

Universidade Estadual do Norte do Paraná

Repositório Institucional UENP

<https://repositorio.uenp.edu.br>

Programa de Pós-Graduação em Ensino

Dissertações

2023

O ensino da alfabetização e do letramento por gêneros de tradição oral: implicações para a formação docente

Praxedes, Jennifer Guimarães

Universidade Estadual do Norte do Paraná

<https://repositorio.uenp.edu.br/handle/123456789/422>

Baixado de Repositório Institucional UENP



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE
DO PARANÁ**

Campus Cornélio Procópio

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO**

JENNIFER GUIMARÃES PRAXEDES

**O ENSINO DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO POR
GÊNEROS DE TRADIÇÃO ORAL:
IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE**

CORNÉLIO PROCÓPIO
2023

JENNIFER GUIMARÃES PRAXEDES

**O ENSINO DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO POR
GÊNEROS DE TRADIÇÃO ORAL:
IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná – *Campus* Cornélio Procópio, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Roberta Negrão de Araújo

CORNÉLIO PROCÓPIO
2023

Ficha catalográfica elaborada por Juliana Jacob de Andrade – Bibliotecária, CRB/9 – 1669, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

P919e Praxedes, Jennifer Guimarães
O ensino da alfabetização e do letramento por gêneros de tradição oral: Implicações para a formação docente / Jennifer Guimarães Praxedes; orientadora Roberta Negrão de Araújo - Cornélio Procópio, 2023.
142 p. :il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós Graduação em Ensino, 2023.

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Formação continuada. I. Araújo, Roberta Negrão de , orient.
II. Título.

CDD: 370

JENNIFER GUIMARÃES PRAXEDES

**O ENSINO DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO POR
GÊNEROS DE TRADIÇÃO ORAL:
IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná – *Campus* Cornélio Procópio, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino.

Após realização de Defesa Pública, o trabalho foi considerado:

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Roberta Negrão de Araújo
Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP

Prof.^a Dr.^a Sandra Aparecida Pires Franco
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof.^a Dr.^a Marília Bazan Blanco
Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP

Cornélio Procópio, 16 de agosto de 2023.

Dedico este trabalho a todos os professores que fazem parte do chão de sala de aula, enfrentam desafios diários e, mesmo mediante dificuldades, continuam lutando por uma educação de qualidade e emancipatória.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por nutrir a minha fé para perseverar em meus objetivos de vida e por de agir por meio de pessoas indescritíveis para elaboração dessa pesquisa, além de me manter saudável nos aspectos físico e psicológico, pois era a Ele que recorria nos momentos mais difíceis.

Agradeço à ilustre “mãezona de pesquisa” que ganhei na, e para a, vida, minha orientadora Roberta Negrão de Araújo, que se tornou uma companheira em minha trajetória acadêmica. Ela me acompanha desde os tempos de magistério e sabe de toda minha vida acadêmica e profissional; uma professora que sempre acreditou e apostou no meu potencial. Segundo Morais (1976), ensinar vem do latim *insignare*, que significa marcar com um sinal. Assim, posso afirmar que ela deixou em mim um sinal permanente desde o dia da minha apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia, ao me abraçar e dizer ao meu ouvido: “Parabéns, minha pérola negra; quero te ver no Mestrado!”. E aqui estou; grata pela confiança. Nesse momento, só tenho a agradecer por tantos ensinamentos ao longo dos anos de estudo, que foram indispensáveis para a minha carreira.

Às professoras Dr.^a Marília Bazan Blanco e Dr.^a Sandra Aparecida Pires Franco, minha gratidão pelas contribuições no momento da qualificação com os apontamentos grandiosos para compreensão e qualidade na minha pesquisa.

Agradeço, também, à minha mãe, Rozeneide, e ao meu pai, Wilson, que sempre me incentivaram e oportunizaram meu investimento nos estudos; sem eles eu não chegaria até essa etapa. Também sou grata às minhas irmãs, Jaqueline e Caroline, que me acompanharam nessa trajetória e auxiliaram no que podiam para a minha dedicação aos estudos. Ao meu companheiro, Luiz Americo por me escutar, incentivar e lançar falas positivas de confiança diante dos meus momentos de angústias e inseguranças.

Não posso deixar de externar, também, meus agradecimentos à minha irmã de orientação, Cristiane, que foi minha companheira durante todo o percurso do Mestrado, na realização e apresentação dos trabalhos e no compartilhamento das dúvidas; uma pessoa que adorei conviver e irei levar para a vida.

Por fim, e não menos importante, agradeço a todas as minhas amigas que fizeram parte, direta ou indiretamente, dessa conquista; em especial à Patrícia Lima,

que me auxiliou em tudo o que foi necessário para a aplicação e coleta de dados durante a realização do curso e que, acima de tudo, não mediu esforços para me auxiliar.

A jornada para a realização desse sonho não foi fácil, mas com o auxílio de todos os mencionados se tornou mais leve. Assim, expresso meu muito obrigada!

A vida é o dever que nós trazemos para fazer
em casa.

Quando se vê, já são seis horas!

Quando se vê, já é sexta-feira!

Quando se vê, já é natal...

Quando se vê, perdemos o amor da nossa
vida.

Quando se vê, passaram 50 anos!

Agora é tarde demais para ser reprovado.

Mário Quintana

PRAXEDES, Jennifer Guimarães. **O ENSINO DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO POR GÊNEROS DE TRADIÇÃO ORAL: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE**. 2023. 142 páginas. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2022.

RESUMO

A presente pesquisa investiga a relação entre alfabetização e letramento. Assim, discorre sobre os aspectos fundamentais dos referidos processos, apresentando a relevância das práticas pedagógicas de alfabetização se constituírem a partir de práticas reais de letramento, haja vista que, apesar de distintos, são indissociáveis. Destaca, ainda, a relevância da formação continuada do professor como possibilidade de acesso a conhecimentos teórico-práticos acerca da temática. Neste cenário, o estudo tem como objetivo geral desenvolver um manual didático-pedagógico para ensino da alfabetização e letramento, tendo como centralidade os textos de tradição oral, especificamente parlendas, cantigas e trava-línguas, que se consolidam por meio dos gêneros textuais. Assume-se a perspectiva teórica de alfabetização e letramento a partir do uso dos textos e pauta-se em autores como Soares (2021) e Moraes (2019). Tal objetivo parte da questão investigativa que norteou tanto a pesquisa como o Produto Educacional: De que forma organizar o ensino para contemplar práticas de alfabetização e letramento? O produto, intitulado ***Manual didático-pedagógico: Atividades para alfabetização e letramento a partir de textos de tradição oral***, foi aplicado e validado por meio de um curso de formação continuada. A coleta de dados foi realizada antes, durante e após a implementação do curso, mediante diferentes questionários. Os dados foram analisados com base na Análise Textual Discursiva (ATD), bem como à luz dos referenciais utilizados. Evidenciou-se que embora as docentes tenham conhecimento sobre os conceitos de alfabetização e letramento, no que se refere à prática pedagógica apresentam dificuldades. Após a implementação do curso, além de compreenderem a relevância do trabalho indissociável entre alfabetização e letramento, puderam conhecer práticas que partem de textos de tradição oral, indicados pelos documentos curriculares oficiais vigentes: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações (RCP) para turmas de alfabetização (1º e 2º anos).

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Formação continuada. Manual Didático.

PRAXEDES, Jennifer Guimarães. **READING AND WRITING SKILLS AND LITERACY TEACHING THROUGH ORAL TRADITION GENRES: TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT IMPLICATIONS.** 2023. 142 páginas. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2023.

ABSTRACT

This research investigates the relation between writing and reading skills and literacy. Therefore, it discusses the fundamental aspects of both processes, showcasing the relevance of reading and writing skill pedagogical practices being formed from real literacy practices, forasmuch as, despite being different, they are inseparable. It also highlights the relevance of continuing professional development, as a possibility of access to theoretical and practical knowledge on the subject. In this scenario, the study's general objective is to develop a pedagogical manual for teaching reading and writing skills and literacy, focusing on oral tradition texts, specifically nursery rhymes, songs and tongue twisters, which are consolidated through textual genres. The theoretical perspective of literacy and reading and writing skills is determined from the use of texts, based on authors such as Soares (2021) and Morais (2019). Such goal starts from the investigative question that guided both the research and the Educational Product: How to organize teaching in order to contemplate literacy and reading and writing practices? The professional master's degree product, entitled Didactic manual: activities for reading and writing skill and literacy based on oral tradition texts, was carried out and validated through a teachers' professional development course. Data collection was conducted before, during and after the course implementation, through different questionnaires. Data were analyzed based on Discursive Textual Analysis (DTA), as well as in light of the references used. It became clear, although the teachers have knowledge about the concepts of reading and writing skills and literacy, they have difficulties considering the pedagogical practices. After the course implementation, in addition to understanding the relevance of the inseparable work between reading and writing skills and literacy, the teachers were able to learn about practices that depart from oral tradition texts, recommended by the current official curriculum documents: the National Common Curricular Base (BNCC) and the Paraná curriculum referential: principles, rights and guidelines (RCP) for reading and writing skill classes (1st and 2nd years).

Keywords: reading and writing skills. Literacy. Continuing professional development. Didactic manual.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Triângulo da formação docente;

Figura 2 - Método analítico e método sintético representado no triângulo;

Figura 3 - Categoria 1 – Percepção inicial;

Figura 4 - Categoria 2 – Validação do manual didático;

Figura 5 - Categoria 3 – Contribuição do curso;

Figura 6 - Categoria 4 – Conceitos adquiridos;

Figura 7 – Aplicação da atividade “Roleta das palavras”;

Figura 8 – Aplicação da atividade “Quadro rimado”.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Saberes e definição;

Quadro 2 - Propriedades do SEA;

Quadro 3 - Competências linguísticas;

Quadro 4 - Condução do mapeamento realizado;

Quadro 5 - Produtos Educacionais selecionados para análise;

Quadro 6 - Organização do curso;

Quadro 7 – Categoria 1 - Percepção inicial;

Quadro 8 – Categoria 2 – Validação do manual didático;

Quadro 9 – Categoria 3 – Contribuição do curso;

Quadro 10 – Categoria 4 – Conceitos adquiridos;

Quadro 11 – Formação inicial, continuada e tempo e ano de atuação das professoras;

Quadro 12 – Formação inicial e tempo e ano de atuação das licenciandas;

Quadro 13 – Categoria 2 e os excertos de cada UA;

Quadro 14 – Avaliação do curso.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva;
BNCC	Base Nacional Comum Curricular;
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Profissionais de Nível Superior;
CEE-PR	Conselho Estadual de Educação do Paraná;
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística;
LD	Livro didático;
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
MEC	Ministério da Educação e Cultura;
PNAIC	Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa;
PNE	Plano Nacional de Educação;
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático;
PPGEN	Programa de Pós-Graduação em Ensino;
PPP	Projeto Político-Pedagógico;
PTT	Produto Técnico-Tecnológico;
RCP	Referencial Curricular do Paraná;
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica;
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Cornélio Procópio;
SEA	Sistema de Escrita Alfabética;
UA-	Unidade de análise;
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 APORTE TEÓRICO: SUBSÍDIOS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS PRODUÇÕES.....	16
1.1 FORMAÇÃO CONTINUADA: TERMOS E CONCEPÇÕES	16
1.1.1 Formação continuada: uma necessidade da docência	18
1.1.2 Formação de professores na perspectiva dos saberes docentes	21
1.1.3 Formação de professores alfabetizadores	24
1.2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA ESTREITA RELAÇÃO.....	25
1.2.1 Sistema de Escrita Alfabética (SEA).....	29
1.2.2 História dos métodos de alfabetização	31
1.2.3 Alfabetização e consciência fonológica	34
1.2.4 Alfabetizar letrando	41
1.2.5 Alfabetização e letramento nos documentos curriculares oficiais vigentes	42
1.2.6 Alfabetização e letramento nos livros didáticos	45
1.2.7 Textos e Gêneros textuais.....	46
1.2.7.1 Textos de tradição oral.....	48
1.3 MAPEAMENTO DOS PRODUTOS EDUCACIONAIS DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO	51
2 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO: PASSOS PARA EFETIVAR O ESTUDO	54
2.1 ORGANIZAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PE.....	54
2.2 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS PARA ANÁLISE DOS DADOS	57
3 ANÁLISE DOS DADOS: O RESULTADO DA PESQUISA.....	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS	93
APÊNDICES.....	99

INTRODUÇÃO

As reflexões acerca dos temas que permeiam a complexidade do processo de alfabetização no Brasil ainda são emergentes. Pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizadas em junho de 2019, apontam que o país tinha 11,3 milhões de analfabetos acima dos 15 anos, o que corresponde a uma taxa de 6,8% de pessoas. Apesar da redução com relação à última pesquisa, de 2016, com uma taxa de 7,2%, ainda não atingiu a meta proposta pelo Plano Nacional de Educação (PNE) - 2014.

O PNE em vigência (2014 – 2024) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional. É composto de 20 metas; uma delas, a meta 5, trata especificamente da alfabetização e estabelece que o Brasil deve “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental¹” (Brasil, 2014, p.10).

De acordo com dados recentes, divulgados em maio de 2023 pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), 56,4% das crianças não estão alfabetizadas ao final do 2º ano. Assim, apenas 4 entre 10 crianças estão alfabetizadas, o que indica a necessidade de um alerta no âmbito da pesquisa e na elaboração de políticas públicas no que tange à alfabetização no país (Brasil, 2023).

Segundo os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), pelo menos 4,62% dos estudantes do 2º ano apresentam domínio em qualquer habilidade que compôs o primeiro conjunto de testes. As habilidades avaliadas referem-se à apropriação do sistema alfabético; de consciência silábica; de inferência, identificar a funcionalidade dos textos conforme o gênero textual proposto, entre outros. Quanto aos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental, somente 4% demonstram ter conhecimento adequado em Língua Portuguesa, resultado evidente por meio das avaliações externas de larga escala que exigem, em sua maioria, a compreensão, interpretação de texto, além de avaliar o uso da escrita por meio de produção de texto.

¹ Embora a Base Nacional Comum Curricular e, por consequência, o Referencial Curricular do Paraná prevejam que a alfabetização ocorra até o final do 2º ano, o Plano Nacional de Educação e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa ainda mantêm como meta a alfabetização até o final 3º ano.

Deste modo, compreende-se que saber ler, escrever e conhecer as questões linguísticas, isto é, ser alfabetizado, não basta; faz-se necessário saber utilizar a leitura e a escrita como forma de interação e comunicação social, ou seja, ser letrado. Estar plenamente alfabetizado e letrado significa fazer uso das competências de leitura, compreensão e de produção de textos (Pereira, 2022).

Acrescenta-se, como agravamento da situação, a consequência do ensino remoto, que ocorreu em meados dos anos de 2020 e 2021, que aumentou a desafagem em toda a Educação Básica; inclusive no ciclo de alfabetização. Assim, durante esses anos teve-se um aumento de 66,3% no índice de crianças entre 6 e 7 anos de idades que não sabem ler e escrever. Passou-se de 1,4 milhão em 2019, para 2,4 milhões em 2021, de acordo com os dados mais recentes, divulgados pelo Todos pela Educação, sobre o impacto da pandemia na aprendizagem.

Diante do exposto, considera-se que os anos destinados à alfabetização (1º e 2º anos) requerem destaque e atenção no âmbito da pesquisa, com intuito de possibilitar a melhoria na qualidade do ensino dos professores alfabetizadores, a fim de minimizar esse cenário. Um bom ensino nos processos de alfabetização e letramento nos primeiros anos são indispensáveis para a sequência com êxito na aprendizagem nos demais anos. Estes, por sua vez, conforme a BNCC, têm o objetivo da ortografização; as falhas e negligências nesses processos iniciais, portanto, podem acarretar grandes defasagens ao longo da vida escolar e, conseqüentemente, social do aluno, conforme dados supramencionados do SAEB.

Essa preocupação também foi observada pela aprovação da Lei n.14.407, de 12 de julho de 2022, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.9394/96 para estabelecer o compromisso da Educação Básica com a alfabetização e formação de leitores. O Art. 22 tem por objetivo estabelecer as finalidades da educação básica e, assim, acrescentou-se em parágrafo único mais uma finalidade, sendo objetivo da educação básica a alfabetização plena e formação de leitores como essencial para o cumprimento das finalidades do *caput* do artigo.

Nesse sentido, torna-se indispensável que o professor tenha conhecimento da concepção de alfabetização e letramento para organizar o ensino de acordo com a perspectiva de alfabetização e letramento a partir do uso dos textos. Para tanto, faz-se necessário o investimento na formação continuada do professor alfabetizador, pois a formação inicial, apenas, não é o suficiente para formar professores para

atuarem com a complexidade do processo de alfabetização, sendo colocados em prática sem receber muitos subsídios teóricos e práticos para se pautarem.

Assim, diante da consolidação de uma escola que cumpra seu papel de democratização do ensino, pretende-se, com a presente pesquisa, propor reflexões no que tange à formação continuada dos docentes, como aliada à melhoria na qualidade social do ensino nos processos de alfabetização e letramento. Com o objetivo de reduzir o fracasso na alfabetização, destaca-se a urgente necessidade de aprimorar a formação dos profissionais responsáveis pelo ensino inicial. Portanto, é crucial que a qualificação profissional esteja em direção oposta ao insucesso escolar.

É importante, portanto, que o docente assuma ações comprometidas com o ensino e, com isso, reflita sua prática e seu planejamento, avaliando suas estratégias e assumindo mudança de postura. A qualidade do ensino não é garantida apenas pela vaga na escola ou pelo investimento em recursos tecnológicos; dá-se pelo acesso, permanência e efetivação da aprendizagem de todos os estudantes. Desta forma, a postura investigativa deve fazer parte do cotidiano docente, visto que possibilita planejar e repensar sua prática no sentido de direcioná-la ao caminho inverso ao fracasso.

A concepção defendida na presente pesquisa de, efetivamente, alfabetizar letrando, possibilita uma real aprendizagem do estudante, considerando que busca, a partir da sua realidade, ampliar, gradativamente, sua estrutura cognitiva. Contudo, se o professor não dominar o conhecimento teórico-metodológico desta perspectiva, corre o risco de perpetuar as lacunas no processo de alfabetização, levando-o à compreensão equivocada da dissociação entre alfabetização e letramento ou da substituição de um pelo outro. As incertezas e inseguranças fazem com que os docentes ainda tenham práticas tradicionais já experienciadas na trajetória profissional. Diante disto, torna-se imprescindível investir na formação continuada desses profissionais.

A justificativa da pesquisa, portanto, assenta-se no cenário apresentado e, ainda, pela necessidade de estudos que abordem a temática, tendo em vista a inexistência de produtos educacionais, como constatou-se por meio de levantamento de produções no portal EDUCAPES.

A questão investigativa que suscitou a pesquisa consistiu em: De que maneira organizar o ensino para contemplar práticas de alfabetização e letramento?

Ao considerá-la, elencou-se, como objetivo geral, desenvolver um manual didático-pedagógico na perspectiva da alfabetização e letramento, tendo como centralidade os textos de tradição oral que se consolidam por meio dos gêneros textuais. Como objetivos específicos, elencamos: (1) apresentar o aporte teórico para elaboração da pesquisa, bem como do produto educacional; (2) mapear os processos metodológicos da pesquisa; (3) registrar a análise dos dados coletados. O manual é constituído de atividades que podem ser desenvolvidas pelo docente contemplando práticas destinadas à alfabetização – questões linguísticas e de reflexão sobre leitura e escrita e de letramento –, uso social dessa apropriação da leitura e da escrita, ancoradas nos gêneros orais do campo da vida cotidiana.

Para fundamentar a presente pesquisa e a elaboração do manual didático-pedagógico, com o intuito de apresentar a concepção de alfabetização e letramento defendida, organizou-se a dissertação em três capítulos e suas respectivas subdivisões. O primeiro, de aporte teórico, aborda a formação continuada dos professores, especificamente dos professores alfabetizadores, bem como os processos de alfabetização e letramento, além do sistema de escrita alfabética e dos aspectos a ele relacionados; o segundo apresenta o encaminhamento metodológico adotado nas produções, assim como a implementação do manual e a coleta de dados empíricos; o terceiro contempla os dados coletados e sua análise.

1 APORTE TEÓRICO: SUBSÍDIOS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS PRODUÇÕES

Este capítulo apresenta uma revisão narrativa de literatura realizada a partir de duas temáticas imprescindíveis para o desenvolvimento da pesquisa e, conseqüentemente, para a elaboração do Produto Educacional: formação de professores e alfabetização e letramento, além do mapeamento de estudos anteriormente realizados.

Inicialmente realizamos uma discussão no que tange à formação de professores, com ênfase para a formação continuada. Assim, abordou-se os saberes docentes necessários, conforme Tardif (2011), para a profissão docente. Por conseguinte, destacou-se a formação continuada dos professores alfabetizadores para a melhoria da qualidade social da alfabetização e letramento.

Na sequência apresenta-se os conceitos de alfabetização e letramento, assim como a diferenciação de ambos, pois embora sejam processos que acontecem concomitantemente, exigem intervenções específicas. Deste modo, há habilidades fundamentais para o ensino da alfabetização relacionadas a aspectos linguísticos, como análise e reflexão da língua - consciência fonológica e os princípios do sistema de escrita alfabético. Posteriormente destacou-se os aspectos relacionados ao letramento, que contempla o uso indispensável do texto como centro do ensino, bem como dos gêneros textuais.

1.1 FORMAÇÃO CONTINUADA: TERMOS E CONCEPÇÕES

A pesquisa sobre definições e concepções de formação continuada foi fundamentada nos pensamentos defendidos por Águeda Bernadete Uhle (1995), Alda Junqueira Marin (1995), Antonio Nóvoa (1992), Célia Pezzolo Carvalho (1995), Disnah Barroso Rodrigues (2004), Maria da Graça Nicoletti Mizukami (2002) e Marisa Ramos Barbieri (1995).

Assim, pela pesquisa, pôde-se evidenciar uma variedade de termos utilizados em diferentes áreas referentes ao processo de formação de professores em exercício da docência. Os principais são reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, atualização, educação permanente e educação/

formação continuada. O referencial teórico será iniciado trazendo as definições dos termos.

Segundo Marin (1995), o termo reciclagem esteve presente nos anos 1980, com a visão de que para haver reciclagem é necessária uma atualização pedagógica, ou seja, os profissionais são considerados tábula rasa de seus saberes. Outro termo utilizado é treinamento, que surgiu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9394, de 1996, em seu Art.87, parágrafo 4º. Este afirma, sobretudo, que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (Brasil, 2009). Para Marin (1995), o termo pode ter como significado o ato de tornar-se apto para realizar tarefas. Tais elementos são utilizados por muitos profissionais de Educação Física, em seus processos de formação. No entanto, comunga-se com a ideia do autor de que o termo é inadequado quando torna o processo de formação com finalidades mecânicas; dado que os profissionais da educação são seres pensantes e atuantes na realidade em que estão inseridos.

Aperfeiçoamento é outro termo que, de acordo com o que está definido no dicionário Houaiss (2001), aparece significando “ato ou efeito de aperfeiçoar-se”. Nesse sentido, pode ser considerado como ato de tornar-se perfeito, isto é, pensar o processo educativo como o conjunto de ações que tem por objetivo tornar o indivíduo perfeito, o que não é considerado por Marin (1996) como algo possível.

Já a capacitação é um termo analisado por Mizukami (2002) com o significado de ser acúmulo de conhecimentos teóricos para ser aplicado na prática. Marin (1995) considera que esse conceito está relacionado à perspectiva da formação continuada, tendo em vista que para nos tornarmos docentes é necessário adquirirmos condições para desempenhar a função.

A atualização é definida, pelo dicionário Houaiss (2001), como “ato ou efeito de atualizar-se”. Atualizar está no sentido de tornar um conhecimento atual. No entanto, autores como Barbieri, Carvalho e Uhle (1995) tecem restrições no que concerne ao uso do termo, por considerarem que se refere a colocar em dia o conteúdo.

Educação permanente e educação/formação continuada², para Rodrigues (2004), se assemelham no sentido de partirem de uma visão teórica que tende a valorizar, fundamentalmente, a pesquisa no processo de formação dos professores, bem como os saberes desses profissionais no que concerne à sua prática pedagógica cotidiana. Entretanto, a terminologia educação permanente, segundo a autora, acaba por enfatizar o desenvolvimento do sujeito particular, enquanto educação/formação continuada apresentam uma abordagem mais ampla, incorporando, pois, o pessoal, o institucional e o social. Por essa razão, utiliza-se como fundamento para esse trabalho o termo Formação Continuada, considerando-se que "é no processo de formação que se produz a profissão docente" (Nóvoa, 1992 *apud* Rodrigues, 2004, p.3).

A formação continuada pode ser entendida sob duas visões e a visão clássica é a mais percebida pelos professores, no sentido de que precisa de tempo e espaço específicos para a realização desta, acreditando que o *lócus* privilegiado seria a universidade. Todavia, a perspectiva de formação de professores defendida por Rodrigues (2004) perpassa três aspectos, dentre os quais o de que a própria escola é esse espaço privilegiado da formação continuada do professor. Neste sentido, seu próprio local de trabalho se torna um *lócus* de pesquisa acerca do seu fazer cotidiano e, desse modo, favorece o conhecimento de sua realidade a fim de transformá-la.

1.1.1 Formação continuada: uma necessidade da docência

O tema formação de professor é complexo, levando-se em conta que o conhecimento que se domina está em constante mudança. Convém destacar que a formação não ocorre de forma linear; é vista como um processo dialético que possibilita tanto o surgimento de formas de dominação, quanto de resistência. Araújo (2017) recorre ao dicionário em construção – interdisciplinaridade, para definir formação. Este, por sua vez, apresenta dois conceitos do termo e, a partir destes, a pesquisadora sintetiza que

²Há, também, autores que utilizam o termo "Formação contínua", que consiste em atividades desenvolvidas pela comunidade escolar com objetivo formativo de desenvolvimento pessoal como profissional realizada individualmente ou em grupo (Gomes Novaes, Arrais, Moraes, 2014).

Pelos conceitos, evidenciamos que a formação não é um processo estático, mas acontece na dinâmica do desenvolvimento pessoal/profissional, além de sofrer a interferência do período e do contexto histórico em que este desenvolvimento ocorre (Araújo, 2017, p.43).

Na mesma perspectiva, Ribas, Carvalho e Alonso (1999) compreendem que a formação docente é um processo contínuo que se inicia na graduação e se estende por toda vida profissional. Nóvoa (1992) complementa que, como processo contínuo, é fundamental na vida dos professores e da escola; entretanto, sugere que a formação se volte para o desenvolvimento pessoal.

Compreendemos, deste modo, que o termo formar pode carregar em si um caráter autoritário que possibilita a reprodução social e cultural. Propõem, assim, que o formar se dê em um processo dialético para que o sujeito compreenda que sua formação está sob sua responsabilidade, para além das instituições formadoras.

A partir dessa tomada de consciência os docentes buscam novos conhecimentos, informações e caminhos que partem das necessidades reais de trabalho não por motivos externos e determinações arbitrárias, mas com o intuito de atender às necessidades de aprendizagem dos estudantes. Compreendem, portanto, que o processo de formação não está acabado, mas que apenas iniciou-se na graduação. Destacam-se, ainda, nessa busca, seus desejos de realizarem seu trabalho da melhor forma, em consonância com as exigências e dificuldades reais da sala de aula.

Com base nas observações do cotidiano docente, notam-se as queixas em apontar que a graduação não é o suficiente para sanar os questionamentos, impasses e dúvidas que surgem no dia a dia escolar. Contudo, os professores buscam, quando procuram, subsídios em cursos de curta duração que forneçam “receitas” para as principais dificuldades; buscam encontrar validade de seu trabalho por meio da constatação de situações desenvolvidas por autores que foram semelhantes às suas. Todavia, dificilmente compreendem o motivo de determinadas práticas não darem certo.

Nesse sentido, estar em formação, segundo Nóvoa (1992, p. 25), requer um “[...] investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e sobre os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade que é também uma identidade profissional”. Nesse processo, que coloca o professor em busca de compreender suas dificuldades, se faz imprescindível destacar a constante reflexão

de seu trabalho, de seus erros e acertos, com anseio de melhorar a prática pedagógica. Pode-se compreender, desta forma, que a formação

[...] não tem um caráter cumulativo, ou seja, ela não se constrói por acumulação de conhecimentos, mas sim por meio da reflexão crítica sobre a própria experiência e em interação não só com os outros elementos da comunidade escolar, como também outros segmentos da sociedade (Ribas; Carvalho; Alonso, 1999, p.51).

A busca por formação em ambientes externos à escola se justifica pelo fato desta, de modo geral, não estar organizada para favorecer o diálogo e a construção de saberes. Tal contexto favorece o trabalho isolado dos docentes que ficam enclausurados em suas salas de aula, o que dificulta as relações pedagógicas, além de proporcionar a cisão entre teoria e prática, professor e aluno, professor e demais profissionais da escola.

Em contrapartida, nota-se que a prática pedagógica do professor não é neutra, considerando-se que, ao realizar seu trabalho, explicita quais são as concepções teóricas que fundamentam sua prática, seja repetitiva ou reflexiva. Ribas e colaboradores (*apud* Ribas; Carvalho; Alonso, 1999) definem o professor reflexivo como aquele que está sempre questionando seu saber e seu fazer em sala de aula, o que vai além das práticas imediatistas, tendo como foco o indivíduo que se busca formar. Definem, ainda, que

A prática pedagógica reflexiva no âmbito escolar, é a busca constante de dados da realidade em que o professor está inserido – isto é, os dados da prática, do saber da experiência – sem perder os vínculos com a realidade social global, para, pela ação-reflexão-ação, compreendê-la e modificá-la, tendo em vista os fins educativos estabelecidos coletivamente no projeto político-pedagógico da escola (Ribas; Carvalho; Alonso, 1999, p.56).

