



LUCIANE PRIORI MONTEIRO

**RECONTEXTUALIZAÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO PARA OS LETRAMENTOS POR
MEIO DOS GÊNEROS TEXTUAIS: ESTUDO DE CASO NO 5º ANO**

CANOAS, 2024.

LUCIANE PRIORI MONTEIRO

**RECONTEXTUALIZAÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO PARA OS LETRAMENTOS POR
MEIO DOS GÊNEROS TEXTUAIS: ESTUDO DE CASO NO 5º ANO**

Dissertação de Mestrado apresentado ao
Programa de Pós-graduação em Educação
da Universidade La Salle como requisito para
a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Luciana Backes

CANOAS, 2024.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M775 Monteiro, Luciane Priori.
Recontextualização na alfabetização para os letramentos por meio dos gêneros textuais: estudo de caso no 5º ano / Luciane Priori Monteiro. – 2024.
137 f. : il.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2024.
“Orientação: Profa. Dra. Luciana Backes”.

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Gêneros textuais. 4. Base Nacional Comum Curricular. 5. Referencial curricular – Canoas, RS. I. Backes, Luciana. II. Título.

CDU: 37

Bibliotecária responsável: Lucas de Oliveira Santos - CRB 10/2839

LUCIANE PRIORI MONTEIRO

Dissertação aprovada para obtenção do título de mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade La Salle.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Sonia Regina da Luz Matos
Universidade de Caxias do Sul

Prof.^a Dr.^a Hildegard Susana Jung
Universidade La Salle, Canoas/RS

Prof.^a Dr.^a Lúcia Regina Lucas da Rosa
Universidade La Salle, Canoas/RS

Prof.^a Dr.^a Luciana Backes,
Orientadora e presidente da banca- Universidade La Salle, Canoas/RS

Área de concentração: Educação
Curso: Mestrado em Educação

Canoas, 18 de março de 2024.

Inspirada na letra de Milton Nascimento, dedico essa dissertação às minhas Marias:
Maria Luisa, minha amada filha, por sua graça, alegria e todo o amor que nos envolve
Maria Augusta, minha irmã, por sua fé na vida, todo apoio e confiança
Maria de Lourdes, minha mãe, por sua fé, força e garra que permanecem vivos no meu coração

É por elas que persisto, por isso:

Mas é preciso ter manha, é preciso ter graça

É preciso ter sonho sempre

Quem traz na pele essa marca possui

A estranha mania de ter fé na vida

(BRANT; NASCIMENTO, 1978)

AGRADECIMENTOS

A letra de Milton Nascimento me acompanha mais uma vez:

*Mas é preciso ter força, é preciso ter raça
É preciso ter gana sempre*

Escrever essa dissertação foi vivenciar propósitos que estavam adormecidos e enfrentar muitos desafios. A experiência grandiosa e enriquecedora nesses 2 anos de estudos foi muito significativa para meu desenvolvimento pessoal e profissional na reconstrução de tantos letramentos.

*Mas é preciso ter manha, é preciso ter graça
É preciso ter sonho sempre*

O mestrado era o sonho que minha mãe tinha para minha vida, a ela agradeço por todos os ensinamentos, incentivos e por ser fortaleza, sabedoria e amor no tempo que permanecemos juntas.

*Maria, Maria, é o som, é a cor, é o suor
É a dose mais forte e lenta
De uma gente que rí quando deve chorar
E não vive, apenas aguenta*

O percurso durante o mestrado foi de resistência e coragem nas situações de vida pessoal. Agradeço ao meu pai por demonstrar tanta força nos desafios.

*Maria, Maria, é um dom, uma certa magia
Uma força que nos alerta
Uma mulher que merece viver e amar
Como outra qualquer do planeta*

Agradeço à minha filha pelo amor e incentivo durante o caminho, suas palavras de apoio: “mãe, você consegue” foram a força e a magia que me impulsionaram na escrita.

Agradeço ao meu pai por mostrar sua força nos momentos difíceis e por tantos ensinamentos.

Agradeço à minha irmã pelo carinho, encorajamento, e por acreditar no meu caminho na educação desde o magistério lá em 2005, ao se emocionar em me ver levando minha primeira turma no cinema.

Agradeço a minha prima Elisa, que não é Maria, mas que luta como todas elas e esteve ao meu lado com sua tão necessária e carinhosa ajuda neste processo.

Agradeço à minha orientadora Luciana Backes, que *é uma força que nos alerta*, seus tantos ensinamentos, sua compreensão nos momentos difíceis, por me inspirar com sua inteligência e sabedoria... foi uma honra compartilhar essa jornada com você!

Agradeço a equipe diretiva do Arthur Pereira de Vargas, Pedro, Silvana, Aline e Luciane pela torcida, encorajamento e compreensão nessa trajetória.

Agradeço aos meus alunos pelo carinho e por me ensinarem todos os dias a ser professora.

Agradeço às minhas queridas amigas Tainá e Bianca pela amizade, carinho e palavras de apoio.

Agradeço meus colegas do Cotedic pelo compartilhamento de experiências e aprendizados.

Agradeço ao corpo docente da banca de defesa por todas as contribuições importantes a este trabalho.

Agradeço a Secretária Municipal de Canoas pela possibilidade de cursar o mestrado.

Quem traz na pele essa marca possui

A estranha mania de ter fé na vida

Agradeço a Deus pela vida e coragem para seguir em frente e pelas oportunidades conquistadas.

RESUMO

O ensino remoto emergencial (ERE) instaurado na pandemia de Covid 19 (2020-2022) e o avanço das tecnologias digitais (TD) marcaram as mudanças na configuração dos espaços para aprendizagem. Neste novo cenário educacional, emerge a presente pesquisa com o objetivo de compreender a recontextualização da alfabetização para os letramentos, por meio dos diferentes gêneros textuais, em um 5º ano. Assim, analisamos os processos de alfabetização, letramentos e multiletramentos, através dos diferentes gêneros textuais em práticas pedagógicas para a exploração, compreensão, análise e produção de diferentes tipos de texto. A questão de pesquisa é: como ocorre a recontextualização da alfabetização, por meio dos diferentes gêneros textuais, para os letramentos, no 5º ano? A dissertação está no contexto da linha de pesquisa “Culturas, linguagens e tecnologias da educação”, do Programa de pós-graduação em Educação, da Universidade La Salle, assim como, no contexto do grupo de pesquisa COTEDIC UNILASALLE/CNPq. Essa pesquisa é de natureza exploratória e qualitativa, realizada através da metodologia de estudo de caso, em uma turma do 5º ano do ensino fundamental, da rede pública municipal de Canoas. No estudo de caso foram propostas quatro atividades recontextualizadas em diferentes gêneros textuais. Os instrumentos para a produção de dados empíricos são: o pré-teste, os registros das atividades realizadas pelos alunos, o diário da observação da pesquisadora e o pós-teste. A análise dos dados compreende a análise de conteúdo, a partir das três etapas de Bardin (2011), que consistem em pré-análise, exploração do material, inferência e a interpretação dos dados. Evidenciamos que os diferentes gêneros textuais se confirmaram como potencializadores para a aquisição da leitura e escrita e validaram a recontextualização para os letramentos em múltiplas linguagens que permeiam nosso cotidiano. A leitura e escrita são tecnologias para se expressar, comunicar e interagir, constituindo-se como fenômenos sociais na produção cultural.

Palavras-chave: Recontextualizar; Alfabetização; Letramentos; Gêneros textuais; Base Nacional Comum Curricular; Referencial Curricular de Canoas.

ABSTRACT

The emergency remote education (ERE) introduced during the COVID-19 pandemic (2020-2022) and the advance of digital technologies (DT) have marked changes in the configuration of learning spaces. In this new educational scenario, the present research aims to understand the recontextualization of literacy for literacy through different textual genres in a 5th-grade class. Thus, we analyzed the literacy, literacy and multi-learning processes through different textual genres in pedagogical practices to explore, comprehend, analyze and produce different types of text. The research question is: how is literacy recontextualized through different textual genres for literacy in the 5th grade? The dissertation is in the context of the research line "Cultures, languages and technologies of education" of the Postgraduate Program in Education at La Salle University and in the context of the COTEDIC UNILASALLE/CNPq research group. This exploratory and qualitative research was conducted using the case study methodology in a 5th-grade elementary school class in the Canoas municipal public school system. Four recontextualized activities were proposed in different textual genres in the case study. The instruments used to produce the empirical data are the pre-test, the records of the activities carried out by the students, the researcher's observation diary and the post-test. Data analysis comprises content analysis based on Bardin's (2011) three stages: pre-analysis, exploration of the material, inference and interpretation of the data. We found that the different textual genres were confirmed as enhancers for acquiring reading and writing and validated the recontextualization for literacy in the multiple languages that permeate our daily lives. Reading and writing are technologies for expressing oneself, communicating and interacting, and are social phenomena in cultural production.

Keywords: Recontextualize; Alphabetization; Literacy; Textual Genres; Common National Curriculum Base; Canoas Curricular Reference.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Processo simultâneo de aprendizagem da leitura e escrita	43
Figura 2 – Estrutura dos códigos das habilidades da BNCC	53
Figura 3 – Escrita de palavras aluna E.....	68
Figura 4 – Escrita de palavras aluno O	70
Figura 5 – Escrita das frases aluno B.....	72
Figura 6 – Escrita das duas frases aluna E	72
Figura 7 – Escrita das duas frases aluna O.....	73
Figura 8 – Escrita de texto do aluno B	76
Figura 9 – Escrita de texto da aluna E	77
Figura 10 – Escrita de texto da aluna P.....	78
Figura 11 – Capa do livro: As mil e uma histórias de Manuela	82
Figura 12 – Elementos construídos para a narrativa coletiva	84
Figura 13 – As diferentes linguagens dos balões na HQ.....	88
Figura 14 – HQ da aluna O	89
Figura 15 – Notícia utilizada na atividade.....	91
Figura 16 – Notícia da aluna H.....	94
Figura 17 - Alunos jogando o <i>gamebook</i>	96
Figura 18 – HQ da aluna D	104
Figura 19 – Notícia da aluna O	107
Figura 20 – Escrita das de palavras aluna E	113
Figura 21 – Escrita das de palavras aluna O.....	114
Figura 22 – Escrita de frases aluna E	115
Figura 23 – Escrita das de frases aluna O	116
Figura 24 – Escrita das de texto aluno B.....	119
Figura 25 – Produção de texto aluna O.....	120

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Busca das palavras-chave	27
Quadro 2 – Levantamento dos artigos da busca	27
Quadro 3 – Levantamento de artigos, busca 2.....	28
Quadro 4 – Levantamento de artigos, busca 3.....	30
Quadro 5 – Levantamento de artigos, busca 4.....	31
Quadro 6 – Caracterização do estudo.....	56
Quadro 7 – Habilidades da BNCC E RCC a serem contempladas nas ações pedagógicas e atividades com os diferentes gêneros textuais.	61
Quadro 8 – Objetivos específicos e unidades de análise	66
Quadro 9 – Escrita da aluna R	83
Quadro 10 – Escrita da narrativa coletiva.....	85
Quadro 11 – Reescrita da aluna R.....	86
Quadro 12 – Escrita alfabética do texto da aluna O	90
Quadro 13 - Roteiro para a Notícia	93
Quadro 14 – Escrita da aluna Q	97
Quadro 15 – Produção do aluno K.....	101
Quadro 16 – Produção do aluno N.....	109
Quadro 17 – Escrita alfabética do texto da aluna O	121
Quadro 18 – Evidências da dissertação	124

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Psicogênese da escrita de palavras.....	68
Gráfico 2 – Psicogênese da escrita de frases	71
Gráfico 3 – Psicogênese da escrita de texto	74
Gráfico 4 – Leitura	75
Gráfico 5 – Consciência fonológica	75
Gráfico 6 – Interpretação de informações presentes no texto	79
Gráfico 7 – Psicogênese da escrita de palavras.....	112
Gráfico 8 – Psicogênese da escrita de frases	115
Gráfico 9 – Psicogênese da escrita de texto	116
Gráfico 10 – Interpretação da história	122
Gráfico 11 – Leitura.....	123

LISTA DE SIGLAS

BNCC	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
CNE	CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
ERE	ENSINO REMOTO EMERGENCIAL
HQs	HISTÓRIAS EM QUADRINHOS
LDB	LEI DE DIRETRIZES E BASES
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
OMS	ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE
RCC	REFERENCIAL CURRICULAR DE CANOAS
TD	TECNOLOGIAS DIGITAIS

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 ORIGEM DO ESTUDO	19
2.1 Relevância pessoal-profissional.....	20
2.2 Relevância social	23
2.3 Relevância acadêmico-científica	25
2.4 Revisão de literatura	26
3 REFERENCIAL TEÓRICO	35
3.1 Recontextualização do Conhecimento	35
3.2 Alfabetização e Letramentos	39
3.3 Diferentes Gêneros Textuais	45
3.4 Referências Legais para o 5ºano: A BNCC e o Referencial Curricular de Canoas	51
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	56
4.1 Caracterização do estudo.....	56
4.2 Natureza e metodologia do estudo	56
4.3. Contexto do campo e sujeitos	58
4.4. Instrumentos e registros dos dados	59
4.4 Análise dos dados	64
5. PROCESSO DE RECONTEXTUALIZAÇÃO: ANÁLISE DOS DADOS	66
5.1 Análise das dificuldades de alfabetização em alunos do 5º ano pós ERE.....	67
5. 2 Recontextualização em prática.....	80
5.3 Caminhos percorridos para os letramentos.....	99
5.4 Alfabetização para os letramentos.....	111
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS	129
APÊNDICE A	135
APÊNDICE B	137

1 INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea, estamos envoltos de inúmeras tecnologias e formas de comunicação e expressão que tornam a vida mais dinâmica. O movimento constante de socialização e de experiências amplia o fluxo de interação e impulsiona o desenvolvimento do conhecimento, uma vez que a vida acontece em um contexto social, com características e costumes próprios em cada cultura e história.

A alfabetização sempre foi objeto de discussões, investigações e pesquisas sobre suas possibilidades, limitações, práticas e desafios. De acordo com Cagliari (2009), a alfabetização é, sem dúvida, o momento mais importante da formação escolar de uma pessoa. O maior desafio da escola pública é fazer com que os alunos terminem as etapas da alfabetização com habilidades e domínio da leitura e escrita. Para Matos (2014), a alfabetização pode e deve ser colocada dentro do campo dos territórios de significações, produzidos pelas sociedades, e considera a leitura e escrita como:

[...] instrumentos para se inserir na realidade, para compreendê-la e, também, para alterá-la, como ferramentas do entendimento. Ler e escrever não são apenas habilidades estabelecidas em torno da decodificação; muito mais do que isso, saber ler e escrever significa apropriar-se das diversas competências relacionadas à cultura orientada pela palavra escrita, para, dessa forma, atuar nessa cultura e, por decorrência, na sociedade como um todo (MATOS, 2014, p.185).

A pandemia de Covid-19 (2020-2022) foi decretada no Brasil em março de 2020 segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), restringindo os espaços com o fechamento das escolas e, por consequência, os modos de aprender a ler e a escrever de diversos alunos, principalmente aqueles de escola pública. O mundo se modificou, a vida das pessoas e também o ensino.

Por conta da condição de isolamento social, o MEC criou a portaria nº 343 de 17 de março de 2020, na qual estabeleceu a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digitais no período de pandemia. Com a finalidade de legalizar o ERE, o CNE lança o parecer 5/2020 em 28 de abril de 2020, propiciando a reorganização do calendário escolar e possibilitando a estimativa de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia de COVID-19.

A alteração dos espaços escolares, devido a pandemia, aumentou consideravelmente as condições para aprendizagem. Os processos de ensinar e de

aprender foram desenvolvidos a partir das TD`s, redes sociais, envio de atividades impressas, entre outros recursos que cada realidade oferecia. Assim, vivenciamos as desigualdades de acesso à TD, à conexão de internet e a precariedade da mediação pedagógica, atingindo alunos de diferentes níveis e escolaridades.

O fazer pedagógico durante a pandemia foi cercado de muitos enfrentamentos em virtude do isolamento social e da exclusão digital que envolveu o cotidiano de vários educandos. O ERE foi uma medida temporária para a entrega de conteúdos curriculares como uma alternativa ao processo de desenvolvimento da aprendizagem, devido à situação da crise (FREITAS; ALMEIDA; FONTELE, 2021).

As ações de recontextualização do conhecimento são pensadas a fim de complementar e articular conhecimentos prévios e os que serão construídos em diferentes espaços de aprendizagem, durante a pesquisa. Para Maturana e Varela (2001, p. 32) “Todo ato de conhecer faz surgir um mundo”. Portanto, a recontextualização possibilita criar conexões e constituir redes para a apropriação da leitura e escrita destes alunos, através de aprendizagens significativas e com sentido para as realidades dos educandos.

A alfabetização, por ser uma etapa essencial e inicial da vida escolar — já que é preciso a aquisição da leitura e escrita como alicerce para o desenvolvimento de outras áreas do conhecimento — foi significativamente atingida. Devido a isso, houve preocupação sobre o processo de alfabetização, pois os alunos nessa etapa precisam de mediação, ambiente social alfabetizador e atividades contextualizadas de leitura e escrita, pois estão em processo de aprendizagem para ler e escrever e nem sempre possuem autonomia suficientemente desenvolvida para isso.

Ferreiro (2004) escreve em seu livro “Com todas as letras” sobre a crise na qual a educação, em específico a alfabetização, passa nas décadas de 80 e 90, quando houve um projeto de mudança, em 1979, que incorporou toda a América Latina. Tal projeto não foi possível na década de 80 devido a uma crise econômica. Já, em 1990, a Unesco declara a década da alfabetização e da educação básica, que deverá afetar a forma em que deve iniciar-se o próximo século. Percebe-se, então, que as dificuldades no processo de alfabetização e letramentos já existiam muito antes do isolamento social e da aprendizagem através do ERE.

Nesta perspectiva, considera-se pertinente pesquisar a recontextualização da alfabetização para os letramentos, diante de um fenômeno contemporâneo que tomou conta do mundo, a pandemia de Covid-19; e que modificou a nossa forma de viver,

conviver, comunicar e aprender. Trata-se de um tema recente para a educação brasileira, podendo contribuir para o avanço e o desenvolvimento da aquisição da leitura e escrita, para o desenvolvimento dos letramentos e para a inserção e contextualização dos multiletramentos nos primeiros anos do ensino fundamental.

A alfabetização é o processo de aquisição da tecnologia escrita dos modos de ler e escrever. O letramento é a capacidade de desenvolver os usos da escrita em práticas sociais e culturais da linguagem oral e escrita. Os dois processos cognitivos são simultâneos e interdependentes, a aprendizagem de um não é pré-requisito para a aprendizagem de outro (SOARES, 2020).

Nos estudos sobre letramentos é relevante a análise de contextos educativos que reproduzem situações de usos da escrita na vida social e a identificação de práticas locais, como a escola e a universidade. As pesquisas sobre os letramentos promovem na escola experiências de acesso, circulação e dinamização das suas práticas para a vida social (KLEINMAN, 2010).

Os gêneros textuais se caracterizam por aspectos sociocomunicativos e funcionais e são inseridos na pesquisa como objetos de recontextualização do conhecimento. Os gêneros são o reflexo das estruturas sociais típicas de cada cultura; dessa forma, uma possibilidade de trabalhar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia. Tudo que fizermos linguisticamente acontece através de algum gênero (MARCUSCHI, 2002).

Partimos do pressuposto básico de que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto. Em outros termos, partimos da ideia de que a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual (MARCUSCHI, 2002, p.3).

O desenvolvimento da linguagem escrita para os letramentos acontece através de demandas sociais. Os gêneros textuais fazem parte do nosso cotidiano e com o tempo passaram por diversas transformações culturais. No entanto, surge a necessidade de práticas contemporâneas contextualizadas com as demandas e carências dos alunos.

Diante do exposto, é importante desenvolver a alfabetização na perspectiva dos letramentos, em que o uso da leitura e escrita dos sujeitos sociais são habilidades fundamentais para a participação ativa e crítica na sociedade contemporânea. O estudo discorre em um contexto pedagógico específico, podendo contribuir para a compreensão dos processos de letramento e o desenvolvimento de práticas

pedagógicas mais congruentes para os alunos. Perante este cenário, temos o seguinte objetivo geral: compreender a recontextualização da alfabetização para os letramentos, por meio dos diferentes gêneros textuais, em um 5° ano. O contexto explorado é uma escola municipal de ensino fundamental da rede pública de Canoas.

Perante o objetivo traçado, construiu-se alguns objetivos específicos:

1. Analisar as dificuldades de alfabetização em alunos do 5° ano;
2. Recontextualizar a alfabetização para os letramentos em práticas pedagógicas;
3. Identificar as possibilidades de letramento por meio de diferentes gêneros textuais: narrativa literária, histórias em quadrinhos, notícia e *gamebook*.
4. Compreender aspectos importantes para a superação das dificuldades de alfabetização.

Esta pesquisa encontra-se organizada em seis capítulos: o primeiro capítulo representa esta introdução. O segundo capítulo discorre sobre a origem do estudo, juntamente com as relevâncias: pessoal-profissional, acadêmico-científico, a revisão de literatura e a relevância social; apresenta o problema, o objetivo geral e os objetivos específicos. O terceiro capítulo compreende o referencial teórico dividido em quatro componentes: a recontextualização do conhecimento, a alfabetização e o letramento, os diferentes gêneros textuais e por último a BNCC e o RCC. O quarto capítulo apresenta os processos metodológicos a serem desenvolvidos na pesquisa, como: a caracterização do estudo, o contexto do estudo, os instrumentos para a produção de dados, a análise dos dados e o cronograma da pesquisa. O quinto capítulo discorre sobre as análises dos dados. E o último capítulo apresenta as considerações finais.

2 ORIGEM DO ESTUDO

O processo de aprendizagem da leitura e escrita é complexo e desafiador, pois a prática em sala de aula gera muitas dúvidas e questionamentos. Além disso, a necessidade de distanciamento social causado pela pandemia de Covid-19 (2020-2022) aumentou as dificuldades enfrentadas pelos alunos nesse período. Assim, o estudo se origina a partir destas inquietações sobre a alfabetização e letramento, após o período de ensino remoto emergencial (ERE) no Brasil.

O processo de diagnóstico das dificuldades de aprendizagem no 5º ano surge no movimento das aulas, na observação diária: no texto lido silabicamente ou não lido; por não saber ler; na dificuldade de compreensão em uma questão sobre um texto; ou simplesmente o texto lido e não compreendido. Na exploração da leitura e escrita, seja na aula de linguagem ou em outra área do conhecimento, percebe-se os alunos que têm autonomia para fazer as atividades e aqueles que necessitam de algum auxílio ou que não conseguem fazer sozinhos por não conseguirem ler. Salientamos que, de acordo com a BNCC, os alunos do 5º ano deveriam estar alfabetizados, compreendendo e produzindo textos de diferentes gêneros.

São diversas as variáveis que desencadeiam o baixo desempenho escolar e que interferem no processo de aprendizagem. O foco deste estudo é refletir, identificar e analisar as estratégias que envolvem o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita para superar essas dificuldades, independentemente de sua origem, apenas tendo como impasse o período do ERE a partir de uma prática pedagógica que torna o aluno sujeito ativo na construção do conhecimento.

Esta dissertação pesquisa as temáticas: alfabetização, letramento e recontextualização de diferentes gêneros textuais. Os conhecimentos prévios dos alunos e as habilidades a serem desenvolvidas para o 5º ano de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular de Canoas (RCC) serão considerados. Estes documentos norteiam as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, a fim de que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

A dissertação faz parte do projeto “Recontextualizar as Ciências e a Contação de Histórias para os Processos de Ensino e de Aprendizagem da Educação Básica a

Formação de Professores a nível Internacional” aprovado pelo CEP - CAAE: 98789018.5.0000.5307, financiado pela Fundação de Amparo à pesquisa do Estado do RS (FAPERGS) e pelo Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE).

Nesse movimento da pesquisa, apresentamos a relevância pessoal-profissional, a relevância social, a acadêmico-científica e a revisão de literatura.

2.1 Relevância pessoal-profissional

A relevância pessoal inicia durante a infância, nas brincadeiras de professora que fazia sozinha, apenas com um quadro negro, giz e cadernos; onde eu criava chamadas de alunos fictícios, atividades e me imaginava professora. Meus pais sempre foram exigentes quanto a minha educação e eu respondi com boas notas na escola. Minha mãe e pai cursaram somente até o ensino técnico, os dois não tiveram a oportunidade de cursar uma faculdade, então esse era o sonho deles para as suas duas filhas.

O sonho da minha mãe, Maria de Lourdes, era ver as filhas formadas: assim, elas estariam bem encaminhadas na vida. Ela sempre nos apoiou e auxiliou nos estudos para que tivéssemos boas notas. Lembro-me da dificuldade em memorizar algumas matérias, e ela fazia questionários com o conteúdo da prova para que eu estudasse e gravasse o tema. Desde então, comecei a estudar escrevendo. Maria tinha uma mistura de orgulho e preocupação com a profissão que escolhi: orgulho pois via a importância e a minha dedicação durante os anos de preparação entre magistério e faculdade; e preocupação devido à desvalorização da profissão. Mesmo com pouco estudo, ela já sabia das dificuldades e obstáculos que eu iria enfrentar. Porém, frequentemente me motivava a seguir a carreira que eu havia escolhido.

Minha família tem origem super corajosa: minha avó materna cursou até a 3ª série do ensino fundamental, pouco sabia escrever, pedia ajuda para ler e anotar receitas ou alguma coisa específica do seu dia a dia. Lembro-me de uma vez ajudá-la a escrever sua assinatura “Virgínia Pinheiro Priori”, para seu documento de identidade. A lembrança fotográfica do caderninho com a escrita de seu nome, por diversas vezes, se mantém na minha memória. No entanto, seus distintos conhecimentos sobre a vida, receitas culinárias, receitas medicinais, entre outros,

faziam com que várias pessoas, entre parentes e vizinhos, recorressem a ela para pedir conselhos e ajuda.

Desde a infância eu quis ser professora. Sempre gostei de estar com crianças, acho divertido estar com elas. Então, aos 15 anos, iniciei o curso de Magistério e me encantei com o ser professora, os estudos, o planejamento das aulas, a mediação com os alunos. Fui percebendo que não era algo tão simples, precisava muito mais conhecimento do que apenas gostar de crianças. Meu estágio foi em uma turma da 2ª série, assim iniciando meu contato com a alfabetização. Os quatro anos de sala de aula e práticas foram muito enriquecedores, pois aprendi muito na ação da sala de aula, que me proporcionou um enorme crescimento pessoal e profissional. O estágio se iniciou com muitas dificuldades, pois não tinha experiência, mas ao longo do tempo se tornou muito prazeroso e foi muito difícil ter que deixar minha primeira turma, que me ensinou muito. Em 2005 me formei no Magistério. Até então acreditava que não precisaria de mais nada para atuar em sala de aula.

No entanto, as leis mudaram na época e os professores necessitavam fazer a formação de ensino superior. Iniciei no curso de Pedagogia – habilitação em educação infantil e anos iniciais. Me inscrevi para o Programa Universidade para Todos do Governo Federal, o PROUNI, e fui contemplada para o curso que eu queria na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Os oito semestres cursados me possibilitaram um crescimento e enriquecimento acadêmico-profissional, devido aos estudos e trabalhos desenvolvidos. Percebi que é necessário muito conhecimento para desenvolver o processo de ensino para a aprendizagem, e por isso me dediquei a aprender a ensinar na faculdade.

O estágio supervisionado possibilita a junção da teoria com a prática, é um momento singular na formação acadêmica. Esta atividade teve dois momentos: o primeiro em educação infantil na Escola Estadual Professora Maria Thereza da Silveira, no Nível B, com crianças de 5 anos. A troca de experiências com a professora titular, que me proporcionou autonomia e liberdade de planejamento, foram muito importantes para meu sucesso nesta etapa.

Neste período comecei a lecionar pela rede estadual de ensino, na mesma escola, no 1º ano. O segundo estágio (na minha turma), foi desafiador. Alfabetizar não é uma tarefa fácil, ainda mais seguindo uma metodologia pós-construtivista, que eu não conhecia muito, mas que tive que me aprofundar para utilizá-la. Fiz um curso no

Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação, o GEEMPA, e mais os estudos realizados em casa e com um grupo de cinco professoras da escola que participavam da proposta. Gostei bastante da metodologia, pois desafia o aluno, o faz pensar: ele, como sujeito ativo da construção do conhecimento (FREIRE, 2007). Nesse momento, me inspirei em muitas professoras dessa escola que eram preocupadas e engajadas. Porque o ato de aprender não diz respeito apenas ao conteúdo, é também emoção, dor, alegria, sofrimento, felicidade, tristeza. Sentimentos que aparecem a cada vez que não conseguimos, a cada vez que conseguimos, a cada briga, brincadeira, jogo, no cotidiano da aula. Neste caminhar, me senti mais segura e criativa na minha atuação, desenvolvendo os trabalhos na sala de aula com os meus alunos, construindo e descobrindo alternativas que nos levaram a um novo saber.

A alfabetização faz parte do meu percurso acadêmico, pedagógico e docente. Os estudos permanecem nessa área, desde o início no curso de magistério, na graduação em pedagogia e os anos de práticas em classes de alfabetização na rede pública de ensino. A alfabetização, por ser um processo fundamental para o desenvolvimento de habilidades, sempre foi um desafio e uma preocupação. Assim, na graduação de pedagogia, como trabalho de conclusão de curso foi explorado o processo de alfabetização na perspectiva pós-construtivista, me auxiliando na compreensão de como ocorrem os processos de aquisição de leitura e escrita através dessa teoria. Como profissional, é fundamental estar em constante movimento de estudo e pesquisa sobre o tema. Em 15 de janeiro de 2011, me formei como Pedagoga.

Depois de dois anos de formada, retomei a vida acadêmica. Iniciei em julho de 2013 o curso de pós-graduação em Psicopedagogia Institucional e Tecnologias da Informação e Comunicação, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tendo como base minha grande esperança e admiração pela escola pública, meu estudo relatou a importância do psicopedagogo no enfoque institucional, através de um referencial teórico da área e dados de uma entrevista com uma psicopedagoga com vasta experiência em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre. Nessa oportunidade, pude interagir ainda mais com o conceito de aprendizagem do ser humano e o processo de construção do conhecimento.

A partir de inquietações presentes neste percurso — e principalmente após a pandemia de COVID - 19 e o ERE — tenho na pesquisa a oportunidade de investigar e estudar sobre o assunto numa nova perspectiva sobre o processo de alfabetização

para os letramentos. Desta maneira, ampliando meu entendimento sobre os letramentos, ao perceber de modo mais evidente quando um aluno apenas decodifica um texto e não consegue compreendê-lo ou quando não consegue interpretar uma questão. A pesquisa tem o intuito de investigar a minha prática em sala de aula, pois posso construir novos objetivos e ampliar os conhecimentos e a ação profissional, com os novos desafios pós ERE.

A idealização da pesquisa ocorreu na preparação para a seleção de mestrado e foi sendo aprimorada ao longo do caminho dentro do curso. O ERE causou muitas preocupações em relação à escola, por isso pesquisar e estudar sobre suas consequências é de extrema importância.

Como professora da rede pública de ensino, observo as várias defasagens que o isolamento social causou no processo de aprendizagem da leitura e escrita. Durante 1 ano e 4 meses os alunos da rede pública de ensino de Canoas realizaram aulas online e atividades na modalidade ERE. Porém, essa modalidade não contemplou a maioria dos alunos: muitos deles, em situação mais vulnerável, não tinham internet à sua disposição para acompanhar as aulas. Outros, mesmo com tecnologias disponíveis, apresentavam dificuldades de compreensão ou falta de auxílio de um adulto para acompanhar.

No início de 2022, a rede municipal de ensino para qual trabalho ofertou 10 bolsas de estudo no curso de mestrado em Educação da Universidade La Salle. Ao passar pelo processo de seleção, expus a vontade de pesquisar sobre o contexto da alfabetização na pandemia, na qual fui selecionada. Desde então, o tema foi se reconstruindo e tomando forma como pesquisa de dissertação.

2.2 Relevância social

A alfabetização é etapa primordial da iniciação escolar e é essencial para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças. No entanto, apresenta diversos problemas, principalmente na escola pública, tais como: a repetência escolar, que desmotiva e pode gerar baixa estima, prejudicando seu desenvolvimento emocional; e o analfabetismo funcional, na qual a criança não consegue compreender um texto simples e tem dificuldade em utilizar a linguagem escrita no seu cotidiano.

A pandemia de Covid-19 teve um grande impacto no sistema educacional em todo o mundo e fez com que professores e alunos modificassem suas formas de

ensinar e aprender. A condição durante e pós pandemia fez com que os espaços escolares para a aprendizagem diminuíssem e por conseguinte a sua efetivação. O espaço de aprendizagem na escola foi limitado, e na escola pública, muitos desses alunos ficaram sem estudar durante 2020 e parte do ano de 2021 por falta de acesso à internet ou de algum responsável que tivesse disponibilidade de auxiliar com as atribuições do ensino remoto.

Os sujeitos do estudo são alunos do 5º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública de ensino municipal de Canoas. No início da pandemia e do ERE, em 2020, eles estavam no 2º ano, permanecendo nesse cenário até a metade do 3º ano. Foi em 2022, no 4º ano, que alcançaram um ano letivo presencial completo. Devido a essa imensa mudança, percebeu-se a defasagem na aprendizagem de muitos alunos: alguns chegaram no 5º ano sem ler e outros com muitas dificuldades de aprendizagem.

O retorno à escola com aulas presenciais aconteceu em várias etapas: o decreto municipal 176 realizou a previsão do formato híbrido, em aulas síncronas e assíncronas. Nesta previsão, poucos alunos frequentavam as aulas presenciais no primeiro mês. Após esse período, a quantidade de alunos aumentou. Porém, ainda era necessário seguir o distanciamento social no espaço físico da sala de aula. Para resolver essa questão foi realizada uma escala, onde as turmas ficavam divididas para frequentar a escola e, em dias alternados, cada uma acontecia de forma presencial. Pouco menos de um mês da modalidade de frequência em escalas, o decreto municipal 305/21 permitiu a alteração do distanciamento para 1 metro, aumentando o número de alunos por turma. Próximo ao fim do ano letivo, o decreto municipal 382 autorizou as aulas 100% presenciais.

