



**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus
Urutaí**

Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica

ENSINO DE LEITURA E ESCRITA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO

Dione Carlos da Silva

Orientador: Dr. Cleber Cezar da Silva

Urutaí, 21 de janeiro de 2022



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano

Reitor

Prof. Dr. Elias de Pádua Monteiro

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação e Inovação

Prof. Dr. Alan Carlos da Costa

Campus Urutaí

Diretor Geral

Prof. Dr. Paulo César Ribeiro Cunha

Diretor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação

Dr. André Cirilo de Sousa Almeida

Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica

Coordenador

Prof. Dr. Ricardo Diógenes Dias Silveira

Urutaí, 21 de janeiro de 2022

DIONE CARLOS DA SILVA

**ENSINO DE LEITURA E ESCRITA NO 1º
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: NA
PERSPECTIVA DO LETRAMENTO**

Orientador

Prof. Dr. Cleber Cezar da Silva

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica, do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre.

Urutaí (GO)
2022

Os direitos de tradução e reprodução reservados.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser gravada, armazenada em sistemas eletrônicos, fotocopiada ou reproduzida por meios mecânicos ou eletrônicos ou utilizada sem a observância das normas de direito autoral.

ISSN XX-XXX-XXX

Sistema desenvolvido pelo ICMC/USP
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas - Instituto Federal Goiano

SEN59e Silva, Dione Carlos da
ENSINO DE LEITURA E ESCRITA NO 1º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO / Dione
Carlos da Silva; orientador Cleber Cezar da Silva. -
- Urutaí, 2022.
177 p.

Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Ensino para a
Educação Básica) -- Instituto Federal Goiano, Campus Urutaí, 2022.

1. Metodologias de ensino. 2. Alfabetização. 3. Letramento. I. Silva,
Cleber Cezar da, orient. II. Título.

Responsável: Johnathan Pereira Alves Diniz - Bibliotecário-Documentalista CRB-1 nº2376



INSTITUTO FEDERAL
Goiano

Repositório Institucional do IF Goiano - RIIF Goiano
Sistema Integrado de Bibliotecas

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR PRODUÇÕES TÉCNICO-CIENTÍFICAS NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DO IF GOIANO

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Institucional do IF Goiano (RIIF Goiano), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IF Goiano.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Tese | <input type="checkbox"/> Artigo Científico |
| <input checked="" type="checkbox"/> Dissertação | <input type="checkbox"/> Capítulo de Livro |
| <input type="checkbox"/> Monografia - Especialização | <input type="checkbox"/> Livro |
| <input type="checkbox"/> TCC - Graduação | <input type="checkbox"/> Trabalho Apresentado em Evento |
| <input type="checkbox"/> Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ | |

Nome Completo do Autor: Dione Carlos da Silva
Matrícula: 2020101332140040

Título do Trabalho: ENSINO DE LEITURA E ESCRITA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: Na perspectiva do Letramento.

Restrições de Acesso ao Documento

Documento confidencial: Não Sim, justifique: _____

Informe a data que poderá ser disponibilizado no RIIF Goiano: 22/02/2022

O documento está sujeito a registro de patente? Sim Não
O documento pode vir a ser publicado como livro? Sim Não

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- obteve autorização de quaisquer materiais incluídos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.

Itumbiara, 22/02/2022.
Data

Dione Carlos da Silva Local

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

Ciente e de acordo:

Dione Carlos da Silva
Assinatura do(a) orientador(a)



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Ata nº 3/2022 - CREPG-UR/DPGPI-UR/CMPURT/IFGOIANO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO

ATA Nº/12

BANCA EXAMINADORA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos vinte e um dias do mês de janeiro do ano de dois mil e vinte e dois, às quatorze horas, reuniram-se os componentes da banca examinadora em sessão pública realizada por videoconferência, para procederem avaliação da defesa de dissertação em nível de mestrado, de autoria de **Dione Carlos da Silva**, discente do **Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica do Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí**, com o trabalho intitulado "**Ensino de leitura e escrita no 1º ano do ensino fundamental: na perspectiva do letramento**". A sessão foi aberta pelo presidente da banca examinadora, **Prof. Dr. Cleber Cezar da Silva**, que fez a apresentação formal dos membros da banca. A palavra, a seguir, foi concedida ao autor da dissertação para, em 40 minutos proceder à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da banca arguiu o examinado, tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial. Terminada a fase de arguição, procedeu-se a avaliação da defesa. Tendo-se em vista as normas que regulamentam o Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica a dissertação foi **APROVADA**, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **MESTRE EM ENSINO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**, na área de concentração em **Ensino para a Educação Básica**, pelo Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí. A conclusão do curso dar-se-á após o depósito da versão definitiva da dissertação no Repositório Institucional do IF Goiano. Assim sendo, a defesa perderá a validade se não cumprida essa condição, em até **60 (sessenta) dias** da sua ocorrência. A banca examinadora recomendou a publicação dos artigos científicos oriundos dessa dissertação em periódicos e o depósito do produto educacional em repositório de domínio público. Cumpridas as formalidades da pauta, a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de dissertação de mestrado, e para constar, foi lavrada a presente Ata, que, após lida e achada conforme, será assinada eletronicamente pelos membros da banca examinadora.

Membros da Banca Examinadora:

Nome	Instituição	Situação no Programa
------	-------------	----------------------

Prof. Dr. Cleber Cezar da Silva	IF Goiano - Campus Urutaí	Presidente
Profa. Dra. Cristiane Maria Ribeiro	IF Goiano - Campus Urutaí	Membro interno
Profa. Dra. Kênia Mara de Freitas Siqueira	UEG	Membro externo

Documento assinado eletronicamente por:

- Kênia Mara de Freitas Siqueira, Kênia Mara de Freitas Siqueira - Membro externo - Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí (10651417000259), em 24/01/2022 23:05:28.
- Cristiane Maria Ribeiro, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLÓGICO, em 24/01/2022 09:07:13.
- Cleber Cezar da Silva, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLÓGICO, em 21/01/2022 16:40:23.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 20/01/2022. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 349452
Código de Autenticação: 34ade427b0



INSTITUTO FEDERAL GOIANO
Campus Urutaí
Rodovia Geraldo Silva Nascimento, Km 2,5, Zona Rural, None, URUTAÍ / GO, CEP 75790-000
(64) 3465-1900



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

FOLHA DE APROVAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Título da dissertação: Ensino de leitura e escrita no 1º ano do Ensino Fundamental: na perspectiva do letramento

Orientador: Prof. Dr. Cleber Cezar da Silva

Autor: Dione Carlos da Silva

Dissertação de Mestrado **APROVADA** em **21 de janeiro de 2022**, como parte das exigências para obtenção do Título de **MESTRE EM ENSINO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**, pela Banca Examinadora especificada a seguir:

Prof. Dr. Cleber Cezar da Silva - Orientador IF Goiano

Profa. Dra. Cristiane Maria Ribeiro IF Goiano

Profa. Dra. Kênia Mara de Freitas Siqueira UEG

Documento assinado eletronicamente por:

- **Cristiane Maria Ribeiro, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 25/01/2022 08:21:33.
- **Kênia Mara de Freitas Siqueira, Kênia Mara de Freitas Siqueira - Membro externo - Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí (10651417000259)**, em 24/01/2022 23:06:48.
- **Cleber Cezar da Silva, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 24/01/2022 18:46:38.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 20/01/2022. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 349562
Código de Autenticação: fa6187015e



INSTITUTO FEDERAL GOIANO
Campus Urutaí
Rodovia Geraldo Silva Nascimento, Km 2,5, Zona Rural, None, URUTAÍ / GO. CEP 75790-000
(64) 3465-1900



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Formulário 3/2022 - CREPG-UR/DPGPI-UR/CMPURT/IFGOIANO



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA GOIANO - CAMPUS URUTAÍ

Programa de Pós-Graduação em Ensino para a
Educação Básica

**FICHA DE AVALIAÇÃO DE PRODUTO/PROCESSO
EDUCACIONAL PELA BANCA DE DEFESA**

Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí - PPG-ENEB

Discente: Dione Carlos da Silva

Título da Dissertação/Tese: Ensino de leitura e escrita no 1º ano do Ensino Fundamental: na perspectiva do letramento

Título do Produto: "Alfalettrar": sugestões de práticas educativas a partir de gêneros textuais

Orientador: Prof. Dr. Cleber Cezar da Silva

FICHA DE VALIDAÇÃO DE PRODUTO/PROCESSO EDUCACIONAL (PE)

Complexidade - compreende-se como uma propriedade do PE relacionada às etapas de elaboração, desenvolvimento e/ou validação do Produto Educacional.

***Mais de um item pode ser marcado.**

(X) O PE é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação ou tese.

(X) A metodologia apresenta clara e objetivamente a forma de aplicação e análise do PE.

(X) Há uma reflexão sobre o PE com base nos referenciais teóricos e teórico-metodológicos empregados na respectiva dissertação ou tese.

(X) Há apontamentos sobre os limites de

	utilização do PE.
Impacto - considera-se a forma como o PE foi utilizado e/ou aplicado nos sistemas educacionais, culturais, de saúde ou CT&I. É importante destacar se a demanda foi espontânea ou contratada.	<input type="checkbox"/> Protótipo/Piloto não utilizado no sistema relacionado à prática profissional do discente. <input checked="" type="checkbox"/> Protótipo/Piloto com aplicação no sistema Educacional no Sistema relacionado à prática profissional do discente.
Aplicabilidade - relaciona-se ao potencial de facilidade de acesso e compartilhamento que o PE possui, para que seja acessado e utilizado de forma integral e/ou parcial em diferentes sistemas.	<input type="checkbox"/> PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto, mas não foi aplicado durante a pesquisa. <input type="checkbox"/> PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto e foi aplicado durante a pesquisa, exigível para o doutorado. <input checked="" type="checkbox"/> PE foi aplicado em diferentes ambientes/momentos e tem potencial de replicabilidade face à possibilidade de acesso e descrição.
Acesso - relaciona-se à forma de acesso do PE.	<input type="checkbox"/> PE sem acesso. <input type="checkbox"/> PE com acesso via rede fechada. <input type="checkbox"/> PE com acesso público e gratuito. <input type="checkbox"/> PE com acesso público e gratuito pela página do Programa. <input checked="" type="checkbox"/> PE com acesso por Repositório institucional - nacional ou internacional - com acesso público e gratuito.
Aderência - compreende-se como a origem do PE apresenta origens nas atividades oriundas das linhas e projetos de pesquisas do PPG em avaliação.	<input type="checkbox"/> Sem clara aderência às linhas de pesquisa ou projetos de pesquisa do PPG <i>stricto sensu</i> ao qual está filiado. <input checked="" type="checkbox"/> Com clara aderência às linhas de pesquisa ou projetos de pesquisa do PPG <i>stricto sensu</i> ao qual está filiado.
Inovação - considera-se que o PE é/foi criado a partir de algo novo ou da reflexão e modificação de algo já existente revisitado de forma inovadora e original.	<input type="checkbox"/> PE de alto teor inovador (desenvolvimento com base em conhecimento inédito). <input checked="" type="checkbox"/> PE com médio teor inovador (combinação e/ou compilação de conhecimentos pré-estabelecidos). <input type="checkbox"/> PE com baixo teor inovador (adaptação de conhecimento(s) existente(s)).
Breve relato sobre a abrangência e/ou a replicabilidade do PE): O PE tem potencial de replicabilidade pois poderá ser utilizado em outros processos de ensino e aprendizagem	

no educação básica e em cursos de formação inicial e continuada de professores de matemática.

Prof. Dr. Cleber Cezar da Silva - Presidente da banca - *(Assinado eletronicamente)*

Profa. Dra. Cristiane Maria Ribeiro - Membro Interno - *(Assinado eletronicamente)*

Profa. Dra. Kênia Mara de Freitas Siqueira - Membro Externo - *(Assinado eletronicamente)*

Urutaí, 21 de janeiro de 2022.

Documento assinado eletronicamente por:

- Kênia Mara de Freitas Siqueira, Kênia Mara de Freitas Siqueira - Membro externo - Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí (10651417000259), em 24/01/2022 23:06:05.
- Cristiane Maria Ribeiro, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 24/01/2022 09:06:42.
- Cleber Cezar da Silva, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 21/01/2022 16:46:27.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 20/01/2022. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 349547
Código de Autenticação: 501e1d0905



INSTITUTO FEDERAL GOIANO
Campus Urutaí
Rodovia Geraldo Silva Nascimento, Km 2,5, Zona Rural, None, URUTAI / GO, CEP 75790-000
(64) 3465-1900

*“Educação não transforma o mundo.
Educação muda as pessoas. Pessoas
transformam o mundo”
(Paulo Freire)*

AGRADECIMENTOS

Gratidão é sem sobre de dúvidas um dos sentimentos mais nobres do ser humano, torna as pessoas melhores e transforma o mundo. Viva a gratidão!

Agradeço a Deus pelo dom da vida e por tudo que Ele proporciona em minha vida, e assim, sigo agradecendo:

Aos meus pais por não medirem esforços para proporcionar a formação humana e acadêmica, que não tiveram oportunidade de ter, pela amizade, respeito, confiança e liberdade que sempre dedicaram a mim!

Ao meu esposo, amigo e companheiro de vida, Marcos Pereira Barbosa, que esteve ao meu lado, apoiando e torcendo, sendo compreensivo pelas ausências e, pelas noites e madrugadas de estudos, a você, meu amor, minha gratidão!

Ao meu filho, Bento Enrico, pelo amor incondicional e por me tornar uma pessoa melhor, com mais vontade de alcançar os meus objetivos. Bento chegou com a primavera, num período de pandemia, trazendo esperança e luz aos meus dias, a ele, dedico esse trabalho, na certeza que o impactará de alguma forma.

A minha tia Mariinha pelo apoio, amor e por ser tão importante em minha vida.

Aos meus avós (in memória), que sempre acreditaram, incentivaram e vibraram com cada uma das minhas conquistas, mesmo achando que eu estudava demais (risos).

A minha cunhada Mara Rúbia, minha sobrinha Rafaela Barbosa, e meus sogros Aparecida e José Cândido, por cuidarem da minha joia preciosa, Bento Enrico, enquanto me dedicava aos estudos e a pesquisa.

Aos meus familiares e amigos que sempre torceram e vibraram com cada conquista minha e foram compreensivos com as ausências durante os períodos de estudos, pesquisa e escrita.

As pessoas que abriram portas e janelas para minha vida profissional como educador e pesquisador. A minha querida amiga, Simone Ferreira Borges Araújo, por acreditar no meu potencial e confiar a mim a regência da minha primeira turma de 1º ano do E.F, e, posteriormente, a função de Coordenador Pedagógico.

A minha querida amiga, Raquel Santos, por partilhar tantos momentos de aprendizagem sobre a infância e o poder da contação de histórias, por ser o ouvido para as reclamações (risos), e o ombro amigo nas horas de angústia e de felicidade.

A minha querida tia Cleonice, que foi responsável pelo meu processo de alfabetização, lá em meados de 1994, e a todos os professores que fizeram a diferença em minha vida durante a educação básica, ensino superior e pós-graduação.

A todos os amigos e colegas de profissão que tive o privilégio de conhecer e tenho o prazer de conviver nesta jornada da Educação.

As professoras participantes desta pesquisa, pela convivência fraterna e confiança depositada em mim ao aceitarem a participar deste estudo.

Ao Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí e ao PPG-ENEB, por possibilitarem a tantos profissionais a se capacitarem e ir em busca da realização de seus sonhos.

Ao meu querido professor, orientador e amigo Dr. Cleber Cezar da Silva, pessoa do coração maravilhoso, de uma fé inabalável e de uma humildade extraordinária. Muito mais que um orientador, um amigo que a vida acadêmica me presenteou. A você, Cleber, minha eterna gratidão por tudo. Você é uma inspiração!

As professoras Dra. Cristiane Maria Ribeiro e Dra. Kênia Mara de Freitas Siqueira, avaliadoras desta pesquisa, os olhares humanos e acadêmicos foram essenciais para o desenvolvimento deste trabalho.

A todos que de alguma forma serão impactados com esse trabalho!

Gratidão eterna!

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS, QUADROS E TABELAS.....	18
RESUMO.....	20
ABSTRACT.....	21
INTRODUÇÃO.....	22
1. APRENDENDO A LER E ESCREVER: uma breve conceituação de alfabetização, letramento e métodos de ensino.....	27
1.1 Alfabetização, letramento e o método perfeito para se ensinar a ler e escrever.....	27
1.1.1 Alfabetização: ensinando a ler e escrever.....	28
1.1.2 Letramento: desenvolvendo habilidades de leitura e escrita.....	35
1.1.3 A busca incessante pelo método para ensinar a ler e escrever.....	39
2. LEITURA E ESCRITA: A alfabetização na perspectiva do Letramento.....	50
2.1 A alfabetização na perspectiva do letramento: algumas possibilidades.....	50
2.1.1 Interações orais: a oralidade na alfabetização e letramento.....	51
2.1.2 Produção de textos orais e escrita e a alfabetização na perspectiva do letramento.....	56
2.1.3 Os gêneros textuais e sua importância para a alfabetização na perspectiva do letramento.....	61
2.1.4 Divertindo se aprende: a ludicidade e a alfabetização na perspectiva do letramento.....	65
2.1.5 Sequências didáticas: possibilidades reais de trabalho sistematizado.....	68
2.2 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e a alfabetização na perspectiva do letramento.....	72
3. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA: desvelando o caminho a percorrer.....	81
3.1 DELINEANDO A PESQUISA: em busca do rigor científico.....	81
3.2 CARACTERIZANDO A PESQUISA: o caminho a percorrer.....	82
3.2.1 PROCEDIMENTOS TÉCNICOS: traçando o caminho.....	83

3.2.2	TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS: percorrendo o caminho.....	90
3.2.3	ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS: os achados no caminho.....	97
3.3	PRODUTO EDUCACIONAL: o fruto do caminho percorrido.....	98
4.	O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO, revelando os achados da pesquisa.....	101
4.1	O que diz as docentes em relação as metodologias de ensino de leitura e escrita.....	101
4.2	O que demonstraram as docentes em relação as metodologias de ensino de leitura e escrita.....	114
4.2.1	Conhecendo e analisando os planos de aulas das docentes.....	115
4.2.2	Caminhos para o ensino de leitura e escrita.....	117
4.2.3	As metodologias de ensino de leitura e escrita.....	122
4.2.4	Gêneros textuais e o ensino de leitura e escrita.....	129
5.	PRODUTO EDUCACIONAL: “Alfaletrar”: Sugestões de práticas educativas a partir de gêneros textuais.....	135
5.1	O FRUTO DA PESQUISA: Elaboração e aplicação do produto educacional.....	135
5.2	COLHEITA DO FRUTO: Avaliação produto educacional.....	144
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
7.	REFERÊNCIAS.....	159
8.	APÊNDICES.....	167
9.	ANEXOS.....	170

LISTA DE FIGURAS, QUADROS, TABELAS, ABREVIATURAS E SIGLAS

Imagem 01: Ficha de leitura elaborada pela docente A.

Imagem 02: Ficha de leitura elaborada pela docente B.

Imagem 03: Ficha de atividade de escrita elaborada pela docente A.

Imagem 04: Ficha de atividade de escrita elaborada pela docente B.

Imagem 05: Ficha de leitura e interpretação com gênero textual elaborada pela docente A.

Imagem 06: Ficha de leitura e interpretação com gênero textual elaborada pela docente B.

Imagem 07: Ficha de leitura e interpretação com gênero textual elaborada pela docente A.

Imagem 08: Ficha de leitura e interpretação com gênero textual elaborada pela docente B.

Tabela 01: Critérios de seleção dos participantes da pesquisa.

Tabela 02: Cronograma das entrevistas.

Tabela 03: Cronograma da técnica de coleta de dados observação.

Tabela 04: Perguntas e respostas do 1º bloco de perguntas da entrevista com a docente A.

Tabela 05: Perguntas e respostas do 1º bloco de perguntas da entrevista com a docente B.

Tabela 06: Observação e análise dos planos de aula.

Tabela 07: Atividades lúdicas utilizadas pelas docentes.

Tabela 08: Recursos didáticos utilizados nas aulas.

Tabela 09: Metodologias de ensino de leitura utilizadas nas aulas.

Tabela 10: Metodologias de ensino de escrita utilizadas nas aulas.

Tabela 11: Gêneros textuais utilizados nas aulas.

Tabela 12: Composição das Sequências didáticas.

Tabela 13: Obras de Literatura Infantil utilizadas nas Sequências Didáticas.

Tabela 14: Pergunta 01 e respostas das docentes no Formulário Avaliativo.

Tabela 15: Pergunta 02 e respostas das docentes no Formulário Avaliativo.

Tabela 16: Pergunta 03 e respostas das docentes no Formulário Avaliativo.

Tabela 17: Pergunta 06 e respostas das docentes no Formulário Avaliativo.

Tabela 18: Pergunta 07 e respostas das docentes no Formulário Avaliativo.

Tabela 19: Pergunta 08 e respostas das docentes no Formulário Avaliativo.

Tabela 20: Pergunta 09 e respostas das docentes no Formulário Avaliativo.

Tabela 21: Pergunta 10 e respostas das docentes no Formulário Avaliativo.

SEA - Sistema de Escrita Alfabética

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

REANP - Regime Especial de Aulas Não Presenciais

E.F - Ensino Fundamental

L.P - Língua Portuguesa

ENSINO DE LEITURA E ESCRITA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO

RESUMO

Trazemos como objetivo desta pesquisa, verificar se as metodologias de ensino de leitura e escrita nas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino da cidade de Itumbiara/GO estão em consonância com a alfabetização na perspectiva do letramento. Para alcançar tal objetivo realizamos uma pesquisa exploratória utilizando-se dos procedimentos técnicos da pesquisa bibliográfica e estudo de campo, tendo como técnica de coleta de dados entrevista e observação. A pesquisa teve como público-alvo duas professoras de turmas de 1º ano do Ensino Fundamental da cidade de Itumbiara/GO. Por meio da análise e discussão entre os resultados obtidos na técnica de coleta de dados e os da pesquisa bibliográfica, alicerçada em Albuquerque (2012), Leal (2015), Rocha; Santos; Oliveira (2018), Santos; Albuquerque (2007), Santos; Mendonça; Cavalcante (2007), Silva; Melo (2007), Soares (2016, 2017, 2019, 2020) Souza; Leite; Albuquerque (2006), foi possível alcançar o objetivo geral desta pesquisa, ficando evidente que as docentes participantes buscam por meio das metodologias informadas e observadas, oportunizar aos educandos atividades e situações didáticas para a aquisição do Sistema de Escrita Alfabética, e buscam desenvolver as habilidades de leitura e escrita por meio de práticas sociais. Ficou explícito, também, que as docentes transitam entre vários métodos de alfabetização, com o intuito de propor um processo de ensino de leitura e escrita significativo e que os educandos utilizem em suas práticas comunicativas e sociais. Contudo, é importante destacar que as etapas de elaboração, aplicação, resultados obtidos e o produto educacional, fruto desta pesquisa, contribuiu de modo significativo para a produção de conhecimento científico acerca da temática metodologias de ensino de leitura e escrita, alfabetização e letramento.

Palavras-chave: Metodologias de ensino; Alfabetização; Letramento.

EDUCATION OF READING AND WRITING IN THE 1ST YEAR OF ELEMENTARY SCHOOL: IN THE PERSPECTIVE OF LITERACY

ABSTRACT

The objective of this research is to verify if the teaching methodologies of reading and writing in the 1st year classes of Elementary School of the Municipal Education Network in the city of Itumbiara/GO are in line with literacy from the perspective of literacy. To achieve this objective, we carried out an exploratory research using the technical procedures of bibliographic research and field study, using interview and observation as data collection technique. The research had as target audience two teachers of 1st year classes of Elementary School in the city of Itumbiara/GO. Through the analysis and discussion between the results obtained in the data collection technique and those of the bibliographic research, based on Albuquerque (2012), Leal (2015), Rocha; Santos; Oliveira (2018), Santos; Albuquerque (2007), Santos; Mendonça; Cavalcante (2007), Silva; Melo (2007), Soares (2016, 2017, 2019, 2020) Souza; Leite; Albuquerque (2006), it was possible to achieve the general objective of this research, making it evident that the participating teachers seek, through informed and observed methodologies, to provide students with didactic activities and situations for the acquisition of the Alphabetic Writing System, and seek to develop the skills of reading and writing through social practices. It was also made clear that the teachers move between various literacy methods, with the aim of proposing a meaningful reading and writing teaching process that the students use in their communicative and social practices. However, it is important to highlight that the stages of elaboration, application, results obtained and the educational product, the result of this research, contributed significantly to the production of scientific knowledge on the theme of teaching methodologies of reading and writing, literacy and literacy.

Keywords: Teaching methodologies; Literacy; Literacy.

INTRODUÇÃO

O ensino da leitura e da escrita é um tema que vem ganhando espaço nas produções acadêmicas, podemos destacar: Leal (2015), Albuquerque (2012), Santos; Albuquerque (2007), Santos; Mendonça; Cavalcante (2007), Silva; Melo (2007), Souza; Leite; Albuquerque (2006), e, assim, vem fomentando discussões nas formações de professores no Brasil. Apesar desse tema já ter sido discutido por diversos pesquisadores, muitas vezes, em sala de aula, a ênfase abordada pelos docentes está pautada na aquisição do decodificar e codificar por meio de fonemas, sílabas ou palavras.

Seguramente, estamos inseridos em uma sociedade que exige muita leitura e escrita, pois nos comunicamos por meio dessas práticas. Lemos diversos tipos de textos em variadas situações e para diferentes finalidades, as quais perpassam desde as notícias em jornais e revistas, textos instrucionais, ou, ainda, mensagens em aplicativos. Dessa forma, mantemos diálogos com todos que estão à nossa volta, sobre diferentes temas e assuntos, para isso, utilizamos a escrita como prática comunicativa com nossos pares. Em outros termos, desde a mais tenra idade, o ser humano está inserido neste mundo, fazendo uso da leitura, oralidade e escrita como prática social e comunicativa. Assim, muito antes de adentrar o universo acadêmico e inserir-se no processo de escolarização, as crianças utilizam a leitura, a oralidade e a escrita, mas será no espaço escolar que essas habilidades serão formalizadas, conforme discutido por Leal (2015), Albuquerque (2012), Santos; Albuquerque (2007), Santos; Souza; Leite; Albuquerque (2006).

No Brasil, o Ensino Fundamental tem início com o 1º ano, etapa correspondente ao processo de alfabetização. Soares (2017, p. 16) o define como “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita”. De maneira histórica, a alfabetização centrou-se na apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, ou seja, a criança só era considerada alfabetizada, quando se apropriava desse sistema. Essa apropriação aconteceria a partir do momento em que o educando fosse capaz de decifrar e cifrar os códigos por meio de fonemas e grafemas. O ensino da leitura era, simplesmente, para memorização das sílabas, a fim de compor palavras. Em seguida a composição de frases e, posteriormente, a composição de texto.

Já o ensino da escrita, considerada como a representação gráfica dos sons, era realizado de forma mecanicista e associativa. Na prática, as crianças estariam alfabetizadas realizando a associação entre grafemas e fonemas, e a escrita de textos só seria realizada após o pleno domínio do Sistema de Escrita Alfabética.

Em meados da década de 1980 surge no Brasil o conceito de letramento, sendo definido por Kleiman (2003, p. 19) como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnológico, em contextos específicos, para objetivos específicos”. O conceito de letramento é amplo, entretanto, busca trabalhar na referida definição os usos das práticas de leitura e escrita presentes no cotidiano dos indivíduos.

Soares (2020, p. 27) elucida que “alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e outro é de natureza essencialmente diferentes”. No entanto, são indissociáveis e interdependentes, sendo defendido por diversos pesquisadores que a alfabetização ocorra na perspectiva do letramento, e buscam desconstruir a ideia de que a leitura e escrita apenas acontecem após a aquisição do SEA (Sistema de Escrita Alfabética) e pela codificação e decodificação de fonemas e grafemas.

Para autores como Rocha; Santos; Oliveira (2018), Soares (2016, 2017, 2019, 2020), Leal (2015), a leitura e escrita estão presentes nas práticas sociais do indivíduo, e, a escola como instituição escolarizante deve promover práticas de alfabetização e letramento que utilizem a leitura e a escrita em situações reais.

Esta pesquisa buscou responder à seguinte pergunta: as metodologias de ensino de leitura e escrita utilizadas pelos professores de 1º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino da cidade de Itumbiara/GO estão em consonância com a alfabetização na perspectiva do letramento?

A hipótese levantada é de que as metodologias de ensino de leitura e escrita nas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino da cidade de Itumbiara/GO estão em consonância com a alfabetização na perspectiva do letramento, uma vez que esta temática é frequentemente abordada nos cursos de formação inicial, graduação, sobretudo, nos cursos de pedagogia, e na continuada, por meio dos cursos de pós-graduação, formação complementar e dos ofertados pela Secretaria Municipal de Ensino de Itumbiara.

O objeto de pesquisa foram as metodologias de ensino de leitura e escrita nas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino da cidade de Itumbiara/GO, se estão em consonância com a alfabetização na perspectiva do letramento. Então, foram pesquisados e analisados: i) as concepções teórico-metodológicas de alfabetização e letramento; ii) as metodologias de ensino de leitura e escrita utilizadas pelos docentes do 1º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Itumbiara/GO; iii) se as metodologias utilizadas pelos docentes estão em consonância com a alfabetização na perspectiva do letramento.

Para alcançar o objetivo geral desta pesquisa que busca, verificar se as metodologias de ensino de leitura e escrita nas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino da cidade de Itumbiara/GO estão em consonância com a alfabetização na perspectiva do letramento, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: i) apresentar as concepções metodológicas de ensino de leitura e escrita, nas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental; ii) observar as metodologias dos professores das turmas de 1º ano do Ensino Fundamental, no ensino de leitura e escrita, em 2 Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino da cidade de Itumbiara/GO; iii) analisar se as metodologias de ensino de leitura e escrita, utilizadas pelos professores participantes da pesquisa estão em consonância com a alfabetização na perspectiva do letramento; iv) elaborar um e-book com sequências didáticas para o ensino de leitura e escrita, para turmas de 1º ano do Ensino Fundamental, tendo como referência a alfabetização na perspectiva do letramento.

Para responder à pergunta abordada, esta pesquisa teve como público-alvo duas professoras das turmas de 1º ano do Ensino Fundamental, de 2 Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Itumbiara/GO, sendo iniciada após submissão e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (CEP/IF Goiano), mediante o Parecer nº. 4.522.297.

Esta pesquisa foi definida como exploratória, e teve como procedimentos técnicos adotados a pesquisa bibliográfica e o estudo de campo. Os procedimentos de coleta de dados foram: entrevista e observação. Contudo, em virtude da pandemia do Novo Coronavírus (SARS-CoV-2), esta última técnica de coleta de dados teve que ser adaptada, pois as aulas e todas as atividades pedagógicas presenciais na Rede Municipal de Itumbiara/Go foram suspensas.

Por meio dos procedimentos técnicos da pesquisa bibliográfica foi possível apresentar no primeiro capítulo desta dissertação, *Aprendendo a Ler e Escrever: uma breve conceituação de alfabetização, letramento e métodos de ensino*, os aspectos conceituais da alfabetização e letramento, assim como a busca pelo método ideal para o ensino de leitura e escrita.

No segundo capítulo, *Leitura e Escrita: a alfabetização na perspectiva do letramento*, trazemos algumas possibilidades de ocorrer a alfabetização na perspectiva do letramento. Discutimos a importância da oralidade no processo de alfabetização e letramento e, a prática da produção de textos orais e escritos para a consolidação do ensino de leitura e escrita na alfabetização na perspectiva do letramento. Evidenciamos o papel que os gêneros textuais assumem no processo de ensino, sobretudo na alfabetização na perspectiva do letramento. A

ludicidade aliada ao ensino se torna fator preponderante para que ocorra a alfabetização, assim como um trabalho planejado e sistematizado. Sobretudo, por meio de sequências didáticas, que possibilita ocorrer a alfabetização na perspectiva do letramento. Ainda neste capítulo, destacamos a importância do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para a popularização da alfabetização na perspectiva do letramento, e pela busca da melhoria dos processos de alfabetização e letramento.

Esses dois primeiros capítulos são os resultados da pesquisa bibliográfica, constituindo-se como o referencial teórico, subsidiando a apresentação e discussão dos resultados da pesquisa, assim como, a elaboração do produto educacional.

No terceiro capítulo apresentamos o percurso metodológico deste trabalho, considerando que uma metodologia definida e estruturada é a garantia do rigor científico, sendo esse o objetivo de toda pesquisa. O capítulo é intitulado de *Trajectoria metodológica da pesquisa: desvelando o caminho a percorrer*, delineamos a pesquisa evidenciando o caminho percorrido, os procedimentos técnicos, as técnicas de coleta e análise de dados bem como, o processo de elaboração do produto educacional.

No quarto capítulo, *O ensino de leitura e escrita no 1º ano do ensino fundamental: na perspectiva do letramento: revelando os achados da pesquisa*, expomos os resultados obtidos na pesquisa por meio das técnicas de coleta de dados entrevista e observação. Esta última teve que ser adaptada a realidade das aulas remotas, em virtude do cenário pandêmico no Novo Coronavírus (SARS-CoV-2). Neste capítulo, apresentamos os dados e dialogamos com o referencial teórico dissertado no primeiro e segundo capítulo deste trabalho.

O quinto capítulo, apresentamos o produto educacional, *“Alfalettrar”: Sugestões de práticas educativas a partir de gêneros textuais*, elaborado durante a realização desta pesquisa, bem como, discutimos os resultados da aplicação e avaliação pelas docentes participantes.

Consideramos esta pesquisa importante para área de estudos sobre a alfabetização e letramento colaborando com a construção do conhecimento científico acerca desta temática. Ela é relevante para o Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica, Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí, por ser voltada para a Educação Básica e contribuir para a construção de conhecimento científico e pela elaboração do produto educacional que estará disponível para a sociedade.

No percurso deste estudo encontramos outras pesquisas que colaboraram com a construção do arcabouço teórico deste trabalho, entre estas destacamos: Silva (2016) discute o lugar da linguagem escrita na educação de crianças de 0 a 6 anos; Guimarães (2013) apresenta

um estudo que busca dar voz aos professores no que tange a construção de suas práticas de ensino de leitura; e Santana (2016) tem como objetivo central descrever o processo de construção da escrita a partir de um gênero textual específico. É importante mencionarmos que esses três estudos são dissertações de mestrado que corroboram com as discussões apresentadas neste trabalho.

Contudo, consideramos que o tema aqui discutido não se esgota, sendo necessário permanentes pesquisas, com a finalidade de despertar o interesse de outros pesquisadores, docentes, gestores e governantes, para a resolução dos problemas inerentes ao processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita, e a consolidação da alfabetização na perspectiva do letramento.

I APRENDENDO A LER E ESCREVER: uma breve conceituação de alfabetização, letramento e métodos de ensino

A escola é dada a incumbência de ensinar a ler e escrever. É comum no imaginário social, que apenas esta instituição seja responsável por tal ato, no entanto, vivemos numa sociedade onde a leitura e escrita estão presentes antes mesmo de adentrarmos o espaço escolar.

Por muitos anos foi concebido que codificar e decodificar fonemas e grafemas seriam as formas eficazes de ensinar os educandos a ler e escrever, mas com as mudanças e exigências sociais, para o uso da leitura e escrita, desmistificou essa concepção, inaugurando, sobretudo, a partir da década de 1980, uma nova vertente sobre o ensino e aprendizagem da leitura e escrita, numa perspectiva do uso social da língua escrita.

Buscando cumprir os objetivos desta pesquisa, apresentaremos neste capítulo uma breve conceituação e contextualização acerca dos processos de alfabetização e letramento, e conforme apontado por Soares (2019), a busca pelo método perfeito de alfabetização e, conseqüentemente, de metodologias eficazes para ensinar os educandos a ler e escrever. Este capítulo é fruto da pesquisa bibliográfica, sendo essencial para a composição do arcabouço teórico que subsidiará a análise dos dados, apresentados no quarto capítulo desta dissertação.

1.1 Alfabetização, letramento e o método perfeito para se ensinar a ler e escrever

Ensinar a ler e escrever no Brasil sempre esteve atrelado ao processo de alfabetização. Ao longo dos anos ficou evidente que este processo perpassou por mudanças teórico-conceituais, refletindo, substancialmente, na formação do cidadão. Buscando compreender tais mudanças e suas influências no processo de escolarização, inúmeros estudos sobre o tema têm ganhado espaço no cenário acadêmico, destacamos alguns destes: Rocha; Santos; Oliveira (2018), Soares (2016, 2017, 2019, 2020), Leal (2015), Albuquerque (2012), Santos; Albuquerque (2007), Santos; Mendonça; Cavalcante (2007), Silva; Melo (2007), Souza; Leite; Albuquerque (2006),tem influenciando outras pesquisas, pesquisadores, políticas públicas, elaboração de materiais e, principalmente, a formação inicial e continuada de professores.

O processo de alfabetização na contemporaneidade está atrelado a outro, o do letramento, ambos dividem espaço e tem sido a grande aposta de pesquisadores como: Soares (2016, 2017, 2019, 2020), Albuquerque (2012), Andrade (2011), Santos; Albuquerque (2007),

preocupados com a melhoria do processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, sobretudo na utilização das habilidades de ler e escrever nas práticas sociais.

Assim, na tentativa de demonstrar a importância destes processos – alfabetização e letramento, apresentamos neste capítulo três seções, intituladas de: Alfabetização: ensinando a ler e escrever; Letramento: desenvolvendo habilidades de leitura e escrita; A busca incessante pelo método para ensinar a ler e escrever.

1.1.1 Alfabetização: ensinando a ler e escrever

O ano era 1994, eu com 6 anos de idade tive meu primeiro contato com a alfabetização. Ouvia sempre que aprenderia a ler e escrever, como se já não tivesse tido o contato com as letras, palavras e textos. Via, ouvia, mas ainda não dominava a habilidade da leitura e da escrita, ou seja, não era alfabetizado, foi tia Cleonice, doce, dedicada e muito amiga da minha família que me inseriu no mundo da alfabetização, ensinando-me o $B+A=BA$. Durante todo aquele ano de 1994, utilizando uma cartilha, que ainda sinto o cheiro, ensinava-me as letras, sílabas, textinhos e muitas atividades de juntar as sílabas para formar palavras e das palavras frases.

Essa era a concepção de alfabetização que permeava a prática pedagógica daquela alfabetizadora, formada no curso normal, numa cidade do interior de Goiás, que atuou por mais de 25 anos alfabetizando crianças. Os anos se passaram, e só fui ter contato novamente com a alfabetização no Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, onde estagiei na turma de uma professora, que atuava há anos no 1º ano do Ensino Fundamental. Antes da mudança do Ensino Fundamental de 08 para 09 anos, era chamado de alfabetização, a mesma etapa da escolarização a qual tia Cleonice ensinou por mais de 25 anos.

Durante o Estágio Supervisionado percebi que grande parte das práticas e metodologias que tia Cleonice usou comigo há 17 anos, a professora regente da turma em que realizei o estágio utilizava, no entanto, nesse ínterim, houve avanços nas pesquisas sobre a alfabetização no Brasil, e, conseqüentemente, nas políticas públicas educacionais e documentos normalizadores acerca do ensino da língua escrita.

Historicamente, a alfabetização como fruto de uma etapa da escolarização está associada ao processo de codificação e decodificação, que muitos julgam necessário para o desenvolvimento da leitura e escrita, de modo que sejam utilizados por toda a vida. Para Tfouni (2002) a alfabetização parte do princípio de codificar e decodificar fonemas e codificar grafemas.

Soares (2017, p.16) aponta que “tem-se tentado, ultimamente, atribuir um significado demasiado abrangente à alfabetização” e este se confunde ora num processo de aquisição e ora num processo de desenvolvimento. No entanto, a autora observa que “o termo Alfabetização não ultrapassa o significado de levar à aquisição do alfabeto, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever.”

Comprendemos, então, que a alfabetização não pode ser caracterizada ou definida apenas como uma habilidade de ler e escrever, mas, sim, como um processo de aquisição das habilidades de decodificar – ler, e codificar – escrever, pois envolve aspectos individuais e sociais.

Para Soares (2017), a alfabetização baseada no prisma dos aspectos individuais varia entre a reprodução mecânica da língua escrita, e, a atribuição da compreensão e expressão de significado que ela adquire para os sujeitos. Já em relação aos aspectos sociais, esses perpassam no sentido de como a sociedade compreende a alfabetização. De acordo com Soares (2017, p.19) “a conceituação de alfabetização não é a mesma, em todas as sociedades”, pois cada sociedade define os objetivos e o tipo da alfabetização, baseado, sobretudo, na concepção atribuída a língua escrita.

A construção da linguagem escrita na criança faz parte de seu processo geral, se dá como um trabalho contínuo de elaboração cognitiva por meio de inserção no mundo da escrita pelas interações sociais e orais, considerando a significação que a escrita tem na sociedade. (ALMEIDA; FARAGO, 2014, p. 205).

A alfabetização tem como objeto central a língua escrita. Ao longo da história, o homem passou a utilizar além da linguagem oral a linguagem escrita para se comunicar, com essa ação, as sociedades passaram a criar seus códigos comunicativos e a linguagem passou a possuir um sistema notacional. Ao realizar uma busca rápida na história sobre as origens da escrita, descobre-se que “a mais antiga forma de escrita que se tem notícias surgiu na Mesopotâmia (atualmente partes do Irã e do Iraque)” (TFOUNI, 2002, p. 13), muito antes de Cristo. Ao longo da história, a escrita ajudou na construção das sociedades e no desenvolvimento social, cognitivo e cultural dos sujeitos.

O ensino da língua escrita nunca foi neutro, ele sempre teve finalidade, e em muitas situações esteve restrita a determinados grupos sociais, dificultando o progresso da sociedade e, conseqüentemente exercendo uma relação de poder, dominação e de exclusão social. No

entanto, quando a língua escrita é difundida e não fica restrita a determinado grupo social, a sociedade consegue alcançar índices de desenvolvimento.

Em resumo, a escrita pode ser tomada como uma das causas principais do aparecimento das civilizações modernas e do desenvolvimento científico, tecnológico e psicossocial da sociedade nas quais foi adotada de maneira ampla. Por outro lado, não podem ser esquecidos fatores como as relações de poder e dominação que estão por trás da utilização restrita ou generalizada de um código escrito (TFOUNI, 2002, p. 14).

Assim, a língua escrita tornou-se essencial para a organização e desenvolvimento da sociedade, exigindo que os sujeitos se apropriassem destes sistemas escritos para promover o elo comunicativo entre os pares. Cada sociedade tratou-se de estabelecer seus próprios códigos linguísticos desenvolvendo sua língua escrita, sendo essa uma tentativa de representação da língua falada.

É importante destacar que não cabe aqui, estabelecer a história ou linha cronológica da criação e difusão da escrita, mas apenas elucidar que a língua escrita é o objeto central da alfabetização. Sobretudo, porque nossa sociedade utiliza-se do código alfabético para estabelecer o processo de escrita, ou seja, utilizamos o Sistema de Escrita Alfabético como forma de representação gráfica da fala. Contudo, é importante destacar que a língua escrita é estatal (padrão), com normas e regras a serem cumpridas, mas no campo da fala há as variações linguísticas.

A alfabetização no Brasil, segundo Soares (2017) é multifacetada, não sendo considerado apenas como uma habilidade, mas, um conjunto de habilidades que vai do ato de ler, escrever, compreender, como a sociedade percebe e compreende, sendo objeto de investigação de diversas áreas do conhecimento. Esse multifacetamento da alfabetização gera dificuldade de definição do seu conceito, impactando no entendimento a respeito de métodos, materiais e políticas educacionais acerca deste fenômeno. Sobre essa questão, Soares (2017, p. 20) aponta:

Pode-se concluir da discussão a respeito do conceito de alfabetização, que essa não é uma habilidade, é um conjunto de habilidades, o que a caracteriza como um fenômeno de natureza complexa, multifacetado. Essa complexidade e multiplicidade de facetas explicam por que o processo de alfabetização tem sido estudado por diferentes profissionais, que privilegiam ora estas ora aquela habilidade, segundo a área de conhecimento a que pertencem.

Soares (2017) aponta que quando se discute sobre alfabetização é demonstrado o que as crianças precisam aprender para tornarem-se alfabetizadas, mas na verdade o problema é outro, se concentrando em: Como alfabetizar? De que forma? Quais os métodos? Como avaliar se foi alcançado o objetivo? Qual é a qualidade do processo de alfabetização ofertado?

Todas essas questões perpassam pela centralidade de como medir e avaliar a alfabetização, uma tarefa nada fácil, pois como resultado do multifacetamento, não se tem claro o que busca avaliar e medir. Contudo, é notório existir aspectos que interferem na qualidade e na tentativa de medir a qualidade da alfabetização. Soares (2017, p. 52) considera:

É que as análises e discussões sobre a qualidade da alfabetização, no contexto da escolarização básica, têm-se feito, entre nós, basicamente sob duas perspectivas: ou se buscam os fatores determinantes da qualidade da alfabetização, ou se buscam aferir essa qualidade, por meio da avaliação dos resultados do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita.

Entre os fatores que influenciam na qualidade da alfabetização estão: as concepções teórico-metodológicas e curriculares; os fatores externos como: materiais pedagógicos, formação e prática pedagógica dos professores alfabetizadores; tempo de escolarização dedicado ao processo de alfabetização; infraestrutura e recursos. Busca-se, ainda, medir a qualidade do processo de alfabetização por meio da avaliação dos resultados obtidos, sendo utilizado a produtividade e as habilidades de leitura e escrita que os educandos adquirem quando finalizam a etapa que corresponde ao processo de alfabetização dentro da escolarização, permanência e evasão escolar.

E no que se refere a alfabetização e a tentativa de qualificá-la e medi-la, encontramos alguns termos que ajudam neste processo, pois ao adentrarmos o campo semântico da palavra alfabetização, observamos que dela deriva-se outros termos auxiliares, na perspectiva e tentativa de medir e avaliar a alfabetização como um processo de escolarização. Entre os termos mais comuns e dicionarizados, segundo Soares (2017) estão: analfabeto; analfabetismo; analfabetismo funcional; alfabetizado; alfabetizar, sendo essas palavras familiarizadas e presentes em pesquisas sobre a alfabetização.

Neste campo semântico, partindo do pressuposto de a alfabetização ser a aquisição das tecnologias ou habilidades de leitura e escrita, o analfabeto é o sujeito que não identifica e nem reconhece o alfabeto, não desenvolvendo as habilidades de leitura e escrita, por meio da apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. Estando na condição de analfabetismo, tendo o

termo a definição da condição do sujeito que não se apropriou do Sistema de Escrita Alfabética e não desenvolveu as habilidades de leitura.

Contrapondo essas duas concepções estão os sujeitos alfabetizados, que utilizam das habilidades de leitura e escrita, apropriando-se do Sistema de Escrita Alfabética, sujeitos esses que, passaram pelo ato de alfabetizar, e conseguem decodificar e codificar, fazendo uso das tecnologias ou habilidades de leitura e escrita.

