

# LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ALFABETIZAÇÃO

A FORMAÇÃO CONTINUADA NO PNAIC 2017/2018



Ceale\*

# **LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ALFABETIZAÇÃO:**

A FORMAÇÃO CONTINUADA NO PNAIC 2017/2018

# UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

**Reitora:** Sandra Goulart Almeida

**Vice-reitor:** Alessandro Fernandes Moreira

## PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO

**Pró-reitora:** Cláudia Mayorga

**Pró-reitora Adjunta:** Janice Henriques da Silva Amaral

## FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**Diretora:** Daisy Cunha

**Vice-diretor:** Wagner Auarek

## CENTRO DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA

**Diretora:** Francisca Izabel Pereira Maciel

**Vice-diretor:** Gilcinei Carvalho

L533 Leitura e produção de textos na alfabetização [recurso eletrônico]: a formação continuada no PNAIC 2017/2018/ Organizadoras Valéria Barbosa de Resende, Daniela Freitas Brito Montuani, Maria José Francisco de Souza, Mônica Daisy Vieira Araújo. -- Belo Horizonte : FaE/ UFMG, 2018.

1 recurso online: pdf.  
Inclui bibliografia e anexos.  
ISBN: 978-85-8007-138-2

1. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Brasil). 2. Programa Novo Mais Educação (Brasil). 3. Educação. 4. Alfabetização. 5. Leitura -- Estudo e ensino (Ensino fundamental). 6. Escrita -- Estudo e ensino (Ensino fundamental).

I. Resende, Valéria Barbosa de, 1964-. II. Montuani, Daniela Freitas Brito, 1982-. III. Souza, Maria José Francisco de, 1969-. IV. Araújo, Mônica Daisy Vieira, 1979-. II. Título.

CDD- 372.414

**Catálogo da Fonte<sup>1</sup>: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)**

Bibliotecário: Ivaney Duarte. CRB6 2409

---

**1** Ficha catalográfica elaborada com base nas informações fornecidas pelo autor, sem a presença do trabalho físico completo. A veracidade e correção das informações é de inteira responsabilidade do autor, conforme Art. 299, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940 - "Omitir, em documento público ou particular, declaração que dele devia constar, ou nele inserir ou fazer inserir declaração falsa ou diversa da que devia ser escrita..."

Conforme Art. 297, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940: "Falsificar, no todo ou em parte, documento público, ou alterar documento público verdadeiro..."

# LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ALFABETIZAÇÃO:

A FORMAÇÃO CONTINUADA NO PNAIC 2017/2018

## **Organizadoras**

Valéria Barbosa de Resende  
Daniela Freitas Brito Montuani  
Maria José Francisco de Souza  
Mônica Daisy Vieira Araújo

1ª Edição

FaE UFMG  
Belo Horizonte, 2018

## **LEITORA CRÍTICA**

Francisca Izabel Pereira Maciel

## **REVISORA**

Lúcia Helena Junqueira

## **PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO**

Thomaz Souza

## **SUPORTE SECRETARIA CEALE**

Cícero Barros  
Isadora Ribeiro  
Joice Guimarães  
Rosângela Pereira Campos

## **JORNALISMO CEALE**

Natália Vieira

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO  
NA IDADE CERTA (PNAIC)

---

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

---

GOVERNO FEDERAL

**Ceale\***

Centro de alfabetização, leitura e escrita  
Fae / UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627 - Pampulha  
31.270-901 - Belo Horizonte/MG  
(31) 3409-6211  
[www.ceale.fae.ufmg.br](http://www.ceale.fae.ufmg.br)  
[ceale@fae.ufmg.br](mailto:ceale@fae.ufmg.br)

# SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b>	<b>7</b>
A formação continuada no PNAIC 2017/2018 e razões para sua continuidade	
<b>CAPÍTULO 2</b>	<b>15</b>
O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) 2017-2018 na UFMG: limites e possibilidades da formação continuada em rede	
<b>CAPÍTULO 3</b>	<b>47</b>
Abordagem teórica e metodológica sobre leitura: reflexões construídas nas oficinas de formação continuada do PNAIC	
<b>CAPÍTULO 4</b>	<b>73</b>
Oficina de leitura: repercussões na sala de aula	
<b>CAPÍTULO 5</b>	<b>99</b>
As oficinas de Produção Escrita no PNAIC 2017-2018: uma breve reflexão	
<b>CAPÍTULO 6</b>	<b>125</b>
O trabalho com a produção de textos nos municípios mineiros	
<b>CAPÍTULO 7</b>	<b>151</b>
Programa Novo Mais Educação (PNME) Língua Portuguesa e Matemática: leitura e produção de texto numa abordagem interdisciplinar	
<b>ANEXOS</b>	<b>173</b>

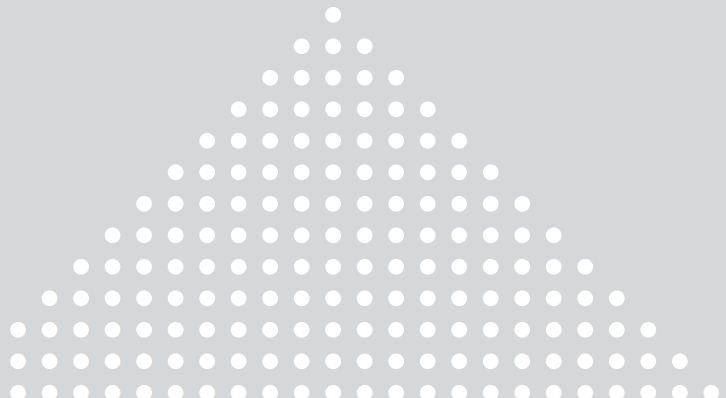




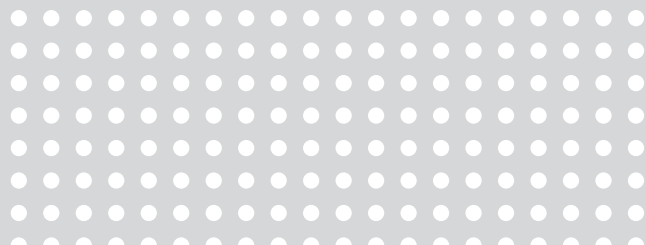
1



A FORMAÇÃO CONTINUADA NO  
PNAIC 2017/2018 E RAZÕES PARA SUA  
CONTINUIDADE







## A formação continuada no PNAIC 2017/2018 e razões para sua continuidade

*Isabel Cristina da Silva Frade<sup>1</sup>  
Francisca Izabel Pereira Maciel<sup>2</sup>  
Valéria Barbosa de Resende<sup>3</sup>*

*Cabe ao professor o direito de estudar durante o trabalho, porque é trabalho. (Demo, 2004.)*

Se a formação continuada é um direito do professor, como mencionado na epígrafe “o direito de estudar durante o trabalho”, o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE – tem atuado há vários anos pela garantia do exercício desse direito.

Dentre as ações de formação desenvolvidas em parceria efetiva com o Ministério da Educação, iniciou-se em 2004, com a Formação da Rede Nacional, o Pró-letramento e, na sequência, em 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), projeto que também foi assumido pelo CEALE com o propósito de dar continuidade ao conjunto de ações educativas desenvolvidas por esse Centro, desde a sua criação em 1990.

O PNAIC foi desenvolvido no período de 2012 a 2018, visando atender à Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”.

Assim, durante os anos de 2012 a 2018, o CEALE desenvolveu cursos de formação continuada destinados às professoras alfabetizadoras que atuavam em escolas públicas das redes municipais e estaduais, abrangendo mais de 100 municípios mineiros e, como resultado dessa formação, foram produzidos dois cadernos de relatos de experiência: o primeiro intitulado “Caderno de experiência

---

1 Professora Titular da Faculdade de Educação da UFMG (aposentada), Consultora do PNAIC 2017-2018 e Presidente da Associação Brasileira de Alfabetização – ABALF (Gestão 2018-2020).

2 Professora Titular da Faculdade de Educação da UFMG, Diretora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Gestão 2018-2020).

3 Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFMG, Coordenadora de Formação do PNAIC 2017-2018.

em alfabetização” (2014) e o segundo, “Caderno de experiência em alfabetização e alfabetização matemática na perspectiva do letramento” (2016). Nesses relatos, procurou-se dar voz às professoras e professores que atuavam nas escolas, que, em parceria com as formadoras vinculadas ao CEALE, produziram reflexões teórico-práticas acerca dos processos vivenciados nos municípios.

Em continuidade a esse trabalho, a presente publicação se inclui nesse processo e, especificamente nesta edição, propondo uma reflexão mais ampliada sobre a formação continuada de professoras alfabetizadoras no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na qual várias vozes se entrecruzam: das autoras dos capítulos e formadoras vinculadas ao CEALE, das autoras do material didático e também palestrantes do curso, das formadoras e formadores locais, dos coordenadores pedagógicos, dos mediadores e articuladores de aprendizagem do Programa Novo Mais Educação (PNME) e das professoras alfabetizadoras.

O segundo capítulo “O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) 2017-2018 na UFMG: limites e possibilidades da formação continuada em rede” traz um breve histórico da atuação do CEALE no contexto do PNAIC, apresentando temas, carga horária, período de realização das formações e as mudanças sofridas ao longo das cinco edições. A lupa de análise é posta sobre as ações de formação desenvolvidas em 2017 e 2018 e as soluções encontradas para lidar com as questões ligadas às mudanças na gestão do Programa: redução da carga horária presencial, corte de bolsas, ampliação dos perfis a serem atendidos, e ao desânimo em função do contexto social e político que atravessava o país. Dentre as soluções encontradas, destacam-se as oficinas e os roteiros de estudo. Por fim, são apresentados dados da avaliação realizada com os formadores e as formadoras locais que atestam o êxito do curso.

“Abordagem teórica e metodológica sobre leitura: reflexões construídas nas oficinas de formação continuada do PNAIC” é o tema do terceiro capítulo, que apresenta aspectos teóricos discutidos na oficina “Processos de leitura”, desenvolvida com os formadores e as formadoras locais na UFMG, abordando as dimensões linguística, cognitiva e social da aquisição da leitura e

práticas alfabetizadoras envolvendo diversos gêneros e suportes textuais, incluindo os digitais, textos multimodais e seus efeitos na compreensão leitora. As autoras apresentam um diálogo entre os componentes teóricos e os discursos produzidos pelas professoras alfabetizadoras no momento de sua realização, enriquecendo o debate teoria-prática.

O quarto capítulo “Oficina de leitura: repercussões na sala de aula” articula-se com o anterior em relação à temática da leitura, focalizando especificamente as atividades selecionadas e aplicadas em sala de aula pelas professoras alfabetizadoras, tendo como referência o estudo do Volume 6: “Planejamento da alfabetização: capacidades e atividades” da Coleção Instrumentos da Alfabetização. São descritas e analisadas atividades selecionadas pelas professoras alfabetizadoras, mostrando a relevância do planejamento das atividades, que deve levar em consideração as capacidades a serem ensinadas, a organização da classe, os recursos didáticos a serem empregados, os gêneros textuais a serem trabalhados e os objetivos e as estratégias de leitura, visando articular decodificação e compreensão leitora.

O quinto capítulo “As oficinas de produção escrita no PNAIC 2017-2018: uma breve reflexão” oferece ao leitor uma síntese das discussões feitas nas oficinas de produção escrita. Apresenta os conceitos teóricos que serviram de esteio para construir as oficinas, principalmente os conceitos de gêneros e tipos textuais, tendo como base o referencial bakthiniano. Além disso, mostra que o uso das chaves de correção dos gêneros textuais se constitui como uma ferramenta valiosa para que a professora possa visualizar as principais dificuldades da turma e planejar ações envolvendo a correção de textos e a reescrita. Apresenta uma alternativa ao modelo tradicional de aula de redação em que o aluno produz um “texto” e a professora corrige, fora de um contexto discursivo.

“O trabalho com a produção de textos nos municípios mineiros” é o título do sexto capítulo. As autoras retomam as oficinas de produção escrita com foco nos efeitos dessa estratégia formativa para a prática da alfabetizadora. Antes da elaboração das oficinas, foi feito um levantamento prévio das principais dificuldades

encontradas pelas professoras sobre a produção escrita na escola e constatou-se uma forte tendência de elas avaliarem apenas os aspectos formais da língua – a ortografia, por exemplo. Diante desse fato, as oficinas foram organizadas de modo a refletir sobre as condições de produção e o planejamento da escrita (Oficina 1) e sobre o modo de avaliar os textos produzidos pelas crianças, por meio de chaves de correção que contemplem os aspectos formais da língua e a dimensão discursiva (Oficina 2). Com relação a essa última oficina, foram apresentadas, analisadas e debatidas 5 chaves de correção dos gêneros textuais: bilhete, história, convite, cartaz e notícia. Por fim, destacam-se os exemplos de uso das chaves de correção e os depoimentos dos formadores e das formadoras locais que elucidam as possibilidades desse uso.

O sétimo e último capítulo “Programa Novo Mais Educação (PNME) Língua Portuguesa e Matemática: leitura e produção de texto numa abordagem interdisciplinar” fecha a publicação, apresentando as estratégias formativas desenvolvidas pelo CEALE para atender 50 formadores e formadoras locais de 40 municípios mineiros que aderiram ao Programa Novo Mais Educação do MEC. Esse programa visava trabalhar os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática com estudantes que apresentavam “alfabetização incompleta e letramento insuficiente” (do 3º ao 9º ano do ensino fundamental), a partir da ampliação da jornada escolar. Nesse capítulo, são ouvidas as vozes das professoras, em seus depoimentos e em exemplos de atividades envolvendo o conteúdo de estatística, leitura e produção de gêneros textuais, em uma perspectiva interdisciplinar.

Iniciamos esta apresentação com o título: “A formação continuada no PNAIC 2017/2018 e razões para sua continuidade” foi o mote para escrevermos de forma refletida sobre o processo de formação vivenciado coletivamente em 2017 e 2018. Os seis capítulos dispostos adiante apresentam os resultados desse convívio. Sabemos que o conteúdo exposto nesta publicação é apenas uma pequena parte de **boas práticas** trazidas pelas autoras, o que vem reforçar a necessidade de continuidade desse trabalho cada vez mais adensado pelo compromisso de todos aqueles envolvidos com uma alfabetização efetiva e de qualidade para nossas

crianças. Esperamos, também, que a leitura desta publicação possa contribuir para a discussão de aspectos teórico-práticos sobre leitura e produção de textos no contexto da prática alfabetizadora, como também auxilie na elaboração de estratégias formativas que garantam o direito à formação da professora alfabetizadora.

Retomando o título e a epígrafe desta apresentação, vamos todos unidos defender a continuidade das formações das professoras alfabetizadoras e o seu/nosso direito de continuarmos a estudar coletivamente: professoras alfabetizadoras, coordenadoras, gestores, professoras formadoras e as universidades, todos com o mesmo objetivo: a alfabetização de todas as crianças brasileiras.

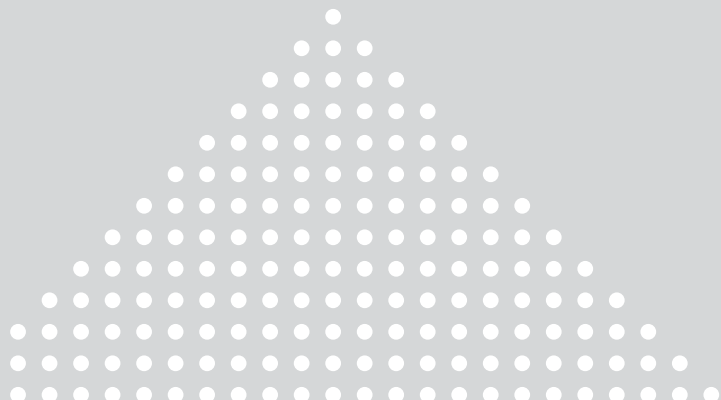




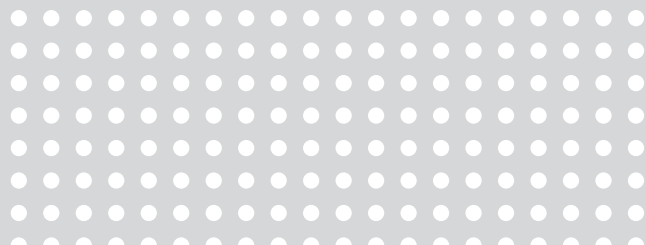
# 2



**O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO  
NA IDADE CERTA (PNAIC) 2017-2018 NA UFMG:  
LIMITES E POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO  
CONTINUADA EM REDE**







# O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) 2017-2018 na UFMG: limites e possibilidades da formação continuada em rede

*Daniela Freitas Brito Montuani<sup>1</sup>*

*Valéria Barbosa de Resende<sup>2</sup>*

## **Introdução**

O objetivo deste artigo é refletir sobre as ações de formação continuada destinadas às professoras alfabetizadoras do 1o ao 3o ano e aos articuladores do Programa Novo Mais Educação (PNME), que foram desenvolvidas pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE – da Faculdade de Educação da UFMG, na 5a. edição do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, PNAIC, nos anos de 2017-2018. Trataremos das mudanças ocorridas nessa edição, dos desafios e das soluções encontradas para uma melhor articulação entre os temas propostos para a formação, o material didático selecionado, os encontros presenciais de formação (palestras e oficinas) e a formação em serviço por meio da realização de roteiros de estudos e de orientações para desenvolvimento de atividades pedagógicas em sala de aula. Por fim, apresentaremos dados da avaliação realizada com os formadores e as formadoras locais, que permitiram reflexões sobre os efeitos do trabalho realizado.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi instituído em 2012 e define-se como um acordo assinado entre os governos Federal, Estadual e Municipal, com o objetivo de “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3o (terceiro) ano do ensino fundamental”, conforme definição da Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE). Para isso, o governo federal elaborou um programa de formação continuada destinado às professoras

---

1 Formadora Estadual do PNAIC 2017-2018 (1o ao 3o ano do Ensino Fundamental), professora da Faculdade de Educação/UFMG e pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Alfabetização (GPA), CEALE/UFMG. Doutorado em Educação pela UFMG.

2 Coordenadora de formação do PNAIC 2017-2018, professora da Faculdade de Educação/UFMG e pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Alfabetização (GPA), CEALE/UFMG, Diretora do CEALE (gestão 2016-2018). Doutorado em Educação pela UFMG.

alfabetizadoras<sup>3</sup> de todo o Brasil, tendo as universidades públicas papel protagonista na gestão, organização e elaboração do material até 2016; após essa data, foram feitas mudanças estruturais que serão tratadas adiante.

O que diferencia o PNAIC das formações promovidas anteriormente pelo Ministério da Educação (MEC) é que, a partir da adesão do município ao PNAIC, este se compromete a garantir a gestão do programa, assumindo a responsabilidade de: 1) selecionar o coordenador local para as atividades de gestão; 2) selecionar os formadores locais de acordo com os critérios estabelecidos na legislação; dentre estes, o formador local deverá ser professor da rede pública de ensino que promove a seleção; 3) garantir a participação dos professores, coordenadores pedagógicos e articuladores da escola nas atividades de formação, sem prejuízo da carga horária em sala de aula; 4) custear o deslocamento e a hospedagem desses profissionais para participarem dos encontros nas universidades; 5) providenciar infraestrutura para a realização da formação nos municípios; 6) articular-se com as Instituições de Ensino Superior (IES) responsáveis pela formação, de modo a aprimorar a análise das avaliações externas, apontando as lacunas na formação; 7) comprometer-se com a alfabetização, o letramento e a aprendizagem de todas as crianças de sua rede escolar na idade adequada.

Observa-se que, no PNAIC, a participação do município vai além de simplesmente divulgar a oferta de um curso, deixando a critério do professor participar ou não. O município é responsável por incentivar e custear essa formação. Infelizmente, em algumas prefeituras, esse custeio nem sempre foi concedido, por questões orçamentárias ou políticas, conforme avaliação feita por alguns formadores e formadoras locais. Também como forma de incentivar e valorizar o tempo destinado ao estudo, nas edições do PNAIC até 2016, as professoras alfabetizadoras recebiam uma bolsa de estudo no valor de duzentos reais mensais, que era financiada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Na edição PNAIC 2017-2018, essa bolsa foi cortada, gerando algumas desistências.

---

<sup>3</sup> Usamos o gênero feminino “professoras alfabetizadoras”, devido ao fato de que os profissionais que atuam na alfabetização são predominantemente mulheres.

Com relação às instituições formadoras, o Documento Orientador do PNAIC (2017, p.14) aponta que “devem ser escolhidas por sua experiência no PNAIC e elevada competência profissional” e se constitui como papel das instituições formadoras a elaboração de “projetos pedagógicos de formação em serviço marcados pela integração entre teoria e prática, criatividade, flexibilidade e resolução de problemas detectados na rede onde atuam”.

É importante salientar que o CEALE atua na formação continuada de professores alfabetizadores há mais de duas décadas. Dentre os programas desenvolvidos, em parceria com o MEC/SEB, destacou-se o Pró-letramento e, na sequência, o MEC lançou, em 2012, o PNAIC, projeto que também foi assumido pelo CEALE com o propósito de dar continuidade ao conjunto de ações educativas desenvolvidas por este centro. Em 2017, não foi diferente: o Comitê Gestor Estadual para Alfabetização e o Letramento convidou o CEALE para dar continuidade à formação. Esse Comitê Gestor era composto por uma Coordenação Estadual, pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); pela Coordenação de Gestão (indicada pelo Coordenador Estadual e pelo Coordenador da Undime); e pela Coordenação de Formação (também indicada pelo Coordenador Estadual e pelo Coordenador da Undime), tendo a função de “definir metas a serem alcançadas por cada escola e pelo sistema público como um todo e articular as diferentes instâncias de gestão, mobilizando-as sempre no interesse maior da aprendizagem da criança” (Documento Orientador, 2017, p.13).

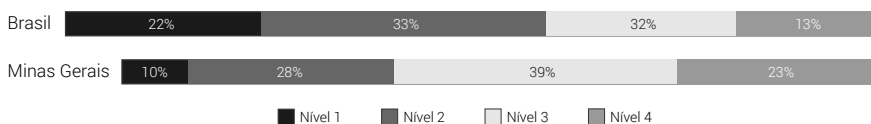
Nessa direção, a perspectiva era atuar mais próximo às escolas e promover a formação em serviço com apoio das coordenações estaduais e da UNDIME. Essa mudança estrutural instaurada em 2017 visava intensificar a cooperação do estado com os municípios na coordenação das ações de formação in loco, tendo como meta a redução do “percentual médio de 56% das crianças brasileiras que ainda estão nos níveis 1 e 2 de Leitura na ANA<sup>4</sup>” (Documento Orientador, 2017, p.11). A análise dos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização de 2016 (INEP, 2018)

---

4 ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização: resultados de 2014.

mostrava que os níveis de alfabetização das crianças brasileiras sofreram pequena variação, se comparados com os dados de 2014. No Gráfico 1, a seguir, apresentaremos os resultados em leitura obtidos na ANA (2016), comparando os dados do Brasil e de Minas Gerais. Os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA, 2016) revelam que 55% dos estudantes acima dos 8 anos, faixa etária de 90% dos avaliados, permanecem em níveis insuficientes de leitura. Encontram-se nos níveis 1 e 2 (elementar e básico). Na avaliação realizada em 2014, esse percentual era de 56%, ou seja, com queda de 1%. Outros 45% dos estudantes avaliados em 2016 obtiveram níveis satisfatórios em leitura, com desempenho nos níveis 3 (adequado) e 4 (desejável).

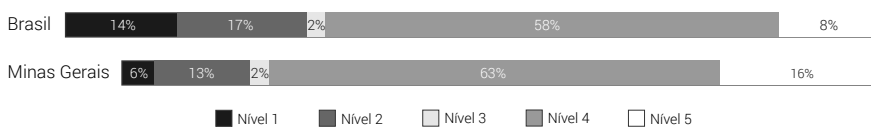
**Gráfico 1:** Níveis de Proficiência em Leitura - ANA, 2016.



Fonte: INEP (2018).

Com relação à escrita (Gráfico 2), os dados do INEP (2018) mostram que cerca de 33% das crianças brasileiras apresentam proficiência insuficiente na escrita, ou seja, encontram-se nos níveis 1, 2 e 3. 66% estão no nível de proficiência suficiente, atingindo 58% no nível 4 (adequado) e apenas 8% no nível 5 (desejável).

**Gráfico 2:** Níveis de Proficiência em Leitura - ANA, 2016.



Fonte: INEP (2018).

Os resultados nacionais das provas de leitura e escrita se mostram preocupantes, uma vez que mais da metade das crianças brasileiras com 8 anos apenas consegue ler palavras e localizar informações simples em textos curtos de até cinco

linhas, como piada, parlenda, poema e história. E na escrita, 33% das crianças brasileiras estão no nível elementar, considerado insuficiente, sendo que 14% não conseguem sequer escrever palavras alfabeticamente.

No Estado de Minas Gerais, os resultados são mais animadores, se comparados aos dados nacionais, indicando que 62% das crianças mineiras de 8 anos encontram-se no nível suficiente. Na escrita, 79% em nível suficiente, apresentando o dobro de crianças em nível desejável de proficiência em escrita (16%), contra 8% em nível nacional. Ainda assim, temos 21% de crianças que não conseguem interagir por meio de textos escritos, ou porque ainda não escrevem palavras alfabeticamente (6%); ou porque escrevem palavras apresentando desvios ortográficos e textos incompreensíveis (13%); ou porque apresentam textos com frases soltas sem uso de recursos coesivos (2%). Na leitura, 38% das crianças em nível insuficiente, sendo que 10% conseguem apenas ler palavras e 28% conseguem localizar informações explícitas em textos de curta extensão.

Baseados nesses resultados, o Comitê Gestor do Estado de Minas Gerais definiu os seguintes temas para a formação do PNAIC 2017-2018: o desenvolvimento da leitura e a produção de textos escritos, cuja meta é atingir o “nível desejável” de leitura e de escrita, desenvolvendo a capacidade de inferir sentido em textos e produzir textos com coerência e coesão.

Foi também a partir dos resultados da ANA que a SEB/MEC conferiu autonomia ao Estado de Minas Gerais para selecionar o material didático de formação e apoio à prática docente. Para a impressão desse material, caberia ao MEC o repasse dos recursos financeiros, regido pela Portaria MEC Nº 279, de 6 de março de 2017, que define indicadores e parâmetros para a concessão da assistência financeira de que trata a Resolução CD/FNDE nº 10, de 04 de dezembro de 2015. Essa Portaria concede autonomia para municípios e estados que obtiveram resultados considerados satisfatórios na ANA, como é o caso do Estado de Minas Gerais, para selecionar e reproduzir material didático para todos os formadores, entretanto a assistên-

cia financeira não se concretizou e a formação foi feita com uso do material didático do CEALE, disponibilizado em formato PDF, que será apresentado mais adiante.

## **O Ceale no contexto do PNAIC**

O CEALE coordenou a formação do PNAIC desde 2012, época do início do programa em todo o Brasil: a 1ª edição, iniciada em dezembro de 2012 e finalizada em dezembro de 2013, contemplou a temática de Língua Portuguesa com foco na alfabetização e letramento. Na 2ª edição, em 2014, o tema da formação focalizou a alfabetização matemática nos anos iniciais; a 3ª edição, em 2015, teve como temática infância, currículo e interdisciplinaridade; e a 4ª edição, em 2016, teve ênfase em leitura, escrita e letramento matemático. Até a 4ª Edição do PNAIC, o público-alvo era composto por professoras alfabetizadoras que atuavam do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Na 5ª Edição do PNAIC 2017-2018, o público-alvo foi ampliado e incorporou os articuladores das escolas que aderiram ao Programa Novo Mais Educação (PNME<sup>5</sup>), com ênfase em Língua Portuguesa e Matemática<sup>6</sup> e também as professoras da Educação Infantil (pré-escola).

Além da ampliação do público-alvo, outro fato novo do PNAIC 2017-2018 diz respeito à diminuição da carga horária presencial dos encontros de formação nas IES, tendo como justificativa um outro modelo de formação em que a escola é vista como *locus* preferencial da formação continuada, e para acompanhar essa formação em serviço, foram ampliadas as coordenações de gestão ligadas à UNDIME e SEE/MG. No quadro a seguir, podemos visualizar a distribuição da carga horária presencial e em serviço nas edições do PNAIC.

---

5 O Programa Novo Mais Educação (PNME), criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017, é uma estratégia do Ministério da Educação, que tem como finalidade contribuir para a alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio da ampliação da jornada escolar.

6 A experiência desenvolvida pelo CEALE/UFMG sobre a formação dos articuladores será apresentada no artigo intitulado "Programa Novo Mais Educação (PNME) Língua Portuguesa e Matemática: leitura e produção de texto numa abordagem interdisciplinar" de autoria de Maria José Francisco de Souza e Keli Conti, professoras da Faculdade de Educação da UFMG.

**Quadro I:** Distribuição da carga horária nas edições do PNAIC.

EDIÇÕES	ANO	Carga horária (h) do curso destinada aos formadores locais/orientadores de estudo			Carga horária (h) do curso destinada à formação dos municípios			Período destinado à formação
		Presencial	Em serviço	Total	Presencial	Em serviço	Total	
1ª	2012/2013	160	40	200	88	32	120	Dez/2012 a dez/2013
2ª	2014	176*	24	200	128*	32	160	Fev. a dez./2014
3ª	2015	80	20	100	60	20	80	Agosto a dez./2015
4ª	2016	48	52	100	20	80	100	Outubro a dez/2016
5ª	2017/2018	32 1ª ao 3º e PNME	68	100	32	68	100	Novembro e dezembro/2017
		48 Pré-escola	52	100	48	52	100	Março a maio/2018

\* 40 horas destinadas ao conteúdo de Língua Portuguesa.

**Fonte:** Elaborado pelas autoras, 2018.

Como pode ser constatado, a partir da leitura do quadro I, a 5ª edição do PNAIC, em 2017, foi marcada por atrasos e redução drástica da carga horária presencial, sendo que, das 100 horas de formação, tivemos apenas 32 horas de encontros presenciais para formadores locais do 1º ao 3º ano e do Programa Nova Mais Educação (PNME<sup>7</sup>), devido às dificuldades financeiras dos estados e municípios para arcar com o transporte e a hospedagem dos formadores e coordenadores locais.

Com relação ao período destinado à formação, a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) indicou o período de setembro a dezembro de 2017. As universidades mineiras participantes do PNAIC<sup>8</sup> resistiram a essa proposta aliçada na condução da formação e, junto com a Secretaria Estadual de Ensino/MG, produziram um documento, apontando os problemas ao se assumir uma formação de professores no final do ano. A SEB reconsiderou a data de término, mas, por questões

7 Neste artigo, vamos tratar da formação destinada ao 1º e 3º ano e PNME, considerando que a formação PNAIC pré-escola contou com material didático específico produzido pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), intitulado "Leitura e Escrita na Educação Infantil", sob coordenação da professora Mônica Correa Baptista.

8 Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) e Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM).



de repasse de verbas, o PNAIC tinha que se iniciar em 2017. Desse modo, em novembro de 2017 iniciou-se mais uma edição do PNAIC, que foi marcada por mudanças e rupturas. Algumas delas serão tratadas no próximo tópico.

### **A mudanças ocorridas no PNAIC 2017-2018**

Antes de iniciar nossa conversa sobre as mudanças efetivadas no PNAIC 2017-2018, é importante apresentar brevemente o contexto político que motivou essas mudanças. O PNAIC foi elaborado e implementado no governo da presidente Dilma Rousseff, que deu continuidade às políticas sociais de seu antecessor, Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT). Desse modo, as duas primeiras edições do PNAIC, em 2013 e 2014, foram implementadas, seguindo diretrizes que primavam pela qualidade na formação, garantindo carga horária adequada, material didático único produzido pelas universidades públicas e bolsas de estudo para todos os segmentos envolvidos no PNAIC: professoras alfabetizadoras, coordenadores locais e formadores locais/orientadores de estudo, formadores e coordenadores das universidades.

Em 2015, já no segundo mandato de Dilma, a situação econômica brasileira se agravou ainda mais, com redução do apoio dos aliados da Presidência no Parlamento. Houve, também, contingência orçamentária e redução dos investimentos nos projetos governamentais, dentre eles, o PNAIC. A carga horária da formação foi reduzida pela metade, assim como os meses destinados à formação e, conseqüentemente, houve redução das parcelas referentes às bolsas de estudo, as quais tiveram início somente em agosto de 2015.

Em 2016, a crise política se agravou e, em 31 de agosto de 2016, os senadores decidiram pelo impeachment de Dilma Rousseff, que foi sucedida pelo vice-presidente. Dentro desse contexto, foi desenvolvida a 4a edição do PNAIC, mais uma vez com carga horária reduzida pela metade e com início das atividades em outubro de 2016.

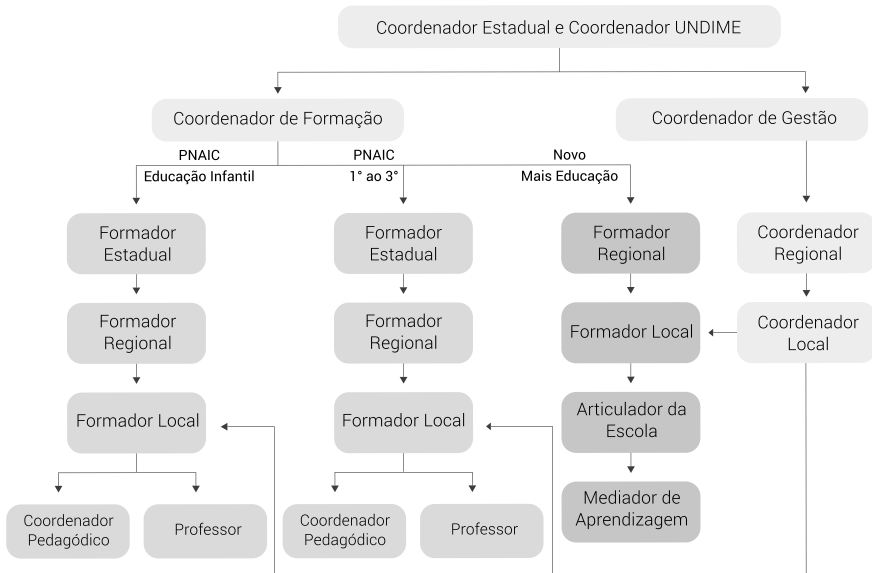
Entretanto, mudanças significativas foram gestadas em 2017, na 5a edição do PNAIC, que trouxe como objetivo:

Realizar a formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos das redes públicas de ensino municipal e estadual que aderiram ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), na Educação Infantil, no Ensino Fundamental do 1o ao 3o ano e dos articuladores da escola e mediadores de aprendizagem das escolas participantes do Programa Novo Mais Educação (PNME), visando à consolidação das competências e habilidades de leitura, escrita e matemática de seus estudantes. (Plano de Gestão e Formação do Estado de Minas Gerais, 2017, p.01)

Uma primeira alteração diz respeito à ampliação do PNAIC para a Educação Infantil e Programa Novo Mais Educação (PNME), além dos professores que atuam do 1o ao 3o ano do Ensino Fundamental. Essa articulação, a princípio, parecia uma boa proposta, entretanto, as condições para as formações dos diferentes segmentos não se mostraram as mais adequadas. Um primeiro aspecto diz respeito à coordenação, visto que um único coordenador deveria acumular as coordenações das três áreas, nomeado de ‘coordenador de formação’, que contava com um formador estadual, considerado como um coordenador adjunto, que atuava nos níveis da Educação Infantil e 1o ao 3o ano do Ensino Fundamental. Para o PNME não foi prevista essa coordenação adjunta, sob o argumento de que o MEC disponibilizaria o material de formação na plataforma. Sabemos que, mesmo com material didático impresso ou online, é preciso elaborar estratégias para garantir a reflexão teoria-prática, pois, para uma boa formação, não é suficiente a aplicação/reprodução de exercícios.

Outro aspecto diz respeito ao perfil do ‘coordenador de formação’, que não precisava estar vinculado às universidades públicas. No topo do organograma, encontramos a Secretaria de Estado e a UNDIME, que ficaram responsáveis pela gestão dos recursos, aprovação de bolsas de todos os perfis, indicação de temas e seleção dos materiais para o estado. Vejamos o organograma retirado do Documento Orientador PNAIC (2017, p. 17):

**Figura 1:** Organograma da formação.



**Fonte:** Documento Orientador, PNAIC, 2017, p.17.

A partir da análise do organograma (Fig. 1), é possível visualizar mudanças na gestão geral do PNAIC e na nomenclatura, uma vez que o antigo ‘Coordenador Adjunto’ passou a ser nomeado como ‘Formador Estadual’; os Formadores das Universidades, para ‘Formador Regional’; e o ‘Orientador de Estudo’ passou a se chamar ‘Formador Local’. O único perfil que continuou com a mesma nomenclatura é a do ‘Coordenador Local’. Para acompanhar o processo de gestão da formação nos municípios, foram criados os perfis ‘Coordenador de Gestão’ e ‘Coordenador Regional’ e desaparece a figura do ‘Supervisor’.

No caso da Educação Infantil e 1o e 3o ano do Ensino Fundamental, os cursistas são os professores e os coordenadores pedagógicos. No PNME são considerados como cursistas os articuladores da escola e os mediadores de aprendizagem, conforme nomenclatura do referido programa. O quadro a seguir mostra o quantitativo dos perfis atendidos pela UFMG na 5a Edição do PNAIC 2017-2018.

**Quadro II:** Perfis atendidos pela UFMG PNAIC 2017-2018.

PERFIS	EDUCAÇÃO INFANTIL	1º AO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	PNME
Formador Estadual	1	1	0
Formador Regional	11	11	2
Formadores locais	255	254	40
Coordenadores Pedagógicos	329	277	-
Professores	2.977	2.225	-
Articuladores da escola	-	-	139
TOTAL	3.573	2.769	181
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>6.523</b>		

Fonte: SISPACTO/MEC/2017.

Com relação aos municípios atendidos pela UFMG no PNAIC 2017-2018, foram adotados os seguintes critérios: 1) A proximidade dos municípios à capital mineira (Fig.2), envolvendo as seguintes Superintendências Regionais Estaduais (SRE): Metropolitana A, Metropolitana B, Metropolitana C; Nova Era; 2) O apoio à Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM); devido ao grande volume de formadores locais a ser atendido, assumimos a formação das SRE de Governador Valadares e Guanhães. No Quadro III, apresentamos a relação dos 113 municípios atendidos pela UFMG em ordem alfabética.