Assim, novas práticas pedagógicas surgem na reflexão sobre a prática em um processo dialético: ação-reflexão-ação. Desta forma, busca-se superar a dicotomia entre teoria e prática. Os autores apontam, ainda, que a teoria é como mapas que ajudam a percorrer pelo presente em busca de conhecer a realidade; isso nada mais é do que buscar uma prática pedagógica reflexiva, crítica e criativa.

É, portanto, de extrema relevância que o professor busque constantemente novas formas de formação continuada que contribua para a ampliação do conhecimento e, por conseguinte, para o processo de ensino e aprendizagem, pois a formação inicial, apenas, não é o suficiente para suprir todas as necessidades que surgem em sala de aula.

1.1.2 Formação de professores na perspectiva dos saberes docentes

Na última década evidenciou-se o surgimento de ampla literatura internacional no campo da formação de professores, com destaque para os conhecimentos incorporados e atualizados. Segundo Lelis (2021), diante de perspectivas que se contrapõem, o que parece consenso é a valorização da prática cotidiana como lugar de construção de saberes.

Lelis (2001) analisou a situação docente em diversos ângulos na tentativa de encontrar explicações para a precarização de funcionamento dos sistemas de ensino. Assim, considerou alguns fatores, como o peso da formação, sobre o modo como o professor percebe a organização da escola e os resultados da sua ação; a organização da escola como lugar em que acaba por fazer o professor perder seus instrumentos de trabalho: do conteúdo (saber) ao método (saber fazer), respeitando uma técnica sem competência; além da dificuldade do professor em se perceber como parte do problema no ponto de vista das deficiências em sua formação.

Saviani (1980) defende, ainda, a necessidade de o curso de Pedagogia fornecer uma fundamentação teórica que permita uma ação coerente, o desenvolvimento da consciência sobre a realidade em que os futuros professores irão atuar. Lelis (2001) complementa afirmando que as instituições formadoras, de modo geral, não contemplam a articulação teórica e prática educacional, entre formação geral e formação pedagógica, entre os conteúdos e os métodos. Destaca, portanto, a supervalorização da teoria em detrimento da atividade cotidiana prática.

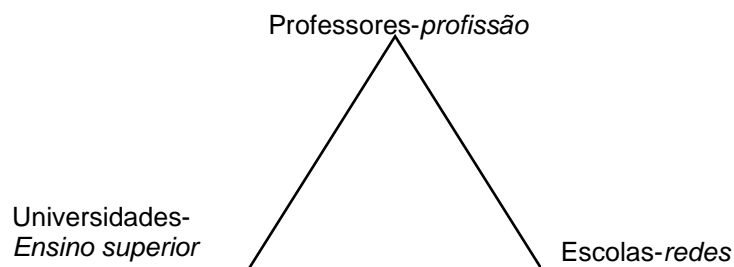
Contudo, em meados de 1980 Lelis e Nunes (2000) testemunharam a expansão dos programas de formação continuada, com pressupostos de fornecer aos docentes conhecimentos oriundos da universidade para se apropriarem de ferramentas teórico-metodológicos que lhes permitam refletirem e transformarem suas práticas. Já nos primeiros anos de 1990, com o impacto da literatura internacional, chegaram novos subsídios à formação de professores pela via de que o saber docente advém de várias fontes; assim, acrescenta que é na prática que nasce o “saber da experiência” (Tardif; Lessard; Lahaye, 1991).

Nóvoa (2019) afirma ser no chão da escola que se produz a profissão professor; não apenas na sua formação, mas também no plano da sua afirmação e reconhecimento público. Tornar-se professor, deste modo, se torna impossível sem

a presença, apoio, colaboração de outros professores e sem vivência nas instituições de ensino.

Enfatiza, ainda, a importância da interação entre os três espaços-professores (profissão-profissionais), universidade (ensino superior-universitários) e escolas (redes-escolares). Contudo, pode ser representado entre três vértices do triângulo na potencialidade da transformação da formação docente, conforme demonstra a Figura 1.

Figura 1 - Triângulo da formação docente



Fonte: adaptado de Nóvoa (2019, p.7).

Segundo Tardif (2011), dizer que um professor sabe ensinar significa dizer que possui em si o saber no sentido tradicional de uma teoria ou de uma representação que envolve um certo grau de certeza. Saber algo é ser capaz de responder às seguintes perguntas: Por que você diz isso? Por que você faz isso? E diante das respostas, justificar e validar seu discurso e suas ações. Deste modo, não basta dizer que sabe fazer; é preciso saber o porquê de fazer de determinada maneira. O autor define saber como “[...] os pensamentos, as ideias, os juízos, os discursos, os argumentos que obedeçam a certas exigências de racionalidade” (Tardif, 2011, p.199).

Desta maneira, consideramos, a partir de Tardif *et al.* (2011), que o professor age racionalmente quando é capaz de justificar, por meio de razões, suas ações, que são discutíveis, criticáveis e revisáveis. Ao identificarem os saberes e as exigências da racionalidade, elabora-se um repertório de conhecimentos para o ensino que reflete os saberes dos professores. Considera-se, assim, que os saberes docentes são oriundos de várias fontes, sendo eles: saberes disciplinares, curriculares e profissionais e experienciais. O Quadro 1 apresenta, conforme Tardif *et al.* (1991), de que forma os saberes podem ser definidos.

Quadro 1 - Saberes e definição

Saberes	Definição
Saberes disciplinares	São aqueles adquiridos pela formação (inicial e/ou continuada) dos professores nas diversas disciplinas ofertadas pela universidade, como por exemplo: matemática, história, literatura, entre outros, que emergem da tradição cultural e dos grupos sociais.
Saberes curriculares	São os saberes que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos que os docentes devem, além de aprender, aplicar.
Saberes experienciais	São aqueles elaborados pelos próprios professores no exercício da profissão, construídos ao longo do trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. São aqueles que não provêm de formação nem dos currículos, não encontrados nas teorias, são práticos e formam um conjunto de representações em que os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão na prática.

Fonte: a autora, adaptado de Tardif *et al.* (1991).

Para o autor, os saberes serão validados diante da prática, sendo, deste modo, provenientes das instituições formadoras, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana; é, portanto, essencialmente heterogêneo. Não há um saber mais importante que outro; todos são fundamentais e se complementam na prática docente. Todavia, os saberes experienciais passam a ser reconhecidos a partir do momento em que os professores manifestam suas próprias noções em relação aos saberes curriculares e disciplinares. Araújo (2017, p. 42) afirma que “[...] o que está em jogo é o ‘lugar’ onde se aprende a teoria, a prática e como elas dinamicamente se entrecruzam”. Assim, corrobora Tardif (1991) quando diferencia formação profissional de formação docente; pontua que “[...] a primeira é aquela que se processa por meio da formação inicial do estudante, no âmbito da universidade, e a segunda é concretizada no exercício da profissão propriamente dita, isto é, durante o exercício/prática docente” (Araújo, 2017, p. 42).

Darling (2000) relaciona o desempenho escolar insatisfatório dos alunos à fragilidade na formação de seus professores e não só a outros aspectos, como os sociais e os econômicos. Desta forma, a apropriação dos diversos saberes é imprescindível e deve ocorrer por meio da formação continuada.

1.1.3 Formação de professores alfabetizadores

As discussões acerca do ensino nos anos iniciais assentam-se na relação que professor estabelece com a prática pedagógica em sala de aula. Assim, recai no conhecimento que o professor tem, que o possibilita organizar o seu ensino com base na formação recebida. Kramer (2010) defende que as instituições de ensino devem ter um projeto pedagógico, visto que, na sua ausência, gera práticas diversas sem direcionamento, em que cada professor organiza o ensino de acordo com o que a própria experiência, enquanto estudante, lhe ensinou, cenário evidenciado em entrevista³ realizada pela autora com professores, que demonstram que a experiência vivenciada por eles é um dos fatores mais determinantes para organização da sua prática pedagógica. Assim, há uma diversidade de procedimentos empregados em sala de aula, sem conhecimento teórico da prática efetivada.

Em contrapartida, segundo estudos realizado por Kramer (2010), os docentes se queixam da dificuldade de organização do ensino em turmas de alfabetização. Tal conjuntura é acentuada quando a equipe pedagógica é inexperiente, não orienta os professores e nem mesmo se dispõe a aprender com eles. Deste modo, tem-se como resultado os baixos índices de aprendizado que não são discutidos, nem refletidos, para a melhoria nos processos de ensino. A autora considerou que, diante do fracasso na alfabetização e letramento, discutem-se problemas de ordem econômicas, morais, sociais e políticas, mas raramente se reflete a dimensão pedagógica. A dificuldade na aprendizagem é vista como algo comum e, com base em uma análise superficial da realidade, atribuem o sucesso ao aluno que se alfabetiza.

Destarte, Kramer (2010) considera que há uma discrepância entre a produção acadêmica e a escola real e essa defasagem demonstra a necessidade de difusão do conhecimento sobre a aprendizagem da língua entre professores que atuam, mesmo que indiretamente, no ensino. Torna-se necessária a implementação de políticas de alfabetização e letramento que beneficiem os alunos para além do

³ Entrevista se refere à pesquisa: "Alfabetização - estudos de casos sobre os professores das camadas populares", por Ana Beatriz Carvalho Pereira e Maria Luiza Oswald, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, no ano de 1985. Tiveram como questão: como superar a imensa defasagem existente entre o que dizem os estudos e pesquisas a respeito da alfabetização e a alfabetização mesma, conforme é feita na escola, viva e concreta, real. Para isso, fizeram pesquisas de campo em uma escola Básica e realizaram entrevista com professores alfabetizadores.

conhecimento dos aspectos linguísticos, mas também propicie o contato com práticas reais do mundo letrado, como livros, jornais, revistas, entre outros. Desta forma, defende o investimento em uma política educacional que fortaleça a qualidade na formação não apenas do quadro da equipe pedagógica escolar, mas também no aprimoramento da prática do professor por meio da formação em serviço.

Reis *et al.* (2013) complementam essa defesa ao atribuírem um papel importante da universidade como instituição formadora dos futuros profissionais da educação, que tem a função de contribuir na formação curricular dos profissionais. Porém, é importante que haja, no processo de formação, discussões no que tange aos pressupostos teórico-metodológicos sobre a consciência fonológica a partir do princípio alfabético do Português, cujo conhecimento é indispensável para os docentes alfabetizadores. Com isso, favorece-se o ensino com base na perspectiva de uma prática de alfabetização que contemple práticas de letramento, além de propiciar o exercício da cidadania.

Considerando que a formação inicial não dispõe de uma visão teórica abrangente sobre a prática pedagógica, tampouco da realidade da escola, há acentuada necessidade de formação teórica dos professores em serviço. Essa possibilidade se dá por meio da formação continuada. Com isso, é imprescindível que os profissionais continuem em movimento formativo, com vista à possibilidade de melhoria na qualidade social de ensino e, por conseguinte, nos processos de alfabetização e de letramento.

1.2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA ESTREITA RELAÇÃO

De acordo com Moraes (2019) e Soares (2020), podemos evidenciar que ao longo da história houve uma mudança no conceito e compreensão do processo de alfabetização. Em 1940, estar alfabetizado significava, segundo Soares (2020), saber ler e escrever, interpretado como alguém que sabia ler o próprio nome. Por volta de 1950, com base no resultado do censo que demonstrou o nível de alfabetização funcional da população, passou-se a considerar não apenas aqueles que sabiam escrever o próprio nome, mas os que eram capazes de fazer uso social da leitura e da escrita.

Notamos que, ao longo dos anos, houve uma progressão no conceito de alfabetização em direção ao letramento, ou seja, do uso da apropriação da leitura e da escrita. Porém, para Soares (2020) somente por volta dos anos 80 houve a invenção do letramento no Brasil, que emergiu como um fenômeno diferente da alfabetização. Nesse período o tema se tornou foco de atenção na área da educação e da linguagem.

Segundo Silva e Santos (2020), em meados de 1990 o termo letramento surgiu com a compreensão não de um método ou habilidade de alfabetização, mas como exercício, uma dimensão “mais heterogênea das facetas que o circundam tanto no contexto escolar, familiar e social.” Denominavam as crianças que eram alfabetizadas, contudo não compreendiam o que liam, desvinculado da função social que a leitura e a escrita exercem na sociedade.

Segundo Ferreira (2000), com o surgimento do conceito de letramento alterou-se o entendimento de alfabetização, compreendo-a como codificação e decodificação da palavra. Soares (2020) entende que, nesse período, ocorreu no Brasil um processo de desinvenção da alfabetização. A autora defende que o sistema de escrita é uma construção histórica, social e cultural, não um código. O sentido do código é de um sistema que substitui ou esconde os signos de outro sistema já existente, como é o exemplo do código Morse, em que se cria um código para esconder os grafemas do sistema alfabético, o que não acontece com o processo de alfabetização. Assim, Soares (2020) define a alfabetização como

Processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas- procedimentos, habilidades- necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápis, caneta, borracha...); aquisição de modos de escrever e de modos de ler- aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler; habilidade de escrever ou de ler, seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita); a organização espacial do texto na página; a manipulação correta e adequada (Soares, 2020, p.27).

Já o letramento, segundo a autora, pode ser compreendido como a capacidade de uso da escrita para se inserir nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, o que inclui a habilidade de interpretar e produzir diferentes tipos de gêneros textuais; da capacidade de ler ou escrever com variadas finalidades, como se comunicar, de informar, interagir, informar-se, divertir-se, ampliar conhecimento, entre outros (Soares, 2020). Apesar de serem processos com significados

linguísticos e cognitivos distintos, são simultâneos e interdependentes. Sendo assim, a aquisição da tecnologia da escrita não precede nem é pré-requisito para o letramento; portanto, aprende-se a ler e a escrever envolvendo-se nas práticas de letramento, de leitura e de produção de textos reais.

Piccoli *et al.* (2012) utilizaram a noção dos aspectos sociais sobre os aspectos fundamentais da leitura e da escrita para determinar letramento. A definição de alfabetização e letramento pode ser substituída, então, pelo alfabetismo em uso, contextualizado pelas práticas sociais, que é o significado que a leitura e a escrita adquirem na cultura.

A articulação entre alfabetização e letramento pode ser possibilitada por meio do texto. Assim, o processo de letramento é o desenvolvimento da habilidade de leitura, interpretação e produção de texto; já a alfabetização, com apoio no texto, ocorre com a sistematização do sistema alfabético, imprescindível para que o estudante seja capaz de ler e escrever os textos. Com isso, são processos interdependentes. Deste modo, é indispensável tanto o conhecimento teórico como o pedagógico dos processos de alfabetização e letramento, pois são diferentes e pressupõem intervenções diferentes de ensino. Para o ensino, por exemplo, do sistema de escrita alfabético, é necessária a intervenção de ordem da alfabetização; já nas propostas de leitura e funcionalidade de algum gênero textual, as intervenções são de ordem do letramento.

A língua, segundo Soares (2020), possibilita a interação entre as pessoas que se efetiva por meio dos textos, pois quando se interage por meio da língua, fala-se ou se escreve textos. Um indivíduo aprende a língua oral ouvindo e falando textos nas situações de comunicação e interação social; assim sendo, a criança aprende a língua escrita para se comunicar nos eventos de interação com material escrito. Deste modo, se torna imprescindível que o professor tenha o texto como eixo central do processo de alfabetização.

Reis *et al.* (2013) defendem que a alfabetização deve ser com e para o letramento. Tem-se, desta forma, a compreensão da necessidade de aprendizagem da escrita não apenas para a alfabetização, mas para o exercício da cidadania, que se inicia ainda nos primeiros anos de escolarização do ensino fundamental. De acordo com Morais *et al.* (2007), a escrita condiciona a aquisição de informações na sociedade e compreende a aquisição de conhecimentos.

Soares (2004) defende, ainda, que a alfabetização e o letramento são processos de natureza diversa que envolvem conhecimentos, habilidades e competências específicas, que requerem formas de aprendizagem diversificadas e com procedimentos variados. A especificidade da alfabetização pressupõe o desenvolvimento “de consciência fonêmica, o ensino explícito, direto e sistemático das correspondências grafema-fonema; a aprendizagem das relações entre o sistema fonológico, alfabético e ortográfico” (Soares, 2004, p.15).

Já o letramento, pressupõe o desenvolvimento de habilidades de uso do sistema convencional da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, a imersão das crianças na cultura escrita, além da interação com gêneros de material escrito (Soares, 2004). Com isso, considera-se que a alfabetização e letramento têm diversas facetas e que, embora distintos, são interdependentes; um não sobrepõe o outro, mas integram-se nos processos de ensino e de aprendizagem.

Segundo Soares (2020), a aprendizagem inicial da língua escrita envolve várias facetas que compõem o todo do processo de alfabetização e de letramento. A autora utiliza a pedra lapidada como analogia para exemplificar que apenas uma face de uma pedra não forma uma pedra, assim como um único processo de aprendizagem da língua escrita não resulta na criança alfabetizada e inserida no mundo da cultura escrita, ou seja, letrada.

As facetas consideradas pela pesquisadora são linguística, interativa e sociocultural, que se distinguem quanto à natureza à medida que se complementam como facetas de um mesmo objeto. Cada uma delas precisa ser compreendida para se entender o todo do processo pelos docentes, haja vista que é necessário desenvolver competências específicas para cada faceta, fundamentando-se nas teorias que as constituem (Soares, 2020).

A faceta linguística, segundo a autora, relaciona-se ao sistema alfabético-ortográfico de escrita. Nela, a aprendizagem inicial da língua escrita não pode desconsiderar as fases de sua aquisição; tanto na perspectiva construtivista quando na fonológica. Já as demais facetas, abrangem outros objetos de conhecimento que vão além do aspecto linguístico.

Na faceta interativa, o objeto de conhecimento é o uso da língua escrita para interação, a compreensão e produção de textos, que envolve elementos textuais pragmáticas; já na faceta sociocultural, o objeto de conhecimento é o uso e a função

da língua escrita nos diversos contextos sociais e culturais e em diferentes situações de letramento (Soares, 2020). Deste modo, envolvem outros elementos que vão além do linguístico.

1.2.1 Sistema de Escrita Alfabética (SEA)

Segundo Morais (2019), na história da humanidade os sistemas notacionais mais conhecidos são o de numeração decimal e a escrita alfabética, que têm sido os mais utilizados em todos os continentes. O alfabético é uma representação da fala que, assim como os demais sistemas (pictográfico, ideográfico), demoraram um tempo para serem inventados; por conseguinte, a internalização de suas regras também não se deu da noite para o dia.

Pereira (2019) descreve que para cada sistema há um conjunto de regras e propriedades que definem como os símbolos funcionam. Contudo, o alfabético tem como finalidade substituir elementos da realidade que notam ou registram a fala, assim denominado como sistema notacional. Não pode, portanto, ser visto apenas como um conjunto de caracteres ou símbolos (números, notas, músicas, letras). As regras nele estabelecidas são construídas, constituindo as propriedades desse sistema que não são dadas da mente do aprendiz. Com isso, sua compreensão ocorre por meio de um percurso longo, que se constitui no processo de alfabetização e letramento.

Esse sistema se estabelece com base em aspectos convencionais, que são aqueles criados por meio dos acordos sociais, como por exemplo: escreve da esquerda para a direita, geralmente de cima para baixo, usa-se espaços entre as palavras, tem-se um repertório único de letras, entre outros. Logo, são com base nesses aspectos e convenções que se aprende e compreende o Sistema de Escrita Alfabética (SEA⁴).

Morais (2019) destaca que, a princípio, a criança não sabe nem mesmo de que forma as letras funcionam, então não faz sentido o ensino por meio da pronúncia de fonemas isolados e a repetição de leituras de sílabas ou palavras que

⁴ Segundo Morais (2012), o sistema de escrita alfabética (SEA) é uma invenção recente da humanidade que criou sistemas notacionais, sendo eles o de numeração decimal e a escrita alfabética. O sistema de escrita alfabética é a complexa representação da fala, concebido como um sistema notacional que nota pautas da fala e não como um código que basta decorar os símbolos para substituir outros símbolos.

contenham determinado fonema, pois ainda não pensam em fonemas como unidades isoladas. Como a apropriação dessas convenções não ocorre da maneira natural, precisa-se do ensino pautado em um trabalho organizado que contemple as práticas sociais de funcionalidade.

O conceito do SEA, segundo autores como Morais, Soares e Ferreiro, não pode ser reduzido a um código, pois simplifica o trabalho cognitivo que qualquer aprendiz realiza para se alfabetizar. Deste modo, para a aprendizagem de um código entende-se que basta decorar novos símbolos que representam outros de um sistema já aprendido. Assim, Morais (2019) defende que para aprender esse sistema é necessária a compreensão de como ele funciona, além de aprender suas convenções.

O SEA é considerado um sistema notacional por notar partes sonoras das palavras que se fala; possui propriedades e convenções. Assim, cabe aos responsáveis pelo ensino terem conhecimento de modo a favorecer a aprendizagem. O Quadro 2 apresenta as 10 propriedades, definidas por Morais (2019), fundamentais para o estudante se tornar alfabetizado.

Quadro 2 - Propriedades do SEA

1)	Escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que apresentam um repertório finito, sendo diferentes de números e símbolos.
2)	As letras têm formatos fixos; assim, pequenas variações podem mudar sua identidade (p,q,b,d), apesar de uma mesma letra apresentar formatos variados (P, p).
3)	A ordem das letras no interior das palavras não pode ser alterada.
4)	Uma letra pode ser repetida no interior de uma mesma palavra e diferentes palavras compartilham as mesmas letras.
5)	Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem estar juntas de quaisquer outras.
6)	As letras notam ou substituem pautas sonoras das palavras que se pronuncia e não leva em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem.
7)	As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que se pronuncia.
8)	As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons podem ser notados com mais de uma letra.
9)	Além de letras, na escrita de palavras usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas.
10)	As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes vogais (CV, CCV, CVV, CVC, VVC, VCV, VCC, CCVCC...), porém a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante-vogal) e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal.

Fonte: Morais (2019).

O quadro aponta uma série de propriedades que adultos alfabetizados já dominam quase que mecanicamente. Porém, para a apropriação pela criança pressupõe-se um ensino sistematizado que respeite um percurso evolutivo.

Como mencionado, a compreensão das propriedades do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) segue um percurso de desenvolvimento. Portanto, as intervenções destinadas ao ensino do SEA devem ser adequadas à fase de aprendizado em que os estudantes se encontram. Por exemplo, ao ler um texto, se uma palavra com sílabas complexas aparecer, além das sílabas mais comuns, que são as do tipo consoante-vogal, o professor não deve ignorar essa palavra devido à sua complexidade silábica; pelo contrário, é essencial que ele se baseie na décima propriedade, que aborda as várias possíveis formações silábicas.

O aprendizado das relações grafema-fonema, assim como a apropriação do sistema alfabético, é fundamental para o estudante adquirir autonomia na leitura e produção de textos. Desta forma, ao passo que se apropria do SEA, deve participar de práticas com gêneros textuais; portanto, os textos que circulam na sociedade e o contato com situações reais de comunicação não devem ser desconsiderados nesse processo de ensino.

1.2.2 História dos métodos de alfabetização

No Brasil, o fracasso na alfabetização foi propulsor das principais mudanças nos métodos. Até meados de 1980 acreditava-se que a solução para tal situação estava relacionada ao método adotado pelo docente. Com isso, a cada momento um novo método era tentado e, desta forma, oscilava entre ora o método sintético, ora o método analítico.

Surgiram, assim, segundo Araújo (1996), quatro grandes períodos, paralelos às transformações sociais, econômicas e políticas. O primeiro inclui a Antiguidade e a Idade Média, em que se prenominava o método da soletração; o segundo período iniciou-se em oposição ao método da soletração, em meados do século XVI e XVIII, estendendo-se até a década de 1960, caracterizado pelo surgimento de novos métodos sintéticos e analíticos; o terceiro momento foi marcado pela refutação da necessidade de associar os sinais gráficos da escrita e do som da fala, divulgado em

1980 com a teoria da Psicogênese da língua escrita e questionado por desenvolver apenas a função social da escrita.

O quarto momento surgiu diante do cenário de fracasso na alfabetização, com uma nova metodologia fundamentada na sociolinguística e na psicolinguística que pressupõe a sistematização da alfabetização e organização do trabalho docente, cujo objetivo é alfabetizar letrando e marcada por sugerir um trabalho que aborde aspectos relacionados à alfabetização por meio de estratégias adequadas às hipóteses de escritas, com leitura de diferentes gêneros textuais, interpretação e produção textual, aspectos aliados à função social.

Há, ainda, pesquisas mais recentes realizadas por Elie Barjard – Doutor em Linguística pela École des Hautes Études en Sciences Sociales, de Paris – que propõe a alfabetização a partir da consciência gráfica, termo utilizado por Foucambert. Surgiu mediante as queixas dos docentes de “eles sabem ler, mas não entendem”, e de “eles escrevem como escutam”. Assim, questiona o modo como é realizado o trabalho pedagógico no qual, inicialmente, se alfabetiza apenas depois que se ensina ortografia.

Para Barbeiro (2019), os métodos tradicionais de alfabetização resumem-se nos métodos sintéticos e analíticos. Os sintéticos partem de unidades menores da língua, como letra e fonema, para unidades maiores, divididos pelos métodos: alfabético, fônico e silábico. Já os métodos analíticos realizam o processo inverso; iniciam-se de unidades maiores, como palavra e sentenças, para as menores.

Araújo (1996) discorre que o método sintético, que tem tido historicamente mais influência na alfabetização praticada nas escolas, se subdivide em alfabéticos, silábicos e fônicos. Todos pressupõem que o ensino deve ser iniciado pelas unidades linguísticas menores, como as letras, sílabas ou palavras. Já os métodos analíticos iniciam-se pelas unidades linguísticas maiores para depois chegar nas menores (sílabas, letras, fonemas); os três principais deles são: palavração, sentencição e método global (contos ou historietas).

O método da soletração, também denominado alfabético, foi empregado na Antiguidade até meados do século XIX. É considerado o mais antigo; nele, a alfabetização acontecia em um processo lento e complexo, haja vista que se iniciava pelo ensino das 24 letras do alfabeto grego. Cabia aos alunos decorar o nome das letras na ordem alfabética. Apenas após a memorização de todas as letras era feito um processo semelhante com a família silábica, decoradas em ordem. Assim, a

mesma progressão era realizada na Idade Média (ensino da letra, sílaba, palavra, depois apresentava-se o texto). O ensino acontecia de três em três letras; as primeiras eram: a, b, c. Com isso, surgiu o termo abecê.

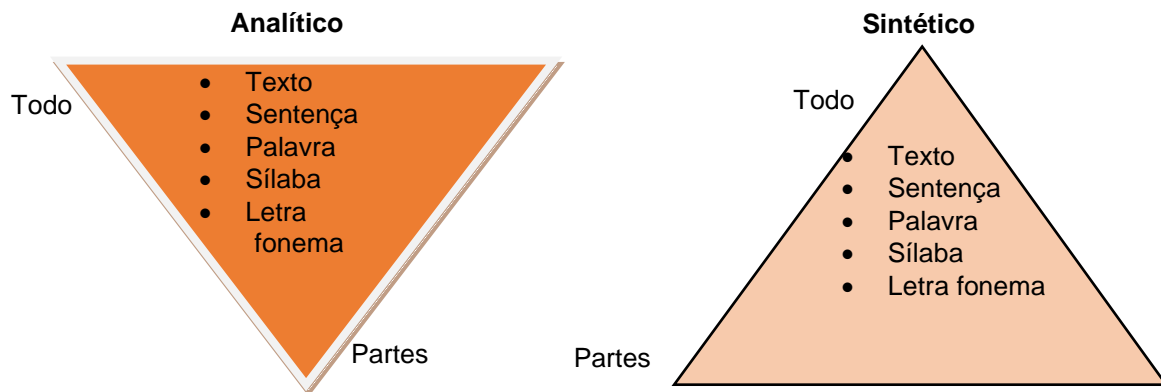
A partir do século XVI houve uma manifestação pelos pensadores contra o método da soletração; inseriram o método com base no som das letras, ao invés de ensinar o nome das letras e, assim, surgiu o método fônico. No entanto, com o exagero na pronúncia do som das consoantes, o método fracassou. Mendonça (2007, p.22) afirma que “[...] a menor unidade pronunciável perceptível para o aprendiz é a sílaba e não o fonema”. Todavia, tal método tem, atualmente, muitos defensores que acreditam este ser a solução para o fracasso na alfabetização.

Com vistas a superar o método fônico, surgiu, na França, o método silábico com a ideia de unir consoante e vogal, que é a base para formação da sílaba, depois apresenta-se as famílias silábicas que são apresentadas prontas e, por fim, ensina-se a formação das palavras com tais sílabas.

Em oposição aos métodos criados, considerados sintéticos, que têm como princípio a síntese, pois inicia das unidades menores da língua (letras, sílabas ou fonemas), surgiram os métodos analíticos com três tipos: palavração, sentencição e método global (contos ou historietas). Já estes partem de unidades maiores com intuito de aproximar-se do contexto do aprendiz, pois as letras e sílabas isoladas de um contexto são abstratas e mais difíceis de serem assimiladas. Deste modo, inicia-se de uma unidade maior, como o texto e a frase, para depois fazer análise das menores unidades, como a palavra (LOBO), que se compõe em sílabas (LO-BO), e ensina-se a família silábica da primeira sílaba (LA-LE-LI-LO-LU) e depois da segunda sílaba (BA-BE-BI-BO-BU), e por fim chega-se às letras (L-O-B-O).

