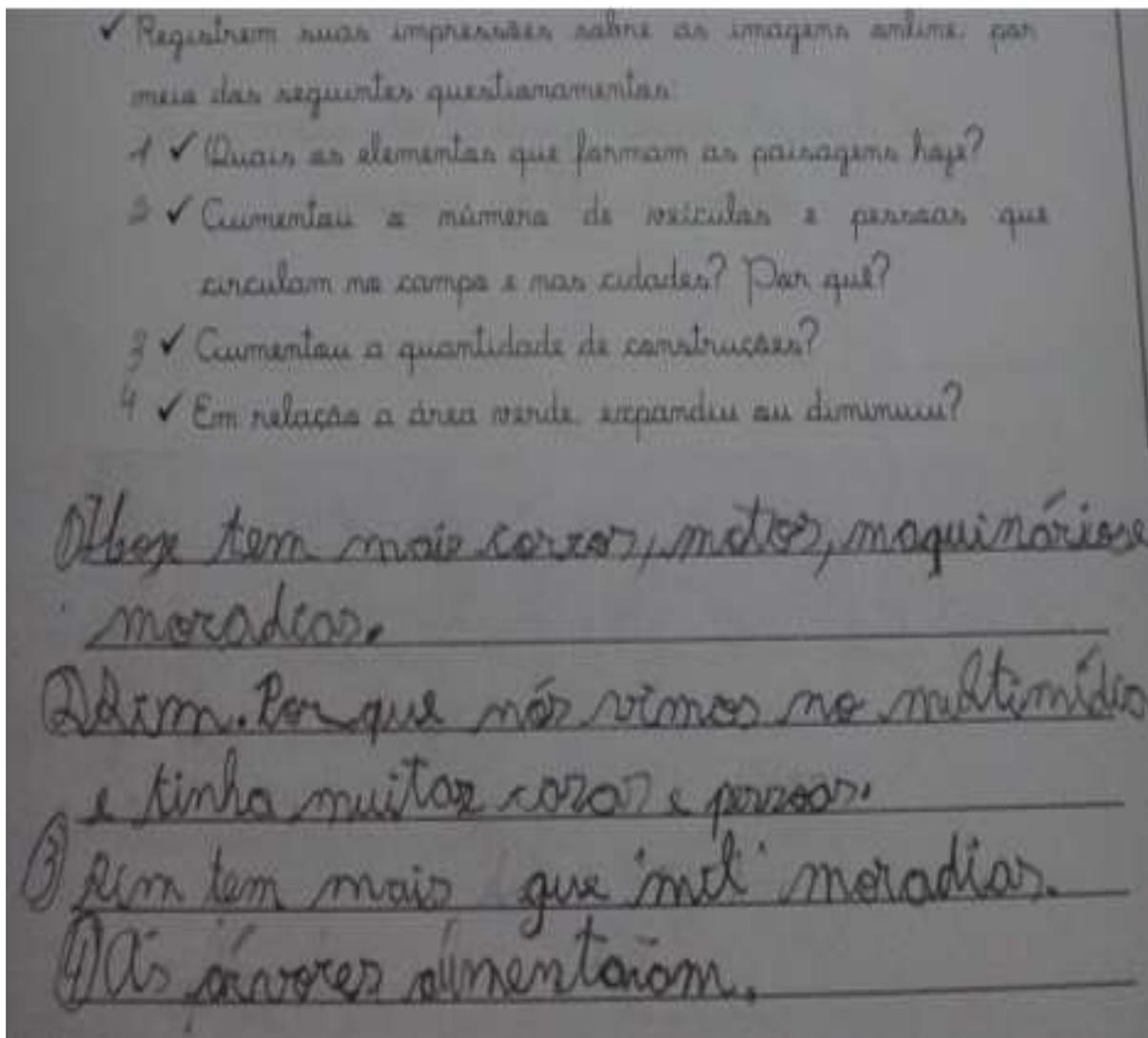
Houve interação com os demais leitores para verificação ou confrontação dos diferentes pontos de vista, percebendo que aquilo que até o momento era considerado verdade para si, não era necessariamente verdade para o outro (nível de leitura: interpretação). Enquanto respondiam, os discentes exclamavam diferentes opiniões, entre elas a de que diminuiriam as árvores, mas que observando as imagens, constataram que isso não era verdade. Outro colega, contrariamente, disse que há menos árvores e que há pessoas que destroem a natureza por maldade.

Outro aluno perguntou sobre a grafia da palavra “casa”: “Casa é com ‘z’ ou com ‘s’?” E todos os colegas lhe disseram que é grafado com “s”. Então, uma aluna, a partir do que havíamos conversado durante as aulas, o indagou “Será que não é melhor colocar ‘moradias’, porque daí serve para prédio, hotel, casa”. O colega aceitou e alterou sua resposta e ao invés de escrever “casa”, ele escreveu “moradias” (nível de leitura: decodificação - adequação vocabular).

Houve a exposição das estratégias de escrita que os alunos utilizaram para escreverem suas respostas interpretativas. Uma aluna explicou aos colegas que escreveu as respostas em formato de números (1, 2, 3 e 4). Outra, observando a forma como havia escrito, comentou que compreendeu diferente e que escreveu as respostas em formato de texto. Então, expliquei que a questão solicitava que eles registrassem suas impressões a respeito do que observaram e que não havia um jeito certo ou errado de responder, contando que eles estivessem expondo suas opiniões de forma clara.

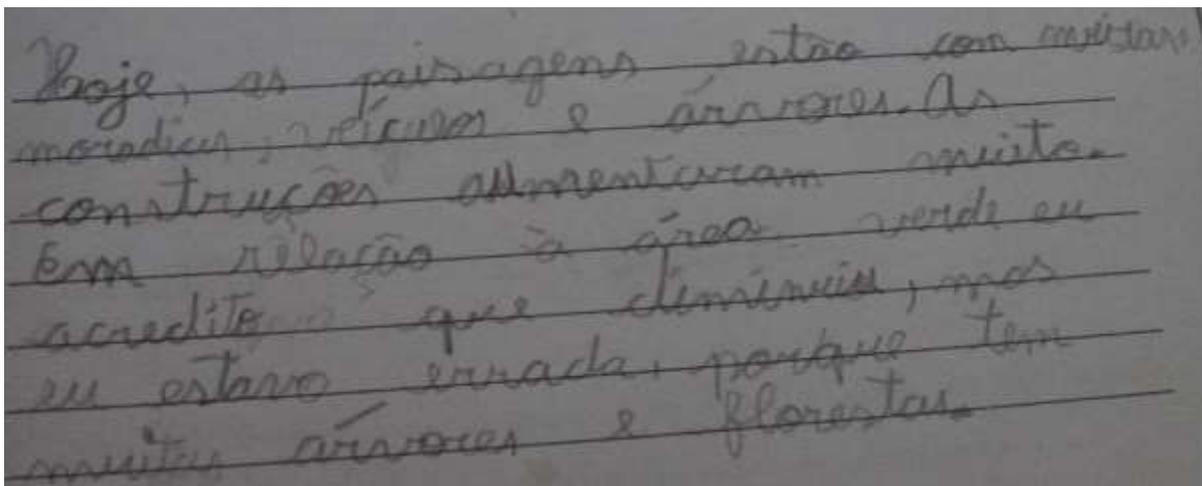
As respostas ultrapassaram o nível da superficialidade e houve a modificação de ideias (nível de leitura: interpretação) (figuras 36 e 37)

Figura 36 - Resposta às questões sobre o site "Google Maps"



Fonte: Acervo da pesquisadora produzido durante a aplicação da proposta didática

Figura 37 -Resposta às questões sobre o site "Google Maps"



Fonte: Acervo da pesquisadora produzido durante a aplicação da proposta didática

Em seguida, disponibilizei aos alunos massinha de modelar. Essa atividade não estava programada, mas contribuiu para aprofundar o conteúdo sobre o qual estávamos estudando, pois, os estudantes tiveram que representar por meio deste material, um dos elementos das paisagens que eles observaram durante o trabalho com o projetor multimídia (nível de leitura: retenção). Eles gostaram muito e produziram os mais diferentes elementos que observaram: “Eu fiz um milho e um trator” ou “eu fiz uma casa e uma árvore” ou “Eu vou fazer um carro e uma ferramenta” ou ainda “Eu fiz uma roça”.

Relatório e análises 17:

Data 24/09 – Aulas 44 a 46

Resumo das aulas - Relatos 7, 8, 9 e 10 – Leitura dos relatos, roda de conversa e registro de atividades (p. 56-67 da primeira apostila).

No dia 24/09/2018, realizamos a leitura e o trabalho com os quatro últimos relatos (aulas 44 a 46). Durante a leitura dos relatos dos moradores e ex-moradores da Vila Curvado (p. 56-62 da primeira apostila), os alunos mostraram-se observadores e curiosos, reconhecendo aqueles que lhe escreveram e buscando expor suas opiniões e ideias, tendo em vista aquilo que leram. Optei por realizar a leitura individual e coletiva em sala de aula, sentados um de frente para o outro, cada um com sua carteira e um aluno exclamou “É mais legal ler todo mundo junto,

mas tem que prestar atenção. Quando o meu colega lê, eu me perco porque ele lê rápido” (nível de leitura: decodificação).

Sobre a leitura do relato 7 (p. 56-57 da primeira apostila), de uma ex-moradora da Vila Curvado, um aluno que estudava na escola a pouco tempo perguntou quem era ela e os colegas responderam “É a ex-merendeira da nossa escola. Hoje ela não trabalha aqui, mas alguns meses atrás ela trabalhava” (nível de leitura: decodificação).

Houve captação das informações principais que estavam explícitas no texto (nível de leitura: compreensão literal). Um aluno observou que ela estudava onde eles estudam atualmente e que ela já foi catequista e que vem visitar os pais dela na Vila Curvado.

