



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARÁIBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO – PGL



**A SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE LEITURA E SUAS IMPLICAÇÕES NAS
HABILIDADES LEITORAS**

JOSIANE BARBOSA PEREIRA

Linha de Pesquisa: Teoria Linguística e Métodos

João Pessoa – Paraíba

2024

JOSIANE BARBOSA PEREIRA

**A SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE LEITURA E SUAS IMPLICAÇÕES NAS
HABILIDADES LEITORAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba como requisito para a obtenção do título de Mestre, sob orientação da Prof^a. Doutora Evangelina Maria Brito de Faria.

JOÃO PESSOA – PARAÍBA

2024

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

P436s Pereira, Josiane Barbosa.

A sequência didática de leitura e suas implicações
nas habilidades leitoras / Josiane Barbosa Pereira. -
João Pessoa, 2024.
125 f. : il.

Orientação: Evangelina Brito de Faria.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Sequência didática - Leitura. 2. Proficiência
leitora. 3. Sociointeracionismo. 4. Gênero
instrucional. I. Faria, Evangelina Brito de. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37.02(043)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO - PGLE



ATA DE EXAME DE DEFESA

JOSIANE BARBOSA PEREIRA

Aos vinte e três dias do mês de agosto de dois mil e vinte quatro (23/08/2024), às 09h00, realizou-se o exame de defesa da mestranda JOSIANE BARBOSA PEREIRA, do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (PGLE/UFPB), que apresentou o trabalho intitulado “*A SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE LEITURA E SUAS IMPLICAÇÕES NAS HABILIDADES LEITORAS*”. A Banca Examinadora, constituída pela Profa. Dra. Evangelina Maria Brito de Faria (PGLE/UFPB) – orientadora, pela Profa. Dra. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante (PGLE/UFPB) e pela Profa. Dra. Soraya Maria Barros De Almeida Brandão, apresentou o seguinte parecer:

Aprovada (X)

Reprovada ()

Observações sobre o exame:

Fazer uma revisão da norma padrão, reduzir o resumo, trazer para o sumário o título do terceiro capítulo, retirar o nome da escola das avaliações dos/as alunos/as. Colocar a própria impressão do trabalho realizado no Mestrado Profissional

A presente ata foi lavrada e assinada pela presidente da Banca Examinadora, juntamente com os demais membros desta.

João Pessoa, 23 de agosto de 2024.

Documento assinado digitalmente
gov.br EVANGELINA MARIA BRITO DE FARIA
Data: 24/08/2024 08:27:26-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Evangelina Maria Brito de Faria

(Presidente da Banca Examinadora)

MCavalcante

Soraya M. B. de A. Brandão

(Examinadora)

Marianne C.B. Cavalcante

(Examinadora)

RESUMO

A presente pesquisa surgiu da necessidade observada, por mim quanto professora regente, em uma turma do 3º ano, na qual lecionei de maneira remota no ano de 2020, devido à Pandemia do Covid-19, em uma escola da rede ensino de João Pessoa/PB. A referida turma era composta por 26 alunos, dos quais apenas 16 alunos nos davam retornos satisfatórios das atividades, nos possibilitando, assim, analisar os níveis de leitura e escrita. Como mapeamento dos níveis de leitura, tínhamos apenas 8 alunos que eram leitores fluentes e estavam no nível alfabético da escrita, e os demais ou não era possível o acompanhamento sistemático ou estavam aquém do esperado para as habilidades necessárias para a faixa etária e a referida turma. Dessa forma, o ensino-aprendizagem da leitura se apresentava como um desafio para essa turma, resultados, esses, refletidos no Ideb de 2021, onde a rede de ensino obteve a nota: 4,6. Como recorte para a amostragem, buscou-se devolver a fluência leitora dos sujeitos participantes desta pesquisa, dois alunos de uma turma do 4º ano de 2023, desta mesma escola. Para isso, o nosso objetivo foi analisar os efeitos da aplicação de uma Sequência Didática de leitura com o gênero instrucional, tendo como base teórica os estudos de: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Kleiman (2002), Solé (1987/2014), Antunes (2009) e Marcuschi (2011). Metodologicamente, partimos de uma concepção sociointeracionista de leitura, em consonância com a Base Nacional Comum curricular (BNCC, 2017) que define o conjunto de aprendizagens para o ensino no país. Esta pesquisa é de natureza qualitativa, visando à identificação de inferências que interferem na construção da leitura e à análise do impacto dessa atividade na nossa formação docente. Pudemos constatar como a Sequência Didática de leitura que se utiliza da estrutura dos gêneros textuais, aliados à prática intermediadora do docente podem contribuir para a superação das dificuldades relacionadas à leitura, através da interação com seus pares, possibilitando, assim, a autonomia dos sujeitos envolvidos e a compreensão de seus objetivos, resultados estes que acabaram refletindo no campo da oralidade, bem como na escrita e sua utilização no meio social.

Palavras-chave: Proficiência leitora; Sequência didática; Gênero instrucional; Sociointeracionismo.

ABSTRACT

This research arose from the need I observed, as a teacher, in a 3rd grade class, which I taught remotely in 2020, due to the Covid-19 pandemic, in a school in the João Pessoa/PB education system. The class consisted of 26 students, of which only 16 students gave us satisfactory feedback on the activities, thus allowing us to analyze the reading and writing levels. As a mapping of reading levels, we had only 8 students who were fluent readers and were at the alphabetical level of writing, and the others either could not be systematically monitored or were below what was expected for the skills necessary for the age group and the class in question. Thus, teaching and learning reading presented itself as a challenge for this class, results reflected in the 2021 Ideb, where the school system obtained the score: 4.6. As a sampling cut, we sought to restore the reading fluency of the subjects participating in this research, two students from a 4th grade class of 2023, from this same school. To this end, our objective was to analyze the effects of the application of a Didactic Sequence of reading with the instructional genre, based on the theoretical studies of: Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), Kleiman (2002), Solé (1987/2014), Antunes (2009) and Marcuschi (2011). Methodologically, we start from a socio-interactionist conception of reading, in line with the National Common Curricular Base (BNCC, 2017) that defines the set of learning for teaching in the country. This research is of a qualitative nature, aiming to identify inferences that interfere in the construction of reading and to analyze the impact of this activity on our teacher training. We were able to see how the Didactic Reading Sequence that uses the structure of textual genres, combined with the teacher's intermediary practice, can contribute to overcoming difficulties related to reading, through interaction with peers, thus enabling the autonomy of the subjects involved and the understanding of their objectives, results that ended up reflecting in the field of orality, as well as in writing and its use in the social environment.

Keywords: Reading proficiency; Didactic sequence; Instructional genre; Socio-interactionism.

DEDICATÓRIA

A Deus pai todo poderoso que me dá forças nessa jornada chamada Vida;

À minha mãe Maria da Guia sempre presente em minha vida;

Ao meu filho José Gabriel, meu raio de sol;

Ao meu esposo José Leonardo, minha Costelinha, e companheiro;

Aos meus irmãos Josineide, Jailton, Jaqueline e Janieli, com os quais tenho um elo de amor e de cumplicidade;

Por fim, e não menos importante, dedico aos meus amados sobrinhos Pedro Henrique e Flávia Hellen.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e por está sempre comigo, guiando-me e me amparando nos momentos de luta, e por toda a minha vida estudantil, permitindo que uma filha de agricultores conseguisse realizar o sonho de ser mestra, percorrendo um caminho árduo, mas vitorioso.

À minha mãe, Maria da Guia, que encherrou em mim o dom de ser professora, sempre me incentivou a estudar, mostrando a importância e as possibilidades que os estudos nos proporcionam e o mais importante, sempre acreditando no meu potencial.

Aos meus irmãos, Josineide, Jailton, Jaqueline e Janieli, que sempre estiveram comigo em todos os momentos da minha vida, sempre me apoiando nos momentos difíceis e comemorando as conquistas, amo vocês.

Ao meu esposo, José Leonardo, que sempre me apoiou em todas as etapas desse sonho, torcendo e vibrando por mim, incentivando-me e ajudando, com sua dedicação e companherismo, durante o percurso tivemos uma perda irreparável, mas sempre estivemos juntos.

Ao meu filho José Gabriel, tão pequeno no tamanho, mas de uma grandeza de espírito inexplicável, de onde busquei força para continuar essa jornada, meu porto seguro.

À minha tia avó “Madinha”, como era carinhosamente chamada por mim e por meus irmãos, sei que de onde estiver, continua a sua missão de nos proteger e amar.

À minha orientadora Prof^o Dr^o Evangelina Brito de Faria, que apostou no meu projeto, dando-me a oportunidade de me aprofundar nesse processo de formação profissional, tão indispensável para uma atuação docente eficaz, e que com sua serenidade me ajudou a estruturar essa pesquisa.

À minha tia avó (*In memória*), “Madinha Zezita”, a pessoa mais bondosa e generosa que conheci, mestra da vida, sei que de onde estiver continuará nos amando e protegendo.

À minha sobrinha (*In memória*) Ana Júlia com a qual tivemos o privilégio de conviver e virou estrelinha.

Ao meu filho Arthur (*In memória*) que partiu antes que eu conhecesse o seu rostinho.

Às minhas colegas de turma que sempre estiveram disponíveis umas para com as outras, em debates, estudos e conversas de apoio mútuo.

Aos demais professores do MPLE, bem como cada professor que tive a oportunidade de aprender durante toda a minha vida estudantil e acadêmica, meu agradecimento em especial a Tia Lúcia, que me ensinou a magia das primeiras leituras, gratidão.

Agradeço aos meus alunos que se propuseram fazer parte desta pesquisa e de seus pais que assim o permitiram.

Às gestoras da Escola onde a pesquisa foi aplicada que contribuíram de maneira solícita e colaborativa, para a coleta dos dados necessários.

Enfim, agradeço a todos que diretamente ou indiretamente estiveram comigo em algum momento de minha vida, contribuindo para a concretização desse almejado sonho.

“[...] leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto” (Solé, 2009, p. 22).

LISTA DE FIGURAS

IMAGEM 1: PLANILHA DE LEITURA E ESCRITA DO 2º BIMESTRE	55
IMAGEM 2: APRESENTAÇÃO DO BRINQUEDO (SLIME).....	57
IMAGEM 3: GÊNERO TEXTUAL RÓTULO	58
IMAGEM 4: ALUNOS MANIPULANDO A SLIME	59
IMAGEM 5: TEXTO - 20 RECEITAS TOPS PARA BOTAR A MÃO NA SLIME	60
IMAGEM 6: ALUNOS LENDO.....	62
IMAGEM 7: TEXTO INSTRUCIONAL.....	63
IMAGEM 8: ALUNOS MANIPULANDO O DICIONÁRIO	64
IMAGEM 9: ALUNO MANIPULANDO O DICIONÁRIO	65
IMAGEM 10: ATIVIDADE DO LIVRO, LISTA DE ATIVIDADES DIÁRIAS	66
IMAGEM 11: ORGANIZAÇÃO DA SALA PARA A CONSTRUÇÃO DA SLIM	67
IMAGEM 12: CONSTRUÇÃO DA SLIME.....	68
IMAGEM 13: TEXTO BILBUQUÊ	69
IMAGEM 14: ALUNOS CONSTRUINDO O SEGUNDO BRINQUEDO	70
IMAGEM 15: PLANILHA DO 4º BIMESTRE	72
IMAGEM 16: TEXTO ENTREVISTA.....	73

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.2 LEITURA E CAMINHOS PARA INSERIR OS ALUNOS EM UMA SOCIEDADE LEITORA	20
1.3 AVANÇOS DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS NO ENSINO DA LÍNGUA NA INFÂNCIA E SUAS IMPLICAÇÕES NA FLUÊNCIA LEITORA	23
1.4 IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: O LUGAR DO PROFESSOR FRENTE AOS NOVOS PARADIGMAS PARA O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA NOS ANOS INICIAIS	30
1.5 O GÊNERO TEXTUAL X TIPOLOGIAS TEXTUAIS EM CONTEXTO DE APRENDIZAGEM	36
1.6 A TIPOLOGIA INJUNTIVA E O MANUAL DE INSTRUÇÃO	39
2 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS	43
2.1 TIPO DE PESQUISA	43
2.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA	45
2.3 LÓCUS DE PESQUISA	45
2.4 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS	46
2.5 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA	46
2.6 PROCEDIMENTOS DA ANÁLISE DOS DADOS	47
3 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA E AS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA	48
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	76
REFERÊNCIAS	79
APÊNDICE A - CARTA DE ANUÊNCIA DO PROGRMA/MPL	83
APÊNDICE B – CARTA DE ANUÊNCIA PREFEITURA MUNICIPAL DA ESCOLA ONDE A PESQUISA FOI REALIZADA.....	85
APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	86
APÊNDICE D- TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO	87
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO ..	90
APÊNDICE F - ENTREVISTA COM OS ALUNOS.....	94
APÊNDICE G - PLANILHA BIMESTRAL DE ACOMPANHAMENTO DO DESEMPENHO DOS ESTUDANTES.....	95
APÊNDICE H - PLANILHA BIMESTRAL DE ACOMPANHAMENTO DO DESEMPENHO DOS ESTUDANTES.....	96
APÊNDICE I - PLANO DE ENSINO	97
ANEXO A - AUTORIZAÇÃO CONSELHO DE ÉTICA	112
ANEXO B - ATIVIDADE DE LEITURA COM O GÊNERO RECEITA- PRODUZINDO O SLIME	113
ANEXO C - MOMENTO DA LEITURA DA PROPOSTA DO LIVRO DIDÁTICO COM APOIO DO DICIONÁRIO.....	119

ANEXO D - MANUAL DE INSTRUÇÃO – PRODUZINDO UM BRINQUEDO	120
ANEXO E - ATENÇÃO ÀS INSTRUÇÕES.....	121
ANEXO F- BRINCANDO COM O SLIME PRODUZIDO	122
ANEXO G - PRODUÇÃO DO BRINQUEDO	123
ANEXO H - MÃO NA MASSA - LEITURA DO LIVRO DIDÁTICO E A INTERVENÇÃO.....	125

1 INTRODUÇÃO

Uma das definições de leitura feita por Solé (1987, p.31) é que “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto”, e isso nos faz refletir sobre a importância de se compreender aquilo que é lido, bem como sua utilidade e significação. A leitura é realizada em diversos momentos do nosso dia, para emitir ou receber uma mensagem, comunicando-nos e expressando informações, ideias e sentimentos, para tanto é preciso a utilização da decodificação de símbolos e signos para a efetivação da comunicação mediada pela linguagem.

O desafio, que por vezes surge nessa atividade, é conseguir interpretar o sentido da leitura e não meramente decodificar e reproduzir os signos e símbolos, desafio esse vivenciado diariamente no âmbito escolar e social. Assim, “os objetivos da leitura são elementos que devem ser levados em conta quando se trata de ensinar as crianças a lerem e a compreender”(Solé, 2014, p.41).

Facilitar a compreensão desses objetivos e seus significados é tarefa da escola, realizando assim as intervenções necessárias, durante todo processo e ao mesmo tempo, dando autonomia para que as crianças se identifiquem como atores de aprendizagens indispensáveis em uma sociedade que exige do cidadão tais conhecimentos.

Nesse sentido, o domínio da proficiência leitora é essencial para a integração desse cidadão no cumprimento de seus deveres e, tendo acesso aos seus direitos que são garantidos pela Constituição Federal, promulgada em 1988, construindo, assim, uma sociedade mais justa e igualitária socialmente.

Dessa forma, é no espaço escolar que deve ser garantido os direitos dessas crianças, dando oportunidades de aquisição e desenvolvimento de consciência política e, por consequência, a diminuição da evasão escolar.

É preciso aproveitar as oportunidades de leitura significativa no cotidiano escolar, proporcionando, assim, aos estudantes, momentos prazerosos e ao mesmo tempo auspiciosos do meio social, em que as crianças estão inseridas, oportunizando o desenvolvimento da compreensão leitora.

Sendo, a leitura uma das atividades indispensáveis da escola, devido a pandemia do Covid-19, nos anos de ensino remoto (2020, 2021 e 2022) proporcionar aos estudantes esses momentos de socialização e aprendizagem da proficiência leitora se tornou um desafio ainda maior. O ensino que outrora ocorria no espaço escolar intermediado pela figura do professor, e interação com seus pares, passou a ser realizado por intermédio de

meios tecnológicos, nem sempre acessíveis a alunos de escola pública. Cardoso, Ferreira e Barbosa (2020) destacam a desigualdade de acesso a meios tecnológicos por esses alunos:

No Brasil, segundo pesquisa realizada em 2019 pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, o percentual de alunos da rede pública de ensino que não possuem acesso a computador em casa é de 39%, enquanto na rede privada de ensino esse percentual é de 9% (2020, p.41).

Para os docentes, principalmente do ensino fundamental, que não tinham experimentado antes essa modalidade remota, o desafio era justamente o manuseio desses equipamentos, por não dominarem as habilidades tecnológicas. Os autores citados ressaltam a falta de aptidão por parte dos professores:

Além das discrepâncias de acesso às tecnologias pelos alunos, há que se levar em conta, também, que muitos educadores não possuem contato ou habilidades com a tecnologia e, inesperadamente precisaram começar a ter reuniões virtuais com a coordenação pedagógica, a planejar e ministrar aulas virtualmente. (Cardoso, Ferreira e Barbosa, 2020, p.42)

Diante da falta de acesso às aulas através dos meios tecnológicos dos alunos, por falta desses equipamentos, as escolas da rede de ensino de João Pessoa/PB, passaram a orientar os professores na organização e envio quinzenal das atividades impressas, como meio desses alunos terem acesso às atividades escolares.

No entanto, essa metodologia não surtiu o efeito esperado, já que os alunos passaram a depender do intermédio de um adulto da família para realizar suas atividades escolares. E em muitos casos o acompanhamento não ocorreu de acordo com a necessidade, visto que alguns familiares relataram não ter tempo de auxiliar as crianças nessas atividades, pois trabalhavam, outros casos não sabiam ler e escrever para o devido acompanhamento.

Dessa forma, as crianças ficaram sem acesso à escola e à figura do professor presencialmente, com falta de interações de seus pares, sofrendo com a ausência do suporte de um adulto para a realização das tarefas que passaram a ser exclusivamente em casa. A dificuldade no desenvolvimento da leitura é acometida por alguns fatores, de ordem social e estrutural, podemos destacar o meio familiar como fator de agravamento no déficit da aprendizagem, gerando conflitos emocionais por falta de apoio a criança, refletindo na proficiência leitora, de acordo com os autores, Gonçalves, Barreiras, Barreirase Correia (2017, p.04)

Dentre os fatores que ocasionam as dificuldades de aprendizagem, pode-se observar que o ambiente familiar é um aliado para a sustentação do comportamento emocional da criança. Diversos problemas podem surgir quando a família não apóia a criança em seu ambiente, podem-se destacar a deficiência da leitura e escrita.

Essas adversidades estão presentes no âmbito escolar mesmo antes da pandemia do Covid-19, em 2020, contudo, é notório que foi acentuada, ocasionando uma série de transtornos além do grande número de vítimas fatais da doença. Assim, ela nos deixou um cenário de caos em distintas áreas sociais, e uma das mais afetadas foi à educação, visto que o ensino presencial foi substituído pelo remoto sem estarmos preparados.

Nesse sentido, o ano de 2020 e 2021 foram anos de intensos ajustes, adaptações e aprendizados para a educação como um todo. Dessa forma, o ensino passou a ser realizado a partir de vídeos em whatsapp, material organizado e enviado para os pais para que estes tivessem o compromisso de repassarem para os seus filhos. O ensino que já era frágil teve suas nuances acentuadas, de acordo com Pagliarini, Giacometi, Bonaparte, Cancian:

O processo de alfabetização que já não era uma tarefa fácil em condições normais, em tempos de pandemia tornou-se ainda mais desafiador, comprometendo não só o processo de alfabetização da criança na idade certa, bem como as inúmeras relações envolvidas no processo ensino/aprendizagem (2022, p.01).

Em uma turma de 3º ano na qual lecionei de maneira remota, no ano de 2021, na Rede Municipal de Ensino de João Pessoa/PB, composta por 26 alunos, destes apenas 16 alunos davam a devolutiva satisfatória das atividades escolares e/ou participavam das aulas que aconteciam de forma remota por meio de ferramentas e salas virtuais. Desses que davam retorno e/ou participavam das atividades, 08 alunos encontravam-se no nível alfabético da escrita e liam com fluência, 05 alunos liam sem fluência e se encontravam no nível silábico, 02 liam apenas palavras e estavam no nível pré-silábico da escrita, tínhamos 01 aluno especial que apresentou avanço dentro de suas limitações.

Na reflexão, é possível compreender melhor as dificuldades inferenciais que interferem na fluência leitora, desses alunos, e encontrar práticas para contribuir nesse processo de desenvolvimento de leitura, de alunos que provavelmente chegaram ao 4º ano do ensino fundamental sem as habilidades leitoras adequadas para esta ano de ensino.

Como sujeito para esta pesquisa, temos dois alunos que vivenciaram o ciclo de alfabetização e letramento de forma remota devido à pandemia do Covid-19, com o recorte temporal de 2020 a 2022, supomos que esses alunos no 4º ano ainda tenham consideráveis defasagens de leitura, em decorrência dos impactos da pandemia. Por este motivo, os alunos possuem habilidades que não foram consolidadas no ciclo da alfabetização o que

impacta a proficiência leitora.

Assim, esta pesquisa se justifica pela necessidade de os alunos compreenderem a função e utilização da leitura em sua vida escolar e social, bem como o uso de maneira adequada dos gêneros textuais como suporte para a apropriação leitora de maneira eficaz, com o objetivo de lhes proporcionar as habilidades necessárias exigidas socialmente e que eles se reconheçam como agentes transformadores de sua própria trajetória.

Desta forma, a sequência didática de leitura refere-se a um conjunto organizado de atividades e estratégias pedagógicas destinadas a desenvolver as habilidades leitoras dos estudantes. Essa abordagem visa proporcionar uma progressão lógica no processo de ensino e aprendizagem da leitura, levando em consideração as características dos alunos, os objetivos educacionais e os textos selecionados.

Como uma das problemáticas aponta-se as ausências de atividades planejadas mediadas por sequência didáticas que favoreçam o ensino-aprendizagem de forma significativa e que contemple as necessidades dos alunos. Segundo Antunes (2009), pesquisas realizadas na cidade de Campinas (SP), na década de 1980 mostram que as escolas não reservavam tempo para a leitura, os professores estavam preocupados com o ensino do conteúdo programático e com o ensino da gramática, sem se importar com sua função social. Ainda segundo Antunes:

O mais grave é aquilo que se concebe como sendo “ensino de gramática”, na verdade, é apenas o ensino das classes de palavras, fora de qualquer contexto de interação, com ênfase em sua nomenclatura e quase nada sobre suas funções na construção e na organização dos textos, conforme, reiteradamente, temos referido em nossos trabalhos (2009, p.186).

A utilização dos gêneros textuais como instrumento do desenvolvimento da leitura de forma efetiva, a análise da estrutura, compreensão da mensagem transmitida e da sua função social são suportes na construção da leitura significativa. Saber se localizar em determinado lugar, ler uma mensagem no outdoor, identificar a linha de ônibus do seu trabalho, interpretar uma nota fiscal, compreender a comanda de um restaurante, utilizar de maneira adequada os ingredientes de uma receita, são atividades corriqueiras do dia a dia, mas que exige conhecimento da estrutura da diversidade dos gêneros textuais.

No caso da criança, ela precisa ser colocada em contato com os gêneros textuais que estão ao seu alcance, ou seja, que façam parte da sua rotina, tais como: contos de fada, textos instrucionais, cantigas de roda, versos, poemas, poemas visuais, tirinhas, charge, histórias em quadrinhos, brincadeiras, lendas, parlendas, bilhetes etc. Marcuschi (2011).

p.19) ressalta a função dos gêneros textuais no uso social e linguístico:

[...] precisamos da categoria de gênero para trabalhar com a língua em funcionamento com critérios dinâmicos, de natureza ao mesmo tempo social e linguística. Precisamos ter sensibilidade para os enquadres dos gêneros e não podemos tomá-los como se fossem peças que se sobrepõem às estruturas sociais. Nem são peças que refletem as estruturas sociais.

Assim, a utilização do gênero textual é de suma importância e pode ser entendida como um instrumento a serviço da expressão linguística, para a comunicação entre as pessoas e suas atividades. Nesse contexto, a aplicação da sequência didática no âmbito escolar traz de forma sistematizada a significação da leitura desses gêneros textuais. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) abordam a sequência didática de leitura como meio para que os alunos se apoderarem dos gêneros textuais e assim leiam, escrevam e falem de maneira mais adequada com as diversas situações comunicativas presentes no cotidiano da sociedade.

Alguns estudos realizados sobre o que é leitura e como o seu processo ocorre e suas funções foram e têm sido realizados, daremos destaque para o resultado do Ideb do município de João Pessoa que em 2021 apresentou nota: 4,6. Embora tenha alcançado a meta projetada para aquele ano, não alcançou a média estabelecida de valor que corresponda a um sistema educacional de qualidade comparável ao dos países desenvolvidos, que seria 6.

Analizamos também o último resultado do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), e notamos o quanto nós brasileiros estamos em *déficit*, quando o assunto é conhecimento em leitura, matemática e ciências. Segundo o estudo, o Brasil ficou com nota: 412,87 em leitura enquanto, países como Chile e Canadá, tiraram notas: 452,27 e 520,09, respectivamente. Dessa forma,

Os últimos resultados da Pisa, de 2018, mostram que o Brasil tem um dos 10 piores desempenhos em matemática do mundo. Em leitura, ficou atrás de mais de 55 países e, em ciências, abaixo de 65 nações. Uma nova prova foi aplicada em abril e maio de 2022, ainda sem resultados divulgados.

Assim, a partir do exposto, nosso objeto de estudo serão as habilidades leitoras consolidadas, em desenvolvimento e das não adquiridas de 02 alunos da turma do 4º ano de uma escola da rede de ensino municipal de João Pessoa/PB, a qual vivenciou o ensino do ciclo de alfabetização e o 3º ano virtualmente, devido à Pandemia do Covid19, e em seguida a reforma da escola que só foi finalizada em janeiro de 2023. Com isso, os

discentes ficaram no ensino de forma remoto por três anos praticamente, de março de 2020 a dezembro de 2022, enfrentando a falta de recursos tecnológicos, a convivência de seus pares para a socialização e resoluções de conflito, importantes para o seu autoconhecimento, e o intermédio do professor que os ajudasse a sistematizar o conhecimento.

Para a aplicação dessa pesquisa, buscar-se-á diminuir a problemática, encontrada na aprendizagem, destes alunos nesta mesma escola da rede municipal de ensino de João Pessoa/PB, onde, de acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2021, apenas 63% dos alunos apresentaram nota satisfatória em língua portuguesa e 55% em matemática. Para isso, iremos aplicar uma sequência didática com o gênero instrucional e a partir disso, desenvolver as habilidades leitoras dos alunos. Assim, entendemos essa ação, como necessária, e como um direito essencial da criança, garantido pela Constituição Federal (1988) e retificado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 2010), haja vista a educação de qualidade ser uma garantia Constitucional.

Dessa forma, para essa pesquisa levantamos as seguintes **hipóteses**: O crescimento de alunos sem as habilidades leitoras consolidadas na idade certa, bem como a noção de sua utilização e com comprometimento e limitações no desenvolvimento da linguagem oral que afetam a fluência leitora, supõe-se que esse problema agravou-se devido ao período em que ficaram fora do espaço escolar, devido a Pandemia do Covid-19, a probabilidade do aumento de alunos não letrados cresce consideravelmente nesse âmbito escolar.

Assim tem-se como **Objetivo Geral**: Analisar os efeitos de uma aplicação de uma sequência didática de leitura, com o gênero instrucional, dos sujeitos de pesquisa (02 alunos) do 4º ano de uma escola da rede municipal de ensino de João Pessoa/PB

E como **Objetivos específicos**:

- Descrever as dificuldades e/ou progresso de leitura dos sujeitos de pesquisa;
- Observar as habilidades de leitura que foram desenvolvidas a partir do gênero textual receita;
- Refetir sobre a *práxis* docentes e suas escolhas para desenvolver as habilidades leitoras dos alunos.
- Disponibilizar a sequência didática, com seu resultado como produto.

Almejamos desenvolver nos estudantes as especificidades deste gênero textual para que possam se expressar oralmente e construir um texto coerente e articular a produção escrita. A leitura é uma habilidade desenvolvida e utilizada em vários campos da vida social, no entanto, é na escola que sua fluência é consolidada de maneira mais específica através,

principalmente, do intermédio do professor, que proporciona momentos com atividades direcionadas ao seu aprimoramento.