Para Moraes (2019), no método de palavração o aluno é ensinado a identificar e copiar um repertório de palavras para depois dividi-las em sílabas e as sílabas em letras ou fonemas. No método de sentencição, a cada unidade a criança memoriza sentenças completas e, em seguida, trata-se isoladamente as palavras e depois as unidades menores (sílabas e palavras). Já no método global ou dos contos, as crianças são expostas às narrativas (sem qualidade literária, específicas para alfabetizar). Assim, o todo, que é o texto, se desmembrava em partes: frases, palavras e, por fim, análise das sílabas e fonemas. A Figura 2 apresenta comparação entre os métodos analítico e sintético.

Figura 2 - Método analítico e método sintético representado no triângulo



Fonte: a autora (2022).

Soares (2020), recentemente, define método como o conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios linguísticos e psicológicos, orienta a aprendizagem em cada uma das suas facetas. Deste modo, inserida no campo da educação escolar, a aprendizagem da língua escrita tem interferência de fatores sociais, culturais, políticos e econômicos. Portanto, é ilusão pressupor que o método atua independentemente dessas interferências. Assim, não cabe atribuir valor absoluto aos métodos, pois há outras questões que interferem em sua prática. Os processos de alfabetização e letramento constituem-se de procedimentos de interação entre alfabetizador e alfabetizandos.

Uma alfabetização bem-sucedida, portanto, não depende unicamente do método, ou dos métodos, mas é constituída pelos que alfabetizam, que devem compreender os processos linguísticos da alfabetização. Contudo, consideramos que a formação continuada se torna imprescindível para constituição de práticas comprometidas com um ensino de qualidade social, pautado em teóricos e pesquisadores de referência na área.

1.2.3 Alfabetização e consciência fonológica

Na primeira metade da década de 1970, Liberman (1974), em um estudo pioneiro, realizou um experimento em que solicitou a crianças de 5, 6 e 7 anos que batessem a palma da mão sobre a mesa cada vez que pronunciassem as sílabas. A

atividade permitiu constatar que as crianças de 5 anos, sem iniciar o processo formal de alfabetização e letramento, tiveram resultados inferiores se comparados às demais, de 6 e 7 anos, que já haviam iniciado o referido processo. Assim, pode-se considerar que a capacidade de segmentação sonora silábica avança com o ensino sistemático e é anterior às segmentações fonêmicas. No entanto, mesmo antes do ensino formal, as crianças já apresentam uma capacidade de segmentar as palavras em sílabas.

A autora usava o termo “*explicit syllable and phoneme segmentation*” (segmentação explícita de sílabas e fonemas), enquanto Moraes (1979) já usava o termo consciência para as habilidades que os adultos estudados analfabetos não tinham. Contudo, foi somente em 1980 que o conceito de consciência e sua relação com o processo de alfabetização e letramento começou a se difundir no Brasil.

Os primeiros trabalhos foram realizados por Terezinha Nunes Carraher, Lúcia Browne do Rego e Vilma Bezerra que, em 1981, publicaram *O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura*. O artigo registra o estudo em que solicitaram às crianças que estavam em turmas de alfabetização⁵ para resolverem tarefas de consciência fonêmica (decompor as palavras ouvidas em seus fonemas). Puderam considerar que a capacidade da análise fonêmica estava atrelada à superação do realismo nominal, pois pensavam no significado da palavra e não no significante oral, ou seja, nas partes sonoras.

Na mesma época, Bezerra (1981) defendeu sua dissertação que apresenta o estudo realizado com noventa crianças de meio popular, relacionado às habilidades de comparar palavras quanto ao tamanho; separá-las em sílabas; contar as sílabas; identificar palavras que possuem a mesma sílaba ou fonema, no início, meio e fim; contar o número de palavras em frases e definir o que é palavra. Assim, com a análise pode-se considerar que crianças de baixa renda iniciavam o processo de alfabetização e letramento com dificuldade de refletir dimensões fonológicas. Desta forma, o papel da escola é fundamental para desenvolver essas habilidades.

Outro importante marco no Brasil foi o estudo realizado a partir da década de 1970, por Moraes (1986), que contribuiu ao apresentar a relevância de analisar a fala no momento inicial da leitura, defendendo a importância da compreensão da

⁵ Na década de 1980, as crianças de classe média se alfabetizavam no último ano da pré-escola.

consciência fonológica para que se chegasse ao princípio alfabético, dissociando segmentação da palavra falada em seus constituintes sonoros.

Fica evidente que há mais de 40 anos se investigava a consciência fonológica, embora, a princípio, tal nomenclatura não fosse utilizada. A partir dos anos 1980, estudiosos começaram a investigar sobre a consciência metalinguística, que é a habilidade de refletir sobre a língua relacionada ao som, às palavras e às formas sintáticas. Cabe ressaltar que a consciência fonológica faz parte de um conjunto mais abrangente, que é justamente a consciência metalinguística. Segundo Nagy e Anderson (1999), esta pode ser definida como

[...] habilidade de refletir, manipular os aspectos estruturais da língua – não é necessária no uso normal da língua; as pessoas geralmente prestam atenção na mensagem que está sendo transmitida, não nos elementos linguísticos que a transmitem. A criança precisa, antes de tudo, perceber que a escrita representa a fala, e em seguida identificar os detalhes de *como* a escrita representa a fala (Nagy; Anderson, 1999, p.155).

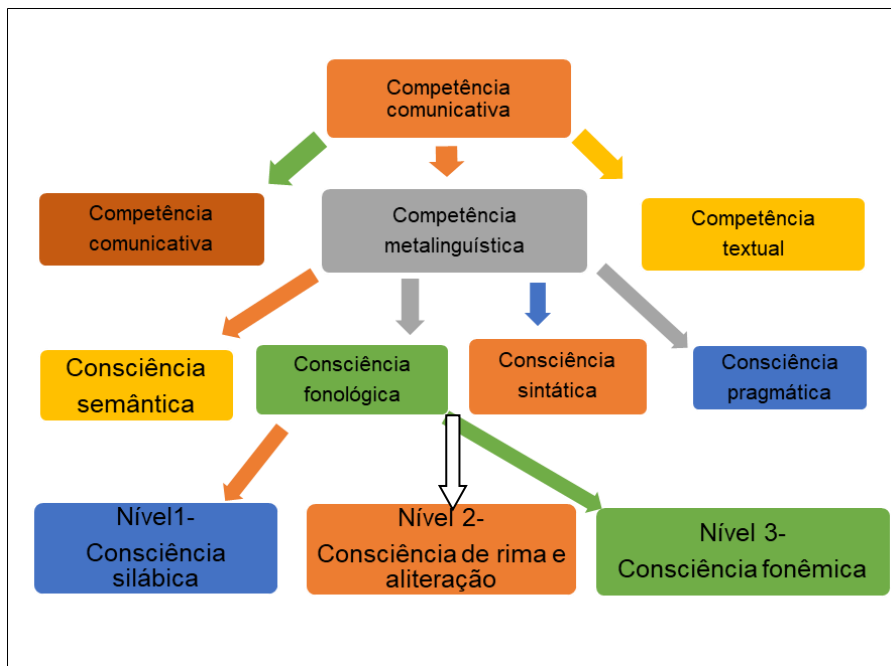
Ainda na década de 1980, foi consenso entre Stanovich (1986) e Morais (1987) a relação entre desenvolvimento da consciência fonológica e a alfabetização, sendo a consciência fonológica (CF) considerada com uma variedade de habilidades com diferentes graus de dificuldades, que surgem em momentos distintos nas crianças, conforme o avanço na compreensão do SEA.

Karmiloff-Smith (1992) discute sobre o que é “consciência”. Defende que é inadequado atribuir o adjetivo consciente apenas quando consegue verbalizar algo. Entretanto, apesar de não ser um único fator, pesquisas realizadas por Morais (2019) demonstram que propiciar às crianças momentos de verbalização e de justificativas sobre o que estão pensando sobre as palavras, são ótimos recursos para promover a tomada de consciência.

Sousa, Silva e Ribeiro (2014) analisaram a verbalização de crianças no final da Educação Infantil quando brincavam com jogos nos quais deviam identificar palavras maiores que as outras, rimas e as que começavam com a mesma sílaba. Com isso, observaram que quanto mais as crianças verbalizavam, menos respostas equivocadas eram identificadas e isso possibilitava reconhecer qual análise fonológica a criança havia feito, facilitando as intervenções. Os jogos também contribuíam com as crianças que demonstravam mais habilidades fonológicas ao terem que explicar para os colegas como resolveram a jogada, sendo necessária a verbalização sobre as unidades que pensavam.

Antes de definir o conceito de consciência fonológica é importante mencionar as competências que a antecedem, como a consciência comunicativa. De acordo com Piccoli *et al.* (2012), a consciência comunicativa está inserida no âmbito da competência metalinguística, que abrange um conjunto de habilidades que capacita o indivíduo a refletir sobre o uso da língua. Nesse contexto, a consciência fonológica é especialmente relevante para os processos de alfabetização e letramento. A seguir, apresentamos, no Quadro 3, a organização dessas competências relacionadas às reflexões linguísticas.

Quadro 3 - Competências linguísticas



Fonte: adaptado de Piccoli e Camini (2012).

A consciência fonológica é definida por Piccoli e Camini (2012, p.103) como um “conjunto de habilidades que permite à criança compreender e manipular unidades sonoras da língua, conseguindo segmentar unidades maiores em menores”. Soares (2020), por sua vez, a define como a capacidade de refletir sobre os segmentos sonoros da fala e segmentar a cadeia sonora que constitui a palavra que se diferenciam pelas dimensões da palavra, sílaba, rima e os fonemas.

Ainda para Soares (2020), a consciência fonológica se subdivide em diferentes níveis: consciência lexical; consciência de rimas e aliterações; consciência silábica; e consciência fonêmica. Há, assim, uma hierarquia no desenvolvimento que deve ser respeitada. Inicialmente a criança aprende que a palavra é uma cadeia sonora representada por letras, o que permite identificar a diferença entre

significante e significado - consciência lexical. Por conseguinte, a criança se torna capaz de segmentar a cadeia sonora das palavras em sílabas - consciência silábica. Por fim, reconhece os fonemas nas sílabas e os representa: consciência fonêmica, sendo as duas últimas as dimensões que conduzem diretamente à compreensão do princípio alfabético.

A consciência lexical é uma dimensão da consciência fonológica relacionada à aprendizagem da leitura e da escrita. Sua compreensão supõe o entendimento de palavra, que é completamente compreendido pela criança ao se alfabetizar, pois é por meio da escrita que se separa as palavras através de limites identificados pelos espaços em brancos. Portanto, é por meio do contato com textos que as crianças constroem, aos poucos, o conceito de palavra.

Para a criança que ainda não superou o realismo nominal⁶, se torna imprescindível desenvolver a apresentação de diversas palavras (significantes) de diferentes tamanhos. Para aquelas que já compreendem que as palavras são representadas por letras, deve-se investir em atividades com rimas e aliterações. Essas habilidades são fundamentais para que a criança entenda a diferença entre o significante e significado das palavras, superando o realismo nominal.

A consciência de rima, como definida por Soares (2020), envolve a habilidade de reconhecer semelhanças nos sons finais das palavras. Essa habilidade pode ser subdividida em duas categorias: rimas consonantes e assonantes. Nas rimas consonantes, há uma correspondência tanto nas consoantes quanto nas vogais no segmento da rima, que pode ser a partir da vogal tônica ou do ditongo tônico. Por exemplo, em 'viola - cartola' (vogal tônica - 'o') ou 'leiteiro - violeiro' (ditongo tônico - 'ei'). Também pode ocorrer rima entre os fonemas finais de palavras oxítonas, como 'boné - café' ou 'balão - mamão', e rima entre as sílabas finais das palavras, como 'bola - vila - bela', ou entre as duas últimas sílabas das palavras, como 'boneca - caneca'. Por outro lado, nas rimas assonantes há uma coincidência na vogal, mas uma diversidade nas consoantes, como em 'cachimbo - domingo' ou 'viúva - coruja'.

A aliteração é definida como a semelhança entre sílabas iniciais de palavras, como por exemplo laranja, lápis, lata. Mesmo que a criança ainda não saiba ler, deve ser desafiada a refletir sobre os sons das palavras e compreender que a escrita representa esses sons da fala. Atividades de rimas e aliterações possibilitam à

⁶ Ideia de que a palavra que designa um objeto, ser ou coisa é proporcional ao seu tamanho real; coisas grandes possuem mais letras do que as pequenas.

criança focalizar o som das palavras, mas não de segmentar as sílabas, pois nem sempre são segmentos silábicos.

A capacidade de segmentar em sílabas é manifestada quase que de modo espontâneo e com mais facilidade, pois esta é uma unidade fonológica que pode ser produzida de maneira independente. O desenvolvimento dessa capacidade auxilia no avanço da criança para o nível silábico de escrita, conforme os níveis estabelecidos por Ferreiro e Teberosky (2003): pré-silábico; silábico (sem e com valor sonoro); silábico alfabético e alfabético. A segmentação em sílabas pode ser desenvolvida quando a criança bate palma para cada sílaba oralmente.

Mesmo antes de desenvolver a consciência fonêmica, a criança já intui a presença fonêmica nas sílabas pela correspondência da letra. Por estar na transição da escrita silábica, com valor sonoro, para a escrita alfabética, já percebe essa segmentação em unidades menores, os fonemas; usa mais de uma letra para representar a sílaba. Portanto, não revela uma sensibilidade como das sílabas. Como defende Adams (1990, p.302),

[...] os sons de fonemas não são fisicamente separáveis da cadeia da fala, estão inteiramente fundidos uns com os outros no interior da sílaba. Portanto, seja para transformar a fala em escrita ou traduzir a escrita em fala, é com a sílaba que se deve começar. A sugestão, em síntese, é que a consciência silábica constitui um elo essencial entre a habilidade aparente fácil de adquirir, implícita em nossa sensibilidade à semelhança de sons e à rima, e a capacidade difícil de adquirir que é o conhecimento de fonemas isolados.

Segundo Silva (2011), os fonemas apresentam uma representação linguística abstrata. Assim, considera-se como não audíveis e não pronunciáveis isoladamente. Logo, não se desenvolve de maneira espontânea, sendo o nível mais complexo da consciência fonológica. Pela ausência de quebras na fala, se torna difícil identificar onde um fonema acaba e só é possível reconhecê-lo junto com uma vogal (Scliar-Cabral, 2003). Os movimentos, desta forma, são simultâneos de mais de um articulador nos gestos fonoarticulatórios, como pata e bata.

Contudo, a identificação dos fonemas se torna possível, segundo Silva (2011), pela oposição de unidades sonoras em um mesmo contexto linguístico gerando significados diferentes. Identifica-se /b/ e /p/, pois é possível distinguir o significado das palavras **p**ata de **b**ata, assim como **b**ola e **b**ota.

Para Dubois *et al.* (1973), o fonema é a '[...] menor unidade destituída de sentido passível de delimitação na cadeia da fala'. Sendo, portanto, uma unidade

distintiva mínima com caráter fônico, essa definição implica que se trata de uma unidade vazia, desprovida de sentido. Portanto, o que possibilita a diferenciação entre um fonema e outro são os traços mínimos das palavras. Como por exemplo nas palavras *faca* e *vaca*; tanto o /v/ como o /f/ são fonemas labiodentais, quanto ao modo de articulação, fricativos, porém, do ponto de vista da fonação, /f/ é surdo e /v/ sonoro. Assim, o único traço que caracteriza /f/ de /v/ é a sonoridade de /v/ provocada pela vibração das cordas vocais com a passagem do ar. Os fonemas consonantais isolados são impronunciáveis, pois para pronunciar /b/, por exemplo, o som /e/ estará incluso e se pronunciará /be/.

Os níveis de desenvolvimento da consciência fonológica operam na oralidade, com intuito de tomar consciência dos aspectos fônicos da fala e tornar sensível a capacidade de segmentar as falas. Com isso, há condições de compreender a escrita alfabética como notações que representam os sons da fala, sendo um princípio alfabético. Já a consciência fonêmica deve ser desenvolvida relacionando oralidade e escrita.

Morais (2019) afirma que desenvolver habilidades de consciência fonológica nos processos de alfabetização e de letramento, contribui para que a criança avance na compreensão do SEA e no domínio das relações grafema-fonema. O trabalho com consciência fonológica, portanto, não é suficiente para que a criança domine o SEA e faça seu uso nas práticas sociais.

Tal fato é comprovado em sua pesquisa, que analisou práticas de professores que trabalhavam com método sintético (método fônico) e professores que trabalhavam com práticas de letramento, mas que contemplavam as habilidades de consciência fonológica. Revelou-se, contudo, que os alunos de professores que trabalhavam com o método fônico tinham menos habilidades de consciência fonológica do que as alfabetizadas em contexto com práticas de letramento.

Barrera e Maluf (2003) corroboram com essa perspectiva ao estudarem a influência que a consciência fonológica tem na aquisição da linguagem escrita. No decorrer de suas pesquisas, aplicaram tarefas de identificação de rimas e aliterações em turmas de fase de alfabetização e concluíram que crianças que apresentaram um melhor desempenho em leitura e escrita foram as que demonstraram, no processo de alfabetização, níveis superiores no desenvolvimento da consciência fonológica.

Deste modo, Moraes (2019) propõe um ensino pautado na consciência fonológica por meio de atividades lúdicas e com práticas de letramento reflexivas que tenham sentido e significado para os alunos, em oposição a um ensino de treino de fonemas. Assim, essa prática pedagógica auxiliará na compreensão do SEA.

1.2.4 Alfabetizar letrando

Defendemos, ao longo das discussões, o ensino da língua com base no letramento. Abordamos o conceito de alfabetização e letramento como distintos, porém complementares e indissociáveis. Assim, a alfabetização deve se efetivar na perspectiva do letramento; isto significa alfabetizar letrando. Enquanto o estudante se apropria dos princípios do sistema alfabético e das habilidades de consciência fonológica, também deve desenvolver a capacidade de fazer uso social da leitura e da escrita de forma autônoma e com propósitos sociais, fundamentada na interação com base; a interação com diversos materiais escritos.

Diante da crítica de que os textos utilizados na sala de aula não representavam aqueles usados nas práticas reais de leitura e de escrita na sociedade, os docentes passaram a incluir, em suas aulas, variados gêneros textuais. Acreditava-se que para alfabetizar letrando, bastava incluir diferentes textos e proporcionar oportunidades para a leitura e produção de textos. No entanto, negligenciava-se o fato de que os estudantes que não dominavam completamente o sistema de escrita alfabético, necessitavam de apoio adicional para se apropriarem. Isso inclui atividades de reflexão sobre a palavra e a sistematização do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

Contudo, o acesso à leitura e à produção de diversos gêneros textuais não garante a formação de leitores/escritores autônomos. Foucambert (1994) pontua que o indivíduo pode estar alfabetizado, mas não ser leitor, assim como pode ser letrado sem estar alfabetizado. É necessário, portanto, que nos momentos de leitura e de escrita, seja oportunizada a compreensão das características textuais de cada gênero em razão da função social. Portanto, concomitante a esse processo, é preciso propiciar situações de apropriação da escrita que se utiliza para se escrever textos, que é a escrita alfabética.

Deste modo, alfabetizar letrando significa proporcionar situações de aprendizagem da língua escrita em que os aprendizes tenham acesso aos textos, seus contextos sociais de uso e funcionamento do SEA. Para os que ainda não se apropriaram do sistema, o professor atua como mediador; seja por meio da leitura ou registro por escrito das produções orais dos estudantes. Portanto, não é preciso esperar que o aprendiz domine o sistema de escrita para que ele produza escritos ou leia; é preciso que, desde o início do processo de alfabetização, as hipóteses de escrita sejam testadas. Se esse aprendiz ainda não tem escrita suficiente para que produza textos extensos, pode-se solicitar leitura de textos memorizados, bem como cantigas e quadrinhas.

1.2.5 Alfabetização e letramento nos documentos curriculares oficiais vigentes

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2017, p.7), de modo a assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, de acordo com o que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE). Tal documento destina-se, exclusivamente, à educação escolar e serve de referência para a elaboração dos currículos dos sistemas e redes escolares.

As aprendizagens essenciais estabelecidas pela BNCC têm o intuito de assegurar o desenvolvimento de dez competências⁷ gerais, sendo elas: valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital; exercitar a curiosidade intelectual; valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais; utilizar diferentes linguagens - verbal, corporal, visual, sonora e digital; compreender, utilizar e criar tecnologias digitais; valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais; argumentar com base em fatos; conhecer-se, apreciar-se e cuidar da saúde física e emocional; exercitar a empatia, o diálogo e agir pessoal e coletivamente com autonomia. Em vista disso, é

⁷ Conforme a definição da BNCC, competência é a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p.8).

indispensável que essas competências se inter-relacionem nas três etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O caráter normativo da BNCC tornou obrigatória a reelaboração ou elaboração dos currículos das redes de ensino. Assim, considerando a autonomia conferida, o estado do Paraná elaborou, em 2018, o Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações (RCP). O Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE-PR), por meio da Deliberação n. 03/2018, orientou a elaboração das propostas curriculares e dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP), tendo como subsídio o RCP. Desta forma, o referido documento apresenta caráter obrigatório para a elaboração das propostas pedagógicas das escolas da Educação Básica e suas modalidades de ensino. O documento mantém a estrutura da BNCC, determinando os princípios fundamentais que orientam e auxiliam o trabalho pedagógico no âmbito da formação integral, porém contempla, conforme a realidade do Paraná, discussões sobre os princípios e direitos basilares dos currículos no estado.

A BNCC e o RCP, portanto, são os dois documentos curriculares oficiais em vigência que asseguram as aprendizagens essenciais estabelecidas em cada etapa da Educação Básica, visto que tais aprendizagens se materializam por intermédio do conjunto de decisões que constituem o currículo em ação. É o currículo que possibilita a adequação à realidade de cada local, tendo em conta a autonomia dos sistemas, das redes e das instituições de ensino.

Esses documentos organizam as áreas em componentes curriculares. As áreas do conhecimento são: Linguagens; Matemática; Ciências Humanas e Ciências da Natureza, além do Ensino Religioso. Em relação à área de Linguagens, são quatro os componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, a partir dos anos finais do Ensino Fundamental, Língua Estrangeira Moderna.

Os objetivos de aprendizagem na Língua Portuguesa se dão a partir das práticas sociais de uso da linguagem/eixos de integração, tais como Oralidade, Leitura, Produção de textos e Análise linguística/semiótica, tendo como centralidade o texto, que deve ser considerado em situações concretas, contempladas pelos campos de atuação/esferas de circulação: Campo da vida cotidiana, que segundo a BNCC deve ser o foco nos anos iniciais; Campo artístico-literário; Campo das práticas de Estudo e Pesquisa e Campo de Atuação na Vida Pública.

No que tange à alfabetização, os documentos defendem que desde que a criança nasce já faz parte do mundo letrado, com variadas manifestações de leitura e escrita; porém, é no Ensino Fundamental que o processo de reflexão sobre a escrita em sua função social será sistematizado por meio da alfabetização, em que amplia, progressivamente, conforme os anos. Uma das principais inovações foi no Ciclo Básico de Alfabetização, que reestruturou em 2 anos, sendo específicos para as turmas de 1º e 2º anos. Desta forma, pressupõe um trabalho organizado e sistematizado para isso, sendo os demais anos para conhecimentos linguísticos por meio da progressiva análise do funcionamento da língua referentes à ortografização.

À medida que se amplia o conhecimento, expande-se o letramento, por intermédio da progressiva incorporação de estratégias de leitura de textos com níveis de complexidade maiores, observando sempre o uso e funcionalidade da linguagem em situações reais de comunicação. Desta forma, alfabetizar é

[...] trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante. Para isso, é preciso conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito. Dito de outro modo, conhecer a “mecânica” ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc. Ocorre que essas relações não são tão simples quanto as cartilhas ou livros de alfabetização fazem parecer. Não há uma regularidade nessas relações e elas são construídas por convenção (Brasil, 2017, p. 88).

Destaca-se, ainda, que o conhecimento das letras deve acontecer por meio de práticas reais de utilização da língua. Deste modo, o texto será o material de apoio mais importante no trabalho docente com o estudante; não apenas em turmas de alfabetização, mas nos anos posteriores. Os gêneros propostos para leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica, nos primeiros anos iniciais, serão os mais simples, com destaque para o Campo da Vida cotidiana⁸, sendo algum deles: agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, brincadeiras, receitas, regra de jogo, cardápio, entre outros.

⁸ Relativo à participação em situações de leitura próprias de atividades vivenciadas cotidianamente pelas crianças, em diferentes espaços, domésticos, familiar, escolar.

1.2.6 Alfabetização e letramento nos livros didáticos

A estruturação do ensino da língua, especialmente voltado para a alfabetização, mantinha uma ligação estreita com os materiais de apoio utilizados pelos professores, embora não representasse, por si só, a totalidade da prática pedagógica. O livro didático (LD) desempenhava um papel de suma importância, sendo plenamente integrado às atividades escolares. Ele se tornou uma fonte de referência essencial para o trabalho em sala de aula em virtude de sua fácil acessibilidade, já que era distribuído amplamente nas instituições de ensino público.

De acordo com Santos *et al.* (2007), diversos estudos demonstravam a extensão do seu vínculo com as práticas tradicionais empregadas no ensino. Além disso, outras pesquisas apontam como o LD se converteu em um dos principais fatores que contribuíram para a desvalorização da profissão docente, uma vez que acentuou a separação entre aqueles que efetivamente executam o trabalho (os professores) e aqueles que delineiam o ensino, ou seja, os autores dos livros didáticos.

Uma das principais críticas aos livros, no que tange a alfabetização, é de que esse material abordava uma visão da língua escrita simplesmente como um código, cuja aprendizagem consistia no desenvolvimento da capacidade de codificar e decodificar. Outro aspecto passível de crítica é o caráter meramente escolar das atividades de leitura e de escrita presentes nos LD, sem associação com as práticas sociais de leitura e escrita.

Pautado em uma perspectiva teórica que compreende a língua como resultado de ações linguísticas, realizadas por sujeitos reais em contextos históricos e socialmente determinados, estudiosos da linguagem, além de questionarem o uso do LD nas salas de aula, o considera um material ineficiente para o ensino da língua. Apesar disso, há ainda muito lugares que o utilizam como a única fonte de leitura tanto para os alunos, quanto para os professores.

Porém, diante do exposto e da sua utilização em sala de aula, ao invés de extinguir o LD, coloca-se a necessidade de modificá-lo e aprimorá-lo de modo a garantir a disponibilização para as redes públicas de ensino, materiais que contribuíssem para o desenvolvimento de indivíduos competentes da língua. Com isso, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) criou uma comissão de

especialistas, por área de ensino, com intuito avaliativo, o que proporcionou mudanças teóricas e metodológicas que ocorreram durante a década de 1980.

É possível notar em algumas edições várias modificações ocorridas, no sentido de orientação para o ensino da língua na perspectiva do letramento. Porém, ainda há outras que, apesar de apresentarem uma nova “aparência”, trazem antigas concepções de ensino e de aprendizagem.

Considerando que o objetivo dessa pesquisa é desenvolver um manual didático-pedagógico na perspectiva da alfabetização e letramento, tendo como centralidade os textos de tradição oral, explicar-se-á, a seguir, o conceito de textos e dos gêneros textuais, com ênfase nos de tradição oral.

1.2.7 Textos e Gêneros textuais

O texto pode ser definido, segundo Mendonça (2007), como uma unidade linguística de sentido que advém da interação entre quem o produz e o leitor ouvinte. Sendo assim, possuem tamanhos variados, constituindo-se de palavras, frases, períodos ou unidades maiores, porém o texto não se define apenas pela união de suas partes, definição que corroboram os linguistas Koch e Travaglia (1989, p.8-9), quando dizem ser

[...] uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão.

Faraco (2001, p.238), por sua vez, conceitua texto como um “[...] sistema de signos em que a coerência e unidade se deve à capacidade de compreensão do homem na sua vida comunicativa e expressiva”. Nesse sentido, o texto é um ato humano e considerado como próprio lugar de interação dialógica entre os interlocutores, enquanto sujeitos ativos.

Destarte, o que faz uma produção escrita ou oral ser considerada um texto é a possibilidade de (re)construir sentidos com base nos elementos apresentados, ou seja, de estabelecer uma coerência, sendo esses elementos linguísticos recursos coesivos, construção sintática, vocabulário ou inferidos na situação de produção como objetivo comunicativo, interlocutores, gênero discursivo, esfera social de circulação, entre outros.

De acordo com Koch (1997), os textos podem ser orais, escritos ou multimodais, ou seja, constituídos por mais de uma linguagem, possibilitando a combinação de expressões linguísticas com música, imagens, desenhos, entre outros. O texto oral denota recursos funcionais de coerência e coesão, parecidos aos do texto escrito. Portanto, em razão de ser planejado e produzido quase que concomitante, as marcas do planejamento se tornam visíveis para o interlocutor, como é o exemplo dos truncamentos e correções.