A partir da relação que o leitor fez com o texto e as informações que possuía em seu conhecimento prévio sobre a situação, ele produziu sentidos, tendo a interação como elemento principal (nível de leitura: compreensão inferencial extratextual) e relatou que a senhora morava ao lado da casa dele e que, todo dia que tinha encontro de novena ele brincava com o filho dela. Após essa afirmação, uma aluna disse surpresa que não sabia que ela era mãe e completou que a história dela era linda e que “marcou” a vida da aluna (nível de leitura: interpretação).

Um aluno perguntou porque a senhora seria “ex-moradora” e seu colega, com suas próprias palavras, explicou que é porque ela não mora mais na Vila Curvado, mas na cidade de Marechal Cândido Rondon e completou comparando à situação do jogador de futebol Ronaldinho, que não é mais jogador e por isso pode ser considerado, da mesma forma, um “ex-jogador” (nível de leitura: decodificação).

Em relação ao vocabulário (nível de leitura: decodificação), um aluno perguntou o que significa a palavra “faculdade”, referindo-se à formação acadêmica da relatora e os colegas buscaram, com suas próprias palavras respondê-lo, alegando que é um tipo de escola que as pessoas estudam para aprender sobre as profissões que querem exercer. Por exemplo, se a pessoa quiser ser médica tem que ir na faculdade estudar para ser médica e depois que ela se formar, ela pode ser.

Houve a dominação de uma das regras sintáticas da língua tendo em vista o reconhecimento das ideias principais do texto (nível de leitura: compreensão). Um aluno observou a conjugação da palavra “trabalhar” que, no relato da senhora estava grafada no tempo presente (trabalha), mas que devia ser grafada no tempo

passado porque ela não trabalha mais na escola. Então, esclareci que na época em que a pesquisa foi realizada, ela ainda trabalhava na escola e que, posteriormente à produção da apostila, ela pediu demissão de seu emprego, por questões pessoais e se mudou para a cidade.

Sobre o relato 8 (p. 58-59 da primeira apostila), de uma professora da escola e moradora da Vila Curvado, houve a captação das informações principais que estavam explícitas no texto (nível de leitura: compreensão literal). Os comentários apresentaram-se em torno da mudança dela para a Vila e os estudantes exclamaram que não sabiam que ela ficou sem trabalhar; que ela queria trabalhar na escola e depois ela conseguiu. Também, reforçaram que não sabiam que ela casou e somente depois foi morar na Vila Curvado e que casas antigas da Vila foram destruídas para se plantarem milho e soja (roça).

Os alunos produziram sentidos a partir da relação que fizeram da fotografia da professora com o seu conhecimento prévio (nível de leitura: compreensão inferencial extratextual). Eles identificaram que na casa dela tem casinha para cachorro e que ela pintou o cabelo; destacaram que tem um “pezão” de amora na casa dela e que sabiam disso porque a mãe de um deles limpa a casa dela; outro aluno frisou que conhece onde ela mora, pois passa em frente à casa dela quando visita seu amigo.

Os discentes compararam os dois textos (relatos 7 e 8) alegando que o relato da professora, tinha mais informações sobre a Vila Curvado que o relato anterior. Eles observaram as datas em que as duas relatoras chegaram na Vila Curvado e concluíram que faz seis anos que a professora se mudou e que a senhora do relato anterior chegou primeiro, doze anos antes. Nesse momento, novamente houve interação com os demais leitores para verificação e confrontação dos diferentes pontos de vista, percebendo que aquilo que até o momento era considerado verdade para si, não era necessariamente verdade para o outro, possibilitando a abertura de uma outra possibilidade de interpretação e significação ao que estava sendo discutido (nível de leitura: interpretação). Um aluno, observando a situação, constatou que quem estava morando mais tempo era a professora, porque ela nunca se mudou da Vila, que nem a outra senhora fez três vezes.

Sobre o relato 9 (p. 60-61 da primeira apostila), de uma mãe de aluna, um estudante, a partir da relação que fez do texto com o seu conhecimento prévio (nível de leitura: compreensão inferencial extratextual), reparou que conhecia mais

peças com aquele nome. A filha dela exclamou que ela chegou na Vila Curvado no mesmo ano que a professora e que fazia seis anos que ela morava ali “A minha irmã nasceu em Marechal. Eu morava em Entre Rios antes de vir para cá. Eu nasci em 2009. Eu tinha três anos quando eu vim para Curvado. É só contar do 2009 até 2012”. Em relação à fotografia deste relato, um colega verificou que o pai da aluna não estava na foto e ela justificou argumentando que ele estava se arrumando para passear.

Sobre o relato 10 (p. 61-62 da primeira apostila), de um ex-morador da Vila Curvado, um aluno destacou que o conhecia, por ele ser o marido da senhora do relato 7, e logo identificou que ele não morava mais na Vila Curvado, devido a expressão ‘ex-morador’ (nível de leitura: decodificação). Os demais discentes reconheceram que o relato dele se assemelhava ao que eles vivenciam atualmente (nível de leitura: compreensão inferencial extratextual): quando chove, tem muito barro e quando dá sol, muita poeira. Na propriedade de um aluno, o teto do chiqueiro em dia de muita poeira fica marrom, mas a administração municipal está melhorando a estrada para amenizar o problema.

Este relato também possibilitou a explanação sobre o assunto que esteve em alta durante o início do mês de junho, que foi a manifestação e a greve dos caminhoneiros, citadas pelo senhor e que abrangeu a realidade dos discentes (nível de leitura: compreensão). Para eles “manifestação” (nível de leitura: decodificação) é quando todo mundo para e se reúne, como se fosse um formigueiro. Eles exclamaram que na época fizeram uma manifestação, trancaram a estrada e não deixaram ninguém passar.

Após a realização da leitura dos quatro relatos, realizamos a primeira roda de conversa, em que os alunos responderam seis questões (p. 63 da primeira apostila). Houve a captação das informações principais que estavam explícitas no texto (nível de leitura: compreensão literal). A primeira questão “Qual foi a parte que você mais gostou desses relatos?” As opiniões foram as mais diversas e interessantes. Por exemplo, quando a professora conseguiu uma vaga na escola em que eles estudam, ou do senhor, ex-morador, por ele ter falado da manifestação, ou da senhora do relato 7, quando ela disse que nos fins de semana ela ia em festas. Nesta parte, um aluno disse que também vai em festas com os pais e complementou que poderá ir sozinho só quando completar 18 anos (nível de leitura: interpretação).

Um aluno também associou o relato do ex-morador ao relato anterior, do pai de um aluno “Uma coisa que eu lembrei foi do outro relato que falava do ‘atoleiro só’. Era do meu pai. Porque o ex-morador também fala sobre isso”. Ou seja, os alunos armazenaram na memória a temática e as informações principais dos textos lidos anteriormente e realizaram associações entre os relatos, como o fato de dois deles retratarem sobre o “atoleiro” (nível de leitura: retenção).

Na segunda pergunta “O que significa a expressão ‘foi algo ímpar que estava vivendo’?” Do relato da mãe de uma aluna, os alunos, inicialmente, associaram a palavra “ímpar” à brincadeira do “par e ímpar” e afirmaram que significa que ela estaria sozinha, porque não tinha um par. Após minha explicação os estudantes concluíram que ela gostava de viver aqui, por isso se tornou algo “ímpar”, ou seja, diferente na vida dela (nível de leitura: decodificação).

A terceira, quarta, quinta e sexta perguntas, questionaram se eles conheciam os autores dos relatos; o lugar sobre o qual eles relatam; se eles sabiam para que e por que eles relatam e os alunos afirmaram que eles relatavam para que quem fosse ler, soubesse o que eles viveram e como é hoje e era antigamente a Vila Curvado (nível de leitura: compreensão).

Em seguida, iniciamos o último registro de atividades (p. 63-67 da primeira apostila). Este registro compreendeu o total de oito questões que abrangeram os níveis de leitura propostos. Neste último registro de atividades, os discentes mostraram-se mais atenciosos e dispostos a retornar ao texto para identificarem adequadamente as respostas.

Relatório e análises 18:

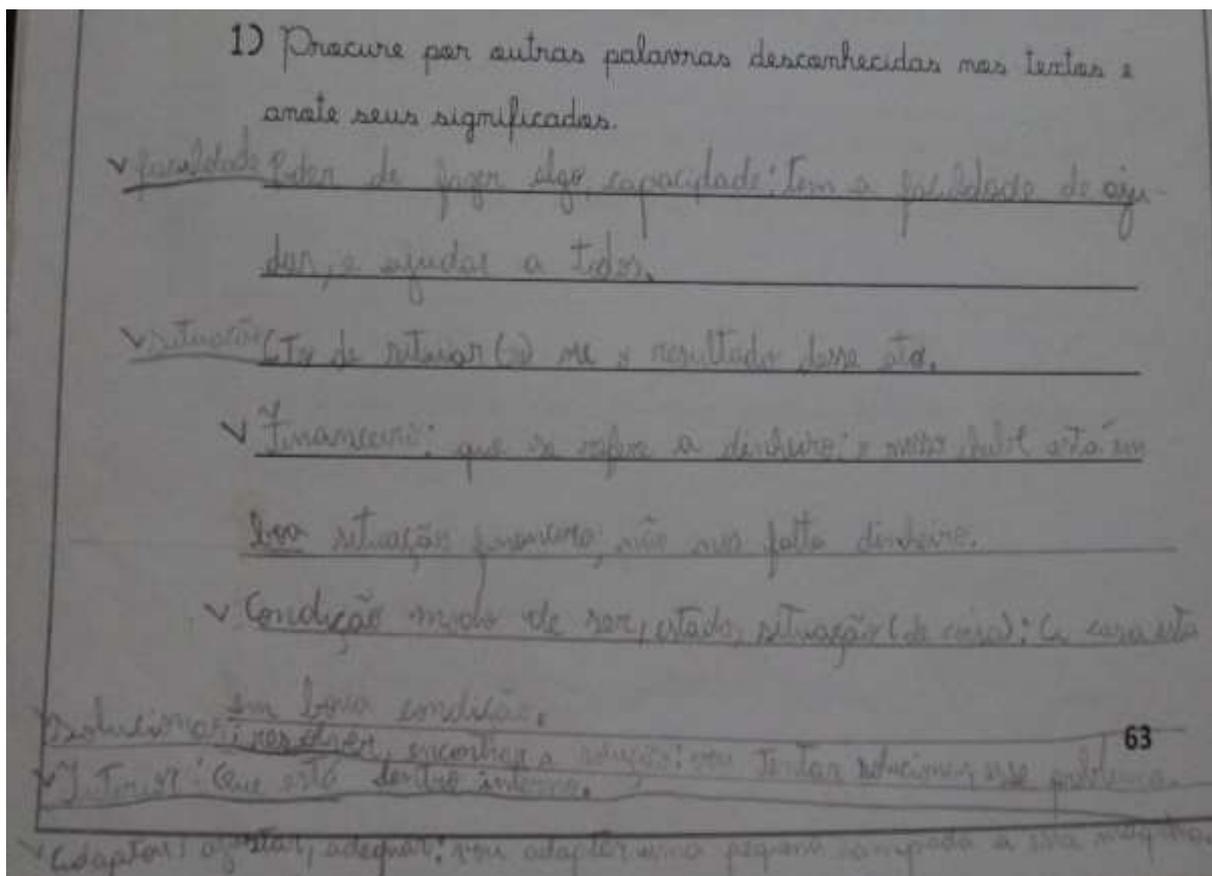
Data 25, 26 e 27/09 – Aulas 47 a 51

Resumo das aulas - Relatos 7, 8, 9 e 10 – Roda de conversa- Mediação docente no aperfeiçoamento das atividades (p. 68 da primeira apostila) e produção dos trabalhos artísticos sobre os relatos (segunda apostila 26, 29, 31 e 33)

No dia 25/09/2019, realizamos a mediação docente no aperfeiçoamento das atividades (aulas 47 e 48). Durante o aprimoramento das questões, os alunos expuseram suas ideias e opiniões. Quando as perguntas se enquadraram no nível da decodificação, eles observaram mais atentamente o vocabulário (figura 38). Na

questão que solicitava procurar por palavras desconhecidas nos textos e anotar seus significados, eles buscaram o auxílio do dicionário, considerado agora, o “amiguinho” deles. Um aluno explicou sua estratégia de, em duplas, um colega ajudar o outro e complementou que tinham que olhar devagar para encontrar o significado adequado das palavras.

Figura 38 - Resposta de um aluno à questão 1 de decodificação



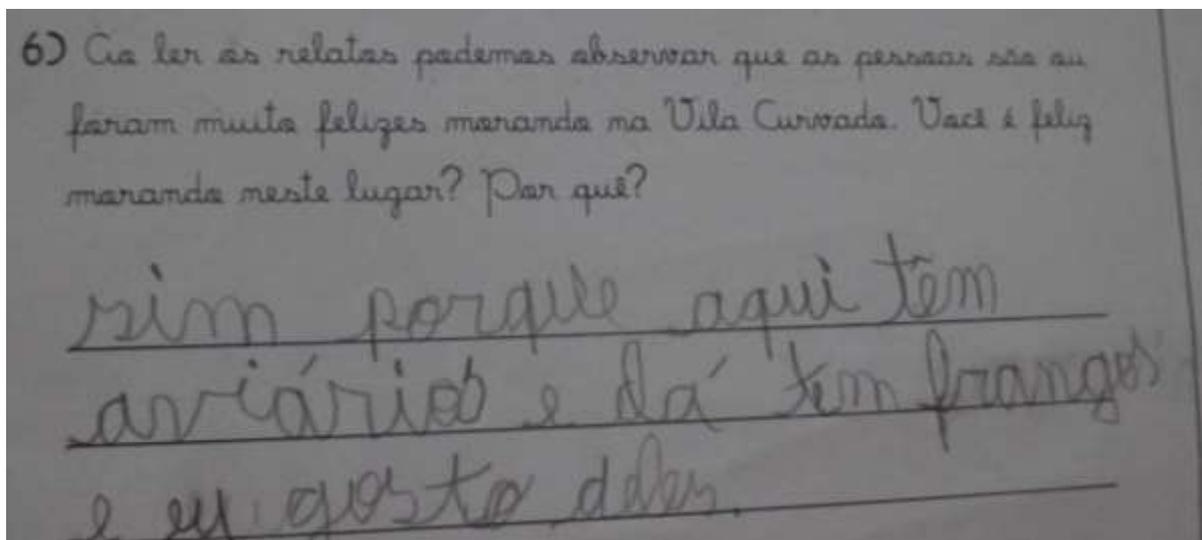
Fonte: Acervo da pesquisadora produzido durante a aplicação da proposta didática

Após o trabalho com o dicionário e a leitura da palavra *capacidade* inserida em uma frase, os estudantes puderam alterar o significado armazenado em sua memória, relacionando-a a medidas de capacidade, para relacioná-lo a um significado coerente com o texto lido, de “ser capaz de fazer alguma coisa”. A palavra “interior” ganhou um novo significado aos discentes, que antes a relacionavam ao “campo” para a ideia que se referia à “dentro” também. Retornamos o texto para verificar qual era o real sentido da palavra “interior” no relato que, conhecidamente, relacionava-se a área rural.

Na questão dois, de assinalar as alternativas que se relacionavam a estrutura do gênero (p. 64 da primeira apostila), os alunos, de forma mais segura, explicaram o porquê assinalaram todas as opções, justificando que nesses textos, os autores escreveram sobre o que eles mesmo viveram, lembrando acontecimentos e expressando seus sentimentos diante daquilo que vivenciaram (nível de leitura: compreensão literal).

Houve uma compreensão mais facilitada das perguntas, tendo em vista a busca no texto pela comprovação das justificativas, validando sua leitura com elementos discursivos (nível de leitura: compreensão literal). Nas questões que abrangeram o nível da interpretação, os alunos recorreram aos conhecimentos prévios com maior facilidade, estabeleceram relações com o que já conheciam e observaram que eles próprios ou até mesmo o colega, escreveram uma resposta incompleta e que podiam melhorá-la: “Faltou eu escrever o porquê!” Ou “A pergunta não está pedindo se eles estão felizes, mas se a gente está feliz. É diferente” (figura 39).

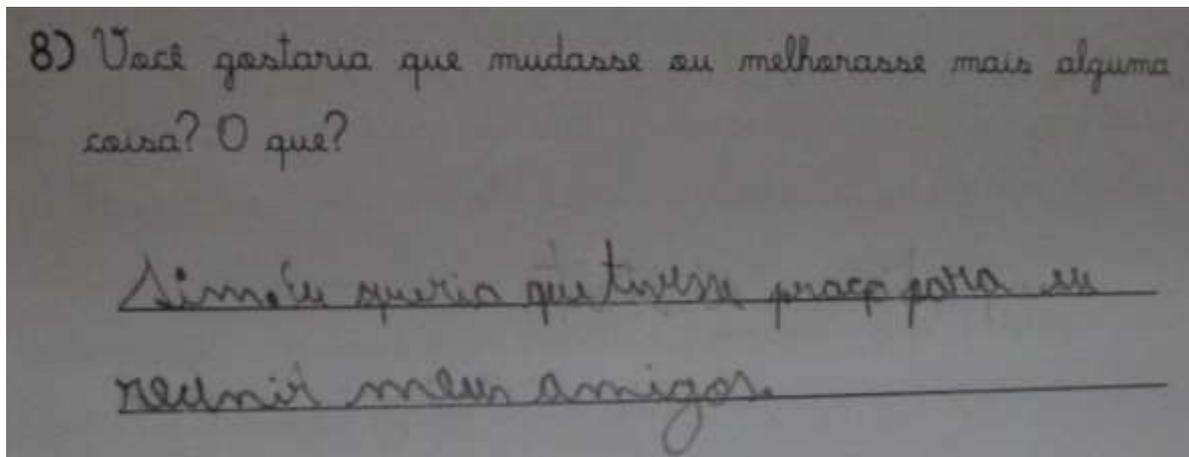
Figura 39 - Resposta de um aluno à questão 6 de interpretação



Fonte: Acervo da pesquisadora produzido durante a aplicação da proposta didática

Em outra questão que abrangeu o nível da interpretação, um expôs e justificou o que poderia ser melhorado na Vila Curvado (figura 40).

Figura 40: Resposta de um aluno à questão 8 de interpretação



Fonte: Acervo da pesquisadora produzido durante a aplicação da proposta didática

Dessa forma, a segunda roda de conversa, mais uma vez, se tornou uma ocasião benéfica para constatar que os alunos possuíam um conhecimento prévio significativo e que buscavam melhorar suas respostas à medida que dialogavam comigo e com os colegas.

Nos dias seguintes, (26 e 27/09/2018), realizamos a última produção dos trabalhos artísticos referentes aos quatro relatos (aulas 49 a 51). Neste momento, a professora reforçou que eles poderiam representar, por meio da técnica de pintura, colagem ou desenho os relatos estudados e que este seria um momento em que eles utilizariam as informações do texto e as novas informações para produzirem os seus trabalhos e, felizmente, foi isso que aconteceu (nível de leitura: retenção).

Os alunos mostraram-se mais entusiasmados para registrar suas ideias, que aliás, foram bastante criativas (figuras 40, 41 e 42). Eles optaram por representar, tanto a família da senhora Patrícia, quanto os momentos de festividades apresentados pela senhora Fátima; a colocação de pedras irregulares na Vila Curvado, relatado pelo senhor João e as conquistas que a senhora Rosana obteve ao conseguir trabalhar na escola em que desejava.