O cenário apresentado para o retorno presencial na escola mostrou-se complexo e desafiador para educadores e também para os alunos. Inicialmente pela convivência, as crianças não estavam mais acostumadas com a dinâmica da escola. Devido a isso, era primordial realizar atividades que estimulassem o conviver em grupo. Outro fator importante foi a concentração. Os alunos apresentavam pouca disposição nas atividades propostas. Em atividades simples, que eram percebida-se a dificuldade de concentração no desenvolvimento com o trabalho. Além disso, tem-se a dificuldade de aprendizagem no retorno à sala de aula. Alunos que não estavam lendo, que não reconheciam letras e números, mas que à época, já estavam no 5º ano do ensino fundamental.

Em 2023 muitas dessas crianças apresentavam dificuldades na leitura e escrita e também na compreensão de textos simples. Reflete-se então sobre as consequências do isolamento social na educação e a importância de medidas pedagógicas que contemplem a aprendizagem no âmbito da linguagem, a fim de propiciar práticas de letramento contextualizadas.

O processo de aprendizagem como um todo foi afetado e uma das causas da defasagem foi a falta de recursos de algumas famílias para acompanhar as aulas online ou a falta de algum responsável na mediação das tarefas escolares, já que as crianças em fase de alfabetização não têm autonomia para realizar algumas atividades sozinhas.

Ao mesmo tempo, percebeu-se que o avanço das tecnologias digitais alcançou uma parte significativa dos alunos: aqueles que tinham acesso, ampliaram suas formas de se comunicar e de utilizar a linguagem em práticas sociais e culturais, não usando as tecnologias apenas para lazer, mas também como um espaço para aprender. A escola ocupou um novo lugar através das tecnologias digitais.

Diante dessas questões no retorno da ERE, percebeu-se a importância de um estudo que recontextualizasse essa condição: a realidade dos alunos ao regressarem para a escola com seus conhecimentos prévios e com suas dificuldades, o avanço das tecnologias digitais em diversos gêneros para alguns deles e para o mundo pós-pandemia, apontando para um novo cenário de aprendizagem. Além disso, um estudo com a finalidade de refletir sobre esse novo processo de aprendizagem na etapa de alfabetização. Foi preciso contextualizar essa recente realidade.

A presente pesquisa amplia a compreensão dos professores sobre letramentos e multiletramentos ao fornecer o estudo de práticas pedagógicas contextualizadas e concretas por meio dos diferentes gêneros textuais. Além disso, busca mostrar a experiência dos alunos ao explorarem diferentes formas de linguagem e comunicação congruentes com as habilidades propostas na BNCC, analisando sobre como a aprendizagem da leitura e da escrita está associada às práticas de letramento congruentes com a realidade.

2.3 Relevância acadêmico-científica

Perante todo o envolvimento com a alfabetização em diversas etapas da minha trajetória acadêmica (na graduação, pós-graduação e formações complementares),

permaneceu o desejo de investigar sobre a aprendizagem da leitura e escrita. Revela-se, assim, o também desejo de potencializar a prática de letramentos ao desenvolver uma pesquisa que seja pertinente com o contexto contemporâneo em que estamos inseridos.

A investigação de conhecimentos sobre a aprendizagem da leitura e escrita passou por diversos momentos na minha trajetória, iniciando pelo Trabalho de Conclusão de Curso da Pedagogia, no qual pesquisei sobre a teoria construtivista, baseada na obra de Piaget e Vygotsky. Essa teoria era utilizada na escola que eu trabalhava e fiz o estágio da faculdade. Ela foi responsável por fortalecer minhas reflexões, estudos e prática.

Na pós-graduação em Psicopedagogia Institucional, enfatizei outro enfoque para minha trajetória acadêmica em relação às dificuldades de aprendizagem. Produzi, como trabalho final de curso, uma entrevista sobre as dificuldades de aprendizagem com uma psicopedagoga institucional da rede municipal de Porto Alegre.

O envolvimento com a temática da pesquisa iniciou na preparação para a seleção do Mestrado. Ao pensar sobre um tema, imediatamente veio a questão da alfabetização e a situação das aprendizagens durante e após o ERE. E no decorrer do curso e das reuniões de orientação, foi-se construindo a temática, problema e objetivos, referencial, metodologia e análise para a presente dissertação.

2.4 Revisão de literatura

A revisão de literatura tem por objetivo complementar o corpus do estudo em dois momentos: no primeiro, analisar o que já foi publicado por artigos científicos neste campo, no período entre 2020 e 2022 que compreendem o tempo da pandemia, no Portal Periódicos da Capes e no Google Acadêmico. No segundo, a exploração no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES no mesmo período. Assim, os artigos, as dissertações e as teses abrangem as seguintes temáticas, que compreendem combinações entre as palavras-chave no quadro 1:

Quadro 1- Busca das palavras-chave

Busca	Palavras-chave
1.	Recontextualizar, alfabetização e letramento.
2.	BNCC, 5º ano e gêneros textuais.
3.	Recontextualizar, alfabetização e gêneros textuais.
4.	Alfabetização, letramento e pandemia.

Fonte: Autoria própria (2023).

A primeira busca contemplou as três palavras: “recontextualizar, alfabetização e letramento”. Assim, foram selecionados dois artigos significativos para este tópico.

Quadro 2 – Levantamento dos artigos da busca

Artigo	Discussão referente à temática
ANDRADE, Maria José de; SALES, Laurênia Souto. Práticas de escrita em um projeto de letramento: uma experiência nos anos iniciais. Revista Linguagens & Letramentos, v. 5, n. 1, p. 29, 2020.	O artigo tem como objetivo relatar os resultados de um projeto de letramento desenvolvido no 5º ano do ensino fundamental I. A pesquisa tem o intuito de desenvolver ações diferenciadas que promovam a compreensão e a atribuição de novos sentidos às práticas de leitura e escrita. Os resultados apontam que as diferentes práticas sociais de leitura e escrita possibilitaram fomentar nos discentes um posicionamento crítico e reflexivo acerca dos problemas sociais vivenciados por eles e pela comunidade.
SILVA, Elenilson Evangelista; EUGÊNIO, Benedito. A Recontextualização do Currículo de Língua Portuguesa na Sala de Aula de uma Escola Quilombola. Revista de Letras, v. 12, n. 1, 2020.	O artigo apresenta os resultados de uma pesquisa etnográfica sobre a recontextualização do currículo de Língua Portuguesa em turmas de 1º e 2º anos iniciais de uma escola quilombola. Embasados pela teoria sociológica de Bernstein (1996) sobre os campos recontextualizadores oficial e pedagógico. Os autores evidenciam que as contribuições da teoria do dispositivo pedagógico revelam-se fundamentais para desvelar a recontextualização na prática. Nos diversos âmbitos da sala de aula há indícios de uma pedagogia visível que se relaciona com o código elaborado.

Fonte: Autoria própria (2023).

Na segunda busca foram contemplados os termos: BNCC, 5º ano e gêneros textuais. Neste levantamento, foram selecionados quatro artigos relevantes:

Quadro 3 – Levantamento de artigos, busca 2.

Artigo	Discussão referente à temática
<p>LANZANOVA, Luciane Sippert; SIPPERT, Alex; RIOS, Franciane Heiden. O ensino de língua portuguesa nos anos iniciais: uma análise sobre os reflexos dos estudos linguísticos nos documentos oficiais. Revista Intersaberes, v. 15, n. 35, 2020.</p>	<p>O artigo é uma revisão bibliográfica que traça o percurso histórico do processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa nos anos iniciais através dos documentos oficiais: Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Curricular Comum. Nessa transição, constata-se que se deixou de enfatizar o ensino tradicional da palavra e das sentenças e passou a estudar o texto e mais recente os gêneros textuais. O artigo considera que os estudos linguísticos foram de extrema relevância para uma mudança de abordagem no ensino de Língua Portuguesa e oportunizaram um avanço significativo no ensino deste componente curricular tanto nos Anos Iniciais como nas demais etapas da Educação Básica. Reitera que o maior desafio no momento está na implementação destes conceitos teóricos em práticas de ensino sociocomunicativas em sala de aula.</p>
<p>TOLDO, Claudia; MARTINS, Gabriela Schmitt Prym. A BNCC e os gêneros discursivos uma análise das habilidades de língua portuguesa para o ensino fundamental. Leitura, n. 67, p. 269-281, 2020.</p>	<p>O artigo tem o objetivo de analisar alguns aspectos sobre os gêneros discursivos na BNCC, a partir dos pressupostos teóricos bakhtinianos e as indicações da Língua Portuguesa para o ensino fundamental. Os resultados indicam a necessidade de um trabalho com a língua na escola sob uma perspectiva enunciativa-discursiva, na qual o aluno pode perceber no uso da língua, através dos gêneros textuais, os sentidos em suas produções ao se apropriar do aparelho formal da língua e, através dele, se enunciar, se</p>

	relacionando com o outro e o com o mundo. A partir do trabalho com os gêneros textuais em sala de aula, o aluno se insere no mundo letrado.
SOUSA, Andréia Vaz Cunha de; CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez. O ensino da leitura e a nova BNCC: as implicações na formação de leitores. <i>Brazilian Journal of Development</i> , v. 7, n. 6, p. 64729-64741, 2021.	O artigo é uma pesquisa documental e bibliográfica que analisa os pressupostos da BNCC referente ao processo de leitura e escrita e a formação do leitor. Através de uma leitura do documento com o foco no ensino fundamental I. O estudo possibilitou compreender as mudanças no ensino pela BNCC, na qual apresenta um olhar integral na formação do leitor contribuindo para sua participação em práticas sociais da cultura letrada.
SILVA FEITOSA, Danillo; MENICONI, Flávia Colen; SILVA, Alison. Formação leitora no 5º ano do ensino fundamental: uma revisão da literatura em dissertações da plataforma CAPES. <i>Diversitas Journal</i> , v. 7, n. 3, 2022.	O artigo apresenta uma revisão sistemática de literatura que analisou pesquisas em nível de mestrado que abordaram a formação leitora de educandos do 5º ano de ensino fundamental nos últimos 5 anos. Apoiando-se nos seguintes questionamentos: como tem se dado o trabalho com as práticas de leitura no ensino fundamental I nos últimos 5 anos dentro do território nacional? Quais gêneros predominam quando se trata do trabalho com a leitura dos alunos do ensino fundamental I? E quais os resultados obtidos ao final das investigações? A análise dos resultados evidencia um pequeno número de pesquisas que discorrem sobre a temática, disponíveis na plataforma CAPES. Assim como o fato de estas pesquisas se inclinarem para o desenvolvimento da competência leitora dos educandos com foco na leitura dentro da escola e, por meio de diferentes gêneros textuais.

Fonte: Autoria própria (2023).

Na busca 3 compreendeu-se as seguintes palavras-chave: “recontextualizar, alfabetização e gêneros textuais” e, para tanto, foram selecionados os três artigos abaixo:

Quadro 4 – Levantamento de artigos, busca 3.

Artigo	Discussão referente à temática
<p>MOYA, Paula Tamyris; ARRAIS, Luciana Figueiredo Lacanallo; LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco. Alfabetização e Letramento: Uma Discussão sobre Gêneros Textuais Digitais. Estudos e Pesquisas em Psicologia, v. 21, n. 4, p. 1751-1768, 2021.</p>	<p>O objetivo da pesquisa é discorrer sobre as contribuições do uso de gêneros textuais digitais no processo de alfabetização e letramento com o questionamento: os gêneros textuais digitais podem fomentar a aprendizagem da linguagem escrita no início do processo de escolarização? Para fazer essa reflexão, o estudo é alicerçado na Teoria Histórico-cultural e em princípios da teoria bakhtiniana. A análise acontece a partir do papel do professor diante do processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita e como esses processos ocorrem através dos gêneros discursivos digitais. As autoras evidenciaram que o uso contextualizado e direcionado das tecnologias é fundamental para que a interação com os gêneros textuais auxilie no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.</p>
<p>DA BOIT, Érica Cecília; BACKES, Luciana. A construção do conhecimento científico na contação de histórias: o protagonismo em crianças do ensino fundamental. Cenas Educacionais, v. 5, p. e12583-e12583, 2022.</p>	<p>A pesquisa de caráter qualitativo apresenta um estudo de caso que tem como objetivo compreender o desenvolvimento da construção do conhecimento científico por meio de práticas pedagógicas que exploram a contação de histórias em uma escola da rede pública municipal de ensino. O estudo propõe a contação de histórias como contextualização dos conhecimentos científicos e prévios e a possibilidade de legitimação do sujeito de aprendizagem, atribuindo significado aos mesmos, no processo de aprendizagem. Como resultados, as pesquisadoras destacam a importância do desenvolvimento do protagonismo infantil na construção do conhecimento através de práticas que contemplem a autonomia, autoria e o senso crítico.</p>

<p>BACKES, Luciana et al. Recontextualizar Ciências Por Meio da Contação de Histórias. Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade, v. 31, n. 68, p. 247-264, 2022.</p>	<p>O objetivo da pesquisa de natureza qualitativa, é explorar o exercício da prática pedagógica nas escolas no desenvolvimento de maneira contextualizada no ensino de ciências. A pesquisa envolveu três grupos de pesquisa constituindo uma rede de conhecimentos envolvendo pesquisadores, professores e alunos, e que tinham como desafio desenvolver, nos anos iniciais, práticas pedagógicas de ciências por meio de obras da literatura infantil. Nesse cenário, foi constatado a importância da ressignificação das práticas pedagógicas a fim de propor uma educação para a aprendizagem que se desenvolve em um contexto de respeito mútuo e amplamente tecnologizado.</p>
--	--

Fonte: Autoria própria (2023).

A 4ª e última busca compreendeu as seguintes palavras-chave: “alfabetização, letramento e pandemia”, e foram selecionados quatro artigos relevantes:

Quadro 5 – Levantamento de artigos, busca 4

Artigo	Discussão referente à temática
<p>DE FREITAS VIEIRA, Márcia; DA SILVA, Carlos Manuel Seco. A Educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura. Revista Brasileira de Informática na Educação, v. 28, p. 1013-1031, 2020.</p>	<p>Esta revisão sistemática de literatura buscou refletir sobre os efeitos e desafios diante do cenário educacional frente à pandemia Covid-19 no Brasil e em Portugal. Segundo os autores, o maior desafio relatado na pesquisa foi a adoção de práticas de ensino remoto emergencial. A pesquisa também revela a urgência de muitos professores para aprender e buscar plataformas virtuais e recursos tecnológicos. De acordo com a revisão RSL realizada os autores podem afirmar que o ensino remoto gerou mais desigualdade, mas fragilidade na profissão docente e mais desestruturação da educação pública, considerando se as limitações tecnológicas de acesso e de uso de professores e alunos. Ao final os autores alertam sobre a</p>

	<p>importância de repensar a concepção de aprendizagem e a ação pedagógica dos sujeitos do processo educacional, fomentando as tecnologias digitais em defesa de uma educação transformadora, emancipatória, inclusiva e de qualidade.</p>
<p>DE QUEIROZ, Michele; DE SOUSA, Francisca Genifer Andrade; DE PAULA, Genegleisson Queiroz. Educação e Pandemia: impactos na aprendizagem de alunos em alfabetização. Ensino em Perspectivas, v. 2, n. 4, p. 1-9, 2021.</p>	<p>A pesquisa de natureza qualitativa aborda como sucedeu a aprendizagem das crianças sob a articulação e responsabilidade imediata dos pais/responsáveis e quais são os impactos na aprendizagem dos educandos no processo de construção da leitura e da escrita. A análise aconteceu a partir da coleta de um questionário direcionado a pais de alunos do 1º ano do ensino fundamental. Os resultados evidenciaram que a aprendizagem de muitas crianças ficou defasada e que é necessário repensar políticas de estratégias de recuperação da aprendizagem.</p>
<p>SILVA, Gabriela et al. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DESAFIOS E CONSEQUÊNCIAS ENCONTRADOS EM MEIO A PANDEMIA. Revista de Ciência e Tecnologia da Região Norte, v. 8, n. 1, p. 121- 127, 2022.</p>	<p>O artigo é uma revisão de literatura que buscou apresentar os principais desafios e consequências que a falta de aulas presenciais causou e relata observações sobre a aprendizagem de uma turma do 3º ano de uma escola pública. Os autores concluíram que o ensino remoto e a falta de acesso a ele por muitos alunos prejudicaram o seu desenvolvimento cognitivo devido à ausência da ausência de uma mediação pedagógica de um educador qualificado.</p>
<p>MACHADO, Ana Lucia; GIOVANI, Fabiana. Reinventar a prática: alfabetização e letramento na perspectiva discursiva em tempos de isolamento social. Revista Brasileira de Alfabetização, n. 16, p. 137-146, 2022.</p>	<p>A pesquisa de cunho qualitativo discorre sobre práticas pedagógicas no contexto da alfabetização no ensino remoto através da plataforma digital. A partir de práticas de leitura motivadas e relacionadas às experiências do cotidiano familiar e doméstico, refletiu-se sobre gêneros textuais que fazem parte do cotidiano da maioria das famílias. Ao final, os autores evidenciam que as crianças em fase de alfabetização demandam mais atenção de</p>

	professores e da família, pois ainda não têm a autonomia para compreender as tarefas e estudar por conta própria. E a necessidade das escolas em reorganizar suas práticas para minimizar os efeitos do ensino remoto no retorno à sala de aula.
--	--

Fonte: Autoria própria (2023).

No segundo momento, foi explorado o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes para compor a revisão, seguindo o quadro 1 da busca de palavras-chave. Para a primeira busca de palavras-chave: “recontextualizar, alfabetização e letramento”, encontrou-se a seguinte tese: “Alfabetização, letramento e diversidade cultural: um diálogo sobre o processo de elaboração da escrita” de Dina Maria Vieira Pinho (2020). A pesquisa de cunho teórico e empírico compreendeu por que motivo sujeitos escolares sem nenhum tipo de problema cognitivo apresentam custo severo em seus processos de alfabetização. A análise de dados realizou-se a partir de textos produzidos por crianças a partir de 8 anos. Apoiado nisso, a autora observou que a concepção de sujeito universal sustenta as representações acerca dos sujeitos escolares e a crença de que fala e escrita derivam do mesmo fenômeno linguístico sustentam o fracasso escolar na alfabetização. A autora legitima outras possibilidades de práticas alfabetizadoras que atendam os diferentes sujeitos, como a importância da compreensão das hipóteses de escrita, da interação entre sujeito e objeto e da interação mediada

A busca de palavras-chave 2: “BNCC, 5º ano e gêneros textuais” reportou a dissertação de Antonirene Rodrigues de Assis Silva (2021), com o título: “A alfabetização e o letramento: qual é a visão das professoras do quinto ano do ensino fundamental?”. O estudo foi desenvolvido com professoras de quatro escolas da rede pública municipal de ensino de Imperatriz, cujo objetivo geral foi de analisar a compreensão das profissionais sobre o processo de alfabetização de estudantes do quinto ano do Ensino Fundamental. Por meio de um questionário analisado em rodas de conversa, o pesquisador observou que as docentes têm uma visão do processo de alfabetização através de como se ensina e com o uso do método sintético e não de como a criança aprende. O autor concluiu a dissertação valorizando a importância do trabalho com as hipóteses de escrita, com metodologias que utilizem os gêneros textuais em uma mediação pedagógica sustentada no modo como o aluno aprende.

Na busca 3 de palavras-chave: “recontextualizar, alfabetização e gêneros textuais”, foi analisada a dissertação “Alfabetização e Letramento por Gêneros Textuais no Ensino Fundamental”, de Glauciele Ariane Aparecida Cordeiro De Oliveira Arabori, que abordou a utilização de gêneros textuais no processo de alfabetização e letramento de alunos do 2º ano do ensino fundamental. A pesquisa utilizou os métodos de campo, bibliográfica, descritiva e analítico através do uso de uma sequência didática apoiada nos gêneros textuais com o propósito de auxiliar o processo de alfabetização e letramento. Os resultados foram positivos, pois a autora constatou que o material contextualizado promove o processo de ensino aprendizagem para ler e produzir o gênero em estudo.

Na busca 4, com a palavras-chave: “alfabetização, letramento e pandemia”, encontrou-se a dissertação de Luciana Mendes (2021). A pesquisa intitulada “O desafio da alfabetização sob a perspectiva do letramento em tempos de pandemia”, teve como objetivo analisar o trabalho pedagógico de alfabetização e letramento no contexto da pandemia em uma escola pública de Brasília, através de um estudo bibliográfico e documental, um questionário de pesquisa e conversas informais com as participantes. A análise dos dados retratou a falta de propostas para o ensino da alfabetização na perspectiva do letramento, na qual o ensino da leitura e escrita é reduzido a aquisição de códigos linguísticos e o letramento à aquisição de habilidades para práticas sociais funcionais. A autora elaborou uma contribuição técnica no intuito de auxiliar os professores nesse processo: um caderno de alfabetização e letramento que discorre através de conceitos contemporâneos.

Perante as pesquisas relatadas nos artigos, tese e dissertações acima, pode-se considerar algumas questões sobre a temática deste projeto. Percebe-se que a educação contemporânea requer uma recontextualização para participar das transformações sociais, culturais e tecnológicas no mundo, sobretudo pós-pandemia e pós ensino remoto. Além disso, percebe-se, também, que houve uma defasagem na aprendizagem de muitos alunos após esse cenário pandêmico.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, serão abordadas as referências teóricas para a estrutura da pesquisa: o princípio da recontextualização, os aportes teóricos da alfabetização e dos letramentos, os diferentes gêneros textuais e os documentos norteadores das habilidades para o 5º ano de ensino fundamental.

Os pressupostos teóricos que dialogam com a pesquisa baseiam-se nos seguintes autores:

- 1 Recontextualização: Bernstein (1990), Backes (2019; 2022), Maturana e Varela (2001).
- 2 Alfabetização e letramentos: Ferreiro e Teberosky (1999), Soares (2004; 2020), Kleinman (2005; 2014)
- 3 Diferentes gêneros textuais: Marcuschi (2002), Oliveira (2010), Neder et al., (2009), Alves (2016; 2017), Moraes (2014), Sousa (2015), Rangel (2017), Bonini (2011).
- 4 Legislação para o 5º ano do ensino fundamental: BNCC (2018) e RCC (2019).

3.1 Recontextualização do Conhecimento

O conceito sobre a recontextualização do conhecimento é pesquisado nos estudos de Bernstein (1990), na qual o autor traz uma definição sobre o princípio recontextualizador, que significa: “apropriar, refocalizar e relacionar discursos, para construir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos” (BERNSTEIN, 1990, p.259). Sendo assim, esse princípio compreende a necessidade de reorganizar e reinterpretar discursos a fim de construir um novo significado, auxiliando na compreensão e no desenvolvimento da aprendizagem.

O ato de recontextualizar significa atribuir um novo contexto a alguma coisa. Bernstein (1990) diz respeito às transformações que o saber sábio ou o discurso científico (conhecimento) sofrem ao passar para os contextos de ensino. A escola é um espaço diferenciado de compartilhamento de saberes e conhecimentos para o processo de recontextualização que, segundo Tura (2009), pressupõe deslocamentos constantes e movimentos de ruptura da fronteira entre conhecimento e realidade.

O conhecimento modifica-se ao passar de um contexto de ensino para o outro. Posto que, “o discurso pedagógico é um princípio recontextualizador, que transforma o real no virtual ou imaginário, então qualquer discurso recontextualizado torna-se um significativo para uma outra coisa, diferente dele próprio” (BERNSTEIN, 1990, p. 260). Isto é, a mediação da educação depende do contexto social, cultural e histórico na qual se insere.

Na pesquisa produzida nesta dissertação, a construção do conhecimento é compreendida através da teoria da Biologia do Conhecer desenvolvida por Maturana e Varela (2001), que entendem que o conhecimento é construído através da interação entre organismos e ambiente, estabelecendo uma relação entre o biológico e o social/cultural. Para os autores, “todo fazer é um conhecer e todo conhecer é um fazer” (MATURANA; VARELA, 2001, p. 32), desta maneira, o conhecimento é uma construção cultural e social que está em constante transformação.

O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência (MATURANA, 2009, p. 29).

Vivenciar os objetos de conhecimento faz mais sentido e cria mais proximidade entre sujeitos e objetos, pois “o aprender tem a ver com as mudanças estruturais que ocorrem em nós de maneira contingente com a história de nossas interações” (MATURANA, p. 60, 2009). Logo, com a recontextualização da alfabetização e letramento para a vida social é possível ampliar e desenvolver o conhecimento das linguagens de modo social e cultural.

A educação, para Maturana (1998), compreende os princípios biológicos da aprendizagem. Ou seja, os seres humanos, a partir da sua filogenia¹ e ontogenia², interagem em congruência com o ambiente — que constitui o processo em que a criança ou o adulto convive com o outro — e, na coexistência, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência. Por consequência, o educar ocorre o tempo todo e de maneira recursiva (MATURANA, 1998).

¹ A filogenia para Maturana e Varela (2001) é a história evolutiva das espécies e dos organismos vivos. Isto é, indica as características da espécie, a qual o ser vivo pertence.

² A ontogenia para Maturana e Varela (2001) é a história de interação vivenciada pelo ser vivo, no seu desenvolvimento. A ontogenia é própria e particular de cada ser vivo.

Conforme Maturana (1998), a educação ocorre na configuração do espaço de convivência onde os seres humanos compartilham suas percepções (saber) e suas ações (fazer) mediados pelo cotidiano, de modo que possam refletir sobre seus conhecimentos e suas ações, no respeito e na legitimação do outro. A educação contempla a autonomia e a autopoiese³ por meio das interações entre si e com o ambiente, provocando o pensar crítico dos alunos.

A educação, como um sistema de formação da criança e do adulto, necessita de uma postura reflexiva no mundo no qual se vive. Diante disso, faz-se necessária a aceitação e o respeito por si mesmo, como ser humano, assim como para a valorização da dignidade de quem o conhece, aceita e respeita seu mundo. É preciso que os alunos reconheçam a responsabilidade e a liberdade de serem cocriadores do mundo em que vivem, ao aprenderem a respeitar os erros e a tratá-los como oportunidades legítimas de mudança (MATURANA, 1998).

A recontextualização enquanto intencionalidade pedagógica faz parte do constructo de Backes *et al.* (2019; 2022), que incorpora à recontextualização o entendimento do conhecimento científico articulado com os conhecimentos prévios, histórias, teorias, práticas pedagógicas e o cotidiano dos estudantes e das escolas. Assim, consideram que os seres humanos são capazes de compreender o conhecimento, interligando-o com o seu viver, posicionando-se diante dele e atribuindo-lhe um significado, alterando os modos de fazer e pensar, instigando uma nova maneira de construir o conhecimento.

O ensino através da transmissão de conhecimentos está cada vez mais se distanciando da contemporaneidade. Logo, a resignificação de educação ocorre na hibridização entre objeto e sujeito, espaço geográfico e espaço digital virtual, conhecimento do senso comum e conhecimento científico, recursos analógicos e recursos digitais, escola e sociedade, emoção e razão, constituindo uma rede de conhecimentos por intermédio de linguagens, de modalidades e de culturas (BACKES *et al.*, 2022).

³ A palavra "autopoiese" deriva do grego, onde "auto" significa "próprio" e "poiesis" significa "criação" ou "produção". Para Maturana e Varela (2001) a autopoiese se refere à capacidade de um sistema vivo de se auto-produzir. Os organismos vivos são sistemas autopoieticos, o que significa que eles são sistemas dinâmicos e fechados, conservando sua filogenia e transformando sua ontogenia. Esses sistemas estão constantemente se recriando e se adaptando em interações, em congruência com o meio.

A alfabetização no Brasil era evidenciada através de diversos métodos, como soletração, fônico e de silabação (família silábica); ou por cartilhas que consistiam em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras. Estes métodos evidenciaram os mesmos problemas: as dificuldades de aquisição da leitura e escrita pelas crianças (MORTATTI, 2019).

A partir da década de 80, visando enfrentar o fracasso da alfabetização e em decorrência das mudanças políticas e sociais, introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista, baseado nas pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999). Esse pensamento foi responsável por mudar o enfoque dos métodos de ensino através da transmissão para o modo de aprendizagem dos alunos. Logo, a alfabetização deixa de ser um conhecimento transmitido e passa a ser um processo de aprendizagem educacional.

Nesse sentido, pretende-se configurar um novo contexto para a alfabetização, atribuindo uma prática pedagógica que converse com as linguagens contemporâneas e a construção do conhecimento, isto é, recontextualizar. Dessa forma, podemos configurar novas maneiras de realizar as ações por meio de outros instrumentos, em um contexto social determinado, atribuindo novos significados às ações realizadas (BACKES, 2019).

No contexto da recontextualização do conhecimento a produção escrita está relacionada com o processo de autoria dos alunos através de uma relação cognitiva em congruência com o meio, ao criar oportunidades de expressão de ideias e pensamentos e promover uma relação mais significativa com a escrita. Backes (2012) define a autoria como:

A autoria se constitui enquanto processo complexo – desencadeada pelas perturbações e diferenças – e recursivo, em relação a rede de convivência. Portanto, transcende à ideia de produtor de uma obra, no sentido de que a autoria se efetiva na relação com o outro. O autor não se produz sozinho, mas por meio da tríade autor-obra-outro (BACKES 2012, p.73).

Em muitas práticas pedagógicas, a cópia é vista como um modo de produção de escrita, na qual os alunos apenas reproduzem o texto de algum livro ou do professor. Neste sentido, a autoria inverte a situação ao colocar um espaço para a expressão de sentidos e significados produzidos através das percepções dos alunos em relação com suas vivências e o objeto de conhecimento. Conforme Backes (2007, p.56), “a autoria consiste na criação da novidade, implicando numa legitimação total da ação pelo outro.”

Diante disso, é fundamental desenvolver um processo de aprendizagem considerando a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento, para que se aproprie da língua escrita e da leitura nos primeiros anos escolares. A recontextualização surge na condição de criar possibilidades para o aprender, através de práticas nas quais há produção e partilha do conhecimento, a partir do contexto social e cultural na qual os alunos estão inseridos.

3.2 Alfabetização e Letramentos

A alfabetização no Brasil consolidou-se através dos estudos e pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), ao instituírem uma nova maneira de considerar o seu processo. Segundo as autoras, para muitas crianças a alfabetização inicia-se antes mesmo de entrar na escola, através de práticas sociais mediadas pela escrita.

Para Ferreiro (2004), a invenção da escrita foi um processo histórico de construção de um sistema de representação, não um processo de codificação. Inicialmente, a humanidade necessitava compartilhar mensagens, conhecimentos e informações com outras pessoas, bem como a manutenção dessas para as próximas gerações.

No princípio, a aquisição da língua escrita era a aquisição da técnica de codificação/decodificação, como um modo de representação da linguagem. A escrita era tratada como um objeto a ser contemplado e reproduzido fielmente. As metodologias tradicionais foram pensadas em função de código, não em função da língua escrita, afastando a compreensão desse objeto social (FERREIRO, 2004).

O processo de alfabetização (ensino e aprendizagem) estava centrado no modo como se ensina através dos métodos pedagógicos. Os educadores buscavam encontrar um método eficiente, no qual havia dois tipos fundamentais: o método sintético, que parte da correspondência entre grafema e fonema; e o método analítico, que parte da palavra ou de unidades maiores. A alfabetização era vista como algo padronizado através de um método que visava a forma de ensinar e não a forma de aprender, sem levar em consideração a competência linguística da criança e suas capacidades cognoscitivas. O analfabetismo era evidenciado pela reprovação (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Ferreiro e Teberosky (1999) realizaram um trabalho experimental em Buenos Aires para compreender o processo pelo qual a criança percorre durante a aquisição da leitura e da escrita, ou seja, a psicogênese da língua escrita; e ajudar a superar o fracasso escolar nas turmas de alfabetização. As autoras analisaram o processo de aquisição da leitura e escrita através de como a criança aprende, ou seja, a partir de hipóteses de escrita. E esclarecem sobre a gênese do conhecimento acerca da língua escrita pelo alfabetizando, na qual existe um sujeito em busca do conhecimento, um cérebro que tem a capacidade de pensar sobre a escrita e que tem contato com meios sociais e culturais de leitura e escrita.

As autoras observaram que o pensamento da criança elabora hipóteses mesmo antes de estar alfabetizado, e cria uma escrita não convencional, que faz parte do processo de aprendizagem da alfabetização. Essa evolução no sistema de ideias percorre 5 níveis: o nível 1 e 2, são caracterizados inicialmente pelo traçado de garatujas, desenhos, linhas curvas, linhas onduladas e letras aleatórias tendo como base a escrita cursiva. No nível 2, a forma dos grafismos está mais definida e utilizam letras soltas. No nível 3, cada letra equivale a uma sílaba, isto é, o início da hipótese silábica. As letras podem ou não ser utilizadas com um valor sonoro estável. Exemplo: para a palavra RATO, a criança escreve: AO.

O nível 4 é a passagem da hipótese silábica para a alfabética, onde a criança sente a necessidade de fazer uma análise que ultrapasse a sílaba e a exigência de quantidade mínima de letras. O sujeito lê pausadamente, silabando, e repete o que é lido para apropriar-se do seu significado. Exemplo: para a palavra ELEFANTE, a criança escreve: ELFATE, hipótese silábico-alfabética.

O nível 5, a escrita alfabética, é o conhecimento necessário para ler e escrever textos, mensagens, bilhetes e outros objetos do cotidiano. Nesse nível, as inquietações ortográficas são frequentes, assim como a pontuação e a estrutura textual das ideias.

Para Ferreiro (2004), a alfabetização consiste em compreender que o ler e o interpretar têm uma função na vida das crianças. A escrita alfabética desencadeia a aquisição da habilidade de ler e compreender um texto escrito, pois para que o aluno esteja alfabetizado, ele precisa compreender e refletir sobre o que lê e o que escreve; não apenas reproduzir no papel letras ou decodificar o que está escrito. (DE ALMEIDA; DA SILVA; 2021).

