

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
MESTRADO PROFISSIONAL PRÁTICAS DOCENTES NO
ENSINO FUNDAMENTAL

ELIZABETH CARVALHO PIRES

SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNEROS TEXTUAIS: O ENFOQUE NA
PRÁTICA REFLEXIVA DOCENTE EM SALAS DE ALFABETIZAÇÃO

SANTOS
2020

ELIZABETH CARVALHO PIRES

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNEROS TEXTUAIS: O ENFOQUE NA
PRÁTICA REFLEXIVA DOCENTE EM SALAS DE ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Metropolitana de Santos, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas Docentes no Ensino Fundamental.

Orientação: Prof. Dra. Elisabeth dos Santos Tavares

SANTOS

2020

P743s Pires, Elizabeth Carvalho

Sequência didática de gêneros textuais: o enfoque na prática reflexiva docente em salas de alfabetização. / Elizabeth Carvalho Pires. – Santos, 2020.

213 f .

Orientador: Prof. Dra. Elisabeth dos Santos Tavares.

Dissertação (Mestrado Profissional), Universidade Metropolitana de Santos, Programa de Pós-Graduação em Práticas Docentes no Ensino Fundamental, 2020.

1. Reflexão Crítica. 2. Sequências Didáticas. 3. Gêneros Textuais.
I. Título.

CDD 370

A Dissertação de Mestrado intitulada Sequência didática de gêneros textuais: o enfoque na prática reflexiva docente em salas de alfabetização, e elaborada por Elizabeth Carvalho Pires, foi apresentada e aprovada em 04/08/2020, perante banca examinadora composta por:

Prof. Dr. César Mangolin de Barros

Prof. Dra. Maria do Rosário Abreu e Sousa

Prof. Dra. Mariângela Camba

Prof. Dra. Elisabeth dos Santos Tavares

Orientadora e Presidente da Banca Examinadora

Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos

Coordenador do Programa de Pós-Graduação

MP Práticas Docentes no Ensino Fundamental, UNIMES

Programa de Pós-Graduação em Práticas Docentes do Ensino Fundamental. Área de Concentração: Práticas Docentes no Ensino Fundamental. Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem no Ensino Fundamental.

[

Este trabalho é dedicado com todo carinho: a minha mãe, irmã e cunhado.

Gratidão pela compreensão nas horas de ausência.

*Com vocês, as pausas entre um parágrafo e outro de produção
foram essenciais na trajetória até aqui.*

AGRADECIMENTOS

À Deus, por sempre se fazer presente, principalmente nos momentos de angústia. Sua força sempre me fez acreditar que eu chegaria ao final dessa etapa.

À minha mãe pelo amor, incentivo e apoio incondicional nas horas difíceis de desânimo e cansaço.

À minha irmã e seu esposo que apoiaram e auxiliaram em minhas angústias e dificuldades, mesmo estando longe.

À Universidade, seu corpo docente, direção e administração que me propiciaram a oportunidade de realizar essa etapa tão importante para minha vida pessoal e profissional.

À Profa. Dra. Elisabeth dos Santos Tavares, minha orientadora, pelo suporte em todos os momentos que necessitei, pelas suas correções e incentivo, demonstrando ser, além de orientadora, uma ótima amiga: paciente, compreensiva e inteligente nas importantes dicas construtivas.

Aos membros da Banca de Qualificação, Prof. Dr. César Mangolin de Barros, Prof. Dra. Maria do Rosário Abreu e Sousa e Prof. Dra. Mariângela Camba, pelas valiosas contribuições proporcionando momentos significativos de aprendizado e enriquecimento para o trabalho.

Aos queridos professores do Mestrado, por sempre me incentivarem e acreditarem em minha capacidade, pela sua amizade, dedicação e colaboração em todas as atividades realizadas.

À Secretária Municipal de Educação, Prof. Eugenia Marcondes Leal Teixeira, e sua equipe, pela consideração e respeito ao trabalho desenvolvido.

À Supervisora de Ensino, Prof. Vera Lúcia L. O. Nogueira, que, além do apoio individual em momentos difíceis, auxiliou a fim de que eu pudesse me dedicar mais aos estudos.

Aos professores que participaram desse trabalho, colaborando e apoiando, com generosas contribuições, na realização das atividades propostas de maneira a complementar essa pesquisa.

Aos amigos, companheiros de trabalho e irmãos na amizade que fizeram parte da minha formação e que vão continuar presentes nessa jornada.

Àqueles que, direta ou indiretamente, fizeram parte da minha formação.

Quando, seguindo nosso caminho, encontramos o OUTRO que, seguindo o seu caminho, vem ao nosso encontro, temos conhecimento somente de nossa parte do caminho, e não da sua, pois esta nós vivenciamos somente no encontro.

Martin Buber

PIRES, Elizabeth Carvalho. **Sequência didática de gêneros textuais: o enfoque na prática reflexiva docente em salas de alfabetização.** 2020. 213p. Projeto de Dissertação de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2020.

RESUMO

É propósito desta dissertação de mestrado investigar a contribuição que o trabalho com sequências didáticas (SD) de gêneros textuais pode trazer para o ensino e a aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir do uso reflexivo pelo professor, especialmente no processo de alfabetização. A metodologia da SD visa a uma maior organização do trabalho pedagógico, auxiliando no desenvolvimento de projetos para as atividades em sala de aula. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, com finalidade aplicada. No aporte teórico, destaca-se Liberali (2008); Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). O trabalho se desenvolve em turmas de 1º e 2º ano do ensino fundamental – anos iniciais, com 12 (doze) professores, em uma escola da rede municipal de ensino, em São Vicente (SP). A coleta de dados se deu por meio de questionário *on-line*. A partir da interpretação dos dados e da busca de caminhos possíveis que transponham os limites impostos pela realidade, ao final desta pesquisa, apresenta-se uma proposta de intervenção para acompanhamento e apoio, *in loco*, ao professor alfabetizador.

Palavras-chaves: Reflexão Crítica; Sequências Didáticas; Gêneros Textuais.

ABSTRACT

It is the purpose of this master dissertation to investigate the contribution that working with didactic sequences (SD) of textual genres can bring to teaching and learning in the early years of elementary school from the reflective use by the teacher, especially in the process of literacy. The SD methodology aims at a greater organization of pedagogical work, assisting in the development of projects for classroom activities. It is a qualitative research, with applied purpose. In the theoretical framework, Liberali (2008) stands out; Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004). The work is developed in 1st and 2nd grades of elementary school - initial years, with 12 (twelve) teachers, in a school of the municipal school system, in São Vicente (SP). Data were collected through an *online* questionnaire. From the interpretation of the data and the search for possible ways to overcome the limits imposed by reality, at the end of this research, we present an intervention proposal for monitoring and support, *in loco*, to the literacy teacher.

Keywords: Critical Reflection; Didactic Sequences; Textual Genres.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Embarque de D. João e da Família Real no Porto de Belém, em 27 de novembro de 1807	31
Figura 02 – Métodos sintéticos (da parte para o todo).....	60
Figura 03 – Métodos analíticos (do todo para a parte)	60
Figura 04 – A argumentação e os gêneros textuais segundo Luiz Antônio Marcuschi.....	75
Figura 05 – Esquema de Sequência Didática, conforme o grupo de Genebra.....	90
Figura 06 – Esquema de Sequência Didática para as escolas brasileiras.....	93
Figura 07 – Questão apresentada ao grupo pesquisado: conceituando alfabetização e letramento	127
Figura 08 – O que é ser um professor alfabetizador?	129
Figura 09 – Os métodos na alfabetização.....	1 31
Figura 10 – Exemplo da questão com situações de sala de aula.....	1 33
Figura 11 – Exemplo da questão: a aprendizagem da leitura e escrita.....	1 41
Figura 12 – Exemplo da questão: prática pessoal de leitura	1 43
Figura 13 – Amostra da questão: dificuldade no processo de leitura e escrita.....	146
Figura 14 – Amostra da questão: a leitura na Educação Infantil.....	148
Figura 15 – Amostra da questão: gêneros textuais utilizados em salas de alfabetização.....	151
Figura 16 – Amostra da questão: o ensino de gêneros textuais	1 53
Figura 17 – Amostra da questão: objetivos do trabalho com gêneros textuais.....	155
Figura 18 – Amostra da questão: conceituando sequência didática.....	157
Figura 19 – Amostra da questão: sequência didática de gêneros textuais.....	159
Figura 20 – Amostra da questão: etapas de uma sequência didática de gêneros textuais	161

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Ensino Regular de 1º Grau – Evolução Porcentual do Fluxo Escolar em Termos de Eficiência Brasil – 1960 a 1964	44
Tabela 02 – Matrículas iniciais por faixa etária na educação básica.....	47
Tabela 03 – Matrículas no Ensino Fundamental	49
Tabela 04 – Gênero dos participantes da pesquisa.....	1 11
Tabela 05 – Faixa etária dos participantes.....	1 12
Tabela 06 – Graduação dos participantes.....	1 14
Tabela 07 – Especialização <i>lato sensu</i>	115
Tabela 08 – Especialização <i>stricto sensu</i>	117
Tabela 09 – Jornada de trabalho	118
Tabela 10 – Tempo de serviço	1 20
Tabela 11 – Cursos de formação continuada	1 22
Tabela 12 – Definindo o que é ser um professor alfabetizador.....	1 30
Tabela 13 – Os métodos na alfabetização.....	1 32
Tabela 14 – Os métodos utilizados em crianças com transtorno de <i>déficit</i> de atenção.....	134
Tabela 15 – Questão apresentada ao grupo pesquisado: dificuldades na fala (dislalia).....	135
Tabela 16 – Questão apresentada ao grupo pesquisado: dificuldades na escrita (disgrafia).....	137
Tabela 17 – Questão apresentada ao grupo pesquisado: escrita dos alunos em nível pré-silábico	138
Tabela 18 – Questão apresentada ao grupo pesquisado: escrita dos alunos em nível silábico.....	140
Tabela 19 – Questão apresentada ao grupo pesquisado: preparação para o ensino da leitura e da escrita.....	1 42
Tabela 20 – Prática pessoal de leitura	1 44
Tabela 21 – Meios utilizados para ler	145
Tabela 22 – Dificuldades no processo de leitura e escrita	147
Tabela 23 – Contato com a leitura na Educação Infantil.....	149

Tabela 24 – Gêneros textuais utilizados em sala de aula.....	1 52
Tabela 25 – Estudo dos gêneros textuais em sala de aula.....	1 54
Tabela 26 – Análise de vídeo sobre os objetivos do trabalho com gênero textual..	156
Tabela 27 – Uso de sequência didática em sala de aula.....	158
Tabela 28 – Definição de sequência didática de gênero textual	1 60
Tabela 29 – Etapas da sequência didática de gênero textual	1 62

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – População brasileira – 1776/1869.....	34
Quadro 02 – Reformas instituídas na Primeira República	35
Quadro 03 – Analfabetismo da População do Brasil com mais de 15 anos.....	42
Quadro 04 – Agrupamentos de gêneros.....	70
Quadro 05 – Gêneros textuais e sua tipologia.....	73
Quadro 06 – Razões para o uso de Sequências Didáticas	89
Quadro 07 – Etapas de circulação do gênero.....	94
Quadro 08 – Sistematização sobre a linguagem da reflexão crítica.....	101
Quadro 09 – Participação em formações continuadas	1 23
Quadro 10 – Frequência e participação em cursos fora do âmbito da Secretaria da Educação.....	125
Quadro 11 – Conceituando alfabetização e letramento	128
Quadro 12 – Dados do curso.....	177

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Taxas de evasão por série – Brasil - Censo Escolar 2018.....	51
Gráfico 02 – Desempenho em leitura.....	81
Gráfico 03 – Desempenho em Língua Portuguesa	81
Gráfico 04 – Gênero dos participantes da pesquisa.....	1 11
Gráfico 05 – Idade dos participantes.....	1 13
Gráfico 06 – Cursos em nível de graduação	1 14
Gráfico 07 – Especialização <i>lato sensu</i>	116
Gráfico 08 – Especialização <i>stricto sensu</i>	117
Gráfico 09 – Jornada de trabalho.....	119
Gráfico 10 – Tempo de serviço	1 20
Gráfico 11 – Formação continuada para professores que atuam em salas de alfabetização.....	122
Gráfico 12 – Participação em formações continuadas.....	1 24
Gráfico 13 – Frequência e participação em cursos fora do âmbito da Secretaria de Educação.....	125
Gráfico 14 – Conceituando alfabetização e letramento.....	128
Gráfico 15 – O que é ser um professor alfabetizador?.....	1 30
Gráfico 16 – Procedimentos utilizados em sala de aula	1 32
Gráfico 17 – Os métodos utilizados em crianças com transtorno de <i>déficit</i> de atenção.....	134
Gráfico 18 – Questão apresentada ao grupo pesquisado: dificuldades na fala (dislalia).....	135
Gráfico 19 – Questão apresentada ao grupo pesquisado: dificuldades na escrita (disgrafia).....	137
Gráfico 20 – Questão apresentada ao grupo pesquisado: escrita dos alunos em nível pré-silábico	139
Gráfico 21 – Questão apresentada ao grupo pesquisado: escrita dos alunos em nível silábico.....	140
Gráfico 22 – Questão apresentada ao grupo pesquisado: preparação para o ensino da leitura e escrita.....	1 43
Gráfico 23 – Prática pessoal de leitura.....	145

Gráfico 24 – Meios utilizados para ler.....	146
Gráfico 25 – Dificuldades no processo de leitura e escrita.....	148
Gráfico 26 – Contato com a leitura na Educação Infantil	1 50
Gráfico 27 – Gêneros textuais utilizados em sala de aula	1 53
Gráfico 28 – Estudo dos gêneros textuais em sala de aula	1 54
Gráfico 29 – Análise de vídeo sobre os objetivos do trabalho com gênero textual	156
Gráfico 30 – Uso de sequência didática em sala de aula	158
Gráfico 31 – Definição de sequência didática de gênero textual.....	1 60
Gráfico 32 – Etapas da sequência didática de gênero textual.....	1 63

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BNCC – Base Nacional Comum Curricular.
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
- CHD – Círculo Hermenêutico Dialético.
- CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas.
- CNPQ – Conselho Nacional de Pesquisa.
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. GIF - *Graphics Interchange Format*
- HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- ITS – Instituto de Tecnologia Social.
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
- MEC – Ministério da Educação e Cultura.
- OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.
- PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola.
- PISA – *Programme for International Student Assessment*.
- PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.
- PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação.
- PRALER – Programa de Apoio a Leitura e Escrita.
- PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.
- SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.
- SD – Sequência Didática.
- USAID - *United States International for Development*.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
1 BREVE PANORAMA HISTÓRICO À LUZ DA DEMOCRATIZAÇÃO NO ENSINO: OS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	25
1.1 Período Jesuítico (1549-1759)	27
1.2 Período Pombalino (1760-1807).....	29
1.3 Período Joanino (1808-1821).....	31
1.4 Período Imperial (1822-1888)	32
1.5 Período da Primeira República (1889-1929)	35
1.6 Período da Segunda República (1930-1936).....	38
1.7 Período do Estado Novo (1937-1945)	41
1.8 Período da Nova República (1946-1963).....	43
1.9 Período do Regime Militar (1964-1985)	45
1.10 Período da Abertura Política (1986 em diante).....	48
2 REFLEXÕES ACERCA DA APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS	52
2.1. Alfabetização no Brasil.....	56
2.2 Alfabetização escolar: a metodização no ensino.....	57
2.3 Alfabetização escolar: o construtivismo	62
2.4 Alfabetização escolar: o letramento	64
3 OS GÊNEROS TEXTUAIS	68
3.1 A teoria do gênero	74
3.2 Os novos gêneros.....	77
4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UM PROCEDIMENTO AUXILIAR PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM	80
4.1 Contextualizando Sequências Didáticas.....	83
4.2 Sequências Didáticas: uma proposta metodológica de trabalho com gêneros textuais	86
4.2.1 Transposição Didática de Gêneros.....	87
4.2.2 Sequências Didáticas de gêneros em escolas brasileiras.....	92

5 A REFLEXÃO CRÍTICA DO EDUCADOR	96
5.1 Algumas especificidades da prática reflexiva	97
5.2 A importância da reflexão sobre a prática.....	100
6 DA PROPOSIÇÃO DO PROBLEMA: OBJETIVOS	106
6.1 Objetivo geral.....	106
6.2 Objetivos específicos	106
6.3 Problematização.....	107
7 O PERCURSO DA PESQUISA: SOBRE METODOLOGIA E ANÁLISE	108
7.1 Delineamento da pesquisa	108
7.2 Área de realização.....	108
7.3 População.....	109
7.4 Instrumentos.....	109
7.5 Produção e análise de dados.....	109
7.5.1 Primeira categoria: dados gerais.....	110
7.5.1.1 Gênero	110
7.5.1.2 Idade	112
7.5.1.3 Graduação	114
7.5.1.4 Especialização	115
7.5.1.5 Especialização <i>scripto sensu</i>	117
7.5.1.6 Jornada de trabalho.....	118
7.5.1.7 Tempo de serviço	119
7.5.1.8 Formação fornecida aos professores	122
7.5.1.9 Participação dos professores em cursos de formação.....	123
7.5.1.10 Participação em cursos.....	125
7.5.2 Segunda categoria: alfabetização e letramento.....	126
7.5.3 Terceira categoria: leitura e escrita.....	141
7.5.4 Quarta categoria: gêneros textuais	150
7.5.5 Quinta categoria: sequências didáticas	156
CONSIDERAÇÕES FINAIS	164
PRODUTO ELABORADO A PARTIR DA PESQUISA - ALFABETIZAÇÃO EM FOCO: DIALOGANDO COM A SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNEROS TEXTUAIS	168

1 INTRODUÇÃO	169
2 OBJETIVOS	171
2.1 Objetivo geral	171
2.2 Objetivos específicos.....	171
3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	172
3.1 Indagações sobre a formação continuada em serviço.....	172
3.2 A reflexão crítica no processo de formação	174
3.3 Proposta formativa.....	176
3.3.1 Dados do curso.....	177
4 PROCEDIMENTOS ACERCA DA FORMAÇÃO	179
4.1 Módulo I: Quem somos nós?.....	180
4.2 Módulo II: Turbilhão de ideias	180
4.3 Módulo III: Gênero e tipologia textual – I	181
4.4 Módulo IV: Gênero e tipologia textual – II.....	181
4.5 Módulo V: Intercâmbio residencial.....	182
4.6 Módulo VI: Os gêneros em sala de aula	182
4.7 Módulo VII: Etapas de uma sequência didática – I.....	183
4.8 Módulo VIII: Etapas de uma sequência didática – II	183
4.9 Módulo IX: Etapas de uma sequência didática – III.....	184
4.10 Módulo X: Etapas de uma sequência didática – IV	184
5 REFERÊNCIAS	185
REFERÊNCIAS	186
APÊNDICES	196
ANEXOS	200

INTRODUÇÃO

*Os impulsos cruzados. Do que sinto ou não sinto
Disputam em quem sou. Ignoro-os. Nada ditam
A quem me sei: eu escrevo.
Fernando Pessoa*

Minha história começa anos atrás. Num tempo e lugar só meu e ao mesmo tempo de muitos, daqueles que construíram comigo a pessoa que sou hoje. E entre todos aqueles que passaram pela minha trajetória devo citar três personagens que me ajudaram a chegar até aqui. Meu pai, minha mãe e minha irmã.

Meu pai, comerciante e rígido deu-me a educação de mulher batalhadora. Minha mãe, sábia e afetuosa, deu-me o discernimento sobre o que queria. E minha irmã, doce e inteligente, o exemplo para seguir a carreira de professora.

Naquele tempo, o quintal de nossa casa era grande. Tinha um jardim com parreiras e morangos e um espaço para brincarmos na grama, sentindo um pouco da natureza pura em meio aos arranha-céus da cidade grande de São Paulo. Todos os dias, meu pai saía cedo para trabalhar e eu entendia, com seu exemplo, que se trabalhasse muito alcançaria meus sonhos. Minha mãe cuidava de nossa educação e moral. Minha irmã saía para dar aulas e eu observava todas as ações.

Um belo dia, percebi que minha infância já tinha passado e que precisava ter um rumo na vida. Comecei a me interessar pela carreira do magistério. Afinal, minha irmã já me dava o exemplo. Cresci estudando na mesma escola “Colégio Sagrado Coração” até o Curso Normal. Fiz muitas amizades e aprendi que dar aulas não é uma brincadeira de criança com seus amiguinhos imaginários, mas um dom precioso e especial que nos dá liberdade de sonhar. Enquanto cursava o magistério já tentava me envolver em atividades de sala de aula - ora, ajudando algumas professoras, ora criando alguns trabalhos pedagógicos para os filhos de vizinhos.

Decidi então continuar com a carreira e estudei Pedagogia na Universidade São Judas Tadeu, mas por acaso do destino, meu pai veio a falecer e precisamos mudar de cidade.

Deixamos a agitação e a multidão da cidade grande para morarmos em uma cidade pequena e tranquila, Itanhaém (a pedra que canta). Cidade litorânea, com

praias maravilhosas e história atrativa, fez com que me empenhasse a começar a trabalhar ministrando aulas. Nesse momento, minha irmã e eu passamos a ministrar aulas em um colégio particular, por lá ficando 10 anos.

Mas a liberdade de sonhar e de alçar voos, como os passarinhos que são livres para pousar a qualquer tempo e em lugares especiais, fez com que nos mudássemos mais uma vez e viéssemos para a cidade de Santos, onde estou até hoje, em busca de novas experiências e de novos sonhos.

Nesse meio tempo, após terminar a Pedagogia e já ministrando aulas, me deparei com situações inusitadas da profissão, que convergiam para a pergunta: como trabalhar com alunos que não conseguiam desenvolver-se plenamente? Então, resolvi estudar para tentar entender e ajudar meus alunos. Assim, cursei Especialização *Lato Sensu* em Psicopedagogia, me formando em 2002. Nessa época, iniciei um novo trabalho, também em escola particular, com crianças dos 6 aos 10 anos. Ministrei aulas de todas as disciplinas no Ensino Fundamental I e pude trabalhar com a Orientação Educacional no Ensino Médio.

Posso dizer que nesses longos anos, convivi com pessoas especiais e delicadas que sempre me ajudaram a progredir e sonhar. Foi nesse momento que percebi que queria algo a mais, pois o trabalho com crianças de escola particular não me preenchia totalmente, então resolvi trabalhar na escola pública e conhecer, muitas vezes, a dura realidade das escolas de periferia. Prestei concurso público para o Município de São Vicente e fui ministrar aulas na área continental da cidade, onde as condições de vida são difíceis, pois as famílias são de baixa renda e muitas crianças estão fora da escola. Percebi o quanto a pessoa no papel de professor precisa ter o dom de amar e compartilhar seu saber, principalmente na questão de olhar o outro seguindo a ética da alteridade de Levinás (2008), que consiste em se abrir para o outro, em especial, para o que o outro apresenta de diferente, que merece ser respeitado exatamente como é, sem julgamento pelas suas particularidades.

Os alunos das escolas por onde passei me ensinaram a amar cada ser humano de maneira especial e a nunca deixar de sonhar e lutar pelo que queremos. Então, lá estava eu buscando novos sonhos. Fiz outra Especialização, agora na área de Educação Infantil para tentar sanar minhas angústias de entender o processo escolar como um todo.

Posso dizer que lecionar é um prazer muito grande, ainda mais se for para o Fundamental I (nessa faixa etária, as crianças trazem a inocência no olhar). Claro que

somente ficar em sala de aula não foi suficiente para mim. E em 2007, fui convidada a fazer parte da Secretaria de Educação, em São Vicente, para atuar com a formação continuada de professores e coordenadores e assessorar os mesmos nas escolas. Ao longo dos 4 anos em que exerci essa função, percebi que meus sonhos de fazer algo diferente pela educação poderiam se ampliar, agora com professores e coordenadores.

Foi ao ministrar os encontros de formação que pude, mais de perto, vivenciar o distanciamento entre a teoria e o fazer pedagógico desses profissionais, principalmente ao que se refere a alfabetização. E essa constatação me incentivou a pesquisar sobre o assunto. O que poderia estar faltando nas salas de alfabetização para ajudar as crianças a se apropriarem da leitura e da escrita? Qual seria o papel do professor nesse processo? Como eu poderia contribuir e entender o que acontece nessa fase de escolarização?

Essas indagações trouxeram-me até aqui, na esperança de que a pesquisa me ajude a refletir sobre esses questionamentos e, quem sabe, contribua um pouco com o fazer pedagógico dos professores.

Mesmo estando na Secretaria de Educação, atuando na formação continuada, continuei estudando e fiz mais duas Especializações *Lato Sensu*, voltadas para o ensino a distância: “Planejamento, Implementação e Gestão a Distância” e “Design Instrucional”.

Deixei o trabalho na Secretaria de Educação para fazer parte da equipe gestora de uma escola municipal como assistente de direção. E tanto naquela época, quanto agora percebo o quanto minha trajetória profissional vem me influenciando nas concepções que tenho de Ensino e o quanto ainda tenho para sonhar.

Nessa nova etapa, assessorando o diretor, atuei na parte administrativa, no acompanhando e no preenchimento de documentos, participando de reuniões e atendendo pais e alunos, principalmente ao que se referia ao processo disciplinar e a evasão escolar, além de vivenciar o fazer pedagógico, uma vez que acompanhava o coordenador em diversas atividades com os professores.

E no ano de 2019, houve concurso de acesso para diretor de escola e agora exerço a função à frente de uma Unidade de Ensino.

Mesmo não estando em sala de aula, consigo acompanhar o processo educacional, algo que admiro e continua me encantando.

Ao elaborar essa proposta de pesquisa levo em consideração os conhecimentos que construí na trajetória de minha vida. Sinto-me na obrigação de devolvê-los aos alunos e professores que por mim passam ano a ano. E quem sabe essa pesquisa traga contribuições na fascinante e desafiadora tarefa de educar. Afinal, dá para deixar de sonhar?

Considero um dos maiores desafios da sociedade hoje a busca constante por uma educação de qualidade nas escolas, superando a vulnerabilidade, de modo a ajudar crianças e adolescentes a encontrarem meios para sua formação plena.

As mudanças que ocorreram nos últimos anos marcam profundamente a vida social, obrigando a educação, a escola e o professor a se repensarem, como forma de atender às novas demandas. Em consequência disso, o papel docente se modifica. Além de alargar as perspectivas da ação educativa no sentido do desenvolvimento do ser humano plural, mais do que nunca é necessário assumir o desafio de ensinar, superando modelos transmissivos e centralizadores.

Dessa forma, há um longo caminho a percorrer e é necessário pensar em trabalhos que auxiliem a minimizar a defasagem educacional em que nos encontramos.

É preciso ter os “pés no chão da sala de aula” e pensar em situações que auxiliem cada comunidade escolar. Dagnino (2014) propõe uma reflexão sobre o desenvolvimento de tecnologias sociais na escola para que possam gerar mudanças no processo de ensino e de aprendizagem, pois esse tipo de tecnologia cria produtos, técnicas ou metodologias, que são significativos em determinado grupo para solucionar problemas práticos, gerando possíveis mudanças, ou seja, transformando a realidade existente.

Diante dessas considerações, aponta-se para o fato de que a formação de professores é um processo contínuo, que deve, segundo Garcia (1999): integrar-se a processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular, ligar-se ao processo organizacional da escola, articular conteúdos acadêmicos e curriculares, unificar a teoria e a prática e adequar a formação recebida ao tipo de educação que se pretende desenvolver.

Assim, parte-se do pressuposto de que a formação dos professores não ocorre de forma automática, mas como parte de um complexo processo que envolve a formação inicial, à necessidade de se centrar a formação na ação de ensinar, e a capacidade de conhecer e refletir do professor para agir de forma fundamentada.

Percebe-se, então, a relevância de articular a formação em serviço em relação a pontos vulneráveis no ensino e na aprendizagem.

Nessa perspectiva, parte-se da premissa que nos anos iniciais de escolarização (Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano) existe um trabalho efetivo com a leitura centrado nas habilidades de decodificar e localizar informações explícitas e que tais habilidades, embora importantes, são insuficientes para uma leitura interpretativa, pois para que ela ocorra é necessário dispor e fazer uso de outras estratégias de leitura, principalmente do estudo aprofundado dos gêneros textuais.

Assim, propõe-se um trabalho investigativo para identificar se os professores trabalham com sequências didáticas em salas de alfabetização. Nos casos afirmativos, posteriormente, verificar como são utilizadas as sequências didáticas que o professor elabora para encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática de gêneros textuais. Analisar ainda as diferentes formas de intervenção, segundo as atividades que realizam e verificar a pertinência ou não de cada sequência utilizada, a sua falta ou a ênfase que se atribui para cada etapa desenvolvida, na tentativa de elencar padrões implícitos nessas sequências, que possam revelar concepções de ensino desses professores.

Para alcançar seus objetivos, essa dissertação estrutura-se em sete partes: na primeira, apresenta-se uma breve linha histórica que vislumbra a democratização do ensino no país com ênfase nos anos iniciais da educação básica; na segunda, aborda - se aspectos voltados ao processo de alfabetização no Brasil; na terceira, relata-se sobre a utilização de gêneros textuais em salas de aula; na quarta, destaca-se a conceituação de sequências didáticas ao salientar o trabalho com gêneros textuais; na quinta, aponta-se a importância da reflexão crítica do professor; na sexta parte, define-se o problema e apresenta-se os objetivos que se justapõem ao desenvolvimento do trabalho, levando o leitor a compreender o porquê da pesquisa e como ela se desenvolveu; a sétima parte, por sua vez, apresenta a metodologia adotada para o desenvolvimento desse trabalho e o contexto no qual está inserida. Em seguida, apresentam-se os dados da pesquisa realizada com a análise embasada no referencial teórico construído. São ainda elaboradas as considerações finais com apresentação do produto de intervenção.

1 BREVE PANORAMA HISTÓRICO À LUZ DA DEMOCRATIZAÇÃO NO ENSINO: OS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

*A melhor maneira que a gente tem de fazer possível amanhã
alguma coisa que não é possível de ser feita hoje, é fazer
hoje aquilo que hoje pode ser feito.*

*Mas se eu não fizer hoje o que hoje pode ser feito
e tentar fazer hoje o que hoje não pode ser feito,
difícilmente eu faço amanhã o que hoje também
não pude fazer. Paulo Freire*

O Estado, entendido como a nação politicamente organizada, representa o povo, o território, o governo, os objetivos nacionais e a soberania. O Estado é o poder público em sentido amplo, formado por um conjunto de instituições que controlam e administram uma nação, de forma soberana e de modo impessoal, estável e permanente. O Estado é toda a sociedade política, incluindo o governo.

Dessa forma, o governo é uma das instituições que compõem o Estado, com a função de administrá-lo. Os governos são transitórios e apresentam diferentes formas, que variam de um lugar para outro. Ou como salienta Rocha (2008),

O governo, dentro da função executiva, se ocupa em gerir os interesses sociais e econômicos da sociedade, e de acordo com sua orientação ideológica, estabelece níveis maiores ou menores de intervenção. Assim, governo também não se confunde com o poder executivo, este é composto pelo governo, responsável pela direção política do Estado, e pela administração, como conjunto técnico e burocrático que auxilia o governo e faz funcionar a máquina pública. (ROCHA, 2008, p. 140)

Assim, o Estado, por intermédio do governo executa ações, programas e projetos fazendo valer suas decisões. Portanto, o poder do Estado, em última instância, é, muitas vezes, soberano e se sobrepõe aos demais agentes sociais, ao elaborar, aplicar e fiscalizar suas ações, subordinando-se à Constituição que o rege.

Para um melhor entendimento, é necessário ressaltar que o Estado, como órgão permanente, possibilita ao governo (organização de administração executiva, reconhecida como a liderança de uma nação) criar políticas públicas, ou seja, é o

governo que implementa projetos e ações voltadas para os diversos setores da sociedade, dentre eles as políticas públicas educacionais.

Se “políticas públicas” é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar (OLIVEIRA, 2010, p. 3).

É relevante citar que as políticas públicas educacionais não apenas se relacionam às questões referentes ao acesso de todas as crianças e adolescentes as escolas públicas, mas também, a construção da sociedade que se origina nestas escolas a partir da educação, uma vez que “todo projeto educativo, todo discurso educativo veicula uma imagem de homem, uma visão de homem” (GADOTTI, 1984, p.144) que se deseja formar.

Portanto, a educação como direito é essencial para o exercício da cidadania. No entanto, a democratização do acesso à escola tem sido um dos grandes desafios, quando esta implica em garantir a todos os mesmos direitos. Vale destacar que “para uns, a democratização se caracteriza por políticas públicas de abertura da escola para todos, para outros, ela decorre de práticas pedagógicas capazes de formar indivíduos livres” (CARVALHO, 2004, p. 330).

Sendo a educação uma política pública social, de responsabilidade do Estado, que diz respeito a áreas específicas de intervenção: políticas de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação superior, etc., pode reproduzir e/ou transformar os planos e ações elaborados pelo governo, mas como cita Saviani (2008) a política educacional do país ainda tem muitos aspectos que precisam ser considerados, sendo um deles a democratização do ensino.

Cabe ao Estado essa democratização e a cada governo definir como se dará esse processo, porém a cada novo governo há uma modificação de ideias e ações que podem dificultar as políticas educacionais.

Essas reformas, vistas em retrospectiva de conjunto, descrevem um movimento que pode ser reconhecido pelas metáforas do zig-zague ou do pêndulo. A metáfora do zig-zague indica o sentido tortuoso, sinuoso das variações e alterações sucessivas observadas nas reformas; o movimento pendular mostra o vai-e-vem de dois temas que se alternam sequencialmente nas medidas reformadoras da estrutura educacional. (SAVIANI, 2008, p. 11)

Os dois temas que se alternam referem-se aos recursos disponibilizados para a Educação e a não continuidade de projetos e ações elaborados e inseridos pelos governantes antecessores. Como Saviani completa “cada um que chega ao poder procura imprimir sua marca, desfazendo o que estava em curso e projetando a ideia de que é com ele que, finalmente, o problema será resolvido” (SAVIANI, 2008, p. 11), o que ocorre também com as políticas públicas educacionais abordadas ao longo da história do país com enfoques diferenciados, identificadas pelos diversos governos em cada momento histórico.

Não obstante, a escola como se conhece hoje, lugar de ensino para todos os grupos sociais possui cerca de 150 anos, ou seja, um século e meio. Decorrente de uma experiência educacional do final do século XIX, momento em que as relações capitalistas de produção, amadurecidas pelo ritmo da industrialização visavam, por um lado, conhecimento técnico padronizado da mão-de-obra e, por outro, controle ideológico das massas de trabalhadores.

Diante desse quadro, esse capítulo busca evidenciar alguns princípios democratizantes que influenciam a configuração das políticas e ações educacionais no Brasil, nos períodos históricos, e apontar como a educação foi sendo construída, tentando elucidar a relevância dada aos anos iniciais de escolarização.

1.1 PERÍODO JESUÍTICO (1549-1759)

No Brasil Colônia, estabelecida no período de 1549 até 1759, a educação fica a cargo dos jesuítas, tendo a Companhia de Jesus como principal agente da educação escolar, desenvolvendo práticas voltadas ao ensino das primeiras letras, englobando o ato de contar, ler, escrever e falar português ou espanhol, bem como propagar a doutrina cristã.

Pode-se considerar que o primeiro documento de política educacional que vigorou no Brasil foram os “Regimentos” de D. João III, editados em dezembro de 1548 para orientar as ações do primeiro governador geral do Brasil, Tomé de Souza, que aqui chegou em 1549, acompanhado de quatro padres e dois irmãos jesuítas chefiados por Manuel da Nóbrega. Nesse mesmo ano os jesuítas recém-chegados deram início à obra educativa centrada na catequese, guiados pela orientação contida nos referidos “Regimentos”, cumprindo, pois, um

mandato que lhes fora delegado pelo rei de Portugal. (SAVIANI, 2008, p. 8)

A princípio, os missionários têm como objetivo converter os “gentios” (povos e nações distintos do povo Israelita – na ocasião, o termo designa povos não cristianizados, ou seja, os indígenas) para fortalecer e reestruturar o regime católico. Para tanto, em 1550, os jesuítas colocam em funcionamento duas escolas, na Bahia e em São Vicente - SP, oferecendo um ensino exclusivo para meninos órfãos com o propósito de formar sacerdotes, visando sobretudo ampliar seu trabalho de evangelização como forma de catequizar os povos indígenas e, assim, cumprir a missão que foi determinada pela Coroa Portuguesa e pela Igreja Romana.

A Companhia de Jesus foi um dos mais importantes agentes envolvidos nesse processo. Embora em sua história perfilassem preconceitos e estigmas, o fato é que a ordem religiosa atuou ativamente nas reformas culturais da Europa Moderna e, principalmente, nas reformas político-religiosas promovidas pelas Coroa Ibérica. Não por outra razão, a congregação foi aprovada pela Santa Sé para oferecer amparo à expansão ultramarina, tanto é que as primeiras missões jesuíticas se desenvolveram nos domínios lusos e espanhóis e foram organizadas sob a lógica do regime do padroado (ou patronato para os espanhóis). (SABEH 2014, p. 275).

O modelo educacional proposto pelos jesuítas pretende formar um homem baseado nos princípios escolásticos, estando coerente com as necessidades e aspirações da sociedade portuguesa e da igreja romana. Portanto, o ensino jesuítico, no início de suas atividades, não é um ensino para todos e sim para uma pequena parcela da população, pois destina-se exclusivamente a ensinar os “ignorantes” a ler e a escrever para atender a fé cristã.

O analfabetismo dominava não somente as massas populares e a pequena burguesia, mas se estendia até a alta nobreza e família real. Saber ler e escrever era privilégio de poucos, na maioria confinados à classe sacerdotal e à alta administração pública. É bem verdade que os mosteiros e as catedrais eram quase que os únicos asilos das letras, tanto sagradas como profanas; mas sua atuação era modesta e restrita à satisfação de suas necessidades internas; não tinham a consciência de estar cumprindo uma missão social. (MATTOS, 1958, p. 37-38)

Dessa forma, o plano de estudos organizado pelo padre Manuel da Nóbrega e os demais catequistas da Companhia de Jesus, ao fundar na Bahia, em agosto de 1549, a primeira escola brasileira, consiste em ensinar os estudos elementares, constituído pelo aprendizado de português, da doutrina cristã e da alfabetização e,

posteriormente, a partir do desempenho de cada um, estes podem escolher entre o ensino profissionalizante e o ensino médio.

1.2 PERÍODO POMBALINO (1760-1807)

É sabido que o Brasil foi colônia de Portugal e que, notadamente, o trabalho missionário e catequético empreendidos pela Companhia de Jesus perde força, uma vez que, com as grandes navegações, o foco é passar da etapa mercantil para a industrial.

Como nação, continuava Portugal um país pobre, sem capitais, quase despovoado, com uma lavoura decadente pela falta de braços que a trabalhassem, pelas relações de caráter feudal ainda existentes, dirigido por um Rei absoluto, uma nobreza arruinada, quase sem terras e sem fontes de renda, onde se salientava uma burguesia mercantil rica, mas politicamente débil, preocupada apenas em importar e vender para o estrangeiro especiarias e escravos e viver no luxo e na ostentação. (BAUSBAUM, 1957, p. 48-49).

Nesse momento, o rei de Portugal, D. José I, nomeia como seu primeiro ministro da fazenda, Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, que tem como objetivo recuperar a economia, iniciando, assim, uma tentativa de transformação em âmbito econômico, administrativo e educacional, com as Reformas Pombalinas, tanto em Portugal como em suas colônias, dentre elas o Brasil.

O destaque da reforma pombalina volta-se para a economia, uma vez que o objetivo é transformar o país em uma metrópole capitalista, seguindo o exemplo da Inglaterra e, para isso, Pombal aumenta os impostos e procura organizar melhor a exploração das riquezas do Brasil, pois, dessa forma, aumentam os ganhos de Portugal.

Porém, em relação ao ensino destaca-se o fato de que em 1760, após ter expulsado os jesuítas de Portugal, Pombal obriga-os também a sair do Brasil, com o intuito de ampliar as fronteiras, permitindo um crescimento populacional e um controle maior, suprimindo o comando dos religiosos. Embora o afastamento dos jesuítas dessa região significava tão somente assegurar o futuro da América Portuguesa através do povoamento estratégico, cria-se um vácuo na educação, levando Pombal a empreender a reforma educacional pela necessidade de preencher o extenso vazio

deixado pela expulsão dos jesuítas e para preparar homens capazes de assumir postos de comando.

Assim, a educação passa a ser controle do Estado e com a expulsão dos jesuítas do Brasil, a primeira reforma do país provoca a destruição da única estrutura de ensino existente.

A organicidade da educação jesuítica foi consagrada quando Pombal os expulsou levando o ensino brasileiro ao caos, através de suas famosas 'aulas régias', a despeito da existência de escolas fundadas por outras ordens religiosas, como os Beneditinos, os Franciscanos e os Carmelitas. (NISKIER, 2001, p. 34)

Algumas medidas de implantação para tentar reconstruir o ensino brasileiro são realizadas por Pombal, mostrando, a princípio, que a ruptura cristã de catequização promoveria uma educação diferente, mas o sistema ficou à deriva sem nenhum apoio organizacional de ensino que substituísse o trabalho dos padres. Entretanto, em 1759, por intermédio do Alvará de 28 de junho, Pombal propõe e realiza algumas medidas de implantação para tentar reconstruir o ensino brasileiro.

Maciel e Neto (2006) elencam as principais medidas implantadas pelo marquês:

As principais medidas implantadas pelo marquês, por intermédio do Alvará de 28 de junho de 1759, foram: total destruição da organização da educação jesuítica e sua metodologia de ensino, tanto no Brasil quanto em Portugal; instituição de aulas de gramática latina, de grego e de retórica; criação do cargo de 'diretor de estudos' – pretendia-se que fosse um órgão administrativo de orientação e fiscalização do ensino; introdução das aulas régias – aulas isoladas que substituíram o curso secundário de humanidades criado pelos jesuítas; realização de concurso para escolha de professores para ministrarem as aulas régias; aprovação e instituição das aulas de comércio. (MACIEL; NETO, 2006, p. 470)

Dessa forma, os cursos tomam outro rumo, no qual as aulas são alteradas para o Sistema de Aulas Régias, no lugar do típico curso de humanidades, ministrado pelos missionários jesuítas. Os planos de ensino passam a ser organizados por professores portugueses, distantes do contexto educacional do Brasil e a coroa portuguesa designa impostos conhecidos como subsídios literários para o pagamento dos professores, com o intuito de gerarem recursos e custear o ensino. Porém não são elaborados sistemas de ensino que assegurem os estudos da população e nem fiscalização por parte do Estado que acompanhem o ingresso e/ou a continuação dos estudos depois do ensino primário. Logo, a educação passa para as mãos do Estado,

mas essa educação que passa a ser pública não se fez para os interesses dos cidadãos.

1.3 PERÍODO JOANINO (1808-1821)

Com a desorganização na educação após a expulsão dos jesuítas e com as reformas pombalinas, a educação colonial toma novos rumos com a vinda da família real portuguesa.

Figura 01- Embarque de D. João e da Família Real no Porto de Belém, em 27 de novembro de 1807.



Fonte: Museu Histórico Nacional, RJ – Francisco Bartolozzi.
http://www.multirio.rj.gov.br/historia/modulo02/corte_rj.html

Logo que chega ao Brasil, o príncipe regente, abre os portos às nações amigas e cria o curso de Medicina junto ao Hospital Militar, ações que impactam em diversos setores, dentre eles o ensino, uma vez que cursos que até então não existem são criados em diferentes áreas, com ênfase nas que se destinam a proteger os portos brasileiros.

Sobre as ruínas do velho sistema colonial, limitou-se D. João VI a criar escolas especiais, montadas com o fim de satisfazer o mais depressa

possível e com menos despesas a tal ou qual necessidade do meio a que se transportou a corte portuguesa. Era preciso, antes de mais nada, prover à defesa militar da Colônia e formar para isso oficiais e engenheiros, civis e militares: duas escolas vieram atender a essa necessidade fundamental, criando-se em 1808 a Academia de Marinha e, em 1810, a Academia Real Militar, com oito anos de cursos. Eram necessários médicos e cirurgiões para o Exército e a Marinha: criaram-se então, em 1808, na Bahia, o curso de cirurgia que se instalou no Hospital Militar e, no Rio de Janeiro, os cursos de anatomia e cirurgia a que acrescentaram, em 1809, os de medicina, e que, ampliados em 1813, constituíram com os da Bahia, equiparados aos do Rio, as origens do ensino médico no Brasil. (AZEVEDO, 1964, p. 562)

No campo educacional e cultural, algumas mudanças acontecem. Mudam-se os costumes das famílias e o príncipe regente permite a qualquer pessoa a abertura de escolas de primeiras letras, que na maioria funcionam na própria casa do professor. Já os filhos das famílias ricas recebem em suas casas os preceptores, para dar-lhes a noção das primeiras letras. É construída a Biblioteca Real com o acervo de livros (60.000 volumes) de D. João VI, o primeiro jornal do país é criado, novos prédios são erguidos, dentre outras obras públicas que surgem no período joanino.

Porém, a educação básica não recebe uma atenção especial. O foco é nos cursos de Medicina e Cirurgia junto ao Hospital Militar, nos cursos jurídicos, seguidos do militar e profissional, das aulas e cursos isolados e das instituições culturais.

As poucas escolas existentes cumprem uma função social mínima, pois atendem a uma parcela diminuta da população, caracterizando um período de pouco avanços educacionais.

1.4 PERÍODO IMPERIAL (1822-1888)

Historicamente, nesse período o Brasil é composto por uma sociedade escravocrata, com senhores de engenho e fazendeiros de café que formam a classe dominante, e por colonos (brancos e pobres) e mestiços (mamelucos, cafuzos e caboclos), além dos escravos negros e alforriados que formam a classe dominada.

Nesse sentido, a educação ainda é por classes, tendo direito a iniciação às primeiras letras os filhos da classe dominante e, somente os filhos homens dos colonos brancos.

A personalidade social do estudante, moldada em tradições acentuadamente particularistas, tradições que, como se sabe, costumam ser decisivas e imperativas durante os primeiros quatro ou cinco anos de vida da criança, era forçada a ajustar -se a novas situações e a novas relações sociais que importavam na necessidade de uma revisão, por vezes radical, dos interesses, atividades, valores, sentimentos, atitudes e crenças adquiridos no convívio da família. (HOLANDA, 1995, p. 144)

Com a independência do país, algumas mudanças no panorama da política educacional parecem despontar. De fato, na Constituição de 1824, outorgada por D. Pedro I, estabelece-se um apoio universal a educação popular, na qual se cita em seu artigo 179, alínea 32 e 33 que a educação primária é gratuita para todos os cidadãos no país e que são garantidos Colégios e Universidades, para ensinar os elementos das Ciências, Belas Letras, e Artes.