Eles exclamaram: “Eu vou desenhar a professora Rosana quando ela veio para escola” ou “Eu vou desenhar a Fátima nos bailes” ou “Quando eu crescer eu quero ser aquelas pessoas que desenhavam. Eu vou fazer tão detalhado que vai

demorar um ‘tempão’” ou “Eu vou desenhar a minha família feliz [aluna cuja mãe escreveu um dos relatos]” ou ainda “Eu adoro desenhar na apostila”.

Figura 41 - Produção artística referente ao trabalho com o módulo 5



Fonte: Acervo da pesquisadora produzido durante a aplicação da proposta didática

Figura 42 - Produção artística referente ao trabalho com o módulo 5



Fonte: Acervo da pesquisadora produzido durante a aplicação da proposta didática

Figura 43 - Produção artística referente ao trabalho com o módulo 5



Fonte: Acervo da pesquisadora produzido durante a aplicação da proposta didática

Após o término da produção dos trabalhos artísticos, encerramos o módulo 5, que contribuiu para evidenciar o quanto o conhecimento prévio foi importante, tanto no registro das atividades escritas, quanto, nas rodas de conversa. Neste módulo, também observei que os alunos estavam mais à vontade em relação a organização proposta pela apostila. Já conseguiam identificar que tínhamos duas rodas de conversa e que seriam nesses espaços de tempo que podiam expor aos colegas e a sua professora as suas opiniões e as suas ideias.

Além disso, houve o incentivo para que os alunos que, no módulo anterior, obtiveram maiores dificuldades em se expressar, tanto pela forma escrita, quanto pela forma oral, apresentassem suas ideias, tendo em vista a intenção de reforçar que não havia respostas consideradas certas ou erradas, mas respostas que estavam suscetíveis a modificação para melhorar ou aperfeiçoar.

Um aluno exclamou com uma expressão de tristeza “Até a outra semana a gente termina a apostila” e “Já estamos no final da apostila. Que pena. Foram dois meses bem legais”.

Relatório e análises 19:

Data 02/10 – Aula 52

Resumo da aula - Módulo 6 – Agradecimento e “feedback” com os alunos referente a aplicação do projeto (p. 69 da primeira apostila)

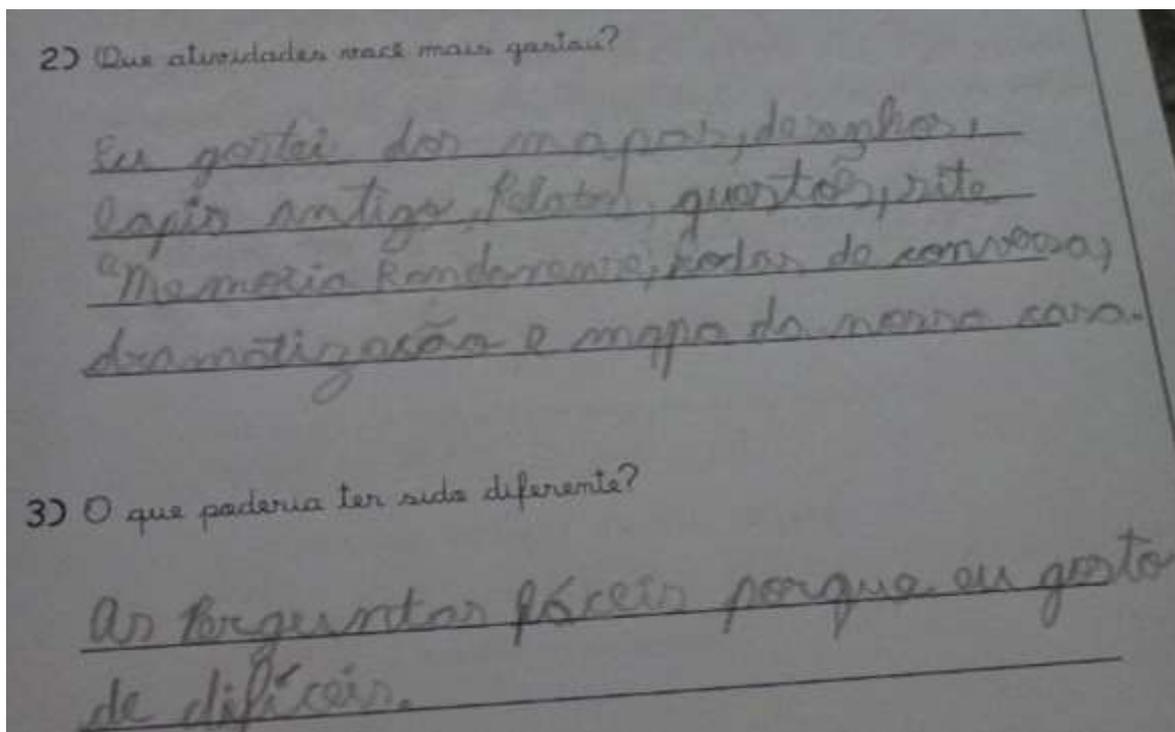
Solicitei que os alunos retornassem à capa da apostila e a folheassem vagarosamente, para que observassem tudo aquilo que puderam aprender nos últimos dois meses de bastante estudo e trabalho.

Pedi para que dissessem em voz alta todas as atividades que mais gostaram, para que eu as anotasse no quadro. As que chamaram atenção foram: os desafios que tiveram no decorrer da apostila, com os diferentes níveis de leitura apresentados; o trabalho com os mapas e com o projetor multimídia, com o acesso ao local em que eles moram e ao site “Memória Rondonense”; as produções artísticas, que possibilitaram o contato com a tinta, o giz de cera, o lápis de cor, o *glitter* e a colagem de diversos materiais; as diferentes fotografias, marcadas por uma variedade de épocas, sendo elas anteriores ao nascimento dos alunos ou atuais.

Quando os alunos foram questionados a escreverem o que poderia ter sido diferente, uma aluna disse “As perguntas fáceis, porque eu gosto de desafios” (figura 43).

Em seguida, os alunos registraram suas ideias na apostila e, emocionadamente, agradeceu a cada um deles pela dedicação, carinho e amor com o qual conduziram o estudo e pedi para que estendessem a minha gratidão para suas famílias, que não mediram esforços para cooperarem sempre que foi preciso. Então, uma aluna disse “Dá vontade de chorar. Eu gostaria de agradecer a professora Jaqueline e eu queria que a gente batesse palmas para ela” e com muita emoção, ao mesmo tempo, muita alegria encerramos a última aula que, da mesma forma que as anteriores, contribuiu de forma grandiosa, para que continuássemos tecendo, cada vez mais, novos sentidos dessa história.

Figura 44 - Resposta de um aluno ao “feedback”



Fonte: Acervo da pesquisadora produzido durante a aplicação da proposta didática

Este foi um momento muito interessante, tanto para os alunos, quanto para mim, professora, pois junto com eles pudemos apreciar e relembrar todo o processo de tecitura de novos sentidos dessa história (nível de leitura: retenção). Uma história que possibilitou aos alunos um novo olhar de amor, honra e respeito àqueles que um dia desbravaram as terras que hoje chamamos de Marechal Cândido Rondon e Vila Curvado. Uma história que não terminaria naquele momento, mas que será tecida de geração em geração, pelos próprios alunos e por outras pessoas das mais diversas raças e etnias que juntas, entrelaçar-se-ão, a cada dia, um novo olhar a estas memórias e vivências.

4. 1 REFLEXÕES SOBRE A APLICAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA

O objetivo, neste momento, é propor reflexões sobre a aplicação da proposta didática desenvolvida. A elaboração de um material, bem como sua aplicação em contexto escolar, exigiu-me comprometimento para com o registro do relatório das atividades que apliquei. Ao mesmo tempo que encaminhava e direcionava a realização das atividades, precisava estar atenta para que os detalhes não se

perdessem em meio ao conjunto de comentários que os alunos proferiam durante as aulas, que pudessem me permitir a posterior análise. Para que fosse possível lembrar com maior facilidade do que aconteceu durante as aulas, eu anotei, nas páginas da apostila (diário de campo), os comentários e as perguntas que os alunos fizeram no decorrer do projeto.

Sabe-se que

[...] é preciso que a leitura seja planejada e explorada sistematicamente pelo educador, com vistas à formação de um educando leitor. Nesse processo, é preciso considerar que a decodificação é o primeiro passo para a construção do sentido do texto, mas não deve ser o único. O educando deve ser preparado para a leitura que vai além do texto e que possibilita a compreensão do discurso e de todos os entornos que contribuem para a produção de sentido (AMOP, 2015, p. 99).

Dessa forma, o contexto da sala de aula e de produção da proposta didática se alinhou ao planejamento das atividades sobre leitura-estudo-de-texto e ao que estava proposto para o trabalho naquele momento com os alunos, segundo o currículo da Secretaria Municipal de Educação. Em sala de aula, foi preciso analisar as atividades propostas, os conhecimentos linguísticos e de mundo dos alunos, conhecer antecipadamente as experiências de leitura deles, os horizontes de expectativas e as ideias de textos que gostariam de ler e o que já estava sendo lido por eles, o que me possibilitou tomar providências frente as dificuldades de decodificação, compreensão, interpretação e retenção que os alunos apresentaram.

Ao retomar o objetivo geral desta pesquisa, que buscou refletir sobre o processo de encaminhamento da leitura-estudo-de-texto, por meio da elaboração de uma proposta pedagógica consoante com os níveis de leitura de Menegassi (2010) e a concepção interacionista de linguagem e de sua aplicação em uma turma do 3º ano do nível fundamental, direciono a minha análise, apresentando considerações sobre o desempenho dos alunos e os encaminhamentos de cada um dos níveis de leitura propostos pelo autor.