**Figura 2:** Municípios atendidos pelo Ceale/UFMG no PNAIC 2017-2018 (MG).



**Quadro III**

MUNICÍPIO	SRE
1. Açucena	SRE GOVERNADOR VALADARES
2. Água Boa	SRE GUANHÃES
3. Aimorés	SRE GOVERNADOR VALADARES
4. Alpercata	SRE GOVERNADOR VALADARES
5. Barão de Cocais	SRE METROPOLITANA A
6. Bela Vista de Minas	SRE NOVA ERA
7. Belo Horizonte	SRE METROPOLITANA A
8. Belo Vale	SRE METROPOLITANA A
9. Betim	SRE METROPOLITANA B
10. Bom Jesus do Amparo	SRE METROPOLITANA A
11. Bonfim	SRE METROPOLITANA A
12. Brumadinho	SRE METROPOLITANA A
13. Caeté	SRE METROPOLITANA A
14. Cantagalo	SRE GUANHÃES
15. Capitão Andrade	SRE GOVERNADOR VALADARES
16. Carmésia	SRE GUANHÃES
17. Catas Altas	SRE METROPOLITANA A
18. Central de Minas	SRE GOVERNADOR VALADARES
19. Coluna	SRE GUANHÃES
20. Confins	SRE METROPOLITANA C
21. Conselheiro Pena	SRE GOVERNADOR VALADARES
22. Contagem	SRE METROPOLITANA B

23.	Coroaci	SRE GOVERNADOR VALADARES
24.	Crucilândia	SRE METROPOLITANA A
25.	Cuparaque	SRE GOVERNADOR VALADARES
26.	Dionísio	SRE NOVA ERA
27.	Divino das Laranjeiras	SRE GOVERNADOR VALADARES
28.	Divinolândia de Minas	SRE GUANHÃES
29.	Dom Joaquim	SRE GUANHÃES
30.	Dores de Guanhões	SRE GUANHÃES
31.	Engenheiro Caldas	SRE GOVERNADOR VALADARES
32.	Esmeraldas	SRE METROPOLITANA B
33.	Fernandes Tourinho	SRE GOVERNADOR VALADARES
34.	Ferros	SRE NOVA ERA
35.	Frei Inocêncio	SRE GOVERNADOR VALADARES
36.	Frei Lagonegro	SRE GUANHÃES
37.	Galiléia	SRE GOVERNADOR VALADARES
38.	Goiabeira	SRE GOVERNADOR VALADARES
39.	Gonzaga	SRE GUANHÃES
40.	Governador Valadares	SRE GOVERNADOR VALADARES
41.	Guanhões	SRE GUANHÃES
42.	Ibirité	SRE METROPOLITANA B
43.	Igarapé	SRE METROPOLITANA B
44.	Itabira	SRE NOVA ERA
45.	Itabirinha	SRE GOVERNADOR VALADARES
46.	Itanhomi	SRE GOVERNADOR VALADARES
47.	Itueta	SRE GOVERNADOR VALADARES
48.	Jaboticatubas	SRE METROPOLITANA C
49.	João Monlevade	SRE NOVA ERA
50.	José Raydan	SRE GUANHÃES
51.	Juatuba SRE	METROPOLITANA B
52.	Lagoa Santa	SRE METROPOLITANA C
53.	Mantena SRE	GOVERNADOR VALADARES
54.	Marilac SRE	GOVERNADOR VALADARES
55.	Mário Campos	SRE METROPOLITANA B
56.	Materlândia	SRE GUANHÃES
57.	Mateus Leme	SRE METROPOLITANA B
58.	Mathias Lobato	SRE GOVERNADOR VALADARES
59.	Mendes Pimentel	SRE GOVERNADOR VALADARES
60.	Moeda	SRE METROPOLITANA A
61.	Nacip Raydan	SRE GOVERNADOR VALADARES
62.	Naque	SRE GOVERNADOR VALADARES
63.	Nova Belém	SRE GOVERNADOR VALADARES
64.	Nova Era	SRE NOVA ERA
65.	Nova Lima	SRE METROPOLITANA A
66.	Nova Módica	SRE GOVERNADOR VALADARES
67.	Nova União	SRE METROPOLITANA A
68.	Passabém	SRE NOVA ERA

69. Paulistas	SRE GUANHÃES
70. Peçanha	SRE GUANHÃES
71. Pedro Leopoldo	SRE METROPOLITANA C
72. Periquito	SRE GOVERNADOR VALADARES
73. Piedade dos Gerais	SRE METROPOLITANA A
74. Raposos	SRE METROPOLITANA A
75. Resplendor	SRE GOVERNADOR VALADARES
76. Ribeirão das Neves	SRE METROPOLITANA C
77. Rio Acima	SRE METROPOLITANA A
78. Rio Manso	SRE METROPOLITANA A
79. Rio Piracicaba	SRE NOVA ERA
80. Sabará	SRE METROPOLITANA A
81. Santa Bárbara	SRE METROPOLITANA A
82. Santa Efigênia de Minas	SRE GOVERNADOR VALADARES
83. Santa Luzia	SRE METROPOLITANA C
84. Santa Maria de Itabira	SRE NOVA ERA
85. Santa Maria do Suaçuí	SRE GUANHÃES
86. Santa Rita do Itueto	SRE GOVERNADOR VALADARES
87. Santana do Riacho	SRE METROPOLITANA C
88. Santo Antônio do Rio Abaixo	SRE NOVA ERA
89. São Domingos do Prata	SRE NOVA ERA
90. São Félix de Minas	SRE GOVERNADOR VALADARES
91. São Geraldo da Piedade	SRE GOVERNADOR VALADARES
92. São Geraldo do Baixo	SRE GOVERNADOR VALADARES
93. São Gonçalo do Rio Abaixo	SRE NOVA ERA
94. São João do Manteninha	SRE GOVERNADOR VALADARES
95. São João Evangelista	SRE GUANHÃES
96. São Joaquim de Bicas	SRE METROPOLITANA B
97. São José da Lapa	SRE METROPOLITANA C
98. São José da Safira	SRE GOVERNADOR VALADARES
99. São José do Divino	SRE GOVERNADOR VALADARES
100. São José do Goiabal	SRE NOVA ERA
101. São José do Jacuri	SRE GUANHÃES
102. São Pedro do Suaçuí	SRE GUANHÃES
103. São Sebastião do Maranhão	SRE GUANHÃES
104. São Sebastião do Rio Preto	SRE NOVA ERA
105. Sardoa	SRE GOVERNADOR VALADARES
106. Sarzedo	SRE METROPOLITANA B
107. Senhora do Porto	SRE GUANHÃES
108. Sobralia	SRE GOVERNADOR VALADARES
109. Taquaraçu de Minas	SRE METROPOLITANA C
110. Tumiritinga	SRE GOVERNADOR VALADARES
111. Vespasiano	SRE METROPOLITANA C
112. Virginópolis	SRE GUANHÃES
113. Virgolândia	SRE GOVERNADOR VALADARES

Fonte: SISPACTO/MEC/PNAIC 2017-2018.

## **Material didático, palestras, oficinas e roteiros: desafios da formação**

Para a Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, a formação continuada de professores é componente essencial da profissionalização e da valorização docente, devendo integrar-se aos desafios da escola e pautar-se no direito dos profissionais do magistério de buscarem atualização e aperfeiçoamento ao longo da vida (PNAIC, Documento Orientador, 2017, p.03).

A citação em destaque aponta para o direito do professor à formação continuada. Entretanto, para que essa formação seja traduzida em qualidade de ensino para as crianças das escolas públicas, é preciso reforçar o compromisso dos diversos segmentos: governos, gestores, instituições formadoras, professores e coordenadores pedagógicos. Sobre a formação continuada de professores, Magda Soares, professora emérita da UFMG, faz uma diferenciação entre formação em rede e formação de rede. A formação de rede, experiência desenvolvida por ela no município de Lagoa Santa, “atinge a rede de ensino inteira: todos os professores, todos os gestores, todos os profissionais que atuam em todas as escolas (SOARES, 2014, p.150). Já na formação em rede, que é o modelo promovido pelo PNAIC, Ministério da Educação, gestores estaduais, UNDIME, instituições formadoras e municípios estão organizados em uma rede e oferecem cursos aos professores em exercício. O limite dessa formação, segundo Soares (2014, p. 150), é que nem sempre todos os atores da escola estão envolvidos e comprometidos com a formação, resultando muitas vezes em

um avanço individual de cada professor e uma melhor qualidade de suas turmas, em suas salas de aula. Não há uma melhora da escola como um todo, da rede como um todo, a não ser que haja um esforço grande do professor que fez o curso para dividir com os colegas as experiências e conhecimentos que o curso lhe tenha trazido, o que depende ainda de condições que a escola possa oferecer para que isso aconteça (SOARES, 2014,p.150).

Magda Soares aponta de forma enfática os limites da formação em rede, e reconhecemos os desafios impostos por essa formação tão ambiciosa que pretende envolver todos os professores alfabetizadores brasileiros. Mesmo que a forma de participação tenha sido por adesão, o PNAIC conseguiu incluir professores e



professoras que ainda não tinham participado de cursos de formação, quer em nível local ou nacional. Reconhecemos também que, em alguns casos, essa formação se restringe a uma dimensão individual, mas acreditamos ser um primeiro passo para a construção de boas práticas alfabetizadoras, que possam ser reconhecidas, valorizadas e socializadas na escola e na rede de ensino da qual faz parte. Além disso, o PNAIC procurou articular, em sua metodologia, políticas públicas governamentais, dentre elas, as políticas de distribuição de obras literárias, obras complementares e livros didáticos, além de materiais pedagógicos, como os jogos de alfabetização e jogos de alfabetização matemática.

É importante salientar que, tanto na formação em rede como na formação de rede, há um processo de formação em que alguns professores alfabetizadores assumem o papel de formadores. Esse é o nosso primeiro desafio: alargar a base de conhecimentos desse professor-formador para garantir uma solidez na formação que será feita com seus pares nos municípios. O segundo desafio é concretizar a tão falada ‘articulação teoria e prática’. Para que essa articulação se efetive, é essencial romper com a concepção dicotômica e assumir uma perspectiva em que “os domínios da teoria e os da prática se entrelaçam nos diferentes momentos da formação profissional e ao longo da carreira docente” (Mizukami, 2005-2006). Para isso, é importante entender e considerar o que o professor já sabe e tomá-lo como parceiro. De acordo com Magda Soares:

(...) os professores já estão no exercício da profissão, já se formaram em cursos de graduação de Pedagogia ou Normal Superior. O que se busca não é continuar essa formação, mas sim o desenvolvimento profissional no contexto da prática docente: das experiências, problemas, dificuldades, dúvidas que ela suscita a cada momento. Aliás, em todas as profissões, é após a formação, no exercício profissional, que as pessoas desenvolvem competências que só a prática possibilita. (Soares, 2014, p.151).

Nessa direção, considerando: 1) as competências construídas na prática pelas professoras alfabetizadoras; 2) os problemas enfrentados no cotidiano escolar; e 3) o exercício da reflexão crítica da prática, a partir de um processo de formação recíproco em que tanto formador quanto professor estão se desenvolvendo

profissionalmente, é que o CEALE organizou a formação do PNAIC 2017-2018. Assumi os desafios envolvidos dentro de uma formação em rede, buscando desenvolver uma formação que fortaleça a autonomia da professora alfabetizadora, levando-a a refletir sobre o porquê do uso de uma ou outra teoria, apropriando-se delas e assim alcançando suas metas e objetivos educativos. Portanto, acreditamos que, mesmo com todos os desafios da Formação em Rede, o PNAIC pode contribuir para potencializar a Formação de Rede, proposta por Soares (2014). Feita essa breve reflexão sobre os desafios enfrentados na formação em rede, seguiremos com a apresentação dos temas, materiais didáticos e estratégias metodológicas utilizados no PNAIC 2017-2018.

O Comitê Gestor de Alfabetização e Letramento do Estado de Minas Gerais, como já exposto na introdução, definiu as seguintes temáticas de estudo no PNAIC 2017-2018: planejamento e organização da alfabetização, leitura e produção de textos. E selecionou alguns materiais didáticos produzidos pelo CEALE, para a formação dos professores dos anos iniciais. São eles: “Planejamento da alfabetização: capacidades e atividades; Práticas escolares de Alfabetização e Letramento; Leitura como processo; Produção escrita: trabalhando com gêneros textuais”. Esses materiais serão detalhados a seguir.

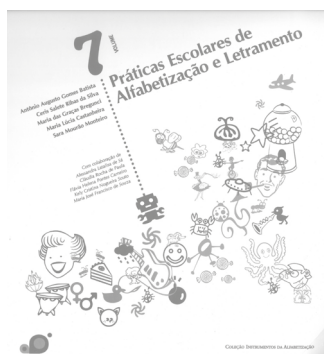


### **Planejamento da Alfabetização: capacidades e atividades**

Autores: Antônio Augusto; Ceris Ribas, Maria das Graças de Castro Bregunci, Maria Lúcia Castanheira e Sara Mourão.

O caderno traz elementos teóricos e práticos para discutir o planejamento e a organização dos processos de alfabetização nos anos iniciais, dentre eles, a importância de descrever o perfil da turma; aplicar avaliação diagnóstica; identificar as capacidades linguísticas a serem desenvolvidas, a partir dos eixos, e articular capacidades e atividades.

**Disponível em:** [http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/instrumentos%20da%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o/Col-Instrumentos-04\\_PlanejamentoAlfabetizacao.compressed.pdf](http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/instrumentos%20da%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o/Col-Instrumentos-04_PlanejamentoAlfabetizacao.compressed.pdf)

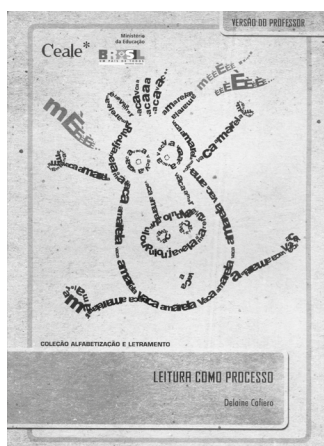


### Práticas Escolares de Alfabetização e Letramento

Autores: Antônio Augusto; Ceris Ribas, Maria das Graças de Castro Bregunci, Maria Lúcia Castanheira e Sara Mourão.

Discute o conceito de progressão e traz exemplos de procedimentos e atividades que orientam o professor a tomar decisões sobre a distribuição progressiva das capacidades de alfabetização e letramento nas rotinas de trabalho.

**Disponível em:** <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/instrumentos%20da%20>

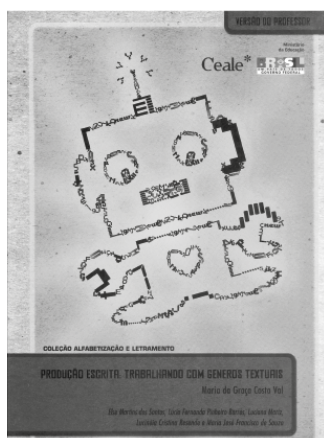


### Leitura como processo

Autora: Delaine Caffeiro

O caderno pretende refletir sobre as seguintes questões: por que o aluno muitas vezes não compreende o que ele lê? O que é a leitura? Como construímos sentidos para os textos que lemos? O que fazemos quando lemos um texto? Que habilidades de leitura precisa ter um leitor para ser considerado um leitor competente? É possível continuar ensinando a ler quem já se alfabetizou? Como ajudar o aluno a compreender bem os diversos textos que circulam na sociedade? Como identificar se o aluno sabe ler e compreender?

**Disponível em:** [http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2004%20Leitura\\_como\\_processo.pdf](http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2004%20Leitura_como_processo.pdf)



### Produção escrita: trabalhando com gêneros textuais

Autora: Maria da Graça Costa Val

O caderno conceitua gêneros textuais, tipos textuais, contextos sociais de circulação e condições de produção.

**Disponível em:** [http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2010%20Producao\\_escrita.pdf](http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2010%20Producao_escrita.pdf)

Definidos os temas e os materiais didáticos, apresentaremos os módulos, títulos das palestras, os objetivos, a distribuição da carga horária e os roteiros da formação em serviço (Quadro IV). A dinâmica que adotamos em todas as edições do PNAIC, bem avaliada pelos formadores e formadoras locais, consistia em participar de palestras e debates no período da manhã e, à tarde, realizar oficinas com as Formadoras Regionais nas salas de aula.

**Quadro IV:** Organização da formação PNAIC/UFMG 2017-2018.

<b>Módulo I CH – 14h</b>	<b>Temas</b>	<b>Objetivos</b>
Palestra Novembro 2017	“Como inovações didáticas têm favorecido (ou não) o ensino de alfabetização”.  Palestrante: Artur Gomes de Morais – UFPE.	Discutir a ideia de “inovações didáticas” impostas e as implicações para a alfabetização;  A partir dos eixos da apropriação do sistema de escrita, leitura e produção escrita, avaliar avanços e dificuldades encontradas nas práticas de alfabetização em escolas do Recife.
Roteiros Novembro Dezembro 2017	Roteiro 1: Inovações didáticas e alfabetização;  Roteiro 2: Reflexões sobre a prática de alfabetização na escola e na sala de aula.	Revisitar pontos apresentados na palestra; Discutir sobre a organização e a sistematização do trabalho de Alfabetização;  Dialogar com a Formadora Regional da Universidade via e-mail, no sentido de aprimorar o olhar sobre a própria prática.
<b>Módulo II CH – 30h</b>	<b>Temas</b>	<b>Objetivos</b>
Palestras Março 2018	1) Práticas de alfabetização: a organização do trabalho docente e as aprendizagens dos alunos - Profa. Eliana Borges Correia de Albuquerque (UFPE);	1) Analisar rotinas organizadas com base em diferentes materiais, dentre eles, os materiais usados no PNAIC e a relação dessas práticas com as aprendizagens dos alunos;

	<p>2) Processos cognitivos na leitura inicial – Profa. Sara Mourão (UFMG);</p> <p>3) Compreensão na leitura – Profa. Delaine Cafiero (UFMG).</p>	<p>2) Abordar as teorias de desenvolvimento da leitura inicial e analisar algumas estratégias utilizadas pelas crianças;</p> <p>3) Refletir sobre as ações envolvidas na leitura e propor possibilidades para ampliar o universo de leitura das crianças.</p>
OFICINA	Leitura como processo	<p>Discutir sobre habilidades, atitudes e valores que um leitor precisa ter para ser considerado um leitor competente;</p> <p>Compreender como os(as) professores(as) podem ajudar seus alunos(as) a desenvolverem habilidades de leitura a partir da noção de gêneros textuais.</p>
Roteiro 3	<p>CAPACIDADES DE LEITURA</p> <p>Volume 6 – “Planejamento da Alfabetização: capacidades e atividades”.</p>	<p>Analisar uma das atividades que foi aplicada em sala de aula;</p> <p>Dialogar com a Formadora Regional da Universidade via e-mail: aprimoramento do olhar sobre a prática.</p>
<b>Módulo III</b> <b>CH – 26h</b>	<b>Temas</b>	<b>Objetivos</b>
Roteiro 4 Abril (Formação em serviço)	1) Produção de textos escritos	<p>1) Ler e estudar material didático: COSTA VAL, Maria da Graça.et. al. Produção escrita: trabalhando com gêneros textuais Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2007.68 p. – (Coleção Alfabetização e Letramento): dimensões da produção escrita: discursiva, textual e linguística; Etapas: planejamento, escrita e revisão.</p> <p>2) Selecionar uma proposta de produção escrita que foi desenvolvida em sala de aula e uma produção.</p>

<b>Módulo IV CH – 30h</b>	<b>Temas</b>	<b>Objetivos</b>
Roteiro 4 Abril (Formação em serviço)	<p>1) A BNCC: Concepções, organização e desafios para o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental Profa. Isabel Cristina da Silva Frade - CEALE/FaE/ UFMG;</p> <p>2) Produção de textos em espaços escolares e não-escolares: uma perspectiva interacionista sociodiscursiva - Profa. Cancionila Janzovski Cardoso - ALFALE/ UFMT;</p> <p>3) Produção e revisão textual: trabalhando com gêneros textuais na alfabetização - Profa. Maria da Graça Costa Val - CEALE/ Fale/ UFMG.</p>	<p>1) Abordar as concepções que guiam a BNCC, a organização da área de Línguas e do componente Língua Portuguesa e seus eixos de leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica;</p> <p>2) Refletir sobre alguns aspectos da produção escrita de duas crianças, em início do processo de escolarização e em distintas situações de produção;</p> <p>3) Apresentar e explorar gêneros textuais que podem ser trabalhados nos anos iniciais, dialogando com as habilidades de produção e revisão textual que estão elencadas na BNCC.</p>
OFICINA	Produção de textos escritos	<p>Discutir as condições de produção textual;</p> <p>Apresentar formas de avaliar as produções textuais: chaves de correção dos gêneros textuais: bilhete, convite, notícia, cartaz e história.</p>
Roteiro 5	Produção de textos escritos	Reelaborar a proposta de produção de texto apresentada no roteiro, considerando os aspectos discutidos na oficina.

Fonte: SISPACTO/MEC/PNAIC 2017-2018.

A partir da análise do Quadro IV, nota-se que procuramos garantir, na organização dos encontros presenciais, uma articulação entre os temas das palestras, materiais didáticos, oficinas e roteiros da formação em serviço. Também consideramos relevante convidar para as palestras as autoras dos materiais didáticos estudados, promovendo um diálogo entre os domínios

teóricos no que diz respeito aos saberes científicos-acadêmicos e os saberes da prática.

Os roteiros tiveram uma função importante no sentido de desvelar os saberes da prática. Eles foram elaborados com o objetivo de orientar o olhar da professora alfabetizadora para algumas atividades realizadas em sala de aula, desenvolvendo a capacidade dos formadores e das formadoras locais, bem como das professoras alfabetizadoras para descrever, sintetizar e analisar a prática pedagógica, envolvendo o ensino da leitura e da produção de textos. As sínteses realizadas possibilitaram reflexões que foram socializadas nos encontros presenciais realizados na UFMG, direcionando as discussões e apontando aspectos convergentes e divergentes nas diversas esferas da ação educativa: sala de aula, escola e município. Alguns aspectos dessas reflexões serão apresentados nos próximos artigos desta publicação.

### **Avaliação do PNAIC 2017-2018: com a palavra, os formadores e as formadoras locais**

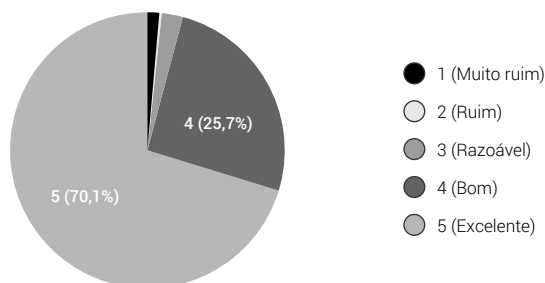
Durante todos os encontros de formação, realizamos uma avaliação processual visando à reformulação e aos ajustes que se fizessem necessários para o bom andamento do curso na Universidade e nas atividades desenvolvidas no município. Sempre, no início de cada encontro presencial, era feita a retomada dos encontros anteriores e dos roteiros de formação em serviço. Garantir um espaço de fala aos formadores e formadoras locais, professoras alfabetizadoras e coordenadoras pedagógicas favoreceu a qualidade das formações do PNAIC que realizamos no CEALE. A realização de uma avaliação ao final do curso se tornou uma ferramenta importante para todos os atores envolvidos, principalmente, tendo em vista as peculiaridades que foram apontadas nesta edição (carga horária presencial reduzida e grande parte das atividades compondo uma carga horária de formação em serviço).

Portanto, para apreendermos melhor as repercussões das alterações ocorridas na edição de 2017-2018, solicitamos, como parte das ações do último roteiro, que os formadores e as formadoras locais respondessem a um formulário online composto por

3 blocos, envolvendo questões objetivas e abertas: 1) Avaliação da formação na UFMG; 2) Avaliação da formação nos municípios; e 3) Significado do curso e continuidade da formação. Selecionamos alguns resultados que nos permitem avaliar as possibilidades de vencer os desafios da formação elencados no tópico anterior. O questionário foi respondido por 265 formadores e formadoras locais, sendo 227 do 1o ao 3o ano do Ensino Fundamental e 38 do PNME, de um total de 292, sendo 251 e 41, respectivamente. Isso significa que 92% dos participantes responderam ao questionário, o que nos dá uma boa margem de confiança para análise.

Um dos primeiros aspectos avaliados foi a qualidade do material didático e, por meio do Gráfico 1, percebe-se que 95,8% dos formadores e das formadoras locais avaliaram positivamente o material, reforçando que ele conseguiu cumprir a finalidade de promover uma boa articulação entre teoria e prática.

**Gráfico 1:** Qualidade do material didático em relação a leitura e produção de texto.



**Fonte:** Dados da Avaliação Final realizada por meio de formulário online, PNAIC 2017/2018.

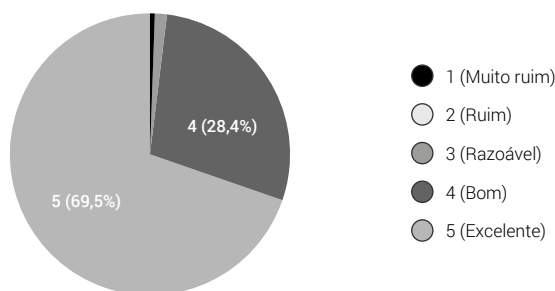
Um dos desafios iniciais da formação seria ressignificar as apropriações dos materiais didáticos do CEALE no PNAIC, tendo em vista que esse material didático já fora utilizado em formações continuadas em anos anteriores ao PNAIC, em municípios mineiros, principalmente os da região metropolitana, e também em diversas regiões do país. No entanto, percebemos, no decorrer dos encontros, que muitos professores ainda não conheciam o material e, para aqueles que já conheciam, o fato de ouvirem os autores dos cadernos abordarem nas palestras as discussões teóricas neles elencadas, articuladas às oficinas orientadas pelas formadoras regionais, e ainda utilizarem o material para ações



práticas nas salas de aula potencializou o seu uso. Ressalta-se, também, o fato de o tema Leitura e Produção de Textos, ainda que não seja novo nas discussões de formações iniciais e continuadas, revelou-se como uma temática considerada bastante complexa e que ainda merece muita atenção no que tange ao desenvolvimento das capacidades relacionadas a elas na etapa da aprendizagem inicial da escrita, bem como nos anos decorrentes do ensino fundamental.

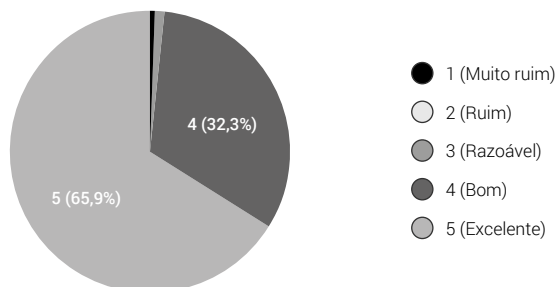
Em se tratando das palestras, ao observarmos os dados dos gráficos 2 e 3, ressaltamos como essa estratégia teve boa repercussão entre os formadores locais, tendo em vista que cerca de 98% avaliaram como muito positiva a relação daquelas com a temática do curso e, ainda, ressaltaram que foram abordadas de maneira clara, contribuindo para a ampliação dos conhecimentos apreendidos por meio do material selecionado.

**Gráfico 2:** Relação das palestras com a temática da Formação.



**Fonte:** Dados da Avaliação Final realizada por meio de formulário online, PNAIC 2017/2018.

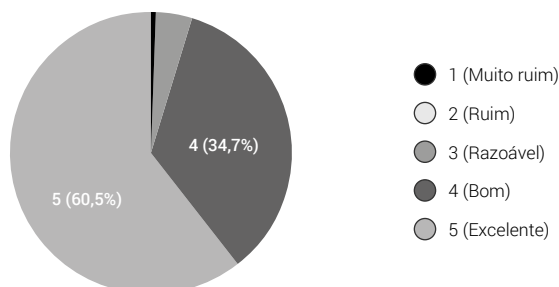
**Gráfico 3:** Clareza das ideias apresentadas na palestra.



**Fonte:** Dados da Avaliação Final realizada por meio de formulário online, PNAIC 2017/2018.

Um dos grandes desafios para a equipe de formadoras estaduais e regionais nesta edição do PNAIC foi desenvolver roteiros de formação em serviço que pudessem efetivamente mobilizar formadores e formadoras locais, professoras alfabetizadoras e coordenadores pedagógicos para refletir sobre a teoria e também sobre suas ações em sala de aula e nas redes de ensino das quais faziam parte. A equipe trabalhou para que houvesse uma sintonia entre as discussões desenvolvidas nas palestras, oficinas, material didático e a prática da sala de aula. A execução de atividades práticas e de estudo por meio de roteiros, que a princípio geraram muitas dúvidas e inquietações, ao final do processo formativo, essa estratégia obteve alto índice de aprovação dos formadores e formadoras locais (95,2%), conforme indicação do gráfico 4, sendo considerado um instrumento adequado para suscitar reflexões sobre os trabalhos de leitura e produção de texto desenvolvidos nos municípios.

**Gráfico 4:** Capacidade de o roteiro suscitar reflexões sobre o trabalho das professoras alfabetizadoras.

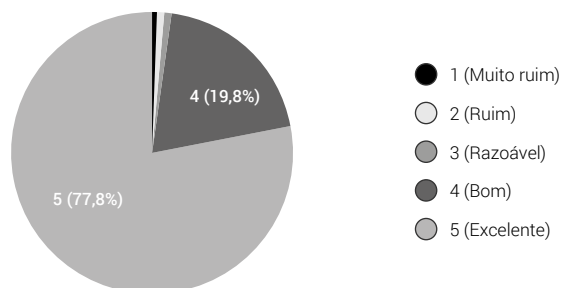


**Fonte:** Dados da Avaliação Final realizada por meio de formulário online, PNAIC 2017/2018.

Um fator importante que contribuiu decisivamente para que o instrumento “roteiro” tenha alcançado seus objetivos é o fato de as formadoras regionais que compuseram a equipe da UFMG terem desempenhado um trabalho minucioso de devolutiva dos roteiros respondidos, o que pode ser verificado no gráfico 5 pela porcentagem de formadoras locais que consideraram excelente (77,8%) ou boa (19,8%) a forma como elas deram retorno ao trabalho desenvolvido. Acreditamos que, sem esse retorno, seja individualmente por e-mail ou nos espaços de socialização coletivos nos encontros presenciais, o efeito desse material não seria o

mesmo. O trabalho das formadoras regionais fez toda a diferença na problematização do que era trazido pelos formadores e formadoras locais e no compartilhamento de estratégias para os desafios encontrados no trabalho com a leitura e produção de textos.

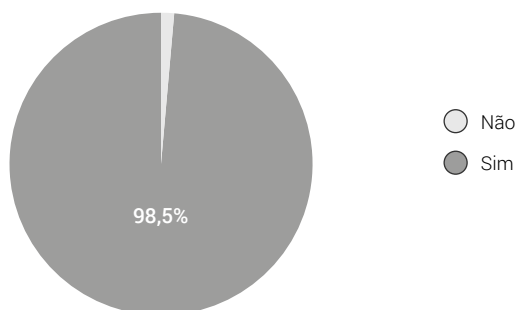
**Gráfico 5:** Desempenho da formadora na devolutiva dos roteiros.



**Fonte:** Dados da Avaliação Final realizada por meio de formulário online, PNAIC 2017/2018.

Por fim, mesmo mediante as dificuldades elencadas no início deste artigo, no que se relaciona aos desafios desta formação do PNAIC, verificamos, por meio do gráfico 6, que quase a totalidade dos formadores e formadoras locais (98,5%) demonstra a necessidade e o valor de formações como esta, e deseja sua continuidade.

**Gráfico 6:** Formadoras e formadores locais que consideram importante a continuidade da formação na escola ou no seu município.



**Fonte:** Dados da Avaliação Final realizada por meio de formulário online, PNAIC 2017/2018.

Selecionamos alguns depoimentos de formadoras locais, que apontam os desafios que ainda precisamos enfrentar com relação ao tempo considerado insuficiente para a formação e o corte da bolsa da professora alfabetizadora, e ainda que elucidam a relevância e a necessidade de continuidade da formação:

O tema abordado foi excelente, porém o tempo foi muito corrido causando alguns atropelos na realização das atividades. O tema sobre produção da escrita merece mais destaque em outras capacitações, pois, percebe-se que tanto a produção como a correção ainda são práticas que os professores têm dificuldades em desenvolver. (Roselene Vieira Miguel, município de Itanhomi)

As mudanças no curso é que afetaram a participação. A bolsa que as cursistas recebiam fez muita falta. Muitas desistiram pelo fato de não ter mais a bolsa já que era uma ajuda de custos para deslocamentos e lanches. O fato de não receberem material impresso também prejudicou os estudos. (Erika Alessandra Oliveira da Cruz, município de Betim)

Os temas estudados foram de suma importância para a prática em sala de aula, pois levaram as cursistas a refletirem quanto à sua posição como leitora e escritora, e a entender as dificuldades que os alunos encontram ao produzirem algo. Que as futuras formações continuem dando variadas sugestões de atividades para serem trabalhadas, sanando assim as dificuldades dos alunos. (Regiane Alves Amâncio, Formadora Local do município de Tumiritinga)

Que vocês continuem lutando por estas formações, precisamos delas para continuarmos desenvolvendo nossos trabalhos; através das formações somos chamados a refletir, analisar e buscar melhorias em nossas práticas. (Thais Cristina Felix Teixeira Soares, município de Santa Bárbara)

## **Considerações finais**

Este artigo buscou desvelar um pouco do processo vivenciado para realizar a formação do PNAIC 2017-2018 na UFMG, em um contexto político e econômico conturbado, e que acentuou algumas dificuldades que já vinham sendo apontadas desde o início dessa formação em 2012. Abordamos vários limites dessa formação, tais como: as interrupções e as descontinuidades da formação a partir de 2015; redução drástica dos encontros presenciais em nome de uma formação em serviço que nem sempre contou com o apoio da coordenação municipal para que fosse bem desenvolvida nas escolas; indisponibilidade do material didático impresso, ora em tempo hábil para a formação, como ocorreu em edições anteriores, ora não sendo entregue em nenhum momento, como foi o caso da edição de 2017/2018; corte da bolsa das professoras alfabetizadoras; falta de recursos dos municípios para garantir deslocamentos para a formação presencial na UFMG; e dificuldades das escolas para liberarem os professores para participarem da formação.

No entanto, mesmo em meio aos desafios, foi possível elencar aspectos positivos que visam demonstrar os resultados de um engajamento em prol da formação de professoras alfabetizadoras, tais como: 1) promoção de discussões teóricas aliadas à realização de oficinas voltadas para as práticas pedagógicas e possibilidades concretas de intervenção; 2) debates e socialização de experiências vivenciadas em diferentes municípios, o que enriqueceu o processo; 3) potencialização do uso dos roteiros por meio de feedback promovido pelas formadoras regionais da UFMG.

Por fim, ao mostrarmos os desafios e as possibilidades do PNAIC, temos a convicção de que se destacaram as possibilidades geradas pelo PNAIC. Ao longo desses anos, e em especial, nesta última edição, foi possível perceber o quanto essa formação possibilitou o crescimento e o desenvolvimento profissional das professoras alfabetizadoras, nos mais diversos municípios, muitos desses municípios que, pela primeira vez, se sentiram mobilizados a participar de uma formação continuada organizada pelo governo federal. Durante as formações, os formadores e as formadoras locais expressaram o valor do PNAIC de diversas maneiras, e finalizamos com um desses registros, em versos, que mostram o significado do “aprender a aprender” e do “aprender a ensinar”, o que intensifica nosso desejo pela continuidade dessa formação.

Cinco letras tão marcantes  
E muito fáceis de entender  
Professores estudantes  
Que não param de aprender.

A didática tem sequência  
É o que leva ao aprender  
Alfabetizar é uma experiência  
Impossível de se esquecer.

**P**oesias de encantamento  
**N**otícias do “Letra A”  
**A**legria a cada momento  
**I**númeras histórias para  
**C**ontar.

As crianças em sua infância  
Esperam de nós o ensinamento  
Por isso o professor tem a importância  
De promover o conhecimento.

Alfabetizar na idade certa  
É o motivo e a razão  
Sempre partindo da descoberta  
Explorando a emoção.

Gênero, tipo e portador  
Foram assuntos bem usados  
Em cada texto o professor  
Vai provocando o aprendizado.

Cada direito de aprendizagem Foi por nós respeitado Com amor, dedicação e coragem Muitos objetivos alcançados.	Material de qualidade Palestras de grande importância Levamos pra nossa cidade Uma educação de relevância.
De deleite é a leitura Que foi chegando pra ficar Não há na Terra criatura Que ela não venha tocar.	Todos têm habilidades E dificuldades também Potencial e capacidades Somamos com o que cada um tem.
Foram meses de convivência Amizades que fizemos Muita troca de experiência Uma parceria que pra sempre teremos.	Muitas coisas poderiam ser ditas Eis que o momento merece Nossa profissão bendita Onde a sociedade floresce.
Professores especiais Uma prática para a vida Momentos sensacionais Desde a nossa acolhida.	Muitas histórias construídas Muitas coisas que virão Modificando nossa vida Em nome da EDUCAÇÃO.

**Formadora Local:** Luciana Flávia Fernandes (Caeté); Formadora Regional UFMG: Julianna Silva Glória  
– PNAIC 2017/2018.

## Referências

BRASIL – Ministério da Educação. *Documento Orientador PNAIC*. Brasília: Secretaria de Educação Básica (MEC/SEB), 2017.

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório SAEB/ANA 2016: Panorama do Brasil e dos Estados*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2018. 235 p. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/1510096](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/1510096). Acesso em: 20/11/2018.

MINAS GERAIS – Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). *Plano de Gestão e Formação – PNAIC 2017-* Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE/MG, 2017.


MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Aprendizagem da docência: professores formadores*. Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. – jul. 2005-2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum> Acesso em: 26/11/2018.

SOARES, Magda. Formação *DE* rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as. Cadernos Cenpec: São Paulo, v.4, n.2, p.146-173,dez. 2014. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/viewFile/294/298>. Acesso em: 23/10/2018.

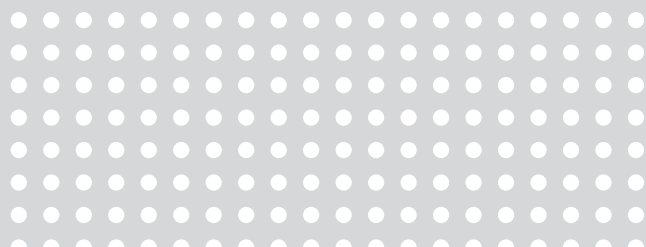


# 3

**ABORDAGEM TEÓRICA E  
METODOLÓGICA SOBRE LEITURA:  
REFLEXÕES CONSTRUÍDAS NAS OFICINAS  
DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PNAIC**







# Abordagem teórica e metodológica sobre leitura: reflexões construídas nas oficinas de formação continuada do PNAIC

*Ilsa do Carmo Vieira Goulart<sup>1</sup>*

*Julianna Silva Glória<sup>2</sup>*

*Mônica Daisy Vieira Araújo<sup>3</sup>*

## **Por que uma reflexão sobre leitura?**

Ao discutirmos sobre o processo de leitura como eixo de formação do professor alfabetizador, abrimos espaço para pensar na potencialidade das ações pedagógicas desenvolvidas e desempenhadas por professores, também leitores, que, ao promoverem práticas de leitura, permitem aos estudantes um trabalho direto com a linguagem, que ultrapassa a dimensão figurativa das palavras. Consideramos que a leitura possibilita ao leitor experiências para “além de si mesmo”, conforme Queirós (2012, p.68), o que atribui à ação docente um lugar de destaque no processo de mediação e de formação de leitores.

Dentre as temáticas de formação propostas no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), desenvolvido pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), durante os anos de 2017 e 2018, a leitura foi definida como um dos eixos de estudos. Com o intuito de aprofundar a discussão sobre o processo cognitivo e social de aquisição da leitura, foi realizada uma oficina com a temática “Processos de Leitura”<sup>4</sup>, em que oportunizamos uma reflexão sobre o conceito de leitura, sobre as práticas com diversos gêneros textuais e sobre suportes e contextos de realização da atividade de leitura de texto multimodal.

---

1 Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal de Lavras. Formadora Regional PNAIC 2017-2018.

2 Doutora em Educação. Pesquisadora do CEALE. Formadora Regional PNAIC 2017/2018.

3 Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal de Minas Gerais. Formadora Regional PNAIC 2017/2018.

4 Oficina realizada no 2º. Módulo do PNAIC 2017-2018, com o tema “Organização e sistematização do trabalho pedagógico e processos de leitura”, realizada nos dias 13 e 14 de março de 2018, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Iniciamos a oficina a partir de questões norteadoras, como: qual é o objetivo ao escolher um texto para minha turma? O que espero de meus alunos quando planejo uma prática de leitura de um texto? Procuo escolher um texto de acordo com a habilidade de leitura que preciso desenvolver em meus alunos? Ao escolher um texto, levo em consideração o conjunto dos textos a serem lidos ao longo do bimestre, do semestre ou do ano? Ao escolher um texto, levo em consideração a relação deste com o projeto pedagógico da escola ou com o projeto da minha turma? Minhas escolhas levam em consideração os interesses de meus alunos? Que relações pretendo estabelecer, em aula, entre o texto e o mundo que nos cerca? Consigo me lembrar de algum comentário de alunos que me surpreenderam durante ou depois da prática de leitura dos textos em sala de aula? Quais são as dificuldades encontradas por meus alunos para compreensão dos textos lidos?

A dinâmica teve por finalidade compreender os processos educativos que circundam as atividades de leitura nas salas de alfabetização. Durante a reflexão, as formadoras locais apontaram conhecimentos e vivências de práticas de leitura exitosas, mas também apresentaram dúvidas quanto às questões conceituais.

Este texto tem como objetivo apresentar análise a respeito dos estudos sobre os processos de leitura vivenciados pelos formadores e formadoras locais, participantes dos encontros promovidos pelo PNAIC 2017-2018, com a finalidade de aprofundar uma discussão teórica e metodológica sobre as práticas de formação de leitores na alfabetização. Para tanto, buscamos fundamentação teórica sobre leitura como processo, levantando algumas considerações a respeito do conceito de leitura, em articulação com os relatos produzidos dos momentos de estudos da formação em serviço do PNAIC 2017-2018. Em seguida, abordamos sobre a relação entre a fluência na leitura e a construção de significados e, por fim, levantamos alguns debates acerca das modificações que o suporte digital e a multimodalidade textual podem trazer para o processo de leitura.

## **Leitura como processo: entre a construção de sentidos, a fruição e a mediação**

Pretendemos, nesta seção, apresentar uma reflexão sobre as facetas do processo de leitura a partir de trechos de relatos de atividade de leitura do Roteiro 3<sup>5</sup>, relacionado aos conceitos teóricos que fundamentam essas práticas de leitura nas escolas em que atuam as professoras alfabetizadoras participantes do PNAIC 2017-2018. Em registro de relato sobre o ocorrido nos encontros de formação, destacamos breve trecho de percepção de um grupo de professoras alfabetizadoras em relação aos desafios de compreender como trabalhar processamento de leitura em sala de aula de alfabetização:

Iniciou-se o encontro de formação e as atividades, ao som da música “Diariamente”, de Nando Reis. Em seguida, o grupo de professoras refletiu que o ensino da leitura abrange diferentes aspectos, desde a seleção de textos, até a orientação da leitura para os alunos, os sentidos, a localização das informações e as atividades relacionadas. O professor deve proporcionar aos alunos um conhecimento prévio de um determinado universo exposto no texto referência para que compartilhem uma cultura comum num mundo cada vez mais globalizado (Relato 1, Atividade do Roteiro 3, formadora local Maria da Conceição Assunção Fernandes, Município de Caeté, MG, 2018).