1.2 LEITURA E CAMINHOS PARA INSERIR OS ALUNOS EM UMA SOCIEDADE LEITORA

No espaço escolar e social os alunos são constantemente desafiados a realizar leituras de textos, que nem sempre possuem o conhecimento adequado para a sua realização, seja do domínio de códigos e signos ou de sua função e compreensão leitora e/ou de sua estruturação. Fato este interessante por esses alunos estarem cercados de uma diversidade imensa de textos no seu cotidiano. Segundo Bakhtin (2006, p.252),

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis de possibilidades da multiforme atividade humana e por que em cada campo dessa atividade é integral o repertório dos gêneros do discurso que cresce e se diferencia á medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

É justamente essa diversidade, que deve ser utilizada como suporte pelos alunos intermediados pelo professor para o aprofundamento e análise de sua função social, e desenvolver habilidades leitoras significativas no âmbito escolar. De acordo com Lopis-Rossi (2011, p.71),

Cabe ao professor, portanto, criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e lingüísticas de gêneros diversos, em situações de comunicação real. Isso pode ser feito com muita eficiência por meio de projetos pedagógicos que visem o conhecimento, á leitura, á discussão sobre o uso e as suas funções sociais dos gêneros escolhidos e, quando pertinente, a sua produção escrita e circulação social.

A autora Lopis-Rossi (2011) destaca a importância de se trabalhar com alguns gêneros do discurso em sala de aula por se adequarem aos projetos pedagógicos como: os rótulos de produtos, propagandas de produtos, instrução de jogos, manuais de instruções. Destacaremos, aqui, a importância de desenvolver atividades de leitura de forma competente, conscientizando os alunos sobre a sua capacidade de se apropriar de saberes concretos os estimulando a compreender o objeto em estudo. Zabala e Arnau (2010, p.113) nos fala sobre os critérios e caráter procedimental:

[...] qualquer ação competente implica um “saber fazer” no qual é necessário o domínio de sucessivas habilidades. Podemos dizer que é um procedimento de procedimentos ao constatar que é um processo no qual é necessário dominar habilidades prévias de interpretação/compreensão da situação do objeto de estudo[...].

As abordagens comunicativas são as teorias mais recentes baseadas em propostas didáticas que enfatizam a importância da linguagem falada no processo de aprendizagem. Se o quadro de habilidades são contempladas na comunicação e na abordagem, a escrita é frequentemente considerada e usada como um apoio no ensino da língua falada, como argumentou Bartolí (2005, p. 2). A abordagem confere um lugar mais amplo à aprendizagem de habilidades de escrita; no entanto, as atividades de escrita são muitas vezes relegadas ao final da unidade, e o texto é frequentemente concebido como um meio de colocar em prática e praticar os itens linguísticos aprendidos ao longo das sessões.

Além disso, enquanto a primeira língua de ensino transmite uma grande importância para a construção do texto e às especificidades de cada texto, o ensino muitas vezes negligencia isso. A sequência didática tenta superar essas deficiências e, sem negligenciar a língua falada, visto que considera o texto escrito como ponto de partida. O escrito na sua composição torna-se não apenas uma atividade que abre e termina a sequência, mas também uma necessária etapa que indica tanto aos alunos quanto ao professor aqueles aspectos linguísticos que precisam para ser trabalhados. Além disso, a sequência introduz os itens linguísticos necessários para os alunos e algumas atividades focadas na estrutura de textos expositivos.

Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010) chamam a atenção sobre a função das estratégias de compreensão do leitor e as estratégias de mediação da professora pesquisadora. Como as dificuldades se destacam no processo de aplicação de atividades leitoras, em relação à compreensão, e se acentuam ao se tratar de sua aplicação com muitos alunos de uma vez, mas que um bom trabalho de mediação pode resultar positivamente.

Ainda segundo os autores Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010) as estratégias de leitura são divididas em três momentos principais, o primeiro seria a preparação para a leitura do texto, que está relacionada aos objetivos da leitura, os conhecimentos prévios dos alunos a estruturação do texto, e aos questionamentos feitos pelo próprio aluno.

No segundo momento, o momento da leitura, é importante ressaltar o intermédio do professor com orientação para a leitura silenciosa e a compartilhada onde o professor fará as inferências necessárias, levando-os a compreender as informações explícitas e implícitas contidas no texto. O terceiro momento destina-se ao período após a leitura do texto, quando chega à hora de realizar as atividades para avaliar a compreensão do texto, como resumos, grifos das idéias principais do texto, e/ou gráficos como essas informações. Vale ressaltar que, aqui, foram citadas apenas algumas estratégias de leitura, diante das diversas estratégias existentes.

Diante do exposto pelos autores, podemos constatar a eficácia do intermédio do professor, quando realizado de maneira planejada, com as metodologias e estratégias adequadas, e como surti efeito no desenvolvimento da proficiência leitora dos alunos. É importante respeitar o processo de consolidação de leitura de cada aluno, associando os níveis da proficiência leitora já adquirida, com os em construção, partindo do mais simples para o mais complexo, ou seja, utilizar o conhecimento prévio desse aluno para relacionar as atividades mais rebuscadas e assim progredir gradualmente, com atividades possíveis de serem realizadas por ele. Segundo Kleiman, (2002, p.09):

Para orientar o processo de desenvolvimento de estratégias de leitura eficientes dessa criança, o professor precisa definir tarefas cada vez mais complexas, porém passíveis de resolução desde que ela tenha a orientação de um adulto ou de colega mais proficiente. Aos poucos, o professor, vai retirando os suportes, e a criança redefinem as tarefas para si próprias, constituindo-se aí a aprendizagem de estratégias de leitura

Momento esses de construção do conhecimento leitor que exige a interação entre seus pares, com a orientação do professor, promovendo a leitura com compreensão. Kleiman destaca:

[...] a aprendizagem que se dará nessa interação consiste na leitura com compreensão. Isto implica que é na interação, isto é, na prática comunicativa em pequenos grupos, com o professor ou com seus pares, que é criado o contexto para que aquela criança que não entendeu o texto entenda (2002, p.10).

Para que essas atividades de leitura tenham sucesso é interessante, contextualizar a função implícita nos suportes textuais, demonstrando sua função imediata e o que envolve seu uso. Kleiman (2002,p.10) afirma:

Como o exemplo a seguir mostrará a bula, que é um texto que poderíamos considerar "apenas" informativo, e cuja leitura instrumental ou funcional [...] a bula é um texto de divulgação de informação científica sobre o tratamento de uma doença que pressupõe primeiro, que o leitor está inserido na cultura letrada que acredita na ciência como fonte de conhecimento e no texto escrito como forma de alcançar esse conhecimento, e, segundo, que ele acredita que a doença é objeto de análise e o tratamento [...].

Desta forma, as propostas metodológicas devem centrar-se no sujeito em questão, considerando seu meio social, como e com que objetivo essa criança aprende. Soares (2020, p. 289) nos fala um pouco sobre os métodos:

[...] o foco dos métodos em como *ensinar* vem sendo bastante ampliado pelo reconhecimento de que o *ensino* deve configurar-se em função do processo de *aprendizagem* da língua escrita pela criança, o que é decorrência de estudos e

pesquisas no campo das ciências lingüísticas e das ciências psicológicas, que, a partir dos meados do século passado, se voltaram para a compreensão de *como a criança aprende* este objeto, a língua escrita.

Tendo esse método que levar em consideração os obstáculos superados no meio desse percurso por esse aluno para no final termos uma criança leitora, Soares ressalta, ainda que:

Entendendo-se a palavra **método** segundo sua etimologia – do grego *meta* – (em direção a) + *hodós* (caminho)-, método é *caminho* em direção a um fim. O fim é a criança leitora e produtora de textos, e, para levá-la a esse fim, é preciso orientá-la no percurso desse caminho, conhecendo seu curso, seus medos, as dificuldades que podem se interpor. (2020, p.290).

Para conseguir desenvolver os métodos de maneira eficaz é preciso estabelecer metas, objetivos e planejar de forma progressiva e continua. Segundo Soares:

Assim **ensinar com método, Alfabetrar**, exige que primeiramente se definam os objetivos, as **metas** a que se deve conduzir a criança: que habilidades ela precisa desenvolver, que conhecimentos precisam adquirir, para que se torne alfabetizada, leitora e produtora de textos? As metas é que indicam os *caminhos* que devem ser trilhados para alcançá-las (2020, p.291).

Nesse sentido, “as metas devem ser revistas regularmente de acordo com as necessidades que forem surgindo no desenvolvimento das atividades” (Soares, 2020, p.293). Portanto, a avaliação é necessária durante todo o processo, como instrumento de reconstrução e correção das atividades, no intuito de observar o progresso dos métodos, de seus sucessos ou adequações necessárias.

Para que a avaliação contribuía de forma efetiva, no processo de desenvolvimento das atividades é preciso que seja realizada com fidelidade dos fatos. “Acolher a realidade como se apresenta” é também o ponto de partida para fazer qualquer coisa que ela pode ser feita (Lukesi, 2011, p.266).

1.3 AVANÇOS DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS NO ENSINO DA LÍNGUA NA INFÂNCIA E SUAS IMPLICAÇÕES NA FLUÊNCIA LEITORA

Ao longo do processo da história da educação no Brasil o lugar dos agentes educacionais aluno-professor foi sendo modificado, e conseqüentemente a forma de se entender como que a aprendizagem da língua portuguesa acontece. É nesse sentido, que as mudanças em torno do ensino da língua portuguesa, como primeira língua, caminhou, em que o sujeito é ativo e participa da comunicação por meio das situações comunicativas que ocorrem em situações concretas, sendo mediadas pelos gêneros textuais. Tais mudanças foram desenhadas na década

de 1980, com o impacto da psicogênese da escrita (Ferreiro, 1984) e com o conceito ainda embriornário sobre o Letramento. Até então, o que tínhamos era um reversamento entre os métodos da alfabetização para a aquisição da língua portuguesa para falantes nativos. Dessa forma,

A partir do início da década de 1980, essa tradição passou a ser sistematicamente questionada, em decorrência de novas urgências políticas e sociais que se fizeram acompanhar de propostas de mudança na educação, a fim de se enfrentar, particularmente, o fracasso da escola na alfabetização de crianças. Como correlato teórico-metodológico da busca de soluções para esse problema, introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emilia Ferreiro e colaboradores. Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas. (Mortatti, 2006, p. 10).

Assim, o que antes era tido a partir da escolha do professor, por um método ou outro de ensino, conforme Soares (2002, p.28) “[...] os métodos de alfabetização é um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientem a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, que é que comumente se denomina de alfabetização”. Ao longo dos tempos esse conjunto de “procedimentos” foram se resignificando, porém durante a década de 70 e parte da década de 80, o que tínhamos era uma alternância entre o “novo” e o “velho” (Mortatti, 2000). Segundo este autor, sempre que algo novo aparece, nomeará o que existia como tradicional. Independente da orientação adotada, Soares (2020) explica que ambos os métodos (sintéticos e analíticos) são limitados à aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico da escrita. Embora no método analítico se identifique a intenção de partir também do significado, da compreensão, seja no nível do texto (global) ou da palavra (palavração ou sentencição); em ambos são intencionalmente selecionados para dividir ou decompor os termos em sílabas e/ ou fonemas. Nesse sentido, ainda assim, é intencional e artificial ao mesmo tempo. Tal modelo parte da construção rígida do controle lexical e morfossintático.

Naquela ocasião Ferreiro, pesquisadora argentina, começou a dissimular que o processo de aprendizagem precisava ter como o centro, o aluno e suas especificidades, e não o professor e sua escolha pelos métodos da alfabetização. Assim, a proposta de ensino passou a ter uma concepção, entendendo o aluno como o centro do processo, e não mais com tábula rasa e depósito de conhecimento. Obviamente, as mudanças não se deram tão rápidas, mais aos poucos as pesquisas em solo brasileiro foram sendo ampliadas, tendo como principal pilar Soares que começou a discorrer sobre alfabetização x letramento e suas contribuições para o ensino-aprendizagem.

Assim, conforme Soares (2022, p.20), “o novo paradigma se opôs aos métodos sintéticos e analíticos, até então vistos como antagônicos e concorrentes [...], em ambos, o ensino prevalece sobre a aprendizagem e, conseqüentemente, a alfabetização se reduz a escolha do método”. Nessa perspectiva, o aluno era renegado a função passiva, cabendo-lhe apenas receber o que lhe era ofertado, sem agir sobre a sua aprendizagem. Da mesma forma, os dois modelos de métodos, “ [...]consideram a criança como um aprendiz passivo que recebe o conhecimento que lhe é transmitido por meio do método e material escrito - cartilhas ou pré-livros, elaborados intencionalmente para atender ao método (Soares, 2022, p.20 *apud* Ferreiro e Teberosky, 1986).

De forma clara, o professor era o centro do ensino-aprendizagem, com os novos conceitos trazidos a baila por Ferreiro e Teberosky, a partir dos estudos piagetianos há um mudança radical para ter o aluno como o centro, esclarecendo que “ o processo de aprendizagem da língua escrita por uma construção progressiva do princípio alfabético (Soares, 2022, p.21).

Dito isso, entende-se que o que era tido como o ensino centrado em textos “feitos para ensinar”, texto irreais construídos para determinado fim, a partir dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1986) passou a ser ressignificado, haja vista passou a ser pautado em textos reais que circulavam/circulam em sociedades, e adequado às especificidades dos alunos, sujeitos agentes no seu processo de aprendizagem. Assim, conforme (Soares, 2020, p.21 *apud* Ferreiro e Teberosky, 1986) o novo paradigma:

Propõe que se proporcione à criança oportunidades para que construa esse princípio e esse conceito por meio de interação com materiais reais de leitura e escrita – textos de diferentes gêneros e em diferentes portadores: textos “para ler”, e não artificialmente elaborados para “aprender a ler”, apagando-se, assim, a distinção, que métodos sintéticos e analíticos assumem, entre a aprendizagem do sistema de escrita e práticas de leitura e de escrita.

Nesse sentido, o ato de ler e escrever vai muito além da perspectiva de se decorar regras e normas. Embora a escrita seja uma tecnologia criada pelo homem e, conseqüentemente, pode ser ensinado. O ato de ler vai além, é mais amplo, a leitura está no aspecto macro, como dizia Freire (1980) lemos o mundo, lemos tudo que está em nossa volta. E nesse contexto, a leitura é um processo cognitivo que envolve a decodificação e interpretação de símbolos, geralmente na forma de palavras e textos. Assim, o que se pode entender pautada na discussão pautada nos gêneros textuais em sala de aula, é que: “O domínio do sistema de escrita é considerado condição e pré-requisito para que a criança desenvolva habilidades de uso da leitura e da escrita, lendo e produzindo textos reais, isto: primeiro é preciso aprender a ler e a escrever [...] (Soares, 2005, p.76). Para Soares (2022) mesmo que haja oposição entre os dois métodos, eles

correspondem aos mesmos paradigmas pedagógicos e psicológicos: o associacionismo.

Para Soares (2022) a quebra desse modelo pendular (sintético x analítico) é conceitual e constitui uma nova metodologia, uma novo olhar para os ensino-aprendizagem do processo de alfabetização, porém a autora faz uma ressalva a respeito da contaminação pelo construtivismo e a rejeição pelos demais métodos (tradicionais). Para ela, há modelos e métodos da aprendizagem e que cabe ao professor conhecer até para poder escolher, qual seguir e o porquê que não pode continuar com tal modelo. De todo modo, Soares (2022) acrescenta o lado positivo do construtivismo na hegemonia da área da alfabetização, sobretudo, no campo acadêmico em que há muitas pesquisas que têm como pilar as suas contribuições para o letramento, PCNs (1997), e mais recentemente a BNCC (2018).

Sabemos que o ato de ler vai muito além da decodificação ou do texto escrito, visto que a leitura transborda os sentidos das palavras. Podemos ler símbolos, desenhos, imagens, tabelas, lemos tudo e ao mesmo tempo o nada, já que a leitura está no mundo. Ela faz parte da nossa rotina muito antes da compreensão das palavras, pois lemos tudo que está em nossa volta e que nos cerca. Nesse sentido, conforme Soares (2008), na obra “letramento em três gêneros”, é possível ser letrado, sem que haja a aquisição da alfabetização.

Isso se dá devido ao fato do sujeito, como ser social, está imerso no mundo por meio da linguagem, e, conseqüentemente, ele desenvolve habilidades de leituras que não necessariamente estão relacionadas à escrita. É assim, por exemplo, com os textos não-verbais, como os códigos de trânsito, o reconhecimento da estrutura de uma receita que segue um modelo, e uma senhorinha, mesmo que seja analfabeta, ela poderá oralizar sobre a sua receita de bolo, seguindo a mesma estrutura do gênero escrito com a estrutura: ingredientes e modo de fazer.

Dito isso, retomaremos os conceitos de concepção de linguagem, apresentado por Travaglia (2006), que organiza as concepções da linguagem em três: a primeira destinada à expressão do pensamento. Para ele, “a expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas em tradução (2006, p, 21). A segunda concepção é voltada para a comunicação, sendo apenas um instrumento para este fim, assim, “nessa concepção a língua é vista como um código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam em regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem [...]”. Chama-se atenção, nessa concepção, o fato de primar pela comunicação e, portanto, envolver pelo menos duas pessoas, além disso, como “código é um ato social”. A terceira concepção fala sobre o jogo da interação, onde a língua é usada pelo indivíduo, agindo e atuando sobre o interlocutor. A essa última concepção é a que nos deteremos, por esta ser a que é concebida pelas correntes funcionalistas da linguagem e pelos documentos

oficiais que norteiam (PCNs, 1997) e normatizam (2018, BNCC) o ensino da leitura na educação básica.

Para ampliar o debate sobre o lugar da leitura, leitor e texto, Kock e Elias (2008) retoma os conceitos apontados por Travaglia (2006), na obra “Ler e Compreender os sentidos dos textos”, articulando as concepções de linguagem à leitura. Para estas autoras, a concepção da leitura em sala de aula deve estar ancorada no tripé: autor, texto e sujeito, e de acordo com a prevalência do foco, a concepção da leitura variará a depender da concepção de língua.

Nesse sentido, se o foco no autor está na língua como expressão de pensamento, “corresponde a de um sujeito psicológico, individual, dono de suas vontades (2008, p.7),” assim, o sujeito “constrói suas ações mentais”, cabendo ao leitor apenas captá-las. Aqui, o sujeito “é absoluto e dono do seu dizer”, e o texto será “um produto – lógico do pensamento (representação mental) do autor, deixando ao leitor apenas a função de “de captar a mensagem” (Idem, 2008, p.8). Para esta concepção, a leitura será apenas uma “captação de ideias”.

Para a segunda concepção com, Koch e Elias, colocam “o foco no texto” que estará associada a segunda concepção da linguagem em que a língua é vista como estrutura e “correspondente a um sujeito determinado, assujeitado pelo sistema, caracterizado por uma espécie de não-consciência” (Koch, 2008, p.8). Nessa concepção a língua é um código, e o texto exige apenas a decodificação, visto que ele é código. Quanto à leitura o texto é “uma atividade que exige do leitor, o foco no texto, em sua linearidade” (Idem). Dessa forma, na primeira concepção cabe o reconhecimento do pensamento do autor, já nessa cabe reconhecer o que está posto no texto, em ambas o leitor não tem função de interação, visto que ele apenas decodifica.

Para a terceira concepção o ato da leitura é um ato interativo, havendo o tripé: autor-texto-leitor, em uma tríade indissociável, a leitura, aqui, é um ato complexo de produção de sentidos. Assim, “a leitura de um texto exige bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o texto não é simples produto da codificação do emissor a ser decodificado por um emissor passivo” (Koch e Elias, 2008, p.9). Nesse sentido, Bakhtin (2006, p.32) assevera:

Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social.

E ainda,

Os signos só podem aparecer em um terreno interindividual. Ainda assim, trata-se de um terreno que não pode ser chamado de “natural” no sentido usual da palavra: não

basta colocar face a face dois *homo sapiens* quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se. A consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social. A consciência individual é um fato sócio-ideológico. Enquanto esse fato e todas as suas consequências não forem devidamente reconhecidas, não será possível construir nem uma psicologia objetiva nem um estudo objetivo das ideologias. (idem)

Portanto, Bakhtin nega o caráter individual da comunicação, e atesta que para ela acontecer é necessário que haja a “face a face”, e que ambos os participantes da comunicação estejam “socialmente organizados”, ou seja, estejam compartilhando do mesmo código, como “grupo”, em “uma unidade social”, assim, ambos, com o domínio do mesmo código poderão estar na enunciação como um “fato sócio-ideológico”. Dessa forma, o fenômeno da linguagem só ocorrerá em uma cadeia interativa em que o Eu e o Tu interagem, não de forma linear, mas de maneira dialética, em que a palavra uma vez lançada a outrem, ela voltará ressignificada e carregada de novos significados, por meio do contexto de produção e da interação do Eu-Tu. Nesse sentido, conforme Bakhtin, a “palavra é prenhe de respostas”. Para este autor:

O signo e a situação social estão indissolivelmente ligados.” Ora, todo signo é ideológico. Os sistemas semióticos servem para exprimir a ideologia e são, portanto, modelados por ela. A palavra é o signo ideológico por excelência; ela registra as menores variações das relações sociais, mas isso não vale somente para os sistemas ideológicos constituídos, já que a “ideologia do cotidiano”, que se exprime na vida corrente, é o caminho onde se formam e se renovam as ideologias constituídas. (2006, p.17)

Assim,

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (2006, p.125)

Portanto, se a interação verbal é constituída na “realidade fundamental da língua”, logo o ato da leitura é um processo interacionista, em que há uma cadeia de relações sociointeracionais. E ainda, é:

Uma unidade lingüística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão”. (Koch e Travaglia, 1989, p. 8-9).

É exatamente nesse contexto da língua o quanto interação é pautada nos gêneros textuais que os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) vem a público, tendo como foco orientar o

currículo das disciplinas a partir da diversidade textual. Assim, a década de 90 foi bem frutífera no que tange aos aspectos normativos, visto que a Lei de Diretrizes e base da educação (1996) também garantiu o acesso à educação a todos, desenhando os novos rumos educacionais e trazendo como:

Do Direito à Educação e do Dever de Educar

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:[...]

XI – alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos. (Incluído pela Lei nº 14.407, de 2022)

A partir desses pilares e retomando os norteadores educacionais que a BNCC (Base Nacional Comum Curricular, 2017) estipula que para o eixo da leitura/escrita que deve-se:

amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo Produção de Textos, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais. As diversas práticas letradas em que o aluno já se inseriu na sua vida social mais ampla, assim como na Educação Infantil, tais como cantar cantigas e recitar parlendas e quadrinhas, ouvir e recontar contos, seguir regras de jogos e receitas, jogar games, relatar experiências e experimentos, serão progressivamente intensificadas e complexificadas, na direção de gêneros secundários com textos mais complexos. (Brasil, p.98)

Assim, fica estabelecidos a importância da linguagem e das práticas sociais da escrita e leitura, no contexto da sala de aula, anulando, a possibilidade de aulas metalinguísticas que consideram a norma pela norma. Cabe agora pensar a prática a partir do texto e das interações possíveis a partir dele. De acordo com a BNCC (2017) “preserva-se, nesses eventos de letramento, mesmo em situação escolar, sua inserção na vida, como práticas situadas em eventos motivados, embora se preserve também a análise de aspectos desses enunciados orais e escritos que viabilizam a consciência e o aperfeiçoamento de práticas situadas.”

No próximo tópico iremos discorrer sobre as implicações para o ensino a partir das mudanças metodológicas e conceituais para o ensino da língua materna.

1.4 IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: O LUGAR DO PROFESSOR FRENTE AOS NOVOS PARADIGMAS PARA O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA NOS ANOS INICIAIS

A formação do professor dos anos iniciais vem sendo palco de intenso debates, seja no que tange do seu lugar frente à mudanças ou seja considerando a formação inicial e continuada. O que se sabe, é que em relação a qualquer uma das alternativas, o seu lugar não é das tarefas mais fáceis, visto que o seu lugar é impregnado de atravessamentos, que não necessariamente se relaciona com a sua mera condição o quanto sujeito social.

Nesse sentido, sim, é fato que a formação inicial do curso de pedagogia deixa a desejar, se levarmos em consideração que há poucas disciplinas que atendem às necessidades reais para o contexto de sala de aula. O que se tem é uma série de disciplinas voltadas para o pedagógico, e poucas disciplinas, ou quase nenhuma que atende ao ensino da língua materna. Se considerarmos o curso de pedagogia da UFPB, há apenas uma disciplina para o ensino da língua portuguesa e nenhuma para a alfabetização e letramento¹. Nesse sentido, corrobora para uma formação não eficaz de um professor alfabetizador, haja vista, esses alunos, em geral, são fruto da educação básica que tem uma série de ausências para o domínio da língua, e ao entrar no curso, há um vácuo na formação para atender as demandas para que eles possam atuar no chão da escola como professor-alfabetizador. A esse despeito a pesquisa de Moraes (2023), em sua dissertação de mestrado, aponta as falhas no currículo do curso de pedagogia para formação inicial do professor alfabetizador, destacado a ausência de disciplinas específicas que abordem a alfabetização e o letramento.

Dessa forma, atrelado ao problema da formação inicial temos os exames de larga escala, como o SAEB, por meio da Prova Brasil, que vem demonstrando a não leitura do aluno da rede pública na idade certa, visto que de acordo com a BNCC (2018), os alunos precisam ler aos 8 anos de idades, e no término do segundo ano, como já mencionado nesse trabalho. Assim, se de um lado tivemos avanços no que tange aos métodos de ensino, com o modelo do “alfaletrar”, posto por Soares (2022), por outro lado após a redemocratização do ensino (CF, 1988), muitos dos direitos desenhados pela CF e retificado pela LDB (1996) não vêm sendo cumpridos, quando as crianças concluem o ciclo da alfabetização sem muitas vezes terem o domínio do código linguístico.

O fato é que a escola vem falhando. A gente vem errando ano após ano, e parece que o

¹ Tais dados podem ser constatado pelo fluxograma do curso em anexo que delimitam as disciplinas por período.

impacto dos avanços ainda são insuficientes para termos resultados reais e positivos atendendo a maioria das nossas crianças. É bem verdade também, que a família tem parte significativa nesse processo, e na maioria dos casos, muitas renegam os seus filhos à escola, como se essa fosse a única responsável, e bem sabemos que é um esforço coletivo, entre família-escola e sociedade que pode mudar essa realidade, obviamente tendo o Estado, como principal agenciador.

Conforme a LDB(1996) “ a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e o “pluralismos de ideias” devem ser os pilares do ensino em território nacional. Como garantir o acesso à permanência se há crianças que estão fora da faixa etária e não há políticas que os acompanhem em sua especificades? Atrelado a problemas de cunho social, temos ausências de políticas que consolidem a permanência dessas crianças, com o direito à aprendizagem, que em muitos casos acaba por contribuir para a evasão.

No artigo 25 da LDB (1996) há a garantia entre a adequação de número de alunos, professor, carga horária de trabalho e condições materiais, nessa óptica, presenciamos embates homéricos entre sistema de ensino e seus agentes com o Estado, que não cumpre o seu papel, havendo, assim, lacunas para o cumprimento da legenciação. Nessa seara se encontra, a nossa escola, *lócus* dessa pesquisa, onde passamos o período da pandemia no ensino remoto, e só após a pandemia que o Estado (rede municipal de ensino), iniciou a reforma para as adquações, tendo o seu retorno presencial apenas em janeiro de 2023. Dessa forma, a turma-alvo passou todo o cico de alfabetização no ensino remoto, tendo sido impactada consideravelmente, na aprendizagem dos seus alunos.

Paralelo as questões estruturais que vêm se perpetuando desde os anos 90, no que tange ao material didático, também tivemos avanços e retrocessos, foi assim com o advento dos PCNs (1998), em que os livros didáticos tiveram de se adequarem às licenciaturas, e, conseqüentemente a formação de professor (inicial) e a continuada. Como vimos, o ensino era pautado em métodos tradicionais de ensino, e passou a ser concebido por novos postulados. Assim, esse docente foi sendo redirecionado para o trabalho com os gêneros textuais, a partir das discussões iniciadas em 1980 e consolidadas pelos PCNs, que tinham como missão nortear o currículo das disciplinas, por meio das formações sejam elas iniciais ou continuadas.