No ano anterior é apresentado o Projeto de Constituição que prevê a difusão da instrução pública de todos os níveis, revelando uma preocupação com a educação, embora o ensino ainda seja direcionado por classes.

De acordo com o projeto constitucional de 1823, para os brancos ou supostamente brancos haveria educação escolar formal, conforme o disposto no Art. 250. Para os índios, haveria catequese e civilização e, para os negros, emancipados lentamente, haveria educação religiosa e industrial, nos termos do Art. 254. (PERES, 2010, p. 51)

Nesse mesmo ano, para promover uma melhora educacional, e por seguir os ideais da Inglaterra, uma vez que Portugal vive sob sua influência, é criado no país o chamado Método Pedagógico Lancasteriano (Método do Ensino Mútuo), elaborado pelo inglês Joseph Lancaster, no qual um aluno já treinado ensina a grupos de até dez alunos, sob a vigilância de um professor-inspetor. Porém muitas críticas em relação ao método são feitas, como sugere Sérgio Buarque de Holanda (1971, p.369), que vê, na adoção do método, um “descaso com o ensino primário” por parte das autoridades imperiais.

[...] este método, também chamado de ensino mútuo, proposto por Lancaster, na Inglaterra, em voga neste país por volta de 1824 [...] êste método foi logo abandonado pelas escolas européias mercê de sua ineficácia. No entanto, foi amplamente difundido no Brasil, durante quinze anos, a despeito dos péssimos resultados obtidos. Insistia-se, aqui, em acreditar na possibilidade de se resolver, com êle, de maneira fácil e econômica, um grave problema educacional. A persistência no erro denota o desinterêsse e a incompetência com que os responsáveis pela educação, no Império, cuidavam da educação popular (HOLANDA, 1971, p.369-370).

Em 1826 há a elaboração de um plano integral de ensino público envolvendo estes quatro graus: pedagogias, liceus, ginásios e academias, sendo o primeiro voltado para o então 1º grau, e que abrange os conhecimentos necessários a todos, sem distinção de sexo, estado ou profissão. Nele são abordados os ensinamentos voltados a “arte de escrever e de ler, os princípios fundamentais de aritmética, os conhecimentos morais, físicos e econômicos” (PERES, 2010, p. 52).

Embora, preconizando o ensino com a premissa do “ensino gratuito para todos” ainda é muito complicado a sua efetivação, uma vez que a população do país é vista com diferenciações entre classes, cor e etnias, além do estudo estar direcionado para essas especificações. Um exemplo dessa situação se dá por meio da análise de dados estatísticos populacionais que oscilam de acordo com os interesses políticos de Portugal.

Assim, para traçar um panorama estatístico da população no período imperial é relevante citar que antes de 1870 as estatísticas de população não passam de estimativas destinadas, basicamente, a atender aos interesses de Portugal e que muitas vezes têm objetivos específicos como, por exemplo, o fato de em 1808, os dados do censo servem para atender especificamente a interesses militares, de recrutamento para as forças armadas.

Os dados coletados na tabela abaixo fazem parte de documentos oficiais do IBGE.

Quadro 01 – População brasileira – 1776/1869.

Anos	Total da população do país
1776	1.900.000
1808	4.000.000
1810	4.000.000
1815	2.860.525
1817	3.300.000
1819	4.395.132
1825	5.000.000
1827	3.758.000
1829	2.617.900
1830	5.340.000

1834	3.800.000
1850	8.000.000
1856	7.677.800
1867	11.780.000
1868	11.030.000
1869	10.415.000
1872	10.112.061

Fonte: Relatório do Ministério dos Negócios do Império - IPE/USP, 1986.

Vale ressaltar que a oscilação da quantidade populacional é registrada nos documentos oficiais do IBGE como sendo referente a fatores ocasionais da época em que são realizadas as pesquisas, ou seja, as demandas operacionais não se tornam suficientemente conhecidas para que se possa determinar essa diferenciação, mas é sabido que boa parte da população não participou do censo efetuado, bem como o recenseamento após 1872 não existe, sendo retomado somente em 1890.

Portanto, constata-se que ao final do período imperial no Brasil, apesar de propostas interessantes, a educação brasileira não é para todos e prioriza, mesmo com a independência do país, ações políticas e interesses das classes dominantes.

1.5 PERÍODO DA PRIMEIRA REPÚBLICA (1889-1929)

Com a República começa um período de grandes reformas no país, embora ao que se refere às mudanças políticas fica a cargo da elite participar ativamente, uma vez que a população permanece alienada do processo sob a alegação de que pouco se lê e de que a maioria da população é composta de analfabetos.

Quadro 02 – Reformas instituídas na Primeira República.

Ano	Reformas	Características
		- Influência da filosofia positivista; - Regulação nos princípios da liberdade e laicidade do ensino;

1890	Benjamim Constant	<ul style="list-style-type: none"> - Regulação na gratuidade do ensino primário; - Substituição do currículo acadêmico pelo enciclopédico, introduzindo disciplinas científicas.
1901	Epitácio Pessoa	<ul style="list-style-type: none"> - Promoção da cultura intelectual necessária para a matrícula nos cursos de ensino superior; - Marcação do aspecto literário ao incluir a lógica, retirando a biologia, a sociologia e a moral, disciplinas consideradas de caráter positivista.
1911	Rivadavia Correa	<ul style="list-style-type: none"> - Promoção de uma cultura geral de caráter essencialmente prático; - Difusão do ensino das ciências e das letras; - Regate da orientação positivista.
1915	Carlos Maximiliano	<ul style="list-style-type: none"> - Emprego aos estudantes de sólida instrução fundamental, para que possam prestar exame vestibular; - Preocupação apenas com os ensinos secundário e superior.
1925	João Luiz Alves/Rocha Vaz	<ul style="list-style-type: none"> - Introdução do ensino de Moral e Cívica; - Garantia de fornecer uma base indispensável para a matrícula nos cursos superiores.

Fonte: PALMA FILHO, João Cardoso. A República e a Educação no Brasil: Primeira República (1889-1930), 2010.

Com a Proclamação da República é elaborada a Constituição Republicana, promulgada em 24 de fevereiro de 1891, na qual o país passa a ser regido por um presidente e o documento oferta à sociedade um caráter democrático e liberal, inspirado no modelo norte-americano.

No que se refere à educação, a Constituição estabelece em seu artigo 35 que cabe ao Congresso “animar no país o desenvolvimento das letras, artes e ciências”, bem como “criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados” (BRASIL, 1934).

Dessa forma, o governo, no caso a União, passa a criar e controlar todo o ensino no país. Aos Estados e municípios cabe a tarefa de criar e controlar o ensino primário e o profissionalizante, que compreende as escolas normais, para as mulheres, e as escolas técnicas, para os homens.

Em relação ao ensino primário, no período da primeira república, é organizado em dois ciclos: 1º grau para crianças de 7 a 13 anos; 2º grau para crianças de 13 a 15 anos. Porém, constata-se que as reformas instituídas nesse período privilegiam o ensino secundário e superior, deixando a educação elementar a cargo do que consta no ato adicional de 1834, ou seja, não há uma preocupação com o ensino inicial, ficando a cargo dos estados e municípios realizar transformações e melhorias nesse segmento.

Cabe dizer que a primeira república, para muitos, é o lugar de origem da escolarização elementar e das políticas de institucionalização, disseminação e democratização da educação escolar no Brasil, mas também é um período contraditório causado pelo suposto fracasso e/ou omissão do regime republicano no âmbito educacional, onde a República não cumpre suas promessas de extensão de direitos de cidadania, com um governo para e por todos.

Dessa forma, apenas os estados da federação em melhores condições econômicas realizam algumas transformações de vulto no ensino primário, da qual a reforma empreendida por Caetano de Campos, em São Paulo, acaba sendo um bom exemplo.

A partir da criação da Escola Normal Caetano de Campos, em 1891, o governo paulista através do Decreto Estadual nº 248, de 26 de setembro de 1894, resolve criar o Grupo Escolar, promovendo a reforma da escola normal e a criação das escolas noturnas, em uma tentativa de melhora para a escola primária, uma vez que a formação de profissionais para atuarem nesse segmento se faz necessário e o governo precisava solucionar a questão do analfabetismo. Assim considera que, “[...] a instrução pública bem dirigida é o mais forte e eficaz elemento do progresso e que cabe ao governo o rigoroso dever de promover o seu desenvolvimento” (REIS FILHO, 1981, p. 179).

Também em 1920 novos grupos escolares foram inaugurados não obtendo sucesso, fazendo com que novas reformas, principalmente em São Paulo aconteçam, como a reforma proposta por Sampaio Dória, para tentar modificar o ensino primário, uma vez que:

Sampaio Dória buscou respostas para a situação af litiva que vivia a educação nesse momento em São Paulo. Esta se caracterizava pela existência de apenas 231 mil vagas nas escolas para uma população em idade de matrícula escolar de 380 mil crianças. Esse dado evidencia, aliás, o fracasso, pelo menos quanto à ampliação das oportunidades educacionais, das reformas empreendidas no início da república para a educação paulista. Se de um lado, com as medidas implementadas, a partir de 1890, houve uma sensível melhoria na qualidade do ensino primário, de outra parte, este não estava disponível para todas as crianças, na faixa de idade – de 7 a 12 anos – da matrícula escolar. (PALMA FILHO, 2010, p. 81)

Sobre a implantação dos grupos escolares, um aspecto que merece destaque é que, apesar dos esforços despendidos, a disseminação desse tipo de escola está longe de ser total – ou próxima disso – no território brasileiro.

No primeiro período republicano, antigas formas e práticas de escolarização, como as escolas isoladas e multisseriadas, e a educação familiar e doméstica, mantêm-se presentes em várias localidades do país.

Ainda que a preocupação com a escolarização e com sua extensão a camadas mais ampliadas da população se torne crescente, a democratização efetiva do ensino ainda se mostra como uma realidade bastante limitada, não correspondendo àquela projetada pelos sonhos republicanos.

1.6 PERÍODO DA SEGUNDA REPÚBLICA (1930-1936)

O processo de industrialização que se intensifica na década de 1930 exige um enorme esforço de adaptação dos trabalhadores, trazendo à tona uma escolarização mais específica que atenda as demandas industriais. Nesse sentido, Machado (1982) comenta:

Inicialmente, as indústrias que precisavam de uma mão-de-obra mais qualificada teriam que se voltar para a contratação de imigrantes europeus, que povoavam as cidades, desempenhando, em muitos casos, atividades artesanais, ou trabalhavam nas plantações, por apresentarem experiência e habilidades adquiridas em seus países de origem. Com o aproveitamento máximo desta reserva, iniciaram-se as pressões no sentido de profissionalização sistemática do trabalhador local. E é para atender às necessidades concretas da indústria emergente que surgem e se estruturam os primeiros cursos técnicos. (MACHADO, 1982, p. 31)

A preocupação com a expansão de vagas volta-se para o Ensino Médio e Superior, na qual percebe-se claramente a associação entre educação e desenvolvimento econômico e social.

Porém, uma das características que dificulta a universalização na educação básica é o crescimento populacional. Tal fato implica, em âmbito federal e estatal, a necessidade de uma expansão acelerada e permanente da estrutura escolar, para garantir à população que antes não tivera acesso à educação formal, bem como para absorver o número cada vez maior de crianças.

Com base nesses pressupostos, fica clara a preocupação do país em buscar ações para ampliar o acesso à escola, tendo a discussão sobre a oferta de educação para todos o seu auge com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, uma vez que empenham-se em dar novos rumos à educação, refletindo e debatendo sobre a pedagogia tradicional evidenciando o grande interesse na educação escolarizada.

No período de 1930-1945 o sistema [de ensino] certamente se expandiu, mas é fundamentalmente depois do final da II Guerra Mundial que se observa um crescimento acelerado dos diversos níveis – que receberam ênfase diversa nos diversos períodos. (PAIVA, 1990, p. 12).

Por conta dessa agitação, no setor educacional, ganha força o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (2006) que não se restringe somente a um documento, mas em uma busca para um projeto de renovação educacional para o país, sendo considerado um alicerce da Educação com base política, a fim de suprir as necessidades de uma sociedade urbano-industrial. Dentro dele é relevante apontar a preocupação com o ensino primário, quando destaca que deve ser “único para todos, e leigo, sendo a educação primária (7 a 12 anos) gratuita e obrigatória”, bem como expandindo essa obrigatoriedade e gratuidade até os 18 anos.

Nesse momento histórico, é possível identificar uma estrutura econômica, política e social mais complexa, que reflete-se na Educação, levando o Manifesto a circular em âmbito nacional com a finalidade de apresentar as diretrizes para uma política educacional voltadas para a estruturação de um sistema nacional de Educação que, segundo seus idealizadores, é a oportunidade de concretizar esta organização educacional.

A reconstrução do contexto histórico no qual se situa o Manifesto permite-nos qualificá-lo, também, como uma arma de combate, uma estratégia política por meio da qual se buscou reafirmar a identidade

do grupo que o assinava, fundamentando-a em torno dos atributos relacionados à competência técnica, e ao sentido de missão. (XAVIER, 2002, p.4).

Diante da relevância da educação para o desenvolvimento do país e para o desenvolvimento da cidadania, é notável a influência nos documentos oficiais, como na Constituição de 1934 que apontou em seu art. 149 que:

A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (BRASIL, 1934, p. 37)

Justamente na década de 30 criam-se as universidades católicas e as escolas primárias católicas, fazendo com que a Igreja tome outro rumo, diferentemente do que pregava a Companhia de Jesus no início da colonização, aliando-se assim ao ensino privado, combatendo os ideais do ensino público e laico.

A Igreja Católica encontrada pela Revolução de 30 diferia enormemente daquela com a qual a República se deparava há quatro décadas. Vargas não hesita em aliar-se a ela e abre espaço para que ela possa desempenhar um papel sempre mais importante no campo educacional. É no período 1930-1945 que se criam as primeiras universidades católicas, em que se solidificam escolas primárias católicas e em que se multiplica o ensino secundário confessional. A situação assim gerada contribui para que a Igreja se alie aos empresários do ensino privado. (PAIVA, 1990, p. 15).

O governo provisório de Getúlio Vargas (1930-1934) toma algumas iniciativas no âmbito educacional, como por exemplo, a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública, tendo em seu comando o jurista Francisco Campos, nesse período também ocorre a reforma do ensino Secundário e do ensino Superior, em 1931, o Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova, em 1932 e a Constituição Federal de 1934.

Essas medidas deixam claro que não há interesse em criar reformas no ensino primário, somente fixando-se no ensino secundário e superior para atender as demandas da industrialização.

A intensificação do capitalismo industrial no Brasil, que a Revolução de 30 acabou por representar, determina conseqüentemente o aparecimento de novas exigências educacionais. Se antes, na estrutura oligárquica, as necessidades de instrução não eram sentidas, nem pela população nem pelos poderes constituídos (pelo menos em termos de propósitos reais), a nova situação implantada na

década de 30 veio modificar profundamente o quadro das aspirações sociais, em matéria de educação, e, em função disso, a ação do próprio estado (ROMANELLI, 1999, p. 59).

Porém, mesmo com o Manifesto dos Pioneiros e a Constituição de 1934 lutando para o acesso à educação primária, a ampliação na oferta de vagas não atinge a maioria da população infantil.

1.7 PERÍODO DO ESTADO NOVO (1937-1945)

Em 1937, na adoção da Nova Constituição, em seu art.130, vem explicitado a preocupação com o ensino primário:

O ensino primario é obrigatorio e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não allegarem, ou notoriamente não puderem allegar escassez de recursos, uma contribuição modica e mensal para a caixa escolar. (BRASIL, 1937, p. 32)

No entanto, historicamente, nesse período instaura-se o Estado Novo, trazendo ao país uma Constituição mais rígida e autoritária, esta caracterizando-se como um grande retrocesso à educação, uma vez que ao Estado cabe somente contribuir com o ensino e não mais com o dever de oferecê-lo. Também nesse período a educação serve como um veículo político para divulgar o novo regime instituído por Vargas.

As imagens e os símbolos eram difundidos nas escolas com o objetivo de formar a consciência do pequeno cidadão. Nas representações do Estado Novo, a ênfase no novo era constante: o novo regime prometia criar o homem novo, a sociedade nova e o país novo. O contraste entre o antes e o depois era marcante: o antes era representado pela negatividade total e o depois (Estado Novo) era a expressão do bem e do bom. (CAPELATO, 2010, p.123)

A defesa das ideias de Getúlio Vargas começa desde cedo, no ensino primário, sendo disseminada a toda a população brasileira, por meio das reformas educacionais chefiadas por Gustavo Capanema, as quais estão direcionadas para o ensino técnico e profissionalizante, para a criação de órgãos que fiscalizem a formação dos professores e os materiais didáticos que são elaborados.

Nessa época são elaboradas as cartilhas cívicas que expressam a postura nacionalista do governo, com símbolos nacionais, com as cores da bandeira, da natureza brasileira, exaltando a indústria, o progresso e o trabalho.

Em referência ao ensino primário, a política da época promove a nacionalização do ensino, ou seja, o fechamento de escolas estrangeiras, a construção de unidades escolares e a imposição de um sistema nacional de ensino. A educação desse período fica identificada com o ministro Gustavo Capanema, que esteve à frente do ministério da Educação por 11 anos, de 1934 a 1945.

Porém, os índices de analfabetismo ainda são grandes e, por isso, nas décadas de 40 e 50 surge o ensino primário supletivo para conter as altas taxas, “uma vez que em 1940 a população de adolescentes e adultos analfabetos alcançava 59%, ou seja, aproximadamente 13,2 milhões de pessoas” (PALMA FILHO, 2010, p.98).

Quadro 03 – Analfabetismo da População do Brasil com mais de 15 anos.

Ano	Alfabetizados	Analfabetos
1900	3.380.451	6.348.869
1920	6.155.567	11.401.715
1940	10.379.990	13.269.381
1950	14.916.779	15.272.632

Fonte: Souza, Marcelo Medeiros Coelho de, 1999, p. 172

A criação do ensino primário supletivo é um ganho para a diminuição do analfabetismo e para a democratização do ensino, porém constata-se nos dados que a reforma ainda não é suficiente para abranger toda a população, mas a reforma no ensino primário nesse período contribui para o clima de liberdade e livre expressão que começa a surgir com o fim da era Vargas.

1.8 PERÍODO DA NOVA REPÚBLICA (1946-1963)

A Constituição de 1946 reforça a preocupação com o desenvolvimento da cidadania e da igualdade de direitos para todos e assim, apresenta em seu art. 166 que a educação é “direito de todos e será dada no lar e na escola” e complementa proclamando que “deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”. (BRASIL, 1946, p. 35)

Os anos de 1945 e 1946 são marcados por muitas greves, influenciando no fortalecimento da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) e provocando uma demanda acentuada por novas escolas, uma vez que a industrialização se consolidava no país.

Esse processo traz mudanças significativas no campo educacional que precisa se estruturar para atender às demandas do capitalismo industrial, uma vez que a instrução se torna um dos meios de ascensão no mercado de trabalho.

Assim, começa uma ampla discussão sobre a necessidade de se criar uma legislação nacional com diretrizes para todos os graus ou áreas de ensino, discussão que envolve vários setores da sociedade e acaba gerando a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei nº 4024), promulgada em 1961.

Nessa primeira LDB, a educação é priorizada como direito de todos e pode acontecer em casa ou na escola. Assim, postula que:

Art. 3º O direito à educação é assegurado: I - Pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor;

II - Pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos. (BRASIL, 1961, p. 1)

A partir dessa Lei, as escolas brasileiras passam a ter maior liberdade na elaboração de programas e no desenvolvimento de conteúdos de ensino, porém o contexto social reflete a era industrial, comercial e exportadora ao mesmo tempo que a diversidade cultural e o regionalismo ainda existem, o que promove uma escola para pobres e outra para a elite.

As crescentes diversidades sociais estão acompanhadas de crescentes desigualdades sociais. Criam-se e recriam-se as

condições de mobilidade social horizontal e vertical [...]. As lutas sociais polarizam-se em torno do acesso à terra, emprego, salário, condições de trabalho na fábrica e na fazenda, garantias trabalhistas, saúde, habitação, educação, direitos políticos, cidadania. (IANNI,1994, p. 91)

Considerando, especificamente a Educação Básica, no período de 1960 a 1964, tendo como base a taxa de eficiência que é o indicador que determina o fluxo escolar das matrículas, mostrando o sucesso o insucesso dos alunos, observa-se que as taxas de eficiência se dão da seguinte forma:

Tabela 01- Ensino Regular de 1º Grau – Evolução Porcentual do Fluxo Escolar em Termos de Eficiência Brasil – 1960 a 1964.

Corte Ano	Matrícula Inicial								Taxa de Eficiência
	Série								
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	
1960-67	100	42,8	32,6	23,2	14,4	11,2	9,7	8,6	20,36
1961-68	100	44,6	32,8	23,9	15,2	12,4	10,8	9,1	21,26
1962-69	100	44,3	35,1	22,9	16,1	12,9	11,5	9,7	21,79
1963-70	100	44,9	31,8	24,5	16,5	13,3	12,3	10,1	21,91
1964-71	100	40,1	32,4	24,1	18,0	14,4	14,1	10,7	21,97

Fonte: MIGUEL, Godeardo Baquero, 1980.

Como se nota, a permanência na escola, embora tenha aumentado verticalmente ao longo dos períodos, devido ao crescimento populacional, tem uma queda vertiginosa em relação ao período escolar (séries). Diante desses dados, problemas como evasão e repetência escolares na Educação Básica se caracterizam como sendo responsáveis pela baixa na eficiência escolar.

1.9 PERÍODO DO REGIME MILITAR (1964-1985)

Estudos e especialistas que se debruçam sobre o tema da Ditadura Militar revelam que esse período deixa marcas profundas na educação brasileira. Entre elas, a prática de expandir sem qualificar - mesmo havendo um aumento significativo do número de matrículas na educação básica, há pouco investimento na formação docente, ou seja, sem se preocupar com a qualidade ofertada.

A Constituição de 1967, aprovada pelo Regime Militar, promove duas alterações importantes na política educacional brasileira. Primeiro, desobriga a União e os estados a investirem um mínimo do Produto Interno Bruto em educação, o que faz com que o governo comece a diminuir sucessivamente o seu orçamento. E a segunda é a abertura do ensino para a iniciativa privada, a qual em seu artigo 168 prevê que “sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior.” (BRASIL, 1967, art. 168).

Vale lembrar que a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é criada em 1961, a qual institui o Sistema Nacional de Educação, prevendo que “o ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional” (LDBEN, 1961, art. 27), sendo as séries iniciais compostas por quatro anos.

Paralelamente, a ditadura militar também transforma radicalmente a estrutura de educação básica no país. O modelo prévio, aprovado em 1939 durante a vigência do Estado Novo e mantido pela Lei de Diretrizes e Bases de 1961, divide o ensino em pré-primário (maternal e jardim de infância), primário com duração de quatro anos, com opção de mais dois em caso de cursos de artes aplicadas, e médio com 7 ou 8 anos divididos em ginasial (4 anos) e colegial (mínimo de 3 anos).

Nesse período são impostos à sociedade, gradativamente, os Atos Institucionais os quais sufocam o povo com a finalidade de impossibilitar manifestações coletivas, como o ato institucional número 5, que dá plenos poderes ao presidente para fechar o Congresso, cassar mandatos e suspender direitos políticos, além de restringir significativamente os direitos dos estudantes, funcionários e professores.

O Ato Institucional nº5, de 13 de dezembro de 1968, tira ao cidadão brasileiro todas as garantias individuais, quer pública, quer privada,

assim como concede ao Presidente da República plenos poderes para atuar como executivo e legislativo. O Decreto-Lei 477 aplica-se exclusivamente ao corpo docente, discente e administrativo das escolas e coíbe toda e qualquer manifestação de caráter político ou de protesto no âmbito das Universidades (ROMANELLI, 1999, p.226).

Em 1968, por meio das constantes críticas à política universitária, bem como ao desenvolvimento do movimento estudantil, surge a Reforma Universitária (Lei 5.540), juntamente com uma gama de leis e decretos que ocorrem no período da ditadura militar que vêm basilar aspectos diversificados do ensino superior.

Com relação ao aspecto quantitativo, temos duas dezenas de leis e decretos, de 1964 a 1972, sendo que onze delas se concentram nos anos de 1968 e 1969. No entanto, muitos são atos complementares de outras leis e decretos, o que permite dividir a legislação em quatro grupos: o primeiro, referente às transformações organizativas das universidades e do ensino superior de uma forma geral (06); o segundo sobre a organização e representação estudantil (03; incluindo neste bloco o decreto 477/69, são 04); o terceiro sobre a questão da adição de disciplinas como a educação moral e cívica e estudos dos problemas brasileiros, além da criação da Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC): decreto-lei nº 869 de 12 de setembro de 1969 e decreto nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971; por último, há um conjunto que versa sobre variados temas, como: a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (lei 5.537, de 21 de novembro de 1968, mesmo dia da lei da reforma universitária; decreto-lei 872, de 15 de setembro de 1969; decreto-lei 1.053, de 21 de outubro de 1969); decreto que cria o Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (decreto-lei 719, de 31 de julho de 1969); o decreto que cria o Centro Nacional de Recursos Humanos (decreto 63.281, de 25 de setembro de 1968); e a lei 4.440, de 27 de outubro de 1964, que cria o Salário Educação. Por fim, o decreto 68.908, de 13 de junho de 1971, que acaba de uma vez por todas com o problema dos excedentes em nível nacional, instituindo para todo o território nacional o vestibular classificatório, igual para toda a universidade e contendo questões relativas ao ensino médio. (BARROS, 2007, p. 40-41)

A Reforma Universitária juntamente com os atos institucionais, determinados pelo governo militar e a Constituição de 1967 abrem espaço para uma grande transformação do ensino superior, modificando a sua estrutura administrativa e política.

No ano seguinte, surge novo dispositivo repressivo com o Decreto n. 477/69, que impôs severas punições aos estudantes, professores ou funcionários que desenvolvem atividades consideradas hostis ao regime militar, sendo assim, é criado no MEC uma divisão de segurança e informação para fiscalizar as atividades políticas de professores e estudantes nas instituições.

Em virtude dessa política e das leis instituídas em seu benefício, muitos músicos, professores, artistas, escritores e estudantes foram perseguidos, presos, torturados e exilados. É natural compreender, portanto, que àquela altura as pessoas viviam sua forma particular de censura, ou o que é possível chamar de auto-censura (ROSA, 2006, p.41).

Depois de todas as restrições impostas ainda na década de sessenta, os presidentes militares (Castello Branco e Costa e Silva) juntamente com os americanos concretizam acordos através da parceria entre MEC e *United States International for Development* (USAID) realizando doze acordos responsáveis por reformas de leis no sistema educacional. Então, dá-se novos rumos à educação, por meio desses acordos MEC/USAID estabelecidos no território nacional e envolvidos por características autoritárias e domesticadoras (ROSA, 2006).

Também nesse período ditatorial, especificamente em 1971, é promulgada a Lei nº 5.692, fixando as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Com essa LDB faz-se a ligação da antiga escola primária e do ginásio, num ensino unificado de 1º grau, com a duração de 08 (oito) anos letivos. Assim, elimina-se o exame de admissão a partir do momento que deixa de existir a separação entre escola primária e ginásio.

A reforma educacional de 1971 estimula a expansão da educação primária no Brasil e a evolução do número de matrículas se comparados os dados dos anos 1920 aos anos 1980 da seguinte forma:

Tabela 02- Matrículas iniciais por faixa etária na educação básica

	Número de matrículas no ensino primário	Taxa de atendimento escolar
1920	1.033.421	8,99
1940	3.068.269	21,43
1950	4.266.792	26,15
1960	7.458.002	33,37
1970	13.906.484	53,72
1980	18.652.612	81,1

Fonte: IBGE. Série Estatísticas da Educação Básica no Brasil, 1996.

Como se evidencia, os anos 1940 e os anos 1960, 1970 e 1980 são os períodos de maior expansão das matrículas e da taxa de atendimento escolar da população no ensino primário brasileiro. Diante desses dados, apreende-se que nos períodos em que as legislações e políticas voltadas para a educação inserem a questão do direito ao acesso à escolarização, a população é beneficiada com sua ampliação sem que, no entanto, se ter garantido sua necessária qualidade.

1.10 PERÍODO DA ABERTURA POLÍTICA (1986 em diante)

Em 1988, é aprovada a Constituição Federal, que alavanca os avanços significativos nos índices de matrículas em todos os níveis da Educação Básica evidenciando o processo de democratização do acesso à escola, segundo a qual a educação, citada em seu art. 205 é “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa [...]” (BRASIL, 1988)

O documento também aponta que sob a forma de regime de colaboração entre os entes federados, tendo autonomia para organizar e criar seus sistemas de ensino, estabeleça a gratuidade, a frequência obrigatória, a ampliação dos estudos oferecidos para quem não tem acesso na idade própria e a vinculação de planos e recursos destinados, exclusivamente, para financiar a educação.

Dessa forma, a Constituição Federal representa um salto de qualidade com relação à legislação anterior, com maior precisão da redação e detalhamento, favorecendo a garantia a partir de atos jurídicos. Nesse sentido Cretella (1991) afirma em relação ao direito à educação que,

[..] todo cidadão brasileiro tem o subjetivo público de exigir do Estado o cumprimento da prestação educacional, independentemente de vaga, sem seleção, porque a regra jurídica constitucional o investiu nesse status, colocando o Estado, ao lado da família, no poder-dever de abrir a todos as portas das escolas públicas e, se não houver vagas, nestas, das escolas privadas, pagando as bolsas aos estudantes (CRETELLA, 1991, v. 2, p. 881-2).

Entretanto, o acesso, a permanência e o sucesso na escola fundamental continuam com algumas dificuldades. Dados do Censo Escolar/INEP de 2018 sobre

as matrículas no país, incluindo ensino municipal e particular mostram que as 181.939 escolas de Educação Básica vêm atendendo a crescente demanda de alunos.

Tabela 03 – Matrículas no Ensino Fundamental.

ANO DE ESCOLARIDADE	QUANTIDADE DE ALUNOS
1º ano	2.872.724
2º ano	2.890.445
3º ano	3.172.010
4º ano	3.132.406
5º ano	3.108.835
6º ano	3.333.727
7º ano	3.095.373
8º ano	2.870.496
9ºano	2.707.954

Fonte Censo Escolar/INEP 2018 | Total de Escolas de Educação Básica: 181939 |
QEdU.org.br

Mesmo tendo uma rede de matrículas grande, o Brasil apresenta um perfil de escolarização da população com um baixo desempenho. Com base nos resultados da Prova Brasil 2017, nas escolas da rede pública, a competência de leitura e interpretação de textos, até o 5º ano, está em 56% e em Matemática, em relação a proporção de alunos que aprenderam o adequado referente a resolução de problemas, está em 44%. No 9º ano esse percentual cai, já que apenas 34% aprendem o adequado na competência de leitura e interpretação de texto e somente 15%, na competência de resolução de problemas.

Nesse sentido, os esforços para garantir o acesso e a permanência dos alunos na escola é reforçado com outras normas e participações em conferências mundiais. Afinal, o Brasil tem sofrido, ao longo de sua história, variadas influências de educadores, de países e de órgãos internacionais para superar as desigualdades e dificuldades no âmbito educacional e, para tanto, vem participando de diversos acordos e compromissos internacionais como signatário, sendo um deles, a

Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990.

Essa Conferência tem como objetivo garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, condição primordial para uma sociedade mais humana e mais justa. E para o Brasil, o evento resulta na elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, cuja meta principal é assegurar, em dez anos (1993 a 2003), os conteúdos mínimos para uma aprendizagem que responda às necessidades elementares da vida contemporânea, bem como a universalização da educação fundamental e erradicação do analfabetismo para todas as crianças, os jovens e os adultos.

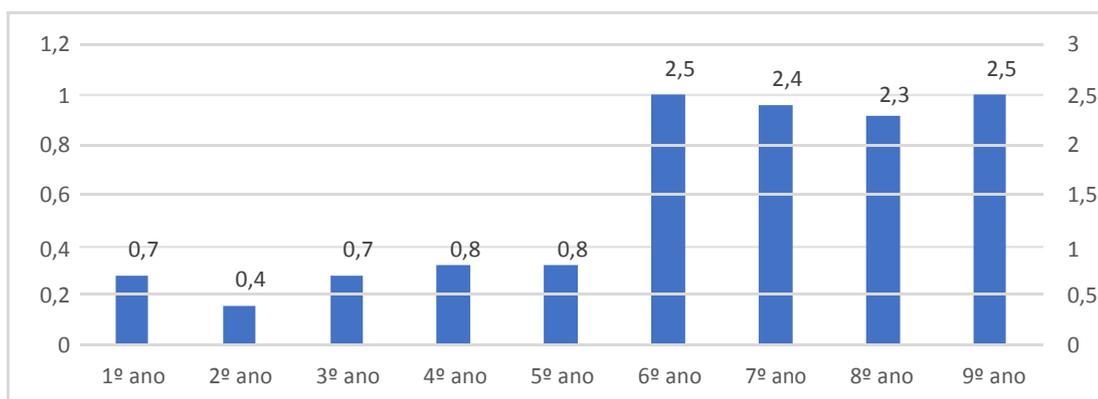
Em resposta às determinações constitucionais e legais, às legítimas demandas sociais ao sistema educativo, ao Compromisso Nacional firmado na Semana Nacional de Educação para Todos, e às Recomendações e Acordos assumidos no âmbito internacional, estabelecem-se os seguintes objetivos:

- 1 - Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para plena participação na vida econômica, social, política e cultural do País;
 - 2 - Universalizar, com equidade, as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento [...]
- (BRASIL, 1993, p. 37-38).

No período do Plano Decenal também é aprovada a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), que estabelece, em seu Art. 4º, que é dever do Estado garantir: “I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, [...]; II - universalização do ensino médio gratuito; [...] IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade”. (BRASIL, 1996)

A normatização para garantir a qualidade do ensino como um direito aponta para a democratização do acesso dando visibilidade à organização política e pedagógica da educação do país e a LDB 9394/96 torna-se uma estratégia governamental para a reorganização da oferta da educação básica, principalmente referente a etapa do ensino fundamental.

Entretanto, há uma outra questão que deve ser levada em consideração quando se promulga a garantia do direito à educação, que é a garantia da permanência das crianças e dos adolescentes nas escolas, uma vez que os índices de evasão na Educação Básica ainda existem.

Gráfico 01 - Taxas de evasão por série – Brasil - Censo Escolar 2018.

Fonte: Indicadores Educacionais - DEED/INEP Brasília-DF | 2018.

Nos dados do MEC, as referências às taxas de evasão, como demonstra o gráfico acima, não registram os motivos que determinam o abandono escolar.

É considerável que alguns aspectos possam contribuir para a evasão dos alunos, muitas das vezes entendido como a consequência do fracasso escolar do estudante ou da própria instituição, mas não podem ser restringidos somente a esses resultados. Segundo, Michele C. Pereira (2019), alguns fatores são determinantes para caracterizar a evasão escolar:

A desestruturação familiar, a ausência de políticas públicas adequadas, o desemprego, a desnutrição, a escola, o ensino que não há qualidade, a estrutura, o próprio desinteresse do próprio aluno, a gravidez na adolescência, fatores econômicos, a motivação do professor em sala de aula, que não há questões referentes ao encaminhamento didático (pedagógicos) e a baixa qualidade de ensino nas escolas (fator possível para evasão). De fato, as razões para a evasão escolar, os maiores responsáveis pelo tal problema, podem ser enraizadas na família, na criança e na escola. Na família devido a desestruturação familiar, a necessidade de complementação de renda, na participação na vida escolar da criança e problemas afetivos. Quanto a criança, se dá por falta de interesse do aluno, da sua não participação nas atividades, da falta de perspectiva de vida e da defasagem de aprendizagem trazida dos anos anteriores. E quanto

à escola, pode ser responsável pela evasão, pelo fato de como o professor ministra suas aulas, na maneira de transmitir conteúdos, a estrutura física, falta de recursos e uma política da escola que propicie uma maior integração com a família. (PEREIRA, 2019, p. 37)

Assim, garantir a permanência de crianças e adolescentes nas escolas passa a ser um desafio para as políticas públicas, sobretudo porque os índices de evasão na Educação Básica mostram um salto quando as crianças vão para o ensino fundamental – anos finais.

2 REFLEXÕES ACERCA DA APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar. Paulo Freire

Durante os períodos históricos a educação básica brasileira tem profundas transformações e passa, ainda que apenas no limiar deste milênio, a atingir praticamente toda a população em idade de frequentar o ensino fundamental.

Cada período histórico redefine as propostas educacionais à sua maneira, em face da própria leitura das urgências sociais da época, do ideário pedagógico dominante e do contexto educacional existente.

Independentemente do ocorrido em cada momento da história, o desafio educacional permanece e reafirma a urgência de passar da universalização das oportunidades de acesso ao provimento de condições de permanência dos estudantes na escola, garantindo-lhes a aprendizagem efetiva e uma educação plena.

Dados do IBGE (2017) revelam que 96,4% das crianças e jovens estão na escola, mas ainda existem 1,5 milhão de brasileiros de 4 a 17 anos fora da escola e assim se faz necessário focar no que impacta diretamente nas questões sociais e, conseqüentemente, no processo de aprendizagem.

A mudança no cenário educacional no Brasil não ocorrerá rapidamente, mas é algo possível a médio e longo prazo, fazendo-se necessário refletir sobre aspectos relevantes como, por exemplo, a excessiva fragmentação do currículo que decorre do regime seriado durante o processo de escolarização; a ordenação do tempo escolar que necessita de unidades maiores e mais flexíveis, de forma a favorecer o trabalho com estudantes com diversos estilos de aprendizagem; o processo de avaliação; a composição das turmas; a falta de investimentos generalizados; os modelos distorcidos de formação de professores e, em especial, o fortalecimento da educação pública, entre tantos outros.

Portanto, ao se refletir sobre um desses tópicos que impactam na mudança da educação - a aprendizagem – se faz necessário o registro de como esta vem sendo desenvolvida em salas de alfabetização.

A capacidade de ler e escrever e de utilizá-la nas diferentes situações do cotidiano são, sem dúvida, necessidades verdadeiras tanto em termos individuais, para o pleno exercício da cidadania, quanto em termos sociais e políticos.

Dada a sua importância, a promoção da alfabetização deve ser uma luta constante, cabendo ao Estado o dever de garantir o acesso de todos os cidadãos ao direito de aprender a ler e a escrever, sendo este uma das formas de inclusão social, cultural e política e de construção da democracia.

Cabe ainda ao Estado uma política de formação contínua, não só inicial, do professor como agente da maior importância nesse processo de ensino e de aprendizagem.

Assim, para planejar a aprendizagem, cabe ao professor procurar manter-se atualizado e em sintonia com as tendências didáticas pedagógicas, para que possa utilizá-las em seus objetivos e conteúdos atendendo às necessidades dos educandos e adequando-as às suas realidades, bem como planejar ações coerentes a esses objetivos, com a utilização de recursos e estratégias de avaliação adequados.

Já, para facilitar a aprendizagem dos alunos se faz necessário que o professor mantenha o foco em suas ações, identificando as necessidades de ajustes e/ou melhorias em todo processo educativo, procurando sempre estimular os trabalhos independentes e valorizando as iniciativas das crianças, para estimular a aprendizagem. Necessita conduzir o processo de aprender com a utilização de situações do cotidiano de cada aluno, de modo a partir de suas vivências, estimular a interação entre todos, sempre associando a teoria com a prática.

E, não menos importante, é necessário refletir sobre como avaliar a aprendizagem e, para tanto, o estabelecimento de critérios, de acordo com cada objetivo proposto, deve ser explicitado, avaliando-se de forma constante e com instrumentos diversos, propondo-se alternativas para viabilizar a aprendizagem.

A partir do enfoque de um aspecto do currículo dos anos iniciais, a presente pesquisa busca evidenciar diferentes configurações pelas quais a aprendizagem em língua portuguesa pode ser apreendida, por meio de uma determinada abordagem pedagógica.

É evidente que a aprendizagem da língua não se restringe a um único procedimento, mas o foco da pesquisa visa a delimitar a investigação e, portanto, a escolha de um tema como esse - Sequência Didática de Gênero Textual - parte do pressuposto de que sua utilização pode ser vista pelo professor como uma ferramenta útil ao processo de ensino e de aprendizagem.

Dentro desse contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, colocam a tarefa ao Ministério da Educação:

O Ministério da Educação, em articulação com os Estados, os Municípios e Distrito Federal, deverá encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares que devem ser atingidos pelos alunos em diferentes estágios do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2013, p. 128)

E, por estar na base de todo o processo educativo, faz-se necessário pensar nas especificações curriculares dos anos iniciais do ensino fundamental.

Os anos iniciais de escolarização visam desenvolver nos alunos “capacidades de ordem cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética, tendo em vista uma formação ampla” (BRASIL, 1997, p. 47), e a escola deve garantir o desenvolvimento dessas capacidades.

Segundo os PCN (1997), as capacidades a serem trabalhadas nessa etapa da escolaridade são:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1997, p. 15).

Dessa maneira, os conteúdos de aprendizagem precisam ter sentido para o aluno e é necessário que sejam funcionais. Logo, as ações voltadas para os anos iniciais pressupõem o protagonismo dos alunos,

seus modos de ser, agir, pensar, expressar-se e aprender, o que exige, necessariamente, que haja a revisão dos espaços e tempos escolares, das propostas pedagógicas, do uso de materiais, do sistema de avaliação, das ofertas de apoio às crianças com dificuldade, do investimento na formação inicial e continuada dos professores, e nos vários aspectos que direta ou indiretamente influenciam no direito de aprender das crianças. (BRASIL, 2012a, p. 18)

Assim, conforme os PCN (1997), o papel do professor nesse processo é fundamental, pois cabe a ele apresentar os conteúdos e atividades de aprendizagem de forma que os alunos compreendam o porquê e para que aprendem, da maneira mais significativa possível, para desenvolverem expectativas positivas em relação ao ensino.

Nessa etapa de escolarização são conceitos fundamentais que estruturam a aprendizagem: língua, texto, gêneros textuais, letramento e alfabetização. Assim,

A Língua é concebida como um fenômeno social da interação verbal, realizado por meio de enunciados concretos que emergem nos espaços de interlocução. (...) O texto é a materialização em sequência linguística (texto verbal) ou por meio de diferentes formas de expressão, como as imagens ou melodias (texto não verbal), do que se quer comunicar. (...) Os Gêneros textuais são instrumentos culturais, que se manifestam em textos que são produzidos, oralmente ou por escrito, para interagir na sociedade bem como nas situações de aprendizagem na escola. (...) O Letramento é o termo que vem sendo utilizado para indicar a inserção dos indivíduos nesses diversos espaços sociais. (...) E a Alfabetização em um sentido *stricto*, seria o processo de apropriação do sistema de escrita alfabético (...) e em sentido *lato* se relaciona ao processo de letramento envolvendo as vivências culturais mais amplas. (BRASIL, 2012a, p. 25-27)

Tendo em vista os conceitos acima referidos, sem dúvida, a esfera literária – com as práticas de linguagem/língua e gêneros textuais – se torna relevante para a formação da criança, dando sentido ao que acontece com ela, como sujeito, na sociedade em que vive.

Vale ressaltar que nesse contexto, o papel relevante da metodologia de ensino intitulada como sequência didática de gêneros textuais já vem sendo elencada nos currículos nacionais nos anos iniciais do ensino fundamental e, pressupõe-se que, nas salas de alfabetização, os professores já dominam seus conceitos e os aplicam não só nas aulas de Língua Portuguesa, mas em qualquer disciplina ou conteúdo, pois esse procedimento auxilia o mesmo a organizar o trabalho em sala de aula de forma gradual, partindo de níveis de conhecimento que os alunos já dominam para chegar aos níveis que eles precisam dominar.

Claro que em Língua Portuguesa o estudo da sequência didática (SD) de gêneros textuais é mais abrangente, uma vez que, como declaram Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a principal função de uma SD é auxiliar o aluno no domínio da escrita de determinado gênero textual, fazendo com que ele escreva da forma mais

adequada à situação (contexto) no qual se encontra inserido, promovendo um processo de compreensão e de aquisição dos diversos gêneros textuais que circulam na sociedade.

Assim, a temática dos gêneros textuais sob a perspectiva da alfabetização e do letramento, uma vez que ler não é somente decodificar os códigos convertendo letras em sons, mas também compreender o que se está tentando ler, atribuindo-lhe significado, ganha relevância significativa na construção da leitura e da escrita.

2.1 ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

O termo alfabetização sempre que citado diz respeito ao saber ou não saber ler e escrever da sua população, mas será que somente essa definição é suficiente para determinar o que é o processo de alfabetizar? Será que se pode dizer que a leitura e a escrita por si só garantem uma alfabetização?

Essas indagações trazem um sentido reflexivo sobre o processo de alfabetização da população e de como ele vem sendo construído ao longo do tempo no país.

Ao retomar a análise sobre parte da história da educação no Brasil, descrita no primeiro capítulo, percebe-se que o acesso à educação até o final do século XIX é restrito a poucos indivíduos, e essencialmente é privilégio de alguns, de acordo com as necessidades de cada época. A leitura e a escrita quase não fazem parte dos contextos culturais, somente sendo ampliada com a universalização da escola.

Conforme observa Saviani (2010), são muitas as dificuldades para implantar um sistema educacional no Brasil no século XIX, “e o país foi acumulando um grande *déficit* histórico em matéria de educação” (SAVIANI, 2010, p. 166-167).

No final desse século, a educação começa a sofrer mudanças e, por conseguinte, o processo de alfabetização. Nesse sentido, o foco começa a ser no caráter psicológico da criança e no seu processo de alfabetização, na tentativa de explicar suas dificuldades em aprender a ler e a escrever e, portanto, passa-se a focar nos métodos desenvolvidos para se promover a alfabetização. Mortatti (2006) enfatiza esse estudo ao dizer que “empreendida por educadores, essa discussão prioriza as

questões didáticas, ou seja, o como ensinar, com base na definição das habilidades visuais, auditivas e motoras do aprendiz” (MORTATTI, 2006, p. 44).