Essa concepção de ensino de leitura abordada por esse grupo de professoras alfabetizadoras remete-nos à percepção da leitura como processo que deve ser compreendida em sua dimensão linguística, cognitiva e social. Essas três dimensões que perpassam o ato de ler e que são fundamentais na construção do sentido do texto foram motivo de atenção, dedicação e aprofundamento durante os encontros de formação.

No Roteiro 3, as professoras alfabetizadoras deveriam escolher uma das seguintes práticas de leitura para desenvolver com seus alunos, a saber: lendo por meio de pausas protocoladas; lendo e agrupando frases; lendo palavras destacadas no texto;

---

5 A atividade do Roteiro continha o seguinte enunciado: “Na terceira atividade do 1º módulo do PNAIC 2017/2018, convidamos você e seus cursistas para produzirem uma reflexão sobre o ensino das capacidades de leitura. Para isso, os professores alfabetizadores deverão aplicar, em suas salas de aula, as atividades propostas no volume 6 da Coleção Instrumentos da Alfabetização, intitulado Planejamento da Alfabetização: capacidades e atividade”.

leitura de texto informativo jornalístico; leitura de texto informativo. Verificamos que a opção pela realização de leitura protocolada foi a mais escolhida pelas professoras alfabetizadoras na realização da atividade com os alunos, visto ter sido “muito explorada nos encontros do PNAIC anterior”, como justifica, em seu relatório, a formadora local Silvana Auxiliadora Mazoca de Souza (Nova Lima, MG, 2018).

Em descrição mais detalhada de uma atividade de leitura realizada por uma professora alfabetizadora com a parlenda “A casinha da vovó”<sup>6</sup>, outra formadora local conta-nos:

A professora iniciou a aula apresentando o texto para os alunos e explorando-o. Fez várias perguntas à medida que ia lendo o texto com eles, deixando que falassem o que sabiam sobre o texto. A professora, por fim, entregou uma cópia do texto para cada aluno e, em seguida, fez novamente a leitura, pedindo para que eles passassem o dedinho acompanhando o texto. Colocou o texto no quadro e orientou para que fizessem a leitura coletiva. Depois colocou as palavras em destaque no quadro, os alunos leram e separaram as sílabas das palavras, batendo palmas e contando o número de sílabas de cada uma. Por fim, a professora produziu coletivamente com a turma frases, usando as palavras trabalhadas. Por ser um texto conhecido, os alunos interessaram-se pelas atividades sugeridas e tiveram um bom resultado, alcançado assim o objetivo esperado. (Relato 2, Atividade do Roteiro 3, Município de Mathias Lobato, formadora local Gilsilene Ferreira Neto Oliveira, 2018).

No Relato 2, podemos observar a descrição de uma atividade de leitura mediada, que envolveu uma série de estratégias utilizadas pela professora: questionar sobre o assunto do texto, ler o texto para as crianças, ler o texto coletivamente, realizar atividades de reflexão sobre o sistema de escrita alfabética, enfim, tudo isso demonstra ações pedagógicas relacionadas às facetas linguística, cognitiva e social da leitura. E, ainda, sinaliza o quanto a formação continuada contribui de forma efetiva para ampliar a compreensão dos professores em relação ao processamento de leitura. A partir das leituras e oficinas realizadas, as alfabetizadoras conseguem planejar atividades pedagógicas de leitura que levem em consideração as várias perspectivas por trás do ato de leitura e estimulam os alunos a perceberem as diversas nuances do texto.

---

6 A casinha da vovó/Cercadinha de cipó/O café está demorando/Com certeza não tem pó.

Outra prática alfabetizadora foi relatada pela formadora local, Meira F. do Carmo. A atividade de leitura envolveu o gênero conto e propiciou uma conversa sobre diversos contos infantis a partir do conhecimento de mundo dos alunos.

A professora Elena propôs a atividade falando que faria uma leitura de frases de histórias já conhecidas pela turma, mas, antes de entregar as frases às crianças, ela lembrou, através de uma roda de conversa, as principais histórias de contos tradicionais. Deixou que as crianças que já liam fizessem a leitura silenciosa das frases. Alguns decodificaram palavras, outros já leram frases inteiras. Depois desse momento, a professora fez uma leitura coletiva e pediu que os alunos acompanhassem com o dedo. Muitas crianças já iam falando à qual história cada conto pertencia, de acordo com o personagem ou característica que liam. Muitos ficaram eufóricos para falar o que sabiam. A professora propôs discussão no quadro em grupo. A professora relatou que a atividade foi muito interessante, pois fez com que as crianças ampliassem as referências culturais (...). (Relato 3, Atividade do Roteiro 3, formadora local Meira Ferreira do Carmo, Município de Catas Altas, MG, 2018).

O Relato 3 descreve, de forma mais generalizada, a realização da atividade de leitura de frases de contos conduzida pelo conhecimento prévio sobre os contos, suas memórias e impressões desse gênero textual, o que ocasionou a satisfação dos alunos com a atividade realizada, por possibilitar uma interação com o texto (frases de contos de fada) a partir da retomada de sua estrutura, característica de personagens, conflitos, dentre outros aspectos. Essa prática proporcionou que as crianças encontrassem o sentido do texto, relacionando aquilo que liam a conhecimentos anteriores, a fim de descobrirem à qual conto a frase se referia.

Podemos verificar, a partir dos dois relatos de atividades de leitura, que as professoras alfabetizadoras buscam realizar o processo de ensino da leitura, em sala de aula, estimulando a atuação e as interações do leitor com e sobre o objeto de leitura. O professor, na mediação desse processo, cria relações de afetividade entre o texto lido e os alunos, para que possam se engajar no ato da leitura. Temos em vista o ato de ler como um processo de ações cognitivas, de operações de sentidos, como também de sentimentos, de “[...] abrir-se para o afeto, o desencontro, a tristeza, o medo, o luto”, ou seja, vemos a leitura como uma relação de afetividade em que

se promove uma reflexão sobre si mesmo, sobre o outro, sobre o mundo, um ato de “[...] encorajar-se diante das contingências da existência”, conforme descreve Queirós (2012, p.90).

Inicia-se a leitura antes mesmo de ler o texto propriamente dito. Há, nas duas propostas de atividades relatadas pelas formadoras locais, uma preocupação em trabalhar a estrutura textual com elementos verbais ou multimodais, ativar conhecimentos linguísticos, sociais e de experiências de leituras anteriores para atingir-se a compreensão do texto lido. Podemos perceber, com isso, que o ato de ler textos não se restringe ao processo de decodificação; trata-se de um dos aspectos, pois, segundo Kleiman (2013, p.30), “[...] implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado, de suas lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto”.

Se a leitura compreende um processo ativo, entendemos o leitor, em processo de alfabetização, como um sujeito ativo que age e interage com o texto, seja este apenas verbal ou multimodal. Lemos antes das palavras escritas, como destaca Freire (2001, p.9), quando, ao descrever qual relação o leitor estabelece com a leitura, apoia-se em sua própria experiência como leitor na infância e afirma que a “[...] leitura de mundo precede a leitura da palavra”.

Uma ação leitora parte da vivência, das relações construídas com o mundo que nos cerca, das interações com os outros, para, a partir da “leitura da palavra”, transcender à “palavramundo”. Segundo Freire (2001), a decifração da palavra fluía naturalmente da “leitura” de um mundo particular, de modo que a palavra escrita se relacionava com as vivências, num movimento de atribuição de sentidos, de construção de significados. Não se tratava de algo que estivesse ocorrendo de modo ilusório, pois “[...] fui alfabetizado no chão de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz”. (FREIRE, 2001, p.11).

No ato de ler como prática social, temos em movimento a capacidade de formação e de transformação, seja por permitir que nós leitores tenhamos uma percepção maior das ações e das relações que nos envolvem, seja por assumirmos nosso papel de leitor

ativo. Essa ação do leitor com e sobre o texto está demarcada pela interatividade e pelo engajamento para construção de sentidos. Koch e Elias (2007, p.10) afirmam que “[...] na concepção interacionista (dialógica) da língua, os sujeitos são vistos como autores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores”.

Por isso, à leitura é atribuída uma compreensão mais extensa quando vista como ação dialógica, por “convocar o sujeito a tomar a sua palavra”, segundo nos mostra Queirós (2012, p.90). Podemos dizer, conforme Goulart (2018), que se trata de uma conversa caracterizada pela expressividade, pela espontaneidade, ocasionada pelos dizeres do outro, que se volta para si mesmo em busca de respostas e retorna ao outro “[...] rompendo com as grades do isolamento”, nas palavras de Queirós (2012, p.90), quando, ao percorrer e aventurar-se com e nas palavras alheias, não se corre o risco de anular-se, “[...] evadir-se com o outro, sem, contudo, perder-se nas várias faces da palavra”.

A leitura como ação dialógica constitui-se no vai e vem das palavras do outro para si mesmo, e vice-versa, num ato dinâmico e fluido, não estático, mas instável, efêmero; em uma experiência única e inusitada ao atribuir sentidos, percebemos que “[...] ler é encantar-se com as diferenças. Ler é deixar o coração no varal. É desnudar-se diante do texto”. (QUEIRÓS, 2012, p.90). A metáfora de despir-se frente ao texto pode ser compreendida como uma ação de entrega total àquilo que o texto tem a nos oferecer, em que o leitor está por inteiro, sem restrições ou máscaras, o que parece complexo ao pensar nesta relação, tendo em vista a criança, que muitas vezes não domina o sistema de escrita alfabética.

Quando estamos diante de um texto, seja este oralizado, enunciado, declamado, impresso ou digital, o leitor deixa-se envolver, e isso independe da idade. É nesta cumplicidade que Cosson (2014, p.35) apresenta o ato de ler como momentos de aproximação entre o leitor e o texto, em que se busca “[...] produzir sentidos por meio de um diálogo, uma conversa”. Um diálogo que se estabelece com o texto, que, de forma inicial ou para leitores inexperientes,



pode até ser uma confabulação conturbada, confusa, com ideias esparsas. Mas que, em um segundo momento, quando a leitura é retomada, o diálogo se consolida, por isso o ato de revisitar o lido é ressignificado pelo leitor, visto que “[...] nele eu me encontro com o outro e travo relações com ele por meio dos sinais inscritos em algum lugar que é o objeto físico da leitura”. (COSSON, 2014, p.35).

No movimento da leitura é que se estabelece um diálogo com o texto, quando, numa relação entre o momento presente do que se lê e o momento passado do que fora lido, somam-se experiências para se construir o sentido. Com isso, podemos afirmar que o processo de compreensão decorre de uma ação mais integrada entre as partes dos textos e entre momentos diferentes em que se lê determinado texto, ao percebermos que a leitura é “[...] dar sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas sequências”, conforme define Goulemot (1996, p.108).

Esta relação de aproximação com o texto se materializa em afetos, quando a leitura, em um diálogo com o passado ou com as leituras passadas, cria vínculos, estabelece laços entre o leitor e o material de leitura, o mundo que o cerca ou com outros leitores, encerra Cosson (2014).

Cada leitor tem sua interpretação, sua visão da leitura, de acordo com Goulemot (1996, p.116) “a cada leitura, o que já foi lido muda de sentido, torna-se outro. É uma forma de troca”. O sentido ao que lemos está em movimento contínuo mediante as leituras realizadas.

As professoras alfabetizadoras, ao desenvolverem a atividade de leitura com o texto informativo “Quem inventou o fogo”, indicado no Roteiro 3, descreveram o quanto o texto despertou a curiosidade dos estudantes sobre a origem do fogo, sobre os efeitos da natureza e sobre os tempos primitivos:

Algumas turmas foram organizadas em dupla; outras, em trios e grupos, conforme a intencionalidade da professora e de acordo com o desenvolvimento da turma. Essa organização possibilitou um diálogo entre os estudantes e a professora sobre a temática. A professora realizou também perguntas que estavam na atividade, a fim de sondar os conhecimentos que os alunos tinham, para

saber se eles tiveram uma compreensão do texto lido e para saber se existia alguma palavra que os alunos não conheciam, pois, se isso ocorresse, dificultaria a compreensão do texto trabalhado. Foram entregues imagens do fogo e de homens da caverna, para despertar a curiosidade e levantar hipóteses sobre o assunto a ser tratado no texto. Em seguida, foi entregue o texto para os alunos. As capacidades desenvolvidas foram em relação à leitura, como levantamento de hipóteses, leitura global do texto, identificação do assunto do texto, leitura de imagens sobre texto. (Relato 4, Atividade do Roteiro 3, formadora local Edineia Cristina da Cruz Santos, Contagem, MG, 2018).

Nesse Relato 4, observamos a importância da mediação da professora alfabetizadora, incorporando questionamentos sobre o texto, como estratégia de contextualização do tema tratado ou de verificação do que os alunos já sabem sobre a temática. Segundo descreve Cafiero (2005), o leitor também opera com os “conhecimentos prévios”, ou seja, trabalha mentalmente com processos de produção de sentido e de leitura de mundo, a partir de experiências anteriormente vividas, conforme as relações com o contexto social, em decorrência de um conjunto de ações construídas a partir das experiências dos sujeitos-leitores.

Podemos verificar o papel da mediação da leitura, entendendo mediadores como “[...] aquelas pessoas que estendem pontes entre os livros e os leitores, ou seja, que criam as condições para fazer com que seja possível que um livro e um leitor se encontrem”, segundo definição de Reys (2014, p.213). A mediação da leitura propõe uma ação dinâmica e contínua, em que o sentido não será o desejado pelo autor, mas construído pelo leitor, instigado pelo outro como leitor-mediador. E, nesse processo, o leitor aprende a utilizar-se de estratégias de leitura (SOLÉ, 1998), que se estabelecem de modo interativo e podem ser aprendidas e reformuladas, de forma cada vez mais sofisticada, à medida que tem a oportunidade de usufruir de várias experiências leitoras.

Assim, o leitor desenvolve a capacidade de ativar conhecimentos prévios do assunto do texto, estabelece objetivos para a leitura, questiona, esclarece dúvidas, prevê, estabelece inferências, autoquestiona, sintetiza ideias, relaciona com outros textos, cria, entre outras. Ressalta-se, ainda, o aprendizado de estratégia de uso de

outro modo (KRESS; BEZEMER, 2009), por exemplo, as imagens estáticas relacionadas à temática do texto informativo, apresentado na atividade proposta pelo Relato 3. Essas tiveram como objetivo auxiliar os alunos na construção do sentido.

Em outro relato sobre a realização do Roteiro 3, envolvendo atividade de leitura com jornal, a formadora local descreve:

As dificuldades que os alunos apresentaram foram em relação à resistência, dizendo “que jornal é coisa de velho”, que “suja as mãos”, que “tem palavras difíceis”. Mas, com a ajuda da professora, ensinando-os a manuseá-lo, dobrá-lo, diferenciar os cadernos, ver as fotos, as legendas, as manchetes, os títulos, os alunos vão se interagindo e despertando o interesse. O professor explica sobre as questões básicas do jornal: “O quê, quem, quando, onde, como e por quê”. Aos poucos os alunos vão identificando as respostas para estas e outras perguntas com a ajuda da professora e dos próprios colegas. (Relato 5, Atividade do Roteiro 3, formadora local Josélia Maria de Souza, Piedade dos Gerais, MG, 2018).

Como se pode verificar no Relato 5, o papel da professora alfabetizadora é fundamental no desenvolvimento da capacidade leitora. A esse respeito, Queirós (2012) nos apresenta as várias possibilidades de promoção das atividades de leitura e consequente da formação do leitor. Queirós (2012, p.95) destaca o papel do professor na formação de leitores: quando “[...] lê para seus alunos, se encanta diante das histórias, das poesias, dos contos fantásticos; também os alunos vão desejar ser leitores”.

Seguindo esse viés reflexivo, Freire (2001) pontua a importância da mediação proposta pelo professor na formação de leitores, destaca que o processo de significação, construído nas relações com o outro, torna-se imprescindível para o processo de compreensão e de aprendizagem. Para Freire (2001, p.4), esta proposta não parte apenas do ato de “[...] memorizar mecanicamente a descrição do objeto, mas apreender a sua significação profunda. Só apreendendo-a seriam capazes de saber, por isso, de memorizá-la, de fixá-la”. Desse modo, muitas ações de leitura que ocorrem nas escolas nos possibilitam a formação de leitores e a ação de mediação requer cuidados, pois o interesse pela atividade de leitura dependerá de um “[...] trabalho que exige entendimento, descoberta e confronto”. (QUEIRÓS, 2012, p.95).

Na próxima seção, ressaltamos outro aspecto do processo de leitura, a fluência e o seu papel na construção do sentido do texto. Analisaremos tal aspecto, tendo em vista o planejamento teórico-metodológico desenvolvido durante o PNAIC 2017-2018.

### **A fluência na leitura: questões teóricas**

Quando falamos em processo de leitura, em primeira instância nos referimos às ações que a envolvem, e, de acordo com Smith (2003), a compreensão é a base do aprendizado da atividade leitora, ou seja, a prática de leitura é uma atividade cognitiva complexa, sobre a qual Solé (1998, p.9) afirma tratar-se de um: “[...] processo abrangente e complexo; é um processo de compreensão, de inteligência de mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação de palavras”. Isso porque o ato de ler se caracteriza não como uma atividade passiva, mas antes é ativa, dinâmica e plural.

Em um trecho do relato da formadora local Walesca Estoupa, de uma atividade de leitura de notícia, descrita abaixo, podemos verificar que a prática de leitura demanda uma série de ações reflexivas do leitor sobre o texto:

A atividade de leitura de texto informativo-jornalístico foi escolhida por uma professora, pois, segundo ela, está ocorrendo uma exposição sobre dinossauros em um shopping localizado próximo à escola, e um jornal que circula no município noticiou o fato, e também é um tema que desperta o interesse dos alunos. Em um primeiro momento, foi feita uma roda de conversa, na qual foi levantado o conhecimento dos alunos sobre esse gênero e apresentado para eles o jornal. Em seguida, foi lida a notícia pausadamente, e a professora ia perguntando aos alunos o que eles estavam entendendo sobre a leitura. Para a realização desta atividade, foi utilizado jornal, folhas e lápis para o registro. Em relação ao eixo leitura, a capacidade mais desenvolvida com esta atividade foi a antecipação dos conteúdos dos textos a serem lidos em função do reconhecimento do suporte, gênero e contextualização. (Relato 6, Atividade do Roteiro 3, formadora local: Walesca da Costa Estoupa, Contagem, MG, 2018).

O processo cognitivo da leitura vai além da capacidade de decodificação, ou seja, da tradução dos signos linguísticos registra-

dos através das letras (grafema-fonema). Abarca de igual modo a busca de coerência, por meio da atribuição de sentidos para aquilo que foi lido ou vivenciado, o que precede a capacidade de decodificar letras, sílabas e palavras, que ocorre no processo de aquisição do sistema de escrita alfabética. Os alunos participantes desse Relato 6 tiveram oportunidade de perceber, através da leitura de notícia de jornal, exatamente isso, a saber: aprenderam sobre o gênero textual (notícia), refletiram sobre o suporte que acolhe esse texto e buscaram nele notícia sobre tema de interesse deles. Mesmo sem autonomia na leitura, a professora alfabetizadora pôde ensinar a seus alunos que leitura não é somente decifração.

Expressando de uma forma bem freireana, a leitura de mundo antecede a leitura das letras. Daí a necessidade de estimular a criança a buscar coerência em tudo que observa e com que tem contato neste mundo. Esse exercício instiga a leitura pelo olhar, ou seja, ao mesmo tempo em que a criança tenta dominar o sistema de escrita alfabética, realiza operações de análise, de síntese, de inferência, dentre outras, que são de extrema valia para o processo de leitura interpretativa, quando a criança está diante de um texto verbal ou multimodal. O trecho de relato a seguir ilustra essas estratégias de ensino da leitura:

Para as turmas no início da alfabetização, trabalhar com quadrinhas e parlendas é muito produtivo. É interessante justamente por serem textos simples e usarem uma linguagem bem popular. Além disso, são gêneros constituídos por textos curtos, com rimas, o que facilita a memorização, cria situações descontraídas, lúdicas, contribuindo para a aprendizagem significativa em sala de aula. Em dupla ou individualmente, a maioria acompanhou o que estava escrito, colocando o dedo nas palavras enquanto cantavam ou recitavam, tendo como desafio ajustar o falado ao escrito. A solicitação da procura de palavras e a socialização com o grupo de acordo com as pistas usadas para encontrá-las foi uma estratégia usada. Também foram utilizados textos que já se sabiam de cor para antecipar o que estava escrito. Outra estratégia foi entregar os textos recortados em versos ou em palavras e pedir que fossem colocados em ordem. Os alunos, em sua maioria, compreenderam as orientações como um todo e puderam refletir sobre o funcionamento do sistema alfabético de escrita, acionando estratégias de leitura que permitiram descobrir o que estava escrito e onde (seleção, antecipação e verificação). (Relato 7, Atividade do Roteiro 3, formadora local Luciana Flávia Fernandes, Caeté, MG, 2018).

Na prática escolar, observamos que a criança, quando lê de forma pausada, sem expressividade e lentamente, as palavras e as frases do texto ficam soltas, contribuindo para que ela não encontre coerência entre as palavras, de modo a não produzir o sentido para o texto. Em vista disso, a criança não consegue recontar as ideias do texto lido, por não produzir o significado daquilo que leu, mas apenas fixou-se em um bloco sonoro. No entanto, quando a criança é capaz de realizar leitura exercitando as habilidades de fluência, sua atenção e foco voltam-se para a compreensão textual, demonstrando uma visão mais global do texto, frente a uma capacidade mais interpretativa.

No Relato 7, percebemos que a escolha do gênero textual, adequado ao nível de apropriação de escrita da turma, é fundamental para propiciar ao aluno o desenvolvimento de várias habilidades leitoras que possibilitem encontrar sentido para o texto. Segundo Cafiero (2005, p. 18), “[...] o texto escrito pode ser visto como um objeto que busca gerar uma resposta ou um efeito de sentido ao leitor”. O trabalho de reflexão, a partir de questionamentos sobre o texto, possibilita relações de sentidos pelo leitor. Esses elementos de reflexão auxiliam o leitor, seja criança ou adulto, a ter fluência na leitura. Eles evidenciam a importância de se estimular as práticas de leitura, concomitante ao processo de alfabetização, a fim de que o texto deixe de ser apenas um amontoado de letras e sons, cheio de palavras e frases soltas, e passe a ser percebido em seu aspecto discursivo. Segundo Ribeiro (2014):

*A fluência pode ser entendida como um conjunto de habilidades que permitem uma leitura sem embaraço, sem dificuldades em relação ao texto. Envolve questões tanto ligadas à composição do texto quanto à competência do leitor, isto é, uma boa interação entre esses elementos é que pode garantir que a leitura seja fluente. Do ponto de vista do leitor, é fundamental que ele tenha desenvolvido uma série de habilidades, que vão desde o reconhecimento das letras (no caso de muitas culturas, como a nossa, do alfabeto) até o reconhecimento de discursos e o entrecruzamento de unidades maiores de textos. Para muitos pesquisadores, o reconhecimento das letras nem é o primeiro passo, pois, bem antes disso, as pessoas (crianças ou não) identificam a função dos textos, seus suportes e sua importância em dada cultura. Leitores capazes de ler fluentemente reconhecem letras, palavras, frases, textos; localizam informações menos ou mais explícitas; fazem inferências de alcances e níveis de complexidade variados, além de outras tantas habilidades. (RIBEIRO, 2014, p.117).*

Quando a professora alfabetizadora estimula a fluência, a criança tende a buscar, para além de uma leitura mecanizada/ automatizada, a entonação, a coerência a partir do sentido do texto. Podemos citar a leitura em voz alta, coletiva ou individualmente, como exemplo de estratégias pedagógicas. Outras práticas: o declamar poemas, o realizar brincadeiras com trava-línguas, rimas, textos melódicos, canções, as atividades de reconhecimento global da palavra no texto, todas essas atividades e muitas outras favorecem o desenvolvimento de habilidades que darão fluência na leitura.

De acordo com Hudson, Mercer e Lane (2000), a fluência na leitura refere-se a três componentes-chave, a saber: precisão de leitura, expressividade, característica da linguagem oral, e automaticidade no reconhecimento das palavras. Sobre a precisão, ressaltamos que o reconhecimento da palavra remete tanto à sua soletração quanto à capacidade de visualizar seu registro. Segundo Ehri (2005), o leitor constrói um banco de palavras que serão reconhecidas; isso influencia diretamente na compreensão e na fluência da leitura (HUDSON et al., 2005).

Em relação à expressividade, essa dimensão está relacionada à capacidade de ler de forma apropriada, com ritmo e entonação, permitindo manutenção do significado (KUHN, et al., 2010). Por isso, na prática de leitura, necessário se faz estimular a sensibilidade para a percepção do compasso, da tonicidade e da melodia do texto.

O processamento automático em leitura implica: velocidade, ausência de esforço, autonomia e ausência de atenção consciente (LOGAN, 1997). Por ser um processo complexo, percebemos esse automatismo quando a leitura flui naturalmente, sem interrupção ou fadiga. Como se pode observar, a leitura fluente comporta diversos elementos, todos igualmente fundamentais, pois o aprimoramento de um interfere diretamente em outro. No entanto, quando o suporte se modifica, existe uma repercussão no processo de leitura. Buscaremos discutir essa questão na próxima seção.

## **A leitura na contemporaneidade: uma reflexão sobre leitura digital e multimodalidade**

A partir da questão “O que muda com a leitura em tela?”, apresentada durante a oficina “Processos de Leitura”, oportunizamos uma reflexão da leitura de textos realizada em diferentes suportes e da relação do professor alfabetizador com o uso de texto multimodal em sala de aula. Conforme descrito em um dos trechos de relatos, as atividades com leitura devem

possibilitar que os alunos tenham acesso a diferentes maneiras de interagir com textos escritos, de forma a ampliar o rol de experiências e conhecimentos sobre a leitura e a escrita, sem perder de vista a necessidade de consolidação das capacidades consideradas para o processo de apropriação do sistema de escrita. (Relato 8, Atividade do Roteiro 3, formadora local Sonia Vieira de Oliveira, Itambé do Mato Dentro, MG, 2018).

Verificamos que a professora alfabetizadora tem clareza da importância de disponibilizar textos em diferentes suportes. No entanto, durante a formação, observamos a necessidade da verticalização de estudos que promovam o conhecimento sobre o uso de textos em suporte digital, mas, em especial, sobre a repercussão que os recursos multimodais geram no processo de leitura. Sabemos que, com o acesso às tecnologias digitais e à Internet, algumas relações entre textos e leitores são modificadas, ampliadas e ressignificadas.

Inicialmente, destacamos uma mudança referente à experiência sensorial, na qual o leitor não toca no objeto lido, folheando as páginas com a mão, sentindo o cheiro e visualizando o suporte por completo. O leitor necessita ligar o dispositivo digital e, com um toque na tela, passa as páginas do texto, não permitindo visualizar toda a dimensão da obra, o que demanda novos gestos e comportamentos do leitor. As mudanças nos gestos e comportamentos de leitura não ocorrem apenas nos suportes digitais, conforme os diferentes estudos da história do livro e da leitura divulgados por Roger Chartier (1997, 1998, 2002, 2011), mas o fenômeno da materialidade digital traz novos elementos para pensarmos sobre seus gestos, comportamentos e práticas de leitura.



Estamos diante de uma revolução no acesso a uma variedade de gêneros textuais, literários ou não, alguns já velhos conhecidos dos leitores, uns inéditos e outros com uma “roupa” nova, mas com características muito semelhantes aos velhos. Bakhtin (2003, p. 262) indica a instabilidade como característica dos gêneros textuais. Segundo o autor, “cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados [...]” (grifos do autor). Como exemplo, a carta e o diário, na cultura escrita manuscrita, têm, respectivamente, o *e-mail* e o *blog* como análogos na cultura digital. Para Marcuschi e Xavier (2010, p. 15), “os gêneros emergentes nessa nova tecnologia são relativamente variados, mas muitos deles têm similares em outros ambientes, tanto na oralidade como na escrita”.

Para realizar a leitura digital, o leitor precisará acessar o site, rede social, aplicativos ou outro ambiente digital que disponibiliza o texto, baixá-lo ou ler on-line livremente ou, ainda, comprá-lo para ler, o que lhe permitirá acesso a uma diversidade de gêneros textuais digitais ou digitalizados. Caso esteja utilizando um dispositivo móvel, o leitor terá que verificar o plano de dados móveis, a memória do dispositivo, a quantidade de carga de bateria disponível para que possa realizar a leitura. Dependendo do tipo de arquivo em que o gênero textual está disponível, se em *Portable Document Format (PDF)*, *Electronic Publication (epub)* ou *Hyper Text Markup Language (HTML)*, o modo de leitura também será diferente, devido às possibilidades de recursos que cada tipo de arquivo disponibiliza. O leitor poderá ler na sua cama, andando, no ônibus, sentado, ou seja, em qualquer local, assim como no impresso.

Soares (1999) aponta que os níveis de letramento se modificam na medida em que as demandas de leitura e escrita são ampliadas, devido à mudança de suporte, à expansão da disponibilidade de materiais de leitura, ao aumento da escolarização e a transformações das demandas sociais e culturais em torno da cultura escrita. Cabe ressaltar que o termo letramento foi cunhado pela autora como “estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas” (SOARES, 1999, p.39), portanto, não se restringe a um contexto de circulação da escrita e de suas práticas.

Embora o termo letramento remeta, inicialmente, ao verbal, há hoje a ideia de letramentos no plural e uma discussão sobre as diferentes linguagens que se cruzam e convivem no mesmo suporte e que são bastante exploradas nos textos digitais, como sons, imagens estáticas e em movimento, direção da escrita, tamanho, cor, considerados como recursos semióticos. Kress e Bezemer (2009) afirmam que: “O *modo* é um recurso social e culturalmente configurado para criar significado; ou seja, é o produto de um trabalho semiótico-social sobre um material específico no decorrer de períodos significativos. Imagem, escrita, distribuição da página, fala, imagem em movimento, gesto são exemplos de modos, todos eles utilizados em textos”. (KRESS; BEZEMER, 2009, p.67)<sup>7</sup>

A multimodalidade é entendida como o uso desses variados modos de representação que se articulam para a construção dos sentidos do texto e demandam novas práticas de leitura e de escrita, ou seja, há uma reconfiguração do conceito de letramento. Kress (2003) insere o letramento no campo da multimodalidade ao definir que “a criação do texto é um ato semiótico no qual o significado é relevante em todos os aspectos, tendo em vista que é também um ato social com consequências sociais<sup>8</sup>”. (KRESS, 2003, p.69). Para o autor, a escrita pode ser considerada como uma prática multimodal, pois, ao escrever, definimos o tamanho da letra, o tipo de letra, o espaço que ela irá ocupar no suporte de escrita e sua direção, assim como a leitura demanda ao leitor que considere os elementos semióticos do texto para atribuir sentido a ele.

Dentre os vários gêneros textuais digitais disponíveis, encontramos as obras de literatura digitalizadas, consideradas uma remediação (BOLTER, GRUSIN, 2000) dos textos encontrados no suporte impresso, ou seja, apenas uma cópia. Entretanto, existem obras digitalizadas com um maior nível de multimodalidade, interatividade e

---

7 Texto original: “El modo es un recurso social y culturalmente configurado para crear significado; es decir, es el producto de un trabajo semiótico-social sobre un material específico a lo largo de períodos significativos. Imagen, escritura, distribución de la página, habla, imagen en movimiento, gesto, son ejemplos de modos, todos ellos utilizados en textos”. (KRESS; BEZEMER, 2009, p.67).

8 Texto original: “La creación del texto es un acto semiótico en el cual el significado es relevante en todos los aspectos, debido a que es también un acto social con consecuencias sociales”. (KRESS, 2003, p.69).

participação que, além dos recursos semióticos verbais, utilizam os sons, que podem estar apenas em uma voz que lê a história ou em barulhos que surgem à medida que a história vai se desenvolvendo. Ou podem ainda fazer uso de imagens em movimento, como, por exemplo, um personagem passando de um lado para o outro na tela ou fazer algum movimento a partir do clique da criança. Já na literatura digital (HAYLES, 2009), são criados em meio digital, para serem lidos em dispositivos digitais, recursos com imagens em 3D, hipertextualidade, linguagem de computador, realidade aumentada, e ainda com o uso de redes sociais, elementos de jogos e animações. Esses recursos criam obras com níveis mais altos de interatividade, de participação do leitor e de multimodalidade.

Em pesquisas com leitores adultos, realizando leituras de hipertextos digitais, Coscarelli (2002, 2005, 2012) aponta a existência de controvérsias em relação à leitura hipertextual desenvolvida no suporte digital e aquela que se faz no suporte impresso, indicando a inexistência da linearidade do texto, da leitura e da interferência ou coautoria do leitor nos textos hipertextuais. Indica, também, que a leitura ativa, passiva ou a perda de foco dependem do leitor e não do texto. Para Torres (2004, p.6), o hipertexto “permite ao leitor tornar-se autor, ou pelo menos coautor, na medida em que é ele quem pede e requisita a informação, tendo por isso um papel activo na sua seleção e transformação”. A ideia de coautoria no hipertexto como uma construção conjunta do texto é restrita, no entanto, verificamos uma autoria de fato e mais igualitária em *fan-fiction* e textos de *Rolling Play Games – RPG on-line*.

Os estudos acerca da leitura digital com crianças buscam verificar quais são as implicações que os recursos potencialmente presentes na cultura digital promovem na construção do sentido do texto lido. As pesquisas com crianças que seguem a perspectiva sociointeracionista sugerem a importância de um adulto auxiliando a criança, por meio de um diálogo permanente, durante a leitura digital, orientando gestos e/ou comportamentos que se mostram necessários para que consigam não só construir o sentido do texto lido, bem como aumentar o engajamento na leitura (MANGEN, 2016; ALIAGAS; MARGALLO, 2017). As pesquisas sociodiscursivas revelam a importância do reconhecimento do gênero textual pela

criança (DOOLEY; MARTINEZ; ROSER, 2013), para que possam ler textos digitais com maior proficiência, e apontam a busca em suas experiências de leitura na cultura impressa (RVACHEW et al., 2017) e de outras práticas de letramento (BURNETT; MERCHANT, 2013), para dar significado às experiências de leitura digital.

As leituras de textos digitais demandam níveis diferentes de interferência ou coautoria, de interação, de posturas mais ativas e menos ativas dos leitores. Esses aspectos irão se modificar, dependendo do gênero textual digital, mas também do nível de interatividade, participação, hipertextualidade e multimodalidade que o autor propõe. A complexidade em torno das criações e dos formatos de textos em meio digital não nos permite restringir as possibilidades de leitura que o leitor poderá realizar nesse novo suporte. A mudança de materialidade, a expansão do uso de recursos semióticos, da hipertextualidade e da interatividade provocam transformações na construção do sentido e no engajamento dos leitores de textos digitais.

Tendo em vista os desafios de se planejar práticas de usos de leitura de textos digitais e sua crescente inserção nos espaços escolares, o que pretendemos, nessa formação, mesmo que de forma breve, foi chamar a atenção, dentro dos processos cognitivos e sociais que envolvem a ação leitora e as demandas de formação de leitores na contemporaneidade, para a possibilidade de realização de atividades com textos e suportes digitais com alunos em processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, sem ter a pretensão de esgotar e, sim, de levantar questões para que se possibilite a formação continuada sobre tal tema.

### **Concluindo uma reflexão sobre a leitura...**

Por fim, a reflexão sobre a concepção de leitura discutida e vivenciada pelas formadoras locais e regionais, nos encontros de formação PNAIC 2017-2018, permitiu uma análise dos aspectos cognitivos e sociais do processo de leitura, que, embora se apresentem como dimensões distintas, tais aspectos se entrecruzam. A leitura em seu aspecto cognitivo se mostra como um processo que requer conhecimento do professor para mediar ações pedagógicas direcionadas para o aprimoramento da formação do leitor.

Em seu aspecto social, nos permite compreender que “[...] ensinar a ler e a escrever é confirmar a capacidade inventiva do sujeito, é reconhecer a sua vivência perceptiva diante do mundo, é implicá-lo na experiência do outro”. (QUEIRÓS, 2012, p.84).

Destacamos que a leitura na contemporaneidade, diante da gama de oportunidades interativas, estimuladas por diversos suportes, incluindo os digitais, demarca outros instantes de interações e comportamentos, gestos, recursos multimodais e representações que ampliam ainda mais percepções e sentidos sobre o texto. Dessa forma, a exigência de um aprofundamento maior sobre as operações cognitivas que auxiliam o leitor a construir sentido no texto, seja ele verbal ou multimodal, tornam-se essenciais na formação das professoras alfabetizadoras. A formação teórica permite a análise das práticas educativas de leitura que levem em consideração novas interações, gestos, comportamentos, dentre outras experiências, se atentarmos que os contextos, suportes, gêneros textuais e linguagens são cada vez mais variados.

Ao tratarmos sobre a fluência na leitura, articulamos os aspectos cognitivo e social, com ênfase à coerência textual nos processos de produção de sentidos e nas práticas de leitura necessárias para se estimular a sensibilidade na percepção do compasso, da tonicidade e da melodia do texto. No contexto da reflexão sobre leitura como prática social, ressaltamos a capacidade de formação e de transformação do leitor nas relações estabelecidas com o texto, que se deve ao fato de possibilitar uma percepção melhor das ações e das relações que nos envolvem durante a leitura. Essa ação com e sobre o texto está demarcada pela interatividade no processo de compreensão e de produção de sentidos. Nessa perspectiva, evidenciamos o quanto o investimento em Programas de Formação Continuada possibilita que as professoras alfabetizadoras se apropriem de discussões teóricas e práticas, de modo que possam transformar suas vivências, levando às crianças a possibilidade de experimentarem práticas inovadoras de leitura e escrita.

Durante os encontros de formação do PNAIC 2017-2018, muitas práticas de leitura foram compartilhadas, por já estarem incorporadas na rotina das salas de alfabetização pelas professoras.

Das ações leitoras socializadas, destacam-se aquelas vivenciadas nos projetos de leitura, nas atividades de leitura literária, realizadas diariamente em sala de aula, nas atividades de leitura em outros espaços, como a biblioteca, e com outros leitores e mediadores, como a família. Isso nos revela, portanto, o quanto o estudo contínuo de teorias sobre o processamento cognitivo de leitura reflete na atuação dos professores, permitindo que exerçam com mais competência seu papel de mediador na inserção de crianças em práticas sociais de leitura.

## Referências

ALIAGAS, C.; MARGALLO, A. M. Children's responses to the interactivity of storybook apps in family shared reading events involving the iPad. *Journal Literacy*, vol. 51, n.1, p. 44-52, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (1.ed. 1992).

BOLTER, J. D.; Grusin, R. (2000). *Remediation: understanding new media*. Cambridge: The MIT Press.

BURNETT, C.; MERCHANT, G.. Points of view: reconceptualising literacies through an exploration of adult and child interactions in a virtual world. *Journal of Research in Reading*, 37(1), pp. 36-50, 2013.

CAFIERO, Delaine. *Leitura como processo: caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale/Fae/UFMG, 2005.

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros*. Trad. Leonor Graça. Editora: Veja Lisboa, 1997.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Trad. Reginaldo Moraes. São Paulo: Editora Unesp. 1998.

CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Editora Unesp. 2002.

CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas de leitura*. 5. Ed. São Paulo: Estação Liberdade. 2011.

COSCARELLI, Carla Viana. Entre textos e hipertextos. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

COSCARELLI, Carla Viana. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. (Orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

COSCARELLI, Carla Viana. Textos versus Hipertextos na teoria e na prática. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). *Hipertextos na teoria e na prática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

COSSON, R. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

DOOLEY, C. M.; MIRIAM, M.; ROSER, N. L. Young children's literary meaning making: a decade of research 2000–2010. *The SAGE Handbook of Early Childhood Literacy*. SAGE Publications Ltd: London. 2013.

EHRI, L. C. Learning to read words: theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, vol.9, n. 2, p.167-188, 2005.

FREIRE, Paulo. *O ato de ler*. São Paulo: Cortez, 2001.

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. Leitura literária e contação de histórias em questão: o que ler? Como ler? Por que ler para crianças pequenas? In: BUSO, Ayane Carolina de L. et. al. *Leitores e Escritores na Educação Infantil*. Jundiaí: Paco Editorial, 2018.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger. (Org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação da Liberdade, 107-116p, 2011.