Agregado a todas essas mudanças, após a CF(1988) o contexto de sala de aula passou a ter novos desafios, a lidar com um novo público, visto que a escola deveria atender a todos a partir do conceito da “escola democrática”, as salas de aulas passaram a ter crianças atípicas, como necessidades diferentes e específicas, que estes professores também desconheciam. A partir disso, o lugar desse professor foi sendo redesenhado, foram surgindo cursos de

formações, especialização em diversas áreas, em que muitos dos professores saíram buscando-as, para ampliar o seu conhecimento, e, conseqüentemente, se capacitarem para atender a essa demanda que surgia.

Nesse mesmo desenho, o Estado foi criando políticas públicas e programas sociais que dessem sustentação a CF (1988), e pudessem garantir a permanência dos alunos das escolas a partir do direito não só da matrícula, mas, também, de permanecer em sala de aula. É bem verdade, que mesmo com tantas mudanças e ajustes, que têm o seu lado positivo, mesmo assim, ainda estamos bem longe do ideal. Como já demonstrado, há muitas lacunas que o Estado ainda não contempla em sua totalidade e, isso implica a qualidade da formação docente e do ensino público para a educação básica. A leitura ainda vem sendo “a pedra no meio do caminho”, já que os dados vêm mostrando que o Brasil, embora com avanços significativos, mesmo assim, não vem logrando êxito dos últimos anos.

Klaiman (2001) problematiza o lugar desse professor, como sendo reflexo de uma cultura escolar e social excludente, enfatizando que as professoras são erroneamente classificadas e estereotipadas como “não-leitoras”, já que não leem textos literários, por diversos motivos, um deles, pode ser apontado pela sobrecarga de trabalho, além da ausência de uma formação leitora em sua base educacional. Assim, a autora diz que: “em muitos casos, elas vêm para as licenciaturas como resistência e superação dos seus limites, sendo elas, por vezes as únicas a terem ensino superior na sua família” (2001, p.76). A autora ainda destaca, que essas professoras aceitam projetos em suas escolas, que analisarão a sua formação, sua *práxis* e até a sua trajetória, ou seja, “elas estarão na mira” e mesmo, assim, elas permitem as pesquisas em suas salas de aulas.

Além disso, se considerarmos as limitações e desafios que essas professoras lidam em sua rotina, não será difícil ter avaliações negativas, ou apontarem falhas em suas *práxis*. De todo, modo, nem toda professora, obviamente, tem uma formação necessária ou uma *práxis* desejada, ainda há nas escolas a prevalência de métodos tradicionais, em que há muita resistência para o novo, que nem é tão novo assim, se considerarmos que as mudanças chegaram às escolas em 1998, por meio dos PCNS.

No caso dos livros didáticos, Marcuschi (2008, p. 248) diz que ainda persiste atividades pautadas no tradicionalismo, assim, para este autor, “essa postura é bastante comum nos livros didáticos e é nela que os exercícios se baseiam para não admitir respostas alternativas a perguntas de compreensão. Nesse caso compreender o texto é apenas decodificar informações.” Indo de encontro ao modelo tradicional, Koch e Elias (2006) afirma que:

[...] Se, por um lado, nesse processo, necessário se faz considerar a materialidade linguística do texto, elemento sobre o qual e a partir do qual se constitui interação, por outro lado, é preciso também levar em conta os conhecimentos do leitor, condição fundamental para o estabelecimento da interação, com maior ou menor intensidade, qualidade. (Koch e Elias, 2006, p. 19)

Nesse sentido,

[...] queremos formar leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente textos de índole muito diversa, na maioria das vezes diferentes dos utilizados durante a instrução. [...] De qualquer forma, como correspondem a uma grande variedade de objetivos, cabe esperar que sua estrutura também seja variada, assim como sua possibilidade de compreensão. (Solé, 1998, p. 98)

Dessa forma, inserir os alunos da rede pública de ensino em contextos de leitura escolar não é tarefa das mais fáceis, haja vista, muitos desses alunos estão em ambientes não letrados, em que seus pais e/ou responsáveis são analfabetos, e, por consequência há pouca ou quase nenhuma situação de letramento formal, em que a criança seja envolvida com práticas de contação de histórias, por exemplo.

É natural que a medida que o bebê vá crescendo, ele vá sendo inserido na leitura pela própria família, em que aos poucos vão ofertando novos estímulos, com contação de histórias populares ou até mesmo leitura formal mediada por um adulto que fará a leitura de uma história infantil. Nesses casos, em que há a vivência da leitura em casa, a criança passa a ter a rotina de lê, e, consequentemente, esse hábito será desenvolvido nela, por meio da repetição do outro e da interação que este ato fornece, nesse caso: autor - texto – leitor (que conta a história) e a criança.

Nesse contexto, temos crianças que possuem já um letramento mais desenvolvidos e outras não. Esta última, é o caso que gerou a inquietação para este projeto, crianças que saem do ciclo da alfabetização, oriundas da pandemia e não possuíam habilidades de leituras necessárias para a conclusão dos anos iniciais.

Para suprir tal necessidade escolhemos três habilidades da BNCC (2018) para o 4º ano, para propor uma intervenção e, consequentemente, colaborar com o progresso dos alunos na leitura. Nesse sentido, optou-se pelas seguintes habilidades:

- **(EF15LP01)** Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam. Estratégia de leitura;
- **(EF35LP03)** Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global. Estratégia de leitura;
- **(EF03LP11)** Ler e compreender, com autonomia, textos injuntivos instrucionais (receitas, instruções de montagem etc.), com a estrutura própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a ser seguidos) e mesclando palavras, imagens e recursos gráficovisuais, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. (Brasil, 2018)

Mediante às dificuldades dos alunos percebeu-se que mesmo eles já estando fora do ciclo da alfabetização, a maioria ainda não conseguia diferenciar “a função social de textos que circulam na sociedade”; “identificar a ideia central do texto” e “ler e compreender, com autonomia”, isso se dá devido à ausência de habilidades basilares de leitura. Nesse sentido, é necessário que o docente tenha bem estruturada a sua função da leitura, e o seu papel diante à aprendizagem do aluno.

O papel do docente é de suma importância, desde o momento que ele escolhe o texto e traça os objetivos que ele almeja para aquela aula de leitura. Qual o objetivo desse texto? O que ele quer atingir com essas escolhas? Em que níveis se encontram os alunos? Ele vai pensar atividades e questões diversas que atendam a totalidade da turma? Como fará isso?

Um dos pontos mais cruciais para o aluno em fase de aquisição é a mediação leitora que se refere ao processo em que um mediador, geralmente um educador, bibliotecário ou outro facilitador, auxilia os leitores na compreensão e interpretação de textos. Essa prática visa não apenas desenvolver as habilidades de leitura, mas também promover o gosto pela leitura, o pensamento crítico e a reflexão.

Da mesma forma que a escolha do gênero textual é importante, também se faz mister a habilidade docente para que a aprendizagem seja atingida. Assim, “a leitura é algo associado a escrita que dá ao aluno a oportunidade de despertar a vontade de conhecer algo além da sua imaginação. Para Lajolo (1997, p. 28), “o mundo da leitura nos leva à leitura do mundo, ao conhecimento dos outros e de nós mesmos”. Neste sentido, que o docente considere os documentos oficiais e que eles determinam, assim, a Matriz de referência do SAEB considera que o aluno:

[...] precisa dominar habilidades que o capacitem a viver em sociedade, atuando, de maneira adequada e relevante, nas mais diversas situações sociais de comunicação. Para tanto, o aluno precisa saber interagir verbalmente, isto é, precisa ser capaz de compreender e participar de um diálogo ou de uma conversa, de produzir textos escritos, dos diversos gêneros que circulam socialmente (Brasil, 2011, p. 19).

A partir da premissa acima, percebe-se como ainda estamos distantes dessa necessidade, na rede pública de ensino, pois temos um grande número de alunos que nem ao menos dominam o código alfabeto, além de um grande déficit no que tange à leitura. Por este motivo que se faz necessário que haja um trabalho a partir da diversidade das práticas de leitura para propiciar aos alunos este contato. Já a NCC (2017, p.14):

Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade

nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades.

Pela citação acima, infere-se o quão urgente é trazer o trabalho com os gêneros textuais para a sala de aula, de modo a desenvolver as competências nos alunos para que eles possam agir com proficiência em diferentes situações comunicativas. Dessa forma, “aprender a ler não significa somente associar letra com som e palavra e com significado, mas implica aprender uma forma de decodificação diferente da que é utilizada na linguagem oral.” Nesta forma de decodificação é preciso: receber, reconhecer, elaborar e interpretar símbolos (Glligóm, 2002, p.155).

Como já dito, em outras palavras, aprender a ler vai muito além do mero ato de reproduzir ou decodificar códigos, ler é um ato imersivo, social e dialógico em que o sujeito, protagonista do seu dizer, interage com ele, com os outros e com tudo que está em sua volta por meio de interações significativas. Posto isso, cabe então ao professor e a escola propiciarem condições significativas de forma didatizada que possibilitem à aprendizagem por meio das práticas letradas a partir dos gêneros textuais.

Outro fator importante a práxis desse docente é além de como ele concebe a língua e a concepção que ele tem sobre a sua prática. Assim, se ele tem como norte que a língua é norma, e é estrutura, ele tenderá a ensinar a partir desses princípios. Posto isso, Faraco (2008) critica o caráter excludente, em que as escolas brasileiras ainda estão alicerçados em um ensino tradicional é pautado por regras gramaticais. Para Freire (1979, p.58) “[...] para ocorrer uma mudança de posturas é necessário que haja compromisso em querer mudar. Assim, é indispensável que o professor faça um trabalho reflexivo[...]

Dessa forma, no que tange ao ensino da língua portuguesa nos anos iniciais é fundamental que este professor tenha uma formação sólida. Conforme Soares (2004, p.72) “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leituras e de escrita, em um contexto específico”, logo, é preciso que os sujeitos saibam utilizar a diversidade das práticas letradas em contextos concretos, sejam eles orais ou escritos, formais ou informais.

Assim, o acúmulo de habilidades não consolidadas acarretam no não domínio, e consequentemente, no prejuízo na apreensão de novas habilidades, já que muitas são pré-requisitos. Dito isso, é objetivo do ensino fundamental, conforme a BNCC(2017, p.88).

[...] Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.[...]

Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

Sendo, assim,

Preserva-se, nesses eventos de letramento, mesmo em situação escolar, sua inserção na vida, como práticas situadas em eventos motivados, embora se preserve também a análise de aspectos desses enunciados orais e escritos que viabilizam a consciência e o aperfeiçoamento de práticas situadas. (Brasil, 2018, p. 89)

Dessa forma, o lugar do ensino de língua materna é pautado em contextos de interação, mediados pelos gêneros, em que concebe o aluno como sujeito social capaz de agir atuar nas diferentes esferas por meio da linguagem. No próximo tópico nos deteremos a discurtir sobre os gêneros e a tipologia injutiva, objeto desse trabalho.

1.5 O GÊNERO TEXTUAL X TIPOLOGIAS TEXTUAIS EM CONTEXTO DE APRENDIZAGEM

Que a linguagem faz parte da vida humana é um fato incontestável, pois desde os primeiros momentos da nossa vida nos deparamos com vários estímulos linguísticos, sejam orais ou não, que nos fazem agir ou ser envolvido de alguma maneira por meio da linguagem. Nesse sentido, aos poucos, ainda bebês, vamos sendo direcionados pelos adultos a cumprir regras e a obedecê-las. Como por exemplo, quando se diz a uma criança que não pode colocar a mão na tomada, o tempo todo vamos conduzindo as crianças a viverem na sociedade por meio das regras, do que se pode ou não fazer.

Dessa forma, ao chegar à educação infantil, as professoras darão continuidade a rotina de inserir as crianças em ambientes sociais, mas agora, por meio de atividade pedagogicamente pensadas, como é o caso, por exemplo, de uma simples fila para ir ao lanche, ou ao banheiro, ou, ainda, em um momento lúdico de brincadeiras, em que as crianças, agora como discentes, são conduzidas a cumprirem as regras. Para que tudo isso, seja pensado pedagogicamente, use-se os gêneros textuais instrucionais, como uma prática de envolver as crianças, por meio de práticas letradas, sejam elas, orais ou verbais, como também é o caso de um manual de instrução, que pode ser um manual da construção de um brinquedo.

Para este trabalho, escolhemos usar o gênero instrucional, o manual de instrução, que

consta no livro didático da turma-alvo, para aplicação de uma sequência didática em uma turma de 4º ano, como forma de ampliar a leitura e a aprendizagem dos alunos que se encontravam com dificuldades. Posto isso, se agimos por meio da linguagem é por meio dos gêneros em que a interação se materializa. Assim,

[...] há visivelmente um sujeito, o locutor-enunciador, que age discursivamente (falar/escrever), numa situação definida por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento que aqui é um gênero, um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos. (Dolz e Schneuwly, 2010, p. 23-24).

Para Dolz e Schneuwly (2010) os gêneros textuais possui o caráter intermediário e integrador a partir das práticas de linguagem. Dito de outra maneira, os gêneros fazem parte da sociedade e agimos na linguagem a partir do seu intermédio. Nesse sentido, frente a tal postulado, os autores orientam que o ensino-aprendizagem da língua materna seja pautado a partir da diversidade dos gêneros.

Para que assim, os sujeitos possam ser orientados as diferentes situações comunicativas, sobretudo, sabendo quando, como e onde utilizar cada gênero de acordo com a situação comunicativa. Assim, conforme Dolz e Schneuwly (2010), “variação do gênero de referência, construída numa dinâmica de ensino-aprendizagem, para funcionar numa instituição cujo objetivo primeiro é precisamente este”.

Já conforme Antunes (2017, p.129) “faz parte da tradição escolar a exploração do conceito de ‘tipos de textos’, centrada, sobretudo nos tipos narrativos, descritivos e dissertativos, distribuídos conforme os avanços dos estudos escolares”. Nesse sentido, a autora alerta que “comum, em um tempo que vai longe (espero!), a solicitação se esgotava em um simples comando de escreva um texto sobre...ou conte uma história.. sem maiores definições e propósitos [...]”

Aos poucos com a chegada dos PCNs (1998) a escola e o livro didático foram compreendendo a partir das orientações que o texto deveria ser o centro do ensino de língua materna, e as aulas das tipologias textuais, com as antigas aulas de redação, foram sendo substituídas pelos gêneros textuais, obviamente, o caminho não foi tão fácil, e nem tão pouco aceito de imediato. Mas, há algum tempo os gêneros textuais e as tipologias têm desenhos bem definidos e somado as três (dissertação, descrição e narração) foram agregados os injuntivos e os expositivos. Como diz Marcuschi (2008) “o estudo dos gêneros não é novo, mas está na moda [...]”

Para exemplificar as distições entre gênero e tipologia, Marchuschi (2008, p. 156) traz

o gênero carta e a análise a partir das ópticas das tipologias, mostrando que em um gênero permearão várias tipologias, porém algumas delas podem se sobressair. A partir disso, fica bem claro a importância da delimitação, mesmo porque ao trabalhar com o texto, a esfera comunicativa escolhida diverge de acordo com a situação. Assim, as implicações pedagógicas para o contexto de sala de aula serão desenhadas a partir da escolha do gênero e dos objetivos a serem atingidos no ato do planejamento pedagógico. Ao mencionar o propósito do ensino de língua materna, Antunes (2017) critica os primeiros anos da educação básica, em que o aluno é orientado a formar frases, sem contexto algum, apenas frases isoladas. Para ela, “nessas condições se pratica uma ‘não linguagem’, pois ninguém se comunica segundo este modelo. Nessas condições, se exercita a não textualidade da língua e se contraria o modo de ocorrência de qualquer atuação que as pessoas executam por meio da fala ou da escrita (Antunes, 2017, p. 35).

A partir disso, Antunes (2017, p.35) se questiona sobre o porquê de não ensinar os alunos a partir dos textos, tendo “palavras ou conjunto de palavras que funcionem como comunicativamente”. Para esta autora (2017, p.39) “o texto, ao contrário, são eventos reais. Aconteceram. Têm autores e ouvintes ou leitores e desempenham uma função comunicativa.”

A esse despeito podemos partir do paradoxo antes e depois da década de 80, onde as crianças aprendiam por modelos criados para ensinar, sem função comunicativa, a partir dos métodos tradicionais de ensino, que teve sua ruptura a partir da chegada da Psicogênese da Escrita (Ferreiro, 1986) e das contribuições do construtivismo.

Para Koch e Elias (2008, p. 101) ao tecerem sobre os gêneros textuais “no processo de leitura levamos em conta que a escrita/fala baseiam-se em formas padrões e relativamente estáveis de estruturação [...]”. Assim, no nosso dia a dia, o tempo todo agimos por meio dos gêneros sejam eles formais ou não, orais ou escritos. Além disso, mesmo os sujeitos que não são alfabetizados também fazem práticas das práticas de leituras, por meio de gêneros que não necessariamente estão relacionados à escrita. Dessa forma, “as atividades comunicativas são incontáveis [...] lemos textos diversos [...]” (*Idem*)

Para explicar a composição, o conteúdo e o estilo, Koch e Elias (2008) retomam o conceito bakhtiniano asseverando que:

São tipos relativamente estáveis de enunciados presentes em cada esfera de troca: os gêneros possuem uma forma de composição, um plano composicional;
Além do plano composicional, distingue-se pelo conteúdo temático e pelo estilo;
Trata-se de entendidades, escolhidas tendo em vista as esferas de necessidades temáticas, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou a intenção do autor [...]

Dessa forma, os agentes que “são relativamente estáveis” poderão sofrer alterações de acordo com a esfera comunicativa e com agentes que possam adaptá-los de acordo com a necessidade da comunicação. Para Koch e Elias (2008) os gêneros não devem ser confundidos com a “heterogeneidade tipológica”, visto que essas podem permear nos gêneros, tendo uma como mais impactante para aquela determinada esfera. Nesse sentido, Koch e Elias (2008) *apud* (Adan, 1991) vai dizer que é necessário situar as tipologias em um conjunto mais amplo da textualidade, já que há uma “heterogeneidade” tipológica nos textos.

Já sobre o lugar do tipo textual, Marchuschi (2008, p.158) asservera que “predominam os critérios de padrões comunicativos, ações, propósitos e inserção sócio-histórica.” Além disso, o mesmo autor afirma que a distinção entre os gêneros está na função que eles exercem, já em relação aos tipos “seriam linguísticos e estruturais, de modo que os gêneros são designações sociorretóricas e os tipos são designações teóricas. Temos muito mais designações para os gêneros como manifestações empíricas do que para os tipos” (Marchuschi, 2008, p.159).

As tipologias, conforme Koch e Elias (2008), são organizadas em: narração, descrição, argumentativa, expositiva e injuntiva. Porém, como este trabalho se deterá a injuntiva, a partir do gênero manual de instrução, no próximo tópico trataremos dessa tipologia seguida do gênero objeto de estudo dessa pesquisa

1.6 A TIPOLOGIA INJUNTIVA E O MANUAL DE INSTRUÇÃO

No tópico anterior, fizemos uma breve exposição sobre os gêneros e as tipologias. Como exposto, é bem verdade que, na diversidade dos gêneros textuais, encontramos as funcionalidades que os falantes precisam desenvolver para que haja a comunicação. Sendo assim, em nosso dia a dia, usamos uma gama de gêneros, e dentro deles há os tipos textuais. Dessa forma, para Bronckart (1999), “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”

Dessa forma, no que tange aos injuntivos, segundo Travaglia (1991), essa tipologia abrange ainda a opção, que se constitui no discurso da manifestação do desejo; nesta circunstância, o locutor não tem controle sobre a concretização da situação - “Que Deus te ajude!” Assim, essa tipologia tem como característica principal a forma de guiar, de dar o passo a passo para que os sujeitos sigam, como é o caso da receita, das regras de jogos e do manual de instrução, objeto do nosso trabalho. Para Bronckart (1999) a sequência desse gênero “implica em fazer agir”, conduzindo o interlocutor para a execução de algo, em uma direção específica que ele precise seguir um passo a passo. Já Travaglia (1991, p.50) sustenta que o injuntivo

“almeja incitar à realização de uma situação (ação, fato, fenômeno, estado, evento etc.), requerendo-a ou desejando-a, ensinando ou não como realizá-la”.

Álvarez e Angulo (2001) definiram um texto expositivo-explicativo como alguém “cujo objetivo é expressar informação ou ideias com a intenção de mostrar e explicar, ou tornar mais compreensíveis essas informações”. Este objetivo pode claramente ser satisfeito através de uma série de estratégias textuais, dependendo de quais textos informativos-explicativos podem ser divididos nos seguintes tipos estruturais: a definição– descrição, a classificação – tipologia, contraste ou comparação, problema-solução, pergunta-resposta, causa-consequência e ilustração .

Já para as injuntivas, Adam (1992) nomeiam como “gêneros textuais de sequencialidade injuntiva-instrucional”. Para ele, esse gêneros induzem algo e é prático. Já para a perspectiva de Schneuwly, Dolz e colaboradores (2004) agrupam estes gêneros no ato de “descrever ações” ou “instruir/prescrever ações”, destacando que “essa ordem diz respeito às normas que devem ser seguidas para atingir algum objetivo (instruções e prescrições)”.

Ao buscar na BNCC (2018) algo que abordasse sobre a diversidade textual, encontramos que é objeto do ensino da língua portuguesa para os anos iniciais:

As diversas práticas letradas em que o aluno já se inseriu na sua vida social mais ampla, assim como na Educação Infantil, tais como cantar cantigas e recitar parlendas e quadrinhas, ouvir e recontar contos, seguir regras de jogos e receitas, jogar games, relatar experiências e experimentos, serão progressivamente intensificadas e complexificadas, na direção de gêneros secundários com textos mais complexo. (Brasil, 2017, p. 89)

Nesse sentido, a progressão dos gêneros textuais ocorre de forma natural à medida que as crianças vão avançando em idade e faixa etária. Dessa forma, a professora deverá ir traçando metas e objetivos para atender às necessidades de comunicação e ir apresentando novos gêneros, de forma gradual para que elas possam ser introduzidas na diversidade textual por meio de comunicações reais. Assim, elas vão ampliando tanto o domínio textual, como também o lexical, já que a partir dos textos vamos ofertando novos vocabulários e estigando a participação nas práticas letradas.

Além disso, é preciso que a professora pautar o seu planejamento na BNCC (2017) para que explore as habilidades de acordo com ano/série. Vale salientar que a BNCC já estipula o currículo desejado, assim, como delimita gêneros a ser trabalhado, de acordo com as habilidade:

- (EF03LP11) Ler e compreender, com autonomia, textos injuntivos instrucionais (receitas, instruções de montagem etc.), com a estrutura própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a ser seguidos) e mesclando palavras, imagens e recursos gráfico visuais, considerando a situação comunicativa e o

- tema/assunto do texto.
- EF03LP14) Planejar e produzir textos injuntivos instrucionais, com a estrutura própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a ser seguidos) e mesclando palavras, imagens e recursos gráfico-visuais, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto do texto.

Nesse sentido, para explorarmos essas habilidades escolhemos uma sequência injuntiva a partir do gênero manual de instrução, que tem como princípio nortear o passo a passo para realização de uma atividade. Nesse sentido, embora haja a predominância de uma sequência tipológica, conforme Koch e Elias (2008) haverá mais de uma tipologia, visto que “os gêneros são constituídos por dois ou mais tipos (2008, p. 120). No caso da tipologia injuntiva tem como característica orientar o sujeito para a execução de uma tarefa guiando-o para a sua realização. Sendo assim, tem como predominância verbos imperativos, em que a função de ordenar e atribuir o passo a passo, como por exemplo com verbos que transmitam ordem: “faça”, “pegue”. Assim, de forma sequencial e gradativa até a conclusão da tarefa, em uma sequência gradual. Como no caso do manual de instrução, que o sujeito precisa seguir todo o roteiro, com o passo a passo até a montagem do referido objeto. Também, está presente nas brincadeiras que precisam seguir orientações, receitas, jogos, leis, decretos etc.

Para Bronckart (1999), a sequência injuntiva estar “no querer, agir”. Já Travaglia (1991) a sequência está ao fato de orientar “como ser feito”. Para Schneuwly, Dolz e colaboradores (2004, p.61), a tipologia injuntiva relaciona-se com o “descrever ações” ou “instruir/prescrever ações”. No que tange à estruturação dessa tipologia, geralmente, é uma sequência simples, com organização linguística direta e clara, tendo como princípio a linguagem denotativa, para que o sujeito siga o passo a passo. Quanto aos verbos, como já dito, podem vir no imperativo, mas também pode apresentar verbos no futuro, remetendo a ação que o sujeito ainda vai realizar como por exemplo, “você pegará 03 ovos”, ou ainda, “pegue 03 ovos”, no caso do gênero receita.

Como característica marcante para essa tipologia, e os gêneros que têm a injunção como predominância é a interação entre autor-texto-leitor, ou emissor-texto-receptor, haja vista há um diálogo permanente, que tem como requisito orientar o leitor/receptor, para a execução da tarefa. Quando temos o “pegue”, embora o pronome esteja implícito, há um direcionamento para o sujeito, “você pegue”, ou seja, a articulação é sempre feita com o Tu, que é o receptor.

De acordo com Fávero e Koch (1998), o manual de instrução é uma ordenação de uma sequência que possui uma linearidade para a execução de um objeto. Assim, ele “descreve ações”. Já Rosa (2003) diz que os “comandos” podem ser normativos, ou apenas opcionais para a execução de sequências injuntivas, distinguindo-os “os obrigatórios” como essenciais para a

execução, e os “opcionais”, como sendo “escolha” de quem vai realizar a tarefa. Conforme Rosa (2003) o manual de instrução está classificado “textos instrucionais-programadores”, que tem a função de guiar, orientar para a execução de uma tarefa.

Nesse sentido, Bronckart (1999) assevera “o caráter dialógico dessas sequências, uma vez que se fundamentam em decisões interativas” (Bronckart, 1999, p.234). Assim, ao explorar o manual de instrução em sala de aula, nesse trabalho², propiciou-se uma sequência textual dialógica, em que professor-texto-aluno estiveram em constante interação, a partir de sequências orais, em prol da realização da construção do brinquedo, conforme, podemos ver nas análises do *corpus* deste trabalho.

No próximo tópico abordaremos o percurso metodológico para esta pesquisa.

² Sequência e análises no capítulo destinado à análise e resultados.

2 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

Neste capítulo, iremos expor o trajeto metodológico da referida pesquisa em que se adequa em uma pesquisa-ação de base qualitativa, seguindo os pressupostos teóricos de Thiollent (1998); Fonseca (2002); Gerhardt e Silveira (2009); e Paiva (2021). Para a intervenção pedagógica será aplicada uma sequência didática a partir da proposta apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Além disso, apresentaremos o *lócus* da pesquisa, a descrição dos participantes, a composição do *corpus* e os instrumentos de geração de dados que serão expostos, contemplando a intervenção pedagógica na concepção de sequência didática, a partir da exposição das etapas pedagógicas, abrangendo as análises das produções orais que se baseiam em hipóteses qualitativas.

2.1 TIPO DE PESQUISA

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi qualitativa, nas quais foram analisados os níveis de leitura dos alunos participante desta pesquisa, a fim de confrontar as possíveis defasagens e suas causas com metodologias que possam contribuir no aperfeiçoamento da leitura no âmbito escolar, visando à autonomia da compreensão leitora, e sua utilização nos diferentes espaços sociais. Assim,

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria (Gerhardt e Silveira, 2009, p.31).

Esta pesquisa corresponde a uma pesquisa-ação, que se adequa a intervenção pedagógica alicerçada na abordagem metodológica de uma sequência didática que segue o modelo exposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), posta em prática na aulas de Língua Portuguesa, em uma turma do 4º ano. Assim, segundo Gerhardt e Silveira *apud* Fonseca, 2002, p.40:

A pesquisa-ação pressupõe uma participação do pesquisador na situação problemática a ser investigada. O processo de pesquisa recorre a uma metodologia sistemática, no sentido de transformar as realidades observadas, a partir da compreensão, conhecimento e compromisso para a ação dos elementos envolvidos na pesquisa (p.34). O objeto da pesquisa-ação é uma situação social situada em conjunto de variáveis isoladas que se poderiam analisar independentemente do resto.

Para a aplicabilidade desse estudo, optou-se por trabalhar uma sequência didática com gêneros instrucionais. Para isso, atraímos a atenção das crianças envolvidas, alunos de 11 anos de idade, através da funcionalidade desses textos, no seu dia a dia, fazendo-as refletir sobre o meio social que estão inseridos. Sendo a pesquisa-ação de cunho social, destacamos a importância dos estudantes dominarem os recursos linguísticos necessários a comunicação social, visto que os alunos são sujeitos sociais e estão imersos em práticas de leituras.

