

UNIVERSIDADE FEEVALE  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

ARLETE DE SOUZA PINTO

**Letramento e alfabetização a partir de roteiros de leitura de textos literários com uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental**

NOVO HAMBURGO  
2020

ARLETE DE SOUZA PINTO

**Letramento e alfabetização a partir de roteiros de leitura de textos literários com uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental**

Trabalho de conclusão de curso  
apresentado ao Mestrado  
Profissional em Letras como requisito  
parcial para conclusão do curso.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marinês Andrea Kunz

Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosemari Lorenz Martins

Novo Hamburgo

2020

## DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Pinto, Arlete de Souza.

Letramento e alfabetização a partir de roteiros de leitura de textos literários com uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental / Arlete de Souza Pinto. – 2020.

135 f. : il. color. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Feevale, Novo Hamburgo-RS, 2020.

Inclui bibliografia e apêndice.

"Orientadora: Prof.ª Dr.ª Marinês Andrea Kunz; coorientadora: Prof.ª Dr.ª Rosemari Lorenz Martins".

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Texto Literário. 4. Roteiros de leitura. I. Título.

CDU 372.4

Bibliotecária responsável: Amanda Fernandes Marques – CRB 10/2498

ARLETE DE SOUZA PINTO

**Letramento e alfabetização a partir de roteiros de leitura de textos literários com uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Mestrado Profissional em Letras como requisito parcial para conclusão do curso.

Componentes da banca de qualificação:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marinês Andrea Kunz  
(Orientadora)  
Universidade Feevale

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lovani Volmer  
Universidade Feevale

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciane Maria Wagner Raupp  
FACCAT – Faculdades Integradas de Taquara

## RESUMO

Este trabalho tem como tema o processo de alfabetização de crianças de 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal do município de Santa Maria do Herval/RS mediado pela aplicação de roteiros de leitura de textos literários. Para desenvolver a pesquisa, estabeleceu-se como problema em que medida atividades de leitura de textos literários contribuem para o desenvolvimento do processo de alfabetização? E, como objetivo geral, avaliar as contribuições de atividades de leitura de textos literários para o processo de alfabetização de alunos de 2º ano de uma escola municipal do município de Santa Maria do Herval/RS. Para responder à questão de pesquisa e ao objetivo geral, foram estabelecidos como objetivos específicos: (i) diagnosticar o nível de letramento e de alfabetização dos alunos participantes da pesquisa; e (ii) elaborar e aplicar roteiros de leitura de textos literários aos participantes da pesquisa. Como resultado, verificou-se que roteiros de leitura são eficazes, pois os textos dos alunos participantes da investigação revelam que todos concluíram o ano plenamente alfabetizados e redigindo textos mais estruturados do que a professora esperaria para este nível de ensino.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Texto Literário. Roteiros de leitura.

## **ABSTRACT**

The theme of this final assignment is the literacy process of children in the second grade, in a public elementary school, in Santa Maria do Herval/RS, mediated by the application of literary text reading guides. To develop the research, we determined the research problem: to what extent literary text reading activities contribute to the development of the literacy process? And the general objective was to evaluate the contribution of literary text reading activities for the literacy process of second-grade students, in a public elementary school, in Santa Maria do Herval/RS. To answer the research problem and the general objective, we determined the specific objectives: (i) diagnose the literacy level of the students; and (ii) create and apply literary text reading guides. As a result, we verified that the reading guides are efficient, as the texts of the students, participating in the research, finish the second grade literate and writing more structured texts than the teacher would expect for this literacy level.

Keywords: Literacy. Literary text. Reading guides.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>6</b>
<b>2 LETRAMENTO, LITERATURA E ALFABETIZAÇÃO: ENTRELACES</b> .....	<b>8</b>
2.1 LETRAMENTO: BASE PARA O MUNDO LETRADO.....	8
2.2 ALFABETIZAÇÃO: CONCEITO E NÍVEIS .....	15
2.3 NA LINHA DE CHEGADA: LETRAMENTO, LEITURA E ALFABETIZAÇÃO .....	27
2.4 IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO PARA A ALFABETIZAÇÃO .....	31
2.5 LITERATURA, LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DA LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS.....	35
<b>3 O CONTEXTO DA PESQUISA E O PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	<b>45</b>
3.1 O MUNICÍPIO ONDE A PESQUISA FOI DESENVOLVIDA .....	45
3.2 PERCURSO METODOLÓGICO DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA .....	50
3.2.1 Alfabetizando para o letramento .....	52
3.2.2 Roteiro de leitura e análise.....	53
3.2.2.1 Roteiro de leitura para a obra <i>Beto, o carneiro</i> .....	53
3.2.2.2 Roteiro de leitura para a obra <i>Adorável criatura</i> .....	60
<b>4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS A PARTIR DA APLICAÇÃO DOS ROTEIROS DE LEITURA PARA OS LIVROS <i>BETO, O CARNEIRO E ADORÁVEL CRIATURA</i></b> .....	<b>66</b>
4.1 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS COMO DIAGNÓSTICO .....	66
4.2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS PARA ROTEIRO DE LEITURA DA OBRA <i>BETO, O CARNEIRO</i> .....	77
4.3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS PARA ROTEIRO DE LEITURA DA OBRA <i>ADORÁVEL CRIATURA</i> .....	86
4.4 COMPARATIVO DA ESTRUTURA NARRATIVA APRESENTADA NOS ROTEIROS.....	117
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>121</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>123</b>
<b>APÊNDICE I – ROTEIRO <i>BETO, O CARNEIRO</i></b> .....	<b>127</b>
<b>APÊNDICE II – ROTEIRO <i>ADORÁVEL CRIATURA</i></b> .....	<b>132</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A convivência com livros e com situações de leitura e de escrita desde cedo tende a influenciar a vida escolar da criança, seja no processo de alfabetização seja posteriormente em todas as atividades de uso da língua. Para isso, as escolas devem desenvolver atividades languageiras em todos os níveis, a fim de contemplar essa formação no quesito da aquisição e do desenvolvimento da linguagem, bem como na formação de leitores competentes. Por essa razão, este Trabalho de Conclusão de Curso tem como tema o letramento e a alfabetização e a importância da leitura de textos literários para a formação de leitores competentes.

O problema de pesquisa a que se busca responder pode ser assim expresso: em que medida atividades de leitura de textos literários contribuem para o desenvolvimento do processo de alfabetização?

Nessa perspectiva, o objetivo do trabalho é avaliar as contribuições de atividades de leitura de textos literários para o processo de alfabetização de alunos de 2º ano de uma escola municipal do município de Santa Maria do Herval/RS. Para responder o objetivo geral, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: (i) diagnosticar o nível de letramento e de alfabetização dos alunos participantes da pesquisa; e (ii) elaborar e aplicar roteiros de leitura de textos literários aos participantes da pesquisa.

Para tanto, este trabalho se divide em quatro partes. Na primeira, apresenta-se a introdução, na qual define-se o tema, justifica-se sua escolha e delineiam-se a questão de pesquisa e os objetivos estabelecidos para a investigação. Na segunda parte, discutem-se os aspectos teóricos que embasam a pesquisa, os quais mostram um caminho a ser seguido em benefício da alfabetização e do letramento. Na terceira, descreve-se a metodologia utilizada para desenvolver o trabalho e são apresentados os dois roteiros de leitura desenvolvidos para serem aplicados aos alunos do 2º ano de uma escola municipal de Ensino Fundamental, localizada no município de Santa Maria do Herval, Rio Grande do Sul, Brasil. Entretanto, esta parte do trabalho teve como partida os dados de leitura e de escrita coletados por meio de um texto produzido pelos alunos e, assim, apresenta o diagnóstico do nível de letramento e de



alfabetização dos alunos. E, na quarta e última parte, apresentam-se e discutem-se os dados coletados a partir das produções textuais dos alunos.

Para finalizar, trazem-se as considerações finais e as referências bibliográficas utilizadas para desenvolver o trabalho.

## 2 LETRAMENTO, LITERATURA E ALFABETIZAÇÃO: ENTRELACES

*É preciso ler, é preciso ler...  
E se, em vez de exigir a leitura, o professor  
decidisse de repente partilhar sua própria  
felicidade de ler?  
(Daniel Pennac, 1993, p.80)*

Se, desde sua concepção, vivenciar atividades de linguagem, receber estímulos linguísticos e conviver com livros e outros materiais de leitura, a criança poderá apresentar conhecimento dos elementos linguísticos e se tornar um leitor competente. Com isso, sua história escolar será de sucesso e, paralelamente, sua circulação no mundo letrado será marcada pela competência linguística.

De acordo com a BNCC – Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 66), entre as competências a serem desenvolvidas no Ensino Fundamental, está a “proficiência de leitura”, habilidade que se relaciona diretamente com o processo de alfabetização, que tem por base ensinar a criança a ler e entender o que lê – para além da decodificação das palavras ou frases – e a escrever, isto é, produzir textos próprios coesos e coerentes. Portanto, este capítulo aborda as concepções do letramento, o processo de alfabetização e o papel do professor nesse processo.

### 2.1 LETRAMENTO: BASE PARA O MUNDO LETRADO

O termo letramento, que se popularizou nos anos de 1980 no Brasil, tem origem na tradução da palavra *literacy*, do inglês, que é derivado de *lettera*, que significa letra em latim, e do sufixo *cy*, que significa condição ou estado de. Dessa forma, *literacy* é “condição de ser letrado” (SOARES, 2004, p. 35), ou seja, que tem a habilidade de ler e de escrever.

Destaca-se que o termo letramento foi utilizado pela primeira vez, no Brasil, por Mary Kato, no ano de 1986, (SOARES, 2004, p. 33), tornando-se o centro das discussões sobre a necessidade de aproximar a “escola à vida, e a língua à prática social”, na medida em que o analfabetismo ia sendo reduzido no Brasil (SOARES, 2000 apud ORLANDO; FERREIRA, 2013, p. 415).

No âmbito do letramento, letrado significa que “um adulto pode ser analfabeto [...] mas se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte [...] é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 2004, p. 24). Assim, letramento constitui uma prática social que envolve a escrita e seu uso em contextos específicos (KLEIMAN, 1995). E, na medida em que letramento significa uma sucessão de conhecimentos, habilidades, valores, usos e funções sociais, o “conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição” (SOARES, 2004, p. 66).

Soares explica que o letramento, entretanto, têm diferentes dimensões. A dimensão individual “é o conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos” (SOARES, 2004, p.68). Nessa perspectiva, considera-se o conhecimento prévio, as relações, os contatos com a leitura e a escrita do sujeito. A dimensão social, por sua vez, considera que “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 2004 p.72). Nessa dimensão, por meio da habilidade de leitura e escrita, que advém das experiências sociais, independente da frequência à escola, o sujeito resolve problemas escolares e do cotidiano, como entender a conta de luz, saber ouvir e agir razoavelmente, reconhecer valores humanos e manter um relacionamento harmonioso entre as pessoas com que convive, integrado ao contexto social.

Entretanto, Rojo (2009, p.15) afirma que, “durante o século XX quase todo, até a década de 1990, a relação da escola com os meios populares é de exclusão e de fracasso”. Dessa forma, a evasão escolar é alta por causa da reprovação, pois os alunos não conseguiam resolver seus problemas escolares, e as pessoas com quem vivem não conseguem ajudá-los. Em razão disso, a escola precisa apresentar formas de aproximar o conteúdo às práticas sociais, assim como sugere a BNCC (2017, p. 9):

compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar,

acessar, e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Todavia, no início do século XXI, ainda persistem os problemas do fracasso e da exclusão, e para lutar contra esses dois obstáculos, é necessário “evitar a exclusão escolar e tornar a experiência na escola um percurso significativo em termos de letramentos e de acesso ao conhecimento e informação” (ROJO, 2009, p.23). Nessa perspectiva, esta pesquisa está relacionada à tentativa de “melhorar a qualidade do ensino” (ROJO, 2009, p.23).

Um dos problemas da educação no Brasil, que se reflete no letramento e, portanto, na alfabetização e na formação do leitor, é que a população conquistou o acesso à escola, mas ainda não a permanência nela, ou seja, a escolaridade de longa duração. Rojo (2009, p. 28) destaca que “isso significa outro tipo de fracasso escolar, que se traduz pela reprovação, pela evasão”. Em alguns casos, o aluno até permanece na escola e passa pela “aprovação automática”, como no primeiro e no segundo ano do Ensino Fundamental, pois é privilegiada a aprovação e não a aprendizagem.

Esse quadro se agrava devido ao distanciamento entre a escola e a realidade do aluno, porque ocorre, não raro, o letramento escolar unicamente com gêneros escolares e não com outras práticas sociais. O letramento escolar é constituído unicamente por atividades escolares que visam apenas a um conhecimento sem que este esteja relacionado com práticas sociais fora da escola, por exemplo, com gêneros discursivos de situações do cotidiano dentro e fora da escola. Nesse sentido, Silva (2011 apud ORLANDO; FERREIRA, 2013) explica que a palavra letramento é defendida por Paulo Freire como uma prática social e não exclusivamente como alfabetização.

Compreendido como um fenômeno que ultrapassa os domínios da escola (KLEIMAN, 1995), o letramento possibilita a relação entre sujeito e sociedade. Corroborando esse posicionamento, Mortatti (2004, p. 98 apud GRANDO, 2012, p. 5) assegura que “o conceito de letramento se liga às funções da língua escrita em sociedades letradas”. Por sociedades letradas, entendem-se aquelas que se organizam por meio de um sistema de escrita, isto é, as relações formais (leis, negócios, contratos, serviços etc.) entre as pessoas ocorrem mediante um texto escrito (MORTATTI, 2004, apud GRANDO, 2012).

Nessa direção, as novas tecnologias intensificaram o uso da escrita e da leitura, exigindo mais estudos sobre o letramento, na medida em que com elas surgiram novas formas de se relacionar, demandando, assim, diferentes usos e habilidades de escrita e de leitura.

Desse modo, entende-se que o sujeito utiliza a leitura e a escrita de forma proficiente na sociedade quando é letrado, isto é, quando seu conhecimento sobre o sistema escrito vai além do saber ler e escrever. Assim, tendo o uso da escrita e da leitura como cerne de uma aprendizagem que ultrapassa os portões da escola, diz-se que o letramento pode ser visto como o “resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2004, p. 18).

O posicionamento de Soares (2004, p. 18) vai ao encontro do que diz a BNCC (2017, p. 68-69),

ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.

No entanto, apesar de estar amparada pela BNCC (2017) e ser defendido por especialistas em educação, a implementação de um processo de ensino centrado no letramento não é imediata, tampouco está finalizada. Há um déficit estrutural e de material com relação às bibliotecas das escolas, faltando, assim, livros e espaços de leitura, além da escassez de professores com formação voltada ao ensino com base no letramento (ASSOLINI; TFOUNI, 1999, apud ORLANDO; FERREIRA, 2013).

Outro aspecto a ser levantado com relação ao letramento é o fato de as tecnologias da informação e da comunicação terem alterado o modo de ler e de escrever, exigindo formação continuada por parte dos professores e melhorias de estrutura física nas escolas. Assim, a questão vai além disso, pois a nova forma de ler e de produzir textos trouxe mudanças culturais e sociais que requerem a formação de professores com capacidade de

lidar com a multimodalidade textual, ou seja, a capacidade de ler, produzir ou assistir textos, tanto orais e escritos quanto digitais ou impressos, que combinem diversos modos semióticos – linguístico, imagético, sonoro, gestual, espacial. (WALSH, 2010 apud ORLANDO; FERREIRA, 2013, p. 420)

A multimodalidade está ligada ao multiletramentos, o que se refere à multiculturalidade das sociedades globalizadas e à multimodalidade dos textos que circulam nela. Nesse sentido, Rojo (2012 p.22) diz que

em qualquer dos sentidos da palavra 'multiletramentos' - no sentido da diversidade cultural de produção e circulação dos textos ou no sentido da diversidade de linguagens que os constituem –, os estudos são unânimes em apontar algumas características importantes: (a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos; (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]); (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).

Com efeito, o docente precisa estar preparado para ensinar seu aluno a ser multiletrado. Conforme Rojo (2012), o termo multiletramento apareceu para abranger as novas argumentações relativas às novas pedagogias do letramento, de modo que o letramento está vinculado à diversidade. O multiletramento inclui a multiplicidade semiótica da constituição de textos (textos com mais de uma linguagem – verbal, icônica, sonora etc.).

Assim, para contemplar a realidade do aluno, é preciso abordar as culturas locais, o que requer textos que façam as crianças refletirem sobre situações, eventos e ações que acontecem dentro e fora da escola. Para isso, o professor precisa selecionar textos com base nas múltiplas linguagens, ou multimodalidades, como imagens, cores, tipos de letras etc., no intuito de preparar o aluno para as práticas sociais que vivenciará fora da escola, como entender o sinal de trânsito (letramento cultural), as instruções de um caixa eletrônico (letramento econômico), um cartaz de um morador de rua (letramento social), a instrução de localização do *google maps* (letramento geográfico), etc..

A partir desse cenário, entende-se que “letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 1998, p. 72, apud ROJO, 2009, p. 96). Nessa perspectiva, Roxane Rojo (2009) menciona várias práticas sociais: uma

professora que prioriza a prática de leitura em voz alta; um pai de família que vende balas para sustentar seus filhos e tem a colaboração das pessoas que compram para ajudar; uma jovem que pode utilizar um cartão crédito de duas maneiras; a produção de um CD inspirado em um terreiro de umbanda.

Além disso, na mesma esteira, é necessário refletir sobre o letramento e as classes sociais, uma vez que há os gêneros discursivos de prestígio e os de não prestígio. Assim, existe a necessidade de apontar as questões de conflitos culturais, porque não abordá-las na escola contribui para “o aumento da violência social e para a falta de futuro para juventude” (ROJO, 2012, p 12). As guerras entre gangues são problemas sociais que podem ser discutidos em sala de aula como práticas sociais para solucionar conflitos, uma vez que o diálogo pode contribuir para encontrar explicações e recursos para melhorar a situação de todos. Esse grupo também apresenta o fato de que a juventude já conta, há vários anos, com novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação e de agência social, formando novos letramentos.

Assim, de acordo com Rojo (2009, p. 98),

o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma e de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrendo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

Desse modo, o professor precisa conhecer o aluno, para proporcionar textos que representem a realidade do discente, a fim de contemplar seu desenvolvimento linguístico. O professor “não pode querer ensinar a leitura de um editorial complexo se seu aluno ainda não lê uma notícia simples” (ROJO, 2009, p. 121). Assim, o docente precisa escolher textos e gêneros discursivos que se aproximem do cotidiano dos alunos, para, posteriormente, ampliar seu repertório. Não é possível, por exemplo, selecionar um texto que fale sobre a bolsa de valores, mas, sim, um que fale sobre relacionamentos, sobre o que está acontecendo na cidade, ou no bairro, sobre autoestima etc.

Sob esse ângulo, Street (1984, apud ROJO, 2009, p.98-99), cuja teoria foi lançada no Brasil por Ângela Kleiman (1995, apud ROJO, 2009, p. 98), divide letramento em dois enfoques: o autônomo - “em termos técnicos, tratando-o como independente do contexto social, é uma variável autônoma, cujas

consequências para a sociedade e a cognição são derivadas de sua natureza intrínseca”. Nessa perspectiva, pelo contato escolar, a pessoa atingiria estágios universais de desenvolvimento, uma visão individual, uma ampliação social e o desenvolvimento econômico. Contudo, o letramento com enfoque ideológico “vê as práticas de letramento como indissolivelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos”. Dessa maneira, o enfoque ideológico abrange um letramento mais amplo, porque não considera que o indivíduo alcance um desenvolvimento universal somente pelos letramentos da escola, uma vez que ele está em contato com a cultura, a sociedade e identifica as ações sociais. Por isso, esta pesquisa contempla o enfoque ideológico ao propor roteiros de leitura que envolvem práticas sociais, tais como levar livros para ler com os pais, contar e criar histórias.

Soares (1998 apud ROJO, 2009, p. 99-100) faz mais uma distinção, considerando que o letramento ligado ao enfoque autônomo fraco é uma visão adaptativa. Já o letramento ligado ao enfoque ideológico forte provoca mudanças, resgatando a autoestima, e, por meio dele, identidades fortes são constituídas e os poderes dos agentes sociais são fortalecidos em sua cultura social, valorizando, assim, os múltiplos letramentos, locais ou globais. Dessa maneira, de acordo com a visão paulo-freiriana de alfabetização, esse letramento forma indivíduos críticos, o que é o intuito dos roteiros de leitura apresentados neste trabalho.

Hamilton (2002, p. 4 apud ROJO 2009, p.102), ainda, divide os letramentos em dominantes e vernaculares, os quais são interligados. Segundo a autora, “os letramentos dominantes estão associados a organizações formais, tais como a escola, as igrejas, o local de trabalho, o sistema legal, o comércio e as burocracias” e preveem agentes, como professores, pesquisadores, advogados etc. Eles são valorizados legal e culturalmente. Já os letramentos “vernaculares” não são regulados, controlados ou sistematizados por instituições e organizações sociais e originam-se na vida cotidiana e nas culturas locais. Esses letramentos, geralmente, são rejeitados, ou seja, não são valorizados pela cultura oficial, sendo, algumas vezes, marginalizados.



Segundo Kleiman (1995, 1998, apud ROJO, 2009, p.106), existem conflitos entre práticas de letramento valorizadas e não valorizadas, pois muitos letramentos são importantes na vida cotidiana, mas não valorizados por instituições educacionais.

Conforme (ROJO, 2009 p.107),

um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos), na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática. Para fazê-lo, é preciso que a educação linguística leve em conta hoje, de maneira ética e democrática.

Os multiletramentos, ou letramentos múltiplos, promovem o contato com letramentos valorizados, universais e institucionais; os letramentos multissemióticos, ou multimodais, incentivam os avanços tecnológicos; os letramentos críticos e protagonistas estão relacionados aos tratos éticos.

Quanto maior o nível de letramento da criança na Educação Infantil, melhor será sua alfabetização nas séries iniciais. Sabe-se também que quando as práticas sociais que constituem os letramentos múltiplos estão aliadas à alfabetização, obtêm-se melhores resultados, pois as relações entre texto e leitor e locutor e interlocutor ficam mais claras, mais dinâmicas e ampliadas. Desse modo, no subcapítulo que segue, serão abordados os conceitos de alfabetização e letramento, e como um influencia o outro.

## 2.2 ALFABETIZAÇÃO: CONCEITO E NÍVEIS

Este subcapítulo aborda a alfabetização enquanto conceito e os níveis de alfabetização das crianças.

A definição etimológica de alfabetização “o reduz a uma esfera mecânica, na qual “alfabetizar-se” está vinculado a habilidades de codificação (ou representação escrita de fonemas em grafemas) e decodificação (ou representação oral de grafemas em fonemas)” (MOLL, 2009, p.75).

No entanto, de modo mais amplo, Castanheira (2009, p. 19) afirma que a alfabetização pode ser

entendida como um instrumento eficaz para a aprendizagem, para o acesso e para a elaboração da informação, para criação de novos

conhecimentos e para a participação na própria cultura e na cultura mundial nascente.

Assim, como instrumento de aprendizagem, a alfabetização capacita o aprendiz a criar e interagir com sua cultura e as informações.

Soares (2017, p. 19), sobre o conceito de alfabetização, afirma que:

em síntese: uma teoria coerente da alfabetização deverá basear-se em um conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem 'mecânica' do ler /escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita.

A autora formula um conceito de alfabetização vinculado às diversas atividades que envolvem o aprender a ler e escrever, as quais devem permitir que o professor avalie a etapa do processo de aprendizagem em que o aluno está. Entretanto, para que o professor avalie essas etapas, é preciso que ele tenha conhecimento sobre o processo psicogenético que envolve o aprendizado da leitura e da escrita.

Conforme Goodman (1995, p. 25-29), a alfabetização enquanto processo psicogenético separa o ponto de vista do desenvolvimento da leitura e da escrita em três níveis: o primeiro nível (pré-silábico) aborda o “desenho e a escrita”; no segundo nível (silábico), “as crianças começam a procurar diferenças gráficas suscetíveis de fundamentar suas diversas intenções”; e o terceiro nível (alfabético) “corresponde à “fonetização” da representação escrita”. Já, segundo Morais (2012), existe mais um nível, que é o nível silábico-alfabético. Nesse nível, a criança começa a compreender que as sílabas podem ser formadas por mais de uma letra.

Goodman (1995, p. 36) defende que “o principal foco da abordagem psicogenética da alfabetização é a interação entre a criança e a escrita”. Nessa perspectiva, é preciso incentivar o encontro da criança com a escrita, porque ela está em contato com um mundo em que a escrita é central. Além disso, existem diferentes fases de desenvolvimento da escrita que vão se ampliando conforme a criança interage com a leitura e a escrita.

Segundo Solé (1998, p. 50), o termo alfabetização “é assimilado ao domínio dos procedimentos de leitura e de escrita”, mas essa assimilação é

“restrita e sutilmente enganosa”, pois esses procedimentos vão além de certas técnicas de passagem da linguagem oral para a linguagem escrita, porque promovem a “consciência metalinguística (isto é, da capacidade de manipular e refletir intencionalmente sobre a linguagem) ”.

Nessa direção, Russo (2012, p. 30 apud WEISZ, p. 77) considera a alfabetização um processo cognitivo,

as crianças não aprendem simplesmente porque veem os outros ler e escrever e sim porque tentam compreender que classe de atividade é essa. As crianças não aprendem simplesmente porque veem letras escritas e sim porque se propõem a compreender por que essas marcas gráficas são diferentes de outras. As crianças não aprendem apenas por terem lápis e papel à disposição, e sim porque buscam compreender o que é que se pode obter com esses instrumentos. Em resumo, não aprendem simplesmente porque veem e escutam, e sim porque elaboram o que recebem, porque trabalham cognitivamente com o que o meio lhes oferece.

Seguindo também esse ponto de vista, Maria Inês Bizzotto Soares (2010, p. 36) relata que o conceito de alfabetização, durante muito tempo, esteve vinculado à ideia de que, para aprender a ler, era necessária “apenas a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em sons, e que para aprender a escrever era necessário somente codificar os sons convertendo-os em sinais gráficos”. Contudo, desde 1980, muitas teorias apontam que o aprendizado da escrita não se restringe ao domínio da correspondência entre grafemas e fonemas, mas se define como um “processo ativo”, no qual o aluno também constrói hipóteses, em um primeiro momento. Por exemplo, quando o professor conta uma história, em que um dos personagens é um lápis, o aluno pode representar esse lápis por meio de um desenho. Contudo, ao ouvir a palavra em outro momento, ele pode representar os fonemas que constituem a palavra lápis por LPS ou AI, e assim por diante.

Segundo Cagliari (1998, apud SOARES, 2010, p.36),

o processo de alfabetização inclui muitos fatores e, quanto mais ciente estiver o professor de como se dá o processo de aquisição do conhecimento, de como uma criança se situa em termos de desenvolvimento emocional, de como vem evoluindo o seu processo de interação social, da natureza da realidade linguística envolvida no momento em que está acontecendo a alfabetização, mais condições terá esse professor de encaminhar de forma agradável e produtiva o processo de aprendizagem, sem os sofrimentos.

Nesse sentido, a criança não precisa estar alfabetizada para interagir com o mundo da escrita e da leitura, ideia que vai ao encontro do que afirma Emília Ferreiro (1990, p. 7): “o processo de alfabetização nada tem de mecânico, do ponto de vista da criança que aprende”. A criança elabora problemas, constrói sistemas interpretativos, pensa, raciocina e inventa, procurando compreender esse objeto social muito complexo que é a escrita.

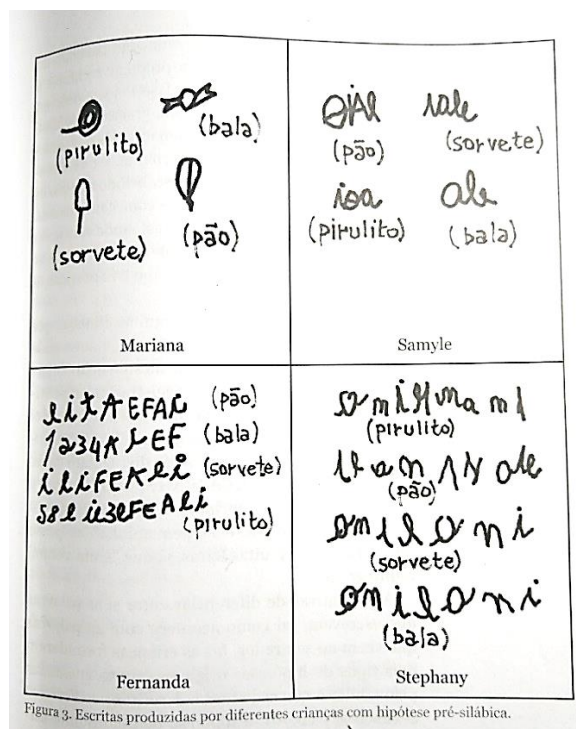
Seguindo nessa direção, Morais (2012, p. 52) cita Ferreiro e Teberosky (1979) ao falar sobre o sistema alfabético, concordando com as autoras. Ele destaca que esse sistema segue a “perspectiva piagetiana”, ou seja, o conhecimento não acontece somente do que vem do meio exterior, nem só das informações fornecidas pela escola e pelos professores, pois é resultado da transformação que o aluno realiza a partir dos seus conhecimentos prévios e dos novos conhecimentos que encontra, desafiando-o a pensar sobre aquilo que vai escrever. Essa perspectiva é fundamental quando se percebe a aquisição e o desenvolvimento da linguagem como um processo que sofre influências distintas, entre as quais as vivências linguísticas da criança com a linguagem – e a afetividade relacionada a essas experiências –, ou seja, todo processo de letramento ao longo de sua vida anterior e durante o período escolar, o que constitui o letramento.

Dessa maneira, a teoria apresenta uma visão construtivista, pois propõe a observação das hipóteses formuladas pelas crianças e classifica as diferentes etapas da escrita: pré-silábica, silábica, pré-alfabética e alfabética.

A primeira fase é a pré-silábica:

num momento inicial, as crianças bem pequenas ainda não distinguem desenho e escrita, de modo que, muitas vezes, ao pedirmos que escrevam uma palavra que denomina um objeto ou animal, desenharam a forma (do objeto ou animal) em foco (MORAIS, 2012, p. 55).

O tempo que a criança fica na fase pré-silábica varia de criança para criança. A fase pré-silábica contempla mais do que hipóteses representadas por desenho, pois os alunos também escrevem letras, mas quando eles passam a usá-las, pensam que uma palavra só pode ser considerada como tal se tiver no mínimo três letras, como pode ser visualizado na Figura 1.