No que tange à elaboração de um texto, pode-se considerar que este se constitui conforme os fins comunicativos de quem o cria, situados em certos contextos socioculturais, bem como a esfera social de circulação. O criador do texto mobiliza variadas estratégias, de acordo com o modo que pretende que o leitor/ouvinte o compreenda para quê e para quem o texto é elaborado e em que âmbito circulará. Diante destes aspectos, serão modificadas as estratégias utilizadas em sua produção.

Segundo Galembek (2008), a progressão no sentido de texto foi seguida pela ampliação do conceito de contexto, abrangendo o entorno sociocultural. Os textos não são meramente moldados por elementos intrínsecos; vão além disso, sendo influenciados por fatores contextuais. Isso implica que a compreensão dos textos precisa se estender ao âmbito das práticas, onde se estabelecem as normas para o uso apropriado e relevante da língua.

Segundo Travaglia (2018), o conjunto de textos que apresentam os mesmos elementos é denominado categoria de texto, que é definida como conjunto de características comuns no que se refere ao conteúdo, composição, estilo (características linguísticas) e estrutura composicional. Alguns exemplos de categoria de texto são: descrição, dissertação, injunção, narração, argumentativo, mito, notícia, lenda, certidão, acróstico, novela, artigo, relatório, piada, entre outros.

Assim, categorias de texto diversos podem ter peculiaridades em comum; desta forma, se constitui os gêneros textuais, outra natureza que contempla a categoria do texto. É impossível comunicar-se verbalmente sem utilizar um gênero, da mesma forma como é impossível a comunicação sem utilização de um texto. Assim, Bakhtin (1997) afirma que a comunicação só é possível por meio dos gêneros textuais, ideia que privilegia a língua nos aspectos funcionais e interativos.

Já os gêneros textuais podem ser definidos, conforme Marcuschi (2002), como textos materializados encontrados na vida cotidiana com características

sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica, sendo eles inúmeros, como carta, sermão, telefonema, comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, bula de remédio, edital de concurso, aulas virtuais, conversação espontânea, entre outros. Antunes (2002) considera os gêneros textuais como o conjunto de classes de exemplares concretos de texto. Para melhor compreensão, o autor destaca pontos essenciais.

1) Os gêneros são histórico-culturais, isto é, sedimentam-se em momentos e em espaços da vida das comunidades; isto é, cada lugar e cada época são marcados pela predominância de certos gêneros, os quais, nesta contingência, podem aflorar, permanecer, modificar-se, transmutar-se, desaparecer; na verdade, os grupos sociais é que regulam as condições do percurso que os gêneros realizam (Antunes, 2002, p. 69).

Podemos considerar, então, que os gêneros textuais são construídos historicamente e sofrem influências sociais para sua constituição e modificação. Não são, pois, uma classe gramatical para classificar os textos, mas são entidades da vida, que dão nome a um conjunto de textos.

Os gêneros textuais se caracterizam, de acordo com Travaglia (2018), por exercer uma função social de natureza comunicativa a fim de atender a uma necessidade da comunidade comunicativa. Sendo um instrumento linguístico de ação social, os membros da comunidade usam e conhecem os gêneros textuais para desenvolver ações em variadas esferas sociais.

Os gêneros textuais são, portanto, um conjunto de textos que apresentam características em comum, embora diferentes quanto ao tipo de suporte comunicativo (livros, jornais, revistas, entre outros), extensão. Deste modo, o ensino deve contemplar uma diversidade de textos e gêneros textuais, de modo que possibilite não apenas o ensino de questões linguísticas, mas também da função social da leitura e da escrita.

1.2.7.1 Textos de tradição oral

No cotidiano dos primeiros anos do Ensino Fundamental (1º e 2º anos), principalmente, os textos de tradição oral (cantigas, parlendas, trava-línguas, cordéis, adivinhas, lenga-lenga) fazem parte das variadas situações de brincadeiras e diversões da criança, seja dentro da sala de aula, no pátio ou nos momentos de recreação.

Porém, tais gêneros textuais muitas vezes não são vistos como um material a ser utilizado para auxiliar na reflexão sobre as palavras da língua, nas dimensões gráficas e sonoras. Entretanto, o trabalho de sistematização do sistema de escrita por meio dos gêneros textuais que fazem parte do cotidiano da criança, possibilita momentos de ludicidade além da reflexão sobre a leitura e escrita.

O que todos esses textos têm de características comuns, segundo Soares (2020), são serem de domínio público, transmitidos oralmente; brincarem com as palavras e serem cantados durante as brincadeiras; são de fácil memorização; formados por versos com vocabulário simples; conterem jogos de palavras por meio da presença de rimas, repetição de palavras e aliterações.

Em contrapartida, embora tenham características em comum possuem suas especificidades, que devem ser exploradas na escola e de conhecimento do docente.

Os **trava-línguas** apresentam aliterações e repetições de palavras e, como o próprio nome remete, são marcados pelos tropeços e brincadeiras ao recitar as palavras, sem compromisso com a coerência. Podem ser constituídos por um único verso ou mais.

As **parlendas** são marcadas, também, pelos traços de brincadeiras com as palavras; contêm mais rimas e as repetições que buscam dar encadeamento ao conjunto. Possuem diversas temáticas e finalidades: as que ensinam algo, indicam quem inicia uma brincadeira ou simplesmente para cantar.

Já as **lengas-lengas** contêm muitas repetições; não apenas de palavras, mas de versos inteiros. Preocupa-se mais com o caráter lúdico do que narrar uma sequência de fatos.

As **cantigas populares** podem ser de vários tipos como: cantiga de ninar, cantigas de roda ou cirandas infantis, que são transmitidas oralmente de geração em geração. São mais curtas e possuem muitas rimas e refrãos. De fácil memorização, são acompanhadas de gestos, como rodopios, palmas e cumprimentos.

As **adivinhas** ou **adivinhações** contêm recursos como repetição de palavras, de frases e de rimas.

Por fim, os **cordéis**. Diferente de todos os outros, possuem autoria conhecida, são narrados na forma de poesia e marcados pelas rimas, impressos e recitados em locais como feira. Embora sejam destinados para o público adulto, nos últimos anos encontram-se autores que se dedicaram a produzir exclusivamente

para crianças, como é o caso da coletânea “Meu cordelzinho de histórias”, de Ana Raquel Campos e Abdias Campos.

Deste modo, os referidos textos de tradição oral favorecem a reflexão sobre as palavras, ao mesmo tempo que oportunizam brincadeiras e diversão. Exemplos destes textos podem ser encontrados no caderno de formação para professores do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)⁹ n. 02, de 2013, que é constituído por 72 livros que foram distribuídos nas escolas por meio do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD)¹⁰. Soares (2020, p.89) propõe que

Além de jogos, atividades como parlendas, cantigas de roda ou poemas – sempre o *texto como centro* – oferecem oportunidade de desenvolver a consciência fonológica por meio de rimas, já que em geral são gêneros de textos rimados.

Com isso, torna-se indispensável que, na organização da prática pedagógica em turmas de alfabetização, o docente contemple os gêneros textuais aliados às práticas de reflexão do sistema de escrita. Considerando-se que o conceito mais recente de estar alfabetizado é de ser capaz de ler, escrever e de fazer uso social destes, inclui-se, também, o processo de letramento - a utilização dos textos. Conforme Soares (2020), embora a alfabetização e o letramento sejam processos diferentes e há intervenções específicas para cada finalidade, eles são indissociáveis na prática pedagógica docente.

⁹ O PNAIC é um programa do Ministério da Educação que intenciona ampliar as discussões sobre alfabetização na perspectiva do letramento no Brasil. Assim, dispõe de apoio pedagógico e materiais didáticos para todas as crianças do ciclo de alfabetização.

¹⁰ Materiais didáticos entregues pelo *Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)* e respectivos manuais de professor, obras literárias entregues pelo Programa Nacional do Livro Didático PNAIC (PNLD PNAIC) e de apoio pedagógico complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de Língua Portuguesa (também distribuídos pelo PNLD), jogos e tecnologias educacionais, que consistem num conjunto de materiais específicos para a alfabetização, obras de referência, de literatura e de pesquisa (entregues regularmente pelo *Programa Nacional Biblioteca da Escola-PNBE*).

1.3 MAPEAMENTO DOS PRODUTOS EDUCACIONAIS DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO¹¹

Os programas de mestrado profissional na área de Ensino, propõem a elaboração, além da dissertação, de produtos educacionais com intuito de contribuir para a melhoria na qualidade do ensino na Educação Básica. É de responsabilidade desses programas pensarem e desenvolverem ações que contribuam para a redução da distância entre pesquisa realizada na pós-graduação e no ensino realizado nos contextos educacionais (Brasil, 2019). Desta forma, realizamos uma busca no repositório de produtos educacionais no portal do EDUCAPES¹². Tal busca oportunizou o acesso aos produtos educacionais que contemplam a temática **Alfabetização e Letramento** publicados nos últimos 10 anos nos programas de mestrado profissional.

No dia 06 de julho de 2022, realizamos uma busca no repositório EDUCAPES, Produtos Educacionais. Usamos como termos para as buscas: Alfabetização e letramento. Como filtros correntes, utilizou-se como idioma selecionado a Língua Portuguesa e o tipo de arquivo escolhido foi o livro digital. Com isso, obtivemos como resultado 510 produtos educacionais.

Inicialmente foi realizada a leitura de todos os títulos a fim de selecionar os que contemplavam alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, foram encontrados alfabetização e letramento relacionados a vários temas, como alfabetização na informática, alfabetização matemática, letramento científico de Física e Química relacionado aos anos finais, à Educação Infantil, ao componente curricular de Educação Física, entre outros. Porém, sobre alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental no componente curricular de Língua Portuguesa, não foi encontrado.

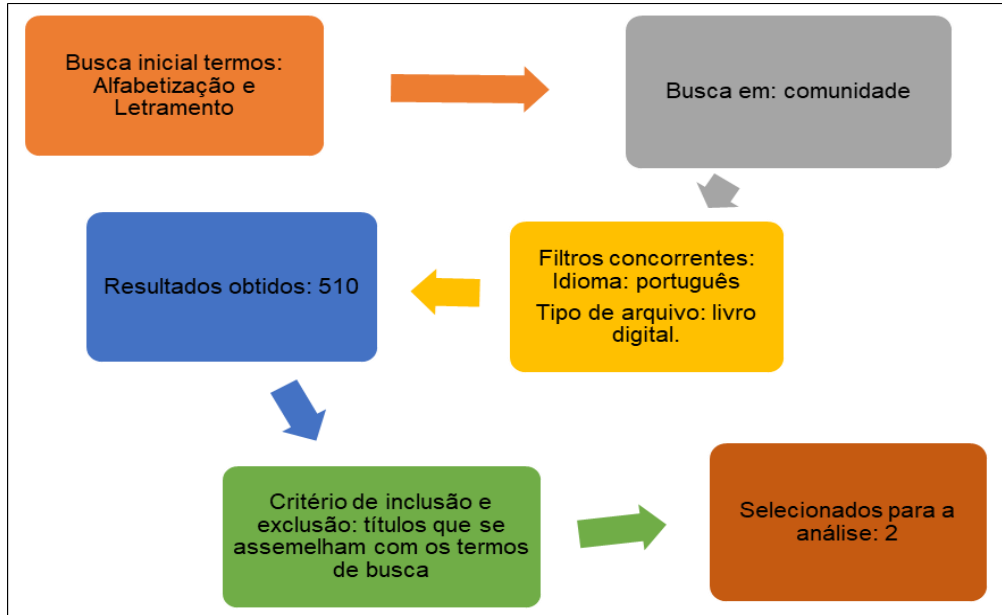
Após o refinamento das buscas, obtivemos para análise dois produtos educacionais que, embora não abordem o tema selecionado, apresentam semelhança por discorrerem sobre o uso dos gêneros orais no ensino. O Quadro 4

¹¹ O mapeamento foi realizado antes da revisão narrativa. No entanto, como os produtos encontrados não fundamentaram a pesquisa bibliográfica, mas constituem o aporte teórico, optamos por apresentá-la neste capítulo.

¹² Portal de objetos educacionais abertos que contém acervos de milhares de objetos de aprendizagem. Incluem-se textos, livros didáticos, artigos de pesquisa, teses, dissertações, videoaulas, áudios, imagens, entre outros.

reflete a condução do mapeamento realizado na busca pelos produtos educacionais no portal do EDUCAPES.

Quadro 4 - Condução do mapeamento realizado



Fonte: a autora (2022).

O primeiro critério foi delimitado pelo recorte dos títulos que contemplavam os termos Alfabetização ou Letramento; haja vista a elaboração do produto que nos propomos. Porém, devido à ausência de resultado, utilizamos como critério a semelhança com o tema de pesquisa. Pela busca, evidencia-se que não há produtos educacionais elaborados nos últimos 10 anos no portal do EDUCAPES, o que atribui relevância às nossas produções. O Quadro 5 apresenta os produtos encontrados no mapeamento realizado.

Quadro 5 - Produtos Educacionais selecionados para análise

TÍTULO	PROGRAMA	AUTOR	ANO
Sequência didática de argumentação com gêneros orais	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo	Magda Simone Tiradentes	2009
As relações oral/escrita nos gêneros orais públicos formais: uma proposta de ensino para o seminário escolar	Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru	Décio Dantas do Nascimento	2019

Fonte: a autora (2022).

Na sequência, apresentar-se-á a síntese dos dois produtos selecionados.

Tiradentes (2009) elaborou um caderno com o título “Sequência didática de argumentação com gêneros orais”, que contém um conjunto de procedimentos que partem da oralidade como maneira de ampliar o poder de argumentação dos alunos e, por decorrência, inclui-los no processo de escrita. Refere-se a uma sequência didática de argumentação que teve como tema A pichação e o grafite, por aproximar-se da realidade dos alunos do Ensino Fundamental II.

O caderno intenciona servir de apoio para docentes de Língua Portuguesa para estimular o uso da fala e, assim, auxiliar o aluno a desenvolver competência linguística e expressar-se melhor. Acredita-se que o Caderno contribuirá para o trabalho com os gêneros orais, além de possibilitar um exercício contínuo com gêneros textuais. Como resultado, espera-se que os alunos consigam desenvolver e articular seus argumentos melhorando a qualidade na produção de textos argumentativos.

O outro produto apreciado foi o de Nascimento (2019), intitulado *As relações oral/escrita nos gêneros orais públicos formais: uma proposta de ensino para o seminário escolar*. É também um caderno didático disponibilizado aos docentes do Ensino Fundamental II e Médio que intencionam desenvolver em seus alunos capacidades de linguagem requeridas para a produção de textos que têm a fala formal como base. O material didático apresenta uma sequência didática para o ensino de operações de linguagem gravitacionais acerca do gênero seminário escolar. Após a apresentação do modelo didático do gênero, organiza-se uma sequência didática com atividades escolares de maneira sistemática. Com base nesse material, o professor poderá planejar situações de ensino em que a fala pública formal poderá ser utilizada nas aulas de qualquer disciplina.

O material pode servir como direcionamento para o docente elaborar outros instrumentos didáticos que orientem os alunos a desenvolverem *ethos* comunicativo e o agir cidadão com intuito de participar de ações interativas públicas formais.

O resultado do mapeamento demonstrou a necessidade e a relevância do produto educacional proposto. No próximo capítulo, apresentamos os encaminhamentos metodológicos realizados para fundamentar esta dissertação, bem como a elaboração do produto educacional.

2 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO: PASSOS PARA EFETIVAR O ESTUDO

Este capítulo discorre sobre os encaminhamentos metodológicos acerca das etapas da pesquisa: o mapeamento das produções já realizadas; organização do aporte teórico da dissertação; elaboração do Produto Educacional (PE) bem como a estruturação deste e a implementação, por meio de um curso de formação continuada, com o objetivo de validar o manual didático-pedagógico.

2.1 ORGANIZAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PTT

Conforme indicação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para os programas de Mestrado Profissional, além da elaboração da dissertação, faz-se necessário desenvolver um produto educacional voltado para o ensino. Assim, pode ser elaborada uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, uma exposição, entre outros (Brasil, 2020). Optamos pela elaboração de um manual didático-pedagógico direcionado a professores alfabetizadores, com o objetivo de apresentar atividades para turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O manual, segundo a categorização da CAPES, se enquadra no material didático que, segundo Souza *et al.* (2015, p. 47-48),

[...] classificou-se como a produção que tem a finalidade de proporcionar a aprendizagem de um determinado conteúdo, bem como servir de apoio ao professor no processo de ensino aprendizagem. Pode ser material concreto, audiovisual ou novas mídias que utilizam de tecnologia, como por exemplo, computadores e internet.

Dessa maneira, o manual foi elaborado com base em sugestões de atividades encontradas em obras utilizadas como fundamentação teórica para a pesquisa. Além disso, foram adaptadas atividades anteriormente propostas por profissionais que se dedicam à investigação e à divulgação da perspectiva relacionadas à temática deste estudo. Assim, o manual contém atividades elaboradas para auxiliar os professores no ensino de habilidades relacionadas à alfabetização e ao letramento, com base em textos da tradição oral. Ele reúne atividades adaptadas de diversas fontes e se destina aos professores, que podem

personalizá-las, e até criarem novas propostas, levando em consideração os variados contextos apresentados pelos estudantes

Esta pesquisa está registrada na Plataforma Brasil e no Comitê de Ética da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), de acordo com a Instrução Normativa 02/2019 do Programa de Pós-Graduação em Ensino da UENP, que delibera instruções aos alunos sobre os procedimentos para registros de projetos de pesquisa.¹³

A implementação do Produto Educacional (PE) é uma das etapas constituintes da pesquisa de mestrado profissional em ensino do PPGEN. Desta forma, ocorreu por meio de um curso de formação continuada junto a professores interessados da rede pública municipal ou privada de ensino, no município de Cornélio Procópio - PR, que atuam nos anos destinados à alfabetização.

Deste modo, pretendíamos que a formação contribuísse com o professor no sentido de refletir e inovar a sua prática, a partir de base teórica e troca de experiências. Haja vista o atual cenário de alfabetização no Brasil, é imprescindível o investimento na formação docente como modo de minimizar o fracasso existente, considerando-se que a formação inicial, apenas, não é o suficiente para o professor alfabetizar, diante de toda complexidade que esse processo envolve.

A carga horária do curso foi de 30 horas, distribuídas em 3 encontros presenciais, com duração de 3 (três) horas, aos sábados das 8h30h às 11h30, nos dias 15, 22 e 29 de maio de 2023, além de 2 encontros via meet, com duração de 2 horas, às quintas-feiras, das 19h às 21h. As demais 17 horas foram destinadas à realização de atividades e leituras, bem como implementação de atividades do produto educacional junto aos estudantes. Os encontros foram organizados como apresentado no Quadro 6.

Quadro 6 - Organização do curso

ENCONTROS	ENCAMINHAMENTOS
<p>1º encontro (presencial)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dinâmica de recepção - apresentação; • Leitura do livro: Marcelo, Martelo, Marmelo para a reflexão da importância da fala para se comunicar com outro; • Apresentação do objetivo do Manual Didático-Pedagógico e sua aplicação no curso; • Aplicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;

¹³ CAAE: 14539719.6.0000.8123. PARECER: 5.501.382. 30-06-2022

	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação do questionário diagnóstico; • Conversa sobre os conceitos prévios; • Apresentação dos dados de alfabetização no País; • Apresentação dos conceitos de alfabetização e letramento; • Aplicação na prática de uma atividade que demonstre alfabetização e letramento, como integrantes do mesmo processo; • Apresentação de 2 atividades - alfabetização e letramento; • Sorteio final - ganhar um jogo pedagógico; • Atividades de avaliação do Manual - Classroom; • Sugestão de aplicação dessas atividades com os estudantes.
2º encontro (on-line)	<ul style="list-style-type: none"> • Socialização de como foi a aplicação dessas atividades com os estudantes; • Apresentação do conceito de consciência fonológica e das propriedades do SEA; • Apresentação teórica da proposta de ensino com consciência fonológica e do SEA, a partir das práticas de letramento; • Apresentação de 1 atividade do Manual Didático-Pedagógico; • Atividades de avaliação do Manual - Classroom.
3º encontro (presencial)	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação dos documentos oficiais BNCC e RCP sobre os gêneros textuais que devem ser trabalhados no ciclo de alfabetização; • Apresentação de 3 atividades do Manual Didático-Pedagógico; • Sugestão de aplicação com os estudantes; • Sorteio final; • Atividades de avaliação do Manual - Classroom; • Sugestão de aplicação das atividades pelos cursistas.
4º encontro (on-line)	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação pelos cursistas das propostas de atividades; • Apresentação de 1 atividade; • Sorteio final - ganhar um jogo pedagógico; • Sugestão de aplicação com alguma criança; • Atividades de avaliação do Manual - Classroom.
5º encontro (presencial)	<ul style="list-style-type: none"> • Socialização da aplicação das atividades junto aos estudantes; • Apresentação de 2 atividades; • Sorteio final - jogo pedagógico; • Avaliação final: comentários, escrita; • Encerramento.

Fonte: a autora (2023).

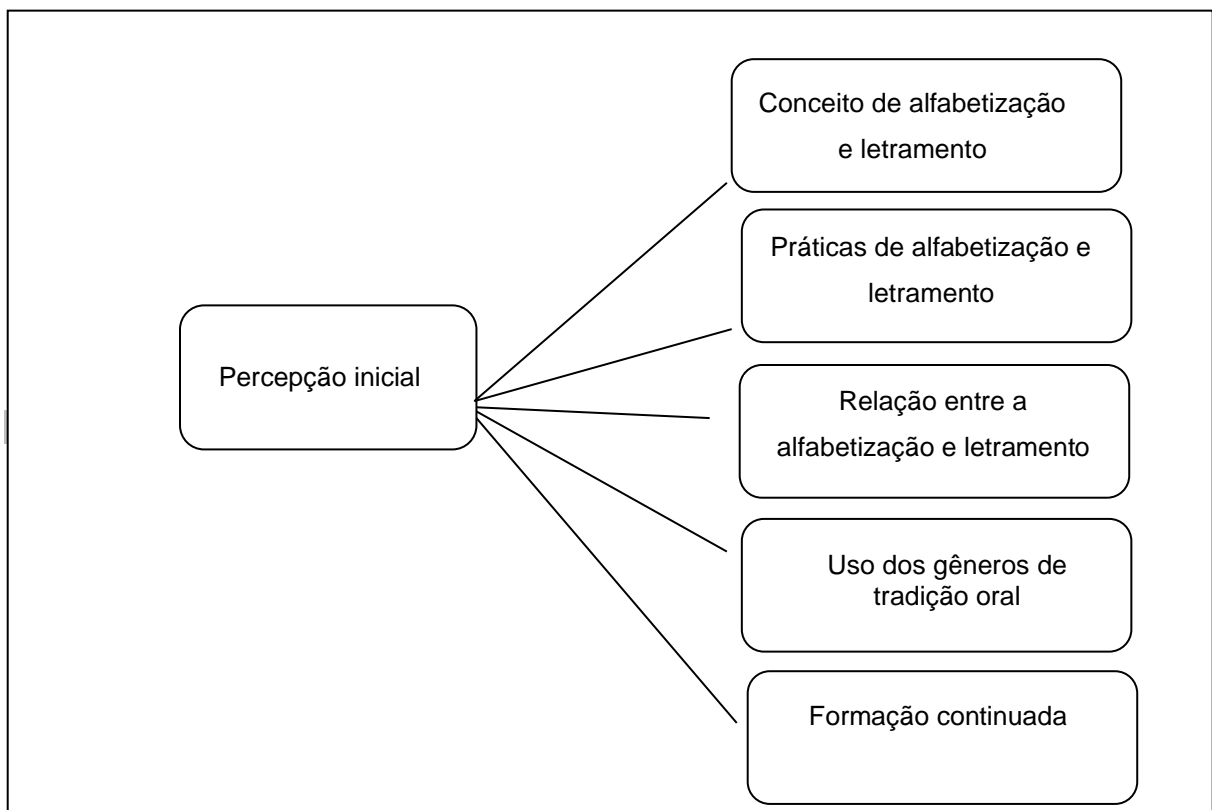
O curso de formação continuada foi desenvolvido na cidade de Cornélio Procópio, nas dependências da UENP. Ocorreu em cinco encontros, presenciais e *on-line*, este último via *google meet*, além de atividades assíncronas realizadas pelos cursistas com seus estudantes. Para finalizar, houve a avaliação tanto do manual como do curso, pelo preenchimento de formulário. O curso foi organizado tendo, como perfil de participantes, professores que atuam no ciclo de alfabetização segundo o PNE (1º e 2º ano), com intuito de avaliar as atividades do manual didático-pedagógico, validando-o. Todavia, pelo limitado número de inscrições,

oportunizou-se a participação de outros interessados.

2.2 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

A coleta dos dados empíricos deu-se por meio do instrumento questionário. Este, em diferentes formatos, foi elaborado para ser aplicado antes (diagnóstico), no decorrer (de avaliação das atividades do manual didático) e ao término do curso de formação (final), além do registro das observações e da transcrição da gravação em áudio do primeiro encontro. Os dados foram analisados com base nos procedimentos da Análise Textual Discursiva (ATD), de Moraes e Galiazzi (2014). Inicialmente, estabelecemos as unidades de análise (UA) relacionadas às categorias *a priori*, definidas antes da realização da pesquisa, com base nos fundamentos teóricos utilizados. Foram estabelecidas quatro categorias *a priori*: (1) **Percepção inicial**, (2) **Validação do manual didático**, (3) **Contribuição do curso** e (4) **Conceitos adquiridos**. Cada uma das categorias foi composta por UA. A categoria 1 - Percepção inicial, foi composta por cinco UA, apresentadas na Figura 3.

Figura 3 – Categoria 1 – Percepção inicial



Fonte: a autora (2023).

O Quadro 7 apresenta as UA da categoria 1, bem como as questões a ela relacionadas.

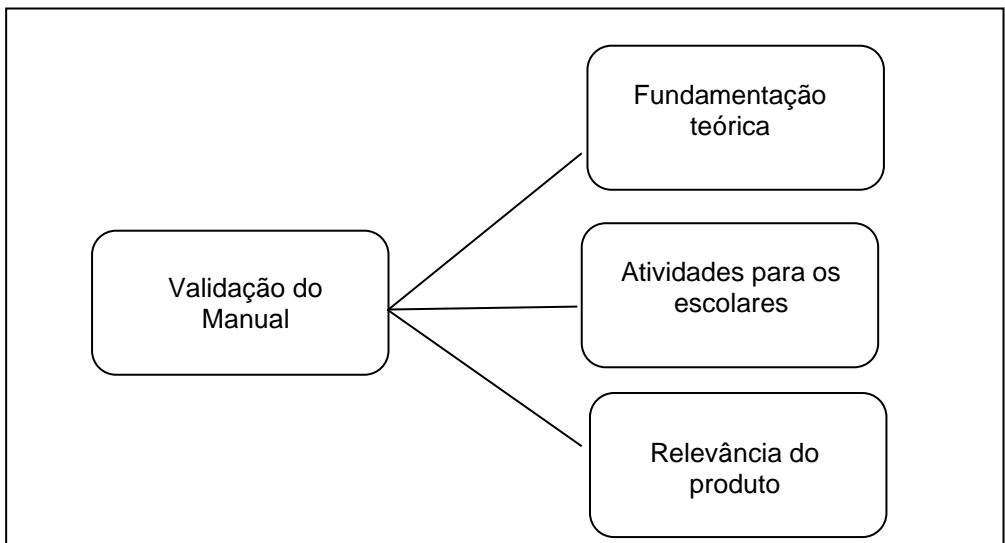
Quadro 7 – Categoria 1 - Percepção inicial

Unidades de Análise	Questões relacionadas
Conceito de alfabetização e letramento	1 O que você entende pelo processo de alfabetização?
	2 O que você entende pelo processo de letramento?
Práticas de alfabetização e letramento	3 Cite práticas didáticas direcionadas para o ensino da alfabetização.
	4 Cite práticas didáticas direcionadas para o ensino do letramento.
	5 O que é consciência fonológica?
	6 Quais são as propriedades que você conhece sobre o Sistema de Escrita alfabético (SEA)?
Relação entre a alfabetização e letramento	7 Há relação entre os processos de alfabetização e letramento?
Uso dos gêneros de tradicional oral	8 É possível organizar o ensino em turmas de alfabetização a partir dos textos? Se sim, quais tipos de textos? Exemplifique.
	9 Você já trabalhou com os gêneros de tradição oral? Se sim, de que forma?
Formação continuada	10 Você tem participado de cursos sobre alfabetização e letramento? Se sim, qual a última formação realizada?
	11 Este curso contribuiu para o planejamento de uma prática que contemplasse o uso dos gêneros textuais relacionados ao processo de alfabetização?

Fonte: a autora (2023).

A categoria 2 – Validação do manual didático, foi composta por 3 UA, como observamos na Figura 4.

Figura 4 – Categoria 2 – Validação do manual didático



Fonte: a autora (2023).

O Quadro 8 apresenta as UA da categoria 2, bem como as questões a ela relacionadas.