Para Weisz (1999), a psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky (1999) representa o marco divisor na história da alfabetização. A partir destes estudos, os professores construíram suas práticas pedagógicas compreendendo os conhecimentos sócio-histórico-culturais, ou seja, partindo de como o aluno aprende e do seu cotidiano, para desenvolver o processo de alfabetização. Assim, legitimam a hipótese de escrita e a escrita espontânea: para a ampliação desta hipótese até a alfabetização, o erro ou falta de conhecimento fazem parte do processo.

Ferreiro (2004) salienta que a alfabetização é um processo cujo início é, na maioria dos casos, anterior à escola e que não termina ao finalizar os anos iniciais do Ensino Fundamental. A criança traz conhecimentos e vivências relacionados à cultura escrita. Para a autora, a alfabetização pode e deve contribuir para a compreensão, difusão e enriquecimento de nossa própria diversidade histórica e atual. É preciso mediar a criança sistemática e progressivamente para que possa se apropriar do sistema de escrita junto ao letramento.

Para Ferreiro (2004, p. 21) “a escrita é importante na escola porque é importante fora da escola, e não o inverso”. Na psicogênese da língua escrita, de Ferreiro e Teberosky (1999), são expressas as formas como as crianças constroem o conceito da língua escrita, num sentido mais amplo. A alfabetização associa a psicogênese da língua escrita ao contexto cultural e social dos alunos. Esse enfoque busca compreender os processos cognitivos que envolve a aquisição da leitura e escrita de modo específico em cada criança.

A compreensão de ler e escrever, enquanto objeto exclusivo da escola, isolado dos fenômenos sociais, não foram suficientes para o desenvolvimento do sujeito social e da alfabetização da maioria das crianças. Os desafios da escola pública e os estudos da alfabetização em si não foram suficientes para corresponder às demandas sociais no contexto contemporâneo. Neste sentido, os estudos sobre letramento surgiram com a intenção de enfrentar os desafios relacionados à alfabetização, tais como: altos índices de reprovação, analfabetismo funcional, entre outros, destacados na relevância social. O princípio do letramento aborda o sujeito como objeto de suas práticas sociais. Tão importante quanto saber ler e escrever é identificar e fazer uso desse conhecimento para a convivência social (SENNA, 2007).

Estamos inseridos em uma sociedade em constante transformação. Devido a isso, a compreensão sobre a alfabetização foi se modificando ao longo dos anos 2000, uma vez que saber ler e escrever já não era o suficiente para se enquadrar como

alfabetizado no mundo contemporâneo. Percebe-se que é preciso uma nova perspectiva, é necessário que o sujeito alfabetizado compreenda a prática de leitura e escrita e seja capaz de ir além, interpretando a língua escrita nos diferentes contextos e práticas sociais. À vista disso, emerge o termo “letramento”, o qual amplia o conceito de alfabetização (DE ALMEIDA; DA SILVA; 2021).

As crianças são facilmente alfabetizáveis desde que descubram, através de contextos sociais funcionais, que a escrita é um objeto interessante que merece ser conhecido (como tantos outros objetos da realidade aos quais dedicam seus melhores esforços intelectuais) (FERREIRO,2004, p.25).

A sociedade passou para um novo direcionamento através das tecnologias digitais, devido ao ERE. Os espaços de aprendizagem foram alterados e conseqüentemente houve a exclusão, principalmente nas escolas públicas municipais, devido à desigualdade social e às condições de acesso dos alunos. Essa modalidade de ensino foi uma medida temporária durante o período de isolamento social, que destacou profundos dilemas de desigualdade social, como acesso à tecnologia e à conexão da internet, falta de espaço físico, recursos e apoio em casa (principalmente para os alunos em fase de alfabetização) e a falta de interação social. Considerando essa circunstância educacional, percebe-se a necessidade de atribuir contexto à vida ao conhecimento por meio da recontextualização da alfabetização para o letramento.

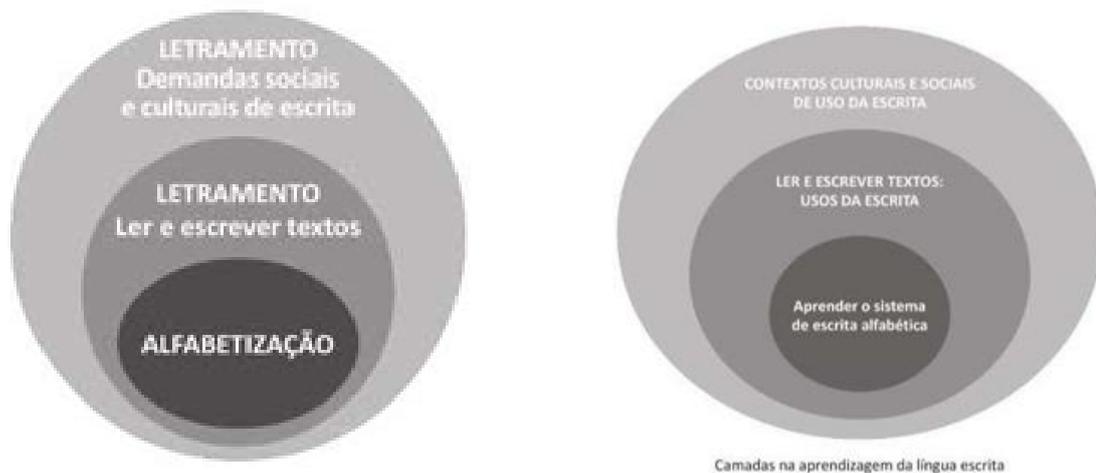
O letramento compreende a leitura de mundo e as vivências significativas do indivíduo antes e durante a escolarização, articulando com a dimensão social ao ser capaz compreender a sua função no contexto, isto é, usar a leitura e a escrita conforme as demandas sociais. Em decorrência, o sujeito consegue organizar discursos, interpretar e compreender textos de maneira reflexiva (DE ALMEIDA; DA SILVA, 2021), além de compreender os mecanismos de um jogo, participar das redes sociais, ler placas indicativas na cidade, rótulos e propagandas.

Diante disso, abrangemos a concepção de letramento de Soares (2020), na qual afirma que o letramento é a capacidade de uso da leitura e da escrita para se inserir nas práticas socioculturais e pessoais que envolvem a língua escrita. Não basta dominar a tecnologia da escrita, mas fazer o uso social dela, incorporando-a no seu viver, conhecer e aprender, como ler, interpretar, cantar, dramatizar, brincar, jogar e produzir diferentes mensagens. O letramento é aprendizagem das práticas sociais da tecnologia da escrita e da leitura.

Soares (2020) situa os conceitos históricos de alfabetização e letramento e suas relações: a escrita é uma tecnologia que surgiu como consequência das demandas de um contexto social, econômico e cultural. A autora representa o processo da construção da língua escrita em que primeiro temos as demandas culturais e sociais, em segundo lugar descobrimos a escrita e em terceiro lugar utilizamos a escrita. O desenvolvimento da alfabetização para o letramento leva em consideração o contexto escolar, a realidade dos alunos, os aspectos culturais, a participação dos alunos na escola e as propostas e metodologias utilizadas.

Neste viés, Soares (2020) evidencia os estudos sobre letramentos e estabelece que a escrita depende de três aprendizagens que se sobrepõem como camadas. A autora utiliza a palavra “camadas” em sentido figurado ao definir que: “cada aprendizagem diferencia-se das demais por processos próprios, mas interdependentes, constituindo o todo” (SOARES, 2020, p.19).

Figura 1 – Processo simultâneo de aprendizagem da leitura e escrita



Fonte: Soares, (2020, pp.19 e 26).

Essas camadas representam as aprendizagens essenciais para que o aluno se constitua como letrado. A função do sistema alfabético é composta por: escrita, uso dessa escrita para expressar-se e interagir, e uso social e de forma contextualizada dessa escrita (SOARES, 2020).

Kleiman (2005), a partir de outra perspectiva, complementa os conceitos de letramentos, ao afirmar que a concepção do termo foi criada para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar. Para a autora, a escrita

está por todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana. Além disso, afirma que a alfabetização é uma prática de letramento que pode envolver diferentes estratégias, diversos gêneros, diferentes tecnologias.

No mundo contemporâneo, com o desenvolvimento das tecnologias digitais e da inteligência artificial, temos que associar o letramento digital ao letramento impresso. Consoante Kleiman (2014), ser contemporâneo é ouvir o que o outro quer e aproveitar a flexibilidade de novos modos de ser e significar para propiciar as condições para que o aluno satisfaça seu desejo.

Na sociedade em rede, exploramos imagens, sons, símbolos e textos de modo flexível para que o aluno atribua diferentes e diversos significados, entrecruzados pela sua cultura. Para Castells (2005), o conhecimento e a informação, através das bases tecnológicas, propiciam uma nova forma de organização social, as redes, que se manifestam conforme a cultura, as instituições e a trajetória da história atual de cada sociedade.

O conceito de letramento tem uma definição complexa devido à heterogeneidade nas práticas sociais e culturais de escrita e leitura, atravessados pela interação em diversos contextos e grupos. Ao considerar as especificidades do uso da escrita em cada contexto, a palavra “letramento” é muitas vezes usada no plural “letramentos”, ou acompanhada do prefixo multi ou adjetivo múltiplo: multiletramentos ou letramentos múltiplos (SOARES, 2020).

O viver e o conviver são permeados por diferentes formas de linguagem e, através deles, propagados por meio de diversos gêneros nas mais diferentes atividades, com objetivos e necessidades de comunicação e expressão específicas. Neste sentido, os estudos de um grupo dos Estados Unidos, automeados como Grupo de Nova Londres, reiteram que é preciso considerar os multiletramentos como objeto pedagógico relevante em prol do aluno da escola contemporânea (KLEIMAN, 2014).

A crescente variedade de diferentes gêneros textuais associados às tecnologias de informação e multimídia, fez com que o grupo de dez pesquisadores: Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, James Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata discutissem esses aspectos relacionados ao futuro. Os autores têm como princípio a multiplicidade de linguagens e o objetivo de discutir sobre uma concepção muito mais ampla dos letramentos, propondo a pedagogia dos multiletramentos.

Segundo os estudos do grupo, o termo multiletramentos foi definido através de dois argumentos: a multiplicidade de canais de comunicação e a crescente diversidade cultural e linguística no mundo de hoje, que exigem uma visão muito mais ampla da alfabetização. Os novos cenários de letramentos no meio digital estão relacionados com as novas demandas sociais de sujeitos reais e permitem a interação com esse meio social através de novas habilidades e estratégias de práticas de leitura e escrita (CAZDEN *et al.*, 1996).

A pedagogia dos multiletramentos (CAZDEN *et al.*, 1996) deriva do desenvolvimento da sociedade contemporânea e tem uma grande importância ao promover as novas demandas da linguagem e da comunicação para a educação. Dessa forma, aborda a diversidade cultural e, por conseguinte, a linguística dos alunos, reconhecendo suas formas de expressão nos contextos sociais, auxiliando no desenvolvimento de habilidades de comunicação oral e escrita e o pensamento crítico.

O grupo de Nova Londres cunhou o termo multiletramentos para abranger a multiculturalidade característica da sociedade globalizada e a multimodalidade dos textos, por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e se informa. Esse conceito é caracterizado pela multiplicidade cultural da sociedade e pela multissemiótica, ou seja, a multiplicidade semiótica na constituição de textos para a informação e comunicação. A multissemiótica refere-se aos textos que incorporam múltiplas linguagens (ou modos, ou semioses) e que demandam habilidades de compreensão e produção de cada uma delas a fim de atribuir significado (Rojo, 2012).

Ao recontextualizar a alfabetização para os letramentos, pretende-se criar práticas relevantes para os alunos com a língua escrita e com as suas funções sociais. Ou seja: inserir no contexto escolar práticas de letramentos relacionadas com as demandas da sociedade contemporânea, da cultura digital e da cultura impressa, como a contação de histórias e outros gêneros textuais que fazem parte das vivências das crianças.

3.3 Diferentes Gêneros Textuais

A expressão é uma forma de compartilhar a percepção do ser humano com o outro e pode ocorrer de diferentes formas, constituindo os gêneros dos discursos. Bakhtin (2003) define os gêneros discursivos como correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem, que crescem e se diferenciam à

medida que se desenvolvem. Todos os campos da área humana estão ligados à linguagem, o caráter e as formas de uso são multiformes quanto aos campos da atividade humana. Assim, na heterogeneidade dos gêneros discursivos (orais e escritos) devemos incluir réplicas do diálogo do cotidiano, o relato do dia a dia, a carta, e todos os gêneros literários.

Os gêneros textuais são a base para as atividades de letramentos, pois possibilitam a interação entre as pessoas no contexto social em que vivem. Possuem uma função sociointerativa e de integração dos processos de alfabetização e letramento (SOARES, 2020). Os gêneros textuais são formas heterogêneas, sociodiscursivo-enunciativas, orais e escritas, dadas pela tradição e pela cultura, ontem e hoje (COSTA, 2018).

O trabalho com gêneros textuais, nesta pesquisa, segue a proposta de Marcuschi (2002) que sugere uma atividade em sala de aula, na qual pode-se analisar diversos gêneros, tanto escritos como orais, e, dessa forma, identificar as características de cada um, permitindo conseqüentemente a prática de uma produção textual.

Marcuschi (2002) define os gêneros textuais como artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano, vinculados à vida cultural e social e se caracterizam por aspectos sociocomunicativos e funcionais. Eles apresentam uma relação entre oralidade e escrita, seja formal ou informal, são modelos comunicativos em todos os contextos da vida cotidiana.

Os gêneros textuais expressam aspectos sociais, culturais e comunicativos, concretizados no registro escrito definido por seu estilo, função, composição e conteúdo. A ação dos gêneros textuais no registro, conforme Oliveira (2010), amplia a diversidade dos textos e contribui para qualificar o processo de desenvolvimento da expressão e, por conseguinte, o nível do letramento.

O ensinar e o aprender nos projetos de letramento se efetivam por meio do trabalho com os gêneros, entendidos como instrumentos mediadores da ação humana no mundo – em termos didáticos, o eixo organizador das atividades com a linguagem (OLIVEIRA, 2010, p. 340).

As práticas pedagógicas de leitura e escrita, com a utilização dos diferentes gêneros textuais em sala de aula, possibilitam ao educando contextualizar sua aprendizagem, qualificar a produção de seus textos e apropriar-se do mundo letrado. Na pesquisa, articulamos a recontextualização da alfabetização para os letramentos

através das seguintes formas de expressão, isto é, gêneros discursivos textuais: narrativa através da contação de histórias, histórias em quadrinhos, notícia e *gamebook*. Os gêneros foram escolhidos por despertar o interesse e curiosidades dos alunos.

As narrativas literárias presentes na contação de histórias são um potente recurso pedagógico que valorizam a oralidade, a atenção, a memória e o pensamento crítico. Possibilitam o contato com o uso real da escrita, instigam a imaginação e propiciam um momento de exploração e ampliação dos conhecimentos linguísticos. As histórias despertam no ouvinte a criatividade e a capacidade de pensar sobre o mundo que as cercam (NEDER *et al.*, 2009).

A contação de histórias é uma das formas mais antigas de comunicação e comum a todas as culturas. Proporcionando a leitura, a escrita, a interpretação, a autoria e a socialização de conhecimentos. Para Backes, Chitolina e Sciascia (2019), a contação de história é uma arte que pode ser utilizada como recurso educacional capaz de contribuir com o melhor desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, e assim capaz de contextualizar o conhecimento.

As narrativas trabalhadas através da contação de histórias pretendem propiciar diferentes formas de linguagem e expressão, aumentando o interesse dos alunos pelos diversos gêneros de textos escritos. Ao ouvir histórias, a criança vivencia um imaginário e, assim, a literatura configura-se como uma possibilidade de letramento, a partir de significações de um determinado contexto.

A contação é uma atividade que traz consigo o encantamento, a imaginação, a exploração e a criação, sendo propulsora de novos conhecimentos, quer sejam eles científicos, sociais ou pessoais. Logo, a contação de história não pode ser dissociada da ciência e da sua recontextualização (BACKES *et al.*, 2022, p.254).

As histórias ganham vida, tocam as emoções e participam da transformação das práticas pedagógicas nas diferentes áreas do conhecimento. Essas características são capazes de cativar os alunos em relação a construção do conhecimento. Desse modo, a recontextualização acontece por intervenção de objetivos fundamentados teoricamente, alinhando o processo de aprendizagem e o cotidiano dos alunos (BACKES *et al.*, 2022).

As narrativas literárias estão mais presentes na vida das crianças devido aos contos de fadas e tantas outras histórias da literatura infantil recheadas de ilustrações

que encantam o imaginário infantil, proporcionando uma viagem a outros mundos e favorecendo propostas efetivas de leitura (NEDER *et al.*, 2009).

O segundo gênero que será trabalhado são as histórias em quadrinhos, que apresentam uma linguagem que auxilia a narrativa dos fatos e acontecimentos. O formato, as cores e as narrativas leves e muitas vezes humorísticas, diferenciadas, atraem e encantam os leitores, promovendo um maior interesse pela leitura e o desenvolvimento da criatividade e da linguagem.

Através das HQs, é possível conciliar diferentes formas de linguagem — crítica, textual, verbal e não-verbal —, introduzindo problemáticas à realidade. O universo das HQs e seus personagens contribuem para o ensinar e aprender cativantes (OLSEN; BACKES, 2021). O propósito é conhecer as HQs através da leitura e a exploração de suas características, elementos narrativos e articulação texto-imagem, posto que nelas existem lendas, mitos, histórias verídicas, conteúdos científicos e diversos outros temas que ampliam esse recurso como portador de informação e aprendizagem.

Esse gênero caracteriza-se por sequência de imagens, que exibem elementos próprios de fácil reconhecimento dos personagens ao longo da narrativa; uso de balões que indicam diálogos, pensamentos ou ideias; alternância de grafias na escrita, conforme o enredo se desenvolve, ajudando na compreensão da ideia a ser transmitida; símbolos e conceitos utilizados que se tornam marcas registradas — referências — acompanhando o leitor (OLSEN; BACKES, 2021).

A linguagem dos quadrinhos tem a pretensão de auxiliar na narrativa dos fatos e acontecimentos, incentivando a leitura por ser parecida com a linguagem oral. A mediação desse gênero para os letramentos auxilia na construção de sentidos próprios a partir do texto. A imagem dos quadrinhos complementa as informações do texto verbal, possibilitando que as crianças construam esses sentidos. Assim, os leitores criam a habilidade de assimilar aquilo que leem, desenvolvendo fluência, memória textual e compreensão inferencial (MORAES, 2014).

A leitura e o trabalho com as HQs garantem uma compreensão de mundo, de sociedade, de um cidadão crítico que assume seu papel como um agente capaz de transformar a realidade que o cerca. A leitura das HQs estimula a reflexão crítica, propicia a formação de discurso próprio, apropriação e ressignificação de informações e conhecimentos, conseqüentemente, um nível maior de letramento (SOUSA *et al.*, 2015).

[...] já que todos os nossos discursos realizam-se através dos gêneros textuais. Quanto maior for o domínio que o aluno tiver dos mais diversos gêneros, mais condições ele terá de compreender os textos que circulam no contexto social do qual fazem parte (SOUSA *et al.*, 2015, p.9).

Configura-se notícia o texto que aborda os fatos ocorridos no contexto social, para informação e compartilhamento. Trata-se de um relato ou narrativa de fatos, acontecimentos, informações recentes ou atuais do cotidiano, ocorridos na cidade, país ou no mundo. As notícias têm importância para a comunidade e o público leitor e são encontradas, principalmente, nos meios de comunicação, como: jornal, revista, rádio, televisão e internet (COSTA, 2018).

Inicialmente, as notícias eram divulgadas em jornais impressos em formatos de textos. A partir do desenvolvimento dos meios de comunicação emergiram outros formatos, como o rádio e a televisão, com transmissão oral e visual. Atualmente, na sociedade contemporânea com alta circulação da informação e comunicação, os celulares e tablets são grandes disseminadores de aplicativos e sites de notícias em tempo real. Devido a isso, esse gênero está presente no círculo familiar, de amigos e no cotidiano das pessoas, suscitando diferentes emoções, como: alegria, tristeza e raiva.

A notícia é um texto multimodal, pois explora diversas linguagens, com recursos de escrita (fonte, tipografia), imagens (desenhos, fotos reais), vídeo (expressa o movimento vivenciado) e áudio (*podcasts*). Para Vasconcelos (2018), esse gênero possibilita desenvolver a interpretação de forma mais perspicaz, pois contempla diversos recursos semióticos, que são ferramentas de extrema importância na construção do conhecimento; ademais, potencializa a capacidade de produzir textos com diversas temáticas.

Nesse contexto, a notícia torna-se objeto de ensino e de aprendizagem com uma função sociocomunicativa, promovendo o desenvolvimento dos multiletramentos pois expõe demandas da vida cotidiana. Para Soares (2012), as práticas sociais de escrita devem estar associadas às vivências do aluno para que produzam significado e tornem o sujeito letrado.

O trabalho com o gênero notícia direciona os alunos a ler e interpretar os diferentes recursos semióticos que a constituem, e faz com que eles construam sentido a inúmeras linguagens, bem como a leitura de mundo. A produção de notícia é embasada em situações efetivas do uso da língua e é composta por várias formas

simbólicas, as quais possibilitam ao aluno utilizar mais de um meio para atribuir sentido a elas (VASCONCELOS, 2018)

Partindo do pressuposto dos multiletramentos, insere-se na pesquisa uma narrativa literária através de uma hipermídia, o *gamebook*. Este que apresenta uma história interativa em um formato digital, com objetivos, desafios, missões, regras e sistemas de feedback, recompensa e a possibilidade de promover práticas colaborativas (ALVES, 2016).

As formas de comunicação estão diversificadas e interativas. Para Santaella (2014), a hipermídia mescla o hipertexto com a multimídia, através das ações associativas e interativas do receptor. A hipermídia é uma linguagem própria, uma linguagem tecida de multiplicidades, heterogeneidades e diversidades de signos. E se constitui através de som, imagem, textos, animações e vídeos.

Por meio dessa nova configuração das linguagens humanas, o *gamebook* “Guardiões da Floresta”, pretende-se elaborar uma prática pedagógica que oferece ao jogador leitor diferentes possibilidades de escolha para explorar a história, tornando-se cocriador por meio dessas interações.

Essa mídia híbrida foi desenvolvida pelo grupo de pesquisa Comunidades Virtuais, da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e com pesquisadores da Universidade do estado da Bahia (UNEB), o Instituto Federal Baiano (IF Baiano) e a Universidade Federal de Alagoas (UFAL). É um projeto financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e UNEB. Dispõe de uma equipe multirreferencial, entre pesquisadores e profissionais das áreas de educação, psicologia, psicopedagogia e neuropsicologia, além de contar com a colaboração e participação de professores e alunos de três escolas da Bahia. Possui a intenção de possibilitar aos estudantes uma interação que potencialize as funções executivas cognitivas nos espaços escolares e clínicos.

Os jogos digitais são um fenômeno cultural na sociedade contemporânea e uma opção atraente para o aprender na escola. O contato com o game possibilita o desenvolvimento do raciocínio lógico, a criatividade, a atenção, a capacidade de solucionar problemas, a visão estratégica e, principalmente, o desejo de vencer (ALVES, 2017).

A presença dos jogos digitais na educação envolve o potencial do aluno e criam a possibilidade de troca entre os pares através de conversas e discussões, apresentações de argumentos e mediação do professor no processo da aprendizagem. Assim, podem tornar a aprendizagem contextualizada com as demandas e necessidades atuais dos educandos (ALVES, 2017).

Outra finalidade dos jogos digitais é contextualizar algumas palavras e seus significados diante das ações, imagens e diálogos presentes no game com aquelas que se relacionam e podem variar através de diferentes ações, imagens e diálogos. Assim, os alunos, ao jogarem, conseguem ligá-las aos tipos de experiências a que elas se referem, atribuindo sentidos contextualizados às palavras (GEE, 2009).

O *gamebook* “Guardiões da Floresta” propicia aos alunos a importância de ler e interpretar as ações realizadas no jogo, pois intensifica a interação entre os educandos, atribuindo contexto ao conhecimento por meio dos desafios. A tela como espaço de leitura traz novos processos cognitivos, novas formas de ler e um novo letramento (SOARES, 2002).

A narrativa do *gamebook* apresenta como cenário o contexto ambiental da Floresta Amazônica, instigando os leitores-jogadores a refletirem sobre preservação ambiental e aspectos culturais da região Norte do Brasil. A protagonista da história, a menina Lyu, convida os leitores-jogadores a ajudá-la na tarefa de resgatar os pais, enfrentando desafios e missões ao longo dos capítulos. A interatividade entre a narrativa, os personagens e os leitores jogadores ampliam as possibilidades de aprendizagem por meio da leitura e interpretação para a resolução de problemas, das múltiplas linguagens, de elementos da natureza desconhecidos e da criatividade na caracterização dos personagens (BACKES *et al.*, 2021, p.161).

A proposta da literatura interativa atrai os educandos pois é uma forma diferente e divertida de leitura. Esse modelo de narrativa auxilia na habilidade de resolução de problemas, desenvolvendo o raciocínio lógico e a concentração. Concomitante a essa perspectiva, compreende-se que a presença das tecnologias digitais na escola constitui espaços de aprendizagem provocadores no processo de construção de conhecimento (ALVES, 2016).

3.4 Referências Legais para o 5ºano: A BNCC e o Referencial Curricular de Canoas

A educação brasileira é norteadada pela Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDBEN nº 9394/96), que define competências e diretrizes curriculares nacionais para

a educação básica, na condição de orientar os currículos e seus conteúdos mínimos, assegurando uma formação básica comum. À vista disso, especialistas e educadores do país elaboraram um documento que contempla as orientações da LDBEN, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O documento de caráter normativo da educação brasileira, BNCC, é uma resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais estruturadas de modo a explicitar as competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes (BRASIL, 2017).

A BNCC representa um parâmetro nacional educacional e curricular para a educação básica pública e privada, com o propósito de promover a igualdade e equidade, através da garantia do desenvolvimento das aprendizagens essenciais em cada etapa de ensino. Aponta que os currículos devem ser compostos de uma base comum, complementadas por uma parte diversificada, construída a partir do olhar para as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

A partir disto, o município de Canoas elaborou o Referencial Curricular de Canoas (RCC). O documento foi estruturado de forma colaborativa e participativa com professores, equipes diretivas das escolas e a equipe da secretaria de educação. A sua aprovação se deu pelo Conselho Municipal de Educação, através da Resolução 19 de 18 de dezembro de 2018.

Ao cumprir a questão legal, o RCC tem como principal objetivo orientar o conjunto de aprendizagens essenciais, previstas na BNCC e outras contextualizadas ao município, para os alunos das escolas do Sistema Municipal de Ensino. Da mesma forma, estabelece as diretrizes que orientam a organização, construção e/ou reelaboração de seus currículos, Projetos Político-Pedagógicos, Planos de Estudos e demais documentos escolares.

O referencial inclui todas as competências, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades propostas na BNCC, ou seja, uma espécie de releitura da própria BNCC. O RCC acrescenta as especificidades locais nos diferentes níveis e modalidades de ensino, a inclusão de novos objetos de conhecimento e novas habilidades locais. Na rede municipal de ensino o 5º pertence ao Bloco Pós-Alfabetização, juntamente com o 4º ano.

A BNCC e o RCC do ensino fundamental estão organizados em áreas do conhecimento: Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação física e Língua inglesa a partir do 6º ano), Matemática, Ciências da natureza, Ciências humanas (Geografia e História) e Ensino Religioso. Cada área do conhecimento estabelece competências específicas de cada componente, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dos 9 anos. Para garantir o desenvolvimento de cada competência específica, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento (conteúdos) que estão organizados em unidades temáticas.

Cada unidade temática contempla uma gama maior ou menor de objetos de conhecimento, assim como cada objeto de conhecimento se relaciona a um número variável de habilidades. As habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares. Nos quadros que apresentam as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades definidas para cada ano (ou bloco de anos), cada habilidade é identificada por um código alfanumérico cuja composição é a seguinte (CANOAS, 2018):

Figura 2 – Estrutura dos códigos das habilidades da BNCC



Fonte: BRASIL, 2017, p.30.

O critério para a sequência que identifica as habilidades é combinação que tem por objetivo assegurar a clareza, a precisão e a explicitação do que se espera que todos os alunos aprendam no Ensino Fundamental, fornecendo orientações para a elaboração de currículos em todo o país, adequados aos diferentes contextos.

Os alunos trazem experiências do seu contexto familiar, social e cultural, muitas vezes com interações com as tecnologias da informação e comunicação. Nesses contextos, a BNCC ratifica práticas de linguagem através de um ensino contextualizado e articulado ao uso social da língua, salientando a centralidade do texto e dos diferentes gêneros textuais.

A BNCC destaca as mudanças sociais, culturais e emocionais que a cultura digital tem promovido nos alunos através das tecnologias digitais, o que impõe à escola diversos desafios em relação a formação e incorporação de novas linguagens e seus modos de funcionamento e comunicação. Dessa forma, a escola pode criar novas maneiras de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e alunos (BRASIL, 2017).

A Língua Portuguesa, como componente curricular, propicia habilidades que desenvolvem e contribuem para a ampliação dos letramentos, ao possibilitar uma participação significativa e crítica nas práticas de linguagem: leitura, escrita/produção de textos, análise linguística/semiótica e oralidade. Essas práticas envolvem novos gêneros e textos multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar, de interagir e de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais, de forma contextualizada (BRASIL, 2017).

Assim, o documento direciona as práticas de linguagem a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os alunos.

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2017, p.67).

O documento considera práticas contemporâneas de linguagem, como os gêneros textuais que circulam nos diferentes espaços sociais e esferas da comunicação. Eles proporcionam a ampliação dos letramentos e consideram os multiletramentos, possibilitando a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais constituídas pela oralidade, escrita e outras linguagens (BRASIL, 2017). A BNCC orienta a perspectiva dos multiletramentos no ensino de Língua Portuguesa, porém ainda não é o suficiente para as orientações nas ações do cotidiano escolar.

A alfabetização deve ser o foco das práticas pedagógicas nos dois primeiros anos escolares do ensino fundamental. Além disso, é seu dever assegurar amplas oportunidades de apropriação do sistema de escrita alfabética, articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos.

Nos demais anos do ensino fundamental, o desenvolvimento do conhecimento decorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem, atribuindo outros desenvolvimentos associados ao letramento em todas as práticas sociais.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos da pesquisa visam abordar e analisar a recontextualização da alfabetização para os letramentos, através da contação de histórias e diferentes gêneros textuais, em uma turma do 5º ano do ensino fundamental. Os processos que identificam a metodologia da pesquisa em questão contemplam a caracterização e contextualização do estudo, que discorre sobre a natureza e tipo, campo e os sujeitos, registro de dados e análise dos dados.

4.1 Caracterização do estudo

O estudo é caracterizado em tópicos, sendo eles: a natureza da pesquisa, o tipo metodológico, o campo e os sujeitos da pesquisa, os instrumentos para produção de dados empíricos e a metodologia de análise de dados, conforme quadro 6:

Quadro 6 – Caracterização do estudo

Natureza	Qualitativa
Tipo	Estudo de caso
Campo	Escola Municipal de Canoas/RS
Sujeitos	Alunos do 5º ano do ensino fundamental que apresentam defasagem escolar
Instrumentos e registro de dados	Produção de dados, fotos de atividades realizadas pelos alunos; anotações relativas às ações destes na produção de escritas em diferentes situações.
Análise de dados	Texto dissertativo

Fonte: Autoria própria (2023).

4.2 Natureza e metodologia do estudo

A abordagem da pesquisa é de natureza qualitativa, a fim de analisar e compreender a recontextualização da alfabetização, por meio dos diferentes gêneros textuais para os letramentos, no 5º ano. De forma aprofundada, a pesquisa qualitativa visa observar, analisar, diagnosticar e descrever os dados produzidos. Gil (2017) define a pesquisa “como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo fornecer respostas aos problemas que são propostos” (p.16).

A pesquisa foi realizada através do estudo de caso que, de acordo com Yin (2010), investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre fenômeno e contexto não são claramente evidentes. Neste projeto, o fenômeno contemporâneo foi a condição educacional pós ERE, através de vivências, em uma turma do 5º ano do ensino fundamental.

A partir da investigação sobre como ocorre a recontextualização da alfabetização, por meio da contação de histórias, os dados empíricos corresponderam às produções dos alunos, cuja análise ocorreu forma qualitativa com o intuito de construir novas possibilidades para o processo de alfabetização para o letramento.

O propósito do estudo de caso é descrever a situação do contexto da investigação, formular hipóteses e explicar as variáveis de determinado fenômeno (GIL, 2017). Em 2020, o mundo enfrentou um acontecimento inesperado, a pandemia de Covid-19 (2020-2022), e esse fenômeno trouxe muitas mudanças em todas as áreas, inclusive na educação, principalmente na rede pública de ensino.

O método do estudo de caso permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real (YIN, 2010). A finalidade deste estudo foi estabelecer uma estrutura para análise e reflexão do contexto pós ERE do processo de alfabetização para os letramentos com alunos do 5º ano.

O objeto de pesquisa é o processo da alfabetização para os letramentos a partir da análise de dados empíricos dos alunos. De caráter exploratório, a investigação ocorreu a partir de atividades propostas em sala de aula, em congruência com o objeto de pesquisa. Isto é, a recontextualização da alfabetização, com os diferentes gêneros textuais, para os letramentos. As atividades foram de natureza interativa, criativa e autoral, que articularam a construção e reconstrução do conhecimento para a leitura, interpretação e produção textual.

O presente Estudo de Caso contempla a observação participante que consiste na participação real do pesquisador no grupo em que é realizada a pesquisa. O observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de membro do grupo (GIL, 2017). Segundo Streck (2016), é no movimento entre os diferentes sujeitos, tornado como objeto de reflexão, que se gera o conhecimento que o autor capta e traduz. Desse modo, quanto mais puder coletar elementos através dos registros do pesquisador no diário de campo, melhor será o desenvolvimento do estudo.

4.3. Contexto do campo e sujeitos

O campo da pesquisa é representado em uma turma de 5º ano, da Escola Municipal de ensino fundamental Arthur Pereira de Vargas, da rede pública de ensino de Canoas, localizada na região metropolitana de Porto Alegre. A rede municipal de ensino possui 44 escolas de ensino fundamental.