A leitura-estudo-de-texto encaminhada sob a perspectiva dos níveis de leitura, trabalhada, ora oralmente, ora pelo registro escrito, aliada à mediação docente, gerou um trabalho interdisciplinar interessante da disciplina de Língua Portuguesa, com as disciplinas de História, de Geografia e de Arte, pois explorou temáticas e conteúdos relacionados a essas disciplinas que estavam interligados ao currículo e à

realidade dos alunos, o que tornou as aulas mais dinâmicas e com uma participação mais ativa dos estudantes. A cada página estudada vi os alunos ampliarem seus conhecimentos prévios, necessários para o melhor entendimento, compreensão e interação com o conteúdo, o que aumentava a busca no texto pela comprovação das suposições que eram levantadas.

Posso afirmar, a partir do que também pode ser observado no relatório das aulas, que os níveis de leitura propostos se realizaram no decorrer da aplicação da proposta didática. Uns níveis com maior efetivação que outros, mas todos atendidos com êxito. Eles não seguiram a ordem necessariamente, em alguns momentos, de decodificação, compreensão, interpretação e retenção, pois as “etapas nem sempre aparecem separadas e deslocadas para estudo. Na verdade, essas etapas coexistem e são concomitante e recursivamente utilizadas pelo leitor durante o processamento do texto” (MENEGASSI, p. 43).

As rodas de conversa, por exemplo, exploraram fortemente os níveis da interpretação e da retenção, em que os alunos, relacionando o conhecimento de mundo e as suas leituras anteriores, puderam se direcionar diretamente a estes níveis, a ponto de conseguirem verificar que o texto apresentava uma intencionalidade e uma temática que não estava explícita, mas se encontrava em meio as entrelinhas.

Observei que os quatro objetivos específicos apresentados foram atendidos. O primeiro, direcionado à proposta pedagógica elaborada e aplicada, afirmou a contribuição desta para a construção de um aluno-sujeito que refaz, continuamente, seu sistema de referências/compreensão de mundo e amplia o conhecimento do sistema linguístico, por meio dos textos trabalhados.

A relação e o envolvimento da comunidade local e dos familiares dos alunos, tanto na elaboração dos relatos de experiências utilizados no decorrer da proposta didática, quanto para a efetivação de algumas das atividades práticas, possibilitou o contato direto do aluno, em meio as leituras e os questionamentos, com textos que exploraram temáticas e conteúdos relacionados as suas vivências cotidianas, possibilitando-lhe a confrontação das ideias dos textos, a ampliação de seu conhecimento de mundo e de seu sistema de referências. “Refazer, rever, verificar e reler” foram verbos que marcaram presença constante durante o processo de

encaminhamento dessa prática de leitura-estudo-de-texto. Neste sentido, a noção de leitura como trabalho se efetivou em sala de aula.

A compreensão da leitura como uma prática de letramento, descrita como o segundo objetivo específico, firmou-se à medida em que os alunos estiveram, durante o processo de aplicação da proposta pedagógica, utilizando-se da leitura e da escrita para a realização de práticas sociais, que envolveram textos e atividades direcionadas, pois “à escola e ao professor cabe disponibilizar mais do que somente objetos de leitura. Há que haver espaços, tempos, oportunidades e atividades que proporcionem efetivação desse contato” (ANTUNES; OLIVEIRA, 2013, p. 69).

Muitos fatores possibilitaram com que os alunos praticassem o letramento, explorando de forma planejada e dinâmica, por meio da leitura e da escrita, as diferentes relações sociais e culturais das quais eles estariam frequentemente vivenciando no dia a dia. Entre eles: as rodas de conversas, os desafios que os alunos tiveram no decorrer da apostila, com os diferentes níveis de leitura apresentados; o trabalho com os mapas e com o projetor multimídia, com o acesso ao local em que eles moram e ao site “Memória Rondonense”; as produções artísticas, que possibilitaram o contato com diversos materiais; a dramatização (explorou de forma dinâmica, por meio de brincadeiras e perguntas feitas aos alunos, as mudanças ocorridas ao passar dos anos no local em que os alunos vivem); o interesse e a valorização do projeto por parte das famílias dos alunos, da direção e demais professores da escola e o deslocamento espacial e corporal constante, ou seja, os diferentes locais utilizados para estudo (gramado da escola, biblioteca) e as formas como as carteiras foram dispostas durante a realização das atividades (em círculo, semicírculo, em fileira, um de frente para o outro).

Além disso, o estudo das diferentes fotografias, que marcadas por uma variedade de épocas, sendo elas anteriores ao nascimento dos alunos ou atuais, refletiriam os desafios, as conquistas, a perseverança e a dedicação relatada por parte dos primeiros pioneiros, bem como demonstraram as diferenças culturais, sociais e históricas presentes nas paisagens no decorrer dos anos. Durante o contato com elas, os alunos ficaram impressionados com a diferença que havia entre os objetos e maquinários vistos nas imagens e o que eles podiam ver e vivenciar nos dias de hoje.

Identifico o encaminhamento docente como mediador do processo ensino aprendizagem da leitura, citado como terceiro objetivo específico, como fator primordial para a compreensão das atividades descritas e efetivadas no decorrer da aplicação do projeto, tendo em vista que

[...] é sabido que a escola é o espaço onde a leitura deve acontecer a todo momento, não somente em aulas de Língua Portuguesa, mas também nas demais disciplinas. E essa leitura não pode ser realizada de qualquer forma. O ambiente escolar precisa propiciar aos alunos, antes de tudo, uma leitura orientada de perto pelo professor, objetivando que eles alcancem o maior grau de compreensão possível (ANTUNES; OLIVEIRA, 2013, p. 64).

Por meio da mediação pedagógica os alunos puderam ter maior clareza e facilidade na compreensão e no registro das atividades de leitura e escrita. Permiti que eles tivessem a liberdade e a autonomia de questionar e, sob minha orientação, receber e proferir críticas, que não partiam para um viés negativo, pelo contrário, um viés que possibilitava o aperfeiçoamento das questões e das discussões referentes ao que conversávamos no momento.¹³ Os alunos, frequentemente, interagiam uns com os outros e eram expostos a situações que, ao mesmo tempo que defendiam seus pontos de vistas, podiam estar abertos a aceitação das ideias dos outros colegas, que poderiam auxiliá-lo na melhora da escrita e daquilo que ele propunha.

Alguns alunos encontraram dificuldades em realizar e compreender algumas questões sozinhos. Orientei-os a escreverem aquilo que acreditavam estar de acordo com as leituras e discussões que fizemos e reforcei que todas as opiniões e ideias estariam válidas e suscetíveis a mudanças, à medida que ninguém estaria ali para julgar as respostas como certas ou erradas. Explanei desde o módulo 1, que, após a resolução individual das atividades, eles teriam um momento de conversa comigo e com os colegas em que poderiam melhor e aperfeiçoar suas respostas e isso contribuiu muito no restante do trabalho com os módulos posteriores.

Optei por mudar a estratégia na leitura dos relatos 4, 5 e 6: ao invés dos alunos lerem os relatos individual e depois coletivamente, escolhi ler os relatos para eles e, a partir dos conhecimentos prévios, deveriam adivinhar a quem poderia

¹³ Nos trabalhos em sala de aula buscamos, na medida do possível, mostrar aos alunos o lado positivo de receber e proferir críticas construtivas ao processo de aperfeiçoamento das discussões e registros de atividades.

pertencê-los, tendo em vista que todos os relatos da segunda parte da apostila seria de moradores e ex-moradores da Vila Curvado, pessoas conhecidas por eles. A estratégia teve um retorno positivo, pois os alunos acertaram, prontamente e em unanimidade, cada um dos autores dos relatos.

Reforcei a importância de os alunos escreverem respostas completas, que apresentassem um começo, um meio e um fim adequados ao que estava sendo solicitado, para que o leitor compreendesse da melhor forma possível as ideias apresentadas.

Houve a preocupação contínua que os estudantes tivessem a proximidade com o nível concreto, o que influenciou para que o tempo estimado para a realização das atividades ultrapassasse o previsto em cinquenta por cento. A utilização de mapas (recurso didático que foi muito valioso e relevante para os alunos compreenderem com maior clareza, a partir de suas vivências, o contexto mundial e a dimensão em que a cidade deles estaria inserida, além de familiarizá-los com a importância destes para sua realidade), da massinha de modelar, das lembranças trazidas de casa pelos alunos, do depoimento da ex-aluna da escola e do registro com o lápis antigo, não estavam, inicialmente, planejadas. No entanto, na forma como as atividades foram se desencadeando, foram atividades muito importantes, já que parte delas foram sugestões dos próprios alunos. O resultado? Uma compreensão maior daquilo que me propus a trabalhar e a abertura de um leque de possibilidades discursivas por parte dos alunos.

O quarto objetivo específico referiu-se às leituras anteriores, que contribuíram para a produção de sentido daquilo que foi lido pelos alunos. A partir das atividades propostas verificou-se o estabelecimento, constante, de intertextos entre aquilo que estava sendo discutido e aquilo que os alunos traziam de suas experiências advindas do seu círculo familiar, que fora a primeira instância de contato e comunicação que eles foram inseridos. Também, pude considerar que aqueles alunos que, inicialmente, de um lado apresentaram algumas dificuldades na leitura e na escrita, por outro lado, manifestaram suas ideias de forma clara e coerente oralmente e, alunos que apresentaram a escrita e a leitura mais desenvolvidas, optaram por não se expressarem muitas vezes oralmente, possibilitando a afirmação de que os sujeitos aprendem e se expressam adequadamente de diferentes formas

e, que falar de forma expressiva, não significa que o aluno domina a escrita e a leitura da mesma forma.