O objetivo de qualquer processo educativo perpassa pela qualidade, na educação e na alfabetização não é diferente. Avaliar e medir a qualidade da Educação Básica e da alfabetização tem se tornado um desafio no Brasil, verificamos que o tema: qualidade da escolarização básica, ganhou espaço no cenário acadêmico, no entanto, não garantiu com que a qualidade aumentasse (SOARES, 2017). E na alfabetização, por mais que exista inúmeras pesquisas sobre a temática, servindo como aporte teórico-metodológico para elaboração de políticas públicas sobre a alfabetização e subsidiar práticas pedagógicas dos docentes, de acordo com Soares (2017) não se percebe uma melhora significativa da qualidade no país, sendo essa realidade denunciada pela mídia, e sobretudo pelas avaliações externas.

Ainda que a dificuldade em medir e qualificar a alfabetização no Brasil esteja atrelada com a falta de definição clara sobre o que se busca medir e qualificar em razão do multifacetamento e, também, pela constante busca do melhor método, gerando disputas, oscilações, construções e desconstruções sobre o processo de aquisição das habilidades de leitura e escrita.

Recorrendo a trajetória da alfabetização no Brasil, e analisando as mudanças sobre o seu conceito e metodologias, verificamos que até a década de 1980, o objetivo da alfabetização era o processo de alfabetizar, ou seja, a aquisição do sistema de escrita. Devido a este objetivo, ocorria uma alternância de métodos, ora privilegiava o sintético e ora o analítico, contribuindo ainda mais com a dificuldade de qualificá-la e medi-la.

A questão do método de alfabetização movimentou o cenário educacional, como dito, até a década de 1980 o objetivo era aprender a ler e escrever para depois usar essa habilidade nas práticas sociais. Para isso, apostava-se nos métodos sintéticos ou analíticos, que respectivamente partiam de unidade menores para as maiores, e de unidades maiores para menores. Apresentaremos de forma resumida estes métodos, a fim de colaborar com a compressão da trajetória da alfabetização no Brasil.

A grosso modo os métodos sintéticos e analíticos, têm o objetivo centrado na aquisição do sistema alfabético e ortográfico, para após deste domínio o sujeito faça uso das habilidades

de leitura e escrita nas práticas sociais. Definidos como métodos sintéticos, temos: alfabético, fônico e silábico, que partem das unidades menores da língua – dos fonemas, das letras e das sílabas, em direção das unidades maiores da língua que são as palavras, as frases e os textos.

Já os métodos analíticos, partem das unidades maiores em direção as menores – das palavras, frases e textos em direção aos fonemas, letras e sílabas. Entre os métodos caracterizados como analíticos têm-se: método da palavração, método de sentenciação, método global.

Assim, pode-se dizer que até os anos de 1980 a alfabetização escolar no Brasil caracterizou-se por uma alternância entre métodos sintéticos e métodos analíticos, mas sempre com o mesmo pressuposto – o de que a criança, para aprender o sistema de escrita, dependeria de estímulos externos cuidadosamente selecionados ou artificialmente construídos – e sempre com o mesmo objetivo – o domínio desse sistema, considerado condição e pré-requisito para que a criança desenvolvesse habilidades de uso da leitura e da escrita, isto é, primeiro aprender a ler e escrever, verbos nesta etapa considerados intransitivos, para só depois de vencida essa etapa atribuir complementos a esses verbos: ler textos, livros, escrever histórias, cartas etc. (SOARES, 2017, p. 65).

Na década de 1980, inicia-se uma perspectiva histórica da alfabetização, um movimento de questionamento sobre os métodos de alfabetização e os motivos da busca excessiva por métodos eficazes deste processo, motivado principalmente por pesquisas acadêmicas, cujo referencial teórico parte da psicologia genética.

Observa-se que o associacionismo é a tendência predominante nas décadas de 1950, 1960 e, sobretudo, na década de 1970, quando a vertente skinneriana dessa tendência exercia grande influência no ensino brasileiro, refletindo-se fortemente na alfabetização; entretanto, embora a presença do associacionismo, nos primeiros seis anos dos anos 1980, continue sendo muito significativa, decresce nitidamente, em relação às décadas anteriores, e é superada, nesse período, apesar de por pequena diferença, pela tendência psicogenética, cuja predominância nos anos 1980 reflete a tardia, mas forte, influência de Piaget na reflexão sobre a alfabetização no Brasil (SOARES, 2017, p. 119).

Os métodos de alfabetização na perspectiva associacionista eram responsáveis pela aprendizagem, sobretudo da língua escrita. E, passaram a ser criticados pela perspectiva psicogenética, pois na psicogenética, a aprendizagem, sobretudo da língua escrita, ocorre a partir da interação e da posição ativa do sujeito diante do processo de ensino e aprendizagem, o sujeito não dependeria de estímulos para aprender, mas sim de interações.

No Brasil, esse novo olhar acerca da aprendizagem da língua escrita, começou a ser difundido por meio das obras da psicolinguista argentina Emília Ferreiro, ajudando a desvelar

as formas como a criança concebe a língua escrita e aprende a ler e escrever. Os estudos dessa pesquisadora, gerou um movimento de repensar as práticas e métodos de alfabetização no Brasil, influenciando outros estudiosos, e, sobretudo, na adoção de normas e orientações oficiais referentes ao processo de alfabetização.

Nessa nova vertente, o processo de alfabetização passou a utilizar as concepções construtivistas, baseadas nas pesquisas do suíço Jean Piaget e nos estudos de Emília Ferreiro. A partir desses estudos, popularizou-se o construtivismo no Brasil, passando a ser considerado, erroneamente, como um método de alfabetização, na verdade, ele se caracteriza como uma teoria, baseada nos aspectos cognitivos que colocam o educando na condição ativa da aprendizagem, construindo seu próprio conhecimento.

Soares (2017) esclarece, que baseado nesses estudos, foi possível inaugurar uma nova vertente ao processo de alfabetização, onde por meio desse processo de aquisição das habilidades de leitura e escrita, é possível levar o educando a apropriar-se das funções sociais da escrita, e não simplesmente, só ser capaz de usar a língua escrita após aprender as técnicas ou habilidades de leitura e escrita. Partindo desses estudos o educando se apropriaria da escrita por meio de níveis.

Quando procuramos compreender o desenvolvimento da leitura e escrita, do ponto de vista dos processos de apropriação de um objeto socialmente constituído (e não do ponto de vista da aquisição de uma técnica de transcrição), buscamos ver se havia modos de organização relativamente estáveis que se sucediam em certa ordem. Agora sabemos que há uma série de modos de representação que precedem a representação alfabética da linguagem; sabemos que esses modos de representação pré-alfabéticos se sucedem em certa ordem: primeiro, vários modos de representação alheios a qualquer busca de correspondência entre a pauta sonora de uma emissão e a escrita; depois, modos de representação silábicos (com ou sem valor sonoro convencional) e modos de representação silábico-alfabéticos que precedem regularmente a aparição da escrita regida pelos princípios alfabéticos (FERREIRO, 2005, p. 10).

Não aprofundaremos aqui as discussões acerca dos níveis de escrita propostos por Ferreiro (2005), mencionamos eles com o objetivo de demonstrar a importância dos estudos para as mudanças que ocorreram no processo de alfabetização, pois a partir deles, o ensino da leitura e escrita assumiu um outro entendimento, que a língua escrita está presente na sociedade em diferentes situações, e não justificaria aprender as técnicas e/ou habilidades de ler e escrever para depois utilizar socialmente a escrita. Sobre a concepção de escrita, Ferreiro (2011, p. 44) assevera:

A escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. Como objeto cultural, a escrita cumpre diversas funções sociais e tem meios concretos de existência (especialmente nas concentrações urbanas). O escrito aparece, para a criança, como objeto com propriedades específicas e como suporte de ações e intercâmbios sociais. Existem inúmeras amostras de inscrições nos mais variados contextos (letreiros, embalagens, tevê, roupas, periódicos etc.).

Paralelo a esse movimento encabeçado pelo construtivismo recém-chegado no Brasil, surge os estudos acerca do Letramento, processo que a priori iniciou-se nos Estados Unidos e em alguns países da Europa, chegando ao nosso país para nomear as práticas sociais do uso da leitura e escrita. Contudo, verificamos também uma influência dos estudos sobre a psicogênese da língua escrita, que juntamente com as demandas sociais para o uso da escrita, ajudaram a popularizar esse fenômeno que alterou a concepção de alfabetização no cenário educacional brasileiro.

1.1.2 Letramento: desenvolvendo habilidades de leitura e escrita

O termo letramento é recente e gera estranheza a quem não é da área da educação. Lembro-me do primeiro contato com o termo, ocorreu de forma tardia, na faculdade, na graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia, onde cursei a disciplina de Alfabetização e Letramento. Alfabetização eu já conhecia, pois fui alfabetizado por tia Cleonice, e, na minha concepção, só aprendi a ler e escrever depois de ter feito a alfabetização.

Não imaginava que aquela disciplina despertaria em mim o gosto pelo tema, faria compreender melhor o que a leitura e escrita representaria para os educandos, e, conseqüentemente, para mim. Durante os estudos dessa disciplina entrei em contato com textos de pesquisadores como: Tfouni (2002), Kleiman (2003), Soares (2004), os quais debruçaram suas pesquisas para abordar o tema, difundi-lo no país e subsidiar outras pesquisas. A partir de então, meus olhos se abriram para esse importante processo, que juntamente com a alfabetização, apesar de diferentes, percebi serem inseparáveis.

Soares (2016) discute o tema letramento a partir de três gêneros textuais, conceituando-o, refletindo sobre sua importância, e incorporação no contexto educacional brasileiros, assim como a dificuldade de medi-lo e avalia-lo. Soares (2016, p. 5) aponta que o termo “Letramento é a palavra recém-chegada ao vocabulário da Educação e das Ciências linguísticas: é na segunda metade dos anos 80, há cerca de apenas dez anos, portanto, que ela surge no discurso dos especialistas dessas áreas”. Essa afirmação ocorreu no início da década de 1990, quando ela

começou a publicar seus estudos acerca do tema. Com a chegada deste termo, outros pesquisadores buscaram desvendar seu conceito e importância para o processo de ensino e aprendizagem em espaços escolares e não escolares.

Kleiman (2003), aponta que em sociedades como a nossa, a escrita está presente e permanente, e a utilizamos nas diferentes situações envolvidas pelas práticas comunicativa e de linguagem, logo, o letramento vem favorecer tais práticas. A autora destaca que o conceito de letramento começou a ser difundido no Brasil numa tentativa de caracterizar a escrita como uma prática social e não apenas como uma representação gráfica de fonemas. Kleiman (2003, p. 19) define o letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Para Tfouni (2002) o letramento foca nos aspectos do uso social da leitura e da escrita, utilizando o sistema de escrita nas práticas sociais da linguagem, e esse processo ocorre por toda vida, não apenas durante o processo de escolarização.

O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas letradas em sociedades ágrafas. Desse modo, o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o indivíduo e centraliza-se no social (TFOUNI, 2002. p. 09).

Tfouni (2002) faz um alerta, o letramento não é neutro, ele influencia as relações sociais por meio da escrita, pois quanto maior a utilização da escrita, mais os sujeitos se tornam questionadores das suas condições socioeconômicas, políticas e culturais. Assim, o letramento contribui para a aquisição e desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. A autora, ainda pondera que o letramento não é sinônimo de alfabetização, pois um sujeito pode ser letrado e não ser alfabetizado, sendo a condição de letrado adquirido por contato direto ou indireto com materiais escritos que circulam socialmente, por meio de pessoas alfabetizadas. Sendo assim, o letramento está para além do processo de escolarização, pois ocorre nas diversas relações e instituições sociais.

O surgimento de novas palavras em uma língua tem o objetivo de atender a alguma demanda social, foi o que ocorreu com a palavra letramento, pois, buscava-se nomear as práticas sociais do uso de leitura e escrita que estavam além do simples ato de decodificar e codificar. Soares (2016, p. 32-33) salienta:

Parece que a palavra letramento apareceu pela primeira vez no livro de Mary Kato: no Mundo da escrita: uma Perspectiva psicolinguística, de 1986. [...] depois da referência de Mary Kato, em 1986, a palavra letramento aparece em 1988, no livro que, pode-se dizer lançou a palavra no mundo da educação, dedica páginas à definição de letramento e busca distinguir letramento de alfabetização: é o livro Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso, de Leda Verdiani Tfouni, um estudo sobre o modo de falar e de pensar de adultos analfabetos.

A partir dessas novas concepções do uso social da leitura e escrita, segundo Soares (2017), não estariam restritas apenas ao uso da tecnologia ou habilidade de ler e escrever – decodificar e codificar, caracterizadas pelo processo de alfabetização.

Para Andrade (2011, p. 50) o termo letramento deriva-se da palavra da língua inglesa *Literacy*, segundo a autora “essa tradução se faz na busca de ampliar o conceito de alfabetização, chamando a atenção para o domínio da tecnologia do ler e escrever, mas, principalmente, para o uso social”. Essa definição de Andrade (2011), vem ao encontro do apontado por Soares (2016, p. 17):

Etimologicamente, a palavra *Literacy* vem do latim *Litera* (letra), com o sufixo *cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser (como, por exemplo, em *innocency*, a qualidade ou condição de ser inocente). No *Webster's Dictionary*, *literacy* tem a acepção de “*The condition of being literate*”, a condição de *ser literate*, e *literate* é definido como “*educated; especially able to read and write*”, educado, especialmente, capaz de ler e escrever. Ou seja: *Literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implica nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para grupos sociais em que seja introduzida, quer para indivíduos que aprenda a usá-la.

Ainda, segundo Andrade (2011, p. 51) “por ser mais próximo e familiar à nossa língua, alguns autores, preferem usar o termo alfabetismo funcional no lugar de letramento”. No entanto, a palavra alfabetismo funcional não ganhou popularidade e não foi utilizada.

A chegada dos estudos de Emília Ferreiro acerca da aprendizagem da língua escrita, e, conseqüentemente do surgimento do termo letramento no Brasil ocasionou uma mudança na concepção teórica-metodológica da alfabetização. Antes, para que o educando fizesse uso da leitura e escrita nas práticas sociais era necessário ser alfabetizado, ou seja, dominar as habilidades das tecnologias da leitura e escrita. Com as mudanças de paradigmas o processo de alfabetização passou a ocorrer concomitante ao processo de letramento, numa tentativa de garantir aos educandos além de alfabetizados, também letrados.

Para ser considerado letrado, o educando não basta apenas decodificar e codificar, é necessário utilizar a leitura e escrita em práticas sociais, respondendo as exigências da

sociedade cada vez mais tecnológica e informatizada. Então, não basta apenas ser alfabetizado, mas, sim letrado, pois o sujeito letrado é quem atenderá as demandas sociais exigidas pela sociedade.

O sujeito letrado assume uma condição social e cultural diferente do apenas alfabetizado. Isto é, o letramento propicia aos sujeitos condições diferentes de desenvolvimento dos aspectos cognitivos e linguísticos. Vale destacar que, ele não precisa ser alfabetizado para ser letrado, pois esse indivíduo que não domina as habilidades e técnicas de leitura e escrita podem demonstrar interesse por leitura e escrita realizada por outro indivíduo.

Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que em geral, dita usando vocabulário e estrutura próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, e envolve-se em práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2016, p. 24).

Fica evidente quando uma criança que ainda não domina as técnicas de leitura e escrita, ao manusear material escrito, ouvir histórias, participar de situações de escrita e leitura realizada por um alfabetizado, ela adentra o mundo do letramento passando a ser considerada letrada, pois demonstra interesse pelos usos sociais da leitura e escrita, apesar de não dominar as suas técnicas (alfabetizada). Contudo, é importante destacar, quanto mais o educando se envolve em práticas sociais de leitura e escrita, mais letrado se torna, gerando assim, uma maior capacidade do uso destas práticas sociais, ultrapassando o simples ato de ler e escrever.

No cenário educacional o letramento impacta nas concepções teórico-metodológicas, passando a conceber que é necessário alfabetizar e letrar o educando, e não apenas alfabetizar. Essa concepção baseou-se na perspectiva que alfabetização e letramento são processos diferentes, mas que devem ocorrer simultaneamente, para que assim o educando se torne capaz de adquirir as habilidades de leitura e escrita e desenvolve-las por meio do uso em práticas sociais. Pois,

[...] é necessário reconhecer que, embora distintos, a alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: 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 (SOARES, 2017, p. 64).

Com o letramento, inaugura-se, no Brasil, uma nova concepção sobre o processo de alfabetização, baseando-se na perspectiva do letramento. A partir de então, observamos, segundo Soares (2017) um movimento de tentar superar o fracasso do processo de alfabetização – que sempre esteve presente no processo de escolarização, sendo essa superação fruto das práticas denominadas de letradas. Não adentraremos, as questões acerca do fracasso do processo de alfabetização, pois não é o foco de nossa pesquisa.

Considerarmos que realmente existe o fracasso no processo de alfabetização, mas, tal processo na perspectiva do letramento, é possível reduzir esse fracasso, pois o letramento está presente na sociedade e na vida dos educandos muito antes deles adentrarem o espaço escolar, e sua utilização torna o processo significativo, favorecendo o ensino e aprendizagem. Conseqüentemente, é necessário que as práticas pedagógicas promovidas pela escola considerem o entrelaçar da alfabetização e o letramento. Sobre essa necessidade, Andrade (2011, p. 63) elucida:

Evidencia-se a necessidade da prática pedagógica ser norteada pelas demandas sociais para que incorpore uma nova postura no contexto educativo em que a alfabetização e letramento andem lado a lado, pois apesar de serem ações distintas, devem, num processo articulado, se integrar. Trabalhar o sistema ortográfico (alfabetizar), apresenta-se como atividade eficaz, pois a apropriação do sistema de codificação e decodificação e do sistema alfabético e ortográfico da língua são necessários e não podem deixar de acontecer, porém não se pode limitar-se a essa ação, é preciso ir além disso, contemplar o letramento de forma significativa, propiciando a vivência das práticas sociais da lectoescrita.

Configura-se, assim, a importância da alfabetização na perspectiva do letramento, que além de promover o processo de alfabetização e letramento de modo significativo, articula, segundo Soares (2017, p. 68) “as várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita”, se tornando “o caminho para a superação dos problemas que vimos enfrentando nesta etapa da escolarização” denominada de alfabetização.

Neste sentido, a alfabetização na perspectiva do letramento busca promover a aquisição e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de forma simultânea, calcadas na utilização destas habilidades em práticas sociais, como possibilidade de superação do fracasso na alfabetização. Apresentamos na sequência uma breve contextualização e conceituação de metodologias de ensino e dos métodos de alfabetização, também, conhecidos de tradicionais, que dominaram por anos o processo de ensino de leitura e escrita no país.

1.1.3 A busca incessante pelo método para ensinar a ler e escrever

Pesquisar, estudar, discutir e argumentar sobre metodologia de ensino é desafiador, é um tema que não se esgota. Quem é da área educacional quando ouve o termo “Metodologias de Ensino”, logo remete ao campo semântico de: métodos de ensino, didática, procedimentos didáticos, estratégias didáticas e de ensino e modos de ensinar. No entanto, antes de adentrarmos nessa discussão sobre metodologias de ensino, vale observar em Anastasiou (1997, p. 94), que “a visão/conceito do que seja ensino/aprendizagem adotada pelo professor vai determinar sua adoção metodológica”.

No meu primeiro curso de graduação, recordo-me da professora da disciplina de Didática I, que ao apresentar o texto *Escolha dos procedimentos de ensino e organização das experiências de aprendizagem*¹, me fez refletir sobre a importância de conhecer e definir quais procedimentos, técnicas, métodos e metodologias de ensino capazes de conduzir o trabalho pedagógico com os meus alunos, de modo que a aprendizagem ocorresse de forma dinâmica.

Com base na escolha feita, ele poderá organizar seus procedimentos de ensino e as experiências de aprendizagem de seus alunos de forma que melhor se ajustem aos objetivos propostos para o processo instrucional. Consideramos procedimentos de ensino as “ações”, processos ou comportamentos planejados pelo professor, para colocar o aluno em contato direto com coisas, fatos ou fenômenos que lhes possibilitem modificar sua conduta, em função dos objetivos previstos (HAIDT, 2001, p. 143).

Compreendi que ensinar tem sua intencionalidade e não ocorre de forma aleatória. É necessário planejamento, pesquisa, conhecimento, tomada de decisão, análise, avaliação e retomada. É, sem dúvidas, um processo complexo, repleto de nuances, por isso a necessidade de metodologias.

Ensinar é uma tarefa que inclui um uso intencional (algo que alguém se destina a fazer, portanto, com meta explícita) e um uso de êxito (resultado bem-sucedido de ação). Inclui, assim, um conjunto de esforços e decisões práticas que se refletem em caminhos propostos, ou seja, nas opções metodológicas (ANASTASIOU, 1997, p. 95).

É importante ressaltar que o ato de ensinar algo a alguém ocorre em todas as esferas sociais, no entanto, na escolar ele torna-se um ato que demanda ao professor uma tarefa complexa, planejada, sistematizada, metodológica, para assim cumprir o objetivo proposto.

¹ HAIDT, Regina Célia Cazaux. *Escolha dos procedimentos de ensino e organização das experiências de aprendizagem*: In: _____. *Curso de Didática Geral*. 7ª. ed. São Paulo: Ática, 2001. p.143-153.

Libâneo (1994) pondera que ensinar ocorre em via dupla e nunca de forma depositária, deve partir da premissa dialógica, interacional, prática e sobretudo intencional.

Antes de iniciar o ato de ensinar em sala de aula, todo professor é um investigador que deve ter procedido conforme explicitamos anteriormente, pois, quando um professor se propõe a ensinar um conteúdo determinado, é necessário que tenha aprendido neste nível anteriormente explicitado: deve-se dominar o fenômeno para além de sua aparência, em sua essência, com clareza dos seus elementos determinantes, dos seus nexos internos dos elementos que o fizeram ser assim como ele é: num quadro teórico de sua totalidade ou “rede”. Só depois de percorrido esse caminho é que se pode pretender sua explicitação. Esta afirmação inclui em si o suposto de que ensinar vai além do simples dizer o conteúdo (ANASTASIOU, 1997, p. 94).

E sobre as metodologias de ensino é necessário a compreensão que elas devem ser flexíveis, variáveis e jamais engessadas. É necessário um conhecimento do público-alvo que elas serão aplicadas, pois refletirão no sucesso ou insucesso da aprendizagem pretendida. É notório que ao pesquisar e aplicar metodologias de ensino o docente busca alcançar um objetivo, no entanto, é preciso constante avaliação se esse objetivo foi alcançado e se realmente a metodologia escolhida surtiu o efeito esperado, caso não, a ideia é replanejar. Destarte, Anastasiou (1997, p. 99) pondera que

A metodologia utilizada pelo docente reflete a sua visão de mundo, do conhecimento, do aluno, de seu papel profissional, do processo de ensino/aprendizagem. Esta metodologia também é passível de mudanças quando ao professor é possibilitada uma reflexão sistemática sobre sua prática profissional.

Não redigiremos neste texto um manual metodológico, faremos uma breve conceituação sobre algumas metodologias ou métodos de ensino de alfabetização utilizadas no Brasil. Pois, segundo Soares (2017, p. 116) “durante décadas, andamos afirmativamente, ansiosamente, em busca, sim, de um método: silábico? Global? Fônico? Ou, quem sabe, eclético? Mas buscávamos um método. Durante décadas, esse parecia ser o problema crucial da alfabetização: um método.”

Ao revisitar o percurso histórico (ou a história) da alfabetização no Brasil, observamos, que como processo de escolarização, ela assumiu o papel de ensino inicial da leitura e escrita, sendo a escola o espaço responsável por esse papel a partir das últimas décadas do século XIX, marcado pelo momento histórico da proclamação da República no país.

Assumindo esse papel formador do cidadão, partindo do ensino inicial da leitura e escrita, passou a exigir da escola a métrica da qualidade do processo de escolarização ofertado,

surgindo a necessidade de qualificação dos profissionais, técnicas e métodos para o ensino, de modo que a aprendizagem ocorresse de forma satisfatório. Sobre esse papel da escola e sua incumbência neste processo, Mortatti (2009, p. 93) aponta:

A escola se consolidou, então, como lugar institucionalizado para o preparo das novas gerações, prometendo acesso de todos à cultura letrada, por meio do aprendizado da leitura e escrita. A alfabetização se tornou fundamento da escola obrigatória, laica e gratuita; e a leitura e a escrita se tornaram, “definitivamente”, objeto de ensino e aprendizagem escolarizados, ou seja, submetidos à organização sistemática, tecnicamente ensináveis e demandando preparação de profissionais especializados. Desse ponto de vista, a alfabetização se apresenta como o signo mais evidente e complexo da relação problemática entre educação e modernidade, tornando-se o principal índice de medida e testagem da eficiência da educação escolar.

Verificamos em Soares (2017, p. 132), que sempre existiu “muitas denúncias por parte de pesquisas acadêmicas e da mídia, acerca do fracasso do processo de alfabetização no nosso país”. E na tentativa de justificar tal problema, ou até mesmo de saná-lo, desenvolveu-se uma busca excessiva por métodos de alfabetização, ou seja, uma necessidade de definir qual método é mais eficaz para ensinar a ler e escrever.

Em diferentes momentos históricos, diferentes sujeitos movidos por diferentes urgências sociais e políticas, sempre alegando se basear nas mais “modernas verdades científicas”, passaram a apresentar versões de seu presente e de seu passado (recente), acusando de “antigos” e “tradicionais” os métodos então utilizados e propondo em sua substituição “novos” e “revolucionários” métodos (de alfabetização) (MORTATTI, 2009, p. 94).

No centro dessa disputa por muitos anos estiveram os métodos sintéticos e analíticos, cujo o objetivo central de ambos era a aquisição do sistema alfabético e ortográfico, e desde o final do século XIX até meados da década de 1980, percebia-se “um movimento pendular” (SOARES, 2017, p. 64) entre os métodos sintéticos e analíticos, onde em algum momento privilegiava-se um e ora outro, atenuando ainda mais as disputas entre ambos.

Ora a opção pelo princípio da síntese, segundo o qual a aprendizagem da língua escrita deve partir das unidades menores da língua – dos fonemas, das sílabas – em direção às unidades maiores – à palavra, à frase, ao texto (método fônico, método silábico); ora a opção pelo princípio da análise, segundo o qual essa aprendizagem deve, ao contrário, partir das unidades maiores e portadoras de sentido – a palavra, a frase, o texto – em direção às unidades menores (método da palavração, método da sentençação, método global) (SOARES, 2019, p. 18-19).

Na sequência apresentaremos uma breve definição sobre cada um dos métodos de alfabetização, e tomaremos a base conceitual de alfabetização como “a capacidade de codificar os sinais gráficos, transformando-os em sons e decodificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráficos” (ANDRADE, 2011, p. 34).

O método alfabético, também denominado de método da soletração e/ou do ABC, “baseia-se na memorização e na associação de estímulos visuais e auditivos. Inicia-se pela aprendizagem das letras associadas à sua forma visual; as sílabas são decoradas para a formação de palavras soltas e descontextualizadas” (ANDRADE, 2011, p. 34), pois acredita-se, segundo este método, que o aprendiz só iniciará o processo de leitura e escrita após memorização das letras, sílabas e palavras, num movimento gradativo de aprendizagem das menores partes linguísticas para as maiores.

Neste método, considerado como tradicional, o texto não assume a centralidade do processo, acredita-se que só pode ser explorado após dominação do processo de codificação e decodificação. São utilizados os textos sem valor social, produzidos a partir de uma série de palavras formadas pelas sílabas estudadas, exploradas e memorizadas.

Na perspectiva da “parte para o todo”, o método fônico, pertencente ao sintético, parte do princípio de ensinar os sons das letras, as menores partes da palavra. O aprendiz, na concepção deste método, será capaz de avançar para os sons das sílabas – junção das letras para formar sílabas, e caminhar em direção a palavra – junção das sílabas para formar palavras, ou seja, o ensino sempre parte da unidade linguística menor em direção as maiores. Desse modo, Frade (2007, p. 23) respalda que,

No método fônico começa-se ensinando a forma e o som das vogais. Depois ensinam-se as consoantes, estabelecendo entre elas relações cada vez mais complexas. Cada letra (grafema) é aprendida como um fonema (som) que junto a outro fonema, pode formar sílabas e palavras. Para o ensino dos sons, há uma sequência que deve ser respeitada, segundo a escolha de sons mais fáceis para os mais complexos. Na organização do ensino, a ênfase na relação som/letra é o principal objetivo.

Ainda, para Frade (2007), no método fônico, a centralidade do ensino está no som, representado graficamente pelas letras sendo exigido a capacidade auditiva para a compreensão da relação fonema/grafema. Os sons e as letras são ensinados de forma isoladas, descontextualizadas, de modo a garantir a memorização dos sons para depois chegar à representação gráfica.

O método silábico, também pertencente ao grupo sintético, parte do princípio de ensinar as sílabas como unidade linguística para o ensino da leitura e escrita. Neste método não se tem a preocupação de ensinar a junção das letras para a composição da sílaba, apresenta-se a sílaba já pronta, sendo necessário apenas a memorização. Ainda, o ensino das sílabas sempre ocorre a partir da considerada mais simples para a mais complexa, ou seja, das sílabas simples – composta por consoante e vogal, para as sílabas complexas – compostas por outras relações entre consoantes e vogal ou vogal e consoantes.

O método silábico é um aprimoramento deste conceito, uma vez que o acesso direto à sílaba e não ao fonema, pode ajudar a concretizar mais rapidamente a relação de segmentos da fala com segmentos da escrita. Nele a principal unidade a ser analisada pelos alunos é a sílaba. No desenvolvimento do método, geralmente é escolhida uma ordem de apresentação, feita segundo princípios calcados na ideia “do mais fácil para o mais difícil”, ou seja, das sílabas “simples” para as “complexas”. Em várias cartilhas dos métodos silábicos geralmente são apresentadas palavras-chave, utilizadas apenas para apresentar as sílabas, que são destacadas das palavras e estudadas sistematicamente em famílias silábicas. Estas são recompostas para formar novas palavras e frases, apenas com as sílabas estudadas (FRADE, 2007, p. 24).

E como princípio norteador dos métodos sintéticos, é partir das unidades menores para as maiores, o método silábico parte das sílabas em direção a palavra, das palavras em direção as frases, e das frases em direção ao texto, numa ordem crescente para o ensino da leitura e escrita, enfatizando “os mecanismos de codificação e decodificação através da memória” (ANDRADE, 2011, p. 35). Neste método, a aprendizagem ocorre de modo segmentado, as sílabas são apresentadas sem estabelecer a junção das letras que as compõem.

Os métodos denominados de sintéticos partem da valorização da audição, buscando representar o som em sinal gráfico, estabelecendo assim, a relação fonema/grafema necessário para a aquisição do Sistema de Escrita Alfabética e ortográfica. Sobre o foco central dos métodos sintéticos Frade (2007, p. 25-26) aponta que:

Pode-se concluir então que neste conjunto de métodos sintéticos o objeto que se ensina explicitamente no método fônico e silábico e, por conta da dedução do aprendiz, no método alfabético, é o sistema alfabético/ortográfico de escrita, com sua lógica de representação, de organização e combinatórias, etc. Encontraremos lógicas e possibilidades interessantes em cada uma das tendências, dependendo da especificidade do que se ensina, quando se ensina o sistema alfabético/ortográfico de escrita: em certos casos a sílaba é a melhor unidade para o ensino, em outros a análise do fonema pode ajudar a estabelecer algumas distinções entre palavras quando a relação do fonema com a fala é mais direta. Não se pode esquecer também de uma outra lógica, a pedagógica, encontrada quando pesquisamos as estratégias pensadas para provocar interesse ou motivação, para controlar o aprendizado, para utilizar determinados materiais.

Partindo das unidades linguísticas maiores para as menores, os métodos analíticos surgem “no final do século XIX e início do século XX” (ANDRADE, 2011, 37), em contraposição aos métodos sintéticos, no entanto, eles não abandonam a perspectiva do processo de alfabetização realizado em fases ou etapas.

Segundo Soares (2019, p. 19) os métodos analíticos partem do “princípio da análise” sendo que a aprendizagem ocorre “a partir das unidades maiores portadoras de sentido – palavra, a frase, o texto – em direção das unidades menores”, nesses métodos denominados de analíticos estão: palavrção, sentencição e global.

[...] os analíticos partem do todo para as partes e procuram romper radicalmente com o princípio da decifração. Buscando atuar na compreensão, estes defenderam a inteireza do fenômeno da língua e dos processos de percepção infantil. Estes métodos tomam como unidade de análise a palavra, a frase e o texto e supõem que baseando se no reconhecimento global como estratégia inicial, os aprendizes podem realizar posteriormente um processo de análise de unidades que dependendo do método (global de contos, sentencição ou palavrção) vão do texto à frase, da frase à palavra, da palavra à sílaba (FRADE, 2007, p. 26).

O método da palavrção é um dos métodos que compõe o grupo de métodos denominados de analíticos, ele parte do ensino de palavras que geralmente associadas a figuras possibilitam a memorização da escrita. A centralidade deste método é a palavra, e a partir de palavras geradoras ou palavras-chaves são abordadas as unidades linguísticas menores (letras e sílabas) e dessas unidades elaboradas outras palavras. Sobre o método da palavrção Frade (2007, p. 26) menciona que:

[...] na palavrção, as palavras são apresentadas em agrupamentos e os alunos aprendem a reconhecê-las pela visualização e pela configuração gráfica. Os defensores dessa memorização pelo perfil gráfico acreditavam ser essa estratégia cognitiva algo “natural” no ser humano. Em suas aplicações, as figuras podem acompanhar as palavras, no início do processo, e sua repetição garante a memorização. Ao mesmo tempo em que são incentivadas estratégias de leitura inteligente, a atenção do aluno pode ser dirigida a detalhes da palavra como letras, sílabas e sons. Essas duas estratégias reunidas garantiriam o enfrentamento de textos novos.

Geralmente as atividades propostas neste método de alfabetização partem do ensino das palavras destacadas em frase e textos, da composição e decomposição de palavras a partir das unidades linguísticas menores que compõem a palavra em destaque, de ditado de palavras, identificação de palavras destacadas em frases e textos, agrupamento de palavras, construção

de novas palavras a partir da segmentação de palavras-chaves ou geradoras. O trabalho foca no processo de memorização e treino ortográfico, de modo que o educando seja capaz de perceber a palavra como unidade linguística e praticar sua grafia correta.

O método da sentencição também pertence ao grupo de métodos analíticos, tem como centralidade a unidade linguística, a palavra ou frase. Neste método é ensinado frases e palavras, depois a decomposição e formulação de outras frases e palavras. Também, parte do princípio, do processo de memorização e treino ortográfico, partindo das unidades linguísticas maiores para as menores. Sobre o método de sentencição Andrade (2011, p. 37) considera que,

O método da sentencição tem como unidade básica a sentença e a partir daí são decompostas em palavras, sílabas e letras. Nesse contexto, a leitura é um ato global das palavras ou orações; começa-se com unidades significativas para posteriormente se dar a análise de seus componentes.

O método global ou método global de contos e historietas, pertence também ao grupo de métodos de alfabetização denominado de analítico, neste, a unidade linguística central é o texto, segundo Frade (2007, p. 27) “é memorizado e “lido” durante um período, para o reconhecimento de sentenças, seguida do reconhecimento de expressões (porções de sentido), de palavras e, finalmente, das sílabas”.

Observamos neste método que o texto assume a centralidade e o ponto de partida para o ensino, no entanto, são utilizados textos para a memorização e percepção a partir de combinação de palavras e frases sem valor social para o educando, que segundo Soares (2019, p. 19) “são artificialmente construídos, com rígido controle léxico e morfossintático, para servir à sua decomposição em palavras, sílabas, fonemas”.

Nos métodos de alfabetização, sintéticos e analítico, antes de desenvolver as habilidades de leitura e escrita é preciso ter domínio do sistema de escrita, seja por meio dos fonemas, sílabas, palavras, frases ou textos.

Nessas duas correntes metodológicas há influência associacionista, onde a aprendizagem dependeria de estímulos externos, que segundo Soares (2019, p. 19) são “cuidadosamente selecionados ou artificialmente construídos com o único fim de levá-la a apropriar-se da tecnologia da escrita”.

É importante destacar que em ambas concepções metodológicas o ensino exerce uma superioridade em relação a aprendizagem, e o processo de alfabetização fica restrito a escolha de um método, onde o educando seria capaz de aprender por meio de metodologias que

privilegiam ora a percepção auditiva, ora a percepção visual. Mas em ambas o educando nada mais é que um sujeito passivo, e só aprenderia mediante a transmissão do professor, baseado no método e nos materiais selecionados e elaborados para atender tal finalidade.

A sociedade muda, e a educação acompanha as mudanças sociais, culturais, econômicas e políticas. Neste movimento de transformação, a concepção de ensino, sobretudo na alfabetização acompanha essas mudanças. Por séculos o ensino da leitura e escrita estiveram centrados na figura do professor e nos métodos utilizados por ele, ocorrendo uma gangorra entre métodos de alfabetização. Mas com a mudanças de ordem teórica-metodológica liderada, sobretudo pela concepção cognitivista, baseada na teoria de Jean Piaget, e nos estudos acerca da psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, inaugura-se uma nova concepção acerca das metodologias de ensino de leitura e escrita, e da alfabetização como um processo. A esse respeito Andrade (2011, p. 42) nos diz:

Contrariando os modelos tradicionais de alfabetização, surge no quadro de referência teórica a concepção construtivista, discutida nos meios educacionais brasileiros entre as décadas de 70 e 80, uma tentativa de responder às novas necessidades sociais e políticas. Surgem, então, os estudos fundamentados nessa perspectiva com novas ideias sobre o processo alfabetizador, os quais formaram um marco histórico para a alfabetização.

Nessa concepção, o cerne da questão passa a ser como o educando aprende, deixando de lado a abordagem associacionista e apropriando-se da abordagem cognitivista, onde o centro do processo de aprendizagem passa a ser o educando e não mais os métodos. Inaugura-se uma nova percepção acerca da língua escrita, ela passa a ser considerada “um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos” (SOARES, 2019, p. 21), sendo concebido e aprendido pelo educando a partir de suas interações sociais e contato com materiais reais que circulam socialmente mediando a leitura e escrita.

A perspectiva psicogenética da aprendizagem da língua escrita, divulgada entre nós sobretudo pela obra e pela atuação formativa de Emília Ferreiro, sob a denominação de “construtivismo”, trouxe uma significativa mudança de pressupostos e objetivos na área da alfabetização, porque alterou fundamentalmente a concepção do processo de aprendizagem e apagou a distinção entre aprendizagem do sistema de escrita e práticas efetivas de leitura e de escrita (SOARES, 2017, p. 65).

Partindo dessa perspectiva os métodos de alfabetização passam a rejeitados, pois “o método de ensino, em sua concepção tradicional, pode mesmo ser prejudicial, na medida em que bloqueie ou dificulte os processos de aprendizagem das crianças” (SOARES, 2017, p. 120).

Contudo, é importante destacar, o construtivismo que defende tal premissa e tece críticas aos métodos de ensino, não se configura como um método de ensino, e tão pouco como um método de alfabetização, mas sim uma concepção teórica que coloca a aprendizagem no centro do processo e não o ensino, por isso, a rejeição em relação a métodos.

De acordo com Andrade (2011, p. 43) na concepção construtivista “o aprendizado do sistema de escrita não se reduziria a um processo de associação entre grafemas e fonemas (codificação e decodificação”, mas sim por intermédio das hipóteses tecidas a partir do posicionamento ativo do educando frente a compreensão da língua como um sistema comunicativo e de representação. Neste contexto, a atenção passar a se voltar na forma como o educando aprende o Sistema de Escrita Alfabética.

Foi nesse cenário que despontaram os estudos acerca do letramento, e a defesa que a alfabetização deveria acontecer na perspectiva do letramento, ou seja, apesar de distintos, ambos devem ocorrer simultaneamente onde a alfabetização se ocupa da aquisição S.E.A, o letramento se ocupa do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita nas práticas sociais e comunicativas. Sobre essa necessidade Soares (2017, p. 47) escreve:

Em síntese, o que se propõe é, em primeiro lugar, a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas.

Sendo assim, a partir dessa concepção da alfabetização na perspectiva do letramento o ensino não é definido por meio de um método específico ou uma metodologia definida. Nessa concepção não se fala em método, pois o foco é a aprendizagem, parte-se do princípio da aprendizagem da língua escrita a partir do uso social da leitura e escrita, onde a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética ocorre por meio de textos que circulam socialmente carregados de significado para os educandos.

Tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, que a natureza de cada uma delas demanda uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias, algumas caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático – particularmente a alfabetização, em suas diferentes faces – outras caracterizadas por ensino incidental,

indireto e subordinado a possibilidade e motivação das crianças (SOARES, 2017, p. 47).

Neste sentido, podemos conceber algumas estratégias de ensino que contribuem para o processo de aprendizagem inicial da leitura e escrita na perspectiva do letramento, entre elas estão: a prática de oralidade, prática de leitura, produção de textos orais e escritos, prática da ludicidade, utilização dos gêneros textuais que circulam socialmente e medeiam as práticas comunicativas.

É importante destacar que a utilização de diferentes metodologias, dependerá da concepção teórico-metodológica que o docente terá acerca da alfabetização e letramento, e que essa concepção influenciará as estratégias metodológicas, os materiais e recursos didáticos utilizadas por ele, assim como o contexto social, econômico, político e cultural que ambos (docentes e educandos) estão inseridos.

Por fim, sublinhamos que as discussões acerca dos métodos e metodologias de ensino, sobretudo do processo de alfabetização, não se esgotam, e nem é nossa pretensão. Apresentamos apenas uma breve conceituação sobre metodologias de ensino, e de forma concisa, os métodos de alfabetização utilizados no Brasil, sendo essa discussão necessária para apresentarmos no próximo capítulo as possibilidades de aplicação da alfabetização na perspectiva do letramento, e, assim, alcançar o objetivo central desta pesquisa que é verificar se as metodologias de ensino de leitura e escrita nas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino da cidade de Itumbiara/GO estão em consonância com a alfabetização na perspectiva do letramento.

II LEITURA E ESCRITA: A Alfabetização na perspectiva do Letramento

É sabido que alfabetização e letramento são processos diferentes, mas complementares. Como dito no capítulo anterior, as práticas letradas estão em todas as esferas sociais, e, independente do educando ter se apropriado ou não do Sistema de Escrita Alfabética ele está inserido em práticas letradas.

A escola é a instituição responsável por inserir tais práticas aos educandos formalmente, utilizando de currículo, metodologias, materiais e de práticas pedagógicas. Assim, apresentaremos neste capítulo algumas possibilidades de realizar a alfabetização na perspectiva do letramento, e, conseqüentemente, inserir os educandos em práticas letradas, promovendo a aquisição e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita por meio do uso social da língua escrita.

2.1 A alfabetização na perspectiva do letramento: algumas possibilidades

Quando assumi minha primeira turma de 1º ano do Ensino Fundamental, tive muitas dúvidas e incertezas de como ensinar e fazer meus alunos aprenderem a ler e escrever. O ano era 2013, recém-chegado na escola, essas inquietações pairaram sobre mim por um bom tempo. Acredito que essas também são inseguranças de outros professores, sobretudo, os alfabetizadores, como ensinar o educando a adquirir e desenvolver as habilidades de leitura e escrita? No entanto, essa indagação deve ser modificada, substituir o “como ensinar?” para “como a criança aprende e se apropria e desenvolve a língua escrita?”.

Soares (2020, p. 287) pondera justamente essa questão, pois “o ensino deve configurar-se em função do processo de aprendizagem da língua escrita pela criança.” Estas dúvidas motivam pesquisas acadêmicas em diversos campos de estudo, cujo o objetivo é a garantia da qualidade do processo de aprendizagem da língua escrita.

A partir da concepção da alfabetização na perspectiva do letramento, diante dos diversos estudos como os de Soares (2016, 2017, 2019, 2020); Albuquerque (2012), Santos; Albuquerque (2007), sobre a aquisição e desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Apresentaremos algumas possibilidades do ensino voltado para a aprendizagem da língua escrita, ensino que a privilegia como foco da aprendizagem da criança, e assim, alcançar a alfabetização na perspectiva do letramento, pois:

Defender a alfabetização das crianças, em uma perspectiva de letramento, significa reconhecer que as crianças precisam se apropriar de sistemas construídos ao longo da história da humanidade (como o da escrita e o numérico), a partir das práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita (AGUIAR, 2016, p. 41).

Aqui apresentaremos apenas possibilidades, não temos por objetivo definir um manual, ou, tão pouco, a pretensão de estabelecer métodos e metodologias específicas. Elucidaremos possibilidades de ensino de leitura e escrita, partindo do princípio da alfabetização na perspectiva do letramento, ou seja, desses dois processos que apesar de distintos são “indissociáveis” (SOARES, 2017, p. 64), pois estamos inseridos numa sociedade que exige dos sujeitos a utilização da língua escrita nas práticas sociais e comunicativas.

Nas seções que compõem este capítulo observaremos a oralidade e sua valorização na aprendizagem da língua escrita, assim como a importância da produção de texto oral e escrito. A oralidade e a produção de texto (não apenas escrito) são necessários para atender as demandas sociais. Destacaremos, também, a necessidade da utilização dos gêneros textuais para a aprendizagem da língua escrita, assim como a importância da ludicidade para esse processo de ensino e aprendizagem, e a utilização das sequências didáticas, a luz da concepção de Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004), para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de modo significativo para o educando.

2.1.1 Interações orais: a oralidade na alfabetização e letramento

A oralidade constitui importante elemento para o processo de ensino e aprendizagem. Ela se configura como uma prática social e tem como principal finalidade o processo comunicativo. Dantas (2015, p. 50) afirma que a alfabetização, letramento e a prática da oralidade são “atividades interativas e complementares e, nesse sentido, o ensino atrelado à fala e à escrita, em âmbito escola, deve contemplar atividades de reflexão e análise da relação entre essas duas modalidades.”

Assim, quando pensamos a alfabetização na perspectiva do letramento percebemos a importância da oralidade, para a consolidação dos processos de alfabetização e letramento. Por meio da oralidade, o educando estabelecerá um processo de interação, socialização, propiciando a aprendizagem. Dolz; Schneuwly (2004, p. 127-128) definem:

O termo “oral”, do latim, *os, oris* (boca), refere-se a tudo o que concerne à boca, ou a tudo aquilo que se transmite pela boca. Em oposição ao escrito, o oral reporta-se à

linguagem falada, realizada graças ao aparelho fonador humano: a laringe, onde se criam os sons, em conjunto com o aparelho respiratório, que fornece o alento necessário à produção e à propagação desses sons, e com as cavidades de ressonância (a faringe, a boca e o nariz), que são cavidades do aparelho fonador que vibram sob o efeito conjugado do sopro e dos sons.