A escola na qual a pesquisa foi realizada possui 504 alunos, distribuídos nos turnos da manhã e tarde. Está localizada no Cinco Colônias, um bairro fechado de casas, com apenas 3 ruas de entrada e saída de carros. A maioria dos alunos é proveniente dos 3 bairros que ficam em torno da escola: Harmonia, Mato Grande e Mathias Velho. É uma escola pequena, e sua estrutura é composta por 2 prédios térreos, 9 salas de aula, sala de recursos, biblioteca, sala Google, refeitório, cozinha, quadra de esportes, sala de professores, salas da equipe diretiva, secretária, 2 pátios de brita, banheiro feminino e masculino.

A escola é pública e enfrenta diversos problemas de estrutura física. Atualmente, também enfrenta a defasagem de aprendizagens dos alunos devido ao período de ensino remoto. Perdendo situações de aprendizagem que seriam propostos durante esse período, alguns alunos não se alfabetizaram e outros leem apenas palavras, porém não conseguem compreender um texto.

Os sujeitos são os 22 alunos do 5º ano dos anos iniciais, sendo 12 meninas e 10 meninos entre 10 e 14 anos. O 5º ano é uma etapa muito importante e requer atenção especial sobre as aprendizagens dos alunos. Esse é o último ano do ensino fundamental I, na qual consolidam-se aprendizagens e prepara os alunos para os novos desafios ao ingressarem no 6º ano, primeira fase dos anos finais. A escolha deste ano se deu pela vontade de efetivar o processo de alfabetização, que em função da pandemia de Covid-19 (2020-2022), notou-se um déficit na educação básica, em específico nessa turma.

Os alunos estavam no segundo ano do bloco de alfabetização quando ocorreu a pandemia de Covid 19 (2020-2022) e o ensino remoto emergencial. Eles iniciaram o ano com o processo de alfabetização e letramento em sala de aula de forma física, interrompido pela pandemia e finalizando na modalidade ERE. Porém, alguns deles ficaram sem nenhum acesso à escola, outros alunos apenas com atividades remotas e demais com atividades remotas e aulas online.

Ao chegarem ao 5º ano, percebeu-se uma defasagem na aquisição da leitura e escrita. Alguns alunos apresentaram dificuldades e outros sequer tinham condições de ler e escrever, em uma etapa na qual espera-se que o educando esteja construindo textos e com fluência na leitura.

4.4. Instrumentos e registros dos dados

A coleta de dados envolve a permissão, as estratégias, os meios de registro de informações e as questões éticas que podem surgir (CRESWELL, 2014, p.121). Os dados empíricos foram realizados no ano de 2023 e são os registros produzidos pelos alunos por meio das atividades realizadas. A pesquisa foi organizada em 3 fases: na primeira, a coleta dos dados empíricos através do pré-teste; na segunda etapa, as ações pedagógicas contextualizadas por meio dos diferentes gêneros textuais; e a terceira etapa, o pós-teste.

A prática pedagógica cotidiana tem como objetivo propiciar atividades com as concepções de alfabetização, letramentos e multiletramentos, que não serão analisadas, mas que vão se integrar aos resultados da pesquisa. O desenvolvimento de um contexto alfabetizador para os multiletramentos percorre todo o ano letivo da turma do 5º ano, porém, para essa pesquisa, foram selecionadas apenas quatro atividades dentro dessa composição.

O fazer pedagógico no 5º ano na disciplina de língua portuguesa é realizado através de diferentes gêneros textuais propostos pela BNCC, RCC e também aqueles que surgem da curiosidade e do cotidiano dos alunos. Os gêneros fazem parte da rotina das crianças: por isso, acredita-se num trabalho construído e desenvolvido nesse contexto, com o objetivo de desenvolver as habilidades de escrita, leitura, interpretação, habilidades de comunicação mais sólidas e a compreender a língua de forma mais contextualizada e significativa.

Dispondo dessa percepção sobre as dificuldades que o ERE ocasionou, surge a necessidade de realizar um trabalho e um estudo que colabore com esse processo de aquisição da leitura e escrita. Como o 5º ano é o último ano dos anos iniciais do ensino fundamental, é de extrema importância a exploração da alfabetização para os letramentos nesta etapa da fase escolar.

Fundamentado na metodologia de estudo de caso, iniciou-se a produção de dados a partir de um pré-teste sobre os conhecimentos prévios de alfabetização e

letramento dos alunos e, com base no diagnóstico, analisou-se os efeitos do ERE na aprendizagem durante a pandemia.

No pré-teste foi escolhido uma história narrada, na qual os alunos ouviram e interagiram com o seu enredo. Nos conjuntos de atividades foram escolhidos gêneros diversos, como: história narrada, histórias em quadrinhos, *gamebook* e jornal. As práticas pedagógicas desenvolvidas a partir destes gêneros foram construídas com o objetivo de recontextualizar a alfabetização para os letramentos, empregando nas práticas as habilidades específicas para o letramento contempladas na BNCC.

O pré-teste iniciou com a contação da história “Os sete camundongos cegos”. Na narrativa, os camundongos cegos encontram algo estranho próximo a lagoa e saem, um de cada vez, para verificar o que possa ser. Cada um deles retorna com uma resposta diferente. Todos os camundongos possuem uma cor e uma suposição sobre o que é o objeto estranho: um pilar, um leque, uma cobra, uma corda, uma espada, um nó. Até que o último camundongo vai investigar e chega a uma conclusão sobre o elemento encontrado, compartilhando com os demais e, juntos, confirmam ser um elefante.

A contação se deu por duas formas: a primeira, através de uma dinâmica, na qual alguns alunos representaram os setes camundongos. De forma aleatória foram selecionados 7 alunos, em que, cada um representou um camundongo e a sua cor, que foi representada através de uma faixa. A faixa serviu para tapar os olhos de cada aluno, assim, eles vivenciaram a forma de vida dos camundongos cegos.

No decorrer da história, é entregue um objeto para cada aluno, referente às suposições do ratinho sobre a coisa estranha. Nesse momento, cada um deve tatear e tentar adivinhar. Após o fim da dinâmica e participação dos alunos, foi contada a história através do livro, para que eles observassem e ouvissem numa outra perspectiva.

Depois dessa etapa foi entregue o pré-teste com o objetivo de analisar as dificuldades de alfabetização em alunos do 5º ano, analisando através dos seguintes aspectos: escrita de palavras, frases e textos; a consciência fonológica; leitura, interpretação e reescrita de texto, observando os aspectos sobre o letramento.

Previamente, foi realizada uma análise quantitativa inicial baseando-se nos cinco níveis de escrita de Ferreiro e Teberosky (1999). Observou-se que alguns alunos apresentam diferentes hipóteses nas produções de escrita. Na escrita de palavras não há alunos nos níveis 1, 2 e 3, apenas dois alunos estão no nível 4, e os demais no

nível 5. Já na produção de frases e textos alguns alunos demonstraram características dos níveis silábico e pré-silábico. Constata-se também algumas dificuldades nos dados produzidos, como: expressar o seu pensamento de forma clara na produção textual, escrita associada à fala, interpretação do texto e a escrita ortográfica.

Posteriormente ao pré-teste, na fase exploratória, foram realizadas quatro unidades de atividades contemplando práticas de alfabetização e letramento e de autoria dos alunos, através de diferentes gêneros textuais selecionados: narrativa literária, histórias em quadrinhos, *gamebook* e notícia. Com objetivos específicos diferentes, cada gênero delimitado propõe o desenvolvimento da escrita, da leitura, interpretação, compreensão, criatividade e comunicação.

A partir do resultado do pré-teste foram definidas as ações pedagógicas com quatro diferentes gêneros textuais, contemplando as habilidades da BNCC para a alfabetização e letramento no 5º ano do ensino fundamental. Como mostra o quadro:

Quadro 7 – Habilidades da BNCC E RCC a serem contempladas nas ações pedagógicas e atividades com os diferentes gêneros textuais.

Gênero Textual	Habilidades da BNCC E RCC	Atividades
As mil e uma histórias de Manuela (narrativa literária)	<p>(EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.</p> <p>(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.</p> <p>(EF35LP21) Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.</p> <p>(EF05LP24) Planejar e produzir texto sobre tema de interesse, organizando resultados de pesquisa em fontes de informação impressas ou digitais, incluindo imagens e gráficos ou tabelas,</p>	<p>- Leitura da história - Exploração da temática da história</p> <p>- Lista de outras histórias e seus possíveis sabores</p> <p>- Escrita da sua própria história, contando alguma aventura real ou fictícia;</p> <p>- Exploração dos elementos de uma narrativa;</p> <p>- Leitura e composição dos elementos da narrativa escrita;</p> <p>- Reescrita da narrativa.</p>

	<p>considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p>(EF35LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, narrativas ficcionais que apresentem cenários e personagens, observando os elementos da estrutura narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto</p>	
Histórias em Quadrinhos	<p>(EF35LP01) Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado.</p> <p>(EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.</p> <p>(EF15LP14) Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias).</p> <p>(EF05LP24) Planejar e produzir texto sobre tema de interesse, organizando resultados de pesquisa em fontes de informação impressas ou digitais, incluindo imagens e gráficos ou tabelas, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p>(EF35LP25) Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, sequências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Escolha e leitura individual de uma HQ - Identificar as partes importantes de uma HQ - Leitura coletiva de uma HQ online - Criar um cenário em formato de uma HQ, bem colorido e com personagens pré-definidos - Criar uma história em quadrinhos partir dos cenários e personagens - Utilizar os diversos balões na sua história.
Notícia	<p>(EF35LP01) Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Exploração de uma notícia em jornal e online e das partes que a compõem.

	<p>(EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.</p> <p>(EF05LP15) Ler/assistir e compreender, com autonomia, notícias, reportagens, vídeos em <i>vlogs</i> argumentativos, dentre outros gêneros do campo político-cidadão, de acordo com as convenções dos gêneros e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p>(EF05LP17) Produzir roteiro para edição de uma reportagem digital sobre temas de interesse da turma, a partir de buscas de informações, imagens, áudios e vídeos na internet, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p>(EF05LP24) Planejar e produzir texto sobre tema de interesse, organizando resultados de pesquisa em fontes de informação impressas ou digitais, incluindo imagens e gráficos ou tabelas, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Observar as partes de uma notícia - Explorar sites de notícia na lousa interativa - Criação de uma notícia real ou fictícia, com diferentes linguagens.
<p>Guardiões da Floresta (narrativa em um <i>gamebook</i>)</p>	<p>(EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.</p> <p>(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.</p> <p>(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.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar e jogar no tablet, de maneira individual, mas em colaboração com o grupo - Escrita das características de cada personagem - Escrita de uma narrativa sobre o <i>gamebook</i>, criando um novo enredo no final.

	<p>(EF35LP25) Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, sequências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens.</p> <p>(EF35LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, narrativas ficcionais que apresentem cenários e personagens, observando os elementos da estrutura narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto.</p>	
--	--	--

Fonte: Autoria própria (2023).

Após a fase exploratória do conjunto de práticas pedagógicas, realizou-se uma nova produção de dados, através de um pós-teste no mesmo formato do pré-teste, para verificar o desenvolvimento dos alunos após as ações que contemplaram as habilidades para a alfabetização e o letramento. Outro dado empírico foi o registro escrito no diário de campo da professora pesquisadora com anotações sobre a interação e o desenvolvimento com o pré-teste, as quatro atividades contextualizadas e o pós-teste.

A identidade dos alunos foi preservada e a autorização para a coleta dos dados foi realizada através da assinatura do termo de assentimento (Apêndice A) e os responsáveis o termo livre de consentimento esclarecido (Apêndice B).

4.4 Análise dos dados

A análise dos dados foi elaborada de acordo com as etapas de Bardin (2011), sendo reconhecida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utilizam procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo que permitem a inferência de conhecimentos relativos aos objetos de estudo. Nessa pesquisa, a ferramenta para análise foi dissertativa, através da descrição das etapas do processo e da interpretação dos resultados obtidos nessas etapas.

A natureza qualitativa das análises envolveu uma observação aprimorada das ações dos alunos em sala de aula e análise de seus trabalhos, buscando descobrir e

interpretar as respostas e encontrar os níveis de desenvolvimento dos alunos que podem ajudar a informar as práticas educacionais. A interpretação dos elementos foi explorada através da perspectiva de Bardin (2011) na qual constitui:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011, p.48).

Nessa pesquisa qualitativa, a análise dos dados foi realizada de modo dissertativo na busca de apresentar significados sobre os dados que são guiados por Bardin (2011), e organizados em torno de três polos cronológicos:

- Organização do material, com o objetivo operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais, a partir de três fatores importantes: a produção e execução do pré-teste, a escolha das atividades recontextualizadoras, e a definição de indicadores que fundamentam a interpretação final;
- A exploração do material através dos indicadores definidos;
- Inferência e a interpretação dos dados, que devem ser válidos e significativos, a fim de pôr em relevo as informações fornecidas pela análise.

Na pesquisa, há uma amostra quantitativa com a finalidade de refletir sobre a diferença dos índices de alfabetização e letramentos no pré-teste e no pós-teste. As unidades de análises dissertativas foram definidas com base no problema, no objetivo geral e nos objetivos específicos da pesquisa.

5. PROCESSO DE RECONTEXTUALIZAÇÃO: ANÁLISE DOS DADOS

Com o objetivo de compreender a recontextualização da alfabetização para os letramentos por meio dos diferentes gêneros textuais em um 5º ano, apresenta-se a análise dos dados produzidos. O corpus da pesquisa refere-se às produções do pré-teste, atividades recontextualizadas e do pós-teste, a fim de verificar o desenvolvimento dos alunos no período entre um e o outro e revelar os objetivos específicos elencados na pesquisa. A análise qualitativa foi estruturada em quatro categorias, definidas em subtítulos:

Quadro 8 – Objetivos específicos e unidades de análise

Objetivos específicos	Unidades de análise
1- Analisar as dificuldades de alfabetização em alunos do 5º ano;	Psicogênese da escrita: hipótese de escrita de palavras, frases e textos, nível 1, 2, 3, 4, 5. Leitura: leitura autônoma, leitura soletrada, leitura de palavras memorizadas e não conseguiu ler. Consciência fonológica: identificação do som inicial das palavras e identificação do som final das palavras. Nível de letramento: expressão escrita do pensamento, interpretação e exploração de diferentes gêneros textuais para a expressão, contextualização social da leitura e escrita.
2 - Recontextualizar a alfabetização para os letramentos em práticas pedagógicas;	Recontextualização da alfabetização; Recontextualização do gênero textual para os letramentos; Exploração da autoria.
3 - Identificar as possibilidades de letramentos por meio de diferentes gêneros textuais: narrativa literária, <i>gamebook</i> , histórias em quadrinhos e notícia.	Exploração de diferentes gêneros textuais para a expressão; Expressão escrita do pensamento; Interpretação e contextualização social da leitura e escrita;
4 - Compreender aspectos importantes para a superação das dificuldades de alfabetização.	Produção textual (gramática) recontextualizar com a contação de histórias; Expressão do pensamento na escrita interpretação da leitura;

	Exploração de outras formas de letramentos (multiletramentos).
--	--

Fonte: Autoria própria (2023).

5.1 Análise das dificuldades de alfabetização em alunos do 5º ano pós ERE

O pré-teste foi estruturado em conformidade com os objetivos específicos da pesquisa, com a finalidade de fazer a leitura da realidade sobre a alfabetização e o letramento dos alunos, por meio da contação da história “Os sete camundongos cegos”, e através dos seguintes conceitos:

- Recontextualização nas hipóteses de escrita em: palavra, frase e texto;
- Consciência fonológica - através de palavras que rimam;
- Leitura - por meio de diferentes gêneros textuais: convite e histórias em quadrinhos;
- Letramentos - compreensão da história narrada pela professora, produção de frases e textos e a interpretação do gênero textual convite.

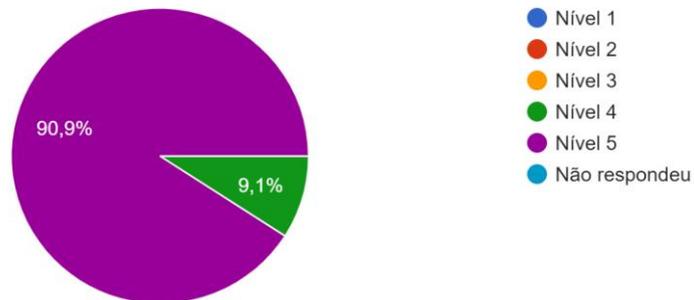
Os dados produzidos são apresentados de duas formas: quantitativa e qualitativa. A análise qualitativa está em congruência com o ambiente escolar, a partir do caráter dinâmico, múltiplo, complexo e subjetivo, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento da pesquisa.

As referências quantitativas evidenciam a frequência de um determinado resultado e são apresentadas através da psicogênese de Ferreiro e Teberosky (1999). Assim, identificamos os índices sobre os níveis da hipótese de leitura e escrita em que se encontram os alunos em 3 formatos: escrita de palavras, escrita de frases e escrita de textos, além dos indicadores para a consciência fonológica e a leitura. Para isso, foi utilizado o *Google Forms* para a representação em gráficos.

As primeiras expressões dos alunos foram através da escrita de palavras, contemplando polissílaba, trissílaba, dissílaba e monossílaba, mediante a apresentação das seguintes figuras que fazem parte da história “Os sete camundongos cegos”: PILAR, COBRA, ESPADA, AMARELO, ELEFANTE, LEQUE, CORDA e NÓ.

Gráfico 1 – Psicogênese da escrita de palavras

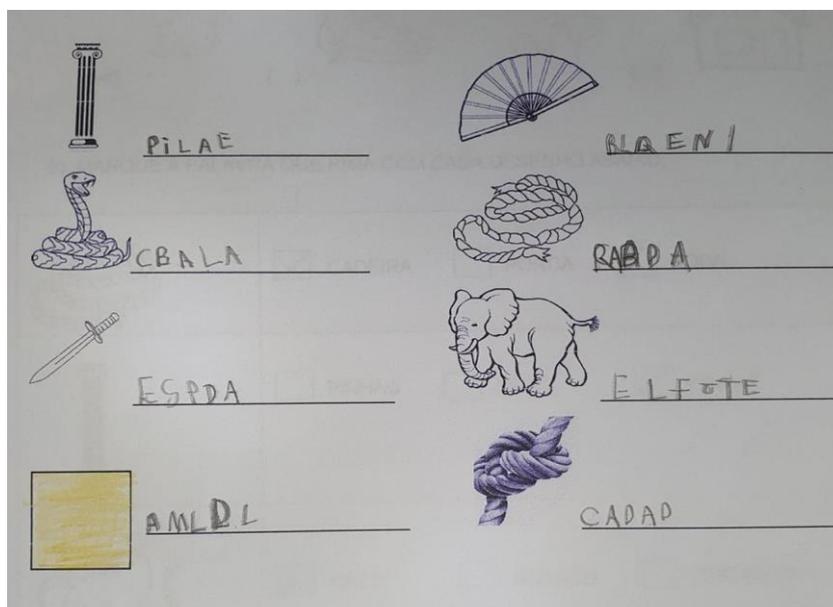
Psicogênese da escrita de palavras
22 respostas



Fonte: Autoria própria (2023).

O primeiro gráfico demonstra que 90,9% dos alunos estão alfabetizados (Nível 5) na escrita de palavras, totalizando 20 alunos. No nível 4, o silábico-alfabético, há 2 alunos, representando 9,1%. Não havia alunos nos outros níveis e todos responderam esta questão. Na rede municipal de ensino de Canoas, o 5º ano faz parte de uma etapa denominada pós-alfabetização, na qual os alunos ampliam suas habilidades de leitura e escrita.

Figura 3 – Escrita de palavras aluna E

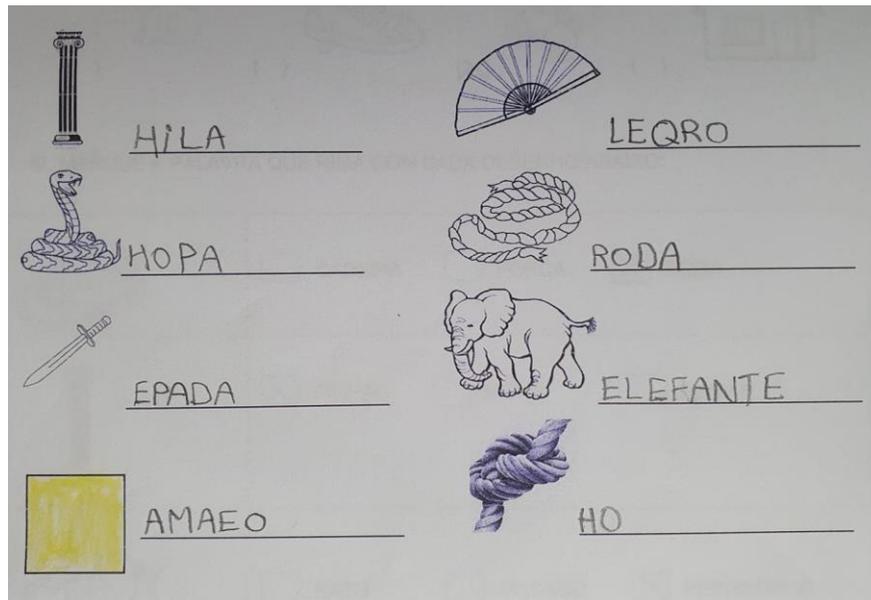


Fonte: Arquivo da autora.
Legenda: Foto do pré-teste.

A imagem representa a escrita da aluna E, cuja hipótese de escrita é silábico alfabético, nível 4. Em algumas palavras, como “COBRA”, ela escreve “CBALA”, na qual ela escreve o “C” para “CO”, “BALA” para o “BRA”, trocando o R pelo L, e faz a combinação consoante e vogal. Na palavra “PILAR”, na qual ela escreve “PILAE”, termina a palavra com uma vogal. Na palavra “ESPADA”, a escrita aparece “ESPDA”, omitindo apenas a vogal A. Na palavra “AMARELO”, ela escreve “AMLLL”, evidenciou mais uma vez a troca da letra R pela L. Ela relaciona o valor sonoro das sílabas com o nome da letra ELE para a letra E, mas sabe que há uma quantidade mínima para a escrita da palavra.

Ferreiro e Teberosky (1999, p. 214) apontam que “nesse nível a criança descobre a necessidade de fazer uma análise que vá além da sílaba pelo conflito entre hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de letras...”. Percebemos essa necessidade na escrita de palavras da aluna E ao escrever “LEQUE”: a aluna utilizou diversas letras, “BLQENI”, compreende o valor sonoro das consoantes, mas percebe que três letras não são o suficiente para a escrita da palavra. Acontece o mesmo em “CORDA”, onde ela escreve “RARDA”. Já na última, a palavra “NÓ”, ela interpreta o desenho como “CORDA”; neste momento não faz a manutenção da escrita, realizando-a diferente do que havia feito anteriormente, “CADAD”, mas mantém o número de letras. Nessa escrita, relaciona os fonemas e grafemas das consoantes. A aluna E não percebeu que na sala há um banner de um alfabeto com o desenho e escrita de um elefante e não utilizou essa informação.

Figura 4 – Escrita de palavras aluno O



Fonte: Arquivo da autora.

Legenda: Foto do pré-teste.

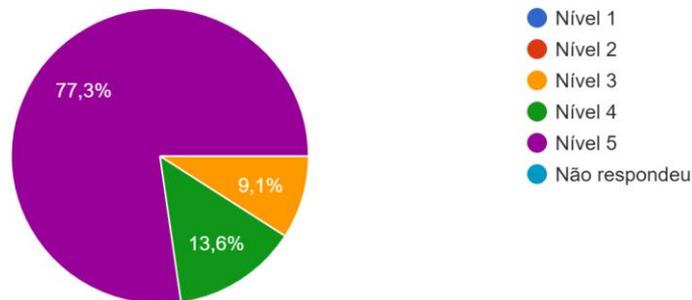
A imagem da escrita de palavras representa a escrita da aluna O, que foi classificada no nível 4, o silábico alfabético, pois ela escreve sílabas com duas ou mais letras, formadas por uma consoante e uma vogal. A aluna apresenta dificuldade na fala, não pronuncia a letra “R”, omitindo da palavra “amarelo” ao escrever “AMAELO”. Porém, a coloca em duas palavras: em “leque” ela representa como “LEQRO” e em “corda” como “RODA”.

A aluna também usa o H como coringa, ou seja: não sabe muito bem o que fazer e coloca o H, aparecendo em três palavras: “HILA” para “pilar”, “HOPA” para cobra e “HO” para “nó”. Nessas escritas pode-se perceber o conflito entre as formas gráficas. Para Ferreiro e Teberosky (1999) é o conflito entre a exigência interna e uma realidade exterior ao próprio sujeito. A aluna vê a necessidade de colocar uma consoante antes da vogal. Para “espada” omitiu o “S” e escreveu “EPADA”. E a palavra Elefante foi escrita da forma correta: na sala de aula há um banner com a escrita desta palavra.

As hipóteses de escrita de frases foram evidenciadas no Gráfico 2:

Gráfico 2 – Psicogênese da escrita de frases

Psicogênese da escrita de FRASE
22 respostas



Fonte: Autoria própria (2023).

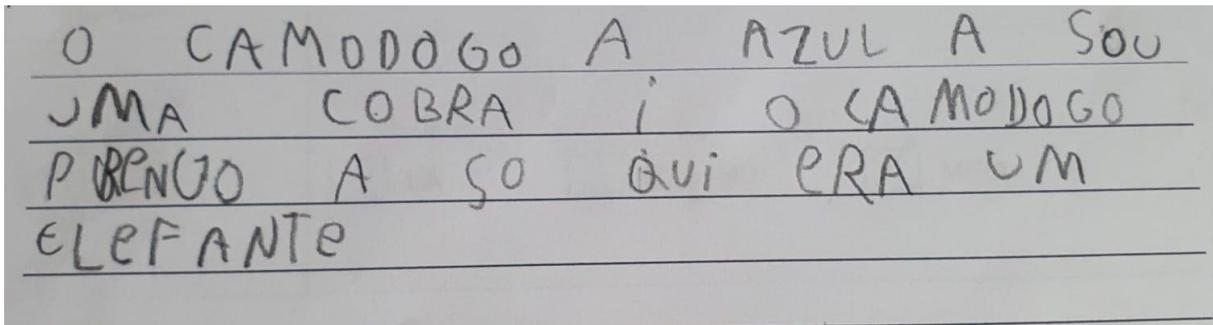
No gráfico da escrita de frases percebe-se uma mudança na quantidade de alunos nos níveis. O nível 5 diminuiu contendo 77,3% dos alunos que estão alfabetizados nas frases, somando 17 alunos. O nível 4 tem 13,6%, totalizando 3 alunos. O nível 3 apresenta 9,1%, com 2 alunos. Os níveis 1 e 2 não tiveram respostas e todos os alunos realizaram essa atividade.

O gráfico da escrita de frase mostra a diminuição de alunos no nível 5 e por conseguinte o aumento de alunos nos níveis 3 e 4, em relação ao gráfico da escrita de palavras. Essa regressão no nível de hipótese de escrita quando se trata de texto ou mensagem ocorre, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), quando a criança ainda não apresenta estabilidade em certas configurações gráficas (em termos de formas totais ou de elementos-índices), e assim não estabelece relações entre o todo e as partes.

Somente quando foram entendidas as razões para abandonar a hipótese silábica, pode-se passar a uma análise fonética. Somente quando se compreende a forma de produção de escritas própria ao sistema alfabético, pode-se abordar os problemas de ortografia (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p.282).

O percurso para a aquisição da escrita leva em consideração os aspectos individuais de cada criança, isto significa que a sequência de desenvolvimento através dos níveis não é linear. Ferreiro (2005) afirma que a série ordenada dos níveis não descarta as diferenças individuais, mas possibilita situá-las em um marco geral.

Figura 5 – Escrita das frases aluno B

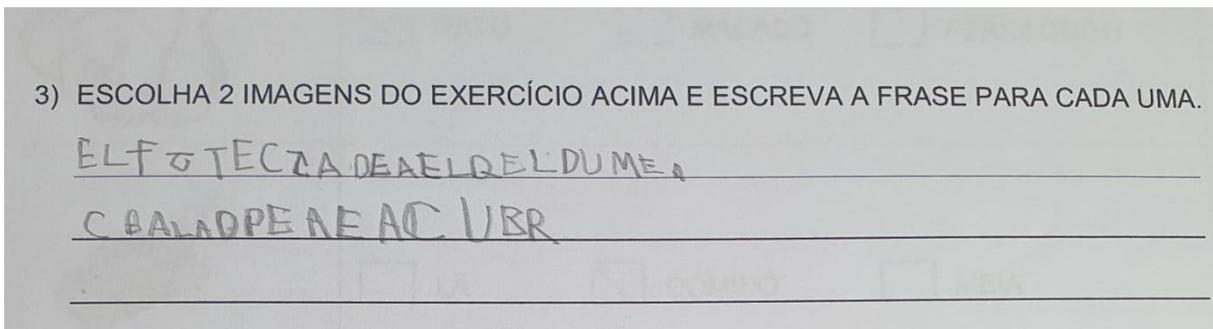


Fonte: Arquivo da autora.

Legenda: Foto do pré-teste.

Observa-se que o aluno B não conserva a escrita da palavra ACHOU, apresentando dificuldade com o fonema [ʃis], sendo representado pelo fonema [ˈesi], assim como na diferenciação entre fala e escrita no texto produzido. Para Soares (2004), exige-se desde o início da alfabetização que o aluno pronuncie o que está escrito, e dessa forma invertendo as relações de fala e escrita, pois não são as letras que se proferem de certa maneira, as palavras que são grafadas de certo modo.

Figura 6 – Escrita das duas frases aluna E



Fonte: Arquivo da autora.

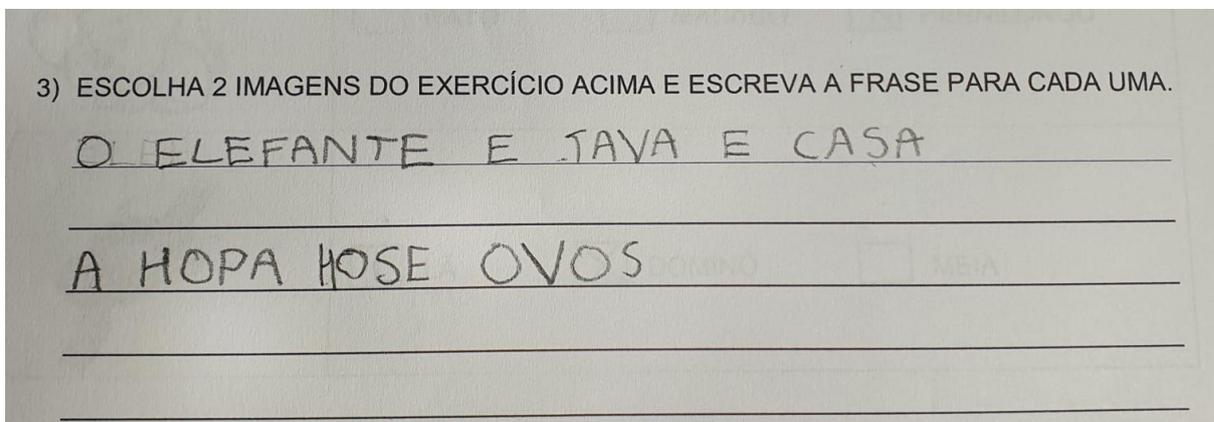
Legenda: Foto do pré-teste.

Na testagem de palavras a aluna E apresentou a hipótese característica do nível 4. Ao fazer a escrita das frases, as representações apresentaram a utilização de uma letra para cada sílaba, revelando a hipótese do nível 3, a silábica. Então, foi solicitado que ela fizesse a leitura das frases: “O elefante é duro e grande igual a uma casa” e “A cobra parece o rabo do elefante e é grande igual a uma corda”. Referente a produção de escrita de palavras, a aluna conserva a escrita da palavra elefante e da palavra cobra e não percebe o espaçamento necessário entre as palavras no texto.

A aluna E está cursando pela segunda vez o 5º ano do ensino fundamental, pois chegou no final do ano letivo anterior vindo de outro estado para morar com a tia, com histórico escolar repleto de faltas e pareceres das professoras mencionando suas dificuldades de aprendizagem. Sua trajetória foi explicada pela família, devido ao falecimento do pai e a negligência da mãe.

Na escrita de frases, a aluna O escreve a primeira a partir das palavras disponibilizadas no ambiente letrado ao seu redor, utilizando as informações do alfabeto exposto em sala de aula. Assim, ela criou relações entre a representação da escrita das imagens e a produção escrita, corroborando com Ferreiro e Teberosky (1999), que afirmam a necessidade de modelos de escrita para o desenvolvimento de conhecimentos, pois a escrita é interpretação ativa dos modelos do mundo adulto.

Figura 7 – Escrita das duas frases aluna O



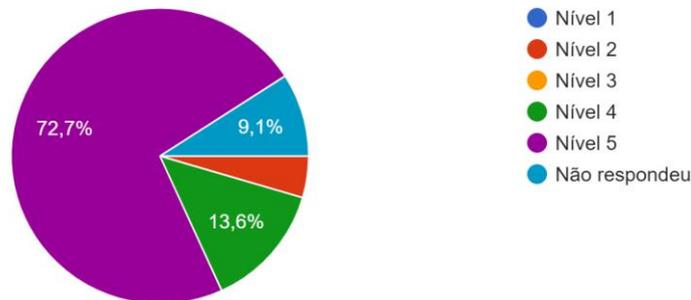
Fonte: Arquivo da autora.

Legenda: Foto do pré-teste.

Na análise da escrita de frases da aluna O, percebe-se que na primeira frase está alfabética, faltando apenas duas consoantes na escrita. E na segunda frase sua intenção era escrever: “A cobra comeu ovos”. Ao relacionar com as demais escritas do pré-teste observa-se que a aluna O conserva a escrita da palavra cobra, retomando sua dificuldade da fala, ao expressar na escrita a sua linguagem oral e mantendo a letra H como coringa.

Gráfico 3 – Psicogênese da escrita de texto

Psicogênese escrita de TEXTO
22 respostas



Fonte: Autoria própria (2023).