**Figura 1 – Nível pré-silábico**  
**Fonte: Morais (2012, p. 55)**

A essa reflexão por parte do aluno, Ferreiro e Teberosky (1979 apud MORAIS, 2012) denominam hipótese de quantidade. Há ainda a hipótese da variedade, ou *variações inter e intrafigurais* (FERREIRO, 1985 apud MORAIS, 2012), segundo a qual a criança descobre que não se podem ler sequências de letras iguais, passando a “jogar” com o número de letras e com a ordem em que ela vai colocá-las. A segunda fase é a silábica, quando a criança já estabelece noções quanto ao número de sílabas das palavras. De acordo com Morais (2012, p.57),

A certa altura do percurso evolutivo em direção à apropriação do sistema alfabético, muitas crianças, depois de terem colocado uma sequência de letras ou marcas gráficas para notar determinada palavra, ao ler o que escreveram, tendem a pronunciar a palavra dividindo a em sílabas e buscando fazer corresponder as letras ou marcas colocadas (no papel ou sobre outra superfície) aos segmentos silábicos orais que pronunciam.

Dessa forma, surgiu mais uma mudança, pois a criança alcança um grande avanço pela hipótese silábica e consegue escrever ou notar a “pauta sonora das palavras que falamos”. Ela estabelece uma visão de crianças já alfabetizadas: “o vínculo que se dá entre partes orais e partes escritas” (MORAIS, 2012, p.58-59). As imagens que seguem, Figuras 2, 3 e 4, trazem exemplos de registros escritos de crianças no nível de alfabetização silábica.

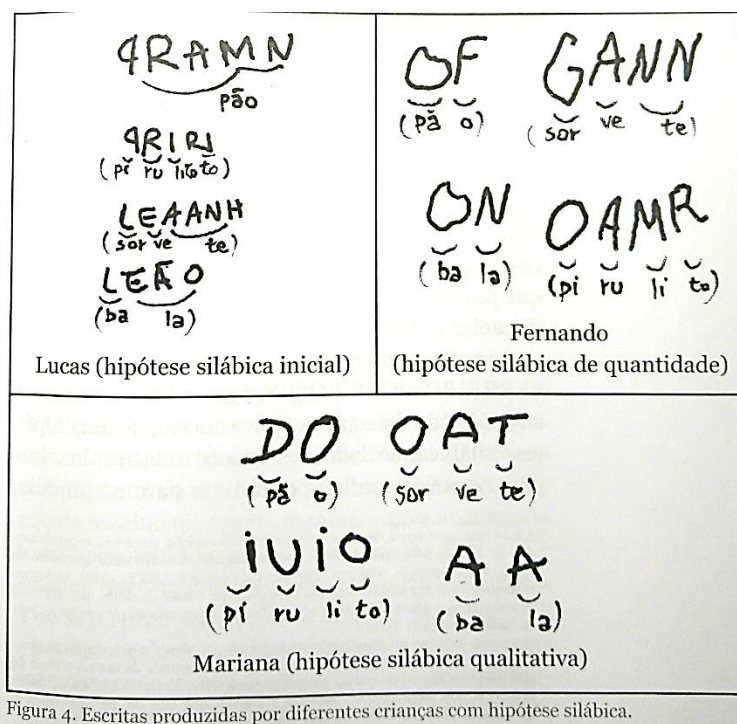
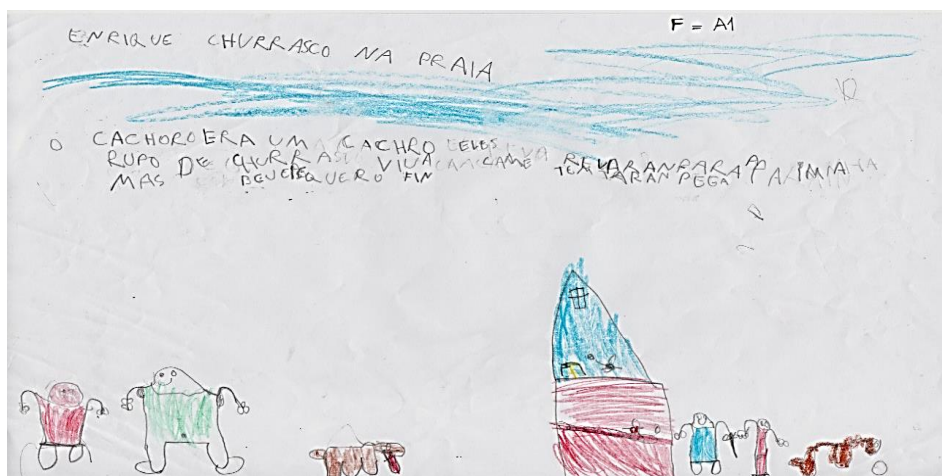
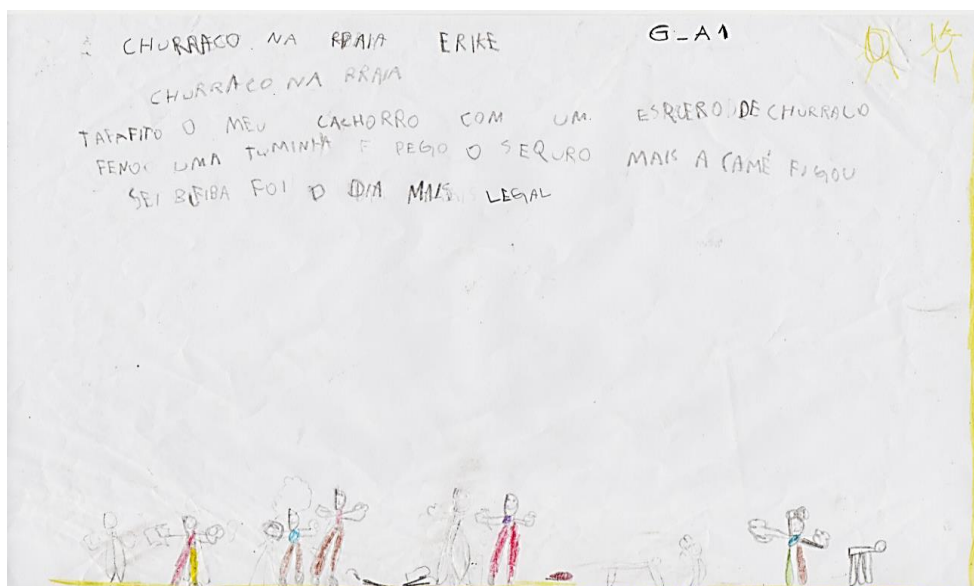


Figura 4. Escritas produzidas por diferentes crianças com hipótese silábica.

**Figura 2 – Nível silábico**  
**Fonte: Morais (2012, p. 59)**



**Figura 3 - Níveis de alfabetização**  
**Fonte: registros recolhidos pela autora junto a seus alunos**



**Figura 4 - Níveis de alfabetização**  
**Fonte: registros recolhidos pela autora junto a seus alunos**

A terceira fase é a silábica-alfabética, em que o aluno já começa a entender que a sílaba é composta por mais de uma letra:

Sempre vista como um período de transição, a etapa silábica-alfabética expressa a descoberta de uma mudança radical na questão **como**. A criança que já descobriu **o que** a escrita alfabética nota (a pauta sonora, ou seja, as partes orais das palavras que falamos), em lugar de achar que se escreve colocando uma letra para cada sílaba, descobre que é preciso “pôr” mais letras”. (MORAIS, 2012, p. 62)

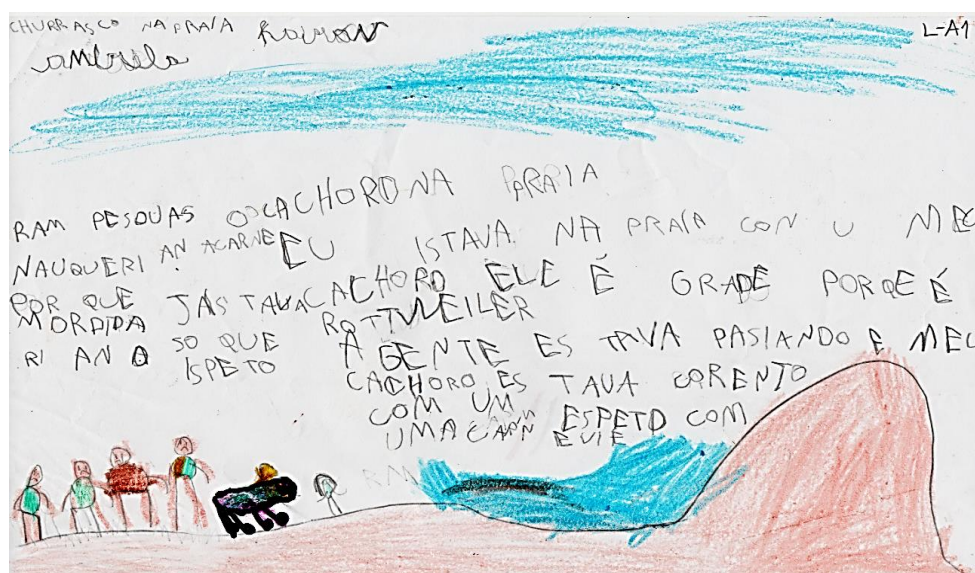
A criança nessa fase adquire uma percepção maior das “correspondências grafemas e fonemas que o exigido para escrever segundo a hipótese silábica”. Ela ainda não consegue colocar todas as letras das palavras, mas já escreve algumas palavras com todas as letras e outras, não. Segundo o exemplo de Morais (2012, p.6), quando foi solicitado para a criança escrever “PAPAI”, ela o escreveu, mas quando lhe foi pedido para escrever “APITO”, ela escreveu “APIO”. Desse modo, verifica-se que ela ainda está no nível pré-silábico, porém, está numa fase de transição para o silábico.

As Figuras 5 e 6 trazem exemplos de registros de crianças no nível silábico-alfabético.

PLA (bala)	POA (pão)
OVTI (sorvete)	BALA (bala)
PILITO (pirulito)	ROVEI (sorvete)
PVA (pão)	PIFUFIFO (pirulito)
Juliana (5 anos e 6 meses)	Ana (5 anos e 7 meses)

Figura 5. Escritas produzidas por duas crianças com hipóteses silábico-alfabéticas.

**Figura 5- Nível silá-bico-alfabético**  
**Fonte: Moraes (2012, p. 64)**



**Figura 6 - Níveis de alfabetização**  
**Fonte: registros recolhidos pela autora junto a seus alunos**

A quarta fase é uma etapa em que a criança não está ortográfica, mas já possui a noção da quantidade de letras que cada sílaba tem em cada palavra.

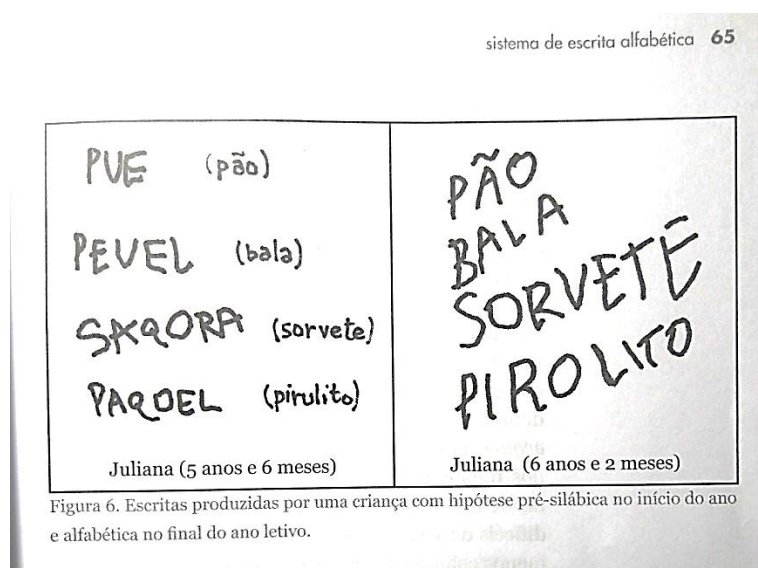
Ao atingir essa fase final do processo de apropriação da escrita alfabética, as crianças resolvem as questões o que e como da forma como fazemos nós, adultos bem alfabetizados e usuários do português: colocando, na maioria dos casos, uma letra para cada fonema que pronunciamos. (MORAIS, 2012, p. 64)

A criança, ao atingir a hipótese alfabética, escreve tudo o que deseja, de forma espontânea, igual ao adulto, no entanto, comete muitos erros ortográficos. Portanto, é necessário estar atento aos detalhes a respeito dos processos



vividos pelo aluno, observando tudo o que o aprendiz já compreendeu. Para Moraes (2012, p. 46-47), a alfabetização não é só repetição e memorização, evitando “ao máximo as três expressões - código, decodificar, codificar” -, pois “elas veiculam uma imagem errônea e falsamente simplificada do trabalho cognitivo que qualquer aprendiz (criança, jovem, adulto) precisa fazer para se alfabetizar”.

A Figura 7 mostra dois registros de uma criança, mostrando seu avanço do nível pré-silábico no início do ano para o alfabético no final do ano.



**Figura 7 - Níveis de alfabetização**  
**Fonte: Moraes (2012, p. 65)**

A Figura 8 traz exemplos de registros de escritos de crianças no nível de alfabetização pré-silábico e, depois, alfabético.



**Figura 8 - Níveis de alfabetização**  
**Fonte: registros recolhidos pela autora junto a seus alunos**

Soares (2017) explica que a alfabetização está vinculada a várias teorias: psicológicas, psicolinguísticas, sociolinguísticas e à linguística de processo. “A perspectiva psicológica é a que tem predominado nos estudos e nas pesquisas sobre alfabetização” (SOARES, 2017, p. 20). As pesquisas relacionadas com a teoria psicológica estão focadas no estudo das relações entre inteligência (QI) e alfabetização, aspectos fisiológicos e neurológicos. Além disso, recentemente, esses estudos voltaram-se para as investigações sobre a pesquisa genética de Piaget, que busca o entendimento científico da permanência do conhecimento nos seres humanos, estudando a alfabetização pela teoria da aquisição da linguagem.

Conforme Soares (2017), as investigações psicolinguísticas estão fundamentadas na análise de problemas sobre a caracterização da maturidade linguística da criança, o que se aproxima dos estudos psicolinguísticos a respeito da leitura e da escrita. Essa pesquisa realiza estudos sobre as ligações entre a linguagem e a mente, as conexões entre linguagem e memória, as relações entre

a informação visual e não visual no processo de leitura, a quantidade de informações adquiridas pela criança enquanto ela lê.

A teoria sociolinguística está relacionada aos usos sociais da língua. O problema central dessa pesquisa está relacionado também às diferenças dialetais: “Quando chega à escola para ser alfabetizada, a criança já domina um determinado dialeto da língua oral; esse dialeto pode estar mais próximo ou mais distante da língua convencional” (SOARES, 2017, p. 22).

Existem várias diferenças entre os dialetos orais e a língua escrita, relacionadas ao sistema fonológico e ao sistema ortográfico e, ainda, diferenças no léxico, na morfologia e na sintaxe. Há várias repercussões sobre o processo de alfabetização causadas por essas diferenças, ou seja, se muda o espaço geográfico, muda o dialeto falado e escrito. Além disso, o processo de alfabetização das classes favorecidas, que estão em contato com falantes de um dialeto oral mais próximo da língua escrita, é diferente do processo de alfabetização das classes menos favorecidas, pois essas crianças falam um dialeto muito distinto da língua escrita.

Do ponto de vista propriamente linguístico, Soares (2017, p. 23) afirma que

o processo de alfabetização é, fundamentalmente, um processo de transferência da sequência temporal da fala para a sequência espaço-DIRECIONAL da escrita, e de transferência da forma sonora da fala para forma gráfica da escrita.

Em outras palavras, o som passa para a escrita, e essa é a essência da relação entre fonemas e grafemas. Dessa forma, deveriam ser obedecidas etapas, “a partir da descrição das relações entre sistemas fonológico e ortográfico” e “a partir dos processos cognitivos que a criança utiliza para superar as barreiras de transferência, para o sistema ortográfico, do sistema fonológico do dialeto que domina”, adequando a fala à escrita (SOARES, 2017, p. 23).

Assim, o letramento e a leitura contribuem para o processo de alfabetização.

Historicamente, a leitura foi o objeto privilegiado da alfabetização, o que se revela na referência, frequente, até 1980, a ‘métodos de leitura’ e a ‘livros de leitura’, independentemente do pressuposto pedagógico adotado: métodos sintéticos ou analíticos, predominantes nesse período, privilegiavam a leitura, limitando a escrita à cópia ou ao ditado; a escrita real, autêntica, isto é, a produção de textos, era considerada como posterior ao domínio da leitura, ou como decorrência natural desse domínio. (SOARES, 2016. p. 25)

A partir de meados dos anos de 1980, a escrita passou a ocupar um lugar importante na alfabetização, pois o construtivismo deu ênfase à escrita “espontânea” e “inventada” pela criança. Nessa perspectiva, tanto a leitura quanto a escrita são fundamentais na aprendizagem, tanto para ler quanto para escrever.

No entanto, a escrita espontânea sugerida pelo construtivismo é a produção escrita, um exercício de reflexão sobre o quê, como e para que se escreve, conforme explica Soares (2016, p. 26):

[...] o privilégio até então atribuído à leitura, nos métodos de alfabetização, torna-se uma questão. No Brasil como decorrência da mudança de paradigma que o construtivismo representou, a escrita, para além da cópia, do ditado, isto é, a escrita entendida como produção, passa a desempenhar papel importante na alfabetização.

Os processos de alfabetização e de letramento são diferentes, mas os dois são muito importantes, ou seja, fundamentais na aquisição da leitura e da escrita. A alfabetização possibilita que a criança decodifique e codifique, imaginando hipóteses para construir pelo seu pensamento, o conhecimento da leitura e da escrita. Constitui uma aprendizagem complexa e, assim, requer que o professor tenha conhecimento sobre as teorias psicológicas, psicolinguísticas, sociolinguísticas e linguísticas do processo para acompanhar a construção do conhecimento do aluno.

A partir disso, pode-se afirmar a importância do letramento, que constitui o uso que a pessoa faz da leitura e da escrita, começando nos primeiros contatos da criança com o mundo letrado. Assim, mesmo que ainda não saiba ler, mas está em contato com textos, tais como “rótulos, placas, revistas, entre outros”, a criança já está em um nível de letramento que vai se ampliando durante a vida, envolvendo a leitura e a escrita (SOARES, 2010, p. 37).

Essa visão de uma formação que garanta uma aplicação continuada e progressiva da leitura e da escrita no dia a dia do aluno é sugerida pela BNCC, que diz que

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramento (BNCC, 2017, p. 55).

Dessa maneira, as ações pedagógicas nos anos iniciais devem se articular com outras áreas de conhecimento proporcionando aos alunos o desenvolvimento de raciocínios articulados, ligando diferentes dados do cotidiano e refletindo sobre eles. Essas ações são base para a produção escrita, trabalhos de arte, relatos e diálogos orais, projetos que envolvem pesquisas e ciência, seguindo o que está na BNCC (2017) acerca dos anos iniciais. Por exemplo, o estudo da Geografia, “em articulação com os saberes de outros componentes curriculares e áreas de conhecimento, concorre para o processo de alfabetização e letramento e para o desenvolvimento de diferentes raciocínios” (BNCC, 2017, p. 319). Entende-se, assim, que a alfabetização contempla todas as áreas de conhecimento.

Como visto, a alfabetização envolve múltiplos aspectos, os quais, aliados ao conhecimento prévio dos alunos, às suas vivências fora da escola e às suas experiências de aplicação daquilo que aprendem na escola, caminham concomitantemente com o letramento.

Nesse caminho, o letramento e a leitura e a escrita constituem-se essenciais para a aprendizagem com vistas às práticas sociais, ao desenvolvimento gradual do conhecimento e das relações sociais. Haja vista que a leitura de textos literários leva os alunos a refletirem sobre a realidade que os circunda, formando cidadãos autônomos e críticos.

### 2.3 NA LINHA DE CHEGADA: LETRAMENTO, LEITURA E ALFABETIZAÇÃO

Os dois primeiros anos do Ensino Fundamental devem se ocupar da alfabetização das crianças, conforme está na BNCC 2017 (p. 57). Esse período é muito importante, porque o aluno aprende a transpor sua fala para a escrita, ou seja, intensifica seu contato com o mundo da leitura e da escrita. Aprende a relacionar o fonema com o grafema, o som com a letra ou a letra com o som. Nessa perspectiva, aprende a ler e escrever não somente para se comunicar, mas também para realizar atividades de letramento, escutando e lendo pequenas histórias, escrevendo mensagens, bilhetes e pequenos textos, realizando práticas sociais. Mas o professor deve ter consciência de que as

turmas são heterogêneas, portanto, ele deverá proceder de maneira que possa contemplar a todos os alunos.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017, p. 57) sustenta, portanto, que nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramento.

Numa turma em que os alunos já tenham contato com as letras, porque frequentaram a pré-escola, ou em um ambiente que proporcione esse contato, o docente encontra mais facilidade para ajudá-los a ler e a escrever. Contudo, a escola também recebe alunos que tiveram pouco contato com as letras ou com os números, porque nunca frequentaram uma escola de Educação Infantil, ou porque seus pais não proporcionaram experiências de leitura. Essa carência influencia o processo de alfabetização e merece atenção por parte do professor.

Durante esse processo, é preciso que o alfabetizador respeite as especificidades de cada aprendiz – tais como dialeto, condições sociais. Por exemplo, “A criança vai aprender a dizer “*nóis vai*” ou “*nós vamos*”, não por que é mais ou menos dotada para a linguagem, mas porque se tornou falante de um ou de outro dialeto” (CAGLIARI, 2009, p. 16). A criança consegue se comunicar perfeitamente com sua comunidade, mas quando entra na escola, pode ser vítima de preconceito por parte daqueles que consideram sua fala incorreta. Entretanto, a escola deve possibilitar a essa criança descobrir que existe uma fala culta e enfatizar a importância da relação entre a fala e o meio social. Nessa perspectiva, o professor pode ajudar muito o aluno, dialogando com ele e explicando que a fala dele não é errada, mas diferente e que precisa aprender o outro modo de falar, para poder se inserir em outros ambientes sociais.

Para tanto, o docente pode relacionar o alfabeto com várias práticas escolares, como ordem alfabética da turma dos alunos, observar que no computador da biblioteca a ordem dos nomes é a partir do sobrenome, refletir sobre como se procuram palavras no dicionário, verificando que, quando a primeira letra das palavras é igual, olhamos a ordem alfabética da segunda letra, e assim por diante. Nessa direção, Castanheira (2009, p. 19) defende que “para

dar sentido à memorização da ordem alfabética, o professor deverá incentivar a aprendizagem do alfabeto juntamente com seus usos sociais”.

Ainda sob a perspectiva de Castanheira (2009, p.24),

o que podemos dizer das sílabas? A simples memorização das famílias silábicas não é o suficiente para levar o aluno a conhecer diferentes valores sonoros representados pelos grafemas, bem como estruturas silábicas variadas. Ressaltamos, contudo, que esse conhecimento/habilidade de reconhecer as diferentes famílias silábicas é parte integrante do processo inicial da aprendizagem da leitura e da escrita, ou seja, a memorização dessas famílias é um dos componentes do processo de alfabetização, mas não é e nem pode ser o único. Essa atividade deve ser realizada, por exemplo, juntamente com atividades que promovam a observação e a reflexão sobre regularidades e irregularidades ortográficas, características do português. Observar a escrita de palavras e refletir sobre as relações entre os modos de falar e de escrever favorece a ampliação do conhecimento do aluno sobre o caráter representacional e arbitrário da escrita.

Como visto, o professor deve refletir sobre o modo de empregar as famílias silábicas, mostrando aos alunos os diferentes sons de algumas letras diante das vogais, com, por exemplo, o “c”, que, seguido de “o”, “a” e “u”, tem som de “k”, mas, quando seguido de “e” e “i”, tem som de “s”. O docente precisa mostrar os diferentes sons da língua e suas representações.

Destaca-se, por fim, que letramento e alfabetização são dois processos que caminham concomitantemente. Enquanto um se configura no uso da fala e da escrita no contexto social, conforme defende Soares (2017, p. 64): “letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais”, o outro se configura numa técnica de representação do código falado na escrita e vice-versa – codificar e decodificar.

Nessa perspectiva, a alfabetização, paralelamente ao letramento exige que o professor ofereça, aos alunos, gêneros de leitura variados, como receitas, poemas, piadas, contos, literatura infantil, histórias em quadrinhos, obras de arte, vídeos, propagandas, sinais de trânsito, na medida em que a diversidade de gêneros apresente diferentes contextos da ação social – público e privado -, ampliando, assim, a visão de mundo, o vocabulário, a criatividade dos alunos e seu repertório linguístico.

Sob o ângulo da escrita/texto, Solé (1998, p.57) defende que “entre os conhecimentos da criança que contribuem com as tentativas dos adultos de ajudá-la a ler e escrever, adquire valor fundamental o convencimento de que o escrito transmite uma mensagem”. O que vai ao encontro de Magda Soares (SOARES, 2000, 47 apud ROJO, 2012, p.35), que define letramento como o “estado ou condição de alguém que não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita”.

Entende-se, assim, que importa mostrar ao aluno a utilidade do saber ler e escrever no seu dia a dia, o que pode resultar em envolvimento e no gosto por essas duas atividades. Esse posicionamento vai ao encontro do que Rojo (2012, p.36) explica: “a experiência da alfabetização, lendo textos específicos apenas com propósito de serem avaliados quanto à construção do sistema alfabético transformando a leitura em uma atividade pouco prazerosa” não contempla o a formação de leitores proficientes. Por isso, o docente precisa estar atento para oferecer práticas que atentem para a adequada formação do aluno.

Segundo Castanheira (2009, p.13), “analisar a alfabetização e refletir sobre ela na perspectiva do letramento é recente no nosso país”. O problema da alfabetização é muito discutido, mas o letramento é algo muito novo, porém de extrema importância para que o aluno possa entender o que está lendo e o que está escrevendo, interagir, relacionar-se com o meio onde transita, produzindo textos orais e escritos que se ajustem aos mais variados ambientes e situações.

Contudo, “por que trabalhar a alfabetização e o letramento ao mesmo tempo, ou seja, por que alfabetizar letrando?”, pergunta Castanheira (2009, p. 13). Porque essa perspectiva pode fazer com que o aluno compreenda melhor o próprio código e os textos, uma vez que vai encontrar sentido nessa atividade, o que gera satisfação e incentiva a participação, formando um sujeito que atua dentro de um mundo novo de leitura e escrita, anteriormente desconhecido. Caso contrário, a leitura e a escrita tornar-se-ão uma atividade enfadonha, pois não se gosta daquilo que não se entende, tampouco daquilo que não se vê utilidade. Por essa razão, a escolha do texto lido em sala de aula precisa obedecer a critérios como temas de interesse dos alunos, temas apropriados à idade dos discentes, vocabulário e estrutura frasal de complexidade adequada ao aluno.



Além disso, o professor deve se preocupar, portanto, em proporcionar atividades de leitura que levem o aluno a relacionar a história lida com seu cotidiano.

Como visto, ler e escrever envolve compreensão, interpretação, conexão. Ler e escrever é comunicar em meio a um contexto, condição comunicativa que exige que os interlocutores considerem para quem falam, com que finalidade, qual é o espaço da fala e qual é o tempo da fala, a fim de estabelecerem uma relação adequada entre si. Um gesto, um desenho, uma entrevista, uma apresentação de trabalho, uma pesquisa, uma troca de mensagens por aplicativo, um bilhete, uma carta, um jogo, levando em conta a perspectiva discursiva, transformam a sala de aula/escola em um lugar de multiletramento.

Nessa perspectiva, escolas e professores, atualmente, deveriam promover projetos pedagógicos colaborativos, proporcionando ao aluno ser o protagonista com a colaboração e a orientação do professor. Dessa forma, entende-se que a linha de chegada delineada na sala de aula é o multiletramento.

## 2.4 IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO PARA A ALFABETIZAÇÃO

Este subcapítulo tem o propósito de abordar a relevância do letramento para a alfabetização.

Uma pessoa pode ser letrada mesmo que não saiba ler nem escrever, ao passo que participa de práticas sociais identificando rótulos, imagens, símbolos e, assim, transitando e se fazendo entender em diferentes ambientes e situações.

Segundo Soares (2004, p. 39-40), o letramento impele compreensão e interpretação de textos, o que ultrapassa o proporcionado pela alfabetização:

um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, não é só aquele que sabe ler, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas de leitura e de escrita.

A autora explica, ainda, que “quem aprende a ler e a escrever e passa a usar a leitura e a escrita, a envolver-se em práticas de leitura e escrita, torna-se

uma pessoa diferente, adquire um outro estado, uma outra condição” (SOARES, 2004, p. 36-37). Assim, a pessoa letrada não é a mesma, uma vez que ela passa a ter uma outra condição social e cultural, porque aprende a pensar diferente. Adultos, depois de aprenderem a ler e passarem a ter familiaridade com a língua escrita, apresentaram mudanças no “uso da língua oral, nas estruturas linguísticas e no vocabulário”.

Por isso, o letramento contribui para a alfabetização, já que é um processo que não privilegia a repetição, mas o envolvimento do sujeito no mundo letrado em que vive. O letramento proporciona uma abrangência tão grande de conhecimentos, que é capaz de promover divertimento, informação, instrução, orientação, inspiração e expressão dos sentimentos do ser humano.

Nessa perspectiva, Soares (2004, p. 47) diz que o processo de alfabetização ocorre de modo simultâneo ao processo de letramento: “o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado

Nesse sentido, Soares (2004, p. 58) reforça a necessidade de organizar condições para alfabetizar letrando:

temos despertado para o fenômeno do letramento – estamos incorporando essa palavra ao nosso vocabulário educacional – significa que já compreendemos que nosso problema não é apenas ensinar a ler e escrever, mas é, também, e sobretudo, levar os indivíduos – crianças e adultos – a fazer uso da leitura e da escrita, envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita.

Para isso, a autora propõe duas condições. A primeira é a efetiva escolarização, ou seja, que a escola tenha o objetivo de ensinar mais do que somente ler e escrever. A segunda condição é a disponibilidade de material de leitura, isto é, que a escola conte com jornais, livros e revistas para o aluno ler. Além disso, que a biblioteca esteja preparada para proporcionar a leitura, de modo que o aprendiz aproveite esses recursos para suas necessidades e para seu prazer (SOARES, 2004, p. 58).

No que tange ao papel que o letramento desempenha na alfabetização e à necessidade de não só ensinar a ler e a escrever, mas de envolver o indivíduo

no mundo da leitura e da escrita, Soares (2004, p.59) destaca que pessoas alfabetizadas pelo MOBRAL<sup>1</sup>

estavam, um ano depois, 'desalfabetizadas': tinham aprendido a ler e escrever, mas, por impossibilidade de uso da leitura e da escrita, por ausência, em seu meio, de demandas de leitura e escrita, por falta de acesso de material impresso, tinham perdido a habilidade ler e escrever. Tinha sido alfabetizadas, mas não lhes foi possibilitado tornarem-se letradas.