A oralidade faz parte da linguagem humana, é primordial que esteja presente nas práticas pedagógicas, pois possibilitará o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como: atenção, percepção, memória, raciocínio e linguagem. Sobre essa importância Chaer; Guimarães (2012, p. 73) ressaltam:

Vale ressaltar que o trabalho com a oralidade em sala de aula é primordial, pois a fala é parte integrante de nossa vida. Considerando, portanto, que o desenvolvimento da linguagem oral se dá mediante a vivência de experiências diversificadas, ricas, envolvendo os usos possíveis da linguagem oral, cabe aos profissionais atuantes da educação infantil e séries iniciais planejarem a ação pedagógica de forma a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua. Expressando-se oralmente, a criança amplia seus horizontes de comunicação, exercita o pensar, socializa-se, organiza a sua mente, interpreta o mundo, expõe ideias, debate opiniões, expressa sentimentos e emoções, desenvolve a argumentação, comunica-se com facilidade, além de se preparar para um futuro profissional no qual ela seja capaz de expressar em público seus conhecimentos e ideias. Deste modo, o desenvolvimento da oralidade significa para ela uma habilidade imprescindível para o convívio social nas mais diversas instâncias.

A escola é uma instituição promotora do letramento, e sabendo da importância que a oralidade desempenha no processo de alfabetização e letramento, e que o educando utiliza a oralidade em “sua vivência familiar e comunitária” (MARTINS, 2015, p. 22), espera-se então da escola e dos docentes a promoção e valorização da oralidade, promovendo assim, o uso social da língua em situações de interação, socialização e aprendizagem. Sobre a valorização da linguagem oral pela escola e docentes, Cordeiro (2009, p. 02) destaca:

A linguagem oral sempre esteve muito presente nas práticas educativas e escolares. Ela é, por excelência, um dos veículos mais importantes para a socialização da criança e a construção de conhecimentos. Por isso mesmo, a linguagem oral, ou simplesmente, o oral, parece estar onipresente nas salas de aula em todos os níveis educacionais, da educação infantil ao ensino universitário

O trabalho voltado para a prática da oralidade possibilita ao educando controle exploratório da comunicação, conseqüentemente da utilização da linguagem oral nas práticas comunicativas, auxiliando-o no processo de interação, socialização e aprendizagem.

Com o trabalho pedagógico direcionado à promoção da oralidade, destacaremos algumas atividades que propiciam e promovem a prática da oralidade como uma linguagem

facilitadora do processo de aprendizagem. Ressaltamos não ser de nossa pretensão limitar tais possibilidades, mas apenas enumerar aquelas recorrentes nos espaços escolares, então, podemos citar: leitura individual, compartilhada e em voz alta; apreciação musical; contação e reconto de histórias; roda de conversa; diálogos; teatro ou dramatizações.

Essas são alguns exemplos de atividades que promovem a oralidade e, conseqüentemente, a aprendizagem, pois, tratando especificamente da alfabetização na perspectiva do letramento, tais atividades impulsionam o contato com as habilidades de leitura e escrita, e propiciam aos educandos a utilização dessas habilidades.

A leitura individual, compartilhada e em voz alta, exige do educando o contato com a língua escrita, num processo que vai além do simples ato de decodificar. A leitura como uma prática da oralidade, requer interpretação, atribuição de sentido, melhoria na dicção e pronúncia das palavras, amplia o repertório, auxilia no desenvolvimento da consciência fonêmica e fonológica, na aquisição de ritmo e entonação no ato de ler. Sobre a leitura como promotora da oralidade Chaer; Guimarães (2012, p. 78) consideram:

Por meio da leitura, a criança desenvolve a criatividade, a imaginação e adquire cultura, conhecimentos e valores, além de favorecer familiaridade com o mundo da escrita. E mais: a leitura de histórias é uma rica fonte de aprendizagem de novos vocabulários. Embora a criança ainda não saiba ler, ouvir um texto já é uma forma de leitura.

A música tem a capacidade de despertar inúmeros sentimentos e sentidos no ser humano. A apreciação musical como uma estratégia didática auxilia no processo de desenvolvimento da oralidade, por meio da música o educando é capaz de desenvolver ritmo, ampliar vocabulário, memorização, percepção, valores estéticos e leitura de mundo.

A apreciação musical é uma atividade de desenvolvimento da oralidade, enquadrando-se como uma prática de linguagem que auxilia no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo no processo de alfabetização e letramento, pois a partir da letra da música para além da exploração da oralidade, é possível refletir e ensinar a língua escrita e, conseqüentemente a leitura e escrita. Chaer; Guimarães (2012, p. 77) consideram sobre a apreciação musical como uma atividade promotora da oralidade, que:

[...] quando o professor trabalha a música com seus alunos, ele está estimulando a sensibilidade à entonação, ao ritmo, ao timbre e ao poder emocional da música. Mas está trabalhando também o texto oral, o vocabulário, a pronúncia das palavras. No entanto, em estratégias utilizando-se a música, a seleção é importante. Ter atenção à

letra, melodia, harmonia, ritmo e que sejam de fácil acesso podem favorecer o trabalho.

O ser humano em algum momento da vida já participou de uma situação que envolve a contação e o relato de uma história, pois não acontece apenas nos espaços escolarizantes. Contar e recontar histórias faz parte da tradição oral e está presente em todas as sociedades antes da invenção da escrita. Ainda, promove a oralidade, transmite conhecimento, instrui, capacita e forma o sujeito. Sociedades ágrafas transmitiam e transmitem (como é o caso de alguns povos indígenas) os seus conhecimentos e história por meio da tradição oral.

Por meio da contação e relato de histórias os educandos desenvolvem a memória, o raciocínio lógico, a escuta, a oralidade, a atenção, a percepção, a imaginação, a consciência fonêmica e fonológica e as habilidades de leitura e escrita. Além de ser uma prática de oralidade, promove a alfabetização na perspectiva do letramento. Segundo Chaer; Guimarães (2012, p. 79),

Contar e inventar histórias são aspectos fascinantes de um programa de linguagem oral. As crianças ouvem e reproduzem histórias. Reproduzindo-as, enriquecem sua linguagem, suas experiências, desenvolvem a imaginação, a capacidade de atenção, a organização lógica de seu pensamento recebe novo impulso. No momento do relato, as crianças se apoiam na escuta de histórias, encaminhando-se para a reconstrução do texto original à sua maneira. A princípio, a criança sente certa dificuldade ao recontar a história. Não dispõe ainda de uma boa sequência lógica, omite trechos necessários, prende-se a pormenores inúteis, etc. É necessário, pois, que, de início, limitemos-nos a histórias simples, com sequência clara e poucos personagens. A criança precisa ainda estar bem familiarizada com a história para poder reproduzi-la. Nessa fase, os meios visuais auxiliam sobretudo as crianças. As gravuras guiam-nas, mostrando-lhes a sequência dos fatos, lembrando-lhes as ideias principais. Essa prática de recontar a história, além de incentivar o gosto pela oralidade, constitui uma importante estratégia de avaliação do desenvolvimento linguístico da criança, observando-se como esta se expressa oralmente neste momento.

No cotidiano participamos diariamente de diálogos, segundo o *Dicionário Aurélio*, o diálogo é “conversa entre duas ou mais pessoas”, ou seja, é um processo comunicativo que envolve a oralidade. Por meio dele é possível interagir, compartilhar e comunicar, o diálogo está presente em todas as esferas sociais, nas escolas – espaço responsável pela escolarização, ele é permanente, pois acontece entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

A roda de conversa é uma das estratégias utilizadas para a promoção do diálogo entre docentes e educandos, educandos e educandos, promovendo assim diversas habilidades, como:

momentos de escuta e de fala, interação, socialização e compartilhamento de conhecimentos, exposição de ideias e percepções.

No processo de alfabetização e letramento, a roda de conversa como um momento de diálogo entre os sujeitos promove a prática da oralidade, desenvolvendo habilidades de fala, escuta, memória, percepção, inferência, raciocínio lógico, leitura de mundo e leitura de palavra, apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. Chaer; Guimarães (2012, p. 77-78) consideram importante a roda de conversa e o diálogo em sala de aula, pois

A roda de conversa, que deve ser uma estratégia rotineira nas classes de Educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, nem sempre tem o merecido destaque no planejamento do professor. Na roda o professor consegue dispor várias situações de trabalho com a oralidade. A participação na roda permite que as crianças aprendam a olhar e a ouvir os colegas, trocando experiências e aprendendo as atitudes corretas de ouvinte e de falante. Assim, se “a roda de conversa é o momento privilegiado de diálogo”, ela se torna uma atividade indispensável na sala de aula, pois, é por meio do diálogo que a comunicação acontece.

Outra vertente que auxilia no desenvolvimento da oralidade e, conseqüentemente a alfabetização na perspectiva do letramento é a utilização de teatro e/ou dramatizações em sala de aula, Chaer; Guimarães (2012, p. 78) define dramatização como “representar, ao vivo, narrações ou ações”. Ao realizar essa atividade de representar, característica do teatro e da dramatização, o educando entra em contato com a prática de oralidade, desenvolvendo a fala, escuta, entonação, dicção, memória, atenção, percepção, raciocínio lógico, coordenação motora, linguagem corporal, além de ampliar o vocabulário e entrar em contato diretamente com a língua escrita, desenvolvendo as habilidades de ler e escrever.

Contudo, é importante destacar que a oralidade é uma das possibilidades do processo de alfabetização e letramento, pois ela ocorre em todas as esferas sociais, sendo uma prática comunicativa e social. Pensando na alfabetização na perspectiva do letramento, onde esse processo deve acontecer a partir de situações reais e amparados em práticas sociais, a oralidade se torna indispensável, pois antes mesmo de produzir um texto escrito e realizar a leitura da palavra, os educandos produzem textos orais e realizam leitura de mundo. Utilizam a oralidade como uma prática comunicativa e social, logo, ela deve ser valorizada e estar presente nas práticas pedagógicas em todas as etapas da educação básica, sobretudo, no processo de alfabetização e letramento.

2.1.2 Produção de textos orais e escrita e a alfabetização na perspectiva do letramento

Outras possibilidades de realizar a alfabetização na perspectiva do letramento é a produção de texto oral e escrito. Estas, assumem um papel de destaque no processo de alfabetização e letramento, pois promovem a comunicação e estão presentes nas práticas sociais.

A comunicação é uma atividade humana, ela é essencial para o sujeito, pois vivemos numa sociedade e utilizamos diversas formas de linguagens como práticas comunicativas e de interação. Efetivamente, a produção de textos orais e escritos fazem parte do processo comunicativo, pois, por meio deles, os seres humanos interagem entre si.

Desde a mais tenra idade entramos em contato com a linguagem, por meio de gestos, sons, sinais gráficos e imagens que possuem significados e favorecem à comunicação. Assim, tomando por base os estudos de Vygotsky e Leontyev, segundo André; Bufrem (2012, p. 23) a linguagem “está ligada com outros conceitos centrais da teoria histórico-cultural”, ou seja, está ligada às funções psicológicas superiores e ao ambiente em que a criança está inserida.

Nessa perspectiva, embasamo-nos na concepção que as produções oral e escrita são linguagens, que estão presentes na sociedade e no espaço escolar, sendo este último o local onde ocorrerá o processo de escolarização, os educandos entram em contato com a oralidade e a escrita na modalidade padrão. No entanto, é importante salientar que antes de adentrarem o espaço escolar eles já se comunicam oralmente e por produções escritas. André; Bufrem (2012) elucida que a criança utiliza desde seu nascimento gestos, desenho e jogo para expressar a linguagem e, assim, comunicar-se, então, o processo comunicativo não é restrito apenas ao espaço escolar.

Além do aprimoramento da linguagem, o processo de escolarização é importante para o indivíduo desenvolver os aspectos físico, intelectual e moral e, assim, estar preparado para viver em sociedade. No Brasil, esse processo inicia-se oficialmente a partir dos 4 anos de idade, na educação infantil, primeira etapa da educação básica. Dos 4 aos 5 anos, a criança frequenta o espaço escolar com o objetivo de conhecer e reconhecer suas capacidades, seu corpo, estabelecer vínculos afetivos e interações sociais, além de ampliar a capacidade comunicativa por meio de diferentes linguagens, entre elas, a oral e a escrita. De acordo com o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* a escola deve propiciar que a criança utilize

[...] as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar

no seu processo de construção de significados, enriquecendo, cada vez mais, sua capacidade expressiva (BRASIL, 1998, p. 63).

O *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (1998) ressalta a importância de antes mesmo de iniciar o ensino das relações grafofônicas, a criança precisa ser inserida em um contexto de brincadeiras, jogos e desenhos, pois, por meio deles, o desenvolvimento da linguagem oral e escrita se efetivará de modo facilitado.

Ao finalizar a etapa da Educação Infantil, a criança é inserida no Ensino Fundamental, que terá duração de nove anos, sendo o primeiro ano o início da educação básica. Nesse ano escolar inicia-se o processo de alfabetização da criança, o qual é compreendido por Bortolazzo (2017, p. 40) como “prática distinta dentre outros processos presentes na escola”. Nesse contexto, as habilidades desenvolvidas na educação infantil serão ampliadas e, no que se refere às práticas comunicativas, estas deverão estar presentes cotidianamente por meio de produção de textos (orais e escritos).

Nesse ínterim, é primordial que o docente, partindo do princípio da alfabetização na perspectiva do letramento compreenda: i) a escrita como uma prática comunicativa, que vai além da simples aquisição do Sistema de Escrita Alfabética, ou, simplesmente, como uma relação grafofônica; ii) a alfabetização como um processo intrínseco de alfabetizar letrando; iii) a produção de textos orais e escritos como uma forma de linguagem que deve estar presente no ato de alfabetizar letrando. Assim, por meio dessa compreensão o docente terá condições de estruturar suas práticas pedagógicas, buscando utilizar-se de diferentes estratégias para consolidar o ensino de produção de textos (orais e escritos) como uma prática comunicativa presente na sociedade.

A partir da fala e da escrita toda produção é um texto e, por conseguinte, uma prática comunicativa. E, no cotidiano, estamos inseridos em situações desse tipo de produção. A oralidade é caracterizada pela fala, envolve as situações comunicativas entre o locutor e interlocutor. Já a produção escrita é caracterizada pela representação gráfica de ideias ou discursos e, conseqüentemente, a comunicação acontece.

Para que haja interlocução por produção de textos orais e escritos é necessário que os alunos sejam inseridos em situações reais de oralidade e de escrita, para que compreendam a produção textual como uma prática comunicativa.

Diante dessas circunstâncias o primeiro ano do Ensino Fundamental é compreendido como o ano em que o processo de alfabetização se efetiva. Esse período, historicamente, foi visto como a etapa em que a criança aprende formalmente a ler e a escrever e a apropriar-se do

Sistema de Escrita Alfabética. É comum ouvir que a criança nesse período só será capaz de produzir textos escritos e participar de práticas comunicativas a partir do momento que tenha pleno domínio do SEA. Entretanto, é preciso desconstruir essa ideia, pois a aquisição do SEA não é pré-requisito para a produção de textos.

Para justificar essa concepção, pautamos na perspectiva do alfabetizar letrando, que se define por utilizar a escrita e a leitura em suas práticas sociais, mesmo que o aluno não tenha se apropriado do Sistema de Escrita Alfabética. Vieira (2014, p. 61) considera que:

[...] as especificidades e relações entre os conceitos de alfabetização e letramento, bem como a expressão 'alfabetizar letrando' vêm sendo realçadas nos estudos de Soares (2002, 2003), Albuquerque (2005), e vêm sendo incorporadas pelos Programas oficiais e instrumentos de avaliação do MEC, utilizados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, para diagnosticar a situação de alfabetização das crianças brasileiras. Pelo exposto, assumimos que alfabetizar letrando traduz-se, na prática pedagógica, em oferecer aos alunos oportunidades de análise e reflexão sobre a língua (sempre de forma contextualizada), que os levem à construção da base alfabética e, simultaneamente, a promover o seu contato com diferentes gêneros textuais, colocando-os em situações reais de leitura e escrita, mesmo antes que dominem a leitura e a escrita convencionais.

Na perspectiva do alfabetizar letrando, o ensino de produção de textos orais e escritos na sala de aula do primeiro ano deve partir de situações reais de comunicação, ou seja, partir de diálogos, gêneros textuais que circulam socialmente, de interações entre professor-aluno e aluno-aluno. Sobre o alfabetizar letrando Albuquerque; Santos (2007, p. 98) definem:

Alfabetizar letrando é, portanto, oportunizar situações de aprendizagem da língua escrita nas quais o aprendiz tenha acesso aos textos e a situações sociais de uso dele, mas que seja levado a construir a compreensão acerca do funcionamento do sistema de escrita alfabético. Em uma situação de aprendizagem, na qual os alunos ainda não dominam o sistema de escrita alfabético, faz-se necessário que o professor atue como mediador, seja lendo, seja registrando por escrito os textos produzidos oralmente pelos alunos. No entanto, não se pode deixar para que o aluno produza escritos ou leia apenas quando já dominar o nosso sistema de escrita.

Tendo por base a atividade de produção de texto (oral e escrito) em qualquer etapa do ensino é necessário compreender que esta se baseia em aspectos sociais e cognitivos, pois utiliza como aspecto social: finalidade, destinatário, gênero textual, situação de interação, entre outros. E como aspecto cognitivo: memória, concentração, percepção, raciocínio. No entanto, a atividade de produção oral ou escrita não pode ser desconectada ou descontextualizada, mas deve atender a alguma finalidade concreta. Assim,

[...] se redirecionamos a nossa discussão para o contexto escolar, precisamos refletir sobre as seguintes questões: como a produção de textos tem sido tratada na escola? Como articular as práticas escolares de produção de textos com aquelas que acontecem fora da escola? Concebemos, de entrada, que, na escola, as atividades de produção de textos devem ser semelhantes às vivenciadas nos contextos extraescolares. Parece-nos necessário que, nessa instituição, os alunos escrevam em situações que se aproximem dos usos autênticos da escrita na sociedade, já que isso, certamente, dará mais sentido às atividades escolares de escrita de textos. Se, na vida diária, escrevemos com uma finalidade concreta, para um destinatário concreto e adotamos um gênero também concreto, então é interessante que isso aconteça também na escola (SILVA; MELO, 2007, p. 33).

Toda produção de texto planejada na escola deve iniciar de situações reais do cotidiano dos educandos. Na oralidade devem-se promover conversas acerca de temas relevantes, deixando que os educandos exponham suas opiniões, valores e desejos. Na escrita, o professor deve propiciar situações em que os estudantes reconheçam o assunto a ser discutido, levando em consideração seus conhecimentos prévios. É importante ressaltar, toda produção oral precede à produção escrita, logo, são atividades indissociáveis.

Ao planejar situações de produção em sala de aula, o professor deve ter como ponto de partida a concepção, que essa atividade é um processo comunicativo e não simplesmente um processo de escrita, haja visto que o objetivo da produção oral e escrita é a intercomunicação, caso contrário, essa atividade não terá sentido.

Quando as propostas de produção textual partem de situações reais, o aluno pode relacionar o que está sendo apresentado com os conhecimentos prévios adquiridos por meio de suas interações sociais, sendo possível que a “Aprendizagem Significativa”² seja efetiva.

Para que a aprendizagem seja significativa para o educando é necessário propor atividade que ele atribua sentido, pois de acordo com Moreira (1999, p. 152), o que “mais influencia a aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe”, ou seja, a aprendizagem será significativa a partir do momento que leve em consideração os conhecimentos prévios dos educandos. Desta forma, o docente ao planejar as estratégias didáticas de ensino de produção de texto precisa estar atento aos conhecimentos que os educandos possuem e a partir deles estruturar suas propostas.

² [...] um processo por meio do qual uma nova informação relaciona-se com um aspecto, especificamente relevante, da estrutura de conhecimento do indivíduo, ou seja, este processo envolve a interação da nova informação com uma estrutura de conhecimento específica, a qual Ausubel define como conceito de subsunção, ou, simplesmente subsunção, existente na estrutura cognitiva do indivíduo. A aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação se ancora em conceitos ou proposições relevantes, preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz (MOREIRA, 1999, p. 153).

As atividades de produção de textos propostas pelo professor, além de estarem alicerçadas em situações reais precisam partir de interações sociais, pois “o desenvolvimento não pode ser entendido sem referência ao contexto social e cultural no qual ele ocorre” (MOREIRA, 1999, p. 109). Em outros termos, o desenvolvimento da aprendizagem ocorrerá à medida que sucedem as interações sociais, pois

[...] as crianças, geralmente, não crescem isoladas, interagem com os pais, com os adultos da família, com outras crianças e assim por diante. Adolescentes, adultos, moços e velhos, geralmente não vivem isolados, estão permanentemente interagindo socialmente, em casa, na rua, na escola etc. (MOREIRA, 1999, p. 112).

Essas interações sociais devem ser levadas em consideração no momento em que o professor planejar as atividades de produção de textos orais e escritos, pois, por meio delas será possível ocorrer a aprendizagem e “o desenvolvimento cognitivo e linguístico de qualquer indivíduo”, resultando em práticas comunicativas (MOREIRA, 1999, p. 112).

Em relação às atividades de produção de texto escrito na escola, estas não podem ser alicerçadas em práticas descontextualizadas, tampouco, partir de simples registros mecânicos de traçado de letras, pois conforme Vygotsky (2007, p. 125) “a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança”. Isto é, na escola ensina-se a escrever e não a comunicar-se por meio da escrita. Dessa forma, faz-se necessário que o professor estabeleça quais critérios comunicativos serão propostos nas atividades.

Uma estratégia de produção escrita, que vá além do simples ato de ensinar “as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas” (VYGOTSKY, 2007, p. 125) é a produção de escrita espontânea. Por meio dessa atividade é possível que a criança mesmo sem dominar o Sistema de Escrita Alfabética produza textos representando seus pensamentos, ideias e crenças. Reiterando esse argumento, “o termo “espontâneo” serve para ilustrar o tipo de escrita a que se refere: uma escrita livre, criada pela criança, que pode ainda não dominar a escrita alfabética convencional, mas que tenta, elabora hipóteses e constrói o seu modo de pensar a escrita” (BORTOLAZZO, 2017, p. 51).

Embora a criança produza textos de forma espontânea, esta atividade na escola em turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental, deve ser uma proposta permanente, planejada de modo sistematizado, com objetivos claros e metas a serem alcançadas. Dessa forma, uma estratégia possível para tal finalidade será o ensino utilizando os gêneros textuais, pois facilitará

o trabalho com a produção oral e escrita como prática comunicativa, assegurando a alfabetização na perspectiva do letramento.

2.1.3 Os gêneros textuais e sua importância para a alfabetização na perspectiva do letramento

A alfabetização na perspectiva do letramento, baseada no alfabetizar letrando, possui uma relação de dependência com os gêneros textuais, pois estão presentes na sociedade e são peças fundamentais para as práticas de linguagens (MENDONÇA, 2007). Utilizamos os gêneros textuais antes de adentrarmos o espaço escolar e iniciarmos o processo de escolarização, por isso se fazem necessários no processo de alfabetização e letramento, assim como em todas as outras etapas da educação básica.

Soares (2017) assevera que desde a Educação Infantil a criança deve participar de situações educativas que utilizam os gêneros textuais, sendo esse apontamento realizado pela pesquisadora, ancorado na perspectiva dos usos e funções sociais que o texto assume na sociedade, facilitando assim o processo de ensino da língua e da alfabetização e letramento.

Outros gêneros de textos devem também ser objeto de leitura do adulto para as crianças: textos informativos, em busca de conhecimentos que crianças revelem não ter e desejar, textos publicitários, textos jornalísticos, histórias em quadrinhos etc. ou seja, na educação infantil a criança pode e deve ser introduzida a diferentes gêneros, diferentes portadores de textos, e se pode leva-la a identificar o objetivo de cada gênero, o leitor a que se destina, o modo específico de ler cada gênero (SOARES, 2017, p. 143).

Os gêneros textuais podem ser definidos como “todos os textos (orais e escritos) que circulam socialmente e têm, por função, efetivar o processo de comunicação e interação verbal entre os indivíduos” (ROCHA, 2020, p. 23). É fundamental que para além dessa definição, compreendam-se seus aspectos discursivos e linguísticos e sejam ensinados – na escola – por meio de situações reais de aplicabilidade, fomentando a sua utilização em práticas comunicativas.

É importante destacar que existem atualmente duas concepções teórico-metodológica acerca dos gêneros, sendo uma concepção de gênero discursivo e a outra de gênero textual. A primeira é resultante dos estudos de Mikhail M. Bakhtin e dos integrantes do seu Círculo, que segundo Guimarães (2020, p. 76) “constituem-se, portanto, como produtos históricos e sociais que, no contínuo movimento da transitoriedade das ações humanas, estão sujeitos às mudanças

decorrentes do contexto em que são produzidos”. Já a segunda concepção, denominada de gênero textual, parte do princípio “da materialidade linguística dos textos, apresentando, por conseguinte, discrepâncias com a teoria inicialmente discutida por Bakhtin e o Círculo” (GUIMARÃES, 2020, p. 76). Existe uma diferenciação entre essas duas correntes teóricas acerca dos gêneros, pautada principalmente nos objetivos de cada uma. Sobre esses dois conceitos Guimarães (2020, p. 78) discorre:

O conceito de gêneros do discurso proposto por Bakhtin relaciona-se estritamente às condições de produção desses gêneros, não podendo, portanto, ser desvinculado da dimensão sociohistórica em que é produzido. Com base nessa premissa, a ordem metodológica para o estudo da linguagem proposta por esse autor deve partir da interação verbal – desencadeada no momento das enunciações – ligada à situação concreta e ampla em que ocorre, para então entendê-la em meio à corrente verbal, expressa na materialidade linguística dos textos. Nesse sentido, os elementos da materialidade linguística são determinados pela situação de enunciação, ressaltando as marcas de linguagem que decorrem de significações e temas relevantes ao discurso (ROJO, 2005). É dessa relação que, na perspectiva bakhtiniana, deve-se buscar a compreensão da linguagem verbal. A corrente de estudos do interacionismo sociodiscursivo não desconsidera essa relação, mas tendo como foco a operacionalização dos mecanismos de análise dos gêneros, busca na materialidade linguística do texto tais elementos, considerando, portanto, a nomenclatura gêneros textuais a mais apropriada.

Utilizaremos neste estudo a terminologia gênero textual, nas bases teóricas da linguística textual, pois é a que mais se aproxima do trabalho desenvolvido na educação básica com o texto, sobretudo, no processo de alfabetização na perspectiva do letramento, pois compreende o texto como um produto da linguagem presente nas práticas sociocomunicativas.

Para Dolz; Schneuwly (2004, p. 44) os gêneros textuais são “aquisições acumuladas pelos grupos sociais no curso da história. Numa perspectiva interacionista, são a uma só vez, o reflexo e o principal instrumento de interação social”. Mediando essas práticas de linguagens, os gêneros textuais circulam socialmente por meio de diferentes estruturas.

Marcuschi (2008, p. 149) apresenta os gêneros textuais como “formas de ação social”, mas alerta para a complexidade da definição dos gêneros, pois partem do princípio sociodiscursivo, variando de acordo com o contexto que são utilizados.

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas [sic] definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções

de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversaço espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante (MARCUSCHI, 2002, p. 22).

Seguindo a perspectiva conceitual de gêneros textuais de Marcuschi, Dias (2012, p. 5) reforça “que toda comunicação ocorre por meio de Gêneros textuais”, pois eles estão presentes nas situações comunicativas oral ou escrita e variam de acordo com o contexto que se inserem.

Para Santos; Mendonça; Cavalcante (2007, p. 30) os gêneros textuais são “entidades empíricas em situações comunicativas em que predominam os aspectos relativos a funções, propósitos, ações e conteúdos”, por meio deles é que ocorre o processo de socialização e comunicação, como atividade prática humana.

No Brasil, o tema “ensino de gêneros textuais na escola” tem ganhado cada vez mais espaço nos cursos de formação inicial e continuada de professores, ancorados na perspectiva que – gêneros textuais – medeiam práticas comunicativas e ampliam tanto “a competência leitora, a capacidade de produção textual, quanto o conhecimento gramatical da língua” (ROCHA, 2020, p. 18).

O trabalho com os gêneros textuais na escola é primordial, porque o educando já o traz de sua vivência e de suas relações sociais.

O trabalho com os gêneros na esfera escolar precisa estar em relação intrínseca com o contexto de sua produção e vivência, haja vista a relativa estabilidade deste conceito, advinda da relação internamente constitutiva que mantém com o contínuo movimento das relações sociais. Sendo assim, os gêneros abarcam também a questão da cultura, a qual está permeada pela linguagem, pelas representações e características peculiares dos povos. É em meio a essas peculiaridades que os gêneros adquirem seu caráter social. Por conta disso, o ensino na perspectiva dos gêneros deve considerar que o trabalho com a linguagem compreende também uma inserção no mundo, na sociedade e na sua língua, nas produções que advém dessa língua, as quais devem ser respeitadas e valorizadas nos ambientes educativos (GUIMARÃES, 2020, p. 78).

Contudo, Martins (2015) aponta que ainda é comum em sala de aula os docentes explorarem diversos gêneros textuais para trabalhar a produção de textos escritos, partindo inicialmente da oralidade. Em tais propostas de trabalho, é usual iniciar pelos aspectos discursivos dos gêneros e, em seguida, estruturar as atividades, buscando a aquisição do Sistema de Escrita Alfabética, sem levar em consideração as possibilidades de exploração dos gêneros na sua integralidade e objetividade.

E para que os gêneros textuais sejam ensinados e favoreçam às práticas comunicativas, é necessário que o professor redirecione a forma de trabalho. É fundamental que aprofunde as

propostas pedagógicas e repense o modo de conduzir as atividades com esses recursos e, assim, proponha novas estratégias de utilização dos gêneros textuais, conforme sugerido por Dubeux; Silva (2012, p. 09):

[...] no trabalho em sala de aula com os gêneros, duas dimensões se articulam. A primeira se refere aos aspectos socioculturais relacionados a sua condição de funcionamento na sociedade e a segunda se relaciona aos aspectos linguísticos que se voltam para a compreensão do que o texto informa ou comunica.

Nesse trabalho, com os gêneros textuais em sala de aula, com o objetivo de ampliar as práticas comunicativas, é importante o professor levar em consideração os conhecimentos prévios dos educandos acerca do gênero a ser trabalhado, resgatando-os por meio de estratégias e materiais, possibilitando ao educando buscar na memória aspectos relativos ao gênero em questão. Essa ação, de acordo com a teoria de aprendizagem de Ausubel pode ser denominada de “organizadores prévios”, que segundo Moreira (1999, p. 11),

[...] são materiais introdutórios apresentados antes do material de aprendizagem em si. Contrariamente a resumo e sumários, que geralmente são feitos ao mesmo nível de abstração generalidade e abrangência, simplesmente destacando certos aspectos do assunto, organizadores prévios são introduzidos em um nível mais alto de abstração, generalidade e inclusividade. Rigorosamente falando, organizadores prévios são materiais instrucionais que se destinam a facilitar a aprendizagem significativa de tópicos específicos, ou série de ideias estreitamente relacionadas.

Desse modo, ao se trabalhar de forma sistematizada com os gêneros textuais em sala de aula, leva-se em consideração os conhecimentos prévios dos educandos. Também, em relação ao gênero textual, possibilita entendimento que ele está presente em diversas atividades do cotidiano e em diferentes práticas comunicativas.

Conforme apontado por Santos; Mendonça; Cavalcante (2007) a criança entra em contato com os gêneros textuais antes de iniciar o processo de escolarização. É importante destacar que nas diversas instituições sociais, os gêneros se fazem presentes, mas é na escola, que fica a incumbência de ensiná-los e usá-los, formalmente.

Existe uma diversidade de gêneros textuais que circulam socialmente favorecendo a prática comunicativa. Ao propor o trabalho sistematizado com os gêneros textuais em sala de aula é necessário apresentar a diversidade textual existente, mostrando as finalidades e estruturas, para que o educando compreenda os diferentes aspectos linguísticos discursivos.

Ao trazerem textos variados para a sala de aula, ultrapassando, portanto, o trabalho com frases soltas, muitos professores acreditam ter achado a solução para os desafios do letramento. Entretanto, apenas a presença da diversidade textual na sala de aula não é suficiente; é preciso trabalhar, de fato, com essa diversidade. Abordar efetivamente os gêneros textuais naquilo que têm de específico supõe conhecer o que os distingue uns dos outros, isto é, as suas características (SANTOS; MENDONÇA; CAVALCANTE, 2007, p. 30).

Por meio dos gêneros textuais, é possível alfabetizar e letrar as crianças inseridas no processo de alfabetização, pois ao utilizá-los como instrumento mediador de leitura e escrita, o professor possibilita ao educando a apropriação “do Sistema de Escrita Alfabética ao mesmo tempo em que ampliam suas experiências de letramento” (ALBUQUERQUE, 2012, p. 21) e comunicação.

Desse modo, chega-se ao consenso de os gêneros textuais serem necessários para o processo de ensino e aprendizagem, não só nos anos iniciais da alfabetização, mas, também, em qualquer ano escolar da educação básica, pois partem do princípio da utilização de textos que circulam socialmente, carregados de significados, promovendo o desenvolvimento da leitura e escrita em situações reais e comunicativas, sendo uma estratégia metodológica para os processos de alfabetização e letramento.

2.1.4 Divertindo se aprende: a ludicidade e a alfabetização na perspectiva do letramento

Outra possibilidade de realizar a alfabetização na perspectiva do letramento é por meio da valorização e utilização da ludicidade nas práticas pedagógicas. Esta pode ser utilizada em qualquer etapa da escolarização, e, sobretudo, nos anos iniciais do ensino fundamental assume papel de destaque, pois o educando está saindo da educação infantil, etapa marcada pela presença latente da ludicidade.

Para Luckesi (2014, p. 18), “ludicidade é um estado interno, que pode advir das mais simples às mais complexas atividades e experiências humanas.” Por meio da ludicidade é possível desenvolver laços de afetividade, descontração, interação e disponibilidade para o aprendizado, fazendo-se “presente em todas as fases da vida.”

Luckesi (2014) considera que jogos, brincadeiras e brinquedos são exemplos de atividades lúdicas presentes na sociedade e no contexto educacional, entretanto, “todas essas atividades, denominadas de lúdicas, poderão ser “não lúdicas” a depender dos sentimentos que se façam presentes em quem delas está participando, numa determinada circunstância” (LUCKESI, 2014, p. 13). A saber: uma atividade que pode ser pensada como sendo lúdica pode

não ser, exigindo assim, um olhar criterioso ao se propor uma atividade com o objetivo de promover a ludicidade, principalmente, no espaço escolar, daí a importância do planejamento e sobretudo do diagnóstico da turma.

Uma prática pedagógica baseada em atividades lúdicas perpassa o ato de brincar, que é inerente ao ser humano, pois brincamos desde a mais pequena idade e, por meio desse ato estabelecemos interações, isto é, o sujeito que está imerso no brincar interage de diferentes formas. Kishimoto (2010, p. 03) evidencia quais as interações possíveis de ocorrer por meio do brincar:

Interação com a professora — O brincar interativo com a professora é essencial para o conhecimento do mundo social e para dar maior riqueza, complexidade e qualidade às brincadeiras. Especialmente para bebês, são essenciais ações lúdicas que envolvam turnos de falar ou gesticular, esconder e achar objetos. Interação com as crianças — O brincar com outras crianças garante a produção, conservação e recriação do repertório lúdico infantil. Essa modalidade de cultura é conhecida como cultura infantil ou cultura lúdica. Interação com os brinquedos e materiais — É essencial para o conhecimento do mundo dos objetos. A diversidade de formas, texturas, cores, tamanhos, espessuras, cheiros e outras especificidades do objeto são importantes para a criança compreender esse mundo. Interação entre criança e ambiente — A organização do ambiente pode facilitar ou dificultar a realização das brincadeiras e das interações entre as crianças e adultos. O ambiente físico reflete as concepções que a instituição assume para educar a criança. Interações (relações) entre a instituição, a família e a criança — A relação entre a instituição e a família possibilita o conhecimento e a inclusão, no projeto pedagógico, da cultura popular e dos brinquedos e brincadeiras que a criança conhece.

Assim, por meio do brincar, uma atividade lúdica, pode-se estruturar a prática pedagógica dos docentes, sobretudo nos anos iniciais e na alfabetização na perspectiva do letramento. Com essa prática é possível ensinar diversos conteúdos, de diferentes componentes curriculares, pois o “universo lúdico torna-se um importante recurso de intervenção pedagógica e psicopedagógica” (MODESTO; RUBIO, 2014, p. 14).

Desse modo, ao aliar a atividade lúdica e a prática pedagógica, o professor alfabetizador possibilita o resgate de conhecimentos prévios, interação e socialização, construção de hipóteses para a resolução de problemas, possibilitando, dessa forma, o processo de ensino e aprendizagem.

No contexto educacional é comum a utilização de atividades lúdicas para os processos de alfabetização e letramento, sendo justificada essa utilização pelos docentes no fato de acreditarem que elas, atividades lúdicas, promovem aprendizagem de forma significativa por exigir entrega do educando.

Desde que nascemos somos expostos a essa ação, que com o passar do tempo, vai modificando seus significados. Para Luckesi (2014), o brincar proporciona um estado de entrega plena, nessa ação, os sujeitos se envolvem, relacionam-se, soltam a imaginação, são capazes de aprender e ensinar por meio do brincar. Por isso, esse ato torna-se indispensável ao processo de escolarização.

Assim como o jogo e o brinquedo, o brincar está presente nos espaços escolares, pois “criança e brincadeira fazem, sem dúvidas, uma combinação perfeita” (SOMMERHALDER; ALVES, 2011, p. 55), que resulta no processo de ensino e aprendizagem mais significativos.

Tomando por base a importância desse ato para o desenvolvimento da criança, o brincar se faz presente desde o início do processo de escolarização, na educação infantil – primeira etapa da escolarização –, pois “há espaço para a vivência de atividade lúdica na rotina das crianças” (SOMMERHALDER; ALVES, 2011, p. 07). Entretanto, com o avançar dos anos escolares, o brincar deixa de estar tão presente na rotina escolar das crianças; a ele é dado o caráter de improdutivo, de acordo com a lógica da produtividade escolar, baseada no cumprimento das grades curriculares do ensino fundamental e médio, o que precisa ser repensado, sobretudo, no processo da alfabetização na perspectiva do letramento.

O brincar, sem dúvidas, é parte da ludicidade. No espaço em que há atividades lúdicas “o aprendizado da criança é muito mais rico, muito mais significativo” (SOMMERHALDER; ALVES, 2011, p. 08). Assim, o brincar e as atividades lúdicas são necessárias para o processo de alfabetização e letramento.

O professor que compreende a importância desse ato, realiza uma verdadeira revolução no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo, o da alfabetização na perspectiva do letramento, pois contribui para que os educandos aprendam de forma significativa, não somente conteúdo previstos nos documentos curriculares ou as habilidades de leitura e escrita, mas valores necessários para sua formação como cidadãos. Sommerhalder; Alves (2011, p. 55) demonstram a importância do professor na promoção de atividade lúdica:

[...] é essencial que o professor esteja disponível a acolher as produções lúdicas da criança e reconhecer nelas sua íntima ligação com o aprender. O acolhimento do jogo significa o acolhimento da cultura lúdica infantil, o que remete a compartilhar com a criança suas brincadeiras, seus jogos, as histórias de instigar a curiosidade da criança, de seduzi-la a descobrir e descobrir-se, a criar e a criar-se, enfim de seduzi-la a desejar conhecer, o que implica conhecer-se. No jogo compartilhado com a criança, acolher as fantasias, provocar o despertar da criatividade e o desejo de saber. Não se trata, simplesmente, de sugerir uma brincadeira ou deixar que as crianças brinquem livremente, mas de ‘brincar com’, de compartilhar com as crianças suas produções e também apropriar-se da cultura lúdica.

Diante do exposto, fica evidente o quanto a ludicidade, ao permear o processo de alfabetização e letramento auxilia no desenvolvimento e aprendizagem, pois além de aproximar os educandos de situações reais do uso da língua, promove um estado de entrega na realização da atividade proposta.

2.1.5 Sequências didáticas: possibilidades reais de trabalho sistematizado

Todo processo de ensino e aprendizagem deve ser planejado. Libâneo (1994, p. 222) destaca que “o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”. Cabe ao docente em qualquer etapa da educação básica planejar suas ações visando o processo de aprendizagem do educando.

Na alfabetização na perspectiva do letramento, o planejamento assume um papel importante frente a busca do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, o docente deve estruturar suas propostas de modo significativas para os educandos, utilizando estratégias reais e, principalmente, textos que atribuam sentidos, neste caso, utilizar-se dos gêneros textuais.

Uma outra possibilidade de ocorrer a alfabetização na perspectiva do letramento é por meio das sequências didáticas, pois elas possuem a capacidade de estruturar o trabalho pedagógico à luz dos gêneros textuais, auxiliando na aprendizagem e utilização dos gêneros textuais em situações reais.

O termo “sequência didática” é conhecido no cenário educacional. Desde a formação inicial até a continuada, os docentes entram em contato com essa terminologia e podem em algum momento de sua vida profissional, lançar mão dessa estratégia para planejar e executar atividades pedagógicas. No entanto, é comum que professores da educação básica tenham uma visão genérica do que seja uma sequência didática, sendo essa ótica ocasionada por diversos fatores, entre eles, a deficiência na formação inicial e continuada, ou, a pouca utilização dessa estratégia em suas práticas pedagógicas.

Para compreender o conceito de sequência didática, utilizamos neste trabalho a de Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 82), que a definem como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. É fato que

outras disciplinas além da Língua Portuguesa, usem a sequência didática como estratégia de ensino, porém, embasadas em autores de suas respectivas áreas.

A definição acima é esclarecedora, visto que a sequência didática é apresentada como uma atividade em torno dos gêneros textuais, isto é, esse tipo de proposta utiliza os gêneros como princípio norteador das atividades. Essa definição vem ao encontro do proposto na alfabetização na perspectiva do letramento, pois tem a linguagem como centro do processo e utiliza os gêneros textuais como parte preponderante da comunicação.

Sobre a sequência didática e os gêneros textuais, Schneuwly; Dolz (2004, p. 43), apontam:

A concepção de conjunto, proposta neste trabalho, funda-se sobre o postulado de que comunicar-se, oralmente ou por meio escrito, pode e deve ser ensinado sistematicamente. Ela se articula por meio de uma estratégia, válida tanto para a produção oral como para a escrita, chamada de Sequência Didática, a saber, uma sequência de módulos de ensino, organizados, conjuntamente, para melhorar uma determinada prática de linguagem. As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação. Desse ponto de vista, elas buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhe dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem.

Seria errôneo não utilizar a sequência didática e os gêneros textuais para promover as práticas de interatividade e o ensino de produção de texto oral e escrito. Além disso, é preciso constar que ao entrar em contato com tais práticas, os educandos têm a possibilidade de “apropriar-se do Sistema de Escrita Alfabética ao mesmo tempo em que ampliam suas experiências de letramento” (ALBUQUERQUE, 2012, p. 21) e comunicação.

O objetivo de trabalhar sequência didática em sala de aula, a partir dos gêneros textuais, fundamenta-se em “dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83) e, assim promover a prática comunicativa por meio da produção textual oral e escrita. Esses autores ressaltam, ainda, de acordo com a concepção de sequência didática definida por eles, além de ser um conjunto de atividades é dividida em quatro partes: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final, sendo essa estruturação primordial para o alcance dos objetivos propostos.

A partir dessa estruturação, podemos definir que a apresentação da situação é a exposição do que será estudado e produzido pelos alunos, é o início da proposta que visa inserir o educando num processo comunicativo por meio da linguagem e da utilização dos gêneros textuais.

A Apresentação da situação visa expor ao aluno um projeto de comunicação que será realizado “verdadeiramente” na produção final. Ao mesmo tempo, ela os prepara para a produção inicial, que pode ser considerada uma primeira tentativa de realização do gênero que será, em seguida, trabalhado nos módulos. A apresentação da situação é, portanto, o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada. Trata-se de um momento crucial e difícil, no qual duas dimensões principais podem ser distinguidas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 84).

A segunda parte, intitulada produção inicial, nada mais é que a sondagem, ou diagnóstico sobre o que deve ser trabalhado e as capacidades dos alunos. Essa investigação é realizada de acordo com o gênero textual escolhido. Nesta etapa, é importante considerar as tentativas dos alunos em comunicar-se por meio do gênero textual proposto, mesmo que não consigam estruturá-lo de acordo com os aspectos convencionais. Sobre esta fase da produção textual Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 86) afirmam:

No momento da produção inicial, os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade. Contrariamente ao que se poderia supor, a experiência nos tem mostrado que esse encaminhamento não põe os alunos numa situação de insucesso; se a situação de comunicação é, suficientemente, bem definida durante a fase de apresentação da situação, todos os alunos, inclusive os mais fracos, são capazes de produzir um texto oral ou escrito que responda corretamente à situação dada.

A terceira parte da sequência didática são os módulos. Esta etapa corresponde aos exercícios e atividades, organizados de forma sistemática, com o objetivo de os alunos superarem as dificuldades constatadas na etapa anterior. É necessário que o trabalho seja realizado a partir dos problemas identificados nas fases anteriores, com proposições, em diferentes níveis, de modo a variar as atividades estruturais e os exercícios, buscando proporcionar aos alunos a aquisição dos conhecimentos necessários acerca do gênero textual em questão.

A última parte é a produção final, nesta etapa o educando tem a possibilidade de praticar os conhecimentos que foram adquiridos ao longo do processo de execução da sequência didática. Aqui, também é possível que o professor, assim como o aluno, avalie as ações desenvolvidas durante o percurso da execução da sequência didática.

Durante a produção final, é no polo do aluno que o documento de síntese ganha sua maior importância: indica-lhe os objetivos a serem atingidos e dá-lhe, portanto, um controle sobre seu próprio processo de aprendizagem (o que aprendi? O que resta fazer?); serve de instrumento para regular e controlar seu próprio comportamento de

produtor de textos, durante a revisão e a reescrita; permite-lhe avaliar os progressos realizados no domínio trabalhado (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 90).

Ao término da sequência didática com essa organização: propostas estruturadas a partir da apresentação, seguindo para o diagnóstico, organização de atividades e a produção final, o aluno terá a oportunidade de consolidar os conhecimentos acerca do gênero textual trabalhado, por meio da introdução e do aprofundamento.

É importante ressaltar que ao trabalhar com a sequência didática, a metodologia de ensino não pode se restringir apenas a apresentar o gênero textual em questão e fazer perguntas sobre ele para que o educando o interprete e, posteriormente produza. Ao decidir por adotar a sequência didática para o ensino, segundo Alves; Meira (2018, p. 280) é necessário elaborar “um trabalho sistematizado, a fim de fornecer as informações e conhecimentos necessários para que os alunos possam se apropriar de uma ‘determinada prática languageira’, não se tornando apenas um decodificador de textos ou um ‘preenchedor de linhas textuais’”. Assim, o trabalho com as sequências didáticas para o ensino de gêneros orais e escritos cumprirá seu objetivo, favorecer as práticas comunicativas por meio da produção oral e escrita, presentes nas interações sociais.