2.2 ALFABETIZAÇÃO ESCOLAR: A METODIZAÇÃO NO ENSINO

Por volta de 1875, embora não exista material adequado para a apropriação da leitura e da escrita, há um ensino baseado no método sintético, a partir das chamadas “Cartas de ABC”, produzidas por professores do Rio de Janeiro e São Paulo, na qual o método consiste na soletração, fonética e silabação, ou seja, parte-se da “parte” para o “todo”.

É possível dizer que as “Cartas de ABC” são constituídas pelo abecedário maiúsculo e minúsculo; os silabários compostos com segmentos de uma, duas ou três letras e, por fim, as palavras soltas cujos segmentos silábicos aparecem separados por hífen.

De outra maneira, até quase o final do século XIX, parece que só há um caminho para aprender a ler: a soletração, e não há um método complicado que precise ser dominado. Aprendem-se os nomes das letras do alfabeto, reconhece-se cada letra fora da ordem, soletra-se seu nome, decoram-se alguns quadros de sílabas e depois se tenta redescobri-las em palavras ou textos. Nas palavras e nos textos, há uma separação por hifens ou espaços que vão guiando a oralidade. [...] Repetir sempre os mesmos procedimentos pode dar uma ideia de estabilidade e simplicidade, incentivando leitores a utilizar, de forma mais autônoma, esse tipo de impresso. (FRADE, 2010, p.276)

Dessa forma, o ensino da leitura inicia-se por uma das subdivisões do método sintético (soletração, fônico ou silabação), ou explicado de outra maneira, inicia-se com a apresentação das letras e seus nomes, ou de seus sons, ou das famílias silábicas, sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade.

Os métodos sintéticos seguem a marcha que vai das partes para o todo. Na história dos métodos sintéticos temos a eleição de princípios organizativos diferenciados que privilegiam a decoração de sinais gráficos e as correspondências fonográficas. Essa tendência compreende o método alfabético que toma como unidade a letra; o método fônico que toma como unidade o fonema e o método silábico que toma como unidade um segmento fonológico mais facilmente pronunciável, que é a sílaba. De maneira geral parece que a escolha por apenas um caminho para sistematização das relações fonema-grafema a letra, o fonema ou a sílaba, é que diferencia o tratamento em torno das correspondências fonográficas. (FRADE, 2007, p. 22)

Mortatti (2006), ao abordar as concepções acerca da alfabetização cita os métodos como a primeira fase do ensino da leitura. Conforme a autora,

[...] para o ensino da leitura, utilizavam-se, nessa época, métodos de marcha sintética (da “parte” para o “todo”): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras. (MORTATTI, 2006, p. 5).

A partir deste momento é que se apresenta o marco inicial da história das cartilhas e dos métodos.

É relevante destacar que a alfabetização ocorre por um processo lento e complexo, afinal, primeiramente deve-se aprender as letras do alfabeto, decorando seus nomes em ordem alfabética e vice-versa, para depois associá-las ao seu valor sonoro (fonema) e a respectiva representação gráfica (escrita) e assim, após memorizado, parte-se para as famílias silábicas. Algo que acontece na Antiguidade, desde a época helenística, período da história compreendido entre os séculos III e II a.C. no qual os gregos estão sob o domínio do Império Macedônico. Marrou (1969), mostra como a educação primária acontece entre os gregos:

A instrução procede do simples (em si) para o complexo, da parte ao todo; qualquer outra forma de procedimento teria parecido absurda, como o sustenta ainda Santo Agostinho. É necessário, pois, aprender primeiro as letras, depois as sílabas, as palavras isoladas, as frases, enfim os textos seguidos; não se passará a uma nova etapa sem haver esgotado as dificuldades da precedente, e isso não ocorre sem que demande, cada uma, muito tempo. ((MARROU, 1969, p. 236-237)

Outro grupo de métodos que surge são os analíticos ou globais (palavração, sentenciação e métodos de conto ou historietas), onde se partem do “todo” para as “partes” e procuram romper radicalmente com o princípio da decifração, ou seja, esse tipo de método toma como análise a palavra, a frase e o texto e supõe que baseando-se no reconhecimento global como estratégia inicial, os aprendizes podem realizar

posteriormente um processo de análise de unidades (ir do texto à frase, da frase à palavra, da palavra à sílaba).

Ao romper com o processo de decifração, o método analítico, propõe formas de trabalho que priorizam a análise e compreensão, “defendendo a inteireza do fenômeno da língua e do processo de percepção infantil” (FRADE 2007, p. 26). O intuito da criação desses métodos era aproximar os alunos de seus contextos, de suas realidades.

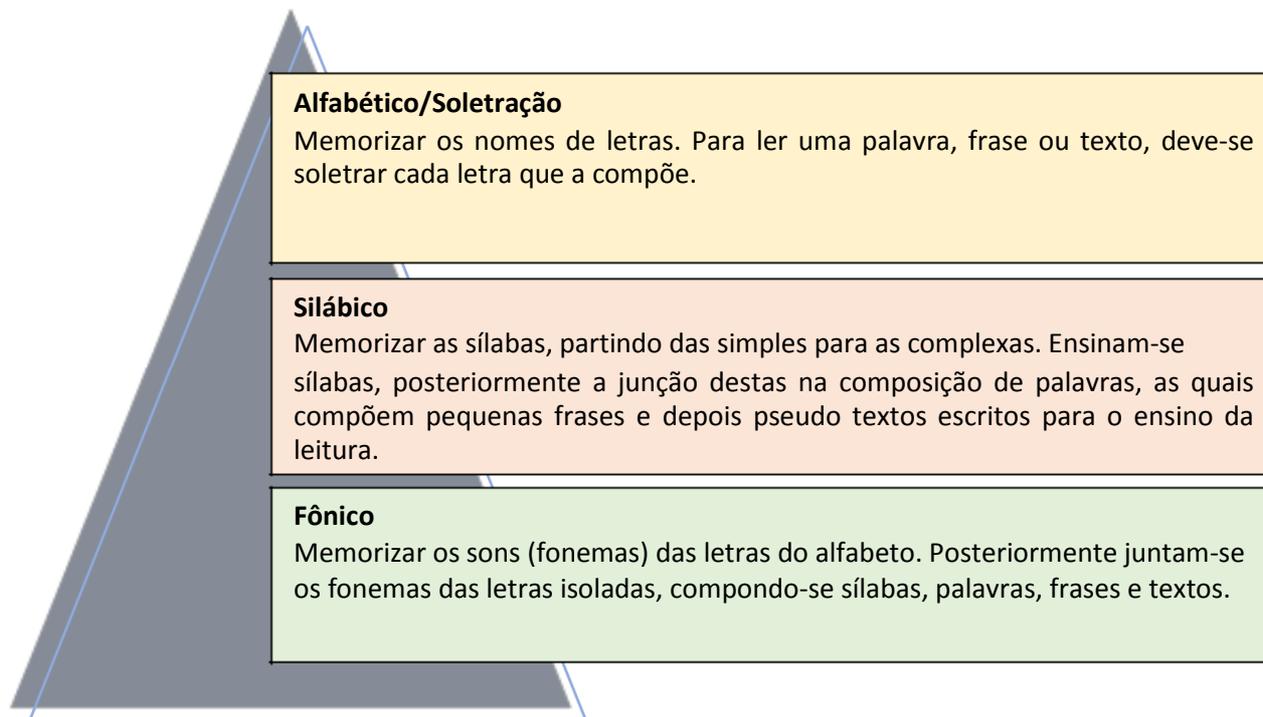
O gramático Nicolas Adams, em sua obra *Vrai manière d'apprendre une Langue quelconque*, exemplifica o método global trazendo à tona a realidade da criança:

Quando quereis dar a conhecer um objeto à criança, por exemplo, um vestido, tivestes já a ideia de lhe mostrar os enfeites separadamente, depois as mangas, os bolsos e os botões? Não, sem dúvida. Fazeis ver o conjunto e lhes dizeis: - Eis um vestido. É assim que as crianças aprendem a falar com suas mães. Por que não fazer a mesma coisa, quando quiserdes ensinar a ler? Afastai delas os alfabetos e todos os livros franceses e latinos, procurai palavras inteiras a seu alcance as quais reterão muito mais facilmente e com muito mais prazer do que todas as letras e sílabas impressas. (apud CASASANTA, 1972, p. 50).

Fica claro que se defende o estudo a partir do todo para as partes, na qual pode ocorrer por meio da palavração, que é o estudo de palavras, sem decompô-las imediatamente em sílabas tal como quando as crianças conhecem determinadas palavras pelo significado; o da sentencição, tendo como unidade central a sentença (oração), que após ser trabalhada e reconhecida globalmente passa a ser decomposta em palavras e posteriormente em sílabas; e no conto ou historieta, onde a ideia principal é fazer com que a criança entenda que ler é descobrir o que está escrito.

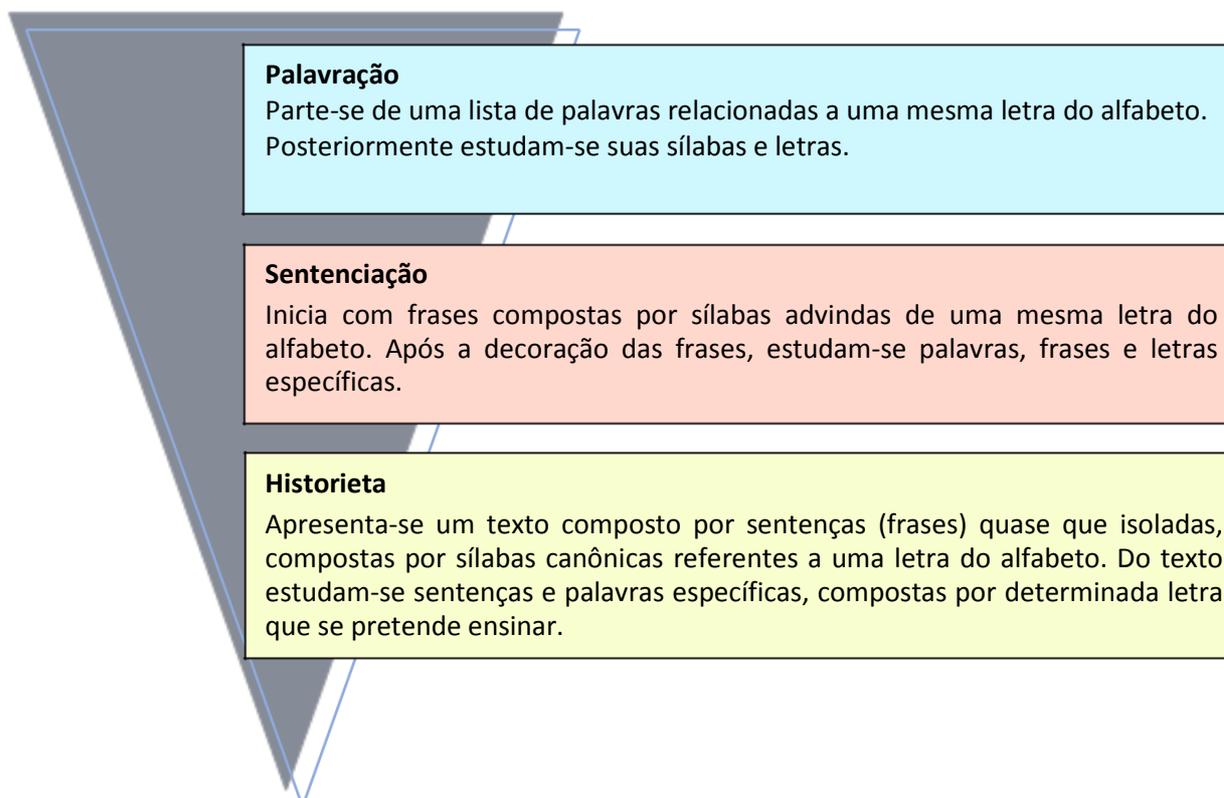
Assim, com a disputa entre os métodos, a leitura torna-se uma questão de método e o ensino passa a se focar em como ensinar metodicamente. As figuras a seguir, sintetizam as principais características dos métodos sintéticos e analíticos:

Figura 02 – Métodos sintéticos (da parte para o todo).



Fonte: Adaptado de Melo (2015)

Figura 03 – Métodos analíticos (do todo para a parte).



Fonte: Adaptado de Melo (2015)

Por volta da década de 1920, há uma busca por novas propostas de solução para problemas do ensino e da aprendizagem focada na leitura e na escrita, uma vez que, nesse período aumentam as resistências por parte dos professores quanto a utilização do método analítico e, portanto, no período de 1930 a 1970 aparecem os defensores do método misto (analítico-sintético).

Essa tendência de relativização da importância do método decorreu especialmente da disseminação, repercussão e institucionalização das então novas e revolucionárias bases psicológicas da alfabetização contidas no livro *Testes ABC para a verificação a maturidade necessária ao aprendizado da leitura e da escrita* (1934), escrito por M. B. Lourenço Filho (MORTATTI, 2006. p. 7, grifo da autora)

Os “testes ABC” criado por Lourenço Filho dão um enfoque psicológico à educação e assim servem para medir a maturidade da criança para o processo de alfabetização.

[...] podem ser analisados como instrumentos de uma nova psicometria articulada ao tratamento estatístico, que visa identificar, lógica e objetivamente, a variedade mental e se fundamenta no conceito de maturação; contém oito provas destinadas a medir os atributos particulares do escolar, para a organização eficiente das classes escolares. [Constituindo-se num] Método prático e econômico e de aplicação em grande escala, essas provas psicológicas medem: a coordenação visivo-motora, memória imediata, memória motora, memória auditiva, memória lógica, prolação, coordenação motora; e mínimo de atenção e fadigabilidade. (MONARCHA, 2001, p. 31)

Os testes levam, nesse período, a uma separação nas salas de alfabetização de acordo com a maturidade alcançada e, portanto, as classes são homogêneas, ou seja, os agrupamentos de alunos são feitos pelo grau de inteligência (salas “fortes” e “fracas”).

Vale ressaltar que é dessa época que surgem as cartilhas como um material de apoio aos professores para trabalharem com os métodos mistos, bem como manuais para a sua correta utilização. E assim, as cartilhas ganham força no país como um método para ensinar a leitura e a escrita.

A cartilha surgiu da necessidade de material para se ensinar crianças a ler e a escrever. Até então, elas aprendiam em livros que eram levados de casa, quando tinham algum livro em casa. [...] As cartilhas brasileiras tiveram origem em Portugal (que chegou a enviar exemplares para a alfabetização, em suas colônias). De autoria de João de Barros, a *Cartilha para Aprender a Ler* é uma das cartilhas mais antigas para ensinar português. Sua primeira versão foi impressa em Lisboa, em 1539. Outras cartilhas foram utilizadas no Brasil, [...] como a *Cartilha da Infância*, de Thomas Galhardo, publicada pela

primeira vez por volta de 1880 e comercializada até a década de 1970, *Caminho Suave*, *Quem sou Eu?* e *Cartilha Sodré* (anos 1960); *No Reino da Alegria*, *Mundo Mágico* e *Cartilha Pipoca* (anos 1980). (MENDONÇA, 2011, p. 29)

Os problemas que surgiram na implementação de cada um dos métodos levam a novos estudos sobre formas de desenvolver as atividades de leitura e de escrita, os quais proporcionam avanços significativos para o entendimento do processo da alfabetização.

2.3 ALFABETIZAÇÃO ESCOLAR: O CONSTRUTIVISMO

No final da década de 1970 há uma grande movimentação social lutando pela reabertura política e pela redemocratização do país. É nessa época que se fortalece o “método” de Paulo Freire com a alfabetização de adultos, partindo do diálogo e da conscientização, transformando a consciência ingênua do aluno em consciência crítica por meio da leitura do mundo (utilização de palavras geradoras).

E a partir do início da década de 1980 que, baseado no estudo de Piaget, é desenvolvido por Emília Ferreiro e Ana Teberosky a psicogênese da língua escrita, uma teoria que passa a valorizar e a estudar como a criança desenvolve a aprendizagem em relação a escrita. Mortatti (2006) analisa esse período como a desmetodização do ensino citando que

[...] nesse período introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro e colaboradores. Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas. Assim, a partir de 1980 inicia-se o quarto momento, caracterizado como “alfabetização: construtivismo e desmetodização”. (MORTATTI, 2006, p. 10)

Os estudos de Ferreiro e Teberosky são muito difundidos no Brasil e em vários países da América Latina sendo considerados como um marco na história da alfabetização.

[...] Pretendemos demonstrar que a aprendizagem da leitura, entendida como questionamento a respeito da natureza, função e valor deste objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, segundo sua própria metodologia... insistiremos sobre o que se segue: trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente de um sujeito disposto ou mal disposto a adquirir uma técnica particular. Um sujeito que a psicologia da lecto-escrita esqueceu [...] (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986, p. 11).

A teoria da psicogenética traz muitas reflexões sobre a alfabetização, principalmente no que se refere ao processo de aquisição da língua escrita pelas crianças, colocando-os como sujeitos que constroem seus próprios conceitos sem depender de métodos de ensino.

Desse modo, essa teoria lança novos desafios aos professores que têm de abandonar os métodos “prontos”, em seus manuais e cartilhas, para buscar uma alfabetização contextualizada e significativa para o aluno, a partir da criação de práticas de leitura e de escrita desafiadoras, nas quais o aluno imerso em situações do cotidiano cria hipóteses no sentido de refletir sobre a escrita.

Portanto, as autoras criam hipóteses de escrita para analisar os processo de desenvolvimento das crianças, pois concluem que elas, mesmo antes de ingressarem na escola, vão observando o mundo da escrita ao seu redor e as relações que os indivíduos mantêm com ele e, a partir disto, passam a construir hipóteses a respeito de seu funcionamento. As hipóteses são: pré-silábica; silábica; silábica alfabética; e alfabética. Weisz (1988) define bem o início dessas hipóteses:

[a criança] começa diferenciando o sistema de representação escrita do sistema de representação do desenho. Tenta várias abordagens globais (hipótese pré-silábica), numa busca consistente da lógica do sistema, até descobrir - o que implica uma mudança violenta de critérios - que a escrita não representa o objeto a que se refere e sim o desenho sonoro do seu nome. Neste momento costuma aparecer uma hipótese conceitual que atribui a cada letra escrita uma sílaba oral. Esta hipótese (hipótese silábica) gera inúmeros conflitos cognitivos, tanto com as informações que recebe do mundo, como com as hipóteses de quantidade e variedade mínima de caracteres construída pela criança. (WEISZ, 1988, p. 73).

E Ferreiro complementa ao dizer que as novas informações adquiridas pela criança

[...] vão desestabilizando a hipótese silábica até que a criança tem coragem suficiente para se comprometer em seu novo processo de

construção. O período silábico-alfabético marca a transição entre os esquemas prévios em vias de serem abandonados e os esquemas futuros em vias de serem construídos. Quando a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como unidade, mas que ela é, por sua vez, reanalisável em elementos menores, ingressa no último passo da compreensão do sistema socialmente estabelecido. E, a partir daí, descobre novos problemas: pelo lado quantitativo, se não basta uma letra por sílaba, também não pode estabelecer nenhuma regularidade duplicando a quantidade de letras por sílaba (já que há sílabas que se escrevem com uma, duas, três ou mais letras); pelo lado qualitativo, enfrentará os problemas ortográficos (a identidade de som não garante a identidade de letras, nem a identidade de letras a de som). (FERREIRO, 1985, p. 13-14).

As hipóteses de escrita formuladas por Ferreiro e Teberosky (1986) são amplamente difundidas em cursos de formação para professores no Brasil. O MEC (Ministério da Educação e Cultura) investiu em programas como o PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores), divulgado entre os anos de 2001 e 2005; o Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação –, implantado em 2005; o PRALEP (Programa de Apoio a Leitura e Escrita), em 2006; e o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), em 2012. De lá para cá, não há investimento em programas de formação para professores.

Em síntese, a psicogênese da escrita, proposta por Ferreiro e Teberosky, mostra que a alfabetização é um processo que envolve o aluno na produção de seu conhecimento sobre a escrita, interagindo com esse objeto e que, necessariamente, não depende de um método utilizado pelo professor para aprender, ou seja, o professor passa a ser um mediador na construção da aprendizagem.

2.4 ALFABETIZAÇÃO ESCOLAR: O LETRAMENTO

Simultaneamente ao surgimento da psicogênese de Ferreiro e Teberosky, passa-se a observar no país muitas pessoas “alfabetizadas”, mas consideradas como analfabetas funcionais, ou seja, conseguem ler o que escrevem, porém não compreendem o que leem.

Assim, a perspectiva do Letramento passa a ganhar força a partir do momento que o construtivismo recebeu críticas, sendo acusado de ser o responsável pelos

índices de analfabetismo, pois retira das mãos do professor o poder de fazer uso de métodos para alfabetizar.

Logo, surge o termo “letramento”, a qual abrange não só a capacidade de ler e de escrever, mas também de fazer uso desses conhecimentos em situações reais do dia-a-dia.

Letramento é uma palavra relativamente nova no vocabulário brasileiro, ou melhor, uma palavra morta que ressurgiu com um novo significado. Na época do Brasil Imperial letramento era sinônimo de soletração. [...] O termo Letramento ressurgiu com Mary Kato em 1986 [...] e posteriormente em 1988 foi enfaticamente conceituado e diferenciado do termo alfabetização por Leda Verdiani Tfouni [...] e então em 1995, Ângela Kleiman, também o utilizou. Estas são, de acordo com Mortatti (2010) e Soares (2012), as novas fundadoras da antiga palavra letramento, porém, revestida de outro conceito. (MELO, 2015, p. 83)

Assim, enquanto a alfabetização é o processo de aquisição do sistema de escrita alfabético, o letramento refere-se às capacidades e às habilidades do sujeito em utilizar essas aprendizagens nos diferentes contextos sociais das práticas de leitura e de escrita (SOARES, 2001), ou seja, é preciso aprender a usar com competência a língua escrita (compreender, interpretar, escrever com clareza e correção). Soares (2004, p. 47) acredita que o letramento é o “[...] estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”.

A mesma autora defende que nem sempre estar alfabetizado significa que o indivíduo também é letrado, porém os termos são próximos.

Porque alfabetização e letramento são conceitos frequentemente confundidos e sobrepostos, é importante distingui-los, ao mesmo tempo que é importante também aproximá-los: a distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele. (SOARES, 2003, p. 90).

É relevante destacar que essa nova concepção (letramento) não exclui a importância de se aprender a ler e a escrever nos termos de codificar e decodificar a linguagem, mas que deve-se ter um novo olhar sobre esse processo no sentido de ampliá-lo para o uso social, ou seja, utilizá-lo para atender as necessidades sociais.

E, portanto, a reflexão sobre o alfabetizar letrando é de fundamental importância, pois garante uma aprendizagem mais significativa.

Alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita é sem dúvida o caminho para superação dos problemas que vimos enfrentando nesta etapa da escolarização; descaminhos serão tentativas de voltar a privilegiar esta ou aquela faceta como se fez no passado, como se faz hoje, sempre resultando no reiterado fracasso da escola brasileira em dar às crianças acesso efetivo ao mundo da escrita. (SOARES, 2004, p. 12)

Fontes (2013) complementa sobre a importância do alfabetizar letrando em um sentido mais amplo levando em consideração toda a “bagagem” cultural e social do aluno para ajudá-lo no processo de aquisição da escrita e da leitura.

[...] no alfabetizar letrando, a criança não se limita ao conhecimento das letras [...], ao domínio da relação entre som e grafia, à capacidade de ler e escrever [...]. O alfabetizar letrando [...] Requer do aluno a capacidade de tornar-se usuário da leitura e da escrita no convívio social pela familiaridade com os eventos, práticas de letramento e usos sociais da língua de modo que tem propriedade para atribuir significados e usar a língua escrita em contextos diversos (FONTES, 2013, p 09).

Mais recentemente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, ao tratar no ensino fundamental sobre a alfabetização, disserta que nos dois primeiros anos

a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. [...] Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente. (BRASIL, 2017, p. 59)

É relevante refletir sobre o processo de alfabetização e letramento e avaliar a real função da escola, não só no sentido de proporcionar aos alunos o processo de aquisição da leitura e da escrita (codificação e decodificação de símbolos), mas em sentido amplo, no qual cada indivíduo saia da escola sendo capaz de dar sentido àquilo que escreve e lê, compreendendo a funcionalidade da linguagem para que

possa agir no mundo de forma crítica e autônoma exercendo efetivamente a sua cidadania.

E, sendo assim, o professor tem um papel relevante nesse processo, uma vez que ele é o agente que conduz a aprendizagem dos alunos. Entretanto, para que o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem aconteçam, faz-se necessário criar situações que estimulem as crianças a aprender. Assim, a presença do professor que tenha um papel de instigador dessa prática se torna imprescindível para o sucesso.

3 OS GÊNEROS TEXTUAIS

Os gêneros não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano.
Luiz Antônio Marcuschi

Ao conceituar as sequências didáticas de gêneros textuais aborda-se a relevância do uso da linguagem oral e escrita em diferentes situações sociais e, portanto, há de se citar que todos os textos que circulam socialmente e que estabelecem formas próprias de organização do discurso são gêneros textuais.

Os gêneros textuais tornam-se foco de estudos e de pesquisas nas últimas décadas, tendo a concepção de linguagem com base na interação social; na escola, onde um dos eixos do ensino é o convívio social, vale questionar se o que os alunos vêm aprendendo em relação aos gêneros são atividades de análise descritiva e classificatória, ou seja, são usados somente em práticas mecânicas com a intenção de descrevê-los ou classificá-los em determinado agrupamento de gêneros ou se as atividades promovem o estudo e agir pela linguagem dos diversos gêneros.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) defendem que a escola tem um papel importante no ensino da língua, uma vez que a capacidade de produzir textos orais e escritos é ampla e complexa.

[...] é possível ensinar e escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extraescolares. Uma proposta como essa tem sentido quando se inscreve num ambiente escolar no qual múltiplas ocasiões de escrita e de fala são oferecidas aos alunos, sem que cada produção se transforme, necessariamente, num objeto de ensino sistemático. Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82)

Assim sendo, o currículo de Língua Portuguesa deve centrar-se nas capacidades de linguagem dos alunos, envolvendo práticas sociais, mas sem dispensar os aspectos tipológicos dos textos (narrar, relatar, argumentar, expor e instruir), ou seja, cada gênero liga-se a esferas de circulação, como, por exemplo, na esfera jornalística encontram-se gêneros como notícia, reportagem, dentre outros.

Vale ressaltar que, até meados da década de 1990, o ensino da Língua Portuguesa nas escolas, voltado para o estudo da produção textual, baseia-se nos conceitos das sequências linguísticas da narração, dissertação e descrição.

A adoção dessa perspectiva formal e fragmentada de texto que atravessa décadas, e que ainda está presente na escola, não aborda os parâmetros metodológicos dos gêneros textuais.

Uma prática de ensino típica confirma os limites e inadequações de tornar o narrar ou o dissertar em geral. Não é raro vermos comandos de atividades que pedem simplesmente para que o aluno escreva uma história ou uma narração sobre um tema x ou que disserte sobre algo. [...] A generalização extrema de atividades normalmente propostas na escola faz com que não só o aluno se perca, mas também que o professor não tenha parâmetros muito claros para intervir adequadamente na produção de textos do aluno. (BARBOSA, 2005, p.3)

Essa situação faz com que os textos produzidos na escola não apresentem interação entre os interlocutores (professor/aluno), não há um compartilhamento de ideias que os levem à busca da qualificação no texto, nem tão pouco um domínio discursivo.

Em meados de 1995, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1999a), as teorias dos gêneros textuais se modificam e passam a ter atividades voltadas para a leitura, produção de texto e análise linguística, com foco no estudo dos gêneros textuais/discursivos.

É sabido que o conceito de gênero textual e tipologia textual se diferenciam. O primeiro se caracteriza como o texto em si com todos os seus elementos linguísticos e extralinguísticos (condições de produção, circulação do gênero etc.), e o segundo como uma sequência linguística dentro do gênero (narrar, argumentar, expor, relatar e instruir). Logo, ambos caminham conjuntamente.

Assim, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sustentam que as pessoas usam gêneros textuais para se relacionar e que estes apresentam traços característicos peculiares, precisando ser trabalhados na escola para uma produção competente pelo aluno. E, portanto, é preciso entender os agrupamentos dos gêneros.

O quadro a seguir traz os agrupamentos de gêneros proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004):

Quadro 04 – Agrupamentos de gêneros.

Domínios sociais de comunicação Aspectos tipológicos Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
<p style="text-align: center;"><i>Cultura literária ficcional</i> Narrar Mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil</p>	<p>conto maravilhoso conto de fadas fábula lenda narrativa de aventura narrativa de ficção científica narrativa de enigma narrativa mítica <i>sketch</i> ou história engraçada biografia romanceada romance romance histórico novela fantástica conto crônica literária advinha piada</p>
<p style="text-align: center;"><i>Documentação e memorização das ações humanas</i> Relatar Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo</p>	<p>relato de experiência vivida relato de viagem diário íntimo testemunho anedota ou caso autobiografia curriculum vitae notícia reportagem crônica social crônica esportiva histórico relato histórico ensaio ou perfil biográfico biografia</p>
<p style="text-align: center;"><i>Discussão de problemas sociais controversos</i> Argumentar Sustentação, refutação e negociação de tomada de posição</p>	<p>textos de opinião diálogo argumentativo carta de leitor carta de reclamação carta de solicitação deliberação informal debate regrado assembleia discurso de defesa (advocacia) discurso de acusação (advocacia) resenha crítica artigos de opinião ou assinados editorial ensaio</p>
	<p>texto expositivo (em livro didático) exposição oral seminário</p>

<p><i>Transmissão e construção de saberes</i> Expor Apresentação textual de diferentes formas dos saberes</p>	<p>conferência comunicação oral palestra entrevista de especialista verbete artigo enciclopédico texto explicativo tomada de notas resumo de textos expositivos e explicativos resenha relatório científico relatório oral de experiência</p>
<p><i>Instruções e prescrições</i> Descrever Ações Regulação mútua de comportamento</p>	<p>instruções de montagem receita regulamento regras de jogo instruções de uso comandos diversos textos prescritivos</p>

Fonte: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros orais e escritos na escola, 2004, p. 52-52.

Esses agrupamentos classificam os textos em uma categoria (tipologia) definida quando há predominância de elementos que as caracterizam, determinadas por propriedades lexicais, sintáticas, tempos verbais, relações lógicas, dentre outras. Porém, o texto pode não apresentar em seu conteúdo um único tipo textual, e é o que, de fato, mais acontece.

Um mesmo texto pode conter mais de uma modalidade ou estrutura discursiva. É o caso, por exemplo, de uma carta pessoal, que pode conter trechos narrativos (contando o que a pessoa tem feito); trechos descritivos (descrevendo o lugar onde ela está morando); trechos procedimentais (dando instruções para alguém lhe enviar dinheiro); trechos exortativos (incentivando alguém a determinada conduta); trechos argumentativos (defendendo uma determinada ideia). (PORTO, 2009, p. 41)

Assim, em textos narrativos prevalece o relato de fatos reais ou fictícios; no argumentativo, utiliza-se argumentos para defender um ponto de vista e convencer o interlocutor; no expositivo, procura-se apresentar diferentes formas do conhecimento por meio da explicação de conceitos; no instrucional predomina a orientação de comportamentos e no texto do relatar, a preocupação central está em contar fatos reais ou experiências vividas, situando-os no tempo e no espaço.

Os gêneros textuais apresentam determinadas características que os distinguem uns dos outros (conteúdo temático, construção composicional e estilo),

sendo que para cada situação de comunicação social exige-se uma forma específica de linguagem.

Portanto, o conteúdo temático envolve a função social revelada por meio dos interlocutores, de sua vontade, de seus propósitos discursivos e de seus posicionamentos, ou seja, sob uma perspectiva bakhtiniana, é mais do que descrever o “tema” ou o “assunto” de uma fala ou texto, é analisar as relações dialógicas através das quais o conteúdo temático se constitui.

Já para a construção composicional é preciso pensar na “estrutura” do texto, ou seja, os elementos que o compõem (coerência, coesão, aspectos gramaticais etc.). E o estilo são as escolhas linguísticas do autor do texto, ou seja, sua vontade para gerar o sentido desejado, os aspectos formais e estruturais do texto oral ou escrito – os tipos textuais.

Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 1997, p. 279)

Porém, a escolha de um determinado gênero textual é determinada pelo uso social ao qual está inserido, definido pela natureza da situação (pública, privada, familiar etc.), sua intencionalidade e as convenções que regulam cada esfera comunicativa.

De acordo com cada situação de comunicação social, que exige uma forma específica de linguagem, utiliza-se a escrita ou a fala de maneira diferente e, por isso, é necessário atenção para os usos sociais da linguagem.

Já para Travaglia (2002), os gêneros são constituídos por mais de um tipo textual, o que Koch e Elias (2008) denominam de heterogeneidade tipológica. O quadro a seguir, mostra exemplos de gêneros a partir da tipologia textual de dominância, segundo Travaglia (2018).

Quadro 05 – Gêneros textuais e sua tipologia.

Tipo de texto	Exemplos de gêneros
Descritivo	Perfil, qualificação e classificado
Dissertativo	Tese, dissertação de mestrado, artigo acadêmico-científico, editorial de jornal, monografia, conferência, artigo de divulgação científica, resumo para proposição de trabalhos a eventos, etc.
Injuntivo	Mensagem religiosa-doutrinária, instruções, manuais de uso e/ou montagem de aparelhos e outro, receitas de cozinha e receitas médicas, textos de orientação comportamental (ex: como dirigir), etc.
Narrativo	Atas, notícias, romances, novelas, contos, contos de fadas, fábulas, apólogos, parábolas, mitos, lendas, anedotas, piadas, fofoca, caso, biografia, epopeia, poema heroico, poema burlesco, etc.
Argumentativo	Textos publicitários em geral, artigos de opinião, editoriais de jornal, petições da área jurídica, etc.
Preditivo	Boletins meteorológicos e astronômicos, profecias, programas de viagem e comemorações, etc.
Humorístico	Piada, comédia, farsa, esquete humorístico, etc.

Fonte: Travaglia, 2018, p. 1340

Segundo o autor, os tipos textuais são determinados pela natureza da seleção de informações, pela composição de sua estrutura e pela formulação de seus traços linguísticos (TRAVAGLIA, 2002, p. 2).

Assim, cada situação de comunicação determina o gênero discursivo a ser utilizado e reflete um estilo individual, pois cada pessoa é única e se expressa de maneira diferente, o que Bakhtin (1997, p. 298) chama de entonação expressiva, isto é, “a expressão do enunciado, em maior ou menor grau, responde, ou seja, exprime a relação do falante com os enunciados do outro, e não só a relação com os objetos do seu enunciado”.

3.1 A TEORIA DO GÊNERO

Ao falar em gênero aborda-se pelo menos quatro áreas do conhecimento: a literatura, as artes, a gramática e a biologia. É possível relacionar as duas primeiras ao estilo e técnica, enquanto a gramática se caracteriza pelos elementos masculino e feminino e a biologia como uma subdivisão dos seres vivos. (HOUAISS, 2004)

Porém o foco neste trabalho, volta-se para a formulação do russo Mikhail Bakhtin sobre a questão dos gêneros textuais como estruturas compostas por enunciados relativamente estáveis que são reproduzidas ao longo do tempo e que complementada por Marcuschi (2003), seriam fenômenos históricos, intrinsecamente atrelados à vida social e cultural dos indivíduos, apontando os gêneros textuais como “entidades sócio discursivas e formas de ação social incontornáveis de qualquer situação comunicativa” (MARCUSCHI, 2003, p.19).

Ou dito de outra forma, Marcuschi defende que as pessoas utilizam os gêneros textuais como um instrumento de ação entre um indivíduo e outro, as quais inseridos em diferentes instâncias sociais, eles vão se relacionando. As proposições teóricas do autor acerca de gêneros textuais frisam a dimensão pragmática com ênfase no caráter persuasivo, pois é produzido para agir sobre as pessoas.

O quadro de referência (SANTOS, 2013, p. 28) a seguir baseia-se na teoria do autor.

Figura 04 – A argumentação e os gêneros textuais segundo Luiz Antônio Marcuschi.

Localização histórica	Em países do Ocidente, o tratamento sistemático inicia-se no final dos anos cinquenta e, no Brasil, a partir de 1995.
Mestre de referência	Luiz Antônio Marcuschi
Fundamentos centrais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Define gênero textual como ação retórica entre pessoas, evidenciando os condicionamentos pragmáticos e enunciativos em relação aos fatores linguísticos e estruturais. ▪ Enfatiza a língua na sua perspectiva histórica, interativa, social. ▪ Suas bases teóricas inserem-se na hipótese da argumentação pela língua e não na língua. ▪ Por constituir-se numa forma de agir interindividual, todo gênero pode ser visto como ato persuasivo. ▪ Os conceitos de tipo textual e heterogeneidade tipológica sugerem a existência de determinadas classes de gêneros com poder argumentativo maior que outras classes.

Fonte: Santos, 2013, p. 28 – Londrina/ PR

Já Bakhtin (1997) mostra que existem muitas possibilidades de gêneros textuais:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (BAKHTIN, 1997, p. 279)

O que ocorre é que os gêneros podem se modificar com o passar do tempo, bem como também surgem e desaparecem ao se diferenciarem de uma região para outra ou pela cultura, como é o caso da inserção das novas tecnologias que trouxeram os novos gêneros.

Segundo Bakhtin (1997), os gêneros são extremamente heterogêneos e podem ser primários (aqueles denominados como simples e espontâneos, representativos da vida cotidiana, como por exemplo, diálogos e cartas), e secundários (aqueles mais complexos inseridos em esferas mais formais, como por exemplo, romance, teatro e discurso científico).

Não há razão para minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso e a conseqüente dificuldade quando se trata de definir o caráter genérico do enunciado. Importa, nesse ponto, levar em consideração a diferença essencial existente entre o gênero de discurso primário (simples) e o gêneros do discurso secundário (complexo). Os gêneros secundários do discurso - o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. – aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios. (BAKHTIN, 1997, p. 281)

O autor defende que nada pode ser falado ou escrito sem o uso do gênero textual e, portanto, é necessário conhecer a sua diversidade para que seja feita a escolha certa ao utilizar o gênero.

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero do discurso. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera de comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. A intenção discursiva do falante, como toda sua individualidade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero. (BAKHTIN, 1997, p. 282)

Dessa forma, cabe a cada pessoa selecionar os gêneros textuais mais apropriados em determinada situação comunicativa, levando em consideração o lugar em que será utilizado, os objetivos visados e os papéis dos participantes.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), também falam sobre a importância de gêneros primários e secundários da teoria bakhtiniana, apontando a contribuição que os mesmos têm para o desenvolvimento da língua e da linguagem do aluno e, para tanto, propõem a observação da criança ao entrar na escola e sua relação com os diferentes gêneros (primários e secundários) e quanto essas relações se modificam com a passagem pela escola.

Em relação aos gêneros primários e a interação das crianças na escola Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) explicam

Estão fortemente ligados à experiência pessoal da criança e se aplicam a uma situação à qual estão ligados de maneira quase indissociável, por assim dizer, automática, sem real possibilidade de

escolha. Diria mesmo que a ausência de possibilidade de escolha é o que mais os caracteriza – num nível muito pouco evoluído de desenvolvimento, isto é, precisamente antes da aparição dos gêneros secundários (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 29).

Dessa forma, a criança, por meio das produções espontâneas na escola, aproxima-se dos gêneros secundários, contribuindo para a sua inserção na Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 1984), uma vez que passa do nível da linguagem espontânea para a mais elaborada.

Cabe, portanto, a comunidade escolar como um todo, promover atividades condizentes com o universo dos diferentes textos que circulam nas práticas de leitura e de escrita no cotidiano escolar de modo a contemplar práticas sociais de aprendizagem. Como bem cita Kleiman (2005),

é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos (KLEIMAN, 2005, p.9).

Dessa forma, a diversidade de gêneros precisa estar presente nas atividades de práticas de leitura e escrita no ambiente escolar, pois como defende Marcuschi (2008, p. 211) os gêneros textuais abordados em sala de aula permitem que os alunos se envolvam com situações reais do uso da linguagem e se apropriem dos meios necessários para a produção de textos mais eficientes, bem como um pensamento crítico mais aguçado em relação a sociedade em que estão inseridos.

3.2 OS NOVOS GÊNEROS

É relevante destacar que os gêneros textuais não são estanques, porém apresentam características em comum que tornam possível reconhecer uma estrutura. E que eles vão se modificando frente às diferentes situações comunicativas e, portanto, se faz necessário apontar os gêneros digitais que surgem a partir da nova realidade social a qual às novas mídias e às inovações na rotina são impostas pelo uso da *internet*. Conforme afirma Marcuschi (2003),

Os gêneros emergentes nessa nova tecnologia digital são relativamente variados, mas a maioria deles tem similaridades em outros ambientes, tanto na oralidade como na escrita. Muitos desses

gêneros digitais são evoluções de outros já existentes nos suportes impressos (papel), ou em vídeos (ex.: vídeos, fotografias). Porém essa tecnologia comunicativa verdadeiramente gerou novos gêneros, como por exemplo: os *chats* e os fóruns. (MARCUSCHI, 2003, p.13).

Os gêneros digitais apresentam algumas características marcantes como a produção de textos mais curtos e objetivos, a presença de hipertextos, de abreviaturas e de uma linguagem mais interativa.

Esse grande universo digital convida o leitor a interagir com a literatura que nasce e circula na *web*, na qual os diferentes atores (produtores e receptores) integram uma prática comunicativa em conjunto.

Os *e-mails*, as listas de discussão, os *chats* e os *weblogs* são os gêneros digitais mais praticados na sociedade moderna com o uso da *Internet*, para não falar dos gêneros mais recentes que emergem constantemente por meio da utilização de redes sociais digitais, onde se inserem, por exemplo, o *twitter*, o *instagram*, o *facebook*, dentre outros.

O *e-mail*, pode ser apontado como um bom exemplo de um gênero digital emergente que poderá render bons frutos para o letramento digital, como afirma Coscarelli (2011), ao citar que o trabalho com o *e-mail* é:

[...] uma atividade interessante, pois os alunos precisam preencher formulários, criar senhas, ler e ponderar sobre os termos de um contrato. Os alunos precisam também aprender a usar recursos básicos das caixas de mensagens como enviar um *e-mail*, abrir as mensagens recebidas, deletá-las depois de lidas. A estrutura do texto *e-mail*, assim como as formas de fazer a abertura e o fechamento desse gênero textual e as variações de registro usadas nele, bem como abreviações, *emoticons*, etiquetas da Net devem ser discutidos e aprendidos pelos alunos. (COSCARELLI, 2011, p. 34).

Dessa forma, se faz necessário abordar os gêneros digitais nas escolas e, por isso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz entre os seus saberes a abordagem de gêneros digitais. Entre eles, podem-se destacar como exemplos o Currículo *web* que é uma variação do currículo impresso, cuja diferença é estar inserido em uma plataforma digital, com variadas ferramentas que tornam possível a inclusão de documentos suplementares, fotos e, até mesmo, arquivos de voz e de vídeo; também aparece o *Graphics Interchange Format* (GIF), que é uma montagem de imagens que se sucedem automaticamente, criando uma espécie de vídeo curto; tem a *Fanfiction*, muito utilizada entre os fãs e aficionados de literatura e cinema, a qual escrevem roteiros a partir de narrativas já existentes; além do *Vlog*, que

geralmente é um vídeo publicado sobre um tema, no qual a pessoa que publica (chamada de *vlogueira*), espera que os seus seguidores a acompanhem em canais pessoais ou em plataformas de compartilhamento de vídeos como, por exemplo, o *Youtube*. Não deixando de citar a *Wiki* que é uma página de escrita colaborativa.

A rica diversidade dos gêneros textuais permite que a abordagem pedagógica da sequência didática favoreça uma aprendizagem significativa que considera a identidade e os primeiros saberes da criança, para a promoção da construção de novos saberes.

4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UM PROCEDIMENTO AUXILIAR PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM

É do buscar e não do achar que nasce o que eu não sabia.

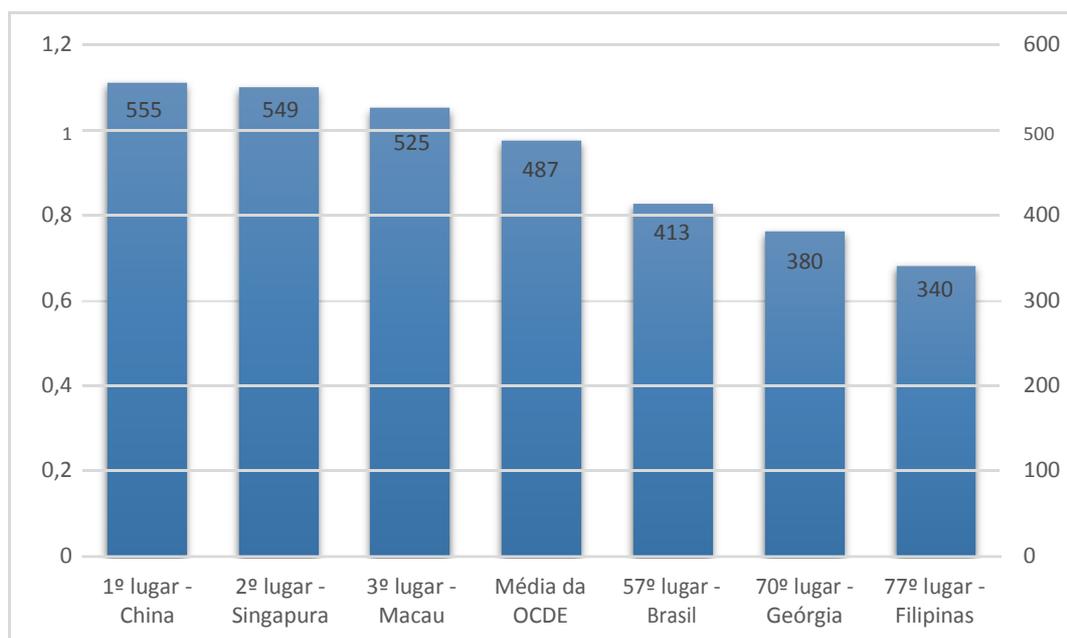
Clarice Lispector

Nas últimas décadas, a leitura ganha reconhecimento nas mais diversas esferas da sociedade e, em especial, em relação à inserção do aluno em práticas sociais de linguagem e na vida profissional. Também, tem tido destaque nas avaliações nacionais e internacionais, como o Saeb, Enem, Pisa etc.