Esse exemplo mostra como a falta de material de leitura e de escrita pode prejudicar a continuidade do desenvolvimento dos alunos e a sua interação em determinadas práticas sociais, pois passaram de "alfabetizados" para "desalfabetizados". Desse modo, entende-se que alfabetizar implica a prática e a interação do sujeito no mundo letrado, sob pena de ele desaprender a ler e escrever.

Outro exemplo mostra que a prática de ações sociais e o uso de materiais de leitura e escrita são essenciais para o processo de alfabetização:

o contrário aconteceu, por exemplo, em Cuba: quando houve ali a revolução e independência, no início dos anos 60, fez-se no país uma campanha de alfabetização intensa, que realmente alfabetizou a toda a população em pouco tempo; mas não se fez só isso, produziram-se materiais de leitura que eram levados aos mais longínquos rincões do país, qualquer pequena povoação recebia livros para dar continuidade à campanha de alfabetização. O povo cubano tornou-se alfabetizado e letrado.

Como visto, é evidente que não basta ensinar a ler e a escrever; é necessário proporcionar o uso da leitura e da escrita, bem como o acesso a material de leitura e de escrita.

Soares (2017, p. 64) diz que o processo de alfabetização e o de letramento dependem um do outro:

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

---

<sup>1</sup> MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, programa criado em 1970 pelo governo federal para erradicar a alfabetização entre jovens e adultos. Foi extinto em 1985 e substituído pelo Projeto Educar. Fonte: <<https://www.educabrasil.com.br/mobral-movimento-brasileiro-de-alfabetizacao/>>. Acesso em: 19 dez. 2019.

Assim, o processo de alfabetização e o de letramento são distintos, porém indissociáveis e interdependentes.

Ângela Kleiman (1995, p.20), no mesmo sentido, também critica a dissociação entre alfabetização e letramento praticada pela escola:

pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual, necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes.

Nessa perspectiva, a escola não privilegia uma prática social ampla, pois está muito vinculada ao desenvolvimento das práticas sociais restritas ao ambiente escolar, sem valorizar a utilização da leitura e da escrita em um ambiente social mais diversificado.

Sobre a inserção do sujeito no mundo por meio da linguagem, Paulo Freire (1989), em *A importância do ato de ler*, quando trata da alfabetização de jovens e de adultos, constata a importância do contexto do sujeito aprendiz e afirma que a leitura do mundo precede a do livro. Em outras palavras, é necessário que a alfabetização e os gêneros escolares privilegiem o meio social de circulação de textos reais que também contemplem a realidade do aluno.

Apontando nessa direção, Kleiman (1995, p. 20) apresenta uma pesquisa desenvolvida com crianças, realizada por Carraher & Schliemann, cujos pais trabalham com vendas, e mostram que elas observam as atividades destes e, mais tarde, tornam-se vendedores ambulantes – prática social em que interagem com os fregueses – e apresentam bom desempenho na matemática e na comunicação. Essa experiência difere dos “sistemas utilizados pela escola no processo de alfabetização”, os quais muitas vezes não conectam alfabetização e letramento, como prática social.

Dessa maneira, Soares (2017, p. 68) defende que

alfabetizar letrando, ou letrar alfabetizando, pela integração e pela articulação de várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita, é, sem dúvida, o caminho para superação dos problemas que viemos enfrentando nesta etapa da escolarização.

Como visto, a escola deve valorizar a incorporação de novas práticas sociais, que vão além das que estão no ambiente escolar, em contextos de letramento, por meio de materiais e situações reais, e não aqueles artificialmente elaborados para abordar determinados aspectos linguísticos.

Isso aponta para a versão fraca do letramento, sobre o qual afirma Soares (1998 apud ROJO, 2009, p. 99):

a versão fraca do conceito de letramento, que estaria ligada ao enfoque autônomo, é (neo)liberal e estaria ligada a mecanismos de adaptação da população às necessidades e exigências sociais do uso da leitura e de escrita, para funcionar em sociedade. É uma visão adaptativa que está na raiz do conceito de alfabetismo funcional e de muitos reclamos indignados a respeito dos resultados dos exames e medições de competências e habilidades: como ser cidadão, funcionar em sociedade de maneira adequada, sem dominar as competências requeridas? O que faz a escola que não as desenvolve?

Nesse sentido, fora da escola, há práticas de letramento que não são valorizadas por ela, mas que deveriam ser desenvolvidas para transformar o indivíduo em um cidadão consciente do valor de si e do outro. A escola tem o dever de oferecer material escrito para transformar, possibilitando crescimento técnico e humano.

Além disso, Soares (1998 apud ROJO, 2009, p. 100) afirma que

a versão forte do letramento, mais próxima do enfoque ideológico e da visão paulo-freiriana de alfabetização, seria revolucionária, crítica, na medida em que colaboraria não para a adaptação do cidadão às exigências sociais, mas para o resgate da autoestima, para a construção de identidades fortes, para a potencialização de poderes (empoderamento, empowerment) dos agentes sociais, em sua cultura local, na cultura valorizada, na contra hegemonia global (Sousa Santos, 2005). Para tanto, leva em conta os múltiplos letramentos, sejam valorizados ou não, globais ou locais.

Portanto, as escolas deveriam privilegiar uma alfabetização que caminhe concomitantemente ao letramento, para colaborar com a recuperação da autoestima, formação de identidades fortes, transformando os alunos em cidadãos críticos, contemplando todos os letramentos, valorizados ou não.

## 2.5 LITERATURA, LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DA LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS

Este subcapítulo tem o propósito de apresentar a amplitude de benefícios que os textos literários proporcionam aos leitores.

Para refletir sobre a importância da leitura de textos literários para a alfabetização e o letramento, é necessário voltar-se para a própria leitura compreendida como forma de linguagem:

Falo da atividade de leitura como forma de linguagem, originária na dinâmica das interações humanas – portanto, de natureza dialógica – que, em processo de emergência e transformação no curso da História, marca os indivíduos (em termos cerebrais, mas não genéticos) e configura as relações sociais. Falo da leitura não como um mero “hábito” adquirido, mas como atividade inter e intrapsicológica, no sentido de que os processos e os efeitos desta atividade de linguagem transformam os indivíduos enquanto mediam a experiência humana. (SMOLKA, 1989, p. 28).

Isso significa que, enquanto a criança lê, o processo interno é, de um lado, cognitivo, e, de outro, afetivo, pois recorre com a suas experiências: “a palavra [...] produz resultados indeterminados, imperceptíveis, muitas vezes intracíveis, na medida em que, literalmente, incorpora e se articula ao pensamento imagético e verbal do indivíduo” (SMOLKA, 1989, p. 28). A leitura dá-se como um trabalho simbólico, é uma atividade mental do “eu” em contato com a linguagem que causa o rompimento da linearidade interna.

A leitura é compreendida aqui como uma atividade não só de decodificação, mas de contato com a linguagem escrita, seja por meio da escuta da leitura de alguém em voz alta, seja na leitura pelo próprio leitor. Assim, a criança, desde seu nascimento, pode vivenciar o universo letrado, ou seja, por meio do letramento.

Se isso for realizado por meio de textos literários, amplia-se ainda mais a contribuição da prática social da leitura, já que a literatura “se insere no âmbito da cultura, sendo uma resposta do autor às questões que lhe são contemporâneas e constituindo-se em uma provocação para o leitor” (SARAIVA, 2001, p. 27-28). Apresenta, assim, uma “visão da existência humana que transcende o tempo de sua concepção e instiga o leitor [...] a analisar seu próprio tempo” (SARAIVA, 2001, p. 27-28). O texto literário, por meio da linguagem, permite ao receptor refletir sobre si e sua realidade, o que é realizado por meio do desvendamento das chaves textuais e da atribuição de sentido a elas.

Essa ideia é apontada igualmente por Marisa Lajolo (2000, p. 15), segundo a qual, “ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum”. Essa função do texto, em especial o literário, é crucial para a formação de leitores efetivos, ou seja, aqueles que leem para além das atividades escolares, exercendo, desse modo, a atividade de leitura em um universo letrado, no qual circulam com competência.

Para isso, a escola e o professor têm papel preponderante. De acordo com Kunz e Martins (2007, p. 35), o docente precisa ser um mediador, colaborando para que o aluno tenha acesso à leitura de textos literários:

as dificuldades em determinar uma conceituação de literatura e o reconhecimento de que diferentes instâncias interferem em sua concepção somam-se ao contexto sociocultural para configurar as dificuldades que o professor enfrenta em seu desejo de formar leitores e de disseminar a leitura do texto literário. Entretanto, ainda que o professor e a escola não consigam solucionar entraves de ordem social e cultural, é sua a responsabilidade de atuar como mediadores, de modo que o aluno tenha acesso à experiência estética que os textos literários proporcionam.

A contribuição da literatura na formação do aluno é fundamental, principalmente para a formação de um cidadão crítico. Em razão disso, o professor, ao mediar a leitura de variados gêneros literários, colabora para que seus alunos conquistem autonomia intelectual, bem como o desenvolvimento de uma postura ética e o alcance de um bom desempenho linguístico.

Entre as diferentes práticas propostas pelo professor, a leitura de contos é de suma importância. Contados ou lidos nas aulas, os contos falam dos sentimentos e desejos mais íntimos do ser humano.

os jogos durante a leitura/escuta das histórias maravilhosas arremessam-nos para projeção, introjeção, identificação, operando em nós imagens de diversas naturezas. Por isso o espaço do conto de fadas é tão fértil para que se fale da dor e do amor, pois aí se permite enraizar pelas zonas mais secretas da consciência humana e talvez chegar a conclusões conciliadoras nas quais se pode ver a infância estado permanente (CAVALCANTI, 2002, p. 44).

Contar histórias para as crianças significa muito mais do que as divertir, pois a literatura, veiculada pelo texto, mesmo que seja uma resposta do autor às coisas que acontecem no mundo, vai além do fato ocorrido, contando o que

poderia ter acontecido. Esse vir a ser da literatura não é um relato, mas uma arte elaborada por meio da palavra. Assim,

pertencem à Literatura textos orais como escritos que contam ações humanas que aconteceram, mas sempre inventando um pouco, ou ações totalmente inventadas, a partir de algum elemento (da realidade). Assim, quando a vizinha conta um fato que ocorreu com seu marido, distorcendo-o um pouco, o relato tem alguns elementos de Literatura, pois representa uma ação humana e contém traços de invenção (RAMOS, 2010, p. 19).

Nessa perspectiva, a literatura é um autoengano instituído pela tríade autor – texto – leitor, em que o leitor se dispõe a preencher as lacunas do texto, deixadas pelo autor, que é um provocador. Mas, então, “a literatura mente? A literatura não conta exatamente aquilo que aconteceu, mas o que poderia ter acontecido, a partir de um ou mais pontos de vista” (RAMOS, 2010, p. 19).

Em vista disso, Ramos (2010, p. 19) diz que a escola deve priorizar todos os “textos literários de cunho popular e artístico, orais e escritos, libertos de conteúdo doutrinário. [...] Cantigas, poesias, histórias escritas, orais, narrativas visuais devem fazer parte do universo da criança, do aluno desde a Educação Infantil”.

Essa posição da autora é exemplificada pela música *A barata*, cuja letra mostra dois pontos de vista, “[...] a barata diz que tem cabelo cacheado, é mentira da barata, ela tem coco rapado [...]”. Assim como na música, cada leitor cria uma imagem do texto, conferindo-lhe múltiplos sentidos.

Os espaços deixados no texto exigem que o leitor os preencha, por isso, é necessário que o docente leia o texto com seus alunos e elabore atividades que lhes possibilitem preencher esses espaços, promovendo a alfabetização e letramento, no caso dos anos iniciais.

Faz-se necessário destacar que a criança não alfabetizada também deve conviver com a literatura. Na medida em que o “tema da Literatura é o ser humano e sua vida, suas relações com o Outro, seus conflitos, suas incertezas, seus medos”, o contato com o texto faz com que a criança “entenda mais sobre as necessidades humanas” (RAMOS, 2010, p. 21). Aqui, novamente entra a ação do professor, que deve promover “situações que propiciem ao infante interagir com o universo da Literatura, por meio da oralização” (RAMOS, 2010, p. 21).



Nessa perspectiva, além da narrativa literária, a poesia é igualmente fundamental, porque lida com o aspecto lúdico da linguagem – sonoridade, ritmo, musicalidade. Ela possibilita o desenvolvimento da consciência linguística e a fonológica ao brincar com a língua e com os sentidos inusitados propostos. Sobre isso, Saraiva (2001, p. 73) afirma que

a leitura do texto poético promove o desenvolvimento pleno da linguagem, na medida em que capacita os leitores à compreensão de textos conotativos e simbólicos. Simultaneamente, a poesia aguça a sensibilidade, exteriorizando-se a si mesmo e, de outro, o leitor é induzido a partilhar dos sentimentos aí expressos. Desenvolvimento pleno da capacidade linguística da criança, através do acesso e da familiaridade com a linguagem conotativa, e refinamento da sensibilidade para a compreensão de si própria e do mundo são dois motivos relevantes para fazer do texto literário uma ponte imprescindível entre a criança e a vida [...].

Na infância, ocorre um profundo processo de adaptação da criança ao meio, de modo que a literatura possibilita a interação com os problemas de personagens ficcionais para ela entender as necessidades humanas. Além disso, ouvir histórias promove a familiarização com a leitura e escrita, possibilitando o contato com o sistema da lecto-escrita. Ainda, escutar histórias propicia o letramento, pois a criança, mesmo não sabendo ler e escrever, ouvindo a leitura dos textos literários, está em contato com o mundo da leitura e da escrita e alcança certo nível de letramento.

Mas a leitura de textos literários nem sempre é valorizada na escola em virtude de muitos professores os acharem de leitura difícil e demorada. No entanto, “se a criança não desenvolver a competência da escuta de narrativas, por exemplo, dificilmente poderá ser leitora desse tipo de Literatura” (RAMOS, 2010, p. 25).

Assim sendo, o docente é um mediador que precisa ler e contar histórias para seus alunos, a fim de que eles se familiarizem com tal prática leitora. Para isso, o professor precisa ser conhecedor do acervo literário, ler as histórias com antecedência, para se apropriar do sentido do texto e se familiarizar com a sonoridade das frases e dos nomes, captar o ritmo e a cadência do que está sendo lido. “Assim, quando chegar o momento de narrar a história, que se passe a emoção verdadeira, aquela que vem lá de dentro, lá do fundinho, e que, por isso, chega no ouvinte” (ABRAMOVICH, 1997, p. 20).

Dessa maneira, a escola e o docente devem encontrar harmonia para garantir o acesso aos textos literários. “Preservar as relações entre a literatura e a escola, ou o uso do livro em sala de aula, decorre de ambos compartilharem um aspecto em comum: a natureza formativa” (ZILBERMAN, 2003, p. 25).

Segundo Saraiva (2001, p. 32), é necessário deleitar-se com o texto literário.

Saber ler e escrever não significa apenas conhecer o sistema alfabético da língua escrita, saber fazer letras ou lê-las em um ato de leitura. O uso adequado da linguagem escrita e de outras linguagens supõe saber ler criticamente diferentes tipos de texto, desfrutar de um texto literário, expressar claramente, em uma carta os sentimentos. Quem escreve põe em jogo seus conhecimentos sobre a língua escrita ou o sistema de escrita ou sistema de notação alfabética e também sobre a situação de produção (SARAIVA, 2001, p.32).

A leitura do texto literário forma leitores críticos e humanos, e o prazer que a leitura proporciona também depende da imaginação do leitor. Se não sabe se envolver no mundo fictício do texto literário, ele ainda não está plenamente envolvido pela literatura.

Por isso, é preciso que o docente apresente textos narrativos e poéticos, incentive o aluno a se manifestar oralmente, por escrito, por meio do desenho, pela pintura ou outras linguagens. Dessa maneira, a sua impressão sobre o texto perpassa várias formas de manifestação, propiciando a exteriorização de seu mundo interior no que diz respeito ao texto.

Contudo, para manifestar o que inferiu do texto, é necessário que o aluno o tenha compreendido, conforme sugerido por Kunz e Martins (2007, p 39): “o leitor proficiente deve ser capaz de estabelecer relações diferenciadas com o texto escrito, abrangendo processos de identificação de informações específicas, de compreensão, de interpretação e de reflexão”.

A relação texto-leitor-texto constitui um despertador da curiosidade do aluno sobre as letras – seus sons e formatos – e as palavras, já que o texto literário explora o aspecto sonoro, musical, rítmico do plano linguístico, bem como o jogo de significados instaurado pelo plano conotativo da língua.

“O processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda os diversos textos que se propõe a ler. É um processo interno, porém deve ser ensinado” (SOLÉ, 1998, p.116), colocando em jogo o papel do professor como exemplo de leitor e mediador do entendimento do texto e do prazer que isso pode trazer.

Rodas de conversas, diálogos sobre os conflitos presentes na história lida, podem cultivar o espírito crítico desde a alfabetização.

É inegável, assim, o papel da leitura no processo de alfabetização. Todavia, é preciso pensar de que forma o Projeto Político Pedagógico da Escola, a BNCC (2017) e o Referencial Curricular Gaúcho (2018) apoiam práticas de leitura.

Partindo do ponto de vista do projeto político pedagógico da escola onde a pesquisa é realizada, os professores devem “promover atividades ou pequenos projetos que estimulem o aluno à leitura e pesquisa” (PPP, 2015). Embora, reserve um espaço pequeno à leitura, o PPP (2015) é seguido à risca, e a administração do município, envolvendo toda a rede municipal, encontrou uma forma para expandir o que rege o PPP, firmando uma parceria com a Cooperativa Sicredi, a qual fomenta o Programa “A União Faz a Vida”, o qual estimula a leitura por meio da pesquisa sobre diferentes temas, o que demonstra sua preocupação com a formação de alunos leitores. Além disso, mesmo que não conste no PPP, a escola promove um projeto de leitura, em que uma turma lê um livro e faz uma apresentação sobre a história lida para todas as turmas daquele turno, uma vez por mês.

Após apresentar de que forma o PPP (2015) apoia as práticas de leitura na escola, é necessário verificar o diz o Referencial Curricular Gaúcho - RCG (2018, p.195), o qual preconiza que, no ensino Fundamental, “o texto, em seus diversos formatos, torna-se o centro das atividades de linguagem [...], demandando um trabalho mais amplo do que decifrar códigos e ampliar regras gramaticais de maneiras descontextualizadas”. Por considerar o texto como um agente do desenvolvimento crítico da criança, devido às suas dimensões lúdicas e as relações sociais, históricas e culturais, as práticas de linguagens sugeridas no Referencial Gaúcho estão estruturadas em quatro eixos: “Oralidade, Leitura/Escuta, Produção de textos e Análise linguística/Semiótica” (RCG, 2018, p. 195). Assim, o RCG (2018) valoriza a literatura, reconhecendo seu potencial transformador e coloca entre as competências específicas de língua portuguesa a serem desenvolvidas no ensino fundamental, o envolvimento com práticas de leitura literária. Desse modo, recomenda “a realização de atividades que

permitam o contato direto e contínuo dos estudantes com obras literárias” (RCG, 2018, p. 196).

Já a Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 38) destaca a importância da leitura desde a pré-escola:

Educação Infantil é a etapa em que as crianças estão se apropriando da língua oral e, por meio de variadas situações nas quais podem falar e ouvir, vão ampliando e enriquecendo seus recursos de expressão e de compreensão, seu vocabulário, o que possibilita a internalização de estruturas linguísticas mais complexas. Ouvir a leitura de textos pelo professor é uma das possibilidades mais ricas de desenvolvimento da oralidade, pelo incentivo à escuta atenta, pela formulação de perguntas e respostas, de questionamentos, pelo convívio com novas palavras e novas estruturas sintáticas, além de se constituir em alternativa para introduzir a criança no universo da escrita.

Em outras palavras, a “importância da leitura feita por outros reside em contribuir para familiarizar a criança com a estrutura do texto escrito e a sua linguagem, cujas características de formalidade e descontextualização a distinguem da oral” (SOLÉ, 1998, p. 55). Dessa forma, o aluno que ainda não sabe ler e que está na fase da alfabetização pode sentir a diferença do discurso lido em relação ao discurso da fala com seus colegas, pois o discurso oral é distinto do escrito.

Embora, esse não seja o público desta pesquisa, esse dado importa porque é possível estabelecer uma relação entre o tempo que a criança leva para aprender a ler e escrever e o contato com os livros antes de chegar no 2º ano, que é o público-alvo deste trabalho.

Com relação aos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, período que contempla o ano escolar em que os alunos, cujos textos são analisados neste trabalho, estão, a BNCC (2017, p. 61) preconiza que a escola garanta “oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos”. A Base Nacional Comum Curricular (2017) ampara, pois, o acesso à leitura durante todo o processo de alfabetização. Assim, entende-se que o letramento e a alfabetização proporcionados pela escola e por seus professores têm resultados positivos principalmente a partir da leitura de textos literários, o que deve constituir o cerne das ações pedagógicas.

Nessa perspectiva, para Terzi (2006, p. 43), “a exposição constante da criança à leitura de livros infantis expande seu conhecimento sobre estórias em si, sobre tópicos de estórias, estrutura textual e sobre a escrita”. E a literatura, em suas diferentes formas, “propicia ao leitor o acesso a sua interioridade e o estabelecimento de relações de seu mundo interior” (SARAIVA, 2001, p.13).

Desse modo, a literatura serve de apoio para a alfabetização. Para além disso, conforme Rosenfeld (apud CANDIDO, 2011, p. 45), a literatura desnuda o homem, na medida em que o texto ficcional é o “lugar em que o homem pode viver e contemplar, através de personagens variadas, a plenitude da sua condição, e em que se torna transparente a si mesmo”.

Na rotina escolar, é importante considerar o que Solé (1998, p.22) sustenta: “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto”. Emenda-se a isso que

uma atividade de leitura será motivadora para alguém se o conteúdo estiver ligado ao interesse da pessoa que tem que ler e, naturalmente, se a tarefa em si corresponde a um objetivo. Em uma classe, pode ser muito difícil contentar os interesses de todas as crianças com relação à leitura e fazê-los coincidir com os do professor, que supostamente interpreta as prescrições das propostas curriculares (SOLÉ 1998, p. 43)

Sendo assim, é importante que o professor atente para a escolha de livros cujos temas se relacionem com a realidade dos alunos. O docente, ao ler livros de histórias para as crianças, deve escolher aqueles que estão dentro da faixa etária de seus discentes. Além disso, atentar para a faixa etária dos livros é essencial, pois, assim, o professor se certificará de que a obra aborda assuntos adequados à idade dos alunos e proporciona uma relação com o mundo em que eles vivem, para se identificarem com o conteúdo, as problemáticas abordadas, o que, de certa forma, tocará seu coração deles. Assim, por meio da emoção, alcançarão elementos que os ajudem a ter subsídios para resolverem ou, ao menos, entenderem melhor algum tipo de dificuldade que os angustia.

“Na escola, como em qualquer outra instância social, o indivíduo está presente como pessoa completa, sujeito de conhecimento, sujeito de afeto” (ALMEIDA,1999, p. 102). Dessa forma, a preocupação do alfabetizador em ensinar mais do que letras e palavras soltas contribui para que os alunos encontrem alento e aconchego, num ambiente escolar afetivo, capaz de resgatar

uma esperança, ou uma possibilidade mais positiva para nunca desistirem de seus sonhos, ou até superarem uma tristeza, um conflito pessoal pelo qual estejam passando.

Para Goethe (1993 apud ALMEIDA, 1999, p. 86), “expressar sua inquietação numa narrativa, num poema, implicava afastá-la de si, ou seja, suprimir as reações orgânicas que o faziam sentir no íntimo”. A fala de Goethe mostra o quanto um poema ou uma narrativa pode ajudar o ser humano a se libertar de suas preocupações, traumas e sofrimentos. Assim o professor, ao propiciar textos literários, ajuda seus alunos oferecendo instrumentos para refletirem sobre a sua realidade e, quiçá, libertarem-se.

### 3 O CONTEXTO DA PESQUISA E O PERCURSO METODOLÓGICO

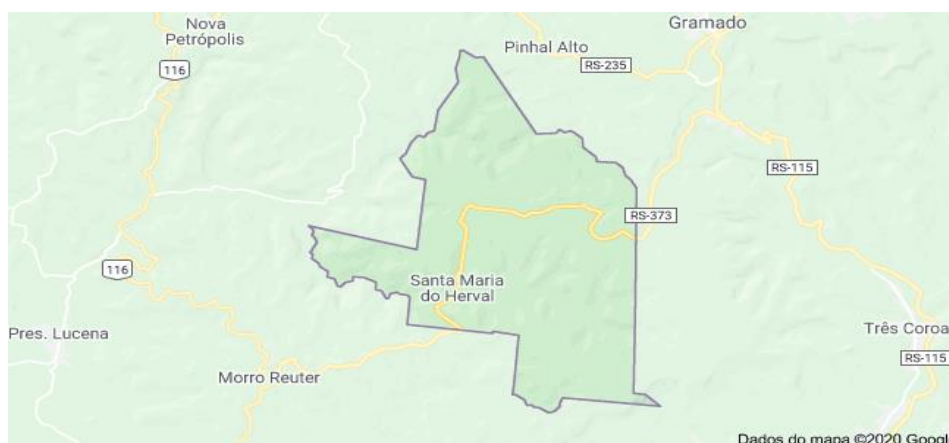
O objetivo deste capítulo é contextualizar o local onde foi realizada a pesquisa e descrever o processo metodológico seguido para desenvolvê-la. Para tanto, é apresentada, inicialmente, na seção 3.1, uma breve história da formação do município e alguns dados sobre ele, destacando o número de escolas e alunos, e na seção 3.2, apresenta-se o percurso metodológico que orientou a realização da pesquisa.

#### 3.1 O MUNICÍPIO ONDE A PESQUISA FOI DESENVOLVIDA

Os primeiros imigrantes alemães chegaram à antiga colônia de São Leopoldo e se deslocaram para este município entre 1827 e 1828. Nessa época, Santa Maria do Herval pertencia àquele município. Em 1958, Dois Irmãos separou-se de São Leopoldo, então Herval passou a fazer parte desse município. A partir de 1988, com o processo emancipacionista, Herval se desligou de Dois Irmãos e formou um novo município. Santa Maria do Herval situa-se entre colinas e vales, a 75 Km de Porto Alegre, com 6.500 habitantes.



Figura 9 - Mapa ilustrado da cidade Santa Maria do Herval/RS  
Fonte: Penha Mapas Ltda ME



**Figura 10 - Mapa físico da cidade Santa Maria do Herval/RS**  
**Fonte: Penha Mapas Ltda ME**

Atualmente, mais de 90% da população hervalense ainda fala o Hunsrückisch, legado deixado pelos imigrantes germânicos e preservado pelo povo da cidade. Além disso, destaca-se também a gastronomia com comidas típicas alemãs, a hospitalidade e a dedicação aos jardins das casas - heranças deixadas pelos antepassados.

A arquitetura do município apresenta características germânicas, ou seja, há, ainda, casas em estilo enxaimel, bem conservadas. Quanto às festividades, a *Kartoffelfest* é a festa mais importante do município, celebrada sempre em maio, mês da emancipação, lembrando as tradições germânicas com bandas, danças, comidas e chopp.

A economia do município está baseada principalmente na agricultura, com o cultivo da batata, a olericultura, além da criação de frangos e gado leiteiro. Além disso, a economia também conta com Indústrias de Calçados, o Frigorífico Boa Vista, o comércio e a prestação de serviços.

Além disso, o município de Santa Maria do Herval tem vários pontos turísticos, entre os quais está o museu Prof. Laurindo Vier, fundado em 22 de julho de 2005 e organizado pela professora, pesquisadora, genealogista e escritora Solange Maria Hamster Johann.





**Figura 11 - Museu Professor Laurindo Vier**  
**Fonte: Prefeitura Municipal de Santa Maria do Herval, 2019**

Além disso, com uma natureza exuberante, o município dispõe de vários lugares para passear, como a cascata Caverna dos Bugres e a Cascata do Herval.



**Figura 12 - Caverna dos Bugres**  
**Fonte: Prefeitura Municipal de Santa Maria do Herval, 2019**



**Figura 13 – Cascata do Herval**  
**Fonte: Prefeitura Municipal de Santa Maria do Herval, 2019**

Já a igreja matriz de Santa Maria do Herval apresenta traços claros do estilo gótico. Não se deve só observá-la pela beleza externa, pois seu interior contém quadros de madeira representando a Via Sacra e vitrais coloridos com imagens de santos.



**Figura 14 - Igreja Santa Maria do Herval**  
**Fonte: Prefeitura Municipal de Santa Maria do Herval, 2019**

A população participa não somente das festas, mas também das atividades religiosas e educativas, como a Feira do Livro, eventos que são frequentados tanto pela população da cidade quanto por visitantes de cidades da região.

No que diz respeito à educação, no presente momento, há duas escolas estaduais ativas no município. No centro, há o Colégio Estadual Cônego Afonso Scherer, com 280 alunos. Nessa escola, os alunos podem cursar o Ensino Fundamental Anos Iniciais, Ensino Fundamental Anos Finais e o Ensino Médio. A outra escola, Escola Estadual de Ensino Fundamental Alberto Schweitzer, localiza-se em Boa Vista do Herval. Ela tem, atualmente, 116 alunos e oferece o Ensino Fundamental Anos Iniciais e o Ensino Fundamental de Anos Finais.

Além disso, o município mantém em funcionamento cinco escolas municipais. A Escola Municipal de Educação Infantil Pequeno Mundo, que está dividida em três unidades, possui 270 alunos. A maior unidade está localizada no centro, as outras duas, em diferentes localidades: em Boa Vista do Herval e na Vila Amizade. A Escola Municipal de Ensino Fundamental São Leopoldo, localizada na localidade de Nova Renânia, possui 15 alunos de Ensino Fundamental Anos Iniciais Incompleto e 7 alunos de Pré-escola; a Escola Municipal de Ensino Fundamental Maurício Cardoso, situada em Padre Eterno Baixo, tem 95 alunos de Ensino Fundamental Anos Iniciais e Ensino Fundamental Anos Finais e 16 alunos de Pré-escola; a Escola Municipal de Ensino Fundamental Castelo Branco, localizada na comunidade de Boa Vista do Herval, tem 57 alunos de Ensino Fundamental Anos Iniciais; e por último, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Amizade, situada na Vila Amizade,

possui 188 alunos de Ensino Fundamental de Anos Iniciais e Ensino Fundamental de Anos Finais. Para facilitar a visualização, apresenta-se, a seguir, no Quadro 1, uma sistematização das escolas da cidade.