No gráfico da escrita de texto também houve uma mudança na quantidade de alunos por nível. No nível 5, 72,5% dos alunos estão alfabetizados na escrita de textos, totalizando 16 alunos. No nível 4 são 13,6% alunos. No nível 2, apenas 1 aluno. Não há alunos no nível 1. Houve dois alunos que não realizaram essa questão. O aluno K, está alfabetizado na escrita de palavras e frases e no momento da escrita de texto, disse que não lembrava da história e não conseguia escrever.

A dificuldade da aluna O vem sendo acompanhada pela direção da escola desde o 3º ano, comunicando a família através de reuniões, relatando sobre a dificuldade cognitiva e a troca e omissão de letras na fala. E solicitando avaliações e um acompanhamento. Porém, até o 5º ano a escola não teve retorno em relação a isso. A aluna O também não produziu o texto, está silábica-alfabética na escrita de frases e palavras e no momento da escrita de texto não quis realizar alegando que não sabe escrever, mesmo sendo instigada a escrever do modo que achasse melhor

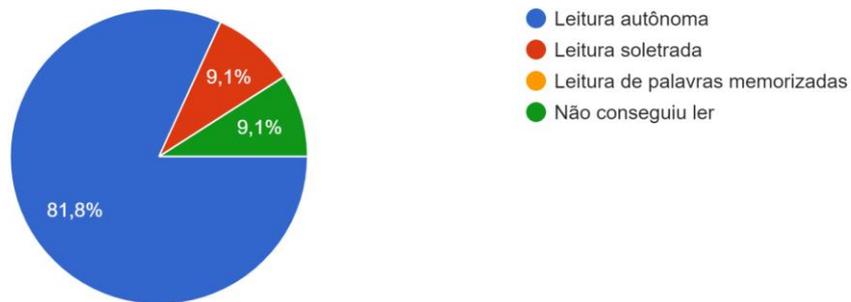
O domínio do sistema de escrita alfabética abre novas possibilidades de interação para a criança: recepção de mensagem ao ler, produção de mensagens ao escrever, e assim se amplia, ao mesmo tempo que se alfabetiza, sua inserção no contexto social e cultural. O texto é o lugar dessa interação - inter-ação - ação de quem produz o texto e quem lê o texto (SOARES, 2020, p.204).

Durante o processo de desenvolvimento da escrita e da compreensão da linguagem escrita, a criança começa a escrever, expressando suas hipóteses acerca do próprio significado da representação gráfica. Conforme avançam nesse processo, percebe-se uma escrita elaborada através dos contextos da vida cotidiana. Como

parte da análise das habilidades de letramentos dos alunos, foi solicitado que demonstrassem suas competências por meio da interpretação e produção de textos, desafiando-os a reescrever a história ao modificar o final.

Gráfico 4 – Leitura

Leitura
22 respostas

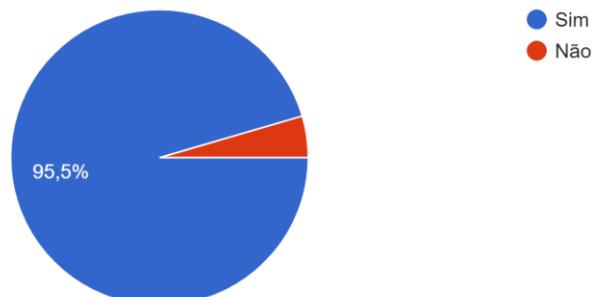


Fonte: Autoria própria (2023).

A análise da leitura foi classificada em quatro modalidades: leitura autônoma, na qual 81,8% dos alunos apresentaram fluência ao ler um texto, totalizando 18 alunos. Leitura soletrada, na qual 9,1% dos alunos leem sílaba por sílaba, totalizando 2 alunos. Não houve alunos que apresentassem leitura de palavras memorizadas. E 9,1% dos alunos não leem, totalizando 2 alunos, as alunas E e O.

Gráfico 5 – Consciência fonológica

Consciência fonológica no final da palavra
22 respostas



Fonte: Autoria própria (2023).

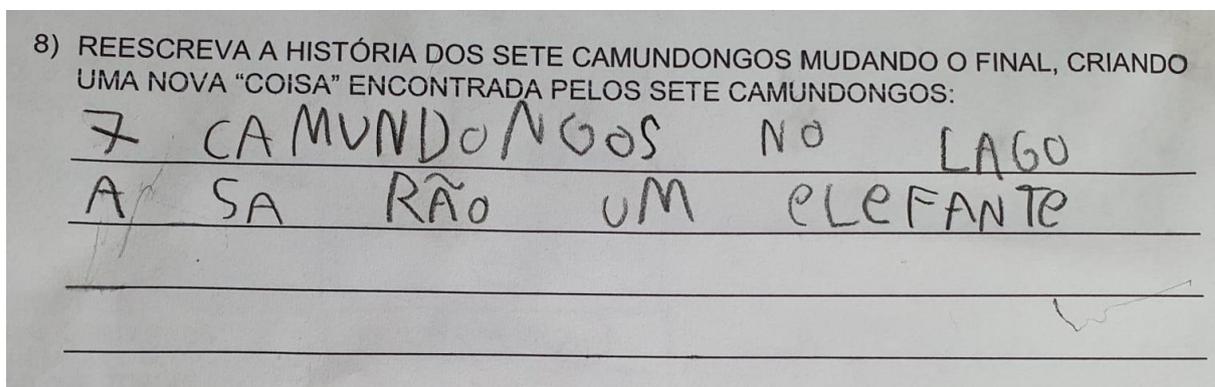
A consciência fonológica é considerada em apenas dois aspectos, se os alunos compreendem e identificam as palavras que rimam ou não. O gráfico mostra que 95,5 % dos alunos apresentam essa habilidade de reconhecer palavras que tem sons finais semelhantes, como “camundongo” e “pernilongo”. Apenas uma aluna não apresentou de forma escrita o que foi solicitado.

Na perspectiva da reescrita de texto, a análise do letramento, pretende compreender como os alunos se relacionam com as suas habilidades de leitura e escrita no âmbito da proposta apresentada, assim como suas práticas sociais de escrita. Ao estabelecer duas formas de interação com a narrativa “Os sete camundongos cegos” os alunos foram capazes de assimilar o conteúdo por meio da contação de histórias e da encenação da história. Os aspectos funcionais e sociais da escrita, representados pelo letramento, são fundamentados através dos conceitos de Soares (2020) com os seguintes critérios:

- 1 Capacidade de escrever textos articulando com a história escutada;
- 2 Habilidade de usar a linguagem escrita para expressar seus conhecimentos;
- 3 Capacidade de ler diferentes gêneros textuais, interpretar e inferir informações presentes nele.

Para a investigação, selecionamos os textos de três alunos:

Figura 8 – Escrita de texto do aluno B



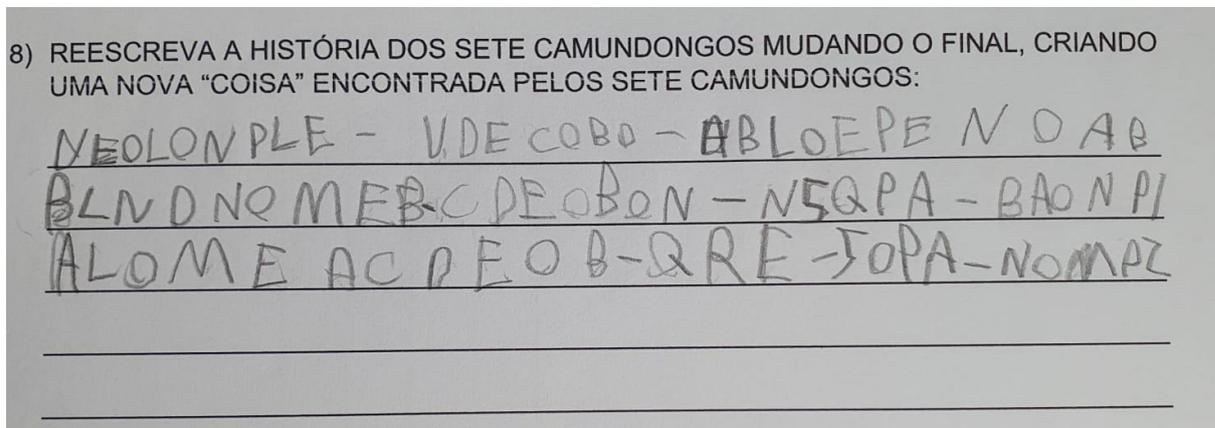
Fonte: Arquivo da autora.

Legenda: Foto do pré-teste.

Na produção do texto, o aluno B conseguiu escrever apenas a informação principal da história, na qual os setes camundongos encontram um elefante, porém não soube articular como isso acontece ao longo de seu enredo, inferindo as

informações que haviam sido escutadas. Ele também não conseguiu expressar o seu pensamento em relação à atividade solicitada de criar um outro final para a história. O aluno B iniciou na escola no 1º ano e foi acompanhado pelas professoras e direção devido suas dificuldades de aprendizagem e organização em sala de aula. No primeiro ano da pandemia de Covid 19 (2020-2022) ele não participou de nenhuma atividade na modalidade ERE e por isso foi reprovado no 3º ano. No ano seguinte mudou de escola, retornando em março de 2023. Segundo a família, a escola anterior tinha muitos casos de violência e atividades “fracas” e desse modo o aluno não conseguiu avançar.

Figura 9 – Escrita de texto da aluna E



Fonte: Arquivo da autora.

Legenda: Foto do pré-teste.

A aluna E enfrentou dificuldades para ler o próprio texto e então começou a narrar a história demonstrando compreender os principais fatos. Ela conseguiu expressar o entendimento através da fala e também ao recriar um novo final para a história. Identificamos poucas relações entre as hipóteses de palavras realizadas. Observa-se que ela usa o hífen para separar as palavras e frases. Nas atividades propostas no cotidiano, a aluna também utiliza diversas letras para escrever, copiando letras do cenário a sua volta.

Figura 10 – Escrita de texto da aluna P

8) REESCREVA A HISTÓRIA DOS SETE CAMUNDONGOS MUDANDO O FINAL, CRIANDO UMA NOVA "COISA" ENCONTRADA PELOS SETE CAMUNDONGOS:

Era uma vez, 7 camundongos coloridos. Um dia, o primeiro, foi o **vermelho**. Ele encontrou um algo que parecia um pilar. Ninguém acreditou. O segundo foi o **verde**, parecia uma cobra mas ninguém acreditou. O terceiro foi o **amarelo**, parecia uma espada, mas ninguém acreditou. O quarto foi o **roxo**, parecia um rochedo, mas ninguém acreditou. O quinto foi o **laranja**, parecia um líquido, porém de novo ninguém acreditou. O sexto foi o **azul**, parecia uma corda, mas ninguém acreditou. O sétimo foi o **branco**,

parecia um elefante, mas ninguém acreditou. No fim, quem tinha razão? O **verde**. Era uma cobra!

Fonte: Arquivo da autora.

Legenda: Foto do pré-teste.

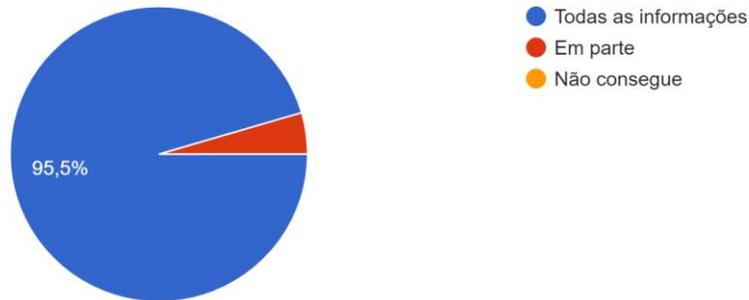
A aluna P escreveu um texto de forma resumida e bem articulada com as principais informações da história, explorou a linguagem escrita para expressar seus conhecimentos, marcando com caneta colorida os personagens mencionados. A aluna compreendeu a atividade solicitada, ao produzir a narrativa e criar um final diferente, além de explorar múltiplas linguagens relacionando cor, vocabulário e personagens. Dessa forma, evidenciamos o seu letramento através da escrita, pois ela demonstra “habilidades e atitudes necessárias para uma participação ativa e competente em situações em que práticas de leitura e/ou de escrita têm uma função essencial” (SOARES, 2002, p.146).

O letramento na escrita de texto no pré-teste não pode ser verificado na aluna O, que está no nível 4 na escrita de frases e palavras, pois esta não se sentiu

confortável em realizar esta atividade ao declarar não saber ler e nem escrever. Nos demais alunos, a habilidade de interpretação pode ser evidenciada no Gráfico 6 :

Gráfico 6 – Interpretação de informações presentes no texto

Consegue inferir as informações no gênero textual convite
22 respostas



Fonte: Autoria própria (2023).

Neste percurso, a interpretação de texto foi analisada através do gênero textual convite, onde 95,5% dos alunos conseguiram inferir as informações solicitadas, totalizando 21 alunos que compreenderam a funcionalidade do texto. Apenas um aluno, 4,5%, não conseguiu completar de forma congruente as questões dirigidas.

Com o intuito de avaliar a habilidade de compreender e inferir informações na linguagem escrita, o texto foi lido para as duas alunas que se encontram no nível 4 e ainda não dominam a leitura. Ambas demonstraram entendimento ao ouvir o texto, sendo capazes de deduzir as informações solicitadas. Neste aspecto, Soares afirma que “a alfabetização não precede e nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário a criança aprende a ler e a escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais” (SOARES, 2020, p.27).

As produções apresentam as diferentes hipóteses de escrita dos alunos, revelando, assim, as dificuldades na compreensão do sistema de escrita alfabética. Dentre os 22 participantes, dois deles não apresentam habilidade de leitura, e dois apresentam leitura soletrada e estão em diferentes níveis de desenvolvimento da escrita nas três formas verificadas.

A análise das dificuldades de alfabetização desta turma de 5º ano pós ERE indicou uma defasagem no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. A presença de alunos que ainda não estão no nível alfabético ortográfico indica um

déficit, pois era esperado que a leitura e escrita estivessem consolidadas. Conforme a BNCC (2018) é esperado que a criança se alfabetize até o 2º ano do ensino fundamental para que a partir do 3º ano desenvolva outras práticas de linguagem como análise linguística e multissemiótica.

No entanto, a pesquisa mostra que ainda se faz necessário alfabetizar no 5º ano do ensino fundamental, pois 27,3% não atingiram essa etapa. A necessidade de alfabetizar no 5º ano pode estar relacionada ao ERE: a ausência de ambiente alfabetizador na família, não ter vivenciado situações que envolvam a função social da língua escrita, ou pouco acesso à artefatos que contemplem a língua escrita. Diante disso, foram realizadas práticas pedagógicas de intervenção que auxiliem no desenvolvimento da alfabetização para os letramentos, por meio de diferentes gêneros textuais.

5. 2 Recontextualização em prática de letramentos

Para a recontextualização, por meio de práticas de letramentos personalizadas, buscamos compreender a realidade dos alunos, considerando as observações e análise do diagnóstico, já apresentados anteriormente. A partir disso, entrelaçamos os saberes dos alunos com as bases teóricas e as habilidades elencadas para o letramento na BNCC, específicas para o 5º ano. Ao integrar esses eixos discorreremos sobre como ocorreu a recontextualização da alfabetização para os letramentos por meio de quatro gêneros textuais.

As práticas pedagógicas foram construídas a partir da compreensão de Soares (2020), isto é, o texto é o eixo central do processo de alfabetização e integração com o letramento, incluindo processos de aprendizagem da leitura, sua compreensão e produção textual em diferentes situações que envolvem a língua escrita. Dessa forma, reconhecendo os alunos como autores, proporcionando compreensão e a produção de novos sentidos.

O domínio do sistema de escrita alfabética abre novas possibilidades de interação para a criança: recepção de mensagens ao ler, produção de mensagens ao escrever, e assim se amplia, ao mesmo tempo que se alfabetiza, sua inserção no contexto social e cultural. O texto é o lugar dessa interação - inter-ação - ação entre quem produz o texto e quem lê o texto (SOARES, 2020, p.204).

A leitura de um texto depende da compreensão e interpretação, pois busca entender o que foi escrito: o significado das palavras e a identificação dos fatos e ideias. Interpretar um texto é estabelecer essas conexões, entre os fatos e ideias, que estão subentendidas no texto. Nessa tessitura temos os significados das palavras, as ideias expressas pelo autor, e a história de interação dos leitores e os conhecimentos prévios.

A utilização dos diferentes gêneros textuais representa alguns desafios para as crianças, além da oportunidade para que desenvolvam habilidades de compreensão e interpretação, escrita espontânea e ampliem seus conhecimentos e experiências (SOARES, 2020). Os textos escolhidos fazem parte da vida cotidiana das crianças e são congruentes com essas possibilidades de desenvolvimento da habilidade: (EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global (BNCC, 2018).

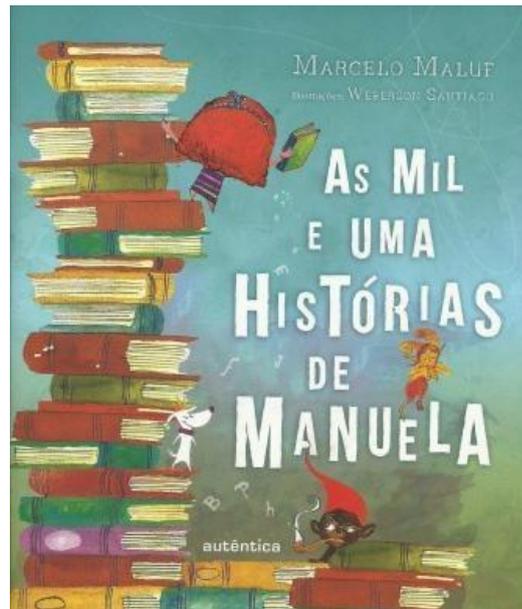
As atividades recontextualizadoras foram realizadas entre abril e setembro de 2023. Os registros foram produzidos a partir do hibridismo tecnológico, no papel e no processador de texto *Google Docs*⁴. Também houve registros no diário de campo da professora pesquisadora que evidenciam e assinalam os movimentos dos alunos em relação aos gêneros textuais apresentados.

A narrativa literária foi explorada através da história “As mil e uma histórias de Manuela”, contemplando as habilidades: *(EF35LP21) Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores* (BNCC,2018) e *(EF35LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, narrativas ficcionais que apresentem cenários e personagens, observando os elementos da estrutura narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto* (BNCC, 2018).

Para Soares (2020), ao propor a leitura de um texto, é necessário, antes, preparar os alunos, despertando a curiosidade e o interesse pelo tema. Assim, foi apresentada apenas a capa do livro para que os alunos pensassem qual a história do livro. Na intenção de instigar a imaginação, foi solicitado que escrevessem sobre o enredo da história.

⁴ Essa tecnologia digital possibilitou a exploração de recursos como: modificar o tamanho da letra e a cor.

Figura 11 – Capa do livro: As mil e uma histórias de Manuela



Fonte: Arquivo da autora.

A tarefa explorou a autoria dos alunos, porém surgiu a dificuldade para a expressão dessa escrita sobre o que a imagem contava. Os alunos que conseguiram expressar as ideias, o fizeram em apenas uma frase ou um parágrafo. Dessa forma, evidenciamos em diferentes momentos um certo silêncio à proposta realizada, na qual a resposta seria encontrada na narrativa e a presença de fórmulas tradicionais de escrita⁵.

A leitura da história compreende a habilidade *(EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global* (BNCC, 2018). E ao longo da contação da história, percebemos que os alunos ficaram surpreendidos com cada nova informação, interagindo com a mesma. As reações em relação a protagonista comer livros foram: estranhamento, encantamento, nojo, interesse, diversão.

Então, considerando a habilidade: *(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* (BNCC, 2018) foi proposto a criação de uma narrativa individual com o mesmo título, apenas trocando o nome da protagonista pelo seu, por exemplo: As mil e uma histórias de Luciane. O objetivo consistiu em construir uma narrativa, de fato real ou inventada, em que o estudante é o protagonista. Os

⁵ Tradicionalmente as frases apresentadas em livros didáticos e cartilhas apresentam a seguinte fórmula Sujeito (S)+Verbo (V)+Objeto (O)+Complementos ©.

alunos se dividiram na escolha do formato, alguns usaram a imaginação para narrar acontecimentos e outros escolheram narrar fatos reais que haviam acontecido. A proposta foi realizada no *Google Docs*, na qual os alunos ficavam livres para a escrita, a escolha das letras e a organização.

Quadro 9 – Escrita da aluna R

a história da menina R.

eu desde criança amava cachorro.

Quando eu era do primeiro ano até o segundo ano sofri bullying.

eu era do primeiro ano até o segundo ano eu sofria bullying.

Fonte: Arquivo da autora

Legenda: Produção da aluna.

Na produção da aluna R, identificamos que ela está alfabetizada e utiliza a expressão escrita para manifestar sentimentos, tais como gostar de animais e sofrer bullying na escola, porém, não construindo um elo entre as ideias. Observamos que ela está em processo de desenvolvimento das habilidades de uso da língua escrita, como o uso da pontuação e letra maiúscula e a narrativa sobre o fato real, feita por si própria. Para tanto, a aluna R necessita de atividades em que a escrita possa ser uma forma de expressar e compartilhar os sentimentos com os colegas de forma que os mesmos a compreendam, ou seja: o ler e escrever (alfabetização) pode ser recontextualizado com os sentimentos.

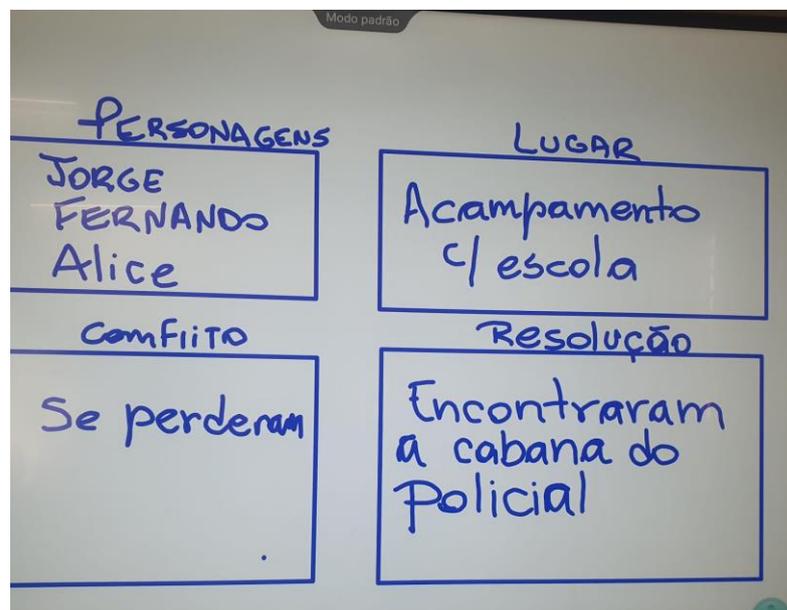
Nessa atividade, verificamos a dificuldade em expressar na escrita seus conhecimentos para construir uma história original e comunicar aos outros. Atrelado a isso, Soares (2005) ressalta que a criança compreende e domina a linguagem oral, ao relatar uma história ou fato, porém na escola forma um conceito falso de texto escrito ao se deparar com uma repetição desnecessária e uma linguagem escrita com baixo grau de qualidade.

Para Maturana e Varela (2001, p.28) “nossa experiência está atrelada à nossa estrutura”, ou seja, nossas ações e sentimentos estão articulados com a nossa percepção de mundo e assim em congruência com a expressão escrita. Assim, entendemos a necessidade de propor interações com a produção de uma narrativa literária de forma colaborativa para o compartilhamento de ideias

Então, a habilidade: (EF05LP24) *Planejar e produzir texto sobre tema de interesse, organizando resultados de pesquisa em fontes de informação impressas ou digitais, incluindo imagens e gráficos ou tabelas, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto* (BNCC, 2018) foi aplicada de forma coletiva e individual. Para que, ao explorar a produção textual, os alunos analisassem as características de uma narrativa, classificando e identificando quatro elementos principais: personagens, lugar, conflito e resolução.

Para efetivar essa compreensão, foi criada uma tabela dos elementos para que os alunos preenchessem de forma colaborativa. Segundo Maturana e Varela (2001, p.31) “todo ato de conhecer faz surgir um mundo”, é na ação e na interação que a construção do conhecimento é potencializada, ou seja, o ser humano aprende quando atribui significado.

Figura 12 – Elementos construídos para a narrativa coletiva



Fonte: Arquivo da autora.

A imagem mostra os elementos escolhidos pela turma: personagens - Jorge, Fernando e Alice; lugar - em um acampamento com a escola; conflito - eles se perderam; e a resolução - os personagens encontram a cabana do policial. Esse primeiro movimento coletivo possibilitou a contextualização do enredo para construção coletiva da história “As mil e uma histórias de Jorge”. Segundo Kleiman

(2002), a dificuldade individual é reduzida na medida em que o texto é construído coletivamente, sob a mediação do professor.

Quadro 10 – Escrita da narrativa coletiva

AS MIL E UMA HISTÓRIAS DE JORGE

✦ Jorge é um jovem de 14 anos muito corajoso e aventureiro. Ele mora no Canadá, na cidade de Toronto. Seus melhores amigos são Fernando e Alice. Eles estudam na escola Tattaglia. E estava chegando o acampamento que eles tanto queriam participar.

✦ Na sexta-feira, dia 26, os amigos foram para o acampamento Éden junto com a escola. Chegando lá, eles se surpreenderam com a beleza da natureza. Após, arrumaram suas coisas na cabana, foram tomar um café da tarde e depois explorar a floresta com a turma. E encontraram uma linda cachoeira.

✦ À noite chegou e iniciou a festa do pijama, uma festa de boas-vindas ao acampamento. Nela tinha comida que eles adoram, ponche, refrigerante e tocava muita música pop. No meio da festa, a luz termina. Então, Jorge, Fernando e Alice resolvem procurar o disjuntor para resolver o problema. E saem pela floresta. No caminho encontram a casa do policial e pedem ajuda.

✦ - Acabou a luz do acampamento. Nos ajude a descobrir, alguém sabotou a luz. Disse, Jorge.

✦ A pessoa que atendeu eles, não era policial de verdade, ele se disfarçava para se esconder da polícia. Um criminoso que sequestrava crianças e prendeu os três amigos na sua casa. Ele contou sua história e pediu que os jovens procurassem sua filha perdida.

✦ Os amigos ficaram comovidos e resolveram ajudar, foram até o acampamento e pediram reforços para ir atrás da filha do moço. Quando eles foram procurar a menina, ela já havia sido adotada por outra família, que cuida muito bem dela. Ele ficou feliz porque a filha dele estava bem e segura.

✦ Os cuidadores do acampamento chamaram a polícia e o sequestrador foi preso. A polícia conseguiu arrumar o problema da luz. Todos foram descansar pois, havia sido uma noite bem agitada.

FIM

Fonte: Arquivo da autora.

Ao envolver a escrita coletiva, observamos que os alunos contribuíram com suas ideias e/ou apenas observavam a escrita do texto. A interação oportunizou a coautoria ao possibilitar o compartilhamento de representações para a construção da história. Nessa atividade coordenamos as nossas ideias com as ideias dos colegas. Por esse motivo a narrativa necessitou da mediação da professora para organização lógica das ideias, coerência com os elementos escolhidos e um final plausível.

A escrita coletiva proporcionou aos alunos novas aprendizagens identificadas na reescrita da narrativa individual, a partir da leitura e análise da sua história considerando: personagem, lugar, fato e final.

A ideia de reescrever implica em coordenar o pensamento inicial com os novos elementos e reelaborar a narrativa, por meio da adaptação. Isto é, na perspectiva de Maturana e Varela (2001), a cognição (o processo de conhecimento) é entendida como uma forma de adaptação contínua. Os organismos vivos percebem e respondem ao espaço (ambiente) de maneira apropriada para se autoproduzir. Os alunos que não conseguiram reescrever fizeram uma nova história. A criação foi livre, na intenção de que pudessem explorar e desenvolver sua imaginação e capacidade de escrita, recontextualizando a alfabetização à criação de narrativas. Retomamos a escrita inicial da aluna R, no quadro X:

Quadro 11 – Reescrita da aluna R

As mil em uma história da R

Era uma menina que não tinha amigos . Até que ela teve uma ideia que era ir na floresta montar uma casinha na árvore para ela ficar sozinha.só que ela não sabia que a floresta era mal assombrada.mas ela pediu para sua mãe ela chegou e falou mãe patrícia e a mãe falou que filha que quituquer a natália falou eu quero ir floresta a mãe pode mas cuidado e não volta tarde disse a mãe tá mãe disse a filha ela tava andando por rai até que ela ouviu uma voz de uma menina chorando ela seguiu deu numa casa mal assombrada .ela oi menina porque quituta chorando porque nenhuma assombração querer minha amiga nosatuquercerminhamiga eu quero soque eu quero cumer tavamos arvores.

Fonte: Arquivo da autora

Legenda: Produção da aluna.

Na reescrita da aluna R podemos verificar que a interação vivenciada na escrita coletiva contribuiu para ampliar suas habilidades de expressão, ao transformar e adaptar sua escrita. Segundo Backes (2012, p.83), “o processo de autoria é próprio de cada ser vivo, pois está relacionado à rede de conversação e à história de interações, que se dá no coletivo”. Desta forma, a aluna R conseguiu expressar suas ideias de forma clara e com detalhes aos colegas. Na reescrita ela consegue contextualizar seus sentimentos articulando com outras ideias que fazem parte da sua realidade, diminuindo a sua atenção na escrita alfabética e no espaçamento entre as palavras.

O caminho que trilhamos para a recontextualização da narrativa literária envolveu o viver, o conhecer, o refletir, na qual a colaboração de ideias possibilitou

novas aprendizagens para a superação das dificuldades. Percebemos que a escrita coletiva contribuiu para a expressão da autoria, pois todos se envolveram nesse processo de alguma forma, com ideias, diálogos, observando e ouvindo, e assim ampliando suas percepções sobre a produção e expressão escrita.

Para Maturana e Varela (2001, p.32) “toda a reflexão faz surgir um mundo”, isto é, o refletir resulta na forma como o aluno estabelece relações por meio da sua história de ações biológicas e sociais com o objeto de conhecimento. Nessa tessitura entre sua escrita individual e os movimentos de produção coletivos, impulsiona os alunos para os letramentos ao considerar novas perspectivas, organizar o pensamento e articular na expressão escrita.

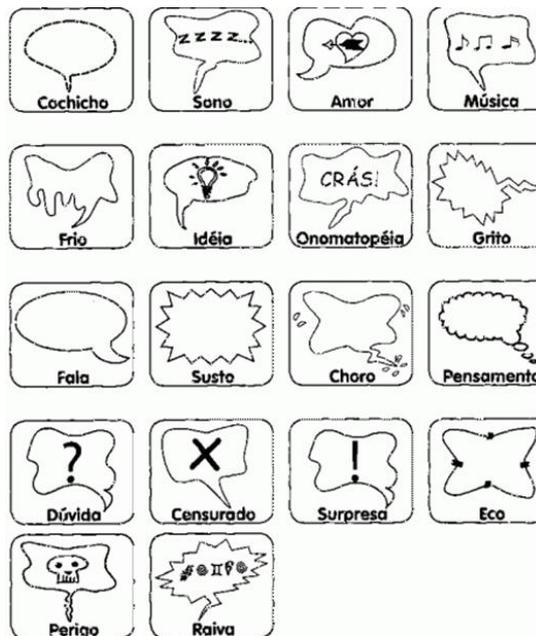
Com o intuito desenvolver os multiletramentos através de linguagens multissemióticas como a verbal, não verbal, visual, foi realizada uma proposta com o gênero HQ. A prática pedagógica iniciou por leituras coletivas e individuais com diversas revistinhas disponíveis na biblioteca e também na plataforma online do livro “Elefante letrado” contemplando a habilidade: *(EF35LP01) Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado* (BNCC, 2018). Observamos que a HQ que mais gerou interesse na turma foi a do Menino Maluquinho, na qual os alunos também tiveram vontade de conhecer mais histórias desse personagem.

Nas leituras foram exploradas e analisadas as diferentes linguagens, por meio de questionamentos como:

- 1- De que forma entendemos a história?
- 2- Há muito texto escrito?
- 3- Como expressam os sons e movimentos?
- 4- Qual a diferença entre quadrinhos e as histórias?
- 5- De que maneira os personagens se comunicam?
- 6- Quais são os tipos de balões existentes?

Kleiman (2002) afirma que a mediação do professor por meio de perguntas é crucial para ajudar o aluno a compreender um texto e a conhecer a sua prática social, além de compreender o significado e as diferentes mensagens que cada balão promove, como: sono, fala, grito, susto, raiva, onomatopeias, entre outros.

Figura 13 – As diferentes linguagens dos balões na HQ



Fonte: Oliveira (2014, *online*).

A fim de construir uma ação transformadora na articulação do viver e o conhecer, os alunos foram desafiados a construir uma história em quadrinhos. A escolha de tema, tamanho e personagens eram livres, também foram propostas imagens prontas dos personagens escolhidos para que o desenho não representasse um aspecto limitador da mensagem escrita, o objetivo da proposta. Observamos que os alunos escolheram escrever histórias conhecidas como Turma da Mônica, Menino Maluquinho ou criar seus próprios personagens.

A prática de escrita, segundo Backes (2012), configura um espaço para autoria do pensamento e compreende as habilidades: *(EF05LP24) Planejar e produzir texto sobre tema de interesse, organizando resultados de pesquisa em fontes de informação impressas ou digitais, incluindo imagens e gráficos ou tabelas, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e (EF35LP25) Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, seqüências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens* (BNCC,2018).

Na construção da HQ, priorizamos a autonomia de cada aluno para planejar sua história, a estrutura dos quadrinhos, organização das imagens e ilustrações e a utilização de balões e onomatopeias. Nesse momento, observamos que os alunos conseguiram criar a história de acordo com suas percepções sobre esse gênero. No

entanto, houve a necessidade de intervir em relação a quantidade de quadrinhos e organização de ideias, de texto escrito e de enredo. As alunas não alfabetizadas solicitaram mediação para a escrita da história. Na imagem abaixo, a HQ da aluna O, que no pré-teste não realizou a escrita de texto.