Os documentos oficiais das avaliações institucionais no país destacam a competência leitora dos estudantes:

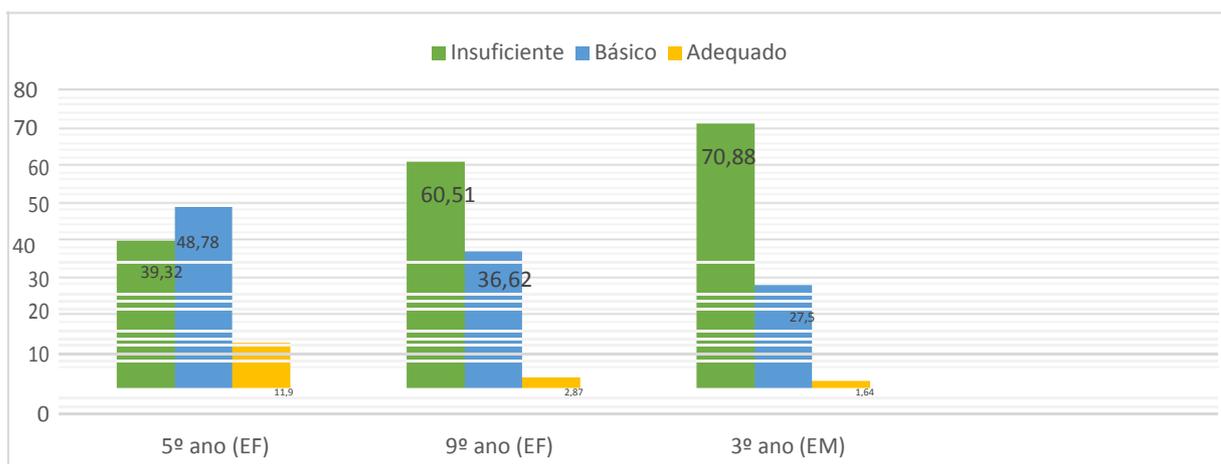
Os testes de Língua Portuguesa da Prova Brasil estão estruturados com o foco em leitura, que requer a competência de apreender um texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. O fato de se avaliar apenas a leitura não reduz a importância dessas avaliações, tendo em vista que a leitura é fundamental para o desenvolvimento de outras áreas do conhecimento e para o consequente exercício da cidadania. (PDE, 2011, p. 21)

O desempenho dos alunos em relação ao desenvolvimento da competência leitora tem-se mostrado insatisfatório, conforme resultados do Pisa e Prova Brasil. No Pisa (*Programme for International Student Assessment*) de 2018, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) informa que o desempenho dos alunos brasileiros está abaixo da média em relação aos outros países, ou seja, em leitura o Brasil alcança 413 pontos, sendo a comparação com a média dos demais países em 487 pontos.

Gráfico 02 – Desempenho em Leitura.

Fonte: Fonte: OCDE/Pisa 2018.

Os dados da Prova Brasil 2017, também evidenciam um *déficit* na área de Língua Portuguesa com foco em leitura dos estudantes, tanto no 5º ano do ensino fundamental – anos iniciais, como no ensino fundamental – anos finais e ensino médio.

Gráfico 03 – Desempenho em Língua Portuguesa.

Fonte: Inep/MEC

Ao observar os dados do Pisa e da Prova Brasil, nota-se que a competência leitora ainda continua deficiente, no que tange ao domínio da leitura compreensiva, o que demonstra ser necessário rever os objetivos e as práticas de leitura na esfera

escolar. Dessa forma, o professor desempenha um papel primordial por ser o mediador em sala de aula para orientar o estudo que visa o ato de ler e de escrever para aprender e, é preciso proporcionar estudos reflexivos para os mesmos como forma de auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem.

Na área de Língua Portuguesa, a reflexão permeia a compreensão da língua como algo que interfere no cotidiano, articulando relações com o outro e com o mundo. Sob essa perspectiva, o enfoque utilizado em sala de aula valoriza situações de interação que levem os alunos ao uso real e, portanto, social da língua, concretizando-se por meio dos gêneros textuais, pois segundo Marcuschi (2008), “é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto” (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Assim, partindo do princípio de que a competência leitora e a competência escritora viabilizam o acesso ao conhecimento em qualquer área do saber se faz necessário articular a teoria pedagógica à prática docente, de forma a buscar a compreensão dos caminhos apresentados aos professores, por órgãos educativos e por políticas públicas, e como os mesmos são aplicados na aprendizagem da leitura e da escrita em salas de aula.

Ancorada ao uso dos gêneros textuais e de sequências didáticas, a competência leitora e a competência escritora se ampliam e têm sido, nos últimos anos, desenvolvidas pelos professores, possibilitando-lhes interferir no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos de modo a auxiliar na superação de lacunas cognitivas e desenvolver habilidades de que estes careçam, proporcionando uma prática educativa vinculada ao uso real dos textos na sociedade.

O professor tradicional é um homem feliz: não tem o problema de escolher entre as várias atividades possíveis para ensinar um assunto. Como para ele a única atividade válida é a exposição oral ou preleção, não perde tempo procurando alternativas. Para o professor moderno, entretanto, a escolha adequada das atividades de ensino é uma etapa importante de sua profissão. [...] Assim como a competência profissional do engenheiro se manifesta na escolha acertada de materiais e métodos de construção, a idoneidade profissional do professor se manifesta na escolha de atividades de ensino adequadas aos objetivos educacionais, aos conteúdos de matéria e aos alunos. (BORDENAVE e PEREIRA, 1997, p. 121)

Nesse sentido, adotar os gêneros textuais por meio de sequências didáticas como objeto de estudo, representa um elemento de aproximação entre a pesquisa em

ensino e a sala de aula a partir do momento que se investiga como o professor utiliza essa metodologia.

4.1 CONTEXTUALIZANDO SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

A expressão sequência didática remete ao fato de ela ter sido incorporada aos documentos oficiais no Brasil, a partir de 1998, com termos como "projetos" e "atividades sequenciadas" usadas no estudo da Língua Portuguesa, embora o termo tenha surgido na França, no início dos anos 1980.

A sequência didática surgiu na França no início dos anos 80 e objetivava melhorar o processo de ensino da língua materna, sendo uma proposta para sair de um ensino fragmentado do idioma francês em que se trabalhava de forma separada, sem conexões, a ortografia, a sintaxe e cada categoria da gramática. (OLIVEIRA, 2013, p. 39)

Pode-se conceituar sequência didática (SD) como um conjunto de atividades encadeadas de questionamentos, atitudes, procedimentos e ações que os alunos executam com a mediação do professor. Esse conjunto de atividades que compõem as SDs são efetivados de maneira a aprofundar o tema, o conteúdo e/ou o gênero que está sendo estudado, utilizando-se de variadas estratégias: leituras, aula dialogada, simulações, experimentos etc.

Sequências didáticas, como o próprio nome já diz, são formadas por sequências de atividades ordenadas e articuladas para trabalhar e/ou aprimorar conteúdos específicos que o professor avalia como importantes e necessários para a aprendizagem de seu grupo. (FONSECA, 2012, p. 61)

É relevante ressaltar que a sequência didática é introduzida no país, a princípio, para o estudo da língua materna, mas que com o passar dos anos ganha novas diretrizes e passa a ser usada em diferentes áreas do conhecimento, adotando alguns passos básicos, como cita Oliveira (2013):

Escolha do tema a ser trabalhado; questionamentos para problematização do assunto a ser trabalhado; planejamento dos conteúdos; objetivos a serem atingidos no processo ensino-aprendizagem; delimitação da sequência de atividades, levando em consideração a formação de grupos, material didático, cronograma, integração entre cada atividade e etapas, e avaliação dos resultados. (OLIVEIRA, 2013, p. 40)

Como Oliveira, Zabala define sequência didática como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais” (ZABALA, 1998, p. 18). A sequência didática tem por objetivo ensinar o aluno a dominar diversos temas por meio de práticas de linguagens diferenciadas, pois dessa forma a escola ensinará aos alunos a realizarem atividades nas mais variadas situações sociais, oferecendo-lhes mais subsídios para melhorarem a sua forma de ver o mundo.

Para o mesmo autor, a aprendizagem do aluno se concretiza a partir da intervenção do professor no cotidiano da sala de aula e, portanto, cita que é necessário ao professor pensar em duas perguntas: “Para que educar? Para que ensinar?” (ZABALA, 1998, p.21), denominadas pelo autor como perguntas capitais que justificam a prática educativa e que levam à organização do trabalho pedagógico reflexivo.

Assim, propõe analisar a proposta metodológica intitulada de sequência didática a partir de um modelo tradicional, a qual elenca quatro fases: “comunicação da lição; estudo individual sobre o livro didático; repetição do conteúdo aprendido e julgamento (nota do professor ou professora)” (ZABALA, 1998, p.54) e um modelo a partir de “estudo do meio” com as seguintes fases:

atividade motivadora relacionada com uma situação conflitante da realidade experiencial dos alunos; explicação das perguntas ou problemas; respostas intuitivas ou hipóteses; seleção e esboço das fontes de informação e planejamento da investigação; coleta, seleção e classificação dos dados; generalização das conclusões tiradas; expressão e comunicação. (ZABALA, 1998, p. 55)

Zabala acrescenta que o objetivo da sequência didática deve ser:

[...] introduzir nas diferentes formas de intervenção aquelas atividades que possibilitem uma melhora de nossa atuação nas aulas, como resultado de um conhecimento mais profundo das variáveis que intervêm e do papel que cada uma delas tem no processo de aprendizagem dos meninos e meninas. (ZABALA 1998, p.54)

É na sala de aula que se produz conhecimentos e saberes e, para que de fato haja uma aprendizagem significativa faz-se necessário um planejamento de aulas mais dinâmicas com a realização de atividades com intencionalidade pedagógica claras e concisas. Assim, Oliveira (2013) propõe o uso das sequências didáticas, a qual define como:

um procedimento simples que compreende um conjunto de atividades conectadas entre si, e prescinde de um planejamento para delimitação

de cada etapa e/ou atividade para trabalhar os conteúdos disciplinares de forma integrada para uma melhor dinâmica no processo ensino-aprendizagem. (OLIVEIRA, 2013, p. 39)

As SD lembram um plano de aula, entretanto são mais amplas por abordarem várias estratégias de ensino e de aprendizagem e por ser uma sequência de vários dias.

Porém, é relevante destacar que as sequências didáticas precisam estar alinhadas a objetivos coerentes e estratégias em continuidade, para evitar-se a compartimentalização dos conhecimentos, dessa forma, o docente terá a real magnitude dessa metodologia.

Afinal, as sequências são uma ferramenta muito importante para a construção do conhecimento:

Ao organizar a sequência didática, o professor poderá incluir atividades diversas como leitura, pesquisa individual ou coletiva, aula dialogada, produções textuais, aulas práticas, etc., pois a sequência de atividades visa trabalhar um conteúdo específico, um tema ou um gênero textual da exploração inicial até a formação de um conceito, uma ideia, uma elaboração prática, uma produção escrita (BRASIL, 2012b, p. 21)

Em algumas situações, uma sequência didática, pode ser confundida com um plano de aula, o que a difere é o fato de os conteúdos e estratégias serem organizados (etapa por etapa) de forma a levar o aluno a uma evolução no conhecimento, através do aprofundamento dos estudos sobre o tema. Por esse motivo, não há uma quantidade determinada de etapas a serem elaboradas para desenvolver determinado tema, conteúdo ou gênero. Tudo dependerá da intencionalidade pedagógica do professor e do aprofundamento investigativo dos alunos.

Recentemente, existem outras abordagens para a sequência didática, como por exemplo, a sequência didática interativa que é um desdobramento da metodologia interativa e que se utiliza da técnica do Círculo Hermenêutico Dialético (CHD).

A sequência didática interativa é uma proposta didático-metodológica que desenvolve uma série de atividades, tendo como ponto de partida a aplicação do círculo hermenêutico-dialético para identificação de conceitos/definições, que subsidiam os componentes curriculares (temas), e, que são associados de forma interativa com teoria(s) de aprendizagem e/ou propostas pedagógicas e metodologias, visando à construção de novos conhecimentos e saberes (OLIVEIRA, 2013, p. 43).

Nessa nova sequência são sugeridos alguns passos básicos subdivididos em dois, sendo o primeiro caracterizado como sequência de atividades, na qual consta a definição do tema a ser trabalhado, levantamento prévio do conhecimento dos alunos, a separação em grupos para sistematização do conhecimento, a eleição de um representante por grupo para formar um novo grupo onde também farão uma síntese coletiva. E o segundo passo chamado de segundo bloco de atividades, no qual consta o desenvolvimento do embasamento teórico sobre o assunto e a escolha, pelo professor, de uma atividade para o fechamento do tema (OLIVEIRA, 2013, p. 44- 46).

Nas concepções de Zabala (1998) e Oliveira (2013), percebe-se que a sequência didática é focalizada no estudo dos conteúdos e temas, sempre com atividades sequenciadas, organizadas com intencionalidade pedagógica e objetivos definidos, o que contribui para a aprendizagem dos alunos e para a reflexão sobre a prática docente, mas o procedimento da SD também é utilizado para a prática com gêneros textuais, o que remete a outras características e etapas mais específicas para o seu estudo.

4.2 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA DE TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS

Para planejar o ensino da Língua Portuguesa é necessário compreender a língua como parte do cotidiano, promovendo relações com o mundo e com as pessoas. Sendo assim, o ensino em sala de aula deve focar em situações de interação que levem os alunos a práticas reais e sociais da língua. Como defende Marcuschi (2003, p.19), “os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia”. Ou seja, não há interação humana sem os gêneros textuais. Os gêneros textuais são toda forma de comunicação oral ou escrita. Em outras palavras, pode-se dizer que o gênero textual é a maneira com que a língua se apresenta na interação.

Em relação aos gêneros textuais Bronckart (2003), como vários autores, considera que todo indivíduo é permanentemente rodeado de textos, organizados em diferentes gêneros e que se encontram em constante mutação e que essa exposição a diferentes gêneros faz com que, intuitivamente, as pessoas construam seus

conhecimentos e regras sobre os gêneros e que estes vão se modificando com o passar do tempo, a partir das aprendizagens sociais.

Nesse sentido, para desenvolver um trabalho em sala de aula focado na língua como forma de interação é preciso conhecimentos teóricos para embasar a prática pedagógica.

Toda a atividade pedagógica de ensino do português tem subjacente, de forma explícita ou apenas intuitiva, uma determinada concepção de língua [...] Não pode haver uma prática eficiente sem fundamentação num corpo de princípios teóricos sólidos e objetivos [...] se nossa prática de professores se afasta do ideal é porque nos falta, entre outras muitas condições, um aprofundamento teórico acerca de como funciona o fenômeno da linguagem humana (ANTUNES, 2003, p. 39).

Portanto, pode-se citar que sem o embasamento teórico para nortear as práticas pedagógicas em sala de aula, o processo de aprendizagem poderá ficar prejudicado, uma vez que se corre o risco de se utilizar práticas superficiais, o que não promove a aprendizagem significativa.

Dessa forma, defende-se a necessidade de uma metodologia para nortear o trabalho em sala de aula que propicie o estudo de gêneros textuais, abrangendo o reconhecimento, a leitura, a produção e sua utilização nas interações entre os homens, pois a língua está em processo constante de transformação.

A partir dessas reflexões surgem indagações sobre como se pode trabalhar gêneros textuais em salas de aula? Quais os gêneros mais “adequados” para cada nível de escolaridade? Como encaminhar o trabalho com gêneros para favorecer o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos?

Essas e tantas outras questões apontam problemáticas referentes ao como executar a transposição didática de um objeto de ensino da língua: os gêneros textuais.

4.2.1 TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DE GÊNEROS

A expressão “transposição didática” é criada pelo sociólogo francês Michel Verret, em 1975, mas um dos primeiros a pesquisá-la foi Yves Chevallard (1989), a qual conceitua “transposição didática” como o trabalho de fabricar um objeto de

ensino, ou seja, fazer um objeto de saber científico ser objeto do saber escolar e sendo assim essa transição necessita passar por três níveis básicos:

no primeiro, temos o “conhecimento científico” propriamente dito, que sofre um primeiro processo de transformação para constituir o “conhecimento a ser ensinado”; em seguida temos “o conhecimento a ser ensinado” que se transforma em “conhecimento efetivamente ensinado” e, por último o “conhecimento efetivamente ensinado” se constituirá em “conhecimento efetivamente aprendido”. (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006, p. 552)

Portanto, o primeiro nível é transformar o conhecimento científico, acadêmico em um conhecimento escolar para ser ensinado. Já o segundo nível é definir qual o tratamento deve ser dado ao conteúdo para ensinar aos alunos e o terceiro nível corresponde às decisões que o professor deve tomar em relação a metodologia que será adotada para construir uma aprendizagem eficaz e significativa.

Sendo assim, também há de se pensar em um processo de transposição didática para o estudo de gêneros textuais. E, de acordo com os pesquisadores do grupo de Genebra: Dolz, Gagnon e Decândio (2010), é preciso elaborar uma ferramenta mediadora do conhecimento, a qual dão o nome de “modelo didático do gênero”, que se refere aos saberes de referência em relação a uma prática de linguagem; a descrição das características do gênero e as capacidades de linguagem dos aprendizes.

Ainda segundo os autores, esse modelo

Define “princípios, orienta a intervenção didática e, enfim, torna possível uma progressão entre os diferentes graus de aprendizagem. [...] O modelo define, com efeito, os princípios (por exemplo, o que é um debate?), os mecanismos (reformulação, retomada, refutação) e as formulações (modalizações, conectivos) que devem constituir objetos de aprendizagem para os alunos.” (DOLZ; SCHNEUWLY; DE PIETRO, 1998 apud ROJO, 2001, p. 319).

Esse modelo didático do gênero proposto pelos pesquisadores de Genebra serve como base teórica para a elaboração das sequências didáticas, pois, estas sim, são adaptadas ao contexto de ensino específico.

Portanto, em relação a sequência didática de gêneros textuais sugere-se como uma possível orientação metodológica o conceito dos pesquisadores suíços Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), na qual salientam que a SD consiste em

um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. (...) tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim escrever ou falar de uma

maneira mais adequada numa dada situação de comunicação (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

A sequência didática, proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), fundamenta-se no fato de que é possível ensinar a escrever ou a falar um texto em situações públicas não-escolares e escolares. E para tanto, faz-se necessário criar contextos de produção que permitam aos alunos adquirirem embasamento e apropriação das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em diferentes situações de comunicação.

Segundo Machado e Cristovão (2006), o uso de sequências didáticas de gêneros textuais auxilia a descompartmentalização dos conteúdos e capacidades, facilitando as práticas de leitura e de escrita. Assim, elencam fatores que justificam o uso desse procedimento:

Quadro 06 – Razões para o uso de Sequências Didáticas.

Permite um trabalho global e integrado;
Considera, na sua construção, obrigatoriamente, tanto os conteúdos de ensino fixados pelas instruções oficiais quanto os objetivos de aprendizagem específicos;
Contempla a necessidade de se trabalhar com atividades e suportes de exercícios variados;
Permite integrar as atividades de leitura, de escrita e de conhecimento da língua, de acordo com um calendário pré-fixado;
Facilita a construção de programas em continuidade uns com os outros;
Propicia a motivação dos alunos, uma vez que permitiria a explicitação dos objetivos das diferentes atividades e do objetivo geral que as guia.

Fonte: MACHADO, A.R.; CRISTOVÃO, V.L.L., 2006, p. 555.

As mesmas autoras elencam a importância do trabalho com sequências didáticas de gêneros textuais que visam ao ensino de gêneros da linguagem escrita e gêneros orais e citam as seguintes características:

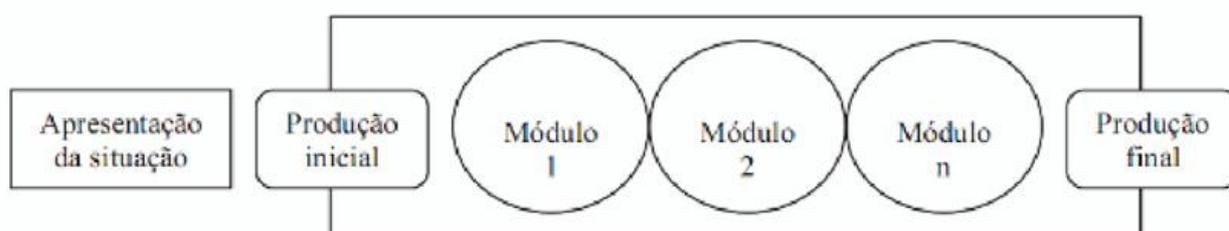
- o objeto do trabalho escolar seria a atividade de linguagem relacionada a um gênero utilizado em uma determinada situação de comunicação;

- o trabalho se faria no interior de um projeto de classe que circunscrevesse os elementos que caracterizam a situação de comunicação em foco;
- o ponto de partida da sequência seria constituído, na medida do possível, da observação das capacidades e das dificuldades dos alunos;
- os diferentes componentes que entrariam na atividade de linguagem relacionada ao gênero em estudo seriam trabalhadas isoladamente, por meio de atividades diversas, desenvolvendo-se uma metalinguagem sobre esses componentes e abordando-se o gênero em seus diferentes aspectos (estrutura, unidades linguísticas particulares, elementos do conteúdo etc.);
- as diferentes capacidades trabalhadas nas atividades seriam reinvestidas em uma atividade mais complexa, isto é, na produção de um texto final pertencente ao gênero, efetuando-se novas observações, análises e a avaliação dos progressos conseguidos e das dificuldades ainda não superadas. (MACHADO e CRISTOVÃO, 2006, p. 555-556)

Assim, uma sequência didática de gênero tem a finalidade, de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe escrever ou falar de uma maneira mais adequada em uma dada situação de comunicação.

A sequência didática proposta por Dolz e Schneuwly (2004), tem uma estrutura base composta por etapas pré-definidas, como a apresentação da situação, a produção inicial e a produção final e etapas mais flexíveis, chamadas de módulos, conforme são representados na figura a seguir:

Figura 05 – Esquema da Sequência Didática, conforme o grupo de Genebra.



Fonte: Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004, p. 98)

Dessa forma, cada etapa tem uma finalidade, sendo que na apresentação da situação, cabe ao professor apresentar ao aluno todas as informações referentes à atividade que se pede, ou seja, deve descrever, de modo detalhado, a produção oral ou escrita que será realizada por meio de um determinado gênero. Portanto, o professor deve contextualizar, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), os conteúdos e as temáticas a serem estudadas, levando em consideração que

Na apresentação da situação, é preciso que os alunos percebam, imediatamente, a importância desses conteúdos e saibam com quais vão trabalhar. [...] A fase inicial de apresentação permite, portanto, fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado. (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 100)

Em seguida, vem a produção inicial, a qual serve para diagnosticar os conhecimentos que os alunos têm sobre o gênero que será trabalhado, sendo essa a primeira produção dos alunos.

Assim, a sequência começa pela definição do que é preciso trabalhar, a fim de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos que, apropriando-se dos instrumentos próprios ao gênero, estarão mais preparados para realizar a produção final. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 102).

E a partir dessa escrita, o professor pode observar o domínio dos alunos sobre o gênero solicitado (construção composicional, estilo, conteúdo temático, suporte onde circula o texto etc.), para assim elaborar atividades que serão desenvolvidas nos módulos seguintes como forma de sanar lacunas apresentadas no texto inicial. Esse momento é essencial para que se perceba “[...] em que o professor pode intervir melhor e o caminho que o aluno tem ainda a percorrer: para nós, essa é a essência da avaliação formativa” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 101).

A quantidade de módulos dependerá dos domínios dos alunos em relação ao gênero trabalhado.

Em cada módulo, é muito importante propor atividades as mais diversificadas possível, dando, assim, a cada aluno, a possibilidade de ter acesso, por diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, desse modo, suas chances de sucesso. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 105).

E ao final dos módulos, há uma nova produção de texto para que se verifique se os critérios necessários para a produção do gênero foram atingidos.

Entretanto, esse modelo de SD parece precisar sofrer algumas alterações quando é elaborado para uma proposta metodológica de ensino nas escolas brasileiras, uma vez que o contexto social do país é diferente do contexto dos pesquisadores em Genebra.

No sistema suíço, todos os anos de ensino possuem uma grade curricular que contempla uma disciplina com aulas semanais específicas só para produção textual, para a qual essa metodologia foi planejada. Já no sistema brasileiro, isso não ocorre, pois temos uma única disciplina – Língua Portuguesa - para trabalhar com os eixos da

oralidade, da leitura, da produção escrita, da análise linguística/reescrita de texto. E, quando se trata de alunos dos anos iniciais, a mesma professora deve dar conta, além dessa disciplina (com seus diferentes eixos de ensino), de várias outras áreas do conhecimento (Matemática, Ciências, História, Geografia, etc.) (COSTA-HÜBES; SIMIONI, 2014, p. 25).

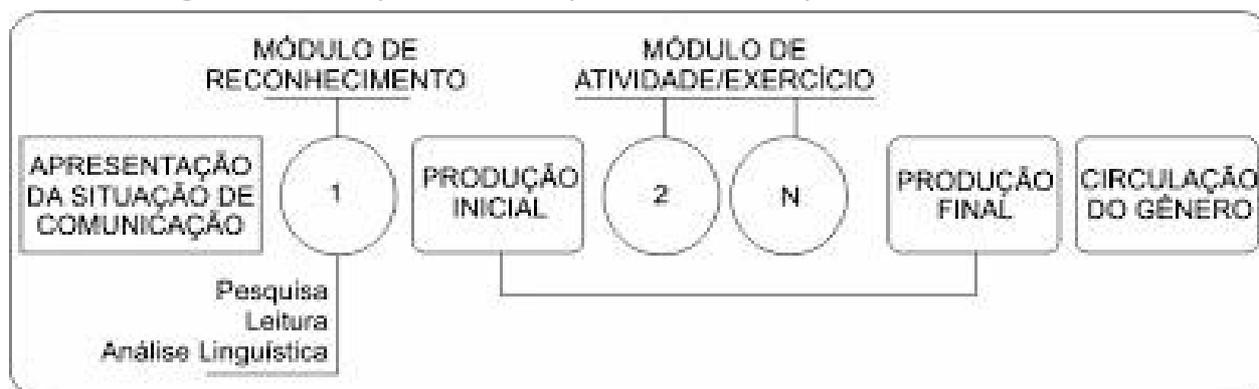
Perante o exposto, é possível compreender que a prática pedagógica das escolas brasileiras necessita de um modelo de sequência didática mais apropriado aos grupos de alunos do país, para que possam se apropriar dos gêneros com suas especificidades.

4.2.2 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS DE GÊNEROS EM ESCOLAS BRASILEIRAS

Como exposto no início do capítulo, a defasagem em leitura das crianças e dos jovens no país ainda não se encontra em parâmetros considerados adequados, o que necessita de um trabalho mais eficaz no sentido de garantir, aos alunos, a aquisição do conhecimento na escrita e na leitura, de forma a alargar seus horizontes e possibilidades de inserção na sociedade.

Assim, pensando nas condições de ensino no país, Costa-Hübes (2014; AMOP, 2007) sente a necessidade de adaptar a proposta de sequência didática de gêneros desenvolvidas pelos pesquisadores de Genebra, para a realidade das escolas brasileiras, a qual sugere a inserção de duas etapas no modelo suíço: a etapa de reconhecimento de gênero, antes da etapa da produção inicial e a etapa de circulação do gênero. Assim, a estrutura da sequência didática passa a ser representada da seguinte forma:

Figura 06 – Esquema de Sequência Didática para escolas brasileiras.



Fonte: Swiderski e Costa-Hübes (2009)

Logo, o módulo de reconhecimento do gênero, antes da produção inicial, dá a oportunidade de o professor criar para o aluno várias situações que envolvam a prática de leitura de textos do gênero selecionado que circulam na sociedade, ou seja, cria-se um requisito para facilitar a produção dos alunos.

Uma vez que os alunos brasileiros estão inseridos em um sistema de ensino que não privilegia as aulas de produção textual do mesmo modo que a Suíça, o acréscimo do módulo de reconhecimento do gênero antes da produção inicial tem como finalidade desenvolver, com os alunos, atividades que contemplem a pesquisa, a leitura e a análise linguística de textos do gênero em estudo, recorrendo, para isso, àqueles que já circulam socialmente. [...] Acredita-se que esse conhecimento pode deixá-los mais seguros no momento da primeira produção (COSTA-HÜBES; SIMIONI, 2014, p. 26-27).

Essa proposta sugere que o aluno procure embasamento para a sua produção inicial, por meio da pesquisa, procurando assim conhecer os elementos que constituem o gênero a ser trabalhado, bem como sugere a leitura e a análise dessa pesquisa buscando reforçar o conhecimento sobre o gênero.

E a etapa de circulação do gênero, proposta por Costa-Hübes (2014, p. 27) é “o momento que se garante a efetivação do uso real da linguagem promovendo a interação por meio do texto proposto para produção”, ou seja, é o momento de fazer o texto circular entre os interlocutores de maneira a comprovar sua real função social.

Para uma melhor compreensão da proposta adaptada para as escolas brasileiras, descreve-se a função de cada módulo:

Quadro 07 – Etapas de circulação do gênero.

ETAPAS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	FUNÇÃO DE CADA ETAPA
Apresentação da situação de comunicação e seleção do gênero	<ul style="list-style-type: none"> - Propor uma situação real de produção; - Definir o porquê e para quem escrever; - Selecionar o gênero que atenderá à situação de interação com auxílio dos alunos; - Possibilitar dar voz aos alunos para as tomadas de decisões frente à situação de interação.
Módulo de reconhecimento do gênero	<p>a) Pesquisa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Propiciar o reconhecimento do gênero por meio da pesquisa (sugerir a investigação de onde e em quais suportes esses textos se apresentam; quais os veículos de circulação dos textos; etc.) - Explorar a função social, o conteúdo temático e o estilo dos textos de maneira a revelar o conhecimento prévio dos alunos. <p>b) Leitura de textos do gênero</p> <ul style="list-style-type: none"> - Propor leitura de diferentes textos sob três aspectos: foco no autor, no texto ou no autor-texto-leitor; - Utilizar atividades de interpretação com questões que exijamdo aluno conhecimentos necessários para ler, estabelecer relações entre uma leitura e outra, questionar, tomar posicionamento frente a situações.

	<p>c) Análise linguística</p> <ul style="list-style-type: none"> - Propor atividades contextualizadas que permitam ao aluno refletir sobre a organização da língua em seu uso efetivo; - Refletir sobre o modo de organização dos textos, avaliar as condições de produção e a que esfera se destina.
Produção (oral ou escrita) de texto do gênero	<ul style="list-style-type: none"> - Retomar como um esboço, um rascunho do texto que se quer que o aluno produza.
Reescrita de texto: módulos de atividades	<ul style="list-style-type: none"> - Revisar seu texto em função de orientações recebidas; - Retomar a situação de produção, enfatizando novamente o gênero que está sendo trabalhado; - Propor outros módulos com conteúdo que os alunos ainda não dominaram em relação ao gênero; - Reescrever o texto, atentando para os conteúdos abordados.
Circulação do gênero	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer circular os textos produzidos chegando aos interlocutores.

Fonte: COSTA-HÜBES; SIMIONI, 2014, p. 27-37

É relevante lembrar que essas etapas não são estanques e que se adaptam às necessidades de cada grupo, porém são etapas que favorecem momentos de inquietações, questionamentos e que possibilitam aos alunos traçar caminhos diferentes em sua aprendizagem para que sejam capazes de fazer uso da linguagem oral e escrita em diferentes situações sociais.

5 A REFLEXÃO CRÍTICA DO EDUCADOR

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Paulo Freire

O processo de reflexão docente compreende o pensamento e ação, algo que acontece no interior de uma realidade em que o educador está inserido. E diante dessa questão, a reflexão pressupõe um processo de mão dupla entre sujeitos (professor/aluno) que buscam oportunidades de construir saberes e aperfeiçoar seus conhecimentos de maneira significativa.

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa (ALARCÃO, 2011, p. 44).

Com base nessa premissa é importante refletir sobre a interação entre professores e crianças a partir de uma proposta crítico-reflexiva na qual o professor possa repensar sua prática para proporcionar aos alunos oportunidades de se sentirem protagonistas de suas aprendizagens e, dessa forma, os educadores passam a “entenderem-se como intelectuais transformadores, responsáveis por formar cidadãos ativos e críticos dentro da comunidade”. (LIBERALI, 2008, p.38).

O profissional reflexivo é aquele que, de alguma forma, constrói e reconstrói o conhecimento sobre a prática por meio de questionamentos e por isso se faz necessário articular mecanismos que possam auxiliar no processo de reflexão, tanto ao que se refere a questões centradas na prática de sala de aula, em uma visão mais técnica, como em questões que extrapolam o contexto institucional para situar-se no papel da educação.

Afinal, o professor reflexivo é aquele que passa a compreender que a organização do espaço e do tempo da sala de aula, não se restringe ao desenvolvimento de listagens de conteúdo, nem tão pouco da diversificação de técnicas, atividades e recursos didáticos, mas que essas questões não podem ser

descartadas, pois desempenham papel importante na estruturação das atividades educacionais, porém, devem ser percebidas como aliadas às situações de aprendizagem e não como foco central do fazer pedagógico do professor, uma vez que este deve fundar-se na questão do porquê ensinar.

Diante de tais desafios profissionais é preciso pensar na qualidade de trabalho que o professor desempenha em seu campo de atuação. E, atualmente, a questão da formação de professores tem estado cada vez mais presente nas pautas de discussões gerais, tanto no Brasil quanto no mundo.

Na realidade brasileira, percebe-se que a identidade do professor mudou, passando da figura da normalista cheia de ideal ou do educador que trabalha por vocação, como se fosse um sacerdote, ao profissional da educação que, ao formar-se, forma também a escola e produz a profissão docente (NÓVOA, 1991).

Neste sentido, ser profissional da educação é refletir sobre quais serão as melhores estratégias para aliar as teorias com as práticas relacionadas ao cotidiano de seus aprendizes; é procurar trabalhar de forma diversificada na busca pela formação cidadã plena; é buscar na formação continuada a chave para o sucesso de seu trabalho, é se ver como um “eterno aprendiz”; é se conscientizar que seu papel hoje é apresentado como de um profissional específico, mas inacabado em sua busca profissional.

5.1 ALGUMAS ESPECIFICIDADES DA PRÁTICA REFLEXIVA

Na perspectiva de formação de professores, com práticas reflexivas, é possível encontrar uma diversidade de autores que disponibilizam abordagens empregadas tanto em nível da formação inicial como na continuada.

Bartlett (1990), cita que o professor reflexivo é aquele que transcende as técnicas de ensinar e de pensar além da necessidade de melhorar nossas técnicas instrucionais e, portanto, deve ensinar de forma crítica. Assim, propõe cinco elementos que compõem um ciclo de atividades reflexivas.

O primeiro elemento é o mapear, no qual observa-se e coleta-se evidências sobre a própria prática; o segundo, o informar, que identifica os princípios e fundamentos teóricos que embasam as próprias teorias de ensino; já o terceiro é o

contestar, onde há o confronto de ideias e sua estruturação, ou seja, as razões para ensinar como se ensina, levantando as contradições entre o que se faz e como pensa; o quarto elemento é o avaliar, para buscar novas alternativas de ações; e por fim, o quinto elemento, o agir, no qual coloca-se em prática as ideias.

Dessa forma, o professor reflexivo tem papel ativo na formação de propósitos do seu trabalho, buscando compreender suas origens e as consequências do seu fazer pedagógico.

Essa abordagem nos leva a diferentes interpretações da reflexão crítica e se vincula não apenas a procedimentos específicos, mas ao tipo de foco dos questionamentos, fazendo com que os pesquisadores e os formadores que se utilizam desse referencial tenham que explicitar quais concepções de reflexão irão ao encontro de sua proposta e que evidências sustentam a ocorrência do tipo de reflexão pretendido.

A ideia de reflexão tem suas raízes nas teorias de Dewey (1979), e vem sendo discutida como um elemento relevante na prática de professores. E, para tanto, se faz necessário que esse profissional se conscientize sobre sua prática a fim de agir sobre ela, construindo e ressignificando conhecimentos para que se comprometa com o ato de ensinar e refletir.

Segundo Freire (2007, p.5), a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir. Mas quem pode comprometer-se?

É preciso que *o profissional* seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele. Saber que, se a forma pela qual está no mundo condiciona a sua consciência deste estar, é capaz, sem dúvida, de ter consciência desta consciência condicionada. Quer dizer, é capaz de intencionar sua consciência para a própria forma de estar sendo, que condiciona sua consciência de estar. (FREIRE, 2007, p. 5, grifo nosso)

Em outras palavras, comprometer-se, reflexivamente, como se pratica na escola, é libertar-se da consciência alienada e alienante. É pensar o pensado! É refletir sobre a prática reflexiva.

Para Paulo Freire, aquele que não reflete sobre si mesmo, sobre sua atuação profissional, não é capaz de comprometer-se, pois não é capaz de transformar a sua volta. Não é capaz de “transformar os limites impostos pelo próprio mundo”. Para ele, somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o,

saber-se transformado pela sua própria criação; “um ser que é e está sendo no tempo que não é o seu”, um “ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se” (FREIRE, 2007, p.5-6).

Muitos professores limitam seu mundo de reflexão e ação à aula, mas não consideram necessário transcender esses limites, no entanto é na relação da sala de aula com o mundo que a visão técnica do trabalho docente pode ser superada. E, é dessa maneira que se faz necessária uma abordagem que contribua para o estabelecimento de reflexões críticas, tornando-se assim um profissional comprometido com a transformação social.

[...] os currículos de formação de profissionais deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir. Para isso, tomar a prática existente (de outros profissionais e dos próprios professores) é um bom caminho a ser percorrido desde o início da formação, e não apenas ao final, como tem ocorrido com o estágio (PIMENTA, 2012, p. 24).

A partir dessas considerações sobre formação reflexiva do educador, a abordagem de professor como Intelectual Transformador, apresentada por Giroux (1997), pode auxiliar nessa emancipação e comprometimento, pois considera-se que: “os intelectuais transformadores podem fornecer a liderança moral, política e pedagógica para aqueles grupos que tomam por ponto de partida a análise crítica das condições de opressão” (GIROUX, 1997 p. 187).

Logo,

[...] encarando os professores como intelectuais, nós poderemos começar a repensar e reformar as tradições que têm impedido que os professores assumam todo o seu potencial como estudiosos e profissionais ativos e reflexivos (GIROUX, 1997, p. 162-163).

Sendo assim, para romper com esse paradigma, é na escola que se deve formar, pois é nela que o professor pode ajudar cada estudante a desenvolver todo o seu potencial como pensador crítico e participativo no processo democrático, ou seja, a escola deve ser entendida como um agente de socialização, propiciadora de atividades reflexivas e libertadoras. Giroux (1997, p.186) amplia a questão do papel político dos professores, descrevendo os intelectuais também como “mediadores, legitimadores e produtores de ideias e práticas sociais; eles cumprem uma função de natureza eminentemente política”.

Ao pensar os professores como intelectuais transformadores, possibilita-se uma nova ótica sobre a escola, ensino, teoria e mais ainda, sobre os alunos e os

professores, estando voltados para reflexão e libertação em favor de mudanças e possibilidades no ensino.

5.2 A IMPORTÂNCIA DA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA

Apesar de ser decisiva para a qualidade do trabalho docente, a dimensão reflexiva da prática tem sido desconsiderada em grande parte nos cursos de formação de professores e as consequências podem ser percebidas por meio da desvalorização crescente dessa prática.

Nesta perspectiva, o professor, longe de ser um intelectual autônomo, é considerado um técnico especialista que aplica com rigor as regras que derivam do conhecimento científico.

O modelo de ciência e de investigação científica que se impôs historicamente, e no qual fomos educados e socializados na vida acadêmica até nossos dias, é um modelo positivista que triunfou no desenvolvimento das ciências naturais e em seus espetaculares progressos nas aplicações tecnológicas. Dessa forma, se impôs como único modelo de concepção científica, adquirindo o monopólio da cientificidade (GÓMEZ, 2008, p.99).

Nesse sentido, é essencial uma mudança de postura dos profissionais da educação, iniciando-se com uma formação crítico-reflexiva do docente, visando a boa qualidade educacional. Isso significa que o conceito de professor como profissional que reflete sobre sua prática deve ser uma preocupação de todos os profissionais envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, porém, nunca dissociando teoria e prática na atuação educacional.

O que é relevante considerar é que todo professor tem sua bagagem teórica e prática e que esta precisa ser refletida para que realmente possa auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem.

Refletir criticamente envolveria não só pensar sobre a prática, mas o desenvolvimento de alternativas de atividade docente em uma perspectiva que veria o papel da escola como local não neutro (LIBERALI, 2008, p.40).

A reflexão crítica do educador como um processo formativo é um aspecto imprescindível para a prática pedagógica bem-sucedida, uma vez que essa prática exige conhecimentos específicos, pedagógicos para que a preparação desse

profissional possa atender às demandas educacionais e sociais requeridas pelo momento sócio histórico da sociedade contemporânea.

Na área de formação crítica de educadores, a perspectiva sócio-histórico-cultural torna-se fundamental uma vez que os sujeitos são vistos como capazes de estabelecer mudanças constantes e profundas em seus contextos e na sociedade como um todo (LIBERALI, 2008, p. 22).

É importante ressaltar que o contexto formativo do professor é amplo, uma vez que, atualmente, com o desenvolvimento da sociedade globalizada e em virtude, principalmente, dos avanços da tecnologia e da comunicação, torna-se cada vez mais complexo o entendimento sobre o ato de ensinar. Assim,

[...] o processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores. Nesta linha, o eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e à docência (IMBERNÓN, 2004, p.39).

Sob essa perspectiva, para o desenvolvimento da prática pedagógica embasada na reflexão crítica um dos enfoques é o que propõe Liberali (2008) nos seguintes passos: descrever: rever sua ação a partir do entendimento do seu cotidiano; informar: saber explicar o que sabe e o que faz, fundamentando-se em teorias; confrontar: submeter o que sabe e o que faz a questionamentos para compreender o valor social que embasa o seu pensar e agir profissional; reconstruir: transformar a ação, ou seja, saber e reconhecer a necessidade de revisão permanente do seu pensar e agir profissional.

Quadro 08 – Sistematização sobre a linguagem da reflexão crítica

FORMAS DE AÇÃO	OBJETIVOS	FASES
Descrever	Revelação da ação em forma de texto para os praticantes.	Descrição: contextualização. Relato: ações detalhadas.
Informar	Busca pelos princípios que embasam (conscientemente ou não) a ação.	Argumentação: suportes. Exposição: problematização e explicação de ações ou exemplos do descrever. Descrição: apresentação do tema-título, apresentação das características,

		comparação com outros elementos das situações.
Confrontar	Interrogação das ações, princípios, teorias, situando-os num contexto cultural, social e político.	Argumentação: definição da tese e do ponto de vista.
Reconstruir	Reorganização das próprias ações como resultado de descrever, informar, confrontar.	Argumentação e exposição: conclusão. Descrição de ações: exemplos, contextualização e ação.

Fonte: LIBERALI, 2008, p. 85.

Nessa perspectiva, entende-se que a reflexão crítica orienta o professor em sua transformação no agir docente, criando possibilidades de mediação centradas numa construção diária do saber fazer e do saber ser no ato de ensinar, ou seja é um momento para pensar, reorganizar e rever o que se está fazendo, refletindo dessa forma sobre a ação presente.

Logo, a necessidade de formar professores que reflitam sobre sua prática, no intuito de modificá-la, melhorando-a não só em seu benefício, mas de todos que compõem a comunidade escolar, revela que esse docente não atua como um mero transmissor de conteúdo, mas, em sua interação com os alunos, outros professores, e toda a comunidade escolar, é capaz de pensar sobre sua prática, confrontando suas ações e aquilo que julga acreditar como assertivo para sua atuação profissional com as consequências a que elas conduzem.

[...] situar o ensino centrado no professor e o ensino centrado no aluno em extremos opostos é quase negar a relação pedagógica porque não há um aluno, ou grupo de alunos, aprendendo sozinho, nem um professor ensinando para as paredes. Há um confronto do aluno entre sua cultura e a herança cultural da humanidade, entre seu modo de viver e os modelos sociais desejáveis para um projeto novo de sociedade. E há um professor que intervém, não para se opor aos desejos e necessidades ou à liberdade e autonomia do aluno, mas para ajudá-lo a ultrapassar suas necessidades e criar outras, para ganhar autonomia, para ajudá-lo no seu esforço de distinguir a verdade do erro, para ajudá-lo a compreender as realidades sociais e sua própria experiência. (LIBÂNEO, 1985, p. 37)

Pontua-se ainda que o trabalho docente não pode ser visto sob uma perspectiva unicamente mecânica, uma vez que o objeto em estudo neste trabalho – sequências didáticas de gêneros textuais – não pertence ao mundo físico, mas ao mundo cognitivo (MACHADO, 2009).

Sendo a atividade educacional constitutivamente interativa, é preciso considerar que nela emerge uma dimensão de liberdade, pois o professor não pode agir diretamente sobre os processos mentais do aluno. Ele apenas vai criar espaços, ambientes que permitam que as transformações desejadas possam ocorrer, o que nunca está garantido, dado que o aluno é o real agente de seu desenvolvimento e que sua liberdade pode levá-lo a recusar-se a entrar nos ambientes criados pelo professor, resistir a eles, ir em outra direção etc. (MACHADO, 2009, p.79).

Logo, se faz necessário refletir sobre a valorização da identidade dos alunos e as ações do professor serem tomadas em conjunto para aprenderem por meio da partilha de conhecimentos, afinal todo sujeito tem sua história e necessita entender e ser entendido pelo outro, para que o somatório das diferenças, e a articulação dos diferentes níveis de desenvolvimento, contribuam para a realização dos objetivos do grupo.

O ser humano não é nem uma máquina nem uma pedra, nem mesmo pode ser considerado apenas como um organismo biológico. Ele é sujeito de si e não pode ser transformado sem transformar o outro também. Assim, uma professora pensa a sua prática em função dos alunos e alunas que de fato têm sob sua supervisão. Isso significa que não é só ela que age sobre seus educandos, eles também a transformam (ITS, 2007, p. 18).

Além disso, é importante que os envolvidos tenham ligação com o contexto, e isso só ocorre com a interação social, como afirma Vygotsky (1984), ao citar que o estudante aprende e desenvolve-se realizando uma tarefa através da interação com os outros e assim compartilha objetivos com a intenção de criar algo.