O trabalho estruturado a partir de sequência didática permitirá ao aluno a “dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada, situação comunicativa” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83). Logo, é essencial que essas propostas estejam, permanentemente, presentes nas turmas de 1º ano do ensino fundamental, para que o aluno compreenda a produção oral e escrita, como uma prática comunicativa, presente na alfabetização na perspectiva do letramento.

Diante do exposto sobre as possibilidades de metodologias para realizar o processo de alfabetização na perspectiva do letramento é importante ressaltar que essas possibilidades não se limitam as referenciadas neste capítulo. Na sequência, apresentamos as que mais se aproximam e foram difundidas pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

2.2 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e a alfabetização na perspectiva do letramento

O ano era 2013 quando assumi a regência de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, a qual já havia passado pelas mãos de 2 duas outras professoras. Eu nunca havia trabalhado com a alfabetização, termo esse que eu usava para definir uma turma de 1º ano do ensino fundamental. Apesar de ter feito o estágio supervisionado nessa etapa da educação básica, eu não me sentia preparado para assumir tamanho desafio, no entanto, por “força maior”, assumi.

Meus primeiros questionamentos foram: o que ensinar para essas crianças? Com que métodos ensinar? Logo lembrei da tia Cleonice – minha professora da alfabetização, rapidamente fui procurar por uma cartilha, consegui com uma colega também do 1º ano, e logo comecei a ensinar letras, sílabas, palavras e os famosos textos cartilhados, como: $B+A = BA$, *BA-BE-BI-BO-BU*, *Eva viu a uva*. Mas por força do destino, naquele mesmo ano, poucos meses após assumir a regência dessa turma, fui convocado, isso mesmo, convocado a ser cursista do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Fui, com aquele olhar de desconfiança, olhar de: o que será que vamos estudar nesse curso de formação? Para minha grata surpresa, logo no primeiro encontro, pude perceber que ali eu conseguiria respostas para tantos anseios em relação a minha prática pedagógica como professor alfabetizador.

Foi neste curso de formação continuada que passei a refletir sobre o processo de alfabetização na perspectiva do letramento, entrando em contato com concepções teórico-metodológicas e muitas experiências exitosas compartilhadas. Tudo isso, fruto de pesquisas e estudos acerca da alfabetização e letramento e, sobretudo, da preocupação com a qualidade destes dois processos.

Essa seção tem o objetivo de apresentar o PNAIC como uma política pública que buscou fomentar a melhoria do processo de alfabetização no país, por meio da alfabetização na perspectiva do letramento, pois de acordo com seus eixos estruturantes foi possível ampliar o processo de formação continuada de professores alfabetizadores; disponibilizar materiais e recursos didáticos; assim como promover um processo de avaliação do nível da alfabetização; e, implementação da gestão e controle do processo. Contudo, é importante destacar que antes do PNAIC, foram realizadas, a nível nacional outros programas de formação de professores alfabetizadores como o PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores) e o PRÓ-LETRAMENTO – Mobilização pela Qualidade da Educação (Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries iniciais do Ensino Fundamental), que figuram como políticas públicas com o objetivo de melhoria na qualidade do processo de alfabetização.

Apresentaremos de forma breve o PNAIC, o que propunha, e os desdobramentos os quais ~~que~~ o caracterizava como uma política pública, tendo como objetivo a melhoria do processo de alfabetização, alfabetizando todas as crianças até os 8 anos de idade.

Pensar a alfabetização na perspectiva do letramento tem suscitado debates, originando ações e políticas educacionais acerca do tema. Esses debates iniciaram-se a partir da década de 1980, quando o tema letramento começou a figurar no cenário educacional brasileiro, sendo definido como “a capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita” (SOARES, 2020, p. 27). Surgindo assim, a necessidade de preparar os profissionais da educação para essa nova demanda educacional.

Nas últimas 3 décadas ganhou-se destaque a formação continuada de professores alfabetizadores, sendo o PNAIC “um acordo formal assumido pelo governo Federal, Estados e Municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, 8 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização” (BRASIL, 2012, p. 5), ganhando notoriedade nos últimos anos.

Amparado legalmente pela portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012, expedida pelo Ministério da Educação (MEC), o PNAIC assumiu a posição de política pública sobre o processo de alfabetização no país. De acordo com Melo (2015, p. 164)

[...] uma política pública representa as relações entre o Estado e a sociedade, ou seja, é um programa de ação daquele sobre esta, o qual reflete as relações de poder e dominação social. No caso da política pública que tomamos como objeto de estudos, o PNAIC, acredita-se que, através do desvelamento dos ideários submersos nele, poderá se descobrir que tipo de alfabetização o Estado brasileiro pretende para sua população.

Buscando alcançar tal objetivo, o PNAIC foi estruturado em 4 eixos que perpassavam pela formação continuada de professores; recursos e materiais didáticos; avaliação do nível da alfabetização; e gestão e controle do processo. De acordo com Aranda; Viédes; Lins (2018, p. 50):

Constatou-se que os eixos do PNAIC têm como fio condutor a pactuação no compartilhamento de ações entre o âmbito federal, estadual, distrital e municipal para a alfabetização da criança. Neste sentido, o programa faz o elo entre a dimensão extraescolar e a dimensão intraescolar na busca da qualidade da alfabetização das crianças.

Dentre os eixos do PNAIC, destacamos o 1 que trata especificamente da formação continuada de professores, ação esta, que segundo Soares (2012, p. 93) “não é apenas qualifica-

lo em uma área específica, capacitá-lo teórica e metodologicamente para ensinar determinado conteúdo, mas é também formá-lo para enfrentar e construir a ação educativa escolar em sua totalidade.” As formações continuadas realizadas no PNAIC buscavam a reflexão sobre o processo de alfabetização e letramento; a prática pedagógica dos professores alfabetizadores e a organização do trabalho pedagógico. Sendo o principal objetivo deste eixo a melhoria da prática pedagógica dos professores alfabetizadores, tentando garantir o objetivo central que era a alfabetização de todas as crianças até os 8 anos de idade.

Neste eixo de atuação, formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudos, o trabalho foi organizado seguindo uma estrutura formativa, planejada com conteúdo específico para cada ano escolar do ciclo de alfabetização e da educação do campo, perpassando principalmente sobre as

Concepções de alfabetização; currículo no ciclo de alfabetização; interdisciplinaridade; avaliação da alfabetização; inclusão como princípio fundamental do processo educativo. Planejamento do ensino na alfabetização; rotina da alfabetização na perspectiva do letramento (BRASIL, 2012, p. 33).

O processo de formação continuada de professores sem dúvidas é de suma importância para o aprimoramento das práticas pedagógicas, e, sobretudo, para a qualidade da educação ofertada. Deve estar presente de forma permanente, independente da política pública vigente, e por meio dela, será possível colaborar com o desenvolvimento destes profissionais, permitindo, segundo Imbernón (2011, p. 72):

Avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, em uma tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos; comprometer-se com o meio social. Tudo isso supõe uma formação permanente que desenvolva processos de pesquisa colaborativa para o desenvolvimento da organização, das pessoas e da comunidade educativa que as envolve.

Ao que se refere a formação continuada ofertada no âmbito do PNAIC, as realizadas no ano de 2013, partiam de propostas metodológicas diversificadas, com o objetivo de ampliar a participação e motivar o envolvimento dos cursistas tornando-os sujeitos ativos deste processo, demonstrando a importância da alfabetização na perspectiva do letramento, promovendo reflexões acerca da apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, entre outros temas pertinentes

para a formação continuada do professor alfabetizador, conforme apontado por Lima; Pereira Silva (2018, p. 388):

No ano de 2013, de implementação do PNAIC, os conteúdos da formação continuada/PNAIC tiveram como eixo a Língua Portuguesa com ênfase em conhecimentos relacionados a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética, as contribuições da teoria da psicogênese da escrita para compreensão do processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, alfabetização e letramento. Além disso, outros conhecimentos foram contemplados na formação e envolveram: o currículo nos anos iniciais do ensino fundamental na perspectiva da educação inclusiva, a valorização das diversidades, a avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e registro de aprendizagem, a educação do campo e alfabetização em classes multisseriadas, entre outros

As formações do pacto seguiam uma estrutura de “estratégias permanentes (em todos ou quase todos os encontros)” (BRASIL, 2012, p. 28) sugerida no Caderno de Apresentação do PNAIC, como: leitura deleite; tarefa de casa e escola e retomada do encontro anterior; estudo dirigido de textos; planejamento de atividades a serem realizadas nas aulas seguintes ao encontro e reflexão sobre a prática pedagógico com: socialização de memórias; vídeo em debate; análise de situações de sala de aula filmada ou registrada; análise de atividade de alunos; análise de relatos de rotina; sequências didáticas; projetos didáticos e de planejamento de aulas; análise de recursos didáticos; exposição dialogada; elaboração de instrumentos de avaliação e discussão de seus resultados; avaliação da formação.

Com essa proposta, possibilitava-se aos cursistas um processo de interação e compartilhamento de experiências exitosas, favorecendo a ampliação da concepção teórico-metodológica e prática acerca da alfabetização na perspectiva do letramento.

O eixo II do PNAIC era responsável pela aquisição e distribuição de materiais didáticos, de literatura infantil e tecnologia, para as unidades escolares implementarem as ações previstas no processo de formação continuada proposta no eixo I, conforme descrito no documento normatizador do PNAIC:

Art. 8º O eixo materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais caracteriza-se pela disponibilização pelo MEC, para as escolas participantes, de: I - livros didáticos de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, e respectivos manuais do professor, a serem distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD; II - obras pedagógicas complementares aos livros didáticos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático - Obras Complementares; III - jogos pedagógicos para apoio à alfabetização; IV - obras de referência, de literatura e de pesquisa distribuídas pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola - PNBE; V - obras de apoio pedagógico aos professores, distribuídas por meio do PNBE; VI - tecnologias educacionais de apoio à alfabetização (BRASIL, 2012, p. 02).

Neste eixo, os materiais eram selecionados e produzidos pela equipe técnica do programa e tinham como referência a concepção teórico-metodológica acerca da dimensão de alfabetização na perspectiva do letramento. Destaca-se que tal concepção parte do princípio de alfabetização para além da aquisição da habilidade de leitura e escrita. O programa buscava ampliar a concepção de alfabetização partindo das práticas de letramento, conforme pondera Leal (2015, p. 28):

[...] é possível identificar algumas dimensões da alfabetização tomadas como centrais: (1) Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética; (2) Desenvolvimento de habilidades/capacidades de produção e compreensão de textos orais e escritos; (3) Inserção em práticas sociais diversas, com base no trabalho de produção, compreensão e reflexão sobre gêneros textuais variados; (4) Reflexão sobre temáticas relevantes por meio dos textos.

As obras de literatura infantil eram selecionadas de modo a despertar o gosto pela leitura e ampliar o repertório dos educandos, o objetivo era equipar as salas de aula com obras de literatura infantil, possibilitando “a criação de uma biblioteca em cada sala de aula, a qual tanto alunos quanto professores” (MELO, 2015, p. 145) tivessem acesso e despertassem para as práticas de leitura.

Outro material didático distribuído pelo PNAIC foram os jogos pedagógicos, esses materiais, segundo Melo (2015, p. 146) “durante o processo de alfabetização pode ser um forte aliado na reflexão do sistema de escrita alfabético de maneira que favorece a apropriação do seu funcionamento”, promovendo a interação, socialização e troca de saberes entre os que utilizam este recurso. Os jogos pedagógicos produzidos e distribuídos pelo PNAIC traziam propostas de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, auxiliando no desenvolvimento da consciência fonêmica e fonológica, e da consolidação das relações grafofônica. A respeito desses materiais Melo (2015, p. 146) nos diz:

Os dez jogos que compõe a caixa encaminhada às salas de alfabetização das escolas públicas brasileiras pelo MEC através do PNAIC foram distribuídos em três grupos: (i) jogos de análise fonológica, (ii) jogos para consolidação das correspondências grafofônica e (iii) jogos para reflexão sobre os princípios do sistema alfabético.

O terceiro eixo do PNAIC tratava-se das avaliações do nível da alfabetização, nele no qual ocorriam ações avaliativas por meio de aplicação de instrumentos avaliativos internos e externos, contribuído para a tabulação de dados acerca da qualidade do processo de alfabetização. Avaliar e medir os índices de alfabetização no Brasil é um desafio, conforme já

apontado por estudiosos da área, como Magda Soares. Sobre este eixo, a resolução que normatizou o PNAIC apresenta:

O eixo avaliação caracteriza-se por: I - avaliação do nível de alfabetização, mediante a aplicação anual da Provinha Brasil aos estudantes das escolas participantes, pelas próprias redes de ensino, no início e no final do 2º ano do ensino fundamental; II - disponibilização pelo INEP, para as redes públicas, de sistema informatizado para coleta e tratamento dos resultados da Provinha Brasil; III - análise amostral, pelo INEP, dos resultados registrados após a aplicação da Provinha Brasil, no final do 2º ano; IV - avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do ensino fundamental, aplicada pelo INEP (BRASIL, 2012, p. 03).

Essa tentativa de medir e avaliar o índice de alfabetização não é novidade no cenário educacional brasileiro, o tema qualidade do processo de escolarização tem ganhado cada vez mais espaço nas pesquisas empíricas, no entanto, não se tem garantido o aumento da qualidade. Soares (2017, p. 52) considera:

A questão da qualidade da escolarização básica – não é, sabemos todos, um tema novo para nós: ao contrário, é tema recorrente, no Brasil, nos debates e na produção científica da área educacional; na verdade, se a elevação da qualidade da educação e, em geral, da escolarização básica, em nosso país, decorresse da intensidade de pesquisas, estudos e seminários que vimos desenvolvendo sobre esse tema, já não seria provavelmente necessário estarmos hoje aqui, discutindo-a mais uma vez. Essa recorrência do tema “qualidade” torna-se ainda mais evidente quando, no âmbito da escolarização básica, se privilegia a questão da qualidade da alfabetização; aqui, mais que recorrência, temos já um verdadeiro lugar-comum: a permanente discussão, que já dura décadas, sobre o problema da qualidade da alfabetização no processo de escolarização da criança brasileira.

No terceiro eixo, ocorria a aplicação da Provinha Brasil e da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), sendo aplicadas respectivamente nas turmas de 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, buscando avaliar e medir a aprendizagem de leitura, escrita e conhecimentos matemáticos, com base nos chamados direitos de aprendizagem.

Contudo, é importante destacar que neste eixo tinha-se claro o que buscava-se avaliar e medir sobre o processo de alfabetização, pois os instrumentos avaliativos aplicados baseavam-se nos direitos de aprendizagem que partiam da premissa do introduzir, aprofundar e consolidar, sendo “dever da escola promover a aprendizagem de alguns conhecimentos e habilidades fundamentais, o que constitui uma defesa de currículo mínimo” (LEAL, 2012, p. 28).

O quarto e último eixo estruturante do PNAIC, denominado de gestão, controle e mobilização social, partia do princípio de gerir, controlar e organizar a logística de planejamento e execução do pacto, definindo ações e responsáveis por suas execuções.

Neste eixo, centrava-se o fortalecimento das redes em prol da execução do pacto, por meio do cumprimento dos demais eixos, assim como a viabilização dos repasses de recursos materiais e financeiros, bem como a articulação de monitoramento e avaliação das ações realizadas nas respectivas esferas.

É importante ressaltar, que o PNAIC não foi o único programa ou política pública com o objetivo de revolver o problema da alfabetização no Brasil nas últimas décadas, antes dele, tivemos o PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores) e o PRÓ-LETRAMENTO – Mobilização pela Qualidade da Educação (Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries iniciais do Ensino Fundamental), ambos, assim como o PNAIC, buscavam resolver o problema da qualidade do processo de alfabetização por meio da formação continuada dos docentes.

O PROFA teve sua implantação no ano de 2001, tinha como base teórica-metodológica os estudos acerca da psicogênese da Língua Escrita, tendo como supervisora a professora e pesquisadora Telma Weisz, e partia do princípio de erradicar a reprovação e evasão escolar nos anos iniciais. Segundo Rocha; Santos; Oliveira, (2018, p. 14) “o grande mote do PROFA foi combater as metodologias tradicionais de alfabetização, reafirmando a emergência do construtivismo”.

O PRÓ-LETRAMENTO criado em 2005, partia também do princípio da formação continuada, buscando a melhoria, sobretudo no processo de ensino e aprendizagem de leitura, escrita e matemática. Neste programa foram realizadas formações continuadas “organizadas em dois volumes: o de Alfabetização e linguagem e o de Matemática” (ROCHA; SANTOS; OLIVEIRA, 2018, p. 15).

Contudo, é notório que esses programas abriram espaço para começar a pensar e demonstrar a importância da formação continuada de professores como uma das possibilidades de melhoria do processo de ensino e aprendizagem, sobretudo, de alfabetização. Porém, é necessário frisar que “a formação docente não pode seguir modelos hegemônicos emoldurados no ponto de vista que o professor em sala de aula “não sabe” e que a formação irá ensiná-lo a “fazer o certo”” (ROCHA; SANTOS; OLIVEIRA, 2018, p. 17). Sendo assim, o PNAIC utilizou em seu eixo I que tratava da formação continuada um processo de reflexão e compartilhamento de práticas exitosas, as quais auxiliavam no processo formativo e motivacional dos cursistas.

O PNAIC parte da premissa teórico-metodológica da alfabetização na perspectiva do letramento, também conhecido como alfabetizar letrando, pois “a criança alfabetiza-se, constrói seu conhecimento do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita em situações de

letramento” (SOARES, 2017, p. 68). Conforme pode ser verificado nos materiais teóricos do PNAIC,

A concepção adotada no âmbito do PNAIC é a da Alfabetização na perspectiva do Letramento. Ou seja, entende-se e defende-se que é preciso que a criança domine o sistema de escrita Alfabética, mas que também desenvolva habilidades de fazer uso desse sistema em diversas situações comunicativas, com autonomia (BRASIL, 2015, p. 21).

Contudo, é importante destacar que “o PNAIC não propõe um método específico, não obstante, apresenta várias sugestões metodológicas” (BRASIL, 2015, p. 21), sendo essas sugestões apresentadas no processo formativo, nas propostas de trabalho de aplicação prática, do compartilhamento e socialização de experiências exitosas, da disponibilidade de materiais e recursos pedagógicos, e sobretudo, na reflexão permanente da prática pedagógica do professor alfabetizador.

Como dito por Soares (2017), a alfabetização na perspectiva do letramento ou alfabetizar letrando é o caminho para superar o fracasso do processo de ensino da língua escrita, pois esses dois processos – alfabetização e letramento, articulam “múltiplas facetas do processo de aprendizagem da língua escrita” (SOARES, 2017, p. 68). Fica evidente, a constante necessidade de repensar esses dois processos nas diversas facetas que são envolvidos, e pesquisas empíricas acerca desta temática são de extrema relevância para o contexto educacional.

Contudo, diante do exposto nas duas seções deste capítulo, fica evidente a importância da alfabetização aconteça na perspectiva do letramento, e a aprendizagem da língua escrita ocorra em situações reais e, sobretudo, utilizando a leitura e escrita em práticas comunicativas. Sendo essas questões norteadoras da pesquisa desenvolvida com o objetivo de verificar se as metodologias de ensino de leitura e escrita nas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino da cidade de Itumbiara/GO estão em consonância com a alfabetização na perspectiva do letramento. No capítulo seguinte apresentaremos, os aspectos metodológicos que nortearam essa pesquisa, buscando alcançar os objetivos propostos.

III TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA: desvelando o caminho a percorrer.

Lembro como se fosse hoje da minha professora da 3ª série solicitar que realizássemos uma pesquisa sobre os animais domésticos, falei sobre: cachorro, gato, galinha, animais esses que eram do meu convívio. Fui até a biblioteca da escola, pesquisei na *Barsa*, procurei por imagens de animais domésticos em livros didáticos destinados a recorte, e de posse desse material escrito e das imagens montei um cartaz escrito a mão, uma caligrafia trémula, com as informações obtidas sobre o tema proposto pela professora.

Acredito que tenha sido neste momento que tive o primeiro contato com a palavra “pesquisa” no ambiente escolar. Ao longo de toda minha trajetória na educação básica como aluno, acreditei ser essa a forma correta de realizar uma investigação. No entanto, quando iniciei a graduação tive uma disciplina específica sobre metodologia científica, neste instante tive contato de fato com o que é um estudo acadêmico. A qual o principal objetivo é investigar algo, utilizando-se de métodos, resultando assim na construção do conhecimento científico.

Assim sendo, apresentaremos neste capítulo a trajetória metodológica desta pesquisa, apontando o delineamento e desenvolvimento, elucidando: o tipo de pesquisa adotada; os procedimentos técnicos utilizados; as técnicas de coleta de dados empregadas; o procedimento de análise dos dados; e o processo de elaboração do produto educacional oriundo deste estudo. Reforçamos que esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano, sendo aprovada mediante o parecer n°. 4.522.297.

Contudo, é importante destacar que a apresentação deste percurso metodológico será permeada de contribuições teóricas acerca dos temas apresentados, confirmando o processo racional empreendido neste estudo.

3.1 DELINEANDO A PESQUISA: em busca do rigor científico

Em nosso cotidiano buscamos informações constantemente. É comum associarmos essa busca ao termo “pesquisa”, devido o verbo “pesquisar” ser utilizado para denominar esse ato. Lüdke; André (2020, p. 01) apontam que “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto.” A pesquisa vai além da simples busca por informações acerca de um tema ou assunto.

De acordo com Lüdke; André (2020, p. 02) a pesquisa é uma “atividade humana e social”, e, por conseguinte ocupa-se do interesse, curiosidade e busca de respostas pelo sujeito que se coloca na posição de pesquisador. Sendo possível de ser realizada por qualquer indivíduo, desde que utilize de métodos de coletar dados, demonstre evidências e aponte caminhos e resultados.

A pesquisa, então, não se realiza numa estratosfera situada acima da esfera de atividades comuns e correntes do ser humano, sofrendo assim, as injunções típicas dessas atividades. Encontramos por vezes entre nossos alunos e até mesmo na literatura especializada, uma certa indicação de que a atividade de pesquisa se reservaria a alguns eleitos, que a escolheram, ou por ela foram escolhidos, para exercer em caráter exclusivo, em condições especiais e até mesmo assépticas em sua torre de marfim, isolada da realidade (LÜDKE; ANDRÉ, 2020, p. 02).

Simionato; Soares (2014, p. 09) ponderam que para realizar uma pesquisa é necessário “conhecimento e domínio de métodos específicos para realizá-la”, pois não basta apenas ter um tema, um problema e uma hipótese, é obrigatório estabelecer métodos para desenvolver a pesquisa e alcançar os seus objetivos.

Para Gil (2002, p.17), uma pesquisa pode ser definida como “procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”, com esta visão, a pesquisa busca fornecer respostas, apontar caminhos, melhorar processos e procedimentos, ampliar o conhecimento dos sujeitos.

A pesquisa no contexto educacional é essencial e, por meio dela é possível estabelecer políticas públicas, melhoria no processo de ensino e aprendizagem, reflexão sobre a prática pedagógica, elaboração de materiais didático-pedagógicos, construção de conhecimento científico, teórico e metodológico acerca de temas relacionados a educação.

Apresentaremos a seguir, o delineamento desta pesquisa que segundo Gil (2008, p. 49) “refere-se ao planejamento da pesquisa em sua dimensão mais ampla, envolvendo tanto a sua diagramação quanto a previsão de análise e interpretação dos dados.” De tal forma, abordaremos a definição de qual tipo de pesquisa utilizamos, os procedimentos técnicos e técnicas de coleta de dados utilizadas, bem como os procedimentos de análise dos dados coletados e a elaboração do produto educacional proposto nesta pesquisa.

3.2 CARACTERIZANDO A PESQUISA: o caminho a percorrer

Uma pesquisa pode ser classificada em “três grandes grupos: exploratórias, descritivas e explicativas” (GIL, 2002, p. 41). As duas primeiras são semelhantes, devido ao fato de serem utilizadas por “pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática” (GIL, 2002, p. 42). No entanto, o que pode ser um ponto de atenção para diferenciar uma da outra é o objetivo central e o delineamento da pesquisa.

Paiva (2019, p. 13) aponta que a “pesquisa exploratória é um estudo preliminar voltado a familiarizar o pesquisador com o fenômeno sob investigação” ao passo que a descritiva “tem como alvo descrever o fenômeno estudado”. Já a explicativa, como o próprio termo sugere, buscar explicar os fatos e/ou fenômenos alvo dos estudos propostos.

A pesquisa exploratória para Brasil; Cunha (2012, p. 26) “objetiva um refinamento das ideias, proporcionando assim o levantamento de possibilidades relativas ao objeto de estudo”, permitindo ao pesquisador aprofundar o conhecimento acerca do tema, aproximá-lo de seu objeto de estudo, favorecendo assim a tessitura de novos conhecimentos.

E, para Gil (2002, p. 41) a pesquisa exploratória tem “como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou descobertas de intuições”, que ocorre pela exploração do objeto da pesquisa por meio de procedimentos técnicos e coletas de dados. Ainda, destaca que:

Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que “estimulem a compreensão” (GIL, 2002, p. 41).

Para realizar uma pesquisa exploratória segundo Simionato; Soares (2014, p. 15) “primeiro é preciso escolher o tema mais geral dentro de uma área e subárea específica” a escolha desse tema será baseada no problema a se investigar, de modo que a partir dessas definições seja realizado o delineamento da pesquisa.

Neste trabalho, utilizamos o tipo de pesquisa definida como exploratória, pois vem ao encontro do objetivo central de nossa pesquisa, que buscou verificar se as metodologias de ensino de leitura e escrita nas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino da cidade de Itumbiara/GO estão em consonância com a alfabetização na perspectiva do letramento.

3.2.1 PROCEDIMENTOS TÉCNICOS: traçando o caminho

Para realizar uma pesquisa é necessário que seja estabelecido o delineamento e segundo Gil (2002, p. 43) trata-se “do planejamento da pesquisa em sua dimensão mais ampla, que envolve tanto a diagramação quanto a previsão de análise e interpretação de coleta de dados”, o pesquisador define quais os procedimentos técnicos que serão adotados para alcançar o objetivo proposto com a pesquisa.

Para a classificação da pesquisa de acordo com os procedimentos técnicos, primeiramente torna-se necessário delinear-la. O que caracteriza o delineamento é a forma de coleta de dados, dividindo-se em pesquisas que utilizam fontes documentais e as que utilizam dados fornecidos por pessoas (BRASIL; CUNHA, 2012, p. 27).

Em sua obra *Como elaborar projeto de pesquisa*, Antônio Carlos Gil, dedica o capítulo 4 para auxiliar pesquisadores a classificarem suas pesquisas e a escolherem os procedimentos técnicos a serem utilizados baseados na classificação. Para o autor, os procedimentos técnicos adotados por um pesquisador no delineamento da sua pesquisa podem ser: pesquisa bibliográfica; pesquisa documental; pesquisa experimental; pesquisa *ex-post-facto*; estudo de coorte³; levantamento; estudo de campo; estudo de caso; pesquisa-ação; pesquisa participante.

O elemento mais importante para a identificação de um delineamento é o procedimento adotado para a coleta de dados. Assim, podem ser definidos dois grandes grupos de delineamentos: aqueles que se valem das chamadas fontes de “papel” e aqueles cujos dados são fornecidos por pessoas. No primeiro grupo, estão a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. No segundo, estão a pesquisa experimental, a pesquisa *ex-post-facto*, levantamento e o estudo de caso. Neste último grupo, ainda que gerando certa controvérsia, podem ser incluídas também a pesquisa-ação e a pesquisa participante (GIL, 2002, p. 43).

Os procedimentos técnicos realizados no decorrer deste trabalho foram: pesquisa bibliográfica e estudo de campo, sendo justificados pelo fato de a pesquisa bibliográfica ser “desenvolvida com base em material já elaborado, constituído, principalmente, de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44).

Por meio do levantamento bibliográfico, foi construído o referencial teórico, que embasou as discussões acerca da temática proposta nesta pesquisa. Desse modo, foi realizado um repertório preliminar dos autores da área, bem como a busca de fontes, leituras dos materiais e fichamentos.

³ O estudo de Coorte é definido por Gil (2020, p. 50) como estudo de “um grupo de pessoas que têm alguma característica comum, constituindo uma amostra a ser acompanhada por certo período de tempo, para se observar e analisar o que acontece com elas”. Segundo o autor esse tipo de estudo é muito usado na área da saúde.

De forma complementar, o estudo de campo permitiu a coleta de dados e o contato direto do pesquisador com o objeto e o público-alvo da pesquisa, por meio da “observação direta das atividades do grupo estudado” (GIL, 2002, p. 53). Neste caso, os docentes das turmas de 1º ano do Ensino Fundamental de duas Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino da cidade de Itumbiara/GO. De acordo com Gil (2008, p. 57):

Os estudos de campo apresentam muitas semelhanças com os levantamentos. Distinguem-se destes, porém, em relação principalmente a dois aspectos. Primeiramente, os levantamentos procuram ser representativos de um universo definido e fornecer resultados caracterizados pela precisão estatística. Já os estudos de campo procuram muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis. Como consequência, o planejamento do estudo de campo apresenta muito maior flexibilidade, podendo ocorrer mesmo que seus objetivos sejam reformulados ao longo do processo de pesquisa. Outra distinção é a de que no estudo de campo estuda-se um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltando a interação de seus componentes. Assim, o estudo de campo tende a utilizar muito mais técnicas de observação do que de interrogação.

A pesquisa bibliográfica, primeiro procedimento técnico, foi realizado na cidade de Itumbiara/GO, local de residência do pesquisador. Para esta etapa foram realizadas pesquisas em artigos científicos publicados em periódicos, dissertações, teses e obras de autores que abordam os temas: alfabetização, letramento, alfabetização na perspectiva do letramento, alfabetizar letrando, ensino de leitura e escrita, produção de textos orais e escritos e metodologias de ensino, pois conforme elucidado por Simionato; Soares (2014,p. 17) as palavras-chaves, também, chamadas de descritores “auxiliam na delimitação do tema da pesquisa e, também, na seleção dos primeiros materiais para o início da pesquisa bibliográfica”. Para Gil (2008, p. 50),

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisas bibliográficas, assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdo.

Na pesquisa bibliográfica realizada neste trabalho, os artigos científicos sobre as temáticas foram pesquisados na base de dados do Portal Periódicos da CAPES (<https://www.periodicos.capes.gov.br/>) e em obras de autores que pesquisam sobre a temática, pois é necessário realizar a pesquisa bibliográfica “nos principais bancos de dados da área em questão, primando pela confiabilidade dos materiais” (SIMIONATO; SOARES, 2014, p. 17).

Este procedimento técnico foi realizado no período de agosto de 2020 a julho de 2021, sendo dedicado as pesquisas, leituras e fichamentos dos textos.

Após pesquisar e reunir o acervo bibliográfico, realizou-se as leituras e fichamento dos textos, com o objetivo de subsidiar a escrita da redação final deste trabalho. A leitura e fichamento são essenciais para o embasamento teórico e, subsidiar as discussões teórico-metodológico, sobretudo, na apresentação dos dados encontrados. Pois,

[...] é importante salientar que não basta reunir acervo bibliográfico volumoso e investir na aquisição de material teórico, se não houver, por parte do pesquisador, o investimento na leitura de forma a estudá-lo e compreender o que é fundamental para garantir e sustentar teoricamente o estudo. De posse de considerável material bibliográfico, é preciso, além de estudá-lo, estabelecer estratégias de classificação e seleção deste material. Para isso, os tradicionais fichamentos de livros, capítulos e artigos científicos sobre o assunto da pesquisa é fundamental (SIMIONATO; SOARES, 2014, p. 43).

Acerca da pesquisa bibliográfica pode se afirmar, com base no que foi realizado, ela é fundamental para o desenvolvimento da pesquisa exploratória, pois subsidia os procedimentos técnicos, os métodos de coleta de dados e análise, por meio dela é possível compreender melhor o que está sendo pesquisado.

O estudo de campo foi o segundo procedimento técnico realizado, sendo desenvolvido na Rede Municipal de Ensino de Itumbiara/GO, em duas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental, de duas Unidades Escolares Municipais, denominadas de Escola 1 e Escola 2. Utilizou-se como critério para seleção das unidades escolares participantes da pesquisa, o contexto socioeconômico que estão inseridas. Desta forma, a pesquisa foi realizada em sua fase de estudo de campo em 1 (uma) escola na região central e 1(uma) escola localizada na região periférica do município.

Ao observar a realidade da Rede Municipal de Itumbiara/GO, percebemos que cada unidade escolar possui um número diversificado de turmas de 1º ano do ensino fundamental. Desse modo, utilizamos como critério de escolha da turma que participou da pesquisa o tempo de atuação das docentes com turmas de 1º ano, e ter participado das formações continuadas do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). A partir desses critérios definimos as turmas e as docentes que participariam da pesquisa. Para alcançar esse critério foi realizado uma consulta nas bases de dados da Secretaria Municipal da Educação de Itumbiara/GO.

Durante a realização do estudo de campo, foi assegurado aos participantes as garantias éticas recomendadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa. A participação das docentes deu-se de

forma voluntária, sendo informado a elas que poderiam em qualquer tempo deixar de participar da pesquisa sem qualquer prejuízo ou penalização, pois entendemos e defendemos, que ao realizar uma pesquisa é necessário ter a ética e garanti-la aos participantes, de modo que cumprindo tais recomendações, torna-se possível alcançar o objetivo pretendido. Sobre a importância das garantias éticas, e como devem estar presentes nas pesquisas acadêmicas e na construção do conhecimento científico Simionato; Soares (2014, p. 110) apontam:

Em nossa sociedade capitalista, a ciência também se tornou uma mercadoria e a ética é necessária para ponderar de que maneira desenvolvemos a ciência e de que forma. Em nossa concepção, o avanço da ciência deve priorizar o bem-estar do ser humano e não os lucros exorbitantes. A forma que divulgamos a pesquisa científica também precisa ser cuidadosa e ética, pesquisas que envolvem pessoas precisam ser autorizadas por estes sujeitos e, ainda assim, consideramos um risco desnecessário a divulgação de nomes de pessoas e instituições.

Durante os procedimentos de coleta de dados – entrevista, foi informado as participantes, caso se sentissem constrangidas com alguma pergunta poderiam deixar de responder. Durante as observações não foram realizadas nenhuma intervenção na prática pedagógica ou na metodologia utilizada pelos docentes participantes.

Informamos as participantes que os resultados das observações seriam registrados no diário de bordo, de uso exclusivo do pesquisador e orientador, não sendo divulgado ou publicizado. E, na apresentação dos resultados não seriam divulgados os nomes das Unidades Escolares, nem das docentes participantes da pesquisa, sendo essa estratégia essencial para garantir o anonimato dos participantes. Após tais esclarecimentos, todas receberam e assinaram o TCLE (Termo de Consentimento e Livre Esclarecido), documento este que informa e comprova as garantias éticas dadas aos participantes.

Para a realização desta pesquisa, foram estabelecidos critérios de inclusão e exclusão de participantes, afim de garantir a execução e o refinamento na metodologia utilizada para o procedimento técnico do estudo de campo.

O critério de seleção da Escola 1 foi baseado na sua localização socioeconômica, pois ela é uma instituição localizada na região periférica do município de Itumbiara/GO, com atendimento a 2 turmas de 1º ano do Ensino Fundamental, divididas nos períodos matutino e vespertino. Nesta Unidade Escolar, ambas docentes foram cursistas do PNAIC, sendo selecionada a que atuava a mais tempo em turmas de 1º ano do Ensino Fundamental.

O critério de seleção da Escola 2 foi baseado na sua localização socioeconômica, pois ela é situada na região central, com o atendimento a 6 turmas de 1º ano do Ensino Fundamental,

com funcionamento nos períodos matutino e vespertino, sendo selecionado a docente que atuava a mais tempo nas turmas de 1º ano e foi cursista do PNAIC.

Como já mencionado, o critério de escolha das docentes participantes da pesquisa foi estabelecido pelo tempo de atuação em turmas de 1º ano do Ensino fundamental; ter participado das formações continuadas do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa); e aceite para a participação da pesquisa.

Tabela 01: Critérios de seleção dos participantes da pesquisa.

	Docentes	Tempo de atuação em turmas de 1º ano	Cursista do PNAIC
Escola 1	A	09	Sim
	B	07	Sim
Escola 2	A	05	Sim
	B	14	Sim
	C	08	Sim
	D	04	Não
	E	05	Sim
	F	01	Não

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir de dados fornecidos pelas Unidades Escolares

Foram utilizados como critérios de exclusão desta pesquisa professores das disciplinas diversificadas (Arte, Ensino Religioso, Educação Física) que atuavam nas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental; professores que não participaram das formações continuadas do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa); professores que não concordassem com a participação na pesquisa mediante a recusa do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Na realização desta pesquisa, assim como qualquer estudo empírico são identificados riscos e benefícios. Especificamente, nesta pesquisa, os riscos para os participantes foram mínimos, tanto em aspectos físicos como psicológicos. Quanto aos aspectos físicos todo o estudo de campo com os procedimentos de coleta de dados por meio de entrevista e observação realizou-se de forma virtual, via aplicativo do *Google Meet*, em virtude da suspensão das aulas presenciais como medida de proteção contra a pandemia Novo Coronavírus (SARS-CoV-2).

Sendo realizadas de forma virtual, as participantes não tiveram que se deslocar, ou realizar atividades fora da rotina de trabalho, nem tiveram contato físico com o pesquisador. As docentes participaram da entrevista e das observações de suas casas, em formato *home office*, conforme normativas da Secretaria Municipal da Educação.

Quanto aos aspectos psicológicos, foi acordado desde o início com as docentes participantes, caso sentissem incomodados com os procedimentos de coleta de dados poderiam deixar de participar da pesquisa. As participantes foram tratadas com dignidade, respeito e educação. E informados que os dados coletados seriam utilizados apenas para fins desta pesquisa, não sendo divulgados ou publicizados, tendo garantidos o sigilo sobre suas identidades, a fim de garantir o anonimato ou possível constrangimento.

E com o objetivo de minimizar, ainda mais, possíveis riscos e proteger os participantes, assim como, possibilitar garantias éticas na realização da pesquisa, o contato com as docentes ocorreu após a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa, sendo apresentado elas todas as etapas da pesquisa, de forma detalhada, o que possibilitou a liberdade de não participar ou interromper a qualquer momento a sua participação, conforme preconiza a Resolução CNS 466/2012. Sobre a importância do CEP para a realização de pesquisas que envolvem seres humanos, Gil (2008, p. 39-40) aponta:

Pesquisas que envolvem seres humanos devem caracterizar-se pela observância a princípios éticos definidos por normas aceitas internacionalmente. Durante muito tempo admitiu-se que apenas pesquisas de natureza biomédica deveriam ser realizadas mediante observação de normas internacionais, como o Código de Nuremberg, que disciplina as pesquisas com seres humanos. Mas hoje há consenso por parte dos pesquisadores de que pesquisas sociais podem adotar procedimentos que são tão ou mais invasivos que os adotados em pesquisas biomédicas. Considere-se, por exemplo, uma pesquisa referente ao comportamento de pessoas que passaram por situações de abuso sexual. Por essa razão, na maioria das universidades e instituições que realizam pesquisas com seres humanos existem comitês de ética, que têm como finalidade analisar previamente os projetos de pesquisa com vistas a identificar possíveis problemas de natureza ética em sua formulação e condução.

Sobre os riscos do procedimento técnico – pesquisa bibliográfica, não ofereceu riscos as docentes participantes. Durante a etapa de elaboração da pesquisa bibliográfica e do produto educacional não demandou riscos aos participantes, pois foi realizado pelo pesquisador.

Em relação aos benefícios, esta pesquisa poderá auxiliar as docentes participantes a refletirem sobre suas práticas pedagógicas de ensino de leitura e escrita, além de ampliarem seus repertórios de metodologias de ensino de leitura e escrita, utilizando o produto educacional fruto desta pesquisa.

Para as instituições participantes envolvidas na pesquisa, os benefícios esperados estão na verificação se as professoras estão utilizando metodologias de ensino de leitura e escrita baseadas na concepção da alfabetização na perspectiva do letramento, promovendo assim o processo de alfabetização e letramento, pois esta é a concepção teórico-metodológica orientada pelos documentos curriculares em vigência. Com essa verificação, realizada pela pesquisa, as instituições terão condições de realizar as intervenções necessárias, caso as metodologias não estejam em consonância com a alfabetização na perspectiva do letramento, e, assim, garantir a efetivação dos documentos curriculares vigentes e o processo de alfabetização e letramento.

Com o produto educacional que foi elaborado a partir da pesquisa, os benefícios para as instituições participantes estão na possibilidade de fornecer as docentes material didático com metodologias de ensino, para subsidiar suas práticas pedagógicas alfabetizadoras, fomentando o processo da alfabetização na perspectiva do letramento.

Para a sociedade em geral, com a pesquisa será possível promover estudos empíricos acerca da temática, possibilitando subsídio teórico-metodológico para a formação continuada de professores, bem como, traçar um diagnóstico da Rede Municipal de Ensino de Itumbiara/GO acerca do ensino da leitura e escrita e, assim, realizar as intervenções necessárias para garantir o processo da alfabetização na perspectiva do letramento.

Com o produto educacional que foi elaborado a partir desta pesquisa, os benefícios para a sociedade estão centrados na utilização, pelos docentes, de metodologias de ensino de leitura e escrita baseados na concepção da alfabetização na perspectiva do letramento, promovendo práticas de linguagem, favorecendo a alfabetização e o letramento das crianças.

3.2.2 TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS: percorrendo o caminho

As técnicas de coleta de dados são, na pesquisa, a etapa em que o pesquisador entra em contato com o objeto e os sujeitos da sua pesquisa. Ela(s) ocorre(m) após a definição do(s) procedimento(s) técnico(s) com base no problema, hipótese, objeto, objetivos e procedimentos da pesquisa. Sobre as técnicas de coleta de dados Brasil; Cunha (2012, p. 63) consideram:

Um momento muito importante e considerado como a parte mais prática da pesquisa é a coleta de dados, durante essa fase o pesquisador realiza a pesquisa propriamente dita. Cumprindo de forma adequada a seleção da amostra e coleta dos dados é que se torna possível realizar a análise, chegando à elucidação do problema de pesquisa, contribuindo, dessa forma, acadêmica e cientificamente com o contexto de seu estudo

Utilizamos nesta pesquisa a técnica de coleta de dados entrevista, que possibilitou a sondagem de dados, segundo Ribeiro (2008, p. 140) “de forma empírica”, ou seja, a partir do contato do pesquisador com o objeto de pesquisa e os atores envolvidos neste objeto; e, a técnica de coleta de dados observação, que possibilitou a verificação de quais metodologias para o ensino de leitura e escrita são utilizadas pelos docentes e se estão de acordo com as apresentadas nas entrevistas.

A entrevista como técnica de coleta de dados proporciona ao pesquisador o contato direto com os sujeitos de sua pesquisa, permitindo conhecer por meio do diálogo as concepções acerca do objeto pesquisado. Desta forma, Simionato; Soares (2014, p. 81) corroboram:

Quando se faz pesquisa, independente da modalidade que mais se adequa aos propósitos da mesma, sabe-se que, ao lado das observações, esta é um dos instrumentos mais importantes para a coleta de dados, quando se trata de uma pesquisa qualitativa. Esta é, sem dúvida, uma técnica indispensável, sobretudo, nas pesquisas científicas, como é o caso que estamos tratando. Independente do objeto que se busca investigar, sempre a que se estabelecer uma relação de interatividade entre pesquisador e pesquisado, criando-se, assim, um clima de influência recíproca entre o entrevistador e o entrevistado.

A observação como uma técnica de coleta de dados constitui-se como importante etapa numa pesquisa, sobretudo na pesquisa denominada de exploratória. Por meio dessa técnica é possível realizar uma maior aproximação do pesquisador com seu objeto de estudo. Contudo, é importante destacar que a observação deve seguir um planejamento detalhado sobre o que se pretende observar; o tempo e período dedicados a observação; e qual o público-alvo a ser observado.

Ainda, é possível delimitar melhor o problema; conceber a hipótese; aproximar o pesquisador dos sujeitos e objetos pesquisados; favorecer a descoberta de novas problemáticas; possibilitar a ampliação dos fenômenos estudados. De acordo com Simionato; Soares (2014, p. 78):

A coleta de dados, por meio das observações, permite ao pesquisador confrontar as informações registradas em diferentes momentos, formando banco de dados considerável de modo a verificar diferenças, confirmar e descartar ideias preconcebidas, para confirmar ou refutar o que não for válido para o estudo.

Antes de iniciarmos o procedimento técnico do estudo de campo e suas técnicas de coleta de dados – entrevista e observação, foi realizado o contato com a Secretária Municipal da Educação da cidade de Itumbiara/GO e as duas gestoras das Unidades Escolares que

pretendíamos realizar a pesquisa. O objetivo foi obter o consentimento para a realização da pesquisa, sendo apresentado o projeto de pesquisa, elucidando os objetivos, a metodologia e os procedimentos de coleta de dados. Essa visita aconteceu de forma presencial nas dependências da Secretaria Municipal da Educação e nas Unidades Escolares selecionadas, sendo autorizado a realização da pesquisa por meio da assinatura do Termo de Anuência de Instituição Coparticipante, conforme orientação do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa, que segundo Paiva (2019, p. 18) “são instancias essenciais para a garantia do respeito à dignidade da pessoa humana”, fizemos o primeiro contato com as docentes selecionadas, obedecendo aos critérios estabelecidos para realizar o convite para a participação na pesquisa. O contato e o convite ocorreram de forma virtual, por meio de chamada de vídeo pelo aplicativo *Google Meet*, pois na cidade de Itumbiara – GO, as aulas e todas as atividades pedagógicas presenciais estão suspensas em virtude da pandemia do Novo Coronavírus (SARS-CoV-2).

Durante a realização da videochamada foi apresentado as docentes selecionadas o projeto de pesquisa, sendo elucidado os objetivos, a metodologia e os procedimentos de coleta de dados. Foi também lido e preenchido os Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), ficando acordado que as docentes assinassem o documento e enviassem para o e-mail do pesquisador.

É importante destacar que esses momentos ocorreram de forma individualizada, com o objetivo de garantir o anonimato dos participantes, e fora de seus horários de trabalho, sem gerar nenhum ônus as docentes participantes ou as instituições coparticipantes, conforme especificado na tabela 03. Durante a realização da videochamada, após o aceite para a participação na pesquisa foi agendado a data da entrevista, e o cronograma de realização das observações.

Tabela 02: Cronograma das entrevistas.