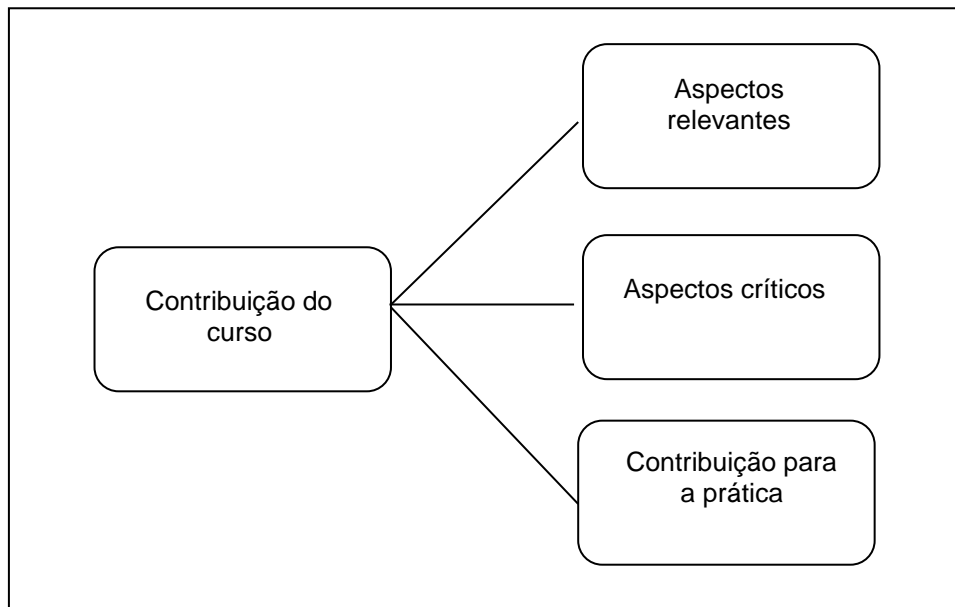
Quadro 8 – Categoria 2 – Validação do manual didático

Unidades de Análise	Questões relacionadas
Fundamentação teórica	A fundamentação teórica do Manual Didático condiz com as atividades apresentadas? Comente.
Atividades para os escolares	Comente sobre a aplicabilidade das atividades junto aos escolares.
Relevância do produto	Qual a relevância do Manual Didático para sua prática didática?

Fonte: a autora (2023).

A categoria 3 – Contribuição do curso foi composta por 3 UA, como observamos na Figura 5.

Figura 5 – Categoria 3 – Contribuição do curso



Fonte: a autora (2023).

O Quadro 9 apresenta as UA da categoria 3, bem como as questões a ela relacionadas.

Quadro 9 – Categoria 3 – Contribuição do curso

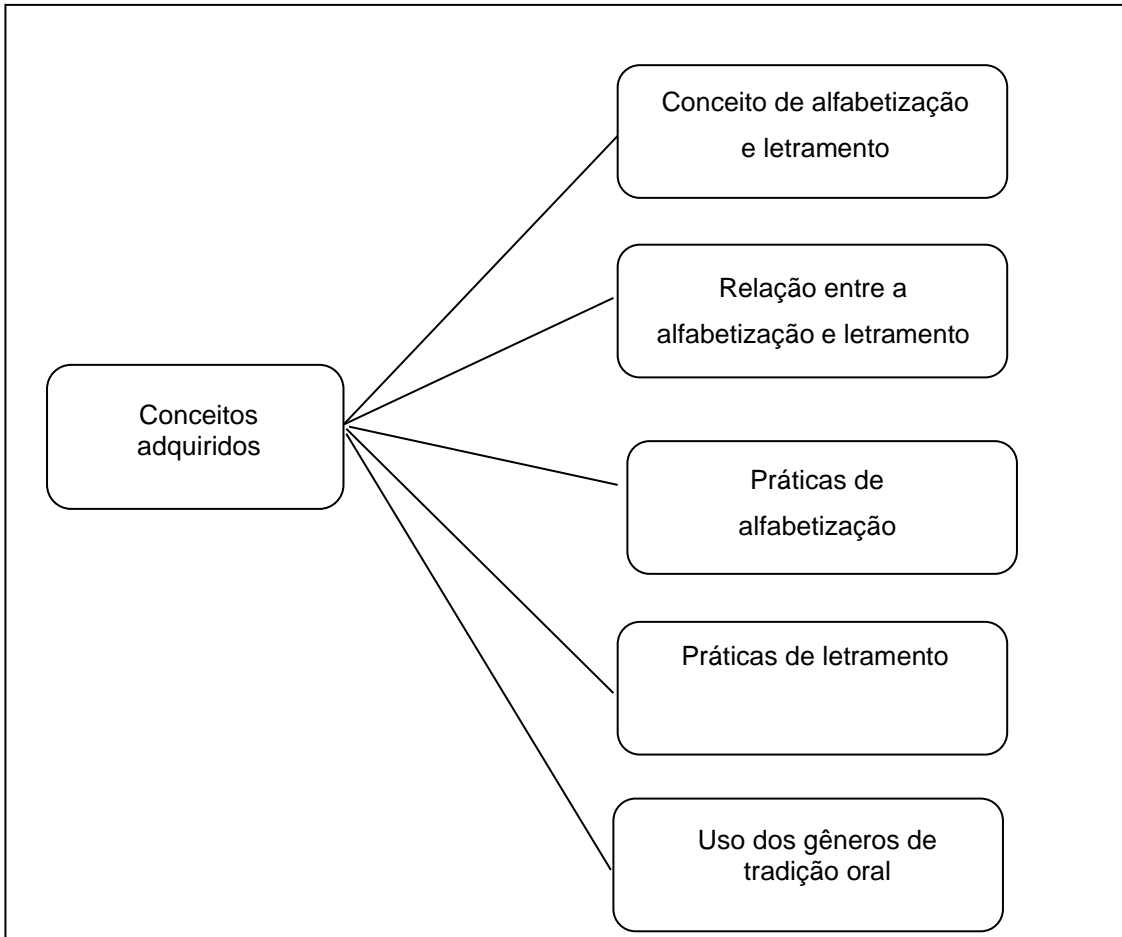
Unidades de Análise	Questões relacionadas
Aspectos relevantes	Quais aspectos positivos merecem ser destacados?
Aspectos críticos	Quais aspectos negativos devem ser destacados?
Contribuição para a ação docente	Este curso contribuiu para o planejamento de uma prática que contemple o uso dos gêneros textuais relacionadas ao processo

	de alfabetização? Se sim, justifique.
--	---------------------------------------

Fonte: a autora (2023).

A categoria 4 – Conceitos adquiridos, foi composta por 5 UA, como observamos na Figura 6.

Figura 6 – Categoria 4 – Conceitos adquiridos



Fonte: a autora (2023).

O Quadro 10 apresenta as UA da categoria 4, bem como as questões a ela relacionadas.

Quadro 10 – Categoria 4 – Conceitos adquiridos

Unidades de Análise	Questões relacionadas
Conceito de alfabetização e letramento	1 O que você entende pelo processo de alfabetização?
	2 O que você entende pelo processo de letramento?
Práticas de alfabetização e letramento	3 Cite práticas didáticas direcionadas para o ensino da alfabetização.
	4 Cite práticas didáticas direcionadas para o ensino do letramento.
	5 O que é consciência fonológica?
	6 Quais são as propriedades que você conhece sobre o Sistema de Escrita alfabético (SEA)?

Relação entre a alfabetização e letramento	7 Há relação entre os processos de alfabetização e letramento?
Uso dos gêneros de tradição oral	8 É possível organizar o ensino em turmas de alfabetização a partir dos textos? Se sim, quais tipos de textos? Exemplifique.
	9 Você já trabalhou com os gêneros de tradição oral? Se sim, de que forma?
Formação continuada	10 Você tem participado de cursos sobre alfabetização e letramento? Se sim, qual a última formação realizada?
	11 Este curso contribuiu para o planejamento de uma prática que contemplasse o uso dos gêneros textuais relacionadas ao processo de alfabetização?

Fonte: a autora (2023).

Intencionamos analisar os dados coletados por meio da Análise Textual Discursiva, proposta por Moraes e Galiazzi (2014), que propõem categorias e unidades de análise que possibilitam avaliar o manual didático e o curso.

A análise se constitui em um ciclo formado por três elementos: unitarização, categorização e comunicação. Na unitarização se estabelece as unidades de análise. Na categorização organiza-se as unidades de análise e as categorias criadas em agrupamentos por elementos semelhantes. Na terceira e última etapa, comunicamos as novas compreensões atingidas ao longo dos estágios anteriores, em que explicita as novas emergentes (MORAES; GALIAZZI, 2014).

No próximo capítulo, apresentamos os dados empíricos coletados no curso de formação continuada, bem como a análise destes.

3 ANÁLISE DOS DADOS: O RESULTADO DA PESQUISA

O presente capítulo apresenta a análise dos dados coletados por meio do curso intitulado: Formação de Professores: ensino da alfabetização e letramento pelos gêneros de tradição oral. O referido curso teve como objetivo implementar o produto educacional: Manual Didático-Pedagógico Atividades para alfabetização e letramento a partir dos textos de tradição oral.

Foram efetuadas 14 inscrições de professores de 5 municípios do norte do Paraná (Cornélio Procópio, Bandeirantes, Itambaracá, Santa Mariana e Londrina); contudo, 11 participaram. Embora o curso tenha sido destinado às professoras das turmas de alfabetização (1º e 2º anos), houve interesse e participação de outras docentes de anos subsequentes e licenciandas, sendo justificadas e motivadas, segundo elas, pela temática do curso, como também pela necessidade apresentada em sala de aula, em que se evidencia, como problemática atual, as defasagens de aprendizagem em alfabetização em consequência do ensino remoto, devido à pandemia causada pelo COVID-19 durante o ano de 2020 e meados de 2021.

O perfil das 11 participantes da pesquisa, no que se refere à formação inicial, continuada, tempo e ano de atuação, são explicitados nos quadros 11 e 12. O primeiro se refere aos dados das professoras e, no Quadro 11, apresenta as informações das licenciandas.

Quadro 11 – Formação inicial, continuada e tempo e ano de atuação das professoras

Participantes	Formação inicial	Formação continuada	Tempo de atuação	Ano de atuação
P1	Pedagogia e Ciências Biológicas	Mestrado em Ensino (cursando)	18 anos	5º ano
P2	Pedagogia	Psicopedagogia	19 anos e 11 meses	SEMED - Secretaria Municipal de Educação
P3	Pedagogia	Especialização - Educação Especial e Inclusiva	5 anos	Apoio de TEA.
P4	Licenciatura em Matemática	Mestrado em Ensino	8 anos	2º ano
P5	Pedagogia	Especialização em Alfabetização e Letramento	5 anos	2º ano
P6	Pedagogia	Alfabetização e Letramento em andamento	14 anos	1º ano
P7	Pedagogia	Alfabetização e	14 anos	1º ano

		Letramento Neuropsicopedagogia e Educação Especial		
P8	Letras Português e Inglês	Educação Especial e Inclusiva	5 anos	2º ano

Fonte: a autora (2023).

Quadro 12 – Formação inicial e tempo e ano de atuação das licenciandas

Participantes	Formação inicial	Tempo de atuação	Ano de atuação
L1	Cursando Pedagogia	5 meses	1º
L2	Cursando Pedagogia	2 anos.	Não atua
L3	Cursando Pedagogia	3 anos	1º ano

Fonte: a autora (2023).

As envolvidas, todas do gênero feminino, têm idade entre 21 e 51 anos. Com o intuito de preservar a identidade destas, utilizamos as letras P (para as 8 professoras) e L (para as 3 licenciandas), seguidas de numerais.

No que tange ao questionário diagnóstico, organizamos os dados pelas categorias *a priori*. A C1 refere-se à **percepção inicial**. Na UA1 a questão foi relacionada ao conceito de alfabetização. O objetivo foi identificar o conhecimento que as participantes obtinham do conceito, haja vista que este é imprescindível para efetivação da prática pedagógica. Foi possível perceber que todas as participantes apresentam familiaridade com o conceito e relacionaram esse processo ao ensino sobre as questões linguísticas do Sistema de Escrita Alfabético, da consciência fonológica, bem como da apropriação da leitura e da escrita.

P2, P6, P9 e P10 entendem como sendo um processo que envolve o aprendizado de um sistema de escrita alfabético. Notamos que, ao conceituá-lo, elas direcionaram ao processo de aprendizagem que é apropriado pelo estudante, como evidenciado nos excertos:

[...] processo em que a criança reconhece as letras do alfabeto e usa como código de comunicação e apropriação do sistema de escrita, compreendendo o princípio alfabético, usado para a leitura e escrita (P2).

Apropriação do sistema de escrita alfabética (P6).

Construção do conhecimento do princípio alfabético da língua (P9).

Como processo de apropriação do sistema de escrita alfabética (P10).

Ao utilizarem os termos “apropriação”, “processo em que a criança reconhece”, “construção do conhecimento”, elas se referem ao processo de aprendizagem dos estudantes, enquanto a P1 o relaciona ao processo realizado pelo professor, que é o ensino, ao definir como:

[...] o ensino por meio do sistema de escrita (P1).

Embora, haja divergência no que tange à relação do processo, ora ao ensino ora ao aprendizado, todas compreendem como um processo que envolve um sistema de escrita alfabético. A P4 definiu como um processo

[...] dinâmico entre professor e aluno (P4).

Porém, não descreve o que nem como é esse processo dinâmico. Sua resposta reduziu-se a apresentar apenas a relação professor e aluno e nada sobre o processo de alfabetização. P11 enfatizou a relevância do processo de ensino contemplar o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica, enquanto L2 afirma que

Uma tarefa pela qual requer inúmeros desdobramentos para o aprendizado da criança, levando em consideração sempre a consciência fonológica da criança (P11).

O processo de alfabetização envolve a aprendizagem da tecnologia da escrita, portanto, o desenvolvimento de competências específicas para a leitura e a escrita (L2).

Esta, por sua vez, apresenta uma clareza teórica relacionada ao tema, ao apresentar uma definição muito próxima ao defendido por Soares (2020). Corroborando o proposto pela autora ao definir como sendo um processo de apropriação da “tecnologia da escrita”. Percebemos que há entendimento da alfabetização como sendo um processo, outras como habilidade e algumas como sendo uma tarefa. Portanto, conforme o conceituado pelos autores que fundamentaram a pesquisa, a alfabetização é um:

Processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas - procedimentos, habilidades - necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápis, caneta, borracha...); aquisição de modos de escrever e de modos de ler - aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler; habilidade de escrever ou de ler, seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita); a organização espacial do texto na página; a manipulação correta e adequada (Soares, 2020, p.27).

Assim, consideramos que, apesar de apresentarem uma percepção superficial desse processo e baseada em suas experiências e vivências, demonstram ter algum conhecimento que, de fato, está relacionado ao processo de alfabetização.

A UA2 contemplou o processo de letramento. As participantes conceituaram tal processo a partir das práticas sociais. L2 destacou que o letramento

[...] se refere ao uso da leitura e escrita nas práticas sociais (L2).

Enquanto a P10 o caracteriza como

[...] processo de compreensão da utilização do sistema de escrita nas práticas sociais (P10).

Ambas relacionam o processo à apropriação da leitura, da escrita e do sistema alfabético nas práticas sociais. Além de relacionar às práticas sociais, P6 indicou o uso dos textos da vivência das crianças ao mencionar que são

Habilidades de leitura e escrita relacionadas às práticas sociais, a partir de textos que veiculam no cotidiano (P6).

P2 descreve que o letramento ocorre quando

[...] os sujeitos apropriam-se da escrita, criticamente, com a finalidade de interagirem e agirem nos diversos contextos sociais, ou seja, o indivíduo lê, interpreta o que lê (P2).

Entende, portanto, que o indivíduo se apropria da escrita com a finalidade de interagir e agir nos variados contextos sociais. A P3 tem o mesmo pensamento e menciona que é um

Processo que permite o indivíduo compreender a cultura escrita e saber interpretá-lo.

Evidenciamos que P2 o compreende como integração da pessoa à cultura. Enquanto P11, L2 e L3 compreendem como um processo que envolve a alfabetização como explícito nos excertos

Ensinar o aluno sobre a palavra, seu conceito e definição, após a criança estar alfabetizada e entender o processo da escrita alfabética (P11).

Desenvolvimento do princípio da escrita das letras (L3).

É a identificação do código alfabético, envolvendo a leitura e a escrita (L2).

Percebemos que há uma compreensão de que o letramento está relacionado aos processos e habilidades de alfabetização, e não está diretamente

ligado aos elementos do processo de letramento, quando observamos a menção de termos como.

Ensinar [...] sobre a palavra [...] entender o processo da escrita alfabética (P11).

[...] princípio da escrita das letras (L3).

[...] código alfabético [...] (L2).

À luz dos estudos realizados durante a pesquisa, o letramento pode ser entendido como a capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais. Assim, envolvem a língua escrita, o que inclui a habilidade de interpretar e produzir diferentes tipos de gêneros textuais; a capacidade de ler ou escrever com variadas finalidades, como: se comunicar, de informar, interagir, informar-se, divertir-se, ampliar conhecimento, entre outros (Soares, 2020).

A questão 3, relativa à UA3, teve como enunciado: Cite práticas didáticas direcionadas para o ensino da alfabetização. Na UA1, sobre o conceito de alfabetização, a associação à apropriação do Sistema de Escrita foi destaque nos excertos; porém, no momento de citarem práticas para desenvolverem esse sistema isso não foi descrito.

Notamos, em alguns excertos, a relação da prática de alfabetização ao método fônico, mesmo que na questão não tenha sido abordado método, como descrito a seguir:

Método fônico, trabalhos com gêneros textuais e com material manipulável (P3).

Jogos e atividades lúdicas; leitura em voz alta; abordagem fônica (L3).

P6 foi a única que mencionou princípios relacionados ao SEA, apesar de não mencionar o termo. No excerto da participante na UA1 sobre o conceito de alfabetização, notamos uma predominância na utilização do termo “sistema de escrita” como integrador do processo de alfabetização. Ela descreveu práticas como:

Ensino do alfabeto dos fonemas, por meio das onomatopeias; proposta de escrita espontânea, etc, reconhecimento das letras do alfabeto, diferenciação entre letras, número e símbolos, etc (P6).

P11 mencionou a relação da prática de alfabetização à consciência fonológica; portanto, não houve especificação de ações pedagógicas para o ensino e, ao citar consciência fonológica e fonêmica, evidencia-se que ela abordou como se

a consciência fonêmica não fosse constituinte da consciência fonológica, sendo este o último nível a ser desenvolvido. Segundo Soares (2020), a consciência fonológica se subdivide em diferentes níveis: consciência lexical; consciência de rimas e aliterações; consciência silábica; e consciência fonêmica. Assim, percebe-se que não há uma separação da consciência fonológica e fonêmica, mas para desenvolver a consciência fonológica é necessário o trabalho com o último nível, que é a consciência fonêmica.

L1, L2 e L3 entendem que práticas estão relacionadas às atividades desenvolvidas em sala de aula, o que envolve jogos e materiais pedagógicos.

Atividades manipuláveis; painéis de fichas de leituras/numerais; e atividades que envolvam a socialização entre todos (L1).

Atividades como caça-palavras, cruzadinha (L2).

Jogos e atividades lúdicas; leitura em voz alta; abordagem fônica (L3).

P8 entende que práticas de alfabetização envolvem leitura, escrita e o saber fazer determinado tipo de texto. Assim, evidenciamos que sua compreensão está mais relacionada com a funcionalidade da escrita do que às práticas de reflexão da língua e do sistema alfabético.

Leitura/musicalidade, escrever e fazer uma receita, contar sua própria história, atividades com texto de tradição oral de forma contextualiza, recursos que façam parte do cotidiano dos alunos (P8).

P10, ao mencionar práticas de alfabetização, citou o uso de jogos e a utilização de atividades com o objetivo de desenvolver a consciência fonológica

Jogos de alfabetização, trabalhar com atividades para o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica (P10).

Deste modo, notamos que apresenta aspectos que estão relacionados ao processo de alfabetização pelo compromisso em desenvolver a consciência fonológica por meio das atividades propostas. Porém, mesmo que citem a importância das atividades, do trabalho de jogos, da ludicidade, de modo geral, a partir dos excertos de todas as participantes, não houve nenhuma exemplificação de quais atividades, nem mesmo de jogos, que poderiam ser utilizados para o ensino da alfabetização. Com base na análise da UA1 (conceito de alfabetização), em relação às práticas da UA3, as participantes não mencionaram como desenvolver e possibilitar o ensino da alfabetização, conforme o conceito apresentado anteriormente.

É o processo em que a criança reconhece as letras do alfabeto e usa como código de comunicação e apropriação do sistema de escrita, compreendendo o princípio alfabético, usado para a leitura e escrita (P2).

No que se refere à prática, P2 mencionou o uso de sequências didáticas para o ensino, mas não explicitou práticas para o desenvolvimento do reconhecimento das letras do alfabeto, nem da apropriação do sistema de escrita. Mesmo reconhecendo a importância desses aspectos para a alfabetização, não foram evidenciadas quais práticas possibilitariam essa aprendizagem nos excertos.

A UA4 teve como questão norteadora: cite práticas de letramento. Assim, esperava-se que as participantes descrevessem quais práticas consideravam estar relacionada ao ensino da alfabetização. De modo geral, notamos que as participantes reconheceram a relação das práticas de letramento ao uso dos textos. Quatro depoentes registraram que as práticas de letramento estão direcionadas à utilização de uma variedade de gêneros textuais, sendo elas P3, P6, P10 e P11.

Trabalho com diferentes gêneros textuais e uso dos termos adequados no ensino dos diferentes conteúdos (P3).

Ensino a partir de gêneros textuais, desenvolvimento de sequências didáticas (P6).

Trabalhar com textos variados, a fim de proporcionar o contato com diferentes gêneros textuais (P11).

Trabalhar com diversos gêneros textuais, contudo é imprescindível que o professor tenha intencionalidade, de modo que o estudante compreenda o uso nos vários contextos sociais (P10).

Enquanto P8 e P9, apesar de que não mencionarem o termo gêneros textuais, citaram o uso de variados tipos de texto, como

Leitura e interpretação de textos não convencionais como uma receita, música, jornal, folhetos de propagandas (P8).

Letras do alfabeto, escrita de cartinhas, bilhetes, brincadeiras com bolinhas de letras, pesca de letras, caixa de objetos a fim de descobrir a letra inicial. Também com a prática dos fonemas (P9).

P1 pontua a necessidade de as práticas de letramento iniciarem a partir dos textos, como evidente no excerto abaixo:

Práticas que desenvolvam a aprendizagem por meio de textos que tragam informações conforme a realidade do aluno (P10).

As que não relacionaram com o uso dos textos, pontuaram práticas como:

Sequências didáticas. Atividades manipuláveis; contação de histórias (P2).

Atividades em que o aluno possa pegar livros infantis e afins (L1).

L2 e L3 relacionaram as práticas de letramento apenas ao desenvolvimento de produção de textos ao mencionarem o seguinte:

Produção de textos, uso de jogos (L2).

Produções de textos; discussões e debates (L3).

Portanto, na compreensão sobre o conceito de letramento, evidencia-se que L1 relacionou o conceito de letramento ao processo de alfabetização, ao conceituar como:

[...] identificação do código alfabético, envolvendo a leitura e a escrita (L2).

Desenvolvimento do princípio da escrita das letras (L3).

Notamos que a compreensão sobre a prática de letramento não condiz com o entendimento do conceito que as participantes possuíam do processo. Evidenciamos, no que tange ao conceito de letramento, certa confusão entre o processo de letramento e de alfabetização. Cabe ressaltar que, apesar de serem processos distintos e necessitarem de mediações e intervenções específicas para cada fim, são indissociáveis na prática pedagógica. De acordo com Soares (2008, p.17), letramento “é o estado ou condição de um indivíduo ou de grupos sociais de sociedades letrada exercerem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita”. Desta forma, apesar das explicações simplórias e sucintas sobre práticas de letramento, todas contemplaram o exercício das práticas sociais de leitura e escrita.

A dificuldade em mencionar práticas de letramento reforça a relevância do PE elaborado, que possibilita o ensino contemplando práticas de alfabetização e de letramento. As participantes citaram a necessidade de desenvolver práticas de alfabetização com o uso dos gêneros textuais e do texto, mas não descreveram de que forma trabalham, ou deveriam trabalhar, com esses textos em sala de aula.

A UA5 abordou a compreensão do conceito de consciência fonológica. Objetiva coletar dados sobre o que conhecem e entendem sobre o desenvolvimento dessa habilidade. P1 e L3 mencionaram que a consciência fonológica é

[...] a consciência de um indivíduo da estrutura fonológica, ou estrutura sonora, das palavras (P2).

[...] a habilidade de reconhecer, manipular e segmentar os sons da fala na linguagem oral (L3).

[...] reconhecer [...] sons e que a escrita é a representação das letras e palavras faladas (P6).

P1 mencionou o uso de atividades para desenvolver a consciência fonológica:

Quando partimos de atividades que envolvam palavras, sílabas e fonema, das quais facilitam a compreensão da criança (P1).

Já a L1, apesar de iniciar sua resposta com a afirmação de que não sabe, em seguida relacionou com a abordagem fônica, mas de uma prática realizada pelos professores e não por ela:

Não sei ao certo o que seja, porém acredito que tenha a ver com o método da "boquinha" onde os professores usam muito para alfabetizar as crianças diante dos sons das letras (L1).

A consciência fonológica é definida por Piccoli e Camini (2012, p. 103) como o “[...] conjunto de habilidades que permite à criança compreender e manipular unidades sonoras da língua, conseguindo segmentar unidades maiores em menores”. Deste modo, percebe-se que elas possuem o entendimento de que a consciência fonológica envolve a manipulação das unidades sonoras da língua, segmentando em unidades menores como palavra, sílaba, rima e os fonemas.

A UA6 investiga o entendimento das participantes do SEA. Na UA1, referente ao conceito de alfabetização, o termo Sistema de Escrita predominou nas respostas. Esperávamos, então, que nessa questão descrevessem o entendimento sobre esse sistema. Porém, quando se pergunta sobre o conhecimento das propriedades do Sistema de Escrita Alfabética, poucas professoras descreveram as suas propriedades.

As depoentes P1, P3, P8 e L1, apesar de mencionarem em suas respostas que a alfabetização envolve a apropriação do sistema de escrita, quando foram questionadas sobre as propriedades desse sistema não souberam descrever, como observamos nos excertos:

Não possuo maior conhecimento sobre o assunto (P1).

Não conheço (P3).

Propriedades? (P8).

Não sei ao certo, mas acredito que seja ensinar a criança a ler, interpretar e escrever (L1).

P11, apesar de mencionar que conhece o que é necessário para que a criança seja alfabetizada, não citou o que é.

Reconheço os níveis de aprendizagem pelo qual o aluno passa ao ser alfabetizado (P11).

L3 e P10 complementaram com as seguintes ponderações:

É um conjunto de símbolos (letras) que representam sons da fala humana (L3).

Compreensão do uso de letras na escrita, os diferentes formatos, a convenção quando a ordem que há na escrita das palavras, as letras podem ser repetidas, as letras tem valores sonoros, a utilização dos acentos, e as diversas combinações entre consoantes e vogais (P10).

Deste modo, apesar de evidenciarem a importância do desenvolvimento dessas propriedades, poucas conhecem, de fato, quais as especificidades do SEA. Segundo Pereira (2019), para cada sistema há um conjunto de regras e propriedades que definem como os símbolos funcionam. Contudo, o alfabético tem como finalidade substituir elementos da realidade que notam ou registram a fala, assim denominado como sistema notacional. As regras nele estabelecidas são construídas, constituindo as propriedades desse sistema. Com isso, sua compreensão ocorre por meio de um percurso longo que se constitui no processo de alfabetização e letramento.

Segundo Morais (2019), o SEA possui propriedades e convenções. Deste modo, a apropriação dessas convenções não ocorre da maneira natural; necessita-se do ensino pautado em um trabalho organizado que contemple as práticas sociais de funcionalidade. Assim, cabe aos responsáveis pelo ensino terem conhecimento, de modo a favorecer a aprendizagem.

Na UA7, a questão abordou a relação entre alfabetização e letramento. O propósito foi levantar os conhecimentos prévios da relação entre os processos e se os reconhecem enquanto processos que devem ou não acontecer juntos e, ainda, se é possível a relação. Todas as participantes declararam que há relação entre esses processos, porém, algumas descreveram que, para desenvolver o letramento, é necessário ter desenvolvido a alfabetização, como é constatado nos seguintes excertos:

O letramento pode ser considerado a continuação do saber ler e escrever com excelência (P11).

Sim, após a alfabetização damos início ao letramento (P8).

A relação entre alfabetização e letramento acontece quando entendemos que o indivíduo alfabetizado é aquele que aprende a escrita alfabética com habilidades para ler e escrever, sequencialmente, e letramento é a continuação do saber ler e escrever, associado e vivenciado nas práticas sociais (P2).

Algumas apenas afirmaram; já outras, além da afirmação, justificaram que são processos que ocorrem concomitantemente na prática pedagógica:

Sim, apesar de distintos são indissociáveis, ou seja, devem ser trabalhos concomitantemente (P10).

[...] um é pilar e ponte do outro, para que a criança ou adulto aprenda a ler e a escrever. Ela conhece as letras, os sons e se apropria da escrita. Realizando leituras (P3).

Esta relação ocorre, pois, é necessário dominar o código alfabético ortográfico ao mesmo tempo em que é necessário utilizar essas competências nas diversas práticas sociais (P4).

L2, apesar de afirmar que há relação, apenas cita o desenvolvimento da habilidade de leitura e de escrita, mas nada sobre o letramento:

Sim, ambos estão relacionados ao desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita (L2).