HAYLES, N. Katherine. *Literatura Eletrônica: novos horizontes para o literário*. São Paulo: Global, 2009.

HUDSON, R. F.; MERCER, C. D.; LANE, H.B. *Exploring fluency: A paradigmatic overview*. Unpublished manuscript. University of Florida, Gainesville. Retrieved from, 2000.

HUDSON, R. F.; LANE, H. B.; PULLEN, P. C. Reading fluency assessment and instruction: what, why, and how. *The Reading Teacher*, vol. 58, n.8, p.702-714, 2005.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da linguagem*. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2007.

KRESS, G.; BEZEMER, J. Escribir em un mundo de representación multimodal. In. KALMAN; STREET (Coord.) *Lectura, escritura e matemáticas: Diálogos com a América Latina*. México: siglo XXI, 2009.

KRESS, Gunther. *Literacy in the new media age*. London: Routledge, 2003.

KÜHN. C., et al. Formal representation of the high osmolarity glycerol pathway in yeast. *Genome Inform*, vol. 22, p. 69-83, 2010.

LOGAN, G. D. Automaticity and reading: perspectives from the instance theory of automatization. *Reading & Writing Quarterly*, vol. 13, n. 2, p.123-146, 1997.

MANGEN, A. What Hands May Tell Us about Reading and Writing. *Educational Theory*, vol. 66, n. 4, p. 457-477, 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010.



QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Sobre ler, escrever e outros diálogos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

RIBEIRO, Ana Elisa. Fluência de Leitura. *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores*/Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (Orgs.). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

REYS, Yolanda. Mediadores de leitura. *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores*/Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (Orgs.). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

RVACHEW, Susan et al Improving emergent literacy with school-based shared reading: Paper versus ebooks. *International Journal of Child-Computer Interaction*. 12, 24-29, 2017.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. 2ª reimpressão. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 128p.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto. 2016.

TORRES, Rui. Poesia em meio digital: Algumas Observações. In: GOUVEIA, Luis Borges; GAILO, Sofia (Orgs.). *Sociedade da Informação: balanço e implicações*. Porto: Edições UFP, 2004a. p. 321-28. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ciberliteratura/Arquivos/poesiad.pdf> Acesso em: 23 ago. 2018.

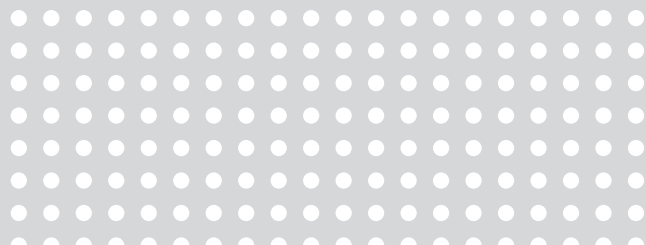


4



**OFICINA DE LEITURA:**  
REPERCUSSÕES NA SALA DE AULA





## Oficina de leitura: repercussões na sala de aula

*Elaine Maria da Cunha Morais<sup>1</sup>*

*Giovanna Rodrigues Cabral<sup>2</sup>*

*Paula Cristina de Almeida Rodrigues<sup>3</sup>*

### Introdução

A pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”<sup>4</sup>, encomendada ao Ibope pelo Instituto Pró-Livro e divulgada em 2016, confirma que o brasileiro lê pouco: aproximadamente 82,5 milhões de brasileiros não leem livros regularmente (44% da população pesquisada). Abrangendo mais de 187 milhões de pessoas, ou seja, 93% da população, essa pesquisa foi realizada em 315 municípios. Segundo a pesquisa, dos aproximadamente 82,5 milhões considerados não leitores<sup>5</sup>, cerca de 33 milhões só cursaram até a 4ª série do Ensino Fundamental, e esses não leitores alegaram como limitações para o ato de ler, além da pouca ou nenhuma escolaridade, o fato de realizarem a leitura muito lentamente e a falta de compreensão sobre o que leem. Já os leitores, que somam 104 milhões, leem, em média, 4,54 livros por ano. Incluídas as obras didáticas e pedagógicas, o número sobe para 4,91 – ainda assim um número baixo se compararmos com a realidade dos Estados Unidos, onde a população lê, em média, onze livros por ano. Já os franceses leem sete livros por ano, enquanto, na Colômbia, a média é de 2,4 livros por ano.

De acordo com a pesquisa, crianças e jovens que frequentam instituições de ensino possuem em média 9,38 livros lidos por ano em relação aos não estudantes, com 3,35 de média. A pesquisa indi-

---

1 Formadora Regional PNAIC 2017/2018 CEALE/UFMG, Coordenadora e Professora do curso de Pedagogia do Centro Universitário Estácio de Belo Horizonte.

2 Formadora Regional PNAIC 2017/2018 - CEALE/UFMG e Professora adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA).

3 Formadora Regional PNAIC 2017/2018 - CEALE/UFMG e Professora do curso de Pedagogia do Centro Universitário Estácio de Belo Horizonte.

4 Estes são os resultados da 4ª edição da Pesquisa Retratos da leitura no Brasil, disponível para acesso na íntegra, em pdf, [http://prolivro.org.br/home/images/2016/RetratosDaLeitura2016\\_LIVRO\\_EM\\_PDF\\_FINAL\\_COM\\_CAPA.pdf](http://prolivro.org.br/home/images/2016/RetratosDaLeitura2016_LIVRO_EM_PDF_FINAL_COM_CAPA.pdf)

5 Não leitor - é aquele que declarou não ter lido nenhum livro nos últimos 3 meses, mesmo que tenha lido nos últimos 12 meses. (Pesquisa Retratos da leitura no Brasil - 2016)

ca, ainda, o crescimento do percentual da população leitora no Brasil para 56%, em face dos 50% apontados em estudo anterior (edição 2011). Sem dúvida, os ganhos obtidos pela educação brasileira nas últimas décadas tiveram importante papel no aumento desse percentual. Apesar dos problemas recorrentemente apontados no que se refere à qualidade da educação no país, a ampliação dos anos de escolaridade e a democratização do acesso da população às instituições de ensino, os investimentos na formação continuada de professores e as políticas públicas voltadas para programas de incentivo à leitura e distribuição de livros para as escolas têm forte correlação com a ampliação do universo de leitores no país. No entanto, mesmo com a média de livros lidos por ano subindo para 4,96, essa continua muito abaixo do considerado ideal. Assim, mesmo que se observe uma melhoria nos indicadores, eles ainda sinalizam que a difusão da leitura no Brasil ainda é insuficiente.

Diante do quadro apresentado na pesquisa, é importante ressaltar que entendemos ser a leitura uma prática que precisa ser estimulada, ensinada e praticada desde a infância, e, para que isso aconteça efetivamente nas escolas brasileiras é necessária uma preocupação com a formação dos professores que irão trabalhar com a formação de leitores, sobretudo nos anos iniciais.

Saber ler não é apenas decifrar o sistema de escrita, envolve também compreender o que se lê e perceber os sentidos do texto (Kleiman, 2007; Koch, 2007). Para que haja interesse e apreciação da leitura por parte dos alunos, é necessário que o professor os motive, estimule e torne a leitura parte importante do seu fazer pedagógico, associada ao desenvolvimento da escrita.

Sabemos que a leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados. A leitura, entendida como processo de compreensão dos significados dos textos, está em destaque desde as últimas décadas do século XX, sendo muito discutida por pesquisadores da área de educação (FOUCAMBERT, 1994; SOARES, 1991, 1998; SMITH, 1999; CHARTIER, 1996; KLEIMAN, 1995; CARVALHO, 2005, 2009). No entanto, apesar dos investimentos e das políticas públicas voltadas para a formação e desenvolvimento da leitura no país, verificamos que, muitas vezes, no contexto escolar,

ainda subsistem práticas de leitura centradas apenas na decodificação das palavras ou na identificação de informações básicas do texto; também frequentemente ouvimos reclamações das famílias e dos professores de que as crianças não gostam de ler.

Nesse sentido, Kleiman (2007, p.16) aponta que a atividade árida e tortuosa de decifração de palavras que é chamada de leitura em sala de aula não tem nada a ver com a atividade prazerosa descrita por Bellenger<sup>6</sup>. E reitera que, de fato, essa prática escolar não pode ser considerada como leitura, por mais que seja legitimada pela tradição escolar.

Marlene Carvalho (2005, p.80) escreveu sobre práticas escolares de leitura:

A chamada "leitura escolar" tem sido objeto de estudo de vários linguistas, entre os quais Kleiman (1989, 1992, 1995). Ensinar a ler com compreensão, segundo a autora, não significa impor uma leitura única, aquela do professor, pois a compreensão é altamente subjetiva e cada leitor aborda o texto a partir de sua experiência de mundo, seu conhecimento do tema, seu momento existencial. Isto, no entanto, não significa que não há nada a ser ensinado quando se ensina a leitura. Muito ao contrário, uma compreensão teórica do ato de ler e algum conhecimento de Linguística são, para Kleiman, indispensáveis ao professor.

Considerando os aspectos destacados pela autora, como trabalhar a leitura escolar de maneira que se torne um instrumento de formação de leitores, na sociedade grafocêntrica em que vivemos? Carvalho responde (2005, p. 81):

A intervenção inteligente do professor no processo de formação de leitores passaria por diversos pontos, incluindo a escolha de textos que reunissem condições de coerência, alto grau de legibilidade e interesse dos pequenos leitores; o ensino de estratégias de predição de significados; a adaptação do modo de ler (leitura oral ou silenciosa, leitura intensiva e detalhada ou leitura superficial, rápida, etc.) aos objetivos do leitor em determinada ocasião. Neste ponto, esbarramos no problema, já bastante debatido, da precária formação do professor, de sua escassa familiaridade com a leitura, da sua descrença em relação a propostas didáticas que estão na contramão de sua própria experiência de leitores "escolares".

---

<sup>6</sup> Kleiman (2007), em sua obra *Oficina de leitura: teoria e prática* apresenta uma fala de Bellenger onde ele diz que, para ler, é preciso ter prazer, amor pela leitura e que a falta disso é que faz os alunos perderem a vontade da leitura até mesmo pela forma como os textos são passados em sala.

A resposta de Carvalho destaca um conjunto de decisões e de ações pedagógicas voltadas para o efetivo ensino da leitura e, também, aponta a necessidade de se formarem profissionais melhor preparados para a tarefa de ensinar todas as crianças a ler e escrever.

Tomando como pano de fundo a necessidade de melhor formar os professores que atuam na educação básica, sobretudo na etapa da alfabetização, e a importância do papel que desempenham na mediação do trabalho sistemático com a leitura em sala de aula, nossa proposta neste artigo é expor uma experiência formativa no âmbito do PNAIC, na edição 2017-2018, que apresentou como um de seus eixos a formação continuada de professores do 1o ao 3o ano do ensino fundamental. Para tanto, vamos relatar sobre as atividades relacionadas ao ensino das capacidades de leitura, desenvolvidas durante os anos de 2017 e 2018.

### **A formação continuada e o ensino das capacidades de leitura**

Dentre os temas trabalhados para este relato, a partir da Coleção Instrumentos da Alfabetização, vamos nos deter nas atividades relacionadas ao eixo da Leitura. Esse tema foi escolhido pela sua importância para a alfabetização e letramento das crianças e pela necessidade de garantir que práticas leitoras integrem a rotina diária das salas de aula das professoras alfabetizadoras.

Ao todo foram elaborados cinco roteiros para a formação em serviço, sendo o ROTEIRO 3 voltado especificamente para a promoção de reflexões sobre o ensino das capacidades de leitura. As orientações presentes neste roteiro se referem ao volume 6 - Planejamento da Alfabetização<sup>7</sup>: capacidades e atividades, da Coleção Instrumentos da Alfabetização. Após a leitura e o estudo do material, os professores alfabetizadores foram convidados a escolher uma das atividades elencadas no material de estudo que mais se adequasse à realidade de sua turma. As atividades<sup>8</sup> que poderiam ser selecionadas e a sua localização no livro de estudo eram:

---

7 O volume está disponível em [http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/instrumentos%20da%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o/Col-Instrumentos-06\\_Capacidades\\_Atividades.pdf](http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/instrumentos%20da%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o/Col-Instrumentos-06_Capacidades_Atividades.pdf).

8 As atividades relacionadas ao eixo da leitura estão elencadas no capítulo 4 - páginas 157 a 189, do volume 6.

- atividade 21: Lendo por meio de pausas protocoladas (p. 164 –166);
- atividade 22: Lendo e agrupando frases (p. 168 – 173);
- atividade 23: Lendo palavras destacadas no texto (p. 173 – 179);
- atividade 24: Leitura de texto informativo jornalístico (p. 180 –184);
- atividade 25: Leitura de texto informativo (p.185 – 189).

Uma vez feita a escolha, a atividade deveria ser desenvolvida com os alunos em sala de aula; após a realização, os professores alfabetizadores redigiriam uma análise da prática de ensino escolhida e das capacidades de leitura trabalhadas.

Para a escrita dessa análise, foi disponibilizado o roteiro apresentado no quadro a seguir:

**Quadro 1:** Roteiro para análise da aplicação da atividade de leitura.

<b>Aspectos a serem evidenciados</b>	<b>Orientações</b>
1. Turma	
2. Duração da atividade	
3. Critérios utilizados para escolher a atividade	
4. Organização da turma para realização da atividade	Explicitar como a turma foi organizada e analisar se essa organização favoreceu o desenvolvimento da atividade.
5. Materiais utilizados	Citar materiais utilizados, caso sejam diferentes dos sugeridos na proposta do caderno.
6. Critérios para a escolha do texto utilizado na atividade	Caso necessário.
7. Descrição do desenvolvimento da atividade	Considerar: o primeiro momento – Introdução da atividade; o segundo momento – Desenvolvimento da atividade; e o terceiro momento – Conclusão da atividade.
8. Capacidades de leitura pretendidas e capacidades de leitura desenvolvidas	
9. Necessidade de adaptação da atividade	Se foi necessário adaptar, dizer por que e quais as adaptações realizadas.
10. Avaliação	Os alunos compreenderam os objetivos, os enunciados e as orientações do professor para a atividade? (Quais foram as maiores dificuldades? Quais foram os principais conhecimentos adquiridos pelos alunos?)

**Fonte:** Elaborado pelas Formadoras Regionais do PNAIC/CEALE/UFMG.



No segundo momento da atividade, todas as análises das professoras alfabetizadoras foram entregues aos formadores e formadoras locais, que, a partir das escritas recebidas, deveria escrever um texto apontando um compilado dos principais aspectos apresentados e analisando cada uma das escritas realizadas. O texto deveria contemplar aspectos relacionados aos procedimentos de ensino das capacidades de leitura, as dificuldades que surgiram ao longo do processo e os conhecimentos adquiridos pelos alunos. Para orientar a análise e a escrita do texto, foram sugeridas as seguintes perguntas: 1) Quais atividades foram as mais escolhidas em seu grupo de cursistas? 2) Quais os critérios de escolha adotados para a seleção da atividade a ser aplicada na turma? 3) Os modos de organização das turmas favoreceram o desenvolvimento das atividades? 4) Os materiais utilizados foram adequados para a leitura e a compreensão dos textos? 5) Os alunos compreenderam os objetivos das atividades? 6) Os alunos compreenderam os enunciados e as orientações do professor para a atividade? 7) Que dificuldades os alunos apresentaram? 8) Quais foram as capacidades de leitura mais desenvolvidas pelos alunos?

Essa sequência de atividades e as análises realizadas pelas formadoras locais serviram de base para as reflexões sobre o processo de ensino da leitura que apresentaremos a seguir.

### ***O que a atividade da formação em serviço nos revela?***

É possível identificar nos materiais de estudo do PNAIC que a concepção de leitura que orienta a proposta de trabalho no âmbito do programa está ancorada na perspectiva interativa e trata-se de uma atividade que depende de processamento individual, mas se insere num contexto social e envolve disposições atitudinais, capacidades relativas à apropriação do sistema de escrita alfabética e capacidades relativas à compreensão, à produção de sentido (BRASIL, 2015). Considera-se que a leitura é uma atividade interativa e complexa, na qual o sentido do texto é construído na interação autor-texto-leitor com base nos elementos linguísticos e na sua forma de organização e, também, no vasto conjunto de

saberes adquiridos nas experiências e no conhecimento de mundo do leitor. A leitura é um processo de produção de sentidos, assim como explica Chartier (1990):

No ponto de articulação entre o mundo do texto e o mundo do sujeito, coloca-se necessariamente uma teoria da leitura capaz de compreender a apropriação dos discursos, isto é, a maneira como estes afetam o leitor e o conduzem a uma nova norma de compreensão de si próprio e do mundo. (p. 26)

Para Chartier (2002, p. 68), a apropriação refere-se a “uma história social dos usos e das interpretações, relacionadas às suas determinações fundamentais e inscritos nas práticas específicas que os produzem”. Logo, apropriação refere-se à construção de sentido a partir de uma leitura ou de uma escuta, efetuada pelas comunidades de leitores frente aos discursos e dirigida pelos elementos inscritos nas páginas que compõem obras ou textos singulares.

De acordo com o autor, as práticas discursivas, das quais os textos e as obras se constituem, são produtoras de sentido, ordenamento, hierarquização, e assim espelham e são espelhadas por meio das representações que as produzem. Por outro lado, as práticas de apropriação caracterizam-se como plurais, múltiplas, complexas, compreendendo formas diferenciadas de interpretação.

A leitura enquanto prática realiza-se em um espaço histórico, no qual os leitores compartilham dispositivos, comportamentos, atitudes, significados culturais e representações sociais. As leituras e seus significados, no entanto, são plurais enquanto práticas de produção de sentidos. As variações presentes nas relações estabelecidas entre texto e leitura são objetos de múltiplas decifrações exploradas a partir dos próprios textos, mediante sua estrutura, a sua apresentação, o discurso veiculado e as suas leituras, “entendidas como práticas concretas e como processos de interpretação” (CHARTIER, 1997, p. 12-13). Nessa perspectiva mais ampliada de Chartier, de perceber a leitura como uma prática plural e tensionada, é que as formações do PNAIC foram desenvolvidas.

Ao longo dessas formações, o papel do professor alfabetizador foi evidenciado no trabalho com a leitura, ao se destacar que a leitura deve ser ensinada, não no sentido convencional, no qual o professor detém a única leitura autorizada do texto, mas, como se o professor, um leitor mais experiente, se propusesse a ensinar os caminhos, as estratégias para que o aluno consiga se apropriar e compreender globalmente o texto, se tornando um leitor proficiente. Nesse sentido, corroboramos com o pensamento de Kleiman quando afirma que ensinar a leitura “não é uma ação incoerente por parte do professor, sobretudo se esse ensino for entendido como ensino de estratégias de leitura, por uma parte, associada ao desenvolvimento das habilidades linguísticas que são características de um bom leitor”. (2007, p.49)

É importante destacar que a forma como cada professor se apropria dos estudos realizados e os incorpora à sua prática de leitura em sua sala de aula pode apresentar variações desta concepção. A partir dessas considerações, no compilado das atividades aplicadas e nas análises apresentadas pelas formadoras locais, foi possível verificar formas diferentes de mediação da leitura e de suas práticas, como, por exemplo, os tempos de desenvolvimento das atividades, os textos que foram usados, a organização das crianças para o desenvolvimento do trabalho e os desdobramentos das práticas.

A partir da leitura dos vinte e cinco relatórios disponibilizados pelas formadoras locais de dezoito municípios<sup>9</sup>, foi possível identificar, dentre as atividades de leitura propostas no caderno 6, as mais escolhidas para o trabalho em sala de aula. Vejamos essa relação de atividades na tabela a seguir:

---

9 Os relatos analisados para a produção deste capítulo foram elaborados pelas formadoras locais dos seguintes municípios: Água Boa, Belo Horizonte, Betim, Catas Altas, Conselheiro Pena, Contagem, Engenheiro Caldas, Esmeraldas, Governador Valadares, Itabira, João Monlevade, Nova Era, Pedro Leopoldo, Piedade dos Gerais, Resplendor, Santa Bárbara, São Gonçalo do Rio Abaixo, Sarzedo.

**Tabela 1:** Quantitativo das Atividades do Caderno 6 - Planejamento da Alfabetização: capacidades e atividades.

<b>Número da Atividade</b>	<b>Atividades escolhidas pelos professores Alfabetizadores</b>	<b>Quantidade</b>
23	Lendo palavras destacadas no texto (p. 173-179) – Os alunos irão receber cópias de textos com palavras destacadas em negrito, para acompanhar a leitura em voz alta realizada pela professora. A leitura será interrompida quando for encontrada uma palavra em negrito e será solicitado a um aluno que leia essa palavra.	14
21	Lendo por meio de pausas protocoladas (p. 164-168) – Durante a leitura de um texto, o professor deverá fazer algumas pausas e propor aos alunos algumas perguntas, conduzindo-os a explicitar o processo e os conhecimentos que usaram para compreender a passagem ou, até mesmo, para antecipar os fatos que acontecerão na passagem seguinte.	11
22	Lendo e agrupando frases (p. 168-173) – Os alunos, a partir da leitura de frases referentes a contos literários conhecidos, irão indicar aquelas que pertencem a uma mesma história, trabalhando, assim, o processo de decodificação e compreensão.	10
25	Leitura de texto informativo (p.185-189) – O professor fará a leitura oral de um texto informativo, destacando o uso de algumas expressões. Além disso, pedirá aos alunos que observem o efeito de sentido provocado pelo título que está em forma de pergunta.	06
24	Leitura de textos informativos jornalísticos (p. 180-184) – O professor fará a leitura de um texto informativo jornalístico, explorando as características do suporte jornal e conduzindo os alunos a explicitar as informações que possuem sobre o provável conteúdo do texto.	05
	Não indicaram a atividade escolhida.	02

**Fonte:** Elaborado pelas Formadoras Regionais do PNAIC/CEALE/UFMG.

Conforme podemos observar na Tabela 1, a atividade 23 - Lendo palavras destacadas no texto foi a mais indicada, talvez por ser considerada como a mais representativa da realidade das turmas das professoras alfabetizadoras em formação. Em seguida, as atividades 21- Lendo por meio de pausas protocoladas e 22- Lendo e agrupando frases foram as mais indicadas, respectivamente, por onze e dez das formadoras locais. Dentre as vinte e cinco formadoras locais, apenas cinco indicaram a escolha pela atividade 24- Leitura de textos informativos jornalísticos e seis a atividade 25- Leitura de texto informativo. Observamos que duas formadoras locais, apesar de apresentarem um relatório analisando a aplicação das atividades, não explicitaram as atividades do Caderno 6 que foram escolhidas pelas suas cursistas do PNAIC.

É interessante observar os motivos da escolha de cada atividade apresentados pelas professoras alfabetizadoras. Para a escolha da atividade 23- Lendo palavras destacadas no texto, os motivos destacados foram:

Os professores estão introduzindo o trabalho com palavras, a escolha dessa atividade foi para auxiliar os alunos em suas dificuldades, para que eles próprios desenvolvam estratégia de leitura. (Formadora Local - Fátima Regina P. Oliveira Dias, município de Engenheiro Caldas – PNAIC 2017/2018)

O critério para a escolha da atividade foi as capacidades que pretendiam desenvolver nos alunos (compreender a base alfabética do sistema de escrita, analisando o sistema fonológico da língua a partir da fala e estabelecer relações entre esse sistema e a escrita que o representa). Além disso, algumas destacaram também que a atividade selecionada possibilita atender a necessidade de todos os alunos, os quais estão escrevendo em níveis de escrita distintos. (Formadora Local – Teresinha Esteves Viana, município de Belo Horizonte - PNAIC 2017/2018)

A compreensão dos textos pela criança é a meta principal no ensino da leitura, e a fluência na leitura de palavras favorece essa habilidade. Nesse sentido, Mourão e Soares (2014, p.01) destacam que o “conhecimento das correspondências grafema-fonema fornece um sistema mnemônico que contribui para a formação dos leitores iniciantes, favorecendo o desenvolvimento da fluência e da compreensão na leitura. Assim, a escolha pelo professor dessa atividade ao se voltar para a decodificação e reconhecimento de palavras pode ser

justificada, pois desenvolve nas crianças a capacidade de fluência em leitura, que contribui para a compreensão de textos.

Esse exercício articula o procedimento de decodificação com uma outra habilidade envolvida na produção da leitura compreensiva: a previsão e o reconhecimento de palavras que podem estar presentes no texto que se está lendo. [...] Na repetição do exercício, você possibilitará o desenvolvimento da fluência em leitura: em vez de prever e decodificar palavras, os alunos irão reconhecer um vocábulo já lido, já conhecido, e que, portanto, já fará parte de seu léxico mental. (BATISTA; SILVA; BREGUNCI; CASTANHEIRA; MONTEIRO, 2006, p. 179)

Ao se destacar que as orientações presentes no Caderno 6 para essa atividade explicitam aspectos relacionados à compreensão leitora, essa atividade não deve ser desenvolvida apenas com o objetivo único de decodificar palavras. É necessário considerar as diversas possibilidades de interpretação do texto lido pelos alunos. Afinal, as interpretações produzidas durante a leitura auxiliam “os alunos a prever a presença de outras palavras e a conduzir seus processos de decodificação com um grau maior de dificuldade” (BATISTA; SILVA; BREGUNCI; CASTANHEIRA; MONTEIRO, 2006, P. 179). Observamos que tal aspecto foi considerado pelas professoras, pois, nos relatos, elas registraram as capacidades e as habilidades desenvolvidas a partir dessa atividade, dentre as quais se destacam: previsão e reconhecimento de palavras que estavam presentes nos textos; decodificação de palavras; localização de informações explícitas em um texto; produção de inferências; reconhecimento do assunto de um texto.

As justificativas apresentadas para a escolha da atividade 21- Lendo por meio de pausa protocolada foram:

[...] pautada na experiência que os professores já têm em trabalhar com essa situação de leitura, que já faz parte da prática deles e também por favorecer uma leitura em que os alunos possam estar fazendo antecipações e as validando ou não. Ainda de acordo com a reflexão dos professores, outro critério utilizado por elas é que, a pausa protocolada favorece a troca de ideias entre os alunos sobre o que está sendo lido, contribui para que os alunos atribuam sentido ao texto, favorece o desenvolvimento da capacidade de compreensão parte por parte do texto, como também a capacidade de compreensão por meio dos mecanismos de antecipação, inferência e verificação. (Formadora Local – Evangelina Márcia Fonseca)

Lage Bicalho, município de São Gonçalo do Rio Abaixo – PNAIC 2017/2018)

As cursistas utilizaram como critério o nível de leitura e escrita dos alunos, o desenvolvimento da linguagem oral, a valorização do conhecimento prévio dos alunos, a capacidade de produção de inferências, de correlação dos fatos e da relação de causa e consequência. (Formadora Local – Cláudia Ferreira Fonseca de Castro, município de João Monlevade – PNAIC 2017/2018)

O que nos chama a atenção nesses relatos é a identificação da atividade de pausa protocolada como uma estratégia que vem sendo usada há mais tempo pelas professoras. A predileção por essa estratégia de leitura relaciona-se também às habilidades proporcionadas por ela. Como foi dito pelas formadoras locais, a pausa protocolada trabalha com a compreensão leitora, amplia as referências culturais dos alunos e, sobretudo, possibilita a antecipação dos conteúdos do texto, unificando e inter-relacionando informações explícitas. Além disso, possibilita o conhecimento daquilo que está se passando pela mente de quem lê, que conhecimentos e informações traz ao texto, que elementos do texto considera ou desconsidera (BATISTA; SILVA; BREGUNCI; CASTANHEIRA; MONTEIRO, 2006, p. 166). É o tipo de atividade que, se bem desenvolvida, pode proporcionar boas experiências e um aprendizado prazeroso para os alunos.

Nos relatos das formadoras locais para essa atividade, destacamos algumas capacidades de leitura que foram desenvolvidas, como a compreensão e a valorização da cultura escrita; o levantamento de hipóteses e reflexões diante dos textos proclamados. Também foi interessante observar uma preocupação com o desenvolvimento da oralidade através do relato de uma formadora local ao destacar que “o processo também favoreceu o progresso da oralidade, propiciando questionamentos (Formadora Local, município de Contagem, PNAIC 2017/2018)”. Nesse sentido, podemos afirmar que, durante o desenvolvimento da atividade de pausa protocolada, são desenvolvidas também habilidades relacionadas à oralidade, pois o aluno, ao apresentar sua interpretação, deve saber formular suas respostas e defender sua hipótese com base no conteúdo do texto e no seu conhecimento de mundo sobre o assunto.

A escolha da atividade 22- Lendo e agrupando frases foi justificada pelas professoras, conforme critérios apontados abaixo:

[...] o critério utilizado para a escolha dessa atividade foi o nível de leitura dos alunos, pois a maioria das turmas do 2º ano está trabalhando conceito de frases, precisando ampliar o conhecimento dos seus alunos. (Formadora Local - Fátima Regina P. Oliveira Dias, município de Engenheiro Caldas– PNAIC 2017/2018)

A turma está estudando os contos clássicos. Atividade auxilia a memória, a organização de ideias, habilidade importante para a produção de texto. (O critério utilizado para a escolha da atividade foi baseado no nível de capacidades da leitura e escrita dos nossos estudantes. No momento, a turma está bem heterogênea quanto às capacidades de leitura, pois há estudantes lendo apenas sílabas, outros lendo palavras com sílabas canônicas, outros lendo palavras não canônicas e/ou frases.) (Formadora Local – Mágda Martins Bento, município de Belo Horizonte – PNAIC 2017/2018)

É importante a preocupação que as professoras apresentam ao relatarem que observam o nível de leitura dos alunos na escolha das atividades, porém, ao se escolher um texto ou uma estratégia a ser trabalhada com os alunos, também é importante levar em consideração o objetivo a que se quer chegar, ou seja, as escolhas devem ter relação com as capacidades que os alunos já possuem, com a progressão dessas capacidades e a ampliação de seu repertório linguístico e cultural.

Nas justificativas para as escolhas, vemos que uma professora destacou o trabalho com os contos clássicos, mas não houve uma preocupação em apontar a relevância do trabalho com os textos literários. Observamos que, em apenas um relato, a formadora, ao apresentar as “aprendizagens percebidas”, destacou que a atividade “favoreceu o gosto e o encantamento pela leitura, favoreceu o conhecimento dos alunos por textos literários dentro da escola e possibilitou resgatar conhecimentos de histórias lidas e ouvidas pelos alunos em outros momentos”. (Formadora Local – Denise Jacqueline Silva Oliveira, município de Água Boa - PNAIC 2017/2018).

Ressaltamos que a vivência e o conhecimento dos alunos acerca dos textos literários podem levá-los a experiências linguísticas diversificadas, à ativação de conhecimentos prévios e ao gosto



pela leitura literária, além de motivar a reflexão sobre conflitos e sentimentos de natureza diversa. Acreditamos, porém, que o trabalho com a literatura não foi o principal critério para a escolha da atividade, porque, no Caderno 6, a única capacidade apresentada para a atividade 22 é “ler e compreender frases” (BATISTA; SILVA; BREGUNCI; CASTANHEIRA; MONTEIRO, 2006, p. 168). Tal aspecto pode ter influenciado as professoras no planejamento da atividade.

Para a criança desenvolver a compreensão leitora do texto, as estratégias de decodificação e reconhecimento são caminhos e procedimentos importantes. Segundo Batista (2005, p.68), ler com compreensão inclui, entre outros, três componentes básicos: a compreensão linear, a produção de inferências, a compreensão global. A compreensão linear do texto diz respeito à capacidade de reconhecer informações explícitas no corpo do texto e construir, com elas, o seu sentido. Outra capacidade fundamental para ler com compreensão é a de produzir inferências. Trata-se de “ler nas entrelinhas” ou compreender os subentendidos, realizando operações como associar elementos diversos, presentes no texto ou que fazem parte das vivências do leitor, para compreender informações que não estejam explicitadas no texto. A identificação das informações pontuais presentes no texto e a produção de inferências é que vão possibilitar a compreensão global do texto lido, a composição de um todo coerente e consistente, ou seja, a construção de sentido.

Como a capacidade de compreensão não é obtida automaticamente, esta precisa ser exercitada e ampliada, em diversas atividades em sala de aula, durante toda a trajetória escolar. É nesse contexto que o professor pode apresentar diferentes possibilidades de leitura às crianças, por meio de poemas, notícias, receitas, livros, mapas, gráficos, símbolos, paisagens, imagens, partituras, sons, gestos, corpos em movimento, o mundo, enfim.

O professor poderá contribuir para o desenvolvimento das capacidades de interpretar e estabelecer significados para diferentes textos, criando e promovendo variadas experiências, situações novas, que levem a uma utilização diversificada do ler/escrever. Isso tornará possível a formação de uma geração de leitores capazes

de dominar as múltiplas formas de linguagem e de reconhecer os variados e inovadores recursos tecnológicos, disponíveis para a comunicação humana no dia a dia.

Na sequência, 20% das professoras alfabetizadoras escolheram a atividade 24- Leitura de texto informativo jornalístico e as justificativas para tais escolhas foram:

Despertar o interesse pela leitura de jornais, tendo em vista, que não é tarefa fácil em tempos de interatividade via celular e internet. Mas de suma importância na formação de leitores habituais e bem informados. Trazer textos com características distintas, fotografias e recursos gráficos; considerando que os jornais são uma fonte respeitada para pesquisa e obtenção de informações sobre o mundo atual. Fazer perceber que os jornais não são escritos somente para adultos. Que certamente podem ser encontradas notícias locais ou de entretenimento que atraem os pequenos. Proporcionar o manuseio de jornais por inteiro (não só com textos recortados), abertos sobre uma mesa ou no chão, buscar os cadernos que mais interessam, vendo fotos, lendo títulos, subtítulos e o início de cada reportagem. (Formadora Local – Josélia Maria de Souza, município de Piedade dos Gerais – PNAIC 2017/2018)

Ser capaz de localizar no texto do jornal: frases, palavras e sílabas; Identificar as características do texto jornalístico; Produzir uma notícia para o mural da sala ou da escola; Desenvolver habilidades de leitura e de escrita por meio de textos de jornais; Criar o hábito de leitura. (Formadora Local – Daniela Paula de Oliveira, município de Betim – PNAIC 2017/2018)

Observa-se que os critérios de escolha da atividade apresentam aspectos relevantes para o trabalho com o texto informativo jornalístico, afinal, existe uma preocupação em ensinar aos alunos as características dos gêneros textuais envolvidos nessa categoria (notícias, reportagens). Destacamos algumas capacidades trabalhadas com os alunos e que foram citadas nos relatos para essa atividade 24, como: ler (decodificar e reconhecer palavras) e compreender palavras compostas por sílabas canônicas e não canônicas; desenvolver a fluência em leitura; ampliar as referências culturais do aluno; antecipar conteúdos dos textos a serem lidos em função do reconhecimento do suporte, gênero e contextualização. É possível observar que a atividade, nas turmas de algumas professoras, atingiu o objetivo de trabalhar a função do reconhecimento do suporte, do gênero e de sua contextualização, pois houve uma

preocupação em apresentar aos alunos o texto em seu suporte original e em explorar os vários elementos que o caracterizam. Assim fica claro que a escola, por ser estruturada com vistas à alfabetização, ao letramento e tendo um caráter formativo, constitui-se num ambiente privilegiado para essa formação do leitor.

Por fim, os critérios de escolha para a atividade 25- Leitura de texto informativo destacados pelas professoras foram:

Trabalhar o tema da febre amarela. (Formadora Local – Cláudia Ferreira Fonseca de Castro, município de João Monlevade – PNAIC 2017/2018)

Assuntos de interesse dos alunos, assim como faixa etária e temas de fatos atuais que eles vêm acompanhando e precisam estar intervindo de forma direta ou até indireta, como o caso da febre amarela. (Formadora Local – Mágda Martins Bento, município de Belo Horizonte – PNAIC 2017/2018)

De acordo com os critérios apresentados, as professoras se detiveram mais no tema do texto escolhido e não foram mencionadas as capacidades e as habilidades que deveriam ser desenvolvidas, conforme as orientações do Caderno 6: produzir compreensão global do texto lido, unificando e inter-relacionando informações explícitas. Observamos que essas capacidades não foram citadas em todos os relatos que indicaram a escolha da atividade. Uma formadora local explicitou que “as professoras não conseguiram promover atividades para o desenvolvimento dessas habilidades” (Formadora Local, município de Itabira PNAIC 2017/2018). Essa dificuldade surgiu, apesar de o Caderno 6 apresentar um exemplo de texto informativo a ser lido pelas crianças e questões de compreensão. Ressaltamos que, por meio dessa atividade, poderiam ser trabalhados os efeitos de sentido gerados pela forma como o autor anunciou o assunto ao leitor. Nesse sentido:

A capacidade de identificar e apreender as escolhas discursivas do autor deve ser desenvolvida com o exercício constante de análise do uso da linguagem nos diferentes gêneros de textos propostos para a leitura em sala de aula (seus propósitos, a quem se dirigem, que recursos verbais e não-verbais utilizam, seus contextos históricos de produção etc). (BATISTA; SILVA; BREGUNCI; CASTANHEIRA; MONTEIRO, 2006, p.189)

A partir das análises realizadas, surgiu uma questão: afinal, as docentes simplesmente não relacionaram todas as habilidades que poderiam ter motivado a escolha pela atividade ou não perceberam as várias capacidades que poderiam ser mobilizadas por ela?

Foi possível observar que as atividades escolhidas passaram por adaptações para atender as diferentes realidades das turmas. Em vários relatos encontramos a descrição do uso de materiais e textos diferentes daqueles que são apresentados nas atividades propostas no Caderno 6. Por exemplo, para atividade 23- Lendo palavras destacadas no texto<sup>10</sup>, algumas cursistas escolheram o gênero textual parlenda, que foi apresentado em um cartaz, para que toda a turma pudesse realizar em conjunto a leitura. Conforme relato de uma formadora local:

As parlendas são especialmente eficazes nas atividades, a proximidade sonora entre as palavras que compõem esses textos favorece a reflexão acerca do sistema de escrita, pois fornece pistas importantes às crianças sobre as possíveis letras a serem usadas em cada palavra. (Formadora Local – Aline de Oliveira França de Souza, município de Contagem – PNAIC 2017/2018)

É importante analisar as adaptações propostas para a atividade 22- Lendo e agrupando frases, pois o caderno 6 apresenta uma matriz para ser reproduzida. Essa matriz possui frases para o aluno escolher e marcar aquelas que são da mesma história. Na matriz, essas frases são apresentadas para a leitura em forma de lista. Muitas cursistas optaram por apresentar as frases fatiadas para que os alunos selecionassem aquelas que faziam parte de uma mesma história, demonstrando a autoria tão necessária no planejamento das atividades propostas em sala de aula.

Identificou-se, também, o uso de projetor de slides através do uso do computador para a apresentação dos textos usados na atividade 21- Lendo por meio de pausas protocoladas, como verificado no relato de uma formadora local: “Houve aquela que dispôs de uma apresentação visual por meio de slides na sala de vídeo.”(Formadora Local – Cristiane de Campos Ribeiro de Freitas, município de Contagem – PNAIC 2017/2018).

---

10 Para a atividade 23- Lendo palavras destacadas no texto, o Caderno 6 apresenta para leitura dos alunos a fábula intitulada o “Cão e o osso”.

Outra questão apresentada no ROTEIRO 3 diz respeito aos modos de organização das turmas no desenvolvimento das atividades. Constatou-se, a partir da análise realizada pelas formadoras locais sobre as atividades desenvolvidas pelas professoras, que as turmas foram organizadas de modos bem diversificados. Alguns professores seguiram literalmente as sugestões e propostas do caderno 6, da Coleção Instrumentos da Alfabetização. Outros planejaram a disposição dos alunos, considerando o conhecimento de leitura que os estudantes possuíam e, também, as suas características pessoais, bem como as afinidades na organização dos grupos de trabalho. Também, houve aqueles que definiram a organização conforme a disponibilidade de tempo, material e estrutura oferecida.

A maioria das professoras optou por dividir os alunos em duplas ou em grupos. Uma parcela menor organizou a turma em círculos ou semicírculos.

A organização da turma em dupla de agrupamentos produtivos propiciou intervenções adequadas num grupo heterogêneo, pois possibilitou que os estudantes se apropriassem do sistema de leitura com trocas entre colegas e com intervenções pedagógicas. (Formadora Local – Josélia Maria de Souza, município de Piedade dos Gerais – PNAIC 2017/2018)

Nesta atividade os alunos formaram um grande círculo, deixando o centro livre para manuseio dos jornais. Isso favoreceu para que os alunos tivessem melhor acesso e pudessem manuseá-los de forma livre, despertando assim o interesse, a curiosidade, a troca de experiências e a motivação de poder ler um para o outro naquele momento de trocas". (Formadora Local – Josélia Maria de Souza, município de Piedade das Gerais – PNAIC 2017/2018)

Cabe destacar, porém, que alguns optaram por manter as crianças em uma organização tradicional, ou seja, os alunos foram postos individualmente em suas carteiras, ordenados em fileiras, um atrás do outro.