Observei que a segunda roda de conversa foi um momento muito importante, pois houve a troca de ideias e opiniões sobre o texto que fora trabalhado, gerando uma ocasião favorável para reafirmar que os alunos possuíam um conhecimento de mundo valioso e que poderiam melhorar a qualidade de suas respostas à medida que dialogariam comigo e com os colegas.

Os alunos utilizaram-se de diferentes estratégias para buscarem a escrita das respostas adequadas para as questões. Ora, aplicavam seus conhecimentos anteriores, interligando-os as informações que o texto apresentava; ora liam as alternativas menores, para que a última fosse automaticamente a maior; ora, se dirigiam às questões subsequentes para encontrarem pistas para as repostas que precisavam; ora eles reconheceram que nos primeiros módulos escreviam respostas na metade das linhas e que, a partir do módulo 4, conseguiam escrever até o final das linhas e que, às vezes, até passaria; ora destacaram que tinham mais certeza das respostas quando liam os textos novamente.

Algumas atividades promoveram a comparação entre a alternativa e o que contava no texto. Numa relação entre comparação e erro/acerto, os alunos acabavam justificando a razão da questão ser ou não escolhida como correta. A justificativa para as respostas foi um recurso muito importante em se tratando de compreensão, pois nela foi analisada a pertinência da informação em relação ao texto.

A humanização encontra-se muito forte no decorrer da aplicação da proposição pedagógica. Ao conhecer sobre a história da vida dos antepassados que construíram a Vila, os alunos desenvolveram a empatia, o reconhecimento das dificuldades e, principalmente, do pertencimento. Conseguiram perceber-se como herdeiros de uma história de muitas vidas entrelaçadas na formação de uma Vila e que os bens e acessos que possuem atualmente foram resultado de esforço, luta e conquista de gerações anteriores. Acredito que seja essa uma das maiores lições que os alunos aprenderam: sentir-se parte de um grupo, reconhecer-se como usufruidor de lutas dos antepassados e perceber-se como parte do ciclo da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Mestrado Profissional em Letras tornou-se uma oportunidade para eu aprofundar o meu olhar em relação ao ensino da Língua Portuguesa em sala de aula. As disciplinas de fundamentação, obrigatórias e eletivas que cursei, contribuíram para o meu amadurecimento enquanto professora da educação básica. Pude, no decorrer dessa trajetória, afirmar que o ensino de LP deve ser de fato uma proposta de desenvolvimento crítico do aluno e de uso e domínio concreto da língua, permeado em meio a práticas da leitura integradas no processo de ensino e aprendizagem.

A leitura-estudo-de-texto, já mencionada como objeto de estudo desta pesquisa, contou com a elaboração e a aplicação de uma proposta didática em uma turma do 3º ano do ensino fundamental e a posterior análise do material, tendo em vista a postura a ser adotada pelo professor para a efetivação desta prática em ambiente escolar, visto que é ele o responsável por sistematizar o trabalho para que os alunos experimentem e compreendam melhor o processo de leitura.

Observo que as escolas rurais por muito tempo foram historicamente estigmatizadas e rotuladas como escolas em que não haveria rendimento suficiente dos alunos devido ao fato de uma turma, normalmente, ter que trabalhar junto com outra, em uma organização multisseriada ou o fato de os alunos apresentarem maiores dificuldades. No entanto, esta pesquisa veio desmistificar essa ideia e mostrar que o fato de uma escola ser rural ou não, hoje em dia, já não é mais sinônimo de fracasso ou baixo rendimento e que, como em qualquer outra escola, há desafios diariamente a serem superados. A aluna de 1º ano, matriculada junto com o 3º ano, teve a oportunidade de expor seu ponto de vista e realizar as atividades adaptadas à sua faixa etária (por exemplo, a leitura e a escrita em letras maiúsculas e a redução e o ajuste dos textos e de algumas questões), da mesma forma que os demais alunos.

Destaco que os aspectos metodológicos da pesquisa, bem como a fundamentação teórica investigada serviram de base para que o trabalho com a leitura se firmasse no desenvolvimento de um leitor competente, que decodifica, compreende, interpreta e retém aquilo que lê; que defende a sua ideia por meio dos

argumentos por ele selecionados; que confere diferentes sentidos aos textos; que reconhece o implícito e estabelece intertextos entre aquilo que lê e suas vivências.

As problematizações descritas na introdução do trabalho, incluindo a artificialidade encontrada muitas vezes nas atividades de leitura elaboradas pelos livros didáticos e pelos docentes, enfatiza o fato de que esta prática “vem sendo negligenciada¹⁴ por grande parte dos professores [e] essa falta de mediação leitora tem refletido de forma negativa na educação brasileira” (ANTUNES; OLIVEIRA, 2013, p. 64). É possível afirmar que a artificialidade foi reduzida pelo trabalho desenvolvido na proposição pedagógica, que se estendeu no decorrer de todo o 3º bimestre/2018, pois oportunizou aos alunos ocasiões favoráveis para eles realizarem inúmeras vezes o processo de retomada do material em estudo, em que liam outra vez o texto ou parte dele e o relacionavam as suas leituras anteriores para participarem das discussões e, posteriormente, responderem às questões.

Os índices das avaliações nacionais de LP constatados (ANEXO A), muitas vezes, como insatisfatórios reduziram à medida em que “os educadores adotassem a postura de agentes de letramento, e não de meros repassadores de conteúdos apreendidos” (ANTUNES; OLIVEIRA, 2013, p. 65). Outro fator que auxiliaria para a melhora dos índices das avaliações, imprescindivelmente, seria uma maior clareza e sensibilização de que os professores não conseguirão sozinhos, mas que é preciso, verdadeiramente, o apoio e esforço de toda a equipe que está à frente da educação do nosso país. As semanas pedagógicas, as palestras e os planejamentos desenvolvidos pela rede municipal de ensino que se focam, especialmente, nas dificuldades encontradas pelos professores na efetivação de sua prática pedagógica são alternativas que favorecem o alcance de resultados gratificantes para o ensino.

O empoderamento dado aos professores, no sentido de valorizá-los e incentivá-los a acreditarem em seu potencial, orientando-os por meio de uma fundamentação teórica e metodológica pertinente (muitas vezes aprendida na formação acadêmica, mas deslembrada no decorrer dos anos de trabalho), assim como o Mestrado Profissional em Letras me possibilitou, pode trazer para o ensino da Língua Portuguesa, especificadamente ao que concerne à prática da leitura, cada vez mais outras propostas didáticas voltadas à concepção interacionista de

¹⁴ Não podemos deixar de mencionar que, muitas vezes, há generalizações que aparecem nas publicações sobre o ensino, apresentadas, entre outras formas, como uma atribuição de culpas aos professores, como se todos deixassem de realizar um trabalho a contento.

linguagem, em que os alunos seriam submetidos a atividades que os façam assumir um papel ativo na sua aprendizagem e que estariam em busca constante pelo conhecimento e não a aceitação de um papel de indivíduos passivos, sem voz e nem vez de se expressarem.

Sobre a sistematização e a organização das duas apostilas, afirmo que ambas exploraram e possibilitaram o trabalho com o objeto de estudo desta pesquisa. A separação em níveis gerou um efeito didático para elaboração e aplicação da proposta didática. Na prática, os níveis se misturaram, gerando um processo de leitura.

A primeira apostila, encadernada e paginada, escrita em fonte manuscrita e com um bom espaçamento, auxiliou os alunos na compreensão das atividades e dos textos. A segunda apostila, considerada como o livro que eles confeccionaram no decorrer do projeto seria produzida, a princípio, com folhas em branco, em formato A4, entregues de forma individual, para ao final serem encadernadas em formato de um livro para cada aluno. Essa ideia foi alterada e optei por deixar a encadernação pronta, como se fosse uma segunda apostila, o que possibilitou uma melhor organização dos alunos, que encontravam facilmente as páginas.

As atividades desenvolvidas antes da leitura propriamente dita dos relatos (a exploração do site “Memória Rondonense”, do site “Google Maps” e das fotos antigas expostas na biblioteca, por exemplo), evidentemente, não se restringiram à decodificação, mas há uma série de estratégias que perpassaram esse nível e contribuíram para a compreensão dos sentidos que começariam a ser estabelecidos.

Outrossim, posso afirmar que o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa foram atendidos. Após a finalização da aplicação do projeto, que evidenciou os conteúdos previstos pelo currículo, realizei as avaliações bimestrais das disciplinas correspondentes e todos os alunos as gabaritaram.

Além da mediação pedagógica, já citada como fator primordial para a efetivação da proposta e para as reflexões e as análises posteriormente feitas neste trabalho, que direcionou os alunos à ampliação da percepção e do entendimento sob as questões sociais, culturais e históricas presentes na sociedade em que eles estão inseridos, houve outras condições favoráveis.

O número reduzido de discentes possibilitou com que a intervenção pudesse ser feita, constantemente, de forma individual, em que os alunos, principalmente os

que apresentavam maiores dificuldades, fossem orientados e acompanhados com maior frequência. Contudo, acredito que a aplicação desta proposta didática em turmas maiores seria possível e algo interessante a se pensar. Haveria a necessidade de uma reorganização da apostila, no sentido de adequar os relatos de experiências a realidade das novas turmas e um esforço maior do professor para conduzir todos os alunos.

A autonomia e a cooperação que tivemos por parte da direção da escola e da assessoria responsável pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) do município, na elaboração da proposta didática foi outro fator favorável à posterior aplicação positiva e análise dos dados. Poder adaptar os textos e as atividades à realidade dos alunos, bem como reorganizar o número de aulas necessárias para o bom andamento dos trabalhos possibilitou, tanto a nós, quanto aos alunos, um aprofundamento dos conteúdos que estávamos discutindo e estudando. O afastamento parcial (20 horas) que obtive por parte da administração municipal, durante os últimos três meses do ano letivo, também, proporcionaram um tempo maior para estudo e aperfeiçoamento.