O levantamento das dificuldades partiu-se das planilhas de avaliação do desempenho dos alunos que consta nos apêndices. Essa planilha faz parte do acompanhamento pedagógico sobre a leitura da rede municipal de ensino. Então, para se constituir o diagnóstico e *corpus*, buscamos atrelar o trabalho pedagógico da sala de aula à pesquisa, para isso, traçamos a intervenção a partir das planilhas anexas que tem o mapa dos níveis de leitura dos alunos e o plano de curso, para que a intervenção fosse integrada à sala de aula. Dessa forma, optou-se pela escolha dos gêneros receita e manual de instrução por constarem no plano de curso e pelo Livro didático dos alunos trazer duas sequências didáticas possíveis de serem exploradas com a SD escolhida.

Como já dito, recorreremos ao modelo pesquisa-ação, por entendermos que como professora da turma seria possível intervir de forma mais eficaz no problema, visto que conhecíamos as dificuldades de leituras dos alunos. Assim, partimos da premissa que era preciso propor algo que possibilitasse diminuir as divergências entre as habilidades necessárias e as consolidadas. A partir disso, Tiollet (2021) contribui explicando que:

A pesquisa-ação se caracteriza pela intervenção em busca de mudanças positivas em determinado contexto. Segundo Thiollent (1992), os objetivos podem ser: (a) resolução de um problema prático; (b) consciência dos participantes sobre o(s) problema(s); (c) produção de conhecimento útil para aquela coletividade investigada. (Paiva *apud* Thiollent, 2021, p.72).

Posto isso, e com o objetivo de delimitar a nossa pesquisa, durante a execução da sequência didática de leitura focamos em três habilidades da BNCC (2017) a de identificar a função social do texto; Identificar a ideia central de um texto e, por fim, ler e compreender, com autonomia, textos injuntivos instrucionais.

A partir da intervenção realizada e do *corpus* que foi coletado para análise esta pesquisa será disponibilizada para possíveis consultas e orientação dos docentes da escola, onde este projeto foi desenvolvido, buscando auxiliar no aprimoramento das habilidades

leitoras de alunos a partir de textos injuntivos, com o passo a passo da intervenção, bem como das mediações necessárias para o êxito deste trabalho.

2.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA

A sequência didática de leitura foi aplicada em uma turma do 4º ano, composta no início da aplicação da SD por 27 alunos, com idade média de 11 anos, os quais vivenciaram o ciclo de alfabetização e 3º ano de maneira remota devido à Pandemia do Covid-19, e a sua professora regente, mas para efeito de pesquisa iremos analisar o resultado de 02 alunos apenas sujeitos de pesquisa. Nosso critério de seleção foi baseado na disponibilidade das crianças de participarem de todas as etapas do processo e em acordo com as mães e/ou responsáveis pela frequência dos filhos nas atividades.

2.3 LÓCUS DE PESQUISA

Como *lócus* desta pesquisa foi escolhida uma escola da rede de ensino do município de João que atende a comunidades local. Assim, a pesquisa foi desenvolvida a partir de uma sequência didática Pessoa/PB, de leitura com o gênero instrucional, em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental.

A referida escola passou por uma reforma recentemente, contando com uma boa estrutura física, possui 13 salas de aula, uma sala para atendimento especializado direcionado para os alunos especiais; uma secretária, uma diretoria, uma sala de professores, uma sala de apoio pedagógico de AEE (Atendimento Educacional Especializado), um laboratório de informática, uma quadra poliesportiva, uma biblioteca, quatro banheiros para alunos (feminino e masculino), um banheiro para professores e um para funcionário, além de um refeitório.

Em relação aos profissionais, que trabalham no horário da realização da pesquisa, contamos com uma gestora administrativa e uma pedagógica, dois secretários, uma assistente social, duas psicólogas, três professoras readaptadas, três inspetores, dois porteiros, dois auxiliares de serviços gerais, uma inspetora de merenda, doze professores polivalentes, dois professores de educação física, uma de ensino religioso, uma de artes, uma de inglês, dezessete cuidadores, uma professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

No ano da pesquisa 2023, a referida instituição educacional, tinha 299 alunos,

atualmente, possui 322 alunos no total matriculados, distribuídos na Educação Infantil, no Ensino Fundamental Anos Iniciais (do 1º ao 5º ano) e EJA (educação de jovens e adultos), funcionando nos períodos matutinos e vespertinos, sendo mantida com recursos de Fundo Nacional de Educação Básica (FUNDEB), onde a Secretária Municipal de Educação recebe a verba do Governo Federal de acordo com o número de alunos do ano anterior e que frequentaram regularmente.

Ressaltamos que a escola, representada pela gestora administrativa, concordou com a pesquisa em questão, assinando o termo de anuência que consta no apêndice A, como também a autorização de uso de arquivo, apresentado no apêndice B, sendo os documentos citados submetidos ao Comitê de Ética e Pesquisa da UFPB/CEP, conforme a resolução 466/2012, quando envolve seres humanos. Em síntese, incluímos que a realização da pesquisa foi aprovada de acordo com o parecer 5.967.810, no dia 28 de março, conforme pode ser verificado no anexo B.

2.4 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Para a coleta de dados foi aplicado uma sequência didática de leitura com os gêneros receitas e manual instrucional, a partir disso foi explorada a compreensão leitora, buscando desenvolver e aprofundar os saberes necessários de seus usos no cotidiano escolar e social desses alunos. Através de uma sequência didática de leitura sendo utilizadas para observar possíveis dificuldades na construção de inferências não permitidas pelo texto em estudo. Além dos textos utilizados para a leitura, foi aplicada a observação e anotações para posteriores análises.

Acrescenta-se que as atividades foram registradas por meio de recursos áudio visuais, como filmagens, fotografias e anotações, que foram utilizados para consulta posterior.

2.5 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA

Iniciamos a aplicação da nossa pesquisa informando aos participantes antecipadamente sobre os objetivos da pesquisa, a garantia do sigilo das informações fornecidas, o compromisso de assegurar o anonimato, bem como o direito de suspender a participação na pesquisa a qualquer momento. Direcionamos as atividades de leitura em sala de aula de maneira, que fosse significativa, para a observação das habilidades leitoras dessas crianças a fim de sondar os

níveis de leitura desses alunos.

Escolhemos uma sequência didática de leitura do livro didático de Língua Portuguesa do 4º ano, “A Conquista”, utilizado pela turma, composta por textos com o Gênero Textual Receita. Os textos instrucionais são de grande utilidade no nosso cotidiano, seja na hora de preparar uma receita, de utilizar um eletrodoméstico ou eletrônico ou até mesmo antes de iniciar uma partida de um jogo desconhecido ou construir um brinquedo. Enfim, nos deparamos com várias situações em que necessitamos utilizar nosso conhecimento em relação à estrutura e informações contidas nesse gênero de suma importância social.

Realizamos filmagens durante o desenvolvimento da sequência didática de leitura, na escola da rede de ensino de João Pessoa/PB, para nos dar suporte na interpretação dos dados. A professora intermediadora construiu uma cartilha pedagógica, contendo todas as etapas para o seu produto final. Dessa forma, a pesquisa será disponibilizada na rede de ensino, bem como as metodologias adotadas, diante das inferências dos textos desenvolvidos para que sirva de material didático para demais docentes, além disso, esse trabalho científico será doado para a escola onde a pesquisa foi posta em prática e ficará à disposição do corpo docente, como recurso de consulta.

2.6 PROCEDIMENTOS DA ANÁLISE DOS DADOS

Destacando a utilidade do domínio da compreensão e interpretação textual do gênero receita, adotamos o uso da sequência didática pautada em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), é de suma importância no processo de desenvolvimento dos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental. Visto que, segundo os autores citados, a sequência didática tem o objetivo de auxiliar o aluno a entender com eficácia um gênero, o possibilitando, escrever ou expressar-se em circunstâncias de comunicação.

Em razão disso, elaboramos uma SD segundo os pressupostos, em 5 etapas dos autores citados, realizando algumas alterações perante o caminho metodológico, já que o quantitativo relacionado aos eixos estruturais da sequência didática é ajustável, sendo o público-alvo, crianças entre 9 e 11 anos de idade.

No próximo tópico será abordada a sequência didática e suas implicações no espaço da sala de aula.

3 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA E AS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

A sequência didática de leitura é uma abordagem pedagógica que visa organizar e orientar as atividades de leitura em sala de aula, proporcionando aos alunos uma compreensão mais profunda e crítica dos textos. Existem diversas produções científicas que abordam esse tema, abrangendo desde teorias educacionais até estudos empíricos sobre a eficácia de diferentes estratégias de ensino de leitura

No que tange ao ensino da língua materna, há vários autores que se debruçam sobre pensar “modelos”, testando-os para facilitar a dinâmica do processo de sala de aula. É o caso, por exemplo, da Solé que reflete sobre as Estratégias de leituras e traz uma sequência didática, se pensarmos que a sequência didática é um modelo orientativo, logo ela também pode ser um gênero injuntivo, haja vista tem a função de orientar o passo a passo para guiar o professor para a realização de um trabalho com o gênero X, por exemplo.

Nesse sentido, a sequência didática aponta para atividades definidas em uma ordem específica que leva em conta o progresso do aluno. As características gerais de uma sequência didática podem variar dependendo do contexto educacional, do público-alvo e dos objetivos específicos de aprendizagem. Dentre vários autores que exploram o uso da sequência didática, Solé (1999), ao abordar a sequência didática, exemplifica, a partir de um modelo para uma turma do 3º ano, do ensino fundamental. Diz ela:

não se trata de um modelo, mas de uma das diversas formas que poderia ter uma tarefa de leitura compartilhada. Sua finalidade é meramente ilustrativa, pois é o professor, em situação concreta de sua classe, [...] quem planeja e realiza de forma criativa o que pretende. Se não for tomado como uma sequência rígida, o exemplo ajuda a ver que muitas das coisas ditas sobre a leitura não exigem condições muito especiais para serem postas em prática. (Solé, 1999, p.183)

Para esta autora, as etapas são três: antes, durante e após a leitura. E em cada momento desses, há procedimentos a serem seguidos. Já Marcuschi (2008) ao abordar o tema da Sequência Didática ele diz que Dolz e Schneuwly “preocupam-se em fornecer elementos de interesse para o ensino da oralidade em sala de aula (2008, p.211)”. Para Marcuschi, Dolz e Schneuwly seguem o modelo bakhtiniado ao contemplar os “gêneros como formas relativamente estáveis”, e além disso, “exploram o gênero como instrumentos que fundam a possibilidade da comunicação (*Idem*, p. 212).

Já a ideia de Dolz e Schneuwly é apresentada a partir da concepção que é possível ensinar os gêneros a partir de procedimentos modulares, considerando tanto a oralidade como

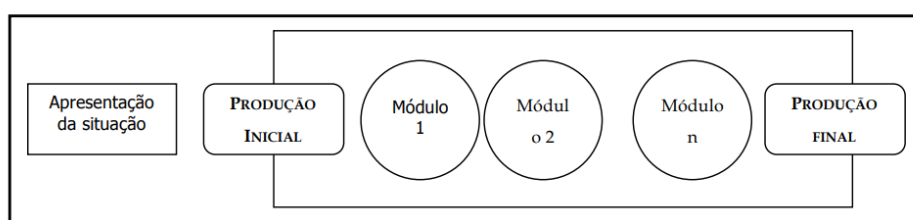
a escrita. Para este trabalho, optamos trabalhar com a proposta de Dolz e Scheuwly (2004) que para eles:

As sequências visam ao aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral e estão principalmente centradas na aquisição de procedimentos e de práticas. Ao mesmo tempo em que constituem um lugar de intersecção entre atividades de expressão e de estruturação, as sequências não podem assumir a totalidade do trabalho necessário para levar os alunos a um melhor domínio da língua e devem apoiar-se em certos conhecimentos, construídos em outros momentos (Dolz e Scheuwly, 2010. p. 96).

Nesse sentido, a sequência didática não é uma fórmula mágica, mas é um conjunto de procedimentos testados que surtiram efeitos positivos a partir de estratégias. Dessa forma, para estes autores, a sequência didática é “um lugar de intersecção entre atividades de expressão e de estruturação”, e para isso, cabe ao docente conhecer não apenas a estrutura textual, pautada no gênero que ele pretende abordar, mas também, conhecer o modelo da estratégia que ele irá usar para que os alunos consigam o êxito esperado. Para estes autores, “a sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito (Marcuschi, 2008, p.213 *apud* Dolz e Scheuwly, 2004, p.97)

Assim, os autores apresentam a seguinte estrutura pautada em módulos:

A estrutura de base de uma sequência didática



Esquema da sequência didática

FONTE: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. (2004)

Na proposta acima inicia-se sempre pela apresentação, que será o momento da motivação, será detalhadamente exposto o que os alunos irão fazer, seja a tarefa oral ou escrita a partir de um gênero textual, no nosso caso, os gêneros escolhidos estão no âmbito instrucional e foram a receita o manual de instrução. Nesse primeiro momento apresentamos a proposta da atividade para os alunos e também permite que a professora faça ajustes a sequência didática. Para isso, ela fará constantemente avaliação do processo para que possa fazer ajustes, se necessário. Para as etapas seguintes são construídos módulos, que conforme Dolz e Schneuwly

(2004). “Os módulos, constituídos por várias atividades ou exercícios, dão-lhe os instrumentos necessários para este domínio, pois os problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada.”

Através de produção inicial, a professora consegue perceber o conhecimento prévio dos alunos. Esta primeira produção ou “pré-texto”, seguindo Schneuwly e a terminologia de Bain (1994, p. 89), torna os alunos conscientes de suas dificuldades e ajuda o professor a entender o linguístico ou os estruturais aspectos que precisam ser trabalhados ao longo das oficinas. Como Dolz (2009, pp. 11-12) apontou, um dos perigos do ensino é focar exclusivamente sobre o conteúdo de um currículo estabelecido sem adaptá-lo às reais necessidades dos alunos e características.

Com a produção inicial dos textos, ao contrário, o instrutor é capaz de criar e adaptar as oficinas da sequência didática de acordo com as necessidades dos alunos (Dolz, 1994, p. 31). As atividades são baseadas nas dificuldades detectadas e, portanto, vistos pelos alunos como significativo. Como Dolz e Schneuwly (2006) mostraram, a noção de progresso é essencial em uma sequência didática desde que os alunos se tornem conscientes de suas capacidades e tentem superar suas dificuldades através do trabalho realizado nas sessões diferentes.

Essas características proporcionam uma base sólida para o desenvolvimento de sequências didáticas eficazes, que atendem às necessidades dos alunos e promovem uma aprendizagem significativa. A didática e a sequência começam com uma produção inicial; isto é seguido por uma série de *workshops* e termina com uma produção final. O primeiro texto é essencial, pois destaca as dificuldades dos alunos mas também as suas capacidades e o seu potencial (Schneuwly & Bain, 1994, p. 90).

Nessa abordagem, o professor não vê os erros como elementos negativos, mas como um aspecto necessário do processo de aprendizagem. Tal perspectiva, no entanto, exige que o trabalho seja realizado por parte do professor para que os alunos tomem consciência da didática e dos processos pedagógicos envolvidos em uma sequência didática. Na verdade, se espera que ambas as partes cheguem a uma compreensão compartilhada do processo envolvido, a sequência didática não deve aparecer apenas como um conjunto coerente inteiro para o professor que o planeja e organiza, mas também aos alunos que o realizam.

Por isso, um conjunto de estratégias visa precisamente aumentar conscientização dos alunos, e também no desenvolvimento da compreensão metadidática das atividades e das oficinas que são realizadas durante a sequência didática. Isso se dá, porque os alunos também precisam integrar essas estratégias em um todo sistematizado e não os experimentam como práticas desarticuladas. Ao final da sequência, os alunos deveriam escrever uma produção final

ou texto escrito. O final da composição dá um propósito ao anterior e as atividades e destaca o progresso alcançado pelos alunos. Comparando o inicial e o final das produções, assim, tanto os alunos quanto os professores pode ver se houve melhoria e, portanto, se os *workshops* foram eficientes ou não.

No início da sequência, os alunos devem ser informados dos objetivos do trabalho que estão ou vão realizar nas oficinas. Schneuwly e Bain (1994) explicaram que a sequência didática, e particularmente a produção final, deve ser integrada em um projeto que lhe proporcione um objetivo claro e uma dimensão comunicativa, que idealmente deva ir além do quadro da turma. Este projeto ou tarefa final dá um significado para as atividades e, assim, aumenta a motivação dos alunos. O professor verá estas atividades como ferramentas significativas que podem permitir que atinjam o objetivo final, como por exemplo, a sequência didática aplicada a um texto expositivo.

É importante que o professor tenha em mente que o momento do módulo é a hora dele explorar e trabalhar “os problemas que apareceram no momento inicial”, dessa forma, os módulos não são engessados e podem acontecer em vários momentos. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96) chamam a atenção para a necessidade dos módulos serem diversificados, com atividades que contemplem as necessidades no momento inicial, que muitos professores nomeiam como “diagnóstico”, e que a partir desse momento 1, o professor trace metas e objetivos que deem o norte aos módulos. Assim, para os autores, “o movimento geral da sequência didática vai, portanto, do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessárias ao domínio de um gênero. (*Idem*)

Assim, a sequência didática pode ser entendida como um conjunto de momentos planejados, de acordo com o “plano de aula” a ser realizado em etapas. Ou seja, uma mesma sequência didática, pode não ser concluída em um único dia. O professor pode, por exemplo, se deter na aula 01 a apenas a parte motivacional e/ ou introdutória da leitura de um livro de histórias infantil, e nas aulas seguintes desenhar um passo a passo, onde os alunos precisarão seguir um roteiro de atividades. Dessa forma, a sequência didática não é fixa, engessada, pois cabe ao professor desenhá-la a partir de um roteiro a ser executado de acordo com os seus objetivos. Posto isso, para Artigue (1996 *apud* Pais, 2001, p.157):

Sequência Didática é um conjunto de aulas planejadas e analisadas previamente com a finalidade de observar situações de aprendizagem, envolvendo os conceitos previstos na pesquisa didática [...] tal como acontece na execução de todo projeto, é preciso estar atento durante as sessões ao maior número de informações que podem contribuir no desvelamento do fenômeno investigado.

Dessa forma, o conteúdo de uma sequência didática pode ser adaptado correspondentemente para cumprir uma série de objetivos. Este esboço foi projetado com o propósito definido de facilitar uma experiência básica no conhecimento prático das habilidades linguísticas envolvidas em um texto expositivo. Uma caracterização técnica pode ser encontrada nos estudos de Álvarez Angulo (2001) e Martínez Laínez e Rodríguez Gonçalo (1995). Junto com as informações obtidas através das produções iniciais, estas referências forneceram aos pesquisadores informações concretas e diretrizes para construir sua sequência didática.

No que diz respeito a aspectos pragmáticos e gramaticais e características relacionadas com tais textos, Álvarez e Angulo (2001) enfatizaram um amplo conjunto de características entre os quais foi decidido que apenas poderia esperar-se que aparecesse nos textos expositivos escritos por alunos do ensino fundamental: presença de intra-, organizadores meta e intertextuais, tempos presentes, uso de adjetivos descritivos, precisão lexical no uso de substantivos e alguns conectores lógicos, especialmente aqueles que transmitem identidade e contraste. Para estes autores algumas etapas comuns em uma sequência didática de leitura e suas implicações nas habilidades leitoras:

- Diagnóstico Inicial: implicações em identificar o nível de proficiência dos alunos em leitura, compreendendo suas necessidades e lacunas.

- Objetivos de Leitura: implicações em definir claramente os objetivos de leitura, seja para compreensão global, identificação de informações específicas, interpretação de argumentos, entre outros.

- Seleção de Textos: implicações em escolher textos adequados ao nível de habilidade dos alunos e alinhados aos objetivos de leitura, considerando também a diversidade de gêneros textuais.- Pré-Leitura: implicações ativar conhecimentos prévios dos alunos, apresentar o contexto do texto, explorar vocabulário-chave e despertar o interesse dos estudantes.

- Leitura Ativa: implicações em guiar os alunos durante a leitura, incentivando estratégias como a identificação de palavras-chave, inferências, antecipações, questionamentos e análise crítica.

- Pós-Leitura: implicações em promover atividades que consolidem a compreensão do texto, como discussões, análises, resumos, produção de resenhas, conexões com experiências pessoais, entre outros.

- Avaliação: implicações em utilizar diferentes instrumentos para avaliar as habilidades leitoras, incluindo avaliação formativa durante o processo e avaliação somativa ao final da sequência didática.

- Feedback e Reflexão: implicações para fornecer *feedback* construtivo aos alunos, destacando pontos fortes e áreas de melhoria. Incentivar a reflexão sobre estratégias de leitura utilizadas.

- Revisão e Reforço: implicações na identificação de lacunas no aprendizado e oferecer oportunidades para revisão e reforço das habilidades desenvolvidas.

- Integração de Tecnologia: implicações para incorporar recursos tecnológicos, como softwares educativos e plataformas online, para diversificar as práticas e motivar os alunos.

- Desenvolvimento da Autonomia: implicações para gradualmente, permitir que os alunos assumam maior autonomia em suas práticas de leitura, desenvolvendo a capacidade de ler de forma crítica e independente.

Ao implementar uma sequência didática de leitura com essas etapas e implicações, os professores podem contribuir significativamente para o desenvolvimento das habilidades leitoras dos estudantes, preparando-os para enfrentar os desafios textuais em diferentes contextos. Dessa forma, percebe-se que ao longo dos tempos, muitos pesquisadores vêm se debruçando em compreender como a sequência didática favorece o ensino da leitura. Para tanto, a evolução da sequência didática de leitura tem sido influenciada por diferentes abordagens pedagógicas, teorias educacionais, avanços tecnológicos e pesquisas na área de educação, com mudança de paradigma no ensino da leitura, com uma ênfase crescente na promoção de estratégias ativas, críticas e contextualizadas.

Assim, para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96) “uma “sequência didática” é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” Nesse contexto, a prática da sequência didática de leitura reflete uma mudança de paradigma no ensino da leitura, promovendo uma abordagem mais centrada no aluno, contextualizada, crítica e adaptada às demandas da sociedade contemporânea. Essa evolução continua à medida que novas pesquisas e práticas emergem na área educacional.

No próximo capítulo abordaremos as análises e resultados desta pesquisa.

4 ANÁLISES E RESULTADOS: CONSTRUÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE LEITURA COMO PRODUTO FINAL

Essa pesquisa é de base qualitativa, e teve como abordagem teórica os postulados de Kock (2018) e Solé (1987) que destacam a importância da leitura para a produção de sentidos, a partir da necessidade de compreender aquilo que é lido, sua utilidade e significação, respectivamente. Assim, nesse tópico estão as análises comparativas entre a Produção Inicial e a Produção Final.

Esta seção analisa o desenvolvimento da sequência didática de leitura e seus resultados, assim como a prática docente da professora pesquisadora e a forma como conduziu as etapas desta pesquisa, que se enquadra em uma pesquisa-ação por propor a participação do pesquisador na situação problema, sendo seu objeto de pesquisa uma situação social de acordo com Gerhardt e Silveira *apud* Fonseca (2002, p.34 e 40).

Adotamos o modelo de sequência didática segundo Dolz, Noverraz e Sheneuwly(2004, p.96), “Uma “sequência didática” é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, sendo o gênero textual em destaque o manual de instrução, por se assimelar aos gêneros textuais de interesse escolar. Assim, foram feitas as análises comparativas entre os módulos contendo as produções finais e as iniciais, seguindo os níveis de fluência leitora, citados na planilha diagnóstica, contidas no texto, com o propósito de averiguarmos os avanços alcançados após a execução dos módulos da Sequência Didática, através das análises qualitativas, segundo os teóricos que discorrem sobre o assunto abordado.

Iniciamos a nossa sequência didática analisando os níveis de leitura dos alunos da turma do 4º ano, onde a pesquisa foi realizada, a turma no 2º bimestre era composta por 27 alunos, contendo os seguintes níveis de leituras: 01 aluno não leitor, 3 leitores de palavras, 3 leitores de frases, 8 leitores de texto sem fluência e 12 leitores fluentes. Como problemática, refletimos sobre a divergência entre os níveis de leitura nesta turma, representada pela planilha diagnóstica do 2º bimestre a seguir:

IMAGEM 1: PLANILHA DE LEITURA E ESCRITA DO 2º BIMESTRE

PLANILHA BIMESTRAL DE ACOMPANHAMENTO DO DESEMPENHO DOS ESTUDANTES.

TURMA/TURNO	PROFESSOR(A):	CONSOLIDAÇÃO DE RESULTADOS	PERÍODO DE REALIZAÇÃO
4º_B	Josiane Barbosa Pereira	2º BIMESTRE	julho/2023

USAR A LEGENDA ABAIXO:	
NÍVEIS DE LEITURA:	HIPÓTESES DE ESCRITA:
➤ 1 = NÃO LEITOR ➤ 2 = LEITOR DE SÍLABAS ➤ 3 = LEITOR DE PALAVRAS ➤ 4 = LEITOR DE FRASES ➤ 5 = LEITOR DE TEXTO SEM FLUÊNCIA ➤ 6 = LEITOR DE TEXTO COM FLUÊNCIA	➤ PS - PRÉ-SILÁBICO ➤ SSV - SILÁBICO SEM VALOR SONORO ➤ SCV - SILÁBICO COM VALOR SONORO ➤ SA - SILÁBICO-ALFABÉTICO ➤ A - ALFABÉTICO

Nº	NOME DO(A) ESTUDANTE	NÍVEL DE LEITURA	HIPÓTESE DA ESCRITA
1	A	4	SCV
2	B	6	SA
3	C	6	A
4	D	6	A
5	F	3	SSV
6	G	1	PS
7	H	6	A
8	I	3	SCV
9	JOÃO	6	A
10	K	5	A
11	L	6	A
12	M	5	SA
13	N	5	SA
14	O	6	A
15	P	5	A
16	Q	5	A
17	R	6	A
18	S	6	A
19	JOSÉ	6	A
20	T	4	SSV
21	U	3	SCV
22	W	4	SCV
23	X	6	A
24	Y	5	SA
25	Z	6	A
26	A2	5	SA

27	B2	5	SA
----	----	---	----

ASSINATURA DO(A) PROFESSOR(A)	Josiane Barbosa Pereira
JOÃO PESSOA, 29 DE AGOSTO DE 2023.	

As intervenções foram organizadas a partir da planilha de acompanhamento pedagógico acima que também constam nos Apêndices A e B. Após a análise minuciosa, percebeu-se como

os alunos ainda estavam distantes das habilidades necessárias para a sua fluência leitora, fato este que deveria ter ocorrido no ciclo da alfabetização.

Portanto, para suprir essa não-habilidade leitora, foram selecionadas três habilidades expostas na BNCC (2018) para que a sequência didática fosse estruturada, fazendo com que os alunos conseguissem evoluir.

- **(EF15LP01)** Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam. Estratégia de leitura;
- **(EF35LP03)** Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global. Estratégia de leitura;
- **(EF03LP11)** Ler e compreender, com autonomia, textos injuntivos instrucionais (receitas, instruções de montagem etc.), com a estrutura própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a ser seguidos) e mesclando palavras, imagens e recursos gráficovisuais, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. (Brasil, 2018).

As atividades foram desenvolvidas durante 13 aulas com a duração de 40 minutos cada uma, reunidas em 5 módulos. O primeiro módulo foi iniciado com a “Apresentação da situação”, que segundo Dolz, Noverraz e Sheneuwly(2004), servem como recurso para a elaboração da produção inicial. Ressaltamos o nosso compromisso na preservação da identidade dos nossos colaboradores, que serão identificados por aluno colaborador *João e José*.

Recorremos ainda a abordagem de Bortoni-Ricardo e Castanheira (2010), em relação às estratégias de compreensão leitora dos colaboradores e mediação da professora. Ainda seguindo os autores, desenvolvemos algumas de suas estratégias de leitura, preparando os alunos para a leitura do texto, destacando os objetivos da leitura, realizando as inferências, quando necessário, recorrendo aos conhecimentos prévios dos alunos, avaliando a compreensão do texto por meio de grifos e anotações.

Salientamos a importância da diversidade dos gêneros do discurso enfatizada por Bakthin (2006), e no decorrer do desenvolvimento desta sequência didática abordamos os gêneros textuais, objeto do nosso estudo, o manual de instrução e a receita, e os gêneros subsequentes: rótulo, verbete, lista e entrevista, realizando a interdisciplinaridade entre Língua Portuguesa, Matemática e Ciências.