Por outro lado, a P7 mencionou acreditar que há relação. Segundo Reis *et al.* (2013), a alfabetização deve ser com e para o letramento. Tem-se, desta forma, a compreensão da necessidade de aprendizagem da escrita não apenas para a alfabetização, mas para o exercício da cidadania. Para Moraes (2007), a articulação entre alfabetização e letramento pode ser possibilitada por meio do texto. O processo de letramento é o desenvolvimento da habilidade de leitura, interpretação e produção de texto; já da alfabetização, com apoio no texto ocorre com a sistematização do sistema alfabético, imprescindível para que o estudante seja capaz de ler e escrever os textos. Com isso, são processos interdependentes.

Na medida em que o estudante deve apropriar-se dos princípios do sistema alfabético e das habilidades de consciência fonológica, deve desenvolver a capacidade de fazer uso social da leitura e da escrita com autonomia, com base no uso de diferentes materiais escritos e participarem de práticas com gêneros textuais. Portanto, os textos que circulam na sociedade e o contato com situações reais de comunicação não devem ser desconsiderados nesse processo de ensino. Com isso, apesar de serem distintos e precisarem de mediações diferentes para cada fim, são processos indissociáveis na prática pedagógica.

Na UA8 a questão 8 corresponde à organização do ensino a partir dos textos. O intuito era conhecer se as participantes consideravam ser possível organizar o ensino a partir dos textos e, se afirmativo, com quais. As nove participantes afirmaram ser possível desenvolver o trabalho a partir do texto, enquanto duas não

souberam dizer. Contudo, ao afirmarem também complementaram citando a partir de quais textos, como nos seguintes excertos:

[...] parlendas, músicas, bilhetes, recados, etc (P2).

[...] A partir de textos da vida cotidiana: calendário, listas, bilhetes, receita, etc.; parlendas, adivinhas, quadrinhas, trava-línguas, etc (P6).

[...] parlendas, rimas, cantigas (P8).

[...] adivinhas, parlendas, letras de músicas infantis... (P9)

[...] cantigas, parlendas, receitas, poemas, trava-línguas, narrativa, entre outros (P10).

[...] cantigas, poemas, parlendas, entre outros (P11).

Ficou evidente que as participantes reconhecem a importância do trabalho com os textos, pois mencionaram alguns de tradição oral, com ênfase nas parlendas. Estas apareceram na fala de aproximadamente 55% das professoras. Conforme previsto nos documentos curriculares oficiais vigentes, como a Base Nacional Comum Curricular e o Referencial Curricular do Paraná, o texto assume um papel de destaque como o material de apoio mais importante no trabalho docente com os estudantes. De acordo com esses documentos, nos primeiros anos de escolaridade o foco deve ser nos gêneros textuais propostos para leitura, escuta, produção oral, escrita e multissemiótica. Esses gêneros tendem a ser mais simples, com ênfase no campo da vida cotidiana, ou seja, textos que fazem parte das atividades diárias das crianças em diversos espaços, como em casa, na família e na escola. À medida que os anos avançam e o estudante progride em sua aprendizagem, a complexidade dos gêneros textuais também aumenta.

Na UA8, a questão 9 refere-se ao uso dos textos de tradição oral em sala de aula, com intuito de conhecer se já utilizavam esses textos e, se afirmativo, de que forma era desenvolvido o trabalho pedagógico. Três participantes afirmaram não utilizar em sala de aula, enquanto as demais afirmaram e descreveram como utilizam, o que se evidencia pelos excertos das depoentes P6, P9 e P10:

[...] para apropriação de palavras de rimam (P9).

[...] em jogos, brincadeiras e atividades escritas (P10).

[...] Apresentando o texto e explorando aspectos como: localização de palavras no texto, identificação das características do texto, número de versos, como no caso das quadrinhas; na prática, como no caso das parlendas usadas em brincadeiras (P6).

Desta forma, percebemos que as práticas com o uso dos textos estão relacionadas ao processo de alfabetização ao mencionarem exploração dos elementos que compõem o texto, número de versos, conhecimento das rimas e atividades escritas. Em fala alguma observamos o uso do texto com foco na intencionalidade e funcionalidade daquele tipo de texto na sociedade.

É importante que o estudante compreenda que o texto que aprendeu na oralidade, muitas vezes durante momentos de brincadeira, pode ser transposto para a escrita. Nesse contexto, a escrita funciona como uma representação da fala. Além disso, é essencial que o estudante compreenda qual é o propósito específico de cada gênero textual. Por exemplo, as parlendas são textos de tradição oral transmitidos de geração em geração, caracterizados pela facilidade de memorização. Os textos de tradição oral favorecem a reflexão sobre as palavras, ao mesmo tempo que oportunizam brincadeiras e diversão.

Na UA10 (última), a questão foi: Você tem participado de cursos sobre alfabetização e letramento? Se sim, qual a última formação realizada? O objetivo era de coletar dados referentes às formações realizadas por elas, bem como de validar a necessidade do curso para os docentes de implementação do Produto Educacional. Observamos que 4 participantes afirmaram ter feito curso de alfabetização e letramento; dentre eles, citaram os cursos:

[...] ABC - alfabetização. Professor Sidney (P9).

[...] Curso da secretaria municipal de Londrina- Alfabetização e recomposição das aprendizagens pós-pandemia (P10).

Práticas de Alfabetização do Avamec (P2).

[...] Tempo de aprender, em 2021 (P6).

P11 afirmou que este curso foi o primeiro feito e registrou a necessidade de ter conhecimentos na área, devido à sua formação.

[...] esse é o primeiro. Por não ter me formado em pedagogia sinto falta desse conceito para me auxiliar na alfabetização (P11).

P1, por sua vez, afirmou não ter participado de cursos. Todavia, apresentou interesse e informou que já participou da implementação de outro PE relacionado ao tema:

Não, por não trabalhar com turmas de alfabetização. Porém, tenho interesse. Particpei do curso: Propostas de intervenção para alunos com dificuldades de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental. (implementação do produto da Mestranda L) (P1).

A formação continuada, segundo Nóvoa (1992, p. 25), requer um “[...] investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e sobre os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade que é também uma identidade profissional”. O autor enfatiza, ainda, a importância da interação entre os três espaços - professores (profissão- profissionais), universidade (ensino superior-universitários) e escolas (redes- escolares).

A categoria 2, **Validação do manual didático**, contemplou três UA: fundamentação teórica; atividade para os escolares (aplicabilidade), relevância do PE. Apresentamos os excertos no Quadro 13.

Quadro 13 – Categoria 2 e os excertos de cada UA

Fundamentação	Atividade para os escolares	Relevância do produto
<p>As atividades são excelentes, bem fundamentadas teoricamente (P2).</p> <p>Todas as atividades realizadas foram anteriormente fundamentadas em teóricos da área na alfabetização, percebe-se um domínio da teoria e o vínculo com a prática, o que em muitos momentos pode sanar as dúvidas da parte teórica na realização das atividades, sendo que às vezes não ficam claros no dia a dia, enquanto estamos preparando nossos planejamentos, em nossa prática em sala de aula no curso podemos ampliar nossos conhecimentos, um exemplo foi eu conseguir perceber na semana seguinte ao retornar em sala de aula, a consciência do momento que estava trabalhando com prática de letramento e o momento que a prática estava mais voltada para alfabetização (P10).</p>	<p>Atividades coerentes ao conteúdo; atrativas; satisfatórias; mobilizaram a curiosidade do estudante (P1).</p> <p>Os alunos se encantam com as figuras e Banners grandes (P6).</p> <p>Todas as atividades são coerentes e aplicáveis (P11).</p> <p>As atividades foram elaboradas com ótimo embasamento teórico [...] (P8).</p> <p>As atividades apresentadas no curso são lúdicas e proporcionam aos estudantes o desenvolvimento da consciência fonológica e o conhecimento do sistema de escrita alfabética (P10).</p> <p>Sim, as atividades são excelentes e pertinentes (P11).</p> <p>As atividades foram muito bem organizadas, e pensadas em como eu gostaria que meu aluno aprendesse. Eu gostei de todas atividades propostas, materiais riquíssimos (L1).</p>	<p>Foram todas muito bem fundamentadas e coerentes com os objetivos propostos (P1).</p> <p>Todas de fácil aplicabilidade e (acessível) materiais interessantes (P6).</p> <p>[...] sua aplicabilidade será de grande valia nas escolas (P8).</p> <p>É um produto aplicável que gera resultados satisfatórios (P9).</p> <p>Os textos de tradição oral são essenciais no desenvolvimento da criança, além de ser divertido, tem como trabalhar inúmeras vezes. E o principal, é incentivar a criança, quando vemos que tem alguma dificuldade, o fazer junto é muito importante também. Todas as atividades são de cunho pedagógico excelentes para aplicar para as crianças (L1).</p>

Fonte: a autora (2023).

O manual didático-pedagógico contém 16 atividades de alfabetização e letramento, com propostas pedagógicas que têm o texto com ponto de partida para a reflexão e sistematização de aspectos pertinentes à alfabetização. Todas as atividades foram aplicadas no curso de formação; contudo, destacamos a análise considerando os aspectos que foram mais comentados e mobilizaram maior interesse durante a aplicação junto aos estudantes.

Com relação à fundamentação teórica, apesar de não estar transcrito por meio de questionários específicos para tal finalidade, os dados foram coletados a partir das observações de falas e comentários durante o curso de formação continuada. P2 e P10 discutem a importância da fundamentação teórica na proposta do manual didático. P10 também enfatiza a necessidade de reflexão sobre sua prática docente. Isso inclui reconhecer quais atividades em suas aulas estavam voltadas para a alfabetização e quais estavam relacionadas ao letramento.

Com relação aos aspectos positivos, todas afirmaram que as atividades são coerentes com o conteúdo; são atrativas, satisfatórias e mobilizam a curiosidade do estudante. No que se refere aos aspectos negativos, não houve considerações das participantes. A P6 comentou sobre o tamanho das letras dos textos, assim como sugerido e transcrito no manual de que os textos sejam apresentados com as letras em caixa alta, em fonte maior, além das figuras ilustrativas do texto. Ainda complementou que os materiais são muito interessantes.

Os alunos se encantam com as figuras e Banners grandes (P6).

No que tange à aplicabilidade das atividades, P10 mencionou que:

As atividades apresentadas no curso são lúdicas e proporcionam aos estudantes o desenvolvimento da consciência fonológica e o conhecimento do sistema de escrita alfabética (P10).

Ficou evidente que a proposta do manual de possibilitar o ensino por meio dos textos das habilidades de consciência fonológica e do sistema de escrita alfabética foi alcançada. A P9 e P2, além de destacarem a aplicabilidade, também comentaram que

[...] gera resultados satisfatórios (P9).

“É um produto perfeitamente aplicável em sala de aula, o professor realiza as adaptações conforme sua turma.”

P1 e P8 destacaram a fundamentação das atividades

Foram todas muito bem fundamentadas e coerentes om os objetivos propostos (P1).

As atividades foram elaboradas com ótimo embasamento teórico, sua aplicabilidade será de grande valia nas escolas (P8).

Para o desenvolvimento das atividades do manual didático, foi imprescindível o embasamento teórico para fundamentar a utilização de determinada proposta criada.

L1 destacou a boa organização das atividades, além de acrescentar o interesse na aprendizagem do estudante.

As atividades foram muito bem organizadas, e pensadas em como eu gostaria que meu aluno aprendesse. Eu gostei de todas atividades propostas, materiais riquíssimos (L1).

L2 acrescenta a contribuição das atividades para os processos de ensino e de aprendizagem:

As atividades são aplicáveis à realidade de sala de aula, pois são atrativas às crianças e podem auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem (L2).

As atividades foram planejadas e preparadas para serem de fácil aplicabilidade para o docente em sala de aula. P6 mencionou sobre a facilidade de aplicação:

[...] todas de fácil aplicabilidade e (acessível) (P6).

Para que o PE contribua para a prática docente, é imprescindível, além da relevância social do tema, que as atividades sejam acessíveis para serem aplicadas, como relatado por L3 e, na sequência, a fala da L1 sobre os textos de tradição oral:

As atividades são coerentes aos conteúdos, atrativas e possíveis de serem aplicadas em sala de aula (L3).

Os textos de tradição oral são essenciais no desenvolvimento da criança, além de ser divertido, tem como trabalhar inúmeras vezes. E o principal, é incentivar a criança, quando vemos que tem alguma dificuldade, o fazer junto é muito importante também. Todas as atividades são de cunho pedagógico excelentes para aplicar para as crianças (L1).

Os textos de tradição oral nortearam todas as atividades apresentadas no PE. Deste modo, o excerto da L1 é relevante para validar a importância do trabalho com os textos no ensino de práticas de alfabetização e letramento. P6, por sua vez, destacou o material que foi elaborado para as atividades que contribuem para a permanência e uso em sala de aula:

Gostei muito da ideia de os materiais serem plastificados para serem permanentes [...] Materiais são de ótima qualidade, já solicitei a diretora

para imprimir colorido e plastificar e irá providenciar canetinhas para as crianças realizarem (P6).

Percebemos a ampliação das propostas das atividades do produto educacional para que outros professores da instituição escolar também possam desenvolver. P1 aplicou à sua turma que possui estudantes de diferentes séries:

Eu apliquei com alunos da sala de recurso de 3º, 4º e 5º ano e percebi que eles não conheciam os textos, ou seja, não estudaram quando estavam em turmas de alfabetização (P1).

Nesse excerto, o que nos chama a atenção é que as crianças que estão nas turmas mencionadas, mesmo não tendo passado pelo ciclo de alfabetização (1º e 2º anos) não conheciam os textos de tradição oral. Ao aplicar as atividades com os estudantes, destacou que

Os textos foram de fácil memorização (P1).

Complementou dizendo que:

O aluno que não sabia ler aprendeu rapidinho, e mesmo sem saber ler acompanhou o texto [...]. Houve a participação dos estudantes, que embora alguns relataram não conhecer a parlenda, se divertiram durante a aula (P1).

Segundo Soares (2020), esses textos são de domínio público, transmitidos oralmente; brincarem com as palavras e serem cantados durante as brincadeiras; são de fácil memorização; formados por versos com vocabulário simples; conterem jogos de palavras por meio da presença de rimas, repetição de palavras e aliterações. Com isso, evidencia-se que a facilidade de memorização é uma das características desse tipo de texto. Devido a essas características, esse tipo de texto é indicado para uso nos processos de alfabetização e de letramento. Isto porque favorecem a reflexão sobre as palavras, ao mesmo tempo que oportunizam brincadeiras e diversão, além de possibilitarem a compreensão da funcionalidade da escrita como forma de comunicação e de que há textos com objetivos diversos.

Sobre a aplicação das atividades com os escolares, a P9 mencionou que utilizou uma das estratégias apresentadas no manual didático-pedagógico sobre o desenvolvimento da consciência silábica a partir dos textos e mencionou a contribuição para sua prática pedagógica.

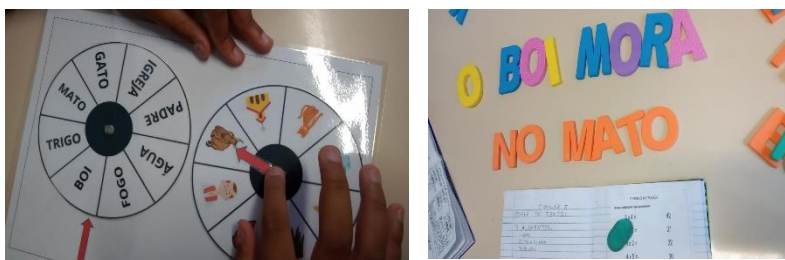
Comecei a trabalhar com a proposta que você mencionou sobre fazer a contagem das sílabas colocando os dedos em baixo do queixo cada vez

que abre a boca, e realmente surtiu mais efeito do que com as palmas que eu utilizada (P9).

Percebemos o impacto do PE na prática pedagógica da docente, sendo este um dos objetivos do manual.

A P1 fez adaptação da atividade “Roleta das palavras” (Figura 7). O objetivo é que, após a exploração dos elementos estruturais do texto e sua funcionalidade, seja realizada a reflexão de aspectos linguísticos das palavras. Com isso, foram confeccionadas duas roletas com setas. O estudante deve selecionar a figura na roleta 1 e, depois, na roleta 2, indicar a escrita da figura selecionada. P1 utilizou o texto “Cadê o toucinho que estava aqui”, proposto no manual. A docente gravou a leitura feita pelas crianças para que percebessem suas falas e falhas na leitura. Com isso, se divertiram com os tropeços e esquecimentos. O momento de diversão é fundamental para que os estudantes compreendam a finalidade desse tipo de texto que não são usados para serem interpretados, mas para brincar e se divertir com as palavras. O relato da participante foi ao encontro de nossa intenção de que as atividades podem ser modificadas pelo professor, conforme sua realidade e necessidade da turma. Demonstra, ainda, que as atividades do manual relacionadas ao processo de alfabetização podem ser utilizadas a partir de qualquer texto de tradição oral.

Figura 7 – Aplicação da atividade “Roleta das palavras”



Fonte: acervo da pesquisadora (P1) (2023).

Após a aplicação, P1 registrou que

[...] as atividades que foram aplicadas, surtiram resultados positivos. Os estudantes entenderam e gostaram muito do gênero textual: Parlendas. Foram feitas as intervenções de acordo com as dúvidas que surgiram no momento da aplicação.

P6 aplicou a atividade “Quadro rimado” (Figura 8) com a parlenda “Corre Cotia”. O objetivo era refletir sobre palavras que rimem com as figuras apresentadas no quadro, que foram retiradas do texto. Após a exploração com o texto que a professora apresentou, foram selecionadas algumas palavras para reflexão, sendo elas: Cotia, tia, cipó, mão e jogar. Posteriormente, ela entregou uma cartela para que um estudante desenhasse uma figura que rimasse com a palavra selecionada, que foi cotia. O resultado foi registrado por ela, que explorou uma rima por aula.

Figura 8 – Aplicação da atividade “Quadro rimado”



Fonte: acervo da pesquisadora (P6) (2023).

Com base nos relatos das participantes, durante a implementação do PE, consideramos que se obteve êxito no que tange à aplicabilidade e sua validação. Foram diversos relatos de pontos positivos que reforçam o impacto social do manual didático de fácil desenvolvimento e interesse dos estudantes; assim, favorece os processos de ensino e de aprendizagem em sala de aula e, por conseguinte, reduz o cenário de um índice alto de analfabetismo pós-pandemia.

A categoria 3, **Avaliação do curso**, foi composta por três UA: Aspectos relevantes, Aspectos críticos e Contribuição para a prática. Todavia, não houve registro de aspectos críticos. O Quadro 14 apresenta os excertos nas duas UA que tiveram registro.

Quadro 14 – Avaliação do curso

Aspectos relevantes	Contribuição para a prática
<i>A partir dos conhecimentos, a criatividade será permanente (P1.)</i>	<i>Foram todas muito bem fundamentadas e coerentes em os objetivos propostos (P1).</i>
<i>Ótimo! Muito bem elaborado e explicado (P9).</i>	<i>Aplicáveis e muito atrativas (P2).</i>
<i>O curso foi de grande aporte teórico e aplicável para sala de aula metodologia</i>	<i>Sim. Durante o curso as práticas apresentadas demonstraram que contribuem para o planejamento e</i>

<p><i>clara e pertinente, extremamente satisfatória (P11).</i></p> <p><i>Curso estruturado, conteúdo bem elaborado, que ele colabore e alcance muitos professores (L1).</i></p>	<p><i>que o uso dos gêneros textuais é relevante para o processo de alfabetização (P8).</i></p> <p><i>É um produto aplicável que gera resultados satisfatórios (P9).</i></p> <p><i>Sim, passei a refletir sobre a importância de uma prática de letramento indissociáveis ao processo de alfabetização, sendo que a prática de alfabetização deve ocorrer concomitante as práticas sociais, e diante disso, os textos de tradições orais é um gênero que na maioria das vezes já faz parte da infância, sendo assim parte da realidade dos estudantes no sentido da sistematização do ensino, além de ser textos de fácil memorização, que contém jogos de palavras, que possibilitam o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica por muitos conter rimas e alterações (P10).</i></p> <p><i>Sim, eu sou estagiária e eu tinha muita curiosidade em como trabalhar com turmas de alfabetização, quais atividades seriam apropriadas, enfim, com o curso aprendi que é muito mais prazeroso trabalhar com textos de tradição oral, pois instiga muito a criança e o professor (L1).</i></p> <p><i>Sim, pois a mestrandia ofertou diferentes possibilidades de práticas alfabetizadoras partindo dos gêneros textuais, como por meio de cantigas, trava-línguas e parlendas (L2).</i></p> <p><i>Sim, o curso abordou metodologias e atividades que contribuíram para o uso de estudos de gêneros textuais em sala de aula (L3).</i></p>
---	--

Fonte: a autora (2023).

A UA1 da C3 apontou que houve pontos relevantes destacados pelas depoentes. Elas apontaram a importância do curso de formação, sendo necessário para todos os professores alfabetizadores, como descritos por P2 e P6.

É um curso que todo professor da rede deveria fazer (P2).

Eu sinto que essa sala devia estar cheia, a prefeitura tem convênio com o PPGEN como que nem os professores daqui se interessam em estudar? (P6).

Notamos a indignação da docente pela baixa procura dos professores da rede municipal de Cornélio Procópio, haja vista as poucas inscrições. Consideram a necessidade de os professores investirem na formação continuada. Segundo Reis *et al.* (2013), apenas a formação inicial não dispõe de uma visão teórica abrangente sobre a prática pedagógica; tampouco da realidade da escola. Há a acentuada

necessidade de formação teórica dos professores em serviço e essa possibilidade se dá por meio da formação continuada. Com isso, é imprescindível que os profissionais continuem em movimento formativo, com vista à possibilidade de melhoria na qualidade social de ensino e, por conseguinte, nos processos de alfabetização e de letramento. L1, ao apontar os aspectos relevantes, indicou o seguinte:

Curso estruturado, conteúdo bem elaborado, que ele colabore e alcance muitos professores (L1).

Já P1 descreveu que, a partir dos conhecimentos adquiridos no curso, a criatividade para elaboração e adaptação das atividades se torna permanente. No curso de formação para implementar as atividades do manual, também foi apresentado o embasamento teórico utilizado para elaboração das atividades, bem como no encaminhamento metodológico. P11 destacou a fundamentação.

O curso foi de grande aporte teórico e aplicável para sala de aula metodologia clara e pertinente, extremamente satisfatória (P11).

A teoria deve ser indissociável da prática; portanto, não basta conhecer apenas as propostas do manual didático, mas conhecer a teoria que o fundamenta.

Como registrado no Quadro 14, não foram apontados aspectos críticos. Já sobre a contribuição do curso para a prática pedagógica, todas afirmaram ter contribuído. Com base nas descrições de L1, L2 e P10, verificamos destaque no uso de textos de tradição oral para a alfabetização, por serem prazerosos e terem caráter de diversão. P10 acrescentou que compreendeu, a partir do curso, a indissociabilidade das práticas de alfabetização e letramento e mencionou que os textos de tradição oral já fazem parte da vida dos estudantes durante a infância, sendo, desta forma, mais fácil de desenvolver um trabalho a partir deles. Citou, ainda, que após conhecer esses textos, identificou seu uso na sala de aula. Com isso, percebe-se que a docente reconheceu, após o curso, os textos que devem ser trabalhados, segundo os documentos curriculares oficiais BNCC e RCP, em turmas de alfabetização. Afirmou que, antes do curso, não conhecia um dos tipos de textos de tradição oral. Apesar do foco do PE em parlendas, cantigas e trava-línguas, no decorrer da apresentação teórica foram apresentados outros tipos de texto de tradição oral, como os lengas-lengas.

P2 comentou sobre a relação entre alfabetização e letramento:

A relação entre alfabetização e letramento não é algo novo, mas infelizmente os professores não trabalham relacionando os dois processos (P2).

Observamos que, com base em sua experiência docente, ela (P2) não visualiza a relação entre os dois processos nas práticas dos professores.

Algumas participantes relataram sobre suas dificuldades, atualmente, em sala de aula e destacaram a defasagem dos estudantes após o ensino remoto, durante a pandemia, bem como a falta de conhecimento das crianças dos textos de tradição oral e de habilidades necessárias para alfabetização, como a consciência fonológica e sistema de escrita alfabética. Porém, P1 destacou que:

Não podemos usar a pandemia como pretexto para a defasagem dos alunos (P1).

Apesar da defasagem dos estudantes após o período de ensino remoto, como docentes devemos refletir sobre nosso papel diante da realidade.

De acordo com Barbosa *et al.* (2021), em decorrência do fechamento das escolas como medida de proteção diante da pandemia de COVID-19, foi essencial buscar uma alternativa rápida e temporária, resultando no ensino remoto. Contudo, essa transição acarretou em uma falta de padronização e consistência no processo educacional, o que inevitavelmente teve um impacto na vida dos estudantes, sobretudo aqueles de baixa renda. Muitos destes não dispunham de um ambiente adequado para assistir às aulas ou realizar as atividades propostas pelas instituições de ensino, tornando a situação ainda mais desafiadora. Consideramos, então, que a implementação do produto contribuiu com a vida profissional dos professores, tendo impacto na melhoria da qualidade social do ensino.

Na aplicação do manual os professores puderam aprimorar suas práticas, adquirindo novos conhecimentos que foram aplicados em suas turmas. Isso resultou em um ensino mais eficaz para os estudantes, proporcionando-lhes a aprendizagem fundamentada na teoria. Além disso, a implementação do produto também trouxe benefícios tangíveis para as instituições de ensino, haja vista que, os docentes que participaram do curso compartilharam o que aprenderam com seus pares, que passaram a utilizar, também, as atividades do manual didático pedagógico.

A categoria 4, **Conceitos adquiridos**, foi formada por cinco UA: conceito de alfabetização e letramento; práticas de alfabetização e letramento; relação entre alfabetização e letramento; uso dos gêneros de tradição oral e formação continuada. Ela foi analisada ao término do curso, por meio do questionário final. Assim, a UA1

da C4 abordou sobre alfabetização e letramento. P8, L2 e P10 assim definiram esses conceitos:

Processo de aquisição da língua escrita como apropriação do sistema alfabético e da consciência fonológica (P8).

É o domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e as normas ortográficas (L2).

Processo de apropriação do sistema de escrita alfabética (P10).

Com base nos excertos, evidenciamos a percepção do conceito, de fato, relacionado com o conceito do processo de alfabetização que envolve a apropriação do sistema de escrita alfabética e da consciência fonológica. L1 e P9 complementaram, citando o uso de textos:

O processo deve [...] partir sempre do texto para a aquisição do conhecimento (L1).

Conhecimentos e aquisição de palavras, através de diversos gêneros textuais; conhecimentos das sílabas, leitura, fala (P9).

Tais processos foram destacados durante o curso e estiveram presentes nas falas das depoentes ao caracterizarem o processo de alfabetização, utilizando-se dos textos. No que diz respeito à apropriação do SEA, já havia sido mencionada no questionário diagnóstico.

O conceito de letramento, de acordo com a compreensão das participantes após o curso, é o seguinte:

Capacidade do uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais (L1).

Função social de ler e escrever. [...] é o desenvolvimento do uso competente da leitura e escrita nas práticas sociais (P8)

Apropriação da leitura e escrita por meio das práticas sociais e gêneros da vida cotidiana (P6).

Evidenciamos, pelos excertos, a compreensão de que o letramento envolve o uso social da capacidade de leitura e de escrita, que está associado ao uso dos gêneros textuais para os anos iniciais do ensino fundamental. Conforme indicado nos documentos curriculares oficiais, nos primeiros anos deve-se focar os textos do campo da vida cotidiana. Com isso, houve uma definição mais delineada, sem conflito entre os conceitos de alfabetização e letramento, como alguns apresentados no questionário diagnóstico. L3 apresentou seu entendimento:

O processo de letramento refere-se à aquisição e desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em um nível mais amplo, além do [...] domínio do alfabeto e da decodificação de palavras. O letramento envolve

a compreensão, análise crítica e uso efetivo da linguagem escrita em diferentes contextos sociais, culturais e acadêmicos (L3).

Ela definiu o processo de letramento como sendo um nível mais amplo, no sentido de que envolve o uso da linguagem escrita nos diversos contextos. Isso posto, reconhecemos que o entendimento da participante foi ampliado e adquirido no curso de formação, dado que essa compreensão não foi observada nos excertos prévios.

Na UA3 e UA3 da C4, a respeito das práticas de alfabetização e letramento, observamos que, em comparação aos registros no questionário diagnóstico, houve não só alterações no conceito, mas também ampliação destes. As depoentes descreveram práticas que realmente estão focadas nos processos de alfabetização e de letramento. P10, após a implementação do PE, relatou que começou a refletir sobre quais práticas em seu cotidiano estão relacionadas com cada um dos processos. Assim, como práticas de alfabetização, caracterizou:

Atividades que diferenciam letras, símbolos e números, manipulação das letras do alfabeto, de palavras, atividades que envolvam aliteração, rimas, consciência das sílabas (P10).

Já como práticas de letramento, a professora indicou

O trabalho com diversos gêneros textuais, sua funcionalidade e os diversos gêneros textuais. Na alfabetização, podemos citar os textos de tradição oral, como: cantigas, parlendas, trava-línguas, lenga – lenga (P10).

Com base nesses fragmentos, podemos perceber que, ao mencionar práticas de letramento, ela também descreveu as que envolvem o processo de alfabetização, considerando-os como processos indissociáveis. L2 descreveu, como práticas de alfabetização, algumas estratégias de como pode ser trabalhado com questões linguísticas de reflexão da palavra, como

[...] leitura compartilhada, jogos e atividades interativas, ensino contextualizado, atividade de consciência fonológica (L2).