**Quadro 1 – Relação das escolas de Santa Maria do Herval**

Escola Estadual	Colégio Estadual Cônego Afonso Scherer	280 alunos
	Escola Estadual de Ensino Fundamental Alberto Schweitzer	116 alunos
Escola Municipal	Escola Municipal de Ensino Fundamental São Leopoldo	15 alunos
	Escola Municipal de Ensino Fundamental Maurício Cardoso	95 alunos + 16 alunos (pré-escola)
	Escola Municipal de Ensino Fundamental Amizade	188 alunos
	Escola Municipal de Ensino Fundamental Castelo Branco	57 alunos
	Escola Municipal de Educação Infantil Pequeno Mundo	270 alunos

**Fonte: a própria autora**

No que tange à esta pesquisa, os roteiros de leitura e escrita desenvolvidos foram aplicados na segunda maior escola do município, considerando-se o número de alunos, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Amizade, localizada na Vila Amizade. A escola está inserida em uma comunidade que sempre participa dos eventos escolares e desenvolve os projetos *Dia da família* e *Dia dos avós*, para os quais, os alunos e os avós ensaiam e apresentam declamações de versos e cantos, valorizando a terceira idade e sua experiência. Em 2019, os pais da escola apresentaram um teatro e encenaram um presépio vivo no Natal, iniciativa que deu certo com a participação ativa da comunidade.

E o mais importante, os projetos de leitura e escrita têm a participação da comunidade, o que é incentivado pela escola, que coloca livros à disposição em diversos lugares, espalhados pelo município. No ambiente escolar, a escola tem

o projeto *Hora da Leitura*, o qual prevê que cada turma passe uma hora por semana lendo na biblioteca; alunos e professores leem seus livros.

Além disso, todos os anos, um autor de livro vem até a escola. Esse projeto tem a colaboração dos pais. Em 2019, a autora que veio interagir com as crianças foi Márcia Funke Dieter. Ela cantou, acompanhou as apresentações dos alunos, contou histórias, falou sobre seus livros, respondeu às perguntas dos alunos e, do que as crianças gostam muito, deu autógrafos.

A escola sempre participa intensamente da feira do livro promovida pelo município. Essa feira também conta sempre com a presença de um autor de livro, cujas obras são lidas pelos alunos. Em 2019, esteve na feira o escritor Eliandro Rocha.

Apresentada a cidade, passa-se, a seguir, a descrever o percurso metodológico da pesquisa.

### 3. 2 PERCURSO METODOLÓGICO DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

A turma escolhida para a realização dos roteiros de leitura desenvolvidos para este projeto foi o 2º ano, do turno da tarde, formado por um grupo de alunos de 22 alunos, 9 meninas e 13 meninos. A escolha se deu em função de esta pesquisadora ser professora da turma. Esses alunos são filhos de pais que exercem as mais diversas profissões: pedreiros, serventes de restaurantes, agricultores, professores, diretoras de escola, gerentes de banco, operários de fábrica de calçados, vendedores de lojas, funcionários da prefeitura, funcionários de granjas de ovos etc. Dessa maneira, a turma convive com a diversidade. Uns já sabiam ler tudo no início do ano, outros não, mas aprenderam durante o ano e tiveram recuperação paralela, aulas de reforço, com atividades de leitura e de escrita.

Nesse processo, a participação das famílias foi intensa. Muitas leituras de livros foram realizadas com os pais e jogos com famílias silábicas foram realizados em casa, o que vai ao encontro do que Terzi (2006, p. 45) afirmou, quando disse que

os eventos de letramentos familiares às crianças da comunidade abrangem leitura de livros antes de dormir, leitura de caixas de cereal, sinais de trânsito, propaganda na televisão e interpretações de

instruções de jogos e brinquedos comerciais. Nesses eventos, os participantes seguem regras socialmente estabelecidas para verbalizar o que sabem a partir do material escrito e sobre ele. A estória noturna é o evento de letramento maior que ajuda a estabelecer padrões de comportamento que recorrem repetidamente durante a vida das crianças e adultos da comunidade, apesar de poucos pais terem consciência do que a leitura de estórias significa com preparação para os tipos de aprendizagem e de demonstração de conhecimento esperados pela escola (TERZI, 2006, p. 45).

Essa afirmação foi comprovada na experiência escolar dos alunos da turma que faz parte da pesquisa, uma vez que todos chegaram ao final do ano letivo sabendo ler.

Para adquirir a escrita, a criança passa por diversos níveis, estabelecendo suas hipóteses para só então alfabetizar-se. Sem do assim, quanto mais intenso o contato com histórias e material de leitura e de escrita, maiores serão as possibilidades de elaboração de hipóteses e construção de conhecimento por parte da criança. Nesse sentido, a interação entre a escola e a família constitui um ato construtivo da prática educativa que se realiza na comunidade como uma configuração humana positiva que pode contribuir para melhorar a aprendizagem.

Dessa maneira, a escola e as famílias podem constituir um ambiente de união e de diálogo, de relação e de mudança, em que vínculos são estabelecidos pela abertura, pelo acolhimento e pelo olhar reflexivo do mundo, sendo a escola é lugar privilegiado, voltado à humanização e ao aperfeiçoamento das relações humanas; lugar de se contar e fazer histórias.

Nessa perspectiva, a partir da realidade municipal e da escola apresentada, foram criados os roteiros de leitura utilizados para o desenvolvimento deste trabalho. A proposta de roteiros de leitura sugerida neste trabalho de conclusão teve como finalidade promover o letramento e a alfabetização de forma concomitante das crianças participantes, buscando formar novos leitores. Para isso, a proposta baseia-se nos modelos de roteiro de leitura elaborados pelos pesquisadores Juracy Assmann Saraiva (2001)<sup>2</sup>, cujos fundamentos são apresentados na seção que segue.

---

<sup>2</sup> Os modelos de leitura podem ser encontrados nos livros *Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação* (2001).

### 3.2.1 Alfabetizando para o letramento

Os modelos de leitura elaborados pelos pesquisadores Juracy Assmann Saraiva (2001) fundamentam-se na psicogênese da escrita, corroborando Ferreiro e Teberosky (1985, p. 11), que defendem que “a aprendizagem da leitura, entendida como questionamento a respeito da natureza, função e valor desse objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola o imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos”.

Ao encontro de Ferreiro e Teberosky (1985, p. 11), Saraiva (2001) têm o aluno como sujeito do processo de compreensão e interpretação do texto. Dessa maneira, o método a ser utilizado pelo professor para alfabetizar seus alunos não pode considerar o aluno como um aprendiz passivo (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985). Seguindo esse posicionamento, os modelos de leitura propostos pelos pesquisadores constituem uma metodologia que entende a alfabetização como um processo de aprendizagem associado à vivência do aluno. Nesse processo, a palavra não se encontra dissociada do contexto, na medida em que “saber ler e escrever é, na verdade, mais do que dominar um instrumento, pois o usuário integra-se na prática social: o sujeito traz para a escola o seu cotidiano e o conhecimento adquirido volta para o cotidiano” (SARAIVA, 2001, p. 31).

Assim, por entender que os textos literários favorecem o processo de alfabetização, pois promovem o desenvolvimento da consciência linguística, fonética e fonológica do aprendiz sob a perspectiva da participação do leitor para atingir o sentido do texto, Saraiva propõe 3 etapas de leitura, com a finalidade de direcionar o aluno a se apropriar do que lê: atividade de pré-leitura, leitura compreensiva e interpretativa e transferência e aplicação.

A atividade de pré-leitura tem a função de apresentar o tema abordado no texto, além de ativar o conhecimento prévio do aluno sobre o tema. A segunda etapa, leitura compreensiva e interpretativa, demanda a leitura do texto e atividades de compreensão e de interpretação, direcionando o aluno à reflexão sobre os elementos de composição do texto. A última etapa, transferência e aplicação, tem a função de atualizar o sentido do texto, levando o aluno a

estabelecer uma relação entre o texto e sua própria realidade, isto é, com aspectos históricos, sociais e culturais atuais.

Com vistas à formação de um leitor alfabetizado e letrado, o professor é cúmplice ao mesmo tempo que provedor de confiança e coragem para o aluno “vivenciar a aventura da descoberta” (SARAIVA; MÜGGE, 2006, p. 28). Por entender que as etapas de leitura sugeridas por Saraiva (2001) conduzem o aluno a alcançar o que o texto diz e como diz, os roteiros propostos no subcapítulo que segue compartilham a mesma metodologia.

### **3.2.2 Roteiro de leitura e análise**

Para o desenvolvimento deste trabalho, foram criados dois roteiros de leitura, sendo o primeiro sobre a obra *Beto, o carneiro*, de Ana Maria Machado, e o segundo sobre a obra *Adorável criatura*, de Márcia Funke Dieter. Os roteiros foram elaborados tomando como base os dados de leitura e de escrita coletados por meio de um conto produzido pelos alunos em abril de 2019, inspirados na história do Mágico de OZ, contada pela professora. Os roteiros apresentados estão acompanhados do resumo da obra e da justificativa de sua escolha.

#### *3.2.2.1 Roteiro de leitura para a obra Beto, o carneiro*

##### **a. Resumo do livro Beto, o carneiro**

Era uma vez um carneirinho chamado Beto, que estava cansado de ser carneiro. Então, virou nuvem e como tal viveu aventuras, porém, com o passar do tempo, não quis mais ser nuvem. Ele quis ser outra coisa, mas não sabia o que queria ser, no entanto, de repente, decidiu virar espuma. Contudo, ele também se cansou de ser espuma. Depois, Beбето conheceu uma ovelhinha morena e viu que queria voltar a ser carneiro. Eles brincaram, conversaram, cantaram, dançaram e se tornaram amigos felizes. Viajaram, casaram e tiveram filhos pretos, brancos e malhados. Todos eram muito felizes por serem só carneirinhos.

## b. Justificativa da escolha

A escolha da história se dá em razão de a temática, a linguagem e a ilustração serem adequadas para alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, de modo que estes se identificam com a personagem principal, que vai em busca da construção de sua identidade. Beto decide não mais obedecer ao pastor de ovelhas, mediante o pedido deste de cortar o cabelo, e parte em busca de sua independência. Por fim, encontra uma ovelha preta da qual se torna amigo e, depois, marido. Essa amizade, fundada no respeito ao diferente, resulta em casamento e filhos de vários matizes. A obra aborda, assim, a questão da identidade, resolvida pelo próprio protagonista, o que é fundamental na medida em que emancipa a criança, que se identifica com Beto, o carneiro.

## c. Roteiro de atividades

### 1ª Etapa: Atividade introdutória à recepção do texto

Para introduzir o trabalho com o livro *Beto, o carneiro* para este trabalho, a professora perguntou aos alunos se conheciam a música *Carneirinho, carneirão* e convidou-os a cantarem-na, após projetar a letra no quadro.

<p>Carneirinho, carneirão-neirão-neirão, Olhai pro céu, olhai pro chão, pro chão: Manda o Rei, Nosso Senhor, Senhor, Senhor Para todos se ajoelhar.</p> <p>Carneirinho, carneirão-neirão-neirão, Olhai pro céu, olhai pro chão, pro chão: Manda o Rei, Nosso Senhor, Senhor, Senhor Para todos se levantar.</p> <p>Carneirinho, carneirão-neirão-neirão, Olhai pro céu, olhai pro chão, pro chão: Manda o Rei, Nosso Senhor, Senhor, Senhor Para todos se sentar.</p> <p>Carneirinho, carneirão-neirão-neirão, Olhai pro céu, olhai pro chão, pro chão: Manda o Rei, Nosso Senhor, Senhor, Senhor Para todos se levantar.</p> <p>Carneirinho, carneirão-neirão-neirão, Olhai pro céu, olhai pro chão, pro chão: Manda o Rei, Nosso Senhor, Senhor, Senhor Para todos se deitar.</p> <p>Carneirinho, carneirão-neirão-neirão, Olhai pro céu, olhai pro chão, pro chão: Manda o Rei, Nosso Senhor, Senhor, Senhor Para todos se levantar.</p>
---



Em seguida, a professora escreveu no quadro a palavra CARNEIRO e perguntou aos alunos quais as características desse animal. Ela registrou no quadro o que as crianças sugeriram, criando um mapa conceitual. A Figura 15 registra as contribuições das crianças.



**Figura 16- Respostas dos alunos sobre as características do carneiro**  
**Fonte: a própria autora**

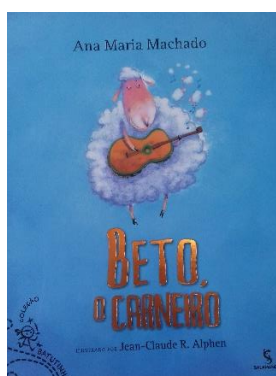
Depois disso, a professora perguntou: “Se vocês fossem contar uma história sobre um carneiro, que nome vocês lhe dariam a ele?”. Novamente, escreveu as sugestões dos alunos no quadro. A Figura 17 registra as contribuições das crianças.



**Figura 17 - Sugestões dos alunos para nomear o carneiro**  
**Fonte: a própria autora**

## 2ª Etapa: Leitura compreensiva e interpretativa

Concluída a etapa de recepção ao texto, para iniciar a etapa interpretativa, a professora apresentou aos alunos o livro *Beto, o carneiro*, mostrando a capa.



**Figura 18 - Capa do livro *Beto, o carneiro*  
Fonte: a própria autora**

Após mostrar a capa do livro aos alunos, a professora perguntou-lhes:

- Como é Beto, o carneiro?
- O que ele está fazendo?
- O que nos diz a expressão do rosto de Beto?

A professora contou pausadamente a história aos alunos, sentados em círculos no chão, sobre almofadas e, simultaneamente, mostrou as ilustrações. Convidou os alunos a darem esclarecimentos quanto aos enunciados verbais e às ilustrações, propondo, entre outras, as seguintes perguntas:

- O que quer dizer “carneirice”?
- Qual foi a reação de Beбето, diante do chamado do pastor?
- O que significa a ilustração das páginas 6 e 7?
- Por que Beбето não ouviu mais nada?
- Como Beбето teve a ideia de ser nuvem?
- Porque a nuvem é chamada de Bebeta?
- Na página 9, por que a paisagem na ilustração está pequena?
- Por que desistiu de ser nuvem?
- O que é a maré?
- Por que desistiu de ser espuma?

- Como é a ovelha que Bebeto encontrou? Por que ela diz que nenhum carneiro é amigo dela?

- Por que o nome dela é Memélia?

- O que os dois resolveram fazer? O que mostra a ilustração (p. 26 e 27)?

Como se vestiam?

- O que é um carneiro levado?

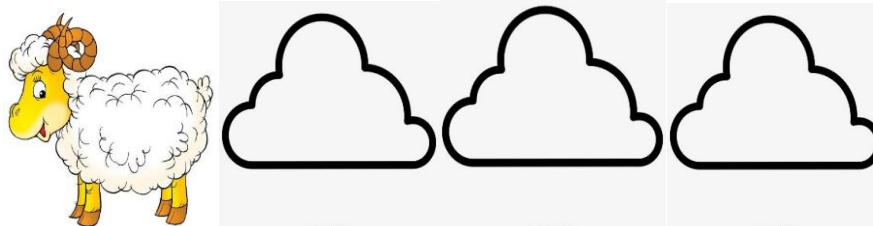
- Observe a ilustração das páginas 28 e 29 e diga como são os filhotes de Bebeto e de Memélia.

Após os questionamentos, a professora entregou as seguintes atividades aos alunos e auxiliou-os nas respostas.

### 1. COMPARE A NUVEM E A ESPUMA NO COMEÇO.

NUVEM NO COMEÇO	ESPUMA NO COMEÇO

### 2 - EM QUE BETO SE TRANSFORMOU E O QUE QUIS VOLTAR A SER?



### 3 - COMO SABEMOS QUE O CARNEIRO NÃO QUIZ MAIS MUDAR?

---

### 4 - NOS QUADRINHOS A SEGUIR, ESTÃO OS NOMES DE DOIS PERSONAGENS.

- PINTE DE VERDE QUEM FICOU COM PENA DE OUTRO PERSONAGEM.
- PINTE DE AMARELO QUEM ACHA QUE NINGUÉM GOSTA DELE.

OVELHA

CARNEIRO

### 5 - ENCONTRE NO TEXTO O OUTRO NOME PARA BETO.

---

### 6 - SUBSTITUA AS PALAVRAS DESTACADAS POR OUTRAS DA HISTÓRIA, REESCREVENDO A FRASE.

- CORRERAM, SALTARAM, DERAM CAMBALHOTAS.
- 

- E FICARAM MUITO COMPANHEIROS E FELIZES.
- 

- CANTARAM ACOMPANHADOS, FIZERAM CASTELOS DE AREIA.
- 

### 7 – Atividade oral

A professora escreveu no quadro as palavras CARNEIRO, CARNEIRICE E CARNEIRADA e perguntou aos alunos que sentidos tinham as duas últimas.

Depois perguntou que outras palavras poderiam ser formadas a partir de carneiro.

### 8 - Escreva nos quadros as características de:

CARNEIRO

--	--	--

BEBETO E MEMÉLIA

--	--	--

### 9 – Atividade a ser realizada em casa.

Como atividade para realizar com os pais em casa, cada aluno deveria conversar com sua família e escolher uma história engraçada, verdadeira ou inventada, sobre algum animal.

#### 3ª Etapa: Transferência e aplicação da leitura

Para a etapa de transferência e aplicação, a professora propôs o que segue.

A professora perguntou sobre o que as crianças entendiam por ovelha negra. Quem, geralmente, é considerado uma ovelha negra? Por quê?

Cada aluno narrou sua história, a partir da atividade com a família. Após, o grupo selecionou a mais interessante. Depois disso, cada aluno escreveu a história e a ilustrou da forma como sabia. Em seguida, a professora transcreveu a história no quadro e solicitou a participação dos alunos no processo de redação.

Na sequência, os alunos compuseram um livro com a história já redigida, distribuindo a sequência em páginas e criando ilustrações para os enunciados verbais.

Para encerrar a atividade, a professora cantou novamente com os alunos a música Carneirinho, carneirão.

### 3.2.2.2 Roteiro de leitura para a obra *Adorável criatura*

#### a. Resumo do livro *Adorável criatura*

Certo dia, uma fada, passeando pela floresta, encontrou o Criador e ele perguntou quem ela era e o que estava fazendo ali. Ela disse que era uma fada e que queria pedir-lhe ajuda. O Criador ficou surpreso e perguntou o que a fada queria. Ela disse que as crianças não estavam mais visitando a ilha mágica, que são os livros, e que ela não conhecia ninguém na Terra que pudesse ser capaz de fazer isso, uma vez que os livros estavam deixando de ser visitados e as crianças não iriam conhecer as ilhas mágicas. Depois de muitos questionamentos, o Criador falou que a fada poderia disfarçar-se de mãe, que é uma adorável criatura capaz de levar seus filhos aos livros, isto é, as ilhas mágicas.

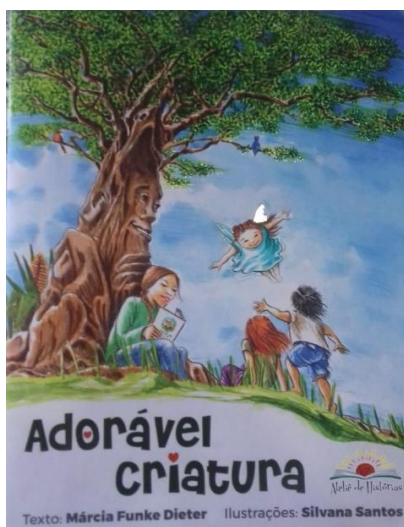
#### a. Justificativa da escolha

A escolha da história se dá em razão de a temática, a linguagem e a ilustração serem adequadas para alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, de modo que estes se identifiquem com a personagem principal, que vai em busca da guardiã das histórias e dos livros. A narrativa se desenrola em um universo paralelo, onde mora o Criador e onde há fadas, o que desperta a imaginação das crianças.

#### b. Roteiro de leitura do livro

##### 1ª Etapa: Atividade introdutória a recepção do texto

Como atividade de recepção da obra, a professora mostrou a capa do livro para os alunos e faz as perguntas que seguem.



**Figura 19: Capa do livro *Adorável Criatura*  
Fonte: a própria autora**

- O que vocês veem na capa do livro?
- O que os personagens da capa estão fazendo?

A professora esperava que as crianças percebessem que uma menina estava lendo ao pé de uma árvore com um rosto, enquanto outras duas brincavam com uma fada. Então, a professora perguntou:

- Onde podemos encontrar árvores com rosto e fadas? (Esperava-se que as crianças concluíssem que são personagens de histórias.)
- Quem será a adorável criatura e como ela é? (A professora anotou as hipóteses dos alunos no quadro.) As crianças responderam “a fada, a mãe, a árvore” / “nos livros”.

## 2ª Etapa: Leitura compreensiva e interpretativa do texto

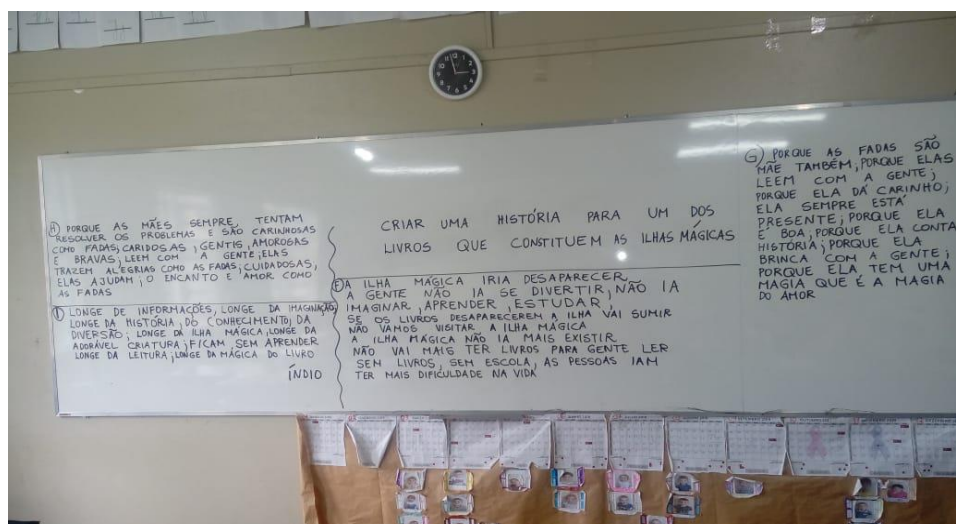
Para iniciar a etapa de leitura compreensiva, a professora leu a história, mostrando aos alunos as ilustrações. À medida que prosseguia a leitura, questionava os alunos a respeito do texto, por meio das perguntas que seguem.

- Quem é o Criador? Em que forma ele aparece? Por quê?
- Como é ZuL? Como é o lugar onde ela vive?
- Como é possível entrar na ilha mágica RanigamI?
- Por que a fada veio pedir ajuda ao Criador?

E por que a ilha mágica estava desaparecendo?

Por que o Criador sugeriu escolher a mãe como disfarce da fada?

A Figura 20 registra as contribuições das crianças do 2º ano no que diz respeito as perguntas feitas pela professora.



**Figura 20 - Respostas dos alunos**  
Fonte: a própria autora

Logo após a leitura do livro em voz alta, a professora entregou para os alunos uma atividade com perguntas, as quais os estudantes responderam de acordo com o que lembravam da história. Depois de finalizada a atividade, esta foi corrigida no quadro com a participação de todos.

### Responda:

1) Quem estava contemplando a criação?

---



---

2) Quem surge em meio às águas?

---



---

3) O que o Criador perguntou?

---



---

4) Qual foi a resposta que Ele recebeu?



---

---

5) De onde a fada vem?

---

---

6) O que é a Ilha de Ranigami?

---

---

7) O que a fada queria com o Criador?

---

---

8) O que são objetos mágicos?

---

---

9) Como podemos entrar na ilha com esses objetos?

---

---

10) Quem pode mostrar como os livros são maravilhosos?

---

---

11) Quem vive na Terra disfarçada de mãe?

---

---

12) Quem é a Adorável criatura?

---

---

Depois que leu a narrativa e os alunos responderam às perguntas, a professora entregou uma atividade para eles escreverem as partes da história no caderno.

### As partes da história



- O que a fada pediu ao Criador no começo da história?
- Qual é o problema dela e o que ela sugeriu?
- O que Ele achou da ideia?
- E o que a fada recebeu no fim da história?

Após, a professora apresentou as seguintes atividades.

1. Nos quadrinhos a seguir, estão os nomes de dois personagens:

- pinte de **verde** o nome do personagem que necessitou de ajuda;
- pinte de **amarelo** o nome do personagem que ajudou o outro.

FADA

CRIADOR

2. Nos quadrinhos a seguir, pinte as partes iguais das palavras.

CRIADOR  
CRIADOR  
ADORÁVEL  
LIVRO  
ADMIRADO

CRIA  
DOR  
ADORO  
LIVRARIA  
ADMIRA

Após a conclusão dessa tarefa, a docente propôs um debate sobre a história a partir das seguintes questões.

- A fada tem medo de que os livros desapareçam. Quais poderiam ser as consequências do desaparecimento dos livros? Por que o livro diz que toda mãe é um pouco fada?
- Que características as nossas mães possuem que são iguais às das fadas?
- Na história, quando as pessoas não abrem os livros, elas ficam longe da ilha mágica. E, na vida real, quando não abrem os livros, as pessoas ficam longe de quê?

### 3ª Etapa: Aplicação e Transferência da leitura

Concluída a etapa de leitura compreensiva e interpretativa, a professora pediu a cada aluno que desenhasse uma personagem ou uma parte da história, para montar um mural colaborativo, representando uma ilha mágica, conforme eles inferiram a partir da história. Depois disso, propôs aos alunos a criação de uma história para um dos livros que possibilitaria entrar nas ilhas mágicas.



**Figura 21 - Mural *Adorável Criatura***  
Fonte: a própria autora

Com esta atividade, concluiu-se o roteiro de leitura elaborado a partir do livro *Adorável Criatura*. Na sequência, apresentam-se e discutem-se os dados coletados ao longa do desenvolvimento dos dois roteiros elaborados para esta pesquisa.

#### **4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS A PARTIR DA APLICAÇÃO DOS ROTEIROS DE LEITURA PARA OS LIVROS *BETO, O CARNEIRO* E *ADORÁVEL CRIATURA***

Nesta parte do trabalho, são analisados os textos redigidos pelas crianças participantes das atividades com os roteiros, a fim de verificar seu letramento e seu nível de alfabetização. Para tanto, em um primeiro momento, traz-se a análise do primeiro texto redigido pelos alunos, inspirado na história do Mágico de Oz, que foi tomado como um diagnóstico dos níveis de letramento e de escrita das crianças. Na sequência, apresenta-se a análise dos textos redigidos a partir do primeiro roteiro, baseado no livro *Beto, o carneiro*; e, depois, as análises dos textos produzidos com base no segundo roteiro, que foi desenvolvido a partir do livro *Adorável criatura*; e, para finalizar, foi feito um comparativo entre a análise dos textos produzidos após o desenvolvimento dos dois roteiros.

##### **4.1 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS COMO DIAGNÓSTICO**

Nesta seção, apresentam-se e analisam-se os textos produzidos pelos alunos em 08.04.2019, inspirados na história do Mágico de Oz, contada pela professora, os quais foram tomados como um diagnóstico dos níveis de letramento e de alfabetização dos alunos. Destaca-se que este texto foi produzido antes da aplicação dos roteiros de leitura. É preciso deixar claro ainda que, embora todos os alunos da turma tenham redigido o texto e participado das aplicações dos roteiros, realizando todas as tarefas, inclusive a redação dos textos, para este trabalho serão avaliados apenas os textos de cinco alunos, escolhidos aleatoriamente, os quais são denominados de aluno A, B, C, D e E.

Para esta análise, apresenta-se, inicialmente, uma imagem do texto do aluno e a transcrição desse texto e, após, a análise, considerando o nível de letramento e o de alfabetização.

- a) Texto aluna A



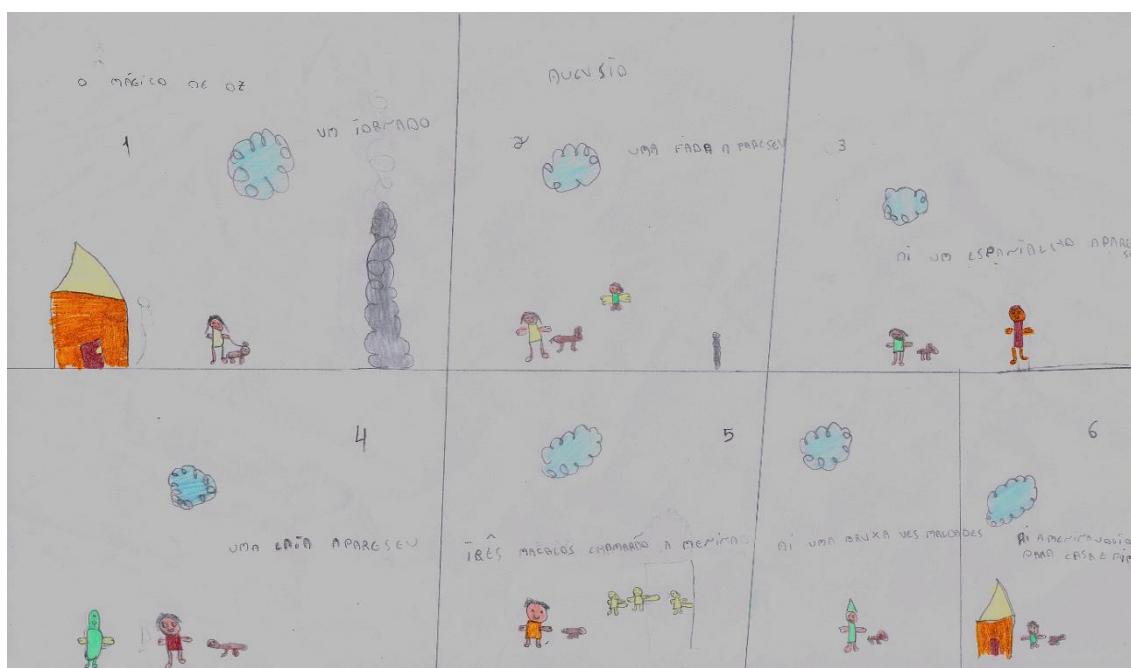
### O MÁGICO DE OZ

DOROTI E TOTO ESTAVAM BRINCANDO  
 E COME SOU AVENTAR VEIO UM TORNADO  
 O TORNADO LEVOU DOROTIE E TOTO  
 DOROTI FECHU OS OLHOS  
 AFADA ENTREGOU OS SAPATOS PARA DOROTIE  
 DORATIE E CONTOU O ISPA NTALHO  
 DORATIE E O ISPA TALHO E O HOMEM DE LATA.