No primeiro momento preparamos os alunos para a leitura, utilizando a manipulação do brinquedo (Slime), e um texto com recursos gráficovisuais, instrumento este citado na habilidade - (EF03LP11) da BNCC (2018), desenvolvida na sequência didática. Exploramos o rótulo do brinquedo Slime, contextualizando as suas informações relacionadas a leitura de

palavras, números, grandezas de medidas e sinais graficovisuais, como será descrita mais adiante.

Induzimos a participação e o interesse dos alunos envolvidos, por meio do brinquedo Slime, para, assim, ocorrer a interação com seus pares e a professora pesquisadora, com o objetivo de promover a leitura com compreensão na prática comunicativa destacada por Kleiman (2002). Dando continuidade, o brinquedo (Slime) foi apresentado de forma sucinta e informal, aos alunos, seguindo o seguinte passo a passo: o colocamos dentro de uma sacola fechada, que foi exposta aos alunos colaboradores, sendo dessa maneira instigados a tentar adivinhar do que se tratava o referido objeto como maneira de atrair à atenção deles.

IMAGEM 2: APRESENTAÇÃO DO BRINQUEDO (SLIME)



A professora iniciou a fala dizendo: “Nós hoje vamos iniciar uma sequência de atividades, mas antes vamos descobrir o objeto que trouxe para vocês, ele está dentro da sacola. Sei que estão todos curiosos para saber sobre esse objeto. Quem sabe o que é?”

Os alunos ficaram muito empolgados e curiosos com o objetivo de ver e manipular o objeto misterioso e logo começaram a sugerir: “Um sapato! Um chapéu! Um biscoito!” E por fim. “Um Slime!”

Após a sugestão ser confirmada, houve uma grande empolgação dos alunos, que puderam escolher a cor do Slime a ser manipulado. Antes deles abrirem o pote a professora, chamou a atenção de todos para o rótulo do produto, levando-os a ler: a marca, o peso, data de fabricação, data de validade, composição, alerta de cuidados, público a que se destina, origem do nome *Slime*, etc.

IMAGEM 3: GÊNERO TEXTUAL RÓTULO



Foi enfatizada a importância de se observar a validade dos produtos em geral, alertando sobre os danos que podem ocasionar as pessoas ao manipularem produtos fora do prazo de validade, pelo fato de ser composto por alguns componentes tóxicos. Durante a explicação o nosso aluno colaborador *José* perguntou:

“Professora? Como os fabricantes conseguem saber a data de validade dos produtos?

A professora pesquisadora respondeu:

“Olha só, pessoal, a pergunta do colega! Chamando a atenção da turma para a pergunta do colega; “O Slime é uma mistura de vários ingredientes e esses ingredientes tem uma durabilidade, os fabricantes realizam testes para saber quanto tempo estes componentes duram e, a partir disso, eles colocam a validade dos produtos”.

Outra informação acentuada foi a recomendação de crianças de menos de 03 anos não poderem manipular o brinquedo, através de um recurso gráficovisual.

Nesse momento inicial, os alunos tiveram contato com o *Slime* pronto, puderam brincar e se divertir em um momento lúdico, a professora destacou sobre a consistência do brinquedo, textura, temperatura, tonalidade, preço do produto, etc. Informando os alunos sobre o conteúdo que seria desenvolvido a partir dali.

IMAGEM 4: ALUNOS MANIPULANDO A SLIME



Pudemos perceber, durante a apresentação da situação da sequência didática, o entusiasmo na participação dos alunos durante a exploração do objeto, observamos também os conhecimentos prévios dos alunos relacionados à leitura, compreensão textual e a curiosidade sobre e as informações contidas no rótulo do produto.

Iniciando assim os módulos da sequência didática de leitura baseada os moldes de Dolz, Noverraz e Schneuwly (1994), ressaltamos, aqui, a intermediação da professora pesquisadora, orientando os alunos na análise do brinquedo Slime e da estrutura do texto inicial, sua composição e informações explícitas grifos e anotações informações explícitas e implícitas, realizando, assim, as inferências leitoras iniciais, avaliando a compreensão por meio de roda de conversa.

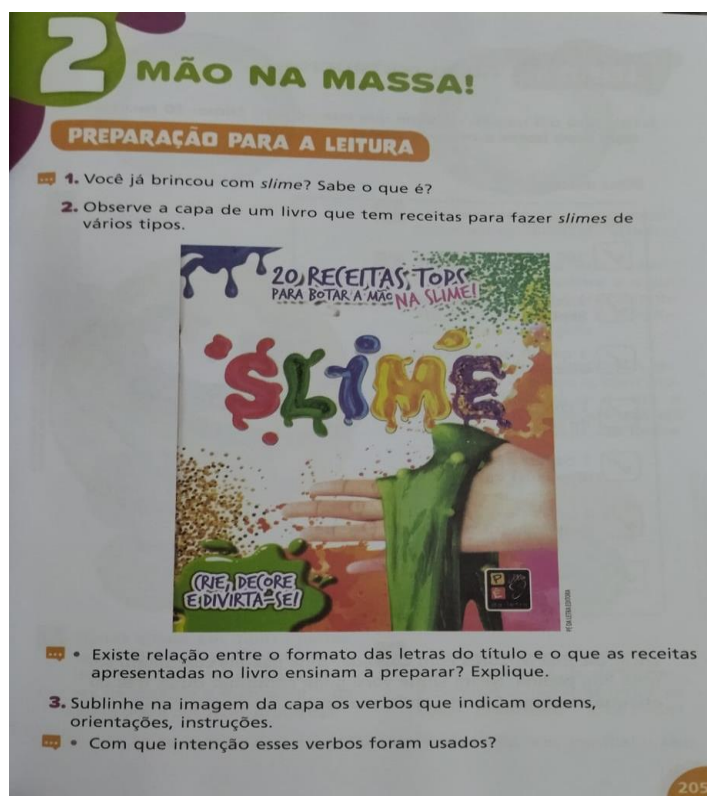
O 1º módulo da sequência didática de leitura foi iniciado com a preparação para as leituras subsequentes com a unidade 2, Mão na massa do livro didático “A Conquista do 4º ano”, página 205. A professora pesquisadora recorreu aos pressupostos teóricos de Bortoni, Machado e Castanheira no que se refere a preparação para a leitura:

Para atualizar os conhecimentos prévios com o objetivo de auxiliar na leitura do texto, sugere-se, primeiramente, uma leitura da fonte: revista Iphan. Considerando

que o texto foi retirado dessa revista eletrônica, recomenda-se que o professor questione aos alunos se eles já ouviram falar desse órgão (2018, p.72).

Partimos do exemplo teórico acima para analisarmos e debatermos sobre a Capa de um livro de receitas de Slimes, o texto foi entregue pela professora pesquisadora que conduziu alguns questionamentos reflexivos aos participantes e colaboradores conduzindo a leitura e a compreensão do texto: 20 RECEITAS TOPS PARA BOTAR A MÃO NA *SLIME*, de forma individual e coletiva.

IMAGEM 5: TEXTO - 20 RECEITAS TOPS PARA BOTAR A MÃO NA SLIME



Foram observadas as informações do texto, a fonte de onde foi retirado, mensagem, estrutura, objetivo, sinais gráfico visuais, remetendo ao brinquedo Slime que foi manipulado na apresentação do objeto e etc. Destacamos os verbos no imperativo, indicando ordem, orientações ou instruções, também foi ressaltado outros suportes em que esse gênero textual é encontrado, como manuais de intruções, blogs específicos de revistas e etc.

As orientações foram iniciadas pela professora, da seguinte forma: “Agora vou entregar um texto a vocês, leiam em silêncio e com atenção!”

Nesse momento os alunos começaram a indagar e conversar entre si, entusiasmados eles diziam: “A gente vai aprender a fazer Slime?!” “A gente vai aprender a fazer Slime!” O aluno José comentou, o aluno *João* completou: “Eu vou levar para casa!”

Não se contendo de curiosidade, o aluno *José* perguntou diretamente a professora: “Tia? A gente vai aprender a fazer Slime?” A professora respondeu: “Essa é uma curiosidade que vai ser saciada mais adiante”. Com o intuito de deixar um suspense e prender a atenção dos alunos.

Iniciamos a exploração do texto, perguntando ao aluno *José* sobre o título do texto, o qual respondeu: “*20 RECEITAS TOPS PARA BOTAR A MÃO NA SLIME!*”

Prosseguimos pedindo para o aluno *João* descrever o que é Slime. “Fale do seu jeito, não existe resposta errada!” Com o intuito de deixá-lo à vontade pelo fato dele ser um pouco tímido, mesmo assim ele não quis responder e o colega *José* o ajudou: “Slime é tipo uma, uma massinha, só que sendo mais mole!”.

A professora fez uma comparação do título do texto com o título da unidade 2- “Mão na massa”, questionando ao aluno *João* a respeito do significado da expressão “Mão na massa”, que explicou: “Vai fazer o Slime!”.

Demos continuidade à análise dos itens do texto, direcionando questionamentos individuais com a finalidade de envolver os alunos. A professora indagou ao aluno *José*: “Você já brincou com Slime? Gostou da experiência? É legal?” As respostas foram afirmativas, para os questionamentos.

Proseguimos a exploração do brinquedo realizando perguntas e os alunos respondendo: “E pra que ela serve?”

“Para se divertir!”

“Que tipo de objeto ela é?”

“Um brinquedo!”

“E porquê é colorido?”

“Por que é mais bonito e porque é mais chamativo!”

Destacamos o formato das letras da capa do livro, pelo fato de serem gelatinosas e coloridas, com o intuito de chamar a atenção, fazendo relação entre esse formato e o que as receitas apresentadas no livro ensinam a preparar. Frisamos as palavras (crie, decore e divirta-se), como objetivo de chamar a atenção do leitor o convencendo a ler o livro, por estar dando uma indicação de ordem, instrução e ensinamento, o aluno *José* observou que essas palavras são verbos. Informamos por meio de uma discursão o significado da palavra Slime: algo viscoso ou pegajoso.

Depois desse momento de preparação para a leitura e análise coletiva, onde os alunos puderam participar nas respostas dos questionamentos, das informações contidas nesse texto inicial, com o intermédio da professora, eles foram orientados a responder por escrito e em seguida a correção foi finalizada, de forma escrita na lousa.

IMAGEM 6: ALUNOS LENDO

No terceiro momento, desenvolvemos o 2º módulo, conforme a imagem acima, os alunos realizaram a leitura de um texto de interesse deles: Slime unicórnio, também retirado do livro “A Conquista 4º ano” (p. 206;207). Escolhemos o texto que é instrucional para a construção do brinquedo.

A professora entregou o texto a turma que estava organizada em duplas, podendo assim trocarem ideias e informações com seus pares, eles foram orientados a realizarem a leitura observando a sua estrutura e as informações contidas no texto, bem como os sinais graficovisuais.

Após a leitura, realizamos a análise coletiva da leitura e interpretação do texto, com a intermediação da professora. Iniciamos questionando a mensagem que o título da seção quiz transmitir (TEXTO INSTRUCIONAL).

A professora pesquisadora questionou sobre o significado do título: TEXTO INSTRUCIONAL? O aluno X respondeu: “Texto que ensina a fazer algo”! Realizamos uma leitura copartilhada do texto: Slime unicórnio, destacando a estrutura do texto, as grandezas de medida dos ingredientes, realizando a interdisciplinaridade com matemática.

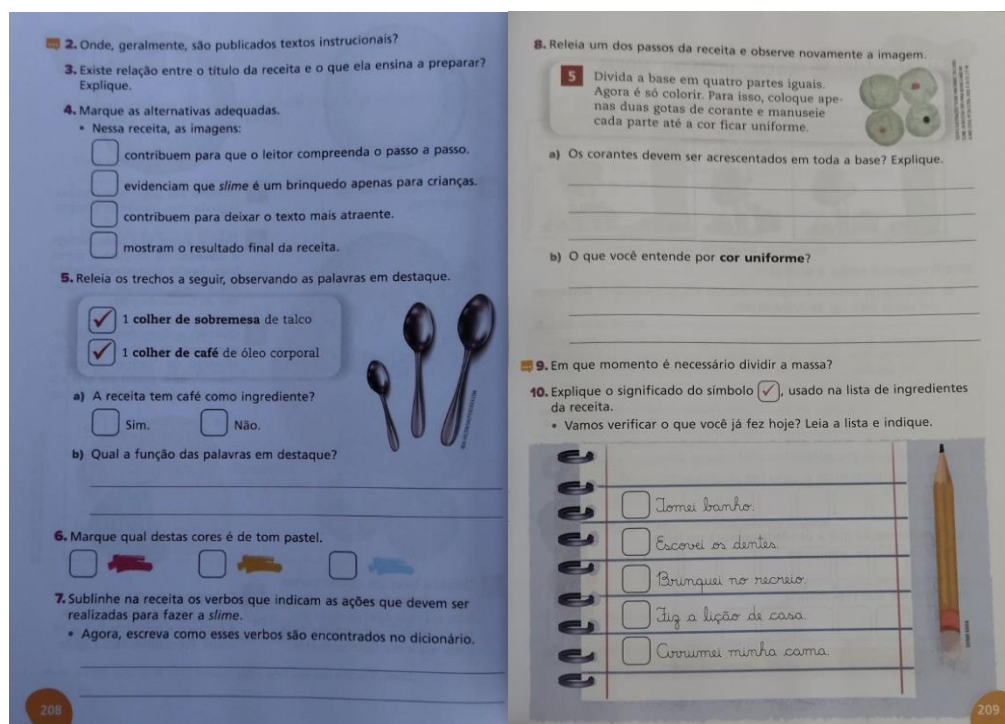
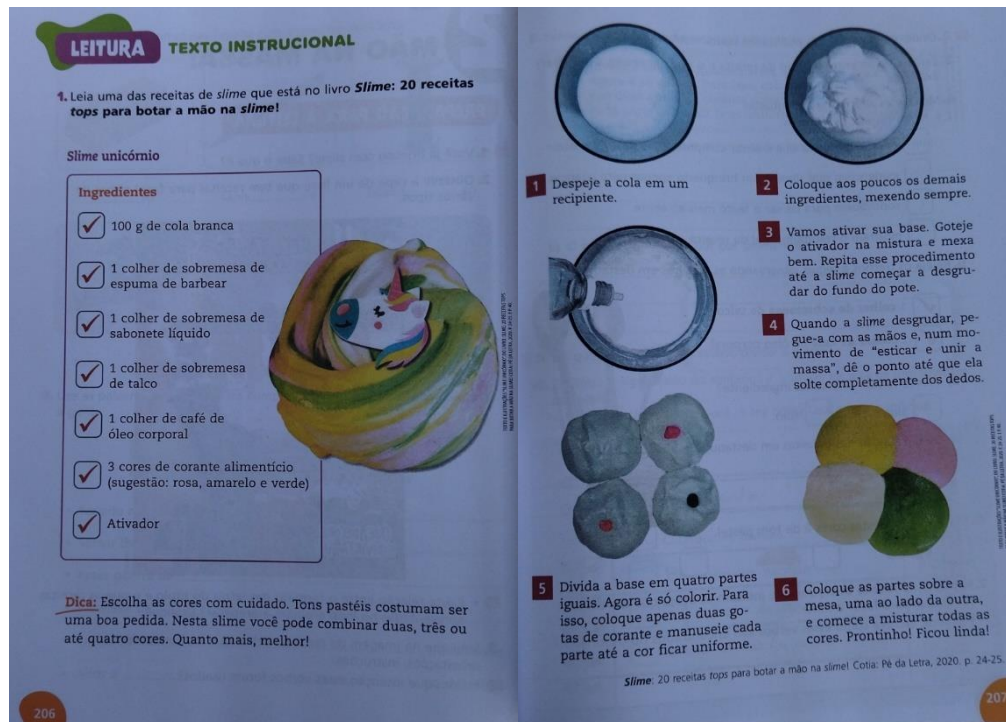
Prosseguimos com a segunda parte do texto, explorando o modo de preparo, evidenciando os verbos no imperativo dando ideia de instrução. Destacamos também como o texto está dividido e os passos a serem seguidos.

Após a leitura coletiva do texto pelos alunos a professora realizou em voz alta com a entonação adequada, como maneira dos discentes averiguar a fluência leitora adequada, ressaltando ainda a referência bibliográfica e objetivo do texto mencionado no início da leitura e no final, como forma de deixar bem evidenciado e compreendido pelos alunos a sua função.

Demos continuidade a interpretação do texto nas páginas: 208 e 209 do livro, relemos

novamente o texto Slime unicórnio, já que foram necessárias duas aulas para a sua conclusão por ser um pouco extenso. A questão 1 pedia justamente a realização da leitura do texto, Questão 2. Onde, geralmente, são publicados textos instrucionais? Aluno colaborador José: “Em livros de receitas e manuais de instrução”.

IMAGEM 7: TEXTO INSTRUCIONAL



Questão 3. Existe relação entre o título da receita e o que ela ensina a preparar? Aluno colaborador *José*: “Sim, porque o título é Slime unicórnio e o texto ensina a fazer slime colorido, lembrando as cores do unicórnio”.

Questão 4. Marque apenas as alternativas adequadas, nessa receita, as imagens (*vide* anexo para a contextualização da questão). Os alunos marcaram: “contribuem para que o leitor compreenda o passo a passo. -contribuem para deixar o texto mais atraente. -mostram o resultado final da receita”.

Questão 5. Releia os trechos a seguir, observando as palavras em destaque. “1 **colher de sobremesa** de talco” “1 **colher de café** de óleo corporal”. a) A receita tem café como ingredientes? () Sim. (X) Não. b) Qual a função das palavras em destaque? Alunos *José* e *João* responderam: “Para medir a quantidade dos ingredientes”.

A questão 6 estava relacionada apenas à tonalidade da cor pastel. Na questão 7 pediu para sublinhar os verbos que indicavam as ações na realização da *slime*. Para esta atividade foi necessário utilizarmos o dicionário para pesquisar os verbos no infinitivo.

Nesta etapa exploramos mais um gênero textual, o verbete. Manipulamos o dicionário, momento no qual os alunos puderam revisar habilidades adquiridas anteriormente, relacionados ao uso adequado do dicionário, estrutura e os objetivos dos verbetes, sua organização e como as palavras estão dispostas (ordem alfabética, sinônimos, separação silábica, verbos no infinitivo, significado de palavras, etc).

IMAGEM 8: ALUNOS MANIPULANDO O DICIONÁRIO

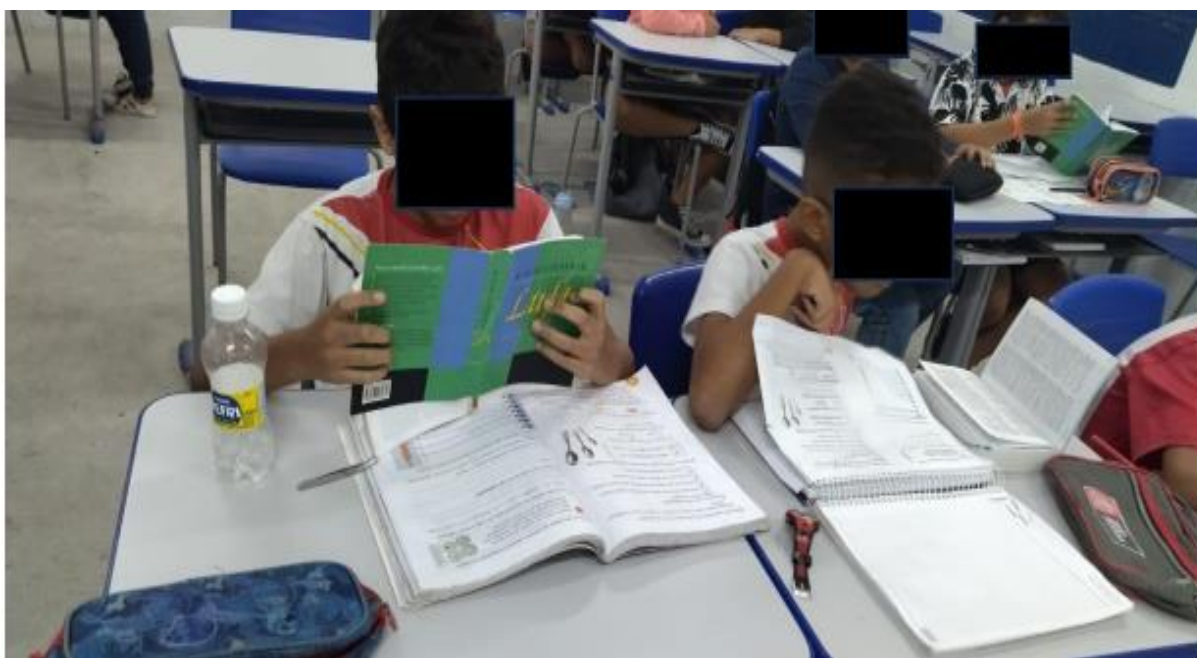
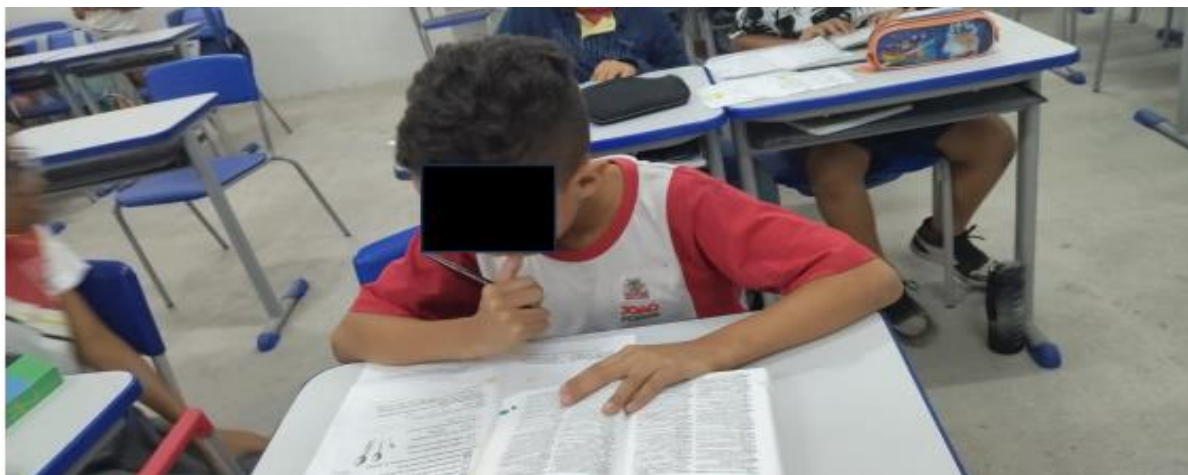


IMAGEM 9: ALUNO MANIPULANDO O DICIONÁRIO



Durante a leitura do texto, fomos explorando cada informação explícita e implícita do texto realizando assim a leitura, compreensão e interpretação das informações contidas no texto e recorrendo aos conhecimentos prévios dos alunos, destancando as expressões desconhecidas por eles.

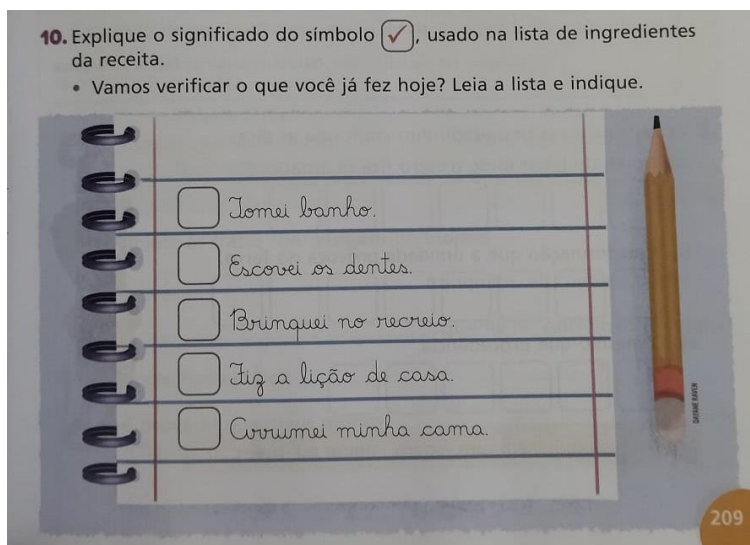
Relemos o texto *Slime unicórnio* novamente, coletivamente identificando os verbos indicativos de instrução e/ou ordem da forma que aparecia no texto e fomos escrevendo essas palavras na lousa, em seguida os alunos foram orientados a procurar essas palavras no dicionário, que foi utilizado como suporte para a pesquisa das palavras escritas no infinitivo, comparando assim a sua escrita, dando ênfase para a conjugação verbal da 3ª pessoa do singular.

Realizamos a leitura do texto de maneira minuciosa, lendo frase por frase, destacando as palavras que mereceram um esclarecimento mais aprofundado, para que assim, ainda segundo as autoras Bortoni, Machado e Castanheira(2018), pudessemos esclarecer as informações gerais do texto havendo deste modo uma compreensão completa.

Demos continuidade com a questão 8. Releia um dos passos da receita e observe novamente a imagem; a) Os corantes devem ser acrescentados em toda base? Explique. Aluno *João*: “Não e sim; primeiro divide a massa em quatro partes iguais e, em seguida, coloca-se os corantes de cores diferentes em cada parte”. b) O que você entende por **cor uniforme**? Aluno *José* : “Quando é uma cor igual, de tonalidade igual”.

Questão 9. Em que momento é necessário dividir a massa? Aluno *José* “No quinto passo, para colocar o corante, quando estiver no ponto sem grudar nas mãos”. Na questão 10, explique o significado do ☒ símbolo usado na lista de ingredientes da receita. Aluno *João* “Para mostrar que o passo foi concluído”. Finalizamos com uma lista de atividades diárias realizadas pelos alunos utilizando o ☒ símbolo para indicar a sua realização ou não.

IMAGEM 10: ATIVIDADE DO LIVRO, LISTA DE ATIVIDADES DIÁRIAS



Após a interpretação textual, realizada oralmente e de maneira escrita com a intermediação da professora pesquisadora, fizemos um apanhado geral das informações contidas no texto, objetivo, suporte textual, realizando, assim, uma produção oral que serviu de auxílio para a produção inicial, a construção do brinquedo Slime, atrelando aos pressupostos teóricos de Dolz, Noverraz e Shneuwly(2004). Ainda segundo as autoras:

Para os alunos, a realização de um texto oral ou escrito concretiza os elementos dados na apresentação da situação e esclarece, portanto, quanto ao gênero abordado na sequência didática. Ao mesmo tempo, isso lhes permite descobrir o que já sabe em fazer e conscientizar-se dos problemas que eles mesmos, ou outros alunos, encontram. Através da produção, o objeto da sequência didática delinea-se melhor nas suas dimensões comunicativas e também se manifesta como lugar de aprendizagem necessária das dimensões problemáticas (2004, p.101).

Concretizamos os conhecimentos adquiridos pelos alunos durante as leituras e produção oral com a construção do brinquedo Slime, para isto começamos organizando a sala de aula, dispondo das mesas de maneira que os alunos pudessem compartilhar os ingredientes e utensílios. Como segue a imagem abaixo:

IMAGEM 11: ORGANIZAÇÃO DA SALA PARA A CONSTRUÇÃO DA SLIM



Seguimos os pressupostos de Kleiman (2002, p.09 e10) centrando as propostas metodológicas nos sujeitos participantes, tendo em vista o seu meio social. Buscamos desenvolver os módulos do mais simples para o mais complexo, com atividades possíveis de fazer, primeiro com a orientação do professor pesquisador e seus pares visto que é na interação comunicativa e em pequenos grupos, criando condições que os sujeitos envolvidos compreendem o texto. Propomos a realização de atividades semelhantes e de forma independente, conceitos estes também estipulados no eixo de leitura e escrita da BNCC, (Brasil, p.98).

O texto foi entregue em folhas de ofício, para que todos tivessem acesso ao suporte textual, o aluno *José* realizou a releitura do texto *Slime unicórnio*, enquanto os demais conferiram a disponibilidade dos ingredientes e utensílios necessários, apesar de estarem todos juntos à construção do brinquedo foi posta em prática com os alunos organizados em trios.

Cada um dos participantes foi adicionando um ingrediente em específico, observando as medidas corretas de cada produto, consultando o texto, averiguando o passo a passo a ser seguido, todos estavam empolgados com a atividade, também utilizamos uma balança de precisão.