P8 descreveu que para o processo de alfabetização, o estudo das palavras deve ser contextualizado e estas serem retiradas do texto.

Atividade contextualiza, sequência didática, leitura e escrita de palavras contextualiza (retirada de música ou texto trabalhados), atenção para os sons, segmento do som das palavras, troca das letras (P8).

Esses aspectos foram apresentados na fundamentação teórica do Manual Didático, da relevância da centralidade do texto e da contextualização no trabalho

pedagógico. P9 destacou quais são os textos que devem ser focados para o processo de alfabetização.

Uso de gêneros textuais diversificados (parlenda, cantigas, trava-línguas (P9).

Segundo os documentos curriculares oficiais em vigência, BNCC e RCP, esses são alguns dos textos que são apropriados para os primeiros anos do EF, que fazem parte do campo da vida cotidiana.

P1 e P6, ao descreverem práticas de letramento, mencionaram:

Atividades que envolvem um gênero textual proposto no planejamento, abordando sua função social, por meio de estratégias de leituras: rimas, aliterações, entre outros para trabalhar o SEA (P1).

Trabalho direcionado a partir de textos da vida cotidiana, relacionados às práticas sociais e contextual (P6).

P8 enfatizou o trabalho com textos da vida cotidiana, como os textos de tradição oral.

Leitura/musicalidade, escrever e fazer uma receita, contar sua própria história, atividades com texto de tradição oral de forma contextualiza, recursos que façam parte da vida cotidiana dos alunos (P8).

Com base nos registros, podemos evidenciar que houve ampliação dos conhecimentos apresentados acerca das práticas desenvolvidas de alfabetização e letramento.

A UA5 da C4, abordou as compreensões da habilidade de consciência fonológica. Com o questionário diagnóstico, já ficou evidenciado que a percepção das respondentes era mais fundamentada; assim, a ampliação do conhecimento foi menos perceptível. Ratificaram que a consciência fonológica é o reconhecimento da representação do som da fala, como é possível perceber pelo excerto de P4:

Conjunto de habilidades que permite à criança compreender e manipular unidades sonoras da língua (P4).

Pelo registrado no questionário final, evidenciamos que P10 ampliou a compreensão ao apresentar, além do conceito, os níveis da consciência fonológica.

É a capacidade de compreender e refletir sobre a estrutura sonora das palavras. Sendo assim, é a capacidade de manipular os sons da língua de maneira intencional as unidades da língua oral, envolve diferentes níveis como: consciência silábica, de rima, aliteração e consciência fonêmica, sendo a fonêmica o último a ser desenvolvido (P10).

Tais níveis não foram destacados no questionário diagnóstico. Assim, consideramos que a teoria apresentada no curso possibilitou a ampliação dos conceitos por parte de alguns participantes.

Na UA6 referente à compreensão do SEA, consideramos que houve maior apreensão do conceito; haja vista que, no questionário diagnóstico, algumas depoentes não souberam descrever as características do sistema. Das propriedades do sistema, as depoentes P2, P6 e P8, além de L1 L2, apresentaram as seguintes propriedades:

As letras possuem formatos fixos, não podem ser inventadas (P2).

As letras notam ou substituem pautas sonoras da fala que se pronuncia e não leva em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem (L1).

As letras notam ou substituem pautas sonoras (P6).

Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem estar juntas de quaisquer outras (L2).

Sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes vogais; ordem das letras no interior das palavras não pode ser alterada; uma letra pode ser repetida no interior de uma mesma palavra; nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras (P8)

De acordo com Moraes (2019), o SEA possui propriedades que são suas regras e convenções criadas historicamente pela humanidade, como descritas no Quadro 2 (seção 1.2.1 - p. 30). Já registramos que adultos alfabetizados dominam as convenções do sistema brasileiro, mesmo que não de modo sistematizado, como apresentado pelo autor supracitado; no entanto, crianças não alfabetizadas não os conhecem. Cabe, portanto, ao professor alfabetizador, além de conhecer, apresentar essas propriedades para o estudante, considerando-se que o processo de alfabetização é ensinado por meio de práticas intencionais e sistematizadas.

A UA7 referiu-se à relação entre os processos de alfabetização e letramento. Diferente do questionário diagnóstico, as participantes afirmaram que há essa relação e ainda descreveram de que forma ela ocorre.

O trabalho deve ser realizado de formas interligadas um relacionado com o outro (P1).

Processos que caminham juntos, [...] é necessário que haja respeito as suas especificidades, ter um momento para cada um e intencionalidade dirigida para ambos (P8).

Apesar de serem processos distintos, eles são indissociáveis. Para que o aluno compreenda um texto em sua totalidade, por exemplo, ele necessita dominar a tecnologia da leitura e da escrita, ao mesmo tempo em que precisa interpretar o texto e sua função social (L2).

Percebemos a importância da teoria apresentada para que fosse compreendido não apenas o conceito de cada processo, mas que constatassem que são processos distintos, mas indissociáveis na prática pedagógica do docente. Para a efetivação de um ensino comprometido com a formação do cidadão crítico e que saiba se comunicar e produzir diferentes textos, conforme sua finalidade, é necessário que os responsáveis por esse ensino compreendam a importância da efetivação desses processos para os estudantes.

Na UA8 e UA9 foi questionado se é possível organizar o ensino em turmas de alfabetização a partir dos textos e se irão, após o curso, trabalhar com os textos de tradição oral em sala de aula e de que forma. Após a implementação do produto Educacional, todas afirmaram que é possível organizar o ensino com base nos textos e mencionaram, além de outros gêneros, os de tradição oral: parlendas, cantigas e trava-línguas. Contudo, ao apresentarem a forma como iriam trabalhar, destacaram:

[...] da forma que conheci no curso. Já iniciei e estou amando os resultados (P1).

[...] já estou realizando como proposto no curso, apresentar o texto expositivo e explorá-lo (P9).

Diante dos registros, é notório o impacto que a implementação do PE teve para alteração da prática das envolvidas, no sentido de incluírem a utilização dos textos.

A UA10 (última), da C4, abordou o impacto do curso para o planejamento de uma prática que contemple o uso dos gêneros textuais relacionada ao processo de alfabetização. Com isso, além das respostas exclusivas para essa questão, podemos destacar as respostas da unidade anterior, em que descreveram as mudanças em suas práticas ainda durante o curso. Do mesmo modo, por meio da unidade referente à aplicabilidade, é possível constatar falas que afirmam a ampliação dos conhecimentos pelas possibilidades de novas estratégias e sobre o impacto dos textos de tradição oral para os estudantes, devido ao seu caráter divertido de brincar com as palavras e por ser de fácil memorização. P2, P10 e L1 destacaram:

Depois desse curso eu tenho vontade de voltar para a sala de aula e aplicar todas essas atividades com meus alunos, são todas excelentes (P2).

O curso me fez refletir sobre minha prática em sala de aula, sobre a forma como eu utilizava o texto com os estudantes, pois antes era feito de modo automático, sem muita reflexão sobre a importância de destacar a finalidade de determinado texto para a criança, minhas aulas eram muito mais focadas em alfabetização. Conhecer o porquê trabalhar os textos de tradição oral e de que forma, me fez querer pensar no meu planejamento contemplando esses textos (P10).

Mesmo não sendo professora, eu vou quero levar para sala de aula e aplicar com meus alunos, esses textos são muito divertidos, eu amei (L1).

Percebemos o impacto positivo com a utilização dos textos de tradição oral com as crianças, além da diversão das próprias participantes nos momentos de apresentação destes, no decorrer do curso. Com isso, demonstraram-se interessadas em utilizá-los para melhorar as práticas em sala de aula. Além da utilização, há também a reflexão sobre a importância desses textos para os processos de alfabetização e letramento; assim, usar esse gênero passa a ter objetivo e intencionalidade, não servindo apenas os momentos das brincadeiras. Conforme o relato da P10, observamos que suas aulas eram planejadas com ênfase maior para o processo de alfabetização e pouco se pensava sobre o letramento; usava-se a maior parte do tempo da aula destinada, apenas, para um único processo. Com o curso de formação continuada, ela passou a repensar suas práticas em sala de aula, com vistas a contemplar ambos os processos de alfabetização e letramento, haja vista que são indissociáveis.

Destarte, consideramos, com base na implementação do Produto Educacional, que as participantes puderam perceber, através das atividades que foram propostas, desenvolvidas, adaptadas e recriadas na prática, a indissociabilidade entre os processos de alfabetização e letramento. Com isso, reconhecemos a relevância do Mestrado Profissional em Ensino, ao propor Produtos Educacionais que caminhem na mesma direção do compromisso com a qualidade do ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve início a partir das investigações acerca da alfabetização e letramento no Brasil, mediante um cenário evidenciado de alto índice de analfabetismo no país; principalmente pós-pandemia. Também foi decorrente de um interesse particular, enquanto docente, de constatar a necessidade de um Produto Educacional resultado de uma pesquisa que contribuísse para a prática dos professores, bem como com a diminuição dos altos índices evidenciados. O tema acerca da alfabetização no país está em crescente necessidade de discussão, frente aos dados de que 6, a cada 10 crianças, não estão alfabetizadas. Desta forma, mediante o cenário e necessidade da pesquisa, surgiu a questão investigativa: De que forma organizar o ensino para contemplar práticas de alfabetização e letramento?

Considerando que o Mestrado Profissional em Ensino objetiva elaborar um Produto Educacional, organizamos um manual didático pedagógico para o ensino da alfabetização e do letramento, direcionado, principalmente, aos docentes que atuam em turmas de alfabetização que, segundo a BNCC, são as de 1º e 2º anos. Porém, nada impede, caso houver necessidade e interesse em anos posteriores, como evidenciado pelas participantes no curso de formação continuada, estender o uso conforme a intencionalidade do docente.

O Produto Educacional possui 16 atividades que indicam práticas a serem desenvolvidas a partir de alguns textos de tradição oral, sendo eles: parlendas, cantigas e trava-línguas. A partir do trabalho com esses textos, o docente aborda questões relacionadas ao processo de alfabetização; incluindo o desenvolvimento da consciência fonológica e do Sistema de Escrita Alfabética. Ele também propõe atividades de fácil implementação, alinhadas com as habilidades estabelecidas na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), abordando algumas propriedades do sistema e fornecendo orientações metodológicas. O texto aborda estratégias tanto para o letramento quanto para a alfabetização.

Estruturamos o quadro teórico e o manual que, posteriormente, foi aplicado por meio de um curso de formação continuada com intuito de validação das propostas de atividades. O curso contou com a apresentação da fundamentação teórica do Manual e aplicação das atividades aos professores e, como sugestões de propostas assíncronas, a aplicação junto aos escolares.

Assim, propomos analisar a percepção dos cursistas mediante os temas: conceito de alfabetização e letramento; conceito de consciência fonológica; descrição das propriedades do SEA; uso dos textos de tradição oral em sala de aula; e formação continuada. O objetivo, além de validação do manual, era de perceber, por meio das compreensões, a relevância social da pesquisa e o impacto na prática pedagógica.

Para análise, elencamos as quatro categorias *a priori* indicadas. Com base nestas criamos as UA que estruturaram a coleta de dados por meio dos questionários e observações de falas durante o curso. Registramos que não houve categoria emergente.

Na primeira categoria de análise, sobre os conhecimentos prévios, evidenciamos que as depoentes possuíam compreensão sobre os conceitos de alfabetização, letramento e consciência fonológica, mesmo que superficial. Já com relação às práticas de alfabetização e letramento, algumas não souberam descrever quais práticas correspondem a cada processo, nem souberam descrever as propriedades do SEA, mesmo compreendendo, em sua maioria, que alfabetização é a apropriação do sistema alfabético. Já com relação ao uso dos textos, nota-se que algumas reconhecem o uso das parlendas, que é constituído como um dos textos de tradição oral, mas não descrevem as práticas para o uso delas.

Com relação à segunda categoria de análise, referente ao manual didático pedagógico, constatamos, com base nos excertos dos questionários e pelas observações, que todas as participantes validaram as atividades. Além disso, destacaram a criatividade delas, da aplicabilidade com os estudantes, de serem constituídas por textos divertidos e propostas que podem ser feitas não apenas com os textos apresentados, mas que podem ser adaptadas.

Já sobre a terceira categoria de análise, contribuições do curso, consideramos que a aplicação do manual foi fundamental para a identificação das falhas nas atividades, as sugestões de metodologias que poderiam ser acrescentadas para facilitar a compreensão e, sobretudo, por possibilitar verificar a aplicabilidade. As docentes também destacaram a relevância do curso para a formação profissional ao possibilitar a aprendizagem de novos conhecimentos que colaboram para melhoria de práticas de ensino e com a qualidade da educação.

Na quarta categoria de análise, referente aos conhecimentos adquiridos, pelas observações dos excertos notamos a relevância da fundamentação teórica

para compreensão do desenvolvimento das atividades. Após entenderem a relevância da perspectiva defendida de alfabetização e letramento e do texto como centralidade do trabalho pedagógico, foi possível compreenderem a justificativa da utilização de cada atividade elaborada no manual.

Por fim, pretendemos que nossa pesquisa seja vislumbrada pelos professores e subsidiem ações concretas para as práticas de alfabetização e letramento. Visto isso, que possa ter impacto na qualidade e compromisso social da educação nacional.

Destacamos, portanto, a necessidade da redução do abismo existente entre a Universidade e as escolas, além da valorização e reconhecimento da formação continuada realizada pelos professores, haja vista que essa formação é imprescindível para melhoria na qualidade social do ensino. Temos ciência de que essa aproximação envolve a elaboração de políticas públicas, o que não nos compete; porém, o desenvolvimento do PE, assim como sua implementação, se caracteriza como nosso compromisso com a alfabetização no país.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, M. J. **Beginning to Read: Thinking and Learning about Print**. Cambridge: Mit Press. 1990.
- ANTUNES, I. C. Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas. **Perspectiva**. Florianópolis, jan./jun. 2002.
- ARAÚJO, M. C. de C. S. **Perspectiva histórica da alfabetização**. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 1996.
- ARAÚJO, R. N. de. **A formação da identidade docente no contexto do PIBID: um estudo à luz das relações com o saber**. 2017. 165 f. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática do Centro de Ciências Exatas) – Universidade Estadual de Londrina, 2017.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora, 1997.
- BARBOSA, A. L de A.; ANJOS, A, B, L dos; AZONI, C, A, S, A. **Impacto na aprendizagem de estudantes da educação básica durante o isolamento físico social pela pandemia do COVID-19**. Scielo. 2021.
- BARBEIRO, S. R. A importância das práticas construtivistas no processo de alfabetização e letramento com foco na leitura e escrita. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 04, Ed. 07, Vol. 07, pp. 21-30. Julho de 2019. ISSN: 2448-0959
- BARBIERI, M. R; CARVALHO, C. P. de; UHLE, Á. B. **Formação Continuada dos Profissionais de Ensino: Algumas Considerações**. Cadernos Cedes, Campinas (SP): Papyrus, nº 36, 1995.
- BARRERA, S.D.; MALUF, M.R. **Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental**. Psicologia: Reflexão e Crítica, 2003.
- BEZERRA, V. M. L. **Reflexão metalinguística e aquisição de leitura em crianças de baixa renda**. Recife, 1981.
- BRASIL. **Lei n. 9.394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 de fev. de 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 07 jun.2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Documento de Área 46**. Área de Ensino. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. Portal de Periódicos **CAPE**S. Disponível em: <http://novo.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 23 nov. 2021.

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico**: resultados. São Paulo. 2019.

CARRAHER, T. N.; REGO, L. L. B. **O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, 1981.

CONFORTO, C. E. **Roteiro para revisão bibliográfica sistemática aplicação no desenvolvimento de produtos e gerenciamento de projetos**. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/>. Acesso em: 15 nov. 2021.

DARLING, H. L. A importância da formação docente. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 4, n. 2, june 2015. ISSN 2237-9983. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/303>. Acesso em: 04 jun. 2021.

DELGADO, I. *et al.* **Estratégias de Letramento voltadas à intervenção fonoaudiológica em pessoas com Síndrome de Down**. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24631>. Acesso em: 20 nov. 2021.

DUBOIS, J. *et al.* **Dicionário de linguística**. São Paulo: Cultrix, 1973.

FARACO, C. A. (Org.). **Diálogos com Bakhtin**. 3.ed. Curitiba: Ed. da UFPR, 2001.

FERREIRO, E. **Reflexões Sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000.

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

GALEMBECK, P. de T. **Texto, contexto e contextualização**. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xiicnlf/textos_completos/Texto,%20contexto%20e%20contextualiza%C3%A7%C3%A3o%20-%20PAULO.pdf. Acesso em: 05 jun. 2022.

GOULART, C. **Letramento e modos de ser letrado**: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. Revista Brasileira de Educação. V.11, n. 33, set/dez, 2006.

HOUAISS, A; UILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KARMILOFF-SMITH, A. **Beyond Modularity**: a Developmental Perspective on Cognitive Science. Cambridge: MIT Press, 1992.

KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

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

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo, Ática, 2010.

LELIS, I. A. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? **Educação & sociedade**, ano XXII, nº 74, abril/2001. Disponível em: <http://old.scielo.br/pdf/es/v22n74/a04v2274>. Acesso em: 13 jan. 2022.

LELIS, I. A.; NUNES, C.M.F. A construção social do trabalho docente: Do estudo das "representações" às "histórias de vida". In: III Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Escolas Culturas e Identidades. **Livro de resumos**. Coimbra, fevereiro de 2000.

LIBERMAN, IY. S. D., Fischer, FW, & Carter, B. **Segmentação explícita de sílabas e fonemas na criança pequena**. *Jornal de Psicologia Infantil Experimental*, 1974.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. USP, São Paulo, 2002.

MARIN, A. J. Educação Continuada: Introdução a uma Análise de Termos e Concepções. **Cadernos Cedes**. Campinas (SP): Papyrus, 1995.

MENDONÇA, O. S. **Alfabetização: Método Sociolinguístico: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2007.

MIZUKAMI, M. G. N. **Escola e Aprendizagem da Docência: processos de investigação e formação**. São Carlos (SP): EDUFSCar, 2002.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru: Faculdade de Ciências, 2003.

MORAIS, A. G. **Consciência Fonológica na Educação Infantil e no Ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: autêntica, 2019.

MORAIS, A. G. Does Awareness of Speech as Sequence of Phones Arise Spontaneously? **Cognition**, 1979.

MORAIS, A. G.; MELO, K.L.R. **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MORAIS, A. G. **O emprego de estratégias visuais e fonológicas na leitura e da escrita em português**. Recife. Dissertação (Mestrado em Psicologia) UFPE, 1986.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MORAIS, R. de. **O que é Ensinar?** São Paulo: EPU, 1986.

NAGY, W. E.; ANDERSON, R. C. Metalinguistic Awareness and Literacy Acquisition in Different Languages. *In*: Wagner, Daniel A.; VENEZKY, R. L.; STREET, B. V. (eds). **Literacy**: na International Handbook. Colorado; Oxford: Westview Press, 1999.

NASCIMENTO, D. D. do. **As relações oral/escrita nos gêneros orais públicos formais**: uma proposta de ensino para o seminário escolar. Dissertação- Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2019.

NIEDERMAYER, L. P. **Desenvolvimento da consciência fonológica**: uma proposta de trabalho com o gênero trava-língua. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/4438>. Acesso em: 28 set. 2021.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. Professores e a sua Formação num tempo de Metamorfose da Escola. **Educação e realidade**. Porto Alegre, v. 44 n.3, jun. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?lang=pt>. Acesso em: 24 fev. 2022.

OKOLI, C. Guia para realizar uma revisão sistemática da literatura. Tradução de David Wesley Amado Duarte. Revisão técnica e introdução de João Mattar. **EaD em Foco**, [s.l.], v.9, n.1, e:748, 2019.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular do Paraná**: princípios, direitos e orientações. Curitiba, PR: SEED/PR, 2018. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_parana_cee.pdf. Acesso em: 25 out. 2021.

PEREIRA, C. P. **Curso Alfabetização na prática**. Disponível em: <https://escolaprotagonista.com.br/cnep>. Acesso em: 18 jan. 2022.

PICCOLI, L.; CAMINI, P. Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade. **Erechim**: Edelbra, 2012.

REIS, M.; OLIVEIRA, L. A formação do professor alfabetizador. *In*. ROMÃO, E.; NUNES.C.; CARVALHO.J.R. **Educação docência e memória**: desa(fios) para formação de professores. Campinas, SP: Librum Editora, 2013.

RIBAS, M. H.; CARVALHO, M. A. de; ALONSO, M. Formação Continuada de Professores e Mudança na Prática Pedagógica. *In*: QUELUZ, A. G. (ori.); ALONSO, M. **O trabalho docente**. Teoria & Prática. São Paulo: Pioneira, 1999.

RODRIGUES, D. B. **Educação continuada**: analisando sentidos a partir de terminologias e concepções. 2004. Disponível em: http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.2/GT2_15_2004.pdf. Acesso em: 29 jun. 2021.

SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 19. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1980.

SCLIAR-CABRAL, L. **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.

SILVA, T. C. **Fonética e fonologia do português**. São Paulo: Contexto, 2011.

Silva, P. G. F.; Santos, M. R. B. dos. **Alfabetização e letramento: conceitos e diferenças**. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_S A8_ID304_01102020180233. Acesso em: 05 fev. 2023.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. 3 reimp. São Paulo: Contexto, 2019.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2020.

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

SOARES, M. **Letramento em três gêneros**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf/>. Acesso em: 06 set. 2020.

SOUSA, L. J.; SILVA, S. C.; RIBEIRO Fátima Lúcia. **Jogos de Consciência Fonológica na Educação Infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/>. Acesso em: 15 fev. 2022.

SOUZA, M. J. F. S. *et al.* Análise dos produtos de programas de mestrado profissional: um recorte envolvendo o Ensino de Matemática na Região Sul do Brasil. X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – X ENPEC. **Anais...** Aguas de Lindóia SP – 24ª 27 de Novembro de 2015.

STANOVICH, K. **Matthew Effects in Reading**: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *Reading Research Quarterly*, 1986.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação** v. 1, n. 4, p. 215-253, 1991.

TARDIF, M. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino. Interações humanas, tecnologias e dilemas. *In*: TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TEBEROSKY, A. As infiltrações da escrita nos estudos psicolinguísticos. *In*: FERREIRO, E. (org.). **Relações de (in) dependência entre oralidade e escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TIRADENTES, M. S. **Argumentação por meio de gêneros textuais orais**: uma proposta metodológica para o Ensino Fundamental II. 2016. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Letras) - Programa de Pós-graduação em Educação em Letras, Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em: <http://biblioteca.ifes.edu.br:8080/pergamumweb/vinculos/000010/0000104C.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2021.

TRAVAGLIA, L. C. Tipologia textual e ensino de língua Textual typology and language teaching. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, jul. - set. 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A CONVITE



A **SEMED**, em parceria com o **PPGEN**, **CONVIDA** os professores que atuam nas turmas de alfabetização (1º e 2º anos) para participarem do:

CURSO DE FORMAÇÃO

"O ENSINO DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO PELOS GÊNEROS DE TRADIÇÃO ORAL:

ABC

IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE"



Implementação do Produto Educacional - Manual Didático **"Atividades para Alfabetização e Letramento a partir dos textos de tradição oral"** elaborado pela Prof.^a Mestranda: Jennifer Guimarães Praxedes sob orientação da Prof.^a Dr.^a Roberta Negrão de Araújo.

Carga horária: 30h. (Certificado pela SEMED).

Duração: 5 encontros (3 presenciais e 2 via Google Meet).

Dias da semana:

- Presenciais: sábados (apenas o primeiro na sexta-feira).

Local: PR 160, Km 0 (saída para Leópolis) Cornélio Procópio. Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)

- Via Google Meet: quintas-feiras.

Início: 19/05/2023 (sexta-feira).

Horário: 19h às 21h30 (sexta-feira - 1º encontro); 9h às 11h30 (sábados); 19h às 20h30 (quintas-feiras).

Link inscrição: <https://forms.gle/Sx3N6ciuNtC1PV8t6>. QR Code:

Dúvidas contato: jennipraxedes@gmail.com.



APÊNDICE B
INSCRIÇÃO DO CURSO

Curso formação de professores: " O ensino da Alfabetização e Letramento pelos gêneros de tradição oral: implicações para a formação docente."

Início: 26/05 **Término:** 10/06

Encontros: Sábados (9h às 11h) e quintas-feiras (19h às 20h30).

3 encontros presenciais e 2 on-line via Google Meet.

Endereço do evento: PR 160, Km 0 (saída para Leopólis) Cornélio Procópio. Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)

Carga Horária: 30 h (On-line e presencial).

Dúvidas contato: jennipraxedes@gmail.com

** Indica uma pergunta obrigatória*

1. Nome *

2. E-mail *

3. Telefone para contato. *

4. Idade *

5. Tempo de atuação *

6. Turma que atua? *

Marcar apenas uma oval.

1º ano

2º ano

Outro: _____

7. Formação na Graduação *

8. Pós-graduação *

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(TCLE)

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Nome completo *

2. **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)** *

Pesquisadora Responsável: Jennifer Guimarães Praxedes

Fone: (43) 99683-1162 - E-mail: jennipraxedes@gmail.com

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar voluntariamente do Curso de Formação para Professores de 1º e 2º anos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (EF): “Atividades para alfabetização e letramento a partir dos textos de tradição oral”, bem como a coleta de dados, relacionadas ao Produto Educacional (PE), que constitui-se como suporte de apoio pedagógico à prática escolar do professor, sendo um Manual Didático, composto por propostas de atividades práticas, a serem aplicadas por meio de encontros ofertados para intervenção pedagógica, de acordo com os participantes, professores da rede pública municipal de ensino, que atuam em turmas 1º e 2º anos, nos anos iniciais do EF. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, fundamentada em referenciais teóricos que contemplam o tema, que se justifica pela relevância de contribuir com a prática do ensino de alfabetização e letramento. Dessa forma, o aporte subsidiou a elaboração da Dissertação, com objetivo de iniciar um processo de implementação e validação do PE, a fim de verificar sua aplicabilidade nas aulas do componente curricular de Língua Portuguesa, o qual será conduzido pela Pesquisadora Responsável: Jennifer Guimarães Praxedes, sob a orientação da Professora Dr.ª Roberta Negrão de Araújo, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN) - Mestrado Profissional em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná - Campus de Cornélio Procopio. Destacamos que os recursos e estratégias de ensino a serem utilizados no decorrer do curso será de acordo com o conteúdo teórico apresentado na pesquisa de dissertação. Sua participação é muito importante. Contudo, se dará de forma voluntária por meio de: entrevistas gravadas em vídeo e/ou áudio, gravação de aulas, preenchimento de questionários, leituras, análises e discussões de textos, atividades práticas entre outros, contribuindo para a coleta de dados. Portanto, esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo o (a) senhor (a): recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os registros gravados em vídeo ou áudio serão armazenados em nosso banco de dados por tempo indeterminado e serão utilizados apenas e tão somente em futuras publicações decorrentes da pesquisa. Esclarecemos ainda, que o(a) senhor(a) não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação. Os benefícios esperados são: acesso aos resultados da pesquisa, a fim de que possa ajustar suas

ações para um desempenho favorável no seu ambiente de trabalho. Como benefício social mencionamos a melhoria do ensino e da aprendizagem em Língua Portuguesa ou em outras áreas do conhecimento tanto na educação básica como no ensino superior. Quanto aos riscos, na pesquisa qualitativa em educação, em geral, não existem riscos físicos. Mesmo considerando que os riscos são mínimos deixamos claro que caso eles ocorram o senhor(a) será amparado(a) pelo pesquisador responsável pelo projeto. Esclarecemos também que o senhor(a) não precisa responder a qualquer pergunta ou questionário ou deixar-se gravar, caso sinta qualquer algum desconforto ao compartilhar informações pessoais ou confidenciais, ou em alguns tópicos em que possa sentir incômodo em falar.

Informamos que o Curso de Formação, ao qual essa pesquisa está vinculada, com parecer consubstanciado n. 3.420.139, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual do Norte do Paraná, com validade até 22/06/2024.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual do Norte do Paraná, no Campus Luiz Meneghel – Bandeirantes. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao (à) senhor(a).

*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

Pesquisadora Responsável: Jennifer Guimarães Praxedes.

Fone: (43) 99683-1162 - E-mail: jennipraxedede@gmail.com.

Tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.

Marcar apenas uma oval.

CONCORDO

NÃO CONCORDO

Ati

APÊNDICE D

QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

Questionário diagnóstico

Esse questionário tem como objetivo obter informações sobre qual o conceito prévio sobre os assuntos, por isso sua participação com franqueza é fundamental.

** Indica uma pergunta obrigatória*

1. Nome completo *

2. O que você entende pelo processo de alfabetização? *

Ativar o Windows

3. O que você entende pelo processo de letramento? *

4. Cite práticas didáticas direcionadas para o ensino da alfabetização. *

5. Cite práticas didáticas direcionadas para o ensino do letramento. *

Ativ
Aces

6. O que é consciência fonológica? *

7. Quais são as propriedades que você conhece sobre o Sistema de Escrita alfabético (SEA)? *

8. Há relação entre os processos de alfabetização e letramento? *

Ativar
Acesse

9. É possível organizar o ensino em turmas de alfabetização a partir dos textos? Se sim, quais tipos de textos, exemplifique. *

10. Você já trabalhou com os gêneros de tradição oral? Se sim, de que forma? *

11. Você tem participado de cursos sobre alfabetização e letramento? Se sim, qual a última formação realizada? *

Ativar
Acesse

APÊNDICE E
AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES

AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES DO PRODUTO EDUCACIONAL

Atividade Prática n. _____

Esta atividade é aplicável em sala de aula?