Os professores que conseguiram desenvolver a atividade proposta relatam que os alunos foram organizados individualmente em suas carteiras, e que tal organização facilitou que cada criança se ocupasse de seu texto apenas, não permitindo que um aluno interferisse nos procedimentos de leitura do outro, o que favoreceu o desenvolvimento da atividade. (Formadora Local – Eliene de Fátima Pereira Rosa, município de Itabira – PNAIC 2017/2018)

As turmas foram organizadas em fila e feita leitura do texto pelos alunos, leitura coletiva e individual, seguindo a fila. (Formadora Local – Sandra Lúcia Alvarenga Santos, município de Belo Horizonte – PNAIC 2017/2018)

Na escola, de modo geral, pode-se constatar uma variedade de espaços e ações que viabilizam as práticas de leitura. No entanto, os docentes costumam optar pela disposição dos alunos em fileiras. Tradicionalmente, a leitura dentro das salas de aula, nesse formato, é a mais recorrente. Porém, há de se ter um olhar crítico sobre esse fato, porque muitas vezes essa prática visa apenas ao desenvolvimento de capacidades, como fluência, entonação e rapidez, não promovendo espaços de interação entre os alunos para construção coletiva da compreensão do texto. Nesses casos, os resultados esperados são, na grande maioria das vezes, apenas aqueles relacionados à apropriação da escrita alfabética. Esse comportamento ainda é muito presente nas escolas brasileiras.

### **Considerações finais**

Acreditamos que uma das contribuições deste trabalho é convidar o leitor para uma reflexão sobre o fato de que não há possibilidade de êxito de programas de formação de professores que tenham como foco o trabalho com a leitura sem que se leve em conta que os docentes, como profissionais e como pessoas, são sujeitos da sua própria história de leitura. Essa história tem implicações importantes nas relações dos professores com os programas, com o processo de ensinar e com os alunos, ou seja, é preciso ir além do tempo e do espaço presentes e resgatar o professor com a sua história para o contexto dos cursos de formação continuada. Tal como proposto no planejamento do PNAIC 2017/2018, por meio de roteiros de estudos, que tomaram como referência a formação continuada em serviço.

Com relação ao trabalho que, efetivamente, os professores desenvolvem com os alunos, argumentamos que é possível ensinar a ler textos na escola e formar leitores críticos; não só é possível, como necessário, que a leitura do professor não deve ser a única autorizada em sala de aula; que o papel do professor é mediar as relações entre crianças e textos, conferindo autonomia para que sejam capazes de realizar suas próprias leituras. Por isso, defende-

mos que, nas escolas, precisam ser desenvolvidas ações tanto de formação continuada de professores, na área de práticas de leitura, como de aplicação de atividades de leitura bem orientadas, baseadas em referenciais teóricos consistentes para os alunos. Para isso, sugere-se a reflexão e a avaliação das propostas de trabalho com leitura nas escolas; que o espaço físico (a sala de leitura, ou a biblioteca) seja organizado de forma a possibilitar práticas leitoras, que se façam campanhas de aquisição de livros, que haja implantação de projetos de leitura para alunos e professores, dentre outras iniciativas.

É importante que, na sala de aula, o trabalho com a leitura não seja uma atividade secundária, que ocupe apenas o tempo que sobrou no finalzinho da aula ou antes do recreio. A leitura precisa ser planejada, como atividade cotidiana, não só entre os alunos, mas também entre os professores. Diversas estratégias podem ser utilizadas para aproximar a leitura dos alunos: adequação da biblioteca como sendo um ambiente agradável, de função própria e com atendimento especializado; desenvolvimento de campanhas para o aumento do acervo da biblioteca; inserção dos alunos nos programas de leitura da escola; estímulo para os alunos lerem além das necessidades específicas das disciplinas; planejamento de práticas de leitura em sala de aula intencionais e enriquecedoras; uso de diversas estratégias na formação dos alunos como leitores, etc.

Contrariamente ao que se observa na maior parte das escolas, não é preciso que o texto lido seja necessariamente um ponto de partida para um exercício. Às vezes, a leitura se encerra em si mesma. Podemos ler e depois fazer um exercício de escrita, como também podemos ter atividades de leitura que não sejam acompanhadas de exercício algum, porque a leitura já é, em si, uma atividade importante, enriquecedora e produtiva.

Acreditamos que estamos assumindo verdadeiramente nosso papel como professores leitores e formadores de leitores competentes, críticos e atuantes, quando disponibilizamos um espaço na escola permanente para a leitura, para a discussão; quando asseguramos o acesso a diferentes tipos de leitura, portadores, suportes e gêneros textuais; quando oferecemos situações de apren-

dizagem para o aluno conhecer esses diferentes tipos de textos e oportunizamos o direito ao debate e conflito de interpretações; quando adotamos propostas fundamentadas teoricamente e que possam ser executadas.

Por fim, defendemos que a formação continuada do professor é condição básica para que se efetive uma política de formação de leitores no âmbito da escola. Quando o tema é leitura e escrita, uma condição se impõe: a participação dos profissionais também como leitores e escritores de textos.

A formação do profissional como leitor e escritor, portanto, é concomitante à reflexão sobre suas práticas pedagógicas, que devem ser o campo fértil sobre o qual se problematizam as questões relacionadas à leitura e à escrita de seus alunos. Assim, os programas de formação de professores precisam considerar os professores como leitores, sem o que não se conseguirá desprendê-los da condição única de docente que ensina a ler.

## Referências

BATISTA, A. A. G. *Planejamento da alfabetização: capacidades e atividades* / Antônio Augusto Gomes Batista et al. - Belo Horizonte: Ceale, 2006. 232 p. (Coleção Instrumentos da Alfabetização; 6)

\_\_\_\_\_. *Capacidades da alfabetização* / Antônio Augusto Gomes Batista et al. Belo Horizonte: Ceale, 2005. 96 p. (Coleção Instrumentos da Alfabetização; 2)

BRASIL. *Documento orientador-PNAIC em ação 2017*. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

\_\_\_\_\_. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização*. Caderno 05 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

CARVALHO, M. *Guia prático do alfabetizador*. 5.ed. São Paulo: Ática, 2005.



\_\_\_\_\_. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

\_\_\_\_\_. Textos, impressão, leituras. In: HUNT, L. (Org.). *A nova história cultural*. Trad. Jefferson Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2002. p. 211-238.

\_\_\_\_\_(Org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

\_\_\_\_\_. *A ordem dos livros*. Lisboa: Vega, Passagens, 1997.

FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

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

\_\_\_\_\_. *Oficina de leitura: teoria e prática*. São Paulo: Pontes Editores, 2007.

KOCH, I. V. ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2007.

NÓVOA, A. (Org.). Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: \_\_\_\_\_. *Formação contínua de professores: realidade e perspectivas*. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

*Pesquisa Retratos da leitura no Brasil*. Disponível em: <[http://pro-livro.org.br/home/images/2016/RetratosDaLeitura2016\\_LIVRO\\_EM\\_PDF\\_FINAL\\_COM\\_CAPA.pdf](http://pro-livro.org.br/home/images/2016/RetratosDaLeitura2016_LIVRO_EM_PDF_FINAL_COM_CAPA.pdf)> acesso em: 01 set. 2018.

MOURÃO, S. SOARES, M. Processos cognitivos na leitura inicial: relação entre estratégias de reconhecimento de palavras e alfabetização. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 40, n. 2, p.449-466, abr./jun. 2014.

SMITH, F. *Leitura significativa*. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SOARES, M. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Theodoro (org.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1991, p.18-29.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

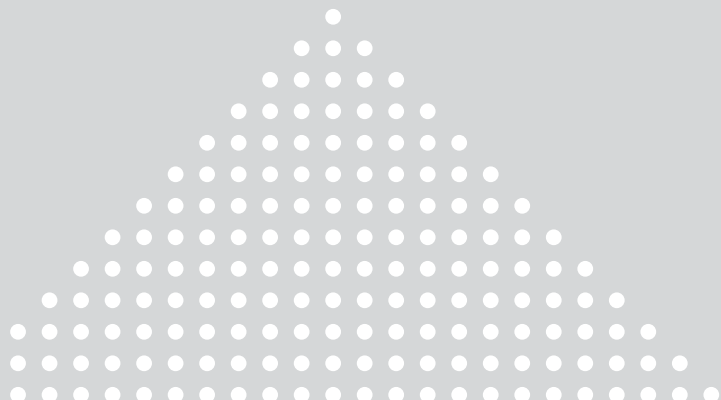




5



AS OFICINAS DE PRODUÇÃO ESCRITA NO  
PNAIC 2017-2018: UMA BREVE REFLEXÃO





# As oficinas de Produção Escrita no PNAIC 2017-2018: uma breve reflexão

*Luciana Mariz<sup>1</sup>*

*Vera Baumfeld<sup>2</sup>*

## **Um pouco de história...**

Apresentamos um breve histórico do processo de trabalho com a produção de textos escritos, desenvolvido no PNAIC 2017-2018, com formadores e formadoras locais de municípios mineiros.

Pode-se dizer que o trabalho com a produção de textos escritos foi organizado em três grandes etapas. Na primeira, enviamos um roteiro – chamado de Roteiro 4 (ANEXO) – em que os formadores e as formadoras locais, juntamente com as professoras alfabetizadoras com quem trabalhavam nos municípios, deveriam ler alguns textos teóricos<sup>3</sup> para refletirem sobre a própria prática em relação ao ensino de produção de textos escritos e apresentar uma proposta de texto aplicada em turmas de alfabetização, além de um exemplo de texto produzido a partir dessa proposta. A devolutiva do Roteiro 4 permitiu que nós, formadoras regionais do CEALE, pudéssemos elencar alguns pontos que deveriam ser mais trabalhados nas oficinas.

Na segunda etapa, desenvolvemos duas oficinas presenciais sobre produção de textos escritos, em que foram retomadas e ampliadas as discussões propiciadas pelo Roteiro 4. Nos encontros, abordamos temas relevantes, como, por exemplo, a necessidade de se trabalhar com produções textuais já no início do processo de

---

1 Formadora Regional do PNAIC 2017-2018, doutoranda em Educação pela FaE/UFMG. Professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio. Autora de coleção de livro didático de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II (PNLD2014 e PNLD2017).

2 Formadora Regional do PNAIC 2017-2018, pós-graduada em Educação Matemática e professora de Alfabetização Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

3 Os materiais enviados foram produzidos pelos pesquisadores do CEALE e já haviam sido usados em outras formações. Os textos escolhidos foram: COSTA VAL, M. G. et al. Produção escrita: trabalhando com gêneros textuais. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2007.68p. (Coleção Alfabetização e Letramento); Entrevista concedida por Maria da Graça Costa Val ao "Jornal Letra A", n° 49, de julho/dezembro de 2017. COSTA VAL, M. G.; VIEIRA, M. L.; Produção de textos escritos: construção de espaços de interlocução. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.52p. (Coleção Alfabetização e Letramento).

alfabetização e de apresentar propostas que contemplassem as dimensões discursivas, textuais e linguísticas dos textos.

Na terceira etapa, os formadores e as formadoras locais receberam, ao final do encontro presencial, o último roteiro – Roteiro 5 (ANEXO) –, cujo foco foram as possíveis estratégias que poderiam ser usadas para se fazer correções e intervenções nas produções textuais dos alunos. Os formadores e as formadoras locais, em função das discussões propiciadas pelas Oficinas de Produção Escrita nos encontros presenciais, deveriam refazer a proposta de produção de texto enviada no Roteiro 4, agregando elementos para torná-la mais adequada em relação às condições de produção, à temática e à forma composicional; fazer a correção dos textos produzidos pelos alunos com a proposta reformulada, a partir de chaves de correção disponibilizadas pelo Roteiro 5, elencando os principais problemas detectados; e apresentar uma produção de uma das crianças, lida e avaliada a partir da chave de correção para o gênero textual produzido.

Pretendemos, no presente artigo, apresentar algumas reflexões sobre o processo de discussão propiciado pelos formadores e pelas formadoras locais, e pelas professoras alfabetizadoras dos municípios, a partir das Oficinas de Produção Escrita do PNAIC 2017-2018.

Na próxima seção, apresentamos um detalhamento do trabalho com as Oficinas, discutindo conceitos teóricos que embasaram a produção do material e as perspectivas e considerações de quem está em sala de aula, atuando e refletindo sobre as práticas de uso do texto como objeto de ensino para a produção.

### **A teoria e a prática no trabalho com a produção escrita: uma parceria necessária**

Nesta seção, aprofundaremos alguns conceitos teóricos fundamentais para a construção das oficinas presenciais de produção de textos escritos<sup>4</sup> trabalhados nos encontros presenciais do PNAIC 2017-2018 para exemplificar possibilidades de associar a teoria à prática pedagógica das professoras alfabetizadoras.

---

4 Os materiais usados no PNAIC 2017-2018 encontram-se disponíveis no site do CEALE em <http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/materiais-pnaic-2017-2018.html>

Interagir pela linguagem pressupõe o trabalho com textos orais e escritos, tanto para leitura quanto para produção. Dessa forma, o ensino de Língua Portuguesa, em qualquer etapa da Educação Básica, deve ter como unidade básica o texto. Um dos objetivos a ser perseguido pela escola, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997), é possibilitar que os alunos desenvolvam capacidades e competências que lhes permitam compreender e produzir textos, orais e escritos, de diferentes gêneros, para se tornarem competentes em relação ao uso da língua materna. Texto é entendido “como qualquer produção linguística, falada ou escrita, de qualquer tamanho, que possa fazer sentido numa situação de comunicação humana, isto é, numa situação de interlocução.” (COSTA VAL, 2004, p.113).

Escrever é comunicar-se, interagir. Nesse processo, é necessário considerar o que se diz, a quem se diz, de que forma se diz, qual o objetivo pretendido na prática interlocutiva, ou seja, é preciso considerar a dimensão discursiva dos textos escritos. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, 1º e 2º ciclos:

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual. (PCN, 1997, p.28).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo, publicado em dezembro de 2017 pelo Ministério da Educação, com o objetivo de nortear a Educação Básica nas escolas públicas, também afirma que:

Da mesma forma que, na leitura, não se deve conceber que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana. (BNCC, 2017, p.76).



Se os textos se organizam sempre dentro de “certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero” (PCN, 1998, p.23), a noção de gênero textual, nas aulas de língua materna, precisa ser tomada como objeto de ensino.

Bakhtin (2003) reforça a importância de se trabalhar com gêneros textuais quando diz que:

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2003, p.285).

Segundo esse autor, todas as esferas da atividade humana estão ligadas ao uso da linguagem, concretizando-se, em relação à língua, na forma de enunciados. Os enunciados, determinados pelas esferas discursivas a que pertencem, se organizam em torno de três elementos essenciais – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – os chamados gêneros textuais<sup>5</sup>.

As formas estáveis dos gêneros textuais dizem respeito a como as informações selecionadas pelos falantes, tendo em vista suas intenções, serão organizadas em um todo e transmitidas aos interlocutores. Lembra Bakhtin que os gêneros textuais são a base da apreensão dos nossos conhecimentos sobre a língua materna. Aprendemos a falar a partir da escuta de enunciados organizados em formas relativamente estáveis – os gêneros textuais.

A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. (BAKHTIN, 2003, p.283).

Marcuschi (2005), confirmando posições de Bakhtin, reafirma a ligação dos gêneros textuais com as atividades humanas

---

5 Bakhtin, em seus escritos, usa o termo “gênero do discurso”. Entretanto, o termo gênero textual acabou se tornando mais popular em função de trabalhos de divulgação científica, como os realizados pelo pesquisador Luiz Antonio Marcuschi.

desenvolvidas em diferentes esferas sociais. Segundo o pesquisador da Universidade Federal de Pernambuco, os gêneros textuais servem para “ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa.” (MARCUSCHI, 2005, p.19).

Para o autor, os gêneros caracterizam-se menos por suas propriedades linguísticas e textuais do que por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais, por isso são de difícil definição formal e devem ser contemplados em seu uso nas práticas discursivas dos falantes de uma determinada língua.

Marcuschi (2005) relaciona o surgimento de vários gêneros da sociedade contemporânea ao desenvolvimento tecnológico, com o advento do computador e da internet. Segundo o autor, as tecnologias propiciam o aparecimento de novos gêneros por estarem visceralmente ligadas à organização das atividades humanas. Ressalta, porém, que os novos gêneros nascem a partir de gêneros já existentes. Reforça a ideia de que, embora os gêneros textuais caracterizem-se muito mais por aspectos sociocomunicativos e funcionais, não se pode desprezar sua forma.

Como já dito anteriormente, foram concluídas duas Oficinas de Produção Escrita no PNAIC 2017-2018: a primeira, realizada no dia 15 de maio de 2018, abordou, de forma mais sistemática, os conceitos de gênero textual e tipo textual, as dimensões discursiva, textual e linguística de uma Produção Escrita; a segunda, realizada no dia 16 de maio, teve como foco estratégias para a correção e possíveis intervenções nas produções escritas dos alunos.

A necessidade de incorporar o texto como base do trabalho e, conseqüentemente, de se abordar os gêneros textuais em sala de aula já aparece no título das oficinas de produção de texto. A ideia é enfatizar que o trabalho de Produção Escrita se ancora nos gêneros textuais, e, embora possa parecer corriqueiro, ainda é fundamental que esse fato seja ressaltado. Em função disso, dizemos “trabalhando com gêneros textuais” (FIGURA 1).

**Figura 1:** Folder com apresentação da temática do módulo IV.



**Fonte:** Oficinas do PNAIC 2017-2018.

A atividade inicial da primeira oficina foi a leitura do livro “Minhas férias, pula uma linha, parágrafo”, de Christiane Gribel, da editora Salamandra, que narra a história de um menino de 6º ano, que vivencia algumas práticas escolares de produção textual, muito comuns a vários leitores: escrever um texto sobre as férias escolares, que vai ser lido apenas pelo professor e corrigido em sua dimensão linguística.

A partir da leitura coletiva do livro e do trabalho feito com o Roteiro 4, as cursistas puderam refletir sobre as propostas de Produção Escrita que elas produzem e como é o trabalho desenvolvido com a escrita em sala de aula. Algumas questões foram apresentadas para fomentar a discussão (FIGURA 2):

**Figura 2:** Questões para reflexão a partir da leitura de “Minhas férias, pula uma linha, parágrafo”.

**PARA REFLETIR...**

**Para esse momento, tomaremos como referência as orientações do roteiro 4 (Formação em serviço - Abril) e a história do livro que acabamos de ouvir.**

- Que reflexões podemos fazer, a partir da história do livro, em relação às nossas práticas envolvendo a produção de textos em sala de aula?
- Quais as práticas desenvolvidas para a produção de textos escritos, apresentadas pelos professores alfabetizadores?
- O que foi evidenciado nas práticas docentes em relação à correção dos textos produzidos pelos aprendizes? Quais estratégias são utilizadas pelos docentes?
- Quais gêneros foram privilegiados no trabalho com a produção de textos, apresentados pelos professores alfabetizadores de sua turma/município?

**Fonte:** Oficinas do PNAIC 2017-2018.

A partir da realização do Roteiro 4 no município, em um trabalho conjunto com as professoras alfabetizadoras nas escolas, os formadores e as formadoras locais, ao serem questionados sobre as principais dificuldades em realizar uma proposta de Produção Escrita, sinalizaram que o foco dessas dificuldades estava nos alunos, como mostram alguns depoimentos:

Na realização da atividade com conto de fadas e produção de texto posteriormente, **alguns alunos demonstraram dificuldades** em organizar, registrar, segmentar e outros até mesmo com o alinhamento, habilidade que já deveria ter sido consolidada anteriormente. (Maria de Fátima V. Rodrigues – Ibirité/MG, grifo nosso)

Os professores declararam maior facilidade para aplicação da produção de texto, porém ainda com dificuldades na realização da correção coletiva de forma dinâmica, contando com a participação de todos os alunos, levando-os à reflexão. Entretanto, **os alunos apresentaram dificuldades** na organização e coerência das ideias, na pontuação e ortografia. (Mary Perpétua Nunes – Mateus Leme/MG, grifo nosso)

(...) **as crianças apresentaram dificuldades** no uso da pontuação e na ortografia; durante a autocorreção (os alunos se dispersaram, demonstrando não ter o hábito de corrigir o que escrevem); **alguns alunos apresentaram dificuldade** em transpor as ideias para o papel (insegurança para executar a escrita), demonstraram maior desenvoltura na oralidade; na escrita do bilhete, se mostraram um pouco apreensivos no momento da linguagem escrita. (Silvana R. M. Brito – São Joaquim de Bicas/MG, grifo nosso).


Entretanto, na discussão propiciada pelas oficinas presenciais, a partir da apresentação de propostas que costumam circular no espaço da escola, os formadores e as formadoras locais perceberam que, muitas vezes, o trabalho com a Produção Escrita acaba reproduzindo práticas que desconsideram a dimensão discursiva dos textos, pois aos alunos não é explicitado nem mesmo o gênero que eles devem produzir, como no exemplo a seguir (FIGURA 3):

**Figura 3:** Proposta de texto da Oficina de Produção Escrita para discussão com os formadores e as formadoras locais.

**OFICINA DE PRODUÇÃO TEXTUAL: Condições de produção**  
**2º GRUPO**

**ORIENTAÇÕES ESPECÍFICAS PARA O ALUNO:**

1) Observe as cenas a seguir.



2) Converse com seus colegas sobre o que estão vendo na imagem.  
3) Proposta de produção: Escreva um texto sobre a cena apresentada.

**ORIENTAÇÕES ESPECÍFICAS PARA O FORMADOR LOCAL:**

**Análise a proposta de produção, identificando:** Quem escreve; para quem se escreve; para que se escreve; sobre o que se escreve; onde se escreve; como se escreve.

Fonte: Oficinas do PNAIC 2017-2018.  
Fonte da Imagem: Tirinhas Armandinho.

Nessa proposta, por exemplo, os formadores e as formadoras locais refletiram sobre a orientação dada aos alunos na atividade de produção textual. Eles devem conversar sobre o que estão vendo e escreverem um texto sobre a cena apresentada. Isso levantou uma série de questões: que gênero produzir? Como produzir um texto sem oferecer um modelo aos alunos? O que observar na tirinha? O humor deveria estar presente na produção dos alunos? Que texto é esperado a partir de orientações como essas?

As oficinas propiciaram meta-análises sobre a própria prática das formadoras e formadores locais, o que é fundamental para formações como o PNAIC, que não apresentam fórmulas ou modelos, mas cujo objetivo é permitir uma reflexão sobre o que se faz em sala de aula e que situações de ensino são propiciadas aos alunos com as ações desenvolvidas. Essa tomada de consciência e esse deslocamento do discurso do déficit do aluno são fundamentais para produzir mudanças em práticas pedagógicas calcadas em atividades que desconsideram os usos sociais da escrita e da leitura também, e para propiciar aos alunos propostas coerentes e pertinentes.

Outro ponto importante, tratado no trabalho com Produção Escrita, foi a distinção entre gêneros e tipos textuais. Marcuschi (2005), reiterando Bakhtin, reafirma a impossibilidade de se comunicar verbalmente a não ser via gênero e via texto. Tal visão pressupõe pensar a língua como atividade social, histórica e cognitiva, privilegiando a interação verbal entre os falantes.

Para uma melhor visualização das características de tipos e gêneros textuais, Marcuschi (2005) apresenta um “resumo”, reproduzido no Quadro 1 a seguir.

**Quadro 1:** Características principais dos tipos e gêneros textuais.

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
<p>1 – constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas;</p> <p>2 – constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados no interior dos gêneros e não são textos empíricos;</p> <p>3 – sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;</p> <p>4 – designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.</p>	<p>1 – realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas;</p> <p>2 – constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;</p> <p>3 – sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;</p> <p>4 – exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.</p>

Fonte: MARCUSCHI, 2005, p.23.

Sobre a noção de tipo textual, Marcuschi (2005) ressalta a variedade de sequências tipológicas que podem ser encontradas em um texto de um gênero qualquer – heterogeneidade tipológica nos gêneros textuais, como, por exemplo, dos “Classificados poéticos”, em que a forma é de um classificado tradicional, que é veiculado em jornais, mas o conteúdo é poético. Outro exemplo são os textos publicitários

que subvertem os gêneros textuais – histórias, bulas de remédio, cartas – com o objetivo de vender uma ideia ou um produto.

Quando se fala em tipo textual, remetemos a um conjunto de traços que formam uma sequência e não um texto. Em um texto classificado como narrativo, por exemplo, há predominância da sequência narrativa, embora possam também aparecer as outras sequências, como em um conto de fadas, quando se descrevem personagens, elencando suas características; ou quando se começa um artigo de opinião, gênero de natureza argumentativa, relatando-se um fato. O ensino de produção de textos escritos deve chamar a atenção dos alunos para esses aspectos, já no ciclo de alfabetização. Trabalhar as sequências tipológicas, características dos gêneros, é trabalhar elementos da forma composicional e do estilo bakhtiniano. É também se debruçar sobre a gramática da língua, fazendo uso dos elementos da chamada gramática tradicional, mais familiar aos nossos professores alfabetizadores. A seguir, apresentamos, no Quadro 2, resumo e exemplificações das principais características dos tipos textuais: descritivo, narrativo, expositivo, argumentativo e injuntivo.

**Quadro 2:** Principais características linguísticas dos tipos textuais.

TIPOS TEXTUAIS	EXEMPLOS	TRAÇOS LINGÜÍSTICOS
1 – Descritiva	“Sobre a mesa havia milhares de livros.”	Este tipo de enunciado textual tem uma estrutura simples com um verbo estático no presente ou imperfeito, um complemento e uma indicação circunstancial de lugar.
2 – Narrativa	“Os passageiros aterrissaram em Nova York no meio da noite.”	Este tipo de enunciado textual tem um verbo de mudança no passado, um circunstancial de tempo e lugar. Por sua referência temporal e local, este enunciado é designado como enunciado indicativo de ação.
3 – Expositiva	(a) “Uma parte do cérebro é o córtex.”	Em (a) temos uma base textual denominada de exposição sintética pelo processo da composição. Aparece um sujeito, um predicado (no presente)

		e um complemento e com um grupo nominal. Trata-se de um enunciado de identificação de fenômenos.
	(b) "O cérebro tem 10 milhões de neurônios."	Em (b) temos uma base textual denominada de exposição analítica pelo processo de decomposição. Também é uma estrutura com um sujeito, um verbo da família do verbo ter (ou verbos como: contém, consiste, compreende) e um complemento que estabelece com o sujeito uma relação parte-todo. Trata-se de um enunciado de ligação de fenômenos.
4- Argumentativa	"A obsessão com a durabilidade nas Artes não é permanente."	Tem-se aqui uma forma verbal com o verbo ser no presente e um complemento (que no caso é um adjetivo). Trata-se de um enunciado de atribuição de qualidade.
5 – Injuntiva	"Pare!", "seja razoável!"	Vem representada por um verbo no imperativo. Estes são os enunciados incitadores à ação. Estes textos podem sofrer certas modificações significativas na forma e assumir, por exemplo, a configuração mais longa onde o imperativo é substituído por um "deve". Por exemplo: "Todos os brasileiros na idade de 18 anos do sexo masculino devem comparecer ao exército para alistarem-se."

Fonte: MARCUSCHI, 2005, p.28.



Segundo Marcuschi (2008), uma das dificuldades dos alunos em escrever residiria exatamente no fato de essas sequências não se organizarem de maneira adequada, já que elas não são simplesmente colocadas uma ao lado da outra no momento da produção. As aulas de língua materna são o espaço para que tal discussão ocorra, associando leitura, produção e gramática.

Essa reflexão também foi proposta para os formadores e as formadoras locais do PNAIC 2017-2018. Além da apresentação de alguns gêneros textuais, em que predominam determinados tipos textuais, que já fazem parte das práticas escolares, como texto enciclopédico, HQ e receita culinária, também foi apresentado um convite – gênero que circula com frequência nos Anos Iniciais para



leitura e produção – que “quebra” as regras do jogo, em função do objetivo comunicativo pretendido (no caso, trata-se de um convite de casamento com uma dose de humor), pois foi escrito como se fosse uma primeira página de um jornal popular, para que as professoras pudessem perceber que existe uma certa plasticidade no uso que fazemos da língua escrita (FIGURA 4).

**Figura 4:** Exemplos de alguns tipos textuais.

<p style="text-align: center;"><b>EXPOSITIVO</b></p> <p><b>TUCANO</b></p> <p>(tu.ca.no)</p> <p>sm.</p> <p>1. Bras. Zool. Nome comum que se dá às aves do gên. Ramphastos, da fam. dos ranfastídeos, encontradas esp. nas florestas tropicais da América do Sul, de bico muito grande e forte, de cores variadas e plumagem preta combinada com branco, amarelo ou vermelho; vivem em pequenos bandos e costumam atacar os ninhos de outras aves.</p> <p style="text-align: right;"><b>Fonte:</b> Aulete Digital - Lexikon Editora.</p>	<p style="text-align: center;"><b>NARRATIVO</b></p>  <p style="text-align: right;"><b>Fonte:</b> Instituto Mauricio de Sousa.</p>
<p style="text-align: center;"><b>INSTRUCIONAL/INJUNTIVO</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Sorvete Cremoso de Manga</b></p> <p><b>INGREDIENTES</b></p> <p>1 lata de creme de leite; 1 lata de leite condensado; 2 mangas maduras; 100 ml de leite</p> <p><b>MODO DE PREPARO</b></p> <p>Descasque, corte as mangas e bata no liquidificador com 100 ml de leite; Bata o creme de leite, gelado, na batedeira até formar bolhinhas; Acrescente a manga e o leite condensado aos poucos e continue batendo; Leve ao congelador; Bom apetite!</p> <p style="text-align: right;"><b>Fonte:</b> Elaborado pelo autor.</p>	 <p style="text-align: right;"><b>Fonte:</b> Elaborado pelo autor.</p>

A ideia é que, nas aulas de Produção Escrita, sejam trabalhados textos modelares para que os alunos se apropriem do que é mais usual, considerando as dimensões discursiva, textual e linguística. Mas é fundamental, também, que a abordagem de gêneros e tipos textuais não se transforme em algo petrificado, em exercícios que trabalhem, de forma exaustiva, com classificação dos textos em gêneros e tipos, desconsiderando-se seus usos sociais. Algumas características dos tipos textuais foram discutidas na formação como conhecimentos importantes para o saber das alfabetizado-

ras, considerando-se os usos sociais dos gêneros apresentados. Como exemplo, para os textos de natureza narrativa, como conto de fadas, abordamos a importância de se observar os usos dos tempos verbais no imperfeito (por exemplo, para descrever a situação inicial, como em “Era uma vez, uma linda princesa que vivia em um castelo encantado...”) e perfeito (por exemplo, para marcar início do conflito, como em “Um dia, chegou ao reino uma feiticeira...”) e, nos textos injuntivos, ressaltamos a presença de verbos no imperativo, já que textos dessa natureza, como as receitas culinárias, visam ensinar procedimentos. Nos textos de natureza argumentativa, que visam à defesa de pontos de vista, chamamos a atenção dos formadores e das formadoras para o uso dos articuladores textuais e de substantivos abstratos. Essa estratégia possibilitou às professoras perceberem a importância de se trabalhar, nas propostas de produção apresentadas aos alunos do 1º ao 3º ano, a leitura dos gêneros a serem produzidos. Além de construírem a compreensão do texto, é fundamental explorar também a dimensão discursiva dos textos, ou seja, quem escreve, para quem se escreve, com que objetivos, onde o texto circula. Desde o início, é necessário propiciar aos alunos situações em que sejam valorizados os usos sociais da leitura e da escrita.

Ensinar a escrever textos pressupõe, além do ensino dos gêneros e tipos textuais, ensinar os alunos a planejar, a traduzir em palavras o texto planejado e a revisar. Tal aspecto também foi alvo de reflexão no PNAIC 2017-2018 (FIGURA 5).

**Figura 5:** Etapas do processo de produção de textos escritos.

**Para assegurar o sucesso das produções textuais, é necessário considerar que:**

- para produzir um texto, o estudante precisa conhecer o gênero textual que pretende escrever: saber qual é a sua estrutura, seu tema, seu estilo, sua função social, quem manda, quem recebe, em que ocasião, enfim, como aquele gênero funciona.
- produzir um texto implica planejar, escrever, rever e reescrever. As propostas de produção do texto poderão ser:
  - \* Coletivas, com a professora funcionando como escriba.
  - \* Em duplas
  - \* Individualmente

Fonte: Oficinas do PNAIC 2017-2018.

Os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa confirmam a necessidade de tais “conteúdos” integrarem as aulas de língua materna, quando afirmam que é esperado que os alunos possam utilizar “procedimentos diferenciados para a elaboração do texto: estabelecimento de tema, levantamento de ideias e dados, planejamento, rascunho, revisão (com intervenção do professor), versão final.” (PCN, 1998, p.58).

As atividades de produção de texto devem possibilitar ao aluno se debruçar sobre sua própria escrita e, com a intervenção do professor, reelaborá-la para que, ao final, seja a mais eficiente possível nas situações de uso.

Reinaldo (2001), a partir de considerações teóricas que abordam o texto como processo, afirma que o ato de escrever é um processo composto por dois estágios: o primeiro, chamado de inicial, antecederia o próprio ato de escrever e envolveria

[...] processos mentais profundamente influenciados pela vivência do escritor, sua ligação com as diversas instituições sociais, seu conhecimento sobre os tipos de textos e suas formas de circulação social, aspectos que representam os componentes fatos/realidade, concepções de mundo, parâmetros de textualização (componente linguístico relacionado ao modelo de texto cuja aprendizagem se dá não pela memorização de regras, mas por uma intensa vivência com o mundo dos textos) e o monitor (componente cognitivo responsável pelo ato de escrever como um todo, que funciona controlando e promovendo a interação entre o planejamento e as metas estabelecidas para o texto). Nesta abordagem não se entende o processo de escrever sem que o escritor tenha uma visão ampla do assunto, que é pormenorizada, focalizada, nas diversas partes do texto. (REINALDO, 2001, p.91-92).

É preciso que as atividades sejam fontes alimentadoras para o aluno ter o que dizer, saber o que e como dizer. Esses processos devem ser planejados e ensinados de forma sistemática ao longo do processo de Alfabetização para que nossos alunos se familiarizem com as práticas que envolvem o uso da escrita.

O segundo estágio seria o momento da produção do texto propriamente dita. Segundo a pesquisadora, esse processo “de avanços e recuos, o desafio de expressar, através da língua, os fatos/realidade, muitas vezes, modificam os focos de atenção. É nes-

se processo que o escritor inexperiente se perde e não sabe mais como voltar ao tema inicial.” (REINALDO, 2001, p.92).

A mediação do professor, neste momento, é fundamental para reorientar, reorganizar o trabalho do aluno no processo de produção textual, ao mesmo tempo, chamando sua atenção para os aspectos que podem ser melhorados e, concomitantemente, oferecendo possibilidades para que se tornem cada vez mais autônomos em seu processo de revisar o próprio texto, pois, segundo a pesquisadora,

[...] a produção de textos é concebida nesta abordagem como uma atividade recursiva, o que significa que se volta constantemente ao estágio inicial, avança-se, revisa-se o texto várias vezes, para só depois dar a tarefa por encerrada. Portanto, duas contribuições são importantes nessa abordagem para o ensino da escrita: a primeira é a reflexão sobre a necessidade de se providenciar situações que favoreçam o desenvolvimento de potencialidades cognitivas do aprendiz, isto é, de ampliação do seu conhecimento de mundo e dos diversos modelos de texto; a segunda é a compreensão do ato de escrever como um processo de monitoração que envolve várias revisões de texto. (REINALDO, 2001, p.92).

Na formação, essas etapas do trabalho com Produção Escrita foram discutidas a partir da apresentação de uma sequência didática, organizada em cinco etapas, cujo objetivo seria ensinar os alunos do 2º ano a escrever um convite.

No 1º momento, os alunos são solicitados a ler diferentes convites e, em duplas ou em trios, escolher um exemplo para preencher uma ficha em que aspectos da dimensão discursiva, textual e linguística devem ser analisados. (FIGURA 6)

**Figura 6:** Alguns aspectos discursivos, textuais e linguísticos do gênero convite para reflexão dos alunos.

#### **Ficha de análise de textos do gênero convite**

1. Quem recebeu esse convite?
2. Quem o enviou?
3. Que data estava sendo comemorada?
4. Além do texto, havia ilustrações, desenhos, fotos?
5. Essas ilustrações estavam de acordo com o texto?
6. Preparem a leitura do texto para ser lido aos colegas.

Fonte: Oficinas do PNAIC 2017-2018.

No 2º momento, as duplas ou trios devem apresentar para a sala suas conclusões (FIGURA 7).

**Figura 7:** Roteiro para os alunos conhecerem o gênero textual convite.

### **2º MOMENTO - Leitura das “fichas de análise”**

A dupla (ou trio) apresentará para a turma o convite que foi analisado por eles. Todas as duplas apresentarão a análise do seu convite. Espera-se que, ao final das apresentações, os alunos tenham compreendido a função social desse gênero, como é o seu funcionamento na sociedade. Ainda nesse segundo momento, a professora deve registrar no quadro todas as observações feitas pelos alunos.

Gênero textual: convite

- Tem sempre um destinatário (quem recebe) e um remetente (quem envia).
- O objetivo do convite é feito por meio de um texto (dizeres) que pode ser seguido por desenhos, ilustrações, fotos, etc.
- Os convites devem conter:
  - Nome de quem receberá o convite (destinatário).
  - Nome de quem o envia (remetente).
  - Dia, hora e local do evento.
  - Os convites podem ter cor, tamanho de letra e formato diversificados.

**Fonte:** Oficinas do PNAIC 2017-2018.

No 3º momento, depois da compreensão da estrutura e da função do gênero convite, os alunos são estimulados a produzir um convite para seus familiares para a Festa da Família – evento bastante tradicional nas escolas. Nessa sequência, a produção do texto teve como mote um acontecimento real. Nem sempre esse tipo de situação é possível, mas foram discutidas com as professoras as possibilidades de simulação de uma situação social em que a escrita de um determinado gênero seria necessária (FIGURA 8).

**Figura 8:** Proposta de Produção Escrita de um convite para os alunos.

### **3º MOMENTO - Propor a produção de um convite:**

É possível propor a produção de um convite que será enviado aos pais, convidando-os para a comemoração da “Festa da Família”, na escola.

A produção pode ser feita com toda a turma, em duplas ou de forma individual. A primeira produção será feita no rascunho para que o texto seja corrigido pela professora. Se a produção for individual, a professora pode se organizar para corrigir os textos de cada aluno em sala, considerando que convites não costumam ser gêneros de grande extensão.

**Fonte:** Oficinas do PNAIC 2017-2018.

No 4º momento, está prevista a reescrita do texto. No 5º, o envio do texto reescrito para as famílias (FIGURA 9).

**Figura 9:** Proposta de reescrita e envio dos convites produzidos pelos alunos às famílias.

**4º MOMENTO: Reescrever o convite em papel especial (cartolina ou semelhante).**

A escola deverá fornecer o material necessário para a confecção dos convites: papel, cola, gravuras, lápis de cor, tesoura etc.

**5º MOMENTO: Enviar o convite para as famílias.**

Lembrete importante: Devemos propor a produção de um texto, quando o aprendiz já estiver familiarizado com esse gênero e conhecer sua estrutura e seu uso social.

**Fonte:** Oficinas do PNAIC 2017-2018.

Depois de apresentada a sequência didática, a discussão priorizou a correção dos textos dos alunos. De uma maneira geral, pelos depoimentos enviados no Roteiro 4, o processo de correção ou se volta apenas para a dimensão linguística, ou é feito de uma forma vaga, genérica, que pouco ajuda os alunos a entenderem o que está inadequado em suas produções.

Para devolver aos alunos, eu marquei as palavras erradas, eles fizeram a revisão e editaram o texto lendo em voz alta para os colegas. (Maíra C. Souza – Sarzedo/MG).

Segundo relato da professora, os alunos gostaram muito da história apresentada, o gênero convite já apresenta familiaridade por parte dos alunos, não havendo dificuldades na produção de texto, foi levado em consideração na correção: a finalidade e características do texto. (Mirian G. Correa – Igarapé/MG)

A produção foi devolvida, com marcações onde havia necessidade de correção (ortográfica, pontuação, coerência e coesão) para reescrita deste [...]” (Raquel E. A. Mamedes – Passabém/MG)

Os formadores e as formadoras locais refletiram sobre os aspectos que devem ser abordados na correção dos textos dos alunos. Uma das maiores dificuldades apontadas por elas é ‘o que’ e ‘como corrigir’ os textos. Nas oficinas, foi possível discutir de que maneira a correção, a reescrita e a intervenção podem ser incorporadas às práticas de sala de aula no momento da produção textual, considerando-se que são processos dialógicos e de negociação. Além disso, o material apresentado permitiu que as professoras

se sentissem ancoradas, pois elas acessaram chaves de correção<sup>6</sup> de alguns gêneros. Essas chaves de correção tornaram mais palpáveis as discussões teóricas que foram promovidas sobre o processo de reescrita dos textos pelos alunos. (FIGURA 10)

**Figura 10:** Reescrita como parte do processo de Produção Escrita.

“Cabe ao professor, como interlocutor privilegiado dos alunos, provocar a reescrita dos textos, seja pelos próprios autores, seja pelos colegas”.  
Nesse movimento, a reescrita não é apenas uma correção dos problemas existentes nos textos, mas é necessária, em função das condições de produção dos textos: reescrever implica considerar se o texto está adequado aos objetivos do produtor, aos interlocutores, às condições de circulação do texto”.