Enfim, não se buscou levar para a sala de aula uma proposição pedagógica pronta e acabada, mas um material suscetível à mudanças e aperfeiçoamento nos textos e nas atividades sempre que necessário.

Acredito que esta experiência advinda desses vinte e quatro meses de estudo, análise e reflexão de ações pedagógicas que se utilizaram de experiências com a linguagem e de práticas sociais voltadas à realidade dos educandos, direcionadas às problemáticas específicas da disciplina de LP, contribuíram para iniciantes transformações ao desenvolvimento de leitores na turma em que a pesquisa foi desenvolvida.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; LÜDKE Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2.ed. Rio de Janeiro: E.P.U. 2014.

ANTUNES, Renata; OLIVEIRA, Thais de. Negligência na mediação do professor no trabalho de leitura. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris, MACHADO, Veruska Ribeiro. (Org). **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013.

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ (AMOP). **Currículo básico para a escola pública municipal: Educação Infantil e ensino fundamental - anos iniciais**. 3ed. 2015. p. 93-130. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/0B99V7bG78f_vcFRqRnRVZmdOMXM/view. Acesso em 01 abr. 2017.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich; VOLOCHINOV, Valentin Nikolaievi. A interação verbal. In: _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12 ed. São Paulo: HUCITEC, 2010.

BARCELLOS, Ana Carolina Kastein. **Estratégias didáticas de leitura utilizadas pelos professores e a competência leitora de alunos na 4a. série do ensino fundamental**. 01/04/2007 75 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/RIO CLARO, Rio Claro Biblioteca Depositária: UNESP - RIO CLARO.

BOEIRA, Adriana Ferreira. **Ler e jogar ou jogar e ler? Estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no Click Jogos**. 28/09/2016 233 f. Doutorado em Letras (UCS/UNIRITTER) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade de Caxias do Sul.

BRÄKLING, Kátia Lomba. **Materiais para a oficina de estudo do gênero relato pessoal de experiência vivida**. São Paulo: SEE de SP/CENP, 2010. Disponível em: http://docs.wixstatic.com/ugd/e3f1c2_7aff2f10014e4633b672a283d331da53.pdf. Acesso em: 17 mai. 2018.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2017.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (Org.). **Sequência didática: uma proposta para o ensino da língua portuguesa nas séries iniciais – ensino fundamental**. Caderno Pedagógico, 01. Cascavel: AMOP, 2007.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **O processo de formação continuada dos professores no Oeste do Paraná: um resgate histórico-reflexivo da formação em Língua Portuguesa**. 2008. 382 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

DIESEL, Aline. **Estratégias de compreensão leitora**: uma proposta de atividades desenvolvidas sob a perspectiva das metodologias ativas de ensino. 08/12/2016 240 f. Mestrado em ENSINO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO VALE DO TAQUARI DE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SOCIAL - FUVATES, Lajeado Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Univates.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. **Educar**, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000. Editora da UFPR. Disponível em: http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf. Acesso em: 21 abr. 2017.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 107-133. (Série Métodos de Pesquisa). Disponível em <https://www.ets.ufpb.br/pdf/2013/2%20Metodos%20quantitativa%20e%20qualitativa%20-%20IFES/Bauman,%20Bourdieu,%20Elias/Livros%20de%20Metodologia/Flick%20-%20Introducao%20%20Metodologia%20da%20Pesquisa.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2017.

FONSECA, Maria Nilma Góes da; GERALDI, João Wanderley. (1983) O circuito do livro e a escola. In: **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997. p.104-114.

GERALDI, João Wanderley. (1984) Prática da leitura na escola. In: **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997a. p.88-103.

GERALDI, João Wanderley. (1991) **Portos de Passagem**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997b.

GRANDE, Paula Baracat de. O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada. **Eletras**, vol. 23, n.23, dez. 2011. Disponível em: http://universidadetuiuti.utp.br/eletras/dossie/resumo/Dossie_especial_resumo_23.2_O_pesquisador_interpretativo_e_a_postura_etica_em_pesquisas_em_Lingui.pdf. Acesso em: 21 abr. 2017.

GREGORY, Marilane Maria. **O desenvolvimento da competência leitora, da memória e das funções executivas em crianças antes e durante a alfabetização**. 22/03/2016 163 f. Mestrado em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL, Santa Cruz do Sul Biblioteca Depositária: site PPGL e Biblioteca Central (repositório) – UNISC.

GRUNDLING, Grisie de Mattos. **Interpretação / Compreensão: um olhar sobre as práticas de leitura propostas no livro didático de Língua Portuguesa**. 18/09/2013 138 f. Mestrado em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL, Santa Cruz do Sul Biblioteca Depositária: UNISC.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Panorama Marechal Cândido Rondon. 2010.** Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/marechal-candido-rondon/panorama>. Acesso em: 10 abr.2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Notas estatísticas do Censo Escolar 2016.** Brasília: MEC, 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf. Acesso em: 25 abr. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Ideb: Resultados e metas.** Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado>. Acesso em: 20 set. 2018.

OUVIDORIA, Controladoria-Geral da União. **[e-Ouv – Sistema de Ouvidorias] Manifestação respondida no Sistema [mensagem pessoal].** Mensagem recebida por <ouvidorias@cgu.gov.br> em 27 mai. 2019.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa.** 2008. 102p. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_port.pdf Acesso em: 01 abr. 2017.

PFLUCK, Lia Dorotéa. **Marechal Cândido Rondon: o Município pela Geografia e pela História.** Porto Alegre: Evangraf, 2013.

PORTAL QEdU. **Paraná: Ideb 2017 por município.** Disponível em: <https://www.qedu.org.br/estado/116-parana/ideb/ideb-por-municipios>. Acesso em: 20 set. 2018.

RIOLFI, Claudia. **Ensino de Língua Portuguesa.** São Paulo: Thomson Learning, 2008.

MARECHAL CÂNDIDO RONDON. **Projeto Político-Pedagógico: Escola Rural Municipal,** 2017.

MENEGASSI, Renilson José. O leitor e o processo de leitura. In: GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (Org.). **Leitura: aspectos teóricos e práticos.** Maringá: Eduem, 2010, p. 35-62.

MENEZES, Marluce Nascimento. **Eu li, mas não compreendi: a construção da concepção de leitura na formação do aluno do magistério.** 01/09/1997 113 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, NATAL. Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA ZILA MAMEDE – UFRN.

MENEZES, Vera; SILVA, Marina Moreira; GOMES, Iran Felipe. *Sessenta anos de Lingüística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos*. In: PEREIRA, Regina Celi.; ROCA, Pilar. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **A BNCC é homologada**. 20 Dez. 2017. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/acontece/bncc-homologada/>. Acesso em: 14 dez. 2018.

LOPES, Luiz Paulo Moita. (Org.) **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 279 p.

RIBEIRO, Diana Montenegro et al. *Pesquisando com professores: a centralidade do diário de campo e da restituição em uma pesquisa-intervenção*. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v.7 n.1, p. 81-93, jan./jun. 2016. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/21208/1/2016_art_dmribeiro.pdf. Acesso em: 18 abr. 2017.

SOARES, Magda. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. **Revista Brasileira de Educação**, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2017.

SOUSA, Milena, Farias de. **Leitura e escrita em uso: notas sobre as práticas escolares e cotidianas de (multi)letramentos**. 09/06/2014 196 f. Mestrado em ESTUDO DE LINGUAGENS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, Salvador Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UNEB.

TEIS, Denize Terezinha; TEIS, Mirtes Aparecida. **A abordagem qualitativa: a leitura no campo de Pesquisa**. Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação – BOCC. 2006. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/teis-denize-abordagem-qualitativa.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2017.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Perguntas e Respostas: O que são as classes multisseriadas?** 2018. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/23412/perguntas-e-respostas-o-que-sao-as-classes-multisseriadas>. Acesso em: 28 fev. 2018.

TRAVAGLIA; Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1996.

WEIRICH, Udilma Lins. **História e atualidades: perfil de Marechal Cândido Rondon**. Editora Gêrmanica: 2004.

APÊNDICE A - Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



*Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP*



Aprovado na CONEP em 04/08/2000

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Título do Projeto: A LEITURA-ESTUDO-DE-TEXTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Pesquisadores: Jaqueline de Alencar Schlindvein
Rita Maria Decarli Bottega

Convidamos seu filho a participar de nossa pesquisa que tem o objetivo contribuir para que haja uma melhora na forma como ele resolve atividades de leitura em sala de aula.

Esperamos, com este estudo trabalhar atividades que auxiliem o sujeito a compreender da melhor forma possível os textos com que ele tem contato no seu dia a dia. Para tanto, seu filho será submetido a atividades de leitura e questões de análise e compreensão do texto.

Com o risco inerente à metodologia de pesquisa adotada durante ou após a execução do projeto, poderá surgir a possibilidade de constrangimento por parte do sujeito pesquisado, tais como a falta de compreensão das atividades ou a sensação de que não conseguirá resolver as questões ou a criação uma situação maior de desconforto ou sofrimento psíquico. No caso de ocorrer essas possíveis situações constrangedoras, o pesquisador será responsável para dar o atendimento para que o sujeito pesquisado se sinta confortável para continuar ou para parar a pesquisa. Assim, embora haja autorização dos pais, caso não queira ou não se sinta bem durante alguma das atividades, a criança não será obrigada a participar e poderá sair a qualquer momento da pesquisa por intermédio do pesquisador.

Sua identidade não será divulgada e seus dados serão tratados de maneira sigilosa, sendo utilizados apenas fins científicos. Você também não pagará nem receberá para participar do estudo. Além disso, você poderá cancelar sua participação na pesquisa a qualquer momento. No caso de dúvidas ou da necessidade de relatar algum acontecimento, você pode contatar os pesquisadores pelos telefones mencionados acima ou o Comitê de Ética pelo número 3220-3092.