O texto da aluna A mostra que ela está no nível alfabético. Ela já consegue estabelecer uma relação entre grafemas e fonemas, porém, ainda não aprendeu algumas regras de ortografia do português, já que escreveu COMESOU com “s”, trocando a letra “ç” por “s”. Além disso, parece que escreveu juntas as palavras SOUVENTARVEIOUM, AFADA, OISPANTALHO. Esqueceu a letra “o” FECHU (fechou). Também trocou o “e” por “i” ISPANTALHO, o que pode significar que ela ainda busca apoio na oralidade para escrever. Ela errou a separação de sílabas ISPA-NTALHO, mas, logo depois, acertou ISPA-TALHO, isso pode demonstrar distração. Trocou o “o” por “a” DORATI (Doroti) e escreveu Doroti de três formas diferentes (DOROTI, DOROTIE, DORATIE). Ainda esqueceu a letra “n” em ECONTROU e não colocou acento em TOTO (Totó), o que, novamente, tem a ver com regras de ortografia.

A aluna escreveu o título da história, introduziu a história, “Doroti e Totó estavam brincando”, apresenta o problema, “o tornado levou Doroti”, depois ela descreve o encontro de Doroti com outros personagens, mas não conta todas as partes da história e não conta o fim. Por isso, não se pode observar a transformação, a resolução e a situação final da narrativa. O espaço é descrito no sentido de o tornado ter levado Doroti, mas não existe uma resolução, somente uma sequência de acontecimentos. Sem transformação, ou seja, o que solucionou o problema que surgiu, Doroti ter sido levada para outro espaço. Não se explica se ela ficou naquele lugar para o qual foi levada ou se ela voltou para casa. Também não aparecem todos os personagens, pois faltam alguns personagens principais como o Leão, a bruxa má, o Mágico de Oz. Isso mostra que a aluna já conhece alguns elementos da narrativa, mas ainda não sabe usar todos eles.

#### b) Texto do aluno B



#### O MÁGICO DE OZ

UM TORNADO

UMA FADA A PARESEU

AI UM ESPANTALHO APARESE

UMA LATA APARESEU

TRÊS MACACOS CHAMARÃO A MENINA

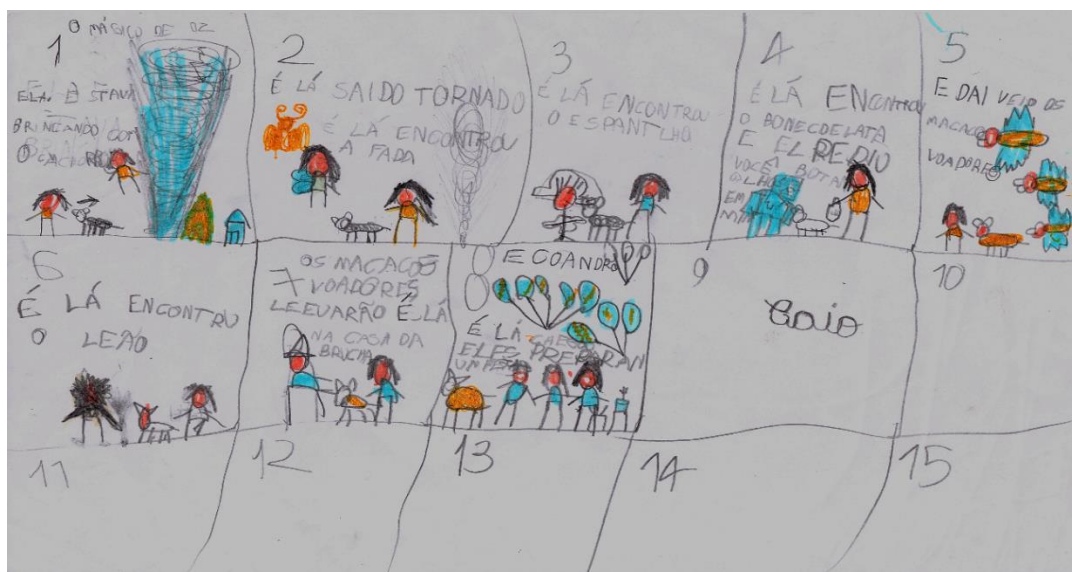
AI UMA BRUXA VES MALDADES

AI A MENINA VOLTOU PARA CASA E FIM

O texto do aluno B mostra que ele se encontra também no nível alfabético. Ele sabe fazer a relação entre fonemas e grafemas, mas, como a aluna A, desconhece regras de ortografia. Isso fica claro na medida em que escreveu a palavra A PARESEU (apareceu), APARESE (aparece) e APARESEU (apareceu) três vezes com “s” em vez de escrever com “c”; escreveu CHAMARÃO em vez de “chamaram”, e a palavra AI (aí) três vezes sem acento. Além disso, escreveu VEZ no lugar de “fez”, trocando o “f” por “v”, o que caracteriza uma sonorização.

O aluno colocou o título do texto, mas não introduziu a história, ele não contou que Doroti foi levada pelo tornado e nem escreveu o nome da personagem principal, só falou da menina, não relatou o problema. Em seguida, colocou os personagens que foram aparecendo, primeiro a fada, depois o espantalho. Não conseguiu lembrar do homem de lata, só escreveu lata, ou esqueceu da palavra homem. Depois falou dos macacos, mas não contou o problema, que eles prenderam a menina. Disse que a bruxa fez maldades e que daí a menina voltou para casa, sem anteriormente ter contado que a menina saiu de casa. Esqueceu de escrever sobre o Leão e o Mágico de Oz. Não contou as partes principais da história. Na situação inicial, só aparece o tornado e, assim, surgem os personagens sem contar os problemas que aparecem, por isso não há resolução, a única perturbação são as maldades da bruxa, mas sem transformações, pois não conta o motivo da bruxa ter parado de fazer maldades, ou o que a bruxa fez, sem apresentar a transformação. Também não aparece resolução, porque os problemas não são descritos, só citados. E, na situação final, a menina vai para casa, sem que se saiba de onde veio e nem o que teve que fazer para ir para casa. Portanto, o aluno só relatou partes da história, ocultando a introdução, a problemática e a resolução da narrativa, com um fim sem sentido.

c) O texto do aluno C



### O MÁGICO DE OZ

ELA E STAVA BRINCANDO COM O CACHORRO

É LÁ SAIDO TORNADO

É LÁ ENCONTROU A FADA

É LÁ ENCONTROU O ESPANTLHO

É LÁ ENCONTROU O BONECDE DE LATA

E EL PEDIU VOCÊ BOTA OLHOS EM MIM

E DAI VEIO OS MACACOS VOADORES

É LÁ ENCONTRU O LEÃO

OS MACACOS VOADORES LEEVARÃO É LÁ NA CASA DA BRUCHA

E COANDRO É LÁ CHEGOU ELES PREPARAN UN FESTA

O texto do aluno C revela que ele também já está no nível alfabético, pois escreve, na maioria dos casos, uma letra para cada fonema. O aluno ainda está escrevendo como fala e apresenta certa insegurança ao escrever, pois uma vez escreve uma palavra corretamente e depois erra. Por exemplo: É LÁ (ela), na primeira linha do texto, ele escreveu corretamente e, depois, sempre escreveu É LÁ. Escreveu palavras separando as letras, como em E STAVA, para 'estava', mas escreveu todas as letras da palavra. Escreveu juntando palavras, por exemplo: SAIDO (sai do) e BONECDE (boneco de). Esqueceu algumas letras: ESPNTALHO (espantalho), BONEC (boneco), UN (uma) e EL (ele). Buscou apoio na oralidade, quando escreveu VEIO OS, no lugar de 'vieram os', o que representa falta de concordância. Escreveu mais letras ou trocou letras, em palavras como: LEEVARÃO (levaram), em que apareceu um "e" a mais e em



que trocou “am” por “ão”; BRUCHA (bruxa) em que trocou “x” por “ch”; ESPANTLHO (espantalho), em que trocou “m” por “n”; PREPARAN (preparam), em que também trocou “m” por “n”, em UN (um), em que ocorreu também troca de “m” por “n”. Destaca-se ainda a escrita de OLHOS no lugar de ‘óleo’, de ENCONTRU para ‘encontrou’, em que esqueceu uma vogal e, na escrita de COANDRO para ‘quando’.

O aluno C escreveu o título da narrativa, começou bem a história, mas, logo em seguida, contou que ela sai do tornado, sem dar nome para a personagem principal, ela saiu do tornado sem ele ter contado que ela entrou. O aluno escreveu sobre os encontros com a fada boa, o espantalho, trocou homem por um boneco de lata, falou dos macacos voadores e só depois falou do Leão. Portanto, ele não conseguiu seguir a sequência dos acontecimentos da história. Os macacos voadores foram a principal perturbação, mas eles só levaram “ela” (Doroti) e os amigos para casa da bruxa, o aluno não escreveu que eles ficaram presos e que Doroti salvou os companheiros, não houve uma resolução. Nem um final compreensível, pois ela chegou não se sabe onde. E eles prepararam uma festa. Quem eram eles? O Mágico de Oz também não aparece na história.

#### d) Texto da aluna D





### O MÁGICO DE OZ

HÁ HÁ HÁ SE EU INPIOI NÃO  
 VOCÊ NOS SALVOU  
 O QUE QUE VOCÊS VIERAM FAZER AQUI  
 I EU COMEQUE AGENTE VOLTA PRA CASA  
 ESO VOCÊ PATER OS SAPATINHOS DE PRATA  
 VOLTAMOS PRA CASA

O texto da aluna D também está no nível alfabético, embora ela tenha escrito uma palavra incompreensível INPIOI. Contudo, ela conseguiu escrever praticamente todas as palavras, mas escreve como fala, por exemplo, quando escreveu O QUE QUE, COMEQUE AGENTE VOLTA e PRA. Porém, já conseguiu escrever frases completas, sem fazer um erro, como é o caso de VOCÊ NOS SALVOU. Ela trocou o “e” por “i”, quando escreveu I EU para ‘e eu’. Ainda juntou algumas palavras SAPATINHOSDE, para ‘sapatinhos de’; COMEQUE (como é que), AGENTE (a gente); ESO (é só), e esqueceu um acento ESO (é só). Além disso, em PATER, para ‘bater’, ela trocou o “b” por “p”, quando usou um grafema que representa um fonema desvozeado no lugar de um grafema que representa um fonema vozeado. Também trocou “m” por “n” na palavra VIERAN (vieram), além de ter escrito errado a interjeição ‘ahaha’, a qual escreveu como o verbo ‘haver’ (HÁ).

A aluna D colocou o título e quase só desenhou a história, mas não introduziu a história por escrito, não narrou várias partes, começou na parte da narrativa em que a bruxa prendeu Doroti e os amigos, mas esqueceu de escrever como Doroti conheceu seus amigos, e continuou contado quando conseguiu se libertar e salvou os amigos da bruxa má. Em seguida, esqueceu de escrever sobre a chegada ao reino de Oz, só colocou a fala de alguém que não identifica, mas que pode ser identificada por alguém que conhece a história. Ela colocou Oz questionando o que Doroti e os amigos vieram fazer ali e quer saber como fazem para ir para casa, mesmo não contando como foi que ela saiu de casa. Podem-se perceber momentos de perturbação, quando existe a parte que fala sobre o salvamento. A resolução aparece no instante que fala sobre bater os sapatinhos. E uma situação final, quando afirma que voltaram para casa, porém, ela só lembra dessas partes que conta, ou ainda, conta o que mais gostou.

e) Texto do aluno E



**ELESTAVÃO BRINQUENDO DAIDEREPEPENTE  
 E OTORNADO BOTOU ADOROTI NO TORNADO  
 E A DOROTE SE GOU NO REINO DE OS  
 E DAI ADORO TE ACHOU O ISPÃONTALHO  
 ADORO TEEN CONTRO U OMENDE LATAA  
 DEIA DOROTE E O OMENDO TALHO E OESPÁTA ENLESENCONTRARÃO  
 O LEÃO**

EDAI OS MACACOS DABROXA EPEGARÃO ADOROTE E SEUS AMICOS  
E DAI A DOROTE ESEUS AMIGOS GEGARÃO AU CAS ÉLOD A BUXA.

Analisando-se o texto da aluna E pode-se constatar que ela está no nível de escrita silábico-alfabética, já que, embora ela mostre entender que as sílabas possuem mais de uma letra, ainda escreve muitas palavras juntas ou com separação incorreta e troca muitas letras. Nesse nível, a aluna já estabelece uma relação entre grafemas e fonemas, mas, muitas vezes, ela ainda escreve em desacordo com as regras ortográficas. Ele escreveu, por exemplo, palavras juntas, como em ELESTAVÃO (eles estavam), DAIDEREPEPENTE (daí de repente), OTORNADO (o tornado), ADOROTI (a Doroti), ADOROTEENCONTRO (a Doroti encontrou), TEEN CONTRO (Dorote encontrou), OMENDE (homem de), OMENDO (o homem do), OESPÁTA (o espantalho), ENLESENCONTRARÃO (eles se encontraram), EDAI (e daí), DABROXA (da bruxa), EPEGARÃO (e pegaram), ADOROTE (a Dorote), ESEUS (e seus) e CAS ÉLOD A (castelo da bruxa). A aluna trocou “am” por “ão” em ENLESENCONTRARÃO (eles encontraram), em ENCONTRARÃO (encontraram) e em GEGARÃO (chegaram); e, em ISPÃONTALHO (espantalho), trocou “na” por “ão”. Acrescentou letras em LATAA (lata a); trocou “e” por “i” em ISPÃONTALHO (espantalho); trocou uma sílaba em BRINQUENDO (brincando), em que trocou o “ca” pelo “que”; trocou “ch” por “s” em SEGOU (chegou); “z” por “s” em OS (Oz); “o” por “u” em U para “o” e em AU (ao); “a” por “e”; em DEI (daí); “u” por “o” em BROXA (bruxa). Além disso, omitiu o “h” em OMEM (homem) duas vezes; e sílabas em TALHO (espantalho) e OESPÁTA (espantalho) e uma letra em BUXA para ‘bruxa’. Ainda trocou “g” por “c”, AMICOS (amigos), o que caracteriza uma dessonorização, mas essa escrita pode ter ocorrido por distração, porque, no final do texto, ela escreveu amigo corretamente; e também “ch” por “g” em GEGARÃO (chegaram), o que caracteriza uma sonorização. Por fim, escreveu CASÉLO para ‘castelo’, omitindo o “t”.

A aluna E esqueceu de escrever o título do texto, mas introduziu a história escrevendo sobre a brincadeira e o problema, ou seja, apresentou a perturbação, Doroti foi levada pelo tornado para o reino da Oz. Mas esqueceu de falar da

bruxa boa, ela contou sobre o encontro do espantalho, homem de lata e leão. E apresentou mais um problema, mais uma perturbação, os macacos da bruxa pegaram Doroti e seus amigos e chegaram ao castelo da bruxa. Não há uma resolução e uma situação final, pois os problemas não foram resolvidos. Além disso, o Mágico de Oz não apareceu na história.

Dessa forma, conclui-se a análise do primeiro texto produzido pelos alunos. A análise dos textos mostra que quatro alunos estão no nível alfabético (A, B, C e D) e uma aluna está no nível silábico-alfabético (E). A sistematização das dificuldades encontradas nos textos desses alunos pode ser visualizada no Quadro 2 que segue.

**Quadro 2 – Quadro de análise**

Aluno	Marca de oralidade	Desconhecimento de dígrafo	Palavras Escritas juntas
Aluno A			COMESOUAVENTAR; AVENTARVEIO; VEIOUM; DOROTIE; AFADA; DOROTIE; OISPA NTALHO; EO
Aluno B			
Aluno C			SAIDO
Aluno D	O QUE QUE; COMEQUE; AGENTE		COMEQUE; AGENTE; ESO (e só)
Aluno E	ISPÃO TALHO		ELESTAVÃO; DAIDEREPEPENTE; DEREPENTE; OTORNADO; ADOROTI; ADORO TE; ADORO TEEN CONTRO; OMENDE; OMENDO; OESPÁTA; ENLESENCONTRARÃO; EDAI; DABROXA; EPEGARÃO; ADOROTE; ESEUS; CAS ÉLODA
	4		30

Aluno	Dessonorização	Sonorização	Redução de ditongo	Inserção de letra
Aluno A			FECHU	
Aluno B		A PARESEU; APARESE;		

		APARESEU; VES;		
Aluno C			ENCONTRU	LEEVARÃO
Aluno D	PATER			
Aluno E	AMICOS	GEGARÃO		LATAA
	2	5	2	2

Aluno	Troca de letra	Omissão de letra	Falta de acento	Palavra escrita separada
Aluno A	DORATIE	ECONTRU	TOTO	COME SOU; OISPA NTALHO; ISPAN TALHO
Aluno B	CHAMARÃO		AI; AI	A PARESEU
Aluno C	BRUCHA; COANDRO; PREPARAN; UN	ESPANTLH; BONEC; EL; UN		E STAVA; É LÁ (7x); BONECDE
Aluno D	VIERAN	PRA (2x)	ESO (e só)	SAPATINHOSDE
Aluno E	ELESTAVÃO; BRINQUENDO; SE GOU; OS (Oz); ISPÃONTALHO; DEI (daí); ENLESENCONTRARÃO; DABROXA; EPEGARÃO; GEGARÃO; AU; CAS ÉLO	TALHO; OESPÁTA; BUXA		SE GOU; ADORO TE; ADORO TEEN; TEEN CONTRO
	19	10	4	19

Fonte: a própria autora

Observando-se os dados do quadro, verifica-se que o erro mais frequente foi a escrita de palavras juntas, como *veioum* para “veio um”, o que foi verificado em 30 palavras. Na sequência, apareceu a troca de letras, como em *brucha* para bruxa, o que aconteceu em 19 palavras, e a separação incorreta de palavras, como *come sou* para “começou”, o que também aconteceu em 19 palavras. Em quarto lugar, tem-se a omissão de letras (*econtrou* para encontrou), que foi verificada em 10 palavras; a sonorização (*ves* para fez) ocorreu em 5 palavras; o apoio na oralidade, como na escrita de *comeque* para “como é que”, foi verificado em 4 palavras; assim como a falta de acento (*Toto* para Totó), que também apareceu em 4 palavras. A inserção de letras (*lataa* para lata), a dessonorização (*amicos* para amigos) e a redução do ditongo (*fechu* para fechou) apareceram em 2 duas palavras cada. Além disso, observou-se um erro

de escolha de palavra (olhos para óleos); um erro de concordância (veio os em vez de vieram os) e uma palavra incompreensível (INPIOI).

Esses resultados mostram erros relativamente comuns na escrita de crianças desses níveis de alfabetização, os quais podem ser minimizados a partir de atividades de leitura e de escrita ou com exercícios de ortografia específicos, principalmente no caso dos dígrafos.

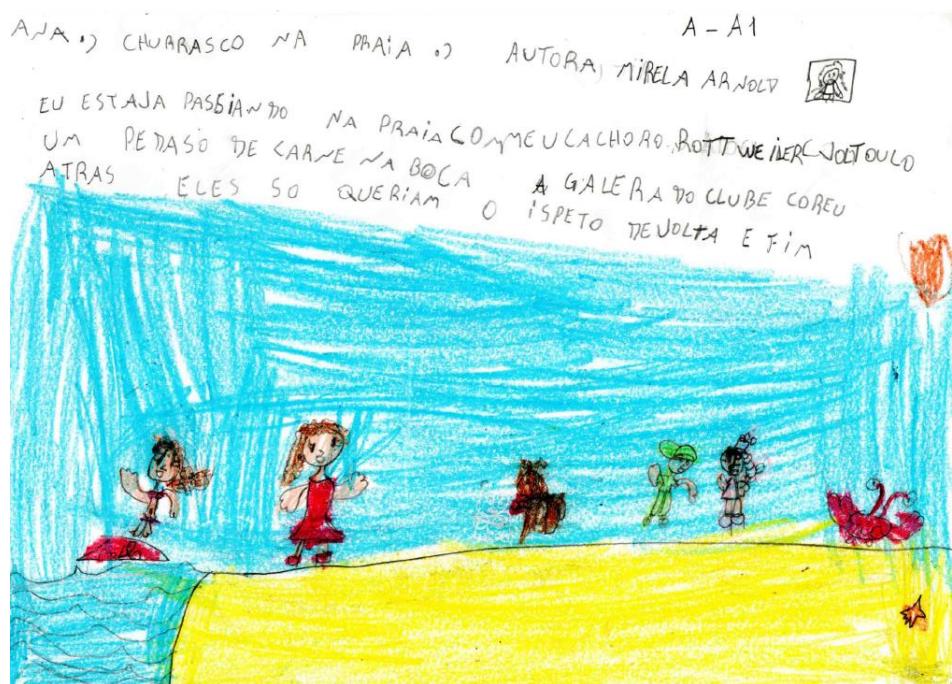
Encerra-se, dessa forma, a análise dos primeiros textos produzidos pelos alunos, que serviram como diagnóstico para a elaboração do roteiro de leitura a partir do livro *Beto, o carneiro*. Na seção que segue, apresentam-se e discutem-se os dados coletados após a aplicação deste roteiro.

#### 4.2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS PARA ROTEIRO DE LEITURA DA OBRA BETO, O CARNEIRO

As produções textuais analisadas a seguir foram produzidas após a aplicação do roteiro de leitura elaborado para a obra *Beto, o carneiro*. Para tanto, os alunos escreveram uma história contada por um colega. O texto contado foi criado e ensaiado com os pais previamente. Destaca-se que as atividades de transferência e de leitura promovem uma relação entre o texto lido e a realidade, assim a história narrada pelo colega não é uma cópia da história original *Beto, o carneiro*, mas inspirada nela. Ressalta-se que, embora a produção apresentada aqui resulte de uma narrativa oral, todos os alunos criaram e apresentaram sua história, ela foi posteriormente escrita.

Para a apresentação das análises, apresentam-se, inicialmente, os textos produzidos pelos alunos e, depois, a transcrição na íntegra, marcando em itálico as palavras escritas com erro, e, na sequência, são analisados os erros, considerando os níveis de escrita de Ferreiro (1985) e os aspectos que caracterizam o letramento. A atividade foi realizada em 29 de abril do 2019.

a) Texto do aluno A



### CHURRASCO NA PRAIA

EU ESTAVA PASSIANDO NA PRAIA COM MEU CACHORRO ROTTWEILER  
 VOLTOULO UM PEDASO DE CARNE NA BOCA A GALERA DO CLUBE  
 COREU ATRAS ELES SO QUERIAM O ISPETO DEVOLTA E FIM

Analisando-se o texto da aluna A, percebe-se que ela se encontra no nível alfabético de escrita, embora ela ainda tenha erros ortográficos. Nesse nível, a criança estabelece uma relação entre grafemas e fonemas, mas, muitas vezes, escreve como fala, como no exemplo: PASSIANDO para *passeando* e ISPETO para *espeto*. E ainda pode escrever unindo uma palavra à outra, como em: COMMEU para *com meu* e DEVOLTA para *de volta*. Ela também, possivelmente, ainda não conhece os dígrafos, por isso pode escrever palavras como COREU para *correu*. Também não sabe que o “s”, entre duas vogais tem som de /z/, assim escreve PEDASO para *pedaço*. Além disso, ainda não sabe acentuar, por isso escreveu ATRAS para *atrás*. Por fim, chama a tenção a escrita de VOLTOULO para *voltou*, na qual há a inserção de uma sílaba.

A aluna A escreveu o título e introduziu a história “Eu estava passando na praia”, descrevendo o lugar. Mas começou a se confundir quando escreveu “voltoulo”, pois parece que ela quis dizer que ele voltou com um pedaço de carne, surgindo a perturbação, o problema, pois o cachorro pegou a carne da galera do



clube. A galera do clube correu atrás, pois queriam o espeto de volta, porém, não existe uma resolução, não está escrito como terminou a história, porque não foi concluído se conseguiram pegar o espeto de volta. Portanto, não foi escrita uma resolução ou situação final.

## b) Texto do aluno B



### CHURRASCO NA PRAIA

EU ESTAVA PASIANDO COM MEU CACHORRO DEREPEÑTE MEU CHOCHORRO VEIO COM UM ESPETO E O DONO DO CHURRASCO VEIO CORENDO PARA PEGAR O CHURASCO E O CACHORO COMEU E ERA O DIA MAIS FELIZ DO MEU CACHORRO

O texto do aluno B mostra que ele também está no nível alfabético, pois estabelece uma relação entre grafemas e fonemas, mas ainda não aprendeu algumas regras de ortografia do português, já que escreveu PASIANDO com um “s”, o que mostra que não conhece o dígrafo “ss”, e trocou o “e” por “i”. Escrever PASIANDO para *passeando* revela que ele ainda busca apoio na oralidade para escrever. Além disso, a palavra DEREPEÑTE (de repente) também não está

grafada corretamente, porque a criança não sabe que as preposições devem ser escritas separadas. Também cabe destacar a escrita da palavra CHOCHORRO para *cachorro*, o que pode caracterizar uma simples distração, pois escreveu a mesma palavra corretamente no início do texto. Mas pode indicar que a criança ainda não se sente segura para escrever essa palavra, que não aprendeu a escrever a palavra, já que a escreveu uma vez com apenas um erre. O dígrafo também foi omitido nas palavras CORENDO E CHURASCO. Na palavra CHURRSCO, parece evidente certa instabilidade na escrita do aluno, já que a escreveu com dois erres, mas sem o “a”. Esse tipo de escrita é normal nessa fase, quando a criança ainda usa uma letra para cada fonema.

O aluno B colocou o título da narrativa. Introduziu a história, “Eu estava”. Apresentou o problema, dizendo que o cachorro veio com um espeto e o dono do espeto veio correndo para pegar o churrasco, a perturbação. Mas o dono não conseguiu pegar o churrasco, o que caracteriza a transformação, porque o cachorro comeu. Houve uma mudança de planos, pois o cachorro foi muito rápido, devorou a carne antes de poder ser recuperada pelo dono. Porém, o aluno apresentou um final feliz para o seu cachorro, “o dia mais feliz do meu cachorro”.

### c) Texto do aluno C



## CHURRASCO NA PRAIA

UM DIA EU *ESTVA* NA PRAIA CAMINHANDO *EDAI* O MEU *CACHORO* VEIO COM UM ESPETO E UMA CARNE *EA* TURMA DO *CHURASCO* MAIS A TURMA DO *CHURSCO* SO *QUERIÃO* O ESPETO ESTE *VOI* O DIA MAIS *ESPESIAL* DUMEU *CACHORO* ESTE ÉRA O DIA MAIS *ESPESIAL* DO MEU *CACHORO* *FIMDA* *ESTORIA*

O texto do aluno C mostra que ele se encontra também no nível alfabético. Ele sabe fazer a relação entre fonemas e grafemas, mas ainda desconhece regras de ortografia, assim como os alunos A e B. Isso fica claro na medida em que escreveu a palavra *ÉRA* com acento, como se estivesse fazendo uma transcrição da fala para escrita. Além disso, escreveu *ESPESIAL* (especial) com “c” e a palavra *CACHORO* (cachorro), com apenas um “r”, mostrando, na segunda palavra, que não sabe ainda usar dígrafos, até porque escreveu também *CHURASCO* para churrasco. Em outro trecho, escreveu *CHURSCO*. Escreveu com letras faltando também a palavra *ESTVA* para *estava*. Ainda escreveu juntas as palavras *EDAI* para *e daí*; *EA* para *e a*; *DUMEU* para *do meu* e *FIMDA* para *fim da*. Trocou “do” por “du” (*dumeu*) o que pode caracterizar marca de oralidade e omitiu o acento em três palavras: *EDAI*, *SO*, *ESTORIA*. Na palavra *QUERIÃO*, trocou “am” por “ão”; e, ainda, escreveu *VOI* para *foi*, o que caracteriza uma sonorização do fonema fricativo /f/.

O aluno C registrou o título do texto, apresentou a situação inicial, introduzindo a história “Um dia ...”. Logo depois, expôs o problema, contando que o cachorro veio com um espeto e carne. E a turma do churrasco veio atrás, porque só queria o espeto de volta. O aluno mostrou o problema, mas não escreveu como foi solucionado, porque não contou se a turma do churrasco conseguiu pegar o espeto. Portanto, ele só comentou sobre o dia especial que seu cachorro teve e, ainda, repetiu essa parte da história, pois, para ele, parece que só interessava falar sobre a felicidade do cachorro, só existe uma resolução e situação final para a situação do cachorro. A turma queria o espeto, porém, o aluno não conta se ela conseguiu ou não recuperar o espeto, ficando um problema sem resolução.

d) A aluna D



### CHURASCO NA PRAIA

A MIRELA ESTAVA PASSEANDO NA PRAIA COM O SEU CACHORO E DEREPEENTE O CACHORRO VEIO COM UM PEDASO DE CARNE NO ESPETO E DONOS DO CHURASCO VIERAM EM SUA DIREÇÃO MAS SÓ QUERIAM O ESPETO DEVOLTA E COMSERTEZA FOI O DIA MAIS FELIZ DO CACHORO

A aluna D também está no nível alfabético, pois já percebe a escrita correta, possui um bom nível de apropriação da escrita e faz poucos erros. Mas ainda apresenta dificuldades com dígrafos, como na escrita de CACHORO (cachorro) e CHURASCO (churrasco), em que omitiu o “r” do dígrafo. Ela também escreveu algumas palavras juntas, como DEREPEENTE, DEVOLTA e COMSERTEZA e trocou letras, como em PEDASO, DIREÇÃO e SERTEZA.

A aluna D redigiu o título, esquecendo uma letra na palavra CHURASCO, introduziu a história “A Mirela estava passeando na praia”, mas ela contou a história de uma maneira diferente, pois ela contou a narrativa em terceira pessoa, ou seja, a aluna não se colocou como personagem. Nesse sentido, ela narrou o que aconteceu com a coleguinha, ao contrário dos alunos A, B e C, porque eles

iniciaram a narração com “eu”, primeira pessoa. Porém, a aluna D resolveu começar com a terceira pessoa. Em ela apontou o problema sobre o cachorro que apareceu com um pedaço de carne no espeto e que os donos do churrasco vieram em sua direção, mas só queriam o espeto. Dessa maneira, pareceu que eles pegaram o espeto, mas só existe uma noção, não há uma certeza da resolução do problema. Mas a situação final do cachorro está bem clara, problema resolvido, ninguém complicou com cachorro por ter tirado a carne do dono, pois a aluna registrou a felicidade do cão dizendo: “foi o dia mais feliz do cachorro”.

e) A aluna E



#### CHURRASCO NA PRAIA

EU ESTAVA PASSEANDO NA PRAIA E DE REPENTE MEU CACHORO ROTTWEILER VEIOM A MINHA DIREÇÃO E A TURMADO CHURRASCO E ELES SOQUERIÃO O ESPETO DA CARNA E O MEU CACHORO FICOU COM A CARNE ESSE FOI O DIA MAIS FELIS DOMEU CACHORO.