**Fonte:** Oficinas do PNAIC 2017-2018.

As professoras alfabetizadoras refletiram sobre a necessidade de se considerar as dimensões discursiva e linguística no processo de correção e de reescrita dos textos escritos. Na análise discursiva, é preciso considerar a adequação do texto ao que foi proposto; na análise linguística, os aspectos linguísticos na composição do texto (FIGURA 11).

**Figura 11:** Aspectos discursivos e textuais a serem considerados nas produções textuais dos alunos.

**1º aspecto: adequação à proposta (análise discursiva)**

Consiste em avaliar se o aprendiz conseguiu produzir o gênero que lhe foi proposto, levando em conta sua função comunicativa, sua estrutura composicional, seu conteúdo temático, seu estilo e seu suporte.

**2º aspecto: elaboração do texto (análise linguística).**

Consiste em avaliar a forma como o aprendiz colocou o texto no papel, ou seja, avaliar aspectos gramaticais (acentuação gráfica, uso de letra maiúscula, pontuação, concordância nominal e verbal, etc.) e, ainda, aspectos linguísticos ligados ao gênero, como, por exemplo: uso inadequado (ou ausência) de verbos no pretérito na escrita de narrativas

**Fonte:** Oficinas do PNAIC 2017-2018.

<sup>6</sup> As chaves de correção são propostas de modelos de correção dos gêneros textuais que visam abordar aspectos (discursivos e linguísticos) trabalhados com os alunos no processo de produção de textos. Para o PNAIC 2017-2018, os formadores e as formadoras locais analisaram chaves de correção dos gêneros bilhete, história/conto, convite, cartaz e notícia, em função de demandas dos ciclos de Alfabetização. As chaves de correção serão abordadas de forma mais aprofundada no artigo “O trabalho com a Produção de Textos nos municípios”.

As chaves de correção apresentadas foram muito bem recebidas pelos formadores e pelas formadoras locais, porque, de certa maneira, materializaram a discussão teórica feita sobre a correção de produção textual. Com a chave em mãos, eles afirmaram se sentir confortáveis para fazer a correção dos textos e propor a reescrita, porque tinham elementos concretos para analisar as produções das crianças. Foram apresentados modelos de chaves de correção dos gêneros bilhete, convite (FIGURA12), notícia, cartaz, história/conto. As professoras alfabetizadoras perceberam que o uso das chaves de correção é um processo mais complexo, mais trabalhoso, mas cujos resultados são mais consistentes, porque, a partir da ficha de cada aluno, é possível elencar as principais dificuldades do grupo e propor oficinas, ao longo do tempo escolar, que propiciem situações de aprendizagem.

Além disso, as professoras também perceberam que as chaves não são uma “camisa de força” e que podem (e devem) ser adaptadas para a realidade da sala de aula. O mais importante é que elas sentiram a necessidade de o trabalho com Produção Escrita ser coerente: a proposta de produção feita para os alunos deve contemplar as dimensões que vão ser cobradas e analisadas na escrita dos alunos. E que é fundamental, para se fazer uma análise linguística, que os gêneros tenham sido trabalhados, na leitura, em seus usos sociais. Além disso, perceberam a importância de o trabalho com a produção de textos ser sistemático e progressivo para, de fato, garantir a inserção dos alunos em práticas sociais de uso da leitura e da escrita para além dos muros da escola.

Os formadores e as formadoras locais perceberam como o trabalho com os gêneros textuais, tanto na leitura quanto na produção, é complexo e o quanto é fundamental que eles se apropriem cada vez mais das teorias sobre gêneros e tipos textuais, não para fazerem uma aula teórica com os alunos, mas para incorporar os conceitos em sua prática, na materialização de atividades coerentes, consistentes e que, de fato, possam propiciar aprendizagens.



**Figura 12:** Modelo de chave de correção de convite.

<b>CHAVE DE CORREÇÃO COLETIVA</b> Gênero textual: Convite			
Turma: _____ Professora: _____			
Escola: _____ Município: _____			
<b>ASPECTO 1 – Adequação à proposta (análise discursiva)</b>			
	<b>Sim</b> Total de alunos	<b>Não</b> Total de alunos	<b>Observações</b>
Coerente o propósito solicitado no enunciado (convidar alguém para uma festa, uma reunião, uma inauguração, uma exposição...).			
Uso de vocativo (expressão usada para dirigir-se a alguém, no início do convite).			
Corpo/conteúdo do convite com o motivo do convite.			
Inserção da data, hora e o local da realização do evento.			
Inserção da assinatura de quem está convidando.			
<b>ASPECTO 2 – Elaboração do texto (análise linguística)</b>			
	<b>Sim</b> Total de alunos	<b>Não</b> Total de alunos	<b>Observações</b>
Marcação adequada do espaçamento entre palavras.			Indicar exemplos de junção e/ou hiperssegmentação, caso houver.
Apresenta erros ortográficos**.			Listar os erros frequentes.
Uso de parágrafo – Paragrafação.			
Uso de inicial maiúscula.			
Uso de acentuação gráfica.			Listar os acentos não utilizados e/ou inadequados.
Concordância nominal e verbal.			
Uso de pontuação.			Listar os sinais de pontuação não utilizados e/ou inadequados.

Fonte: Oficinas do PNAIC 2017-2018.

Era objetivo também que os formadores e as formadoras locais vivenciassem a experiência de usar as chaves de correção e foi feita uma atividade para que, em grupo, elas usassem as chaves em algumas produções de textos e relatassem suas observações.

A relevância das oficinas de Produção Escrita do PNAIC 2017-2018, para mobilizações transformadoras nas práticas das professoras de 1º ao 3º ano, pode ser percebida nos depoimentos das formadoras locais enviados no Roteiro 5 (feito depois do encontro presencial), como atestam alguns exemplos.

As cursistas ficaram muito empolgadas com as propostas de produção de textos escritos. O que observei foi no momento da apresentação das chaves de correção. Houve muita expectativa e boa aceitação do material. (Adésia Alaviana – Rio Manso/MG).

Após analisar os trabalhos enviados pelas minhas cursistas referentes ao roteiro 05 do PNAIC, pude perceber que elas avançaram no conhecimento de como subsidiar o trabalho de produção de textos com seus alunos. Observei que a maioria das professoras tiveram um cuidado maior de trabalhar previamente a proposta de produção de textos, questões que puderam ajudar os alunos a produzir melhor, por exemplo: ao trabalhar bilhete, as professoras exploraram primeiro modelos de bilhetes, através de cartazes, outros bilhetes. (Selma P. Santos – Igarapé/MG).

A presente síntese diz respeito ao Roteiro 5, que propôs a reelaboração das propostas de produção de texto realizadas pelas cursistas no mês de abril, foi com muito aprendizado e bem-sucedida e o que mais me chamou a atenção é que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa mostra que é possível produzir com os anos iniciais e o professor percebeu isso. Como por exemplo, aqueles alfabetizadores que tinham resistência, nada questionaram na reelaboração, alegando dificuldades por parte dos mesmos. (Rosária A. Sousa – Igarapé/MG)

Os depoimentos nos revelam que as oficinas e as orientações para a Produção Escrita foram fundamentais para a reflexão do trabalho desenvolvido em sala de aula com os alunos e serviram como referência para a produção de diferentes gêneros, para o processo de correção e reescrita dos textos, com as marcas definidas sobre o que se quer trabalhar em cada etapa da alfabetização. É fundamental que as alfabetizadoras possam aliar boas teorias sobre o processo de Produção Escrita a suas práticas de sala de aula e se sentirem seguras no desenvolvimento do traba-

lho. Evidenciar a importância da parceria entre a teoria e a prática no processo de Produção Escrita era um dos objetivos do PNAIC 2017-2018 que parece ter sido exitoso pelo discurso dos formadoras e formadores locais.

### **Considerações Finais**

Neste texto, discutimos conceitos fundantes que nortearam a produção do material didático utilizado no PNAIC 2017-2018 em relação à produção de textos escritos. Por um lado, ressaltamos a importância de o trabalho com produção de textos ser feito com os gêneros e os tipos textuais, considerando seu uso em práticas sociais. Por outro lado, reforçamos a necessidade de não se tomar esses conceitos para um trabalho exaustivo de levantamento e mera classificação.

As formadoras e formadores locais refletiram sobre a importância de se conhecer tais conceitos para construir propostas de produção de textos escritos que considerem não apenas as dimensões textuais e linguísticas dos textos, mas também o seu aspecto discursivo, o que pressupõe assumir uma concepção de língua como atividade social.

Abordamos, também, aspectos relacionados aos processos de correção, reescrita e intervenção dos textos produzidos pelos alunos. A explicitação do que corrigir e de como corrigir propiciou uma reflexão sobre as dificuldades de se concretizar tais processos em sala de aula. Além disso, permitiu que as professoras alfabetizadoras pudessem vislumbrar e aplicar estratégias para que as crianças, desde o 1º ano, possam participar das práticas de produção de textos escritos. As chaves de correção foram uma ferramenta de crucial relevância, pois permitiram, às formadoras e aos formadores locais e às professoras alfabetizadoras, perceber que seu uso pode ajudar na “visualização” das principais dificuldades e no planejamento de ações para sanar tais dificuldades com a construção de atividades que propiciem aprendizagens.

Por fim, reiteramos o papel transformador do PNAIC 2017-2018 (e de todas as edições anteriores) na construção de uma educação pública de qualidade e de excelência. É fundamental que programas de formação dessa natureza sejam constantemente realizados, pois somente o diálogo entre pesquisadores e profes-

sores, entre teoria e prática, pode transformar as práticas de letramento construídas pela e para além dos muros da escola.

## Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306.

BAKHTIN, M.; VOLCHÍNOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004, 196p.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC 3ª versão*. Brasília, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília, 1997. 144 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

COSTA VAL. M. G. A gramática do texto, no texto. *Revista de Estudos da Linguagem*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, v. 10, n. 2, p.107-133, jul./dez. 2002.

COSTA VAL, M. G. Texto, textualidade e textualização. IN: CEC-CANTINI, J. L. T.; PEREIRA, R. F.; ZANCHETTA JR., J. *Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa*. v. 1. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004. p. 113-128.

COSTA VAL et al. *Produção escrita: trabalhando com gêneros textuais: caderno do formador*. Belo Horizonte: Ceale FaE UFMG, 2007. 68 p. (Coleção Alfabetização e Letramento).

COSTA VAL, M. G.; VIEIRA, M. L. *Língua, texto e interação: caderno do formador*. Belo Horizonte: Ceale FaE UFMG, 2005. 46 p. (Coleção Alfabetização e Letramento).

COSTA VAL, M. G.; VIEIRA, M. L. *Produção de textos escritos: construção de espaços de interlocução: caderno do formador*. Belo Horizonte: Ceale FaE UFMG, 2005. 52 p. (Coleção Alfabetização e Letramento).

GRIBEL, Christiane. *Minhas férias, pula uma linha, parágrafo*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. IN: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p.19-36.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 296 p.

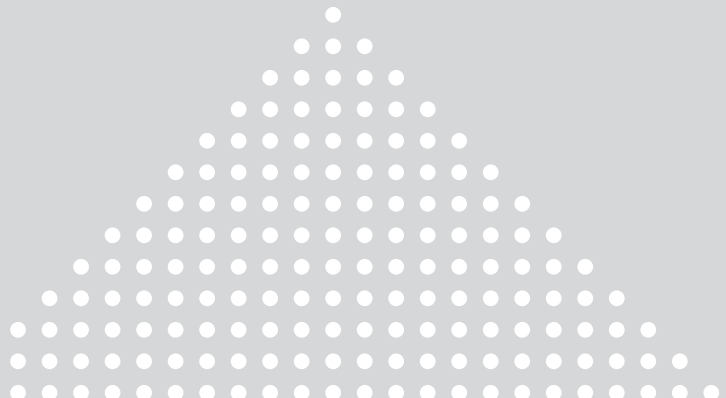
REINALDO, M. A. G. M. Orientação para produção de texto. IN: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A.(orgs.) *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p.85-100.

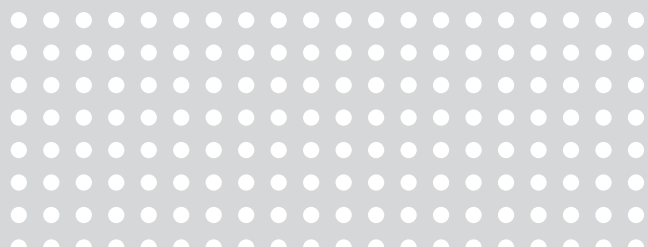


# 6



## O TRABALHO COM A PRODUÇÃO DE TEXTOS NOS MUNICÍPIOS MINEIROS





# O trabalho com a produção de textos nos municípios mineiros

*Joaquina Duarte<sup>1</sup>*  
*Neiva Costa Toneli<sup>2</sup>*  
*Sulamita Nalagem<sup>3</sup>*

## 1 - Apresentação do tema e objetivo

O PNAIC 2017/2018, em seu novo formato, propôs aos formadores e formadoras locais dois roteiros de atividades, que tinham como finalidade realizar estudos teóricos e reflexões sobre a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras referentes ao tema Produção de Textos Escritos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, na etapa destinada à alfabetização das crianças.

Em abril de 2018, o Roteiro 4<sup>4</sup>, proposto como atividades de formação em serviço, tinha como objetivo antecipar o estudo e conhecer os saberes e as práticas das professoras alfabetizadoras em relação ao tema e, para isso, a tarefa foi proposta antes dos encontros presenciais.

Em maio de 2018, durante o encontro presencial, foi apresentado o Roteiro 5<sup>5</sup>, também direcionado para atividade de formação em serviço, com o objetivo de trabalhar as condições de produção, o planejamento da escrita e o processo de correção dos textos produzidos pelos alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Diante do exposto, o objetivo deste artigo é apresentar os efeitos desses roteiros na formação e na prática escolar.

## 2 - A produção de textos no contexto da sala de aula

Para que as crianças produzam textos de forma adequada, é necessário que o professor proponha atividades de produção de

---

1 Formadora Regional do PNAIC 2017-2018/Ceale-UFMG. Professora e Consultora educacional. Mestre em Educação pela UFMG.

2 Formadora Regional do PNAIC 2017-2018/Ceale-UFMG. Mestre em Estudos Linguísticos-FALE/UFMG. Professora de Língua Portuguesa da PUC/Minas (aposentada). Consultora em escolas públicas das redes estadual e municipal.

3 Formadora Regional do PNAIC 2017-2018/Ceale-UFMG. Mestre em Educação pela UNIN-COR. Professora aposentada da UFMG e consultora em escolas públicas e particulares.

4 O Roteiro 4 pode ser consultado nos anexos inseridos ao final da publicação.

5 Idem para o Roteiro 5.



textos, mesmo que elas ainda não sejam capazes de escrever de forma independente, propiciando situações reais de envolvimento com a escrita, possibilitando reflexões constantes sobre as especificidades da escrita e suas condições de produção.

Atividades como variar as situações de produção e os gêneros textuais a serem produzidos, trocar os textos entre os colegas, explorar as diferenças entre um texto oral e um texto escrito, produzir textos coletivamente, discutir suas condições de produção, planejar a escrita do texto, oferecer elementos que ajudem os alunos a escrever, utilizando uma linguagem e recursos adequados à situação comunicativa, realizar a correção coletivamente, estudar o gênero a ser produzido com a turma são algumas possibilidades de trabalho que contribuirão para a tarefa de produzir textos.

A seguir, apresentaremos a síntese elaborada pelos formadores e formadoras locais acerca do item 2 do Roteiro 4 (excerto reproduzido a seguir), que contempla as análises feitas pelas professoras alfabetizadoras e coordenadoras pedagógicas, referentes às produções textuais realizadas em sala de aula:

**Figura 1:** Item 2 do Roteiro 4 de Formação em Serviço.

- 2.** Realizar uma síntese, considerando as respostas das cursistas para a atividade 2, contemplando os seguintes tópicos:
- a análise das principais dificuldades apontadas pelos professores na execução da atividade de produção de texto;
  - o gênero textual privilegiado nas propostas de produção de texto;
  - as principais estratégias utilizadas para o desenvolvimento da atividade;
  - os principais critérios elencados pelas cursistas para seleção da proposta de produção de texto e do texto enviado.

**Fonte:** ROTEIRO 4, PNAIC 2017-2018.

Em decorrência da estratégia utilizada nesse roteiro, que foi realizado antes dos encontros presenciais, constatamos que os gêneros escolhidos estavam relacionados aos temas que já estavam sendo trabalhados em sala de aula e que havia uma tentativa de planejar a atividade, mas, muitas vezes, as condições de produção não eram explicitadas. Em relação à avaliação, a maior preocupação das professoras era com a dimensão formal da língua, em especial com os problemas de ortografia, e os principais problemas enfrentados diziam respeito aos alunos que ainda não tinham con-

solidado a escrita alfabética e aos que não tinham motivação para escrever e nem conseguiam colocar no papel suas ideias de forma coerente e coesa.

Ainda em relação ao Roteiro 4, no item 3 (excerto reproduzido a seguir), veremos algumas produções das crianças, fruto do trabalho com a produção de textos desenvolvido em sala de aula.

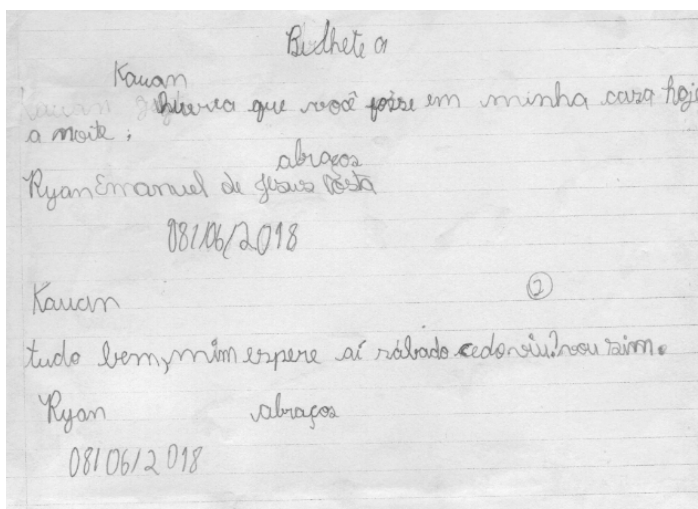
**Figura 2:** Item 3 do Roteiro 4 de Formação em serviço.

Dentre o material enviado pelas cursistas, selecionar uma proposta de produção de texto e o texto do aluno referente a essa proposta. Contextualize todos os elementos que a cursista tenha elencado (Motivo da escolha dessa proposta de produção de texto, turma a que foi destinada, dificuldades apresentadas por você e seus alunos na execução da atividade, e estratégias utilizadas por você para a devolução do texto aos alunos). Justifique a sua escolha por esta proposta de produção de texto (planejamento).

**Fonte:** ROTEIRO 4, PNAIC 2017-2018.

Os gêneros textuais solicitados foram: bilhete, poema, lista, letra de música, anúncio de jornal, fábula, contos, cartaz, história com sequência de imagens, carta, carta enigmática, propaganda, capa de livro, dedicatória, filme e história em quadrinhos. Dos gêneros citados, selecionamos a produção textual de um bilhete e um anúncio.

**Figura 3:** Bilhete - 2º ano, Escola Municipal Coronel Nazareno Viegas.

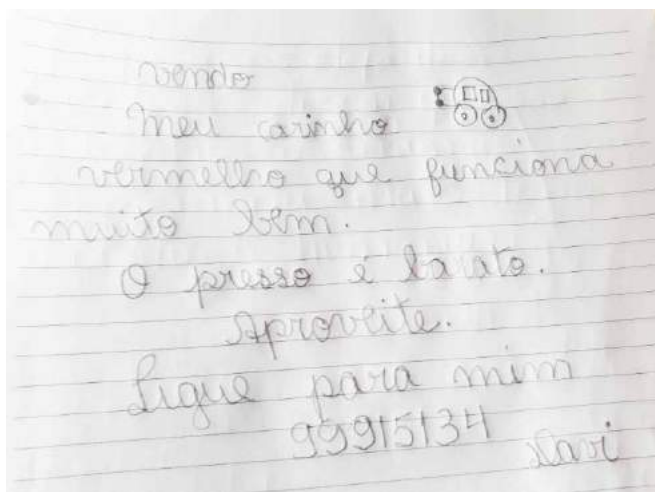


**Fonte:** Formadora Local Raquel Soares Costa, do município de José Raydan – MG.

A escrita do bilhete foi realizada a partir de uma sequência de atividades que consistiu em levar para a sala de aula diferentes bilhetes, propor a leitura deles pelos alunos, analisar suas características: mensagem, remetente, destinatário, assunto e a produção de um cartaz com essas informações. Após esse trabalho, a professora propôs aos alunos que, a partir do que aprenderam sobre o gênero, eles deveriam escrever um bilhete para um amigo. Em relação à correção, os problemas mais recorrentes foram: ortografia, paragrafação e troca de letra.

O que podemos concluir é que a principal preocupação da professora, no momento da correção da produção de textos, é com a dimensão formal da língua. Percebe-se também que pelo menos duas das condições de produção foram estabelecidas: o gênero e o leitor. A ausência dos outros elementos das condições de produção impediu que os alunos produzissem textos mais bem elaborados e que contemplassem efetivamente a dimensão discursiva da escrita.

**Figura 4:** Anúncio - 3º ano, Escola Municipal Dona Lúcia Dias.



**Fonte:** Formadora local Mary Perpétua Nunes, do município de Mateus Leme – MG.

Segundo relato da formadora local Mary Perpétua Nunes, do município de Mateus Leme (MG), antes da produção do gênero anúncio pelas crianças, a professora desenvolveu “atividades de reconhecimento desse gênero em revistas, jornais e livro didático, percebendo o envolvimento dos alunos nas atividades de leitura,

na produção oral dos próprios anúncios. Em seguida, a professora propôs a produção de texto escrito para consolidar a aprendizagem e a reflexão entre o falar e o escrever”. Ainda de acordo com seu relato, no desenvolvimento da proposta, “percebeu-se a facilidade das crianças em produzir oralmente o anúncio. As dificuldades elencadas foram com relação à aplicação da letra maiúscula quando necessário, do uso da pontuação e quanto à formatação do anúncio, além das dificuldades ortográficas”.

Destacamos que as atividades de reconhecimento do gênero anúncio em diferentes suportes textuais e a produção oral dos anúncios pelas crianças são relevantes para iniciar o trabalho de produção escrita, entretanto outros elementos poderiam ter sido explorados pela professora. Esses aspectos serão tratados nos próximos tópicos.

### **3 - A realização das oficinas de produção de textos escritos**

Após a análise e a avaliação do Roteiro 4, a programação desenvolvida no encontro presencial no mês de maio/2018 focalizou a discussão sobre o ensino da produção de textos escritos. Esse encontro organizou-se em torno de palestras relacionadas ao tema, pela manhã, e oficinas conduzidas pelas formadoras regionais, na parte da tarde.

A primeira oficina focalizou o planejamento e as condições de produção do texto, além de uma revisão sobre o trabalho com os gêneros textuais na sala de aula. Na segunda, o foco foi a forma de se avaliar os textos produzidos pelos estudantes.

Avaliamos que seria importante a retomada da discussão sobre os gêneros textuais, já que no PNAIC 2017/2018 tínhamos vários formadores e formadoras locais que estavam participando da formação, na UFMG, pela primeira vez. Então, na oficina, discutimos a importância do trabalho com os gêneros textuais na sala de aula, mostrando a necessidade de tomá-los como objeto de ensino da Língua Portuguesa. Assim, apontamos que eles devem ser abordados na escola de maneira funcional, ou seja, deve-se ter sempre como objetivo que os alunos aprendam a usá-los dentro e fora dela.

Discutimos, ainda, a organização dos diversos gêneros textuais em tipos que apresentam segmentos de natureza e características diferentes, como, por exemplo: segmentos de exposição de ideias, de narração, de descrição, de argumentação, de instrução, de diálogo. Esses são os chamados tipos textuais ou tipos de discurso.

Apresentamos aos formadores e formadoras locais os gêneros textuais propostos pela Base Nacional Comum Curricular, homologada em dezembro de 2017, para serem trabalhados nos primeiros anos do Ensino Fundamental, em cinco diferentes campos: vida cotidiana (listas, por exemplo), vida pública (notícias, por exemplo), práticas de estudo (anotações de aula, por exemplo), pesquisa (roteiros de pesquisa, por exemplo) e campo artístico literário (reconto de histórias lidas/ouvidas, com e sem auxílio de um escriba, por exemplo). Em seguida, passamos a discutir o tema proposto para o primeiro dia: as condições de produção dos textos escritos e o planejamento da escrita. No próximo tópico apresentaremos o teor das discussões realizadas na primeira oficina.

### **3.1 - As condições de produção e o planejamento da escrita**

Os dados levantados a partir das respostas oferecidas pelos formadores e formadoras locais às questões do Roteiro 4 nos mostram a diversidade de gêneros textuais propostos para serem produzidos pelos estudantes em sala de aula, ora tendo a professora como escriba, ora escrevendo de forma autônoma. Foram citados: bilhete, lista, anúncio de jornal, fábula, conto, histórias, carta, propaganda, história em quadrinhos, reconto de livros. Apesar dessa diversidade de gêneros textuais, as propostas de produção ainda apresentam lacunas quanto à definição das condições de produção.

Voltamos a enfatizar que o eixo do ensino da língua escrita deve ser sempre o texto e suas propriedades. As razões para isso estão no entendimento de que a linguagem é sempre eminentemente discursiva, isto é, só se concretiza sob a forma de textos que expressam sentidos e cumprem funções comunicativas entre interlocutores em interação. Assim, ninguém vai aprender a produzir textos se o que se ensina é escrever sem saber para quem e para quê.

Se acreditamos na linguagem como atividade de interação e como forma de atuação humana, torna-se necessário que as propostas de produção de textos escritos, formuladas pelo professor, garantam aos estudantes a clareza das condições de produção dos textos a serem produzidos por eles, o que significa que a proposta deverá esclarecer: 1) Quem irá produzir o texto (autor); 2) Para quem será escrito o texto (interlocutor/leitor); 3) Para que o texto será escrito (objetivos/propósitos); 4) Sobre o que o texto falará (tema/assunto); 5) Qual é o gênero que será produzido (gênero textual); 6) Em qual suporte o texto será veiculado (suporte/portador); 7) Como será a linguagem utilizada na escrita do texto (formal/informal). Sem essa clareza em relação às condições de produção do texto escrito, o aluno terá poucas chances de produzir um bom texto e a professora, poucas possibilidades de avaliar o texto produzido por ele.

No final do primeiro dia, realizamos uma oficina em que formadores e formadoras locais, divididos em grupos, tiveram oportunidade de analisar cinco propostas de produção textual, avaliando, principalmente, as condições de produção nelas apresentadas. Os grupos deveriam reformulá-las, tornando-as mais claras e completas, quando não contivessem todas as informações necessárias para que o aprendiz produzisse um bom texto.

A seguir, apresentaremos três das cinco propostas que foram trabalhadas na oficina.

**Figura 5:** Proposta 1 - Orientações específicas para o aluno.

1) Observe as cenas a seguir.

2) Converse com seus colegas sobre o que estão vendo na imagem.

3) Proposta de produção: Escreva um texto sobre a cena apresentada.

Fonte da imagem: Tirinhas Armandinho.

O grupo que analisou a proposta<sup>1</sup> percebeu que a atividade evidenciava o tema e quem seria o autor do texto – o estudante. No mais, faltavam outras informações para que ele conseguisse produzir um bom texto: que gênero textual deveria ser produzido, para quem o texto seria escrito, com qual finalidade.

Os formadores e as formadoras locais perceberam a incompletude da proposta analisada e chegaram a propor uma nova maneira de desenvolver a atividade, que será detalhada a seguir:

**Proposta de produção:** A nossa turma está elaborando uma coletânea de tirinhas que será exposta na “Feira de Cultura” de nossa escola. Cada aluno deverá pesquisar uma tirinha, que fará parte dessa coletânea. As tirinhas deverão ser apresentadas em duas versões. A primeira, utilizando a linguagem verbal e não-verbal, assim como foram retiradas de jornais, revistas ou internet. A segunda, será apresentada apenas em linguagem verbal, ou seja, você deverá recontar, utilizando apenas palavras, a(s) cena(s) presente(s) na tirinha. Não se esqueça de revisar seu texto, pois muitas pessoas irão apreciá-lo no dia da Feira. (Proposta elaborada pelos cursistas da turma da formadora regional Neiva Costa Toneli).

Outro grupo analisou a proposta 2 (fig.6).

**Figura 6:** Proposta 2 - Orientações específicas para o aluno.



- 1) Converse com seus colegas sobre as festas juninas realizadas nas escolas.
- 2) Escolha o relato de um dos participantes da equipe.
- 3) Proposta de produção: Escreva um texto sobre a festa junina em sua escola para um colega.

Fonte da imagem: Freepik.com.

Os formadores e as formadoras locais que analisaram essa proposta foram unânimes em apontar suas lacunas e inconsistências. O autor do texto deveria contar para um colega como foi a festa junina na escola; provavelmente, seu interlocutor também esteve presente na festa e, portanto, participou dela. A isso é que chamaram de “chover no molhado”: contar algo para quem havia presenciado o ocorrido, sem nem especificar o gênero textual a ser utilizado.

A reformulação da proposta teve a seguinte redação:

Nossa escola é famosa pelas ótimas festas juninas que realiza: este ano não foi diferente. Nossos convidados puderam desfrutar de todas as atrações de um verdadeiro “arraiá”: danças, brincadeiras, comidas típicas e muito mais. Escreva um e-mail para um(a) amigo(a) ou parente, que mora em outra cidade, contando como foi a festa junina em sua escola, este ano, incentivando-o a participar da festa no próximo ano.

Na reformulação, a proposta volta-se para uma situação real de uso da escrita, com a definição de um interlocutor que não participou da festa, cuja descrição se revelaria como uma informação nova e não “chover no molhado”. Também o uso do gênero e-mail é bastante conhecido pelas crianças, mesmo para aquelas que não possuem computadores em casa, e seria uma boa oportunidade para usar o laboratório de informática da escola. O desenvolvimento dessa proposta promove também o conhecimento sobre o uso de textos em suporte digital, alinhando-se com as discussões feitas anteriormente<sup>6</sup>.

Por fim, outro grupo analisou a proposta 3 (fig.7).

---

<sup>6</sup> Esse assunto foi tratado no tópico “A leitura na contemporaneidade: uma reflexão sobre leitura digital e multimodalidade” do artigo: “Abordagem teórica e metodológica sobre leitura: reflexões construídas nas oficinas de formação continuada do PNAIC”, das autoras: Ilsa do Carmo Vieira Goulart, Julianna Silva Glória e Mônica Daisy Vieira Araújo.



**Figura 7:** Proposta 3 - Orientações específicas para o aluno.



- 1) Converse com seus colegas:
  - a) Recorde com seu grupo a história de Chapeuzinho Vermelho.
  - b) Você se lembra quem salvou a vovó de Chapeuzinho Vermelho?
- 2) Proposta de produção: Imagine que você é a mãe do Chapeuzinho Vermelho e escreva uma carta para o caçador, agradecendo a ele por ter salvado a vovó.

Fonte da imagem: Freepik.com.

O grupo avaliou que essa era uma proposta mais consistente, já que as condições de produção estavam evidentes. A autora do texto seria a mãe do Chapeuzinho Vermelho, portanto cada estudante deveria incorporar a personagem, utilizando pronomes no feminino/singular, por exemplo, mesmo que o produtor do texto fosse um menino. Ficou evidente, também, quem era o destinatário da carta (o caçador) e o motivo/propósito para a produção da carta: agradecimento por ele ter salvado a vovó.

Com essa oficina, tentamos evidenciar a importância do planejamento no ensino da produção de textos escritos e a necessidade de se apresentar aos alunos propostas que evidenciem as condições de produção do texto a ser redigido por eles.

Após a discussão sobre a importância de as condições de produção estarem presentes na proposta formulada pelo professor, planejamos para o segundo dia várias possibilidades de avaliar os textos produzidos pelos estudantes.

### **3.2 - Contextualização do uso de chaves de correção**

Uma das questões mais difíceis, no que tange à produção dos textos produzidos por estudantes, é como fazer para avaliar tais produções e selecionar as dimensões a serem privilegiadas no trabalho escolar. Para tanto, torna-se necessário estabelecer critérios

com as principais características dos gêneros textuais propostos. Além dessa análise, essas categorias devem ser completadas por elementos referentes à gramática, à ortografia, ao vocabulário.

A necessidade de se avaliar esses dois aspectos dos textos produzidos pelos estudantes propiciou a elaboração de chaves de correção, ação que, de certa forma, é bem recente. Em 2005, o CEALE elaborou uma proposta de chave de correção, que foi utilizada como referência na formação de professores, em um contexto de participação em programas de avaliação em larga escala. Mais tarde, tendo como referência o livro *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*, de autoria de Joaquim Dolz et al (2010), essas chaves de correção foram aprimoradas, visando analisar as “dimensões ligadas ao gênero” e, em seguida, outras dimensões que envolviam “elementos referentes à gramática, à ortografia e ao léxico (vocabulário)” (DOLZ et al, 2010, p. 57).

No período entre 2010 e 2012, o CEALE contava com uma equipe coordenada pela professora Gladys Rocha, responsável pela implementação e condução do processo de avaliação censitária de duas grandes redes de ensino: o Programa de Avaliação da Alfabetização do Estado de Minas Gerais – PROALFA-MG – e o Programa de Avaliação da Educação Básica do Estado do Espírito Santo – PAEBES ALFA/ES –, que, além de avaliar a aquisição do sistema de escrita e a leitura, propunha também, de forma pioneira, avaliar os textos escritos produzidos pelos estudantes. Dentro desse contexto, foram elaboradas várias chaves de correção que propunham avaliar dois diferentes aspectos: adequação à proposta (análise discursiva) e elaboração do texto (análise linguística). Em 2018, a equipe de formadoras regionais reformulou algumas chaves e as apresentou como sugestão para os formadores e as formadoras locais.

Feito este breve histórico da utilização de chaves de correção na avaliação dos textos produzidos pelos estudantes, exporemos, a seguir, as orientações fornecidas aos formadores e formadoras locais, na oficina realizada no segundo dia do encontro de maio.

### **3.3 - A avaliação dos textos escritos**

É sempre importante reafirmar que, para produzir um bom texto, o aluno deve se pautar por uma proposta que apresente as condições de produção bem definidas. Ele deve, também, conhecer o funcionamento do gênero textual que será produzido. Só assim seu texto poderá ser avaliado, levando em conta os dois aspectos propostos: o discursivo e o linguístico.

Após a discussão sobre a utilização de chaves de correção para avaliar os textos produzidos pelos estudantes, é necessário que se discuta a importância de se avaliar tais textos, sempre tentando diagnosticar quais os conhecimentos que os alunos têm sobre o texto a ser produzido e quais as capacidades de linguagem que já dominam. Assim, identificam-se as dificuldades apresentadas por eles, tanto nas dimensões referentes aos aspectos formais da escrita, quanto nos componentes do gênero textual produzido. A produção textual supõe uma coordenação constante de diferentes componentes implicados na escrita, que não se encontram do mesmo modo em todos os textos.

Assim, no segundo dia, nossa proposta foi discutir a avaliação dos textos produzidos pelos estudantes. Numa conversa inicial, concordamos que, embora já se tenha avançado na explicitação das condições de produção do texto a ser produzido, pouco se tem progredido no aspecto que envolve a avaliação desses textos. As respostas dadas pelos formadores e formadoras locais e professoras no Roteiro 4 apontam que, na grande maioria das vezes, só são avaliados os aspectos relacionados à dimensão formal da língua, especialmente a ortografia.

Desse modo, parece-nos evidente que ensinar os estudantes a produzir textos não é uma tarefa fácil: pelo contrário, é difícil e trabalhosa. Talvez por essa razão eles apresentem tantas dificuldades na escrita, como demonstram as avaliações diagnósticas realizadas nas escolas. Isso significa apresentar a eles propostas que tenham as condições de produção bem definidas e, em seguida, avaliar o que foi escrito, elogiando os acertos, analisando os problemas detectados e apontando formas de corrigir/melhorar seu texto.

Nossa proposta para avaliar textos escritos prevê que se atente para dois aspectos importantes: 1º) adequação à proposta (análise discursiva); 2º) elaboração do texto (análise linguística).

O **1º aspecto** consiste em avaliar se o aprendiz conseguiu produzir o **gênero** que lhe foi proposto, levando-se em conta sua **função comunicativa**, sua **estrutura composicional**, seu **conteúdo temático**, seu **estilo** e seu **suporte**. Para avaliar esse aspecto, é necessário que, na proposta feita, as condições de produção do texto estejam claras, isto é, que o aluno conheça o gênero textual a ser produzido, o seu funcionamento e seu uso social.

O **2º aspecto** consiste em avaliar a forma como o aprendiz colocou o texto no papel, ou seja, avaliar **aspectos gramaticais** (acentuação gráfica, ortografia, uso de letra maiúscula, pontuação, concordância nominal e verbal). E, ainda, **aspectos linguísticos** ligados ao gênero, como, por exemplo: uso inadequado (ou ausência) de verbos no pretérito e de marcadores temporais que indicam a passagem do tempo na escrita de narrativas. É preciso saber, ainda, que cada gênero textual deverá ser avaliado com uma chave de correção específica, já que cada um deles possui características próprias. Portanto, embora os aspectos linguísticos a serem observados sejam mais ou menos os mesmos, os aspectos discursivos variam de gênero para gênero.

Ao final do encontro presencial, foi proposto aos formadores e formadoras locais o Roteiro 5, que retomou os aspectos da produção de textos escritos discutidos na oficina. A análise desse documento será feita a seguir.

#### **4. Reflexões das professoras alfabetizadoras sobre as condições de produção de texto**

O Roteiro 5, ao propor a reelaboração da proposta de produção de textos apresentada no Roteiro 4, fomentava a reflexão das professoras alfabetizadoras sobre as condições de produção de textos, a sua correção, considerando a utilização de chaves de correção e a análise dos problemas evidenciados pelos estudantes individualmente e pela turma.

Os formadores e as formadoras locais, em relação ao Roteiro 5, deveriam, a partir dos apontamentos das professoras alfabetizadoras, analisar a reelaboração das propostas de produção de texto, o gênero privilegiado nas atividades desenvolvidas, os problemas recorrentes em relação à análise discursiva e linguística.

Nesse aspecto, tanto os formadores e as formadoras locais quanto as professoras alfabetizadoras deveriam refletir sobre quem escreve, para quem escreve, para que o texto é escrito, sobre o que se escreve e em qual linguagem o texto será produzido pelos educandos. Dessa forma, esperava-se contemplar na produção escrita o autor, o interlocutor/leitor, a intencionalidade discursiva, a linguagem formal ou informal e o gênero discursivo.

Os textos, após sua produção, deveriam ser objeto de análise e correção pelos professores, considerando as condições de produção, os gêneros utilizados, os problemas recorrentes em relação à análise discursiva e linguística. Como apontam Dolz, Schneuwly (2004), o diagnóstico dos “problemas” discursivos e linguísticos encontrados nos textos produzidos pelos alunos deve servir de referência para o planejamento de atividades que tenham como objetivo o ensino dos aspectos analisados, ou seja, os problemas detectados devem ser tomados como objeto de ensino.

“O levantamento dos erros mais frequentes pode servir como base para a escolha das noções a serem estudadas ou revistas”. (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004. p. 98). Nesse sentido, o diagnóstico é o ponto de partida para a reflexão sobre o ensino e a construção de planejamentos que objetivem a aprendizagem dos alunos.

Na proposta apresentada aos formadores e formadoras locais, no Roteiro 5, não foi solicitada a elaboração de atividades de intervenção para os problemas detectados, entretanto, houve a indicação de que a intervenção, por meio de sequências didáticas e de reescrita, deveria ser realizada no decorrer do ano letivo, com o objetivo de concretizar o ensino sistemático da produção textual na escola, que foi objeto de estudo deste módulo do PNAIC 2017/2018.

Nesse roteiro de atividades, foram repassadas para os formadores e as formadoras locais cinco chaves de correção de textos

escritos (bilhete, história/conto, convite, cartaz, notícia), que deveriam ser debatidas com as professoras alfabetizadoras e analisadas a partir das atividades desenvolvidas com os estudantes em relação às condições de produção e aos problemas evidenciados nas turmas que atuam.