Figura 14 – HQ da aluna O



Fonte: Arquivo da autora.
Legenda: Produção da aluna.

Ao analisarmos a produção da aluna O, verificamos autonomia na expressão da autoria ao criar a linguagem não verbal da HQ, organizar e ilustrar todos os quadrinhos e usar o personagem para criar elos entre os cenários (o personagem foi impresso, pois ela alegou dificuldades em desenhar figuras humanas). Para a linguagem escrita, a aluna solicitou mediação da professora.

A mediação ocorreu no sentido de organização das ideias, a partir das palavras que formam a frase, e dos quadrinhos, que contam a história. Na figura 14, percebemos o avanço na hipótese de escrita em relação ao pré-teste, conservando a escrita das palavras, ideias compreensíveis e omitindo ou trocando algumas letras, como encontros consonantais, letras com o mesmo valor fonético ou valor fonético parecido. No quadro temos a escrita de forma correta, assim podemos verificar que a maioria das palavras podem ser lidas e apenas algumas precisam de indicação como “BA” e “BI” para “beira” e “CEPICEQUE” para “cupcake”.

Quadro 12 – Escrita alfabética do texto da aluna O

1º quadrinho: Finalmente eu cheguei no parque
 2º quadrinho: Que parque bonito
 3º quadrinho: Perfeito para fazer um piquenique na beira do rio
 4º quadrinho: Pronto terminei de montar o piquenique
 5º quadrinho: Vou aproveitar e comer um cupcake na beira do rio

Fonte: Autoria própria (2023).

Legenda: Conteúdo referente a produção da aluna.

Para Backes (2012, p.73), “é na dinâmica do viver, os seres vivos se autoproduzem, mantendo sua organização e transformando sua estrutura, para que esse viver seja um conhecer. Assim, são autores do mundo em que vivem.” Nessa escrita, percebemos a recontextualização da alfabetização, por meio de palavras já memorizadas ou que aparecem no ambiente. Evidenciamos a compreensão de que essa escrita necessita ser compreensível aos outros a partir da preocupação em utilizar os elementos do cenário no texto, articulando uma sequência de fatos com início, meio e fim e utilizando somente o balão de fala.

Na intenção de contextualizar as práticas sociais de leitura e escrita em congruência com o meio em que vivemos e o cotidiano dos alunos, desenvolvemos uma proposta com o gênero textual Notícia. Compreendendo as habilidades: *(EF35LP01) Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado* (BNCC, 2018) e *(EF05LP15) Ler/assistir e compreender, com autonomia, notícias, reportagens, vídeos em vlogs argumentativos, dentre outros gêneros do campo político-cidadão, de acordo com as convenções dos gêneros e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.*

Nessa proposta, verificamos que a exploração inicial com o suporte jornal, por meio de observação, leituras e diálogos, possibilitou a identificação dos variados gêneros que o compõem: notícia, entrevista, charge, propaganda e também os recursos semióticos. Dessa forma, os alunos estabeleceram relações entre as diferentes mensagens que cada gênero produz ao representar diferentes contextos e necessidades de comunicação. Nessa atividade destacamos a alteração provocada pela cibercultura, pois a notícia não é mais um gênero textual encontrado somente em jornais impressos. A notícia pode ser divulgada em sites, destacando a importância de estar atentos às *fake news*.

Para a interação com a linguagem da notícia, através de leitura e percepções, cada aluno recebeu o texto “Japonês se transforma em collie com fantasia ultrarrealista de R\$ 75 mil”. Após construir suas próprias percepções e com o objetivo de entrelaçar os saberes através do compartilhamento de observações sobre o texto, foi realizada uma nova leitura mediada pela professora e a partir disso a reflexão, o diálogo e a produção de novos significados. Assim, evidenciamos, segundo Kleiman (2002), a importância do trabalho oral de leitura e discussão da notícia, além da familiaridade com o assunto, para que o aluno identifique blocos significativos para integrá-los à sua produção.

Diante disso os alunos estavam mais familiarizados com esse tipo de escrita e por conseguinte foi possível a análise da estrutura de uma notícia: Manchete (título), Subtítulo (uma frase que complementa o título), Lide (primeiro parágrafo com as principais informações) e Corpo do texto (desenvolvimento e fechamento do texto), com a finalidade de compreender a função de cada uma. A mediação sobre o conteúdo da notícia foi conduzida para a interpretação, sua estrutura e linguagem.

Figura 15 – Notícia utilizada na atividade



Por g1

Um japonês se transformou em um cão da raça Collie, investindo R\$ 75 mil em uma fantasia ultrarrealista. Toko-san se apresentou como o Collie em abril, quando estreou seu canal no YouTube. Lá, ele já publicou diversos vídeos. Nas imagens, ele reproduz ações do animal e aparece brincando com sua pelúcia ou uma bolinha e, também, dá a patinha.

Segundo o jornal Daily Mail, Toko encomendou a fantasia de uma agência chamada Zeppet. A peça demorou 40 dias para ficar pronta. A empresa costuma produzir fantasias para filmes e propagandas comerciais na TV.

Em um dos vídeos publicados no Twitter, Toko-san agradeceu a empresa: "Graças a vocês, consegui realizar meu sonho de me tornar um animal."

Em uma de suas postagens recentes no Twitter, ele se mostrou surpreso com a repercussão de seus vídeos em outros países. "Estou surpreso. Nunca pensei que seria assim."

<https://g1.globo.com/>

Fonte: “Japonês se transforma em Collie com fantasia ultrarrealista de R\$ 75 mil”, 2022.

O diálogo e a troca de informações possibilitaram aos alunos a compreensão do propósito comunicativo da notícia ao relatarem que as mesmas tratam de fatos sociais importantes, no entanto, questionaram se o texto lido se enquadra neste

aspecto. A grande maioria considerou a notícia irrelevante ao discordarem sobre a necessidade do valor gasto na fantasia. Nesse momento, evidenciamos que a notícia produziu sentidos para eles, já que, o questionamento sobre a quantia alta foi relacionado ao modo de vida deles, muitos refletiram e relataram que fariam outra coisa com esse valor como comprar algo que é realmente uma necessidade no mundo contemporâneo, como: celular, carro para a família e até uma casa.

Ao recontextualizar os letramentos percebemos a importância de efetivar a tecnologia como um espaço de aprendizagem, assim propiciando uma prática de leitura através da tela interativa. Dessa forma, acessamos o portal de notícias G1 (indicado pela turma) e observamos aquelas que podem ter relevância para a população. Apareceram diversas manchetes, porém uma chamou a atenção dos alunos por ser na cidade de Canoas: “Dia da Capoeira: capoeirista dá aulas gratuitas para crianças e adolescentes em Canoas”. A turma considerou importante a divulgação desta informação para a população da cidade e lamentaram as aulas serem num bairro distante. Observamos que alguns alunos ficaram preocupados com o número significativo de manchetes sobre violência.

Ao conhecer mais o conteúdo do portal de notícias, percebemos que uma manchete chamou a atenção dos alunos, pois o assunto tinha bastante visibilidade no momento. A leitura dessa notícia: “Gatinho preto com 'cara de deboche' viraliza no TikTok; saiba a origem e como fazer meme” foi muito significativa, pois o meme do gato estava no auge nas redes sociais, despertando euforia nos alunos ao ensinar como fazer o meme. Nesse momento, verificamos que os alunos vincularam diferentes linguagens através de um contexto específico e significativo para eles.

Para vivenciar os conhecimentos na prática, foi proposta a escrita de uma notícia, que indica a habilidade: *(EF05LP17) Produzir roteiro para edição de uma reportagem digital sobre temas de interesse da turma, a partir de buscas de informações, imagens, áudios e vídeos na internet, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto* (BNCC, 2018).

Com o propósito de desenvolver a linguagem escrita de forma articulada, cada aluno registrou suas ideias em um roteiro de perguntas e respostas. Dessa forma, evidenciamos a compreensão das informações relevantes que precisam ser contempladas no contexto social, tais como: fato, local e envolvidos. Para essa produção foi elencada a seguinte habilidade: *(EF05LP24) Planejar e produzir texto*

sobre tema de interesse, organizando resultados de pesquisa em fontes de informação impressas ou digitais, incluindo imagens e gráficos ou tabelas, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

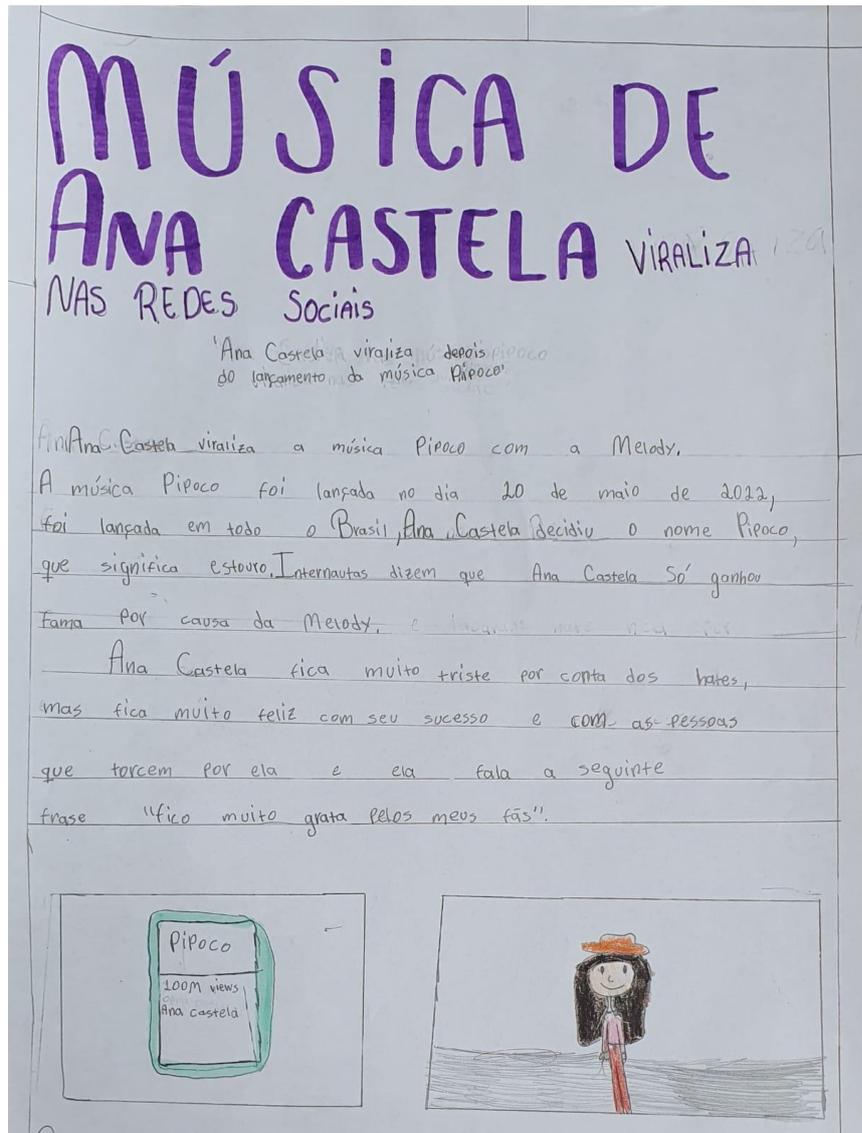
Quadro 13 - Roteiro para a Notícia

1. O que aconteceu?
2. Onde aconteceu?
3. Como o fato aconteceu?
4. Quem são as pessoas envolvidas?
5. Por que aconteceu?

Fonte: Autoria própria (2023).

O desenvolvimento do processo de autoria promove o ato de ativar, criar e impulsionar a construção do conhecimento e saberes significativos para os alunos (BACKES, 2012). Nesse sentido, a produção da notícia foi livre, na qual os alunos poderiam escrever um fato que realmente aconteceu ou criar um fato. Na intenção de expressar melhor a autoria e a comunicação, o aluno pode escolher os meios de linguagem mais apropriados.

Figura 16 – Notícia da aluna H



Fonte: Arquivo da autora.
 Legenda: Produção da aluna.

Ao verificar a produção da aluna H, observamos que ela expressa sua autoria ao criar um texto a partir da estrutura estudada anteriormente: a Manchete está alinhada ao subtítulo e a Lide e o Corpo do texto estão articulados e organizados com coerência. A aluna H recontextualiza suas aprendizagens de alfabetização ao cotidiano, pois discorre sobre um fato real que aconteceu com a sua cantora preferida. Evidenciamos que ela utiliza suas habilidades e competências de letramento na linguagem escrita, compreende o sentido da comunicação do gênero notícia e expressa suas ideias conforme o objetivo proposto na atividade.

Para Soares (2020) a produção de textos em situações de interação com o destinatário tem o propósito de comunicar algo. As notícias fazem parte do cotidiano das pessoas, logo os alunos estão de uma certa forma familiarizados, pois esse gênero circula no meio social, um fator importante para a construção de sentido.

Com o intuito de contextualizar os eventos de letramentos para práticas de leitura e escrita na esfera digital, exploramos uma narrativa interativa por meio do *gamebook* Guardiões da floresta. Pelo caráter inovador, essa hipermídia foi apresentada aos alunos na lousa interativa, para a familiarização. Ela representa uma hipermídia híbrida que narra a história da garotinha Lyu para reencontrar seus pais com a ajuda dos guardiões da floresta, o *gamebook* contém diversos desafios para que a narrativa avance.

Com o propósito de realizar uma ação transformadora, o *gamebook* também foi explorado individualmente no tablet, porém dispostos em pequenos grupos para a interação no progresso do jogo, de forma colaborativa. Essa hipermídia possibilita diferentes movimentações, como: a leitura e a interpretação para a realização dos mini-jogos, assim contemplando as habilidades: *(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 e (EF35LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, narrativas ficcionais que apresentem cenários e personagens, observando os elementos da estrutura narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto (BNCC, 2018).*

Figura 17 - Alunos jogando o *gamebook*

Fonte: Arquivos da autora.

Nesse registro, percebemos que a disposição dos alunos em grupos configurou o espaço de interação entre os colegas para compreensão e realização do jogo. Os alunos tiveram dificuldades na interpretação da história e na realização dos desafios propostos. Para superação houve o agir juntos e o compartilhamento de conhecimentos para avançar nas fases do jogo. Para as alunas não alfabetizadas houve a possibilidade de ouvir a narrativa.

Na ação do viver o *gamebook* e na interação com os outros, os leitores-jogadores produziram o conhecer, o ler, o ouvir e o discutir, assim entrelaçando essas ações cognitivas para a superação das dificuldades e a compreensão de novas práticas de leitura. Para Maturana e Varela (2001, p.31) “a experiência de qualquer coisa lá fora é validada de uma maneira particular pela estrutura humana”. As diferentes vivências com o *gamebook* contribuem para forma como cada aluno, através de suas características biológicas, cognitivas e emocionais, vai atribuir significados e construir sentidos.

Destacamos que o *gamebook* representou um artefato em congruência com a contemporaneidade, possibilitando estabelecer diferentes relações de práticas de letramentos por meio de três aspectos importantes:

- 1 A tecnologia, pois ao jogar no tablet, os alunos estabeleceram articulam conhecimentos prévios sobre os espaços digitais no contexto da escola;
- 2 As múltiplas linguagens que possibilitaram a interação com a história, para uma melhor interpretação e compreensão, através da escrita, imagens, ícones e áudio;
- 3 A temática ambiental sobre a floresta amazônica, desmatamento, exploração do capital e folclore, apresentando aos alunos um outro contexto diferente da realidade deles, oportunizando a compreensão de outras funções sociais da língua.

A recontextualização ocorreu na exploração dos letramentos, em conformidade com as habilidades: *(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 e (EF35LP25) Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, sequências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens* (BNCC, 2018).

A partir da trajetória da menina Lyu no *gamebook*, os alunos foram questionados sobre a continuidade da história do *gamebook*, “e o que aconteceu depois que ela encontra seus pais?”. Através dessa pergunta, os alunos foram desafiados a criar uma história sobre o retorno da família para a casa. As histórias seguiram, mais uma vez, a fórmula tradicional de escrita: “eles pegam um carro e vão para a casa”. Então, retomamos o contexto da narrativa na tela interativa, lembrando os múltiplos acontecimentos durante o percurso do jogo, e percebemos que a volta não seria tão simples assim.

Quadro 14 – Escrita da aluna Q

a guarda da floresta / parte 2 de volta para casa

eu depois de salvar os meus pais eu queria dar tchau para meus novos amigos

e meus pais estavam com medo de ser pegos de volta então falei para eles que os guardiões são os meus melhores amigos daí eles mudaram de ideia e me levaram lá para a floresta dos meus amigos e eu apresentei os meus pais para meu amigos meus pais ficaram com um pouco de medo mas depois eles se acostumaram por que os meus pais começaram a me levar todo o dia por que eles gostaram dos meus amigos quando agente tava indo embora da floresta meus pais foram para o caminho errado e as pessoas que pegaram os meus pais entes apareceram mais agente se escondeu deles eu e meus pais

escutamos que eles falaram com ia cortar todas as árvores da floresta eu e meus pais corremos lá no meus amigos para falar para meus amigos quando a gente falou para meus amigos eles ficaram muitos nervosos e começaram a esconder a árvore para as pessoas não achar a árvore deles por que e a casa deles e eles só tem aquela casa e eles adoravam aquela árvore e as pessoas não acharam eles ficaram muitos aliviados mas passou alguns dias eu e meus pais temos que voltar para nossa cidade eu e meu pais fomos lá dar tchau para meus amigos e a gente chegou lá e eu e meus pais demos tchau para meus amigos mas quando eu tava indo embora meus amigos gritaram lyu venha aqui

a gente tem uma surpresa eles deram eu colar da guarda da floresta e eu fiquei muito feliz mas eu não queria que eles me esquecessem então eu dei uma coisa que me importa muito para eles sempre que olhar eles vão lembrar de mim então eu dei uma foto minha eu e meus pais fomos embora

fim.

Fonte: Arquivo da autora.

Legenda: Produção da aluna.

Na narrativa realizada no *Google Docs* da aluna Q, identificamos que ela demonstrou compreender e desenvolver uma produção com o propósito previamente definido que é o retorno de Lyu e sua família para casa. Evidenciamos o desenvolvimento dos letramentos mediante sua habilidade de relacionar diferentes conhecimentos para expressar suas ideias, utilizando os meios digitais com fluência para produção de texto. A aluna Q personalizou o texto ao escrever na 1ª pessoa, como se fosse um diário pessoal. Outra possibilidade seria como se estivesse contando oralmente a história, ao conectar as partes dos textos relacionando com aspectos da linguagem oral.

As análises da recontextualização em prática elucidam a afirmação de Maturana e Varela (2001), ao considerar que os conflitos cognitivos surgem na interação com o meio e outros seres vivos e na relação do viver e conhecer. Por meio das ações e no entrelaçamento de saberes entre a sua ontogenia e os conhecimentos construídos é que os alunos se desenvolveram como um dos produtores de significados acerca das funções sociais e culturais da linguagem escrita. Caminhar na direção de práticas letradas implica compreender a ação própria de cada aluno nos desafios e os movimentos do viver e conhecer.

Evidenciamos que o processo de recontextualização para os letramentos através do reconhecimento dos alunos enquanto sujeitos produtores de conhecimentos promoveu o desenvolvimento da autoria nas práticas sociais de leitura e escrita, no contexto da escola. Assim, reiteramos a importância de uma prática

pedagógica contextualizada por meio do viver (percepção, reflexão, ação) para o processo de construção do conhecimento.

5.3 Caminhos percorridos para os letramentos

Os caminhos para identificar as possibilidades de letramentos por meio dos diferentes gêneros textuais desenvolveram-se na efetivação das atividades de recontextualização, portanto, a exploração da língua escrita em contextos sociais. Consideramos, nesse sentido, a afirmação de Bakhtin (2003, p. 279), na qual todas as esferas da atividade humana estão sempre relacionadas com a utilização da língua, que se efetua em forma de enunciados orais ou escritos, concretos e únicos. Essa perspectiva propicia contemplar o objetivo: identificar as possibilidades de letramentos por meio de diferentes gêneros textuais: narrativa literária, histórias em quadrinhos, notícia e *gamebook*.

Ao pensar no letramento, não podemos deixar de considerar as oportunidades de autoria nas produções textuais, é nesse momento que o aluno se sente livre para expressar suas ideias e sentimentos. Para Backes (2012, p.83), “é no processo de autoria que o ser vivo expressa e representa a sua subjetividade construída na sua ontogenia.” Ou seja, o contexto de desenvolvimento de cada aluno, a partir de sua história de interações, ações e vivências nas práticas pedagógicas, em relação aos diferentes gêneros, vão refletir na produção de sentidos expressa nos textos. Assim, através desse processo histórico, social e cultural desenvolvemos os letramentos.

Para a análise do letramento utilizamos as abordagens de Soares (2002, 2003, 2005, 2012, 2020) e Kleiman (2002, 2005, 2010, 2014) que embora se diferem na ênfase e perspectiva teórica, ambas destacam a importância de compreender o letramento como um fenômeno complexo e multifacetado, influenciado por fatores sociais, culturais, linguísticos e discursivos. As autoras contribuem através de suas obras para uma compreensão mais abrangente dos processos de alfabetização e letramento e têm impacto significativo na prática educacional e na formulação de políticas educacionais.

Soares (2002, 2003, 2005, 2012, 2020) enfatiza a diversidade de práticas de letramento e a necessidade de considerar múltiplas formas de alfabetização além daquelas associadas à escrita convencional. Sua abordagem para o letramento é interacionista como um processo social e culturalmente situado, influenciado por

contextos específicos e práticas sociais. A autora também examina criticamente políticas educacionais e práticas de alfabetização, destacando a importância de abordagens sensíveis ao contexto e culturalmente relevantes.

O letramento é uma variável contínua e não discreta ou dicotômica; refere-se a uma multiplicidade de habilidades de leitura e escrita, que devem ser aplicadas a uma ampla variedade de materiais de leitura e escrita; compreende diferentes práticas que dependem da natureza, estrutura e aspirações de determinada sociedade (Soares, 2012, p.112)

Kleiman (2002, 2005, 2010, 2014) explora como os processos de leitura e escrita são mediados por práticas discursivas e como os sujeitos constroem significados por meio da interação com textos, apresentando uma abordagem discursiva do letramento. A autora destaca a importância de considerar as dimensões sociais e culturais do letramento, mas também enfatiza a análise dos aspectos linguísticos e discursivos envolvidos nos processos de leitura e escrita. Ela também examina questões relacionadas à aprendizagem de segunda língua e às práticas de letramento digital.

A contemporaneidade diz respeito à flexibilidade e ao respeito pela cultura do outro para garantir a inserção tranquila do aluno nos novos modos de fazer sentido via escrita na sociedade tecnológica em que imagem e texto escrito imperam. Ser contemporâneo é ouvir o que o outro quer e aproveitar a flexibilidade de novos modos de ser e significar para propiciar as condições para que o aluno satisfaça seu desejo (KLEIMAN, 2014. p. 83).

Iniciamos a reflexão e a análise sobre os movimentos dos letramentos a partir de três perspectivas: exploração de diferentes gêneros textuais para a expressão; a expressão escrita do pensamento; interpretação e contextualização social da leitura e escrita.

Os eventos de letramentos ocorreram nas interações com o viver e o conhecer através das **leituras, escritas coletivas e a contextualização das funções de diferentes linguagens**, possibilitando a articulação de novos conhecimentos para o desenvolvimento das ideias. As práticas letradas iniciaram com a narrativa literária que foi escolhida para explorar o mundo da imaginação e da fantasia, assim como por participar da cultura dos alunos. A narrativa literária está presente na vida dos alunos desde a primeira infância, através de contos de fadas, fábulas, entre outros.

A contação da história “As mil e uma histórias de Manuela”, que segundo Backes, Chitolina e Sciascia (2019) “é uma arte que pode ser utilizada como recurso

educacional capaz de contribuir com o melhor desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem”, propiciou aos alunos vivenciarem a linguagem literária e interpretaram o modo de expressão desse gênero para a socialização de conhecimentos e o desenvolvimento da autoria.

A partir disso, os alunos foram desafiados a escrever uma narrativa literária utilizando seus conhecimentos sobre essa linguagem. A produção escrita refletiu muitas possibilidades de aprendizagens entrelaçando o cotidiano, a imaginação, a criatividade e a autoria. Nessa tessitura, percorremos a análise dos letramentos.

Quadro 15 – Produção do aluno K

Escrita inicial
as mil e uma história de k não tenho ideia
Reescrita
as mil e uma história de k era uma vez k e seu amigo miguel eles estavam jogando futebol na rua até que eu chuto a minha bola de futebol para o mato aí eu fui procurar a minha bola de futebol e achei a minha bola de futebol fim.

Fonte: Arquivo da autora

Legenda: Produção do aluno.

Na produção do aluno K, observamos que ele não desenvolveu uma escrita no primeiro momento do processo com a narrativa literária, mesmo após algumas mediações com a professora nesse processo. No entanto, ele faz uso da escrita alfabética, para expressar a ausência de ideias. Ele também não havia realizado a escrita do texto no pré-teste.

Diante disso a prática pedagógica precisou ser novamente recontextualizada, pois segundo Backes, Chitolina e Sciascia (2019, p.133) “a compreensão do conhecimento não está somente na representação, mas também nas interações que as interpretações potencializam.” Assim, a recontextualização possibilitou a

construção dos conhecimentos, que resultaram dos processos de interação com objeto (narrativa) e com os outros colegas, para a expressão da ideia.

Nos movimentos de letramentos — interações entre leitura, escrita, conversas, estudo, análise, reescrita — evidenciamos no quadro 15 que essa prática pedagógica fez com que o aluno K assumisse um novo caminho ao compreender a linguagem como forma de expressão das ideias. Ao ser perturbado pela professora, ele iniciou a construção da sua identidade de autor, pois conforme Kleiman (2010, p 376) “o processo de tornar-se letrado é um processo identitário”.

Ao ampliar a expressão de letramento, o aluno K escreveu suas ideias ao produzir uma história vivenciada por ele, utilizando a linguagem narrativa com os elementos estudados: personagens (ele e o amigo), local (rua), problema (a bola ter ido parar no mato) e a resolução para o final (ele encontrou a bola). O aluno K expressou sua ontogenia a partir da frase tradicional das histórias infantis, o “Era uma vez”. Percebemos que ele não ousou incluir outros elementos, para além dos apontados em aula.

A recontextualização com a narrativa literária potencializou o desenvolvimento dos letramentos, isto é, a construção de ideias, a contextualização social da leitura e as transformações na expressão escrita do pensamento. Segundo Kleiman (2010), ao romper com os pressupostos do currículo tradicional, a escola promove experiências híbridas quanto às funções sociais da leitura e escrita através de experiências de acesso, circulação e dinamização das práticas de letramentos para a vida social.

As práticas de letramentos estão em constante evolução e os alunos participam dessas expressões cada vez mais complexas na sociedade contemporânea. Os multiletramentos ampliam o escopo do conceito de letramento, abrangendo uma variedade de linguagens e modalidades de comunicação que são essenciais para essa participação na sociedade.

Além disso, os multiletramentos também foram explorados nas Histórias em Quadrinhos, escolhidas por representarem para os alunos um gênero familiar e divertido, despertando o interesse pela leitura. Assim, destacamos que a maioria dos alunos se mostrou entusiasmado com as leituras e a produção escrita desse gênero.

Para Sousa et al. (2015) as HQ`s são essenciais para a formação de um sujeito letrado, pois seus recursos de linguagem exigem do leitor a utilização de várias estratégias para serem compreendidas. O trabalho com as HQ`s explorou: a linguagem verbal e não verbal, em muitas ações de leitura individual e coletiva, a

reflexão, o compartilhamento de ideias, para a produção de sentidos e as inferências sobre os elementos que compõem uma HQ (os quadrinhos, os personagens, os balões, as onomatopeias, o cenário), assim como as expressões faciais e corporais e os recursos de humor. A narrativa possibilitou o hibridismo de linguagens, percebemos que sua construção foi complexa, pois, cada aluno precisou articular a sua expressão entre imagem e texto em cada cenário de forma sequencial.

Figura 18 – HQ da aluna D



Fonte: Arquivo da autora.
 Legenda: Produção da aluna.

A produção escrita da aluna D evidencia que as HQ's se constituíram como uma rede de conhecimentos, pois sua história foi muito bem construída. Com o título:

“As aventuras de Maluquinho em uma casa mal-assombrada”, ela narra a história do Menino Maluquinho que fica curioso por uma casa mal-assombrada e decide entrar nela. Sua melhor amiga fica preocupada e vai atrás dele para resgatá-lo e grita com ele por isso. Após ir para casa tomar banho, ele reencontra a amiga que pede desculpas pelo grito e eles se abraçam.

Evidenciamos sua aprendizagem sobre a representação desse gênero através da exploração de múltiplas linguagens: escrita, gestos dos personagens, imagens e balões. Nos diálogos através dos balões de fala, percebemos que utiliza algumas frases presentes no seu cotidiano, como: “Que breu” para indicar que escuro, “Essa casa é bem medonha”, “Olha onde você foi se meter”, “Essa casa não para limpa”.

Nos quadrinhos, percebemos que as imagens do cenário fazem parte da linguagem para a interpretação da história. Para Moraes (2014, p.6) “a imagem é como se fosse um “segundo texto” em paralelo ao texto verbal”, nesse sentido, percebemos que a aluna construiu um hibridismo de linguagens pois, imagens com cores variadas e gestos, complementam o diálogo contando uma única história. Como no quadrinho em que a lanterna está ligada e o fundo fica mais claro, o quadrinho do banho na qual a espuma sugere uma movimentação, as notas musicais que expressam uma ação.

A expressão gestual está bem presente na narrativa, seja pela disposição dos braços e pernas indicando algum movimento ou pelas expressões faciais indicando ações como o assobio ou sentimentos como alegria, preocupação e tristeza. Percebemos que suas escolhas linguísticas se entrelaçam ao longo da história e fazem relações com outros textos presentes em sua memória dos momentos de leitura das HQ`s do Menino Maluquinho. A história da aluna D expressa o pensamento ao trazer as características do personagem de um menino alegre que adora aventuras: os amigos que sempre estão com ele, a família presente e um enredo com mistério e emoções. Esses aspectos foram destacados pelos colegas no momento de apresentação da HQ no coletivo.

Rajo (2012) afirma que o trabalho com multiletramentos parte das referências de cultura e de gêneros e linguagens conhecidas pelos alunos. Diante disso, percebemos que o trabalho com as HQ`s se revelou como potencializador da construção de sentidos e significados.

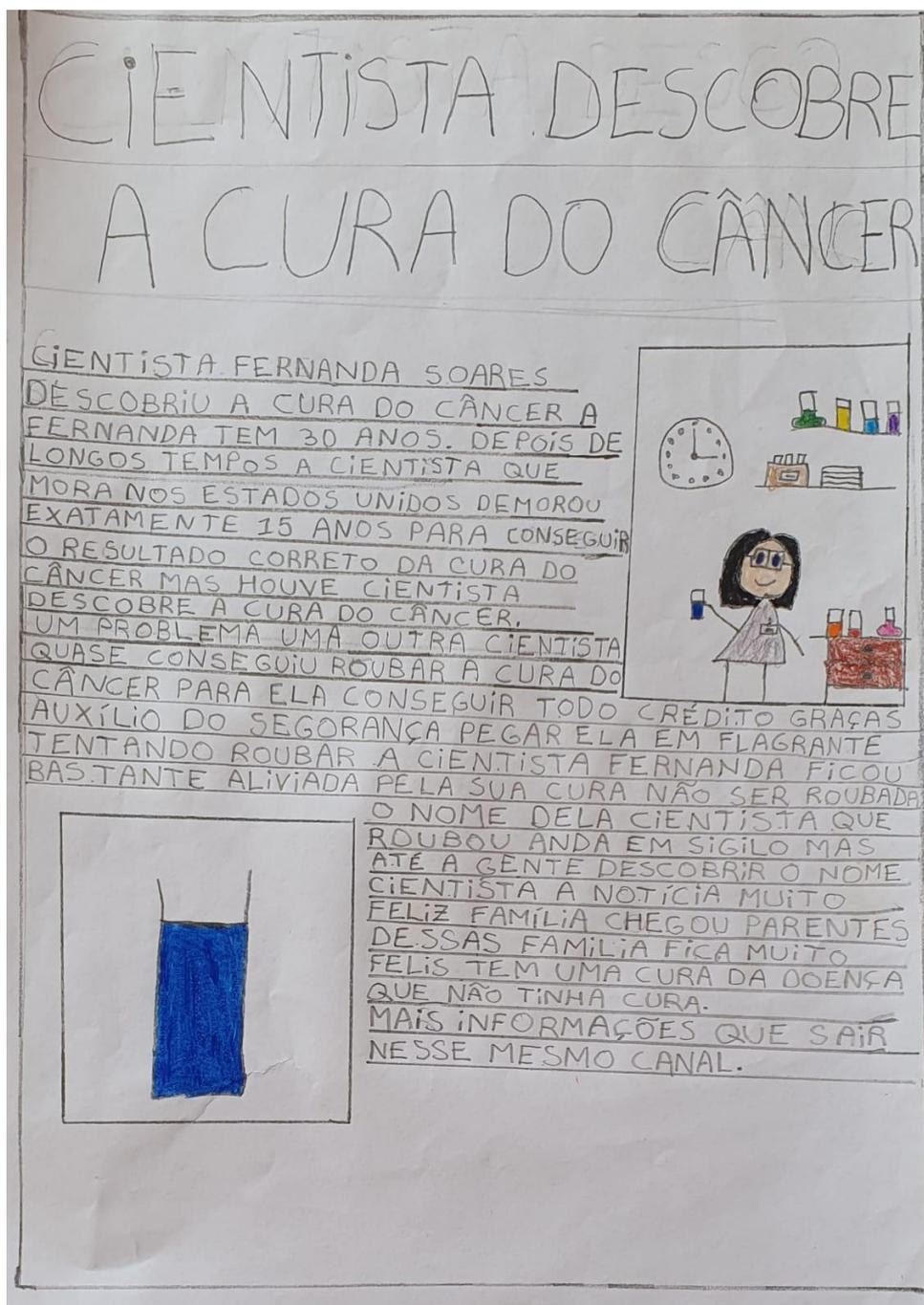
Os multiletramentos também foram explorados no gênero notícia. Para construir essas relações, foi necessário aproximar os alunos com as situações comunicativas da sociedade e do cotidiano, por meio de diferentes linguagens.