CRONOGRAMA DAS ENTREVISTAS			
DOCENTE	DATA	HORÁRIO	LOCAL
A	06/04/2021	19h	Via <i>Google Meet</i>
B	05/04/2021	13h30	Via <i>Google Meet</i>

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

As entrevistas foram semiestruturadas, orientadas por perguntas-chave, mas foi permitido as docentes a emissão de suas opiniões acerca do assunto abordado. As entrevistas

foram gravadas com o consentimento das participantes, conforme descrito no TCLE. Sobre a coleta de dados entrevista, Oliveira; Santos; Florêncio (2019, p. 45) consideram que,

Cara a cara (*entre as vistas*) ou valendo-se dos mais avançados meios de comunicação, as entrevistas apresentam diversas estruturas, entre as quais: estruturada (ou direta; sem grande flexibilidade, obedece um roteiro objetivado pelo investigador); semiestruturada (ou semidiretiva; modelo mais utilizado nas pesquisas qualitativas, trata-se de um roteiro previamente planejado pelo investigador, mas que é flexibilizado pelo percurso discursivo do entrevistado); não estruturada (ou não-diretiva; quando as questões são apresentadas a partir da interação entre investigador e entrevistado, sem partir de nenhum enquadramento teórico previamente estabelecido); informal (ou conversação; muito comum nos estudos etnográficos; sem nenhum plano prévio, trata-se de uma conversa informal sobre o tema e pode discorrer sobre temas afins que, ocasionalmente, podem fazer parte do arcabouço informativo coletado pelos integrantes da comunidade

Os dados coletados por meio da técnica de entrevista tiveram por finalidade analisar as seguintes informações: a formação inicial e continuada dos docentes; o tempo de magistério e o de atuação em turmas de 1º ano do EF; o tempo de atuação na unidade escolar; o tempo que é dedicado aos estudos (leituras, formações continuadas). A partir dessas informações foi possível traçar o perfil profissional da docente.

Foi analisado, também: a concepção teórico-metodológica que a docente possui sobre a alfabetização e letramento; se conhece a perspectiva teórico-metodológica da alfabetização na perspectiva do letramento; se conhece, como se inteirou dela. A partir dessas informações foi possível identificar se o docente compreende que a alfabetização e o letramento são processos distintos, mas indissociáveis, e a alfabetização na perspectiva do letramento parte do princípio da utilização da leitura e escrita em práticas sociais, promovendo a aquisição e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Durante as entrevistas foi questionado: o que a docente compreende por metodologia de ensino de leitura e escrita em turmas de 1º ano do EF?; quais as metodologias utilizadas por elas para o ensino de leitura e escrita em suas turmas? E com base nas respostas, foi possível identificar qual a concepção a docente possui acerca da leitura e escrita nas turmas de 1º ano do EF, e como são as principais propostas de ensino da leitura e escrita utilizada por elas.

Estamos inseridos em uma sociedade que utiliza a leitura e escrita como uma prática comunicativa, e, nestas práticas, os gêneros textuais assumem um papel importante, e a alfabetização na perspectiva do letramento apoia-se nessa premissa. Assim, foi questionado as docentes participantes da pesquisa se elas utilizam os gêneros textuais para o ensino de leitura e escrita em sua turma. Com essa questão foi possível, mais uma vez, identificar a concepção

teórico-metodológica que a docente possui acerca da alfabetização e o letramento, bem como, a importância atribuída por ela ao texto, e a posição que ele assume em suas metodologias de ensino.

Por fim, é importante destacar que por utilizarmos perguntas semiestruturadas, as docentes tiveram a oportunidade de emissão de suas opiniões, colaborando de forma significativa com o estudo pretendido. Salientamos ainda, os dados coletados nas entrevistas serão apresentados e analisados no quarto capítulo dessa dissertação, e neste capítulo estamos descrevendo como realizamos a pesquisa.

A observação foi outra técnica de coleta de dados realizada. Ela foi escolhida pela possibilidade de responder ao problema e a hipótese, cumprindo assim o objetivo central de verificar se as metodologias de ensino de leitura e escrita nas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino da cidade de Itumbiara/GO estão em consonância com a alfabetização na perspectiva do letramento.

Segundo Gil (2008, p. 100) “a observação constitui elemento fundamental para a pesquisa”, pois ela propicia o contato direto com os objetos e/ou sujeitos pesquisados, sem que haja mediação ou interferências, favorecendo a construção do conhecimento científico. Em relação a técnica de coleta de dados Simionato; Soares (2014, p. 43) apontam:

A coleta de dados, por meio das observações, permite ao pesquisador confrontar as informações registradas em diferentes momentos, formando banco de dados considerável de modo a verificar diferenças, confirmar e descartar ideias preconcebidas, para confirmar ou refutar o que não for válido para o estudo. O pesquisador, de posse desses dados, vai ocupar-se da transcrição dos mesmos e da classificação para, posteriormente, utilizá-los como material para as análises.

Nesta pesquisa, a observação ocorreu obedecendo a um roteiro definido, e ao cronograma num total de 20 horas de observação em cada turma de 1º ano do EF, totalizando 40 horas. Foi definido os dias e horários juntamente com os docentes participantes da pesquisa, obedecendo aos horários destinados ao componente curricular de Língua Portuguesa. A observação ocorreu entre os meses de abril e maio do ano de 2021, e como as aulas na Rede Municipal de Itumbiara/Go estão acontecendo de forma remota, a técnica de coleta de dados – observação, teve que ser adequada a essa nova realidade que está em vigência desde 2020.

A Secretaria Municipal da Educação, desde de março de 2020, está cumprindo a legislação municipal, estadual e federal, suspendeu as aulas, todas as atividades e eventos pedagógicos presenciais, em virtude da pandemia do Novo Coronavírus (SARS-CoV-2) e aos

avanços da doença COVID-19 no Brasil, conforme orientado pelos documentos emitidos pelo Conselho Municipal da Educação de Itumbiara/GO, instituindo o Regime Especial de Aulas Não Presenciais (REANP) no município e autorizando esse formato de aula.

O ano de 2021, iniciou com altos índices de contaminação pelo Novo Coronavírus (SARS-CoV-2) e mortes em decorrência da doença COVID-19. Neste cenário, a Rede Municipal de Itumbiara/GO, obedecendo a legislação municipal, estadual e federal, iniciou o ano letivo de forma remota, por meio do Regime Especial de Aulas Não Presenciais (REANP), sendo esse formato de aula realizado enquanto durar a pandemia, conforme exposto no art. 1º da Resolução 021 do Conselho Municipal da Educação:

Art 1º Autorizar as instituições jurisdicionadas ao Sistema Municipal de Ensino de Itumbiara/GO a adotarem o Regime Especial de Aulas não Presenciais e/ou presenciais mediadas por tecnologia – REANP para o ano letivo de 2021, enquanto durarem as medidas de isolamento social impostas pela pandemia (ITUMBIARA, 2020, s/p.).

Diante deste cenário, foi necessário adaptar a rotina e o trabalho pedagógico realizado no âmbito do Sistema Municipal de Ensino. Com a instauração do REANP, a Secretaria Municipal da Educação, por meio do Departamento Pedagógico, em suas diretrizes pedagógicas para o ano letivo vigente instituíram a divisão das aulas remotas em síncronas e assíncronas, de modo que seja cumprido a carga horária instituída legalmente para cada etapa da educação básica.

A aula síncrona é aquela que acontece em tempo real, ou seja, realizada no formato online, por meio de aula expositiva e dialogada (ou utilizando outra metodologia de ensino para que haja uma interação entre professor e estudante e/ou entre os estudantes da turma). Já a aula assíncrona é aquela que não ocorre em tempo real. O estudante pode escolher qual o melhor horário e local para realizar a proposta dessa aula. Ela pode ser realizada com vídeos, atividades, dentre outros, disponibilizados pelo professor (ITUMBIARA, 2021, p. 04).

Neste contexto, foi necessário adaptarmos a pesquisa, sobretudo as técnicas de coleta de dados – entrevista e observação. Ambas aconteceram de forma remota, por meio do aplicativo *Google Meet* que está sendo utilizado pela Rede Municipal de Itumbiara/Go, para promover as aulas virtuais – aulas síncronas, garantindo a oferta da educação e mantendo o vínculo entre alunos e escola em tempos de distanciamento social.

A coleta de dados – observações, aconteceram nas aulas síncronas – aulas virtuais, e nas aulas assíncronas – atividades postadas na plataforma *Google sala de aula*, integralizando assim a carga horária de 20 horas definidas em cada turma, conforme tabela abaixo.

Tabela 03: Cronograma da técnica de coleta de dados observação.

ESCOLA 1		DOCENTE “A”	
AULA	DATA	QUANTIDADE DE AULAS	HORÁRIO AULA SÍNCRONA
01	19/04/2021 Segunda-feira	1 aula síncrona 2 aulas assíncronas	09h às 10h
02	23/04/2021 Sexta-feira	1 aula síncrona 2 aulas assíncronas	09h às 10h
03	26/04/2021 Segunda-feira	1 aula síncrona 2 aulas assíncronas	09h às 10h
04	30/04/2021 Sexta-feira	1 aula síncrona 2 aulas assíncronas	09h às 10h
05	03/05/2021 Segunda-feira	1 aula síncrona 2 aulas assíncronas	09h às 10h
06	07/05/2021 Sexta-feira	1 aula síncrona 2 aulas assíncronas	09h às 10h
07	12/05/2021 Quarta-Feira	1 aula síncrona 1 aula assíncrona	09h às 10h
ESCOLA 2		DOCENTE “B”	
AULA	DATA	QUANTIDADE DE AULAS	HORÁRIO AULA SÍNCRONA
01	19/04/2021 Segunda-feira	1 aula síncrona 2 aulas assíncronas	07h às 8h
02	23/04/2021 Sexta-feira	1 aula síncrona 2 aulas assíncronas	07h às 8h
03	28/04/2021 Quarta-feira	1 aula Síncrona 2 aulas assíncronas	09h às 10h
04	30/04/2021 Sexta-feira	1 aula síncrona 2 aulas assíncronas	07h às 8h
05	03/05/2021 Segunda-feira	1 aula síncrona 2 aulas assíncronas	07h às 8h
06	05/05/2021 Quarta-Feira	1 aula síncrona 2 aulas assíncronas	09h às 10h
07	07/05/2021 Sexta-Feira	1 aula síncrona 1 aula assíncrona	07h às 8h

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Os dados coletados no procedimento técnico de estudo de campo, por meio da técnica de observação, partiram inicialmente da análise dos planos de aula das docentes, sendo possível identificar neste documento as concepções teórico-metodológica acerca da alfabetização e, quais as metodologias utilizadas para o ensino de leitura e escrita. Foi observado, também, o espaço virtual em que a docente ministrou as aulas, se o local possuía características de um ambiente alfabetizador, pois auxilia no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Outro aspecto observado foi a relação entre professor-aluno, pois acredita-se que por meio deste relacionamento é possível determinar que a aprendizagem ocorra ou não. Observamos durante as aulas, se a docente fez uso de algum material ou recurso pedagógico que favorecesse o ensino de leitura e escrita, e se também utilizou a ludicidade em suas aulas, pois acredita-se que a utilização de materiais, recursos pedagógicos e a ludicidade tornam o ensino mais prazeroso e significativo, propiciando desenvolvimento.

Por fim, observamos quais as metodologias utilizadas pelas docentes para o ensino de leitura e escrita em suas aulas e se utilizou dos gêneros textuais para o ensino de leitura e escrita, e qual a frequência desta utilização. Como já mencionamos, baseado em teóricos, a utilização dos gêneros textuais são facilitadores do processo de alfabetização na perspectiva do letramento.

Diante desse roteiro, pudemos perceber qual a concepção teórico-metodológica das docentes participantes da pesquisa acerca da alfabetização e letramento, do ensino de leitura e escrita, bem como, as metodologias mais utilizadas por elas. Apesar das aulas estarem acontecendo de forma remota, é possível visualizar que nas aulas presenciais as concepções e as metodologias são bem semelhantes, não distanciando do que concebem acerca do ensino de leitura e escrita no processo de alfabetização na perspectiva do letramento.

Durante a realização da observação foi redigido um diário de bordo, documento este que conteve os itens que foram observados e as anotações necessárias para a construção do texto de apresentação dos resultados da pesquisa. Nesse diário, foram registrados, de forma clara e objetiva, as respostas acerca dos itens apontados, sem utilização de juízo de valor ou parcialidade. Segundo Lüdke; André (2020, p. 37)

Há formas muito variadas de registrar as observações. Alguns farão apenas anotações escritas, outros combinarão as anotações com o material transcrito de gravações. Outros ainda registrarão os eventos através de filmes, fotográficas, slides ou outros equipamentos. Não há, evidentemente, regras para fazer as anotações, mas apenas sugestões práticas, que podem ser úteis pelo menos ao pesquisador iniciante.

O diário de bordo foi utilizado, exclusivamente, para fins deste estudo, sendo compartilhado apenas como o orientador deste trabalho. Esse material ao término da pesquisa será descartado conforme informado no projeto e documentos apresentados ao Comitê de Ética em Pesquisa.

3.2.3 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS: os achados no caminho

A análise dos dados coletados é uma etapa importante para a realização da pesquisa. Os dados são coletados, e a partir deles é realizado a análise para confirmar a hipótese ou resolver os problemas de pesquisa, colaborando para fornecer as respostas que motivam a realização da pesquisa.

Partindo dessa perspectiva, é importante salientar que o trabalho de análise dos dados deve utilizar como ponto de partida os aspectos teóricos-metodológicos que cercam o objeto da pesquisa, ou seja, deve-se analisar os dados baseado em estudos acerca do tema gerador, como afirmam Simionato; Soares (2014, p.11):

[...] as informações, os dados adquiridos por meio das observações, entrevistas, questionários e análises de documentos precisam ser balizados entre as questões levantadas e os objetivos iniciais da pesquisa previstos no projeto, tomando como base a teoria que fundamenta a pesquisa.

Os dados coletados no estudo de campo foram analisados tendo como referencial teórico os resultados obtidos no procedimento técnico – pesquisa bibliográfica, que serviram de subsídio para apresentar, discutir e analisar os resultados obtidos pelas entrevistas e observações, e, assim, verificar se as metodologias de ensino de leitura e escrita nas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino da cidade de Itumbiara/GO estão em consonância com a alfabetização na perspectiva do letramento.

Nas entrevistas os dados foram registrados por meio da transcrição das respostas das docentes participantes da pesquisa. As entrevistas foram gravadas conforme autorização expressa no TCLE, e as participantes puderam expressar suas opiniões e concepções acerca das questões suscitadas. Como as entrevistas foram gravadas, não realizamos anotações referentes as respostas das docentes participantes, sendo esse registro escrito no momento da transcrição das respostas.

As duas grandes formas de registros suscitam grandes discussões entre os especialistas e carregam consigo seus defeitos e virtudes. São elas a gravação direta e a anotação durante a entrevista. A gravação tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado. [...] O registro feito por meio de notas durante a entrevista certamente deixará de cobrir muitas das coisas ditas e vai solicitar a atenção e o esforço do entrevistador, além do tempo necessário para escrever (LÜDKE; ANDRÉ, 2020, p. 43).

A análise dos dados iniciou com a transcrição das respostas das docentes obtidas por meio da entrevista. Pelas respostas foi analisado: qual a concepção teórico-metodológica que a docente possui sobre a alfabetização e letramento, baseado sobretudo pela sua formação acadêmica, tempo de atuação na docência e pelo tempo dedicado a estudos acerca da alfabetização, letramento e metodologias de ensino.

Ainda por meio das entrevistas foi analisado: a concepção metodológica que a docente possui acerca do ensino de leitura e escrita nas turmas de 1º ano do EF; quais as metodologias elas mais utilizam para ensinar leitura e escrita; e se utilizam os gêneros textuais, caso sim, quais os mais utilizados para ensinar leitura e escrita.

Com base nas respostas analisadas foi possível traçar um perfil preliminar das docentes acerca das metodologias utilizadas e se estão ou não em consonância com a alfabetização na perspectiva do letramento, confirmando ou não a resposta para o problema na análise dos dados obtidos pela observação.

Após a análise dos dados obtidos nas entrevistas, iniciamos a análise dos dados obtidos nas observações. De posse do material – diário de bordo, vídeos, e atividades propostas para as aulas assíncronas, analisamos: os planos de aulas dos docentes, se o espaço virtual utilizado possuía característica de um ambiente alfabetizador; a relação professor-aluno; os materiais e recursos utilizados para ensinar e leitura e escrita; a utilização da ludicidade nas aulas remotas; as metodologias de ensino de leitura e escrita; a utilização dos gêneros textuais para o ensino de leitura e escrita.

Com a análise destes dados foi possível apontar o perfil profissional das docentes participantes, respondendo ao problema inicial que motivou a realização desta pesquisa. Apesar dos dados terem sido coletados de forma remota, as observações foram planejadas e seguiram um roteiro, conforme elucidado por Lüdke; André (2020, p. 29), “um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador” para que a pesquisa tenha um rigor científico.

3.3 PRODUTO EDUCACIONAL: o fruto do caminho percorrido

Esta pesquisa foi realizada junto ao Programa de Pós-graduação em Ensino para a Educação Básica, *stricto sensu*, mestrado profissional, que objetiva “capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do

mercado de trabalho” (BRASIL, 2017, p. 61). Durante a realização deste estudo, foi elaborado o produto educacional, como objetivo de possibilitar o aperfeiçoamento do ensino na área específica que a pesquisa está sendo desenvolvida, em metodologias de ensino de leitura e escrita nas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental.

Partindo da premissa que o produto educacional é um requisito para a obtenção da titularidade de mestre, Sousa (2015, p. 04) o define como “resultado de um processo reflexivo e contextualizado que contém os saberes da experiência dos professores da educação básica”. O produto educacional proposto nesta pesquisa foi um livro no formato e-book, composto por propostas de sequências didáticas para o ensino de leitura e escrita para turmas de 1º ano do Ensino Fundamental, a partir da concepção da alfabetização na perspectiva do letramento.

A experiência e as reflexões que têm provocado indicam que a realização da pesquisa e a elaboração do produto educacional se intercambiam e se mostram como parte de um processo de formação docente, proporcionando que o(a) mestrando(a)-professor(a) tenha consciência de sua experiência profissional, das possibilidades e dificuldades de sua prática, um caminho profícuo de fortalecimento de seu desenvolvimento profissional – uma das metas do MPE (ZAIDAN; REIS; KAWASAKI, 2020, p. 12).

A elaboração do produto educacional foi fruto das leituras acerca dos temas: alfabetização e letramento, alfabetização na perspectiva do letramento, alfabetizar letrando, metodologias de ensino de leitura, escrita e oralidade; das observações nas aulas dos docentes participantes da pesquisa; das experiências profissionais adquiridas ao longo de anos ministrando aulas para turmas de 1º ano do Ensino Fundamental; de cursistas e formador do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

O livro no formato e-book tem como título *“Alfaletrar”*: *Sugestões de práticas educativas a partir de gêneros textuais*, a obra é composta por 20 sequências didáticas elaboradas a partir de gêneros textuais, com propostas de atividades que promovem o desenvolvimento da leitura, da oralidade e da escrita, de um trabalho contextualizado e significativo. O proposto neste produto educacional é que seja feito um trabalho voltado para a alfabetização na perspectiva do letramento, onde é possível oferecer ao educando, por meio das sequências didáticas contidas no e-book, uma reflexão, de forma contextualizada da língua, utilizando-a em situações reais do cotidiano para ensinar leitura e produção oral e escrita.

Após a elaboração do produto educacional, ele foi apresentado as docentes participantes da pesquisa, por meio do aplicativo *Google Meet*, e disponibilizado a versão em arquivo em PDF para a apreciação, aplicação e avaliação da sua aplicabilidade em sala de aula.

Foi proposto aos docentes que selecionassem 2 propostas de sequências didáticas apresentadas no e-book, e aplicassem nas suas respectivas turmas. Em virtude da pandemia e do formato das aulas remotas, as docentes tiveram autonomia para realizar as adaptações necessárias, sobretudo no que se refere aos recursos didáticos utilizados. Após a aplicação foi proposto a avaliação do produto educacional, que ocorreu por meio de questionário.

É importante destacar que os resultados da avaliação do produto educacional serão apresentados no quinto capítulo desta dissertação, assim como as etapas de elaboração e a estrutura do e-book.

Por fim, partindo do princípio que esta pesquisa busca beneficiar a sociedade e a educação básica, o Produto Educacional – livro no formato e-book será disponibilizado, após a avaliação e validação, para todos os professores da Rede Municipal de Ensino de Itumbiara/GO, por meio da plataforma digital da Secretaria Municipal da Educação e para o Brasil por meio do repositório do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Urutaí/GO e portal EduCapes.

Os recursos educativos têm se constituindo como um acervo elaborado pelos próprios profissionais e que possibilita, à Educação Básica, um apoio diante de seus múltiplos desafios. Sua divulgação, nos devidos moldes, para que seja disponibilizado aos professores, requer vínculos contínuos entre Universidade e Escola Básica, o que só enriquece os propósitos formativos das duas Instituições (ZAIDAN; REIS; KAWASAKI, 2020, p. 12).

Diante do exposto, foi possível conhecer a trajetória metodológica desta pesquisa, um trabalho que desde o início primou pelo rigor científico, que segundo André (2013, p. 96), “não é medido pela indicação do tipo de pesquisa, mas por uma descrição clara e detalhada do caminho percorrido e das decisões tomadas pelo pesquisador ao conduzir seu estudo”. No próximo capítulo apresentaremos a análise dos dados coletados, demonstrando por meio dos resultados obtidos se foi possível responder ao problema motivador desta pesquisa.

IV O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO, revelando os achados da pesquisa

O ensino de leitura e escrita acontece em todas as etapas da educação básica. Nos anos iniciais do ensino fundamental ele ganha maior notoriedade nos processos de alfabetização e letramento. Como dito, por muitos anos acreditou-se que só seria possível ensinar leitura e escrita após os educandos serem alfabetizados, isto é, terem aprendido a decodificar e codificar. Contudo é importante reafirmar que, leitura e a escrita, habilidades adquiridas e desenvolvidas pelo ato de ler e escrever, devem estar presentes no contexto educacional desde os primeiros anos de escolarização, pois, por meio delas os sujeitos estabelecem e tecem práticas comunicativas.

A escola é a instituição responsável pelo processo de escolarização dos sujeitos e, tem o dever de ensinar leitura e escrita como uma prática comunicativa e não apenas como um simples processo de codificação e decodificação. Baseado nessa premissa, a alfabetização na perspectiva do letramento busca cumprir tal finalidade, alfabetizar e letrar os educandos para que utilizem a leitura e escrita como uma prática social de comunicação.

Com esse olhar acerca da alfabetização na perspectiva do letramento que alicerçamos o objetivo e a hipótese desta pesquisa, buscando verificar se as metodologias de ensino de leitura e escrita utilizadas nas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino da cidade de Itumbiara/GO estão em consonância com a alfabetização na perspectiva do letramento, e, assim, contribuir para a produção de conhecimento científico a ser utilizado pela sociedade, sobretudo na educação básica.

Buscando alcançar o objetivo da pesquisa, apresentaremos neste capítulo os resultados obtidos nas técnicas de coleta de dados – entrevista e observação, dialogando com os achados do procedimento técnico da pesquisa bibliográfica. Para sistematizar o processo de apresentação e análise dos resultados obtidos, dividimos este capítulo em duas seções.

Apresentaremos na primeira seção os resultados obtidos nas entrevistas, realizadas com as docentes participantes da pesquisa. Na segunda seção apresentaremos os resultados obtidos nas observações realizadas com o objetivo de conhecer as metodologias de ensino de leitura e escrita utilizadas pelas docentes, e se estão em consonância com a alfabetização na perspectiva do letramento.

4.1 O que diz as docentes em relação as metodologias de ensino de leitura e escrita.

Objetivando conhecer melhor o público-alvo da pesquisa, foi definido como primeira técnica de coleta de dados a entrevista. Nesta seção analisaremos as respostas obtidas mediante as entrevistas com as participantes da pesquisa.

Elaboramos um roteiro com perguntas-chave, divididas em dois blocos, que proporcionou a condução da entrevista de forma mais dinâmica. As perguntas do 1º bloco foram: Qual a sua formação inicial e continuada? Qual é o tempo de magistério e de atuação em turmas de 1º do EF? Qual o tempo de atuação na unidade escolar? Qual o tempo que é dedicado aos estudos (leituras, formações continuadas)? Essas primeiras perguntas tiveram como objetivo conhecer a trajetória profissional dos docentes participantes da pesquisa.

No 2º bloco da entrevista foram questionadas: Qual a concepção teórico-metodológica que a docente possui sobre a alfabetização e letramento; alfabetização na perspectiva do letramento ou alfabetizar letrando? Qual concepção metodológica a docente possui acerca do ensino de leitura e escrita em turmas de 1º ano do EF? Você utiliza os gêneros textuais para o ensino de leitura e escrita na sua turma? Com essas perguntas objetivamos conhecer o discurso das docentes acerca destes temas, pois influenciam diretamente a prática pedagógica e, conseqüentemente, as metodologias de ensino utilizadas.

A primeira entrevista ocorreu no dia 06 de abril de 2021, às 19h, via aplicativo *Google Meet*, com a Docente A, lotada na Escola 1. A entrevista foi gravada, conforme autorização contida no TCLE. Teve duração de 01h48min21. As respostas são apresentadas na tabela abaixo:

Tabela 04: Perguntas e respostas do 1º bloco de perguntas da entrevista com a docente A.

PERGUNTAS	RESPOSTAS
Qual a sua formação inicial e continuada?	Curso Técnico em Magistério. Licenciatura plena em Pedagogia. Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Curso de formação continuada do PNAIC.
Qual é o tempo de magistério e de atuação em turmas de 1º do EF?	09 anos.
Qual o tempo de atuação na unidade escolar?	01 ano.
Qual o tempo que é dedicado aos estudos (leituras, formações continuadas)?	15 horas semanais

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

A Docente A, fez Curso Técnico em Magistério, Licenciatura plena em Pedagogia, Especialização em nível *lato sensu* em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Curso de formação continuada do PNAIC, atua há 09 anos em turmas de 1º do ensino fundamental e há 01 ano na Escola 1. Ao ser questionada sobre o tempo dedicado aos estudos – leituras, formações continuadas, afirma: “*tudo que a gente faz gira em torno do estudo, até pra mim planejar hoje em dia tô tendo que reestudar*”. Analisamos com essa resposta que existe uma preocupação com o planejamento das aulas, sobretudo, neste período de aulas remotas. Ainda sobre o tempo dedicado a estudos, informa que dedica cerca de 15 horas semanais, pois “*é o prazo que eu tenho para assistir algum tipo de vídeo, algum livro, que é o tempo maior que eu tiro para analisar algum tipo de material.*”

A segunda entrevista ocorreu no dia 08 de abril de 2021, às 13h30, via aplicativo *Google Meet*, com a Docente B, lotada na Escola 2. A entrevista foi gravada, conforme autorização contida no TCLE. Teve duração de 42min58. As respostas são apresentadas na tabela abaixo:

Tabela 05: Perguntas e respostas do 1º bloco de perguntas da entrevista com a docente B.

PERGUNTAS	RESPOSTAS
Qual a sua formação inicial e continuada?	Licenciatura Plena em Pedagogia. Especialização em Docência na Educação Infantil; Educação Inclusiva. Curso de formação continuada do PNAIC e PROFA.
Qual é o tempo de magistério e de atuação em turmas de 1º do EF?	17 anos de magistério. Atuando em turmas de 1º ano do EF por 14 anos.
Qual o tempo de atuação na unidade escolar?	12 anos.
Qual o tempo que é dedicado aos estudos (leituras, formações continuadas)?	8 a 12 horas.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

A Docente B, possui graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia, Especialização em Docência na Educação Infantil; Educação Inclusiva, participou de diversos cursos de formação continuada como: PNAIC e PROFA. Atuando há 17 anos no magistério, destes, 14 anos dedicados a turmas de 1º ano do EF e, segundo ela “*É uma série muito gratificante, você vê o desenvolver deles ali, é muito gratificante.*” E está há 12 anos na Escola 2, e fala com entusiasmo e orgulho pelo tempo de atuação neste ano escolar e a escola que está modulada.

Em relação ao tempo dedicado aos estudos como: leituras e formações continuadas, a Docente B, afirma que não tem participado de cursos de formação continuada, mas utiliza dentro de sua carga horária semanal uma média de 08 a 12 horas para pesquisar e planejar suas

aulas, elaborando atividades que sejam adequadas a faixa etária de seus alunos e ao contexto das aulas remotas, assim como utilizar a tecnologia para facilitar o ensino neste período remoto. A Docente B, ainda afirma: “*mas acaba que a gente tem que fazer um estudo assim o né, pra fazer o plano, planejar uma aula, uma coisa assim, não é assim uma coisa, porque o planejamento tem que ter aquele momento ali pra tá buscando informações pra tá realizando-o.*”

Ambas docentes possuem conhecimento acerca da organização e rotina do trabalho pedagógico, sendo esse conhecimento fruto de suas formações iniciais e continuadas e do tempo de atuação no magistério. A construção desse conhecimento é fator preponderante para a reflexão e construção da prática pedagógica e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da identidade profissional docente. Nesse contexto, Tardif (2014, p. 56-57) considera, que

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Em suma, com o passar do tempo, ela vai-se tornando – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor com sua cultura, seu *ethos*, suas ideias, suas funções, seus interesses, etc.

Imbernón (2011, p. 31) corrobora com essa concepção ao afirmar que “esse conhecimento como o utilizado pelos profissionais da educação, que se constituiu e se reconstituiu constantemente durante a vida profissional do professor em sua relação com a teoria e a prática”. Nessas palavras, quanto maior o tempo de atuação docente, mais construção e reconstrução de conhecimento o profissional adquire. Portanto, diante das respostas obtidas, analisamos que o tempo de atuação no magistério e em turmas de 1º ano do EF das docentes colaboram para a construção de suas concepções acerca da alfabetização, letramento, alfabetizar letrando e das metodologias de ensino de leitura e escrita.

Quanto ao tempo dedicado aos estudos, as docentes afirmam que não estão dedicando tempo para a realização de cursos de formação continuada, apesar da Docente A, ter informado que está realizando um curso de extensão em Neuroalfabetização. No entanto, ambas afirmaram que dedicam tempo de estudo para planejar, elaborar aulas e materiais, e neste momento que as aulas estão acontecendo de forma remota, elas têm buscado constantemente recursos tecnológicos para a execução de suas aulas.

Essa dedicação ao planejamento das aulas, demonstra a preocupação das docentes em relação à condução de seus trabalhos, fica explícito que acreditam na importância do

planejamento e, compreendem ser por meio dele que os professores sistematizam e executam suas aulas, levando sempre em consideração o perfil da turma e a flexibilidade do mesmo.

Quando questionadas sobre: Qual a concepção teórico-metodológica que as docentes possuem sobre a alfabetização e letramento; alfabetização na perspectiva do letramento ou alfabetizar letrando? Sobre a alfabetização ambas declararam:

[...] eu não vejo o processo de alfabetização como um processo fragmentado, alfabetizar é além do conhecimento teórico, da escrita, da leitura, é a gente proporcionar a essas crianças condição de questionar de argumentar de se autoquestionar, de uma visão mais crítica. Dar para o indivíduo condições de crescer (DOCENTE A).

[...] esse processo de alfabetização é um processo que leva a criança a ler e escrever de modo significativo buscando vários meios, não só preso em cartilha igual como era antigamente lá da minha época quando eu alfabetizei que ficava só mesmo preso na cartilha, creio que é levar a criança a se envolver no mundo da leitura digamos assim trabalhando livros, jornais, revistas, inserindo ela ali na convivência das práticas reais dela, levando ela ao mundo da leitura e da escrita através das práticas reais do dia a dia delas, porque uma vez que eu buscar formas diferenciadas de estar trabalhando vai ser muito mais significativo pra criança, né, muito mais interessante, e eu vou atingir o objetivo com mais êxito. Porque se eu ficar só ali abitolado só um método de aprendizagem e ensino digamos assim (DOCENTE B).

Pelas respostas verificamos que compreendem o processo de alfabetização com um entrelaçamento com o processo de letramento. Elas entendem a alfabetização como um processo de aquisição da habilidade de leitura e escrita baseado na utilização de práticas letradas, apesar de não citam nenhum teórico que embase suas concepções. Implicitamente, concordam com a afirmação de Soares (2017, p. 64),

[...] 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.

É sabido que alfabetização e letramento são processos distintos, o primeiro se ocupa segundo Soares (2017, p. 64) da “aquisição do sistema convencional de escrita”, já o segundo ocupa-se do “desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais”. Para as docentes participantes da pesquisa:

[...] letramento é algo de si para o mundo, porque acontece muito da pessoa saber ler e escrever, mas ela não ser letrada. [...] quando vai trabalhar a questão de letramento, é tirar a criança do mínimo e começar a jogar para o máximo (DOCENTE A).

[...] uai, letramento eu acredito que ele acontece antes da criança saber ler, né, é um processo assim, que acontece antes da criança saber ler, dependendo do convívio, né, do convívio que ela tem com o universo da escrita, a partir do momento, que a criança domina a oralidade e tem esse convívio com esse universo da escrita e da leitura mesmo que ela não saiba ler o que está escrito ali, mas, que ela consiga interpretar imagens, ela já está no mundo letrado, ela já tem esse processo de letramento (DOCENTE B).

Na exposição das professoras a concepção de letramento que possuem está baseado na premissa que ele ocorre por meio de práticas sociais, mesmo sem o sujeito ter adquirido as habilidades de leitura e escrita, apesar de não citarem nenhum teórico que endosse suas concepções. Para as docentes o letramento vai além de simplesmente decodificar e codificar, por meio dele é possível proporcionar aos educandos a leitura de mundo, ler e escrever de forma contextualizada e significativa. Inferência esta, confirmada pela docente A, que vê “o letramento como uma ferramenta de expansão do conhecimento”

Essa visão das docentes vem ao encontro do esclarecido por Soares (2016), quanto mais um sujeito se envolve em práticas de leitura e escrita, mais letrada se torna, gerando uma maior capacidade do uso destas práticas sociais, mesmo que não seja alfabetizado, ou seja, tenha adquirido o Sistema de Escrita Alfabética.

Uma última inferência que se pode tirar do conceito de letramento é que um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a letramento). Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e escrita tem presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2016, p. 24).

Na sequência das entrevistas foi questionado as docentes o que compreendem sobre alfabetização na perspectiva do letramento? O objetivo dessa pergunta foi verificar o que compreendem acerca desse processo, e se acreditam nessas propostas. As respostas foram as seguintes:

[...] essa questão do alfabetizar é tudo. [...] alfabetizar letrando não é somente ensinar as crianças as vogais, o alfabeto, os números, as formas geométricas, e as cores. [...] pra mim o alfabetizar letrando funciona (DOCENTE A).

[...] Uai, pra mim é tipo assim, está inserindo os dois alfabetização e letramento, buscando a prática e vivência da criança com o mundo da leitura valorizando aquilo o que ela já sabe a bagagem que ela já traz, e inserindo práticas de leitura do dia a dia, não ficar só preso em livros didáticos, buscar algo a mais para desenvolver essa alfabetização da criança (DOCENTE B).

É possível verificarmos que as docentes conhecem a concepção teórica sobre a alfabetização na perspectiva do letramento, ou alfabetizar letrando, e acreditam na proposta, o que ficou evidente, inclusive quando definiram suas concepções sobre a alfabetização, apesar de novamente não referenciar nenhum teórico.

A alfabetização na perspectiva do letramento ou alfabetizar letrando é a forma de adquirir e desenvolver simultaneamente as habilidades de leitura e escrita. Soares (2016, p. 47) define alfabetizar letrando como “ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado”. Para Mendonça (2007, p. 48), alfabetizar letrando baseia-se na premissa da “apropriação do sistema de escrita e a inserção nas práticas de leitura e escrita se dariam de forma simultânea e complementar”. Ou seja, aprender a ler e escrever utilizando-se de práticas comunicativas.

Ainda, oportuniza ao educando a familiarização com a língua escrita, de modo que esta seja utilizada em situações reais de comunicação, proporcionando a aquisição e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de modo significativo, e não meramente mecânico. De acordo com Santos; Albuquerque (2007, p. 98):

Alfabetizar letrando é, portanto, oportunizar situações de aprendizagem da língua escrita nas quais o aprendiz tenha acesso aos textos e a situações sociais de uso deles, mas que seja levado a construir a compreensão acerca do funcionamento do sistema de escrita alfabético.

Diante das respostas sobre a concepção que as docentes possuem acerca da alfabetização na perspectiva do letramento ou do alfabetizar letrando, foi questionado como ou quando elas tiveram contato com o conceito de alfabetizar letrando, ambas disseram que foi por meio dos cursos de formação continuada PROFA e PNAIC, a docente B ainda ponderou a importância do PNAIC para a sua formação “o PNAIC ajudou bastante, né, porque foi um curso muito produtivo, no qual, fez a gente ter e abrir mais a visão, abrir mais o leque da gente.”.

Questionamos qual concepção metodológica as docentes possuem acerca do ensino de leitura e escrita em turmas de 1º ano do EF? A docente A afirma que é preciso conhecer a realidade e os conhecimentos prévios da criança para planejar as aulas. Ela menciona que usa

o ambiente alfabetizador para promover o ensino de leitura, utiliza os livros de literatura, textos variados recortados em jornais e revistas, parlendas, cantigas, usa uma estratégia chamada caixa de palavras e fichas de leitura, “*eu começo a trabalhar a leitura da criança despertando a necessidade para algo que elas gostem.*”, ensina leitura a partir de situações do cotidiano, pois “*criança só lê se tiver necessidade.*”

Detalhando sobre como ensina a leitura, a docente A afirma que nas aulas presenciais utiliza fichas de leitura, todos os dias estabelece uma rotina de leitura iniciando pelos cartazes como: alfabeto, números, calendário, chamadinha, cartazes famílias silábicas, cartaz com pequenos textos, parlendas, cantigas, cartazes interdisciplinares. Após essas estratégias a professora, explica que apresenta as palavras da semana, e a partir dessas palavras geradoras apresenta novas palavras para ampliar o vocabulário das crianças. Ela afirma que ouve a leitura dos alunos em fichas de leitura diariamente, pois acredita que “*Leitura em sala de aula é primordial.*”

No ensino remoto, a docente A explica que utiliza fichas de leitura para ensinar leitura de sílabas, palavras e pequenos texto. Com arquivos em *word* ou PDF, projeta no aplicativo *Google Meet*, e ensina a leitura aos seus alunos, por meio de compartilhamento de tela, exibindo as fichas. Nas atividades das aulas assíncronas ela propõe a leitura por meio de: fichas de leitura, lista de palavras, e leitura de pequenos textos e vídeos que apresentam desafios de leitura como leitura de sílabas e palavras.

Já a docente B afirma que o ensino de leitura é primordial, é preciso despertar o interesse da criança pela leitura. Nas aulas presenciais utiliza das estratégias: leitura deleite, cantinho da leitura, leitura dos cartazes, parlendas, cantigas, alfabeto, números, materiais impressos disponibilizados no cantinho da leitura.

Esse cantinho da leitura e o momento da leitura deleite é muito importante o que faz com que eles interajam com o mundo da leitura e tome gosto porque tem crianças que elas não convivem diariamente com a leitura, assim, não tem livros em casa não tem esse contato direto elas ficam meio receosas, e não tem muito o habito de ler não tem aquele gosto. Então cabe a gente enquanto professor tá aguçando neles isso, né. Essa questão de adquirir o habito da leitura, não é só o ler por ler. Tem que ter um sentido (DOCENTE B).

A docente B explica que utiliza uma estratégia de leitura chamada de “mochilinha da leitura”, “*Na mochilinha tem um livro e o caderninho onde no caderno ele vai fazer as anotações tipo o nome do livro, o autor, escrever a parte que mais gostou por meio da ilustração. Trabalho também as fichinhas de leitura.*”. Segundo ela, essa estratégia desperta o

interesse da criança pela leitura, além de estimular o gosto e prática de leitura no espaço familiar, pois trata-se de uma atividade para ser realizada em casa com a família.

No ensino remoto, a docente B afirma que tenta adaptar a rotina de leitura, iniciando com a leitura de leite, em algumas aulas a contação de história, leitura das letras do alfabeto e números, leitura de alguns cartazes e calendário. Nas atividades das aulas assíncronas, ela afirma que o ensino de leitura se baseia em fichas de leitura, leitura de enunciados, leitura da produção escrita proposta e leitura dos gêneros textuais apresentados.

É visto na fala das professoras, que compreendem a necessidade de o ensino de leitura ser carregado de significado, de propor um ensino no qual os educandos sejam inseridos em práticas de leitura para além do simples ato de decodificar. No entanto, é perceptível que o ensino de leitura para elas ocorre por meio de um entrelaçamento entre o decodificar, letras, sílabas e palavras – confirmado pelo uso de “fichas de leituras”, e com as práticas de leitura denominada de letradas com a utilização de textos que circulam na sociedade, como: cartazes e gêneros textuais. Para tanto, o relato das professoras caminha em direção a concepção de:

[...] ensino de leitura baseado em uma concepção interacionista de língua implica considerá-la como prática social. Nessa perspectiva, o “letramento escolar”, que envolve o processo de didatização da leitura precisa ser feito de modo a garantir que as práticas de leitura, desenvolvidas nesse espaço se aproximem daquelas realizadas fora dele. Isso implica trazer, para a sala de aula, os contextos significativos de leitura, que envolvem diferentes gêneros presentes no convívio social dos alunos e professores. Cabe à escola, fundamentalmente, levar seus educandos a um processo mais amplo de reflexão acerca das práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, proporcionando aos mesmos o desenvolvimento da capacidade de serem usuários efetivos da língua escrita (SOUZA; LEITE; ALBUQUERQUE, 2006, p. 30).

Pela variedade de metodologias de ensino de leitura utilizadas pelas docentes nas aulas, é visto que possuem a compreensão que:

As práticas de leitura a serem desenvolvidas nas salas de aula precisam contemplar situações que possibilitem aos alunos a descoberta dos usos e funções da língua e o desenvolvimento da capacidade de reconhecer a diversidade de textos existentes em nossa sociedade, bem como as convenções inerentes a cada um deles, implicando, portanto, a noção de letramento (SOUZA; LEITE; ALBUQUERQUE, 2006, p. 36).

Sobre a concepção metodológica acerca do ensino de escrita em turmas de 1º ano do EF? Ambas afirmam que a escrita é importante para a criança, tem que ser significativa, e quanto maior o contato do educando com materiais escritos, mais facilidade terá para produzir a escrita.

As docentes consideraram que no começo as crianças podem apresentar dificuldades para escrever, mas isso não pode ser um empecilho para o ensino da escrita. Expuseram, ainda que as estratégias de ensino de escrita variam de acordo com o perfil da turma e, cada educando tem seu tempo de aprendizagem, devendo ser respeitado.

Sobre as metodologias de ensino de escrita nas aulas presenciais a docente A afirma utilizar da estratégia de escrita imitativa, e conforme as crianças vão avançando passa a realizar a escrita espontânea. Ela explica que é necessário instigar a criança a escrever, e para as que não dominam a escrita do Sistema de Escrita Alfabética, o *“professor precisa se colocar na posição de escriba. A criança produz, e a gente professor registra.”* A afirmação da docente A, vem ao encontro com o pensamento de Gonçalves (2015, p. 53):

Se, em relação à leitura, o professor pode “emprestar seus olhos” aos alunos, também pode ele “emprestar suas mãos” para que as crianças escrevam. O registro feito pelo professor de textos produzidos oralmente pelos alunos revela-se parte fundamental do processo de aprendizagem da linguagem escrita. Contos, bilhetes, registros de observação podem ser escritos pelas crianças com a ajuda do professor.

A docente A expõem que utiliza das seguintes metodologias de escrita: exploração da oralidade, escrita e reescrita de frases; escrita e reescrita de palavras, frases e textos, utilização de carimbos com imagens para as crianças escreverem o nome das imagens, produzindo frases, a partir da frase produzir um texto, letra maiúscula e minúscula, lista de palavras, leitura e escrita de palavras, escrita de palavras que a criança traz de casa para socializar, releitura de história, autoditado, caça palavras, refacção de texto coletiva e individual. Correção coletiva quando se tem muitos erros, correção individual é no atendimento individualizado. Sobre o processo de escrita ela afirma que *“A metodologia varia de acordo com a realidade da turma. Construção da escrita é necessário na vida da criança.”*

No ensino remoto, a docente A diz utilizar os desafios de escrita nas aulas síncronas, e nas aulas assíncronas as atividades em fichas e no livro didático, além das propostas de produção de textos baseadas no gênero textual estudado.

A Docente B argumenta ensinar a escrita de modo significativo e que se aproxime da realidade do educando. A fim de explorar a oralidade das crianças, e de acordo com a proposta se coloca na posição de escriba da turma, principalmente, para atender os casos dos educandos que não dominam o Sistema de Escrita Alfabética, mas, também propõe atividades de escrita espontânea e escrita imitativa, utilizando de propostas com textos fatiados, fichas, e lousa para ensinar a escrita. A docente ainda esclarece:

[...] com vários gêneros textuais, trabalho os gêneros textuais, tipo trabalhando listas, histórias diversificadas, em quadrinhos, infantis, os gêneros textuais em si, bilhete, convite, embalagens e rótulos, tudo isso está inserido na produção escrita, trabalhar com coisas concretas que eles visualizem e insiram eles nesse processo de escrita e leitura (DOCENTE B).

[...] deixo eles fazerem a maneira deles e depois eu mostro qual a maneira que seria para eles estarem fazendo essa comparação. Além de fazer a produção coletiva e eu sou a escriba, depois eles fazem essa cópia. Eu também trabalho da outra maneira, onde eles fazem da maneira deles que eles conseguirem, e depois eu dou a versão para eles fazerem essa comparação (DOCENTE B).

A docente B diz utilizar nas aulas presenciais as seguintes metodologias de ensino de escrita: desafios de escrita, atividades em fichas, atividades no livro didático, escrita de frases, escrita de pequenos textos, reconto de histórias por meio de desenho e tentativa de escrita, escrita imitativa, escrita espontânea “*mostro a figura para eles falando o que é e escrevendo o nome, o ditado mudo.*” Segundo ela, sempre se coloca na posição de mediadora da escrita, e para os educandos que não dominam o Sistema de Escrita Alfabética, ela atua como escriba. A docente afirma que a escrita tem de acontecer diariamente, levar o educando a entender que por meio dela é que nos comunicamos, e ela está presente no dia a dia das pessoas.

Nas aulas remotas, a docente tenta adaptar as metodologias da aula presencial, utiliza nas aulas síncronas a escrita de palavras e pequenos texto, e explora com maior intensidade a escrita nas aulas assíncronas, por meio de atividades em fichas e no livro didático. E, também, no grupo da turma no aplicativo do *whatsapp* tenta estimular a escrita.