Isso quer dizer que professores, coordenadores, alunos e demais envolvidos discutirão o seu papel, e que esse processo poderá ser um impulso para um questionamento dos paradigmas tradicionais de ensino e de aprendizagem inseridos em nossa cultura.

Desse ponto de vista, Gadotti (2003) indica que “o professor deixa de ser um lecionador para ser um gestor do conhecimento social, aquele que seleciona a informação e dá/constrói sentido para o conhecimento” (GADOTTI, 2003, p. 53), ou seja a construção e a reconstrução da aprendizagem se colocam como fundamentais para a transformação do indivíduo, em ser capaz de compreender o mundo à sua volta.

Freire contribui relatando que, para promover essa transformação,

nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do

saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos (FREIRE, 1996a, p. 26).

Para esse alcance, há a necessidade de se trabalhar nos anos iniciais de escolarização de diferentes maneiras, na busca por soluções que atinjam os alunos na aprendizagem real, buscando meios para envolvê-los.

Acredita-se no professor capaz de coordenar a ação educativa; no educando como agente sujeito participante; na escola como currículo de cultura; e na sala de aula como espaço de diálogo.

Nesse sentido Paulo Freire é enfático ao afirmar que “a transformação da educação não pode antecipar-se à transformação da sociedade, mas esta transformação necessita da educação” (1991, p. 84).

Portanto, a comunicação entre educador e educando, na partilha de suas experiências pelo diálogo, abre caminhos para uma participação responsável. O diálogo implica reconhecimento do outro o que só é possível entre pessoas, e o qual se fundamenta na democracia.

Assim, a ação educativa deve basear-se na relação educador/educando, a qual o primeiro saiba o que vai ensinar para aguçar a curiosidade do segundo que se sente estimulado a perguntar, a conhecer, pois de acordo com Paulo Freire:

Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache “repousado” no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer (FREIRE, 2007, p. 86).

Para tanto, torna-se prioritário a prática do diálogo em que ambos, educador e educando, através da realização de seus objetivos chegam ao acesso do saber historicamente elaborado pelo exercício cultural da humanidade.

E ao propor o estudo de gêneros textuais por meio de sequências didáticas é possível oferecer aos alunos a oportunidade de desenvolverem sua capacidade de produzir textos orais e escritos, progredindo em relação à escrita e à manifestação oral em situações públicas e escolares, por meio da reflexão e do diálogo de saberes produzidos e sistematizados socialmente, que se orientam pelas necessidades reais das pessoas visando incorporá-los à sociedade, e para o professor, oportuniza-se a articulação das experiências dos alunos com o mundo, de forma a levá-los a refletir

sobre seu entorno, assumindo um papel mais crítico e reflexivo em sua prática docente.

Logo, refletir sobre a prática é analisar através de um processo de construção de um novo saber, o que gera uma constante ressignificação, tornando-se elemento essencial na prática docente, configurando-se como necessária para a formação do professor tendo em vista que permite o pensar sobre o fazer orientando a ação.

6 DA PROPOSIÇÃO DO PROBLEMA: OBJETIVOS

A menos que modifiquemos a nossa maneira de pensar, não seremos capazes de resolver os problemas causados pela forma como nos acostumamos a ver o mundo.

Albert Einstein

6.1 OBJETIVO GERAL

Esta pesquisa tem como objetivo principal investigar a prática do professor alfabetizador, atuante em salas de 1º e 2º ano do ensino fundamental – anos iniciais em relação ao uso ou não de sequências didáticas de gêneros textuais e como elas auxiliam no processo de ensino e de aprendizagem.

6.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Identificar o uso ou não de sequências didáticas de gêneros textuais em um grupo de professores alfabetizadores.

Verificar os procedimentos utilizados na aplicação de sequências didáticas em sala de aula.

Elencar os gêneros textuais utilizados nas salas de alfabetização desse grupo de professores.

Propor ao professor uma reflexão crítica sobre os procedimentos utilizados para o desenvolvimento da sequência didática de gêneros textuais.

A pesquisa desenvolvida se efetivou, inicialmente, por meio de uma revisão bibliográfica acerca do tema. Dessa forma, se procurou investigar quais foram os momentos históricos que marcaram a educação no país e como o processo de sequências didáticas e o estudo dos gêneros textuais foram sendo construídos.

6.3 PROBLEMATIZAÇÃO

Considerando a formação continuada do professor e como este vem trabalhando em sua sala de aula com abordagens pedagógicas se faz necessário identificar como as sequências didáticas de gêneros textuais são desenvolvidas em salas de alfabetização.

A pesquisa foi realizada em uma instituição pública, no município de São Vicente, localizado no estado de São Paulo, no período de setembro de 2019 a dezembro de 2019.

A escola a qual a pesquisa foi realizada atende 698 alunos, distribuídos em ensino infantil e ensino fundamental - anos iniciais.

Os estudos trouxeram o seguinte questionamento:

Em que medida, o uso reflexivo de sequências didáticas de gêneros textuais pode colaborar positivamente com a prática do professor alfabetizador em sala de aula?

Nesta perspectiva, a questão desdobra-se então, em três subquestões: Com quais gêneros textuais os professores trabalham em salas de alfabetização? Como se deve encaminhar o trabalho de ensino e de aprendizagem tendo como referência o estudo dos gêneros textuais? De que maneira, os professores podem perceber a importância e a necessidade de se utilizarem os conceitos da sequência didática de gêneros textuais na vida cotidiana?

Partindo-se do pressuposto de que os professores devem conhecer diversas possibilidades de trabalho em sala de aula, pois esses conhecimentos trazem contribuições para sua prática pedagógica e de que o professor, segundo Imbernón (2004), não pode ser considerado um técnico, uma vez que se define pelo conhecimento pedagógico especializado legitimado pela ação, se faz necessário articular a teoria com a prática para que os mesmos consigam construir um processo de ensino de qualidade, capaz de conduzir os alunos a uma efetiva apropriação dos conhecimentos ministrados.

Nesse sentido, tem-se como hipótese que a utilização da sequência didática de gêneros textuais em salas de alfabetização favorece a aprendizagem dos alunos.

7 O PERCURSO DA PESQUISA: SOBRE METODOLOGIA E ANÁLISE

Ouvir, tocar, cheirar, provar, ver, tudo se permeia a cada experiência que sensibiliza o intelecto. Edwirges Saccur

7.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Esta pesquisa, do ponto de vista de sua natureza, é classificada como uma pesquisa aplicada, uma vez que sua utilização é prática, está presente na sala de aula, gera conhecimentos e possíveis resoluções ao problema pesquisado, além de criar um produto, ou seja, tem por objetivo auxiliar o professor na busca pela inovação do ensino e da aprendizagem, por meio da sequência didática.

Do ponto de vista da abordagem do problema, essa pesquisa é classificada como qualitativa, pois permite o envolvimento do pesquisador e dos pesquisados, almejando ao objetivo comum de desenvolver o aprendizado dos educandos e foi realizada inicialmente com a busca das produções acadêmicas mais recentes do Banco de Teses e Dissertações da CAPES e por meio de consultas bibliográficas apoiadas nos estudos e pesquisas de autores como Liberali (2008); Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

7.2 ÁREA DE REALIZAÇÃO

A pesquisa de campo foi realizada no Ensino Fundamental – anos iniciais (1º ao 5º ano) de uma escola pública, em São Vicente (SP), que se caracteriza por ter 15 classes no período da manhã e 15 classes no período da tarde.

7.3 POPULAÇÃO

Para a representatividade, de um total de 40 professores da unidade escolar pesquisada, estabeleceu-se como critério de seleção, os professores do Ensino Fundamental que atuam nas classes de 1º e 2º ano de escolaridade representados pela totalidade de 12 docentes, dos quais, 5 professores atuam no 1º ano e 7 professores atuam no 2º ano. A seleção dos docentes para a pesquisa ocorreu levando em consideração a atuação em salas de alfabetização.

7.4 INSTRUMENTOS

O instrumento utilizado para a pesquisa foi um questionário *on-line*. As perguntas do questionário foram elaboradas com base em aspectos textuais que priorizam a criação de um texto-base, um enunciado e alternativas. (LAKATOS; MARCONI, 2001).

7.5 PRODUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Para maior lisura na análise dos dados pesquisados, neste item procede-se à apresentação das informações recolhidas em relação ao questionário aplicado juntamente com sua análise. A recolha desses elementos foi feita de forma organizada e sistematizada. O instrumento e os métodos utilizados favoreceram a obtenção dos resultados, o que permitiu estudar as variáveis definidas a partir da questão problematizadora. Os resultados foram processados de acordo com a informação fornecida pelos inquiridos e são relevantes para as considerações teóricas do estudo e da problemática proposta.

A amostra do estudo foi constituída por professores do ensino básico, num total de 12 inquiridos, que lecionam em uma escola do município de São Vicente, pertencente ao estado de São Paulo.

O questionário foi dividido em cinco categorias. A primeira referiu-se a dados gerais, onde explorou-se questões sobre o perfil profissional dos professores; a segunda categoria, identificada como “Alfabetização e Letramento”, abordou questões que levaram o professor a refletir sobre os conceitos que envolvem os temas de alfabetização e letramento; para a terceira, “Leitura e escrita”, foram apresentadas questões que versaram sobre a importância da leitura para o pesquisado e para a sua prática em sala de aula; a quarta categoria intitulada de “Gêneros textuais” trouxe questões que exploraram o uso do gênero textual em sala de aula; e a quinta, chamada de “Sequência didática” explorou os seus conceitos.

Os resultados do instrumento utilizado (questionário) apresentaram os dados que serão expostos a seguir. Vale ressaltar que a investigação não procura respostas certas ou erradas, mas uma análise sobre as concepções e a prática dos professores sobre o tema deste trabalho.

7.5.1 PRIMEIRA CATEGORIA: DADOS GERAIS

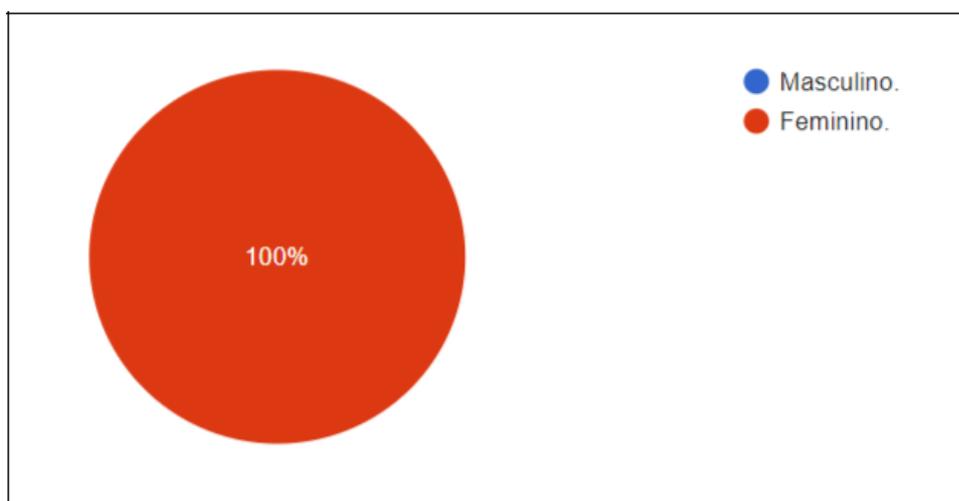
7.5.1.1 GÊNERO

Relativamente ao gênero da amostra, é de referir que os 12 participantes são do sexo feminino. Dessa forma, com referência à questão 1 que trata sobre o gênero dos participantes fica evidente a uniformidade do sexo feminino na atuação dessas salas de aula.

Tabela 04 – Gênero dos participantes da pesquisa.

GÊNERO	PARTICIPANTES
Feminino	12
TOTAL	12

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora.

Gráfico 04 – Gênero dos participantes da pesquisa.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora.

Esses dados vêm ao encontro do que a literatura retrata sobre o processo de feminização da atividade docente, fenômeno ocorrido mundialmente durante o século XIX, quando a falta de oportunidades de trabalho para as mulheres, o abandono da profissão pelos homens, em busca de outras oportunidades de trabalho mais rentáveis e a expansão do ensino, que aconteceu por conta do desenvolvimento urbano industrial levaram a ascensão desse processo.

As professoras formadas pela Escola Normal (geralmente filhas dos fazendeiros) passaram a lecionar instrução primária, atualmente chamado de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, às crianças e aos adolescentes do sexo feminino, das camadas populares.

Ferro (1996, p. 92) relata que nesse período, “as mulheres começam a dominar o mercado de trabalho do ensino elementar, enquanto o professorado masculino continua dominando o nível secundário”, o que deixa claro que as salas de

alfabetização foram sendo formadas pelas professoras, o que prevalece até os dias atuais.

De acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE (2005), mais da metade dos países do mundo possui acima de 80% de mulheres trabalhando como professoras na educação básica e elenca algumas possíveis explicações para essa feminização: o salário dos professores em geral é menor quando comparado ao de outras profissões, principalmente para homens; e existem fatores culturais que constroem o estereótipo da profissão docente como sendo um trabalho para mulheres, especialmente nos anos iniciais da escolarização.

7.5.1.2 IDADE

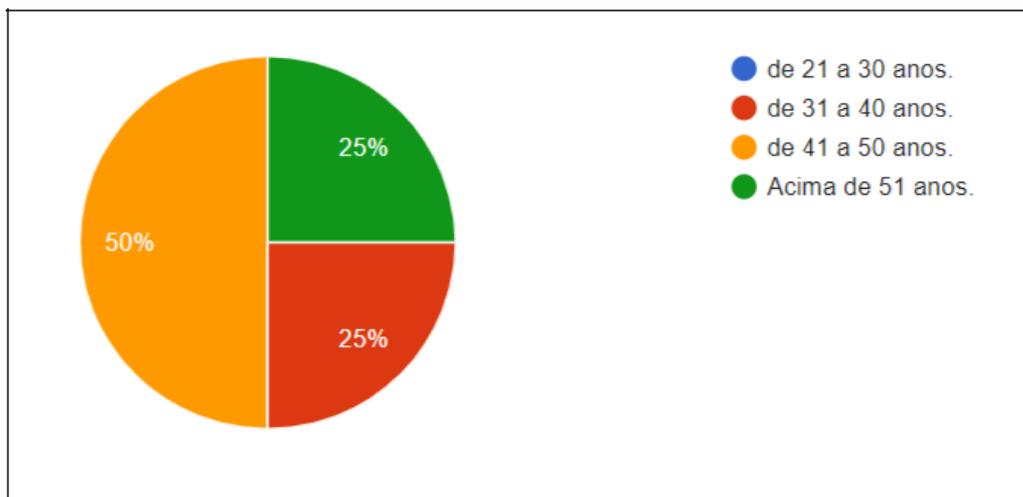
Já em relação a faixa etária, proposta na segunda questão é possível verificar que a amostra foi dividida em quatro grupos etários: 21-30 anos, 31-40 anos, 41-50 anos e acima de 51 anos.

A maioria dos participantes situa-se no grupo etário dos 41 aos 50 anos (50%), seguindo-se dos grupos dos 31 aos 40 anos (25%) e acima de 51 anos (25%). A distribuição pelos grupos etários revela uma certa uniformidade.

Tabela 05 – Faixa etária dos participantes.

IDADE	PARTICIPANTES	PORC. %
21-30	0	0%
31-40	3	25%
41-50	6	50%
Acima de 51	3	25%
TOTAL	12	100%

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora.

Gráfico 05 – Idade dos participantes.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora.

É sabido que a ênfase ao professor e ao trabalho docente como fatores essenciais para a oferta de um ensino de qualidade, vem sendo discutido há muito tempo por teóricos da área.

Muitos pesquisadores vêm estudando os fatores que podem influenciar no desempenho dos estudantes, como a família, o perfil socioeconômico, e o perfil do professor.

Darling-Hammond (2000) conduziu uma pesquisa que investigou a relação entre a qualificação dos professores e outros recursos escolares, e o desempenho escolar dos alunos. As análises quantitativas desse estudo indicam que formação e qualificação dos professores, assim como tempo de experiência docente, são os fatores com maior impacto nos resultados das provas de leitura e matemática.

No grupo de pesquisados fica evidente a experiência docente, uma vez que, a maioria encontra-se entre 41 e 50 anos (50%). Isso pode ser um indicativo de que, caso não haja investimentos com relação a qualificação de professores para atuar em salas de alfabetização, esse segmento poderá ter impactos em relação a experiência dos professores, pois esse grupo é o mais próximo da aposentadoria, o que enfatiza a importância de políticas públicas mais enérgicas voltadas à carreira docente.

7.5.1.3 GRADUAÇÃO

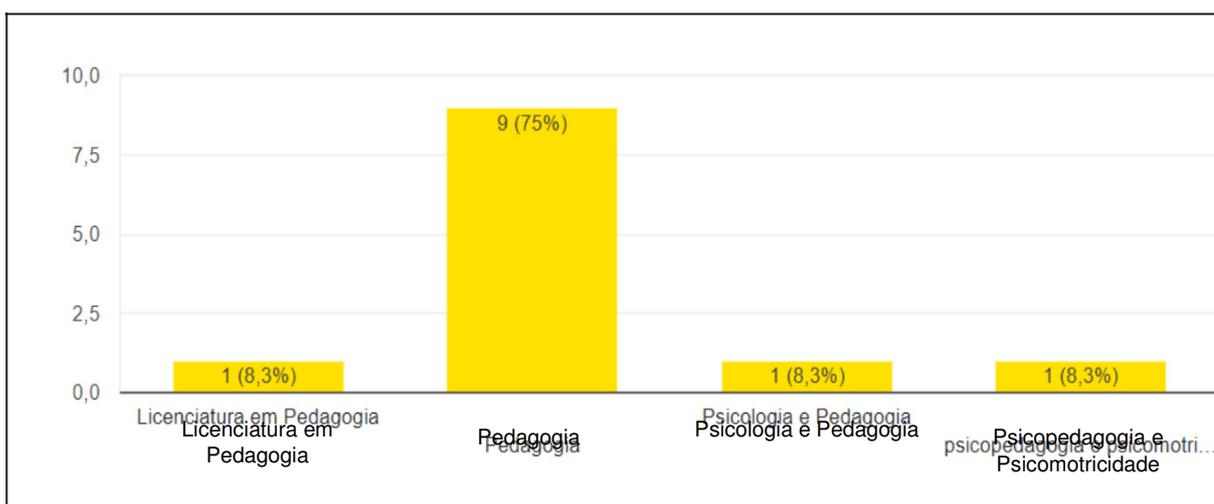
Os dados relativos à escolaridade identificam qual(is) cursos o professor possui referente ao Ensino Superior. Nesse quesito, os dados apontam que há unificação em relação a graduação, uma vez que todos estão ligados direta e indiretamente ao curso de Pedagogia (100%).

Tabela 06 – Graduação dos participantes.

CURSO	PARTICIPANTES	PORC.%
Licenciatura em Pedagogia	01	8,3%
Pedagogia	09	75%
Psicologia e Pedagogia	01	8,3%
Psicopedagogia e Psicomotricidade	01	8,3%
TOTAL	12	100%

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora.

Gráfico 06 – Cursos em nível de graduação.



Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora.

Os dados indicam, portanto, que a totalidade do grupo pesquisado tem formação em nível superior, em áreas ligadas a formação profissional do professor, o que, em termos absolutos, pode ser compreendido como um dado positivo.

A própria LDB (nº 9394/96) já previa como norma que “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior”. E, em decorrência disto, estipula que, após a Década da Educação, iniciada nos últimos dias de 1997, “somente serão admitidos (na educação básica) professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.” (BRASIL, 1996, p. 20)

Porém, essa discussão só aconteceu em 2009, com o Projeto de Lei 5395/09, onde a versão aprovada permitia que os professores com formação de nível médio - na modalidade Normal - que não tinham nível superior continuassem a atuar na educação básica, desde que obtivessem o respectivo diploma no prazo de seis anos.

E, somente em 2013 é que foi aprovada a proposta que fixou o prazo de seis anos para os professores da educação básica com formação em nível médio concluírem curso de licenciatura de graduação plena.

Portanto, percebe-se que a proposta de lei é algo recente e que, notadamente, levou os profissionais da educação a cumprirem a exigência para continuarem a atuar na educação básica, como mostram os dados dos participantes.

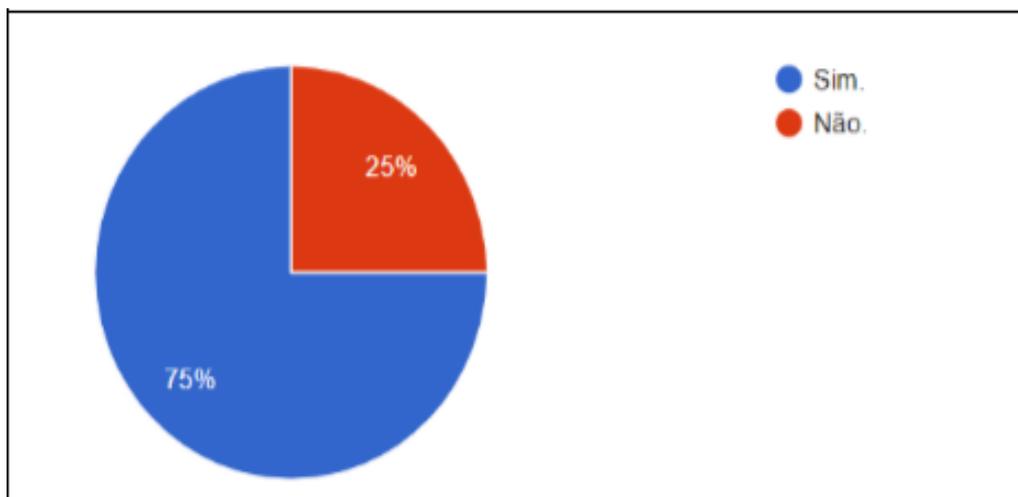
7.5.1.4 ESPECIALIZAÇÃO

Em consideração aos cursos de especialização, em nível *lato sensu*, percebe-se um número expressivo (75%) que deram continuidade aos estudos.

Tabela 07 – Especialização *lato sensu*.

ESPECIALIZAÇÃO	PARTICIPANTES	PORC.%
Sim	09	75%
Não	03	25%
TOTAL	12	100%

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora.

Gráfico 07 - Especialização *lato sensu*.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora.

As pós-graduações *lato sensu* compreendem programas de especialização e são abertos a candidatos diplomados em cursos superiores e que atendam às exigências das instituições de ensino, conforme a Lei de Diretrizes e Bases.

A partir da década de 1990, houve um acelerado aumento dos cursos de especialização nas modalidades *stricto* e *lato sensu*. Para isto, teve papel preponderante a Capes, a quem competia o fomento dos cursos e a sua avaliação, e o CNPq, a quem competia incentivar as carreiras e a produtividade dos pesquisadores.

Os marcos regulatórios do Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2005-2010 (BRASIL/MEC/CAPES, 2005), trazem a importância da capacitação de professores para os níveis básico e superior de ensino, compreendendo a especialização de profissionais para o mercado de trabalho público e privado.

Os cursos de especialização tiveram um papel importante na formação de professores de nível superior. A criação, pela Capes, do Decreto nº 29.741/1951 tinha por objetivo “assegurar a existência de pessoal especializado e quantidade e qualidade suficientes para atender as necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país” (BRASIL, 1951). Algo, que fez muitos profissionais da educação procurarem cursos presenciais e a distância, como forma de aperfeiçoar conhecimentos e ampliar o plano de carreira.

Esses dados corroboram com o levantamento da pesquisa que mostra que a maioria dos professores participantes (75%) tem cursos de especialização *lato sensu*.

7.5.1.5 ESPECIALIZAÇÃO *STRICTO-SENSU*

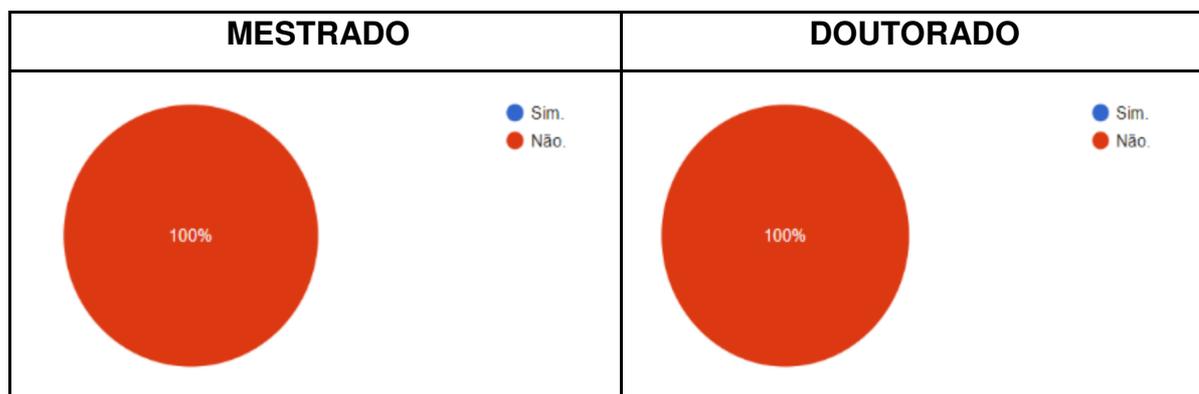
No tocante a continuidade de estudos em nível *stricto-sensu* é unânime a negatividade dos professores pesquisados.

Tabela 08 – Especialização *Stricto Sensu*.

MESTRADO	PARTICIPANTES	PORC.%
Sim	0	0%
Não	12	100%
TOTAL	12	100%
DOUTORADO	PARTICIPANTES	PORC.%
Sim	0	0%
Não	12	100%
TOTAL	12	100%

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora.

Gráfico 08 - Especialização *Stricto Sensu*.



Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora.

Os dados apresentados pelo grupo de professores revelam uma lacuna na continuidade dos estudos voltados à produção científica. Silva (2004) aponta que a produção científica é responsável por disseminar o conhecimento e apoiar no desenvolvimento da ciência em um país.

Porém, a decisão de ingressar em um curso de pós-graduação *stricto sensu* é complexa e individual, pois diversos fatores interferem nessa decisão. Hyun, Quinn,

Madon, & Lustig (2006) alertam que muitos alunos não conseguem responder às exigências impostas pela pós-graduação. Já Tobbell & O'Donnell (2013), alegam que muitos não conseguem cursar devido à falta de condições financeiras e mesmo recebendo bolsas de estudo, o valor fornecido não é suficiente para sustentá-los (MAIA, 2014).

Assim, mesmo havendo investimentos das instituições públicas e privadas para que um número maior de estudantes siga com os estudos, ainda se percebe que as pós-graduações em nível *stricto sensu* estão longe de alcançar os professores da educação básica.

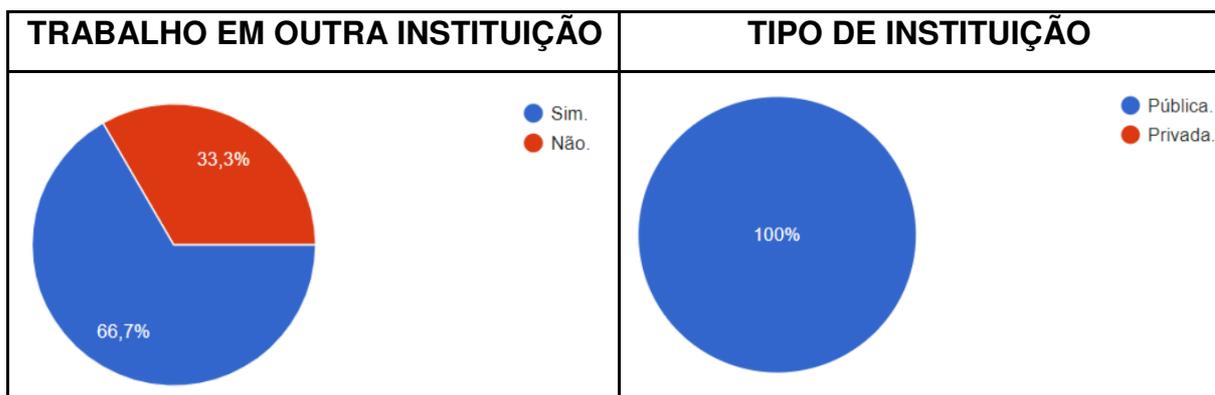
7.5.1.6 JORNADA DE TRABALHO

Em relação a jornada de trabalho, além da escola onde foi feita a pesquisa, verificou-se que a maioria dos professores pesquisados possui uma jornada dupla em outra instituição educacional (66,7%) e que essas instituições são públicas (100%). Vale ressaltar que as indicações negativas (04 participantes) referentes ao trabalho em outra instituição indica que não atuam em outra escola, porém têm jornada dupla na mesma unidade escolar.

Tabela 09 – Jornada de trabalho.

TRABALHO EM OUTRA INSTITUIÇÃO ESCOLAR	PARTICIPANTES	PORC.%
Sim	08	66,7%
Não	04	33,3%
TOTAL	12	100%
TIPO DE INSTITUIÇÃO	PARTICIPANTES	PORC.%
Pública	12	100%
Privada	0	0%
TOTAL	12	100%

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora.

Gráfico 09 – Jornada de trabalho.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora.

Os dados revelam que a maioria dos professores pesquisados atuam em outro turno de trabalho (66,7%), o que nos leva a refletir sobre os impactos dessa ação na realização de atividades exercidas em sala de aula, uma vez que o desempenho do mesmo é impactado, como Franchi (1995, p.27) destaca ao citar que o professor é aquele “[...] que conduz as experiências pedagógicas mais bem-sucedidas”, e que consome em “atividades extraclasse tempo igual, senão maior, do que o tempo das horas de aula em que se ocupa”.

Portanto, ao se considerar que a jornada de trabalho dos professores, como apontado por Monlevade (2000), na qual o rápido processo de desvalorização salarial, a partir principalmente da década de 1970, levou à multiplicação da jornada de trabalho, e mesmo a Resolução nº 2/2009 (BRASIL, 2009) apresentando, como princípio, uma jornada de trabalho de tempo integral com 40 horas semanais, preferencialmente, numa única escola, a realidade está bastante distante do previsto na legislação, especialmente no que se refere à jornada de tempo integral, levando a maior possibilidade de adoecimento do professor e um exercício docente aquém do potencial do profissional, como consequência do excesso de trabalho.

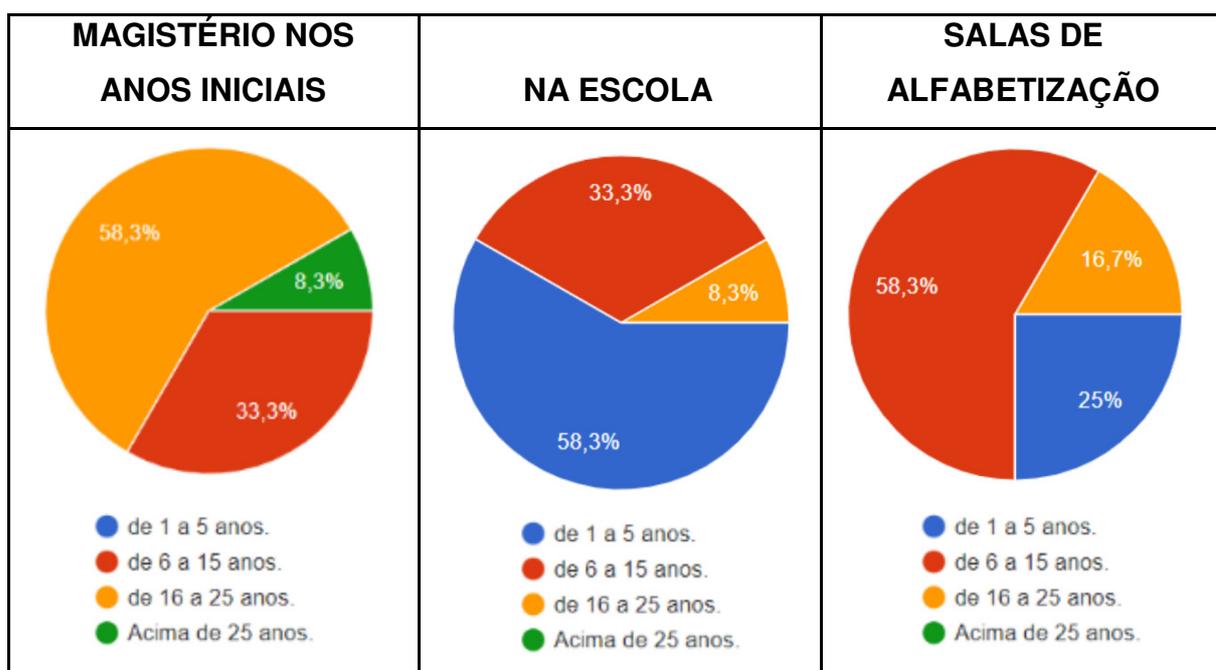
7.5.1.7 TEMPO DE SERVIÇO

No que concerne ao tempo de serviço foram estabelecidas três questões: tempo de magistério nos anos iniciais; tempo de serviço na escola pesquisada; e tempo de atuação em salas de alfabetização.

Tabela 10 – Tempo de serviço.

TEMPO DE MAGISTÉRIO NOS ANOS INICIAIS			TEMPO DE SERVIÇO NA ESCOLA PESQUISADA			TEMPO DE SERVIÇO EM SALAS DE ALFABETIZAÇÃO (1º e 2º ANO)		
ANOS	PARTIC.	PORC.%	ANOS	PARTIC.	PORC.%	ANOS	PARTIC.	PORC.%
1-5	0	0%	1-5	07	58,3%	1-5	03	25%
6-15	04	33,3%	6-15	04	33,3%	6-15	07	58,3%
16-25	07	58,3%	16-25	01	8,3%	16-25	02	16,7%
Acima de 25	01	8,3%	Acima de 25	0	0%	Acima de 25	0	0%
TOTAL	12	100%	TOTAL	12	100%	TOTAL	12	100%

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora.

Gráfico 10 – Tempo de serviço.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora.

Os dados mostram que a maioria dos professores já estão atuando no magistério na faixa dos 16 a 25 anos (58,3%), o que aponta para anos de experiência, porém o exercício da profissão dentro da mesma instituição denota uma mudança constante, visto que 58,3% dos pesquisados estão na mesma escola entre 1 e 5 anos. Os dados também revelam que mesmo havendo mudanças de escolas, o público

pesquisado procura atuar em salas de alfabetização (58,3%), estando entre 6 a 15 anos.

O tempo de serviço exercido pelos docentes mostra que estão a mais tempo na ativa, o que pode ser derivado de diversos fatores que impactam na carreira profissional, como a estabilidade no emprego e as condições salariais.

Souza e Gouveia (2011), apontam que a quantidade de profissionais experientes aumentou e a diferença salarial entre os inexperientes e os mais experientes tem diminuído, promovendo uma equiparação salarial:

A experiência profissional parece comprometer a faixa de crescimento salarial, pois encontramos um pequeno achatamento salarial no topo da carreira, pois os profissionais mais experientes são os que, com o passar da década, menos tiveram seus ganhos atualizados. Os docentes com mais de 20 anos de carreira ganhavam em 2007 28% mais do que em 1997. Já o grupo com menor experiência, com menos de 15 anos de docência, tiveram todos perto de 50% de ganhos. (SOUZA e GOUVEIA, 2011, p. 9)

É perceptível ainda na pesquisa que, mesmo estando há algum tempo na profissão, os professores não permanecem na mesma instituição e sabe-se que a rotatividade de docentes na escola interfere no desenvolvimento da aprendizagem do aluno, visto que “as descontinuidades geradas nessas trocas e a natural demora na adaptação na relação professor-aluno implicam num prejuízo do processo de ensino-aprendizagem”. (DUARTE, 2009, p.10)

Fatores como a preferência a estabelecimento de localização privilegiada; o impacto da violência escolar; casos de roubo; agressão a docentes e a alunos e o tráfico de drogas nas escolas acabam por influenciar a troca de instituição. Entretanto, ao se buscar um ensino de qualidade há de se analisar a relação existente entre o professor e o ensino.

Biasi (2009) produziu uma pesquisa que permitiu demonstrar que o tempo de serviço na mesma escola, produz um efeito positivo sobre o desempenho do aluno, afinal, “o professor atinge o padrão de qualidade necessário para tal, por meio de boas condições de formação e de trabalho”(BIASI, 2009, p. 37), e estar vinculado a uma única escola, oferece a possibilidade de conhecer melhor os alunos, os espaços e a comunidade escolar, facilitando a dedicação às suas necessidades.

7.5.1.8 FORMAÇÃO FORNECIDA AOS PROFESSORES

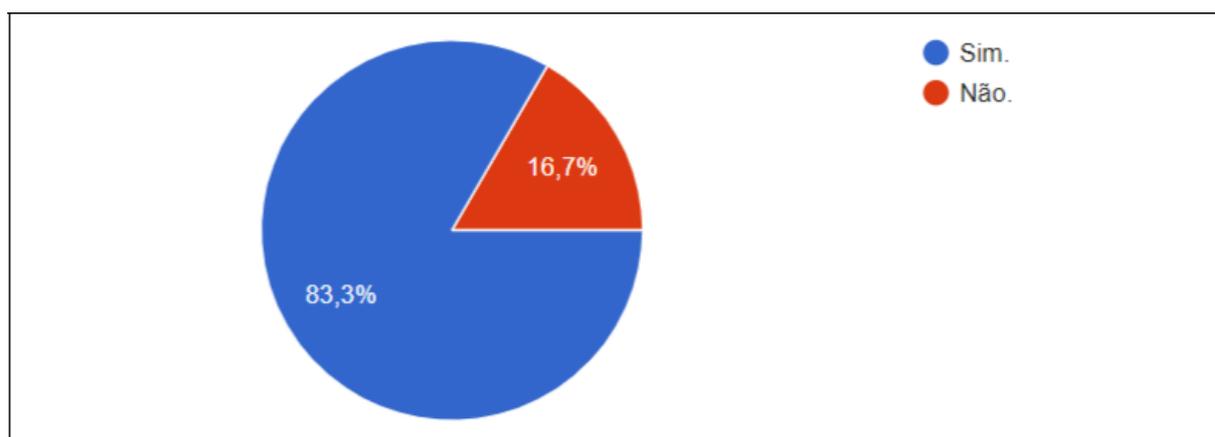
No que diz respeito à formação continuada dos professores, a secretaria de educação a qual os docentes estão vinculados oferece, para a maioria, atividades específicas para profissionais que atuam em salas de alfabetização. Ao perguntar quais atividades são oferecidas, os pesquisados elencaram as seguintes: formação continuada em alfabetização; hipótese de escrita e leitura; cursos e palestras; formações *on-line*; capacitação de professores, oficinas pedagógicas; Pnaic.

Tabela 11 – Cursos de formação continuada.

FORMAÇÃO CONTINUADA	PARTICIPANTES	PORC.%
Sim	10	83,3%
Não	02	16,7%
TOTAL	12	100%

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora.

Gráfico 11 – Formação Continuada para professores que atuam em salas de alfabetização.



Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora.

A pesquisa realizada revela que a maioria dos professores participa das atividades relacionadas a formação continuada oferecidas pela Secretaria de Educação (83,3%), demonstrando que há um interesse em buscar alternativas para o fazer pedagógico no compartilhamento com seus pares.

Em consonância a isso Freire, (1996b, p. 43), afirma que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” Assim, é necessário que os docentes busquem ações que auxiliem a reflexão sobre sua prática dentro da sala de aula para que alcance melhor os educandos.

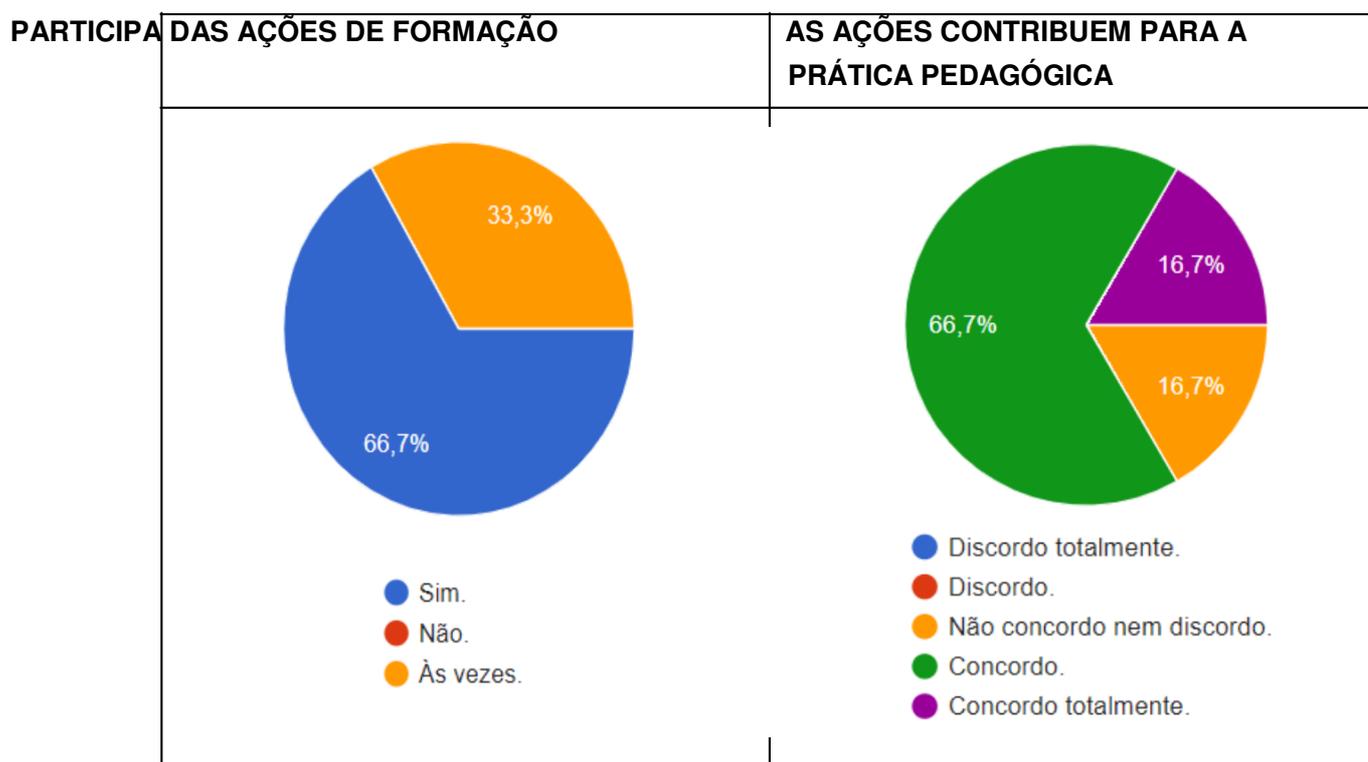
7.5.1.9 PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES EM CURSOS DE FORMAÇÃO

No que concerne a participação dos professores em cursos de formação oferecidos pela Secretaria da Educação, os pesquisados, em sua maioria (66, 7%) afirmaram sua participação. Já em relação as contribuições das ações oferecidas nas formações, a grande maioria mostra concordar (66,7%) que elas auxiliam na prática pedagógica em sala de aula.

Quadro 09 – Participação em formações continuadas.

PARTICIPA DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO			AS AÇÕES CONTRIBUEM PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA		
	Participantes	Porc.%		Participantes	Porc.%
Sim	08	66,7%	Discordo totalmente	0	0%
			Discordo	0	0%
Não	0	0%	Não concordo nem discordo	02	16,7%
Às vezes	04	33,3%	Concordo	08	66,7%
			Concordo totalmente	02	16,7%
TOTAL	12	100%	TOTAL	12	100%

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora.

Gráfico 12 - Participação em formações continuadas.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora.

Freire, (1996b, p. 44), destaca a importância dos docentes notarem o que pode não estar dando certo em sua prática, colocando que “quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me”, e ao refletir conseguirá se transformar nesse eixo.

Neste sentido, o professor necessita ter ciência de que o seu saber não é totalizado e que em sua prática deve se propor a se flexibilizar para modificar suas práticas metodológicas, pois, partindo desses pressupostos, “os professores são também afetados por esta necessidade de atualização de conhecimentos e competências”. (DELORS, 2003, p. 166)

Assim, mais uma vez, fica destacada a importância de os professores permanecerem em formação continuada para que aperfeiçoem suas práticas pedagógicas, e que não as tornem tão monótonas e cansativas para ambas partes envolvidas no processo de ensino e de aprendizagem.

7.5.1.10 PARTICIPAÇÃO EM CURSOS

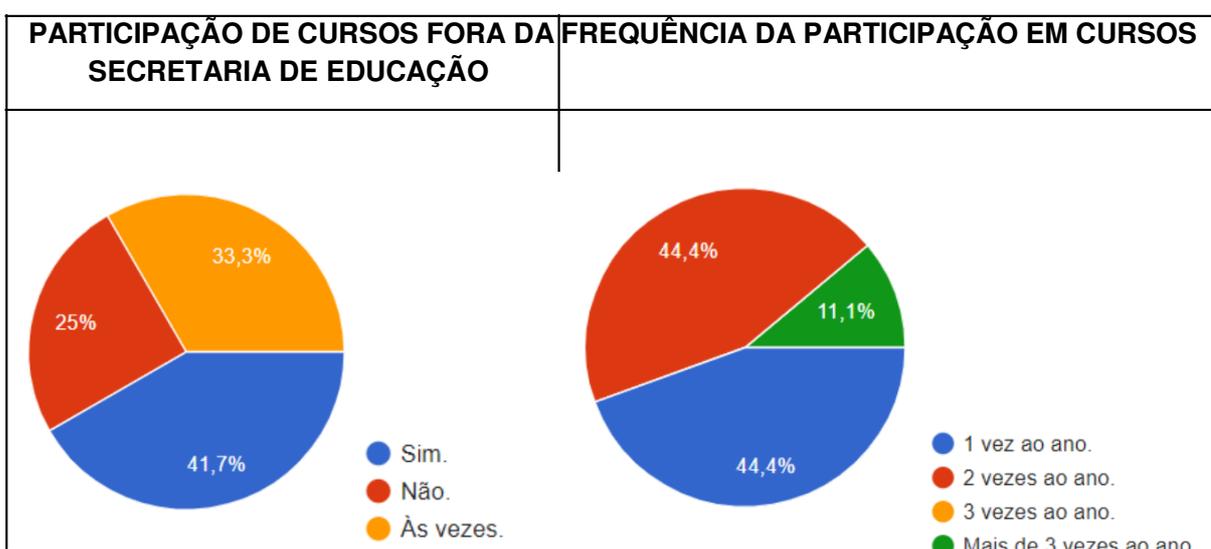
Quanto a participação em cursos de formação continuada fora do âmbito da Secretaria de Educação há heterogeneidade nas respostas dos professores, bem como na frequência com que se dedicam a buscá-los.