Vasconcelos (2018) afirma que a notícia torna os alunos capazes de produzir textos com diversas temáticas por oportunizar que os alunos desenvolvam a sua interpretação através de diversos recursos semióticos, que são de extrema importância para a aprendizagem. Desse modo, a construção de ações com o gênero notícia exigiu dos alunos diferentes interpretações para a compreensão de sua função sociocomunicativa e seus recursos semióticos. Destacamos que por estar inserido no cotidiano, a maioria dos alunos demonstrou interesse durante a trajetória de vivências com o uso desse gênero textual.

A produção da notícia fez com que os alunos continuassem a utilizar mais de um meio para produzir sentidos e significados através de diferentes linguagens. A combinação com a turma era produzir o texto com os elementos que conhecemos nas diferentes mídias, ou seja, entrelaçar os diferentes recursos da expressão. Para que a temática não fosse um limitador dessa expressão do pensamento, foi proposto a livre escolha de um fato real ou a elaboração de fato um fictício.

As duas alunas não alfabetizadas criaram o texto de sua notícia no *Google Docs* através da ferramenta gravação de voz e posteriormente copiaram sua escrita na folha em branco, organizando os elementos e a imagem na combinação de diversas linguagens. Destacamos, para a análise, a produção da aluna O:

Figura 19 – Notícia da aluna O



Fonte: Arquivo da autora.

Legenda: Produção da aluna.

Mesmo em processo de alfabetização, ainda sem a aquisição da leitura e escrita alfabética, evidenciamos o desenvolvimento dos multiletramentos na aluna O. Ao ouvir as leituras em sala, ela fez suas próprias interpretações e conseguiu contextualizar a expressão escrita de seu pensamento, compreendendo a função sociocomunicativa desse gênero e demonstrando a diversidade de suas ideias. Na

sua produção, evidenciamos a visão de mundo ao elaborar uma notícia sobre a cura do câncer, algo ainda desconhecido, mas muito desejado por muitas pessoas.

O letramento digital na aluna O é percebido através das tecnologias que contribuíram para a sua expressão escrita de forma que todos pudessem ler o que escreveu. Ela utiliza seus conhecimentos sobre a tecnologia *Google Docs* para a escrita do texto e a correção das palavras. Em outro momento, a professora conversou sobre esse recurso com os alunos, mostrando que as palavras sublinhadas em azul estavam com a escrita errada e que, ao clicar em cima, a própria ferramenta faz a correção ortográfica.

A construção do sentido da notícia é constatada na articulação entre diferentes linguagens, na qual o conteúdo da escrita se manifesta igualmente no conteúdo da imagem. A utilização de recursos da escrita, como na Manchete, em que ela aumenta a fonte para chamar a atenção para seu texto, seguindo o corpo do texto com uma fonte menor, demonstram o letramento digital da aluna O.

As análises das produções evidenciaram que ela construiu processos próprios para desenvolver múltiplas competências para a interpretação, interação e a expressão escrita. Corroborando, então, com Soares (2020), onde diz que a alfabetização e o letramento são processos distintos e interdependentes. Nesse caso, a aluna tem habilidades de compreender e produzir textos para atingir diferentes objetivos, porém não consolidou as habilidades de codificar e decodificar palavras, frases e textos.

Para Soares (2020, p.254), “aprende-se a produzir textos em situações de interação entre quem escreve e para quem se escreve, tendo o que escrever e para que escrever, tal como acontece em situações reais fora dos muros da escola”. Ressaltamos que o trabalho com o gênero textual notícia potencializou nos alunos a interação dos conhecimentos construídos sobre as funções sociocomunicativas e a utilização de diferentes linguagens na expressão da escrita do pensamento.

A prática para os multiletramentos com outras formas de interações, relações e reflexões em narrativa interativa foram exploradas no *gamebook* Guardiões da Floresta. Dessa forma, contextualizando as aprendizagens ao aproximar os mini-jogos ao cotidiano da escola. Para Alves (2017), os games se constituem como espaços de aprendizagem e por isso a interatividade entre a narrativa e os desafios presentes nos games envolvem o potencial dos alunos em interpretar e configura os espaços de compartilhamento de conhecimentos. Neste sentido, o *gamebook* proporciona uma

participação ativa para a prática de leitura e de escrita, em formato digital, pois a produção da narrativa ocorreu na tecnologia *Google Docs*.

Para a produção escrita consideramos importante uma retomada coletiva da narrativa na tela interativa, explorando e dando mais atenção ao contexto e enredo da história. Essa prática permitiu que os alunos produzissem uma escrita desenvolvendo um outro percurso, para que os personagens voltassem para casa. O quadro abaixo mostra a escrita do aluno N:

Quadro 16 – Produção do aluno N

voltando eles dão de cara com uma onça que estava devorando um animal eles logo correram mais foram cercados e quase sendo devorados, quando luno ataca a onça mais não com o objetivo de machucar ela e sim de afugenta a onça uma luta corporal se inicia mais uno era mais forte que o grande felino assim o afugentando a lyu o agradasse assim ela e sua família indo embora são e salvos . eles vão de carro pra casa como eles chegaram la andando um atras do outro

se eu cansei de da mais motivos eu não quero modificar minha historia e eu não gosto desse jogo motivos:a dublagem parece ser feita por um robô minigames repetitivos e enjoativos e o que eu menos gostei a dificuldade de conseguir um item necessario! eu literalmente joguei todos os minigames do queixao e em nenhum eu conseguir a maldita fruta vermelha e eu não conseguir! isso não é uma aventura legal e uma aventura chata e tambem de odio a qualidade do jogo e a arte e ate legalzinha mais nao vale a pena perde tempo com esse jogo nunca vo zera isso pq tem muitos mais jogos desse tipo que são melhores e essa não é uma historia e sim uma crítica minha nota e 2

Fonte: Arquivo da autora.

Legenda: Produção do aluno.

Observamos que a produção do aluno N se apresenta em dois parágrafos representando duas escritas distintas. Na primeira ele realiza o objetivo da proposta de produção textual, ao criar uma narrativa, e na segunda ele utiliza a escrita para expressar uma crítica ao *gamebook* Guardiões da Floresta, dessa forma,

demonstrando seus multiletramentos. Observamos que ele não utilizou os conhecimentos estudados para a correção da escrita ortográfica.

Na primeira produção utilizou seus conhecimentos e percepções sobre os elementos estudados anteriormente na narrativa literária, ao construir uma história com personagens, problema e resolução para o problema. Entrelaçou suas ideias para expressar de maneira clara o retorno da personagem Lyu e seus pais para casa.

Na segunda produção, para o aluno N, a narrativa no jogo atrapalhou a jogabilidade, desarticulando os mini-jogos da história. Então, ele expressou o seu posicionamento crítico sobre seu descontentamento com o *gamebook*. Observamos a utilização dos pontos de exclamação para dar ênfase aquilo que mais lhe incomodava. Além disso, ele demonstrou conhecimento sobre games ao fazer uma análise detalhada sobre a dublagem, os mini-jogos, o enredo da aventura e também define a qualidade e arte do jogo como “legalzinha”. Ao final, destaca que não escreveu uma história e sim uma crítica e atribuiu a nota 2 para o *gamebook*.

Evidenciamos diferentes significados nas duas situações comunicativas realizadas pelo aluno N. Ele demonstra com clareza suas habilidades de expressão, interpretação e contextualização na escrita. Revela suas habilidades linguísticas ao utilizar-se de um vocabulário sólido na utilização de palavras mais complexas. Sua crítica é sustentada por evidências constatadas através de suas percepções sobre o *gamebook*. Nas interações com o texto e a partir de seus saberes e percepções sobre os jogos digitais, o aluno construiu significados para elaborar sua crítica sobre o *gamebook*. Portanto, “a leitura, tanto quanto a escrita, faz parte do processo de instauração do(s) sentido(s), tendo em vista que o sujeito leitor tem suas especificidades, suas formações discursivas, sua história” (DE SOUSA CUNHA, 2010, p.127).

As práticas utilizando os diferentes gêneros textuais validaram a recontextualização para os letramentos das múltiplas linguagens que permeiam nosso cotidiano, para se expressar, comunicar e interagir, como: a textual, oral, visual, gráfica e inserindo a cultura digital no contexto escolar. Os conhecimentos prévios dos alunos são legitimados e valorizados nas múltiplas interações aprofundadas durante o percurso pedagógico.

Para Rojo (2009), a escrita ou produção de textos envolve uma multiplicidade de competências ou habilidades, já que os textos contemporâneos se constituem em diversas linguagens e semioses. Essa multiplicidade de práticas e textos devem ser

objetos de estudo, assim, a utilização dos artefatos digitais constituiu-se como espaços de aprendizagem para uma cultura de leitura e escrita, promovendo o letramento digital.

No letramento digital, o texto ou hipertexto tem uma organização em que a linguagem verbal, a imagem e o som têm um papel importante na significação, exigindo uma leitura na qual o próprio leitor define quais elementos ler, em qual ordem, seja ele altamente proficiente ou iniciante no processo de aquisição da língua escrita (KLEIMAN, 2014, p. 80).

A prática para os multiletramentos nas estratégias pedagógicas com os diferentes gêneros textuais podem, de acordo Rojo (2012), promover a diversidade cultural de circulação e produção de texto e a diversidade de linguagens, características dos textos multissemióticos e multimodais no trabalho com os diferentes gêneros. Revelam-se, desta forma, como um meio para expressão do pensamento e da autoria, com conteúdo relevantes para a vida contemporânea, tornando os alunos multiletrados.

5.4 Alfabetização para os letramentos

As aprendizagens na alfabetização implicaram nos multiletramentos por meio da recontextualização de ações (conhecimentos e fatos) e interações dos alunos com a leitura, interpretação e a expressão escrita de diferentes gêneros textuais. Para a reflexão sobre o objetivo: compreender aspectos importantes para a superação das dificuldades de alfabetização, realizamos o pós-teste com os mesmos objetivos do pré-teste:

- Recontextualização nas hipóteses de escrita em: palavra, frase e texto;
- Consciência fonológica - através de palavras que rimam;
- Leitura - por meio de diferentes gêneros textuais: convite e histórias em quadrinhos;
- Letramentos - compreensão da história narrada pela professora, produção de frases e textos e a interpretação do gênero textual convite.

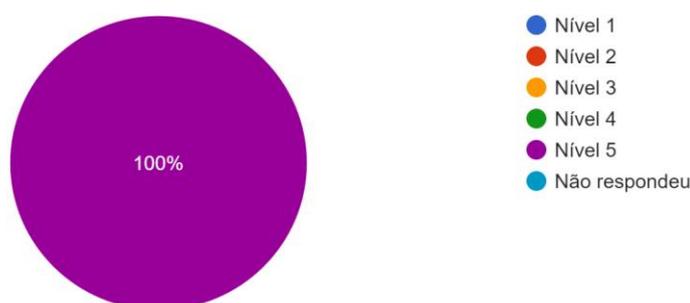
A história “O grande rabanete” de Tatiana Belinky foi explorada para a produção dos dados apresentados de forma quantitativa, a fim de evidenciar mudanças nos níveis de hipótese de escrita e qualitativa para identificar aspectos significativos das produções textuais, expressão do pensamento na escrita, interpretação da leitura e exploração de outras formas de letramentos (multiletramentos).

As ações para a recontextualização foram efetivadas através da leitura da história na lousa interativa e na interação para dramatizar a história. O livro “O grande rabanete” narra a história de um avô que plantou um rabanete e cuidou para que crescesse muito bem. Quando chega a hora de colher, ele tenta diversas vezes puxar o legume e ele não sai. Então, ele chama a vovó que segura nele, eles puxam e nada. Em sequência, chamam a neta, o cachorro e o gato, um segurando no outro, e nada do rabanete sair. Por último, o rato ajuda, e o Rabanete sai da terra. O rato ficou se achando o mais forte. E no fim, todos ficaram felizes em partilhar o legume na hora da refeição.

A produção de dados iniciou pela escrita de palavras exploradas na história, por meio das imagens: vovô, vovó, netinha, cachorro, gato, rato e rabanete.

Gráfico 7 – Psicogênese da escrita de palavras

Psicogênese da escrita de palavras
22 respostas

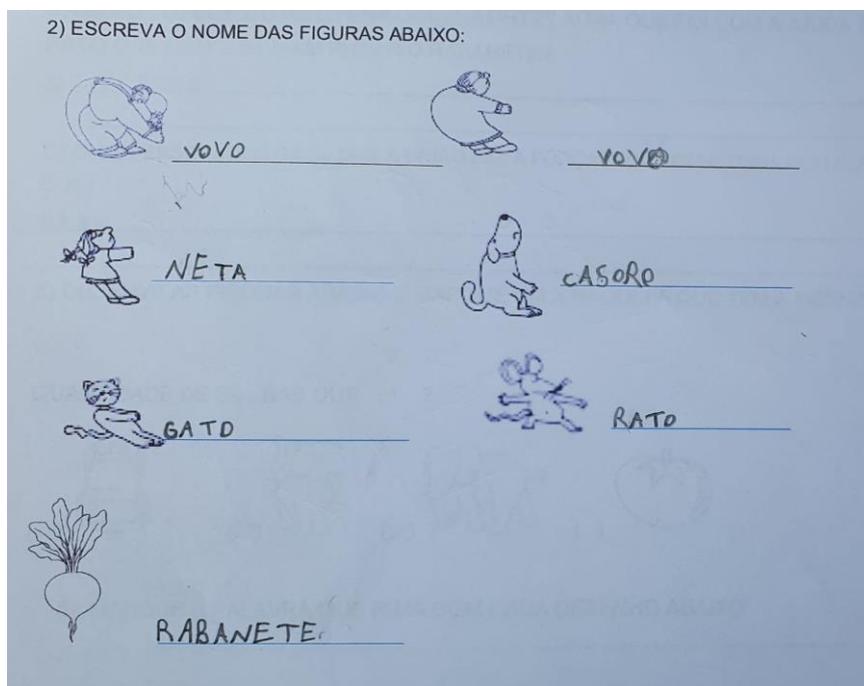


Fonte: Autoria própria (2023).

No gráfico da escrita de palavras percebemos que o desenvolvimento das hipóteses de escrita dos alunos é predominantemente alfabética. As duas alunas que estavam no nível silábico alfabético avançaram para o nível alfabético, com apenas trocas de letras de valor fonético aproximado. Evidenciamos que o processo de recontextualização da alfabetização corrobora com Ferreiro (2005, p.32), pois a aquisição da leitura e escrita “exige acesso à informação socialmente veiculada, já que muitas das propriedades da língua escrita só se podem descobrir através de outros informantes e da participação em atos sociais onde a escrita sirva para fins

específicos”. Podemos observar o desenvolvimento da hipótese de escrita da aluna E.

Figura 20 – Escrita das de palavras aluna E

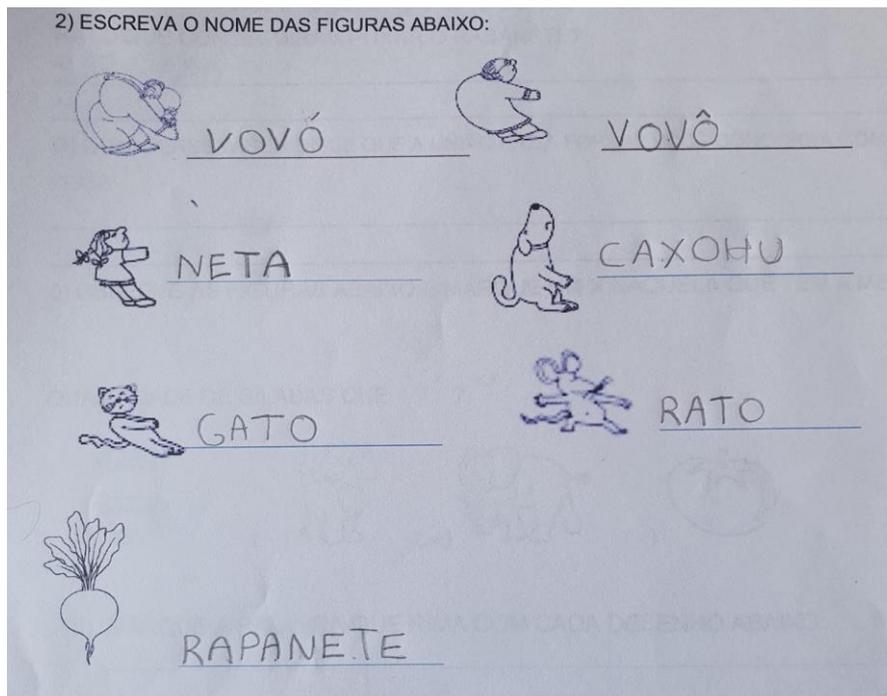


Fonte: Arquivo da autora.

Legenda: Produção da aluna no pós-teste.

A aluna E estabelece relação entre a fala e a escrita, como na palavra “cachorro”, atribuindo a letra “S” para o som do encontro consonantal “CH” e considera a letra “R” como suficiente para a escrita do valor sonoro produzido por “RR”. Para Soares (2020), pode-se considerar que a criança adquiriu habilidades de leitura e escrita de palavras e frases quando ela se apropria dos processos de representação e identificação dos fonemas em grafemas. O mesmo ocorreu com a aluno O, conforme a imagem 21.

Figura 21 – Escrita das de palavras aluna O



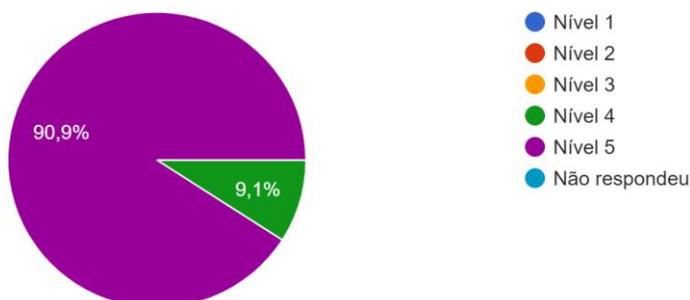
Fonte: Arquivo da autora.

Legenda: Produção da aluna no pós-teste.

Percebemos a escrita alfabética na produção da aluna O a partir da presença da acentuação gráfica e utilizando grafemas apropriados para os fonemas. Na palavra “cachorro” utilizou o “X” para representar o “CH” e o “U” no final representado na escrita a linguagem falada. Na palavra “rabanete” utiliza o “P” no lugar do “B”, pois apresenta na fala essas trocas. Essas duas alunas, mesmo apresentando a hipótese de escrita alfabética nas palavras, encontram-se ainda em processo de alfabetização, pois na escrita de frases, em alguns momentos, voltam para a hipótese de escrita silábico-alfabética, conforme o gráfico que segue.

Gráfico 8 – Psicogênese da escrita de frases

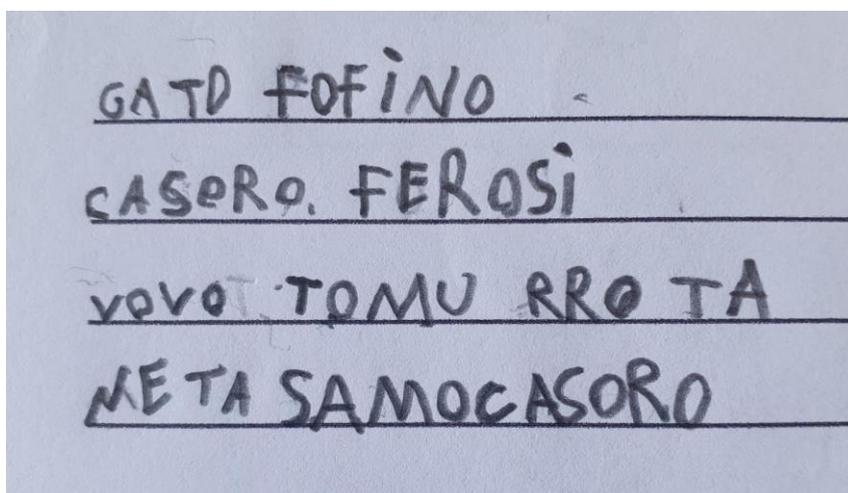
Psicogênese da escrita de frases
22 respostas



Fonte: Autoria própria (2023).

O gráfico da escrita de frases demonstra o desenvolvimento significativo dos alunos, pois no pré-teste haviam 77, 3% dos alunos no nível 5 e no pós-teste temos 90,9% dos alunos, totalizando 20 alunos alfabetizados na produção de frases. No nível 4 a incidência diminuiu de 13,6% para 9,1%, somando as 2 alunas. Essa mudança ocorreu pois os alunos, que no pré-teste estavam no nível 2, o silábico alfabético, avançaram para o alfabético. Não houve alunos no nível 3, pois estes avançaram para o nível 2, como mostramos nas imagens das produções das alunas E e O.

Figura 22 – Escrita de frases aluna E

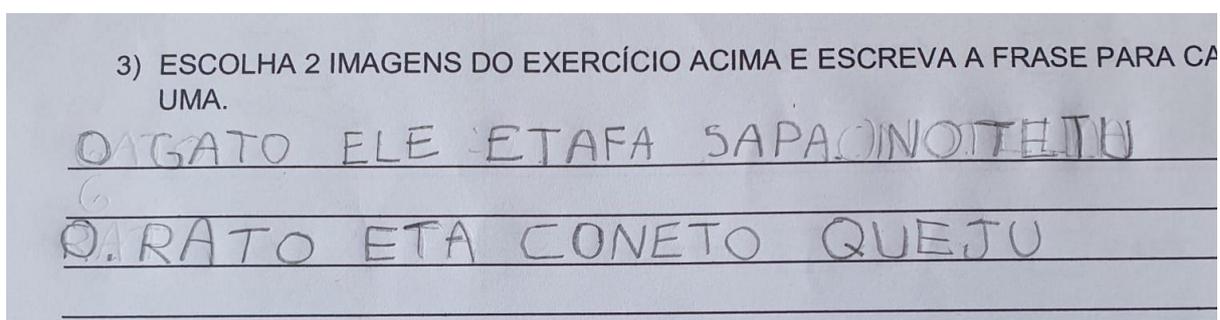


Fonte: Arquivo da autora.
Legenda: Produção da aluna no pós-teste.

A escrita de frases da aluna E demonstra seu avanço nesse percurso, porém em algumas palavras percebemos sua dificuldade com encontros consonantais. Um exemplo encontra-se na primeira frase, em que escreve “GATO FOFINO” revelando não ter a compreensão som do dígrafo NH. Na frase “CASORO FEROSI” na qual mantém a escrita da palavra cachorro, realizada na produção de palavras, sente necessidade de um número mínimo de letras para complementar a palavra “feroz”. Na frase “VOVO TOMU RROTA” para “vovô tem uma horta”, não limita o espaçamento ao escrever as palavras “tem” e “uma” e sugere um problema de pronúncia na palavra “horta” ao escrevê-la “rrota”. Na última frase “NETA SAMO CASORO”, ela mantém o “S” para representar o som do dígrafo “CH” e conserva a palavra cachorro.

A aluna E constrói frases tradicionais repetindo o padrão de escrita, uma característica das práticas de cópia e reprodução nas duas primeiras; um sujeito e um adjetivo e, nas últimas, um sujeito, um verbo e um substantivo. Na linguagem oral, a aluna se destaca por contar muitas histórias criativas. Assim, observamos que na escrita de frases a aluna não conseguiu dar significados às suas produções sem estabelecer relação entre o oral e o escrito. Na escrita de frases da aluna O, evidenciamos uma construção mais elaborada.

Figura 23 – Escrita das de frases aluna O



Fonte: Arquivo da autora.

Legenda: Produção da aluna no pós-teste.

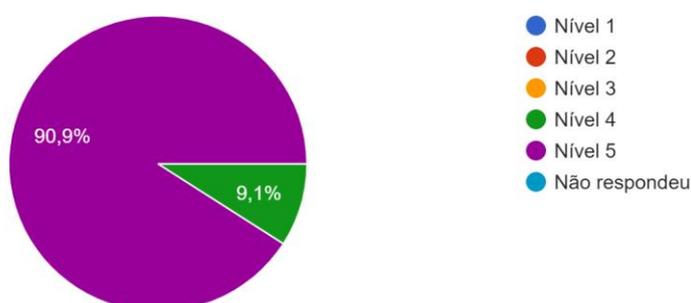
As frases produzidas pela aluna E revelam a hipótese de escrita alfabética e a estrutura tradicional, mas com alguns elementos diferenciados, como o verbo no gerúndio: “O GATO ELE ETAFSA SAPA NO TETU” E “O RATO ETA CONETO QUEJU”. A aluna permanece com dificuldade de pronunciar algumas sílabas e isso reflete na escrita como a troca do V pelo F, na palavra “ETAFSA”. Os encontros consonantais nas palavras: “ETA” ao omitir o “S” para “está”; “SAPA” para “subindo”,

usando um grafema para cada uma das duas últimas sílabas, sem correspondência; “CONETO” para “comendo” ao trocar as representações sonoras das letras “M” e “N” e trocando o “D” pelo “T”. Na palavra “QUEJU”, para queijo, consegue fazer a relação na primeira sílaba, omite o som do “I” e troca o “O” pelo “U”.

As escritas de frases das alunas E e O indicam características do nível 4 na qual a criança perturba-se com a quantidade mínima de letras para a grafia da palavra, assim gerando conflitos e uma “lógica do erro” que revelam as ideias para a construção da escrita que parecem “errôneas”, mas que são pertinentes em alguns casos e desempenham um papel no processo de evolução da escrita (Ferreiro, 2005).

Gráfico 9 – Psicogênese da escrita de texto

Psicogênese da escrita de texto
22 respostas



Fonte: Autoria própria (2023).

Na escrita de texto evidenciamos o desenvolvimento de hipótese de escrita dos alunos, atingindo o nível 5, de 72,7% (16 alunos) no pré-teste para 90,9%, ou seja, 20 alunos que estão alfabetizados na escrita de texto. Já no nível 4 houve uma queda no percentual de alunos, de 13,6% para 9,1%, totalizando 2 alunos da turma que estão no nível silábico alfabético. No pré-teste havia 1 aluno no nível 2 que, após a prática recontextualizadora, houve o desenvolvimento para o nível silábico alfabético. Na primeira testagem, 2 alunos não realizaram a escrita do texto, o que não ocorreu no pós-teste: o aluno K revelou na escrita estar no nível 5 e a aluna O no nível 4.

Os dados sobre o nível de hipótese de escrita dos alunos nas diferentes produções apontam que o trabalho com práticas recontextualizadoras para os letramentos propicia o desenvolvimento da alfabetização, possibilitando que os alunos

se apropriem da escrita enquanto objeto de conhecimento em situações sociocomunicativas.

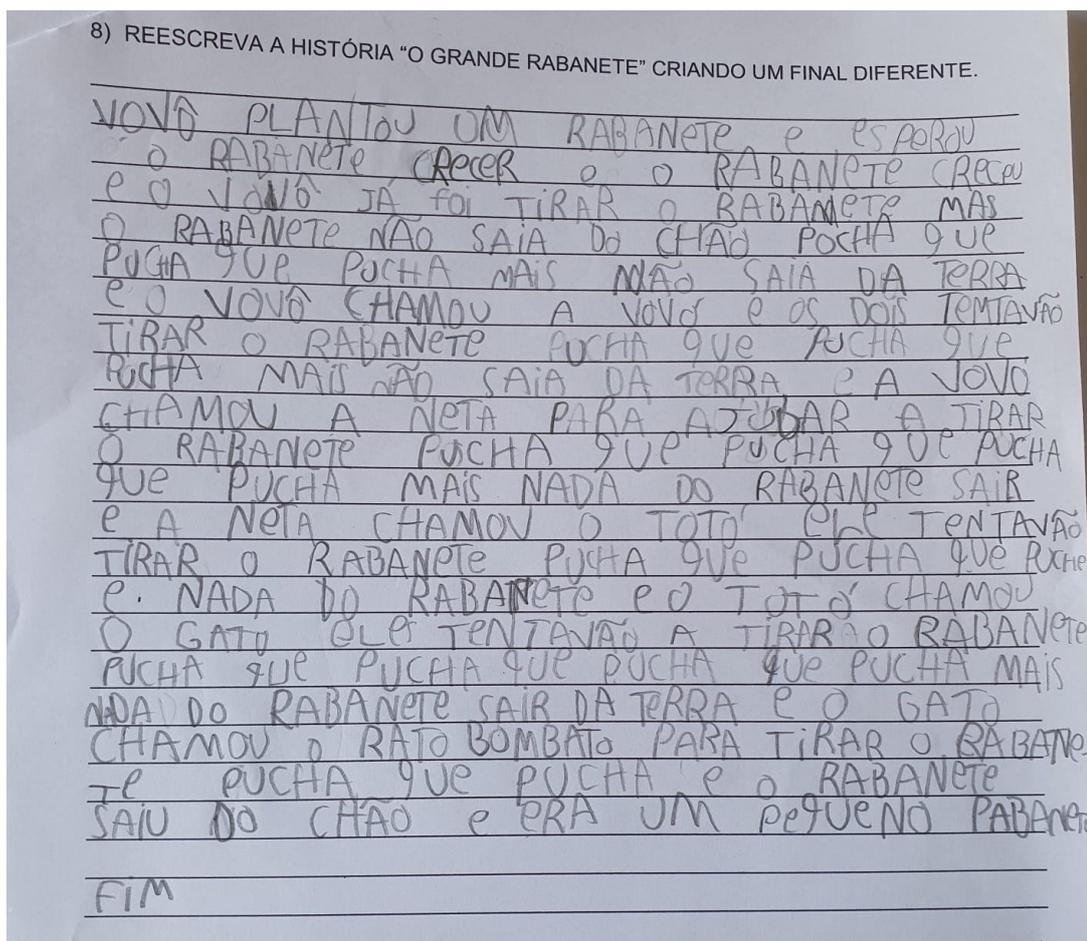
As propostas recontextualizadas para o desenvolvimento da leitura e escrita revelaram o desenvolvimento sobre a construção do sistema alfabético pelos alunos. Assim, entendemos que o trabalho com os diferentes gêneros textuais insere os alunos na cultura escrita ao explorar uma diversidade de significados que potencializam a compreensão da linguagem escrita, ampliam o vocabulário e criam oportunidades de leitura.

A análise dos letramentos compreende os mesmos critérios utilizados no pré-teste, fundamentado nos conceitos de Soares (2020):

- 1 Capacidade de escrever textos articulando com a história escutada;
- 2 Habilidade de usar a linguagem escrita para expressar seus conhecimentos;
- 3 Capacidade de ler diferentes gêneros textuais, interpretar e inferir informações nele presentes.

A partir dos dados coletados, escolhemos duas escritas para contemplar a investigação:

Figura 24 – Escrita das de texto aluno B



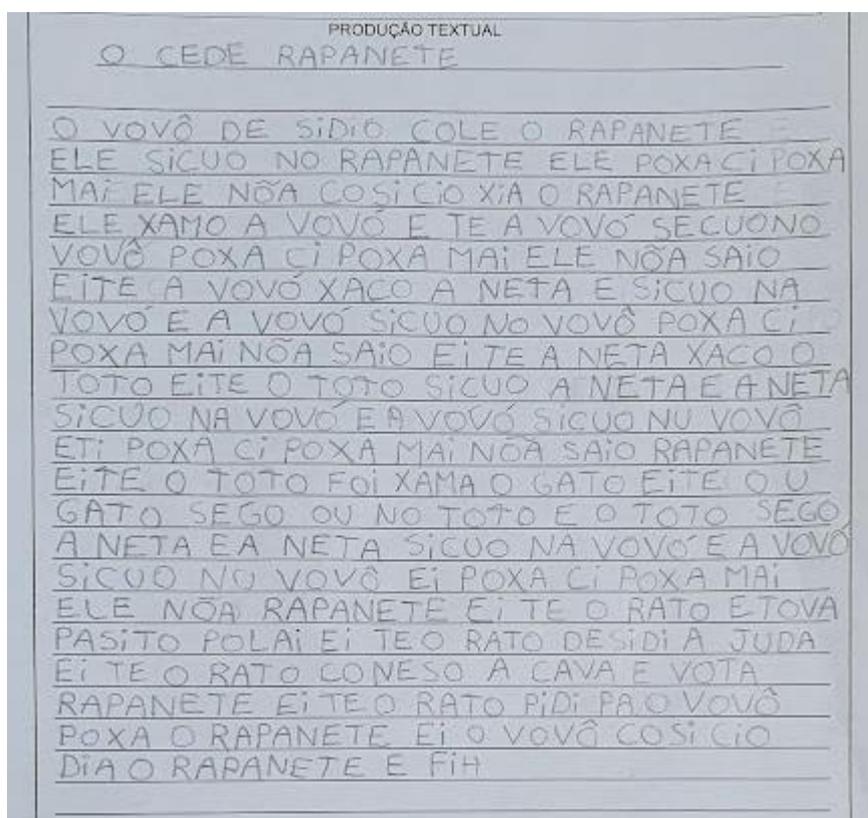
Fonte: Arquivo da autora.

Legenda: Produção do aluno no pós-teste.

No pré-teste o aluno B havia escrito apenas uma frase para a escrita da história. No pós-teste, ele conseguiu representar na escrita todos seus processos interativos e cognitivos vivenciados ao longo das atividades, demonstrando sua compreensão sobre o código escrito. Evidenciamos omissões e trocas de letras como na palavra "CRESCER" ao omitir o "s" e "PUCHA" e "BOMBATO" na troca dos fonemas. Houve conflito no uso da palavra "MAIS" com a conjunção "MAS" e na conjugação do verbo "TENTAVÃO" para se referir a algo que estava acontecendo ao invés de "TENTAVAM". Esses deterioros ortográficos, para Ferreiro e Teberosky (1999), são índices de progresso onde a criança produz a palavra de forma espontânea, produto de sua própria construção sobre a escrita. Evidenciamos o progresso da escrita do aluno B ao desenvolver construções alinhadas com o código escrito.