IMAGEM 12: CONSTRUÇÃO DA SLIME



Tivemos que utilizar um pouco a mais de talco e espuma de barbear, para poder dar o ponto de liga da massa adequada para a brincadeira, as medidas expostas nas instruções do texto não estavam exatamente corretas.

Recorremos ao conhecimento que os alunos tinham em relação a construção desse brinquedo, pois alguns já haviam vivenciado essa experiência no ambiente familiar, pesquisa e trabalho em equipe. A professora pesquisadora também havia posto a experiência em prática, antes de intermediá-la, juntamente com os alunos e, assim, mediar a correção deste imprevisto. Os alunos participaram de maneira colaborativa da atividade, conseguimos despertar o interesse de maneira satisfatória dos envolvidos.

Construímos o Slime com a participação e empenho dos alunos participantes e a orientação da professora orientadora, ao término realizamos uma retomada das atividades anteriores, relembrando os procedimentos desenvolvidos, em uma roda de conversa,

perguntado como foi a experiência na construção do brinquedo, destacamos o objetivo do texto instrucional e seus suportes.

A produção inicial realizada de forma oral e com a construção do brinquedo Slime, serviram de base para examinar os conhecimentos adquiridos pelos alunos, tendo a professora pesquisadora, como facilitadora na superação das dificuldades da aquisição da compreensão leitora, preparando-os para as atividades seguintes. De acordo com Dolz, Noverraz e Shneuwly:

Os pontos fortes e fracos são evidenciados; as técnicas de escrita ou de fala são discutidas e avaliadas; são buscadas soluções para os problemas que aparecem. Isto permite introduzir uma primeira linguagem comum entre aprendizes e professor, ampliar e delimitar o arcabouço dos problemas que serão objeto de trabalho nos módulos (2004, p.102).

No quarto momento, desenvolvemos o módulo 3, com a leitura de um segundo texto instrucional, dessa vez, para a construção de um brinquedo com materiais recicláveis expostos na sala de aula. Esta atividade foi uma oportunidade para que os alunos utilizassem as habilidades leitoras aprofundadas nas atividades anteriores, na construção do brinquedo Slime.

IMAGEM 13: TEXTO BILBUQUÊ



Como metodologia foi utilizado o texto transcrito, em um cartaz e textos em folhas de ofício, lido de maneira individual e com os seus pares, os materiais reutilizados(garrafas

pets, barbantes e canetas coloridas).

O aluno *José* realizou a leitura em voz alta do texto: Bilbuquê e os materiais foram entregues aos alunos, as garrafas pets cortadas e as tampinhas perfuradas, para evitar acidentes, a professora pediu para os alunos conferirem os materiais e o aluno *José* observou: “Está faltando as fitinhas coloridas!” A professora deu a alternativa de substituir por outros materiais decorativos e informou que dali em diante não poderia auxiliá-los mais.

A professora facilitadora observou o desenvolvimento das atividades sem realizar interferências, dando, assim, autonomia para os alunos. No início eles pediram ajuda, sentindo um pouco de insegurança, mas logo deram continuidade, percebendo a sua autonomia.

IMAGEM 14: ALUNOS CONSTRUINDO O SEGUNDO BRINQUEDO



Essa atividade foi interdisciplinar, abordando a consciência ambiental e atitudes

sustentáveis da disciplina de ciências, fazendo, assim, a interdisciplinaridade entre ciências e língua portuguesa.

Concluimos a nossa sequência didática, com a análise do gênero entrevista, destacando a diversidade de gêneros que fazemos uso no nosso meio social. Os alunos foram questionados sobre a estrutura do gênero manual de instrução e sua tipologia, eles foram indagados sobre a experiência na construção dos dois brinquedos, fazendo uma reflexão comparativa de todo o percurso.

Ao final do processo analisou-se todo o percurso feito pelos alunos, por meio dos registros realizados nas filmagens, fotografias e anotações, com a leitura e compreensão dos textos, oportunizando o compartilhamento das experiências vivenciadas por eles, suas dificuldades, do que mais gostaram, quais sugestões eles têm, possibilitando o aprimoramento da proficiência leitora, amenizando, assim os seus possíveis déficits de compreensão leitora.

Como produto final desta pesquisa teremos a disponibilização deste trabalho, contendo a sequência didática que apresentará como foi realizada a intervenção e o passo a passo para a construção e resultados das oficinas.

Pelo fato da nossa pesquisa abordar o método qualitativo, optamos por mostrar os resultados da nossa sequência didática por meio da planilha diagnóstica no tópico anterior e a planilha final do 4º bimestre, que apresentam os níveis de leitura e escrita dos colaboradores da pesquisa, a primeira apresenta esses níveis antes da execução das nossas atividades já a segunda os descreve após a sua conclusão, nos possibilitando realizar as análises comparativas entre os resultados.

Como já mencionado anteriormente, as oficinas foram aplicadas com a turma toda, mas para efeito de análise de dados iremos destacar 2 alunos, identificados por aluno *José* e aluno *João*. “Nosso critério de seleção foi baseado na disponibilidade das crianças de participarem de todas as etapas do processo e em acordo com as mães e responsáveis pela frequência dos filhos nas atividades”. Como já citado no item 3.2.

IMAGEM 15: PLANILHA DO 4º BIMESTRE

PLANILHA BIMESTRAL DE ACOMPANHAMENTO DO DESEMPENHO DOS ESTUDANTES.

TURMA/TURNO	PROFESSOR(A):	CONSOLIDAÇÃO DE RESULTADOS	PERÍODO DE REALIZAÇÃO
4º_B	Josiane Barbosa Pereira	4º BIMESTRE	DEZEMBRO-2023

USAR A LEGENDA ABAIXO:	
NÍVEIS DE LEITURA:	HIPÓTESES DE ESCRITA:
➤ 1 = NÃO LEITOR ➤ 2 = LEITOR DE SÍLABAS ➤ 3 = LEITOR DE PALAVRAS ➤ 4 = LEITOR DE FRASES ➤ 5 = LEITOR DE TEXTO SEM FLUÊNCIA ➤ 6 = LEITOR DE TEXTO COM FLUÊNCIA	➤ PS - PRÉ-SILÁBICO ➤ SSV - SILÁBICO SEM VALOR SONORO ➤ SCV - SILÁBICO COM VALOR SONORO ➤ SA - SILÁBICO-ALFABÉTICO ➤ A - ALFABÉTICO

Nº	NOME DO(A) ESTUDANTE	NÍVEL DE LEITURA	HIPÓTESE DA ESCRITA
1	A	5	SCV
2	B	6	SA
3	C	TRANS	
4	D	6	A
5	F	5	SSV
6	G	TRANS	
7	H	6	A
8	I	4	SCV
9	JOÃO	6	A
10	K	5 F	A
11	L	6	A
12	M	5	SA
13	N	5 F	SA
14	O	6	A
15	P	5	A
16	Q	6	A
17	R	6	A
18	S	6	A
19	JOSÉ	6	A
20	T	4	SSV
21	U	3 F	SCV
22	W	5	SCV
23	X	6	A
24	Y	5 T	SA
25	Z	6	A
26	A2	6	SA

27	B2	5 F	SA
28			
29			
30			
31			
32			
33			
34			
35			

ASSINATURA DO(A) PROFESSOR(A)
JOÃO PESSOA, DE 13 DE DEZEMBRO DE 2023.

De acordo com planilha, o aluno *João*, encontrava-se no nível de leitura 6 (leitor de texto com fluência) e em relação a escrita no nível A (alfabético), semelhantes aos níveis do aluno *José*, no entanto, esta sequência didática contribuiu para a ampliação do vocabulário de leitura e expressão da oralidade dos sujeitos envolvidos, fazendo-os compreender a estrutura

produção final e as dificuldades encontradas, seguindo as instruções do texto: Brincando com o Bilbuquê, retirado do acervo da pesquisadora, o aluno colaborador *João*, falou: “*Legal nenhuma*” quando questionado sobre o que as atividades tinham em comum e o que tinham de diferente o aluno colaborador *João*, expressou: “Sim, que foram faceis de fazer, e precisam de textos instrucionais.”

Pudemos perceber alguns pequenos desvios ortográficos, na troca de ponto final por vírgula, falta de acento agudo e a utilização da repetição de alguns termos sem necessidade, grifadas para destacar. Enfatiza-se que estes desvios ortográficos são aceitos de acordo com nível alfabético da escrita, no entanto, pudemos perceber que o aluno *João* conseguiu compreender os objetivos dos textos, sua estrutura e função social, contemplando os nossos objetivos.

Na aplicação da produção inicial com o texto: *Slime* Unicórnio, retirado do livro didático “A conquista” ocorreu um incidente com o nosso colaborador *José*, um de seus colegas, acidentalmente, colocou Slime no cabelo dele, situação resolvida com o intermédio da professora pesquisadora, fato este relatado por ele na entrevista onde pudemos comparar as experiências vivenciadas por nossos colaboradores.

Indagado sobre a experiência na construção do *Slime*, o que mais gostou e se tinha alguma sugestão o aluno colaborador *José* expressou: “foi ruim na hora de fazer o slime um menino acabou botando slime no meu cabelo e eu fiz meu todo errado.” Quando perguntado sobre a construção do brinquedo Bilbuquê, ele declarou: “facil e divertido siples mas um otimo Brinquedo”. Em relação à comparação do que as duas produções têm em comum e de diferentes, ele falou: “as duas precisam de istruções mas uma parese uma meleca e o outro pipoquim.”

Análisisando a escrita do aluno colaborador *José*, verificamos alguns desvios ortográficos, como início de frase com letra minúscula e letra maiúscula na escrita de substantivos comuns, omissão do acento agudo, omissão de letras e grafias consideradas como desvio da norma padrão, porém, aceitos, considerando o nível de escrita alfabética em que se encontra.

No que se refere à compreensão da fluência leitora, constatamos êxito na compreensão dos gêneros textuais utilizados na aplicação da nossa pesquisa, seus objetivos, estrutura, funções e suportes onde geralmente circulam, abrangendo nossos objetivos de pesquisa.

Verificamos ao final da aplicação dos módulo referentes à sequência didática de leitura, à compreensão e o domínio das habilidades trabalhadas durante todas as etapas do projeto, pelos sujeitos envolvidos que foram: (EF15LP01) identificar a função social de textos e as mídeas

impressas, onde circulam, quem os produziu e quem se destina; (EF35LP03) identificar a ideia central do texto, demonstrando a compreensão global; (EF03LP11) ler e compreender com autonomia textos injuntivos instrucionais, mesclando palavras, imagens e recursos gráficos visuais. (Brasil, 2018).

As habilidades de leitura aprofundadas refletiram não só no campo da autonomia dos sujeitos envolvidos no seu meio social, como também na escrita, em relato da mãe do colaborador *José*, que participou de uma seleção do Projeto do Balé Bolshoi, no período de setembro a outubro de 2023, no qual foi selecionado na premiação de uma bolsa de estudos em Joinville/SC, ficou em 1º lugar geral na etapa da redação.

Outra dificuldade detectada durante este processo foi a questão da autonomia desses alunos diante dos desafios impostos, que durante a execução dos módulos foram sendo trabalhados de maneira que eles pudessem perceber sua capacidade autônoma, trabalhando assim a autoestima dos sujeitos envolvidos, colaborando para a sua superação.

Podemos, assim, observar o desenvolvimento da autonomia dos envolvidos, já que estes estavam habituados ao suporte e orientação de professores na execução de atividades escolares, no início se sentiram um pouco desconfortáveis, com a situação inusitada, mas logo encontraram apoio em seu par e acessaram os conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores para concluir a produção final com êxito.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Almejamos que, através desta pesquisa, possamos nos aprofundar sobre os níveis da proficiência leitora dos alunos de uma turma do 4º ano da rede de ensino do município de João Pessoa/PB, e perceber como a sequência didática de leitura pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades leitoras e percebendo como essas estratégias conseguem transformar uma sequência didática em uma experiência significativa para os alunos.

Pudemos constatar ao longo das etapas, desta pesquisa, a interação significativa que a diversidade dos gêneros textuais nos proporcionam, um gênero interage com o outro de maneira que um único gênero não se basta em uma determinada atividade de compreensão leitora.

Nosso gênero textual, escolhido como objeto de estudo, foi o instrucional, no entanto, ao aplicar a sequência didática, verificamos que este gênero necessitou de se comunicar de forma efetiva com outros gêneros, antes de abordar o gênero instrucional o qual nos possibilitou a construção de dois brinquedos, tivemos que destacar o gênero rótulo, utilizado na apresentação da situação aos alunos colaboradores.

No decorrer das atividades introduzimos o gênero lista, verbete e entrevista com o intuito de que alunos entendessem a relação destes gêneros na construção do nosso objeto, ampliando o olhar destes no que se refere a essa conexão vasta, que é o campo da leitura.

Outro ponto importante observado no decorrer do nosso trabalho foi a questão da exploração da oralidade dos nossos colaboradores. Durante minha vida discente senti a ausência da exploração desta habilidade, só persuadida no curso do magistério e mais tarde no curso de pedagogia, os quais têm por objetivo a formação docente.

Instigar o aprofundamento da oralidade desde os primeiros anos escolares é de fundamental importância na construção de sujeitos mais autônomos e independentes, tais questões afetam diretamente em sua postura social e profissional, destacando sua autonomia quanto cidadãos, visto que a oralidade é a expressão de uma fluência leitora desenvolvida de maneira efetiva.

Dessa forma, conseguimos desenvolver atividades de leitura que contribuíram para o aprimoramento das habilidades leitoras e compreensão do gênero textual manual de instrução e seus usos no meio social dos sujeitos envolvidos, intermediado pela professora pesquisadora a qual realizou todas as etapas refletindo sobre sua prática docente, exploramos o embasamento teórico nos autores citados neste trabalho de pesquisa, buscando alcançar os objetivos aqui propostos.

De modo mais específico, alcançamos as finalidades de I-Investigar as implicações de vivência de sequência de didática no campo da leitura em alunos do 4º ano; II-descrever as dificuldades e/ou progresso de leitura dos alunos; III- desenvolver habilidades de leituras que contribua com o processo de construção de inferências a partir de gêneros instrucionais; IV- refletir sobre a práxis docentes e suas escolhas para desenvolver as habilidades leitoras dos alunos, objetivos esses alcançados com êxito.

O estudo, aqui, relatado, nos direcionou a desenvolver uma intervenção pedagógica na área de linguagem, abordando a interdisciplinaridade, percorrendo o processo de desenvolvimmento da oralidade com ênfase na compreensão leitora, com o gênero textual receita como suporte, através da sequência didática baseada em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), contidas no corpo desta pesquisa, nos possibilitando o subsídio para a execução de todos os módulos.

Nosso estudo ocorreu em uma turma de 4º ano do ensino fundamental, da rede de ensino de João Pessoa/PB, a pesquisa foi aplicada em com toda turma mas para efeito de pesquisa escolhemos 2 alunos como sujeitos de pesquisa, com relação ao método qualitativo escolhido para esta pesquisa, analisamos o nível de compreensão da mensagem, estrutura dos gêneros abordados e a oralidade desses alunos.

Escolhemos em trabalhar com gêneros textuais, que eles possibilitassem colocar os conhecimentos adquiridos em prática, através da construção dos brinquedos, primeiro com o intermédio do professor e depois de forma autônoma, e, por fim, realizar um relato comparativo das experiências, compreendendo que as formas de nos comunicar se materializam nos gêneros textuais, fundamentado em Bakhtin (1992).

Destacamos as três habilidades da BNCC(BrasiL,2018), que conseguimos ampliar nesta pesquisa; 1- **(EF15LP01)**: Por identificar a funcionalidade social dos textos escolhidos, seus suportes e as estratégias de leitura exigidas; 2-**(EF35LP03)**: Pela necessidade de se compreender a mensagem principal e as secundárias, que estão sendo transmitida pelo texto; 3-**(EF03LP11)**: Devido à importância de adquirir autonomia nas leituras e compreensão de textos instrucionais, entendendo sua estrutura, imagens e recursos.

As habilidades citadas deram ênfase na compreensão leitora e na oralidade, primordiais no desenvolvimento da sequência didática e nas produções finais, nos possibilitando observar o progresso dos alunos, obtendo êxito nos objetivos almejados, já que os envolvidos conseguiram compreender as estruturas textuais utilizadas, seus objetivos e comandos, realizando as produções iniciais e finais refletindo sobre as comparações dos textos por escrito.

Destacamos a importância do mestrado do MPLE, no que se refere à contribuição

sociolinguística, na formação de professores para que atuem de maneira eficiente no campo linguístico e, conseqüentemente, oportunizando aos alunos vivenciarem experiências linguísticas provenientes de estudo e pesquisa de natureza científica, objetivando sua contribuição social na formação de cidadãos conscientes da importância do uso adequado da língua.

No término deste trabalho, destacamos que existem outras sugestões de atividades que podem ser desenvolvidas com o gênero receita e manual de instruções, afim de desenvolver as habilidades citadas, visto que a sala de aula é um campo fértil e dinâmico, em que oportuniza um vasto número de descoberta e contribuições do professor pesquisador, em prol de seus alunos.

Enfatizamos que como colaboração científica o produto dessa pesquisa será disponibilizado para a escola, bem como para a rede de ensino, para que sirva de exemplo de como trabalhar a partir da sequência didática, com vistas a ampliar a formação leitora. Dessa forma, esse estudo abre oportunidades para outras pesquisas sobre o impacto dos gêneros textuais em sala de aula e o ensino-aprendizagem do ensino de língua portuguesa, com enfoque na proficiência leitora.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J. M. **Tipos de sequências textuais elementares**. Tradução de Alexânia Ripoll et al. Revisão de Leci Borges Barbisan. Porto Alegre: Polígrafo, 1992.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, Texto e Ensino**. São Paulo. Parábola Editorial. 2007.
- ARTIGUE, M. Ingénierie Didactique. **Recherches en didactique des mathématiques**. v. 9/3, 281-308, Grenoble, La Pensée Sauvage Editions, 1988.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem** Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. Prefácio Roman Jakobson. Apresentação Marina Yaguello. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4ª Ed. São Paulo, 2003.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salete Flores. **Formação do Professor Como Agente Transformador**. 1ª Ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- BRASIL, CONSTITUIÇÃO. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 18 fev. 2023.
- BNCC. **A Área de linguagem**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 fev. 2024.
- BRONCKART, J. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.
- CARDOSO, C.A; FERREIRA, V.A; BARBOSA, F. C. G; **(Des) igualdade de** CARPANEDA, Isabella. **A Conquista**. São Paulo, Editora: FTD, 2021.
- CARPANEDA, Isabella. **A Conquista**. São Paulo, Editora: FTD, 2021.
- COSCARELLI, C. V. (2013). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Editora Autores Associados. DOLZ, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In M. Garcia, & B. Schneuwly (Eds.), *Desenvolver competências ou ensinar conteúdos?* (pp. 95-128). Porto Alegre: Artmed.

DOLZ, Joaquim, NOVERRAZ Michèle e SCHNEUWLYM Bernard. **Os Gêneros Escolares**. Revista Brasileira de Educação, Mai/Jun/Jul/Ago 1999 N° 11.

FÁVERO, L. L. e KOCH, I. G. V. **Linguística textual: introdução**. 4ed. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

FISHER, Steven R. **História da Leitura**. Tradução: Cláudia Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

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

GALLIGÓ, M. **A aprendizagem e seus transtornos**, Barcelona, Grupo Editorial CEAC.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre Editora de UFRGS, 2009.

GONÇALVES, Gisele dos Santos; BARREIROS, Marta de Oliveira; BARREIROS Sheyla Priscilla de Oliveira, CORREIA; Letícia Cabral. **Análise dos Fatores que Causam Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e Escrita nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental**. Revistaespacios.com/a17v38n60/a17v38n60p11.pdf. Acesso: 27 de setembro de 2023. Revista Espaços; Vol. 38 (N° 60) Año 2017. Pág.11.

GZH, **Educação e Trabalho**. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2022/10/rs-tem-media-acima-da-brasileira-em-prova-de-leitura-matematica-e-ciencias-cl98z5tc20024013pnr8to2jc.html#:~:text=Os%20%C3%BAltimos%20resultados%20do%20Pisa,2022%2C%20ainda%20sem%20resultados%20divulgados>. Acesso em: 27 set. 2023.

IDEB, **Aprendizado adequado**. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/25096079-emeief-em-tempo-integral-jose-eugenio-lins-de-albuquerque>, Acesso em: 01 fev. 2023.

IDEB. **João Pessoa**, Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/2507507-joao-pessoa/ideb>, Acesso em: 01 fev. 2023.

INSTITUTO UNIBANCO. **Família na escola**: Como ações de integração podem ajudar. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/conteudofamilia-na-escola-como-acoes-de-integracao-podem-ajudar/?gclid=eaiaiqobchmio8-qwdyqhivckrch0xcqbbaeayaaegl8qdbwe>. Acesso em: 19 fev. 2023.

JÚNIOR, Israel de Oliveira; RIBEIRO, Anderson de Jesus Pereira e Santos, kezia Andrade. **Educação pública, acesso às tecnologias digitais e ao ensino remoto na pandemia da COVID-19**. Acesso em: 03 ago. 2023.

KENSKI, V. M. (2007). **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus.

KLEIMAN, Ângela. **A concepção escolar da Escrita, Oficina de Leitura Teoria e Prática**. Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de Leitura: Teoria e Prática**. 9ª_Edição, Campinas, SP: Pontes. 2002.

KOCH, I. G. V. e TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1989.

KOCH, I. V., & Elias, V. M. (2011). **Ler e compreender: os sentidos do texto**. Contexto. 2008.

LAJOLO, Marisa. A prática da Leitura. In: GERALDT, J. Wanderley (org.) **O texto em sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Tradução: Ernani Rosa. – Porto Alegre: Artmed, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCUSCHI, L. A.. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: BEZER- RA, M. A.; DIONISIO, A. P. e MACHADO, A. R. Gêneros textuais & ensino. 2ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p.19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. ACIR MÁRIO KARWOSKI, BEATRIZ GAYDECZKA, KARIM SIBERNEICHER BRITO (Organização). **GÊNEROS** MESQUITA, Elisete Maria de Carvalho; LEÃO, Cleonice de Moraes Evangelista; SOUZA, Dalma Flávia Barros Guimarães de. **As sequências didáticas como um procedimento de ensino para o gênero artigo de opinião**. R. Letras, Curitiba, v.18, n.22, p.55-73, jan./jul.2016. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rl>. Acesso em: 02 fev. 2024.

MORAIS, Nadja Maria de Menezes. **Diálogos entre Linguística Aplicada e a pedagogia: uma proposta pedagógica de ensino de fábulas na educação infantil**. João Pessoa – PB, 2023. – Dissertação de Mestrado, CCHLA/ UFPB.

MOURA, Ana Aparecida Vieira de; MARTINS, Luzinete Rodrigues; CAXANGÁ, Maria do Rosário Rocha. **A sequência didática aplicada à leitura: os explícitos, os implícitos e a mediação do professor**. In: CONGRESSO LATINO - AMERICANO DE COMPREENSÃO LEITORA (COMLEI), 3. 2010, Universidade de Brasília (UnB), Brasília. 2010. Disponível em: <http://www.stellabortoni.com.br/index.php/projetos/projeto-leitura/category/25-artigos?download=146:a-sequencia-didtica-aplicada--leitura>. Acesso em: 12 ago. 2023.

PAGLIARINI, Ariadne Carla Fagotti; GIACOMETI, Ananda; BONAPARTE, Ketllin Zanella da Conceição; CANCIAN, Ketllin Zanella da Conceição. **Impactos da pandemia no processo de alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. file:///C:/Users/Acer/Downloads/cnjtb15b-cnjtb15b-2.pdf. Acesso: 27 de setembro de 2023. Conjecturas, ISSN: 1657-5830 Vol. 22, Nº 12.4

PAPELARIA, Tavi. Disponível em:

https://www.google.com/search?sca_esv=e89764eee12a19ad&sca_upv=1&rlz=1C1GCE A_enBR1124&sxsrf=ADLYWIKfT700wrXU7d346BSthmXo7U-hlQ:1724958674331&q=IMAGENS+DE+R%C3%93TULO+SLIME&udm=2&fbs=AEQNm0AuaLfhdrx2b9ODfK0pnmi046uB92frSWoVskpBryHTtShVNBk-60xlcGTvYzJ-

DKSTGtJjS2FjB5pmTql0ubRQcrur8VCNRNtkKdC3ObBzM550aI3tM78UgFHNqv_YiS6fcJXLtGQR6cLRYpcrbywJxl-Q2LApf_oCcfm_JhtngwRIP14QBEmV52FZVcrTU4Oz4OVmBW5MnoRw_JMRCu_aetXsA&sa=X&ved=2ahUKEwioraTo85qIAxWELLkGHQ76FwQQtKgLegQIDhAB&biw=1366&bih=641&dpr=1#vhid=ZlBPuU4AO6VdTM&vssid=mosaic Acesso:10 ago. 2024.

ROSA, A. L. T. **No comando, a sequência injuntiva!** In: DIONÍSIO, Â. P. e BE- ZERRA, N. S. Tecendo textos, construindo experiências. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

SANTOS, L. C., & Oliveira, M. C. (2017). Estratégias de ensino e aprendizagem da leitura em língua portuguesa: **uma revisão de literatura**. Revista Brasileira de Educação, 22(71), 351-373.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6ª_Ed. Porto Alegre. Editora: Penso, 2014.
TEXTUAIS Reflexos ensino. 4ª_Ed. Parábola Editorial. São Paulo, maio de 2011.

TRAVAGLIA, L. C. **Um estudo textual-discursivo do verbo no português do Brasil**. Tese de Doutorado em Lingüística. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1991

ZABALA, Antoni. **A Prática educativa: como ensinar**. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como Aprender e Ensinar Competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

APÊNDICE A - CARTA DE ANUÊNCIA DO PROGRAMA/MPL



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO - MPLE



CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora **JOSIANE BARBOSA PEREIRA**, a desenvolver o seu projeto de pesquisa “A SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE LEITURA E SUAS IMPLICAÇÕES NAS HABILIDADES LEITORAS”, que está sob a orientação do Profa. Dra. Evangelina Maria Brito de Faria.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do pesquisador aos requisitos da Resolução 466/12 CNS e suas complementares, comprometendo-se o mesmo a utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

A pesquisadora deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

João Pessoa, 03 de outubro de 2023.

TIAGO DE AGUIAR RODRIGUES
Coordenador PGLE/MPL

Universidade Federal da Paraíba/Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes – CCHLA
Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino – PGLE (Mestrado Profissional)
Conjunto Humanístico – Bloco IV – Campus I – Cidade Universitária – João Pessoa – PB – CEP
58051-970 Site: <http://www.cchla.ufpb.br/pgle/> – Telefone (83) 3209-8772 – E-mail:
mple@cchla.ufpb.br

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
SISTEMA INTEGRADO DE PATRIMÔNIO, ADMINISTRAÇÃO E CONTRATOS

FOLHA DE ASSINATURAS

Emitido em 03/10/2023

CARTA Nº 00/2023 - MPLE (11.01.15.59)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 03/10/2023 10:04)

TIAGO DE AGUIAR RODRIGUES

COORDENADOR(A) DE CURSO

1701396

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufpb.br/documentos/> informando seu número:
00, ano: **2023**, documento (espécie): **CARTA**, data de emissão: **03/10/2023** e o código de verificação: **23507f09f8**

APÊNDICE B – CARTA DE ANUÊNCIA PREFEITURA MUNICIPAL DA ESCOLA ONDE A PESQUISA FOI REALIZADA



PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA

E. M. JOSÉ EUGÊNIO LINS DE ALBUQUERQUE

Rua Pedro Patrício de Souza, No_0 Ernesto Geisel,

João Pessoa – PB – CEP/ 58077-730– Tel.: (83) 3231-5440

CART A DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora **Josiane Barbosa Pereira**, para desenvolver o seu projeto de pesquisa “**A SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE LEITURA E SUAS IMPLICAÇÕES NAS HABILIDADES LEITORAS**”, que está sob a coordenação/orientação da **Prof. Dra_ Evangelina Maria Brito de Faria**, cujo objetivo é trabalhar com a análise da sequência didática de leitura, a fim de analisar os níveis de proficiência leitora de dois alunos do 4º_ano, criando metodologias que possam contribuir na superação de possíveis déficits de leitura, na Escola Municipal José Eugênio Lins de Albuquerque.