Quadro 10 – Frequência e participação em cursos fora do âmbito da Secretaria de Educação.

PARTICIPA DE CURSOS FORA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO			FREQUÊNCIA DA PARTICIPAÇÃO EM CURSOS		
	PARTIC.	PORC.%	VEZES AO ANO	PARTIC.	PORC.%
Sim	05	41,7%	1	04	44,4%
Não	03	25%	2	04	44,4%
Às vezes	04	33,3%	3	0	0%
			Mais de 3	01	11,1%
TOTAL	12	100%	TOTAL	09	99,9%

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora.

Gráfico 13 – Frequência e participação em cursos fora do âmbito da Secretaria de Educação.



Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora.

Em sua formação inicial, é sabido que o professor não irá deter todos os saberes necessários para que atenda todas as necessidades de uma sala de aula, visto que ela se modifica a todo instante, de acordo com cada realidade e, portanto, é imprescindível que o professor permaneça estudando, realizando uma formação continuada a fim de (re)aprender, ou (re)significar suas práticas diárias, buscando aprimorar seus conhecimentos e suas práticas. Deve buscar essa formação também fora do ambiente de trabalho.

Na concepção de Nóvoa (1999), a formação continuada deve ser concebida como um processo crítico e reflexivo do saber docente, possibilitando resgatar componentes de inovação para o meio escolar, num processo de acumulação e reflexividade crítica da prática e que esse processo necessita ser desenvolvido ao longo da carreira do professor, pois “ o desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções.” (MARCELO, 2009, p. 9)

Assim, ao analisar os dados coletados percebe-se que a participação em cursos fora do âmbito da Secretaria de Educação a qual estão inseridos ainda é muito baixa, pois 44,4% realiza participações em cursos de 1 a 2 vezes ao ano, o que nos leva a refletir sobre a qualificação para as novas funções da escola e do professor, a partir do aprofundamento de conhecimentos e o acesso a novos conceitos, que ampliem a situação de análise do ensino e venham a contribuir com o desenvolvimento do profissional e da instituição em que este se encontra inserido.

7.5.2 SEGUNDA CATEGORIA: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Ao propor essa categoria parte-se da premissa que os professores que atuam em salas de alfabetização têm clareza sobre seus princípios, compreendendo a prática pedagógica como a ação do professor no espaço de sala de aula e alfabetização como um processo de natureza complexa, engajado em práticas de letramento.

Sendo assim, a primeira questão dessa categoria traz um texto de Magda Soares para que os professores reflitam sobre os conceitos de alfabetização e

letramento e dessa forma escolham uma assertiva que melhor defina, para cada um deles, esses conceitos.

Figura 07 – Questão apresentada ao grupo pesquisado: conceituando alfabetização e letramento.

Com base no texto abaixo, assinale a(s) alternativa(s) que melhor descreva(m) o pensamento da autora: *

Para a apropriação da cultura escrita é necessário que o letramento se desenvolva no contexto da aprendizagem das relações fonema-grafema. Assim, não é possível apenas alfabetizar sem se pensar no uso social que se fará desse conhecimento nas práticas sociais. E mais, para que o letramento seja pleno, é preciso que se reflita criticamente acerca do que utilizar, como e por que no fazer docente. Os dois processos precisam acontecer simultaneamente.

Magda Soares. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, n. 25, jan.-abr./2004, p.5-17. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>

Alfabetização é o processo de aquisição do sistema de escrita alfabético, e o letramento refere-se às cap...

Alfabetizar é aprender a ler e escrever nos termos de codificar e decodificar a linguagem, e o letramento é...

Alfabetizar letrando é a capacidade, do aluno, de tornar-se usuário da leitura e da escrita no convívio socia...

Nenhuma das anteriores. Imagem 1 – Amostra da questão aplicada

Outros...

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora.

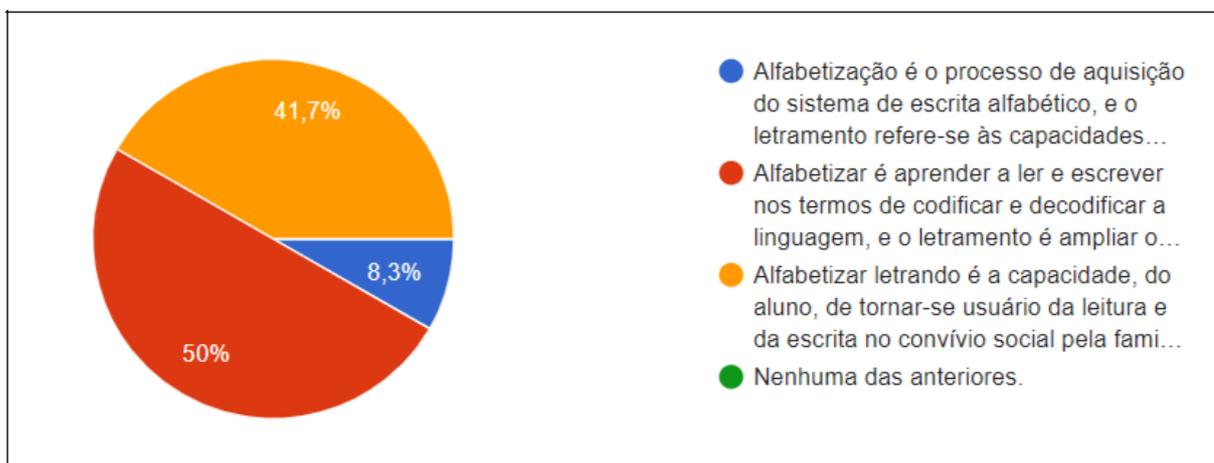
Os dados apontam que os professores veem a alfabetização atrelada ao letramento, mas revelam que os mesmos consideram a alfabetização como “codificar e decodificar a linguagem”, já que 50% destes escolheram essa alternativa, mostrando que as práticas utilizadas em sala de aula podem, muitas vezes, estar baseadas na junção de sílabas simples, memorização de sons decifração e cópia, algo que remete ao processo inicial de alfabetização no país.

Conforme Marrou (1969), a alfabetização acontecia por um processo lento e complicado, começava pela aprendizagem de 24 letras do alfabeto e as crianças tinham que decorar os nomes das letras, primeiro na ordem, depois em sentido inverso. Apenas depois de decorá-la era exibida a sua forma gráfica. A tarefa seguinte era integrar o valor sonoro à respectiva representação gráfica.

Quadro 11 – Conceituando alfabetização e letramento.

Com base no texto, assinale a(s) alternativa(s) que melhor descreva(m) o pensamento da autora:		
ALTERNATIVAS	PARTICIPANTES	PORC.%
Alfabetização é o processo de aquisição do sistema de escrita alfabético, e o letramento refere-se às capacidades e às habilidades do sujeito em utilizar essas aprendizagens nos diferentes contextos sociais das práticas de leitura e escrita.	01	8,3%
Alfabetizar é aprender a ler e a escrever nos termos de codificar e decodificar a linguagem, e o letramento é ampliar o olhar sobre esse processo no sentido de ampliá-lo para o uso social, ou seja, utilizá-lo para atender as necessidades sociais.	06	50%
Alfabetizar letrando é a capacidade do aluno tornar-se usuário da leitura e da escrita no convívio social pela familiaridade com os eventos, práticas de letramento e usos sociais da língua de modo que tem propriedade para atribuir significados e usar a língua escrita em contextos diversos.	05	41,7%
Nenhuma das anteriores.	0	0%
TOTAL	12	100%

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora.

Gráfico 14 – Conceituando alfabetização e letramento.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora.

Pode-se perceber que a questão traz os participantes para o entendimento da alfabetização como o processo de aquisição do alfabeto ou de aprender “o código da língua escrita, ensinar habilidades de ler e escrever” (SOARES, 2003), e que a presente concepção nos faz perceber que para alguém ser considerado alfabetizado bastava saber codificar e decodificar sinais gráficos, com compreensão de pequenos textos que abrangessem a leitura e a escrita.

Porém, com o passar do tempo tal significação deixou de corresponder ou acolher as necessidades da sociedade, abrangendo um conceito mais amplo, a qual Soares (2001) denominou de letramento, passando então a ser compreendido como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais da escrita” (SOARES, 2001, p. 47).

Assim, essa primeira questão revelou que os professores pesquisados entendem a importância dos novos conceitos.

A questão seguinte dessa categoria traz à tona o que é ser um professor alfabetizador e suas implicações. Para essa pergunta foi apresentado um texto introdutório e três alternativas para análise, na qual o inquirido poderia selecionar mais de uma definição.

Figura 08 – O que é ser um professor alfabetizador?

Observe o texto abaixo e assinale a opção com mais significado para você. *

É importante considerar que a alfabetização vai muito além da determinação de conteúdos a serem ensinados, e a sua complexidade exige que o docente conheça a estrutura e o funcionamento da língua. Sendo assim, é indispensável que ele esteja familiarizado com as características e as implicações das etapas do desenvolvimento de uma criança, as competências que os alunos deverão adquirir ao final de um ano letivo, os métodos de alfabetização existentes e as abordagens de avaliação da aprendizagem.

Fonte: Muriele Massucato, Eduarda Diniz Mayrink. Revista Gestão Escolar, 2015. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1539/de-atencao-especial-ao-professor-alfabetizador#targetText=O%20professor%20alfabetizador%20%C3%A9%20o,ler%20e%20escrever%20com%20compreens%C3%A3o.>

Diante do acima exposto, o que significa ser professor alfabetizador para você:

I. O professor alfabetizador é o profissional responsável por planejar e implementar ações pedagógicas que propiciem aos alunos o desenvolvimento das habilidades para ler e escrever com compreensão.

II. O professor alfabetizador participa na construção do conhecimento, oportunizando aos estudantes, o contato com diferentes práticas de letramento, bem como atividades diversificadas que criem situações que os levem a refletir, questionar, criar hipóteses e participar ativamente de forma independente, compreendendo o funcionamento da escrita alfabética.

III. Um bom alfabetizador entende que, em sala de aula, tudo é pretexto para aprender a ler e escrever. Dessa forma, o professor é o orientador dos caminhos da boa leitura que dará fundamentos para uma escrita perfeita.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora.

Dentre os dados apresentados, a seleção de todos os itens como pressupostos para ser um bom alfabetizador teve a maior adesão dos participantes (50%), o que

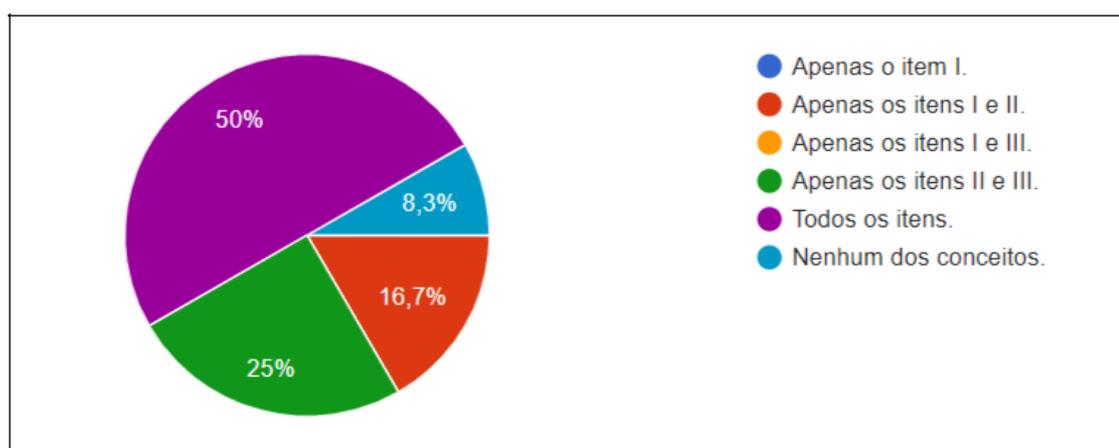
demonstra uma visão ampla sobre o perfil do profissional, não restringindo-se ao professor conteudista mas, como cita Fontes (2013), naquele preocupado em considerar toda a “bagagem” cultural e social do aluno para ajudá-lo no processo de aquisição da escrita e da leitura.

Tabela 12 – Definindo o que é ser um professor alfabetizador.

Diante do texto exposto, o que significa ser professor alfabetizador para você.		
ALTERNATIVAS	PARTICIPANTES	PORC.%
Apenas o item I	0	0%
Apenas os itens I e II	02	16,7%
Apenas os itens I e III	0	0%
Apenas os itens II e III	03	25%
Todos os itens	06	50%
Nenhum conceito	01	8,3%
TOTAL	12	100%

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora.

Gráfico 15 – O que é ser um professor alfabetizador?



Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora.

A questão seguinte apresenta um mapa conceitual com métodos utilizados na alfabetização para que os participantes possam refletir sobre os procedimentos que utilizam quando atuam em salas de aula. Em seguida, a questão desdobra-se em mais cinco reflexões pontuais sobre situações vivenciadas em salas de alfabetização para

que verifiquem e reflitam se os mesmos procedimentos são utilizados para todas as situações.

Figura 09 – Os métodos na alfabetização,

Observando o mapa conceitual abaixo é possível identificar procedimentos utilizados em salas de alfabetização. *
Mediante o exposto assinale a(s) alternativa(s) que você utiliza em sua sala com seus alunos:

O método sintético estabelece uma correspondência entre o som e a grafia, entre o oral e o escrito, através do aprendizado por letra por letra, ou sílaba por sílaba e palavra por palavra.

O método analítico defende que a leitura é um ato global e audiovisual. Partindo deste princípio, os seguidores do método começam a trabalhar a partir de unidades completas de linguagem para depois dividi-las em partes menores.

MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

MÉTODO SINTÉTICO

MÉTODO ANALÍTICO

Alfabético

O estudante aprende inicialmente as letras, depois forma as sílabas juntando as consoantes com as vogais, para, depois, formar as palavras que constroem o texto.

Fônico

O método fônico consiste no aprendizado através da associação entre fonemas e grafemas, ou seja, sons e letras.

Silábico

No silábico, ou silabação, o estudante aprende primeiro as sílabas para formar as palavras.

Global

O método é composto por várias unidades de letra que têm começo, meio e fim, sendo ligadas por frases com sentido para formar um enredo de interesse da criança.

Palavração

Parte-se da palavra. Primeiro, existe o contato com os vocabulões em uma sequência que engloba todos os sons da língua e, depois da aquisição de um certo número de palavras, inicia-se a formação das frases.

Setenciação

A unidade inicial do aprendizado é a frase, que é depois dividida em palavras, de onde são extraídos os elementos mais simples: as sílabas.

Fonte: Métodos de Alfabetização: quais são e como funcionam? (Christiane Vivianathan)

1. Alfabético.

2. Fônico.

3. Silábico.

4. Palavração.

5. Setenciação.

6. Global.

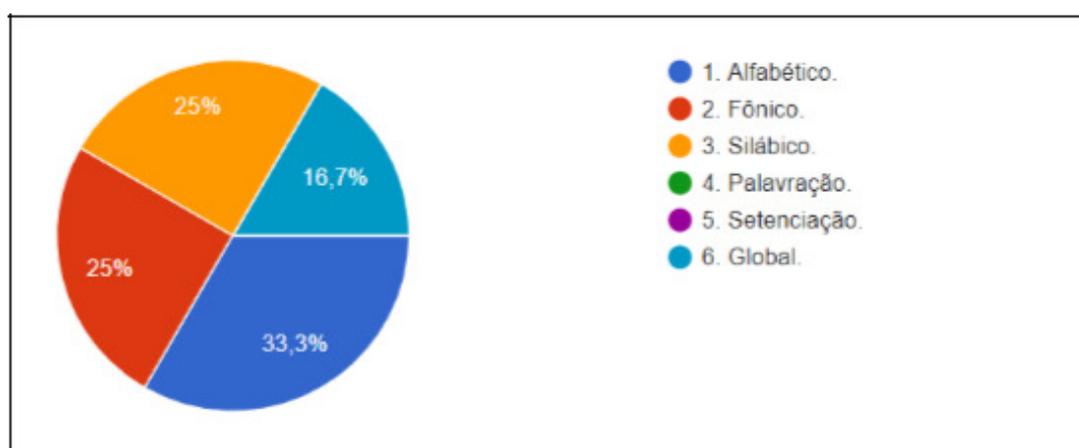
Imagem 3 – Amostra da questão aplicada

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora.

Tabela 13 – Os métodos na alfabetização.

MAPA CONCEITUAL		
ALTERNATIVAS	PARTICIPANTES	PORC.%
Alfabético	04	33,3%
Fônico	03	25%
Silábico	03	25%
Palavração	0	0%
Sentencição	0	0%
Global	02	16,7%
TOTAL	12	100%

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora.

Gráfico 16 – Procedimentos utilizados em sala de aula.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora.

Os dados revelaram que os participantes da pesquisa utilizam nas salas de alfabetização diferentes métodos para auxiliar as crianças no processo de ensino e de aprendizagem, porém, destaca-se o método alfabético, com 33,3%, o qual consiste em o estudante aprender inicialmente as letras, depois formar as sílabas juntando as consoantes com as vogais, para, depois, formar as palavras que constroem o texto.

Essa constatação aponta que em salas de alfabetização ainda são frequentes a utilização de métodos sintéticos, como eram abordados no início do século XIX, ao qual Mortatti (2006) ao abordar as concepções acerca da alfabetização cita os métodos como a primeira fase do ensino da leitura, nos quais “para o ensino da leitura, utilizavam-se, nessa época, métodos de marcha sintética (da “parte” para o “todo”).”

Já nas subquestões, os inquiridos deveriam assinalar a opção de acordo com os procedimentos do mapa conceitual para cada situação apresentada. Assim, as opções selecionadas baseavam-se em um acontecimento de sala de aula, o qual o participante deveria selecionar, dentre os métodos apresentados, aquele que melhor se enquadrava para auxiliar na situação descrita.

Figura 10 – Exemplo da questão com situações de sala de aula.

Relacione os números assinalados na questão anterior aos critérios estabelecidos para aplicá-los em sala de aula nas próximas 5 questões. Quando os alunos têm transtorno de déficit de atenção utilizo os procedimentos:

- Opção 1
- Opção 2
- Opção 3
- Opção 4
- Opção 5
- Opção 6
- Opção 7

Quando os alunos têm dificuldade na fala (dislalia) utilizo: *

- Opção 1
- Opção 2
- Opção 3
- Opção 4
- Opção 5
- Opção 6
- Opção 7

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora.

Assim, a primeira questão: “Quando os alunos têm transtorno de *déficit* de atenção utilizo quais procedimentos?” revelou que os participantes utilizam com mais frequência os métodos global e fônico, sendo 33,3% das escolhas realizadas.

Dessa forma, em relação à unidade mínima de análise na relação entre fala e escrita, há os métodos global (unidade mínima é a palavra), silábico (unidade mínima é a sílaba) e fônico ou fonético (unidade mínima é o fonema).

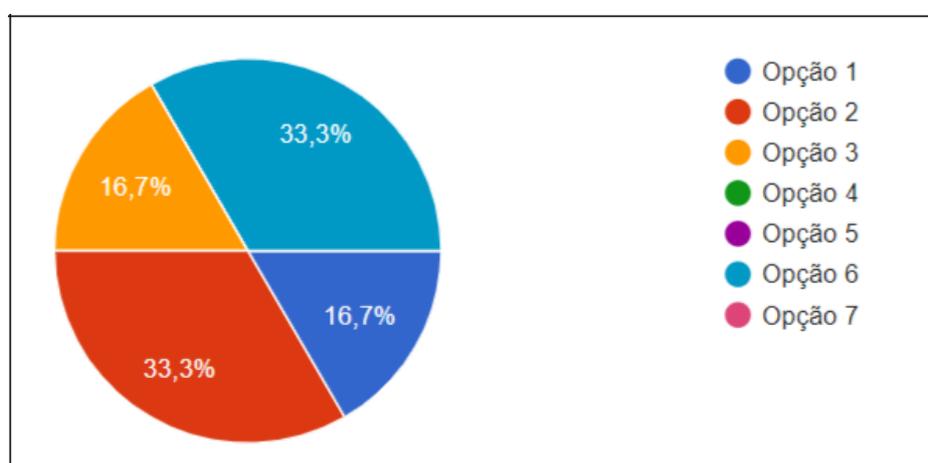
Dessa forma, o método global pressupõe que a aprendizagem da linguagem escrita se dê pela identificação visual da palavra e o método fônico prioriza em memorizar os sons (fonemas) das letras do alfabeto. Posteriormente juntam-se os fonemas das letras isoladas, compondo-se sílabas, palavras, frases e textos.

Tabela 14 – Os métodos utilizados em crianças com transtorno de *déficit* de atenção.

ALTERNATIVAS	PARTICIPANTES	PORC.%
Opção 1	02	16,7%
Opção 2	04	33,3%
Opção 3	02	16,7%
Opção 4	0	0%
Opção 5	0	0%
Opção 6	04	33,3%
Opção 7	0	0%
TOTAL	12	100%

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora.

Gráfico 17 – Os métodos utilizados em crianças com transtorno de *déficit* de atenção.



Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora.

Já a subquestão seguinte apresentou a pergunta: “Quando os alunos têm dificuldade na fala (dislalia) utilizo quais métodos?”.

Essa questão apresentou um resultado expressivo apontando para o método fônico, tendo 66,7% dos participantes assinalado essa opção. Esse método incentiva os professores a desenvolverem habilidades de rima, segmentação fonêmica e discriminação de sons e a ensinar as relações entre as letras e os sons.

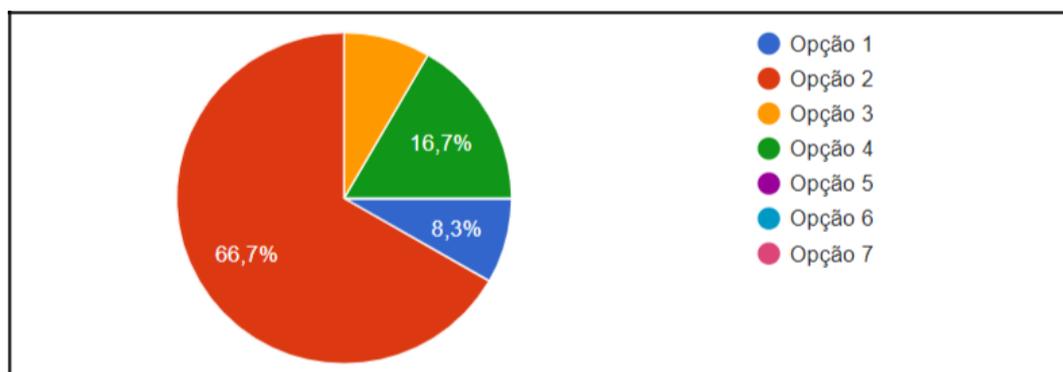
Para Frade (2007), o método fônico pode auxiliar nos casos em que realmente há uma correspondência direta entre um fonema e sua representação escrita, levando os aprendizes a decifrar rapidamente, desde que entendam esta relação e decorem esta correspondência (que seriam diretas em p e b, v e f, t e d).

Tabela 15 – Questão apresentada ao grupo pesquisado: Dificuldades na fala (dislalia).

ALTERNATIVAS	PARTICIPANTES	PORC.%
Opção 1	01	8,3%
Opção 2	08	66,7%
Opção 3	01	8,3%
Opção 4	02	16,7%
Opção 5	0	0%
Opção 6	0	0%
Opção 7	0	0%
TOTAL	12	100%

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora.

Gráfico 18 – Questão apresentada ao grupo pesquisado: Dificuldades na fala (dislalia).



Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora.

Na sequência, a questão apresentada aos participantes foi: “Quando os alunos apresentam dificuldade na fluência escrita em diversos aspectos, cometendo diferentes erros de ortografia e na formação das palavras (disgrafia), qual método utilizo?”

Nessa questão o resultado foi bem diversificado, o que pode revelar os conflitos em se trabalhar com essa dificuldade de aprendizagem dos alunos. O método fônico e o método silábico foram os mais selecionados, com 25% das escolhas pelos participantes.

Para Fontes e Benevides (2013), no método fônico o processo de aprendizagem da criança começa pelo som das letras, unindo som da consoante ao da vogal, pronunciando a sílaba formada, ou seja, “inicia-se o processo ensinando a forma e o som das vogais, depois das consoantes, e em seguida, cada letra é aprendida como um fonema”. (FONTES e BENEVIDES, 2013, p.3)

Em relação ao método silábico Frade (2007) aponta que a criança aprende a fazer a análise das sílabas, para formar as palavras e explica que o desenvolvimento dessa técnica “segue uma sequência com base em uma ordem de apresentação das sílabas mais fáceis para as mais difíceis” e complementa que a partir de uma palavra-chave as sílabas são estudadas “em famílias silábicas que, ao juntá-las, formam novas palavras”. (FRADE, 2007, p. 24)

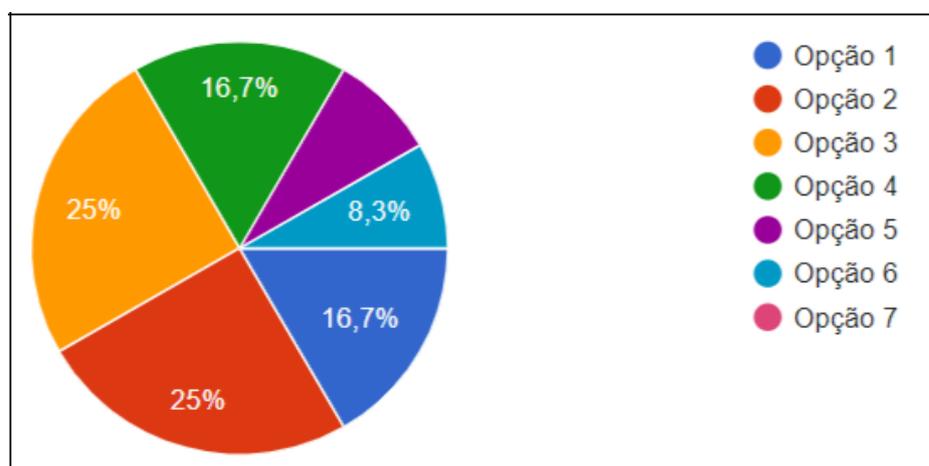
Atualmente, os procedimentos educacionais como cita Frade (2007) vêm criando “várias estratégias para recuperação do significado, seja associando a apresentação das letras a uma história, seja criando jogos e brincadeiras para tornar menos dolorosa esta análise” (FRADE, 2007, p. 25), porém constata-se que, por mais que a contextualização seja debatida e defendida para ser usada nas salas de aula, ainda percebem-se a utilização de procedimentos contrários.

Tabela 16 – Questão apresentada ao grupo pesquisado: dificuldades na escrita (disgrafia).

ALTERNATIVAS	PARTICIPANTES	PORC.%
Opção 1	02	16,7%
Opção 2	03	25%
Opção 3	03	25%
Opção 4	02	16,7%
Opção 5	01	8,3%
Opção 6	01	8,3%
Opção 7	0	0%
TOTAL	12	100%

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora.

Gráfico 19 – Questão apresentada ao grupo pesquisado: dificuldades na escrita (disgrafia).



Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora.

Em seguida perguntou-se aos participantes “Qual método eles utilizam se o aluno se encontra no nível de escrita pré-silábica?”. A utilização do método fônico em sala de aula foi a resposta mais expressiva, já que 58,3% escolheram essa resposta.

Novamente a escolha recai sobre o método fônico, deixando claro que os professores pesquisados adotam esse procedimento com frequência em suas salas de aula.

Os esforços para superar as dificuldades de aprendizagem se concentraram nos métodos de alfabetização.

Métodos é a soma de ações baseadas em um conjunto de princípios e hipóteses psicológicas, linguísticas, pedagógicas, que respondem a objetivos determinados. Em alfabetização o método será, pois o resultado da determinação dos objetivos a atingir (conceitos, habilidades, atitudes que caracterizarão a pessoa alfabetizada). (SOARES, 2003, p.93)

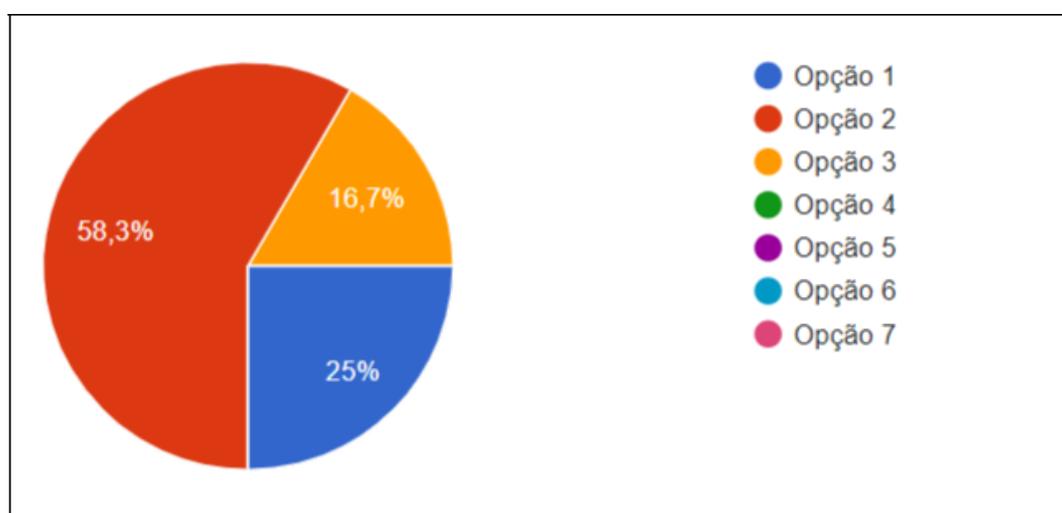
E mesmo sabendo que os métodos podem variar de acordo com os objetivos estabelecidos pelo professor, tem-se na psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986) a base para o trabalho com crianças em nível pré-silábico, no qual as autoras criticam os métodos já utilizados para alfabetização e defendem que a verdadeira escrita é aquela que proporcionaria à criança pensar sobre as regras que constituem o sistema de escrita, ou seja, refutam aqueles que tratam-se de uma aprendizagem da leitura vista simplesmente “como uma associação entre respostas sonoras a estímulos gráficos” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986, p. 20).

Tabela 17 – Questão apresentada ao grupo pesquisado: escrita dos alunos em nível pré-silábico.

ALTERNATIVAS	PARTICIPANTES	PORC.%
Opção 1	03	25%
Opção 2	07	58,3%
Opção 3	02	16,7%
Opção 4	0	0%
Opção 5	0	0%
Opção 6	0	0%
Opção 7	0	0%
TOTAL	12	100%

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora.

Gráfico 20 – Questão apresentada ao grupo pesquisado: escrita dos alunos em nível pré-silábico.



Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora.

A questão subsequente é complemento da anterior, pois foi indagado aos participantes se as crianças estivessem em nível silábico, qual seria o método utilizado.

As respostas apontaram uma discrepância em relação ao trabalho desenvolvido com crianças em nível pré-silábico, uma vez que a maioria dos participantes selecionou o método silábico (50%) como opção para o trabalho com crianças no nível silábico.

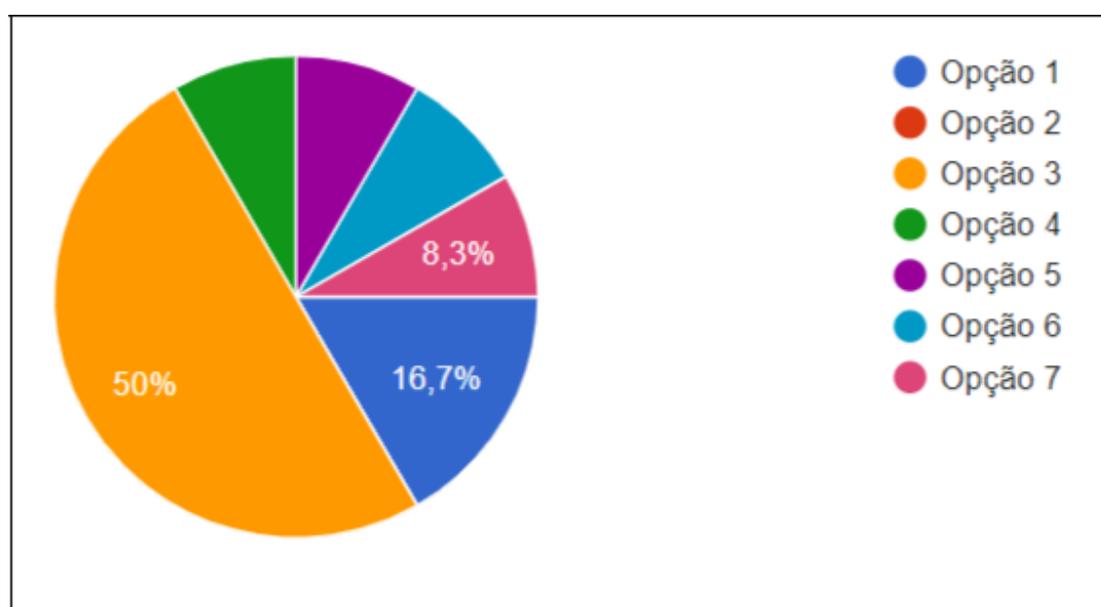
Volta-se a questão defendida por Ferreiro e Teberosky, na qual defendiam que métodos baseados numa versão behaviorista que priorizam habilidades perceptivas em detrimento da competência linguística e das capacidades cognitivas da criança são um dos grandes males do ensino da leitura, pois, “além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, segundo sua própria metodologia”. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986, p. 11).

Tabela 18 – Questão apresentada ao grupo pesquisado: escrita dos alunos em nível silábico.

ALTERNATIVAS	PARTICIPANTES	PORC.%
Opção 1	02	16,7%
Opção 2	0	0%
Opção 3	06	50%
Opção 4	01	8,3%
Opção 5	01	8,3%
Opção 6	01	8,3%
Opção 7	01	8,3%
TOTAL	12	100%

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora.

Gráfico 21 – Questão apresentada ao grupo pesquisado: escrita dos alunos em nível silábico.



Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora.

7.5.3 TERCEIRA CATEGORIA: LEITURA E ESCRITA

Nessa categoria aborda-se a questão da leitura e da escrita tanto para o professor, como leitor, como para o desenvolvimento em sala de aula com seus alunos.

A primeira questão dessa categoria procura investigar como o professor se sente em relação ao ensino da leitura e da escrita e, para tanto, foi apresentada uma imagem disparadora que remetesse a reflexão de todos os processos que envolvem a aprendizagem da leitura e da escrita.

Figura 11 – Exemplo da questão: a aprendizagem da leitura e da escrita.

A imagem abaixo traz o processo de descoberta da leitura pelas crianças em sala de aula. Nesse contexto, você se sente preparado para o ensino da leitura e da escrita?



Fonte: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/nZcVy4N2N9H2Hd32Cn59vqXj6Gc6sAdBsUVSj6A6Ck8z59xUAnBbzXST5s/materia-organizar-rotina-alfabetizacao-criancas-lendo.jpg>

Parcialmente preparado.

Plenamente preparado.

Não preparado.

Preparado, mas com muitas dificuldades.

Outros...

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora.

Nos dados recolhidos pode-se perceber que os participantes se sentem plenamente preparados em desenvolver atividades que envolvam a leitura e a escrita em sala de aula, pois 66,7% das pessoas escolheram essa opção.

Porém, o dado que nos chama a atenção é o fato de 25% dos pesquisados alegarem que se sentem preparados, mas com muitas dificuldades de desenvolver o ensino da leitura e da escrita em sala de aula, pois, entende-se que o professor que atua nesse segmento da educação básica – salas de alfabetização – precisa ter total domínio dos procedimentos e metodologias voltados à leitura e a escrita dos alunos.

Deve-se ater ao fato de que as dificuldades de ensinar a ler e a escrever existem, porém têm-se que minimizar tais empecilhos para oferecer ao educando uma aprendizagem condizente com suas necessidades e que lhe permita usar a leitura e a escrita em seu cotidiano.

Assim, o letramento, como nos explica Kleiman (2005), por não ser um método pedagógico, auxilia a imersão do aluno no mundo da escrita e na escola é um conjunto de atividades que visam o desenvolvimento de estratégias de leitura e de escrita.

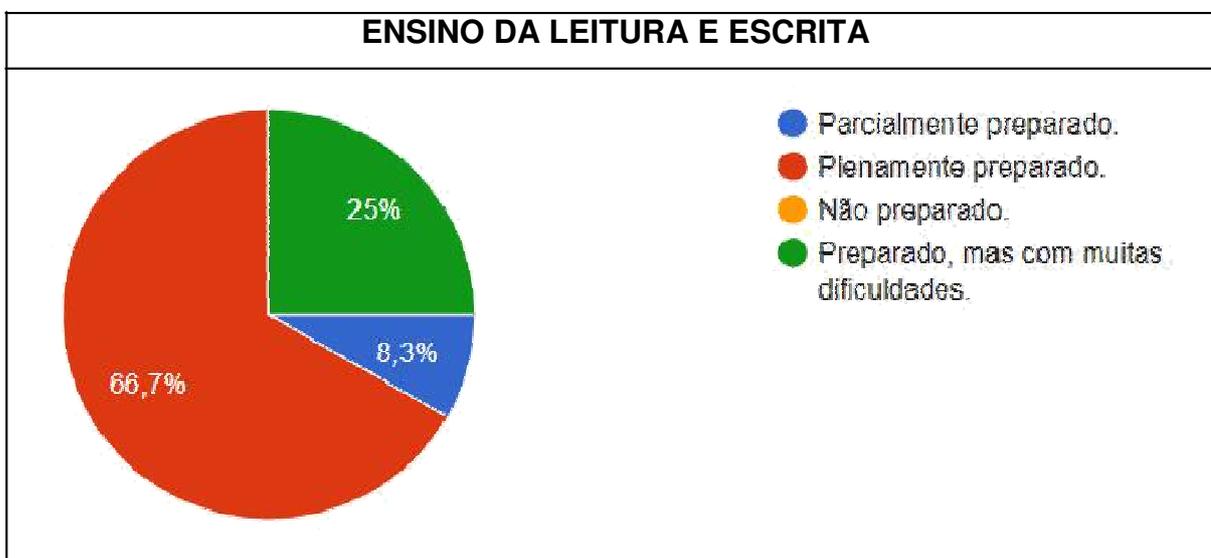
Portanto, não há como negar que na prática docente todo professor precisa ter um método de ensino, porém não é necessário como alega Kleiman (2005) transformar toda novidade científica em método, pois o professor tem que acreditar em seu próprio potencial e conhecimento.

Tabela 19 – Questão apresentada ao grupo pesquisado: Preparação para o ensino da leitura e escrita.

Você se sente preparado para o ensino da leitura e da escrita?		
ALTERNATIVAS	PARTICIPANTES	PORC.%
Parcialmente preparado	01	8,3%
Plenamente preparado	08	66,7%
Não preparado	0	0%
Preparado, mas com muitas dificuldades	03	25%
TOTAL	12	100%

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora.

Gráfico 22 – Questão apresentada ao grupo pesquisado: preparação para o ensino da leitura e escrita.



Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora.

A questão seguinte aborda a prática de leitura do professor, levantando a frequência de leitura e por qual meio realiza essa atividade.

Figura 12 – Exemplo da questão: prática pessoal de leitura.

Com base no texto abaixo, sua prática pessoal de leitura em um ano pode ser caracterizada pela leitura de quantos livros?

Ler e escrever com eficiência e eficácia fazem parte dos requisitos básicos necessários para a nossa compreensão da realidade e atuação nos diversos contextos sociais, pois são instrumentos que ampliam a nossa visão e o nosso entendimento sobre o mundo em que vivemos. É relevante afirmar que as pessoas costumam atribuir grande valor à leitura e à escrita na formação do homem, em razão delas atuarem como fatores que cooperam para o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos e pela possibilidade que ambas lhes oferecem de crescimento pessoal e de plena participação na sociedade letrada.

Edson Toledo do Amaral. O professor de ensino médio e o seu olhar sobre a leitura e a escrita em sua disciplina. Piracicaba, 2010. Disponível em: https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/10032011_115919_dissertacao.pdf. Adaptado

Nenhum.

Um.

Dois.

Três.

Quatro.

Outros...

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora.

É fato que as estratégias de leitura dependem do contexto e das situações envolvidas, Kleiman (2005) alega que há diversas formas de ler e de interpretar textos ou uma anotação qualquer, isso vai depender do contexto em que a leitura está inserida.

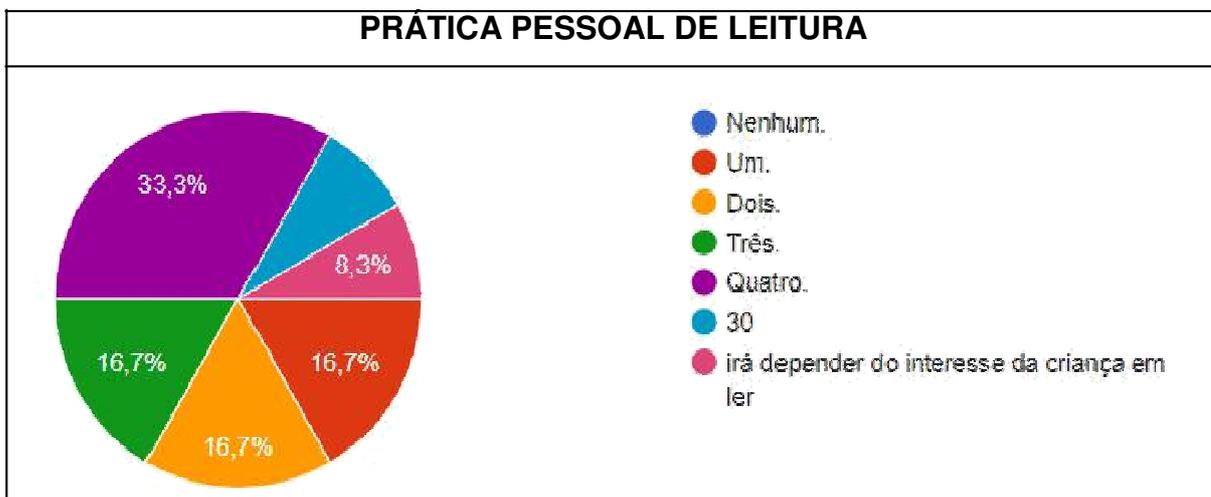
Com relação a prática de leitura dos professores, a pesquisa aponta que 33,3% leem quatro livros ao ano, porém não há como mensurar a quantidade ideal que o professor deva fazê-lo, pois a leitura é subjetiva. O importante é evidenciar a importância do ato de ler pelo professor, uma vez que ao ler ele amplia seu repertório, pode compartilhar títulos, autores e ilustradores; pode conversar sobre estratégias e hábitos leitores; refletir acerca dos diferentes sentidos presentes nos textos.

Enfim, o professor que lê traça um caminho importante para o desenvolvimento de práticas ainda mais significativas no universo de trabalho com os livros, com a leitura e a literatura em sua sala de aula.

Tabela 20 – Prática pessoal de leitura.

Sua prática pessoal de leitura em um ano pode ser caracterizada pela leitura de quantos livros?		
ALTERNATIVAS	PARTICIPANTES	PORC.%
Nenhum		
Um	02	16,7%
Dois	02	16,7%
Três	02	16,7%
Quatro	04	33,3%
Outro (30)	01	8,3%
Outro (irá depender do interesse da criança)	01	8,3%
TOTAL	12	100%

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora.

Gráfico 23 – Prática pessoal de leitura.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora.

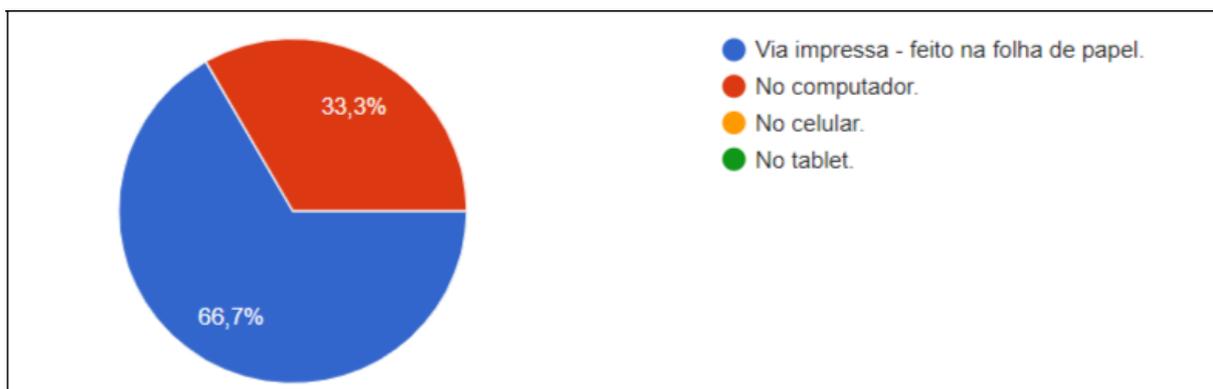
Abaixo são apresentados os dados referentes aos suportes de leitura utilizados pelos participantes para a realização das leituras.

Os dados mostram que 66,7% utilizam o livro físico como meio para a realização da leitura, revelando que, mesmo com a era digital dominando ações da sociedade, há ainda preferência por práticas anteriores.

Tabela 21 – Meios utilizados para ler.

Você lê principalmente por meio de:		
ALTERNATIVAS	PARTICIPANTES	PORC. %
Via impressa- feito na folha de papel	08	66,7%
No computador	04	33,3%
No celular	0	0%
No tablet	0	0%
TOTAL	12	100%

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora.

Gráfico 24 – Meios utilizados para ler.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora.

A seguinte questão versa para o sentido que o professor tem em relação às dificuldades de aprendizagem com correlação ao ensino da escrita e da leitura, refletindo sobre a possibilidade de desenvolver um trabalho diferenciado para as crianças que têm dificuldade para ler e escrever.

Figura 13 – Amostra da questão: dificuldade no processo de leitura e de escrita.

Observe o trecho retirado do texto abaixo: "a aprendizagem da leitura e da escrita é talvez o maior desafio que as crianças têm que enfrentar nas fases iniciais de escolaridade". Segundo o texto, para você, é possível um atendimento individualizado com os alunos que apresentam dificuldade para aprender o processo de leitura e escrita dentro de sala de aula?