Este documento será assinado em duas vias, sendo uma delas entregue ao responsável pelo sujeito pesquisado.

Declaro estar ciente do exposto e autorizo

_____ a participar da pesquisa.

Nome do responsável

Eu, **Jaqueline de Alencar Schlindvein** declaro que forneci todas as informações do projeto ao responsável. Marechal Cândido Rondon, 12 de março de 2018.

O relato de experiência tecendo novos sentidos de uma história.

O relato de experiência tecendo novos sentidos de uma história.

ANEXO A - Resultado da Prova Brasil e Ideb 2017 por município

Resultado da Prova Brasil 2017 – Língua Portuguesa		
Município	Aprendizado	Nota da Prova Brasil – Português
Entre Rios do Oeste	6,11	208,77
Marechal Cândido Rondon	6,66	226,92
Pato Bragado	6,63	222,35
Santa Helena	7,35	241,50

Fonte: Portal QEDu

Ideb 2017		
Município	Aprendizado x fluxo = Ideb	Situação das escolas
Entre Rios do Oeste	$6,11 \times 0,95 = 5,8$	Alerta = 100% Atenção = 0% Melhorar = 0% Manter = 0%
Marechal Cândido Rondon	$6,66 \times 0,96 = 6,4$	Alerta = 23% Atenção = 0% Melhorar = 23% Manter = 54%
Pato Bragado	$6,63 \times 0,94 = 6,3$	Alerta = 0% Atenção = 0% Melhorar = 0% Manter = 100%
Santa Helena	$7,35 \times 0,91 = 6,7$	Alerta = 14% Atenção = 14% Melhorar = 29% Manter = 43%

Fonte: Portal QEDu

Ideb observado x metas projetadas												
Município	Ideb observado					Metas projetadas						
	2009	2011	2013	2015	2017	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Entre Rios do Oeste	6,2	6,1	6,3	6,4	5,8	5,4	5,8	6,0	6,3	6,5	6,7	7,0
Marechal Cândido Rondon	5,4	5,5	5,9	6,1	6,4	5,0	5,4	5,7	5,9	6,2	6,4	6,7
Pato Bragado	5,7	5,6	5,7	5,9	6,3	5,0	5,4	5,7	5,9	6,2	6,4	6,6
Santa Helena	5,8	6,1	6,2	6,6	6,7	5,0	5,4	5,6	5,9	6,1	6,4	6,6

Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta projetada.

Fonte: INEP

ANEXO B - Conteúdos previstos a leitura, no 3º ano do ensino fundamental

Eixo	Conteúdo	3º ano
Leitura	Formas variadas de representação: mímica, dramatização, desenho, pintura, esculturas, número (recursos visuais), a partir do gênero trabalhado.	I/T/A/C¹⁵
	Leitura com fluência, entonação e ritmo.	T
	Significado das palavras.	T
	Contexto de produção e de circulação.	T
	Significado das palavras.	T
	Interlocutores (papel/função social).	T
	Atribuição de sentido ao texto lido/ Finalidade do texto/ função social.	T
	Relação título/texto.	T
	Ideias principais.	T
	Inferências.	I
	Informações explícitas.	T
	Informações implícitas.	T

Fonte: Currículo Básico da Amop (2025, p. 117-118)

Neste quadro, os significados das letras apresentadas na coluna três estão na respectiva ordem

I = Introduzir – momento em que será propiciado, ao educando, o contato e a vivência com textos de diferentes gêneros apenas para percepção. Esse é um momento que antecede ao trabalho sistemático por meio da sequência didática.

T = Trabalhar – início do trabalho com o gênero, proporcionando reflexões sobre a função social (por que foi produzido), o contexto de produção (quem fala, lugar social dos interlocutores, quando, para quem, por que, em que veículo/suporte está circulando, em que forma de registro), por meio de leitura e interpretação oral e/ou escrita.

A/C = Aprofundar consolidando - esse é o momento de desenvolver um trabalho aprofundado com o gênero selecionado. [...] Conforme a orientação deste Currículo, o item *consolidar aprofundando* é o ápice do trabalho com o gênero, pois é a ocasião em que o educador lançará mão da sequência didática para realizar um trabalho sistematizado que compreende todas as etapas necessárias para que o educando se aproprie das especificidades de cada gênero (AMOP, 2015, p. 109-110).

¹⁵ As abreviações I/T/A/C representam, respectivamente, Introduzir, Trabalhar, Aprofundar consolidando.

ANEXO C - Características gerais do relato de experiência

CLASSIFICAÇÃO DOLZ E SCHNEUWLY

SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO

PRODUTOR DO TEXTO	Uma pessoa – ou um grupo - que relata fatos vivenciados por ela (individualmente ou não), a fim de compartilhar experiências ou para organizar registros que organizem a memória de aspectos da vida relacionados com situações específicas, tempos e temas determinados.
INTERLOCUTOR	Leitores que se interessarem pelo compartilhamento das experiências em questão.
PORTADORES POSSÍVEIS	Livros, revistas, blogs, diários, memoriais, dossiês.
FINALIDADE	Construir uma memória escrita de situações vivenciadas, compartilhando experiências vividas.

ORGANIZAÇÃO INTERNA (ESTRUTURA COMPOSICIONAL)

- Contextualização inicial do relato, identificando tema/espço/periodo.
- Identificação do relator como sujeito das ações relatadas e experiências vivenciadas.
- Referência à(s) ação(ões)/situação(ões) que será(ão) relatada(s).
- Apresentação das ações seqüenciando-as temporalmente, estabelecendo relação com o tema/espço/periodo focalizado no texto, explicitando sensações, sentimentos, emoções provocados pelas experiências. Nesse processo poderá ou não ser estabelecida relação de causalidade entre as ações/fatos relatados, pois se trata de ações acontecidas no domínio do real e, dessa maneira, o que define a relação de causalidade são os fatos, em si, ou a perspectiva/compreensão do relator.
- Encerramento, pontuando os sentimentos, efeitos, repercussões das ações relatadas na vida do relator e dos envolvidos.
- A experiência vivenciada por uma pessoa, pode envolver terceiros, o que pode derivar na introdução das vozes desse terceiro no relato elaborado.

CONTEÚDO TEMÁTICO

Situações vivenciadas por uma pessoa (individualmente ou não), relacionadas com períodos específicos da sua vida (infância, adolescência, férias na escola, segundo ano de escolaridade...), espaços determinados (acontecimentos ocorridos no sítio, tempo de residência no interior, tempo vivido na cidade grande, tempo de vida num apartamento), temas pontuais (travessuras, situações engraçadas, situações tristes, momentos de medo, demonstrações de amizade, situações de bullying, p. e.).

MARCAS LINGÜÍSTICAS (ESTILO)

- Relato de experiência vivida é organizado na primeira pessoa, seja do singular ou do plural. Essa marca de autoria se revela na pessoa do verbo e, além disso, nos pronomes pessoais utilizados. [...]
- O relato rememora experiências. Dessa forma, na textualização sempre haverá marcas desse processo por meio da alternância entre hoje e ontem, aqui e lá: [...]
- Como se trata de ações organizadas no eixo temporal, essas marcas também serão explicitadas por meio dos tempos verbais utilizados e dos articuladores textuais: [...]
- Como se trata de experiência pessoal, sempre haverá a marca das sensações, efeitos, repercussões da experiência no sujeito relator: [...]
- As experiências relatadas acontecem em um contexto que pode ou não envolver terceiros. Nessa perspectiva, é possível que, no texto, sejam introduzidas as vozes desses terceiros, quer seja por meio do discurso indireto, quer seja por meio de discurso direto. Se houver essa introdução, as marcas da mesma compõem o texto com a utilização dos recursos cabíveis:
 - em discurso indireto, organização sintática que recupere a fala do outro: fulano afirmou que...; naquele momento Marina disse que..., por exemplo;
 - em discurso direto:
 - coordenação entre dois pontos, parágrafo e travessão;
 - coordenação entre dois pontos e aspas;
 - coordenação entre dois pontos e travessão;
 - utilização de verbos dicendi:
 - antecipadamente, para anunciar a fala do outro: [...]
 - no meio do discurso do outro, explicando quem está falando (e aqui se utiliza os travessões para separar essa indicação: [...]
 - posteriormente ao discurso do outro, para recuperar a origem da fala: [...]
- Pode haver marcas do diálogo do relator com o interlocutor. Nesse sentido, poderão aparecer pronomes pessoais e de tratamento para explicitar essa relação. [...]

ANEXO D - Organização do gênero relato de experiência

Objetivos Específicos	1- Reconhecer diferentes gêneros (orais e escritos), compreendendo sua função e uso em diferentes situações sociais. 1.1- Reconhecer os aspectos discursivos do gênero (sócio-histórico-ideológico, tais como: quem produziu, por que, para quem, quando, onde, com que intenção, para qual veículo de circulação, que valores expressam).
Aspecto Tipológico predominante	Relatar. ¹⁶
Tipologia	Narrativa.
Domínio Social da comunicação	Documentação e memorização das ações humanas.
Capacidade de linguagem predominante	Representação pelo discurso experiências de vividas, situadas no tempo e espaço.

Fonte: Currículo Básico da Amop (2015, p. 111)

¹⁶ Para atender aos domínios sociais de comunicação que representam a documentação e a memorização das ações humanas, selecionar gêneros do RELATAR, que compreendem, como capacidade de linguagem dominante, a representação, pelo discurso, de experiências vividas, situadas no tempo. Os gêneros do relatar, geralmente, também pertencem à **tipologia Narrativa**, pois envolvem características linguísticas presentes nessa tipologia, como pessoas envolvidas, tempo, espaço, situação. (Ex: relatos de experiência vivida, relatórios, notícias, reportagens, e-mails, biografias, cartas familiares, bilhetes, entre outros) (AMOP, 2015, p. 107, grifos dos autores).