Pelas respostas nas entrevistas, verificamos que as docentes valorizam e incentivam a escrita e acreditam na capacidade da criança em produzir a escrita, mesmo que não tenha domínio do Sistema de Escrita Alfabética, pois pela fala das docentes em relação as metodologias de ensino de escrita empreendido em suas aulas presenciais, compreendemos que ambas consideram que os educandos “têm algum nível de conhecimento sobre a escrita” (GONÇALVES, 2015, p. 54), sendo papel do professor estimular e proporcionar tal práticas.

Um “aspecto importante do trabalho do alfabetizador diz respeito à necessidade de se pensar em cada aluno, em suas características e suas necessidades, para desenvolver atividades que permitam intervenções pedagógicas mais específicas em determinados momentos” (GONÇALVES, 2015, p. 54). Pelos relatos das docentes participantes da pesquisa elas concordam com tal afirmação, pois utilizam de diversas metodologias de ensino de escrita, tendo como foco a aprendizagem dos educandos.

Após ouvir as docentes sobre as metodologias de ensino utilizadas para ensinar leitura e escrita, foi questionado se elas utilizam os gêneros textuais para o ensino de leitura e escrita na sua turma? Ambas afirmaram que utilizam os gêneros textuais em suas aulas, inclusive como elemento primordial para o ensino de leitura e escrita.

Segundo as docentes, os gêneros textuais são importantes para o ensino de leitura e escrita, pois estão na sociedade e próximo da realidade dos educandos, o que facilita o ensino e a aprendizagem. Ambas afirmam, que a seleção da utilização dos gêneros textuais a serem trabalhados se dá pela ordenação definida pela Secretaria Municipal da Educação, com base no Referencial Curricular da Rede Municipal. Mas, declaram utilizar outros gêneros textuais, porque acreditam ser de suma importância para a vida cotidiana e aprendizagem das crianças, e não podem limitar-lhes o contato com a diversidade de gêneros textuais existentes.

A docente A, afirma que é possível trabalhar os gêneros textuais de forma interdisciplinar. Segundo ela, o seu trabalho nas aulas presenciais é direcionado da seguinte forma: apresentação da finalidade, estrutura, a função/finalidade e quando usar.

*[...] eu acho muito importante os gêneros textuais tanto na leitura, quanto na escrita.
[...] tanto a leitura e a escrita dos gêneros textuais fazem parte da vida cotidiana.
[...] eu como professora não abro mão dessa questão dos gêneros textuais, seja para trabalhar letramento ou se for para voltar para o método tradicional, eu acho assim, onde eu for os gêneros textuais eu tô carregando (DOCENTE A).*

Nas aulas remotas a docente A explica que utiliza os gêneros textuais para ensinar leitura e escrita por meio de materiais retirados da *internet* e vídeos, utiliza o *word* e *power point* para projetar vídeos, imagens e textos nas aulas síncronas, promovendo a leitura e escrita do gênero textual trabalhado. Nas aulas assíncronas diz utilizar de fichas de atividades que envolvam os gêneros textuais, abordando suas estruturas e finalidades.

A docente B diz fazer uso dos gêneros textuais com bastante frequência em suas aulas presenciais, acreditando que sejam primordiais para o ensino da leitura e escrita. Mas, neste momento de aulas remotas faz uma seleção dos gêneros textuais mais adequados a essa realidade. Apesar de acreditar não poder se limitar o uso dos gêneros textuais “*já trabalhei lista, história em quadrinhos, rótulos, convite, bilhete, textos de conscientização.*”.

Ela diz trabalhar sempre a estrutura, finalidade e produção escrita do gênero textual selecionado. Durante a realização do trabalho, dialoga com as crianças refletindo sobre onde, como e porque utilizar o gênero textual em questão. E procura desenvolver um trabalho que seja significativo para os educandos. Nas aulas remotas ela tenta adaptar as estratégias do ensino

presencial, apresenta o gênero textual, sua estrutura e finalidade de forma oral. Promove a mesma reflexão que faz no presencial e propõe a leitura e escrita, geralmente em fichas de atividades que são propostas nas aulas assíncronas.

Santos; Mendonça; Cavalcante (2007, p. 40) afirmam que “numa perspectiva de letramento, a ampliação das experiências com o mundo da escrita e com as práticas sociais por ela mediadas exige o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita”, sendo os gêneros textuais uma oportunidade dessa ampliação, baseado, sobretudo, no processo comunicativo e de práticas sociais mediada por eles. Ainda,

[...] os estudos de base socioconstrutivista têm levado, nos últimos 30 anos, a uma discussão acerca dos objetivos e das práticas de ensino de língua portuguesa no Brasil. A ênfase no ensino da norma padrão tem sido substituída pelo trabalho com as práticas de uso da linguagem – leitura/escuta de textos, a produção textual e a oralidade – cujo objetivo é a ampliação das competências discursivas do sujeito usuário da língua. Entendendo o domínio dos gêneros textuais como o próprio domínio da situação comunicativa, fazer dos gêneros objetos de ensino e aprendizagem seria “uma forma concreta de dar poder de atuação aos educadores e, por decorrência, aos seus educandos (SANTOS; MENDONÇA; CAVALCANTE, 2007, p.120).

Consideramos, ainda, que as docentes compreendem a importância dos gêneros textuais para o ensino de leitura e escrita e a necessidade de seleção com base no significado atribuído a eles pelos educandos, apesar de terem um ordenamento a ser seguido, definido em diretrizes pela Secretaria Municipal da Educação. Essa percepção das docentes vem ao encontro do que é discutido por Santos; Mendonça; Cavalcante (2007, p. 121):

[...] as situações enfrentadas no nosso dia-a-dia é que determinam que gêneros textuais iremos utilizar. Trazendo para a sala de aula situações nas quais o uso da leitura e da escrita se faça necessário como instrumento para resolução de questões problemáticas, essas práticas se configurarão como efetivas práticas sociais, significativas, e não meramente atividades escolares.

Contudo, diante das respostas dadas pelas docentes participantes da pesquisa foi possível traçar um perfil, que incide na utilização de metodologias de ensino ~~que~~ às quais perpassam a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, por meio de atividades de codificação e decodificação, e metodologias de ensino que inserem gêneros textuais que incidem na premissa do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita utilizando de práticas sociais. Analisamos que ambas transitam entre várias metodologias de ensino, não se valendo de apenas uma para ensinar leitura e escrita, demonstrando eximia preocupação com o processo de ensino e aprendizagem de seus educandos.

É possível verificar, ainda, que, em meio a tantos contratempos ocorridos pela pandemia do Novo Coronavírus (SARS-CoV-2), que resultou na suspensão das aulas e todas atividades pedagógicas presenciais, as docentes têm se “desdobrado” para conseguir promover o processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita de forma remota, e garantir a seus educandos a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética de forma concomitante ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em práticas sociais.

4.2 O que demonstraram as docentes em relação as metodologias de ensino de leitura e escrita

A observação certamente é uma técnica de coleta de dados importante numa pesquisa, onde “os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação. Desse modo, a subjetividade, que permeia todo o processo de investigação social, tende a ser reduzida (GIL, 2008, p. 100).

Esta técnica de coleta de dados pode ser classificada, segundo Gil (2008, p. 101) em “observação simples; observação participante; observação sistemática”, analisando cada uma, compreende-se que esta pesquisa teve como técnica de coleta de dados a observação, classificada como sistemática, pois:

Na observação sistemática o pesquisador precisa elaborar um plano que estabeleça o que deve ser observado, em que momentos, bem como a forma de registro e organização das informações. O primeiro passo consiste em definir que deve ser observado. Esta definição precisa levar em consideração os objetivos da pesquisa, o que significa que se estes não estiverem claramente definidos, será impossível conduzir adequadamente o processo de observação (GIL, 2008, p. 104).

O plano de observação desta pesquisa consistiu em um total de 40 horas, sendo realizado 20 horas em cada turma de 1º ano do EF. Os dias e horários foram definidos em conjunto com as docentes participantes da pesquisa, obedecendo os horários das aulas de língua portuguesa. O período de realização da observação foi nos meses de abril e maio de 2021, sendo dividida em dois momentos – aulas síncronas e aulas assíncronas⁴, devido ao fato das aulas na Rede Municipal de Itumbiara/Go estarem acontecendo de forma remota.

⁴ Considera-se como aula síncrona e assíncrona, aulas remotas mediadas por recursos tecnológicos. Na Rede Municipal de Itumbiara, aulas síncronas são as realizadas pelo aplicativo *Google Meet*, tendo a duração de 1 hora aula, de acordo com a carga horária do componente curricular. Já as aulas assíncronas, são as atividades pedagógicas disponibilizadas na plataforma digital *Google sala de aula* para que o educando realize juntamente

O roteiro de observação desta pesquisa utilizou os seguintes itens: o Plano de aula; o espaço virtual; a relação professor e aluno; os recursos materiais utilizados para ensinar leitura e escrita; a presença da ludicidade nas aulas síncronas; quais as metodologias de ensino de leitura e escrita propostas pelas docentes; a utilização dos gêneros textuais no ensino de leitura e escrita. Tais itens foram observados tanto nas aulas síncronas como nas assíncronas.

4.2.1 Conhecendo e analisando os planos de aulas das docentes

O primeiro item desta técnica de coleta de dados foi a observação e análise do plano de aula das docentes participantes da pesquisa. O objetivo foi conhecer o documento e observar como seria sistematizado as aulas síncronas e assíncronas previstas. Na Rede Municipal de Itumbiara, a orientação de acordo com as *Diretrizes Pedagógicas da Rede Municipal* os docentes devem realizar o planejamento semanal das aulas e ser acompanhado pelo coordenador pedagógico da unidade escolar.

Diante desta orientação, as docentes participantes da pesquisa realizam seus planos de aula para o período semanal, especificamente, no componente curricular de Língua Portuguesa, o plano contempla 9 aulas, cumprindo a carga horária deste componente, de acordo com a matriz curricular aprovada pelo Conselho Municipal da Educação.

Nos planos de aulas foram observados os seguintes itens: Período de aplicação do plano de aula e quantidade de aulas de Língua Portuguesa previstas; propostas de ensino de leitura e escrita; proposta de ludicidade; uso dos gêneros textuais para o ensino de leitura e escrita; os recursos didáticos.

Tabela 06: Observação e análise dos planos de aula.

DOCENTE A						
AULA	DATA	QUANTIDADE DE AULAS DE L.P	POSSUI PROPOSTA DE ENSINO DE LEITURA E ESCRITA?	POSSUI PROPOSTA DE LUDICIDADE?	POSSUI PROPOSTA DE UTILIZAÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS?	POSSUI RELAÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS A SEREM UTILIZADOS?
01	19/04/2021 Segunda-feira	1 aula síncrona 2 aulas assíncronas	Sim	Sim, apenas na aula síncrona.	Sim	Sim

com sua família, a carga-horária desta aula é definida de acordo com a quantidade restante de aulas de cada componente curricular que não foram contempladas nas aulas síncronas.

02	23/04/2021 Sexta-feira	1 aula síncrona 2 aulas assíncronas	Sim	Sim, apenas na aula síncrona.	Sim	Sim
03	26/04/2021 Segunda- feira	1 aula síncrona 2 aulas assíncronas	Sim	Sim, apenas na aula síncrona.	Sim	Sim
04	30/04/2021 Sexta-feira	1 aula síncrona 2 aulas assíncronas	Sim	Sim, apenas na aula síncrona.	Sim	Sim
05	03/05/2021 Segunda- feira	1 aula síncrona 2 aulas assíncronas	Sim	Sim, apenas na aula síncrona.	Sim	Sim
06	07/05/2021 Sexta-feira	1 aula Síncrona 2 aulas assíncronas	Sim	Sim, apenas na aula síncrona.	Sim	Sim
07	12/05/2021 Quarta- Feira	1 aula síncrona 1 aula assíncrona	Sim	Sim, apenas na aula síncrona.	Sim	Sim
DOCENTE B						
AULA	DATA	QUANTIDADE DE AULAS DE L.P	POSSUI PROPOSTA DE ENSINO DE LEITURA E ESCRITA?	POSSUI PROPOSTA DE LUDICIDADE?	POSSUI PROPOSTA DE UTILIZAÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS?	POSSUI RELAÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS A SEREM UTILIZADOS?
01	19/04/2021 Segunda- feira	1 aula síncrona 2 aulas assíncronas	Sim	Sim, apenas na aula síncrona.	Sim	Sim
02	23/04/2021 Sexta-feira	1 aula síncrona 2 aulas assíncronas	Sim	Sim, apenas na aula síncrona.	Sim	Sim
03	28/04/2021 Quarta- feira	1 aula síncrona 2 aulas assíncronas	Sim	Sim, apenas na aula síncrona.	Sim	Sim
04	30/04/2021 Sexta-feira	1 aula síncrona 2 aulas assíncronas	Sim	Sim, apenas na aula síncrona.	Sim	Sim
05	03/05/2021 Segunda- feira	1 aula síncrona 2 aulas assíncronas	Sim	Sim, apenas na aula síncrona.	Sim	Sim
06	05/05/2021 Quarta- Feira	1 aula síncrona 2 aulas assíncronas	Sim	Sim, apenas na aula síncrona.	Sim	Sim
07	07/05/2021 Sexta- Feira	1 aula síncrona 1 aula assíncrona	Sim	Sim, apenas na aula síncrona.	Sim	Sim

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Na observação visualizamos que as docentes sistematizam as propostas por meio dos planos de aula por ser um documento “escrito que servirá não só para orientar as ações do professor como também para possibilitar constante revisões e aprimoramentos” (LIBÂNEO, 1994, p. 241). Percebemos que as docentes apresentam propostas de ensino de leitura e escrita,

seja por meio de atividades em fichas de leitura ou no livro didático. Há propostas de atividades lúdicas apenas nas aulas síncronas, sendo adaptadas ao formato de aula remota, entre as propostas lúdicas utilizadas estão: leitura deleite; vídeos com canções ou histórias infantis; desafio de leitura. Em virtude do tempo da aula síncrona e da falta de contato físico ocasionado pelo ensino remoto, as atividades lúdicas observadas nos planos de aula restringem-se apenas ao momento de acolhimento dos educandos.

Em relação a utilização dos gêneros textuais para o ensino de leitura e escrita, percebemos nos planos de aula que as docentes utilizam deles para tal fim, apresentando suas estruturas e finalidades. Nas propostas incluem momento de diálogo acerca do gênero textual, elucidando as estruturas e finalidades, leitura, interpretação e produção dos gêneros textuais. Essa ação das docentes vem ao encontro do que defende Santos (2007, p. 22) pois, o

[...] processo de leitura e de escrita envolve a mobilização tanto de conhecimentos sobre a língua quanto sobre o contexto no qual é produzida, sobre o propósito dos interlocutores e suas habilidades no uso desta modalidade da língua e que o desenvolvimento da leitura e da escrita ocorre através da promoção do potencial do aluno e da providência de *input* pelo professor, a abordagem do ensino a partir dos gêneros argumenta que, ao se ensiná-los formalmente, deve-se estar atento não apenas para a realidade do texto em uso (seus porquês e para quês), mas também para as convencionalidades textuais (o modo de funcionamento textual).

As docentes utilizam alguns de recursos didáticos, levando em consideração o contexto das aulas remotas. Entre os utilizados nas aulas estão: vídeos com músicas infantis ou histórias de literatura infantil; livros de literatura infantil projetados no aplicativo, utilizado para a aula síncrona e disponibilizado na plataforma da aula assíncrona; fichas de leitura e atividades elaboradas de acordo com os objetos de conhecimento e gêneros textuais trabalhados; modelos de gêneros textuais para ser trabalho a estrutura, finalidade, leitura, interpretação e produção escrita; livro didático.

Contudo, nota-se no planejamento das aulas o cuidado das docentes em planejar atividades aplicáveis, considerando o perfil de suas turmas, e, sobretudo, o contexto de aulas remotas. Por fim, visualizamos que as docentes utilizam propostas de alfabetização na perspectiva do letramento, ou seja, pelos planos de aula observados e analisados, é possível alfabetizar e letrar.

4.2.2 Caminhos para o ensino de leitura e escrita.

No processo de alfabetização e letramento alguns fatores são essenciais para a aprendizagem dos educandos, entre eles podemos citar: o ambiente, a relação entre professor-aluno, a ludicidade e os recursos didáticos utilizados nas aulas. No espaço escolar, o ambiente precisa assumir o papel de ambiente alfabetizador⁵, onde a língua escrita é difundida por meio de materiais impressos, visual, audiovisual, sendo o professor o mediador responsável pela imersão do educando neste ambiente.

A relação entre professor-aluno deve pautar-se na afetividade, no respeito, na empatia, e, sobretudo, na compreensão que o professor não é o detentor do saber, mas o mediador da aprendizagem. A ludicidade é uma importante estratégia de ensino e aprendizagem em qualquer etapa da escolarização, no processo de alfabetização e letramento ela se torna essencial para a aquisição e desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Os recursos didáticos, materiais utilizados pelos professores para a execução das aulas, tornam-se primordiais a diversificação destes para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra.

Tomando por base essas explicações, durante o procedimento de coleta de dados observamos o espaço virtual utilizado pelas docentes a fim de verificar se possuía características de um ambiente alfabetizador, mesmo sabendo da dificuldade de apresentar e disponibilizar materiais escritos para as crianças neste formato de aulas remotas.

Em ambos espaços virtuais dedicados a realização das aulas síncronas identificamos a exposição de alfabeto e cartazes afixados nas paredes, calendário, cartazes com encontros vocálicos. E, ao iniciar a aula, as docentes realizam atividades de rotina, que consistem em: leitura do alfabeto, calendário, números e cartaz do dia. A docente A utiliza o recurso de projeção de arquivo em *word* e PDF no aplicativo *Google Meet* para apresentar o material de leitura da rotina. A docente B faz uso de cartazes afixados na parede, aproximando a sua câmera para que os alunos façam a leitura conforme solicitado.

A relação entre professor-aluno foi um dos itens observados. É visto que as docentes possuem uma relação de afetividade com seus alunos, paciência e preocupação com a aprendizagem deles. Neste formato de aulas remotas elas tentam conhecer a realidade de seus

⁵ De acordo com Sara Mourão Monteiro, “Ambiente Alfabetizador” é um ambiente capaz de estimular e desafiar o aprendiz em seu processo de aprendizagem – o *ambiente alfabetizador* – selecionando materiais de interesse das crianças, organizando a exposição e o trabalho com esses materiais em sala de aula, lendo e escrevendo *para* e *com* as crianças. [...] *Ambiente alfabetizador* pode, então, ser compreendido como a presença (e também a ausência) de livros, de textos digitais, de jornais, de revistas etc. e das práticas sociais e culturais de leitura e de escrita mediadas por esses materiais. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/ambiente-alfabetizador>.

alunos, buscam realizar atividades que promovem a interação, estreitando os laços e os aproximando, mesmo que distantes, fisicamente.

Somos seres sociáveis, dotados de sentimentos e emoções. No espaço escolar esses aspectos socioemocionais se relacionam com o processo de ensino e aprendizagem, sendo necessário conhecer os educandos para estabelecer este elo interacional. Tardif (2014, p. 130) esclarece que:

Uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afeto, na capacidade não somente de pensar no aluno, mas igualmente de perceber e de sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos.

Na contemporaneidade pesquisadores alertam sobre importância da afetividade para o processo de ensino e aprendizagem. Antunes (2018, p. 19) considera que “como o estômago rejeita o alimento indigesto, a mente expulsa o saber imposto pela truculência, violentado pela opressão”, não se consegue promover o processo de ensino e aprendizagem por meio da prepotência e arbitrariedade, onde o docente julga ser o dono do saber.

Rossini (2012, p. 15) explicita que “o ser humano pensa, sente, age. Ele pode ter um quociente intelectual (QI) altíssimo, porém se o seu SENTIR estiver comprometido ou bloqueado, a sua AÇÃO não será energizante, forte, eficaz, produtiva”, a autora demonstra que os fatores emocionais influenciam diretamente no desenvolvimento e na aprendizagem dos educandos.

Portanto, nas observações realizadas nas aulas das professoras, verificamos que elas acreditam na influência dos aspectos socioemocionais e da importância da afetividade e, o estabelecimento de vínculos afetivos com seus alunos como um fator preponderante para a aprendizagem, sobretudo da leitura e escrita.

A ludicidade como dito no segundo capítulo desta pesquisa é uma das estratégias do processo de ensino e aprendizagem. Segundo Sommerhalder; Alves (2011, p. 11) “atividades lúdicas acompanham o desenvolvimento da civilização humana desde seus primórdios”, por meio delas os indivíduos interagem e utilizam de suas funções psicológicas superiores (atenção, percepção, memória, linguagem e raciocínio), propiciando o processo de aprendizagem.

Apuramos que as docentes utilizam de atividades lúdicas apenas nas aulas síncronas, e neste momento a ludicidade assume o papel de acolhimento dos alunos. Entre as atividades lúdicas utilizadas por elas estão:

Tabela 07: Atividades lúdicas utilizadas pelas docentes.

DOCENTE A			
AULA	DATA	TIPO DE AULA	ATIVIDADE LÚDICA UTILIZADA
01	19/04/2021- Segunda-feira	Aula síncrona	Leitura deleite; bingo das letras.
02	23/04/2021- Sexta-feira	Aula síncrona	Leitura deleite.
03	26/04/2021- Segunda-feira	Aula síncrona	Leitura deleite.
04	30/04/2021- Sexta-feira	Aula síncrona	Bingo das palavras.
05	03/05/2021- Segunda-feira	Aula síncrona	Apresentação de vídeo.
06	07/05/2021- Sexta-feira	Aula síncrona	Desafio de leitura de palavras.
07	12/05/2021- Quarta-Feira	Aula síncrona	Leitura deleite.
DOCENTE B			
AULA	DATA	TIPO DE AULA	ATIVIDADE LÚDICA UTILIZADA
01	19/04/2021- Segunda-feira	Aula síncrona	Leitura deleite e desafio de leitura das letras do alfabeto.
02	23/04/2021- Sexta-feira	Aula síncrona	Leitura deleite e desafio da mala leitura de palavras.
03	28/04/2021- Quarta-feira	Aula síncrona	Vídeo com história infantil, desafio de leitura de palavras.
04	30/04/2021- Sexta-feira	Aula síncrona	Desafio de leitura de palavras.
05	03/05/2021- Segunda-feira	Aula síncrona	Vídeo com história infantil.
06	05/05/2021- Quarta-Feira	Aula síncrona	Desafio de leitura de palavras.
07	07/05/2021- Sexta-Feira	Aula síncrona	Desafio de leitura de palavras.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

É importante destacar que as atividades lúdicas utilizadas pelas docentes tiveram que ser adaptadas em virtude das aulas remotas. Por mais que não tenha tido diversificação de atividades lúdicas como nas aulas presenciais, constatamos que ambas sabem da importância da ludicidade para o processo de ensino e aprendizagem, pois planejaram e executaram atividades que julgam ser lúdicas. Essa concepção das docentes vem ao encontro do apontado por Sommerhalder; Alves (2011, p. 55):

Na essência, a escola é um lugar privilegiado de educação, ainda que a realidade da escola atual diga o contrário. Uma escola que privilegia o prazer de ensinar inspira o prazer de aprender. Um processo de ensino-aprendizagem embebido do espírito lúdico será muito mais significativo, portanto, mais rico e fértil tanto para quem ensina quanto para quem aprende.

Os recursos didáticos apresentados nos planos de aula das docentes foram todos utilizados na execução das aulas tanto síncronas como assíncronas. Recursos didáticos são os materiais necessários para a realização da aula planejada, são considerados importantes

instrumentos para a prática do professor, pois facilita o processo de mediação entre o que será ensinado e o que será aprendido.

No contexto diário da sala de aula muitos recursos didáticos podem ser utilizados. A escolha depende de fatores como a visão do educador acerca do recurso, a finalidade de sua utilização, a disponibilidade financeira para sua aquisição e principalmente da aceitabilidade dos alunos. Assim, embora as possibilidades de uso sejam amplas, o critério de escolha deve ser particularmente adotado pelo educador após várias considerações (FREITAG *et al.*, 2017, p. 22).

Sabendo a importância dos recursos didáticos no processo de ensino e aprendizagem e que a escolha dos mesmos depende da intencionalidade do professor, observamos que as docentes buscaram diversificar os recursos nas aulas remotas, de modo que conseguissem realizar a mediação do que seria ensinado com o que seria aprendido, neste caso a leitura e a escrita. Mediante observação, as docentes utilizaram os seguintes recursos didáticos:

Tabela 08: Recursos didáticos utilizados nas aulas.

DOCENTE A			
AULA	DATA	TIPO DE AULA	QUAIS RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS?
01	19/04/2021- Segunda-feira	1 aula síncrona	Fichas de leitura e atividades; modelo de convite; Vídeo.
		2 aulas assíncronas	Fichas de leitura e atividades; modelo de convite.
02	23/04/2021- Sexta-feira	1 aula síncrona	Fichas de leitura e atividades; modelo de convite; Vídeo
		2 aulas assíncronas	Fichas de leitura e atividades.
03	26/04/2021- Segunda-feira	1 aula síncrona	Fichas de Leitura e atividade; Rótulos e receita.
		2 aulas assíncronas	Fichas de Leitura e atividade; livro didático.
04	30/04/2021- Sexta-feira	1 aula síncrona	Ficha de Leitura e atividade; Receita; Vídeos; Livro de literatura infantil.
		2 aulas assíncronas	Ficha de Leitura e atividade; livro didático.
05	03/05/2021- Segunda-feira	1 aula síncrona	Ficha de Leitura e atividade; modelo de convite; Vídeos; Livro de literatura infantil.
		2 aulas assíncronas	Ficha de Leitura e atividade; livro didático.
06	07/05/2021- Sexta-feira	1 aula síncrona	Ficha de Leitura e atividade; modelo de convite; Vídeos; Livro de literatura infantil.
		2 aulas assíncronas	Ficha de Leitura e atividade.
07	12/05/2021- Quarta-Feira	1 aula síncrona	Ficha de Leitura; convite; Livro de literatura infantil;
		1 aula assíncrona	Livro didático

DOCENTE B			
AULA	DATA	TIPO DE AULA	QUAIS RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS?
01	19/04/2021- Segunda-feira	1 aula síncrona	Vídeo; Rótulos e embalagens; slides.
		2 aulas assíncronas	Livro didático.
02	23/04/2021- Sexta-feira	1 aula síncrona	Rótulos e embalagens, Ficha de leitura e atividade; Mala da leitura.
		2 aulas assíncronas	Ficha de leitura e atividade.
03	28/04/2021- Quarta-feira	1 aula síncrona	Ficha de leitura e atividade; Vídeo da história João e o Pé de Feijão; Rótulos e embalagens.
		2 aulas assíncronas	Ficha de leitura e atividade.
04	30/04/2021- Sexta-feira	1 aula síncrona	Ficha de leitura e atividade; Rótulos e embalagens.
		2 aulas assíncronas	Ficha de leitura e atividade.
05	03/05/2021- Segunda-feira	1 aula síncrona	Livro de literatura infantil; fichas de atividades e leitura; Convite; vídeo.
		2 aulas assíncronas	Fichas de atividades e leitura; livro didático.
06	05/05/2021- Quarta-Feira	1 aula síncrona	Fichas de atividades e leitura; convite.
		2 aulas assíncronas	Fichas de atividades e leitura; livro didático.
07	07/05/2021- Sexta-Feira	1 aula síncrona	Fichas de atividades e leitura; livro didático.
		1 aula assíncrona	Fichas de atividades e leitura; livro didático.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

É importante destacar que a utilização dos recursos didáticos em sala de aula não se limita aos expostos na observação desta pesquisa. O professor no ensino presencial utiliza de diferentes recursos didáticos, em especial, dos materiais escritos e concretos, que oportunizam aos educandos uma maior interação com esses recursos, facilitando a aquisição do Sistema de Escrita Alfabética e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, conforme preconizado na alfabetização na perspectiva do letramento.

Contudo, neste formato de aulas remotas, as professoras tiveram que adaptar os recursos didáticos a realidade de seus alunos, e utilizar aqueles que alcançassem a maioria de seus educandos. Justificando assim, a falta de diversificação de recursos didáticos observados em suas aulas, diferente do que foi informado por meio das entrevistas.

4.2.3 As metodologias de ensino de leitura e escrita.

No primeiro capítulo dessa dissertação discutimos sobre os métodos de alfabetização utilizados no Brasil e as mudanças teórico-metodológicas ocorridas ao longo dos anos, no segundo capítulo, sugerimos algumas metodologias de ensino baseados na alfabetização na perspectiva do letramento. Metodologias que oportunizam a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética ao mesmo tempo que os educandos desenvolvem habilidades de leitura e escrita em práticas sociais. Essas discussões subsidiam as análises dos resultados que estão sendo apresentados.

Soares (2020, p. 287) alerta que na alfabetização a partir das últimas décadas “o foco dos métodos em como ensinar vem sendo bastante ampliado pelo reconhecimento que o ensino deve configurar-se em função do processo de aprendizagem escrita” ou seja, a forma como a criança aprende deve estruturar a forma como ensinar.

Tendo por base essa concepção e conhecendo a realidade de sua turma, o docente terá condições de determinar o(s) método(s) ou metodologia(s) que levará seus educandos a aprendizagem da língua escrita, por meio da apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Observando as aulas das docentes participantes desta pesquisa, com o objetivo de verificar se as metodologias de ensino de leitura e escrita utilizadas por elas estão em consonância com a alfabetização na perspectiva do letramento, pudemos verificar que elas utilizaram as seguintes metodologias de ensino de leitura:

Tabela 09: Metodologias de ensino de leitura utilizadas nas aulas.

DOCENTE A			
AULA	DATA	TIPO DE AULA	METODOLOGIAS DE ENSINO DE LEITURA UTILIZADAS
01	19/04/2021- Segunda-feira	1 aula síncrona	Ficha de leitura com sílabas, palavras.
		2 aulas assíncronas	Ficha de leitura com sílabas, palavras, enunciados de questões.
02	23/04/2021- Sexta-feira	1 aula síncrona	Ficha de leitura com sílabas, palavras.
		2 aulas assíncronas	Ficha de leitura com sílabas, palavras, enunciados de questões.
03	26/04/2021- Segunda-feira	1 aula síncrona	Ficha de leitura com sílabas, palavras.
		2 aulas assíncronas	Ficha de leitura com sílabas, palavras, enunciados de questões.
04	30/04/2021- Sexta-feira	1 aula síncrona	Ficha de leitura com sílabas, palavras.
		2 aulas assíncronas	Ficha de leitura com sílabas, palavras, enunciados de questões.

05	03/05/2021- Segunda-feira	1 aula síncrona	Ficha de leitura com sílabas, palavras.
		2 aulas assíncronas	Ficha de leitura com sílabas, palavras, enunciados de questões.
06	07/05/2021- Sexta-feira	1 aula síncrona	Ficha de leitura com sílabas, palavras.
		2 aulas assíncronas	Ficha de leitura com sílabas, palavras, enunciados de questões.
07	12/05/2021- Quarta-Feira	1 aula síncrona	Ficha de leitura com sílabas, palavras.
		1 aula assíncrona	Ficha de leitura com sílabas, palavras, enunciados de questões.
DOCENTE B			
AULA	DATA	TIPO DE AULA	METODOLOGIAS DE ENSINO DE LEITURA UTILIZADAS
01	19/04/2021- Segunda-feira	1 aula síncrona	Leitura de letras do alfabeto, sílabas, palavras, rótulos
		2 aulas assíncronas	Leitura da ficha de leitura, enunciados das questões da ficha de atividade, do livro didático e dos rótulos.
02	23/04/2021- Sexta-feira	1 aula síncrona	Leitura do calendário, Leitura de letras do alfabeto, sílabas, palavras, rótulos
		2 aulas assíncronas	Leitura dos enunciados das questões da ficha de atividade e dos rótulos.
03	28/04/2021- Quarta-feira	1 aula síncrona	Leitura de letras do alfabeto, sílabas, palavras, e título do cartaz, leitura coletiva.
		2 aulas assíncronas	Ficha de leitura com sílabas, palavras, Leitura dos enunciados das questões do livro didático.
04	30/04/2021- Sexta-feira	1 aula síncrona	Leitura de letras do alfabeto, sílabas, palavras, e título da história apresentada, leitura coletiva.
		2 aulas assíncronas	Ficha de leitura com sílabas, palavras, Leitura dos enunciados das questões do livro didático
05	03/05/2021- Segunda-feira	1 aula síncrona	Leitura de letras do alfabeto, sílabas, palavras, e título da história apresentada, leitura coletiva.
		2 aulas assíncronas	Leitura de ficha de atividades, sílabas e palavras, enunciados de questões.
06	05/05/2021- Quarta-Feira	1 aula síncrona	Leitura de letras do alfabeto, sílabas, palavras.
		2 aulas assíncronas	Leitura de ficha de atividades, sílabas e palavras, enunciados e atividades no livro didático.
07	07/05/2021- Sexta-Feira	1 aula síncrona	Leitura de letras do alfabeto, sílabas, palavras e calendário.
		1 aula assíncrona	Leitura de ficha de atividades, sílabas e palavras e texto, enunciados de questões.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

As fichas de leitura foram estratégias permanentes para o ensino da leitura, sobretudo nas aulas da docente A. A leitura das letras do alfabeto, sílabas e palavras, também, estiveram presentes, principalmente nas aulas da docente B. A tentativa de leitura dos enunciados das atividades de fichas e do livro didático era uma orientação permanente de ambas as docentes. É visto que esta estratégia se consolida como uma metodologia de ensino de leitura. Abaixo apresentamos o modelo de duas fichas utilizadas pelas docentes para ensinar leitura.

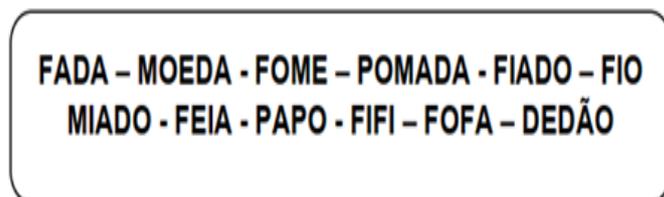
Imagem 01: Ficha de leitura elaborada pela docente A



Fonte: Elaborada pela docente A para aula síncrona e assíncrona

Imagem 02: Ficha de leitura elaborada pela docente B

3. TREINE A LEITURA E ENVIE UM AUDIO OU VÍDEO PARA SUA PROFESSORA.



Fonte: Elaborada pela docente B para aula síncrona e assíncrona.

Diante do informado nas entrevistas pelas docentes sobre as metodologias de ensino de leitura utilizadas por elas nas aulas presenciais e nas remotas, é visto um distanciamento entre o dito e o aplicado. Distanciamento este, justificado pelo formato de aulas remotas, pela falta de contato físico entre professores e alunos e a ausência do espaço físico escolar.

Nas aulas remotas percebemos uma não diversidade de metodologias de ensino de leitura, como por exemplo: a leitura coletiva e individual, cantinho de leitura. Observamos que o ensino da leitura se deu por meio de fichas, nos momentos deleites e leitura das letras do alfabeto, sílabas e palavras.

Acreditamos que o formato de aulas remotas dificultou as docentes a utilizarem da diversidade de metodologias de ensino de leitura, pois o ensino se dá pela interação entre professor-aluno e aluno-aluno. Por mais desafiador que seja esse modelo de aulas remotas, as docentes tentam adaptar as metodologias de ensino de leitura, fazendo com que esteja presente na sua turma.

Em relação as metodologias de ensino de escrita nas aulas das docentes participantes da pesquisa, não foi proposto atividade de escrita nas aulas síncronas, apenas nas aulas assíncronas, sendo utilizadas as seguintes metodologias:

Tabela 10: Metodologias de ensino de escrita utilizadas nas aulas.

DOCENTE A			
AULA	DATA	TIPO DE AULA	METODOLOGIAS DE ENSINO DE ESCRITA UTILIZADAS
01	19/04/2021- Segunda-feira	1 aula síncrona	Não teve proposta de escrita na aula síncrona.
		2 aulas assíncronas	Escrita de palavras e interpretação de texto.
02	23/04/2021- Sexta-feira	1 aula síncrona	Não teve proposta de escrita na aula síncrona.
		2 aulas assíncronas	Escrita de palavras com interpretação de texto.
03	26/04/2021- Segunda-feira	1 aula síncrona	Não teve proposta de escrita na aula síncrona.
		2 aulas assíncronas	Escrita de palavras com interpretação de texto
04	30/04/2021- Sexta-feira	1 aula síncrona	Não teve proposta de escrita na aula síncrona.
		2 aulas assíncronas	Interpretação de texto, escrita de letras, palavras e frases.
05	03/05/2021- Segunda-feira	1 aula síncrona	Não teve proposta de escrita na aula síncrona.
		2 aulas assíncronas	Elaboração de Frases, escrita de palavras.
06	07/05/2021- Sexta-feira	1 aula síncrona	Não teve proposta de escrita na aula síncrona.
		2 aulas assíncronas	Interpretação de texto com escrita de palavras e frases.
07	12/05/2021- Quarta-Feira	1 aula síncrona	Não teve proposta de escrita na aula síncrona.

		1 aula assíncrona	Escrita de sílabas, palavras e frases.
DOCENTE B			
AULA	DATA	TIPO DE AULA	METODOLOGIAS DE ENSINO DE ESCRITA UTILIZADAS
01	19/04/2021- Segunda-feira	1 aula síncrona	Não teve proposta de escrita na aula síncrona.
		2 aulas assíncronas	Interpretação de texto com escrita de palavras.
02	23/04/2021- Sexta-feira	1 aula síncrona	Não teve proposta de escrita na aula síncrona.
		2 aulas assíncronas	Interpretação de texto com escrita de palavras.
03	28/04/2021- Quarta-feira	1 aula síncrona	Não teve proposta de escrita na aula síncrona.
		2 aulas assíncronas	Interpretação de texto com escrita de palavras.
04	30/04/2021- Sexta-feira	1 aula síncrona	Não teve proposta de escrita na aula síncrona.
		2 aulas assíncronas	Interpretação de texto com escrita de palavras.
05	03/05/2021- Segunda-feira	1 aula síncrona	Não teve proposta de escrita na aula síncrona.
		2 aulas assíncronas	Interpretação de texto com escrita de palavras, sílabas e frases
06	05/05/2021- Quarta-Feira	1 aula síncrona	Não teve proposta de escrita na aula síncrona.
		2 aulas assíncronas	Interpretação de texto com escrita de palavras.
07	07/05/2021- Sexta-Feira	1 aula síncrona	Não teve proposta de escrita na aula síncrona.
		1 aula assíncrona	Interpretação de texto com escrita de palavras.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

As docentes participantes da pesquisa utilizaram como metodologia de ensino de escrita atividades em fichas e no livro didático, partindo da interpretação de texto, escrita de sílabas, palavras e frases, apenas nas aulas assíncronas. Atividades essas que auxiliam na apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, consciência fonológica.⁶

Imagem 03: Ficha de atividade de escrita elaborada pela docente A.

⁶ Segundo Soares (2020, p. 77) consciência fonológica: a capacidade de focalizar e segmentar a cadeia sonora que constitui a palavra e de refletir sobre seus segmentos sonoros, que se distinguem por sua dimensão: a palavra, as sílabas, as rimas, os fonemas.

1- LOCALIZE E CIRCULE NO CONTO "JOÃO E O PÉ DE FEIJÃO" TODAS AS LETRAS F.



JOÃO E O PÉ DE FEIJÃO

ERA UMA VEZ UMA VIÚVA E SEU ÚNICO FILHO, JOÃO.
 VIVIAM EM UMA PEQUENA FAZENDA, NUMA CASINHA BEM SIMPLES.
 ENFRENTAVAM TEMPOS DIFÍCEIS, JÁ QUE NÃO TINHAM DINHEIRO PRA COMPRAR COMIDA. UM DIA A MÃE DE JOÃO FALOU: — QUERIDO, ACABOU O ARROZ, O FEIJÃO, A FARINHA. ESTAMOS SEM MANTIMENTOS. PEGUE NOSSA VAQUINHA, VÁ ATÉ A CIDADE E VENDA O ÚNICO BEM QUE AINDA TEMOS.

A) QUANTAS LETRAS F VOCÊ CIRCULOU?

2- COPIE DO TEXTO AS PALAVRAS QUE VOCÊ CIRCULOU QUE CONTÉM A LETRA F:

3- MARQUE UM X NOS PERSONAGENS QUE APARECEM NA HISTÓRIA:

JOÃO GIGANTE PAI DO JOÃO

Fonte: Elaborada pela docente A para aula assíncrona.

Imagem 04: Ficha de atividade de escrita elaborada pela docente B.

1. PRESTE ATENÇÃO NA LEITURA DO TEXTO ABAIXO E RESPONDA:

FESTA NO CÉU

DATA: 06/10/2018
 HORÁRIO: 10 HORAS
 LOCAL: NAS NUUVENS

ATENÇÃO! SÓ ANIMAIS QUE TEM ASAS ESTÃO CONVIDADOS.

A) ESSE TEXTO É:

() LISTA () RECEITA
 () CONVITE () BILHETE

B) A FUNÇÃO DELE É:

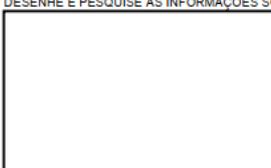
() DAR UM AVISO
 () ENSINAR ALGUMA COISA
 () CHAMAR ALGUÉM PARA UM EVENTO

C) EM QUAL LOCAL ACONTECEU A FESTA?

D) QUEM PODE IR À FESTA?

5. QUAL ANIMAL FOI A FESTA SEM TER SIDO CONVIDADO? _____

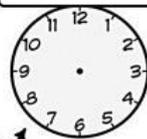
DESENHE E PESQUISE AS INFORMAÇÕES SOBRE ELE.

	ONDE VIVE: _____ O QUE COME: _____ CARACTERÍSTICAS FÍSICAS _____ _____
--	---

2. MARQUE NO CALENDÁRIO O DIA DA FESTA:

OUTUBRO						
DOMINGO	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA	SÁBADO
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

EM QUAL DIA DA SEMANA SERÁ A FESTA?



MARQUE NO RELÓGIO A HORA DA FESTA:  _____
 EM QUAL MÊS ACONTECEU A FESTA? _____

3. OBSERVE A PALAVRAS **FESTA** E RESPONDA:

SÍLABA INICIAL _____ SÍLABA FINAL _____
 NÚMERO DE LETRAS _____

6. COPIE LENDO.
 FA FE FI FO FU FÃO

7. VAMOS FORMAR SÍLABAS.

E	A	U	I	O
F				

Fonte: Elaborada pela docente B para aula assíncrona.

As propostas de escrita foram utilizadas por meio das aulas assíncronas, postadas na plataforma do *Google sala de aula*, para que a criança realizasse em casa, juntamente com seus familiares.

Na observação das propostas de escrita não foi identificadas atividades que visassem a produção de texto escrito dos gêneros textuais utilizados nas aulas, apesar deles terem sido trabalhados por meio de interpretação e apresentação da estrutura e finalidade (oralmente).

Diante dos relatos das docentes (na entrevista) acerca das metodologias de ensino de escrita visualizamos que estas perpassam a alfabetização na perspectiva do letramento, pois possibilita a aquisição do Sistema de Escrita Alfabética e o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e de consciência fonológica.

4.2.4 Gêneros textuais e o ensino de leitura e escrita.

É sabido que na alfabetização na perspectiva do letramento, os gêneros textuais assumem um papel importante para a realização deste processo. Por meio da utilização deles é possível o educando se apropriar do Sistema de Escrita Alfabética ao mesmo tempo que desenvolve habilidades de leitura e escrita inseridas num contexto social, pois os gêneros textuais circulam socialmente, promovendo o processo comunicativo.

As docentes (na entrevista) afirmaram utilizar os gêneros textuais para o ensino de leitura e escrita. Na observação foi possível verificar que os gêneros textuais estavam presentes no planejamento das aulas, e acompanhando as aulas das docentes em suas respectivas turmas, foi possível confirmar as informações dadas por elas durante a entrevista.

Em todas as aulas os gêneros textuais estavam presentes, conforme demonstrado na tabela abaixo. Embora as docentes estejam em escolas distintas, utilizam dos mesmos gêneros textuais, constatamos que realmente existe um ordenamento de quais gêneros textuais devem ser trabalhados durante os períodos do ano letivo.

Tabela 11: Gêneros textuais utilizados nas aulas.

DOCENTE A			
AULA	DATA	TIPO DE AULA	GÊNEROS TEXTUAIS UTILIZADOS
01	19/04/2021- Segunda-feira	1 aula síncrona	Convite.
		2 aulas assíncronas	Convite.

02	23/04/2021- Sexta-feira	1 aula síncrona	Convite.
		2 aulas assíncronas	Convite.
03	26/04/2021- Segunda-feira	1 aula síncrona	Rótulo.
		2 aulas assíncronas	Rótulo.
04	30/04/2021- Sexta-feira	1 aula síncrona	Rótulo.
		2 aulas assíncronas	Rótulo.
05	03/05/2021- Segunda-feira	1 aula síncrona	Receita.
		2 aulas assíncronas	Receita.
06	07/05/2021- Sexta-feira	1 aula síncrona	Receita
		2 aulas assíncronas	Receita.
07	12/05/2021- Quarta-Feira	1 aula síncrona	Convite.
		1 aula assíncrona	Convite.
DOCENTE B			
AULA	DATA	TIPO DE AULA	GÊNEROS TEXTUAIS UTILIZADOS
01	19/04/2021- Segunda-feira	1 aula síncrona	Rótulo.
		2 aulas assíncronas	Rótulo.
02	23/04/2021- Sexta-feira	1 aula síncrona	Rótulo e Contos de fada.
		2 aulas assíncronas	Rótulo e Contos de fada.
03	28/04/2021- Quarta-feira	1 aula síncrona	Rótulo.
		2 aulas assíncronas	Rótulo.
04	30/04/2021- Sexta-feira	1 aula síncrona	Rótulo.
		2 aulas assíncronas	Rótulo.
05	03/05/2021- Segunda-feira	1 aula síncrona	Convite.
		2 aulas assíncronas	Convite.
06	05/05/2021- Quarta-Feira	1 aula síncrona	Convite.
		2 aulas assíncronas	Convite.
07	07/05/2021- Sexta-Feira	1 aula síncrona	Convite.
		1 aula assíncrona	Convite.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Observando as aulas, é visto que o trabalho desenvolvido pelas docentes para o ensino de leitura e escrita utilizando os gêneros textuais, inicia-se com a oralidade, esse primeiro momento acontece na aula síncrona. Ambas apresentam o gênero textual em questão, a sua finalidade e estrutura, buscando refletir com os educandos sobre esses aspectos, para que eles compreendam que o gênero textual está presente na sociedade.

Ao observarmos o ensino de leitura utilizando os gêneros textuais, as docentes projetaram os modelos dos gêneros no aplicativo do *Google Meet*, e realizaram a leitura para os educandos, sempre explicando a sua finalidade e refletindo sobre o texto apresentado. Elas propõem aos educandos que tentem realizar a leitura projetada. A atividade de leitura é complementada com as atividades propostas na aula assíncrona, utilizando fichas de leitura sobre o gênero estudado e, também, atividade de interpretação, como pode ser observado em uma das fichas proposta pelas docentes:

Imagem 05: Ficha de leitura e interpretação com gênero textual elaborada pela docente A.