A aprendizagem da leitura e da escrita é talvez o maior desafio que as crianças têm que enfrentar nas fases iniciais da escolaridade. Ganhar esse desafio é, num mundo dominado pela informação escrita, o primeiro passo para que cada uma das crianças que hoje frequenta a escola seja no futuro um cidadão efetivamente livre e autônomo nas decisões que toma. A alfabetização não apenas condiciona todo o posterior percurso acadêmico, como igualmente vai moldar o acesso a novos conteúdos e processos intelectuais, determinando, em parte, os limites daquilo que é a liberdade individual de cada um.

Margarida Alves Martins e Ana Cristina Silva. (1999). O nome das letras e a fonetização da escrita. *Análise Psicológica* 1 (XVII): 49-63. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v17n1/v17n1a07.pdf>

Discordo totalmente.

Discordo.

Não concordo nem discordo.

Concordo.

Concordo totalmente.

Outros...

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora.

Em relação ao trabalho com atividades diferenciadas e individualizadas aos alunos que apresentam dificuldades no processo de leitura e de escrita na fase da alfabetização, fica claro que os participantes concordam (50%) e concordam plenamente (33,3%) que é possível promover esse atendimento dentro da sala de aula.

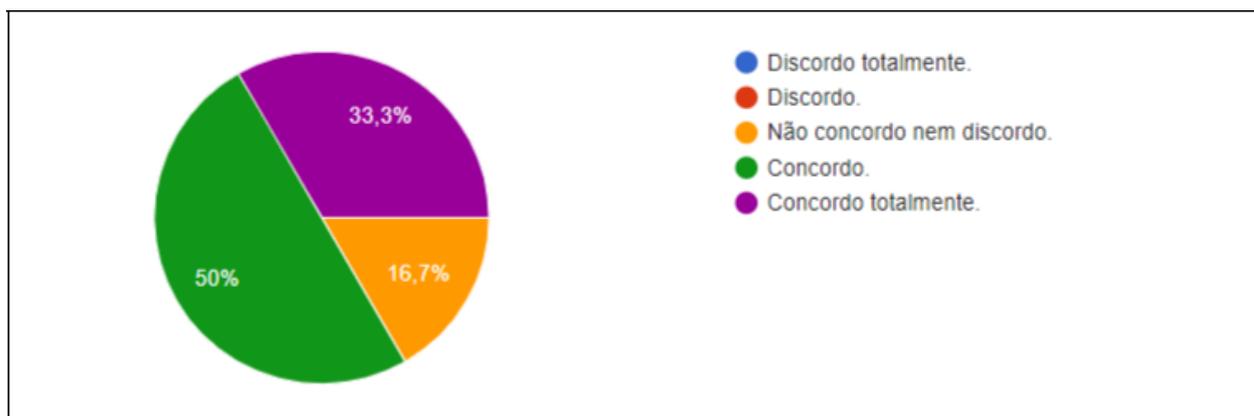
Para ocorrer esse trabalho pontual na sala de aula se faz necessário que o professor esteja aberto às características de cada aluno, de modo a proporcionar-lhes respostas diversificadas, para que todos consigam ter uma igualdade de oportunidades, ou seja, ele deve promover a interação entre todas as crianças.

Vygotsky (1994), ao falar sobre a importância das interações sociais, deixa clara a ideia da mediação e da internalização como aspectos fundamentais para a aprendizagem, defendendo que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas. Desta forma, a ajuda que o professor proporciona a cada aluno durante o processo, contará muito para o seu desenvolvimento.

Tabela 22 – Dificuldade no processo de leitura e de escrita.

É possível um atendimento individualizado com os alunos que apresentam dificuldade para aprender o processo de leitura e de escrita dentro de sala de aula?		
ALTERNATIVAS	PARTICIPANTES	PORC.%
Discordo totalmente	0	0%
Discordo	0	0%
Não concordo nem discordo	02	16,7%
Concordo	06	50%
Concordo plenamente	04	33,3%
TOTAL	12	100%

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora.

Gráfico 25 – Dificuldade no processo de leitura e de escrita.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora.

A próxima questão aponta a utilização da leitura no período que antecede a educação básica e promove uma reflexão sobre sua funcionalidade, a ser trabalhada ou não nesse nível de escolaridade.

Figura 14 – Amostra da questão: a leitura na Educação Infantil.

A imagem a seguir mostra crianças na educação infantil com livros. É possível afirmar que os contatos precoces com a leitura nessa fase de escolarização promovem a compreensão da sua funcionalidade?



Fonte: <http://amenoticias.com.br/wp-content/uploads/2014/05/ed01.jpg>

Discordo totalmente.
 Discordo.
 Não concordo nem discordo.
 Concordo.
 Concordo totalmente.
 Outros...

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora.

Os dados dessa questão apontam que os pesquisados consideram o contato com a leitura na educação infantil como auxiliadora no processo de compreensão de sua funcionalidade, sendo que 50% dos participantes concordaram plenamente e 41,4% concordaram com o auxílio da leitura nessa etapa de ensino.

A leitura proporciona a interação com o ambiente e auxilia na compreensão do mundo e, por isso, quanto mais cedo a criança se familiarize com os livros mais ela desperta habilidades, como a linguagem, a ampliação de vocabulário e a descoberta do mundo imaginário.

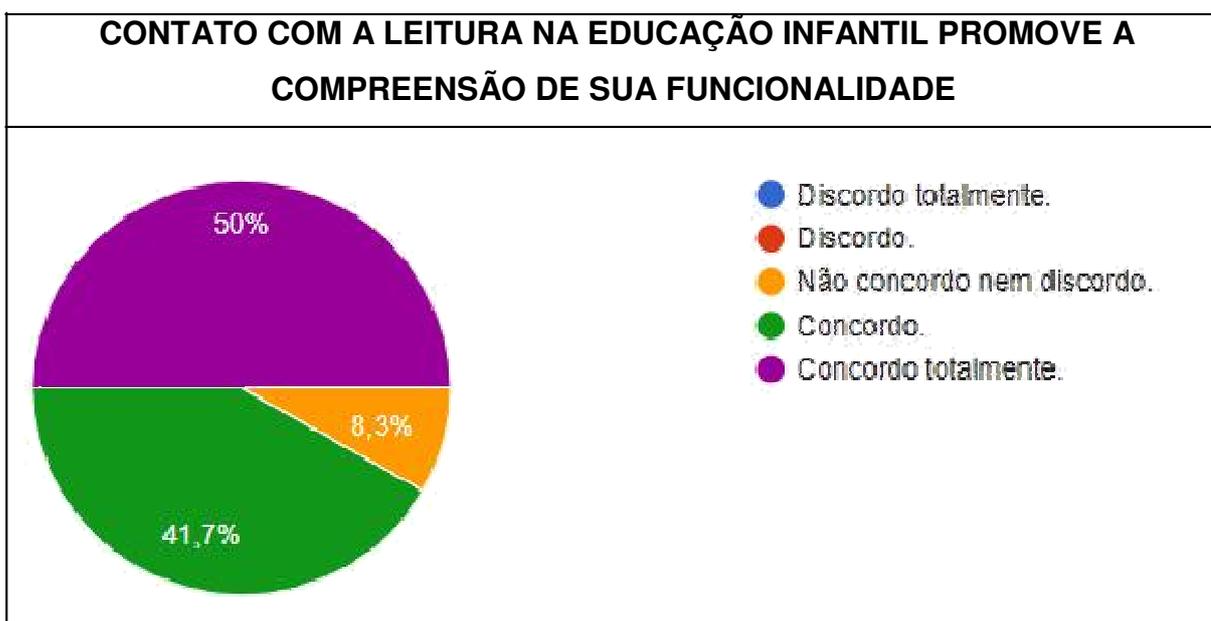
Já dizia Paulo Freire (2006, p. 11) que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela”.

Nesse contexto percebe-se a importância da leitura na percepção de vida, na continuidade e na extensão de mundo, além dos limites territoriais da comunidade em que vivemos.

Tabela 23 – Contato com a leitura na Educação Infantil.

É possível afirmar que os contatos precoces com a leitura na educação infantil promovem a compreensão da sua funcionalidade?		
ALTERNATIVAS	PARTICIPANTES	PORC. %
Discordo totalmente	0	0%
Discordo	0	0%
Não concordo nem discordo	01	8,3%
Concordo	05	41,7%
Concordo plenamente	06	50%
outro	0	0%
TOTAL	12	100%

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora.

Gráfico 26 – Contato com a leitura na Educação Infantil.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora.

7.5.4 QUARTA CATEGORIA: GÊNEROS TEXTUAIS

Em continuidade à investigação sobre como os professores atuam em suas salas de aula e como a utilização de gêneros textuais vêm sendo trabalhada pelos participantes da pesquisa, propõe-se nesta categoria a busca, por meio da investigação, dos conhecimentos prévios dos participantes sobre os gêneros textuais utilizados em salas de alfabetização e desdobramentos de como trabalham com os gêneros textuais com seus alunos.

Vale ressaltar que a utilização da diversidade textual nas salas de aula, para conexões entre as atividades discursivas propostas pela escola e a vida do aluno na sociedade, é de total relevância, uma vez que a utilização de gêneros textuais diversificados contribui efetivamente para o aprendizado significativo de prática de leitura, de produção e de compreensão.

Dessa forma, a primeira questão trata da apresentação de diversos gêneros com intuito de retratar com quais gêneros os inquiridos desenvolvem atividades em salas de aula.

Figura 15 – Amostra de questão: gêneros textuais utilizados em salas de alfabetização.

Considerando o texto abaixo, em sua sala de aula você prioriza o trabalho com quais gêneros textuais: *

Até pouco tempo, a escrita no espaço escolar ficava circunscrita às redações, cujo objetivo era produzir textos para serem corrigidos pelos professores em seus aspectos ortográficos e gramaticais. Outra preocupação inexistente era o foco com a produção de gêneros discursivos específicos: carta, bula, bilhete e uma infinidade de outros. Com os estudos linguísticos mais recentes e a preconização de que o ensino de uma língua deve levar em consideração o aumento na competência de se expressar através de gêneros discursivos, o professor vê-se com a tarefa de formar leitores e escritores mais proficientes a partir da exposição a um número cada vez mais crescente de gêneros.

Solimar Silva. Oficina de Escrita Criativa: escrevendo em sala de aula e publicando na web. Rio de Janeiro: Vozes, 2014. (com adaptações)

Lista.

Bula.

Carta.

Bilhete.

Fábulas.

Lendas.

Biografia.

Reportagem.

Assembleia.

Outros...

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora.

As respostas à essa questão apontaram como prática adotada pelos participantes, a utilização do gênero textual lista, já que 58,3% afirmaram priorizar o trabalho em sala de aula com o uso desse gênero.

Em contrapartida somente 8,3% optaram por assinalar que priorizam o trabalho efetivo com diversos gêneros textuais.

É relevante observar que o trabalho com gêneros textuais já vem sendo divulgado a algum tempo no país. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), já abordavam a perspectiva de trabalho com Gêneros Textuais durante a aquisição do ensino e da aprendizagem de línguas.

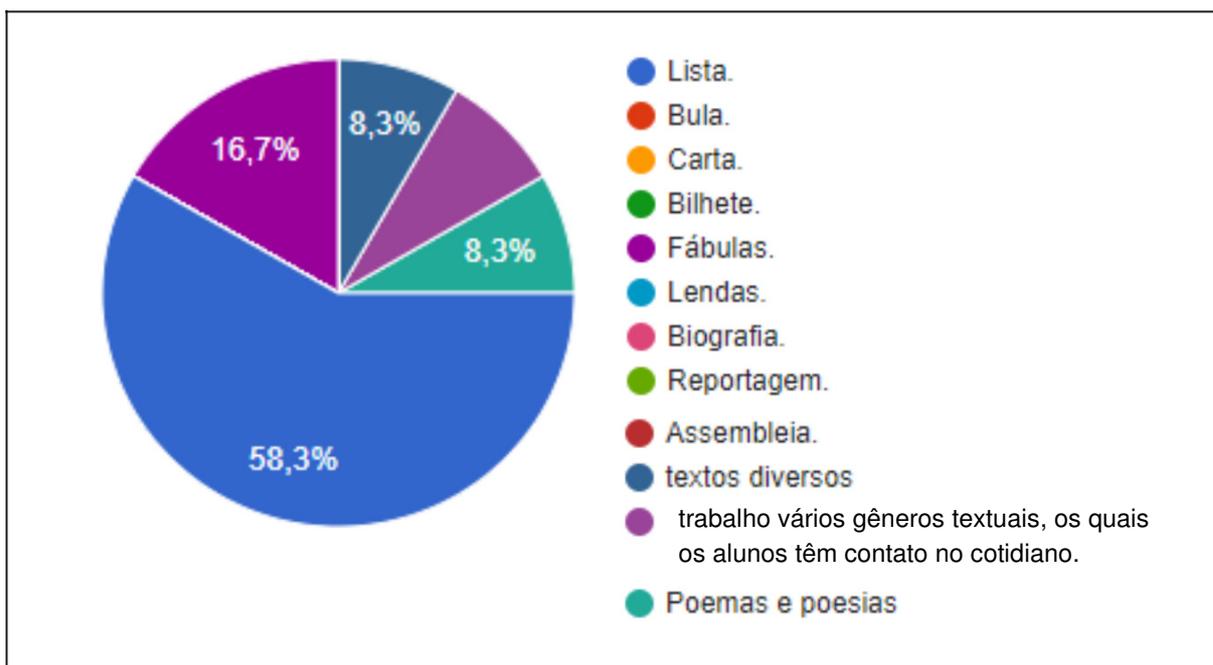
De lá para cá, muito se tem discutido e falado sobre o uso dos diferentes gêneros textuais em sala de aula, sendo que para Marcuschi (2003), é essencial a necessidade de se compreender os gêneros textuais como algo dinâmico e fluido, ou seja, os gêneros precisam ser entendidos como uma atividade social, isto é, eles se proliferam para dar conta da variedade de atividades que estão presentes no cotidiano dos indivíduos e complementa ao expor que os gêneros “são formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de formação social e de produção de sentidos”. (MARCUSCHI, 2003, p. 19)

Assim, cabe ao professor selecionar os gêneros textuais que irá utilizar em sala de aula, mas deve considerar que a seleção necessita atender as necessidades comunicativas dos falantes, perpassando, como aponta Bakhtin (1997) por gêneros primários (simples) e secundários (complexos).

Tabela 24 – Gêneros textuais utilizados em sala de aula.

Em sua sala de aula você prioriza o trabalho com quais gêneros textuais:		
ALTERNATIVAS	PARTICIPANTES	PORC.%
Lista	07	58,3%
Bula	0	0%
Carta	0	0%
Bilhete	0	0%
Fábulas	02	16,7%
Lendas	0	0%
Biografia	0	0%
Reportagem	0	0%
Assembleia	0	0%
Outro (textos diversos)	01	8,3%
Outro (trabalho vários gêneros textuais, os quais os alunos têm contato no cotidiano)	01	8,3%
Outro (poema e poesia)	01	8,3%
TOTAL	12	100%

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora.

Gráfico 27 - Gêneros textuais utilizados em sala de aula.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora.

A próxima questão expõe o uso dos gêneros no dia-a-dia como função comunicativa para propor a reflexão de como o professor trabalha em sala de aula quando promove o estudo de gêneros.

Figura 16 – Amostra de questão: o ensino de gêneros textuais.

Leia o texto abaixo e depois responda: Sabendo que o gênero é um texto com função comunicativa o que você explora quando ensina gêneros?

Todo dia, você acorda de manhã e pega o jornal para saber das últimas novidades enquanto toma café. Em seguida, vai até a caixa de correio e descobre que recebeu folhetos de propaganda e (surpresa!) uma carta de um amigo que está morando em outro país. Depois, vai até a escola e separa livros para planejar uma atividade com seus alunos. No fim do dia, de volta a casa, pega uma coletânea de poemas na estante e lê alguns antes de dormir. Não é de hoje que nossa relação com os textos escritos é assim: eles têm formato próprio, suporte específico, possíveis propósitos de leitura.

Anderson Moço. Revista Nova Escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2588/como-usar-os-generos-para-ensinar-leitura-e-producao-de-textos>. Publicado em: 01. 08. 2009.

O propósito da leitura.

O propósito da escrita.

A esfera da atividade humana.

Outros...

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora.

Os dados revelaram que os participantes ao proporem o ensino com gêneros textuais em sala de aula enfatizam a esfera da atividade humana, isso quer dizer que prezam por observar qual o papel que o gênero irá desempenhar em determinado momento em sala de aula, pois, em nossa vida cotidiana, realizamos diversos tipos de atividades e desempenhamos vários papéis (de pai ou de mãe, de professor ou de aluno, etc.), e cada um desses papéis está intimamente relacionado com as diferentes esferas de atividades humanas (familiar, escolar, etc.)

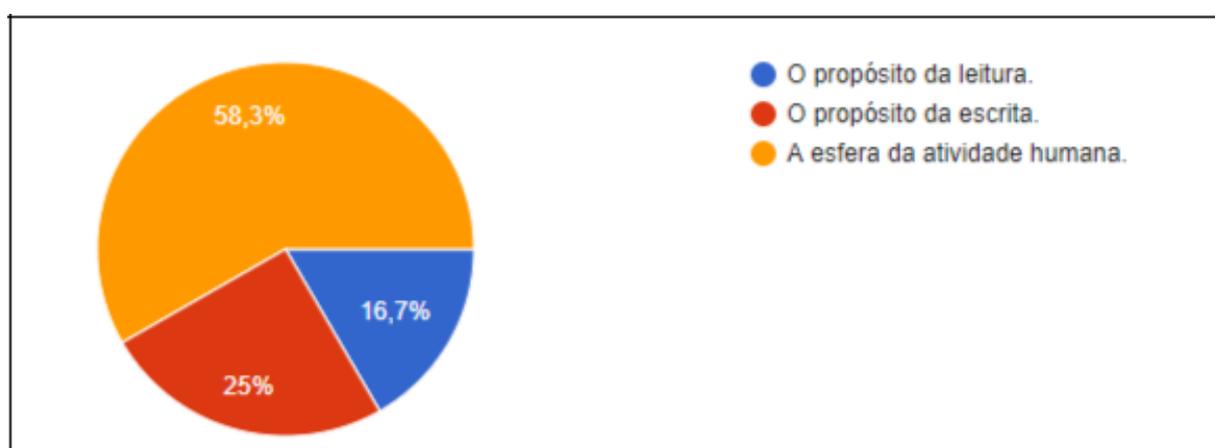
E assim, segundo Bakhtin (1997), “a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana”. (BAKHTIN, 1997, p. 290)

Tabela 25 – Estudo dos gêneros textuais em sala de aula.

Sabendo que o gênero é um texto com função comunicativa o que você explora quando ensina gêneros?		
ALTERNATIVAS	PARTICIPANTES	PORC.%
O propósito da leitura	02	16,7%
O propósito da escrita	03	25%
A esfera da atividade humana	07	58,3%
Outro	0	0%
TOTAL	12	100%

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora.

Gráfico 28 – Estudo dos gêneros textuais em sala de aula.



Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora.

A última questão dessa categoria aponta, a partir de um vídeo, quais são os objetivos ao se desenvolver um trabalho efetivo em sala de aula com a utilização de gêneros textuais, levando à reflexão do professor que deve ter clareza sobre o que pretende trabalhar.

Figura 17 – Amostra da questão: objetivos do trabalho com gêneros textuais.

Assista ao trecho do vídeo "Um mundo de letras", (3:50 - 5:00) . Vídeo completo disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=fEe-puVD98A&feature=youtu.be&t=3m50s>>



Com base no trecho do vídeo "Um mundo de letras", assinale quais são seus objetivos ao trabalhar com gêneros? *

- Para informar a criança sobre os textos.
- Para o aluno exercer seus direitos de cidadania.
- Para que a criança se comunique por meio da escrita.
- Para atender aos objetivos dos documentos oficiais.
- Outros...

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora.

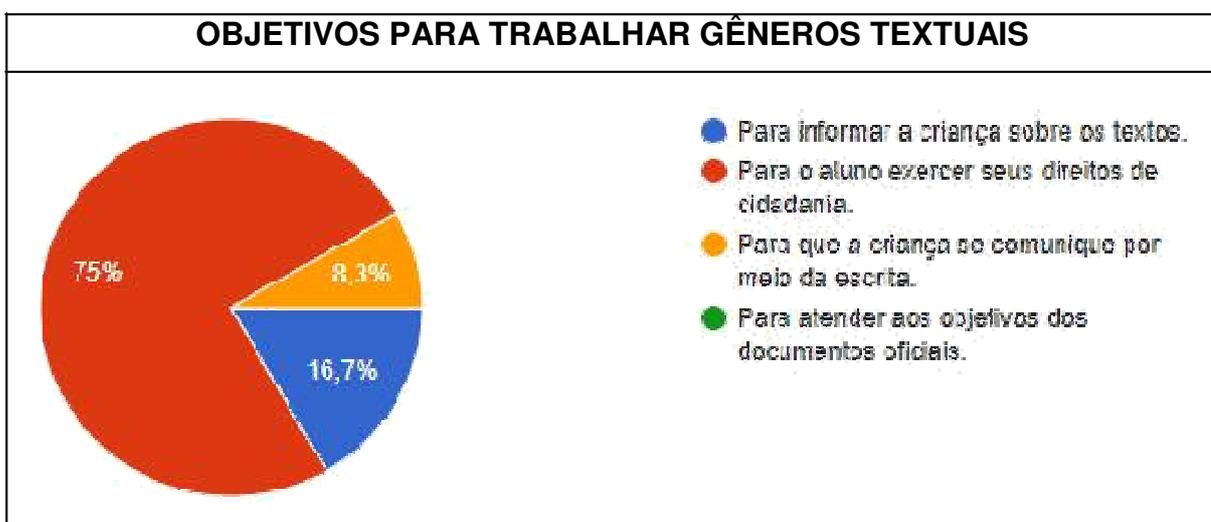
Os dados coletados revelaram uma escolha expressiva (75%) na opção: "Para o aluno exercer seus direitos de cidadania", demonstrando que os participantes entendem que o trabalho efetivo com os diferentes gêneros textuais auxilia no dia-a-dia em sociedade.

Afinal, os gêneros textuais apresentam uma função social em uma determinada situação comunicativa, ou seja, a cada texto produzido ou dito há o desejo de comunicar algo a alguém e assim, exercer o papel de cidadãos no mundo.

Tabela 26 – Análise de vídeo sobre os objetivos do trabalho com gênero textual.

Quais são seus objetivos ao trabalhar com gêneros?		
ALTERNATIVAS	PARTICIPANTES	PORC.%
Para informar a criança sobre os textos.	02	16,7%
Para o aluno exercer seus direitos de cidadania.	09	75%
Para que a criança se comunique por meio da escrita.	01	8,3%
Para atender aos objetivos dos documentos oficiais.	0	0%
TOTAL	12	100%

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora.

Gráfico 29 – Análise de vídeo sobre os objetivos do trabalho com gênero textual.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora.

7.5.5 QUINTA CATEGORIA: SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

A última categoria apresentada aos participantes propõe uma reflexão sobre o uso de sequências didáticas como procedimento auxiliador em sala de aula, tanto para atividades de escrita e de leitura como para o trabalho com gêneros textuais.

Logo, na primeira questão dessa categoria apresentam-se alguns trechos de autores que tratam sobre a definição de sequências didáticas para investigar com os participantes se fazem uso delas em sua prática pedagógica.

Figura 18 – Amostra da questão: conceituando sequência didática.

Observando as definições a seguir é possível dizer que você trabalha com sequências didáticas em sua sala de aula? *

A sequência didática é um recurso de ensino de longa duração e, por isso, permite maior aprofundamento do conteúdo a ser ensinado em relação ao ensino.

Roxane Rojo. Os PCNs, as práticas de linguagem (dentro e fora da sala de aula) e a formação de professores. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000. (Adaptado)

Sequência didática é um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos.

Antonio Zabala. A prática educativa: como ensinar. Trad.: E. F. da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

A sequência didática é um instrumento que pode direcionar o professor, de modo a intervir social e formalmente na organização da aprendizagem e na apropriação das dimensões constitutivas de um determinado gênero.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. . In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

Sim.

Não.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora.

Os dados mostram que 100% dos pesquisados afirmam utilizar sequências didáticas em suas práticas pedagógicas.

Embora, não seja possível verificar como essas sequências são trabalhadas, é aceitável supor que os inquiridos utilizam situações didáticas variadas, em que seja possível retomar os conteúdos abordados em diversas oportunidades, compondo sequências didáticas (SD).

Zabala (1998), destaca que a SD deve “introduzir nas diferentes formas de intervenção aquelas atividades que possibilitem uma melhora de nossa atuação nas

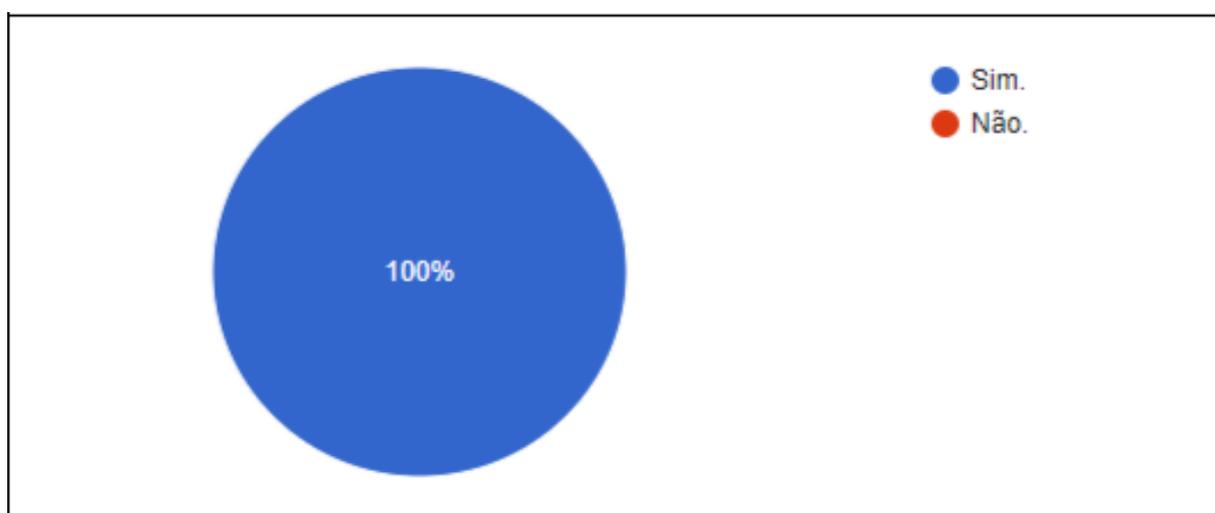
aulas.” (ZABALA, 1998, p. 54), ou seja, é na sala de aula que se produz conhecimentos e saberes e, para que de fato haja uma aprendizagem significativa se faz necessário um planejamento de aulas mais dinâmicas com a realização de atividades com intencionalidade pedagógica claras e concisas.

Tabela 27 – Uso de sequência didática em sala de aula.

Você trabalha com sequências didáticas em sua sala de aula?		
ALTERNATIVAS	PARTICIPANTES	PORC.%
Sim	12	100%
Não	0	0%
TOTAL	12	100%

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora.

Gráfico 30 – Uso de sequência didática em sala de aula.



Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora.

A questão seguinte dessa categoria traz uma proposta de trabalho com sequência didática de gêneros textuais para investigar se o professor desenvolve atividades específicas que levem os alunos a apropriação do uso do gênero. Para tanto, apresenta-se um encadeamento para a reflexão sobre a sequência didática de gêneros textuais.

Figura 19 – Amostra da questão: sequência didática de gêneros textuais.

No esquema abaixo vemos uma possibilidade de sequência didática de gêneros textuais. Para você, qual a definição mais adequada para definir essa figura: *

Fonte: https://linguadinamica.files.wordpress.com/2017/03/screenshot_2017-03-21-09-52-34-1.png

Sequência didática é um termo usado para definir um conjunto de atividades encadeado de passos e etap...
 Sequências didáticas (SD) são sequências de atividades – de diferentes tipos e níveis de complexidade –...
 Sequência didática é um conjunto de atividades encadeadas de questionamentos, atitudes, procedimento...
 Outros...

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora.

A coleta de dados revelou que os participantes têm claro o que são sequências didáticas, mas é admissível afirmar que quando se trata de SD de gênero textual, o conceito ainda não está totalmente visível, uma vez que somente 04 participantes assinalaram a resposta que trata sobre os gêneros textuais.

Vale ressaltar que atualmente as SD têm como objetivo tanto a apropriação de um determinado gênero com vistas a sua produção oral/escrita, como também desenvolver a leitura crítica de um ou vários gêneros.

Para alguns autores, entre eles, Schneuwly e Dolz (2004) sequências didáticas são um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática em torno de um gênero textual oral ou escrito, tendo como objetivo principal dos modelos o aperfeiçoamento do texto, para que o aluno se sinta completamente capaz de

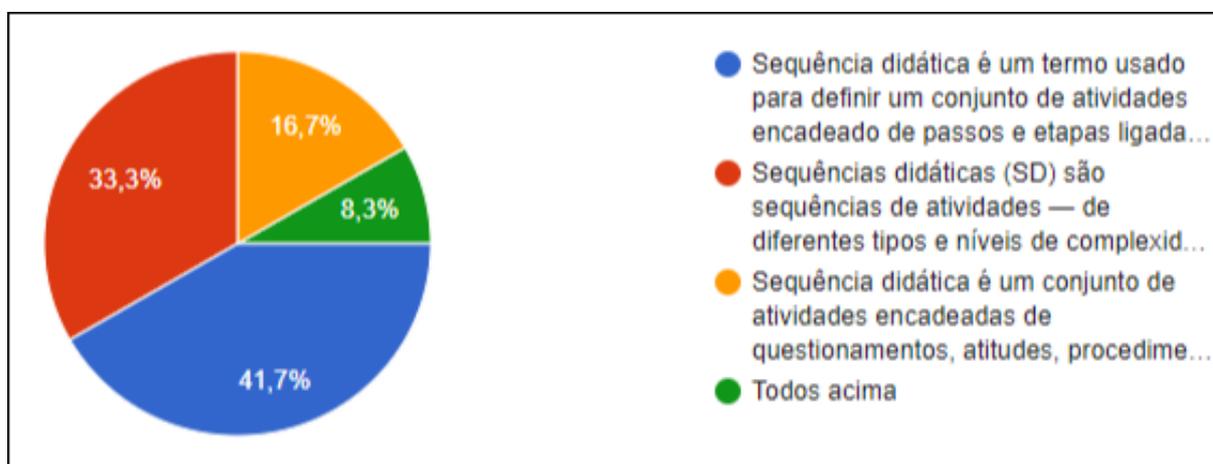
realizar uma produção final colocando em prática tudo o que aprendeu ao longo do processo.

Tabela 28 – Definição de sequência didática de gênero textual.

ALTERNATIVAS	PARTICIPANTES	PORC.%
Sequência didática é um termo usado para definir um conjunto de atividades encadeado de passos e etapas ligadas entre si para tornar mais eficiente o processo de aprendizado.	05	41,7%
Sequências didáticas (SD) são sequências de atividades — de diferentes tipos e níveis de complexidade — que se articulam entre si. Centrada num gênero discursivo de interesse pedagógico, cada etapa visa objetivos parciais bem definidos.	04	33,3%
Sequência didática é um conjunto de atividades encadeadas de questionamentos, atitudes, procedimentos e ações que os alunos executam com a mediação do professor.	02	16,7%
Outro (todos acima)	01	8,3%
TOTAL	12	100%

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora.

Gráfico 31 – Definição de sequência didática de gênero textual.



Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora.

A última questão apresentada aos participantes expõe etapas possíveis de uma sequência didática de gênero textual para reflexão sobre qual (is) são necessárias para um trabalho efetivo em sala de aula.

Figura 20 – Amostra da questão: etapas de uma sequência didática de gêneros textuais.

Ao organizar uma sequência didática de gênero textual, é preciso preparar detalhadamente cada uma das etapas de trabalho. Dessa forma, assinale quais etapas você utiliza em sua sala de aula.

- Compartilhar a proposta de trabalho com os alunos.
- Mapear o conhecimento prévio do aluno.
- Ampliar o repertório do aluno.
- Analisar as marcas do gênero.
- Buscar informações sobre o tema.
- Produzir um texto coletivo sobre o gênero em análise.
- Escrever um texto individual sobre o gênero trabalhado.
- Fazer a revisão e aprimoramento do texto escrito individualmente.
- Publicar os textos produzidos pelos alunos.
- Outros...

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora.

As respostas apresentadas pelos participantes mostram que as etapas para o desenvolvimento de uma sequência didática de gêneros textuais não estão claras, uma vez que nenhum participante assinalou todas as alternativas, o que pode revelar que desenvolvem trabalhos com sequências didáticas diferentes do proposto no questionário.

Porém, as respostas mais assinaladas: “ampliar o repertório do aluno” e “produzir um texto coletivo sobre o gênero em análise”, caracterizam ações que devem ocorrer no processo da SD.

Assim, para ampliar o repertório do aluno, faz-se necessário oferecer variadas atividades envolvendo tarefas orais e escritas a fim de enriquecer o trabalho em sala de aula e estabelecer uma relação com os estilos individuais dos alunos da classe. E a produção de um texto coletivo auxilia na observação e adequação do registro linguístico que deverá ser utilizado para a materialização do gênero, bem como as finalidades comunicativas compartilhadas com outros alunos, facilitando a análise.

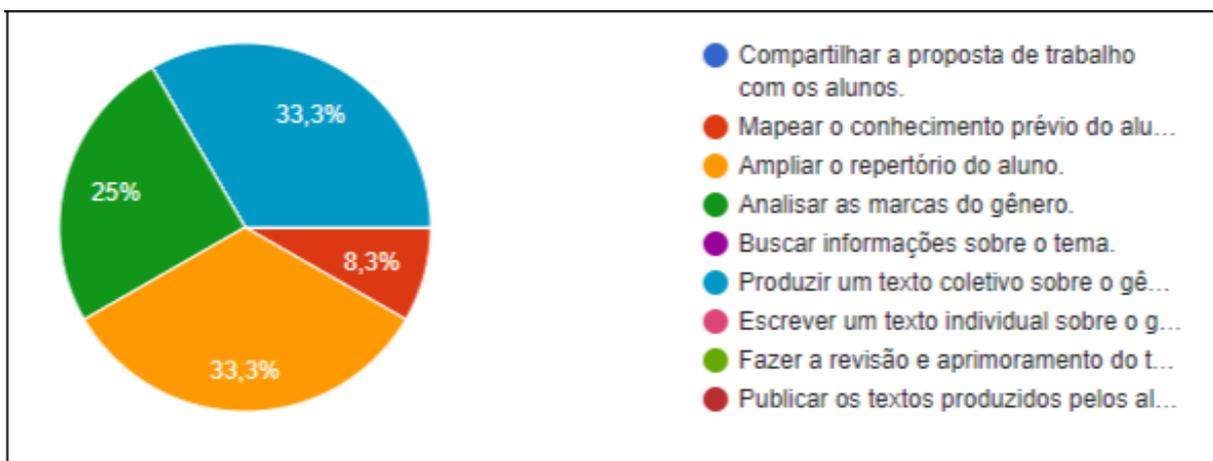
Dentro dessa perspectiva, as SDs são elaboradas e planejadas seguindo uma ordem, a qual Dolz et al. (2004, p. 83) denominam “estrutura de base”, que foi ilustrada no início da questão aos participantes.

Tabela 29 – Etapas da sequência didática de gênero textual.

Assinale quais etapas você utiliza em sua sala de aula para trabalhar com gêneros textuais		
ALTERNATIVAS	PARTICIPANTES	PORC.%
Compartilhar a proposta de trabalho com os alunos.	0	0%
Mapear o conhecimento prévio do aluno.	01	8,3%
Ampliar o repertório do aluno.	04	33,3%
Analisar as marcas do gênero.	03	25%
Buscar informações sobre o tema.	0	0%
Produzir um texto coletivo sobre o gênero em análise.	04	33,3%
Escrever um texto individual sobre o gênero trabalhado.	0	0%
Fazer a revisão e aprimoramento do texto escrito individualmente.	0	0%
Publicar os textos produzidos pelos alunos.	0	0%
TOTAL	12	100%

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora.

Gráfico 32 – Etapas da sequência didática de gênero textual.



Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu,
mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê.*

Arthur Schopenhauer

Este trabalho busca estudar no Procedimento Sequência Didática de Gêneros Textuais, seu impacto no uso e aprendizagem dos alunos, por meio da compreensão e reflexão pelo professor desse enfoque didático, uma vez que as atividades relacionadas as sequências didáticas de gêneros textuais objetivam oportunizar aos alunos o acesso às práticas de linguagem tipificadas, ajudando-os a dominar diferentes gêneros textuais preparando-os para saber usar a língua nas mais variadas situações sociais.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004 p.95-128), “as sequências didáticas são conjuntos de atividades ligadas entre si, que se desenvolvem nas escolas de forma bem organizada, em torno de um gênero textual”. Por meio de um gênero textual escolhido, o docente faz uma espécie de sistematização dos saberes, onde propõe atividades diversificadas que mobilizem diferentes conhecimentos e estimulem a aprendizagem.

E, portanto, ao elaborar diversas atividades ligadas entre em si, planejadas etapa por etapa, podem proporcionar ao professor um leque de informações para acompanhar e orientar os alunos a ler, a escrever e a explorar diversificados gêneros.

Assim, na introdução desta dissertação, é apresentada o interesse principal que motivou sua realização: investigar se os professores utilizam as sequências didáticas de gêneros textuais em seu fazer pedagógico.

Dessa forma, o grupo de participantes selecionados para a realização da pesquisa foi constituído por 12 professores atuantes em salas de alfabetização (1º e 2º ano de escolaridade) em uma escola pública, no município de São Vicente/SP, no ano de 2019.

Durante a pesquisa, os professores tiveram que responder, inicialmente, a um questionário de sondagem e investigação sobre conceitos relacionados a sequência didáticas e gêneros textuais. Depois, foi-lhes apresentada uma formação continuada

em horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) sobre as etapas de uma sequência didática (SD) de gênero textual.

O corpus estudado nessa pesquisa foi constituído pelos dados obtidos a partir do questionário e da compreensão e reflexão a respeito da utilização da SD de gênero textual, pelo professor, por meio do estudo e da troca compartilhada oferecidos nos módulos da formação continuada nos horários de trabalho coletivo.

De modo geral, percebeu-se que elaborar sequências didáticas conferem autonomia ao professor, pois ele pode refletir sobre a sua prática pedagógica, desenvolvendo atividades que estimulem a participação efetiva dos alunos.

Os aspectos abordados por uma sequência didática trazem uma amplitude para o desenvolvimento do aluno, levando-o a refletir sobre diversos assuntos, utilizando os gêneros textuais como pontes para o aprendizado.

É relevante ressaltar que a proposta apresentada aqui é apenas uma entre tantas que se adequam a diversas realidades e situações, tanto para alunos como para os professores, com o objetivo principal de oferecer um suporte para o conhecimento e desenvolvimento dos interessados na pesquisa.

Com base nas análises dos dados e nas reflexões aqui apresentadas, é possível observar que, nesse contexto específico, a formação continuada elaborada segundo os princípios da SD e envolvendo o desenvolvimento de capacidades orais e escritas contribui para a reflexão dos professores participantes da pesquisa, porque pôde proporcionar situações possíveis de uso em sala de aula.

Os resultados da análise aqui empreendida proporcionam reflexões acerca do conceito de sequência didática no âmbito da didática e, sua importância para a metodologia de ensino da língua mediante o uso de sequências didáticas no trabalho com os gêneros textuais na educação básica.

Em outros termos, um dos caminhos para se trabalhar os gêneros é utilizando as sequências didáticas como uma alternativa produtiva para desenvolver o trabalho com textos na sala de aula, pelo professor, de forma sistematizada e contextualizada, levando em conta os aspectos inerentes ao gênero, sua produção e, também, suas condições de circulação.

O estudo mostra que, mesmo havendo diferenças entre o conceito de sequência didática pelos docentes e a elaboração de atividades etapa por etapa para o desenvolvimento de SD de gêneros textuais, é possível a realização de atividades

possíveis, que sejam capazes de levar os alunos a se apropriarem dos gêneros textuais.

Por fim, os resultados apontam para a necessidade do desenvolvimento de atividades voltadas para a formação continuada, em processo, uma vez que propicia mais autonomia aos professores, em colaboração com seus pares, para produzirem material didático (enunciados, modelos didáticos, sequências didáticas, entre outros), à luz de teorias linguísticas sobre leitura e escrita, em particular sobre os gêneros textuais, buscando expandir as práticas de letramento dos alunos.

Entende-se que as pesquisas colaborativas são “uma possibilidade de propiciar oportunidades de reflexão, de crítica e de negociação entre os participantes [...]” (CRISTOVÃO, 2009, p. 181), pois, ao trabalhar coletivamente, os professores tornam - se coautores de todo o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Ademais, as análises feitas neste trabalho podem servir de base para a reflexão sobre concepções e planejamento de SD de gêneros textuais, pelos professores e demais interessados de modo a superar possíveis dificuldades apresentadas no cotidiano de sala de aula.

Diante das considerações apresentadas pode-se concluir que para a elaboração de uma sequência didática se faz necessário observar e compreender diversos fatores, que vão desde as concepções de linguagens colocadas em sala, até os objetos utilizados para realizar tal proposta.

E que, a proposta de uma formação continuada, em processo, ocasiona efeitos positivos no fazer pedagógico do professor, uma vez que permite aos docentes produzirem atividades coletivamente, refletindo teórica e metodologicamente sobre o uso de sequências didáticas voltadas para o ensino dos gêneros textuais, auxiliando no planejamento e produção de atividades e materiais didáticos com foco nos eixos da Língua Portuguesa de maneira diversificada e que atendam aos objetivos propostos para o ensino e aprendizagem dos alunos. Como bem ressalta os PCN (1997):

É necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas (BRASIL, 1997, p. 23).

Portanto, aos professores dos anos iniciais, lança-se o incentivo de viajar ao mundo de descobertas sem receios, com a prerrogativa de que os alunos já estão

prontos para aprender. Para que isso ocorra, se exige um professor preparado e motivado para saber aproveitar esse momento de construção e aprendizado, não desperdiçando as oportunidades que a própria criança cria durante seu desenvolvimento, em que busca explorar seu universo para encontrar respostas para suas descobertas.

E para se garantir que a proposta seja realmente efetivada, é importante que esse modo de ensino seja compreendido e visto como um viés possível de trabalho desde cedo na escola.

Cabe ressaltar que a pesquisa apresentada respeita e valoriza o trabalho desenvolvido na escola, especialmente, na escola pública, e que deixa aqui uma contribuição entre tantas outras que se possam apresentar e que se adequam a diversas realidades e situações, tanto dos alunos como das instituições, com o objetivo principal de oferecer um suporte para o conhecimento e desenvolvimento do professor.

É possível, que se acenem outras oportunidades de pesquisa, delineando linhas futuras de investigação, mas com certeza são necessários maiores investimentos na formação continuada como forma de valorização dos professores.

**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS MESTRADO
PROFISSIONAL PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

ELIZABETH CARVALHO PIRES

**PRODUTO ELABORADO A PARTIR DA PESQUISA
ALFABETIZAÇÃO EM FOCO: DIALOGANDO COM A
SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNEROS TEXTUAIS**

SANTOS

2020

1 INTRODUÇÃO

A reflexão sobre as nossas experiências acalma as inseguranças.

Nos fortalece diante delas.

Renata Violante

Muito se tem falado sobre a formação continuada em serviço ou em processo, principalmente ao que tange evidenciar os professores e seus saberes. As possíveis reflexões têm como *lócus* a prática educativa, trazendo questões que perpassam a profissão docente.

Todavia, sendo a escola o local que permite a interação entre diversos grupos e nessa dinâmica também está o professor - que anseia por compartilhar e se apropriar de saberes, são as relações que se estabelecem nesse ambiente que vão possibilitando a constituição do saber do sujeito, sobretudo o seu desenvolvimento social, pois a apropriação do conhecimento, socialmente construído pela humanidade, efetiva-se na interação entre membros representantes da cultura e no interior de práticas sociais. E, em nossa sociedade, essa apropriação se dá nas esferas do cotidiano e em instituições criadas para este fim, como a escola.

Dentro dessa perspectiva, a formação continuada, entendida como parte do desenvolvimento profissional que acontece ao longo da atuação docente, e está inserida no ambiente escolar, pode possibilitar um novo sentido à prática pedagógica, trazendo novos contextos, permitindo articular novos saberes na construção da docência, dialogando com os envolvidos no processo que envolve a formação (IMBERNÓN, 2010).

Sacristán (1999) já destacava a relevância da formação continuada ao ressaltar que “o debate em torno do professorado é um dos polos de referência do pensamento sobre a educação, objeto obrigatório da investigação educativa e pedra angular dos processos de reforma dos sistemas educativos” (SACRISTÁN, 1999, p. 64).

Dessa forma, promover espaços, dentro da escola, para o diálogo e a formação em serviço ou em processo, por meio da prática pedagógica reflexiva, que é aquela marcada pelo desejo de mudanças e pela busca e implementação de novos

valores que venham a dar uma nova direção à prática social, fazem com que o profissional se mantenha vivo, energizado, atuante no seu espaço histórico, crescendo no saber e na responsabilidade profissional e pessoal de cidadão.

Claro que, entende-se que tornar-se professor é um processo de longa duração, de novas aprendizagens e sem um fim determinado (NÓVOA, 1999), pois afinal, “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática” (FREIRE, 1991, p. 589).

Portanto, pensar e agir dessa maneira são ações necessárias a todo profissional da educação, uma vez que as ações promovidas em espaços de diálogo contribuem para a sua autorreflexão e auxiliam em sua prática pedagógica e, conseqüentemente, promovem subsídios para os problemas apresentados pela escola, bem como favorece o seu crescimento individual e profissional.

Diante desse contexto, acredita-se que a formação continuada realizada na escola seja uma das alternativas para a melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, pois, além de contribuir com a reflexão e a possível modificação ou não da prática pedagógica, ela é feita a partir das necessidades e dos interesses dessa comunidade.

Sendo assim, atendendo aos interesses e aos problemas comuns a toda comunidade, poderá ser a formação continuada, no cotidiano da escola, um caminho mais seguro na transformação da realidade escolar.