() Sim () Não

Esta atividade atinge ao objetivo proposto?

() Sim () Não

Você considera esta atividade interessante e atrativa para as crianças?

() Sim () Não

Quais dificuldades podem ser encontradas pelos alunos na execução desta atividade?

Qual sua sugestão para a realização desta atividade?

Nome da participante (apenas para codificação): _____

Data: _____

APÊNDICE F

CURSO DE APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL



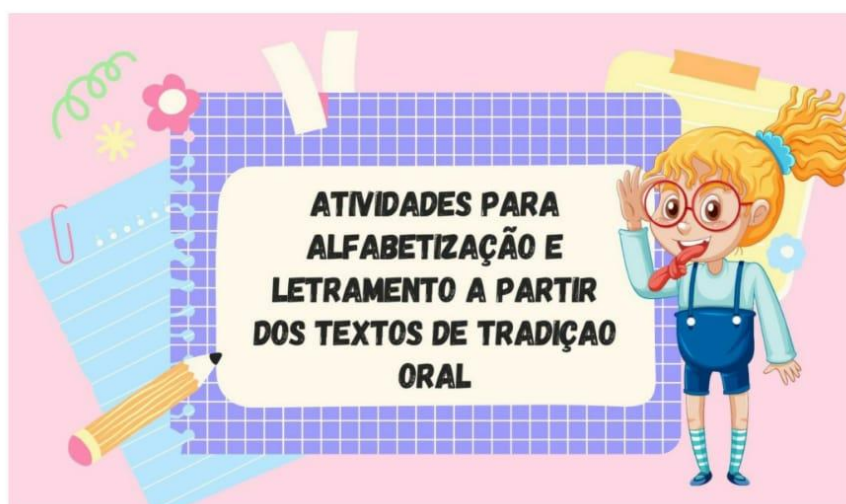
SEJAM BEM-VINDOS!

CURSO APLICAÇÃO PRODUTO EDUCACIONAL
ENCONTRO 1

Mestranda: Jennifer Guimarães Praxedes
Orientadora: Profª. Drª. Roberta Negrão de Araújo

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
UEP
EMETTE LUCEM TUA

PPGEN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO - UENP



ATIVIDADES PARA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO A PARTIR DOS TEXTOS DE TRADIÇÃO ORAL



DATAS DOS ENCONTROS

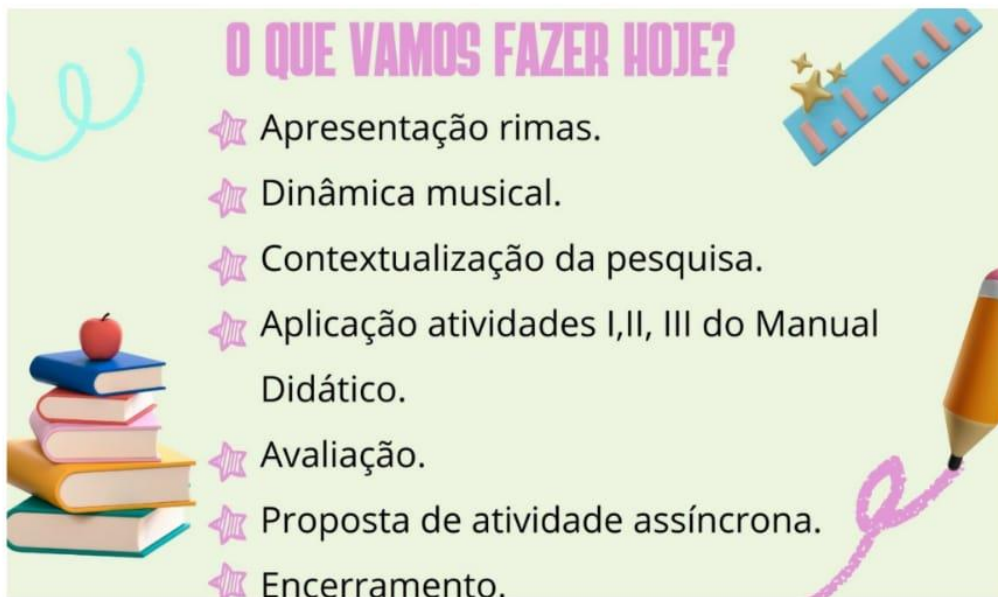
PRESENCIAIS
19/05/2023. (SEXTA-FEIRA)
27/05/2023. (SÁBADO)
03/06/2023. (SÁBADO)

ON-LINE
25/05/2023. (QUINTA-FEIRA)
01/06/2023. (QUINTA-FEIRA)

INÍCIO: 19/05/2023.
TÉRMINO: 03/06/2023.

O QUE VAMOS FAZER HOJE?

- ☆ Apresentação rimas.
- ☆ Dinâmica musical.
- ☆ Contextualização da pesquisa.
- ☆ Aplicação atividades I,II, III do Manual Didático.
- ☆ Avaliação.
- ☆ Proposta de atividade assíncrona.
- ☆ Encerramento.



APRESENTAÇÃO DAS RIMAS

Me chamo Jennifer e eu gosto de
comer

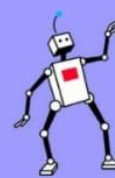
CONTINUAÇÃO...

Me chamo _____ gosto
de _____
(Tem que rimar com comer).



DINÂMICA

- Roda roda Africana- Palavra Cantada



LINK



PROBLEMA DE PESQUISA

- A necessidade da pesquisa surgiu a partir de um problema evidenciado enquanto docente em organizar o ensino de modo a contemplar práticas de alfabetização e de letramento.
- Diante do cenário de alfabetização no país.



CENÁRIO BRASILEIRO

A alfabetização na pandemia

Aumentou o número de crianças de 6 e 7 anos sem ler e escrever

De cada 25 crianças brasileiras...

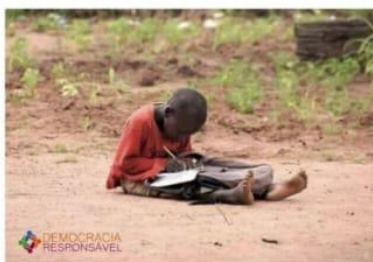


g1 Fonte: IPEC/Proad Continuar Todos Pela Educação
Infográfico elaborado em: 07/02/2022

CENÁRIO PÓS PANDEMIA



Fonte: Barbara Moira



Fonte: Democracia responsável



OBJETIVOS

- Assim, tem-se como objetivo com a elaboração do Manual Didático contribuir com o atual cenário de alfabetização no país.
- Contribuir com a organização da prática pedagógica docente.



QUAL SEU MAIOR DESAFIO ATUALMENTE NAS TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO?



ALFABETIZAÇÃO

Processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas- procedimentos, habilidades- necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas [...] (SOARES, 2020).



LETRAMENTO

Compreendido como a capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, o que inclui a habilidade de interpretar e produzir diferentes tipos de gêneros textuais; da capacidade de ler ou escrever com variadas finalidades como: se comunicar[...] (SOARES, 2020).



PROCESSOS DIFERENTES

- São processos diferentes mas são indissociáveis na prática pedagógica do docente.
- **História da receita do pão:**
 - Duas pessoas escreveram uma receita de um pão, porém apenas uma conseguiu se comunicar respeitando as características desse tipo de gênero textual para que o outro compreenda.



TEXTOS DE TRADIÇÃO ORAL

são eles: cantigas, parlendas, trava-línguas, cordéis, adivinhas e lenga-lenga. O que eles têm de características comuns, segundo Soares (2020), são:

- Serem de domínio público.
- Transmitidos oralmente.
- Brincarem com as palavras.
- Serem cantados durante as brincadeiras. São de fácil memorização.
- Formados por versos com vocabulário simples.
- Conterem jogos de palavras por meio da presença de rimas, repetição de palavras e aliterações.



ALFABETIZAR LETRANDO

Para compreender um texto em sua totalidade é necessário que o estudante saiba:

- Relação grafema-fonema.
- Conhecer o vocabulário.
- Saber que para fazer o pão é necessário seguir as características de um tipo de texto instrucional.



TEXTOS DE TRADIÇÃO ORAL

FOCO DA PESQUISA:

- Parlendas.
- Cantigas.
- Trava-línguas.



O QUE É PARLENDAS?



- A palavra parlenda possui origem do latim, do verbo *parlare* que significa falar muito.
- Faz parte do folclore brasileiro e surgiram da sabedoria popular e da história das tradições populares no Brasil.
- Transmitidos oralmente ao longo das gerações.
- Apresenta rimas, humor, são textos curtos, possui versos e estrofes.
- Os estudantes geralmente já tem contato em diversas situações cotidianas, dentro e fora do ambiente escolar.

TEXTOS DE TRADIÇÃO ORAL

PARLENDAS



PRODUTO EDUCACIONAL

- Conforme indicação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), nos programas de Mestrado Profissional, além da elaboração da dissertação, deve ser desenvolvido um produto educacional voltado para o ensino.
- Optou-se pela elaboração de um **manual didático** pedagógico, direcionado a professores alfabetizadores, com objetivo de apresentar atividades que contemplam o ensino da consciência fonológica e das propriedades do sistema de escrita alfabética por meio de textos de tradição oral.

ATIVIDADE ASSÍNCRONA

ATENÇÃO

- Aplicar uma atividade junto a uma criança.



FINALIZAÇÃO

sorteio



ATÉ A PRÓXIMA

- **Encontro:** on-line.
- **Data:** 25/05/2023.
- **Horário:** 19h às 20h30.

Obrigada







SEJAM BEM-VINDOS!

CURSO APLICAÇÃO PRODUTO EDUCACIONAL

ENCONTRO 2

Mestranda: Jennifer Guimarães Praxedes


Orientadora: Prof^a. Dr^a. Roberta Negrão de Araújo






DATAS DOS ENCONTROS

19/05/2023 (sexta-feira) 19h às 21h30.
25/05/2023 (quinta-feira). 19h às 20h30.
27/05/2023. (sábado) 9h às 11h30.
01/06/2023 (quinta-feira) 19h às 20h30.
03/06/2023. (sábado) 9h às 11h30.

INÍCIO: 19/05/2023.
TÉRMINO: 03/06/2023.



O QUE VAMOS FAZER HOJE?

- ★ Socialização; conversa.
- ★ Conceito consciência fonológica.
- ★ Proposta Manual IV e V.
- ★ Encerramento.

RELATO

- Dificuldades? Dúvidas? Sugestões?



CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

A consciência fonológica pode ser definida por Piccoli e Camini (2012) como “conjunto de habilidades que permite à criança compreender e manipular unidades sonoras da língua, conseguindo segmentar unidades maiores em menores” (p.103).

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Soares (2020), por sua vez, a define como a capacidade de refletir sobre os segmentos sonoros da fala e segmentar a cadeia sonora que constitui a palavra que se diferenciam pelas dimensões da palavra, sílaba, rima e os fonemas.

CONSCIÊNCIA LEXICAL

- Sua compreensão supõe o entendimento de palavra
- Portanto, é por meio do contato com textos que as crianças constroem aos poucos o conceito de palavra
- Criança que pensa realismo nominal, é importante trazer palavras de vários tamanhos.



CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Para Soares (2020), a consciência fonológica se subdivide em diferentes níveis:

- Consciência lexical.
- Consciência de rimas e aliterações.
- Consciência silábica.
- Consciência fonêmica.

CONSCIÊNCIA DE RIMA

- A consciência de identificar a semelhança nos sons finais das palavras.
- Sendo a mais conhecida as rimas a partir da vogal tônica ou ditongo tônico: viola - cartola (vogal tônica - o), leiteiro - violeiro (ditongo tônico- ei).

ATIVIDADES MANUAL

TEXTO 3- CORRE CUTIA

TEXTO 4- HOJE É SÁBADO



CONSCIÊNCIA SILÁBICA

- Capacidade de segmentar em sílabas é manifestada quase que de modo espontânea e com mais facilidade, pois esta é uma unidade fonológica que pode ser produzida de maneira independente

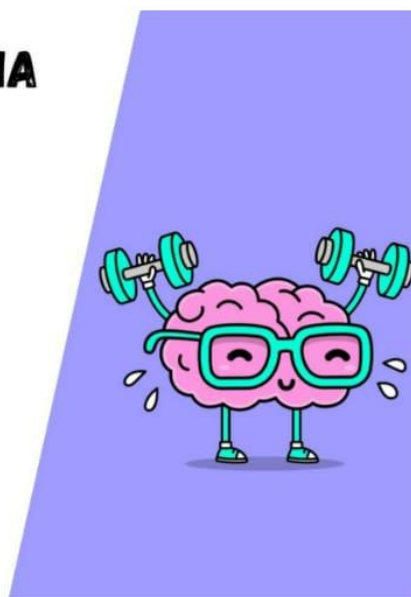
CONSCIÊNCIA FONÊMICA

- Menor unidade destituída de sentido passível de delimitação na cadeia da fala. Sendo uma unidade distintiva mínima com caráter fônico que é acidental, isso significa que é uma unidade vazia, desprovida de sentido.
- A identificação dos fonemas se torna possível, pela oposição de unidades sonoras. Identifica-se /b/ e /p/, pois é possível distinguir o significado das palavras **p**ata de **b**ata, assim como: bola e bota.

ATIVIDADE ASSÍNCRONA

ATENÇÃO

- Avaliar atividade no Classroom.
- Aplicar uma atividade junto a uma criança.



ATÉ A PRÓXIMA

- **Encontro:** presencial.
- **Data:** 27/05/2023.
- **Horário:** 9h às 11h30.



Obrigada



SEJAM BEM-VINDOS!



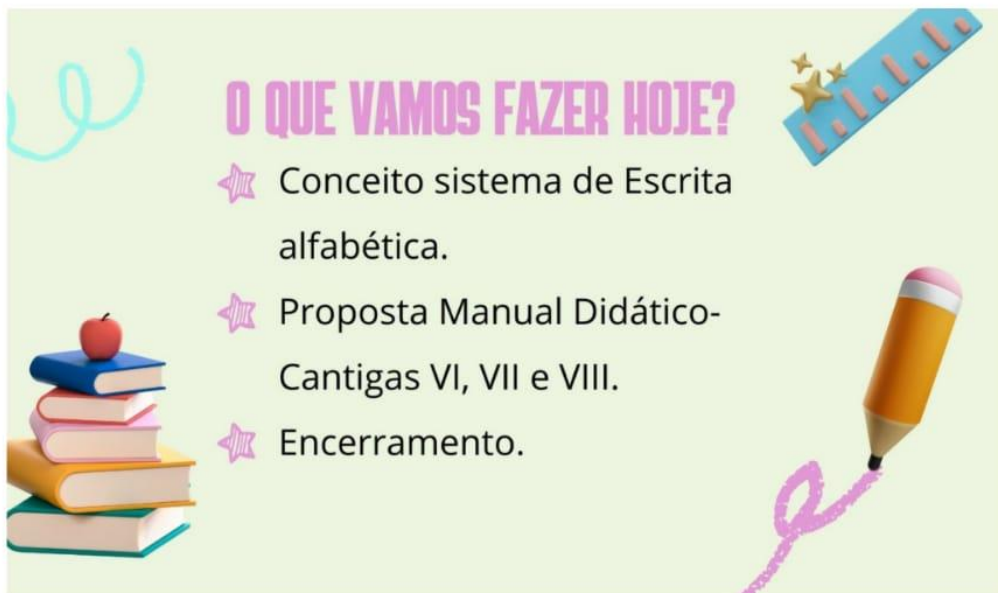
CURSO APLICAÇÃO PRODUTO EDUCACIONAL

ENCONTRO 3

Mestranda: Jennifer Guimarães Praxedes

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Roberta Negrão de Araújo



O QUE VAMOS FAZER HOJE?

- ★ Conceito sistema de Escrita alfabética.
- ★ Proposta Manual Didático- Cantigas VI, VII e VIII.
- ★ Encerramento.

SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA



ORALIDADE

- Falantes de um idioma compreenda a estrutura básica da língua da sua comunidade e torna-se falantes com autonomia.
- Oralidade (100.000 anos).



LEITURA E ESCRITA É UM PROCESSO NATURAL?

PROCESSO DE APRENDIZAGEM

- Aquisição da escrita é um processo de **aprendizagem**.
- Sistema de escrita- CULTURAL.



SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA

- Sistema de Escrita Alfabética (SEA), é considerado um sistema de notação alfabética.
- Nota pautas sonoras da fala.



SISTEMA NOTACIONAL

- Já no sistema temos um conjunto de letras que possui um conjunto de regras ou propriedades, que funcionam para poder substituir os elementos da realidade que notam ou registram.



1)	Escreve-se com letras que não podem ser inventadas, em que apresentam um repertório finito de letras, sendo diferentes de números e símbolos.
2)	As letras têm formatos fixos, assim pequenas variações podem mudar sua identidade (p,q,b,d), apesar de uma mesma letra apresentar formatos variados (P, p).
3)	A ordem das letras no interior das palavras não pode ser alterada.
4)	Uma letra pode ser repetida no interior de uma mesma palavra e diferentes palavras compartilham as mesmas letras.
5)	Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem estar juntas de quaisquer outras.

6)	As letras notam ou substituem pautas sonoras das palavras que se pronuncia e não leva em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem.
7)	As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que se pronuncia.
8)	As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons podem ser notados com mais de uma letra.
9)	Além de letras, na escrita de palavras usam-se também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas.
10)	As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes vogais (CV, CCV, CW, CVC, WC, VCV, VCC, CCVCC...), porém a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante-vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal.

CANTIGAS

As cantigas populares, podem ser de vários tipos como: cantiga de ninar, cantigas de roda, cirandas infantis, que são transmitidas oralmente de geração em geração, são mais curtas e possuem muitas rimas e refrãos. De fácil memorização, são acompanhadas de gestos como: rodopios, palmas e cumprimentos.



ATIVIDADES MANUAL

TEXTO 1- FUI AO MERCADO.
TEXTO 2- A BARATA DIZ QUE TEM.



ATIVIDADE ASSÍNCRONA

ATENÇÃO

- Avaliar atividade no Classroom.
- Aplicar uma atividade junto a uma criança.








SEJAM BEM-VINDOS!

CURSO APLICAÇÃO PRODUTO EDUCACIONAL

ENCONTRO 4

Mestranda: Jennifer Guimarães Praxedes



Orientadora: Prof^a. Dr^a. Roberta Negrão de Araújo

O QUE VAMOS FAZER HOJE?

- ★ Socialização; conversa.
- ★ Documentos curriculares oficiais.
- ★ Proposta Manual.

Encerramento.


URGENTE



g1 EDUCAÇÃO BUSCA

fique por dentro PIB Crianças desaparecidas Falsa médica Vaga no STF Parto humanizado

56,4% das crianças brasileiras não estão alfabetizadas, mostra levantamento inédito do MEC

Ministro Camilo Santana adiantou que o governo federal pretende lançar em breve um programa nacional pela alfabetização, para garantir que as crianças consigam ler e escrever na idade certa.

Por Emily Santos, g1 — São Paulo
31/05/2023 10h34 · Atualizado há 21 horas

Facebook Twitter WhatsApp Email LinkedIn Print

DOCUMENTOS CURRICULARES OFICIAIS

- Base Nacional Comum Curricular (BNCC).
- Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações (RCP).



RELATO

- Atividade aplicada com criança.
- Dificuldades? Dúvidas? Sugestões?



CONSENSO DO QUE É SER ALFABETIZADO

- Leem pequenos textos, formados por períodos curtos e localizam informações na superfície textual.
- Produzem inferências básicas com base na articulação entre texto verbal e não verbal, como em tirinhas e histórias em quadrinhos.
- Escrevem, ainda, com desvios ortográficos, textos que circulam na vida cotidiana para fins de uma comunicação simples: convidar, lembrar algo, por exemplo.

DOCUMENTOS CURRICULARES OFICIAIS

- Base Nacional Comum Curricular (BNCC).
- Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações (RCP).



BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.



REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ: PRINCÍPIOS, DIREITOS E ORIENTAÇÕES

• Os **direitos e objetivos de aprendizagem são comuns, porém, os currículos são diversos**, na medida em que esses devem ser elaborados de acordo com a realidade local, social e individual da escola e dos estudantes.

• Assim, faz-se necessário a elaboração do Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações.

MUDANÇAS NA ALFABETIZAÇÃO

- Em observância à Resolução do CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017, o período de alfabetização deve acontecer nos dois primeiros anos desta etapa, o que **pressupõe um trabalho organizado e sistematizado para esse fim.**



COMPETÊNCIAS E HABILIDADES



• **Competência:** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos).

• **Habilidades:** (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

SISTEMATIZAÇÃO ALFABETIZAÇÃO

- A sistematização da alfabetização deve ocorrer no 1º e no 2º ano e a ortografização se estende para os demais anos do Ensino Fundamental [...] **observando sempre o uso e a funcionalidade** da linguagem em situações reais de comunicação.




ATIVIDADES MANUAL

TEXTO 3- A CANOA VIROU.
TEXTO 4- O SAPO NÃO LAVA O PÉ.



CAÇA-SÍLABAS

CAÇA SÍLABA

SA	CHU	PÉ	A	LÉ
GO	PO	MO	LA	RA
	LA	VA	NÃO	
	SA PO			

ATIVIDADE ASSÍNCRONA

ATENÇÃO

- Aplicar uma atividade junto a uma criança.
- Avaliar atividade no Classroom.






SEJAM BEM-VINDOS!


CURSO APLICAÇÃO PRODUTO EDUCACIONAL

ENCONTRO 5


Mestranda: Jennifer Guimarães Praxedes

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Roberta Negrão de Araújo







O QUE VAMOS FAZER HOJE?



- ★ Proposta Manual Didático: trava-línguas I, II e III.
- ★ Conversa sobre as atividades.
- ★ Avaliação final.
- ★ Encerramento.

TRAVA-LÍNGUAS

Os trava-línguas apresentam aliterações e repetições de palavras e, como o próprio nome remete, são marcados pelos tropeços e brincadeiras ao recitar as palavras, sem compromisso com a coerência. Podem ser constituídos por um único verso, ou mais.



ATIVIDADES MANUAL

TEXTO 1- O DOCE
TEXTO 2- O SAPO DENTRO DO SACO
TEXT03- O RATO ROEU

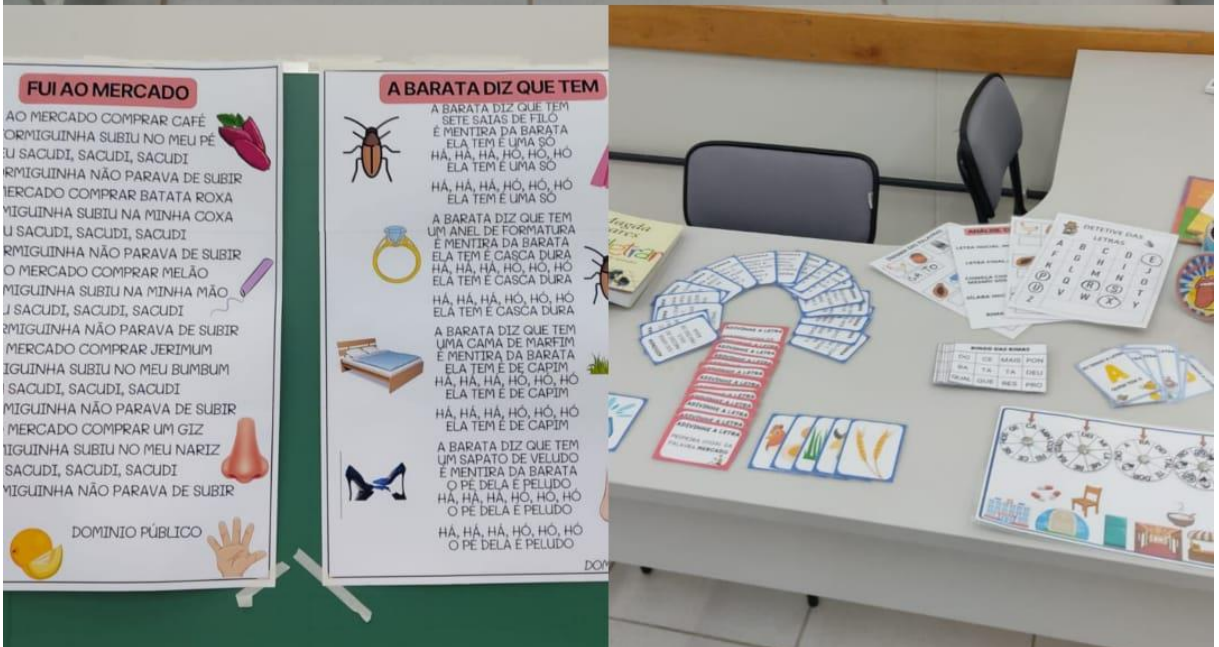


AVALIAÇÃO FINAL



REFERÊNCIAS

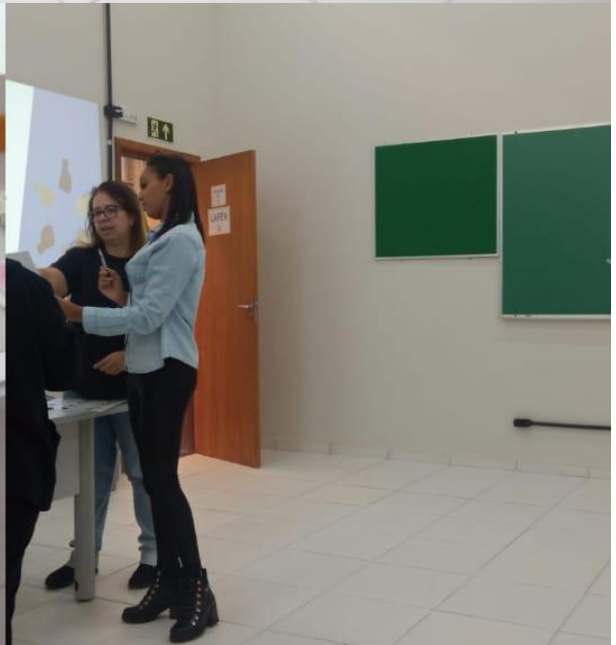
- BESERRA, C. R. Gonçalves e RODRIGUES, J. P. Gêneros orais na sala de alfabetização: parlendas. Disponível em: 2010. Educação & Docência, Ano Número 1 – jan/jun de 2010. p. 63 - 73
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov>. Acesso em: 07 jun.2021.
- HEYLEN, J. Parlenda, riqueza folclórica: base para educação e iniciação à música. São Paulo: Hucitec/Pró-memória, 1998.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais & ensino. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- MARTINS, M. A. N. S. Cantigas de Roda: o estético e o poético e sua importância para a educação infantil. Curitiba, PR: CRV: 2012.
- SILVA, T.C. Fonética e fonologia do português. São Paulo: Contexto, 2011.
- SOARES, M. Alfabetização: a questão dos métodos. 3 reimp. São Paulo: Contexto, 2019.
- SOARES, M. Alfabetização e Letramento. São Paulo: Contexto, 2020.
- SOARES, M. Alfaetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: contexto, 2020.
- SOARES, M. Letramento em três gêneros. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf/>. Acesso em: 06 set. 2020.











APÊNDICE G
QUESTIONÁRIO FINAL

QUESTIONÁRIO FINAL- IMPLEMENTAÇÃO PRODUTO EDUCACIONAL

NOME COMPLETO: _____

DATA: 03/06/2023.

1 EM RELAÇÃO AO MANUAL DIDÁTICO

1.1 Quais aspectos positivos merecem ser destacados?

() atividades coerentes ao conteúdo () atividades atrativas () atividades satisfatórias

() atividades que mobilizam a curiosidade do estudante () não houve

Se necessário comente:

1.2 Quais aspectos negativos devem ser destacados?

() atividades desconexas ao conteúdo () atividades difíceis () atividades insatisfatórias

() atividades que não mobilizam a curiosidade do estudante () não houve

Se necessário comente:

1.3 Comente sobre a aplicabilidade das atividades propostas:

1.4 Indique sugestões, se necessário.

2 APÓS O TÉRMINO DO CURSO

2.1 Defina o processo de alfabetização.

2.2 Defina o processo de letramento.

2.3 Cite práticas didáticas direcionadas para o ensino da alfabetização.

2.4 Cite práticas didáticas direcionadas para o ensino do letramento.

2.5 Defina consciência fonológica.

2.6 Cite algumas propriedades do SEA que você conheceu.

2.7 Após o curso você considera que há relação entre os processos de alfabetização e letramento? Comente.

2.8 É possível organizar o ensino em turmas de alfabetização a partir dos textos? Se sim, quais tipos de textos, exemplifique.

2.9 Você irá trabalhar com os gêneros de tradição oral? Se sim, de que forma?

2.10 Este curso contribuiu para o planejamento de uma prática que contemple o uso dos gêneros textuais relacionadas ao processo de alfabetização? Se sim, justifique.

3 EM RELAÇÃO AO CURSO DE CAPACITAÇÃO

3.1 Aponte aspectos positivos:

- foi coerente com o Manual Didático contribui com sugestões
 considerei satisfatório proporcionou-me trocas com os pares (demais professores)
 contribuiu para ampliar o meu conhecimento não houve

Comente

3.2 Aponte aspectos negativos:

- foi desconexo com o Manual Didático considerei insatisfatório
 não contribuiu para ampliar os meus conhecimentos não houve

3.3 Indique sugestões, se necessário.

Obrigada, pela sua contribuição.