O texto da aluna E mostra que ela está no nível de escrita alfabética, ela consegue escrever praticamente todas as palavras, mas ainda não consegue separar as palavras, junta algumas palavras e ainda apresenta erros ortográficos. Por exemplo, escreveu NAPRAIA para *na praia*; DEREPEPTEO para *de repente*; VEIONA para *veio na*; TURMADO para *turma do*; SOQUERIÃO para só queriam; ESPETODA (espeto da); ODIA (o dia); DOMEU (do meu). Em SOQUERIÃO, trocou também “am” por “ão”. Fez trocas também nas palavras CARNA (carne) e FELIS (feliz). Além disso, não soube usar o dígrafo na palavra CACHORO (cachorro) e escreveu DIRESÃO (direção) com “s”. Contudo, já consegue escrever o que deseja, precisa apenas aprender regras de ortografia.

A aluna E grafou corretamente o título. Introduziu a história em primeira pessoa, “Eu estava passeando ...”. Posteriormente, apontou o problema, o cachorro veio na direção da personagem e a turma do churrasco só queria o espeto, a carne ficou com o cachorro, surgindo a resolução, porque, se o cachorro ficou com a carne, pode-se pensar que o espeto ficou com a turma do churrasco, mas isso não está claro. Nesse sentido, não se sabe se todos os personagens resolveram seus problemas. A situação final apresenta o cachorro com o dia mais feliz da vida dele, porque ficou com a carne.

Dessa forma, conclui-se a análise do segundo texto produzido pelos alunos. A análise dos textos mostra que os cinco alunos estão no nível alfabético. A sistematização das dificuldades encontradas nos textos desses alunos pode ser visualizada no Quadro 3 que segue.

**Quadro 3 – Quadro de análise**

Aluno	Marca de oralidade	Desconhecimento de dígrafo	Palavras Escritas juntas
Aluno A	Passiando/ ispeto	coreu	Comeu/ devolta
Aluno B	pasiando	Pasiando/ cachorro/ correndo/ churasco	derepente
Aluno C	Éra/ dumeu	Cachorro/ churasco	edai/ ea/ dumeu/ fimda

Aluno D		Cachorro/ chur <b>as</b> co	Derepente/ com <b>s</b> erteza
Aluno E		cachor <b>o</b>	Naprai/ veiona/ tur <b>m</b> ado/ soqueri <b>ã</b> o/ <i>espetoda</i> / <i>odia</i> / <i>domeu</i>
	5	10	18

Aluno	Dessonorização	Sonorização	Redução de ditongo	Inserção de letra
Aluno A		peda <b>s</b> o		voltou <b>l</b> o
Aluno B				ch <b>o</b> chorro
Aluno C		Especial/ vo <b>i</b> (foi)		
Aluno D		Peda <b>s</b> o/ dire <b>s</b> ão/ com <b>s</b> erteza		
Aluno E		dire <b>s</b> ão		
	0	7	0	2

Aluno	Troca de letra	Omissão de letra	Falta de acento	Palavra escrita separado
Aluno A			atras	
Aluno B	ch <b>o</b> chorro	churr <b>s</b> co		
Aluno C	queri <b>ã</b> o	Chursco/ estva	edai, so, estoria.	
Aluno D				
Aluno E	Soqueri <b>ã</b> o/ car <b>n</b> a/ fel <b>i</b> s	prai		
	5	4	4	0

Fonte: a própria autora

Observando-se os dados do quadro, verifica-se que o erro mais frequente foi a escrita de palavras juntas, como *devolta* para de volta, o que foi verificado em 18 palavras. Na sequência, apareceu a omissão do dígrafo, como em *cachoro* para cachorro, o que aconteceu em 10 palavras. Em terceiro lugar, tem-se a sonorização (*voi* para foi), que ocorreu em 7 palavras; em quarto, a troca de letras, como na escrita de *pedasso* para pedaço, o que ocorreu 5 vezes.

O apoio na oralidade, como na escrita de *passiando* para *passeando*, também representa papel importante nos textos analisados. Isso foi percebido em 5 palavras. A omissão de letras (*churrsco* para *churrasco*) foi verificada em 4 palavras; a falta de acento (*so* para *só*) em 4 palavras; e a inserção de letras (*chocorro* para *cachorro*) em 2.

Esses resultados mostram, mais uma vez, erros relativamente comuns na escrita de crianças desses níveis de alfabetização, os quais podem ser minimizados a partir de atividades de leitura e de escrita ou com exercícios de ortografia específicos, principalmente no caso dos dígrafos.

Encerra-se, dessa forma, a análise dos textos produzidos para o roteiro de leitura a partir do livro *Beto, o carneiro*. Na seção que segue, apresentam-se e discutem-se os dados coletados para o roteiro da obra *Adorável Criatura*.

#### 4.3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS PARA ROTEIRO DE LEITURA DA OBRA ADORÁVEL CRIATURA

Nesta seção, apresenta-se a análise referente ao texto produzido após a aplicação do roteiro de leitura criado para a obra *Adorável Criatura*. Este texto foi redigido em 04.12. 2019, cada aluno criou seu texto, inventando uma ilha mágica utilizando sua criatividade.

a) Texto da aluna A



A-A2

Amo

Tabela

PBB

| |

O ÚNICORNIO SEREIA PADA  
 ERA UMA VEZ UM ÚNICORNIO  
 QUE FOI NA PRAIA E VIU UMA  
 SEREIA OLHO NOS OLHOS DA SEREIA  
 E O ÚNICORNIO VIU SEREIA  
 TAMBEM TODO DIA VINHA UMA NOVA  
 S' SEREIA BONITA E ALEGRE MAS  
 UM DIA VIU UMA SEREIA MANDADA  
 PELA DEUS, ESSA SEREIA NÃO  
 ERA TAM LEGAL PORQUE ELA FALAVA  
 MAL DE TODO MUNDO ATÉ DOS  
 PROFESSORES ELA RISCAVA AS  
 ATIVIDADES DOS COLEGAS UM DIA  
 A VÓ DE LA MORREU PORQUE TINHA UM  
 PROBLEMA NO CORAÇÃO QUANDO  
 ELA ERA ADULTA ELA TINHA VARIAS  
 VESES ATAQUE NO CORAÇÃO ELA  
 NÃO CONSEGUIA FALAR NÃO CONSEGUIA  
 CAMINHAR E NEM SEU NOME UM  
 DIA NO HOSPITAL A MÃE E O PAI DE LA  
 FORAM VISITAR ELA E ELA CHOROU  
 SANGE E ELA FOI PARA CIRURGIA  
 OS PAIS RESARAM UM MOMENTE  
 MAS NÃO ADIANTOU ELA LOGO MORREU  
 PORQUE ELA FOI MUITO MAL COM  
 OS COLEGAS E PROFESSORES E DEUS  
 NÃO GOSTOU E ELA MORREU  
 PORQUE DEUS NÃO GOSTA DE BRIGA  
 UM DIA A ALANA VIU NO JORNAL  
 QUE A IRMÃ DE LA TINA TINHA MORRIDO  
 NO HOSPITAL SANTO ANTONIO E  
 O VÓ MORREU E ALANA CHOROU  
 FIM DOSSÉ CAPITULO 07 credial

A-A2

A ALANA CONVERSOU SOBRE A MORTE  
DE TINA E FOI NA PRAIA QUE  
ALANA VIU TINA MORTA NA  
AREIA E ELA LEVOU TINA MORTA  
PARA O MAR.

FIM

DA HISTÓRIA

O ÚNICORNIO SEREIA

ERA UMA VEZ UM ÚNOCORNIO

QUE FOI NA PRAIA E VIU UMA

SEREIA OLHOU NOS OLHOS DA SEREIA

E O ÚNICORNIO VIROU SEREIA

TAMBEM TODO DIA VINHA UMA NOVA

SEREIA BONITA E ALEGRE MAS

UM DIA VOIO UMA SEREIA MANDADA

PELA DEFITI ESSA SEREIA NÃO

ERA TAM LEGAU PORQUE ELA FALAVA

MAL DE TODO MUNDO ATÉ DOS

PROFESSORER ELA RISCAVA Á AS

ATIVIDADES DOS COLEGAS UM DIA

A VÓ DELA MOREU PORQUE TINHA UM

PROBLEMA NO CORAÇÃO QUANDO

ELA ERA ADULTA ELA TINHA VARIAS

VESES ATAQUE NO CORAÇÃO ELA

NÃO CONSEGIA FALAR NÃO CONSEGIA

CAMINHAR E NEM SEU NOME UM

DIA NO HOSPITAL A MÃE E O PAI DELA

FORAM VISITAR ELA E ELA CHOROU

SANGE E ELA FOI PARA SIRUGIA

OS PAIS RESARAM UM MONTE

MAS NÃO ADIANTOU ELA LOGO MORREU

PORQUE ELA FOI MUITO MAL COM

OS COLEGAS E PROFESSORES E DEUS

NÃO GOSTOU E ELA MORREU

PORQUE DEUS NÃO GOSTA DE BRIGA

UM DIA A ALANA VIU NO JORNAL

QUE A IRMADELA TINA TINHA MORRIDO

NO HOSPITAL SANTO ANTONIO E

O VÔ MORREU E ALANA CHOROU

FIM DESE CAPITULO

A ALANA CONVERSOU SOBRE A MORTE

DE TINA E FOI NA PRAIA QUE

ALANA VIU TINA MORTA NA

AREIA E ELA LEVOU TINA MORTA

PARA O MAR.

FIM DA HISTORIA

A aluna A já estava no nível alfabético na análise anterior, mas, mesmo não sabendo, está ensaiando o uso dos acentos e tenta estruturar o texto com

parágrafos, embora ainda faça alguns erros. Como exemplos, tem-se as palavras ÚNICORNIO (unicórnio), em que trocou a posição do acento do “o” para o “u”, e TAMBEM (também), que não acentuou. Escreveu ainda VOIO para ‘veio’, parece que se distraiu, pois usa os verbos corretamente em outras situações. Registrou TAM no lugar de ‘tão’, representou o som nasal com “m” e não com “ão”, em LEGAU (legal), colocou “u” no lugar de “l”. Grafou PROFESSORER (professores), trocando o “s” por “r”, mas isso pode ter sido também uma distração, porque usa o plural corretamente em outros casos. Repetiu o À AS (as) o que também parece ter sido distração. Escreveu MOREU (morreu), mas depois disso, escreveu morreu e morrido com “rr”, ela parece ainda não ter segurança com o uso dos dígrafos, mas já possui uma noção. Nas palavras VARIAS (várias), ANTONIO (Antônio), HISTORIA (história) esqueceu os acentos, pois ainda não sabe colocá-los corretamente. Em VESES (vezes), trocou “z” por “s”. Redigiu CONSEGIA (consequia), SANGE (sangue) ainda não está segura no dígrafo “gu”. Ainda une algumas palavras, EO (e o), IRMADELA (irmã dela). Trocou o “c” por “s” e esqueceu o “r” em SIRUGIA (cirurgia) e em RESARAM (rezaram) “z” por “s”. Acrescentou uma letra MAL (má). Esqueceu um “s” ESE (esse), esqueceu acento e trocou a letra “u” por “o” na palavra CAPÍTULO.

A aluna A colocou título no texto, introduziu a história: “Era uma vez...”. Logo entrou no mundo da fantasia, pois a transformação do unicórnio em sereia apresenta o imaginário da criança. Além disso, criou uma situação problema: “Essa sereia não era tam legau”, não era legal, pois era má com os colegas e professores. Depois apresenta o motivo da sereia ser diferente. Logo em seguida, conta que todo dia vinha uma sereia bonita e alegre, mas aí surge o problema, veio uma sereia mandada pela Defiti, que falava mal de todo mundo. Assim surge a perturbação, a vó morreu. Aparece novamente a fantasia na história, a sereia má chora lágrimas de sangue. Os pais rezam para ela ficar boa, faz cirurgia, porém, morreu, porque “Deus não gosta de briga”. Nesse sentido, uma resolução, um final baseado em uma ideia de que quem é mau morre, pode se pensar que isso esteja um pouco relacionado com credence popular, pois sabemos que os bons também morrem. Aparece uma personagem nova, Alana, que ficou sabendo que a irmã faleceu no hospital Santo Antônio e ainda o vô

morreu. A aluna coloca no texto que acabou o primeiro capítulo, mas continua a estória. A Alana falou sobre a morte da mana e foi para praia, achou o corpo morto na areia e a levou para o mar. Termina a história com um final muito triste, pois aparecem sempre as mortes. Existe, na narrativa, a marca da oralidade, pois, em “legau”, imita a fala. Olhando o texto, vemos que uma linha começa sempre com espaço e a outra não, a aluna pode ter uma noção de parágrafo, mas não separa as partes. No texto, há um aspecto de realidade “viu no jornal”. Dessa maneira, a história apresenta fantasia e realidade. O texto anterior da aluna tinha apenas 3 linhas.

b) Texto do aluno B

B-A2

Augusto

## HISTÓRIA DO NEYMAR JUNIOR

ERA UMA VEZ UM MENINO SE CHAMADO NEYMAR JUNIOR NACIU EM 1995 ELE ADORAVA O FUTEBOL E TAMÉM ERA FÃ DE FUTEBOL, MORAVA NO RIO DE JANEIRO, TINHA UM SONHO DE SER UM JOGADOR PROFSSIONAL E TRILLIONARIO ATÉ FOI NUMA ESCOLINHA DE FUTEBOL ELE ERA SEMPRE O CROQUE E O PAI ADOTIVO DE NEY MITO, TINHA 15 ANOS E COMEÇOU A JOGAR NO SANTOS E NO PRIMEIRO JOGO NO ESTADIO MARACANA ELE FOI BEM SO QUE ELE PERDERAM PLACAR 1/0 O TIME SE CHAMAVA SAO PAULO E NO DIA SEGUINTE NEYMAR FALOU - EU QUERO MELHORAR SE NÃO VOU DAR UMA VIDA BOA PARA MINHA FAMILIA AI ELE SE MUDOU SE PARA EUA E COMEÇOU O SEGUNDO JOGO ELE FEZ UM GOOOOL E ELIS GANHARAM 1/0 E GANHOU 500.000,00 COMPROU SEU PRIMEIRO CARRO UM PORCHE CARRERA E MOSTROU SEU CARRO A FAMILIA TODA E MUITAS PARABÉNS E FOI MORAR NUM APARTAMENTO COMPROU UM CACHORRO E FOI NO TERCEIRO JOGO E FEZ TRÊS GOLS E O TIME FEZ DOIS GOLS E O PLACAR 3/2 E FOI JOGANDO E JOGANDO ATÉ QUE QUEBROU A PERNA E LEVARAM ELE PRO MÉDICO E REOPERAR E FOI NA COPA DO BRASIL E CONHECEU O, ROBERTO FIRMINO, PHILIP COUTINHO, CASAMIRO, EVERTON CEBOLINHA, FABINHO, MARQUINHOS, PEAERSON E COMEÇOU O JOGO E O DEU EMPATE E FOI NOS PENALTES E FOI EM 2000 ELE FOI PRO F.C BARCELONA E NO PRIMEIRO JOGO FICOU MERVOSO E FOI EMBORA E CHOROU PRA IR PRA CASA E O TIME PERDEU E COMEÇOU A NAMORAR COM BRUNA MARQUÊSINE E FOI PROPSICOLÓGICA EM PARIS E TAMÉM FOI EM 2019 ELE FOI O MELHOR DO ANO GANHOU A BOLA DE OURO E O CAMISA DEZ FOI NA CASA DO LIONEL MESSI E FOI O 10

credeal

B-A2

## HISTORIA DE NEYMAR JUNIOR

FOI NO MESSI E CONVERSARAM UM MONTE E  
COMEGO LÁ EM PARIS TROVOA E TROVOA E FOI  
NA ESPANHA E FOI PRO BARÇA DE NOVO E  
FICOU LÁ ATA MORRER E FIM

### HISORIA DO NEYMAR JUNIOR

ERA UMA VEZ UM MENINO SE CHAMADO NEYMAR JUNIOR NAÇEU EM 1995 ELE POBRE, ELE TAMÉM ERA FÃ DE FUTEBOL, MORAVA NO RIO DE JANEIRO, TINHA UM SONHO E SER UM JOGADOR PROFISIONAL E TRILLIONARIO AI FOI NUMA ESCOLINHA DE FUTEBOL ELE ERA SEMPRE O CRAQUE E O PAI APELIDO DE NEY MITO, TINHA (15) ANOS E COMESOU A JOGAR NO SANTOS E NO PRIMEIRO JOGO NO ESTADIO MARACANA ELE FOI BEM SO QUE ELE PERDERAM PLACAR /0 | 2\ O TIME SE CHAMAVA SAO PAULO E NO DIA SEGUINTE NEYMAR FALOU – EU TENQUE MELHORAR SE NÃO VOU DAR UMA VIDA BOA PRA MINHA FAMÍLIA AI ELE SE MUDOU SE PARA EUA E COMESOU O SEGUNDO JOGO ELE FEZ UM GOOOOL E ELES GANHARÃO \110 / E GANHOU 500.0000, COMPROU SEU PRIMEIRO CARRO UM PORCHE CARRERA E MOSTROU SEU CARRO A FAMILIA TODA E MUTOS PARABÉMS E FOI MORAR NUM APARTAMENTO COMPROU UM CACHORRO E FOI NO TERCEIRO JOGO E FEZ TRÊS GOLS E O TIME FEZ 2 GOLS E O PLACAR \ 3 | 2 / E FOI JOGANDO E JOGANDO ATÉ QUE QUEBROU A PERNAA E LEVARAM ELE PRO MÉDICO E RECOPERO E FOI NA COPA DO BRASIL E CONHECEU O, ROBERTOFIRMINO, PHILIP COUTINHO, CASAMIRO, EVERTON CEBO-LINHA, FABINHO, O MARQUINHOS, EDERSON E COMESO O JOGO E O DEU EMPATE E FOI NOS PENALTES E FOI EM 2000 ELE FOI PRO E.C BARCELONA E NO PRIMEIRO JOGO FICOU NERVOSO E FOI EMBORA E CHOROU PRA IR PRA CASA E O TIME PERDEU E COMESOU A NAMORA COM BRUNA MARQUESINE E FOI PROPSG LÁ EM PARIS E TAMBÉM FOI EM 2019 ELE FOI O CRAQUE DO ANO GANHOU A BOLA DE OURO E O CAMISA DEZ FOI NA CASA DO LIONEL MESSE E FOI O 10 HISTORIA DE NEYMAR JUNIOR (TROCOU DE PÁGINA) FOI NO MESSI E CONVERSARAN UM MONTE E COMESO LÁ EM PARIS TROVOA E TROVOA E FOI NA ESPANHA E FOI PRO BARÇA OS NOVO E FICOU LÁ ATE MORRER E FIM

O aluno B também já estava no nível alfabético, mas ainda esquece algumas letras neste texto, porém, isso mostra a transferência da língua oral para escrita. Já está tentando colocar acentos, til, sinais de pontuação. Como exemplos de erros ortográficos podem se citar as palavras HISORIA ( história),



em que omitiu o “t”; SE, expressão muito usado na fala, mas não devia ter usado na parte em que colocou; NAÇEU, em trocou o “sc” por “ç”; JUNIO-R (Júnior) não acentuou e não separou as sílabas corretamente; em TAMÉM (também), esqueceu o “b”, mas colocou acento agudo; E (era), não colocou o verbo; escreveu PROFISIONAL para ‘profissional’, omitindo um “s”; não escreveu os dígrafos; em TRILLIONARIO (trilionário), acrescentou um “l” e não acentuou; em AI (aí), omitiu o acento; em COMESOU (começou), trocou “ç” por “s”; em MARACANA (Maracanã) esqueceu o til; em SO (só), esqueceu o acento; errou a concordância em ELE (eles perderam); em SAO (são) esqueceu o til; escreveu TENQUE para ‘tenho que’, o que é uma marca de oralidade; omitiu o artigo “os”; GOOOL (gol) e colocou marca de oralidade na escrita; escreveu GANHARÃO em vez de ‘ganharam’, trocando o “am” por “ão”, pois, possivelmente, ainda não conhece a diferença de escrita nos tempos verbais; em MOSTRO-U (mostrou), separou as sílabas incorretamente; em FAMILIA (família), esqueceu o acento; em MUTOS (muitos) omitiu o “i”; em PARABÉMS (parabéns) trocou o “n” por “m”; em CAC-CHORRO (cachorro) e PERN-A (perna) separou as sílabas incorretamente; em RECOVERO (recuperou), esqueceu o “u”, o que caracteriza uma marca de oralidade; em PENALTES (pênaltis), esqueceu o acento e trocou o “i” por “e”; em PR-IMEIRO (primeiro) e CH-OROU (chorou), a separação de sílabas está incorreta; em NAMORA (namorar) esqueceu o “r”, o que sinaliza novamente apoio na oralidade; PROPSG (prosseguir), omitiu letras; em HISTORIA (história), esqueceu o acento; em CONVERSARAN (conversaram), trocou o “m” por “n”; em ATE (até), esqueceu o acento. Enfim, o texto do aluno apresentou muitos erros, mas ele conseguiu comunicar o que desejava.

O aluno B escreveu o título, introduziu a história “Era uma vez um menino” e foi contando que o personagem principal era fã de futebol, ele tinha um sonho de ser jogador profissional de futebol e conseguiu realizar esse projeto de vida. Em seguida, escreveu sobre as derrotas e vitórias, os problemas e as resoluções da trajetória. O carro de luxo que conseguiu comprar e o outros bens que adquiriu. Novos problemas, o protagonista quebrou a perna, mas houve nova resolução, ele se recuperou, algumas derrotas, mas o personagem foi perseverante e conseguiu a bola de ouro e foi para o Barça, ficando lá até morrer. Nessa história, aflorou o imaginário do aluno, que deseja que Neymar fique no

Barça até morrer, um final feliz para o jogador e para o fã. O tempo de vida do personagem principal foi calculado fora da realidade, pois esse personagem ainda vive e não está mais jogando no Barça. Portanto, o aluno inventou o tempo de vida e o lugar em que o jogador jogou. Nas palavras “tamém e tenque”, estão marcas do uso da oralidade. O aluno estruturou razoavelmente o texto e apresentou uma transformação na vida do personagem que era um menino pobre e se transformou, realizou seu sonho de ser um craque ao ponto de conquistar a bola de ouro. Não utilizou parágrafo, mas colocou travessão antes da fala do personagem principal: “- Eu tenque melhorar”. E retrata a realidade dos jogadores de futebol que ostentam com carros de luxo: “comprou seu primeiro carro porche (porsche) carrero”, um carro esportivo e caro. Portanto, a história foi inventada pelo aluno, mas apresenta fatos da vida. No texto anterior, o aluno escreveu apenas 5 linhas.

c) Texto do aluno C

C-A2

NOME: CAIO

04/12/2019

### ESTÓRIA DE LEONEL MESSI

CHAMAM MESSI DE ETE MAIS FLE  
 EU UM JOGADOR DE FUTEBOL  
 PROFISSIONAL ELE JÁ TEM 5  
 BOLAS DE OURO ELE É MUITO  
 BOM MESMO NÃO ESTOU MENTINDO  
 E CRISTIANO E MESSI SÃO  
 UMA DUPLA EM TANTO  
 CRISTIANO RONALDO TAMBÉM  
 TEM 5 BOLAS DE OURO  
 CONTINUANDO A HISTÓRIA DE  
 MESSI MESMO TENTANDO VOCE  
 NÃO VAI VEMSER FLE  
 O MESSI DEVE TER TREINADO  
 MUITO EU ACHO QUE  
 FICOU ALGUNS ANOS SEM  
 VER A FAMÍLIA DEVE  
 TER SIDO UM MOMENTO  
 TRISTE PARA FLE MESSI  
 PODE ELE FAZER BISCOLETAS SEM  
 PARAR ELE JÁ FEZ 500 OU  
 600 E POCOS GOUS NÃO  
 SEI COMO FLE CONSEGUE  
 FAZER TODOS ESSES GOUS  
 E QUASE IMPOSSÍVEL MAIS  
 PARA FLE NÃO COM  
 TANTOS GOUS SER QUANTOS  
 TROFEUS ELE TEM DEVE TER  
 MILHARES QUANTOS TROFEUS  
 ELE DEVE TER MUITOS  
 NE A ELE TEM UM  
 CASARUM QUE TEM UM CAMB

credeal

C-A2

DE	FUTROU	EM	SIMA
DA	CASA	E	UMA PISINA
UMA	PISINA	IMSIMA	E LIMA
PISINA	INBAICHO	E	POCHA O
CARA	E	RICO	DEVE
TER	UMA	LAMBORGINI	NA
GARCIM	E	UM	RIGATI O
MESSI	COMESOU	A	JOGAR NO
BARCELONA	BEM	JOVEM	NE

FIM.

*ESTORIA DE LEUNEU MESSI*

CHAMAN MESSI DE ETE MAIS ELE É UM JOGADOR DE FUTEBOU  
 PROFICIONAL ELE JÁ TEM 5 BOLAS DE OURO ELE E MUITO BOM  
 MESMO NÃO ESTOU MENTINDO E O CRISTIANO E MESSI SÃO  
 UMA DUPLA E TANTO CRISTIANO RONALDO TAMEM TEM 5 BOLAS  
 DE OURO CONTINUANDO A ISTORIA DE MESSI MESMO TENTANDO  
 VOCÊ  
 NÃO VAI VEMSER ELE O MESSI DEVE TER TREINADO MUITO EU  
 ACHO QUE FICOU AUGUMS ANOS SEM VER A FAMILHA DEVE TER  
 SIDO UM MOMENTO TRISTE PARA ELE MESSI PODE ETE FAZER  
 BISCLETAS SEM  
 PARAR ELE JÁ FEZ 500 OU 600 E POCOS GOUS NÃO SEI COMO ELE  
 COMSEGUE FAZER TODOS ESES GOUS E QUASE IMPOSIVEL MAIS  
 PARA ELE NÃO COM TANTOS GOUS SER QUANTOS TROFEIS ELE  
 TEM DEVE TER MILHARES QUANTOS TROFEIS ELE DEVE TER  
 MUITOS  
 NE A ELE TEM UM CASARAM QUE TEM UM CAMPO DE FUTBOU EM  
 SIMA  
 DA CASA E UMA PISINA UMA PISINA IMSIMA E UMA PISINA INBAICHO  
 E POCHA O CARA E RICO DEVE TER UMA LAMBORGUINI NA  
 GARGIM E UM BUGATI O MESSI COMESOU A JOGAR NO BARSELONA  
 BEM JOVEM NE  
 FIM.

O aluno C já estava no nível alfabético e também parece que tentou estruturar o texto com parágrafos, nesta terceira produção. Às vezes, ele colocou acento nas palavras, outras, não. Escreveu o que queria, porém, fez muitos erros. Por exemplo: em ESTORIA (estória), não colocou o acento; em LEUNEU (Lionel), trocou o “l” e o “io” por “eu”; em CHAMAN (chamam), trocou o “m” por “n”; em ETE (et), acrescentou uma letra; em FUTEBOU (futebol), trocou o “l” por “u”; em PROFICIONAL (profissional), trocou os “ss” por “c”, em geral, ele não escreveu dígrafos. Na palavra E (é), esqueceu o acento; em TAMEM (também), escreveu como fala, esqueceu o “b” e o acento; em ISTORIA (história), esqueceu o “h” e acento; em VEMSER (vencer), trocou “n” por “m” e o “c” por “s”; em ALGUMS (alguns), trocou o “n” por “m”; em FAMILHA (família), esqueceu o acento e trocou o “l” por “lh”; em ETE (ele), não se sabe o que realmente quis dizer, mas se for “et” acrescentou o “e”, mas se quis dizer “ele”, trocou “l” por “t”; em BISCICLETAS (bicicletas), acrescentou a letra “s”; em POCOS (poucos), esqueceu o “u”; em GOUS (gols), trocou o “l” por “u”; em COMSEGUE

(consegue), trocou o “n” por “m”; em ESES (esses) e em IMPOSÍVEL (impossível), esqueceu um “s” do dígrafo; em SER (será), esqueceu o “a”, de modo que a frase ficou desorganizada (Quantos gols será que ele tem?); em TROFEIS (troféus), omitiu o acento e trocou o “u” por “i”; em NE (né), esqueceu o acento; em CASARAM (casarão), trocou o “ão” por “am”; em FUTBOU (futebol), esqueceu o “e” e trocou o “l” por “u”; em EMSIMA (em cima), trocou o “c” por “s”; em PISINA (piscina), esqueceu o “s”; em IMSIMA (em cima), trocou o “e” por “i”, juntou as palavras e trocou o “c” por “s”; em INBAICHO (embaixo), trocou o “m” por “n”; em GARGiM (garagem), esqueceu o “a” e trocou o “e” por “i”. Enfim, o aluno ainda escreve com muitos erros, mas escreveu sobre tudo que já tem conhecimento.