Nessa produção os conhecimentos vão para além da codificação e decodificação. O aluno B demonstrou o seu desenvolvimento do letramento através da habilidade de expressar seus pensamentos na linguagem escrita, compreensão e interpretação sobre a história e articulação das ideias construídas sobre a produção de uma narrativa de forma coerente. Nas atividades cotidianas na sala de aula o aluno B participa de forma criativa, com humor, explora vocabulários diferenciados e apropriados, demonstrando sua capacidade de inferir as informações dentro de um contexto. Algo semelhante evidenciamos na produção da aluna O, conforme figura que segue:

Figura 25 – Produção de texto aluna O



Fonte: Arquivo da autora.

Legenda: Produção da aluna no pós-teste.

A aluna O apresenta hipótese de escrita silábico alfabética, ao compreender que necessita de duas ou mais letras para formar uma sílaba. Observamos, na sua produção, seu problema de pronúncia ao relacionar a fala e escrita e a sua dificuldade em não conservar a escrita das palavras como: “DE SIDIO” e “DESIDI” = “decidiu”; “SICUO”- “SECUO”- “SEGO OU” - “SEGO” = “segurou”; “E TE”- “EITE” = “então”;

“XIA” e “DIA” = “tirar”; “XACO” e “XAMA” = “chamou”. No entanto, conservou a escrita de “rapanete”. Outras dificuldades foram evidenciadas como omissão e troca de letras.

A aluna O não produziu escrita de texto no pré-teste e apresentou hipótese de escrita no nível 4 para palavras e no nível 3 na produção de frases. Percebemos que a aluna ainda se encontra em processo de alfabetização, porém no pós-teste demonstra avanço nas compreensões sobre letramento.

Na produção realizada no pós-teste solicitou mediação na escrita que ocorreu através de perguntas chave — como, por exemplo: o que aconteceu? e depois? quem fez? o que fez? — até finalizar a história. Durante a escrita, percebemos que ela não memorizava algumas palavras e procurava palavras repetidas no texto. Em outras atividades, a aluna procurou auxílio da professora ou de algum colega, demonstrando incapacidade de escrever sozinha. Durante a escrita a professora anotava a narrativa, conforme quadro abaixo:

Quadro 17 – Escrita alfabética do texto da aluna O

O vovô decidiu colher o rabanete, ele segurou no rabanete, ele puxa que puxa ele não conseguiu tirar o rabanete.

Ele chamou a vovó então a vovó segurou no vovô, puxa que puxa, mas ele não saiu
Então, a vovó chamou a neta e segurou na vovó, e a vovó segurou no vovô, puxa que puxa mas não saiu.

Então a neta chamou o totó e o totó segura na neta e a neta segura na vovó e a vovó segurou no vovô então puxa que puxa mas não saiu o rabanete.

Então o Totó foi chamar o gato, então o gato segurou no totó e o totó segurou na neta e a neta segurou na vovó e a vovó segurou no vovô então puxa que puxa mas ele não rabanete.

Então o rato estava passando por ali então rato decidiu ajudar

Então o rato começou a cavar em volta do rabanete, então o rato pediu para o vovô puxar o rabanete e vovô conseguiu tirar o rabanete e fim.

Fonte: Arquivo da autora.

Percebemos, nesta história, a riqueza de detalhes, evidenciando seu letramento através da sua compreensão e interpretação na produção da narrativa, e explorando a sua habilidade de expressar o pensamento. A habilidade de interpretação, dos demais alunos, pode ser evidenciada no Gráfico 10:

Gráfico 10 – Interpretação da história

Consegue inferir as informações sobre a história
22 respostas



Fonte: Autoria própria (2023).

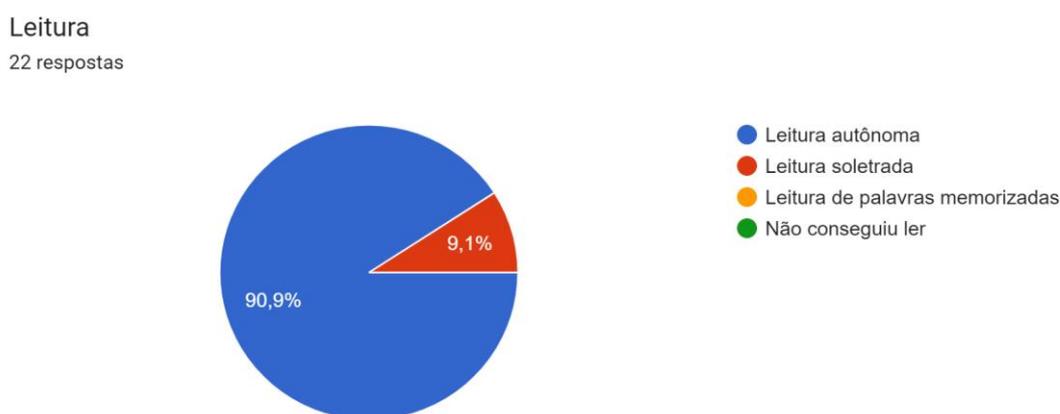
Na interpretação, o pós-teste teve como objetivo identificar informações sobre o contexto da história e desenvolver o pensamento crítico e reflexivo, para além do texto escrito. Nesse momento, alguns alunos ficaram pensativos, pois esperavam procurar informações dentro da história, como na pergunta sobre o rabanete: “o que o vovô fez para que o rabanete crescesse e ficasse muito grande?”. Para isso, os alunos precisaram articular seus saberes sobre plantas para responder à pergunta, alguns não entenderam, então a professora precisou mediar com outra pergunta: o que uma planta precisa para crescer? A partir da recontextualização, todos compreenderam e conseguiram produzir respostas, como: cuidados, água, sol e amor.

Na segunda pergunta: “qual a alternativa o vovô poderia ter escolhido para comer o rabanete sem precisar plantar e esperar crescer?”, precisamos de uma outra intervenção utilizando o mesmo questionamento através de outras palavras da professora: “se não plantamos os legumes para comer, de que forma podemos obter eles para comer?”. Então, todos compreenderam que se não plantamos, precisamos comprar os legumes para comer.

Na terceira pergunta os alunos precisavam expressar seu pensamento sobre a resolução da história: “na sua opinião, o rato era o mais forte? Você acha que foi com a ajuda do rato que conseguiram puxar o rabanete?”. Essa questão não necessitou de mediação, alguns alunos responderam que sim, mas a maioria relatou sobre a ajuda de todos para arrancar o rabanete, como na escrita da aluna D: “Não, o rato não é o mais forte, porque foi a união de todos que reuniu uma força maior para puxar o rabanete.”

Dessa forma, os alunos demonstraram sua capacidade de interpretação para o contexto inserido nas produções gráficas da narrativa (escrita e imagem), assim revelando seus conhecimentos por meio das interações do seu viver e conviver para a expressão do pensamento. A interpretação, em alguns casos, é influenciada pela qualidade da leitura. As formas de leitura evidenciadas nos alunos podem ser observadas no Gráfico 11:

Gráfico 11 – Leitura



Fonte: Autoria própria (2023).

No gráfico 11 evidenciamos o desenvolvimento da leitura nos alunos. No pré-teste, eram 81,8% dos alunos com leitura autônoma, no pós-teste foram 90,9%, aumentando de 18 para 20 alunos. No pré-teste havia 9,1% dos alunos com leitura soletrada, estes alunos passaram a ler com autonomia no pós-teste. As duas alunas que não estavam lendo no pré-teste, apresentaram uma leitura soletrada na última testagem.

As diferentes práticas de leitura em contextos significativos possibilitaram a ação individual do aluno e a articulação de saberes para identificar e compreender as funções sociais da leitura e escrita, pois “aprender a ler não se configura como um fim em si mesmo: é apenas a chave necessária para se ter acesso ao que a escrita pode proporcionar” (KLEIMAN, 2002, p.102).

Pelas análises apresentadas no pós-teste, podemos evidenciar que a recontextualização das práticas de leitura e escrita propiciaram a superação das dificuldades reveladas no pré-teste: produção do sistema de escrita alfabética,

expressão do pensamento de forma clara na produção textual, escrita associada a fala, interpretação do texto e a escrita ortográfica.

Compreendemos através dos dados empíricos que a prática pedagógica recontextualizada ampliou a participação dos alunos na cultura letrada, transformando o viver e as suas ações para a compreensão sobre as práticas sociais e culturais de leitura, interpretação e escrita. Essa perspectiva é destacada por Kleiman (2010) ao ressaltar que as práticas de letramentos ressignificam os modos de ler, interpretar, refletir sobre o texto, a língua escrita e a língua falada, sobre a representação e os objetivos de cada leitura e escrita.

Os diferentes gêneros textuais se confirmaram com potencializadores para construção de conhecimentos sobre alfabetização para os letramentos, assim corroborando com a afirmação de Soares (2020, p.33) “é indiscutível que o texto é o eixo central das atividades de letramento”. Nessa via, evidenciamos a necessidade de recontextualizar as práticas para os letramentos que tencionam os processos de leitura, de escrita, interpretação e produção para a compreensão das funções sociais das diferentes linguagens. Pois a multiplicidades de gêneros fazem parte da vida dos alunos.

Encerrada a análise dos resultados, o quadro 18 retoma os objetivos específicos elaborados para a orientação da dissertação, indicando as evidências da sua realização.

Quadro 18 – Evidências da dissertação

Objetivo específico	Evidências
Analisar as dificuldades de alfabetização em alunos do 5º ano.	Havia 2 alunas ainda em processo de aquisição da leitura e escrita, outros 2 estavam alfabéticos e com dificuldades na expressão escrita. Os demais alunos com a alfabetização consolidada
Recontextualizar a alfabetização para os letramentos em práticas pedagógicas	A recontextualização do conhecimento considera que os conflitos cognitivos surgem na interação com o meio e outros seres vivos e na relação do viver e conhecer, atribuindo significados acerca das funções sociais e culturais da linguagem escrita.
Identificar as possibilidades de letramentos por meio de diferentes gêneros textuais: narrativa literária, <i>gamebook</i> , histórias em	As práticas utilizando os diferentes gêneros textuais validaram a recontextualização para os letramentos das múltiplas linguagens que permeiam nosso cotidiano, para se expressar, comunicar e interagir.

quadrinhos e notícia.	
Compreender aspectos importantes para a superação das dificuldades de alfabetização.	Os diferentes gêneros textuais se confirmaram com potencializadores para a aquisição da leitura e escrita e para os letramentos.

Fonte: Autoria própria (2023).

A partir dessas evidências destacadas concluímos que a recontextualização emergiu da necessidade de articular as aprendizagens de alfabetização e os letramentos dentro do contexto educacional de uma turma do 5º ano. E que o estudo através da Biologia do Conhecer possibilitou a construção do conhecimento da leitura e escrita e suas funções culturais e sociais por meio de diferentes gêneros textuais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Criar, narrar, produzir histórias ou outras formas escritas de expressão e comunicação promovem empoderamento e fortalecem a identidade dos alunos para o exercício da cidadania, no compartilhamento com os colegas e na interpretação. Apropriar-se da leitura e da escrita em processos singulares, coletivos, colaborativos e reflexivos, revela-se como um potencial transformador para alfabetização, que se articula com a sociedade contemporânea identificando o que é significativo na leitura de mundo, isto é, nos letramentos.

A trajetória dos processos envolvidos em ações letradas construídas ao longo do ano letivo de 2023 desenvolveram o objetivo geral desta dissertação de *compreender a recontextualização da alfabetização para o letramento, por meio dos diferentes gêneros textuais, em um 5º ano*. Para isso, realizamos um estudo de caso em uma turma do 5º ano que apresentava defasagem na aprendizagem da alfabetização, mediando práticas letradas subsidiadas pela teoria.

A produção de dados representa a realidade de um grupo de alunos de uma escola pública municipal da região metropolitana de Porto Alegre e ocorreu em três etapas: Na primeira etapa realizamos uma testagem para verificar os níveis de hipótese de escrita, leitura, consciência fonológica e o desenvolvimento dos letramentos através da interpretação e produção escrita, indicando os conhecimentos e as dificuldades dos alunos. A segunda etapa ocorreu com as práticas pedagógicas em congruência com leituras, reflexões, interações e tensionamentos para a produção dos quatro gêneros textuais: narrativa literária, HQ, notícia e *gamebook*, através da autoria e expressão do pensamento. A última etapa constituiu-se em *uma* nova testagem a fim de verificar as transformações e analisar os avanços nos níveis de hipótese de escrita, leitura, consciência fonológica e nos modos de interpretação e expressão do pensamento para a produção escrita.

Os resultados indicaram que as interações entre o viver e o conhecer com os diferentes gêneros textuais, associadas ao processo de alfabetização, promoveram a consolidação da alfabetização de 90,9% da turma e os letramentos. As práticas pedagógicas recontextualizadoras desenvolveram a expressão do pensamento na escrita, a interpretação e a contextualização social da leitura e escrita, a exploração das funções sociocomunicativas dos diferentes gêneros textuais, a exploração da autoria.

Esses resultados confirmam a importância de práticas pedagógicas fundamentada na teoria de Biologia do Conhecer, na qual a construção do conhecimento ocorre nas relações entre o viver e o conhecer (MATURANA; VARELA, 20010), por meio de ações de reflexão com o outro e interação com o objeto de conhecimento (o letramento). Portanto, articulamos os estudos sobre a biologia do conhecer e os estudos sobre os multiletramentos (CAZDEN *et al.*, 1996).

Cada aluno tem suas próprias construções cognitivas, históricas e culturais, o que permite diferentes aprendizagens que se entrelaçaram nas interações vivenciadas sobre as funções sociais da leitura e escrita. Essas ações de leitura/reflexão/diálogo/reflexão/escrita possibilitaram a expressão da autoria nas produções, contribuindo para o desenvolvimento dos alunos enquanto sujeitos letrados para o exercício das práticas sociais da língua em diferentes contextos.

O trabalho com os diferentes gêneros textuais incluiu situações que fazem sentido para os alunos e assim possibilitaram a compreensão da função social das diferentes linguagens. As atividades impulsionaram a autoria através do hibridismo de linguagens nas formas de expressão, como nas narrativas da história e do *gamebook* que despertaram a imaginação e nas HQ's e notícia na criatividade nas relações de imagem e texto.

A escola contemporânea vive muitos desafios e a pedagogia dos multiletramentos proporciona diferentes oportunidades de informar-se através da leitura e de expressar-se através da escrita. Assim, destacamos a importância da escola e do professor como agentes mediadores das práticas letradas entre os alunos e o meio social. Diante disso, enfatizamos que a escola participou do processo como agente, desenvolvendo um trabalho com recursos necessários.

A mediação do professor promoveu a legitimação dos conhecimentos dos alunos viabilizando o protagonismo para potencializar a construção de significados nas diferentes expressões de pensamento. Os dois anos de trabalho permitiram à professora-pesquisadora a construção de diversos conceitos, articulando a teoria e a prática para a participação efetiva dos alunos e a ressignificação de novos conhecimentos.

Reiteramos que os estudos sobre os multiletramentos pelo viés da biologia do conhecer para ampliar e potencializar mudanças práticas em salas de aula não findam nesta dissertação. Historicamente, o desenvolvimento dos multiletramentos é um campo complexo e muitas vezes desvalorizado por ideologias políticas, por isso é de

extrema importância vincular os conceitos aqui apresentados para dar continuidade aos estudos envolvendo as funções e as práticas sociais da cultura da linguagem.

Identificamos a necessidade de explorar a recontextualização das práticas letradas, ampliando a proposta da BNCC, que apresenta uma lacuna. Assim, exploramos essa possibilidade no contexto educacional em uma turma do 5º ano. O caminho percorrido, para a construção do conhecimento precisa vincular a realidade dos alunos e identificar esses conhecimentos no contexto, com propostas de aprendizagem. A pesquisa revela a importância de ampliar, para além da BNCC, as práticas de recontextualização para os letramentos das múltiplas linguagens que permeiam nosso cotidiano.

Soares (2012) aponta sobre os dois desafios para a universalização do letramento no contexto mundial: o acesso pleno às habilidades e práticas de leitura e escrita e as formas de avaliação para cumprir essa meta. Passados 12 anos sobre essas considerações, evidenciamos ainda esses desafios no contexto da escola pública participante da pesquisa.

A intenção de construir essa dissertação foi o de contribuir, por meio das possibilidades dos multiletramentos na escola, como um espaço para representar o mundo através da aprendizagem da escrita, para além do domínio do código escrito. Para, Soares (2012, p.44) “letramento é estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita”. Diante disso, os letramentos revelam nas escritas alunos críticos, reflexivos e ativos para transformar suas relações com a língua nos diversos contextos sociais e culturais do cotidiano.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn. **Jogos e educação - delineando percursos**. In: SANTOS, Edméa, SANTOS, Rosemary dos. PORTO, Cristiane (org.). *Múltiplas linguagens nos currículos*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2017.

ALVES, Lynn. Práticas inventivas na interação com as tecnologias digitais e telemáticas: o caso do *Gamebook* Guardiões da Floresta. **Revista de Educação Pública**, v. 25, n. 59/2, pp. 574-593, 2016.

ANDRADE, Maria José de; SALES, Laurênia Souto. Práticas de escrita em um projeto de letramento: uma experiencia nos anos iniciais. **Revista Linguagens & Letramentos**, v. 5, n. 1, p. 29, 2020.

BACKES, L.; BRUGUIÈRE, C.; FELICETTI, V. L.; GABRIEL, N. C. Recontextualizar Ciências Por Meio da Contaçon de Histórias: rede e hibridismo na educação. **Revista da FAEEDBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 31, n. 68, p. 247-264, 26 out. 2022.

BACKES, Luciana et al. **Recontextualizando as ciências por meio do gamebook Guardiões da Floresta: um estudo de caso sobre as aprendizagens**. In: ALVES, Lynn. *Jogos digitais e funções executivas: desenvolvimento, pesquisas e aprendizagens mediadas pelo gamebook* Guardiões da Floresta. 2021.

BACKES, Luciana. As manifestações da autoria na formação do educador em espaços digitais virtual. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 17, n. 2, p. 71-85, 2012.

BACKES, Luciana. **Mundos virtuais na formação do educador**: uma investigação sobre os processos de autonomia e de autoria. 2007.

BACKES, Luciana; CHITOLINA, Renati Fronza; SCIASCIA, Cláudia. Recontextualização das Ciências por meio da Contaçon de Histórias: o processo de aprendizagem. **Psique**, v. 15, 2019.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1990.

BOIT, Érica Cecília da; BACKES, Luciana. A construção do conhecimento científico na contaçon de histórias: o protagonismo em crianças do ensino fundamental. **Cenas Educacionais**, v. 5, p. e12583-e12583, 2022.

BONINI, Adair. Jornal escolar: gêneros e letramento midiático no ensino aprendizagem de linguagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 11, p. 149-175, 2011.

BRANT, Fernando; NASCIMENTO, Milton. Maria, Maria. **Clube da Esquina 1 e 2**. Som Livre, 1978.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: setembro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 5/2020. Brasília, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020> Acesso em: setembro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 343 de 17 de março de 2020. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376> Acesso em: outubro de 2022.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

CANOAS. Prefeitura Municipal de Canoas. Secretaria de Educação. **Referencial Curricular de Canoas**. 2018 Disponível em:

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

CAZDEN, C.; COPE, B.; FAIRCLOUGH, N.; GEE, J.; et al. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. **Harvard Educational Review**; n. 66.1, pp. 60- 92, Spring 1996.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte, Autêntica, 2018.

CRESWELL, John W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa:- Escolhendo entre Cinco Abordagens**. Penso Editora, 2014.

DE ALMEIDA, Vitor Sergio; DA SILVA, Graziene Dantas. A alfabetização e o letramento no ensino fundamental sob a perspectiva de Emília Ferreiro e Magda Soares e o prescrito nos documentos educacionais brasileiros. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 46, 2021.

DE SOUSA CUNHA, Úrsula Nascimento. Leitura e escrita no ensino fundamental, (res) significando o trabalho com gêneros textuais. **Práxis Educacional**, v. 6, n. 8, p. 123-138, 2010.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 2004.

FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FREITAS VIEIRA, Márcia de; DA SILVA, Carlos Manuel Seco. A Educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 28, p. 1013-1031, 2020.

FREITAS, A. C. S., ALMEIDA, N. R. O. de., FONTENELE, I. S. Fazer docente em tempos de ensino remoto. **Ensino Em Perspectivas**. v.2, n. 3, pp. 1–11, 2021.

GEE, James Paul. Bons videogames e boa aprendizagem. **Perspectiva**, v. 27, n. 1, pp. 167-178, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2017.
https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf?query=covid Acesso em: outubro de 2022.

CANOAS. Termo Referencial Curricular. S.D. Disponível em:
<https://www.canoas.rs.gov.br/informativos/?term=referencial+curricular> Acesso em: outubro de 2022.

Japonês se transforma em Collie com fantasia ultrarrealista de R\$ 75 mil. Disponível em: <<https://g1.globo.com/planeta-bizarro/noticia/2022/05/26/japones-se-transforma-em-collie-com-fantasia-ultra-realista-de-r-75-mil.ghtml>>. Acesso em: 5 mar. 2024.

KLEIMAN, Angela B. Alfabetização e letramento: implicações para o ensino. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, n. 6, 2002.

KLEIMAN, Angela B. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 9, pp. 72-91, 2014.

KLEIMAN, Angela B. Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever. **Revista linguagem e pensamento em foco**. Unicamp, 2005.

KLEIMAN, Angela B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, v. 28, n. 2, pp. 375-400, 2010.

LANZANOVA, Luciane Sippert; SIPPERT, Alex; RIOS, Franciane Heiden. O ensino de língua portuguesa nos anos iniciais: uma análise sobre os reflexos dos estudos linguísticos nos documentos oficiais. **Revista Intersaberes**, v. 15, n. 35, 2020.

MACHADO, Ana Lucia; GIOVANI, Fabiana. Reinventar a prática: alfabetização e letramento na perspectiva discursiva em tempos de isolamento social. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 16, p. 137-146, 2022.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, Ângela Paiva; Machado, Anna Rachel; Bezerra, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MATOS, Sônia Regina da Luz. Planejamento e metodologias em alfabetização. In: MATOS, Sônia Regina da Luz. SCHULER, Betina. **Diálogos com a educação: política, escola e escrita**. Caxias do Sul: Educus, 2014.

MATURANA, Humberto R. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**. São Paulo: Palas Athena, v. 2, 2001.

MENDES, Luciana. **O desafio da alfabetização sob a perspectiva do letramento em tempos de pandemia**. 2021. 213 f. Mestrado Profissional em Educação, Universidade de Brasília.

MORAES, Dione Márcia Alves. Histórias em quadrinhos: leitura e produção de sentidos no 2º ano do ensino fundamental. **Revista Memento**, v. 5, n. 1, 2014.

MORTATTI, M. R. **Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa**. São Paulo: Editora UNESP, 2019

MOYA, Paula Tamyris; ARRAIS, Luciana Figueiredo Lacanallo; LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco. Alfabetização e Letramento: Uma Discussão sobre Gêneros Textuais Digitais. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 21, n. 4, p. 1751-1768, 2021.

NEDER et al., Divina Lúcia de Souza Medeiros et al. Importância da contação de histórias como prática educativa no cotidiano escolar. **Pedagogia em ação**. v.1, n.1, pp. 61-64, 2009.

OLIVEIRA, Glauciele Ariane Aparecida Cordeiro de. **Alfabetização e letramento por gêneros textuais no ensino fundamental**. 2020 78 f. Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza, Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Gêneros textuais e letramento. **Revista brasileira de linguística aplicada**, v. 10, p. 325-345, 2010.

OLIVEIRA, P. A. DE. Como são as HQs? Disponível em: <<https://midiatividades.wordpress.com/2014/07/29/como-sao-as-hq-arte-sequencial/>>. Acesso em: 4 mar. 2024.

OLSEN, Lisiane Teresinha Dias; BACKES, Luciana. Histórias em Quadrinhos como Tecnologia para Formação Literária. Série: Pedagogia, Epistemologia e Prática Docente v. 3 **Docência, Empreendedorismo e Inclusão: Faces Da Práxis Educativa**, p. 3. Canoas: Unilasalle, 2021.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE. Histórico da Pandemia de Covid-19. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em 22 de agosto de 2022.

PINHO, Dina Maria Vieira Pinho. **Alfabetização, letramento e diversidade cultural: um diálogo sobre o processo de construção da escrita**. 2020. 184f. Tese (Doutorado em educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

QUEIROZ, Michele de; DE SOUSA, Francisca Genifer Andrade; DE PAULA, Genegleisson Queiroz. Educação e Pandemia: impactos na aprendizagem de alunos em alfabetização. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 4, p. 1-9, 2021.

RANGEL, Mary. FREIRE, Wendel. Kapsell, Maria Emilia. A leitura do jornal através de suas representações. In: SANTOS, Edméa. SANTOS, Rosemary. PORTO, Cristiane. **Múltiplas linguagens nos currículos**. João Pessoa. Editora da UFPB, 2017

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: parábola editorial, 2009

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2012

SANTAELLA, Lucia. Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 9, p. 206-216, 2014.

SENNA, Luiz Antônio Gomes. **Letramento: princípios e processos**. Editora Ibpex, 2007.

SILVA FEITOSA, Danillo da; MENICONI, Flávia Colen; SILVA, Alison. Formação leitora no 5º ano do ensino fundamental: uma revisão da literatura em dissertações da plataforma CAPES. **Diversitas Journal**, v. 7, n. 3, 2022.

SILVA, Antonirene Rodrigues de Assis. **A alfabetização e o letramento: qual é a visão das professoras do quinto ano do ensino fundamental?** 2021 134 f. Mestrado Profissional em Formação Docente em Práticas Educativas, Universidade Federal do Maranhão.

SILVA, Elenilson Evangelista; EUGENIO, Benedito. A Recontextualização Do Currículo De Língua Portuguesa Na Sala De Aula De Uma Escola Quilombola. **Revista de Letras**, v. 12, n. 1, 2020.

SILVA, Gabriela et al. Alfabetização e letramento: desafios e consequências encontrados em meio a pandemia. **Revista de Ciência e Tecnologia da Região Norte**, v. 8, n. 1, p. 121-127, 2022.

SOARES, M. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81 p. 143-160, dez. 2002.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Presença pedagógica**, v. 9, n. 52, pp. 15-21, 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005

SOUSA, Alexandre Melo de et al. Histórias em quadrinhos: uma proposta de letramento. **Tropos: Comunicação, Sociedade e Cultura**, v. 1, n. 4, 2015.

SOUSA, Andréia Vaz Cunha de; CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez. O ensino da leitura e a nova BNCC: as implicações na formação de leitores. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 6, pp. 64729-64741, 2021.

STRECK, Danilo Romeu. Metodologias participativas de pesquisa e educação popular: reflexões sobre critérios de qualidade. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 20, pp. 537-547, 2016.

TOLDO, Claudia; MARTINS, Gabriela Schmitt Prym. A BNCC e os gêneros discursivos uma análise das habilidades de língua portuguesa para o ensino fundamental I. **Leitura**, n. 67, pp. 269-281, 2020.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. Recontextualização, a. por hibridismo na prática pedagógica da disciplina ciências. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, pp. 133-148, 2009.

VASCONCELOS, Jéssica Santos. Gênero Textual Notícia: Uma Ferramenta Propícia para Desenvolver o Multiletramento nos Discentes. **Web Revista SocioDialeto**, v. 9, n. 25, pp. 248-256, 2018.

WEISZ, Telma. Apresentação. In: FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
YIN, Robert k. **Estudos de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre. Bookman, 2001.

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para pais ou responsáveis legais

O projeto de pesquisa “Recontextualizar a alfabetização por meio da contação de histórias para o letramento: em um 5º ano Pós Pandemia Covid-19 (2020-2022) desenvolvido pela professora Luciane Priori Monteiro e orientado pela professora Luciana Backes está vinculado ao projeto “Recontextualizar as Ciências e a Contação de Histórias para os processos de ensino e de aprendizagem da educação básica à formação de professores à nível internacional” é desenvolvido pela professora Luciana Backes da Universidade La Salle - UNILASALLE. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, localizado na Av. Victor Barreto, 2288 – Canoas, RS. CEP: 92010-000 - prédio 6, 3º andar, que se coloca à disposição para esclarecimentos por meio do e-mail cep.unilasalle@unilasalle.edu.br e telefone: (51) 3476-8452 nos seguintes horários: segunda-feira: das 15h40min às 18h30min, terça-feira: das 15h10min às 18h30min, quarta-feira: das 09h30min às 12h e das 13h às 15h, quinta-feira: das 15h10min às 18h30min, sexta-feira: das 13h10min às 18h30min. O projeto também foi analisado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, localizada na Via W 5 Norte - Edifício PO 700, 3º andar. Bairro: Asa Norte - Brasília, DF. CEP: 70.719-049, que acompanha as pesquisas realizadas com pessoas no Brasil e os contatos para esclarecimentos podem ser feitos pelo telefone: (61) 3315-5877 e e-mail: conep@saude.gov.br.

O objetivo principal é compreender como os alunos aprendem a partir das atividades de sala de aula envolvendo conhecimentos e histórias infantis. Assim, serão desenvolvidas atividades com os alunos, que nos ajudarão a identificar aspectos importantes para melhorar a proposta de aula. Para tanto vamos analisar os trabalhos realizados por eles, bem como as anotações do(a) professor(a) da turma.

Essa pesquisa tem como benefício a superação de algumas dificuldades de aprendizagens e o desenvolvimento do gosto pela leitura. Ressalta-se que os riscos associados à participação dos alunos na pesquisa são aqueles relacionados à vida cotidiana. No entanto, havendo algum dano decorrente da pesquisa, o participante terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002. Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510/2016, Artigo 19). Os participantes terão suas identidades preservadas, pois os nomes dos alunos serão

ocultados nos trabalhos utilizados. Quaisquer outros dados que possam remeter à identificação dos alunos não serão fornecidos na apresentação da pesquisa.

- () Sim, autorizo o uso dos registros, imagem e/ou voz do aluno.
() Não, não autorizo o uso dos registros, imagem e/ou voz do aluno.

Esses dados ficarão armazenados no computador pessoal das pesquisadoras durante o período de cinco anos, sendo elas responsáveis pelos mesmos. A participação dos alunos é voluntária, portanto, os mesmos têm a liberdade de optar pela sua participação ou não na pesquisa, e têm o direito de retirar seu consentimento a qualquer momento, após contato realizado com as professoras, sem qualquer penalidade. A participação é gratuita, não envolvendo nenhuma relação de pagamento de valores da parte das professoras e dos alunos. Aos participantes também é garantido o acesso a informações sobre o andamento da pesquisa e os resultados, através do contato: lucianepriori@gmail.com e (51) 992299982. Os resultados da pesquisa serão apresentados em reuniões aos pais e responsáveis, aos alunos e aos professores da escola.

O termo é assinado em duas vias, ficando uma com você e a outra com a pesquisadora. Se você concorda ou não com a participação do(a) aluno(a) sob sua responsabilidade neste estudo, gostaríamos que preenchesse as informações abaixo.

Nome completo do responsável: _____

Assinatura: _____

Nome completo do aluno(a): _____

Local e data: _____

Atenciosamente,

Mestranda Luciane Priori Monteiro Dra. Luciana Backes – Pesquisadora

APÊNDICE B

Termo de Assentimento (TA)

Querido(a) aluno(a):

Convidamos você para participar do projeto de pesquisa “Recontextualizar a alfabetização por meio da contação de histórias para o letramento: em um 5º ano Pós Pandemia Covid-19 (2020-2022)”, desenvolvido pela professora Luciane Priori Monteiro e orientado pela professora Luciana Backes. A pesquisa está vinculada ao projeto “Recontextualizar as Ciências e a Contação de Histórias para os processos de ensino e de aprendizagem da educação básica à formação de professores à nível internacional”. Esse projeto foi criado pela professora Luciana Backes da Universidade La Salle - UNILASALLE, localizada na Av. Victor Barreto, 2288, na cidade de Canoas, Rio Grande do Sul. A universidade é também responsável por essa pesquisa, caso você queira saber mais informações e tirar suas dúvidas sobre o projeto, basta contactá-los pelo telefone (51) 3476-8452 e e-mail: cep@unilasalle.edu.br. Você também poderá ter mais informações no Conselho Nacional de Saúde, vinculado ao Ministério da Saúde em Brasília, que acompanha todas as pesquisas desenvolvidas no Brasil, localizado na Via W 5 Norte - Edifício PO 700, 3º andar. Bairro: Asa Norte, em Brasília, DF. CEP: 70.719-049 e podemos contactá-los pelo telefone: (61) 3315-5877 e email: conep@saude.gov.br.

As diferentes atividades que vamos realizar juntos irão ajudar a compreender melhor como você aprende, para propor novas atividades em sala de aula. Assim, vamos utilizar seus trabalhos para nossos estudos, mesmo que você tenha colocado o seu nome, ele não será divulgado, a não ser que você queira. Também, vamos anotar em um caderno observações sobre como você realizou as atividades.

() Sim, autorizo a divulgação dos meus trabalhos, da minha imagem e/ou voz.

() Não, não autorizo a divulgação dos meus trabalhos, da minha imagem e/ou voz.

Alguns trabalhos serão guardados pela professora para apresentação da pesquisa em diferentes lugares. Também vamos apresentar a pesquisa para você, seus colegas e

professores da sua escola. Você pode, se desejar, contactar a professora, através do contato:lucianepriori@gmail.com e (51) 992299982.

As atividades que vamos realizar serão muito parecidas com o que você já faz em aula, mas se você se sentir incomodado ou envergonhado, você poderá conversar com o seu responsável ou com a sua professora, que poderão te ajudar a resolver os problemas que acontecerem por meio das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002. Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510/2016, Artigo 19). A participação é gratuita e você poderá desistir a qualquer momento, mesmo depois de aceitar. Os seus pais ou responsáveis precisam assinar a autorização e podem retirá-la em caso de desistência.

Você gostaria de participar desse projeto?

Eu, _____, aceito participar da pesquisa e realizar os trabalhos com a minha professora, tendo o consentimento dos meus pais ou responsável já assinado. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá retirar a decisão de participar se assim o desejar. Esse documento foi lido e explicado pela professora, que tirou as minhas dúvidas, logo depois recebi uma via.

Local e data: _____

Assinatura do aluno: _____

Atenciosamente,

Mestranda Luciane Priori Monteiro Dra. Luciana Backes – Pesquisadora