GÊNERO TEXTUAL: CONVITE.

OBSERVE O CONVITE ABAIXO, LEIA E RESPONDA AS QUESTÕES A SEGUIR COM MUITA ATENÇÃO.



OBSERVE O CONVITE ABAIXO.

1- QUEM FAZ O CONVITE PARA AS CRIANÇAS É:

OS PAIS

OS PROFESSORES

KADU O ÍNDIO DA ALDEIA

Fonte: Elaborada pela docente A para aula assíncrona.

Imagem 06: Ficha de leitura e interpretação com gênero textual elaborada pela docente B.

ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA

1. OBSERVE O RÓTULO/EMBALAGEM DO PRODUTO ABAIXO. DEPOIS RESPONDA O QUE SE PEDE.



- A) QUE PRODUTO É ESSE?
 ÁGUA SUCO REFRIGERANTE
- B) QUAL O SABOR DA BEBIDA?
 LARANJA UVA ABACAXI
- C) QUANTAS LETRAS TEM A MARCA? _____

Fonte: Elaborada pela docente B para aula assíncrona.

Em relação ao ensino da escrita, não detectamos propostas de atividade escrita nas aulas síncronas, todas foram realizadas nas aulas assíncronas, por meio de fichas ou atividades no livro didático, mas utilizaram os gêneros textuais. Sendo essa utilização com o objetivo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, não contemplando o ensino de escrita utilizando os gêneros textuais com a finalidade de comunicação, como pode ser observado nas imagens das fichas de atividades elaboradas pelas docentes e disponibilizadas na plataforma do *Google sala de aula*.

Imagem 07: Ficha de leitura e interpretação com gênero textual elaborada pela docente A.

2. LEIA AS EMBALAGENS DOS PRODUTOS E COMPLETE AS PALAVRAS ABAIXO COM A SÍLABA QUE ESTÁ FALTANDO NO NOME DO PRODUTO



___GOS



___RINHA



___RO___



CA___



___BÁ



___LÉ

B. ESCREVA OS NOMES DOS PRODUTOS ABAIXO:

4. _____

5. _____

Fonte: Elaborada pela docente A para aula assíncrona.

Imagem 08: Ficha de leitura e interpretação com gênero textual elaborada pela docente B.

ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA

1. OBSERVE O RÓTULO DO PRODUTO ABAIXO. DEPOIS RESPONDA O QUE SE PEDE.



- A) QUAL A MARCA DESSE PRODUTO?

- B) QUE PRODUTO CONTÉM DENTRO DA EMBALAGEM?

- C) LEIA A PALAVRA "MABEL". ELA POSSUI:
QUANTAS VOGAIS: _____
QUANTAS CONSOANTES: _____
- D) OBSERVE O RÓTULO E CIRCULE AS LETRAS M.

2. MAIS ALGUNS RÓTULOS. OBSERVE ATENTAMENTE E RESPONDA:
O QUE TODOS TEM EM COMUM?



- A) COPIE O NOME DA MARCA DO PRODUTO QUE É USADO NA HIGIENE:

- B) COPIE O NOME DA MARCA DO PRODUTO QUE SERVE PARA FAZER SUCO:

- C) FAÇA UM X NOS PRODUTOS QUE PODEM SER USADOS PARA FAZER MINGAU.

Fonte: Elaborada pela docente B para aula assíncrona.

É importante destacarmos, que as docentes utilizam os gêneros textuais em suas aulas, seja retomando as finalidades e estrutura, seja realizando a interpretação. Diante das observações, fica evidente o trabalho com os gêneros textuais por meio da oralidade, leitura e escrita, sendo esse último com foco na apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e interpretação textual. Faltou nas propostas, na maioria das aulas observadas, seja nas síncronas ou assíncronas, a produção escrita dos gêneros textuais com a finalidade comunicativa.

Em virtude do modelo de aulas remotas, não é possível afirmar que essa ausência da produção escrita dos gêneros textuais com a finalidade comunicativa de acordo com sua estrutura, se faça pela falta de conhecimento e valorização da produção escrita pelas professoras, ou, se é pelas questões que dificultam o trabalho docente neste modelo de aulas remotas, como por exemplo: falta de tempo, conectividade, participação assídua das crianças, adaptação das propostas.

Trabalhar com os gêneros textuais em sala de aula não é simplesmente levar o texto ou a diversidade textual para o espaço escolar, mas utilizá-los em práticas comunicativas reais, especificamente, em relação ao seu uso em sala de aula, sendo esse trabalho voltado para a reflexão do uso social da língua escrita e dos gêneros textuais como elementos comunicativos, refletindo e compreendendo suas finalidades e estruturas, e o processo comunicativo que ocorre

por meio deles, mesmo que o educando, ainda, não tenha se apropriado do Sistema de Escrita Alfabética. Conforme evidenciado por Santos; Mendonça; Cavalcante (2007, p. 30):

Ao trazerem textos variados para a sala de aula, ultrapassando, portanto, o trabalho com frases soltas, muitos professores acreditam ter achado a solução para os desafios do letramento. Entretanto, apenas a presença da diversidade textual na sala de aula não é suficiente; é preciso trabalhar, de fato, com essa diversidade. Abordar efetivamente os gêneros textuais naquilo que têm de específico supõe conhecer o que os distingue uns dos outros, isto é, as suas características.

Contudo, não podemos deixar de ressaltar, mesmo não se observando na prática das docentes a produção dos gêneros textuais com a finalidade comunicativa, consideramos que ambas acreditam na utilização dos gêneros textuais como elemento integrante e necessário, para que a alfabetização na perspectiva do letramento ocorra. A utilização dos gêneros textuais pelas docentes, como observado, sinaliza que em suas práticas estão intrínsecos os aspectos teóricos-metodológicos da alfabetização na perspectiva do letramento, sobretudo, porque contemplam práticas de oralidade, leitura e escrita.

Essa pesquisa além de produzir conhecimento científico acerca das metodologias de ensino de leitura e escrita em turmas de 1º ano do EF gerou um produto educacional, que auxiliará professores alfabetizadores em suas metodologias de ensino de leitura e escrita. O produto educacional fruto dessa pesquisa trata-se do livro no formato *e-book* denominado de “*Alfaletrar*”: *Sugestões de práticas educativas a partir de gêneros textuais*. No quinto e último capítulo apresentaremos o seu processo de elaboração, aplicação e avaliação.

V PRODUTO EDUCACIONAL: “Alfaletrar”: Sugestões de práticas educativas a partir de gêneros textuais.

A pesquisa *Ensino de leitura e escrita no 1º ano do Ensino Fundamental: na perspectiva do letramento* gerou um produto educacional, o livro digital em formato e-book, intitulado de “Alfaletrar”: *Sugestões de práticas educativas a partir de gêneros textuais*, e tem como objetivo contribuir para o processo de ensino de leitura e escrita à partir do princípio da alfabetização na perspectiva do letramento.

Apresentaremos neste capítulo a conceituação de produto educacional, o processo de elaboração, estrutura (*layout*), as propostas, assim como o processo de aplicação e avaliação, realizado pelas docentes participantes da pesquisa. As etapas de aplicação e avaliação são importantes, e, mais, é necessário que o produto educacional “seja validado, registrado, utilizado nos sistemas de educação e que seja de acesso livre em redes *online* fechadas ou abertas, nacionais ou internacionais, especialmente em repositórios” (LEITE, 2018, p. 331). Assim, teremos a constatação de o produto educacional contribuir para o processo ensino e aprendizagem do educando, bem como com o a educação brasileira.

5.1 O FRUTO DA PESQUISA: Elaboração e aplicação do produto educacional

Pesquisadores da área da educação como Imbernón (2011), Tardif (2014), Soares (2017,2019, 2020), defendem que a formação continuada é o caminho para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, que segundo Marquezan; Savegnago (2020, p. 03) “constitui-se em uma oportunidade para que os diversos atores individuais e coletivos envolvidos no processo educacional possam compartilhar suas experiências, saberes, práticas pedagógicas e de gestão”.

O Mestrado Profissional na área de ensino é uma formação continuada em nível de pós-graduação *stricto sensu*, cujo o foco é o aperfeiçoamento profissional para o ensino,

[...] que deve obedecer aos procedimentos típicos dessa modalidade e, mesmo sendo um curso dirigido a um público de profissionais com ênfase em conteúdos aplicados, as atividades de pesquisa também estão presentes, tanto nas disciplinas como na dissertação (MARQUEZAN; SAVEGNAGO, 2020, p. 06).

Neste sentido, como resultado deste processo formativo é gerado a produção textual final da pesquisa, definida como dissertação e o produto educacional, a intervenção do problema encontrado no decorrer do estudo.

Gonçalves *et al.* (2019) aponta que no mestrado profissional, sobretudo na área de ensino, é obrigatório a elaboração do produto educacional para ser aplicado na Educação Básica, Profissional ou Superior em situações reais de aplicabilidade, sobre essa obrigatoriedade e as diferentes formas de produtos educacionais possíveis de serem produzidos, Leite (2018, p. 331) destaca:

Segundo as regulamentações legais citadas, os mestrados profissionais na Área de Ensino necessitam gerar produtos educacionais para uso em escolas públicas do país, além de dissertações e artigos derivados do relato descritivo e analítico dessas experiências. Tais produtos ou processos precisam ser aplicados em condições reais de sala de aula ou de espaços não formais ou informais de ensino e podem assumir as seguintes formas: mídias educacionais; protótipos educacionais e materiais para atividades experimentais; propostas de ensino; material textual; materiais interativos; atividades de extensão e desenvolvimento de aplicativos.

Para Gonçalves *et al.* (2019), os produtos educacionais devem inserir-se no Sistema Educacional Brasileiro, com o objetivo de contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, e por isso deve ser elaborado e aplicado em situações reais no cotidiano escolar. Contudo, “o desenvolvimento de produtos não é uma atividade trivial e revela vários desafios (GONÇALVES *et al.*, 2019, p. 76), que devem ser observados no momento da elaboração do P.E. Entre os desafios apontados por Gonçalves *et al.* (2019, p. 78) estão:

1. Linguagem: capacidade de expressar o conteúdo do produto educacional de forma clara, correta e adequada; que faz relação direta com sua *apresentação* provendo a qualidade visual e organizacional a fim de torná-lo mais intuitivo e receptivo para o público alvo a que se destina;
2. Capacidade de replicação: potencial do produto de ser reproduzido e/ou utilizado pelo público alvo a que se destina.
3. Internacionalização: possibilidade de replicação e/ou utilização do produto por público alvo de outros países cujo idioma é diferente daquele adotado pelo país de origem do produto;
4. Disponibilidade: tornar o produto disponível em redes, repositórios e/ou plataformas que permitam o alcance pelo público alvo; possibilitando a divulgação e popularização;
5. Acessibilidade: qualidade de tornar acessível o produto educacional por pessoas com deficiência, de forma autônoma e segura, totalmente ou parcialmente assistido.

Diante do exposto, sabendo da exigência do Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica (PPG-ENEB) do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí, a pesquisa *Ensino de leitura e escrita no 1º ano do Ensino Fundamental: na perspectiva do*

letramento gerou um produto educacional que perpassou pelas etapas de elaboração, apreciação, aplicação e avaliação pelos envolvidos na pesquisa.

O produto educacional, o livro digital no formato e-book intitulado de “*Alfaletrar*”: *Sugestões de práticas educativas a partir de gêneros textuais*, é constituído por sequências didáticas utilizadas para o ensino de leitura e escrita nas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental. Ele é resultado da pesquisa *Ensino de Leitura e escrita no 1º ano do Ensino Fundamental: na perspectiva do letramento* e foi planejado com o objetivo de auxiliar os professores alfabetizadores a refletirem e ampliem seus repertórios acerca das metodologias de ensino de leitura e escrita baseadas na alfabetização na perspectiva do letramento, pois conforme aponta Goulart (2015, p. 58) será:

[...] no trabalho contínuo, cotidiano, com a leitura e a escrita, de variadas maneiras, que as crianças vão ampliando o conhecimento que tem sobre o mundo da escrita e sobre o sistema alfabético propriamente. O tempero fundamental dessas aprendizagens é a fala, a conversa, a interação, que se dá entre professora e criança e entre criança e criança. É por meio de muito diálogo que a escrita é aprendida e exercitada no dia a dia escolar, em atividades desafiadoras e significativas. Textos de muitas origens, formatos e intenções vão sendo apresentados e lidos para as crianças.

Assumindo o compromisso de reflexão e ampliação do repertório acerca das metodologias de ensino de leitura e escrita, a elaboração das propostas contidas no P.E. foi oriunda das observações realizadas na pesquisa durante a coleta de dados, por meio das técnicas de entrevista e observação, e das experiências exitosas realizadas pelo pesquisador deste trabalho durante os anos de atuação como professor alfabetizador nas turmas de 1º ano do ensino fundamental. Nesse sentido, Mata (2015, p. 22) considera que:

Nossas experiências profissionais e nosso posicionamento de valor diante do mundo têm influência direta em nossos fazeres pedagógicos, refletindo, reforçando, legitimando, contrariando, desafiando, modificando e até transformando as práticas sociais. É um movimento de vaivém, dinâmico e tenso, complexo e ininterrupto, entre avanços e recuos.

A escrita das propostas ocorreu entre o período de junho a agosto de 2021, após conclusão da etapa de coleta de dados – observação. Composto por vinte (20) sequências didáticas, o produto educacional, utiliza os gêneros textuais como elemento central para a elaboração e direcionamento das propostas de ensino de leitura e escrita. Visto que na alfabetização na perspectiva do letramento, o texto desempenha papel importante, assumindo a centralidade do processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, por circular em

socialmente e desempenharem a função comunicativa, o que facilita o processo de alfabetização e do letramento. Segundo Silva (2018, p. 22):

Os gêneros textuais estão inseridos dentro de um repertório de formas disponíveis no movimento de linguagem e comunicação em uma determinada comunidade, sendo determinados pela sociedade que os utiliza. Desta forma, podemos afirmar que eles surgem a parit de uma necessidade social de comunicação.

Os gêneros textuais selecionados para compor o e-book (produto educacional) foram: cardápio; parlenda; lista; trava-línguas; convite; fábula; lenda; carta; bilhete; rótulo; anúncio publicitário; poema; receita; cantigas; cordel; história em quadrinhos; adivinhas; reportagem; panfleto; contos de fada. Foi utilizado como critério de seleção dos gêneros textuais o referencial curricular da Rede Municipal de Ensino de Itumbiara/Go⁷.

É importante destacar que a seleção destes gêneros textuais não impossibilita utilizar outros, pois o professor pode realizar as adaptações necessárias, para que sejam executadas as propostas abordando outros gêneros e, assim promover a ampliação do repertório dos educandos e favorecer o processo comunicativo por meio da utilização de variados gêneros textuais, visto que:

[...] é de extrema importância a utilização de diferentes gêneros textuais em sala de aula independente da disciplina de estudo, pois cada gênero se materializa em um determinado ambiente comunicativo, seja esse ambiente em matemática ou história ou mesmo na internet. O ideal é que o professor mostre para o aluno que gênero está sendo utilizado naquela comunicação e qual é sua função, pois os alunos devem ter a noção de que gênero eles empregaram para se comunicarem. Sendo assim, a ideia de gênero ganhará mais significado para o aluno (SILVA, 2018, p. 24).

Na elaboração das sequências didáticas, com o objetivo de sistematizar as propostas e orientar o trabalho dos docentes, ficou definido a estrutura das SD com os seguintes itens: tema; objetivos; objetivos específicos; quantidade de aulas; desenvolvimento; recursos didáticos e avaliação. No item desenvolvimento são contemplados a quantidade de aula, e em cada aula a etapa, a duração, os procedimentos didáticos, por fim, os materiais utilizados.

Essa estrutura definida para as sequências didáticas evidencia a importância do planejamento para a ação docente e, por meio dessa estruturação, permite ao professor que

⁷ Alinhado a BNCC e ao Documento Curricular para Goiás, a Rede Municipal de Ensino de Itumbiara elaborou o Referencial Curricular, documento este aprovado pelo Conselho Municipal da Educação e em vigor desde janeiro de 2020.

utilizará a proposta, a sistematizar o trabalho e alcançar os objetivos propostos, além de garantir a organização didática necessária para o processo de ensino e aprendizagem, pois:

Uma previsão bem-feita das etapas do que será realizado pode melhorar a aprendizagem dos alunos e aprimorar a prática pedagógica do professor. Ao nos referir a essas etapas, isto é feito para que se tenha melhor compreensão didática do processo, pois é imprescindível que se veja o planejamento como forma de organização do ensino do professor, um movimento dialético, processual, de influência mútua, não composto de linearidade. Logo, é um processo que possibilita a formação de novos conceitos e novas habilidades, contribuindo para o desenvolvimento do futuro professor (SILVA, 2014, p. 85).

Seguindo o padrão estabelecido, cada sequência didática apresentada no e-book, tem como elemento norteador o gênero textual e possui um tema, que dialoga com os objetivos (geral e específicos), e para alcançar tais (cada) objetivos utiliza-se de 3 a 4 aulas, totalizando de 09 a 12 aulas, conforme exposto no quadro abaixo.

Tabela 12: Composição das Sequências didáticas.

GÊNERO TEXTUAL	TEMA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	QUANTIDADE DE AULAS
Cardápio	Cardápios, deliciosos cardápios...	12
Parlenda	Divertindo com as parlendas!	12
Listas	Listas, muitas listas...	12
Trava-línguas	Brincando e divertindo com os trava-línguas.	12
Convite	Convite por todo lado.	12
Fábula	Fábulas fabulosas.	12
Lenda	Lendas, muitas lendas brasileiras.	12
Carta	Cartas, muitas cartas.	12
Bilhete	Mande um bilhete!	12
Rótulo	Rótulos por toda parte.	12
Anúncio Publicitário	Anúncios publicitários por toda parte.	12
Poema	Poemas, poemando pelo mundo.	12
Receita	Receita, deliciosas receitas.	12
Cantiga	Divertindo com as cantigas.	12
Cordel	Cordel encantado.	12
História em Quadrinhos	História em quadrinho, diversão em quadrinhos.	09
Advinhas	O que é, o que é?	12
Reportagem	Nos caminhos da reportagem.	12
Panfleto	Panfletos, diversos panfletos.	10
Contos de fada	Era uma vez...	12

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

As propostas de atividades das sequências didática, estão em consonância com a alfabetização na perspectiva do letramento. Utilizam os gêneros textuais como elemento norteador, possuem propostas de exploração da oralidade, leitura e escrita. São utilizados, também, obras de literatura infantil com o objetivo de estimular o gosto pela leitura, prática da ludicidade, além da ampliação de repertório. Das 20 sequências didáticas contidas no e-book, 16 utilizam obras de literatura infantil e 04 não.

Tabela 13: Obras de Literatura Infantil utilizadas nas Sequências Didáticas.

GÊNERO TEXTUAL	TEMA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	OBRA DE LITERATURA INFANTIL UTILIZADA
Cardápio	Cardápios, deliciosos cardápios...	<i>Restaurante animal</i> – Autores: Blandina Franco e José Carlos Lollo.
Parlenda	Divertindo com as parlendas!	<i>O Livro de Números do Marcelo</i> . Autora: Ruth Rocha.
Listas	Listas, muitas listas...	<i>Uma Zebra Fora do Padrão</i> . Autora: Paula Browne.
Trava-línguas	Brincando e divertindo com os trava-línguas.	<i>Brincando com Trava-línguas</i> . Organizador: Jakson de Alencar.
Convite	Convite por todo lado.	<i>O aniversário do Tiltapes</i> . Autora: Christina Dias
Fábula	Fábulas fabulosas.	<i>Fábulas de Esopo</i> . Autora: Ruth Rocha.
Lenda	Lendas, muitas lendas brasileiras.	<i>Saci urucum</i> . Autora: Anna Gobel; <i>Curupira, brinca comigo?</i> Autora: Lô Carvalho
Carta	Cartas, muitas cartas.	<i>O Carteiro Chegou</i> . Autores: Janet e Allan Ahlberg.
Bilhete	Mande um bilhete!	<i>Pode Levar</i> . Autor: Lorenz Pauli
Rótulo	Rótulos por toda parte.	-
Anúncio Publicitário	Anúncios publicitários por toda parte.	<i>O lobo não morde!</i> Autor: Emily Gravett.
Poema	Poemas, poemando pelo mundo.	<i>O jardim de Ceci</i> . autora: Geresa Rodrigues Pinto. <i>O tempo escapou do Relógio e outros poema</i> . autor: Marcos Bagno.
Receita	Receita, deliciosas receitas.	<i>O sanduíche da dona Maricota</i> . Autor: Avelino Guedes.
Cantiga	Divertindo com as cantigas.	<i>Cadê meu travesseiro?.</i> Autora: Ana Maria Machado.
Cordel	Cordel encantado.	<i>Mês de Junho tem São João</i> . Autor: Fábio Sombra.

História em Quadrinhos	História em quadrinho, diversão em quadrinhos.	-
Advinhas	O que é, o que é?	<i>O que é.</i> Autora: Ana Maria Machado
Reportagem	Nos caminhos da reportagem.	-
Panfleto	Panfletos, diversos panfletos.	-
Contos de fada	Era uma vez...	<i>Chapeuzinho amarelo.</i> Autor: Chico Buarque <i>E o lobo mau se deu bem.</i> Autor: Suppa

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

A Literatura Infantil e a contação de histórias no processo de alfabetização e letramento desempenham papel importante, sobretudo para o ensino leitura. Desde a mais pequena idade as crianças podem ouvir histórias, e entrar em contato com a leitura, sendo essa, inicialmente realizada por um leitor experiente. Esse contato com o ato de ler, com os objetos portadores de textos favorece o processo de aprendizagem da leitura, e da apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, contribuindo com o processo de alfabetização e letramento. Por esse motivo a leitura, sobretudo de obras de literatura infantil devem estar presentes no cotidiano escolar desde a etapa da educação infantil. Pois,

A leitura frequente de histórias para crianças é, sem dúvidas, a principal e indispensável atividade de letramento na educação infantil. Se adequadamente desenvolvida, essa atividade conduz a criança, desde muito pequena, a conhecimentos e habilidades fundamentais para sua plena inserção no mundo da escrita (SOARES, 2017, p. 143).

A oralidade está presente no cotidiano das crianças, mas será na escola que ela se tornará uma prática institucionalizada, e ao ser inserida na prática pedagógica permite que os educandos se apropriem de processos comunicativos ao mesmo tempo que desenvolvem as funções psicológicas superiores como: linguagem, atenção, memória, raciocínio lógico e percepção. Com a prática da oralidade na escola torna-se possível abordar conteúdos previsto nos documentos curriculares e, assim, promover a formação do educando. Sobre a responsabilidade da instituição escolar como promotora da oralidade, Dantas (2015, p. 49) considera que:

É tarefa da escola desenvolver e ampliar a competência oral dos educandos por meio da participação em práticas de oralidade, pois, assim, os alunos terão oportunidade de monitorar, em menor ou maior grau, a linguagem (variedade linguística) utilizada, a fim de adequá-las às diferentes situações de comunicação.

Ao elaborar as propostas do e-book, foi considerado a oralidade como uma atividade permanente e presente em todas as sequências didáticas. Foram elaborados momentos específicos de diálogos entre professor e educando, educandos e educandos; roda de conversa; exposição de ideias. Com essas metodologias buscamos oportunizar aos educandos o desenvolvimento de oralidade, do senso crítico, da capacidade de argumentação, do raciocínio lógico, da percepção, e sobretudo da utilização da língua falada como um elemento constitutivo da linguagem e da comunicação. Para Corais; Fonseca (2015, p. 35), “as rodas de conversa contribuem para a ampliação da capacidade discursiva das crianças, para a interação social e afetiva entre os componentes do grupo, auxiliando na construção de valores e respeito mútuo”.

Todas as sequências didáticas do e-book possuem propostas de leitura. Sabendo que “a leitura de um texto, seja qual for o gênero, deve ser sempre preparada com antecipação pela/o professora/or” (SOARES, 2020, p. 229), no produto educacional as propostas utilizam a leitura independente⁸, mediada⁹, contribuindo para a apropriação da habilidade de leitura, que vai além do simples ato de decodificar.

As propostas de leitura do e-book são desafiadoras, utiliza de gêneros textuais e obras de literatura infantil. Nelas, antes de iniciar o processo de leitura é proposto um preâmbulo para estimular a curiosidade e o interesse do educando para o ato de ler, conforme orientado por Soares (2020, p. 229):

Ao propor a leitura de um texto, é necessário, antes, preparar as crianças para a leitura, despertando a curiosidade e o interesse pelo tema, e verificando se elas têm os conhecimentos prévios necessários para compreender o texto. Por exemplo, antes de propor a crianças a leitura da tirinha do “Cascão e o Pinóquio”, seria preciso prepará-las para a leitura anunciando que vão ler uma tirinha com dois personagens, o Cascão – sabem quem é? Por que ele tem o apelido de Cascão? – e o Pinóquio – conhecem a história do Pinóquio? Lembram que seu nariz cresce a cada vez que ele conta uma mentira?

Assim como as propostas de leitura, todas as sequências didáticas contidas no e-book possuem atividades de escrita, onde o foco é a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, pois segundo Soares (2020, p. 253) o seu domínio “abre novas possibilidades de interação para

⁸ De acordo com Soares (2020) a leitura independente acontece por meio do contato da criança, desde a mais pequena idade com materiais escrito como livros, gibis, revistas. E de posse desses suportes de texto a criança começa a manusear e demonstrar interesse pela leitura, mesmo que realizada por um leitor.

⁹ Ainda de acordo com Soares (2020), essa leitura acontece por meio da mediação de um leitor experiente, pois a criança ainda nas primeiras etapas do ciclo de alfabetização e letramento ainda estão aprendendo a ler, logo necessitam do apoio de um leitor experiente para promover o “encontro da criança com o texto, com o livro, ora visando especificamente o desenvolvimento sistemático de estratégias de compreensão e interpretação, ora visando, sobretudo, promover uma interação prazerosa da criança com a leitura” (SOARES, 2020, p. 231).

a criança” de modo que ela passa a utilizar a leitura e escrita como instrumento comunicativo consolidando a alfabetização na perspectiva do letramento.

Nessa perspectiva, no e-book, as atividades que envolvem o ensino de escrita estão pautadas de significado, de escrita real com finalidade, partindo de contextos, contrapondo a ideia de escrita utilizada na escola que “ensina as crianças a repetirem e reproduzirem palavras e frase feitas”(SMOLKA, 2012, p. 95).

Ao elaborar as sequências didáticas deste produto educacional, buscamos valorizar a escrita com propostas permeadas de sentidos, de modo que o educando compreenda e utilize a escrita como instrumento mediador da linguagem, ultrapassando o simples ato de codificar.

Com o material elaborado e revisado pelo orientador da pesquisa, professor Dr. Cleber Cezar da Silva, o e-book “*Alfaetrar*”: *Sugestões de práticas educativas a partir de gêneros textuais*, foi apresentado as docentes participantes da pesquisa. A apresentação ocorreu de forma virtual, via aplicativo do *Google Meet*, sendo essa forma escolhida pelas docentes. Vale ressaltar que a apresentação aconteceu de forma individual.

Após a apresentação, o material foi enviado via e-mail e aplicativo de *whatsapp* para ambas as docentes, juntamente com as orientações acerca do processo de apreciação, aplicação e avaliação dele. É importante destacar, que essa forma de apresentação seguiu a mesma metodologia das técnicas de coleta de dados, utilizando o formato remoto.

As docentes tiveram o período de 30 dias para apreciação, seleção e aplicação das propostas do e-book. Ficou estabelecido que após conhecer as 20 sequências didáticas, elas fariam a escolha de duas para realizar a aplicação, tudo isso dentro deste prazo de 30 dias. Ficou acordado com as docentes, que a seleção ficaria a critério de suas análises, considerando as especificidades de suas turmas, sem qualquer interferência do pesquisador no ato da escolha.

Considerando que o planejamento deve atender as necessidades e especificidades do público-alvo, que o plano de aula deve ser flexível, e compreendendo o formato das aulas, ainda permanecerem de forma remota, foi orientado se caso fosse necessário realizar adaptações nas propostas escolhidas, elas teriam autonomia para tal ato, desde que não perdesse a essência das propostas.

Após apreciação, seleção e aplicação das propostas, foi realizado o processo de avaliação do produto educacional. Esta última etapa ocorreu por meio da utilização formulário avaliativo, composto por 10 questões, disponibilizados pelo aplicativo gratuito *Google forms*.

Segundo Mota (2019) esse aplicativo pertence ao Google¹⁰, e por meio dele é possível elaborar formulários que ficam armazenados no *google drive* na conta de e-mail *Gmail*.

O formulário avaliativo foi disponibilizado as docentes no dia 04 de outubro de 2021, e solicitado que respondessem até o dia 08 de outubro de 2021, oportunizando a elas maior comodidade e tranquilidade em respondê-lo. As respostas ficaram armazenadas no *drive* da conta de e-mail que foi elaborado o formulário.

Exposto o processo de elaboração do produto educacional, a apresentação as docentes, apreciação e aplicação, apresentaremos na próxima seção deste capítulo o processo de avaliação o P. E.

5.2 COLHEITA DO FRUTO: Avaliação produto educacional

A aplicação das propostas foi realizada entre os dias 15 a 30 de setembro de 2021. As docentes participantes da pesquisa selecionaram duas sequências didáticas e aplicaram. Elas fizeram as adaptações para o formato de ensino híbrido¹¹, contexto em que estão acontecendo as aulas.

As docentes optaram por aplicar as propostas para o ensino híbrido, mas contemplaram também os educandos que estão apenas no ensino remoto, pois as atividades inseridas na plataforma - *Google Sala de aula*¹², estavam em consonância com as propostas das sequências didática.

¹⁰ “A empresa Google com apenas 20 anos de existência já é considerada a ferramenta de busca mais utilizada e poderosa do mundo. Uma empresa multinacional de serviços *on-line* e *software* dos Estados Unidos, que hospeda e desenvolve uma série de serviços e produtos baseados na Internet. Como qualquer outra tecnologia, o buscador do Google vem evoluindo e proporcionando os mais diversos serviços, fomentando milhões de negócios *on-line*. A empresa foi fundada por *Larry Page* e *Sergey* em 4 setembro de 1998. [...] O Google possui uma grande variedade de ferramentas, que facilitam e otimizam a vida de milhares de usuários espalhados pelo mundo, entre elas: *Google* buscador; *Google Blog Search*; *Google Books*; *Google Custom Search*; *Google Shopping*; *Google Finance*; *Google Grupos*; *Google Imagens*; *Google Notícias*; *Google Acadêmico*; *Google Tradutor*; *Google FeedBurner*; *Google Apps for Business*; *Google Docs*; *Google Drive*; *Google Reader*; *Google Play*; *Blogger*; *Hangouts*; *Gmail*; *YouTube*; *Google Mapas*; *Google Toolbar*; *Google Agenda* etc. Como se observa, a *Google* dispõe de uma variedade de serviços, desde as ferramentas direcionadas à comunicação, publicação, pesquisa, e muitas outras que facilitam o dia a dia dos seus usuários” (MOTA 2019, p. 372-373).

¹¹ No Segundo Semestre do ano letivo de 2021, as aulas na Rede Municipal de Ensino de Itumbiara/Go estão acontecendo de forma Híbrida e Remota. O modelo Híbrido mescla o ensino presencial com o Remoto, já o modelo remoto acontece de forma não presencial, onde o educando participa das aulas por meio dos aplicativos do *Google Meet* e pela plataforma *Google sala de aula*.

¹² A Rede Municipal de Itumbiara, desde fevereiro de 2021 utilizada este recurso do Google para realização das aulas no formato remoto. Nesta plataforma são disponibilizadas as propostas de atividades, bem como a realização das aulas síncronas por meio do aplicativo *Google Meet*.

Após apreciar e-book e aplicar as propostas selecionadas, as docentes participantes da pesquisa avaliaram o produto educacional por meio de um formulário avaliativo, composto por 10 questões, disponibilizado no *Google forms*. As questões foram elaboradas com o objetivo de avaliar o produto educacional sobre a ótica das docentes participantes da pesquisa, revelando a funcionalidade e aplicabilidade dele.

A primeira questão do formulário avaliativo buscou revelar o olhar das docentes acerca do ensino de leitura e escrita por meio de sequências didáticas, pois o e-book é composto por elas. Vejamos a pergunta e as respostas das docentes.

Tabela 14: Pergunta 01 e respostas das docentes no Formulário Avaliativo.

É possível ensinar leitura e escrita por meio de sequência didática? Por quê?	
RESPOSTAS	
Docente A	Sim, por se tratar de uma sequência lógica de raciocínio, conhecimento adquirido pela criança.
Docente B	Sim. Pois utilizando a sequência didática o professor pode realizar com os alunos seu trabalho de diferentes maneiras. Visando assim mobilizar diferentes conhecimentos e estimular diferentes habilidades, fazendo com que a criança seja sujeito ativo na construção do seu conhecimento.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Como observado, as docentes participantes da pesquisa acreditam que é possível ensinar leitura e escrita utilizando sequência didática, pois vislumbram que por meio dela o trabalho se torna sistematizado, com objetivos definidos, além de provocar aprendizado de modo significativo, por utilizar atividades variadas. Esse olhar das docentes acerca da sequência didática vem ao encontro do exposto por Ribeiro; Azevedo e Leal (2020, p. 165) que:

[...] consideram essa forma de organização do ensino como um conjunto de atividades progressivas, delineadas, direcionadas por um tema ou por uma finalidade, sendo esse procedimento responsável por permitir um trabalho global e integrado, priorizando tanto conteúdos mais gerais como objetivos de aprendizagens mais específicos, todos organizados em atividades variadas.

A visão das docentes participantes da pesquisa acerca das sequências didática condiz, como exposto por Mendes; Sousa e Gomes (2021, p. 62) que definem sequências didáticas

como “atividades escolares organizadas em conjunto, de maneira sistemática, para tratar de um dado gênero textual/discursivo oral ou escrito, a partir de uma série de atividades”. Sendo assim, as docentes defendem que é possível ensinar leitura e escrita por meio de sequências didáticas.

A segunda questão buscou visualizar a percepção das docentes em relação a utilização dos gêneros textuais em sequências didáticas para o ensino de leitura e escrita, já que eles circulam socialmente e medeiam o processo comunicativo por meio da leitura e escrita.

Tabela 15: Pergunta 02 e respostas das docentes no Formulário Avaliativo.

As sequências didáticas utilizando os gêneros textuais facilitam o processo de ensino de leitura e escrita em turmas de 1º ano Ensino Fundamental?	
RESPOSTAS	
Docente A	Sim.
Docente B	As sequências didáticas utilizando gêneros textuais facilita sim o processo de ensino de leitura e escrita, pois possibilita ao aluno uma aprendizagem significativa e prazerosa. Uma vez que lhe é proporcionado o contato com diversos textos, e o entendimento desses textos pelas crianças irão auxiliá-las a adentrar mais facilmente no mundo letrado.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Na alfabetização na perspectiva do letramento os gêneros textuais assumem a centralidade do processo de ensino de leitura e escrita, e a utilização das sequências didáticas possibilita conhecimento acerca do gênero textual que será estudado, conduzindo o trabalho de modo sistematizado em sala de aula. A utilização das sequências didáticas permite que este trabalho seja organizado, objetivo e possibilite uma aprendizagem significativa acerca do gênero textual apresentado, segundo Albuquerque (2007, p. 18-19):

Sabemos que, para a formação de leitores e escritores competentes, é importante a interação com diferentes gêneros textuais, com base em contextos diversificados de comunicação. Cabe à escola oportunizar essa interação, criando atividades em que os alunos sejam solicitados a ler e produzir diferentes textos. Por outro lado, é imprescindível que os alunos desenvolvam autonomia para ler e escrever seus próprios textos.

Ao analisar as respostas das docentes, é percebido que ambas acreditam que os gêneros textuais ao serem trabalhados por meio de sequências didáticas facilitam e promovem o ensino de leitura e escrita. Pois “na escola o gênero deixa de ser apenas uma ferramenta de comunicação, torna-se objeto de ensino-aprendizagem. Assim, é necessário fazermos com que os alunos sejam expostos a textos reais e a atividades de escrita de uso social diariamente” (SANTANA, 2016, p. 36).

Essa facilidade se dá pelo fato das sequências didáticas serem “material flexível, pois não se esgotam em si mesmas, já que quando bem elaboradas ou adaptadas pelo professor à suas necessidades de ensino, abrem um leque de possibilidades de aprendizagem úteis aos objetivos de ensino e aprendizagem” (MENDES; SOUSA; GOMES, 2021, p. 62). Essas inúmeras possibilidades oportunizam ao professor utilizar diversas estratégias para o ensino de leitura e escrita baseado nos gêneros textuais.

Na sequência foi questionado as docentes se as propostas contidas no e-book atendem a finalidade do ensino de leitura e escrita. Com essa questão buscamos verificar se no ponto de vista delas ficou evidente qual a finalidade do ensino de leitura e escrita abordado nas propostas.

Tabela 16: Pergunta 03 e respostas das docentes no Formulário Avaliativo.

O produto educacional “Alfaetrar”: Sugestões de práticas educativas a partir de gêneros textuais” reúne sequências didáticas para o ensino de leitura e escrita utilizando os gêneros textuais. As propostas atendem a finalidade do ensino de leitura e escrita?	
RESPOSTAS	
Docente A	Sim. Apresentam propostas reais de utilização da leitura e escrita.
Docente B	As propostas atendem a finalidade do ensino da leitura e escrita, pois valoriza os conhecimentos prévios dos alunos, as atividades são diversificadas e desafiadoras, ensino reflexivo visando a interação e sistematização dos saberes.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Guimarães (2013, p. 35), aponta que “vivemos em uma sociedade em que o domínio da leitura e escrita é condição fundamental para que o indivíduo exerça um papel ativo e transformador no meio ao qual se encontra inserido”, partindo dessa premissa, o ensino de leitura e escrita devem ser significativos, atendendo as demandas sociais, sobretudo, as práticas comunicativas.

Em relação a leitura, o ensino dela deve ser carregado de significado, mesmo que o educando ainda não consiga decodificar e dar sentido ao que foi decodificado. É necessário que as propostas de ensino de leitura assumam a perspectiva do letramento, e desperte o interesse do educando para a sua apropriação, possibilitando a capacidade leitora do educando.

Do professor, a sociedade espera um ser que enxergue a leitura como uma prática social, um processo ininterrupto de descobertas à medida que, cada nova leitura é passível de confronto entre o leitor, o autor e o texto. Neste movimento, cabe ao primeiro o estabelecimento de uma relação crítica com os outros dois, na busca de atribuição de sentidos para o lido. Este processo de ler, entendido como práxis, leva o leitor a uma constante interrogação de suas certezas, pois o cruzamento das diferentes vozes que interagem no momento da leitura nos leva também a novas maneiras de enxergar o mundo (GUIMARÃES, 2013, p. 35).

Do mesmo modo, o ensino da escrita deve ser promovido de modo significativo, oportunizando a compreensão da língua escrita como um elemento constitutivo da comunicação, e sua apropriação ocorrendo a partir de práticas letradas, pois “a criança, em nossa sociedade, mantém contato com a cultura escrita diariamente, tornando-se necessário que ela se aproprie desse instrumento cultural (a escrita) para sua inserção efetiva nessa sociedade letrada” (SILVA, 2016, p. 74).

Nas respostas das docentes na questão três, é possível visualizar que em suas análises, as propostas de ensino de leitura e escrita contidas no e-book atendem a finalidade da alfabetização na perspectiva do letramento, ou seja, promovem a interesse pela leitura ao passo que proporcionam ao educando a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, pois são propostas carregadas de significados e presentes no cotidiano dos educandos, sobretudo porque utilizam os gêneros textuais, assumindo assim o compromisso de:

[...] formar praticantes da leitura e da escrita e não apenas sujeitos que possam “decifrar” o sistema de escrita. É – já o disse – formar leitores que saberão escolher o material escrito adequado para buscar a solução de problema que devem enfrentar e não alunos capazes apenas de oralizar um texto selecionado por outro. É formar seres humanos críticos, capazes de ler entrelinhas e de assumir uma posição própria frente à mantida, explícita ou implicitamente, pelos autores dos textos com quais interagem em vez de persistir em formar indivíduos dependentes da letra do texto e da autoridade de outros (LERNER, 2020, p. 27-28)

Na questão 04, foi perguntado quais as propostas do produto educacional “*Alfaletrar*”: *Sugestões de práticas educativas a partir de gêneros textuais* as docentes aplicaram em sala de aula. A Docente A, informou que aplicou a proposta da Receita e Parlenda, já a Docente B aplicou as propostas Listas e Cantigas.

Na questão 05, foi questionado quais propostas as docentes consideraram mais interessantes, em resposta a docente A informou ser “Receita e Parlenda” (Docente A) e a docente B “todas, pois são gêneros textuais voltados para o nível das crianças de 1º ano” (Docente B).

Em seguida, na questão 06 foi indagado, se as propostas contidas no e-book são possíveis de serem aplicadas em turmas de 1º ano do Ensino Fundamental.

Tabela 17: Pergunta 06 e respostas das docentes no Formulário Avaliativo.

As propostas do produto educacional “Alfalettrar”: Sugestões de práticas educativas a partir de gêneros textuais” são possíveis de aplicação em turmas de 1º ano do Ensino fundamental? Por quê?	
RESPOSTAS	
Docente A	Sim. Por abordar os gêneros solicitados de acordo com a BNCC.
Docente B	Sim. Pois através das propostas apresentadas o professor pode realizar com seus alunos um trabalho diferenciado visando mobilizar diferentes conhecimentos e estimular diferentes habilidades.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Ao analisar o produto educacional, as docentes consideram que ele é aplicável a turmas de 1º ano do Ensino Fundamental, na visão da docente A, de acordo com seu conhecimento acerca do currículo, foi vislumbrado que o e-book utiliza os gêneros textuais como parte integrante das propostas, estando em consonância com a Base Nacional Comum Curricular, e segundo Lima (2020, p. 49), o documento concebe a língua:

[...] como forma de manifestação da linguagem, não como código a ser decifrado ou sistema de regras gramaticais; o texto, em suas múltiplas formas de apresentação é o foco do ensino, permitindo o desenvolvimento crítico e reflexivo dos alunos como agentes da linguagem. Para tanto, são estabelecidos quatro eixos organizadores: Oralidade, Leitura/escuta, Produção de textos e Análise linguística/semiótica nos campos de atuação no Ensino Fundamental. O processo de ensino-aprendizagem dá-se por meio das práticas de linguagem nos cinco campos de atuação que orientam a seleção de gêneros textuais/discursivos, práticas, atividades e procedimentos. Cada campo articula as práticas de linguagem aos respectivos objetos de conhecimento e +habilidades, integrados aos eixos organizadores, sempre associadas às competências específicas.

Na ótica da docente B, as propostas possibilitam aos professores alfabetizadores realizar um trabalho que estimule os educandos a serem autores de sua aprendizagem. Pela resposta da

docente, existe, o entendimento que é necessário valorizar o conhecimento prévio e os saberes que as crianças trazem do convívio em outras esferas sociais, sendo esses, importantes pressupostos para a aprendizagem se tornar significativa.

Com a necessidade de verificar se as propostas contidas no produto educacional são possíveis de ensinar leitura e escrita, e nesse sentido é que foi realizada a sétima pergunta.

Tabela 18: Pergunta 07 e respostas das docentes no Formulário Avaliativo.

As propostas do produto educacional “Alfalettrar”: Sugestões de práticas educativas a partir de gêneros textuais” são possíveis de ensinar leitura e escrita? Por quê?	
RESPOSTAS	
Docente A	Sim, pela versatilidade das atividades propostas.
Docente B	Sim. Pois as propostas de atividades apresentadas não são apenas para que os alunos escutem, mas para que eles também possam interagir com seus colegas e professor, as diversidades textuais apresentadas permite o ensino da oralidade e da escrita de maneira lúdica de modo a mostrar ao aluno o quão é prazeroso aprender.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Pelas respostas, a Docente A, foi mais sucinta e ressaltou a versatilidade das propostas, acreditando ser possível ensinar leitura e escrita. Já a Docente B, ao realizar a análise do produto educacional, entendeu que as propostas são possíveis de ensinar leitura e escrita pelo fato de estarem pautadas numa relação dialógica entre professores e educando e educandos e educandos, além de explorar a ludicidade, oralidade, leitura e escrita como fator preponderante do processo de ensino e aprendizagem.

Corroborando com o entendimento da Docente B, Goulart (2015, p. 59) aponta que “com a realização de atividades diárias orais, de leitura e de escrita, conhecendo e mergulhando em materiais escritos diversos, as crianças, em geral, vão se sentindo animadas e autorizadas a ler e a escrever do jeito que podem”. A docente ainda destaca a importância da diversidade textual para o ensino da leitura e escrita, assim como a necessidade de a aprendizagem ser significativa e divertida, amparada sobretudo pela ludicidade, concordando com o exposto por Goulart (2015).

Na questão 08 foi perguntado se as propostas contidas no e-book estão em consonância com a alfabetização na perspectiva do letramento, visto que esse material é fruto de uma pesquisa com enfoque nesta temática.

Tabela 19: Pergunta 08 e respostas das docentes no Formulário Avaliativo.

Todas as propostas do produto educacional “Alfaletrar”: <i>Sugestões de práticas educativas a partir de gêneros textuais</i> estão em consonância com a alfabetização na perspectiva do letramento? Por quê?	
RESPOSTAS	
Docente A	Ao meu ver sim.
Docente B	Sim, as propostas apresentadas faz com que os alunos estejam em contato com gêneros textuais diversificados, onde os mesmos serão explorados de acordo com suas funções sociais de forma significativa e contextualizada no uso de práticas pedagógicas cotidianas, fazendo com que os alunos não sejam apenas alfabetizados, mas que façam domínio da leitura e da escrita em situações reais no dia a dia.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Pelas respostas, a Docente A acredita que sim, mas não justificou. Já a Docente B, enfatizou os motivos de as propostas estarem em consonância com a alfabetização na perspectiva do letramento, demonstrando seu olhar sobre essa temática, que a alfabetização e o letramento devem utilizar os gêneros textuais como elemento constitutivo do processo de ensino, onde a leitura e escrita devem partir de situações reais do cotidiano das crianças, assumindo assim a adoção de práticas letradas na escola, para que os educandos sejam capazes de ir além do ato de decodificar e codificar, mas apropriarem e desenvolverem as habilidade de leitura e escrita.

O considerado pela Docente B, vem ao encontro do que Albuquerque (2007, p. 22) ao apontar que “ser alfabetizado, hoje, é mais do que “decodificar” e “codificar” os textos. É poder estar inserido em práticas diferenciadas de leitura e escrita e poder vivenciá-las de forma autônoma, sem precisar da mediação de outras pessoas que sabem ler e escrever”, isso é a alfabetização na perspectiva do letramento, o que segundo ela (Docente A) está contemplado nas propostas das sequências didáticas apresentadas no e-book.