#### **4.1 Percepção dos formadores e formadoras locais acerca da proposta de Produção de Textos**

O Roteiro 5 conduziu para a reflexão das professoras alfabetizadoras, em seus municípios, sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita e a necessidade de sistematização do trabalho no que diz respeito à atividade de produção, análise, correção e reelaboração de textos, considerando as condições de produção e a elaboração de uma matriz que pudesse nortear e apontar para as professoras as dificuldades dos alunos.

Sobre a atividade, a formadora local, Stela Mosci Pereira Costa, da Rede Estadual de Ensino do município de Governador Valadares, explicitou que, “a partir do roteiro desenvolvido, as professoras estão trabalhando e explorando melhor a produção de texto com os alunos”.

Outra formadora, Anízia Dias de Jesus, da Rede Municipal de Ensino do município de Governador Valadares, evidenciou em sua análise:

A partir das atividades desenvolvidas pelas cursistas, constatei que a reelaboração das propostas de produção de texto atendeu as condições de produção estudadas no PNAIC. Observei nas atividades sobre a tarefa 5 que, hoje, após uma longa caminhada de aprendizado no PNAIC, as professoras alfabetizadoras compreenderam com clareza que, ao se pensar no trabalho com produção de texto em sala de aula, é necessário orientar os alunos quanto aos aspectos que fazem parte das condições de produção: o autor, o interlocutor/leitor, a intencionalidade discursiva, o tema/assunto, a linguagem utilizada na escrita, o gênero e em qual suporte ele será veiculado, ou seja, quem escreve, para quem escreve, sobre o que se escreve, para que se escreve, onde se escreve e como se escreve.

Essa mesma formadora, em seu relato sobre a realização dessa proposta em seu município, apontou que

há um empenho das professoras alfabetizadoras para se apropriarem dos aspectos capazes de auxiliar os alunos na realização de um bom trabalho com a produção escrita. Isto é, a melhor maneira de orientar os aprendizes quanto ao planejamento, à revisão e à reescrita do gênero.

Nesse mesmo direcionamento, a formadora local Giovânia Cardoso Nardin Arruda, do município de Santa Maria do Itabira, fala da apropriação das atividades desenvolvidas pelo PNAIC 2017-2018 pelas professoras: “através deste trabalho, compreendemos e refletimos sobre o nosso planejamento e a aprendizagem dos alunos”.

Os depoimentos apontam para a pertinência das questões propostas nos Roteiros 4 e 5, que contribuiram para a reflexão da prática docente. Nesse sentido, pode-se inferir que a junção das condições de produção, da avaliação detalhada da escrita e/ou estabelecimento de informações individuais possibilitam ao docente intervir no processo de ensino de forma mais assertiva, contribuindo para a aprendizagem da língua escrita. Essa visão geral dos textos produzidos pelas crianças e uma orientação precisa do professor sobre onde e como intervir contribuiram para a construção de práticas pedagógicas que primam pela apropriação da escrita pela criança. Segundo Soares (2009):

Ter se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar e decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua propriedade (SOARES, 2009. p. 39).

Segundo Koch e Elias (2010), o processo de escrita se realiza por meio de uma coprodução, entre escritor e leitor, entretanto a coprodução está restrita à consideração daquele para quem se escreve, não havendo participação direta e ativa deste na elaboração linguística do texto, em função do distanciamento entre o escritor e o leitor. Nesse sentido, o estabelecimento pelo professor de atividades significativas para os alunos corrobora para o interesse e o desenvolvimento da atividade.

A seguir, serão apresentados três exemplos de gêneros textuais trabalhados pelas professoras alfabetizadoras com as crianças do primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Fundamental

do município de Governador Valadares, sendo eles um convite, um bilhete e um conto. Este último foi realizado somente pelos alunos do terceiro ano.

### **Exemplo 1: Convite**

*Agora, mãos à obra: você vai fazer um convite para convidar a família, amigos (as) e os (as) outros colegas para vir prestigiar a nossa festa junina. Para isso, elabore individualmente o convite. Ilustre, se desejar. Não se esqueça de escrever o local, a data e a hora para seu convidado vir à festa. Seu nome é importantíssimo, ou ele não saberá quem o convidou.*

### **Exemplo 2: Bilhete**

*Por causa da greve dos caminhoneiros, faltou alimento na escola para fazer as refeições. Imagine que você é o Diretor da escola e escreva um bilhete aos pais para avisar que não haverá aula do dia 25 de maio até o dia 01 de junho. Você irá levar o bilhete para casa e entregar aos pais ou responsáveis.*

### **Exemplo 3: Conto**

*Imagine que você é a Chapeuzinho Vermelho e escreva uma história para a sua amiga, contando sobre as aventuras de Chapeuzinho na floresta. Nós iremos montar uma coletânea de histórias que será colocada no cantinho de leitura.*

Observa-se, no primeiro, um exemplo de situação real apresentada pela professora aos educandos, um evento que ocorreria na escola, a festa junina; no outro, a situação vivida no Brasil em maio de 2018, relativo à greve geral dos caminhoneiros. A segunda proposta exige que o estudante assuma o papel do diretor para escrever o bilhete, e, em seguida, retorne à posição de aluno para entregá-lo aos responsáveis.

O conto sugerido remete a um conhecimento prévio da história de “Chapeuzinho Vermelho” e à proposta de reescrita com possibilidade de inserção de outros elementos na história, tendo um destinatário específico: uma amiga.

Na sequência, foi solicitada a correção da produção escrita nos aspectos discursivos e linguísticos, além da análise das dificuldades de escrita apresentadas pelos alunos. Nesse aspecto, a



formadora local, Samantha Merklein Vasconcellos Bernardes, do município de Conselheiro Pena, destacou a relevância da temática e apontou que:

Algumas dificuldades foram abordadas pelos cursistas em relação à análise discursiva na produção escrita de seus alunos. “Quem será o destinatário?” O que o leitor sabe e o que é preciso dizer para que entenda o texto?” Esses foram os maiores obstáculos encontrados, pois os alunos não conseguiam assimilar que o leitor precisava ter informações explícitas para que o texto tivesse coerência. A princípio, o autor entendia que, se para ele estava claro, para o leitor também. Para consolidar a aprendizagem, foram necessários atendimentos individuais. Quanto à análise linguística, foram observadas [pelas professoras] as repetições, que foram bem recorrentes, os erros ortográficos e a ausência de uso de articuladores de relação de sentido.

A formadora local, Milene Gonçalves Rabelo, do município de Belo Horizonte, afirmou que as professoras alfabetizadoras “direcionaram seus alunos nesse processo de construção a partir do momento em que aprimoraram as condições de produção, favorecendo, assim, a elaboração de textos claros, objetivos e coesos”.

A partir da correção da produção escrita, as professoras deveriam evidenciar as dificuldades apresentadas pelos estudantes. Nesse aspecto, a identificação dos problemas no processo de aquisição e apropriação da língua escrita possibilita a intervenção na dificuldade apresentada.

As análises dos formadores e formadoras locais em relação à percepção das professoras foram realizadas a partir das discussões acerca do desenvolvimento das atividades de produção de texto e da sua avaliação com a utilização das chaves de correção.

A seguir, apresentamos um exemplo de chave de correção utilizada pela professora do terceiro ano, para avaliar a atividade de reescrita do conto “Chapeuzinho Vermelho”. Destacamos a análise individual (fig.8) e de toda a turma (fig.9). A partir desses exemplos, procuramos mostrar que a utilização da chave de correção possibilita a percepção dos acertos e das necessidades de intervenção no processo de aprendizagem de forma individual, bem como em relação ao que deve ser ensinado a toda a turma.

**Figura 8:** Chave de correção individual do gênero conto.

<b>CHAVE DE CORREÇÃO INDIVIDUAL</b>			
Gênero textual: História/Conto			
ALUNO: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX			
<b>ASPECTO 1 - Adequação à proposta (análise discursiva)</b>			
	Sim	Não	Observações
Presença de título	x		
Coerência com o gênero e tema proposto	x		
Utilização de marcadores temporais que indicam a passagem do tempo “era uma vez”, “um dia”, “de repente”, “então” e “depois	x		
Utilização de recursos coesivos (como pronomes, descrições definidas e elipses) que favoreçam a progressão ou continuidade temática para o texto não ficar repetitivo	x		
Presença de introdução: apresentação de cenário, do tempo (opcional) e dos personagens	x		
Enredo com conflito gerador contendo: complicação (início da história propriamente dita); ações dos personagens, seus desafios, obstáculos	x		
Presença de desfecho (ou resolução): a complicação é solucionada	x		
<b>ASPECTO 2 - Elaboração do texto (análise linguística)</b>			
	Sim	Não	Observações
Uso adequado de tempos verbais (as histórias, normalmente, usam tempos verbais do pretérito do indicativo)	x		
Repetições inadequadas do referente (não uso de pronomes, sinônimos e elipses para substituir o referente)	x		Houve poucas repetições e teve uso de alguns pronomes
Marcação adequada do espaçamento entre palavras	x		Indicar exemplos de junção e/ou hipersegmentação caso houver
Apresenta “Erros ortográficos”	x		Levases, maças, mais, fiha, emcontrou, terrivelmente, ingena, rabidamente, vo
Uso de parágrafo		x	
Uso de inicial maiúscula	x		
Uso de acentuação gráfica		x	Não utilização do acento agudo, assim como a falta dele em alguns casos
Concordância nominal e verbal	x		Com presença de erros
Uso de pontuação	x		Uso inadequado e a falta do ponto final, pouco uso da vírgula. Não utilizou travessão e os dois pontos. Ponto de exclamação inadequado.

Fonte: ROCHA, Gladys (coord.) Tonelli, Neiva; Souza, Maria José Francisco. Et. Al Chaves de Correção – Itens políticos – Alfabetização/Língua Portuguesa. Ceale/FaE/UFMG. (Adaptado por Daniela Montuani e Valéria Resende, 2018).

**Figura 9:** Chave de correção coletiva do gênero conto.

<b>CHAVE DE CORREÇÃO COLETIVA</b>			
Gênero textual: História/Conto			
<b>TURMA:</b> 3º A	<b>Professora:</b> XXXXXX	<b>Escola:</b> XXXXXX	<b>Município:</b> Governador Valadares
<b>ASPECTO 1 - Adequação à proposta (análise discursiva)</b>			
	<b>Sim</b> Total de alunos	<b>Não</b> Total de alunos	<b>Observações</b>
Presença de título	25	0	
Coerência com o gênero e tema proposto	24	1	
Utilização de marcadores temporais que indicam a passagem do tempo "era uma vez", "um dia", "de repente", "então" e "depois"	21	4	
Utilização de recursos coesivos (como pronomes, descrições definidas e elipses) que favoreçam a progressão ou continuidade temática para o texto não ficar repetitivo	21	4	
Presença de introdução: apresentação de cenário, do tempo (opcional) e dos personagens	24	1	
Enredo com conflito gerador contendo: complicação (início da história propriamente dita); ações dos personagens, seus desafios, obstáculos	24	1	
Presença de desfecho (ou resolução): a complicação é solucionada	23	2	
<b>ASPECTO 2 - Elaboração do texto (análise linguística)</b>			
	<b>Sim</b> Total de alunos	<b>Não</b> Total de alunos	<b>Observações</b>
Uso adequado de tempos verbais (as histórias, normalmente, usam tempos verbais do pretérito do indicativo)	21	4	
Repetições inadequadas do referente (não uso de pronomes, sinônimos e elipses para substituir o referente)	22	3	
Marcação adequada do espaçamento entre palavras	24	1	Indicar exemplos de junção e/ou hipersegmentação caso houver
Apresenta "Erros ortográficos"	21	4	olho (olhou), nois, quanto (quando), compro (comprou), com tigo, dechou, bucha, enfo (enfio), vassora, embora, servio, familia, utimo, isperto, prisipal
Uso de parágrafo	16	9	
Uso de inicial maiúscula	23	2	
Uso de acentuação gráfica	23	2	Uso inadequado do acento circunflexo, acento agudo. E a não utilização dos mesmos corretamente
Concordância nominal e verbal	21	4	Com presença de erros
Uso de pontuação	16	9	Uso inadequado a vírgula, ponto final, ponto de exclamação. Ocorreu falta do travessão, dois pontos e ponto final

**Fonte:** ROCHA, Gladys (coord.) Tonelli, Neiva; Souza, Maria José Francisco. Et. Al Chaves de Correção – Ítens politômicos – Alfabetização/Língua Portuguesa. Ceale/FaE/UFMG. (Adaptado por Daniela Montuani e Valéria Resende, 2018).

Destacamos a análise feita pela formadora local Anízia Dias de Jesus, do município de Governador Valadares, em relação às suas turmas de atuação, após a aplicação das atividades:

Em relação à análise discursiva, os problemas mais recorrentes na produção escrita dos alunos foram os seguintes: 1) a maioria das crianças do 1º ano ainda não entendeu que o convite precisa conter quem o encaminhou, ou seja, a inserção da assinatura de quem está convidando; 2) os alunos do 1º ano ainda não estão no nível alfabético ortográfico, eles tiveram muitas dificuldades para compreender que, no bilhete, é necessária a inserção da data; 3) alguns alunos do 2º ano ainda misturam com frequência o início, o meio e o final quando o gênero é conto, e assim as produções ficam sem sentido; 4) os alunos do 2º e 3º já conseguiram consolidar os objetivos propostos para a produção do gênero bilhete e convite; 5) 80% dos alunos foram muito bem, houve a presença de título, introdução, desfecho e coerência com o gênero proposto.

Em relação à análise linguística, destaco os problemas mais recorrentes na produção escrita dos alunos, apontados pelas cursistas: 1) os erros ortográficos se acentuam em palavras com marcas de nasalização M e N; 2) o uso do L ou U, RR precisa ser trabalhado com frequência; 3) é preciso intensificar as atividades com concordância nominal e verbal no 3º ano; 3) a maior parte dos alunos faz uso adequado de espaçamento entre as palavras, uso de letras maiúsculas ao iniciar frases e em nomes próprios; 4) no que se refere à paragrafação, observa-se que são capazes de realizar os recuos; 5) em muitas produções, as acentuações gráficas indicando sons abertos e fechados foram utilizados de maneira adequada; 6) nas turmas de 1º ano alguns alunos ainda apresentam a escrita de palavras aglutinadas; troca de letras; uso de letras maiúsculas no início das frases, falta de vírgulas e ponto no final da frase; 7) é possível perceber a falta da acentuação gráfica, o uso inadequado de algumas pontuações. Poucos conseguiram consolidar o uso dos pronomes; 8) 40% dos alunos não estão bem quanto aos aspectos da análise linguística, principalmente quanto à concordância nominal e verbal.

O formador local do município de Belo Horizonte Gilson Fidelis de Oliveira destacou os problemas que foram mais recorrentes na produção escrita dos alunos das professoras alfabetizadoras do seu município:

Em relação à análise linguística, foram: de transcrição (que para a professora alfabetizadora, foi resolvido porque ela recorreu mais uma vez à oralidade para pontuar e mostrar às crianças alguns elementos indispensáveis ao registro escrito, como pontos, acentos,

etc.), a forte presença da oralidade na escrita da maioria da turma, a presença de trocas do e por i; do s por z e do s por ç, outro erro apresentado por alguns alunos foi a troca do v por f (vale salientar que os alunos que apresentaram esse erro ainda não estavam alfabetizados quando esse conteúdo foi trabalhado com o restante da turma), em relação ao uso dos acentos gráficos, o acento circunflexo e o til ainda não foram trabalhados com a turma. Quanto aos sinais de pontuação, já foram apresentados, porém necessitam ser melhor trabalhados para que esses erros não se repitam.

As análises das professoras alfabetizadoras, juntamente com os formadores e as formadoras locais, sobre os problemas apresentados em textos escritos pelos estudantes, a partir da utilização das chaves de correção, apontam para uma reflexão sobre a prática de ensino, sua sistematização e monitoramento, indicando as dificuldades que necessitam de intervenção, como também as habilidades consolidadas e a possibilidade de avançar em direção a novas e mais elaboradas aprendizagens.

A análise detalhada da situação de aprendizagem dos estudantes possibilita a tomada de decisão por parte das professoras para a realização de um planejamento pedagógico que priorize sanar as dificuldades evidenciadas pelos estudantes, em seu processo de aquisição da escrita.

### **Considerações finais**

A partir das discussões realizadas nos encontros presenciais com os formadores e as formadoras locais e pela análise das respostas aos Roteiros 4 e 5, pode-se pensar que o trabalho com a produção de textos escritos, nos municípios, está sendo realizado de forma mais reflexiva e coerente. Os formadores e as formadoras locais, as professoras alfabetizadoras e as coordenadoras pedagógicas sinalizam que já há um entendimento sobre a necessidade de que as propostas de escrita apresentem as condições de produção bem evidentes, para que o aluno obtenha as informações necessárias para produzir um bom texto.

Embora não possamos garantir a utilização das chaves de correção para avaliar os textos produzidos pelos aprendizes, é certo que, a partir da formação, as professoras passaram a compreender e avaliar os dois aspectos necessários para a correção de um

texto: a adequação à proposta (análise discursiva) e a elaboração do texto (análise linguística).

Acreditamos que o trabalho realizado no PNAIC/CEALE 2017/2018 fomentou discussões sobre o ensino da produção escrita, ampliando as dimensões que precisam ser explicitadas para a produção de bons textos pelas crianças, contribuindo para a melhoria da aprendizagem nas escolas da rede estadual e municipal que enviaram seus representantes para a formação na UFMG.

## **Referências**

DOLZ, Joaquim et all. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas, São Paulo, Mercado de Letras, 2010.

SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim (colaboradores). *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

KOCH, Ingedore V., ELIAS, Vanda M. *Ler e Escrever: Estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2010.


SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.



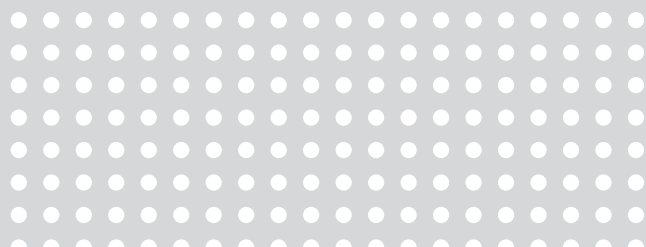


# 7

**PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO (PNME)**  
**LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA:**  
LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO NUMA  
ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR







# Programa Novo Mais Educação (PNME) Língua Portuguesa e Matemática: leitura e produção de texto numa abordagem interdisciplinar

Maria José Francisco de Souza<sup>1</sup>

Keli Cristina Conti<sup>2</sup>

## Introdução

Nas décadas de 1980 e 1990, um livro estava na bibliografia de boa parte dos concursos públicos para seleção de professoras e professores para a educação básica: o inquietante *Na vida dez, na escola zero*, de Terezinha Nunes Carraher, David William Carraher e Ana Lúcia Dias Schliemann (1989). Conforme sugere o título, a partir de dados de pesquisa, era questionada a distância entre conhecimentos dominados por estudantes fora do contexto escolar e conhecimentos ensinados e/ou exigidos na escola. Essa distância era apontada com um fator importante no baixo desempenho em matemática, uma vez que estudantes revelavam não reconhecer relação entre os conteúdos ensinados e suas práticas cotidianas que, muitas vezes, eram repletas de cálculos, resolução de problemas e categorizações.

Quase trinta anos após a publicação de *Na vida dez, na escola zero*, a questão central do livro continua como um desafio para o cotidiano da sala de aula: reconhecendo que as práticas sociais que envolvem ler, escrever, calcular e resolver problemas são diversas, como lidar com os recortes de conteúdos e de disciplinas realizados no contexto escolar? Nas interações e práticas cotidianas mediadas pela palavra escrita, não se estabelecem recortes disciplinares, mas a forma como a escola tradicionalmente organiza os conhecimentos tem nos recortes disciplinares uma de suas marcas. Por exemplo, embora ler e escrever textos (com ou sem informações numéricas) sejam habilidades exigidas em

---

1 Formadora Regional do PNME/PNAIC 2017-2018, professora da Faculdade de Educação da UFMG e pesquisado do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita CEALE/UFMG. Graduada em Letras (PUC/MINAS) e pós-doutorado (UFMG).

2 Formadora Regional do PNME/PNAIC 2017-2018, professora da Faculdade de Educação da UFMG e do programa de Mestrado Profissional Educação e Docência (Promestre). Graduada em Pedagogia e Matemática e Doutorado em Educação (UNICAMP).

diversas situações do cotidiano e em todas as disciplinas escolares, tornou-se bastante comum atribuir à disciplina língua portuguesa a quase exclusividade de seu ensino. Se, por um lado, o recorte disciplinar possibilita uma verticalização na abordagem dos conteúdos, por outro lado a ausência de diálogo entre as disciplinas pode resultar na fragmentação do conhecimento.

Ao lado do desafio de lidar com a distância entre práticas sociais e práticas escolares, há outra questão elaborada pelo pesquisador britânico Brian Street (2014):

Em meio a todos os diferentes letramentos praticados na comunidade, em casa e no local de trabalho, como foi que a variedade associada à escolarização passou a ser o tipo definidor, não só para firmar o padrão para outras variedades, mas também para marginalizá-las, descartá-las da agenda do debate sobre letramento? Letramentos não escolares passaram a ser vistos como tentativas inferiores de alcançar a coisa verdadeira, tentativas a serem compensadas pela escolarização intensificada (p.121).

Brian Street (2014) chama a atenção para o processo de pedagogização do letramento e para a necessária reflexão sobre os múltiplos letramentos sociais e escolares a fim de se evitar que nas práticas escolares seja trabalhado e valorizado um único letramento. Isso porque, para o autor, um aspecto a ser considerado em relação ao letramento é a multiplicidade, característica das práticas sociais em que se ancora.

Dialogando, em muitos aspectos, com os estudos de Street, Magda Soares (2000; 2003; 2004), desde seus escritos iniciais sobre letramento, defende a relação de indissociabilidade e interdependência entre práticas escolares e práticas sociais de leitura e escrita. A compreensão desses processos como indissociáveis e interdependentes sinaliza uma prática escolar que conhece as diversas experiências vividas por estudantes em seus diferentes contextos e nas diferentes comunidades de que participa e com que dialoga.

Uma proposta de alfabetizar letrando, conforme recomendada por Magda Soares (1998; 2003; 2004), considera, necessariamente, as dimensões ou facetas (SOARES, 2003) social e cultural da alfabetização, que dizem respeito a valores e significados atribuídos à escrita – que não são os mesmos para todos os grupos e para

todas as pessoas. Ao mesmo tempo em que considera a diversidade das práticas sociais, Soares defende que a escola favoreça, por meio da alfabetização, a contínua ampliação dessas práticas e das possibilidades de interação mediadas pela língua escrita. Segundo Soares (2004), a entrada da criança (e do adulto não alfabetizado) no mundo da escrita deve ocorrer simultaneamente pela aquisição do sistema convencional da escrita (ou seja, por meio da alfabetização) e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, o letramento. A autora destaca, portanto, a importância de a alfabetização se desenvolver em um contexto de letramento, ou seja, pela participação em eventos diversificados de leitura e de escrita, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita em práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas.

É no interior desse debate sobre a necessária articulação entre as práticas sociais de leitura e escrita, as práticas escolares e os processos de escolarização que se insere a proposta apresentada no contexto de formação do Programa Novo Mais Educação (PNME/MEC). A proposta com seus pressupostos teóricos e as reflexões sobre os registros feitos por Formadoras e Formadores Locais sobre o desenvolvimento das atividades sugeridas em diferentes municípios do estado de Minas Gerais serão apresentadas a seguir.

### **A formação no contexto do PNME**

Nossas reflexões iniciam-se nos meses finais de 2017, quando passamos a integrar a equipe do CEALE com o intuito de realizar a formação continuada em serviço de

coordenadores pedagógicos da educação infantil, dos professores da pré-escola, dos coordenadores pedagógicos e professores do 1º ao 3º ano do ensino fundamental e de classes multisseriadas que possuem alunos desses anos, dos articuladores e mediadores de aprendizagem das escolas das redes públicas de ensino participantes do PNME (BRASIL, 2017, p. 2).

A equipe foi subdividida em três grupos: a “equipe PNAIC Educação Infantil”, a “equipe PNAIC 1.º ao 3.º” e a “equipe PNME”. É

importante contextualizar que, segundo o documento orientador (BRASIL, 2016), o Programa Novo Mais Educação – PNME, “visa à ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar” (p. 3), complementando que “deverá ser implementado por meio da realização de acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática e do desenvolvimento de atividades no campo das artes, cultura, esporte e lazer” (idem). O documento orientador ainda aponta que o Programa atende a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 (Lei n.º 9394/96), quanto à progressiva ampliação do período de permanência na escola, e informando também que

[...] as escolas públicas de ensino fundamental implementarão o Programa por meio de articulação institucional e cooperação com as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação, mediante apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação (BRASIL, 2016, p. 03).

De acordo com o documento, os municípios e as redes estaduais deveriam atender “prioritariamente aos estudantes que apresentem alfabetização incompleta ou letramento insuficiente, conforme resultados de avaliações próprias” (BRASIL, 2016, p. 6). Ao fazerem a adesão ao PNME, estados e municípios puderam escolher a carga de 5h ou de 15h a ser garantida no atendimento aos estudantes. As escolas que ofertavam 15 horas de atividades complementares por semana deveriam realizar duas atividades de acompanhamento pedagógico, com duração de 4 horas cada, sendo uma de Língua Portuguesa e uma de Matemática e outras três atividades de escolha das escolas, a serem realizadas nas 7 horas restantes, como atividades no campo das artes, cultura, esporte e lazer. As escolas que ofertavam 5 horas de atividades complementares por semana deveriam realizar 2 horas e meia de duração para atividades de Língua Portuguesa e 2 horas e meia de duração para Matemática. A rede estadual de Minas Gerais e a maior parte dos municípios optaram pela carga horária de 15h.

O grupo com que trabalhamos, em 2017/2018, foi composto por 50 Formadoras e Formadores Locais vinculados a redes municipais de ensino (40 municípios de Minas Gerais) e à rede

estadual de ensino. Na organização do trabalho em rede, esses formadores locais se tornaram responsáveis pelas ações de formação junto a articuladores da escola e mediadores de aprendizagem<sup>3</sup>.

A formação do PNME seguiu a mesma organização do PNAIC de modo a facilitar o planejamento por parte da equipe de formação do CEALE/FaE/UFMG, da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais SEE/MG e dos municípios que aderiram ao Programa. Desse modo, tivemos, nos encontros presenciais, palestras em comum pela manhã (Imagem 1) e momentos específicos à tarde (Imagem 2), sendo uma tarde com foco em Língua Portuguesa e outra com foco em Matemática, com propostas que já foram construídas de forma articulada.

**Imagem 1:** Momento coletivo realizado em 05/05/2018.



**Fonte:** Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/pnaic-2017-2018-em-imagens.html>>. Acesso em 17 de setembro, 2018.

**Imagem 2:** Oficina realizada nos dias 13 e 14/03/2018.



**Fonte:** Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/pnaic-2017-2018-em-imagens.html>>. Acesso em 17 de setembro, 2018.

No primeiro módulo, o objetivo foi conhecer a proposta do Programa, o público-alvo da formação e as práticas desenvolvidas nas escolas. Nos módulos seguintes, a opção foi trabalhar com o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita; nos módulos 2 e 3, o foco foi a leitura, e no módulo 4, o foco foi a produção de textos. Vale destacar que houve, em 2018, dois encontros presen-

---

3 De acordo com o documento orientador (Brasil, 2016), o “Articulador da Escola” era responsável, entre outras atividades, pela coordenação e organização das atividades na escola, que também incluíam ações de interação entre a escola e a comunidade, prestação de informações e integração do programa com o Projeto Político Pedagógico da escola. Já o “Mediador da Aprendizagem” era o responsável pela realização das atividades de acompanhamento pedagógico junto aos estudantes e deveriam trabalhar de forma articulada com os professores da escola.

ciais de 16h cada, em que Formadoras e Formadores Locais se deslocaram para Belo Horizonte e, por dois dias, participaram das atividades propostas na Faculdade de Educação da UFMG. Esses foram momentos de compartilhamento de experiências, de trocas e de novas vivências em um espaço institucional com inúmeras possibilidades de interação que favoreceram a construção de novos conhecimentos. Desse modo, embora seja um desafio o deslocamento – especialmente em se tratando de um estado territorialmente tão extenso, como Minas Gerais –, a avaliação do grupo em relação aos encontros presenciais foi bastante positiva.

Como se trata de uma proposta de formação entre pares, em rede, após os encontros presenciais e/ou mediados pelos roteiros orientadores, a formação era realizada nos municípios com encontros presenciais de estudo e de realização das atividades propostas nas oficinas (Imagem 3).

**Imagem 3:** Rede de formação: os encontros no município – formação entre pares.



**Fonte:** Relatório dos formadores locais Sergio Lopes Queiroz (Esmeraldas – MG) e Douglas Junior Duarte Silva (Itambé do Mato Dentro – MG).

Embora alguns limites da formação em rede sejam apontados (NÓVOA, 1999; GATTI, 2013), as avaliações feitas pelos participantes sinalizam a importância da continuidade do diálogo entre universidades públicas e escolas da educação básica, como forma estratégica de produção e circulação de conhecimentos.

## **A proposta de trabalho com leitura e escrita**

A proposta de trabalho desenvolvida pelo CEALE/FaE/UFMG priorizou, no caso da formação do PNME, a articulação de conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. Desse modo, as temáticas e os conteúdos trabalhados nos encontros presenciais e por meio dos roteiros de formação em serviço favoreciam a articulação com questões que abordavam o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita em ambas as disciplinas, a fim de chamar continuamente a atenção das docentes e dos docentes. O objetivo de dar essa ênfase foi sensibilizar as/os responsáveis pelas formações e pelas ações com estudantes para uma prática em que a organização do trabalho pedagógico não seja ditada pelo conteúdo disciplinar, conforme livros e/ou outros materiais didáticos, mas por temáticas e curiosidades que mobilizassem a busca por conhecimentos e formas de sistematização.

Considerando que as propostas a serem desenvolvidas no contexto do PNME deveriam ser abrangentes o suficiente para abarcar a diversidade de realidades atendidas nos municípios (desde estudantes do terceiro ano do ensino fundamental a estudantes dos anos finais do ensino fundamental), a complexidade dos temas e a forma de abordagem dos conteúdos e conhecimentos envolvidos variariam de acordo com o grupo de estudantes participantes da atividade. Embora muitos estudos e ações tenham feito parte do período de formação que compreendeu de Novembro de 2017 a Julho de 2018, nosso destaque será para o trabalho que foi desenvolvido no período final e que envolveu intensa parceria entre as áreas de Língua Portuguesa e Matemática no último módulo. A seguir, é apresentada parte do Roteiro 5, a ser desenvolvido nas escolas pelos articuladores e mediadores de aprendizagem no tempo de formação em serviço.

### **ROTEIRO 5: TRABALHANDO CAPACIDADES DE LEITURA E ESCRITA EM LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA**

CARGA HORÁRIA DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO – MAIO /2018

Prezados formadores locais, articuladores e mediadores de aprendizagem:



Na quinta atividade, 4º módulo, do PNME 2017/2018, convidamos vocês a planejar, aplicar e analisar atividades voltadas para o trabalho com Língua Portuguesa e Matemática.

[...]

### **ORIENTAÇÕES PARA REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE**

#### **Professores articuladores e mediadores de aprendizagem:**

Retomar o material e atividades utilizadas na formação direcionada à Língua Portuguesa (Produção escrita) e Matemática (Estatística), planejar e aplicar uma atividade envolvendo pesquisa estatística, com temática que seja mais adequada à sua turma/ às suas turmas. A partir das informações obtidas com a pesquisa, propor a produção de um texto (cartaz, notícia), divulgando as principais descobertas para toda a escola e/ou comunidade.

#### **Para a proposta de produção do texto, explicitar para as/os estudantes:**

- \* Quem será o autor do texto (autor/autores);
- \* Para quem será escrito o texto (interlocutor/leitor);
- \* Para que o texto será escrito (intencionalidade discursiva);
- \* Qual será o assunto do texto (tema/assunto);
- \* Qual é o gênero que será escrito (cartaz, notícia) e em qual suporte ele será veiculado;
- \* Como será a linguagem utilizada na escrita do texto (formal, informal).

#### **Para a correção da produção de texto, considerar a chave de correção que compõe o material de formação.**

#### **ROTEIRO ORIENTADOR DA ANÁLISE DO TRABALHO DESENVOLVIDO**

1. Turma;
2. Duração da atividade;
3. Critérios utilizados para escolher a temática a ser pesquisada;
4. Organização da turma para realização da atividade;

5. Materiais utilizados (apresentar no anexo do relatório);
6. Descrição do desenvolvimento da atividade, considerando o primeiro momento – Introdução da atividade –; o segundo momento – desenvolvimento da atividade –; e o terceiro momento – conclusão da atividade;
7. Capacidades de leitura e escrita desenvolvidas;
8. Avaliação (dificuldades e conhecimentos adquiridos pelos alunos);
9. Envio do registro do que foi desenvolvido pelos estudantes.

Como pode ser observado na proposta do Roteiro 5, o trabalho nas escolas estava pautado em uma sequência de atividades envolvendo leitura e escrita, uma vez que demandava: 1º) discussão e escolha de um tema sobre o qual deveriam ser buscadas informações; 2º) planejamento da melhor forma de obter as informações (entrevistas, livre manifestação por voto...); 3º) produção das questões, roteiros e/ou ficha para registro de opinião; 4º) realização da pesquisa; 5º) organização e análise das informações; 6º) planejamento e produção de um registro escrito a fim de comunicar os resultados da pesquisa realizada; 7º) divulgação das principais descobertas para toda a escola e/ou comunidade.

Ao sugerir a possibilidade de produção de um cartaz ou de uma notícia, considerados como adequados aos objetivos de informar o público leitor, foram retomados aspectos importantes de serem considerados no planejamento da escrita. Nesse sentido, a explicitação de o que seria escrito, por quem, para quem, com que finalidade, em que suporte e onde circularia foi um aspecto do roteiro destacado como positivo por Formadoras e Formadores Locais. Essa orientação quanto à necessidade de planejamento do texto a ser escrito não se restringia a um conteúdo de língua portuguesa e possibilitou a boa parte do grupo refletir que se trata de um aspecto estratégico ao se propor um trabalho de produção escrita. A proposta, por exemplo, possibilitou a reflexão sobre a linguagem a ser utilizada na escrita do texto, se formal ou informal, na relação com o gênero a ser produzido, em função dos interlocutores imediatos,

do espaço de circulação, dentre outros aspectos relacionados às condições de produção e circulação de um texto.

Como pode ser observado, a proposta apresentada está embasada nos estudos de Bakhtin (2000, p.279-287), que define gêneros do discurso como “tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados nas diferentes esferas de utilização da língua.” Para o autor, os gêneros são enunciados concretos (orais e escritos) que “refletem as condições específicas e as finalidades de cada esfera pelo conteúdo temático, pelo estilo verbal e pela construção composicional”. Portanto, ao indicar a possibilidade de produção de cartazes e de notícias como forma de divulgar determinada informação, foram colocadas duas referências importantes para a produção: um texto curto e mais ‘enxuto’ com linguagem direta, distribuição na página de modo a chamar a atenção do leitor para leitura rápida, portanto, com uso de letras em tamanho, formato e cores compatíveis com essas características ou um texto mais extenso, com maior riqueza de informação e uma organização mais complexa com um lead e hierarquização das informações, para destacar algumas características mais gerais.

Chamar a atenção para esses aspectos é simultaneamente colocar o foco no conteúdo a ser comunicado e, também, na forma, no estilo a ser observado. Trata-se, portanto, de se trabalhar de forma articulada diferentes conteúdos envolvidos na leitura e na produção de textos, como conhecimentos linguísticos/gramaticais, efeitos de sentido decorrentes da utilização de determinados recursos gráficos (tipo e tamanho de letra, uso de cores, dentre outros) e da utilização de dados apresentados em gráficos e tabelas, dentre outros.

A construção da proposta também se apoiou nas discussões sobre letramento estatístico e em nossos estudos. Encontramos em Gal (2002, apud CAZORLA; UTSUMI, 2010) o que entendemos por Estatística numa perspectiva de letramento, ou letramento estatístico:

[...]um adulto que vive numa sociedade industrializada passa a ser considerado letrado em Estatística quando consegue interpretar e avaliar criticamente informações estatísticas, levando em consideração os argumentos relacionados aos dados ou

aos fenômenos apresentados em qualquer contexto (GAL, 2002, apud CAZORLA; UTSUMI, 2010, p. 11).

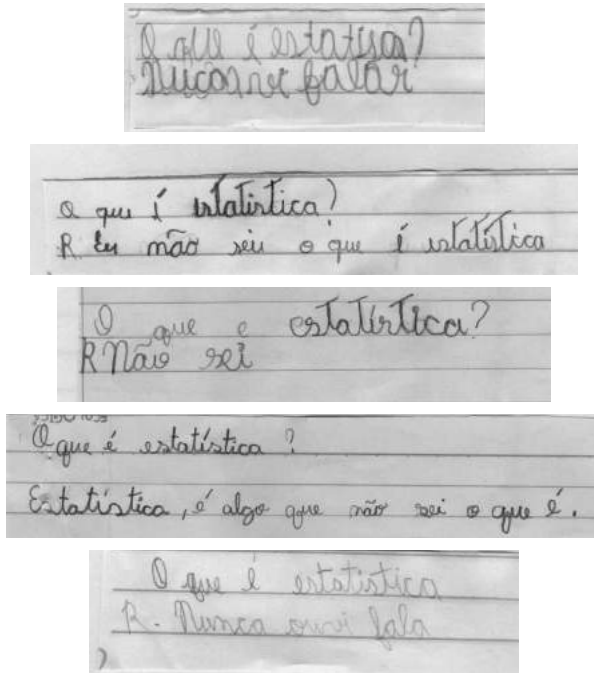
Carvalho e Solomon (2012) explicitam a importância dos conhecimentos estatísticos, ampliando o conceito de letramento estatístico como parte importante para o exercício da cidadania e a relevância de sua presença na vida cotidiana:

[...] ter conhecimentos estatísticos e compreendê-los e a capacidade de interpretar os números que nos cercam é uma parte crucial do exercício da cidadania que é reflexiva e participativa, uma vez que, coletivamente ou individualmente, todos nós somos chamados a fazer escolhas com base na análise de dados. Assim, parece que as estatísticas podem e devem ter um papel central na vida cotidiana, conectada à matemática, não apenas por causa das frequentes referências estatísticas em práticas de consumo regulares, como compras e gestão do dinheiro, ou em esportes e do tempo, por exemplo, mas também por causa de sua ocorrência em ciência política e debates, onde o desenvolvimento de uma abordagem crítica para estatísticas e sua utilização em discursos dominantes é uma questão de justiça social (CARVALHO; SOLOMON, 2012, p. 2).

Consideramos que um dos grandes objetivos de um trabalho envolvendo conteúdos de Estatística é tornar os cidadãos letrados estatisticamente, que, de acordo com Cazorla e Utsumi (2010), corresponde a compreender as informações estatísticas apresentadas na forma de texto (oral ou escrito), símbolos, números e também na forma de gráficos e tabelas, quando assistem televisão, analisam anúncios, quando vão realizar suas compras, examinam um debate político ou uma propaganda eleitoral para realizar suas escolhas. Tendo em vista que as atividades propostas poderiam potencializar o trabalho envolvendo a produção de textos, escolhemos detalhar algumas produções realizadas em escolas participantes do PNME.

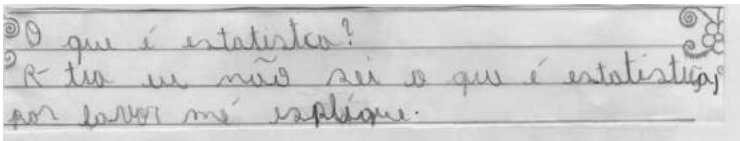
A formadora Geisa Medina da SRE/Guanhães (SEE/MG) enviou, em seu relatório, registros de produções em que estudantes do 4º ano do ensino fundamental escreveram o que entendiam por "Estatística". Dentre as respostas recolhidas, muitos, embora não soubessem o que significava a palavra, realizaram uma produção escrita (Imagem 4) e, em um caso, houve uma solicitação de informação sobre o assunto (Imagem 5):

**Imagem 4:** Produção escrita de estudantes.



**Fonte:** Relatório da formadora local Geisa Medina (SRE/Guanhães – MG).

**Imagem 5:** Produção escrita de estudante.



**Fonte:** Relatório da formadora local Geisa Medina (SRE/Guanhães – MG).

As produções apresentadas acima se configuram como material que pode ser explorado ao longo do trabalho com estatística. Por exemplo, a partir das respostas iniciais e por meio de discussões, leituras e pesquisas realizadas ao longo do desenvolvimento da atividade, podem ser construídas novas respostas para a questão 'o que aprendi sobre estatística'. Nesse sentido, a produção de texto em diferentes momentos seria uma forma de estudantes e docentes avaliarem o que se sabia e o que foi aprendido ao longo do processo. Considerando que se trata de um trabalho em contínuo aprofundamento, a análise das produ-

ções sobre o que foi aprendido pode trazer novos elementos para discussão, caso permaneçam incompreensões, e podem balizar a avaliação do que foi aprendido.