Esta instituição está ciente de sua cor-responsabilidade como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso em verificar seu desenvolvimento para que se possa cumprir os requisitos das Resoluções 466/12, 510/12 da Norma Operacional 001/13, todas do conselho Nacional de Saúde e suas complementares, como também, no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da Pesquisa nela recrutando, dispondo de infra estrutura necessário para garantia de tal segurança e bem-estar.

Igualmente informamos que para ter acesso á coleta de dados nesta instituição fica condicionada á apresentação á direção da mesma, da **CERTIDÃO DE APROVAÇÃO (PARECER COMBUSTANCIADO) DO PRESENTE PROJETO (PROTOCOLO DE PESQUISA), PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA QUE ANALISOU E APROVOU O MESMO**. Tudo como preconiza as Resoluções 466/12, Resolução 510/16 e a Norma Operacional 001/13, todas do Conselho Nacional de Saúde (CNS).



Nome/assinatura e carimbo do responsável onde a pesquisa será realizada

João Pessoa, 05 de Outubro 2023.

APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
EMEF-JOSÉ EUGÊNIO LINS DE ALBUQUERQUE
Rua Pedro Patrício de Souza, No_0 Ernesto Geisel,
João Pessoa – PB – CEP/ 58077-730– Tel.: (83) 3231-5440



AUTORIZAÇÃO DE USO DE ARQUIVO/DADOS DE PESQUISA

Declaramos para os fins, que cederemos à pesquisadora **Josiane Barbosa Pereira**, terá o acesso aos arquivos de base com o objetivo de complementar as informações para serem utilizados na pesquisa para dissertação, com o título: **“A SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE LEITURA E SUAS IMPLICAÇÕES NAS HABILIDADES LEITORAS”**, que está sob a coordenação/orientação da **Prof. Dra_ Evangelina Maria Brito de Faria**.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se o (a) mesmo (a) a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e /ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar o Parecer Consubstanciando devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Local, em 05 / 10 / 2023


Nome/assinatura e cargo do responsável onde a pesquisa será realizada

APÊNDICE D- TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –

TALE (A ser utilizado pelos alunos menores de idade)

(Elaborado de acordo com as Resoluções N° 466/12 e 510/2016 do CNS)



Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa intitulada **“A SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE LEITURA E SUAS IMPLICAÇÕES NAS HABILIDADES LEITORAS”**. Desenvolvida por Josiane Barbosa Pereira, aluna regularmente matriculada no Curso de Mestrado em Linguística e Ensino Profissional do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (PROLING/UFPB), sob a orientação do Prof. Dr. Evangelina Maria Brito de Faria.

O presente estudo tem como objetivo geral: Analisar o desenvolvimento de uma sequência didática de leitura do livro didático de Língua Portuguesa, que nos fornecerá material para observarmos o nível da proficiência leitora desses alunos, e assim construir metodologias que possam contribuir para o desenvolvimento dessa leitura, fará uma correlação do gênero textual instrucional trabalhado do livro com os suportes textuais do dia a dia que contenham esse gênero textual.

Este projeto de pesquisa se justifica pela necessidade de os alunos compreenderem a função e utilização da leitura em sua vida escolar e social, bem como o uso de maneira adequada dos gêneros textuais como suporte para a apropriação leitora de maneira eficaz, com o objetivo de lhes proporcionar as habilidades necessárias exigidas para a promoção no mercado de trabalho e de agentes transformadores de sua própria trajetória.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): desenvolveremos uma sequência didática de leitura do livro didático de Língua Portuguesa, que nos fornecerá material para observarmos o nível da proficiência leitora desses alunos, e assim construir metodologias que possam contribuir para o desenvolvimento dessa leitura, faremos uma correlação do gênero textual instrucional trabalhado do livro com os suportes textuais do dia a dia que contenham esse gênero textual.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é

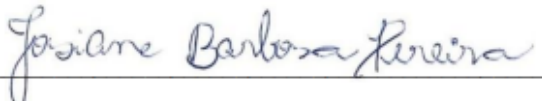
você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisadora responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos.

Este Termo de Assentimento Livre e Esclarecido encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisa do responsável, e a outras era fornecida a você. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Vale ressaltar que durante todas as etapas da presente pesquisa serão cumpridas todas as determinações constantes das Resoluções 466/12 e 510/16 ambas do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

Eu, _____, fui informado (a) dos objetivos, justificativa, risco e benefício do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste Termo Assentimento assinado por mim e pela pesquisadora responsável, e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

João Pessoa-PB, ____ de _____ de 2023.

Assinatura do (a) menor



Assinatura da Pesquisadora Responsável

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar a pesquisadora responsável, o CEP e a CONEP:

Pesquisadora Responsável: Josiane Barbosa Pereira, Telefone: (83) 99368-1455

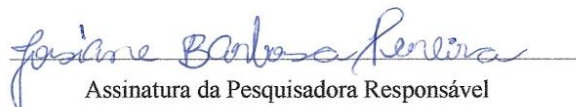
Endereço (Setor de Trabalho): Escola Municipal José Eugênio Lins de Albuquerque,

João Pessoa/PB, Rua: Pedro Patrício de Souza /SN. CEP: 58077-730

E-mail: josianesobrado@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB - (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com. Horário de Funcionamento: 08h00min às 12h00min e das 14h00min às 17h00min horas.

CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Bairro Asa Norte, Brasília-DF – CEP:



Assinatura da Pesquisadora Responsável

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar a pesquisadora responsável, o CEP e a CONEP:

Pesquisadora Responsável: Josiane Barbosa Pereira, Telefone: (83) 99368-1455

Endereço (Setor de Trabalho): Escola Municipal José Eugênio Lins de Albuquerque, João Pessoa/PB, Rua: Pedro Patrício de Souza /SN. CEP: 58077-730

E-mail: josianesobrado@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB - (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com. Horário de Funcionamento: 08h00min às 12h00min e das 14h00min às 17h00min horas.

CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Bairro Asa Norte, Brasília-DF – CEP: 70.719-040 – Fone: (61) 3315-5877 – E-mail: conep@saude.gov.br. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) é uma comissão do Conselho Nacional de Saúde - CNS, criada através da Resolução 196/96 e com constituição designada pela Resolução 246/97, com a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo Conselho. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, com “múnus público”, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos em sua integridade e dignidade para contribuir no desenvolvimento da pesquisa.

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO



TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO

(A ser utilizado pelos pais/responsáveis pelos alunos menores de idade)

(Elaborado de acordo com as Resoluções N° 466/12 e 510/2016 do CNS)



O(A) seu(ua) filho(a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: **“A SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE LEITURA E SUAS IMPLICAÇÕES NAS HABILIDADES LEITORAS”**, desenvolvida por Josiane Barbosa Pereira, aluna regularmente matriculada no Curso de Mestrado em Linguística do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (PROLING/UFPB), sob a orientação do Prof. Dr^a. Evangelina Maria Brito de Faria.

O presente estudo tem como objetivo geral: Analisar o desenvolvimento das habilidades leitoras a partir da aplicação de uma sequência didática de leitura de dois alunos do 4º ano de uma escola da rede de ensino de João Pessoa/PB e como objetivos específicos perceber as implicações de vivência de sequência de didática no campo da leitura, construir propostas que cubram as possíveis lacunas na proficiência leitora dos alunos, e por fim refletir sobre a prática docente a partir da análise do desenvolvimento da sequência didática de leitura e do embasamento teórico de autores como Kleiman (2002), Solé (1987/2014), Antunes (2009), Marcuschi (2011), entre outros. Temos como foco observar os níveis de proficiência desses alunos a partir do material colhido, desenvolver metodologias que possam contribuir para o seu progresso.

Este projeto de pesquisa se justifica pela necessidade de os alunos compreenderem a função e utilização da leitura em sua vida escolar e social, bem como o uso de maneira adequada dos gêneros textuais como suporte para a apropriação leitora de maneira eficaz, com o objetivo de lhes proporcionar as habilidades necessárias exigidas para a promoção no mercado de trabalho e de agentes transformadores de sua própria trajetória.

A participação do seu(ua) filho(a) na presente pesquisa é de fundamental importância, mas será voluntária, não lhe cabendo qualquer obrigação de fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelos pesquisadores se não concordar com isso, bem como, participando ou não, nenhum valor lhe será cobrado, como também não lhe será devido qualquer valor.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): desenvolveremos uma sequência didática de leitura do livro didático de Língua Portuguesa, fazendo correlação com as disciplinas de Matemática e Ciências, e por fim com suportes textuais do cotidiano: bula de remédio, receitas culinárias, instrução de uso de eletro eletrônico, todo o processo será filmado e fotografado como instrumento de coleta de dados para a pesquisa.

Caso o seu(ua) filho(a) decida não participar do estudo ou resolver a qualquer momento dele desistir, nenhum prejuízo lhe será atribuído, sendo importante o esclarecimento de que os riscos da participação do(a) seu(ua) filho(a) são considerados mínimos. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pela pesquisadora que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo, limitado a utilização de filmagem para registrar as aulas.

Como medidas para prevenir e/ou minimizar tais riscos esclarecemos que o vídeo registrado será disponibilizado, se assim preferir, restringindo o acesso aos vídeos apenas à pesquisadora e ao participante, enquanto que, em contrapartida, os benefícios obtidos com este trabalho serão importantíssimos e traduzidos em esclarecimentos para a população estudada. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando a pesquisa for finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Apesar disso, seu(ua) filho(a) terá assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Em todas as etapas da pesquisa serão fielmente obedecidos os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resoluções nº. 466/2012 e 510/16 ambas do Conselho Nacional de Saúde, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

Solicita-se, ainda, a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos ou divulgá-los em revistas científicas, assegurando-se que o nome do(a) seu(ua) filho(a) será mantido no mais absoluto sigilo por ocasião da publicação dos resultados.

riscos da participação do(a) seu(ua) filho(a) são considerados mínimos. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pela pesquisadora que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo, limitado a utilização de filmagem para registrar as aulas.

Como medidas para prevenir e/ou minimizar tais riscos esclarecemos que o vídeo registrado será disponibilizado, se assim preferir, restringindo o acesso aos vídeos apenas à pesquisadora e ao participante, enquanto que, em contrapartida, os benefícios obtidos com este trabalho serão importantíssimos e traduzidos em esclarecimentos para a população estudada. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando a pesquisa for finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Apesar disso, seu(ua) filho(a) terá assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Em todas as etapas da pesquisa serão fielmente obedecidos os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resoluções nº. 466/2012 e 510/16 ambas do Conselho Nacional de Saúde, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

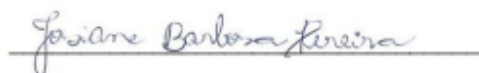
Solicita-se, ainda, a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos ou divulgá-los em revistas científicas, assegurando-se que o nome do(a) seu(ua) filho(a) será mantido no mais absoluto sigilo por ocasião da publicação dos resultados.

Caso a participação de seu (ua) filho (a) implique em algum tipo de despesa, a mesma será ressarcida pela pesquisadora responsável, o mesmo ocorrendo caso ocorra algum dano.

Os pesquisadores estarão à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Eu, _____, declaro que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos, justificativa, riscos e benefícios da pesquisa, e dou o meu consentimento para que meu(inha) filho(a) possa dela participar e para a publicação dos resultados, assim como o uso de minha imagem dos mesmos nos slides destinados à apresentação do trabalho final. Estou ciente de que receberei uma via deste documento, assinada por mim e pela pesquisadora responsável, como se trata de um documento em duas páginas, a primeira deverá ser rubricada tanto pela pesquisadora responsável quanto por mim.

João Pessoa-Pb, ____ de _____ de 202 ____.



Pesquisadora Responsável

Endereço (Setor de Trabalho) Escola Municipal José Eugênio Lins de Albuquerque, João Pessoa/PB, Rua: Pedro Patrício de Souza /SN. CEP: 58077-730

E-mail: josianesobrado@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB - (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com. Horário de Funcionamento: 08h00min às 12h00min e das 14h00min às 17h00min horas.

CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Bairro Asa Norte, Brasília-DF – CEP: 70.719-040 – Fone: (61) 3315-5877 – E-mail: conep@saude.gov.br

A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) é uma comissão do Conselho Nacional de Saúde - CNS, criada através da Resolução 196/96 e com constituição designada pela Resolução 246/97, com a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo Conselho. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, com “múnus público”, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos em sua integridade e dignidade para contribuir no desenvolvimento da pesquisa.

APÊNDICE F - ENTREVISTA COM OS ALUNOS

- 2- Conte como foi a sua experiência na construção do Slime; O que você gostou? Tem alguma sugestão?

sugestão?

- 3- Como foi a construção do brinquedo "Bilboquê"? Quais as dificuldades?

(Faint handwriting on lined paper)

- 4- O que as duas atividades têm em comum? E o que tem de diferente?

7. *Phragmites australis*
 8. *Scirpus americanus*
 9. *Spartina patens*
 10. *Spartina alterniflora*
 11. *Spartina patens*
 12. *Spartina patens*

- 2- Conte como foi a sua experiência na construção do Slime; O que você gostou? Tem alguma sugestão? GOSTEI MUITO

sugestão?

GOSTEI A
PARTE DE CROQUIS
OS PARENTES
NA FILME, SIM
QUE FOLLEGA
E QUE AOS FILM
-ME INTO.

- 3- Como foi a construção do brinquedo "Bilboquê"? Quais as dificuldades?

LEGAL COUNSEL

- 4- O que as duas atividades têm em comum? E o que tem de diferente? QUE FOLIAM

FACIL DE FAZER,
E PRECISAM DE
TEXTOS INTERESSANTES

APÊNDICE G - PLANILHA BIMESTRAL DE ACOMPANHAMENTO DO DESEMPENHO DOS ESTUDANTES

PLANILHA BIMESTRAL DE ACOMPANHAMENTO DO DESEMPENHO DOS ESTUDANTES.

TURMA/TURNO	PROFESSOR(A):	CONSOLIDAÇÃO DE RESULTADOS	PERÍODO DE REALIZAÇÃO
4º_B	Josiane Barbosa Pereira	2º BIMESTRE	julho/2023

USAR A LEGENDA ABAIXO:	
NÍVEIS DE LEITURA:	HIPÓTESES DE ESCRITA:
➤ <u>1</u> = NÃO LEITOR ➤ <u>2</u> = LEITOR DE SÍLABAS ➤ <u>3</u> = LEITOR DE PALAVRAS ➤ <u>4</u> = LEITOR DE FRASES ➤ <u>5</u> = LEITOR DE TEXTO SEM FLUÊNCIA ➤ <u>6</u> = LEITOR DE TEXTO COM FLUÊNCIA	➤ <u>PS</u> - PRÉ-SILÁBICO ➤ <u>SSV</u> - SILÁBICO SEM VALOR SONORO ➤ <u>SCV</u> - SILÁBICO COM VALOR SONORO ➤ <u>SA</u> - SILÁBICO-ALFABÉTICO ➤ <u>A</u> - ALFABÉTICO

Nº	NOME DO(A) ESTUDANTE	NÍVEL DE LEITURA	HIPÓTESE DA ESCRITA
1	A	4	SCV
2	B	6	SA
3	C	6	A
4	D	6	A
5	F	3	SSV
6	G	1	PS
7	H	6	A
8	I	3	SCV
9	JOÃO	6	A
10	K	5	A
11	L	6	A
12	M	5	SA
13	N	5	SA
14	O	6	A
15	P	5	A
16	Q	5	A
17	R	6	A
18	S	6	A
19	JOSÉ	6	A
20	T	4	SSV
21	U	3	SCV
22	W	4	SCV
23	X	6	A
24	Y	5	SA
25	Z	6	A
26	A2	5	SA

27	B2	5	SA
----	----	---	----

ASSINATURA DO(A) PROFESSOR(A)	<i>Josiane Barbosa Pereira</i>
JOÃO PESSOA, 29 DE AGOSTO DE 2023.	

APÊNDICE H - PLANILHA BIMESTRAL DE ACOMPANHAMENTO DO DESEMPENHO DOS ESTUDANTES

PLANILHA BIMESTRAL DE ACOMPANHAMENTO DO DESEMPENHO DOS ESTUDANTES.

TURMA/TURNO	PROFESSOR(A):	CONSOLIDAÇÃO DE RESULTADOS	PERÍODO DE REALIZAÇÃO
4º_B	Josiane Barbosa Pereira	4º BIMESTRE	DEZEMBRO-2023

USAR A LEGENDA ABAIXO:	
NÍVEIS DE LEITURA:	HIPÓTESES DE ESCRITA:
➤ 1 = NÃO LEITOR ➤ 2 = LEITOR DE SÍLABAS ➤ 3 = LEITOR DE PALAVRAS ➤ 4 = LEITOR DE FRASES ➤ 5 = LEITOR DE TEXTO SEM FLUÊNCIA ➤ 6 = LEITOR DE TEXTO COM FLUÊNCIA	➤ PS - PRÉ-SILÁBICO ➤ SSV - SILÁBICO SEM VALOR SONORO ➤ SCV - SILÁBICO COM VALOR SONORO ➤ SA - SILÁBICO-ALFABÉTICO ➤ A - ALFABÉTICO

Nº	NOME DO(A) ESTUDANTE	NÍVEL DE LEITURA	HIPÓTESE DA ESCRITA
1	A	5	SCV
2	B	6	SA
3	C	TRANS	
4	D	6	A
5	F	5	SSV
6	G	TRANS	
7	H	6	A
8	I	4	SCV
9	JOÃO	6	A
10	K	5 F	A
11	L	6	A
12	M	5	SA
13	N	5 F	SA
14	O	6	A
15	P	5	A
16	Q	6	A
17	R	6	A
18	S	6	A
19	JOSÉ	6	A
20	T	4	SSV
21	U	3 F	SCV
22	W	5	SCV
23	X	6	A
24	Y	5 T	SA
25	Z	6	A
26	A2	6	SA

27	B2	5 F	SA
28			
29			
30			
31			
32			
33			
34			
35			

ASSINATURA DO(A) PROFESSOR(A)

JOÃO PESSOA, DE 13 DE DEZEMBRO DE 2023.

APÊNDICE I - PLANO DE ENSINO



PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRETORIA DE GESTÃO CURRICULAR

ESCOLA JOSÉ EUGÊNIO LINS DE ALBUQUERQUE	
PROFESSORES: JOSÉ IGOR ARAÚJO DA SILVA, MARIA GORETE PAES ROCHA, JOSIANE BARBOSA PEREIRA	
ANO/SÉRIE: 4º ANO A, B, C	TURNO: MANHÃ/TARDE

CAMPONETE CURRICULAR: LINGUA PORTUGUESA
OBJETIVO GERAL: Proporcionar aos educandos a construção de conhecimento que propicie o letramento, onde a concepção de leitura, escrita e interpretação transpõe os limites escolares e promove a formação crítica e consciente, instrumentalizando o aluno a obter informações, defender seu ponto de vista, compartilhar suas ideias e produzir seus próprios textos orais e escritos.

PLANO DE CURSO 2023

ANO: 4º anos: A, B, C

CARGA HORÁRIA: 800h

1º BIMESTRE

EIXOS TEMÁTICOS	OBJETOS DE CONHECIMENTOS (Conteúdos)	OBJETOS DE APRENDIZAGENS (Habilidades- BNCC)	PRÁTICAS DIDÁTICAS PEDAGÓGICAS (Metodologia)	AVALIAÇÃO
Unidade 1	Eixo Oralidade Forma de composição de gêneros orais.	Eixo Oralidade (EF35LP10) Identificar gêneros do discurso oral,	Relacionar o conhecimento prévio do aluno com o que é ensinado.	A avaliação é individual, atenta ao processo de

Mundo de Encantamento; Lugares e objetos mágicos. Navegar na Leitura: A fada do encantamento: Os sete corvos, parte I e parte II; A aula das fadas; O leão, a feiticeira e o guarda-roupa. Caminhos da língua: Substantivo; Uso do g e j; Uso do ss, ç, sç, c. Adjetivos; Sufixos. Estudo do dicionário: Diferentes significados de uma palavra. Oralidade: Contação de histórias; Vídeo instrucional de truques de mágicas;	Funcionamento do discurso oral. Características da conversação espontânea. Eixo Leitura Escuta atenta. Estratégias de leitura. Localização de informações em textos. Reflexão sobre o léxico do texto. Reflexão sobre o conteúdo temático do texto. Reconstrução das condições de produção e recepção de textos. Eixo Escrita Estratégias antes da produção do texto. Planejamento do texto. Estratégias durante a produção do texto. Procedimentos linguístico-gramaticais e ortográficos.	utilizados em diferentes situações e contextos comunicativos, e suas características linguístico expressivas e composicionais (conversação espontânea, conversação telefônica, entrevistas pessoais, entrevistas no rádio ou na TV, debate, noticiário de rádio e TV, narração de jogos esportivos no rádio e TV, aula, debate etc.). (Habilidade revisitada) (EF04LP04) Respeitar, em situações formais e informais, as características dos turnos da conversação (alternância de participantes), considerando o contexto e as características dos interlocutores (status profissional, idade etc.). Eixo Leitura (EF03LP11) Ler e compreender, com autonomia, textos injuntivos instrucionais (receitas, instruções de montagem etc.), com a estrutura própria desses textos	Realizar atividades que estimulam a leitura e a escrita. Utilizar metodologias ativas diversas: jogos educativos, vídeos, Story Telling (contação de histórias, criação de histórias, continuação de história...).	construção do conhecimento do aluno Todos os momentos de expressão de ideias dos alunos são essenciais para observar as hipóteses construídas. Toda produção do aluno deve ser valorizada. É importante perceber e verificar o momento de cada aluno no processo de construção do conhecimento. Ter sempre como ponto de partida o que o aluno aprendeu, o que ainda não aprendeu, por que não aprendeu e quais as intervenções necessárias.
---	--	--	---	---

Relato oral: história de livros. Dando asas à produção: Conto de encantamento;	Processos de formação e significados das palavras. Uso do dicionário. Eixo Conhecimentos Linguísticos e Gramaticais Pontuação e entonação. Eixo Conhecimentos Linguísticos e Gramaticais Processos de formação e significados das palavras. Variedades linguísticas e gírias. Substantivos próprios e o uso da letra maiúscula. Separação silábica. Ortografia. Consciência grafofonêmica.	(verbos imperativos, indicação de passos a serem seguidos) e mesclando palavras, imagens e recursos gráfico visuais, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. (Habilidade revisitada) EF04LP10) Inferir informações implícitas em textos. (EF04LP11) Inferir o público-alvo do texto. (EF04LP12) Inferir o tema e assunto, demonstrando compreensão global do texto. (EF04LP13) Inferir, em textos, o sentido de palavras e expressões, considerando o contexto em que aparecem. (EF35LP05) Ler textos de diferentes extensões, silenciosamente e em voz alta, com crescente autonomia e fluência (padrão rítmico adequado e precisão), de modo a possibilitar a compreensão. prefácio etc.), confirmando antecipações. Eixo Escrita		
--	---	---	--	--

		(EF35LP09) Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual. (EF35LP10) Rer e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação. (EF35LP11) Reescrever o texto incorporando as alterações feitas na revisão e obedecendo às convenções de disposição gráfica, inclusão de título, de autoria. Eixo Conhecimentos Linguísticos e Gramaticais (EF35LP11) Ouvir gravações, canções, textos falados em diferentes variedades linguísticas, identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas		
--	--	--	--	--

		variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos. (Habilidade revisitada)		
--	--	--	--	--

2º BIMESTRE

EIXOS TEMÁTICOS	OBJETOS DE CONHECIMENTOS (Conteúdos)	OBJETOS DE APRENDIZAGENS (Habilidades- BNCC)	PRÁTICAS DIDÁTICAS PEDAGÓGICAS (Metodologia)	AVALIAÇÃO
UNIDADE 2 Personagens encantadoras Navegar na leitura: Aladim e a lâmpada maravilhosa, parte I e II; Carne de língua; Pedro Malasartes. Caminhos da língua: Palavras terminadas em -agem;	Eixo Oralidade Funcionamento do discurso oral. Características da conversação espontânea. Gêneros textuais do discurso oral. Produção de textos orais em situações específicas de interação. Eixo Leitura Construção da autonomia de leitura.	Eixo Oralidade (EF04LP02) Argumentar sobre acontecimentos de interesse social, com base em conhecimentos sobre fatos divulgados em TV, rádio, mídia impressa e digital, com cordialidade e respeito a pontos de vista diferentes. (EF04LP04) Respeitar, em situações formais e informais, as características dos turnos da conversação (alternância de	Relacionar o conhecimento prévio do aluno com o que é ensinado. Utilizar metodologias ativas diversas: jogos educativos e vídeos.	A avaliação é individual, atenta ao processo de construção do conhecimento do aluno Todos os momentos de expressão de ideias dos alunos são essenciais para observar as hipóteses construídas. Toda produção do aluno deve ser valorizada. É importante perceber e verificar o momento de cada aluno no processo

Substantivo próprio e substantivo comum; Acento aguda, acento circunflexo e acentuação das paroxítonas; Usos da vírgula; Artigo. Dando asas a produção.	Fluência de leitura para a compreensão do texto. Estratégias de leitura. Reconstrução das condições de produção e recepção de textos. Reflexão sobre o léxico do texto. Reflexão sobre o conteúdo temático. Localização de informações em textos. Reflexão sobre os procedimentos estilístico- enunciativos do texto. Deduções e inferências de informações. Seleção de informações. Eixo Escrita Estratégias antes da produção do texto. Planejamento do texto. Estratégias durante a produção do texto. Texto expositivo-informativo.	participantes), considerando o contexto e as características dos interlocutores (status profissional, idade etc.). Eixo Leitura (EF35LP05) Ler textos de diferentes extensões, silenciosamente e em voz alta, com crescente autonomia e fluência (padrão rítmico adequado e precisão), de modo a possibilitar a compreensão. (EF04LP08) Localizar e comparar informações explícitas em textos. (EF04LP10) Inferir informações implícitas em textos. (EF04LP12) Inferir o tema e assunto, demonstrando compreensão global do texto. Eixo Escrita (EF35LP07) Utilizar, ao produzir um texto,		de construção do conhecimento. Ter sempre como ponto de partida o que o aluno aprendeu, o que ainda não aprendeu, por que não aprendeu e quais as intervenções necessárias.
---	---	---	--	--

	Procedimentos estilístico-enunciativos. Parágrafo: aspectos semânticos e gráficos. Estratégias após a produção do texto. Revisão e reescrita do texto. Eixo Conhecimentos Linguísticos e Gramaticais Substantivos e classificações. Adjetivos e artigos. Gênero e número. Sílabas e tonicidade. Ortografia. Consciência grafofonêmica.	conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso. (Habilidade revisitada) (EF03LP05) Identificar o número de sílabas de palavras, classificando-as em monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas. (Habilidade revisitada)		
--	---	--	--	--

3º BIMESTRE

EIXOS TEMÁTICOS	OBJETOS DE CONHECIMENTOS (Conteúdos)	OBJETOS DE APRENDIZAGENS (Habilidades- BNCC)	PRÁTICAS DIDÁTICAS PEDAGÓGICAS (Metodologia)	AValiação
Unidade 3 No cinema	Eixo Oralidade Funcionamento do discurso oral.	Eixo Oralidade (EF04LP04) Respeitar,	Relacionar o conhecimento prévio do aluno com o que é ensinado.	A avaliação é individual, atenta ao processo de construção

Navegar na leitura: Dona Cristina perdeu a memória; Profissão dublador; Tinha dúvida que ia encontrar; Personagens mulheres tem pouca; Ingresso de cinema; Primeira página de jornal; Em clima de aventura; Caminhos da língua: Verbo infinitivo e conjugações; Uso do s, x e z; Concordância verbal; Para escrever palavras e expressões. oralidade; Entrevista; Dramatização; Fala pública: jornal radiofônico. Dando asas a produção.	Características da conversação espontânea. Eixo Leitura Estratégias de leitura. Localização de informações em textos. Reflexão sobre o léxico do texto. Reflexão sobre o conteúdo temático do texto. Reconstrução das condições de produção e recepção de textos. Eixo Escrita Estratégias antes da produção do texto. Planejamento do texto. Estratégias durante a produção do texto. Procedimentos linguístico-gramaticais e ortográficos. Estratégias após a produção do texto. Revisão e reescrita do texto.	em situações formais e informais, as características dos turnos da conversação (alternância de participantes), considerando o contexto e as características dos interlocutores (status profissional, idade etc.). Eixo Leitura (EF04LP08) Localizar e comparar informações explícitas em textos. (EF04LP13) Inferir, em textos, o sentido de palavras e expressões, considerando o contexto em que aparecem. (EF04LP12) Inferir o tema e assunto, demonstrando compreensão global do texto. (EF04LP11) Inferir o	Utilizar metodologias ativas diversas: jogos educativos e vídeos.	do conhecimento do aluno Todos os momentos de expressão de ideias dos alunos são essenciais para observar as hipóteses construídas. Toda produção do aluno deve ser valorizada. É importante perceber e verificar o momento de cada aluno no processo de construção do conhecimento. Ter sempre como ponto de partida o que o aluno aprendeu, o que ainda não aprendeu, por que não aprendeu e quais as intervenções necessárias.
--	--	---	--	---