Na questão 09, foi indagado se as docentes compartilhariam com outros colegas alfabetizadores o e-book.

Tabela 20: Pergunta 09 e respostas das docentes no Formulário Avaliativo.

Você compartilharia o produto educacional “Alfaetrar”: Sugestões de práticas educativas a partir de gêneros textuais” com outros colegas alfabetizadores? Por quê?	
RESPOSTAS	
Docente A	Sim, compartilhar ideias, convivência, experiências enriquece nossa didática.
Docente B	Sim. Eu compartilharia esse produto educacional, com outros colegas alfabetizadores pois o mesmo atende todas as expectativas e necessidades para trabalhar letramento com o 1º ano do ensino fundamental e também ficou bem claro e objetivo o produto apresentado.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Ao analisar as respostas é notório que as docentes acreditam na potencialidade da troca de experiências entre professores, da necessidade do compartilhamento de ideias e experiências exitosas para o enriquecimento da prática pedagógica. A formação profissional é permanente, o professor se forma ao longo da vida, e o contato com outros pares é uma formação que auxilia o docente a encontrar sua essência de educador. Segundo, Mata (2015, p. 21) “passamos por formação profissional em diferentes espaços, trazemos valores, concepções e práticas que não se desfazem de uma hora para outra, acumulamos saberes docentes que podem convergir ou entrar em conflito”.

Nesse movimento formativo a troca de experiência e o compartilhamento de materiais é fundamental para alcançar o objetivo de melhoria da prática pedagógica e a garantia da qualidade do ensino. E no processo de alfabetização e letramento esse compartilhar se torna mais importante para a ampliação de repertório e o fortalecimento da prática docente, do saber e fazer pedagógico. E de acordo com Tardif (2014, p. 18):

Quando questionamos os professores sobre seu saber, eles se referem a conhecimentos e a um saber-fazer pessoais, falam dos saberes curriculares, dos programas e dos livros didáticos, apoiam-se em conhecimentos disciplinares relativos às matérias ensinadas, fiam-se em sua própria experiência e apontam certos elementos de sua formação profissional. Em suma, o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer

bastante diversos, proveniente de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente.

Sabendo da importância da avaliação das docentes participantes da pesquisa, foi questionado a elas se tinham alguma sugestão de melhoria a ser aplicada ao produto educacional. Essa questão teve o objetivo de dar voz as professoras, integra-las ao processo de consolidação do produto educacional, pois o e-book é um material elaborado por um professor e para professores alfabetizadores que buscam a melhoria no processo de ensino da leitura e escrita.

Tabela 21: Pergunta 10 e respostas das docentes no Formulário Avaliativo.

Você tem alguma sugestão para a melhoria do produto educacional “Alfaetrar”: Sugestões de práticas educativas a partir de gêneros textuais”? Qual/quais?	
RESPOSTAS	
Docente A	Sim, que além de toda parte teórica, ele viesse acompanhando de atividades já prontas, jogos, um anexo com 2 modelos de atividades prontas a serem aplicadas, à cada gênero. Facilitaria bastante.
Docente B	A meu ver o produto educacional ficou excelente, sendo assim não tenho nada a acrescentar. Quero apenas parabenizar o discente Dione Carlos da Silva pelo trabalho desenvolvido.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Diante da resposta da Docente A, “que além de toda parte teórica, ele viesse acompanhando de atividades já prontas, jogos, um anexo com 2 modelos de atividades prontas a serem aplicadas, à cada gênero” notamos um anseio em relação a necessidade de receber atividades prontas para serem aplicadas, com o objetivo de sistematizar o que foi apresentado nas sequências didáticas.

Retomando a estrutura das sequências didáticas contidas no produto educacional, fica evidente que as atividades estão prontas, com propostas que utilizam a oralidade, leitura e escrita, cabendo apenas ao professor adaptar as suas realidades, e, caso necessário, a elaboração de fichas de atividades para sistematização.

Já a docente B, não apresentou nenhuma sugestão, e elogiou as propostas. É percebido que para ela, o e-book é uma fonte de inspiração. Assim sendo, percebemos um olhar diferente entre as docentes.

A avaliação do produto educacional é importante. Diante da avaliação realizada pelas docentes participantes da pesquisa ficou evidente que o produto educacional, o livro digital no formato e-book intitulado de *“Alfaletrar”*: *Sugestões de práticas educativas a partir de gêneros textuais*, é funcional e aplicável, promovendo o ensino de leitura e escrita de acordo com a alfabetização na perspectiva do letramento.

Pela avaliação ficou expresso que o e-book auxiliará professores alfabetizadores na ampliação do repertório de metodologias de ensino de leitura e escrita, além de auxiliar na reflexão sobre a prática pedagógica, dotando, segundo Imbérnon (2011, p. 41) “os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores”.

Por fim, destacamos que o produto educacional elaborado, não tem o objetivo de ser um manual de metodologias de ensino de leitura e escrita, ou, tampouco, promover o engessamento de práticas pedagógicas. Ele objetiva ser uma fonte de inspiração, uma referência para professores alfabetizadores preocupados com o ensino de leitura e escrita ocorrendo em práticas letradas, reais, que leve o educando a apropriar-se do Sistema de Escrita Alfabética ao mesmo tempo que participa de situações de letramento, desenvolvendo as habilidades de leitura e escrita que vão para além dos atos de decodificar e codificar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos grandes desafios da educação básica e, conseqüentemente, das políticas públicas de educação, segundo Soares (2017) é a busca pela qualidade dos processos de alfabetização e letramento no país. Nessa tentativa de melhorar tais processos, a produção de conhecimento científico por meio de pesquisas acadêmicas acerca do tema torna importantes aliados para viabilizar políticas públicas, elaboração de materiais e, sobretudo, para a formação de professores.

Assim sendo, esta pesquisa teve como objetivo central verificar se as metodologias de ensino de leitura e escrita nas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino da cidade de Itumbiara/GO estão em consonância com a alfabetização na perspectiva do letramento. Esse estudo foi classificado como pesquisa exploratória, e teve como procedimentos técnicos a pesquisa bibliográfica e estudo de campo. Como técnica de coleta de dados foi realizado entrevista e observação, a fim de confirmar a hipótese que as metodologias de ensino de leitura e escrita realizadas na rede municipal de Itumbiara em turmas de 1º ano do Ensino Fundamental estão em consonância com a alfabetização na perspectiva do letramento.

Realizamos a pesquisa bibliográfica que auxiliou no aprofundamento e embasamento teórico-metodológico deste estudo, que subsidiou as discussões e a análise dos dados encontrados. Durante a realização deste procedimento técnico entramos em contato com as bases teóricas que subsidiam os estudos de alfabetização e letramento, ensino de leitura e escrita.

No estudo de campo, selecionamos duas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Itumbiara, foi utilizado como critério para seleção das escolas participantes da pesquisa, o contexto socioeconômico que ambas estavam inseridas, sendo uma escola localizada na região central e a outra na região periférica do município.

Em ambas escolas observamos que possuíam um número diversificado de turmas de 1º ano do ensino fundamental. Assim, utilizamos como critérios para seleção das turmas participantes da pesquisa: o tempo de atuação dos docentes com turmas de 1º ano e ter participado das formações continuadas do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Para cumprir tais parâmetros consultamos os dados da Secretaria Municipal da Educação de Itumbiara/GO.

Definimos como técnicas de coleta de dados a entrevista e a observação, pelo fato delas aproximarem o pesquisador ao seu objeto e público-alvo da pesquisa. Em virtude da pandemia

do Coronavírus (SARS-CoV-2), as aulas e atividades pedagógicas presenciais na Rede Municipal de Ensino de Itumbiara/GO foram suspensas, sendo adotado o Regime Especial de Aulas não Presenciais (REANP), foi neste cenário, que essa pesquisa foi realizada. Adaptamos as técnicas de coleta de dados entrevista e observação para o formato remoto.

Na observação vimos que as atividades de leitura propostas pelas docentes partiam de fichas de leituras, e de gêneros textuais, onde os alunos eram desafiados a realizar a leitura para além da decodificação. Nessas propostas, as docentes projetavam os materiais de leitura via aplicativo do *Google Meet*, e realizavam a mediação da leitura junto aos alunos, promovendo o ensino de leitura. Quando se tratava do gênero textual, as docentes realizavam a leitura para seus alunos, sempre explicando a finalidade e refletindo sobre o gênero abordado.

Visualizamos que ao propor atividades de leitura, as docentes utilizavam as aulas síncronas para a mediação e escuta da leitura dos educandos, utilizavam fichas de leitura sobre o gênero textual estudado, assim como atividade de interpretação. Na aula assíncrona, com o objetivo de oportunizar aos alunos possibilidades de aquisição e desenvolvimento das habilidades de leitura, era disponibilizado fichas de atividades que englobavam prática de leitura, escrita e interpretação de texto.

Quanto ao o ensino de escrita, observamos que as docentes não utilizaram propostas de escrita durante as aulas síncronas. Detectamos por meio do planejamento e na plataforma *Google sala de aula*, que todas as atividades de escrita foram realizadas nas aulas assíncronas, disponibilizadas na plataforma *Google sala de aula*, por meio de fichas ou atividades no livro didático. No entanto, as docentes sempre utilizavam o gênero textual para realizar as atividades de escrita. Porém, as propostas que utilizavam os gêneros textuais foram para a apropriação do sistema de escrita alfabética e, poucas tinham a finalidade comunicativa de acordo com a estrutura do gênero textual em questão.

Constatamos o uso de propostas de escrita em fichas e no livro didático para o desenvolvimento da consciência fonológica e atividades de interpretação de textos, aliando a prática de leitura e de escrita.

Com esse percurso metodológico delineado, com os dados coletados e analisados à luz da pesquisa bibliográfica realizada, chegamos as considerações, que as metodologias de ensino de leitura e escrita nas turmas de 1º ano do ensino fundamental, mesmo adaptadas ao formato remoto, estão em consonância com a alfabetização na perspectiva do letramento, confirmando assim, a hipótese desta pesquisa.

Com essas considerações respondemos à pergunta da pesquisa e confirmamos a hipótese que as metodologias de ensino de leitura e escrita realizadas na rede municipal de ensino de Itumbiara, em turmas de 1º ano do Ensino Fundamental, estão em consonância com a alfabetização na perspectiva do letramento, pois visualizamos que as docentes participantes utilizam como centralidade o processo de aquisição do Sistema de Escrita Alfabética e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita por meio da utilização de gêneros textuais e textos.

Chegamos a tais considerações ao constatarmos que mesmo no formato remoto das aulas, as docentes utilizaram de gêneros textuais, de atividades lúdicas, e de materiais escritos para promover a leitura e escrita em sala de aula virtual. Observamos nas atividades de leitura e escrita, por mais que não houvesse diversificação, os gêneros textuais presentes como elemento norteador do processo de aquisição e desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Ainda, constatamos que as docentes participantes da pesquisa valorizam a presença do texto em suas metodologias de ensino de leitura e escrita, mesmo que os alunos ainda não dominam o Sistema de Escrita Alfabética, pressuposto esse, que está em consonância com a alfabetização na perspectiva do letramento.

Além da pesquisa, esse estudo gerou um produto educacional, exigência dos Programas de Pós-Graduações Profissionais *stricto sensu*, esse material tem como objetivo contribuir para o processo de ensino de leitura e escrita a partir do princípio da alfabetização na perspectiva do letramento. Com a premissa de levar os professores alfabetizadores a reflexão e ampliação de repertório acerca das metodologias de ensino de leitura e escrita, baseadas na alfabetização na perspectiva do letramento, elaboramos o PE, o livro digital no formato e-book “*Alfalettrar*”: *Sugestões de práticas educativas a partir de gêneros textuais*, composto por sequências didáticas destinadas ao ensino de leitura e escrita nas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental.

Esse material, em suas SD, utiliza como elemento central para o ensino de leitura e escrita, os gêneros textuais. Pois, vem a encontro da alfabetização na perspectiva do letramento, que segundo Soares (2020) o texto assume a centralidade do processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, por circular socialmente e desempenhar a função comunicativa, tornando-se um facilitador dos processos de alfabetização e letramento.

As atividades contidas no e-book estão em consonância com a alfabetização na perspectiva do letramento, pois utilizam além dos gêneros textuais, obras de literatura infantil, oralidade, ludicidades, práticas de leitura e escrita. Destacamos, ainda, que este material é fruto

das técnicas de coleta de dados desta pesquisa, bem como as experiências docentes e formativas do pesquisador.

Este produto educacional foi apreciado, aplicado e avaliado pelas docentes participantes da pesquisa. O material foi apresentado a elas, e solicitado que ambas apreciassem e aplicassem duas das vinte propostas contidas no e-book. Após a aplicação, as docentes avaliaram o material mediante um formulário avaliativo, composto por 10 questões, disponibilizado no *Google forms*.

Com o objetivo de avaliar o produto educacional sobre o olhar das docentes participantes da pesquisa, buscamos verificar a funcionalidade e aplicabilidade do mesmo. Diante da avaliação das docentes ficou evidente que o livro digital no formato e-book *“Alfaletrar”: Sugestões de práticas educativas a partir de gêneros textuais*, é funcional, aplicável, e auxilia na promoção do ensino de leitura e escrita de acordo com a alfabetização na perspectiva do letramento, e serve de inspiração e subsídio para professores alfabetizadores.

Além do produto educacional, essa pesquisa também gerou este texto dissertativo, no qual apresentamos os resultados da pesquisa bibliográfica nos dois primeiros capítulos, achados esses que subsidiaram as análises e discussões apresentadas no quarto capítulo. No terceiro capítulo apresentamos o percurso metodológico adotado para a realização do estudo, culminando nos dados coletados que foram analisados e discutidos no quarto capítulo. No quinto e último capítulo, apresentamos o produto educacional, o processo de elaboração, aplicação e avaliação. Com esse texto concluímos o proposto na pesquisa, e ofertamos a sociedade conhecimento científico fruto de estudo, leitura, diálogo e observação sobre o tema ensino de leitura e escrita nas turmas de 1º ano do Ensino fundamental.

Por fim, destacamos que pesquisas como essa são necessárias para a construção do conhecimento científico acerca da alfabetização e letramento, ensino de leitura e escrita. E, todo conhecimento produzido deve retornar à sociedade na forma de melhoria da educação, sobretudo, no processo de ensino e aprendizagem. Assim, esperamos inspirar pesquisadores, professores e todos aqueles que buscam conhecimentos acerca dos processos de alfabetização e letramento, ensino de leitura e escrita.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de. A supervisão em um dos polos de formação do Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa – PNAIC (2013-2014) em Santa Catarina. In: SILVEIRA Everaldo (Orgs.) **Alfabetização na perspectiva do letramento: letras e números nas práticas sociais**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2016, p. 31-43.
- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Concepção de alfabetização: o que ensinar no ciclo de alfabetização. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1**. Brasília: MEC, SEB, 2012, p. 16-22.
- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; SANTOS, Carmi Ferraz. Alfabetizar letrando. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 95-110.
- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2007, p. 11-22.
- ALMEIDA, Vanessa Fulaneti; FARAGO, Alessandra Corrêa. **A importância do letramento nas séries iniciais**. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro, 1 (1): 204-218, 2014.
- ALVES, Maria Fátima; MEIRA, Vanderléia Lucena. A sequência didática no contexto do ensino fundamental: relações entre a concepção docente e o planejamento de atividades. **SOLETRAS** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, n. 35, p. 274-294, jan.-jun. 2018. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/31802>> Acesso em: 02 maio 2021.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Metodologia de Ensino: primeiras aproximações... **Educar**, Curitiba, n. 13, p. 93-100, 1997.
- ANDRADE, Maria Eurácia Barreto. **Alfabetização e letramento** – o desvelar de dois caminhos possíveis. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.
- ANDRÉ, Marli. O que é um Estudo de Caso Qualitativo em Educação? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez, 2013.
- ANDRÉ, Tamara Cardoso; BUFREM, Leilah Santiago. O conceito de escrita segundo a teoria histórico-cultural e a alfabetização de crianças no primeiro ano do ensino fundamental. © **ETD – Educ. Tem. Dig.**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 22-42, jan./jun. 2012.
- ANTUNES, Celso. Outras maneiras de ensinar, novas formas de aprender. In: _____. **Formação integral do educador**. São Paulo: Eureka, 2018. p.11-32.
- ARANDA, Maria Alice de Miranda; VIÉDES, Silvia Cristiane Alfonso; LINS, Cristina. Pires Dias. O pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC) como política educacional. **Laplace em Revista**, v. 4, n. 2, p. 40-53, 2018. Disponível em:

<<https://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/471>>. Acesso em: 21 nov. 2020.

BORTOLAZZO, Mariana. Práticas de escrita na alfabetização. In: GOULART, Ilsa do Carmo Vieira; MAZIERO, Maria das Dores Soares; CARVALHO, Silva Aparecida Santos de (Org.). **Leitura, escrita e alfabetização: a pluralidade das práticas**. Campinas: Edição Leitura Crítica, 2017, p. 39-57.

BRASIL. **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Disponível em <<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-867-2012-07-04.pdf>> Acesso em: 27 maio 2021.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Caderno de Apresentação**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: **Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização – Caderno de Apresentação**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL, Carla Sofia Dias; CUNHA, Isabel Cristina da. **Metodologia para iniciação à prática da pesquisa e extensão II: caderno pedagógico**. 1. ed. Florianópolis: Diretoria de Imprensa Oficial e Editora de Santa Catarina, 2012.

CHAER, Mirella Ribeiro; GUIMARÃES, Edite da Glória Amorim. A importância da oralidade: educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. **Pergaminho**, n. 3, p. 71-88, 2012.

CORAIS, Maria Cristina; FONSECA, Alessandra Iguassú. A linguagem na vida, a vida na linguagem! Afinal, qual a relação entre educação infantil e alfabetização. In: In: GOULART, Cecília M. A.; SOUZA, Marta Lima. **Como alfabetizar? Na roda com professoras dos anos iniciais**. Campinas: Papirus, 2015, p. 27-44.

CORDEIRO, Gláís. Sales. Ensino da linguagem oral na educação infantil: o lugar dos gêneros textuais formais. **Anais do V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**. Universidade de Caxias do Sul, RS, 11 a 14 de agosto de 2009. Disponível em: <https://www.ucs.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/arquivos/ensino_da_linguagem_oral_na_educacao_infantil_o_lugar_dos%20generos_textuais_formais.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2021.

DANTAS, Sônia Alves. **Oralidade e letramento no ensino de língua portuguesa: uma proposta de trabalho com gênero relato pessoal**. 2015, 184f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2015.

DIAS, Laice Raquel. Gêneros textuais para a produção de textos escritos no livro didático. **Anais do SIELP**. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wpcontent/uploads/2014/07/volume_2_artigo_166.pdf> Acesso em: 24 maio 2021.

DUBEUX, Maria Helena Santos; SILVA, Leila Nascimento. Por que ensinar gêneros textuais na escola? In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: o trabalho com gêneros textuais na sala de aula: ano 02, unidade 05**. Brasília: MEC, SEB, 2012, p. 6-10.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação (UFSM)**, v. 32, p. 21-40, 2007.

FREITA, Isabela Hrecek et al. A importância dos recursos didáticos para o processo ensino-aprendizagem. **Arquivos do Mudi**, v. 21, n. 2, p. 20-31, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisas**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Angela Vidal. Alfabetizar por onde começar? In: GOULART, Cecília M. A.; SOUZA, Marta Lima. **Como alfabetizar? Na roda com professoras dos anos iniciais**. Campinas: Papyrus, 2015. p. 45-56.

GONÇALVES, Carmen Érica Lima de Campos; OLIVEIRA, Carolina de Souza; MAQUINÉ, Gilmara Oliveira; MENDONÇA, Andréa Pereira. (Alguns) desafios para os Produtos Educacionais nos Mestrados Profissionais nas áreas de Ensino e Educação. **Educitec**, Manaus, v. 05, n. 10, 2019, p. 74-87.

GOULART, Cecilia Maria Aldigueri. Com quantos paus se faz uma canoa? Conhecimento envolvidos na vasta cultura escrita e no processo de alfabetização. In: GOULART, Cecília M. A.; SOUZA, Marta Lima. **Como alfabetizar? Na roda com professoras dos anos iniciais**. Campinas: Papyrus, 2015, p. 57-68.

GUIMARÃES, Joice Eloi. Gêneros Discursivos e Textuais no Ensino de Língua Portuguesa em Timor Leste. **Revista Linguagem em Foco**, v. 12, n. 1, p. 72-85, 2020. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/3116>>. Acesso em: 24 maio 2021.

GUIMARÃES, Sione Pires de Moraes. **Construção de práticas de ensino de leitura: com a palavra o professor**. 2013. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2013.

Haidt, Regina Célia Cazaux. Escolha dos procedimentos de ensino e organização das experiências de aprendizagem: In: _____. **Curso de Didática Geral**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2001, p.143-153.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ITUMBIARA. **Resolução CME n.º 021**, de 14 de dezembro de 2020. Autoriza o Regime Especial de Aulas não Presenciais e/ou presenciais – no Sistema Municipal de Ensino de Itumbiara/GO para o ano letivo de 2021, durante medidas de isolamento social, 2020.

_____. **Parecer CME n.º 009/2021** de 16 de junho de 2021. Conselho Municipal da Educação de Itumbiara-GO, 2020.

_____. **Diretrizes Pedagógicas Gerais** – Ano Letivo de 2021. Organizado pela Secretaria Municipal da Educação, 2021.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social de escrita. 6. Reimp. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. **Anais do I Seminário Nacional**: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010, p. 01-20. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>>. Acesso em: 25 maio 2021.

LEAL, Telma Ferraz. Currículo no Pacto Nacional Pela alfabetização na idade certa: os direitos de Aprendizagem em discussão. **Educ. Foco**, Juiz de Fora, Edição Especial, p. 23-44, 2015.

LEITE, Priscila de Souza Chisté. Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. **Investigação Qualitativa em Educação**. **Atas CIAIQ**, 2018, p. 33-339.

LENER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.

LIBÂNEO. José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Carmem Lúcia de Sousa.; PEREIRA SILVA, Marcelo Soares. O PNAIC como Política de Formação Continuada no PI: o que revelam os orientadores de estudo acerca das necessidades formativas de professores alfabetizadores. **Revista Educação e Políticas em Debate** –v. 7, n. 3, p. 383-394, set./dez. 2018.

LIMA, Detimar Pereira de. **A literatura no ensino fundamental e a Base Nacional Comum Curricular**. 2020. 74 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2020.

LÜDKE, Menga. ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2020.

LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/download/9168/8976>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

MARQUEZAN, Lorena Peterini; SAVEGNAGO, Cristiano Lanza. O Mestrado Profissional no Contexto da Formação Continuada e o Impacto na Atuação dos Profissionais da Educação. **Rev. Inter. Educ. Sup.** Campinas, SP. v. 6, 2020, p. 1-22.

MATA, Adriana Santos da. As crianças. Quem são as crianças? In: GOULART, Cecília M. A.; SOUZA, Marta Lima. **Como alfabetizar? Na roda com professoras dos anos iniciais**. Campinas: Papyrus, 2015, p. 15-26.

MARTINS, Maria Sílvia Cintra. Práticas orais e escritas antes e depois que as crianças ingressam na escola. In: **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização. Caderno 05 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015. p. 22-32.

MELO, Eliane Pimentel Camillo Barra Nova de. **PNAIC: Uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente**. 2015, 252f. Dissertação de Mestrado (Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação-PPGED, Universidade Federal de São Carlos. Sorocaba, 2015.

MENDES, Adelma Barros; SOUSA, Josenir Silva; GOMES, Rosivaldo. Transposição didática e didatização: O papel das Sequências Didáticas ou de atividades para o trabalho com a produção textual na escola. In: LIMA, Ana; MARCUSCHI, Beth. **Produção de textos em espaços escolares e não escolares**. Recife: Editora UFPE, 2021, p. 49-71.

MENDONÇA, Márcia. Gêneros: por onde anda o letramento? In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Marcia. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 37-56.

MODESTO, Monica Cristina; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. Importância da Ludicidade na Construção do Conhecimento. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 5, n. 1, p.01-16, 2014. Disponível em: <http://docs.uninove.br/artefac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Monica.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2021.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: E.P.U. Ltda., 1999, p.151-166.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A "querela dos métodos" de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, v. 3, n. 5, p. 91-114, 2009. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/reaa/article/view/11509>>. Acesso em: 31 maio 2021.

MOTA, Janine da Silva. Utilização do google forms na pesquisa acadêmica. **Revista Humanidades e Inovação** v.6, n.12, 2019, p. 371-380.

OLIVEIRA, Ana Cristina Barbosa de; SANTOS, Carlos Alberto Batista dos; FLORÊNCIO, Roberto Remígio. Métodos e técnicas de pesquisa em educação. **Revista Científica da FASETE**, v.1, p. 36-50, 2019.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

RIBEIRO, Eleriza Melquiades; AZEVEDO, Juliana Lima de; LEAL, Telma Ferraz. O Ensino organizado por Sequências Didáticas voltadas para os gêneros discursivos, sob o ponto de vista de professoras do ensino fundamental. In: BUNZEN, Clecio; PESSOA, Ana Cláudia R. Gonçalves. **Formação e saberes docentes: desafios para (re) pensar a prática pedagógica**. Recife: Editora UFPE, 2020, p. 160-196.

SANTANA, Cristiane Maria da Silva. **O gênero discursivo notícia: prática de escrita e leitura mediada por sequências didáticas em turma do 3º ano do ensino fundamental**. 2016. 106 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

SANTOS, Carmi Ferraz. O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros. In: _____; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTI, Marianne. **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 11-26.

_____; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Mariane C. B. Trabalhar com texto é trabalhar com gênero? In: _____; **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 27-42.

_____; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Mariane C. B. O trabalho com gêneros por meio de projetos. In: _____; **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 115-132.

SIMIONATO, Marta Maria; SOARES, Solange Toldo. **Teoria e metodologia da pesquisa educacional: ponto de partida para o trabalho de conclusão de curso**. Paraná: UNICENTO, 2014.

SILVA, Alexsandro; MELO, Kátia Leal Reis. Produção de Textos: Uma atividade social e cognitiva. In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 29-44.

SILVA, Aline Araújo Caixeta da. **A linguagem escrita na educação infantil: orientações, concepções e perspectivas.** 2016. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

SILVA, Maria Marta da. **Estágio supervisionado: planejamento compartilhado como organizador da atividade pedagógica.** 2014. 244 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

SILVA, Solimar. **Práticas de leitura: 150 ideias para despertar o interesse dos alunos.** Petrópolis: Editora Vozes, 2018.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a Alfabetização como processo discursivo.** 13. Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

SOARES, Magda. As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores. In: ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** Campinas: Papyrus, 2012, p. 91-106.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

_____. **Alfabetização e letramento.** 7.ed. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. **Alfabetização: a questão dos métodos.** São Paulo: Contexto, 2019.

_____. **Alfalettrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever.** São Paulo: Contexto, 2020.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SOMMERHALDER, Aline; ALVES, Fernando Donizete. **Jogo e a educação infantil: muito prazer em aprender.** Curitiba: Editora CR, 2011.

SOUSA, Maria do Carmo de. **Produtos educacionais de Matemática elaborados por professores da Educação Básica no âmbito do NIPEM.** Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. 2015. Disponível em: <http://www.enrede.ufscar.br/participantes_arquivos/E3_Sousa_TA.pdf> Acesso em: 10 jun. 2021.

SOUZA, Ivane Pedrosa de; LEITE, Tânia Maria Rios; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Leitura, letramento e alfabetização na escola. In: BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo; SOUZA, Ivane Pedrosa de. **Práticas de leitura no ensino fundamental.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 23-38.

RIBEIRO, Elisa Antônia. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência**, Araxá, n. 4, p. 129-148, 2008.

ROCHA, Juliano Guerra; SANTOS, Sônia Maria dos; OLIVEIRA, Marília Villela de. Fragmentos históricos da formação continuada do alfabetizador no Brasil. In: SANTOS, Sônia

Maria dos; ROCHA, Juliano Guerra (Orgs.). **História da Alfabetização e suas fontes**. Uberlândia: EDUFU, 2018, p.11-22.

ROCHA, Anna Gabrielle Amorim. **A importância dos gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 03, Vol. 10, pp. 18-32. Março de 2020. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/letras/importancia-dos-generos>> Acesso em: 15 maio. 2021.

ROSSINI, Maria Augusta Sanches. **Pedagogia afetiva**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VIEIRA, Giane Bezerra. Alfabetizar letrando: um estudo das necessidades de formação docente de professores alfabetizadores. **Tópicos Educacionais**, Recife, n. 2, jul./dez. p. 57-79. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/22388f>> Acesso em: 02 jun. 2021.

VYGOTSKY, Lev. Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZAIDAN, Samira.; REIS, Diogo Alves de Faria.; KAWASAKI, Teresinha Fumi. Produto Educacional: Desafio do Mestrado Profissional em Educação. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, v. 16, n. 35, p. 1-12, 24 jun. 2020.

APÊNDICES

INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS: ENTREVISTA

PERGUNTAS DA ENTREVISTA

- 1) Qual a formação inicial e continuada dos docentes?
- 2) Qual o tempo de magistério e o de atuação em turmas de 1º ano do EF?
- 3) Qual o tempo de atuação na unidade escolar?
- 4) Qual o tempo que é dedicado aos estudos (leituras, formações continuadas)?
- 5) Qual a concepção teórico-metodológica que o docente possui sobre a alfabetização e letramento:
 - 6) O docente conhece a perspectiva teórico-metodológica do alfabetizar letrando? Se conhecer, como se inteirou dela?
 - 7) Qual concepção metodológica o docente possui acerca do ensino de leitura e produção de textos orais e escritos em turmas de 1º ano do EF?
 - 8) Quais as metodologias utilizadas pelos docentes para o ensino de leitura em sua turma?
 - 9) Quais as metodologias utilizadas pelos docentes para o ensino de produção de textos orais e escritos em sua turma?
 - 10) O docente utiliza os gêneros textuais para o ensino de leitura em sua turma? Se o docente utiliza os gêneros textuais para o ensino de produção de textos orais e escritos em sua turma.

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Os dados coletados no procedimento técnico, estudo de campo, por meio da técnica de observação, serão:

- 1) Conhecer os planos de aula dos professores participantes da pesquisa;
- 2) Observar se o espaço da sala de aula possui as características de um ambiente alfabetizador;
- 3) Observar a relação entre professor(a) e aluno(a);
- 4) Utilização da ludicidade nas aulas;
- 5) Quais as metodologias utilizadas pelos docentes para o ensino de leitura e escrita;
- 6) Se as docentes utilizam os gêneros textuais para o ensino de leitura e escrita, e qual a frequência desta utilização.

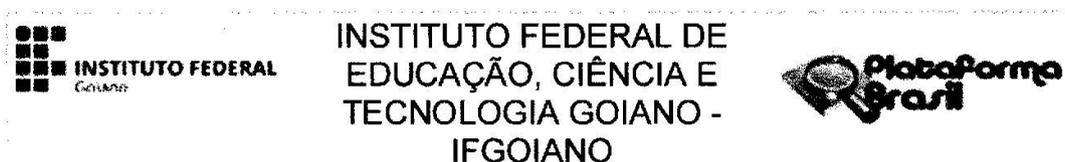
FORMULÁRIO PARA AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Este formulário tem por objetivo avaliar o produto Educacional “*Alfalettrar*”: *Sugestões de práticas educativas a partir de gêneros textuais* fruto da Pesquisa " Metodologias do Ensino e Leitura e escrita no 1º ano do Ensino Fundamental" realizada pelo discente Dione Carlos da Silva. Após apreciar e aplicar as propostas contidas no referido P.E, responda as questões abaixo:

Questões:

1. É possível ensinar leitura e escrita por meio de sequência didática? Por quê?
2. As sequências didáticas utilizando os gêneros textuais facilitam o processo de ensino de leitura e escrita em turmas de 1º ano Ensino Fundamental?
3. O Produto Educacional “*Alfalettrar*”: *Sugestões de práticas educativas a partir de gêneros textuais*” reúne sequências didáticas para o ensino de leitura e escrita utilizando os gêneros textuais. As propostas atendem a finalidade do ensino de leitura e escrita?
4. Quais propostas apresentadas no Produto Educacional “*Alfalettrar*”: *Sugestões de práticas educativas a partir de gêneros textuais*” você aplicou em sala de aula?
5. Das propostas contidas no Produto Educacional “*Alfalettrar*”: *Sugestões de práticas educativas a partir de gêneros textuais*” qual ou quais são mais interessantes?
6. As propostas do Produto Educacional “*Alfalettrar*”: *Sugestões de práticas educativas a partir de gêneros textuais* são possíveis de aplicação em turmas de 1º ano do Ensino fundamental? Por quê?
7. As propostas do Produto Educacional “*Alfalettrar*”: *Sugestões de práticas educativas a partir de gêneros textuais* são possíveis de ensinar leitura e escrita? Por quê?
8. Todas as propostas do Produto Educacional “*Alfalettrar*”: *Sugestões de práticas educativas a partir de gêneros textuais* estão em consonância com a alfabetização na perspectiva do letramento? Por quê?
9. Você compartilharia o Produto Educacional “*Alfalettrar*”: *Sugestões de práticas educativas a partir de gêneros textuais* com outros colegas alfabetizadores? Por quê?
10. Você tem alguma sugestão para a melhoria do Produto Educacional “*Alfalettrar*”: *Sugestões de práticas educativas a partir de gêneros textuais*? Qual/quais?

ANEXOS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: METODOLOGIAS DE ENSINO DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Pesquisador: DIONE CARLOS DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 40297220.3.0000.0036

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.522.297

Apresentação do Projeto:

Relata-se "O ensino de leitura e produção de textos orais e escritos tem despertado interesse de pesquisadores da área da educação nos últimos anos. Este tema está constantemente presente em formação inicial e continuada de professores no Brasil, sendo pauta inclusive de um dos principais temas abordados pelo PNAIC (Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa) realizado entre os anos de 2013 a 2018. Partindo do pressuposto que este programa de formação continuada esteve presente em todos os municípios da federação, e um dos temas era a proposta do alfabetizar letrando."

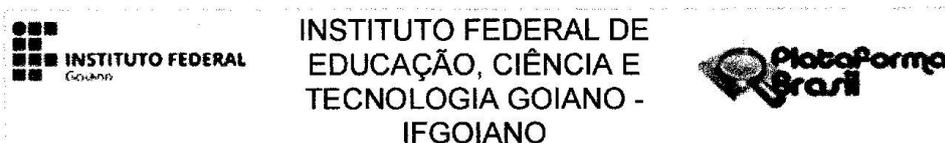
Objetivo da Pesquisa:

Relata-se "Verificar se as metodologias de ensino de leitura e produção de textos orais e escritos nas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino da cidade de Itumbiara/GO estão em consonância com a perspectiva do alfabetizar letrando."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:**3. Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Relata-se: "Nesta pesquisa os riscos para os participantes serão mínimos, tanto em aspectos físicos como psicológicos. No que tange ao aspecto físico todo estudo de campo com os procedimentos de coleta de dados por meio de entrevista e observação, serão realizadas nas unidades escolares, sendo assim, os participantes não terão que realizar nenhum deslocamento,

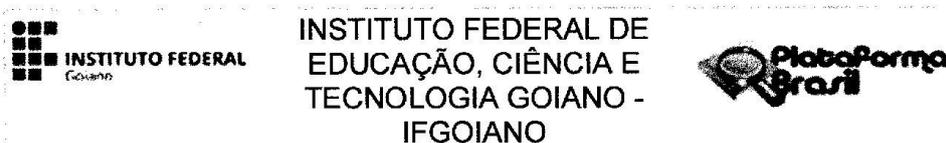
Endereço: Rua 88, nº280
Bairro: Setor Sul **CEP:** 74.085-010
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3605-3600 **Fax:** (62)3605-3600 **E-mail:** cep@ifgoiano.edu.br



Continuação do Parecer: 4.522.297

ou realizar atividades fora da rotina de trabalho, eles estarão em seus locais de trabalho, que oferecem espaços seguros com adequações e medidas de segurança definida pela instituição escolar participante. Quanto aos aspectos psicológicos, os possíveis riscos para os participantes são a falta de conhecimento acerca da temática da pesquisa; dificuldade para responder as perguntas das entrevistas; desconforto em ser observado na sua prática pedagógica. Para minimizar esses riscos será acordado com os professores participantes da pesquisa que caso sintam-se desconfortáveis em responder perguntas na entrevista poderão deixar sem responder, e no caso de receberem o pesquisador em suas salas de aulas para a observação, não sintam-se confortáveis poderão deixar de participar da pesquisa. Os participantes da pesquisa serão tratados com dignidade, respeito e educação. E serão informados que os dados coletados serão utilizados apenas para fins dessa pesquisa, não sendo divulgados ou publicizados por qualquer que seja o motivo, e que terão garantidos o sigilo sobre sua identidade, a fim de garantir o anonimato ou possível constrangimento. E Com o objetivo de minimizar ainda mais possíveis riscos e proteger os participantes, o contato com os participantes ocorrerá apenas quando o pesquisador obtiver a autorização dos mesmos e todas as documentações necessárias preenchidas e assinadas. No primeiro contato com os participantes, momento que será realizado o convite, será apresentado todas as etapas da pesquisa de forma detalhada, possibilitando aos participantes a liberdade de não participar ou interromper a qualquer momento a sua participação. A pesquisa bibliográfica que será realizada não oferece risco, pois não contará com os participantes da pesquisa. A elaboração do produto educacional, também, não demandará risco aos participantes, pois será elaborado pelo pesquisador a partir das observações e pesquisas bibliográficas. Em relação aos benefícios esperados desta pesquisa, com a intenção de verificar se as metodologias de ensino de leitura e produção de textos orais e escritos nas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino da cidade de Itumbiara/GO estão em consonância com a perspectiva do alfabetizar letrando, para os participantes será a verificação se as metodologias de ensino de leitura e produção de textos orais e escritos utilizadas por eles estão em consonância com a perspectiva do alfabetizar letrando, e caso não esteja, terão a possibilidade de repensar suas metodologias afim de garantir o processo de alfabetizar letrando. Já com o produto educacional que será elaborado a partir da pesquisa, os benefícios para os participantes estarão na possibilidade destes ampliarem os seus repertórios de metodologias de ensino e de leitura e produção de textos orais e escritos na perspectiva do alfabetizar letrando, visto que o produto será composto por sequências didáticas. Para as instituições participantes envolvidas na pesquisa os benefícios esperados estão na verificação se os professores estão utilizando metodologias de

Endereço: Rua 88, nº280
Bairro: Setor Sul **CEP:** 74.085-010
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3605-3600 **Fax:** (62)3605-3600 **E-mail:** cep@ifgoiano.edu.br



Continuação do Parecer: 4.522.297

ensino de leitura e produção de textos orais e escritos em consonância com a perspectiva do alfabetizar letrando, promovendo assim o processo de alfabetização e letramento, visto que esta é a concepção teórico-metodológica exigida pelos documentos curriculares em vigência. Com essa verificação realizada pela pesquisa, a instituição terá condições de realizar as intervenções necessárias, caso as metodologias não estejam de acordo com o alfabetizar letrando, e assim garantir a efetivação dos documentos curriculares vigentes e o processo de alfabetização e letramento. Já com o produto educacional que será elaborado a partir da pesquisa, os benefícios para as instituições participantes estão na possibilidade de fornecer aos professores materiais didáticos com metodologias de ensino para subsidiar a prática dos professores alfabetizadores, fomentando o processo de alfabetizar letrando. Para a sociedade em geral com a pesquisa será possível promover estudos empíricos acerca da temática, possibilitando subsídio teórico-metodológico para a formação continuada de professores, assim como traçar um diagnóstico da Rede Municipal de Ensino de Itumbiara/GO acerca do ensino da leitura e produção de textos orais e escritos e assim realizar as intervenções necessárias para garantir o processo de alfabetizar letrando. Já com o produto educacional que será elaborado a partir da pesquisa, os benefícios para a sociedade será a utilização, pelos professores, metodologias de ensino de leitura e produção de textos orais e escritos na perspectiva do alfabetizar letrando, promovendo assim práticas de linguagem favorecendo a alfabetização e o letramento das crianças".

Parecer: Atende a legislação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

4.1 - Tema e objeto da pesquisa:

Parecer: "Não houve alteração mediante parecer anterior."

4.2 - Relevância Social e objetivos da pesquisa:

Parecer: "Não houve alteração mediante parecer anterior."

4.3- Metodologia, incluindo local, população e amostra, métodos de coleta:

Parecer: "Não houve alteração mediante parecer anterior."

4.4 - Avaliação do processo de obtenção do TCLE:

Endereço: Rua 88, nº280
Bairro: Setor Sul **CEP:** 74.085-010
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3605-3600 **Fax:** (62)3605-3600 **E-mail:** cep@ifgoiano.edu.br



**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA GOIANO -
IFGOIANO**



Continuação do Parecer: 4.522.297

Parecer: "Não houve alteração mediante parecer anterior."

4.5 - Garantias Éticas aos Participantes da Pesquisa:

Parecer: "Não houve alteração mediante parecer anterior."

4.6 - Critérios de Inclusão e Exclusão:

Parecer: "Não houve alteração mediante parecer anterior."

4.7- Critérios de Encerramento ou Suspensão da Pesquisa:

Parecer: "Não houve alteração mediante parecer anterior."

4.8- Resultados do Estudo:

Parecer: "Não houve alteração mediante parecer anterior."

4.9- Divulgação dos Resultados:

Parecer: "Não houve alteração mediante parecer anterior."

4.10 – Cronograma:

Parecer: Atende a legislação

4.11- Orçamento

Parecer: "Não houve alteração mediante parecer anterior."

4.12- Compatibilidade entre currículos dos pesquisadores e a pesquisa

Parecer: "Não houve alteração mediante parecer anterior."

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

5.1- Folha de rosto:

Parecer: "Não houve alteração mediante parecer anterior."

5.2- TCLE: (Exigência IV.4, IV.5 , IV.6 - Res. 466/12)

Endereço: Rua 88, nº280
Bairro: Setor Sul CEP: 74.085-010
UF: GO Município: GOIANIA
Telefone: (62)3605-3600 Fax: (62)3605-3600 E-mail: cep@ifgoiano.edu.br



**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA GOIANO -
IFGOIANO**



Continuação do Parecer: 4.522.297

Parecer: Atende a legislação.

5.3- Termo de Compromisso:

Parecer: "Não houve alteração mediante parecer anterior."

5.4- Termos de Anuência das Instituições Coparticipantes

Parecer: "Não houve alteração mediante parecer anterior."

5.5 – Projeto detalhado.

Parecer: Atende a legislação.

5.6 - Guarda e descarte de documentos:

Parecer: "Não houve alteração mediante parecer anterior."

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

"Prezado Pesquisador, o CEP IF Goiano aprova seu projeto. Caso haja alguma modificação, solicitamos que seja inserida uma emenda para avaliação. Ao final da pesquisa, insira o relatório final na plataforma. O prazo para envio de relatório final será de no máximo 60 dias após o término da pesquisa."

Considerações Finais a critério do CEP:

De acordo com o documento "ORIENTAÇÕES PARA CONDUÇÃO DE PESQUISAS E ATIVIDADE DOS CEP DURANTE A PANDEMIA PROVOCADA PELO CORONAVÍRUS SARS-COV-2 (COVID-19)", publicado dia 09 de maio de 2020:

"3.2. Em observância às dificuldades operacionais decorrentes de todas as medidas impostas pela pandemia do SARS-CoV-2 (Covid19), é necessário zelar pelo melhor interesse do participante da pesquisa, mantendo-o informado sobre as modificações do protocolo de pesquisa que possam afetá-lo, principalmente se houver ajuste na condução do estudo, cronograma ou plano de trabalho

3.3. Em virtude disso, enquanto perdurar o estado de emergência de saúde pública decorrente da

Endereço: Rua 88, nº280
Bairro: Setor Sul CEP: 74.085-010
UF: GO Município: GOIANIA
Telefone: (62)3605-3600 Fax: (62)3605-3600 E-mail: cep@ifgoiano.edu.br



**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA GOIANO -
IFGOIANO**



Continuação do Parecer: 4.522.297

Covid-19, recomenda-se que os CEP e toda a comunidade científica adotem, para a condução dos protocolos de pesquisa envolvendo seres humanos, as orientações da Conep, observando, ainda, no que couber, as diretrizes adotadas pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa)”

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1664121.pdf	27/12/2020 13:21:06		Aceito
Outros	RESPOSTAS_AS_PENDENCIAS.doc	27/12/2020 13:20:29	DIONE CARLOS DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO ESTRUTURADO_CORRECAO_SOLICITADA.pdf	27/12/2020 13:20:07	DIONE CARLOS DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CORRECAO_SOLICITADA.pdf	27/12/2020 13:18:05	DIONE CARLOS DA SILVA	Aceito
Outros	INSTRUMENTOS_DE_COLETA_DE_DADOS_DA_PESQUISA.pdf	23/11/2020 09:17:33	DIONE CARLOS DA SILVA	Aceito
Outros	CurriculoCleberCezardaSilva.pdf	23/11/2020 08:59:13	DIONE CARLOS DA SILVA	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	23/11/2020 08:58:57	DIONE CARLOS DA SILVA	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	23/11/2020 08:58:42	DIONE CARLOS DA SILVA	Aceito
Outros	Curriculo_Dione_Carlos_da_Silva.pdf	23/11/2020 08:55:17	DIONE CARLOS DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMO_DE_ANUENCIA.pdf	20/11/2020 12:41:16	DIONE CARLOS DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	20/11/2020 12:37:37	DIONE CARLOS DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO ESTRUTURADO.pdf	20/11/2020 12:37:21	DIONE CARLOS DA SILVA	Aceito
Declaração de concordância	TERMO_DE_COMPROMISSO.pdf	20/11/2020 12:36:26	DIONE CARLOS DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO_DIONECARLOS DASILVA.pdf	20/11/2020 12:30:24	DIONE CARLOS DA SILVA	Aceito

Endereço: Rua 88, nº280
Bairro: Setor Sul **CEP:** 74.085-010
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3605-3600 **Fax:** (62)3605-3600 **E-mail:** cep@ifgoiano.edu.br



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA GOIANO -
IFGOIANO



Continuação do Parecer: 4.522.297

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

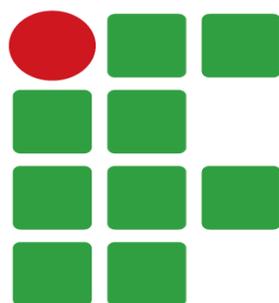
Não

GOIANIA, 03 de Fevereiro de 2021

Assinado por:

**Luiza Ferreira Rezende de Medeiros
(Coordenador(a))**

Endereço: Rua 88, nº280
Bairro: Setor Sul **CEP:** 74.085-010
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3605-3600 **Fax:** (62)3605-3600 **E-mail:** cep@ifgoiano.edu.br



**INSTITUTO
FEDERAL**

Goiano

Campus
Urutaí