O aluno grafou o título do texto. Apresentou o personagem principal na introdução. Falou sobre como é o apelido do personagem, mas que, na verdade, ele não é o que é dito no início do texto, pois, mesmo sendo um personagem da história, ele também é real, é o Messi. O problema de ficar anos sem ver a família, a tristeza de ter que treinar, pois sem esforço não alcançaria o sucesso, o tempo da busca. A transformação aparece quando o personagem alcança seus objetivos e se torna um craque do futebol profissional. O protagonista faz muitos gols, conquista muitas bolas de ouro. Nessa perspectiva, surge outro craque que forma dupla com o personagem principal Messi, o Cristiano. O aluno, como autor, conversa com o leitor, dizendo “Mesmo tentando você não vence ele”, dessa maneira, mostra o potencial do personagem que apresenta. Também aparece a expressão “Né”, dizendo para o leitor que ele sabe que isso é verdade. E, ainda, “Não estou mentindo”, convencendo o leitor de que a história é verdadeira. Destaca o lugar em que Messi jogou desde o início, dizendo, no fim da narrativa: “Messi começou a jogar no Barcelona”. Não coloca travessão, mas deixa um espaço no começo de cada linha, porém, ainda não separa as partes da história. Apresenta momentos de realidade quando fala do casarão, das piscinas, do bicho de estimação (pocha), dos carros de luxo que são realmente bens que os jogadores de futebol gostam de ter na garagem: “Lamborghini e Bugatti”. No texto anterior tinha escrito 5 linhas.

d) Texto da aluna D

D-A2

DAIANE

O UNICORNIO E A MENINA SOFIA E A FADA AZUL  
 ERA UMA VEZ UMA MENINA CHAMADA SOFIA UM DIA  
 SEU AVÔ DEU UM PRESENTE EM FORMATO DE BOLA  
 TAI ELA PERGUNTOU PARA O SEU AVÔ:  
 - O VOVÔ O PRESENTE É UMA MINI BOLA O VOVÔ  
 RESPONDEU PARA SOFIA:  
 - SOFIA SÓ ABRINDO VOCÊ VAI DESCOBRIR NÉ  
 SOFIA RESPONDEU:  
 - VERDADE VOVÔ VOCÊ TEM RASÃO ENTÃO  
 VOCÊ VAI ABRIR SIM VOVÔ AGORA EU VOU ABRIR  
 ENTÃO SOFIA ABRIU O PRESENTE E PERGUNTOU PARA  
 O VOVÔ:  
 - VOVÔ O QUE É ISSO O VOVÔ RESPONDEU:  
 - É UMA LOL SOFIA VOCÊ NÃO VIU NA TV ELA  
 RESPONDEU:  
 - NÃO EU NÃO VI NADA DISSO NA TV VOVÔ  
 ENTÃO SOFIA ABRIU A LOL E DISSE PARA O VOVÔ:  
 - VOVÔ É UMA LOL ULTRA RARA VOVÔ RESPONDEU:  
 - SOFIA ESTÁ LOL TEM GLITER ATÉ DE MAIS ENTÃO  
 SOFIA BRICOU COM A LOL POR HORAS DEPOIS ELA  
 TOMOU UM BANHO E FOI DORMIR ELA SONHO  
 COM UM UNICORNIO MÁGICO QUE ANDAVA PELO  
 CAMPO UM BELO DIA O UNICORNIO ENCONTROU  
 UMA FADA DILADO DE UMA ÁRVORE CHORANDO  
 O UNICORNIO PERGUNTOU:  
 - PORQUE VOCÊ ESTÁ CHORANDO E PORQUE EU CAI  
 E BATI A CABESA NA ÁRVORE O UNICORNIO  
 DISSE:  
 - PORQUE VOCÊ NÃO VEM COMIGO A FADA  
 RESPONDEU PARA O UNICORNIO:  
 - ESTÁ BEM ELA RESPONDEU O UNICORNIO  
 DISSE:  
 - ESTÁ BEM ENTÃO VAMOS IR VAMOS **credeal**

D-A2

ENTÃO ESLES FORAM ANDANDO ATÉ A CASA DA FADA DEPOIS O UNICORNIO FOI ANDANDO E ENCONTROU UMA ILHA SECRETA ELE ENTROU NA ILHA O LUGAR TINHA ÁRVORES DE DIRULITO CASAS DE CHOCOLATE E FOI EMBORA MAS COMEÇOU A CHOVER O UNICORNIO NÃO COMSEGUIU VOLTAR PRA CASA A FADA AZUL QUE ELE TINHA AJUDADO ANTES ENTÃO O UNICORNIO E A FADA FORAM ADANDO ENTÃO ELES CHEGARAM E SE SENTARAM ENFRETE A LAREIRA A FADA AZUL COMEÇOU A CONTAR UMA HISTÓRIA CHAMADA O MENINO QUE GOSTA DA MENINA ERA UMA VEZ UM MENINO QUE GOSTAVA DA MENINA O MENINO FOI NO SEU PRIMEIRO DIA DE AULA ELE ESTAVA INDO DE ONIBUS QUANDO DE REPENTE UMA MENINA SENTOU DO LADO DELE ELE LEVOU UM SUSTO QUANDO ELA SENTOU DO LADO DELE QUANDO ELE CHEGOU NA ESCOLA ELE NÃO PARAVA DE OLHAR PRA ELA NO RECREIO ELE SO FICOU SEGUINDO ELA ENTÃO TERMINOU A HISTÓRIA DEPOIS ELES DORMIRAM NO DIA SEGUINTE A FADA PERGUNTOU PARA O UNICORNIO:

- A UNICORNIO VAMOS DAR UMA VOLTA PELA CIDADE DAS FADAS FM ENTÃO O UNICORNIO RESPONDEU PARA A FADA ZUL:

- ENTÃO VAMOS MAS SO ME DEIXA SE ARUMAR A FADA RESPONDEU:

- ESTA BEM MAS VOCÊ VAI DEMORAR ENTÃO O UNICORNIO RESPONDEU:

NÃO PORQUE ENTÃO ELADISSE:

POR NADA ENTÃO ELES FORAM ANDANDO MAS O UNICORNIO ESTAVA COM



D-A2

MUITA VANTAGE DE IR NA ILHA MÁGICA  
DEPOIS DE ANDAR POR UMA HORA A FADA  
ZUL PERGUNTOU PARA O UNICORNIO:

- UNICORNIO VOCÊ ESTÁ BEM O UNICORNIO  
RESPONDEU PARA A FADA ZUL:

- SIM EU NÃO ESTOU BEM ENTÃO A FADA  
PERGUNTOU:

- PORQUE VOCÊ NÃO ESTÁ BEM O UNICORNIO  
DISSE:

- E QUE ONTEM EU ENCONTREI UMA ILHA  
MÁGICA E EU ESTOU COM MUITA VONTADE  
DE VOLTAR PARA LA ENTÃO A FADA DISSE:

- PORQUE VOCÊ NÃO DISSE LOGO VAMOS  
O UNICORNIO RESPONDEU:

- E CLARA VAMOS LOGO ENTÃO ELES  
CHEGARAM NA ILHA A FADA DISSE:

- NOSA EU QUERIA MORAR AQUI MAS ELES  
NÃO SABIAM QUE ALI VIVIA A BRUXA MIA  
ENTÃO ELA ESCUTOU BARULHOS E FICOU  
MUITO INRITADA ENTÃO ELA SAIU DE SEU  
CASTELO E VIU ELES COMENDO O CHOCOLATE  
DA FONTE ENTÃO ELA DISSE:

O QUE VOCÊS ESTÃO FAZENDO AQUI  
ENTÃO ELES RESPONDERAM PARA A BRUXA:

- E QUE AGENTE ACHOU ESA ILHA MUITO  
GOSTOSA ENTÃO AGENTE RESOLVEU COMER  
UM POQUINHO DE CHOCOLATE MAS QUEM  
É VOCÊ VOCÊ MORA AQUI ENTÃO ELA  
RESPONDEU:

- SIM EU MORO AQUI E O MEU NOME É MIA  
E OS SEUS ENTÃO ELES REPONDERAM:

- OS NÓSOS NOMES SÃO O MEU NOME É  
É UNICORNIO E O MEU É FADA AZUL

credeal

D-2

ENTÃO ELA DISSE:

- VOCÊS QUEREM VIR NO MEU CATELO DE CHOCOLATE ELES RESPONDERAM:

- ESTÁ BEM EU TOPO MAS A FADA ESPERTA DISSE EU NÃO QUERO IR. NÃO A BRUXA DISSE:

- PORQUE NÃO FADA AZUL ELA DISSE:

- PORQUE VOCÊ É UMA BRUXA O SEU NARIS COM UMA BERUGA, O SEU CHAPEU E SUA ROPA ENTÃO A BRUXA DISSE:

- SIM EU SOU UMA BRUXA MÁ E EU VOU PEGAR VOCÊS MAS COMO A MAGIA DO UNICORNIO É MAIS PODEROSA DO QUE A DA BRUXA ELES CONSEGUIRAM DEROTAR ELA DEPOIS DESE LONGO SONHO A SOFIA ACORDOU E COMESOU A BRINCAR COM A SUA BONECA LOL E FIM DA HISTÓRIA.

## O UNICORNIO A MENINA SOFIA E A FADA AZUL

ERA UMA VEZ UMA MENINA CHAMADA SOFIA UM DIA SEU AVÔ DEU UM PRESENTE *ENFORMATO* DE BOLA AI ELA PERGUNTOU PARA O SEU AVÔ: - O VOVÔ O PRESENTE É UMA MINI BOLA O VOVÔ

RESPONDE PARA SOFIA: - SOFIA SÓ ABRINDO VOCÊ VAI DESCOBRIR NÉ

SOFIA RESPONDEU: - *EVERDADE* VOVÔ VOCÊ TEM *RASÃO* ENTÃO VOCÊ VAI ABRIR SIM VOVÔ AGORA EU VOU ABRIR ENTÃO SOFIA ABRIU O PRESENTE E PERGUNTOU PARA O VOVÔ: - VOVÔ O QUE É ISSO O VOVÔ RESPONDEU: - É UMA LOL SOFIA VOCÊ NÃO VIU NA TV ELA RESPONDEU:

- NÃO EU NÃO VI NADA DISSO NA TV VOVÔ:

- ENTÃO SOFIA ABRIU A LOL E DISSE PARA O VOVÔ:

- VOVÔ É UMA LOL ULTRA RARA VOVÔ RESPONDEU:

- SOFIA ESTÁ LOL TEM GLITER ATÉ DEMAIS ENTÃO SOFIA BRICOU COM A LOL POR HORAS DEPOIS ELA TOMOU UM BANHO E FOI DOR MIR ELA SONHO COM UM *UNICORNIO* MÁGICO QUE ANDAVA PELO CAMPO UM BELO DIA O *UNICORNIO* ENCONTROU UMA FADA *DULADO* DE UMA ÁRVORE CHORANDO O *UNICORNIO* PERGUNTOU:

- PORQUE VOCÊ ESTÁ CHORANDO E PORQUE EU CAI E BATI A CABESA NA ÁRVORE O UNICORNIO DISSE:

- PORQUE VOCÊ NÃO VEM COMIGO A FADA RESPONDEU PARA O *UNICORNIO*: - ESTÁ BEM ELA RESPONDEU O *UNICORNIO*

DISSE: - ESTÁ BEM ENTÃO VAMOS IR VAMOS ENTÃO ESLES FORAM ANDANDO ATÉ A CASA DA FADA DEPOIS O *UNICORNIO* FOI ANDANDO E ENCONTROU UMA ILHA SECRETA ELE ENTROU NA ILHA O LUGAR TINHA ÁRVORES DE PIRULITO CASAS DE CHOCOLATE E FOI EMBORA MAS *COMESOU* A CHOVER O *UNICORNIO* NÃO *COMSEGUIU* VOLTAR PRA CASA A FADA AZUL QUE ELE TINHA AJUDADO ANTES ENTÃO O *UNICORNIO* E A FADA FORAM *ADANDO* ENTÃO ELES CHEGARAM E SE SENTARAM *ENFRETE* A LAREIRA A FADA AZUL *COMESOU* A CONTAR UMA *HISTORIA* CHAMADA O MENINO QUE GOSTA DA MENINA ERA UMA VEZ UM MENINO QUE GOSTAVA DA MENINA O MENINO FOI NO SEU PRIMEIRO DIA DE AULA ELE ESTAVA INDO DE *ONIBUS* QUANDO

*DEREPENTE* UMA MENINA SENTOU DO LADO DELE ELE LEVOU UM SUSTO QUANDO ELA SENTOU DO LADO DELE QUANDO ELE CHEGOU NA ESCOLA ELE NÃO PARAVA DE OLHAR PRA ELA NO RECREIO ELE SO FICOU SEGUINDO ELA ENTÃO TERMINOU A HISTÓRIA ELA ENTÃO TERMINOU A HISTÓRIA DEPOIS ELES DORMIRAM NO DIA SEGUINTE

A FADA PERGUNTOU PARA O *UNICORNIO*: - A UNICORNIO VAMOS DAR UMA VOLTA PELA CIDADE DAS FADAS *EM ENTÃO* O *UNICORNIO* RESPONDEU PARA A FADA AZUL:

- ENTÃO VAMOS MAS SO ME DEIXA *SE ARUMAR* A FADA RESPONDEU:

- ESTÁ BEM MAS VOCÊ VAI DEMORAR ENTÃO O *UNICORNIO* RESPONDEU: NÃO PORQUE ENTÃO ELA DISSE: POR NADA ENTÃO ELES FORAM ANDANDO MAS O UNICORNIO ESTAVA COM MUITA *VANTADE* DE IR NA ILHA MÁGICA DEPOIS DE ANDAR POR UMA HORA A FADA

ZUL PERGUNTOU PARA O UNICORNIO: - *UNICORNIO* VOCÊ ESTÁ BEM  
O *UNICORNIO* RESPONDEU PARA FADA ZUL:  
- SIM EU NÃO ESTOU BEM ENTÃO A FADA  
PERGUNTOU:  
- *PORQUE* VOCÊ NÃO ESTÁ BEM O UNICORNIO DISSE:  
- E QUE ONTEM EU ENCONTREI UMA ILHA MÁGICA E EU ESTOU COM  
MUITA VONTADE DE VOLTAR PARA LÁ ENTÃO A FADA DISSE:  
- *PORQUE* VOCÊ NÃO DISSE LOGO VAMOS O *UNICORNIO*  
RESPONDEU:  
- E CLARA VAMOS LOGO ENTÃO ELES CHEGARAM NA ILHA A FADA  
DISSE:  
- NOSA EU QUERIA MORAR AQUI MAS ELES NÃO SABIAM QUE ALI VIVIA  
A BRUXA MIA ENTÃO ELA ESCUTOU BARULHOS E FICOU MUITO  
INRITADA ENTÃO ELA SAIU DE SEU CASTELO E VIU ELES COMENDO O  
CHOCOLATE DA FONTE ENTÃO ELA DISSE: O QUE VOCÊS ESTÃO  
FAZENDO AQUI ENTÃO ELES RESPONDERAM PARA BRUXA:  
- E QUE *AGENTE* ACHOU ESSA ILHA MUITO GOSTOSA ENTÃO *AGENTE*  
RESOLVEU COMER UM POUQUINHO DE CHOCOLATE MAS QUEM  
É VOCÊ MORA AQUI ENTÃO ELA RESPONDEU: - SIM EU MORO AQUI E  
O MEU NOME É MIA E OS SEUS ENTÃO ELES RESPONDERAM:  
- OS NÓS NOMES SÃO O MEU NOME É *UNICORNIO* E O MEU É  
FADA AZUL ENTÃO ELA DISSE:  
- VOCÊS QUEREM VIR NO MEU CASTELO DE CHOCOLATE ELES  
RESPONDERAM:  
- ESTÁ BEM EU TOPO MAS A FADA ESPER-TA DISSE EU NÃO QUERO IR  
NÃO A BRUXA DISSE:  
- *PORQUE* NÃO FADA AZUL ELA DISSE:  
- *PORQUE* VOCÊ É UMA BRUXA O SEU NARIS COM UMA *BERUGA*, O SEU  
*CHAPEU* E SUA *ROPA* ENTÃO A BRUXA DISSE:  
- SIM EU SOU UMA BRUXA MÁ E EU VOU PEGAR VOCÊS MAS COMO A  
MAGIA DO *UNICORNIO* É MAIS PODEROSA QUE A DA BRUXA ELES  
CONSEGUIRAM *DEROTAR* ELA DEPOIS *DESE* LONGO SONHO A SOFIA  
ACORDOU E COMEÇOU A BRINCAR COM A SUA BONECA LOL E FIM DA  
HISTÓRIA.

A aluna D, na análise anterior, já estava na hipótese alfabética, mas ainda escreve fazendo alguns erros, porém, já está tentando representar os sinais de pontuação para representar um discurso direto, ou seja, representar a fala usando travessão, dois pontos, mas só usa alguns sinais de pontuação, pode-se ver isso no título. Também usou vários acentos e o til, mas, em várias palavras, esqueceu desses sinais, como, por exemplo, em UNICORNIO (unicórnio). Na palavra ENFORMATO (em formato), trocou “m” por “n” e juntou as palavras “em” e “formato”; em AI, omitiu o acento agudo ou esqueceu; em EVERDADE (é verdade), esqueceu o acento e juntou as palavras; em RASÃO

(razão), trocou o “z” por “s”; em SONHO (sonhou), omitiu o “u”; em DULADO (do lado), juntou as palavras e trocou o “o” pelo “u”; em CAI (caí), esqueceu o acento; em CABESA(cabeça), trocou o “ç” por “s”; em COMESOU (começou), trocou o “ç” pelo “s”; em COMSEGUIU (conseguiu) trocou o “n” pelo “m”; em ADANDO (andando), esqueceu o “n”; em ENFRETE (em frente), trocou o advérbio por verbo; em HISTORIA (história), esqueceu o acento; em ONIBUS (ônibus), esqueceu o acento; em DEREPEENTE (de repente), não separou a preposição; em SO (só) esqueceu o acento; em EM ENTÃO (e então), colocou um “m” a mais; em ME DEIXA SE (me deixa me), trocou o “me” pelo “se”; em ARUMAR (arrumar), esqueceu um “r”; em VANTADE (vontade), trocou o “o” pelo “a”; em PORQUE (por que) na pergunta é separado; em E CLARA (é claro), esqueceu o acento e trocou o “o” pelo “a”; em NOSA (nossa), esqueceu um “s”; em INRITADA (irritada), transcreveu a fala para escrita, colocou um “n” a mais e esqueceu do “r”; em E (é), esqueceu o acento; em AGENTE (a gente), uniu as palavras; em NARIS (nariz), trocou o “z” pelo “s”; em BERUGA (berruga), esqueceu um “r”; em CHAPEU (chapéu), esqueceu o acento; em ROPA (roupa), esqueceu o “u”; em DEROTAR (derrotar), esqueceu um “r”; em DESE (desse), esqueceu um “s”. Mesmo que, às vezes, a aluna tenha usado dígrafos corretamente, como em “disse” e “essa”, ela ainda não parece segura quando a esse uso.

A aluna D registrou o título com erros de pontuação, esqueceu a vírgula, mas já está tentando usar o travessão e os dois pontos ao longo da história. Introduziu a história com: “Era uma vez uma menina” e continuou com o surgimento do problema, que é o presente que ela ganhou do avô, mas que está guardado em uma embalagem em forma de bola e ela não consegue adivinhar o que tem dentro. O avô ajudou a resolver o problema, pedindo para ela abrir o pacote, assim poderia descobrir, a resolução. A menina abriu o presente e encontrou uma boneca Lol rara, surge a transformação, ela brincou durante horas com a boneca. A menina foi dormir e sonhou com um unicórnio mágico. Nesse momento, iniciou uma nova história encaixada na original. De certa forma, a aluna fez uma nova introdução: “Um belo dia” e prosseguiu com o aparecimento de um novo problema, porque o unicórnio encontrou uma fada que estava chorando. A fada tinha batido a cabeça, apareceu a resolução, o

unicórnio, para ajudar, convidou-a para ir com ele, foram até a casa da fada. Depois o unicórnio foi andando e encontrou a ilha secreta, mas ele foi embora, porém, começou a chover e ele e a fada sentaram em frete à lareira. A fada contou uma nova história para o unicórnio. “O menino que gosta da menina”, escreveu o título no meio da outra história. Introduziu, assim, uma nova narrativa: “Era uma vez um menino”, talvez a aluna tenha ouvido essa história. O menino e a menina ficaram se olhando, seguindo-se e então terminou a história. O unicórnio e a fada foram dar uma volta, resolveram visitar a ilha mágica, encontraram a bruxa má Mia que estava se fingindo de boa, mas a fada logo viu que Mia era uma bruxa por causa de suas características de bruxa. A bruxa tentou pegar a fada e o unicórnio, mas a magia do unicórnio era mais poderosa e derrotaram a bruxa. Depois desse longo sonho, Sofia, a menina, acordou e começou a brincar com a boneca Lol. Nesse momento, a aluna nos faz pensar que as histórias estavam no sonho dela. A aluna soube contar uma história que começou com uma boneca. Nessa mesma narrativa são contadas a história da fada e do unicórnio, a fada conta a história do menino que gostava da menina, parece que existe mais uma história que envolve a bruxa, mas sempre conseguiu mostrar uma introdução, um problema e uma solução. Mas o mais interessante é que ela terminou com a história que começou, dessa maneira, as histórias que estão no meio são consideradas como sonhos. A narrativa apresenta vários personagens, mas os principais estão no título. O tempo está em duas situações, pois a história acontece em uma casa, apresentando a realidade, em que o avô presenteia a neta e em um tempo imaginário, que acontece quando Sofia sonha. Além disso, o lugar onde acontece a história muda pelo imaginário, mas se tem a impressão de que tudo aconteceu na casa da menina que ganhou uma boneca do avô, brincou, dormiu, sonhou várias histórias, acordou e continuou a brincar com a boneca. A marca da oralidade aparece em: “dulado”, “inritada. E ainda podemos observar circunstâncias de realidade de realidade na história do menino que gostava da menina, muitas vezes, as crianças falam de seus namorados da escola. Também, a boneca Lol existe na realidade e algumas crianças ganham de presente. No texto anterior, a menina tinha escrito 5 linhas.

E) Texto da aluna E

A SEREIA E SEU PEIXINHO

ERA NUM LINDO DIA UMA  
 SEREIA QUE TINHA 12 ANOS  
 E ELA TINHA UM COLAR QUE  
 FAZIA ELA SER HUMANA ELA TINHA  
 UM PEIXINHO ONDE ME DELEE  
 COM SI NHA ELES NADA VAM  
 PELOS OS E ANOS EM UM DIA  
 ELES ENCONTRARAM UM  
 TISOURO DAI ELA BOTOU  
 NO CEU ESCONDERITO  
 E FOI DA RASO PERFISE  
 ESE TRANSFORMOU EM UMA  
 HUMANA ELA AJUDAVA  
 OS ANIMAIS ELES DESIAM  
 OBRIGADA ELA DISIA DINADA  
 DAI UM DIA ELA EM  
 CONTROU UM PRINCIPE  
 DAI ELE DISE ULA EU  
 POSSO AJUDAR EM ALGO  
 ELA COREU COREU E COREU  
 ATE CHEGAR NUM RIO  
 DAI ELA DISE POR FAVOR  
 FAZA QUE EU SEJA SEREIA  
 ELA SOUTOU SER SEREIA  
 DAI ELA DISE EU QUE ROVE  
 AQUELE PRINCIPE DAI ELA DISE  
 EU QUERO SER O MANA DAI  
 O PEIXINHO FICOU COM  
 MUITA MUITA MAIS MUITA  
 SAUDADE QUE FICOU DOENTE  
 MUITO MUITO DOENTE ELA  
 FOI VER O PEIXINHO ELE  
 DISE QUE BOM TIVE EU ESTAVA - credeal

COM SAUDADE DAÍ DEMOROU  
 CINCO MESES DAÍ ELA FOI  
 LÁ NO PEIXINHO ELA FALOU  
 O PEIXINHO VOCE ESTÁ BEM  
 ELE DISE QUE SIM MAS  
 UM MES DAÍ ELA DISE  
 TÁ BOM EU VOU TENTAR  
 ESPERAR DAÍ DEMOROU  
 DEMOROU DEMOROU ATE QUE  
 CHEGOU O DIA DE VERO  
 PEIXINHO DAÍ ELA ENTROU  
 NO CONSULTÓRIO DAÍ O  
 PEIXINHO ESTAVA DORMINDO  
 DAÍ ELA COMEÇOU A CHORAR  
 DAÍ NO DIA SEGUINTE ELA  
 VISITOU O PEIXINHO ELE  
 ESTAVA FINALMENTE  
 MELHOR DAÍ O PEIXINHO  
 VOU PARA CASA E ELA  
 CHOROU DE FELICIDADE  
 E

F I M

credeal

**A SEREIA E SEU PEIXINHO**  
 ERA NUM LINDO DIA UMA SEREIA QUE TINHA 12 ANOS E ELA TINHA UM  
 COCAR QUE FASIA ELA SER HUMANA ELA TINHA UM PEIXINHO ONOME  
 DELE E COM XINHA ELES NADAVAM PELOS OCEANOS E NUM DIA ELES  
 ENCONTRARAM UM TISOURO DAÍ ELA BOTOU NO CEU ESCONDERIJO



E FOI PARA SUPERFISE E ESE TRAMFORMOU EM UMA UMANA ELA AJUDAVA OS ANIMAIS ELES DESIAM OBRIGADA ELA DISIA DINADA DAI UM DIA ELA EM CONTROU UM PRINSIPE DAI ELE DISE ULA EU POSO AJUDAR EM AUGO ELA COREU COREU E COREUATE CHEGAR NUM RIU DAÍ ELA DESI PUR FAXOR FASA QUE EU SEJA SEREIA ELA SOLTOU A SER SEREIA DAÍ ELA DISSE EU QUE ROVE AQUELE PRINCIPE DAI ELA DISE EU QUERO SER OMANA DAI O PEIXINHO FICOU COM MUITA MUITA MAIS MUITA SAUDADE QUE FICOU DOENTE MUITO MUTO DOENTE ELA FOI VER OPEIXINHO ELE DISE QUE BOM TI VE EU ESTAVA COM SAUDADE DAÍ DEMOROU CINCO MESES UM DAÍ ELA FOI LA NO PEIXINHO ELA FALOU OI PEIXINHO VOCÊ ESTA BEM ELE DISE QUE UM MES DAI ELA DISE TABOM EU VOU TENTAR ESPERAR DAÍ DEMOROU DEMUROU DEMOROU ATE QUE CHEGOU ODIA DE VERO PEIXINHO DAÍ ELA ENTROU NO COMSUTORIO DAI PEIXINHO ESTAVA DORMINDO DAÍ ELA COMEÇOU A CHORA DAÍ NO DIA SEGUINTE ELA VISITOU O PEIXINHO ELE ESTAVA FINAUMENTE MELHOR DAÍ O PEIXINHO VOUTOU PARA CASA E ELA CHOROU DE FELICIDADE E FIM

A aluna E estava no nível silábico-alfabético na primeira análise. Neste texto, ela mostra que já está na hipótese alfabética, pois ela está tentando colocar parágrafos em seu texto, deixando sempre um espaço no início de cada linha, mas ainda não consegue. Ainda faz alguns erros, mas já consegue escrever o que deseja, não usa pontuação. Como exemplos de dificuldades de escrita da menina tem-se: em FASIA (fazia), trocou o “z” por “s”; em UMANA (humana), omitiu a letra “h”; em E (é) não colocou acento; o nome COMXINHA ela inventou para seu peixinho, mas apresenta troca de “m” por “n” e de “ch” por “x”; em ONOME (o nome), juntou duas palavras, mas escreveu todas as letras das palavras; em OSEANOS (oceanos), trocou o “c” pelo “s”; em MUM (num), trocou o “n” pelo “m”; em CEU (seu), trocou o “s” por “c”; em SUPERFISE (superfície), esqueceu o acento e trocou o “cie” por “se”; em ESSE (e se) juntou duas palavras; em TRAMFORMOU (transformou), trocou o “n” por “m”; em DESIAM (diziam), trocou o “i” por “e” e o “z” por “s”; em DISIA (dizia), trocou o “z” por “s”; em DINADA (de nada), uniu duas palavras e trocou o “e” por “i”, o que parece ser uma marca de oralidade; em EMCONTROU (encontrou), trocou o “n” por “m”; em PRINSIPE (príncipe) trocou o “c” por “s”; em DISE (disse), omitiu o “s”; em ULA (olá), trocou o “o” por “u”; em POSO (posso), esqueceu o “s”; em AUGO (algo) trocou o “l” por “u”; em COREU (correu), omitiu um “r”; em RIU (rio), trocou o “o” por “u”; em DESI (disse), trocou o “i” por “e”, omitiu o “s”, trocou o “e”

por "i"; em PUR FAXOR (por favor), trocou o "o" por "u", trocou o "v" por "x"; em FASA (faça), trocou o "ç" por "s"; em SOLTOU (voltou), trocou o "v" por "s"; em QUE ROVE (quero ver), separou duas palavras e esqueceu o "r"; em OMANA (humana), omitiu o "h" e trocou o "u" por "o"; em MUTO (muito), esqueceu o "i"; em OPEIXINHO (o peixinho), juntou duas palavras; em TI VE (te ver), trocou o "e" por "i" e esqueceu o "r"; em ESTA (está), omitiu o acento; em DAI (daí), esqueceu o acento; em MÊS (mês), omitiu o acento; em TABOM (está bom), esqueceu o acento e o "es" da palavra está, e fez uma transcrição da fala, aparentemente; em ATE (até), omitiu o acento; em ODIA (o dia), juntou duas palavras; em VERO (ver o), uniu duas palavras; em CONSULTÓRIO (trocou "n" por "m"; em CHORA (chorar), esqueceu o "r", como se usa na oralidade; em FINAUMENTE (finalmente), trocou o "l" por "u"; em VOUTOU (voltou), trocou o "l" por "u", escrevendo como se fala.

A aluna E colocou o título na história. Introduziu a narrativa "Era num lindo dia". Os personagens são a sereia e um peixinho, mas a sereia se transforma em humana. Aí aparece a imaginação da aluna. Encontraram um tesouro e esconderam-no em um esconderijo, tornaram-se em ricos. A sereia encontrou um príncipe, transformou-se em humana. Aí aparece o problema, o peixinho ficou doente, a sereia ficou muito triste, pois o peixinho estava mal, mas, no final, veio a resolução do problema, o peixinho melhorou e foi para casa com a sereia. Momentos da realidade são a doença do peixinho, pois as pessoas também adoecem. A marca da oralidade está expressa nas palavras: "finalmente" e "voltou".

Dessa forma, conclui-se a análise do terceiro texto produzido pelos alunos. A análise dos textos mostra que agora todos os alunos estão no nível alfabético. A sistematização das dificuldades encontradas nos textos desses alunos pode ser visualizada no Quadro 4 que segue.

**Quadro 4 – Quadro de análise**

<b>Aluno</b>	<b>Marca de oralidade</b>	<b>Desconhecimento de dígrafo</b>	<b>Palavras Escritas juntas</b>
Aluno A		moreu (morreu); cosegia (consegua) (2x); sange (sangue);	Eo (e o); irmadela (irmã dela)

Aluno B	namora (namorar); recupero; temque; pra (x2); pro (3x); tamém; gool		
Aluno C	pocos; <i>ne</i> ; pocha;		
Aluno D	sonho; dulado (ao lado); pra; pra;	Derrotar; beruga (berruga)	enformato; everdade; enfrente; derepente; agente;
Aluno E	dinada (de nada); ti ve (te ver); tabom (está bom); chora (chorar); finaumente; voutou	coreu;	onome; coreuate (correu até); que rove (quero ver); opeixinho; odia (o dia); vero (ver o);
	19	6	13

Aluno	Dessonorização	Sonorização	Redução de ditongo/ dígrafo	Inserção de letra
Aluno A		dese (desse)		
Aluno B		profisional; comesou (3x); comeso (2x)		trillionario (trilionário);
Aluno C		eses (esses); imposivel; pisina; comesou		mais (mas);
Aluno D		nosa (nossa); nosos; dese; cabesa; comesou;		esles
Aluno E		oseanos; superfise; prinsipe; dise; poso; desi (disse); fasa (faça);		
	0	20	0	3

Aluno	Troca de letra	Omissão de letra	Falta de acento	Palavra escrita Separado/ incorreta
Aluno A	Unocórnio; tam (tão); legal (legal); veses (vezes); sirugia (cirurgia); resaram (rezaram); professorer (professores); capítulo (capítulo); voio (veio)	sirugia (cirurgia)	Únocornio; único; também; varias; Antonio; historia; ate	Ch-oveu; Junio-r; comeso-u; mostro-u; cac-horro; pern-a; gol-s; pr-imeiro
Aluno B	naçeu; parabéms; ganharão (ganharam); sao (são); penaltis (pênaltis); conversaran (conversaram);	hisoria (história); tamém; mutos (muitos); propsg (prosseguir)	Ai (aí) 2x; estadio (estádio); so (só); familia (família); penaltis (pênaltis); ate (até); hisoria (história); trillionario (trilionário); Maracana (Maracanã)	
Aluno C	leuneu; chaman; futebou; proficional; istoria; vemser; vemser; augums; familia; ete (até); biscletas; comsegue; trofeis; casaram; futbou; em sima; insima; insima; inbaicho; inbaicho; gargim	tamem; futbou; gargim;	estoria; e (é); tamem; istoria; imposivel	
Aluno D	rasão; conseguiu; vantade (vontade); clara (claro); ropa	bricou (brincou);	unicornio; ai; e (é); está (esta); cai; historia; onibus; so (só); e (é); chapeu	

	(roupa); inritada; fasendo; naris;			
Aluno E	fasia; comxinha; comxinha; mum (num); tisouro; ceu (seu); tramsformou; desiam; desiam; disia; ula (olá); augo; riu; pur (por); faxor (favor); soltou (voltou); omana; ti(ti); comsutorio;	Umana (humana); superfise; mutto (muito); comsutorio;	e (é); dai; prinsipe; coreuate (correu até); principe; la (lá); esta (está); mes; ate; comsutorio;	em controu; que rove (quero ver);
	64	13	25	10

Fonte: a própria autora

Observando-se os dados do quadro, verifica-se que o erro mais frequente foi a troca de letras, como na escrita de *rasão* para *razão*, o que ocorreu 64 vezes. Na sequência, tem-se a omissão de acentos ortográficos, como na escrita de *principe* para *príncipe*, o que ocorreu em 25 palavras. Em terceiro lugar, tem-se a sonorização, como na escrita de *comesou* para *começou*, o que ocorreu em 20 palavras. Na quarta posição, apareceu o apoio na oralidade, como na escrita de *namora* para *namorar*, o que esteve presente em 19 momentos. Na sequência, apareceu a escrita de palavras juntas, como *odia* para *de o dia*, e a omissão de letras (*sirugia* para *cirurgia*), o que foi verificado em 13 palavras. A separação incorreta de palavras (*Júnio-r* para *Júnior*) foi constatada em 10 palavras; a omissão do dígrafo, como em *coreu* para *correu*, aconteceu em 6 palavras; e a inserção de letras (*esles* para *eles*), em 3 palavras.