	Eixo Conhecimentos Linguísticos e Gramaticais Processos de formação e significados das palavras. Uso do dicionário. Textos verbais e não verbais. Pronomes. Letra x com som de s. Os sons da letra x. Consciência grafofonêmica.	público-alvo do texto. Eixo Escrita (EF35LP07) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, a organização, estrutura; o tema e assunto do texto. (EF04LP21) Utilizar, ao produzir o texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: regras sintáticas de concordância nominal e verbal, convenções de		
--	--	---	--	--

		escrita de diálogos (discurso direto), pontuação (ponto- final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, dois-pontos, vírgulas em enumerações), regras ortográficas. (EF03LP03) Ler e escrever corretamente palavras com os dígrafos lh, nh, ch. (Habilidade revisitada) (EF04LP28) Localizar palavras no dicionário para esclarecer significados, reconhecendo o significado mais plausível para o contexto que deu origem à consulta. (EF04LP32) Identificar em textos e usar na produção textual a concordância entre sujeito (substantivo ou pronome		
--	--	---	--	--

		peçoal) e verbo (concordância verbal).		
--	--	---	--	--

4º BIMESTRE

EIXOS TEMÁTICOS	OBJETOS DE CONHECIMENTOS (Conteúdos)	OBJETOS DE APRENDIZAGENS (Habilidades- BNCC)	PRÁTICAS DIDÁTICAS PEDAGÓGICAS (Metodologia)	AVALIAÇÃO
UNIDADE 4 Aventuras e viagens; As diferentes formas de ser e de se observar. Navegar na leitura: As viagens de Marco Polo, parte I e II; Materializador de pensamentos; Carta aberta ao prefeito. Caminhos da língua: Conectivos; Palavras terminadas em -isar e -izar;	Eixo Oralidade Estratégias de escuta de textos orais em situações específicas de interação. Procedimentos de escuta de textos. Produção de textos orais em situações específicas de interação. Eixo Leitura Estratégias de leitura. Localização de informações em textos. Deduções e inferências de informações.	Eixo Oralidade (EF04LP04) Respeitar, em situações formais e informais, as características dos turnos da conversação (alternância de participantes), considerando o contexto e as características dos interlocutores (status profissional, idade etc.). (EF04LP06) Recuperar as ideias principais em situações formais de escuta	Relacionar o conhecimento prévio do aluno com o que é ensinado. Realizar atividades que estimulam a leitura e a escrita. Utilizar metodologias ativas diversas: jogos educativos, vídeos, Story Telling (contação de histórias, criação de histórias, continuação de história...).	A avaliação é individual, atenta ao processo de construção do conhecimento do aluno Todos os momentos de expressão de ideias dos alunos são essenciais para observar as hipóteses construídas. Toda produção do aluno deve ser valorizada. É importante perceber e verificar o momento de cada aluno no processo de construção do conhecimento. Ter sempre como ponto de partida o que o aluno aprendeu, o que ainda não aprendeu, por

Redução de ditongos e verbos no infinitivo; Concordância entre artigos, substantivo e adjetivo. Oralidade: Mesa-redonda; Declamação de poemas. Dando asas à produção: Carta aberta; Narrativa de aventura.	Reflexão sobre o conteúdo temático do texto. Reflexão sobre o léxico do texto. Reflexão sobre os procedimentos estilístico-enunciativos do texto. Fluência de leitura para a compreensão do texto. Eixo Escrita Estratégias durante a produção do texto. Procedimentos linguístico-gramaticais e ortográficos. Estratégias antes da produção do texto. Planejamento do texto. Parágrafo: aspectos semânticos e gráficos. Estratégias após a produção do texto. Revisão e reescrita do texto. Eixo Conhecimentos Linguísticos e Gramaticais Consciência grafonêmica. Uso de palavras de ligação (coesão).	de exposições, apresentações, palestras. Eixo Leitura (EF04LP08) Localizar e comparar informações explícitas em textos. (EF04LP10) Inferir informações implícitas em textos. (EF04LP12) Inferir o tema e assunto, demonstrando compreensão global do texto. (EF04LP15) Recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos), que contribuem para a continuidade do texto. (EF04LP16) Inferir relações de causalidade que não aparecem de modo explícito no texto.		que não aprendeu e quais as intervenções necessárias.
---	---	---	--	--

	Grau das palavras e expressividade.	(EF35LP05) Ler textos de diferentes extensões, silenciosamente e em voz alta, com crescente autonomia e fluência (padrão rítmico adequado e precisão), de modo a possibilitar a compreensão. Eixo Escrita (EF04LP21) Utilizar, ao produzir o texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: regras sintáticas de concordância nominal e verbal, convenções de escrita de diálogos (discurso direto), pontuação (ponto- final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, dois-pontos, vírgulas em enumerações), regras ortográficas. (EF35LP09) Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual.		
--	--	---	--	--

		(EF35LP10) Rer e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação. (EF35LP11) Reescrever o texto incorporando as alterações feitas na revisão e obedecendo às convenções de disposição gráfica, inclusão de título, de autoria. Eixo Conhecimentos Linguísticos e Gramaticais (EF04LP23) Grafar palavras utilizando regras de correspondência fonema-grafema regulares e contextuais. (EF04LP32) Identificar em textos e usar na produção textual a concordância entre sujeito (substantivo ou pronome pessoal) e verbo (concordância verbal).		
--	--	--	--	--

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

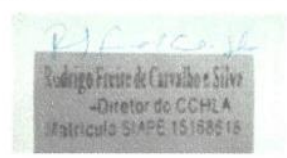
SILVA, Cícero de Oliveira; SILVA, Elizabeth Gaviou de Oliveira; MARCHETTI, Greta. Aprender juntos - Língua Portuguesa. 4º Ano. São Paulo: Sm, 2019.

ANEXO A - AUTORIZAÇÃO CONSELHO DE ÉTICA



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: A SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE LEITURA E SUA IMPLICAÇÕES NAS HABILIDADES LEITORAS.			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 26			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: JOSIANE BARBOSA PEREIRA			
6. CPF: 051.465.064-85		7. Endereço (Rua, n.º): JOAO FILADELFO DE CARVALHO CUIA 343 JOAO PESSOA PARAIBA 58077054	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 83993681455	10. Outro Telefone:	11. Email: josianesobrado@gmail.com
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: 02 / 10 / 2023		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade Federal da Paraíba		13. CNPJ:	14. Unidade/Órgão: Centro de Ciências Humanas e Letras - CCHLA
15. Telefone: (83) 3216-7136		16. Outro Telefone:	
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: <u>Rodrigo Freire de Carvalho e Silva</u>		CPF: <u>021.444.854-10</u>	
Cargo/Função: <u>Diretor do CCHLA</u>			
Data: 03 / 10 / 2023		Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

ANEXO B - ATIVIDADE DE LEITURA COM O GÊNERO RECEITA-
PRODUZINDO O SLIME



PREPARAÇÃO PARA A LEITURA

1. Você já brincou com *slime*? Sabe o que é?
2. Observe a capa de um livro que tem receitas para fazer *slimes* de vários tipos.



- Existe relação entre o formato das letras do título e o que as receitas apresentadas no livro ensinam a preparar? Explique.
3. Sublinhe na imagem da capa os verbos que indicam ordens, orientações, instruções.
- Com que intenção esses verbos foram usados?

1. Leia uma das receitas de *slime* que está no livro **Slime: 20 receitas tops para botar a mão na *slime*!**

Slime unicórnio

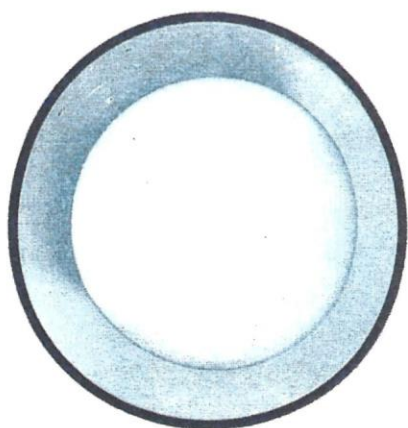
Ingredientes

- ☒ 100 g de cola branca
- ☒ 1 colher de sobremesa de espuma de barbear
- ☒ 1 colher de sobremesa de sabonete líquido
- ☒ 1 colher de sobremesa de talco
- ☒ 1 colher de café de óleo corporal
- ☒ 3 cores de corante alimentício (sugestão: rosa, amarelo e verde)
- ☒ Ativador



TEXTO E ILUSTRAÇÕES: "SLIME UNICÓRNIOS", DO LIVRO: SLIME: 20 RECEITAS TOPS PARA BOTAR A MÃO NA SLIME! COTIA, PE DA LETRA, 2020. P. 24-25. E.P. 40.

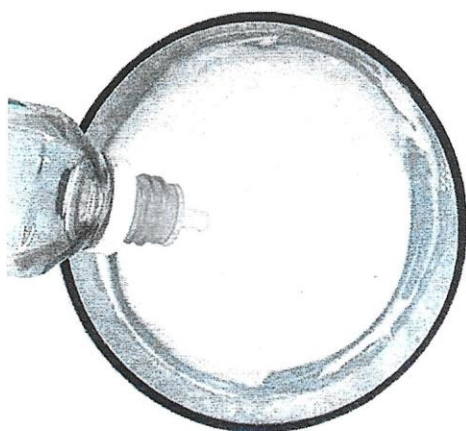
Dica: Escolha as cores com cuidado. Tons pastéis costumam ser uma boa pedida. Nesta slime você pode combinar duas, três ou até quatro cores. Quanto mais, melhor!



- 1** Despeje a cola em um recipiente.



- 2** Coloque aos poucos os demais ingredientes, mexendo sempre.

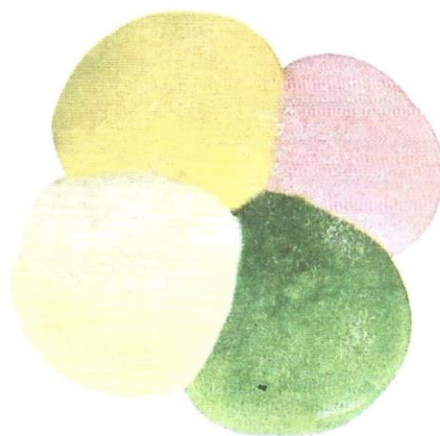


- 3** Vamos ativar sua base. Goteje o ativador na mistura e mexa bem. Repita esse procedimento até a *slime* começar a desgrudar do fundo do pote.

- 4** Quando a *slime* desgrudar, pegue-a com as mãos e, num movimento de “esticar e unir a massa”, dê o ponto até que ela solte completamente dos dedos.



- 5** Divida a base em quatro partes iguais. Agora é só colorir. Para isso, coloque apenas duas gotas de corante e manuseie cada parte até a cor ficar uniforme.



- 6** Coloque as partes sobre a mesa, uma ao lado da outra, e comece a misturar todas as cores. Prontinho! Ficou linda!

TEXTO E ILUSTRAÇÕES: SLIME UNICÓRNIOS DO LIVRO SLIME: 20 RECEITAS TOPS PARA BOTAR A MÃO NA SLIME! COTIA: PÉ DA LETRA, 2020. P. 24-25. E P. 40.

Slime: 20 receitas tops para botar a mão na *slime*! Cotia: Pé da Letra, 2020. p. 24-25.

 **2.** Onde, geralmente, são publicados textos instrucionais?

3. Existe relação entre o título da receita e o que ela ensina a preparar? Explique.

4. Marque as alternativas adequadas.

- Nessa receita, as imagens:

- ☐ contribuem para que o leitor compreenda o passo a passo.
- ☐ evidenciam que *slime* é um brinquedo apenas para crianças.
- ☐ contribuem para deixar o texto mais atraente.
- ☐ mostram o resultado final da receita.

5. Releia os trechos a seguir, observando as palavras em destaque.

- ☒ 1 **colher de sobremesa** de talco
- ☒ 1 **colher de café** de óleo corporal

a) A receita tem café como ingrediente?

- ☐ Sim. ☐ Não.

b) Qual a função das palavras em destaque?



6. Marque qual destas cores é de tom pastel.



7. Sublinhe na receita os verbos que indicam as ações que devem ser realizadas para fazer a *slime*.

- Agora, escreva como esses verbos são encontrados no dicionário.

2. Onde, geralmente, são publicados textos instrucionais?

3. Existe relação entre o título da receita e o que ela ensina a preparar? Explique.

4. Marque as alternativas adequadas.

• Nessa receita, as imagens:

- ☐ contribuem para que o leitor compreenda o passo a passo.
- ☐ evidenciam que *slime* é um brinquedo apenas para crianças.
- ☐ contribuem para deixar o texto mais atraente.
- ☐ mostram o resultado final da receita.

5. Releia os trechos a seguir, observando as palavras em destaque.

- ☒ 1 **colher de sobremesa** de talco
- ☒ 1 **colher de café** de óleo corporal

a) A receita tem café como ingrediente?

☐ Sim. ☐ Não.

b) Qual a função das palavras em destaque?



6. Marque qual destas cores é de tom pastel.



7. Sublinhe na receita os verbos que indicam as ações que devem ser realizadas para fazer a *slime*.

• Agora, escreva como esses verbos são encontrados no dicionário.

8. Releia um dos passos da receita e observe novamente a imagem.

5

Divida a base em quatro partes iguais. Agora é só colorir. Para isso, coloque apenas duas gotas de corante e manuseie cada parte até a cor ficar uniforme.



TEXTO E ILUSTRAÇÕES: "SLIME UNICÓRNO", DO LIVRO:
SLIME: 20 RECEITAS TIPS PARA BOTAR A MÃO NA
SLIME COTIDIA. PE DA LETRA, 2020. P. 24-25. P. 40.

a) Os corantes devem ser acrescentados em toda a base? Explique.

b) O que você entende por **cor uniforme**?

9. Em que momento é necessário dividir a massa?

10. Explique o significado do símbolo ☒, usado na lista de ingredientes da receita.

- Vamos verificar o que você já fez hoje? Leia a lista e indique.

☐

Tomiei banho.

☐

Escovei os dentes.

☐

Brinquei no recreio.

☐

Fiz a lição de casa.

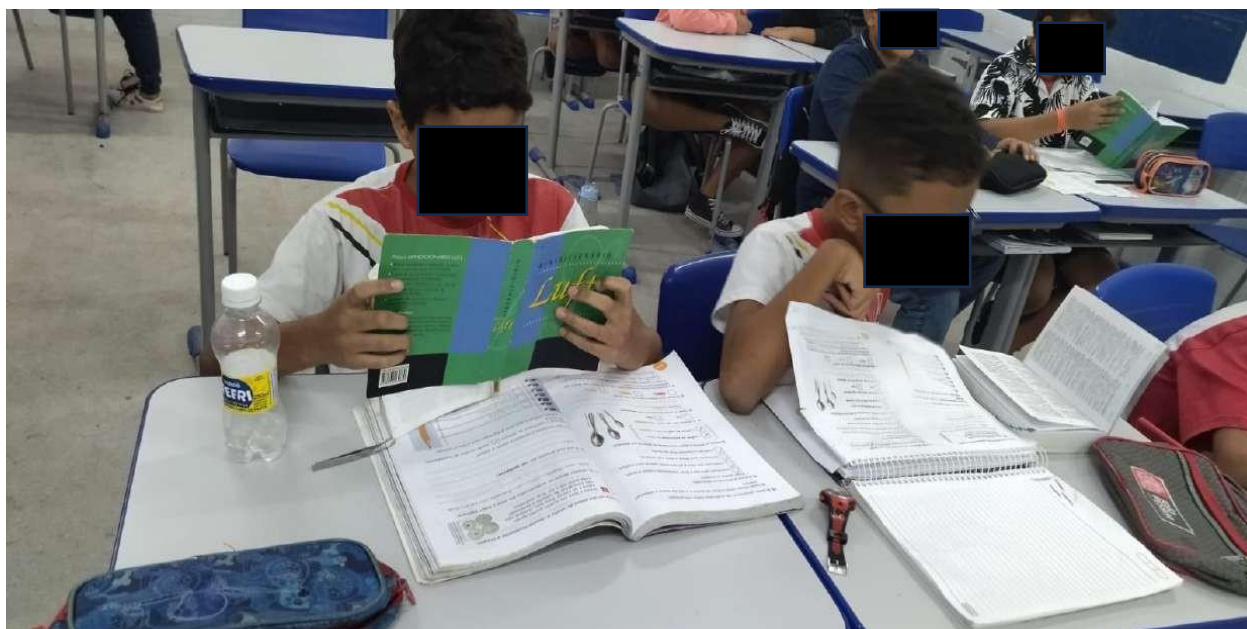
☐

Covumei minha cama.



DAVINE BAVEN

**ANEXO C - MOMENTO DA LEITURA DA PROPOSTA DO LIVRO DIDÁTICO
COM APOIO DO DICIONÁRIO**



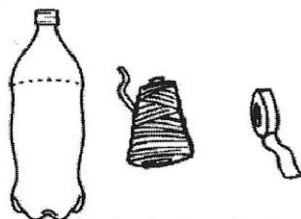
ANEXO D - MANUAL DE INSTRUÇÃO – PRODUZINDO UM BRINQUEDO

**BRINCANDO COM
O BILBOQUÊ****MATERIAL**

- UMA GARRAFA PET COM TAMPA.
- BARBANTE.
- DUREX COLORIDO.
- TESOURA.

COMO FAZER

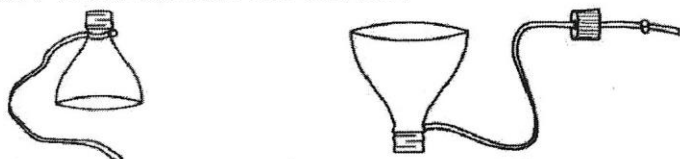
- USE A PARTE DA GARRAFA QUE A PROFESSORA LHE ENTREGOU.



- A PROFESSORA VAI FAZER UM FURO NO MEIO DA TAMPINHA.



- AMARRE UMA DAS PONTAS DO BARBANTE NO BICO DA GARRAFA. PASSE A OUTRA PONTA DO BARBANTE POR DENTRO DO FURO DA TAMPINHA E DÊ UM NÓ.



- ENFEITE A GARRAFA COM O DUREX COLORIDO.
- PRONTO! AGORA É SÓ BRINCAR E DIVERTIR-SE BASTANTE!

**BRINCANDO COM
O BILBOQUÊ****MATERIAL**

- UMA GARRAFA PET COM TAMPA.
- BARBANTE.
- DUREX COLORIDO.
- TESOURA.

COMO FAZER

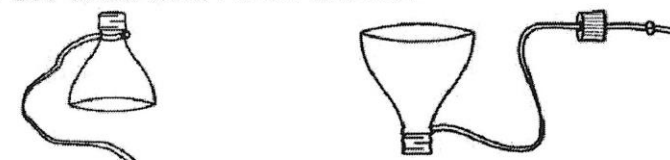
- USE A PARTE DA GARRAFA QUE A PROFESSORA LHE ENTREGOU.



- A PROFESSORA VAI FAZER UM FURO NO MEIO DA TAMPINHA.



- AMARRE UMA DAS PONTAS DO BARBANTE NO BICO DA GARRAFA. PASSE A OUTRA PONTA DO BARBANTE POR DENTRO DO FURO DA TAMPINHA E DÊ UM NÓ.

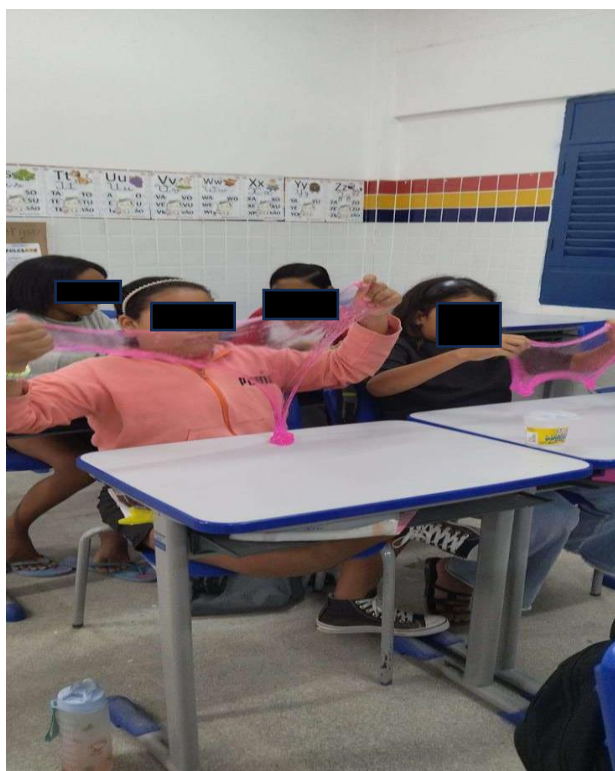
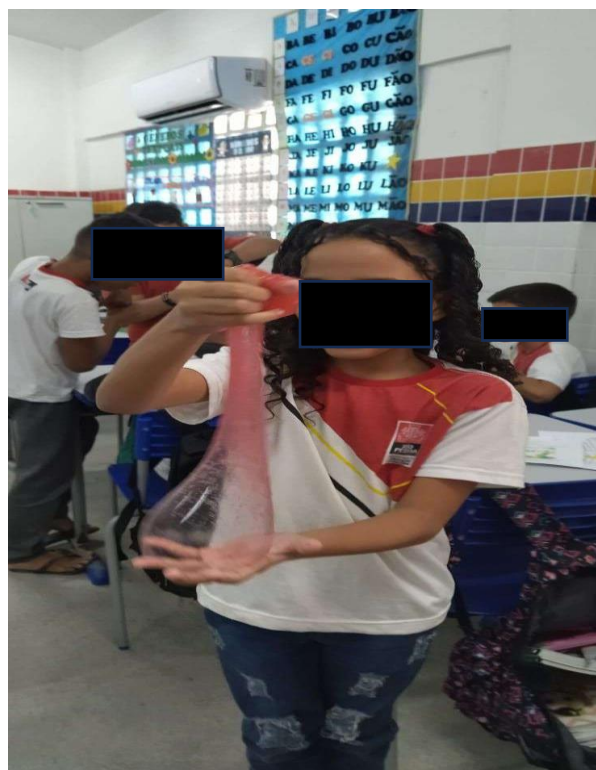


- ENFEITE A GARRAFA COM O DUREX COLORIDO.
- PRONTO! AGORA É SÓ BRINCAR E DIVERTIR-SE BASTANTE!

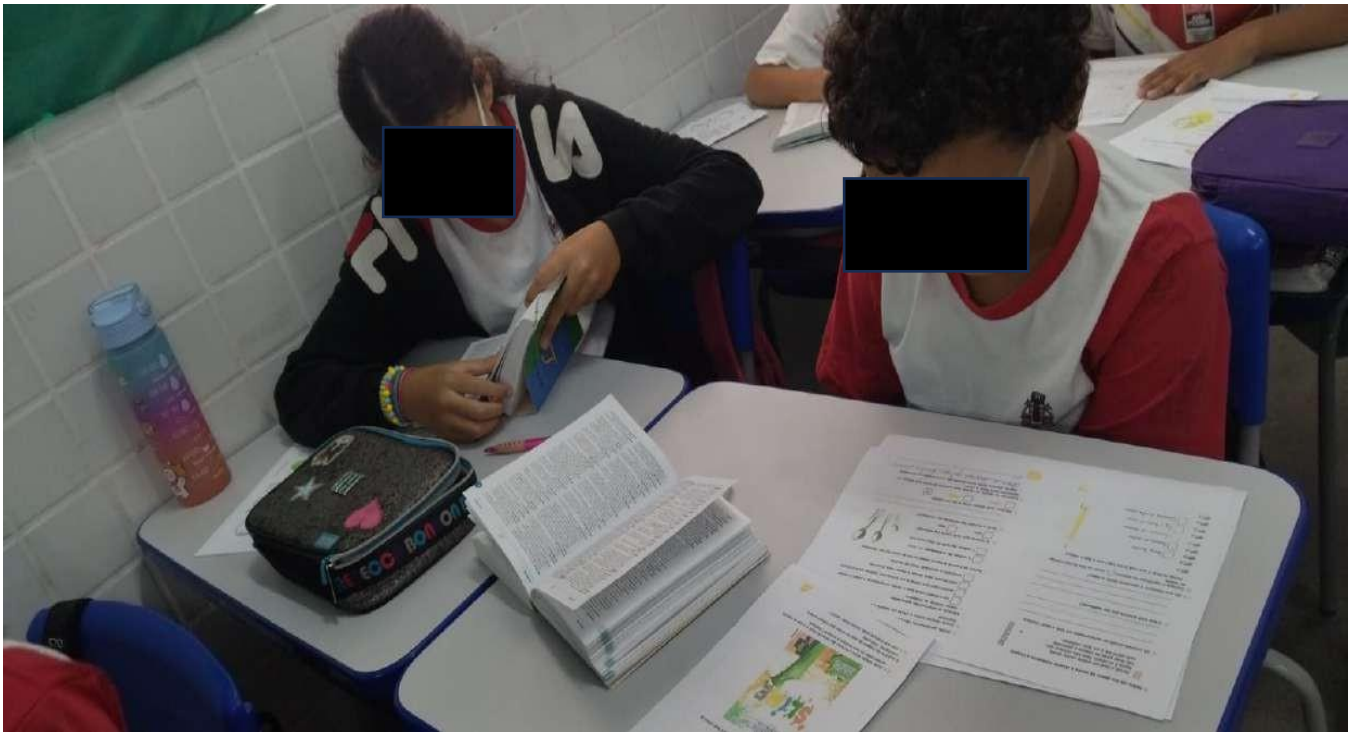


ANEXO E - ATENÇÃO ÀS INSTRUÇÕES

ANEXO F- BRINCANDO COM O SLIME PRODUZIDO



ANEXO G - PRODUÇÃO DO BRINQUEDO



ANEXO H - MÃO NA MASSA - LEITURA DO LIVRO DIDÁTICO E A INTERVENÇÃO

3 MÃO NA MASSA!

PREPARAÇÃO PARA A LEITURA

1. Você já brincou com slime? Sabe o que é?
2. Observe a capa de um livro que tem receitas para fazer slimes de vários tipos.



3. Existe relação entre o formato das letras do título e o que as receitas apresentadas no livro ensinam a preparar? Explique.
3. Sublinhe na imagem da capa os verbos que indicam ordens, orientações, instruções.
- Com que intenção esses verbos foram usados?

16.11.23

1- Sim, Um brinquedo gelatinoso.

2- Sim, São as letras escritas em forma gelatinosa e coloridas igual o slime.

3- De instrução/ensinar.

— 11 —

S l i m e

Daniela Rafael



1. Despeje a cola em um recipiente.



2. Coloque aos poucos os demais ingredientes, mexendo sempre.



3. Vamos ativar sua base. Goteje o ativador na mistura e mexa bem. Repita esse procedimento até o slime começar a desgrudar do fundo do pote.

4. Quando o slime desgrudar, pegue-a com as mãos e, num movimento de "esticar e unir a massa", dê o ponto até que ela solte completamente dos dedos.



5. Divida a base em quatro partes iguais. Agora é só colorir. Para isso, coloque apenas duas gotas de corante e misture cada parte até a cor ficar uniforme.

6. Coloque as partes sobre a mesa, uma ao lado da outra. E comece a misturar todas as cores. Pronto! Ficou lindo!

ATIVIDADE

TEXTO INSTRUCIONAL

Leia uma das receitas de slime que está no livro *Slime: 20 receitas tops para fazer a mão no slime!*

Objetivo

Conteúdo

- ☐ 100 g de cola branca
- ☐ 1 colher de sobremesa de espuma de barbear
- ☐ 1 colher de sobremesa de sabonete líquido
- ☐ 1 colher de sobremesa de talco
- ☐ 1 colher de café de óleo corporal
- ☐ 3 cores de corante alimentício (sugestão: rosa, amarelo e verde)
- ☐ Ativador



Escolha as cores com cuidado. Tente pastéis, mas não use uma boa pedida. Nesta slime você pode combinar duas, três ou até quatro cores. Quanto mais, melhor!