Outros exemplos de produções de estudantes sobre o que é estatística foram enviados pela formadora local Adriana Aparecida Costa (Engenheiro Caldas – MG), que selecionou algumas respostas de estudantes do 5º ano do ensino fundamental. As respostas apresentam ideias que nos levam a refletir sobre métodos usados pela Estatística e sua utilização em pesquisas, como os censos populacionais. (Imagem 6).

**Imagem 6:** Produções escritas de estudantes.

Pesquisar alguma coisa  
pouco litor

Eu acho que é: quando conta quantas pessoas há em cada estado.

Eu já ouvi falar em IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia Estatística.  
Eu acho que é uma contagem de pessoas e também pesquisar o que a sua local da sua moradia.  
Isabela

**Fonte:** Relatório da formadora local Adriana Aparecida Costa (Engenheiro Caldas – MG).

Depois da apresentação de ideias iniciais sobre Estatística por parte dos estudantes, em vários municípios houve a sistematização, por meio de cartaz, de algumas dessas ideias. Um exemplo da sistematização feita junto a articuladores e mediadores foi enviado pela formadora local Mara Motta de Souza Rezende, do município de Nova Lima. (Imagem 7).

**Imagem 7:** Organização de cartaz com algumas ideias sobre Estatística.



**Fonte:** Relatório da formadora local Mara Motta de Souza Rezende (Nova Lima – MG).

Depois de se apropriarem de algumas ideias da Estatística, muitos estudantes assumiram o papel de protagonistas no processo de coleta de informações na comunidade do entorno da escola, por meio de entrevistas, a partir de instrumentos de coleta de informações (questionário), criados coletivamente. Essa mobilização e o envolvimento de estudantes e comunidade foram destacados no relatório enviado pela formadora local Wânia Agostinho (SRE/Governador Valadares – MG), em que analisa a atividade desenvolvida na cidade Santa Rita do Ituêto (Imagem 8). O tema da pesquisa foi a participação do Brasil na Copa do Mundo de futebol em 2018 e a questão central foi se o Brasil seria hexacampeão.

**Imagem 8:** Coleta de informações na comunidade local.

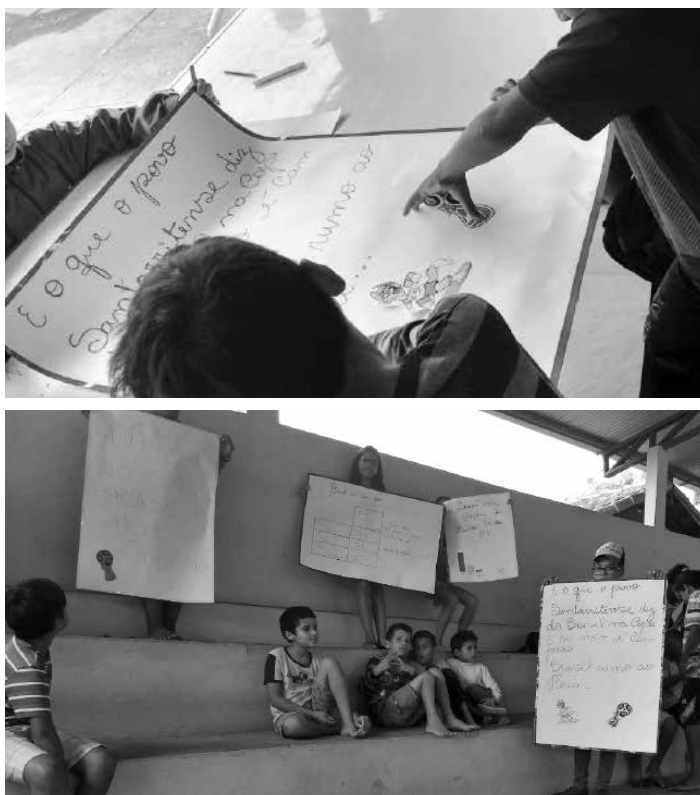


**Fonte:** Relatório da formadora local Wânia Agostinho: atividade desenvolvida na EE Padre André Colli, em Santa Rita do Ituêto (MG).

O relato feito pela Formadora Local sinaliza que, na realização da proposta, houve preocupação com diversas práticas de leitura e escrita “que envolvem as crianças e nas quais as crianças se envolvem no contexto escolar e fora dele” (BRASIL, 2014, p. 30). O trabalho pedagógico deve contemplar situações significativas para as crianças – entre outras: “estratégias de produção, reunião, organização, registro, divulgação, leitura e análise de informações, mobilizando procedimentos de identificação e isolamento de atributos, comparação, classificação e ordenação” (BRASIL, 2014, p. 30).

Depois desse trabalho, a formadora relata o envolvimento dos estudantes na organização e interpretação dos dados, para a produção de cartazes que sintetizavam a pesquisa realizada “O Brasil vai ser campeão na Copa do Mundo 2018?” (Imagem 9):

**Imagem 9:** Apresentação dos resultados encontrados por meio de cartaz.

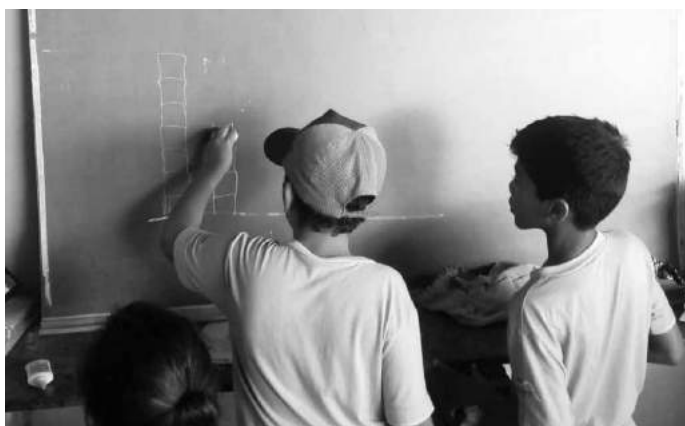


**Fonte:** Relatório da formadora local Wânia Agostinho (Santa Rita do Ituêto – SRE/Governador Valadares – MG).



Alguns estudantes de Mário Campos (MG) também trabalharam com a proposta de produção de gráfico a partir de informações obtidas por meio da pesquisa. A formadora Djenane Alves Costa Machado destacou o momento inicial de planejamento da sistematização das respostas em que estudantes ocuparam um lugar de destaque à frente da sala e começaram a esboçar, por meio de barras, o quantitativo de respostas (Imagem 10).

**Imagem 10:** Início da proposta envolvendo o mês de aniversário dos estudantes.



**Fonte:** Relatório da formadora local Djenane Alves Costa Machado (Mário Campos – MG).

As imagens apresentadas sugerem que o trabalho com estatística foi desenvolvido de formas bastante diversas, manifestadas tanto na maneira de se realizarem as atividades nas escolas (enquete com alunos e comunidade local, entrevistas, votação com cédulas, dentre outras), quanto na diversidade temática que teve forte influência dos jogos da Copa do Mundo, mas que também contemplou questões como alimentação, greve de professores, dentre outros. Como pode ser observado no conjunto de imagens apresentadas a seguir (Imagem 11), estudantes foram mobilizados a realizar leituras de diferentes textos em diferentes suportes, a fim de se obterem mais informações sobre a temática em foco, de modo que diferentes habilidades de leitura foram exigidas e trabalhadas. Destaca-se bastante, conforme apontado no início deste texto, o protagonismo de estudantes na realização de atividades, na busca por informações, ao assumir a organização das informações e fazer exposição dos resultados.

**Imagem 11:** Articulação entre Língua Portuguesa e Matemática nas diversas práticas de leitura e escrita.



**Fonte:** Acima da esquerda para direita: relatório das formadoras: Fabiana da Silva Botinha (Betim – MG), Maria Helena Araújo Martins (Dionísio - MG) e Jussarah Magda Araújo Ferreira (Brumadinho - MG).

Como pode ser observado, os conjuntos de imagens apresentados nesta seção compõem um mosaico bastante diverso que coloca em evidências ações de leitura em diferentes suportes, a fim de buscarem mais informações sobre temas abordados em sala – incluindo consultas a sites –, montagem de gráficos com diferentes formas de representação das informações obtidas, produção de cédulas para se registrarem votos e/ou opiniões, contagem e tabulação das respostas e produção de cartazes comunicando os resultados obtidos.

### **Considerações finais**

Após ler e analisar os relatórios enviados por formadoras/formadores locais de diferentes municípios, inseridos em contextos bastante diversos, acreditamos que o PNME propiciou momentos de formação que puderam refletir nas escolas participantes por meio de atividades e momentos em que os estudantes tiveram oportunidade de planejar, coletar, organizar, interpretar criticamente e avaliar as informações estatísticas. Essas diferentes ações foram realizadas no contexto de sala de aula, com estudantes e docentes participando na geração dos dados, buscando entendimento de conceitos básicos de Estatística, construindo gráficos, tentando discutir e comunicar conclusões a partir de dados encon-

trados, buscando o significado dessa informação e a oportunidade de comunicar os resultados a outra pessoa, através da escrita, usando diversos gêneros textuais. Esse conjunto de ações possibilitou, também, evidenciar a importância do trabalho com estatística em função de seu uso atual.

Acreditamos, também, que a proposta permitiu às/aos participantes do PNME uma experiência significativa de possibilidades de ampliação de habilidades de leitura e escrita. Ou seja, um trabalho efetivo de letramento em língua portuguesa e matemática, mais especificamente, de letramento estatístico que, por vezes, não é contemplado no ensino fundamental por ser considerado de difícil abordagem. Consideramos que o objetivo central da proposta foi alcançado: estudantes e docentes leram e produziram textos em aulas de matemática e, também, trabalharam com estatística nas aulas de língua portuguesa. A liberdade de escolha dos temas e das formas de recolha/produção dos dados, de organização e apresentação das informações sinaliza fortemente para a necessidade de maior diálogo entre conhecimentos curriculares e experiências de vida de estudantes e docentes para que não haja uma cisão entre letramentos escolares e letramentos sociais, entre escola e vida.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Secretaria de Educação Básica. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Educação Estatística / Diretoria de Apoio à Gestão Educacional*. Brasília: MEC, SEB, 2014.

BRASIL. *Programa Novo Mais Educação – Documento Orientador – Versão 1*. Brasília: MEC, 2016.

CARRAHER, T. N.; CARRAHER, D. E.; SCHLIEMANN, A. *Na vida dez, na escola zero*. São Paulo: Cortez, 1989.

CARVALHO, C.; SOLOMON, Y. Supporting statistical literacy: what do culturally relevant/realistic tasks show us about the nature of pupil

engagement with statistics? *International Journal of Educational Research*, n. 55, p. 57-65, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2012.06.006> Acesso em: 09 out. 2012.

CAZORLA, I.; UTSUMI, M. C. Reflexões sobre o Ensino de Estatística na Educação Básica. In: CAZORLA, I; SANTANA, E. (Orgs.). *Do tratamento da informação ao letramento estatístico*. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

GAL, I. Adult's statistical literacy: meanings, components, responsibilities. *International Statistical Review*, Netherlands, n. 70, p. 1-25, 2002.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*. Curitiba, n. 50, p. 51-67. Out./dez. 2013.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milénio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

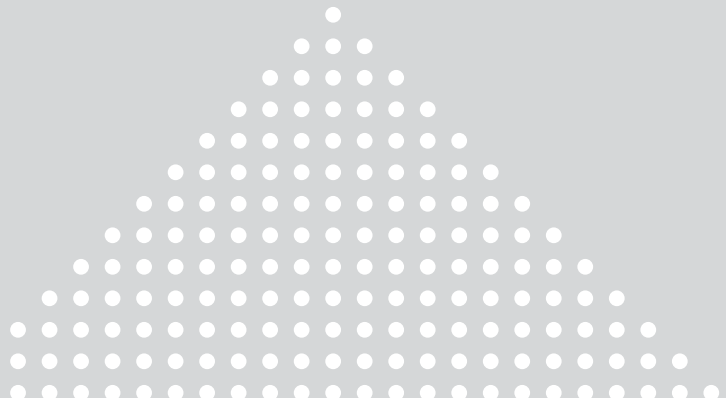
SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n.24, jan./fev./mar./abr. 2004.

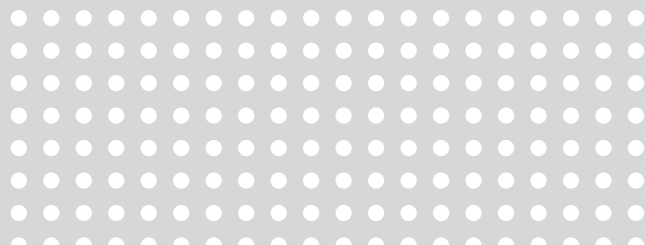
STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.





# ANEXOS





## Anexos:

### ROTEIRO 4 – PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS

#### CARGA HORÁRIA DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO – ABRIL /2018

Prezados formadores locais

Na quarta atividade de formação em serviço do PNAIC 2017/2018 iremos abordar a “Produção de textos escritos” no ciclo de alfabetização. Nossas reflexões têm como referência os materiais listados a seguir. É importante que leiam e estudem antes do encontro presencial de maio na UFMG. Sugerimos que enviem os arquivos dos materiais para os cursistas (professores e coordenadores pedagógicos).

- COSTA VAL, Maria da Graça. *et. al.* **Produção escrita:** trabalhando com gêneros textuais Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2007. 68 p. – (Coleção Alfabetização e Letramento). Disponível em: [http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2010%20Producao\\_escrita.pdf](http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2010%20Producao_escrita.pdf)

- Entrevista concedida por Maria da Graça Costa Val ao “Jornal Letra A”, nº 49, de julho/dezembro de 2017. Disponível em:

<http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/jornal-letra-a-49-julho-dezembro-de-2017.html>

- VIEIRA, Martha Lourenço. COSTA VAL, Maria da Graça. **Produção de textos escritos:** construção de espaços de interlocução. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 52p. - (Coleção Alfabetização e Letramento). Disponível em:

- [http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2005%20Producao\\_textos\\_escritos.pdf](http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2005%20Producao_textos_escritos.pdf)

A leitura desses materiais nos permite compreender como o ensino da produção de textos escritos deve ser realizado na escola.



Antes da orientação para as atividades, apresentamos alguns pontos centrais desses textos para reflexão.

### **Reverendo os pressupostos teóricos**

Antes de chegar à escola, as crianças já são capazes de produzir, com competência, textos orais, ou seja, já dão conta de realizar interações discursivas na comunicação mediada pela oralidade. Nesses casos, além dos textos falados, elas utilizam outros recursos para se fazerem compreendidas pelo outro: apontam com os braços, olhos, utilizam as mãos para mostrar tamanho, altura, distância, mudam o tom de voz, puxam o interlocutor pela mão, enfim, usam uma infinidade de recursos – além do texto falado – para realizarem com facilidade a comunicação mediada pela oralidade, na presença do interlocutor.

Ao chegar à escola, o aprendiz é desafiado a continuar se comunicando com o outro, mas de forma diferente: escrevendo para alguém (interlocutor) que não está presente. É natural, portanto, que ele pense que pode continuar a utilizar na escrita os mesmos recursos que usava na fala. Por esse motivo, surgem, na escrita, expressões como: “a boneca era desse tamanho”, “ele chegou lá”, “o menino mora naquela casa”, etc. Cabe ao professor apontar para os alunos as diferenças entre falar para um interlocutor presente e escrever para alguém que está ausente.

### **Produzindo textos escritos**

A primeira preocupação do professor, ao trabalhar com a produção de textos escritos, deve ser a de criar situações que possibilitem aos alunos oportunidades de vivenciar a escrita como forma de **interação social**, como **atividade discursiva**, ou seja, ação entre sujeitos que se realiza através da linguagem.

Já sabemos que a construção da escrita se baseia no conhecimento da língua falada que o aprendiz já tem. Essa competência linguística dos falantes é uma **competência discursiva**, ou seja, todo falante só interage linguisticamente através de **textos**, que são pro-

duzidos em função dos espaços de interlocução em que eles ocorrem e que eles criam e constituem. Normalmente, todo falante tem algo para dizer a um interlocutor ou a diferentes interlocutores com determinado objetivo/propósito.

Sabemos, também, que o aprendizado da representação escrita de textos é, necessariamente, mediado pela criação e articulação de espaços de interlocução, ou seja, interlocutores (eu/tu) em um determinado tempo e espaço – as instâncias enunciativas. É com base no conhecimento que já têm da criação e da articulação de instâncias enunciativas na produção de textos orais que a criança constrói, testa e reconstrói hipóteses através das quais vai adquirindo os princípios, mecanismos e estratégias da representação de textos escritos.

A escola é responsável pelas ações e estratégias pedagógicas de ensino e aprendizagem necessárias para que essa criança utilize sua competência discursiva oral na aprendizagem da escrita, já que, ao contrário da fala, a escrita não se desenvolve naturalmente, tem que ser objeto de ensino.

### **As três dimensões do trabalho de produzir textos escritos**

Para se produzir um bom texto, é preciso levar em conta três dimensões: a discursiva, a textual e a linguística.

**1 - Dimensão discursiva:** diz respeito às relações entre o texto e o contexto em que ele é produzido, ou seja, as condições de produção do texto a ser escrito devem estar bem claras: a) que objetivos se quer alcançar? b) quem será o destinatário (leitor) do texto? o que esse leitor sabe e o que é preciso dizer para que ele entenda o texto? c) onde o texto vai circular? d) qual o gênero mais adequado? e) em que suporte o texto será escrito?

**2 - Dimensão textual:** é responsável pelo planejamento do que se vai dizer e como o texto será organizado: qual o assunto principal, por onde começar, como subdividir o assunto, como terminar. Essa dimensão será objeto de atenção durante a escrita e depois da escrita, pois é preciso rever, avaliar e reescrever.

**3 - Dimensão linguística:** após a definição das condições de produção (a dimensão discursiva) e da organização do conteúdo do texto (dimensão textual), o aprendiz precisa “colocar as ideias no papel”. É aí que se inicia o trabalho linguístico propriamente dito. É preciso definir o registro de linguagem (formal ou informal) a ser utilizado, evitar repetições, considerando o uso de recursos que indicam a coesão entre as partes do texto (uso de pronomes e substituições lexicais) uso de articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação). É preciso cuidar também da estruturação das frases, da concordância nominal e verbal, da pontuação, da ortografia.

Assim como na leitura, as habilidades de produção de textos escritos não podem ser desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas. É fundamental que sejam desenvolvidas por meio de situações efetivas de produção de textos escritos, pertencentes a **gêneros textuais** que circulam nos diversos campos de atividade humana.

É necessário, ainda, desenvolver situações em que o aluno perceba que o texto que ele escreve será lido por outras pessoas e não apenas por ele mesmo. Pode-se, então, propor que os textos escritos, revisados e reescritos façam parte de projetos, por exemplo: construir álbum de personagens famosas, de heróis, de verbetes de curiosidades científicas; produzir coletâneas de reconto de contos de fada, de contos de aventura, de resenhas de livros, de filmes de “games” etc. Propor a realização de “Feiras de Cultura” em que os textos produzidos possam ser lidos por toda a comunidade, bem como a produção de jornais escolares, jornais, murais, etc.

### **Etapas da produção de textos escritos**

**1 - Planejamento:** pressupõe atentar para todas as questões propostas na definição das condições de produção: escrever para que (objetivos/propósitos), para quem (enunciário/leitor), escrever o que (gênero textual), em que suporte (papel, cartaz).

**2 - Escrita:** consiste em se colocar o texto no papel, de atender ao que foi proposto nas condições de produção.

**3 - Revisão:** é o momento de fazer o aluno pensar sobre o que ele escreveu, além de descobrir maneiras de melhorar seu texto. Revisar os textos é tão importante quanto planejar e colocar no papel. No trabalho com produção de textos escritos é importante lembrarmos sempre de possibilitar situações de planejamento, revisão e reescrita dos textos pelos alunos, intervindo e apoiando sempre que necessário fazendo-os pensar sobre o que escreveram e o que poderiam fazer para melhorar seus textos. O trabalho de revisão de textos pode ser realizado com a troca de textos entre os alunos, com a criação de espaços para discutir e avaliar os textos coletivamente, e, principalmente, com a avaliação individual dos textos pelo professor, que apontará possíveis problemas relacionados aos aspectos discursivos, textuais e linguísticos do texto produzido e poderá, a partir dos problemas identificados, propor situações em que os alunos poderão pensar em outras formas mais adequadas de escrita.

### ORIENTAÇÕES PARA REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE

#### **Professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos**

1. A partir do que você leu e já sabe sobre o processo de produção de textos escritos, responda a essas questões **e envie para seu formador local:**

- a) Como fazer para ensinar seu aluno a produzir textos escritos de forma adequada?
- b) Que ações devem ser desenvolvidas na sala de aula para trabalhar as três dimensões da produção de textos escritos?
- c) Como trabalhar as diferentes etapas do processo de produção de textos escritos?
- d) O que devemos considerar ao corrigir os textos produzidos pelos aprendizes?

2. a) Selecione e encaminhe para o seu formador local **uma proposta de produção de texto (planejamento)** que você aplicou em sua sala de aula e **um texto produzido por um de seus alunos** a partir desta proposta selecionada.

**b)** Considerando o que foi discutido em relação à produção de textos escritos, explicite:

- Motivo da escolha dessa proposta de produção de texto.
- Critério utilizado para seleção do texto do aluno a ser enviado para a formadora local.
- Turma em que a proposta foi realizada (ano de escolaridade).
- Dificuldades apresentadas por você e seus alunos na execução da atividade.
- Estratégias utilizadas por você para a devolução do texto aos alunos.

### **Formador local**

**1.** A partir do que você leu e já sabe sobre o processo de produção de textos escritos, responda a essas questões:

- a)** Como fazer para ensinar seu aluno a produzir textos escritos de forma adequada?
- b)** Que ações devem ser desenvolvidas na sala de aula para trabalhar as três dimensões da produção de textos escritos?
- c)** Como trabalhar as diferentes etapas do processo de produção de textos escritos?
- d)** O que devemos considerar ao corrigir os textos produzidos pelos aprendizes?

**2.** Realizar uma **síntese considerando as respostas das cursistas para a atividade 2**, contemplando os seguintes tópicos

- análise das principais dificuldades apontadas pelos professores na execução da atividade de produção de texto;
- o gênero textual privilegiado nas propostas de produção de texto;
- as principais estratégias utilizadas para o seu desenvolvimento da atividade.

- principais critérios elencados pelas cursistas para seleção da proposta de produção de texto e do texto enviado.

3. Dentre o material enviado pelas cursistas **selecionar uma proposta de produção de texto e o texto do aluno referente a essa proposta**. **Contextualize** todos os elementos que a cursista tenha elencado (Motivo da escolha dessa proposta de produção de texto, turma a que foi destinada, dificuldades apresentadas por você e seus alunos na execução da atividade, e estratégias utilizadas por você para a devolução do texto aos alunos). **Justifique a sua escolha** por esta proposta de produção de texto (planejamento).

### ORIENTAÇÕES PARA A ENTREGA DA ATIVIDADE

- Os **professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos** deverão entregar a atividade para o seu **formador local** até o dia **02/05/2018 (quarta-feira)**. A atividade deverá ser feita individualmente para contabilização da carga horária do mês de abril.

- O **formador local** deverá enviar a atividade por e-mail para a sua **formadora regional** até o dia **09/05/2018 (quarta-feira)**.

*Equipe de formação do PNAIC/CEALE/FaE/UFMG*

### ROTEIRO 5 – PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS

#### CARGA HORÁRIA DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO – MAIO/2018

Prezados formadores locais,

Estamos finalizando mais uma etapa de formação do PNAIC e esperamos ter contribuído com as suas reflexões sobre leitura e produção de texto nos anos iniciais do ensino fundamental. Na quinta atividade de formação em serviço do PNAIC 2017/2018, daremos continuidade ao trabalho com a “Produção de textos escritos” no período de alfabetização. As atividades propostas neste roteiro têm o objetivo de trabalhar as condições de produção, o planejamento da escrita e o processo de correção dos textos produzidos pelos alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.

## ORIENTAÇÕES PARA ENTREGA DA ATIVIDADE DE MAIO

### Professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos

**a. REELABORE A PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO APRESENTADA NO ROTEIRO 4\*** a partir das condições de produção que foram discutidas no último encontro do PNAIC, considerando que para se produzir um texto é necessário que o aluno seja orientado sobre:

- Quem será o autor do texto (autor);
- Para quem será escrito o texto (interlocutor/leitor);
- Para que o texto será escrito (intencionalidade discursiva)
- Sobre o que o texto “falará” (tema/assunto);
- Qual é o gênero que será escrito e em qual suporte ele será veiculado;
- Como será a linguagem utilizada na escrita do texto (formal, informal).

*\* Para reelaborar sua proposta, você deverá selecionar um dos gêneros que possuem a chave de correção neste roteiro: convite, bilhete, história/conto, notícia ou cartaz (É possível produzir anúncios publicitários, textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil e cartazes para divulgar eventos da escola e comunidade).*

**b. PROPONHA** aos seus alunos a produção desse texto a partir das **condições de produção** que reelaborou.

**c. FAÇA A CORREÇÃO** desses textos de acordo com as orientações a seguir.

**d. ANALISE** os resultados apresentados por sua turma de acordo com as orientações a seguir.

### Orientações para correção da produção escrita (item c)

*Cada gênero textual deverá ser avaliado com uma **chave de correção** específica. Essa **chave de correção** contém as características próprias do gênero textual produzido e avalia, conforme estudamos, a adequa-*

ção do texto a partir de dois importantes aspectos: **análise discursiva** e **análise linguística**.

1. Faça a correção do texto de cada um de seus alunos utilizando a **chave de correção** referente ao gênero textual produzido. Para isso, é necessário escolher dentre as **chaves de correção individual apresentadas no anexo 1** deste roteiro.

2. Após registrar individualmente os problemas encontrados nas produções de cada aluno, você deverá registrar os principais problemas encontrados em sua turma destacando a quantidade de alunos referente a cada um dos tópicos analisados, na **Chave de Correção Coletiva (ver anexo)**.

3. Faça uma análise do resultado geral de sua turma respondendo as seguintes questões:

a) Em relação à análise discursiva, quais problemas foram mais recorrentes na produção escrita dos seus alunos?

b) Em relação à análise linguística, quais problemas foram mais recorrentes na produção escrita dos seus alunos?

### PARA REFLETIR!

O diagnóstico dos “problemas” discursivos e linguísticos encontrados nos textos produzidos pelos alunos deve servir de referência para o planejamento de atividades que tenham como objetivo o ensino dos aspectos analisados, ou seja, os problemas detectados devem ser tomados como objeto de ensino. A proposta de sequências didáticas de produção de texto (DOLZ, SCHNEUWLY 2004) serve como referência para o desenvolvimento desse tipo de trabalho. Após o ensino dos conteúdos discursivos e linguísticos, o professor poderá propor a reescrita do texto que foi corrigido.

Não estamos solicitando neste roteiro a elaboração de atividades de intervenção para os “problemas” detectados, mas **sugerimos** que a intervenção por meio de sequências didáticas e a reescrita sejam realizados no decorrer do ano letivo com o objetivo de concretizar todas as ações importantes para o ensino siste-



mático da produção textual na escola que foram estudados neste módulo do PNAIC.

Referência: SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim (colaboradores). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

## **Formador local**

**1. Faça uma síntese** considerando as respostas das cursistas para a atividade, contemplando os seguintes tópicos:

- a) A reelaboração das propostas de produção de texto de suas cursistas atendeu as condições de produção estudadas no PNAIC? Justifique e dê exemplos.
- b) Qual o gênero textual privilegiado nas propostas de produção de texto que elas reelaboraram?
- c) Quais problemas foram mais recorrentes na produção escrita dos alunos de suas cursistas, em relação à **análise discursiva**?
- d) Quais problemas foram mais recorrentes na produção escrita dos alunos de suas cursistas, em relação à **análise linguística**?
- e) Selecione uma produção de texto enviada por suas cursistas e um quadro de correção referente a essa produção, e envie para sua formadora.

**2. Faça a avaliação do PNAIC 2017/2018.** A avaliação estará disponível por meio de um formulário eletrônico no link a seguir:

<https://docs.google.com/forms/d/1zH3G1oFtkjb2htM2XrOoHg-7MiTHOGd24F0J-5GrwudE/edit?usp=sharing>

Caso o link não funcione automaticamente, você deve copiar o endereço acima no seu navegador e será direcionado para o formulário "PNAIC 2017/2018 - AVALIAÇÃO DO PNAIC 1º ao 3º e PNME." A avaliação deve ser preenchida pelo formador local até o dia 18/06 (segunda-feira).

## ORIENTAÇÕES PARA A ENTREGA DA ATIVIDADE

• Os **professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos** deverão entregar a atividade para o seu **formador local** até o dia **11/06/2018 (segunda-feira)**. A atividade deverá ser feita individualmente para contabilização da carga horária de atividades do mês de maio. O professor alfabetizador **deve entregar**:

- a) A sua proposta de produção de texto reformulada.
- b) Um texto de sua turma com a chave de correção individual preenchida (você pode selecionar o texto que julgar possuir aspectos mais interessantes e/ou desafiadores para correção).
- c) Tabela de Chave de correção coletiva preenchida com os dados de sua turma.
- d) Análise da tabela **“Chave de correção coletiva”** (resposta às duas questões propostas).

• O **formador local** deverá enviar a atividade por e-mail para a sua **formadora regional** até o dia **18/06/2018 (segunda-feira)**. O formador local **deve entregar**:

- a) Síntese das respostas das cursistas.
- b) Texto de um aluno e chave de correção referente ao texto (você pode selecionar o texto que julgar possuir aspectos mais interessantes e/ou desafiadores para correção).
- c) Avaliação PNAIC 2017/2018 (formulário eletrônico).

*Parabenizamos a todos/as pelo envolvimento durante a formação. Temos certeza de que o empenho de vocês refletirá de forma significativa na qualidade da alfabetização das crianças das escolas públicas brasileiras.*

*Equipe de formação do PNAIC/CEALE/FaE/UFMG*

<b>CHAVE DE CORREÇÃO INDIVIDUAL</b>			
Gênero textual: Bilhete			
ALUNO: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX			
<b>ASPECTO 1 - Adequação à proposta (análise discursiva)</b>			
	Sim	Não	Observações
Uso de vocativo (expressão usada para dirigir-se a alguém, no início do bilhete)			
Corpo/ conteúdo do bilhete de acordo com o assunto proposto no enunciado.			
Inserção de assinatura (após o corpo do bilhete)			
Inserção da data			
Observações: O vocativo deve estar antes do corpo/ conteúdo do bilhete, ainda que na mesma linha. Despedida (opcional). Estrutura do bilhete: 4 elementos (vocativo, corpo/contéudo, assinatura e data).			

<b>ASPECTO 2 - Elaboração do texto (análise linguística)</b>			
	Sim	Não	Observações
Marcação adequada do espaçamento entre palavras			Indicar exemplos de junção e/ou hipersegmentação, caso houver.
Presença de erros ortográficos**			Listar os erros frequentes
Uso de parágrafo / Paragrafação			
Uso de inicial maiúscula			
Uso de acentuação gráfica			Listar os acentos não utilizados e/ou inadequados
Concordância nominal e verbal			
Uso de pontuação			Listar os sinais de pontuação não utilizados e/ou inadequados

Fonte: ROCHA, Gladys (coord.) Tonelli, Neiva; Souza, Maria José Francisco. Et. Al Chaves de Correção – Ítens politômicos – Alfabetização/Língua Portuguesa. Ceale/FaE/UFMG. (Adaptado por Daniela Montuani e Valéria Resende, 2018)

\*\* Segundo MORAIS (2005), os erros ortográficos podem ser classificados em casos regulares e irregulares, tendo em vista um diagnóstico e intervenções adequadas do professor. CAGLIARI (1989) também apresenta uma classificação dos “erros de escrita” que, em conjunto com as reflexões anteriores, amplia o olhar do professor para avaliação da escrita.

<b>CHAVE DE CORREÇÃO INDIVIDUAL</b>			
Gênero textual: História/Conto			
ALUNO: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX			
<b>ASPECTO 1 - Adequação à proposta (análise discursiva)</b>			
	Sim	Não	Observações
Presença de título			
Coerência com o gênero e tema proposto			
Utilização de marcadores temporais que indicam a passagem do tempo "era uma vez", "um dia", "de repente", "então" e "depois"			
Utilização de recursos coesivos (como pronomes, descrições definidas e elipses) que favoreçam a progressão ou continuidade temática para o texto não ficar repetitivo			
Presença de <b>introdução</b> : apresentação de cenário, do tempo (opcional) e dos personagens			
Enredo com conflito gerador contendo: complicação (início da história propriamente dita); ações dos personagens, seus desafios, obstáculos			
Presença de desfecho (ou resolução): a complicação é solucionada			
<b>ASPECTO 2 - Elaboração do texto (análise linguística)</b>			
	Sim	Não	Observações
Uso adequado de tempos verbais (as histórias, normalmente, usam tempos verbais do pretérito do indicativo)			
Repetições inadequadas do referente (não uso de pronomes, sinônimos e elipses para substituir o referente)			
Marcação adequada do espaçamento entre palavras			Indicar exemplos de junção e/ou hipersgmentação caso houver
Apresenta "Erros ortográficos"			Listar os erros frequentes
Uso de parágrafo			
Uso de inicial maiúscula			
Uso de acentuação gráfica			Listar os acentos não utilizados e/ou inadequados
Concordância nominal e verbal			
Uso de pontuação			Listar os sinais de pontuação não utilizados e/ou inadequados

Fonte: ROCHA, Gladys (coord.) Tonelli, Neiva; Souza, Maria José Francisco. Et. Al Chaves de Correção – Ítens politômicos – Alfabetização/Língua Portuguesa. Ceale/FaE/UFMG. (Adaptado por Daniela Montuani e Valéria Resende, 2018)

<b>CHAVE DE CORREÇÃO INDIVIDUAL</b>			
Gênero textual: Convite			
ALUNO: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX			
<b>ASPECTO 1 - Adequação à proposta (análise discursiva)</b>			
	Sim	Não	Observações
Coerente com o propósito solicitado no enunciado (convidar alguém para uma festa, uma reunião, uma inauguração, uma exposição...)			
Uso de vocativo (expressão usada para dirigir-se a alguém, no início do convite).			
Corpo/conteúdo do convite com o motivo do convite			
Inserção da data, hora, e o local da realização do evento			
Inserção da assinatura de quem está convidando			
Observações: Frases ou expressões que reforçam o convite feito (exemplo: "Contamos com a sua presença!") são opcionais. Também desenhos ou letra "enfeitada" são opcionais. Estrutura do convite: 6 elementos.			

<b>ASPECTO 2 - Elaboração do texto (análise linguística)</b>			
	Sim	Não	Observações
Marcação adequada do espaçamento entre palavras			Indicar exemplos de junção e/ou hipersgmentação, caso houver.
Presença de erros ortográficos**			Listar os erros frequentes
Uso de parágrafo / Paragrafação			
Uso de inicial maiúscula			
Uso de acentuação gráfica			Listar os acentos não utilizados e/ou inadequados
Concordância nominal e verbal			
Uso de pontuação			Listar os sinais de pontuação não utilizados e/ou inadequados

**Fonte:** ROCHA, Gladys (coord.) Tonelli, Neiva; Souza, Maria José Francisco. Et. Al Chaves de Correção – Ítens politômicos – Alfabetização/Língua Portuguesa. Ceale/FaE/UFMG. (Adaptado por Daniela Montuani e Valéria Resende, 2018)

\*\* Segundo MORAIS (2005), os erros ortográficos podem ser classificados em casos regulares e irregulares, tendo em vista um diagnóstico e intervenções adequadas do professor. CAGLIARI (1989) também apresenta uma classificação dos "erros de escrita" que, em conjunto com as reflexões anteriores, amplia o olhar do professor para avaliação da escrita.

<b>CHAVE DE CORREÇÃO INDIVIDUAL</b>			
Gênero textual: Cartaz*			
ALUNO: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX			
<b>ASPECTO 1 - Adequação à proposta (análise discursiva)</b>			
	Sim	Não	Observações
Presença de um título;			
Coerência com gênero e tema propostos			
Uso de linguagem verbal (texto) e não verbal (ilustração)			
Uso de linguagem clara, simples e direta em texto curto, que permite uma leitura rápida, geralmente grafado com letras maiores para despertar a atenção do leitor.			
Observações: É possível produzir anúncios publicitários, textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil e cartazes para divulgar eventos da escola e comunidade.			

<b>ASPECTO 2 - Elaboração do texto (análise linguística)</b>			
	Sim	Não	Observações
Uso de verbo no imperativo (não jogue, coloque, ponha etc.) – característica coerente com o gênero proposto			
Marcação adequada do espaçamento entre palavras			Indicar exemplos de junção e/ou hipersgmentação caso houver.
Presença de erros ortográficos**			Listar os erros frequentes
Uso de parágrafo / Paragrafação			
Uso de inicial maiúscula			
Uso de acentuação gráfica			Listar os acentos não utilizados e/ou inadequados
Concordância nominal e verbal			
Uso de pontuação			Listar os sinais de pontuação não utilizados e/ou inadequados

**Fonte:** ROCHA, Gladys (coord.) Tonelli, Neiva; Souza, Maria José Francisco. Et. Al Chaves de Correção – Ítens politômicos – Alfabetização/Língua Portuguesa. Ceale/FaE/UFMG. (Adaptado por Daniela Montuani e Valéria Resende, 2018)

\*\* Segundo MORAIS (2005), os erros ortográficos podem ser classificados em casos regulares e irregulares, tendo em vista um diagnóstico e intervenções adequadas do professor. CAGLIARI (1989) também apresenta uma classificação dos “erros de escrita” que, em conjunto com as reflexões anteriores, amplia o olhar do professor para avaliação da escrita.

<b>CHAVE DE CORREÇÃO INDIVIDUAL</b>			
Gênero textual: Notícia			
ALUNO: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX			
<b>ASPECTO 1 - Adequação à proposta (análise discursiva)</b>			
	Sim	Não	Observações
Coerência com gênero e tema propostos			
Presença da manchete ou título			
Presença de título auxiliar (Complementando informações da manchete de forma a atrair o leitor)			
Presença do lide que corresponde ao primeiro parágrafo e atende às questões: o quê? quem? quando? onde? como? por quê?			
Presença do corpo da notícia (com exposição mais detalhada do fato mencionado)			
Presença do fato isento de opinião			
<b>ASPECTO 2 - Elaboração do texto (análise linguística)</b>			
	Sim	Não	Observações
Uso de verbo no presente na manchete ou título;			
Uso de verbo no pretérito perfeito ou futuro do presente na produção do texto			
Marcação adequada do espaçamento entre palavras			Indicar exemplos de junção e/ou hipersgmentação caso houver.
Presença de erros ortográficos**			Listar os erros frequentes
Uso de parágrafo			
Uso de inicial maiúscula.			
Uso de acentuação gráfica			Listar os acentos não utilizados e/ou inadequados
Concordância nominal e verbal			
Uso de pontuação			Listar os sinais de pontuação não utilizados e/ou inadequados

Fonte: ROCHA, Gladys (coord.) Tonelli, Neiva; Souza, Maria José Francisco. Et. Al Chaves de Correção – Ítens politômicos – Alfabetização/Língua Portuguesa. Ceale/FaE/UFMG. (Adaptado por Daniela Montuani e Valéria Resende, 2018)

\*\* Segundo MORAIS (2005), os erros ortográficos podem ser classificados em casos regulares e irregulares, tendo em vista um diagnóstico e intervenções adequadas do professor. CAGLIARI (1989) também apresenta uma classificação dos “erros de escrita” que, em conjunto com as reflexões anteriores, amplia o olhar do professor para avaliação da escrita.

## **Referências**

MORAIS, Artur Gomes de. O diagnóstico como instrumento para o planejamento do ensino da ortografia. p.45-60 In: *Ortografia na sala de aula*. BH, Autêntica, 2005.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Análise dos "erros" ortográficos dos textos. p. 137- 146. IN: *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 1989.





ISBN 978-85-8007-138-2



UFMG  
UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE MINAS GERAIS

FaE  
Faculdade de Educação da UFMG

Ceale\*  
Centro de alfabetização, leitura e escrita  
FaE / UFMG

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO  
NA IDADE CERTA (PNAIC)

MINISTÉRIO DA  
EDUCAÇÃO

GOVERNO  
FEDERAL