Esses resultados mostram, novamente, erros relativamente comuns na escrita de crianças desse nível de alfabetização. E, embora alguns tipos de erros tenham aumentado, após a aplicação dos roteiros de leitura, como pode ser visualizado no Quadro 5, isso não significa que as crianças estão desaprendendo, muito pelo contrário, isso se deve ao fato de elas terem escrito textos muito mais longos e complexos no final do ano, considerando-se suas produções do mês de abril de 2019.

Quadro 5 – síntese das dificuldades ortográficas

Tipos de dificuldades	Texto 1	Texto 2	Texto 3
Marca de oralidade	4	5	19
Desconhecimento de dígrafo	0	10	4
Palavras Escritas juntas	30	18	13
Dessonorização	2	0	0
Sonorização	5	7	20
Redução de ditongo/dígrafo	2	0	0
Inserção de letra	2	2	3
Troca de letra	19	5	64
Omissão de letra	10	4	13
Falta de acento	4	4	25
Palavra escrita Separado/ incorreta	19	0	10
<b>Total</b>	<b>97</b>	<b>55</b>	<b>171</b>

Fonte: a própria autora

Quadro 6 – comparativo dos resultados da alfabetização (produção escrita)

Níveis de alfabetização	Representação da criança	Diagnóstico	1º Roteiro	2º Roteiro
Nível pré-alfabético	O aluno começa a entender que a sílaba é formada por mais de uma letra.	1(aluno)	-	-
Nível alfabético	A criança já tem noção da quantidade de letras de cada sílaba.	4(alunos)	5(alunos)	5(alunos)

Fonte: a própria autora

Encerra-se, dessa forma, a análise dos textos produzidos pelos alunos. Para finalizar, apresentam-se as considerações finais.

#### 4.4 COMPARATIVO DA ESTRUTURA NARRATIVA APRESENTADA NOS ROTEIROS

A fim de analisar o letramento dos alunos, será tomado como parâmetro o modelo tradicional de estrutura narrativa que prevê cinco micro-sequências:

- **Situação Inicial (SI):** caracterizada pela apresentação do espaço e do tempo da narrativa e das personagens;
- **Perturbação (P):** quando algo na história interrompe a rotina narrada na situação inicial, fazendo com que a história tenha continuidade;
- **Transformação (T):** quando há uma mudança na posição inicial das personagens, como consequência da perturbação;
- **Resolução (R):** quando ocorre o encaminhamento da solução do problema central;
- **Situação Final (SF):** quando termina a história com o retorno de um cosmos organizado e parecido com o do início da narrativa.

Questão chave desse modelo é o pressuposto de que é necessária a transformação do herói a partir da experiência expressa na narrativa. Essa transformação seria, pois, constituída “por um elemento que desencadeia o processo de transformação, pela dinâmica que o efetua (ou não) e por um outro elemento que encerra o processo de transformação” (REUTER, 1996, p. 49).

Serão comparadas as narrativas produzidas por cada aluno e verificar se houve avanços da primeira para a terceira.

**Quadro 7 – Comparativo das narrativas produzidas pelos alunos**

	<b>Mágico de Oz</b>	<b>Beto, o carneiro</b>	<b>Adorável criativa</b>
<b>Aluno A</b>	Apresenta a SI, a P e a T, mas não apresenta a R e a SF. Emprega o Pretérito Imperfeito na SI e o Pret. perfeito nas outras micro-sequências. Quando anuncia o problema diz: E começou a aventura. No desenho, representou 5 cenas.	Em uma única frase, apresenta a narrativa. SI inicial com Pret. Imp., P com Pret. Perf e a T. Não apresentou a R nem a SF. Também não informa detalhes.	Narra em terceira pessoa a história de um unicórnio que virou sereia, iniciando com “Era uma vez”. Apresenta as cinco micro-sequências. A T é longa e apresenta uma reviravolta na história, porque a sereia transformada não era boa, por isso adoeceu e morreu, uma vez que Deus não gosta de gente má. Inicia de forma fantástica e passa para situações mais próximas

			da vida real. Apresenta detalhes e várias pequenas situações. Anuncia o último capítulo e o final da história. Emprega adequadamente os tempos verbais.
<b>Aluno B</b>	Representou a história em 6 cenas. Narra verbalmente em forma de tópicos, apresenta os elementos na ordem em que aparecem na história. Emprega o articulador “ai”, para dar sequência à narrativa. Apresentou a P, parte da T e a SF.	Em uma frase, apresenta as 5 micro-sequências. Para introduzir a P, emprega o articulador “de repente”, indicando consciência da mudança de situação. Não apresenta detalhes.	Narra a história do jogador de futebol Neymar, iniciando com “Era uma vez”. Emprega adequadamente os tempos verbais.
<b>Aluno C</b>	Representou a história em 8 desenhos. Apresentou a SI usando Pret. Imperfeito. Apresentou a P e na T falou no Espantalho, no Boneco de Lata, nos macacos voadores e no Leão. Diz que o Boneco de Lata pediu a Dorothy que lhe dê olhos, o que não ocorre na narrativa original. Para introduzir esses encontros, emprega “e lá”, mostrando consciência da introdução de novos fatos. Não apresenta R nem SF. Termina a história falando que a Bruxa fez uma festa quando os amigos voltaram.	Apresenta, em uma única frase, quatro das micro-sequências, deixando de lado a R. Emprega os tempos verbais adequadamente. Repete três vezes a SF.	Criou uma crônica sobre a vida do jogador Leonel Messi. Remete a dados reais da biografia do jogador e expressa sua admiração pelo craque, revelando sua autoria: “eu acho”, “deve ter sido triste pra ele”, por exemplo.
<b>Aluno D</b>	A narrativa é apresentada em 13 cenas, pois a aluna usa pouco texto verbal para narrá-la. Traz o ciclone, Dorothy e Totó na P. Depois, em quadrinhos, narrou o encontro com o Homem de Lata, o Espantalho e o Leão, o caminho até o Mágico de Oz e com a bruxa. Na R, Dorothy salva todos e a Bruxa lhe diz para bater os sapatos. E na SF, Dorothy está em casa. No texto verbal, registrou o diálogo final. Apesar do pouco uso do texto verbal, narrou, pelo desenho, com riqueza, vários fatos importantes da narrativa.	Nomeia a personagem, Mirela, cuja história, narra em terceira pessoa. Narra todos os fatos em um desenho com cinco cenas. Mas na narrativa verbal, não conta que o cachorro comeu a carne. Usou os verbos adequadamente. Emprega os articuladores “e de repente”, para introduzir a P e o “mas”. Por fim, para enfatizar a importância da situação para o cachorro, usa a expressão “com certeza”. Diz que os donos do espeto vêm “em sua direção”.	Narra em terceira pessoa uma história com elementos fantásticos. Inicia com “Era uma vez”. A sequência é narrada no Pret. Perf. Apresenta as 5 micro-sequências e diálogos diretos, corretamente introduzidos com verbos dicendi. Emprega expressões como “um belo dia”, “então” e “de repente” para dar sequência à história, que é rica em detalhes e peripécias. Ao fim, surpreende ao informar que tudo não passara de um sonho.
<b>Aluno E</b>	Registrou a história em 8 quadrinhos. Apresentou a	Expressa a história em 4 quadrinhos. Narra em	Inicia a narrativa com “Era num lindo dia”, com



	SI com o uso do Pret. Imp. E depois seguiu com o Pret. Perf. Para introduzir a P, usou o articulador “de repente”, assim como “daí” para dar continuidade à história. Na transformação não mencionou a morte da Bruxa má, mas o encontro com os amigos. Depois, encerra a história com o encontro com os macacos e a Bruxa má.	primeira pessoa e apresenta as cinco micro-sequências. Emprega o articulador “de repente” ao introduzir a P. Por meio do pronome “esse”, retoma o fato na SF.	elementos do universo fantástico, emprega adequadamente os tempos verbais e apresenta as 5 micro-sequências. A narrativa é cheia de peripécias e com muitos detalhes. Emprega diálogos diretos, usando verbos dicendi, mas sem travessão.
--	--	---	---

**Fonte: a própria autora**

Fica evidente a evolução das narrativas do Aluno A, uma vez que, na primeira e na segunda, não apresentou as cinco micro-sequências, enquanto na última, redigiu uma história complexa, rica em detalhes e, inclusive, com uma avaliação religiosa sobre pessoas más. Seu nível de letramento, na última história, é elevado, pois inicia com a fórmula dos contos de fadas e apresenta personagens do universo fantástico. E emprega expressões para dar andamento à narrativa.

O Aluno B também apresenta evolução em seu terceiro texto se comparado aos dois primeiros. Inicialmente, escreve em forma de tópicos e não apresenta as cinco micro-sequências. Na segunda, contempla esse aspecto e emprega o articulador “de repente” para introduzir a P. E no último texto, embora o inicie com “Era uma vez”, não conta uma história com elementos fantásticos, mas a biografia do jogador de futebol Neymar Jr. Apresenta as cinco micro-sequências e emprega adequadamente os tempos verbais. A história é rica em detalhes e em dados empíricos da vida do jogador, além de narrar sua morte. Percebe-se, assim, a evolução da sua redação.

Já o aluno C, nas duas primeiras narrativas, não contempla as cinco micro-sequências, mas emprega adequadamente os tempos verbais. No terceiro texto, não narra uma história, mas escreve uma espécie de crônica sobre o jogador de futebol Leonel Messi. Apresenta alguns dados de sua biografia e destaca sua qualidade como jogador. Com isso, o aluno mostra autoria no texto, expressando sua opinião.

O Aluno D, por sua vez, na primeira narrativa, apresentou as cinco micro-sequências em forma de desenho, revelando conhecimento da estrutura

narrativa, apesar de ter usado pouco texto verbal. Na segunda, narrou em terceira pessoa, diferente dos demais colegas, e nomeou a personagem dona do cachorro. Empregou articuladores e enfatizou a importância do fato para seu cachorro com o articulador “com certeza”. Na terceira, apresenta uma narrativa elaborada, ancorada em elementos do fantástico, emprega corretamente os tempos verbais e a expressão “Era uma vez”. Usa diálogos diretos, com o emprego de verbos dicendi e de travessão. Revela um grande avanço em sua redação.

Por fim, o Aluno E, na primeira história, não contemplou as cinco micro-sequências, mas empregou adequadamente os tempos verbais. Usou articuladores para dar continuidade aos fatos. Na segunda, já apresenta as cinco micro-sequências, emprega também adequadamente os tempos verbais e articuladores para dar continuidade aos fatos. A última narrativa é rica em detalhes, contempla as cinco microsequências e dialoga com o universo fantástico, iniciando com “Era num lindo dia”, e são empregados adequadamente os tempos verbais e articuladores. A história é complexa, com várias peripécias e diálogo direto, com verbos dicendi, mas sem travessão.

Pode-se afirmar que houve um grande avanço nos textos dos alunos e que, em especial, no último, o letramento se faz bem claro, mediante o emprego de referências a elementos das narrativas maravilhosas, mediante o respeito à estrutura narrativa do modelo quinário, de expressões que revelam autoria e outras que dão sequência aos fatos, sendo que estes mostram que os alunos têm consciência das relações de causa e consequência que subjazem à narrativa. Mesmo o aluno que não redigiu uma narrativa mostrou evolução nos textos bem como sua autoria expressa na crônica jornalística. Embora haja problemas de ordem frasal (pontuação e encadeamento), é claro o crescimento do nível de letramento dos alunos, o que, com certeza, se deve ao constante e sistemático trabalho com a literatura infantil.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ler com e para as crianças instiga seu lado cognitivo e afetivo. Assim, é importante que o contato com a leitura se inicie o mais cedo possível e continue pela trajetória escolar. Essa aproximação com o mundo literário e da leitura possibilita, às crianças, seu letramento.

Sob essa perspectiva, a aplicação de roteiros de leitura em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal do município de Santa Maria do Herval/RS teve como finalidade verificar em que medida atividades de leitura de textos literários contribuem para o desenvolvimento do processo de alfabetização.

Para tanto, foram elaborados roteiros de leitura de textos literários. Contudo, antes, buscou-se embasamento teórico para que o material elaborado garantisse a apropriação do sistema de escrita alfabética envolvendo práticas diversificadas de letramento, conforme sustenta a legislação e a teoria da psicogênese, bem como respeitasse o perfil dos alunos e a heterogeneidade da turma.

Aliado a isso, no intuito de atingir os objetivos deste trabalho, foram definidos os parâmetros de análise no que tange ao nível alfabético e à estrutura narrativa: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético; situação inicial, perturbação, transformação, resolução e situação final.

No que tange ao nível alfabético, o comparativo dos resultados da análise da primeira produção escrita, que foi realizada antes da aplicação dos roteiros, da segunda e da terceira, realizadas após a aplicação dos roteiros, mostra que as crianças participantes da pesquisa apresentam uma evolução. Embora, alguns erros de escrita tenham aumentado, conforme o Quadro 5, outros diminuíram ou não ocorreram, e as crianças escreveram textos mais longos e complexos.

O comparativo relativo à estrutura narrativa e, portanto, ao letramento, demonstra que, após a aplicação dos roteiros, houve um grande avanço nos textos escritos. Pode-se observar que as crianças passaram a usar elementos linguísticos, para dar coerência e coesão aos textos, como articuladores, e

inseriram elementos fantásticos e fatos reais em suas narrativas, contemplando as cinco micro-sequências, produzindo, assim, histórias completas.

Os avanços linguísticos, bem como o emprego de elementos fantásticos, o respeito à estrutura narrativa do modelo quinário e a produção de textos mais longos e complexos indicam presença e evolução do letramento e confirmam que os roteiros de leitura de textos literários aplicados foram eficazes para o processo de alfabetização.

Todavia, faz-se necessário destacar que, aliado aos 2 roteiros de leitura elaborados para esta pesquisa, foram realizadas atividades multimodais para pesquisas científicas, envolvendo aulas no laboratório de informática e apresentação de trabalhos em feiras de ciências, além de leitura de livros seguidas de conversas com os próprios autores dos livros. No entanto, mesmo que a aplicação dos dois roteiros tenha tido resultados positivos, ela não pode ser a única atividade de leitura realizada pela escola, pois entende-se que, por mais eficazes que tenham sido, os roteiros foram parte de um conjunto de atividades de leitura e de escrita. Dessa maneira, optou-se por aplicar somente dois roteiros, na medida em que, aliados às outras atividades, eles comprovaram a sua eficácia.

Desse modo, sugere-se que as escolas privilegiem o letramento desde a educação infantil e ao longo do Ensino Fundamental, o que incidirá positivamente na alfabetização. Além disso, colaborará com a formação de leitores competentes e, por consequência, cidadãos críticos, autores de seus textos das diversas práticas sociais.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. São Paulo: Editora Papirus, 1999.

AMORIM, Patrícia. **O Mágico de Oz**. (Adaptação). Blumenau: Editora Vale das Letras, [s/a].

ASSOLINI, Filomena E.; TFOUNI, Leda V. Os (des)caminhos da alfabetização, do letramento e da leitura. In: ORLANDO, Andreia Fernanda; FERREIRA, Aparecida de Jesus. Do letramento aos multiletramentos: contribuições à formação de professores(as) com vistas à questão identitária. **Revista Travessias**. Paraná, v. 7, n. 1. 2013. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/8360/6302>>. Acesso em: 26 mar. 2020.

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

CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Isabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes (org.). **Alfabetização e Letramento na sala de aula**. 2. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2009.

CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juvenil: dinâmicas e vivências na ação pedagógica**. São Paulo: Paulus, 2002.

DIETER, Márcia Funke. **Adorável Criatura**. Ivoti: Editora Ateliê de Histórias, 2019.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

\_\_\_\_\_, E.; TEBEROSKY, A. In: MORAIS, ARTHUR G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

\_\_\_\_\_, Emilia; GONZALES, Horácio (et. al.). **Reflexões sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GOODMAN, Yeta M. **Como as crianças constroem a leitura e a escrita: perspectivas piagetianas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

HAMILTON, M. Sustainable Literacies and the Ecology of Lifelong Learning. In: ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. Texto & leitor – aspectos cognitivos da leitura. In: ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

KUNZ, Marinês A.; MARTINS, Rosemari L. (org.). **Leitura: reflexões teóricas e experiências possíveis**. Novo Hamburgo: Feevale, 2007.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da para leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: ÁTICA, 2000.

MACHADO, Ana Maria. **Beto, o carneiro**. São Paulo: Editora Moderna, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF, 2017.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender**. 8. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Educação e Letramento In: GRANDO, Katlen Böhm. Seminário de pesquisa em Educação da Região Sul. **O letramento a partir de uma perspectiva teórica: origem do termo, conceituação e relações com a escolarização**. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3275/235>>. Acesso em: 24 nov. 2019.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993. Tradução: Leny Werneck.

PRODANOV, Cleber; FREITAS, Ernani. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2013.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Santa Maria do Herval, 2015.  
**Revista Nova Escola**, São Paulo, ed. 323, 2019. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/17568/o-be-a-ba-dos-metodos-de-alfabetizacao>>. Acesso em: 24 out. 2019.

RAMOS, Flávia Brocchetto. **Literatura infantil: de ponto ao ponto**. 1.ed. Curitiba: Editora CRV, 2010.

REFERENCIAL CURRICULAR GAÚCHO. Disponível em: <http://curriculo.educacao.rs.gov.br/>. Acesso em: 14 jan. 2018.

REUTER, Yves. **Introdução à análise do romance**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

\_\_\_\_\_. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. In: SOARES, Magda. Um tema em três gêneros.

\_\_\_\_\_. **Mutiletramentos na escola**. Eduardo Moura [org.]. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROSENFELD, Anatol. In: CANDIDO, Antônio e outros. **A personagem de ficção**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2011.

RUSSO, Maria de Fátima. **Alfabetização: um processo em construção/** Maria de Fátima Russo. 6. Ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

SARAIVA, Juracy Asmann. **Literatura e Alfabetização: do plano do choro ao plano da ação**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_, J. A. A situação da leitura e a formação do leitor. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Literatura e alfabetização. Do plano do choro ao plano da ação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_, Juracy Assmann; MÜGGE, Ernani. **Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SMOLKA, Ana Luiza. **Leitura e desenvolvimento da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Editora Global, 1989.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Editora: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_, Maria Inês Bizzotto. **Alfabetização e linguística: da teoria à prática**. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

\_\_\_\_\_, Magda. In: ORLANDO, Andreia Fernanda; FERREIRA, Aparecida de Jesus. Do letramento aos multiletramentos: contribuições à formação de professores(as) com vistas à questão identitária. **Revista Travessias**. Paraná, v. 7, n. 1. 2013. Disponível em: <http://e-vestiga.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/8360/6302>>. Acesso em: 26 mar. 2020.

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

\_\_\_\_\_, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2017.

SILVA, Ezequiel T. da. **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade**. Campinas: Editora Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_, Simone B. da. Da técnica à crítica: contribuições dos novos letramentos para a formação de professores de língua inglesa. In: ORLANDO, Andreia Fernanda; FERREIRA, Aparecida de Jesus. Do letramento aos multiletramentos: contribuições à formação de professores(as) com vistas à questão identitária. **Revista Travessias**. Paraná, v. 7, n. 1. 2013. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/8360/6302>>. Acesso em: 26 mar. 2020.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Editora ArtMed, 1998.

STREET, B. V. Literacy in Theory and Practice. In: ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

TERZI, Sylvia Bueno. **A construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados**. Campinas, SP: Pontes, 4ª edição, 2006.

WALSH, Maureen. Multimodal Literacy: What Does It Mean for Classroom Practice? In.: ORLANDO, Andreia Fernanda; FERREIRA, Aparecida de Jesus. Do letramento aos multiletramentos: contribuições à formação de professores(as) com vistas à questão identitária. **Revista Travessias**. Paraná, v. 7, n. 1. 2013. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/8360/6302>>. Acesso em: 26 mar. 2020.

WEISZ, Telma. Retrospectiva: Construtivismo não é método. **Ceale** – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. FaE – UFMG. 2015. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/retrospectiva-construtivismo-nao-e-metodo.html>>. Acesso em: 23 out. 2019.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. ver., atual. e ampl. – São Paulo: Global, 2003.



**APÊNDICE I – ROTEIRO *BETO, O CARNEIRO***

Roteiro de Leitura do livro *Beto, o carneiro*, de Ana Maria Machado

**Atividade introdutória à recepção do texto****A – ATIVIDADE ORAL**

a) Cante:

Carneirinho, carneirão-neirão-neirão,  
Olhai pro céu, olhai pro chão, pro chão:  
Manda o Rei, Nosso Senhor, Senhor, Senhor  
Para todos se ajoelhar.  
Carneirinho, carneirão-neirão-neirão,  
Olhai pro céu, olhai pro chão, pro chão:  
Manda o Rei, Nosso Senhor, Senhor, Senhor  
Para todos se levantar.  
Carneirinho, carneirão-neirão-neirão,  
Olhai pro céu, olhai pro chão, pro chão:  
Manda o Rei, Nosso Senhor, Senhor, Senhor  
Para todos se sentar.  
Carneirinho, carneirão-neirão-neirão,  
Olhai pro céu, olhai pro chão, pro chão:  
Manda o Rei, Nosso Senhor, Senhor, Senhor Para todos se levantar.  
Carneirinho, carneirão-neirão-neirão,  
Olhai pro céu, olhai pro chão, pro chão:  
Manda o Rei, Nosso Senhor, Senhor, Senhor  
Para todos se deitar.  
Carneirinho, carneirão-neirão-neirão,  
Olhai pro céu, olhai pro chão, pro chão:  
Manda o Rei, Nosso Senhor, Senhor, Senhor  
Para todos se levantar.

**B – ATIVIDADE ORAL**

a) Quais as características de um CARNEIRO?

b) Se vocês fossem contar uma história sobre um carneiro, que nome vocês dariam a ele?

## Leitura compreensiva e interpretativa

### A – ATIVIDADE ORAL

- Como é Beto, o carneiro?
- O que ele está fazendo?
- O que nos diz a expressão do rosto de Beto?

### B – ATIVIDADE ORAL

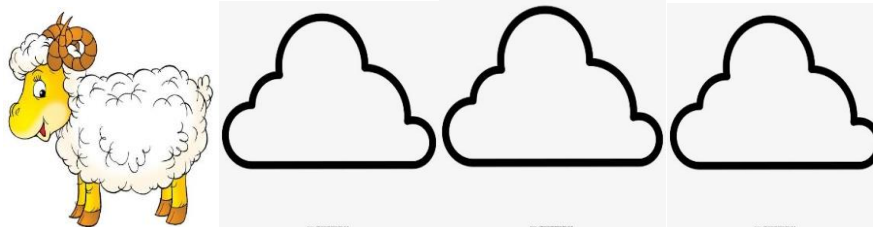
- O que quer dizer “carneirice”?
- Qual foi a reação de Bebeto, diante do chamado do pastor?
- O que significa a ilustração das páginas 6 e 7?
- Por que Bebeto não ouviu mais nada?
- Como Bebeto teve a ideia de ser nuvem?
- Porque a nuvem é chamada de Bebeto?
- Na página 9, por que a paisagem na ilustração está pequena?
- Por que desistiu de ser nuvem?
- O que é a maré?
- Por que desistiu de ser espuma?
- Como é a ovelha que Bebeto encontrou? Por que ela diz que nenhum carneiro é amigo dela?
- Por que o nome dela é Memélia?
- O que os dois resolveram fazer? O que mostra a ilustração (p. 26 e 27)? Como se vestiam?
- O que é um carneiro levado?
- Observe a ilustração das páginas 28 e 29 e diga como são os filhotes de Bebeto e de Memélia.

## ATIVIDADE ESCRITA

### 1. COMPARE A NUVEM E A ESPUMA NO COMEÇO.

NUVEM NO COMEÇO	ESPUMA NO COMEÇO

### 2 - EM QUE BETO SE TRANSFORMOU E O QUE QUIS VOLTAR A SER?



### 3 - COMO SABEMOS QUE O CARNEIRO NÃO QUIS MAIS MUDAR?

---



---

### 4 - NOS QUADRINHOS A SEGUIR, ESTÃO OS NOMES DE DOIS PERSONAGENS.

- PINTE DE VERDE QUEM FICOU COM PENA DE OUTRO PERSONAGEM.

- PINTE DE AMARELO QUEM ACHA QUE NINGUÉM GOSTA DELE.

OVELHA

CARNEIRO

5 - ENCONTRE NO TEXTO O OUTRO NOME PARA BETO.

---

6 - SUBSTITUA AS PALAVRAS DESTACADAS POR OUTRAS DA HISTÓRIA, REESCREVENDO A FRASE.

- CORRERAM, SALTARAM, DERAM CAMBALHOTAS.
- 

- E FICARAM MUITO COMPANHEIROS E FELIZES.
- 

- CANTARAM ACOMPANHADOS, FIZERAM CASTELOS DE AREIA.
- 

7 – ATIVIDADE ORAL

a) Que sentido tem as palavras CARNEIRICE e CARNEIRADA?

b) Quais outras palavras podem ser formadas a partir de CARNEIRO?

8 - ESCREVA NOS QUADROS AS CARACTERÍSTICAS DE:

CARNEIRO




BEBETO E MEMÉLIA

## 9 – ATIVIDADE A SER REALIZADA EM CASA.

Escolha uma história engraçada, verdadeira ou inventada, sobre algum animal.

### Transferência e aplicação da leitura

#### A – ATIVIDADE ORAL

- a) O que vocês entendem por ovelha negra?
- b) Quem, geralmente, é considerado uma ovelha negra? Por quê?
- c) Narre a história escolhida com a ajuda da família, a qual foi dada como tarefa de casa.
- d) Escolha a melhor história narrada pelos colegas da turma.

#### B – PRODUÇÃO ESCRITA

- a) Escreva a história vencedora e a ilustre.
- b) Ajude a professora resumir a história vencedora.
- c) Copie o resumo da história do quadro, ilustre-a e monte um livro.

#### C – ATIVIDADE ORAL

- a) Cante a música Carneirinho, carneirão.

## APÊNDICE II – ROTEIRO *ADORÁVEL CRIATURA*

Roteiro de Leitura do livro *Adorável criatura*, de Márcia Funke Dieter

### Atividade introdutória a recepção do texto

#### A - ATIVIDADE ORAL

- O que vocês veem na capa do livro?
- O que os personagens da capa estão fazendo?
- Onde podemos encontrar árvores com rosto e fadas?
- Quem será a adorável criatura e como ela é?

### Leitura compreensiva e interpretativa do texto

#### A - ATIVIDADE ORAL

- Quem é o Criador? Em que forma ele aparece? Por quê?
- Como é ZuL? Como é o lugar onde ela vive?
- Como é possível entrar na ilha mágica RanigamI?
- Por que a fada veio pedir ajuda ao Criador?
- E por que a ilha mágica estava desaparecendo?
- Por que o Criador sugeriu escolher a mãe como disfarce da fada?

#### B – ATIVIDADE ESCRITA

Quem estava contemplando a criação?

---



---

Quem surge em meio às águas?

---



---

O que o Criador perguntou?

---

---

Qual foi a resposta que Ele recebeu?

---

---

De onde a fada vem?

---

---

O que é a Ilha de Ranigami?

---

---

O que a fada queria com o Criador?

---

---

O que são objetos mágicos?

---

---

Como podemos entrar na ilha com esses objetos?

---

---

Quem pode mostrar como os livros são maravilhosos?

---

---

Quem vive na Terra disfarçada de mãe?

---

---

Quem é a Adorável criatura?

---

---

**C – ESCREVA AS PARTES DA HISTÓRIA NO CADERNO.**

## As partes da história



- O que a fada pediu ao Criador no começo da história?
- Qual é o problema dela e o que ela sugeriu?
- O que Ele achou da ideia?
- E o que a fada recebeu no fim da história?

1. Nos quadrinhos a seguir, estão os nomes de dois personagens:

- pinte de **verde** o nome do personagem que necessitou de ajuda;
- pinte de **amarelo** o nome do personagem que ajudou o outro.

FADA

CRIADOR

2. Nos quadrinhos a seguir, pinte as partes iguais das palavras.

CRIADOR  
CRIADOR  
ADORÁVEL  
LIVRO  
ADMIRADO

CRIA  
DOR  
ADORO  
LIVRARIA  
ADMIRA

### D - ATIVIDADE ORAL

- A fada tem medo de que os livros desapareçam. Quais poderiam ser as consequências do desaparecimento dos livros? Por que o livro diz que toda mãe é um pouco fada?
- Que características as nossas mães possuem que são iguais às das fadas?



- Na história, quando as pessoas não abrem os livros, elas ficam longe da ilha mágica. E, na vida real, quando não abrem os livros, as pessoas ficam longe de quê?

### **Aplicação e Transferência da leitura**

#### **A – ATIVIDADE ESCRITA**

- a – Desenhe uma personagem ou uma parte da história no caderno.
- b – Crie uma história para um dos livros que possibilite entrar nas ilhas mágicas.