2 OBJETIVOS

*Vivendo, se aprende; mas o que se aprende, mais,
é só a fazer outras maiores perguntas.
João Guimarães Rosa*

2.1 OBJETIVO GERAL

Promover reflexões por meio do estudo da modalidade organizativa de sequência didática de gêneros textuais aos professores de 1º e 2º ano da educação básica - anos iniciais no trabalho com a produção textual escrita dos alunos.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Para atingir o objetivo geral, propõe-se os seguintes objetivos específicos:

- Refletir sobre a prática pedagógica de leitura e de escrita, tendo como foco o estudo de gêneros textuais e sequências didáticas;
- Revisitar e aprofundar conceitos sobre gêneros textuais e sequências didáticas;
- Promover um espaço de reflexão sobre a prática de sala de aula, permitindo a (re)construção do fazer docente.

3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

*Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é
senão uma gota de água no mar.*

Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota.

Madre Teresa de Calcutá

3.1 INDAGAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO

Muitos são os desafios na educação contemporânea para se conseguir alcançar as metas de um ensino com qualidade. E, o professor, como parte desse processo, necessita alçar caminhos para contribuir com esse ensino. Freire (1991) aponta que a formação permanente é uma conquista da maturidade, diz respeito à consciência do ser e, por isso a formação em serviço traz a reflexão permeando a prática docente e a prática da vida do professor, tornando-o vivo, energizado, atuante no seu espaço histórico, crescendo no saber e na responsabilidade profissional e pessoal de cidadão.

Ao citar a formação continuada, é necessário entender que ela vem de um processo de formação profissional que se dá em continuidade à formação inicial, quando o sujeito exerce uma profissão, e no caso aqui, quando o professor atua em sala de aula, estando inserido em um contexto profissional, e para realizar seu trabalho docente, é preciso que se aproprie constantemente dos avanços das ciências e das teorias pedagógicas, algo que a formação continuada procura suprir.

O próprio Ministério da Educação e Cultura (MEC) já instituiu em seus documentos a importância de implementar mudanças nas práticas institucionais e curriculares da formação de professores no país. Nessa direção, o referido documento, aponta que

A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de autoavaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. Porém, um processo reflexivo exige predisposição a um questionamento crítico da intervenção educativa e uma análise da prática na

perspectiva de seus pressupostos. Isso supõe que a formação continuada se estenda às capacidades e atitudes e problematize os valores e as concepções de cada professor e da equipe. (BRASIL, 1999, p. 70)

Conforme Lima (2000), compreender que essa formação deve estar “a serviço da reflexão e da produção de um conhecimento sistematizado, que possa oferecer a fundamentação teórica necessária para articulação com a prática criativa do professor em relação ao aluno, à escola e à sociedade” (LIMA, 2000, p.32), faz toda a diferença na busca pelo ensino de qualidade.

Assim, ao propor uma formação em serviço a qual enfatize uma prática pedagógica reflexiva pressupõe-se que haja uma relação teórico-prático, pois ambas se encontram indissociáveis e só por um processo de abstração é que podemos separá-las. Corroborando com isso, Christov (2007) afirma que:

[...] é importante sabermos que elas andam sempre juntas, mesmo que não tenhamos muita clareza sobre as teorias que estão influenciando nossa prática, pois, toda ação humana é marcada por uma intenção, consciente ou inconsciente. Desta forma, ressalta a autora, sempre podemos encontrar aspectos teóricos em nossas ações, ou seja, aspectos de vontade, de desejo, de imaginação e finalidades. (CHRISTOV *apud*. GUIMARÃES et. al. 2007, p. 32)

Nesse sentido, é necessário que nos processos de formação de professores, sejam apresentadas as condições mínimas para que se relacione teoria e prática, para que o profissional da educação possa compreender o conhecimento em suas múltiplas dimensões, sendo capaz de construir seu pensamento e sua ação voltados às necessidades de seu cotidiano, rompendo com o muro da escola.

E quando há a formação em serviço ela se torna um processo dinâmico, proporcionando um aperfeiçoamento constante, conduzindo a uma investigação da prática. Os saberes docentes se transformam e se ampliam a partir do momento que esse profissional busca compreender seus atos, investigando sua própria atuação em sala de aula (TOZETTO, 2010).

Dessa forma, se faz necessário pensar em uma formação para os professores que proporcione um ir e vir refletido sobre sua prática pedagógica, uma construção constante que auxilie sua busca por suprir as lacunas existentes no contexto escolar.

3.2 A REFLEXÃO CRÍTICA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO

A formação de professores dentro de uma perspectiva que enfatize a reflexão da prática compreende o mesmo como um intelectual capaz de produzir conhecimentos e teorias a partir da reflexão sobre a sua prática. E, assim, o professor reflexivo será “[...] um investigador da sala de aula, que formula suas estratégias e reconstrói a sua ação pedagógica [...]” (ALMEIDA, 2002, p. 28), fazendo com que a postura reflexiva desse profissional não centralize-se somente no “saber fazer”, mas que enfatize o “saber explicar”, ou seja, entender e explicar sua prática e as decisões tomadas sobre ela e perceber se essas decisões são as melhores para favorecer a aprendizagem do seu aluno.

A partir dessa perspectiva, quando se propõe uma formação continuada que priorize a reflexão da prática, conquista-se um espaço privilegiado que permite a aproximação entre os processos de mudança que se deseja fomentar e que estão baseadas em aprendizados, planejamentos e reflexões.

Os professores não alteram e não devem alterar suas práticas apenas porque uma diretriz lhes é apresentada, e eles se sentem forçados a cumpri-las. Eles não podem evocar novas práticas a partir de nada ou transpô-las de imediato do livro didático para a sala de aula. Os profissionais necessitam de chances para experimentar a observação, a modelagem, o treinamento, a instrução individual, a prática e o *feedback*, a fim de que tenham a possibilidade de desenvolver novas habilidades e de torná-las uma parte integrante de suas rotinas de sala de aula. (HARGREAVES, 2002, p.114).

Nesse sentido, a reflexão proposta na formação continuada se torna um meio de articular antigos e novos conhecimentos nas práticas dos professores, embasadas na teoria, podendo gerar mudanças e transformações no fazer pedagógico dos profissionais.

Mediante a ruptura de tradições, inércia e ideologias impostas, formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, é abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente deve compartilhar o conhecimento com o contexto. Isso implica uma mudança nos posicionamentos e nas relações com os profissionais, já que isolados eles se tornam mais vulneráveis ao entorno político, econômico e social. (IMBERNÓN, 2010, p. 15).

Entretanto, refletir sobre a prática e as relações que acontecem a partir desta, não ocorre de forma tão simples. Mesmo a reflexão sendo inerente ao ser humano, ganha um novo significado no campo profissional docente, pois esse profissional ao refletir sobre a sua prática e, possivelmente tentar modificá-la, constrói seu próprio conhecimento por meio da troca e do diálogo com o outro. Então, “[...] dentro deste enfoque o docente enfrenta necessariamente a tarefa de gerar novo conhecimento para interpretar e compreender a específica situação em que se move” (PÉREZ GÓMES, 1998, p. 373).

Assim, ao refletir o professor produz uma forma pessoal de entender a situação a qual foi exposto, interiorizando a teoria e o conhecimento vivenciado e transformando de fato a sua prática.

E quando há um espaço coletivo, no caso a escola, onde os professores podem trocar esses conhecimentos com seus pares, esse espaço se torna privilegiado para a produção de conhecimento, para a reflexão sobre a prática e para a compreensão do fazer pedagógico em sala de aula, não se constituindo em algo sem significado, como acontece quando são oferecidos cursos, palestras, etc.

Está claro que o acúmulo de informações advindas de cursos, seminários, encontros etc. não tem sido eficaz em levar o professor a refletir e, conseqüentemente, renovar a sua prática. Este esquema tradicional de formação do magistério encara o professor como alguém que tem pouco a dar, mas que, por outro lado, tem muito a aprender [...]. (KRAMER, 2002, p.29)

Portanto, é na escola que se tem o espaço favorável à formação docente, por favorecer a apropriação de saberes e propiciar a troca de conhecimento de acordo com as demandas as quais os professores estão inseridos. Sob essa perspectiva, Candau (1999), afirma que “o dia-a-dia na escola é um *lócus* de formação”, pois o cotidiano escolar favorece a compreensão da realidade de cada instituição (CANDAU, 1999, p. 144).

Dessa forma, sendo a escola o ambiente favorável à formação, ao propor a reflexão crítica sobre a prática, contribui-se diretamente com a proposta de formação de professores pesquisadores, uma vez que ao refletirem, buscam novos conhecimentos e embasamentos teóricos sobre o seu fazer pedagógico.

3.3 PROPOSTA FORMATIVA

Como proposta formativa para os professores pesquisados propõe-se um curso presencial a ser realizado na escola dos participantes, nos momentos de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Esses momentos ocorrem duas vezes por semana, com quarenta e cinco minutos cada, o que favorece a proposta do ir e vir das atividades.

A princípio será oferecido um curso de vinte horas (presenciais e não presenciais) para abordar os módulos necessários para se atingir os objetivos propostos, mas que poderá, posteriormente, ser transformado em um curso permanente para ampliar os estudos sobre o tema.

O curso cria um espaço de aprendizagem coletiva sobre o uso da leitura e da escrita a partir da apresentação de uma sequência didática com o estudo de um gênero textual, sendo aprofundados alguns de seus aspectos composicionais e estruturais, incentivando assim, a reflexão sobre o tema como meio para discutir e apontar caminhos que possibilitem o desenvolvimento pleno da competência leitora dos alunos. Vale ressaltar que a opção pelo gênero textual escolhido pelos professores se deu a partir do levantamento feito no questionário solicitado aos mesmos, no momento da pesquisa, no qual apontaram os gêneros textuais que mais utilizam em suas salas de aula.

É necessário pontuar que, mesmo o professor apresentando um bom conhecimento dos conceitos referentes a sequência didática de gêneros textuais a serem revisitados, muitas vezes ele não consegue realizar sua transposição didática, pois uma coisa é conhecer a teoria e outra, muito diferente, é colocá-la em prática.

Santos (2005) aponta que ao apoiar-se em experiências do passado e do presente para promover a reflexão, o professor consegue relacioná-las com sua atuação em sala de aula. Assim, é necessário que os professores tenham contato com inúmeros conhecimentos escolares, entre eles as estratégias metodológicas de ensino e de aprendizagem, permitindo com isso a assimilação de saberes e estejam aptos a transpor esse conhecimento para sua prática.

Espera-se que, com essa proposta de formação, os docentes da escola “investigados” possam produzir, posteriormente em suas salas de aula, com base em

seus saberes e a partir de suas práticas, um modelo próprio de sequência didática de gênero textual.

Ao propor a reflexão sobre a prática, por meio do diálogo estabelecido nas atividades do curso, procura-se levar os docentes a apropriação e a compreensão sobre a identidade docente, ou seja, ao invés de reproduzir os modelos de formação continuada, baseados no paradigma do saber antes do fazer, estabelece-se um curso a partir da prática dos próprios professores participantes.

Assim, para a sistematização do trabalho com o gênero textual no curso, opta-se por adotar os procedimentos previstos pelo que tem sido chamado de sequência didática, por acreditar que esta propicia um trabalho efetivo para o estudo do gênero textual, e que esse desenvolvimento auxilia na reflexão das práticas docentes.

3.3.1 DADOS DO CURSO

Para entender o funcionamento do curso é importante elencar dados preliminares sobre ele. Portanto, se faz necessário saber qual é o seu objetivo, sua carga horária, o número de vagas, a duração, o público-alvo, a ementa e a justificativa que deixam claras quais são as metas que se pretende alcançar.

Essas informações estão descritas no quadro 12 e comentadas posteriormente.

Quadro 12 – Dados do curso

Nome do curso	Alfabetização em foco: dialogando com a sequência didática de gêneros textuais.	
Objetivo do curso	O curso compreende um eixo teórico, no qual são estudados temas relacionados ao gênero textual escolhido e a elaboração de sequências didáticas (SD), e um eixo prático, no qual o participante envolve-se em diversas atividades para que perceba as possibilidades de transposição didática de tais práticas para o trabalho com gêneros e SD na escola. Ao final, o participante é orientado a elaborar o seu texto, de acordo com o gênero escolhido para ser compartilhado com seus pares.	
Carga Horária	Presencial	15 horas.

	Não Presencial	05 horas.
Número de vagas	Inicialmente os 12 professores participantes da pesquisa.	
Duração do Curso	A carga horária prevista do curso ocorre com 1h30 por semana (duas vezes de 45 minutos), totalizando 20 horas.	
Público-alvo	Professores atuantes em salas de alfabetização (1º e 2º anos do Ensino Fundamental).	
Ementa	Planejamento participativo do curso e critérios de avaliação elaborados com os professores como etapas da SD. Gêneros textuais na escola. Estudo e reflexão sobre um gênero textual. A sequência didática como ferramenta para o estudo de gêneros textuais. Produção de texto de acordo com o gênero escolhido.	
Justificativa e relevância	Realizar um curso em torno do estudo de gêneros textuais e sequências didáticas (SD), voltado para professores da rede pública, com o objetivo de possibilitar que o participante compreenda as práticas de leitura e escrita como práticas culturais, presentes no nosso dia a dia. Além de proporcionar possibilidades de transposição didática de tais práticas para o trabalho com gêneros textuais e SD na escola.	

Fonte: Elaborado pela a autora.

O curso é voltado para os professores alfabetizadores que compõem a pesquisa, em torno de um gênero textual que possibilite aos participantes uma vivência dos passos de uma sequência didática (SD) para a apropriação desse gênero, levando-os a compreender, a partir dessa vivência, quais são os princípios do trabalho com gêneros e com SD.

É importante deixar claro que, até mesmo em função do tempo disponibilizado para o curso, o objetivo é o de garantir aos participantes que entendam os princípios de trabalho dessa abordagem e não necessariamente que já saiam do curso com todos os conceitos necessários para elaborar sequências didáticas completas e para diferentes gêneros, já que uma SD para ensinar um gênero é, geralmente, fruto de estudo e de tempo.

Portanto, abordar um eixo teórico e prático no curso facilita o entendimento da produção de uma SD a partir de um gênero textual. Logo, fica claro que o desenvolvimento desse curso proporciona uma experiência real de aprendizagem e/ou de aprimoramento da capacidade de escrever um gênero textual, usando a sequência didática como modalidade organizativa.

4 PROCEDIMENTOS ACERCA DA FORMAÇÃO

A escola cada vez mais está inserida em um contexto multicultural e diversificado, não cabendo mais a utilização de metodologias tradicionais, tanto ao que diz respeito a práticas oferecidas aos alunos como aos cursos de formação de professores.

Dessa forma, propõe-se um curso de formação que privilegie o trabalho cooperativo, respeitando a partilha de responsabilidades, as possibilidades de intervenção e ao estabelecimento de relações positivas entre todos os participantes do curso (professores pesquisados e pesquisadora).

Na opinião de variadíssimos autores, a aprendizagem cooperativa constitui-se como uma metodologia capaz de permitir ultrapassar as limitações da metodologia tradicional a nível da coesão dos grupos e da partilha intra e intergrupos, tão necessária a uma aprendizagem de qualidade. Na cooperação salientam-se os ideais de solidariedade, de conjugação de esforços, de responsabilidade individual e de interdependência positiva: os objetivos são alcançados se e só se todos os atingirem (LOPES; SILVA, 2009, p. 10).

A partir do momento em que haja cooperação entre os pares enfatiza-se as dimensões da aprendizagem (saber, saber fazer e saber ser), permitindo uma reflexão em conjunto, onde todos interagem, trocam informações e avaliam suas ações, implicando na “troca entre pares, na interação entre iguais e no intercâmbio de papéis” (LOPES; SILVA, 2009, p. 4).

Portanto, o curso tem como proposta atividades cooperativas que promovam a reflexão dos professores acerca dos procedimentos referentes a elaboração de sequências didáticas de gêneros textuais, por meio da criação de diferentes módulos, descritos a seguir, enfocando as etapas de uma sequência didática de gênero. Para tanto, serão abordadas atividades possíveis de serem utilizadas e adaptadas para as salas de alfabetização dos professores participantes, privilegiando o gênero selecionado. Paralelamente, em cada módulo, serão trabalhados os “apontamentos norteadores”, que consistem no registro individual e coletivo das reflexões acerca do estudo sobre sequências didáticas de gêneros textuais. Lembrando que cada módulo será desenvolvido em uma semana, portanto englobará dois HTPC (45 minutos cada).

4.1 MÓDULO I: QUEM SOMOS NÓS?

Objetivo

- Conhecer o perfil dos participantes;
- Apresentar a proposta de formação em processo;
- Refletir, por meio de questões, premissas relacionadas ao tema desenvolvido.

Conteúdo

- Boas-vindas ao grupo (Vamos nos conhecer? /gênero perfil);
- Compartilhando a proposta do trabalho (Apresentação da estrutura do curso);
- Questões para os apontamentos norteadores.

4.2 MÓDULO II: TURBILHÃO DE IDEIAS

Objetivo

- Criar um clima informal, livre de tensões por meio da investigação de conhecimentos prévios;
- Compartilhar informações, desenvolvendo ideias que auxiliem na reflexão sobre o tema proposto no módulo;
- Produzir um texto coletivo com o gênero a ser trabalhado;
- Refletir sobre os conceitos referentes a sequência didática de gêneros textuais;

Conteúdo

- Dinâmica de “turbilhão de ideias” (conhecimentos prévios sobre o que são textos e para que servem);
- Apontamentos norteadores (questões reflexivas);
- Produção coletiva com o gênero selecionado;
- Definição de sequência didática;

4.3 MÓDULO III: GÊNERO E TIPOLOGIA TEXTUAL - I

Objetivo

- Sensibilizar os participantes sobre os propósitos e a finalidade da leitura;
- Analisar diferentes textos, classificando-os pelas tipologias textuais;
- Compartilhar informações, desenvolvendo ideias que auxiliem na reflexão sobre o tema proposto no módulo.

Conteúdo

- Apresentação de vídeo;
- Trabalho cooperativo (identificação e classificação das tipologias textuais);
- Apontamentos norteadores (questões reflexivas).

4.4 MÓDULO IV: GÊNERO E TIPOLOGIA TEXTUAL - II

Objetivo

- Refletir sobre os conceitos de gêneros textuais e de tipologia textual;
- Analisar as diferentes características de textos com tipologias diferentes;
- Compartilhar informações, desenvolvendo ideias que auxiliem na reflexão sobre o tema proposto no módulo.

Conteúdo

- Apresentação de vídeo com definição de gênero textual e tipologia textual;
- Trabalho cooperativo (análise de textos com as características de cada tipologia textual);
- Apontamentos norteadores (questões reflexivas).

4.5 MÓDULO V: INTERCÂMBIO RESIDENCIAL

Objetivo

- Sintetizar as finalidades de um gênero textual;
- Produzir um texto individual com o gênero selecionado;
- Compartilhar informações, desenvolvendo ideias que auxiliem na reflexão sobre o tema proposto no módulo.

Conteúdo

- Dinâmica do Intercâmbio residencial;
- Produção de texto com gênero escolhido para ser trabalhado;
- Apontamentos norteadores (questões reflexivas).

4.6 MÓDULO VI: OS GÊNEROS EM SALA DE AULA

Objetivo

- Refletir sobre a importância do trabalho com gêneros textuais em salas de alfabetização;
- Refletir sobre as etapas de estudo de um gênero textual;
- Compartilhar informações, desenvolvendo ideias que auxiliem na reflexão sobre o tema proposto no módulo.

Conteúdo

- Teorizando a importância do trabalho com gêneros textuais;
- Trabalho cooperativo com um gênero (dinâmica: “manchetes divertidas”);
- Apontamentos norteadores (questões reflexivas).

4.7 MÓDULO VII: ETAPAS DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA - I

Objetivo

- Escrever um texto de memória;
- Ativar os conhecimentos prévios por meio de questões;
- Compartilhar informações, desenvolvendo ideias que auxiliem na reflexão sobre o tema proposto no módulo.

Conteúdo

- Produção textual de memória;
- Questões de múltipla escolha sobre o gênero a ser trabalhado;
- Apontamentos norteadores (questões reflexivas).

4.8 MÓDULO VIII: ETAPAS DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA - II

Objetivo

- Analisar as marcas do gênero proposto por meio de atividades cooperativas;
- Escrever um texto coletivo com tema definido no grupo;
- Compartilhar informações, desenvolvendo ideias que auxiliem na reflexão sobre o tema proposto no módulo.

Conteúdo

- Atividades de exploração e análise das marcas do gênero selecionado;
- Escrita de texto coletivo e apresentação de vídeo;
- Apontamentos norteadores (questões reflexivas).

4.9 MÓDULO IX: ETAPAS DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA - III

Objetivo

- Ampliar o repertório do grupo sobre o gênero estudado;
- Compartilhar informações, desenvolvendo ideias que auxiliem na reflexão sobre o tema proposto no módulo.

Conteúdo

- Utilização de um livro para leitura e análise do gênero estudado;
- Apontamentos norteadores (questões reflexivas).

4.10 MÓDULO X: ETAPAS DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA - IV

Objetivo

- Ampliar o repertório do grupo sobre o gênero estudado;
- Sintetizar as etapas utilizadas para a sequência didática desenvolvida;
- Compartilhar informações, desenvolvendo ideias que auxiliem na reflexão sobre o tema proposto no módulo.

Conteúdo

- Trabalho coletivo com o uso de atividades de escrita;
- Dinâmica do caminho do gênero;
- Apontamentos norteadores (questões reflexivas).

5 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. R. de S. A formação dos professores das classes especiais para o uso do computador na sala de aula. 2002. **Projeto de dissertação (Mestrado em Educação)** – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2002.

CANDAU, Vera Maria. **Magistério: construção cotidiana**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Apud. GUIMARÃES, Cecília Hanna Mate, et. al.. **O Coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 2007, pp. 32-34.

FREIRE, Madalena. A Formação Permanente. In: Freire, Paulo: **Trabalho, Comentário, Reflexão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

HARGREAVES, A. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KRAMER, R. **Alfabetização, leitura e escuta: formação de professores em curso**. São Paulo, 2002.

LIMA, Maria Socorro Lucena. A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento. (**Tese de doutorado**). Faculdade de Educação - USP, 2000.

LOPES, José; SILVA, Helena Santos. **A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor**. Portugal: Lisboa. Lidel, 1ª ed., 2009.

NÓVOA, A. (Org). **Os professores e a sua formação**. Portugal: Porto, 1999.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo**. In: NÓVOA, A. (Org). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1998.

SACRISTÁN, J.G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, Vinicius de Macedo. **A formação de formadores: que formação é essa?** Revista de Educação PUC – Campinas. Campinas, n. 18, p. 61-64, 2005.

TOZETTO, S.S. **Trabalho docente: saberes e práticas**. Curitiba: CRV, 2010.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Sequência didática**: uma proposta para o ensino da Língua Portuguesa nas séries iniciais. [Organizadora: Terezinha da Conceição Costa-Hübes]. Cascavel: Assoeste, 2007. [Caderno Pedagógico 01]

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português** – encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: Melhoramentos, 1964. (Obras completas v. 13).

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Os gêneros do discurso. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Carta de solicitação e carta de reclamação**. Coleção trabalhando com os gêneros do discurso. São Paulo: FTD, 2005.

BARROS, César Mangolin de. Ensino superior e sociedade brasileira: análise histórica e sociológica dos determinantes da expansão do ensino superior no Brasil (décadas de 1960/70). **Dissertação (mestrado em Educação)** - Faculdade de Educação e Letras da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2007.

BARTLETT, Leo. *Teacher development through reflective teaching*. In: Jack RICHARDS and David NUNAN (eds.). **Second language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 202-214, 1990.

BAUSBAUM, Leônico. **História sincera da República**: das origens até 1889. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1957.

BIASI, Simoni Viland de. O professor e qualidade de ensino: uma análise a partir dos resultados do Saeb na escola pública do Paraná. 2009. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

BORDENAVE, Juan Diaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 17.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular** – educação é a base. Versão Final. Ministério da Educação. Brasília: SED/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_s ite.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2019.

_____, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>> Acesso em: 01 jun. 2018.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização** (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/DICEI/COEF, 2012a.

_____, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares: ano 03, unidade 06 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. - Brasília: MEC, SEB, 2012b. 47 p.

_____, **Resolução n. 2, de 28 de maio de 2009**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf> Acesso em: 17 nov. 2019.

_____, Ministério da Educação/Capes. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010**. Brasília, DF: MEC/Capes, 2005

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a Formação de Professores**. Brasília: SEF/ MEC, 1999a.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999b.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Fundamental (1ª a 4ª série): Matemática. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____, **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____, Presidência da República. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996.

_____, Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993.

_____, Presidência da República. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Lei nº 4024**, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: < <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/129047/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>> Acesso em: 22 set. 2018.

_____, Decreto n. 29.741, de 11 de julho de 1951. **Coleção de Leis do Brasil**, Brasília, DF, v. 6, p. 8, 1951. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 17 nov. 2019.

_____, **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 24 de janeiro. Brasília, DF: Senado, 1967.

_____, **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 18 de setembro. Brasília, DF: Senado, 1946.

_____, **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 10 de novembro de 1937. Brasília, DF: Senado, 1937.

_____, **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 24 de fevereiro de 1891. Brasília, DF: Senado, 1934.

BRONCKART, Jean-Paul. Gêneros textuais, tipos de discursos, e operações psicolinguísticas. Tradução de Rosalvo Pinto. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 11, p. 49-69, 2003.

CAPELATO, Maria Helena. O Estado Novo: o que trouxe de novo? In: FERREIA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida das Neves. **O tempo do nacional - estatismo**: do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. "Democratização do ensino" revisitado. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.30, n. 2, pp. 327-334, maio/ago. 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a11.pdf>> Acesso em: 31 ago. 2018.

CASASANTA, L. M. **Métodos de ensino de leitura**. São Paulo: Editora do Brasil, 1972.

CHEVALLARD, Yves. **On didactic transposition theory**: some introductory notes. 1989. Disponível em: < http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/On_Didactic_Transposition_Theory.pdf> Acesso em: 01 mar. 2019.

COSCARELLI, Carla Viana. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, C.V.; RIBEIRO, A.E. (org) **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades. 3ª Ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011.

COSTA-HÜBES, T. da C; SIMIONI, C. A. Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais. In: BARROS, E. M. D. de; RIOS-REGISTRO, E. S. (Orgs.) **Experiências com**

sequências didáticas de gêneros textuais. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 15-39.

CRETELLA Jr., José, (1991-1993). **Comentários à Constituição Brasileira de 1988.** v. 2., 2ª ed., 1991. Rio de Janeiro: Forense.

CRISTÓVÃO, V. L. L. A relação entre teoria e prática no desenvolvimento do professor. In: Magalhães, M. C. C. **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão.** 2. ed. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2009, p. 179-198.

DAGNINO, Renato. **Tecnologia Social: contribuições conceituais e metodológicas.** João Pessoa, PE. Editora Insular/Editora da Universidade Estadual da Paraíba, 2014.

DARLING-HAMMOND, Linda. **Teacher Quality And Student Achievement.** Education Policy Analysis Archives, v. 8, num. 1, jan.2000.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir.** 8. ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

DOLZ, J., GAGNON, R. & DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem.** Adaptação Joaquim Dolz, Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, J., NOVERRAZ, M., SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros Oraís e escritos na escola.** Trad. e org. ROJO, R., CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

DUARTE, Rafael Gomes. Os determinantes da rotatividade dos professores no Brasil: uma análise com base nos dados do SAEB 2003. 2009. **Dissertação (Mestrado em Economia)** - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Ribeirão Preto.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FERREIRO, E. Educação e Ciência. **Folha de S. Paulo**, 3 jun. 1985, p. 14.

FERRO, Maria do Amparo Borges. **Educação e Sociedade no Piauí Republicano.** Teresina: UFPI, 1996.

FONSECA, Edi. **Interações: com olhos de ler.** Apontamentos sobre a leitura para a prática do professor de Educação Infantil. São Paulo: Ed. Blucher, 2012.

FONTES, F. C. O.; BENEVIDES, A. S. Alfabetização de crianças: dos métodos à alfabetização em uma perspectiva de letramento. Fórum Internacional de Pedagogia. Vitória da Conquista/BA. **Anais do V FIPED.** Campina Grande/PB: Editora Realize, 2013.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Uma genealogia dos impressos para o ensino da escrita no Brasil no século XIX. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15 n. 44 maio/ago. 2010.

_____, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Revista do Centro de Educação**, v. 32 - n. 01, p. 21-40, 2007.

FRANCHI, E. P. A insatisfação dos professores: consequências para a profissionalização. In: FRANCHI, E. P. (Org.). **A causa dos professores**. Campinas: Papirus, 1995. p. 17-90.

FREIRE, Paulo. O compromisso do profissional com a sociedade. In: _____. **Educação e Mudança**. 12ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 24ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996a.

_____, Paulo. **A Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: "Paz e Terra", 1996b.

_____, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez; 1991

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo, RS: Feavale, 2003.

_____, Moacir. **A educação contra a educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GIROUX, Henry A. Professores como intelectuais transformadores (cap. 9). In: _____. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMÉZ, A. I. Pérez. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa (cap. V). In: SACRISTÁN, J. Gimeno, GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4.ed. Porto Alegre: ArtMed, 2008.

HYUN, J. K., QUINN, B. C., MADON, T. & LUSTIG, S. *Graduate student mental health: needs assessment and utilization of counseling services*. **Journal of College Student Development**, 47, 2006.

HOLANDA, Sérgio Buarque de (Org). **O Brasil Monárquico**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971. v.4.

_____, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26 ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOUAISS, A., VILLAR, M. de S., FRANCO, F. M. M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

IANNI, O. **A ideia de Brasil moderno**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. Ed. Cortez. São Paulo, 2004.

INSTITUTO DE TECNOLOGIA SOCIAL (ITS). Tecnologia Social e Educação: para além dos muros da escola. **Caderno Conhecimento e cidadania 3: tecnologia social e educação**. São Paulo: Instituto de Tecnologia Social, 2007. Disponível em: <<http://www.itsbrasil.org.br>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 2005.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 4.ed., São Paulo, Atlas, 2001

LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e Infinito**. Lisboa (PT): Edições 70, 2008.

LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação Crítica de educadores: questões fundamentais**. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

MACHADO, Anna Rachel (Org.). Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia; ABREU-TARDELLI, Lília S. (Org.) **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Educação e divisão social do trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982. 154 p.

MACHADO, A.R.; CRISTOVÃO, V.L.L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Revista Linguagem em (Dis)curso**. v. 6, n. 3. set/dez., 2006.

MACIEL, Lizete; NETO, Alexandre Shigunov. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 465-476, set./dez. 2006.

MAIA, D. (2014, 26 de janeiro). **Falta de bolsas faz mestrado atingir 70% de evasão**. Folha de São Paulo.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). Revista HISTEDBR *On-line*, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: < http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf> Acesso em: 07 set. 2018.

MARCELO, C. **El profesorado principiante: insercion a la docência**. España, 2009.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

_____, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. DIONISIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, M.^a Auxiliadora (Org.s.). In: **Gêneros textuais & ensino**. Ed. 2. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MARROU, H. **História da educação na antiguidade**. São Paulo: Herder, 1969.

MATTOS, Luiz Alves de. **Primórdios da educação no Brasil: o período heróico (1549-1570)**. Rio de Janeiro: Aurora, 1958.

MELO, E.P.C.B.N. PNAIC: uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015.

MENDONÇA, Onaide Schwartz. **Percursos Históricos dos Métodos de Alfabetização**. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2011. Disponível em: < <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40137>> Acesso em: 02 jun. 2019.

MIGUEL, Godeardo Baquero. **Ensino Regular de 19 e 29 graus: o fluxo escolar em termos de eficiência**. Brasil - 1950-84. MEC/SG/SEEC, 1980. Disponível em: <<http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me001770.pdf>> Acesso em: 07 set. 2018.

MONARCHA, Carlos. **Lourenço Filho e a organização da psicologia aplicada à educação**. São Paulo, 1922-1933. Brasília, DF: INEP, 2001.

MONLEVADE, J. A. C. de. Valorização salarial dos professores: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores da educação básica pública (305 pp). **Tese de Doutorado em Educação**, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate”, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília,

2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2019.

NISKIER, Arnaldo. **Educação Brasileira: 500 anos de História**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2001.

NOVOA, A. **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1999.

_____, A. **A formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Seqüência didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. **Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática**. In: OLIVEIRA, Adão Francisco de. *Fronteiras da educação: tecnologias e políticas*. Goiânia-Goiás: PUC. Goiás, 2010.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers**. Paris: OCDE, 2005.

PAIVA, Vanilda. Um Século de Educação Republicana. Campinas: **Revista Pro-Posições**: Cortez Editora/Unicamp. Nº2/julho/1990.

PALMA FILHO, João Cardoso. A República e a Educação no Brasil: Primeira República (1889-1930). In: **Caderno de formação: formação de professores, educação, cultura e desenvolvimento**. Universidade Estadual Paulista. V. 1. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PDE – **Prova Brasil: ensino fundamental – matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2011.

PERES, Tirsa Regazzini. Educação Brasileira no Império. In: **Caderno de formação: formação de professores, educação, cultura e desenvolvimento**. Universidade Estadual Paulista. V. 1. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PEREIRA, Michele Cezareti. Evasão escolar: causas e desafios. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 04, Ed. 02, Vol. 01, pp. 36-51. fevereiro de 2019.

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012.

PISA - **Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros / OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico**. — São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

PORTO, Márcia. **Um diálogo entre os gêneros textuais**. Curitiba: Aymar, 2009.

PROVA BRASIL 2017. **INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação.** Disponível em:

<<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/resultados>> Acesso em: 01 mar.2019.

REIS FILHO, Casemiro dos. **A educação e a ilusão liberal.** São Paulo: Cortez e autores associados, 1981.

ROCHA, Manoel Ilson Cordeiro. **Estado e Governo:** diferença conceitual e implicações práticas na pós-modernidade. Revista Uniara, Araraquara, São Paulo, nº 21/22, 2008.

ROJO, Roxane. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor? In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Formação do professor:** perspectivas da linguística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 313-335.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil.** 23. ed. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 1999.

ROSA, Juliano de Melo. As vozes de um mesmo tempo: a educação física institucionalizada no período da Ditadura Militar em Cacequi. **Dissertação de Mestrado em Educação/UFMS.** Santa Maria: UFMS, 2006.

SABEH, Luiz Antonio. **Missionação Jesuítica:** Reflexões para a Definição de um Quadro Teórico e de um Método de Análise Historiográfica. Revista história e cultura, Franca, São Paulo, v.3, nº 2, 2014.

SANTOS, Givan José Ferreira dos. Elementos de argumentação na produção de gêneros textuais no ensino médio. Londrina, 2013. **Tese de Doutorado em Estudos da Linguagem** – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil.** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. (Coleção Memória da Educação).

_____, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008.

SILVA, M. R. Análise bibliométrica da produção científica docente do programa de pós-graduação em educação especial da UFSCAR de 1998-2003. 2004. 168p. **Dissertação (Mestrado em Educação Especial).** Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento, caminhos e descaminhos.** Pátio, nº. 29. Ano VII, editora Artes Médicas Sul Ltda, 2004.

_____, M. **Alfabetização e letramento.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

_____, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUZA, A. R.; GOUVEIA, A. Os trabalhadores docentes da educação básica no Brasil em uma leitura possível das políticas educacionais. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 19, n. 35, dez. 2011.

SOUZA, Marcelo Medeiros Coelho de. O analfabetismo no Brasil sob enfoque demográfico. **Cadernos de Pesquisa**, nº 107, p. 169-186, julho/1999.

SWIDERSKI, R. M. S.; COSTA-HÜBES, T. C. Abordagem sociointeracionista e sequência didática: relato de uma experiência. **Línguas & Letras**, Cascavel, v.10, n. 18, ISSN 1517-7238 1º sem. 2009.

TOBBELL, J. & O'DONNELL, V. L. *Transition to postgraduate study: Postgraduate ecological*. **Cambridge Journal of Education**, 43, 2013.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Tipologia textual e ensino de língua. **Revista Domínios da Linguagem**, v. 12, n.3, jul./set. 2018. Disponível em: <<http://www.ileel.ufu.br/travaglia/sistema/uploads/arquivos/Tipologia%20textual%20e%20ensino%20-%20Dom%C3%ADnios%20da%20Linguagem%2041612-185711-1-PB.pdf>> Acesso em: 18 mai. 2019.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Composição tipológica de textos como atividade de formulação textual. **Revista do Genle**, v. 4, n. 12, jul./dez. 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/download/9112/6466/>> Acesso em: 18 mai. 2019.

VYGOTSKY, L. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____, L. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Edusp, 1984.

WEISZ, T. Como se aprende a ler e a escrever ou prontidão um problema mal resolvido. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS. **Ciclo Básico**. São Paulo: SE/CENP, 1988.

XAVIER, Libânea Nacif. **Para Além do Campo Educacional: um estudo sobre o manifesto dos pioneiros da escola nova**. Bragança Paulista: Edusf, 2002.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS CENTRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA

Nome:

Função que exerce dentro da unidade escolar:

Documento de Identidade Nº: Sexo: () M () F

Data de Nascimento:/...../.....

Endereço: Nº:

Complemento..... Bairro:

Cidade: CEP:

Telefone:

II – DADOS SOBRE A PESQUISA

Título do Protocolo de Pesquisa: Sequência Didática de Gêneros Textuais: o enfoque na prática reflexiva docente em salas de alfabetização

Pesquisador: Elizabeth Carvalho Pires

Documento de Identidade Nº 21.182.790-3

Sexo: feminino

Cargo/Função: Diretora de Escola na Prefeitura Municipal de São Vicente

III – REGISTRO DAS EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO SUJEITO DA PESQUISA SOBRE A PESQUISA, CONSIGNANDO:

Esta pesquisa tem por objetivos: investigar a prática do professor alfabetizador, e m relação ao uso reflexivo de sequências didáticas de gêneros textuais; identificar o uso de sequências didáticas de gêneros textuais em um grupo de professores alfabetizadores; elencar os gêneros textuais utilizados nas salas de alfabetização desse grupo de professores; identificar os procedimentos utilizados na aplicação de sequências didáticas em sala de aula; propor ao professor uma reflexão crítica sobre os procedimentos utilizados para o desenvolvimento da sequência didática de gêneros textuais.

IV – ESCLARECIMENTOS DADOS PELO PESQUISADOR SOBRE GARANTIAS DO SUJEITO DA PESQUISA

1. Acesso, a qualquer tempo, às informações sobre procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, inclusive para dirimir eventuais dúvidas:

* Pesquisadora: Elizabeth Carvalho Pires

Telefone: (13) 991328504 – e-mail: belcapires@gmail.com

* Comitê de Ética da Universidade Metropolitana de Santos

Av. Conselheiro Nébias, nº 536, Encruzilhada, Santos – SP – CEP: 11045-002 – fone: (13) 3228.3400

2. Liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e de deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo à continuidade da assistência;

3. Salvaguarda da confidencialidade, sigilo e privacidade.

V- CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Protocolo de Pesquisa.

Santos, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante

Identidade:

Endereço:

Tel.:

Assinatura do pesquisador (carimbo ou nome legível)

APÊNDICE B

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS CENTRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO



SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICO-CIENTÍFICA

Através do presente instrumento, solicitamos do Gestor da Secretaria de Educação do Município de São Vicente – São Paulo, a Sr.^a Eugênia Marcondes Leal, autorização para realização da pesquisa integrante da Dissertação de Mestrado da aluna Elizabeth Carvalho Pires, orientada pela Prof.^a Dr.^a Elisabeth dos Santos Tavares, tendo como título preliminar Sequência Didática de Gêneros Textuais: o enfoque na prática reflexiva docente em salas de alfabetização, na Unidade de Ensino EMEIEF Maria de Lourdes Batista.

A coleta de dados será feita através da aplicação de questionários fechados e abertos e outros instrumentos de coleta que se fizerem necessários para atingir os objetivos: investigar a prática do professor alfabetizador, em relação ao uso reflexivo de sequências didáticas de gêneros textuais; identificar o uso de sequências didáticas de gêneros textuais em um grupo de professores alfabetizadores; elencar os gêneros textuais utilizados nas salas de alfabetização desse grupo de professores; identificar os procedimentos utilizados na aplicação de sequências didáticas em sala de aula; propor ao professor uma reflexão crítica sobre os procedimentos utilizados para o desenvolvimento da sequência didática de gêneros textuais.

A presente atividade é requisito para a conclusão do curso de Mestrado Profissional em Práticas Docentes do Ensino Fundamental, da Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES.

Contando com a autorização desta instituição, colocamo-nos à disposição para qualquer esclarecimento.

Santos, _____ de _____ de _____.

Orientando

Prof.^a Orientadora

Deferido ()

Assinatura do gestor

ANEXOS

ANEXO A

QUESTIONÁRIO – PROFESSORES ALFABETIZADORES

Este questionário enquadra-se em uma investigação no âmbito de uma dissertação de Mestrado Profissional em Práticas Docentes do Ensino Fundamental, realizada na Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES), ou seja, os resultados aqui obtidos serão utilizados apenas para fins acadêmicos.

Por ser um instrumento de investigação é anônimo (não deve ser assinado, rubricado ou ter qualquer marcação que possa ser usada como algum tipo de identificação).

Não se buscam respostas certas ou erradas. Por isso, solicitamos que responda de forma espontânea e sincera a todas as questões.

Obrigado pela sua colaboração.

INFORMAÇÕES GERAIS

Sexo: () Masculino () Feminino

Idade:

() de 21 a 30 anos

() de 31 a 40 anos

() de 41 a 50 anos

() Acima de 51 anos

FORMAÇÃO ACADÊMICA

Graduação no Curso: _____

Especialização: () Não () Sim

Mestrado: () Não () Sim

Doutorado: () Não () Sim

DADOS FUNCIONAIS

Trabalha em outra instituição educacional?

() Sim () Não

Se a resposta anterior for afirmativa, responda a questão abaixo:

A instituição educacional é:

Pública Privada

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

Tempo de magistério no ensino fundamental- anos iniciais

- de 1 a 5 anos
 de 6 a 15 anos
 de 16 a 25 anos
 Acima de 25 anos

Tempo de serviço nessa escola

- de 1 a 5 anos
 de 6 a 15 anos
 de 16 a 25 anos
 Acima de 25 anos

Tempo de serviço em salas de alfabetização (1º e 2º ano)

- de 1 a 5 anos
 de 6 a 15 anos
 de 16 a 25 anos
 Acima de 25 anos

A Secretaria de Educação oferece alguma atividade de formação para os docentes que atuam em salas de alfabetização?

- Sim
 Não

Se a resposta for afirmativa responda a questão abaixo:

Qual atividade foi oferecida?

Você participa das ações de formação oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação?

- Sim
- Não
- Às vezes

As ações de formação oferecidas pela Secretaria de Educação têm contribuído para a sua prática pedagógica na sala de aula?

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente
- Outra. Qual? _____

Você participa de cursos de formação profissional fora da Secretaria Municipal de Educação?

- Sim
- Não
- Às vezes

Se a resposta anterior for afirmativa responda com que frequência participa de cursos?

- 1 vez ao ano
- 2 vezes ao ano
- 3 vezes ao ano
- Mais de 3 vezes ao ano
- Outra. Qual? _____

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Para a apropriação da cultura escrita é necessário que o letramento se desenvolva no contexto da aprendizagem das relações fonema-grafema. Assim, não é possível apenas alfabetizar sem se pensar no uso social que se fará desse conhecimento nas práticas sociais. E mais, para que o letramento seja pleno, é preciso que se reflita criticamente acerca do que utilizar, no como e por que do fazer docente. Os dois processos precisam acontecer simultaneamente.

Magda Soares. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, n. 25, jan.-abr./2004, p.5-17. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>

Com base no texto acima, assinale a(s) alternativa(s) que melhor descreva(m) o pensamento da autora:

- Alfabetização é o processo de aquisição do sistema de escrita alfabético, e o letramento refere-se às capacidades e às habilidades do sujeito em utilizar essas aprendizagens nos diferentes contextos sociais das práticas de leitura e escrita.
- Alfabetizar é aprender a ler e a escrever nos termos de codificar e decodificar a linguagem, e o letramento é ampliar o olhar sobre esse processo no sentido de ampliá-lo para o uso social, ou seja, utilizá-lo para atender as necessidades sociais.
- Alfabetizar letrando é a capacidade do aluno tornar-se usuário da leitura e da escrita no convívio social pela familiaridade com os eventos, práticas de letramento e usos sociais da língua de modo que tem propriedade para atribuir significados e usar a língua escrita em contextos diversos.
- Nenhuma das anteriores.

É importante considerar que a alfabetização vai muito além da determinação de conteúdos a serem ensinados, e a sua complexidade exige que o docente conheça a estrutura e o funcionamento da língua. Sendo assim, é indispensável que ele esteja familiarizado com as características e as implicações das etapas do desenvolvimento de uma criança, as competências que os alunos deverão adquirir ao final de um ano letivo, os métodos de alfabetização existentes e as abordagens de avaliação da aprendizagem.

Fonte: Murielle Massucato, Eduarda Diniz Mayrink. Revista Gestão Escolar, 2015. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1539/de-atencao-especial-ao-professor-alfabetizador#targetText=O%20professor%20alfabetizador%20%C3%A9%20o,ler%20e%20escrever%20com%20compreens%C3%A3o.>

Diante do acima exposto, o que significa ser professor alfabetizador:

I. O professor alfabetizador é o profissional responsável por planejar e implementar ações pedagógicas que propiciem aos alunos o desenvolvimento das habilidades para ler e escrever com compreensão.

II. O professor alfabetizador participa na construção do conhecimento, oportunizando aos estudantes, o contato com diferentes práticas de letramento, bem como atividades diversificadas que criem situações que os levem a refletir, questionar, criar hipóteses e participar ativamente de forma independente, compreendendo o funcionamento da escrita alfabética.

III. Um bom alfabetizador entende que, em sala de aula, tudo é pretexto para aprender a ler e escrever. Dessa forma, o professor é o orientador dos caminhos da boa leitura que dará fundamentos para uma escrita perfeita.

Assinale a opção com mais significado para você.

- Apenas o item I
- Apenas os itens I e II
- Apenas os itens I e III
- Apenas os itens II e III
- Todos os itens
- Nenhum conceito



Fonte: Edlene Lira da Silva, Floriza de Abreu Feitosa e Maria Inez Matoso Silveira. Alfabetização no Brasil: a evolução dos métodos e abordagens. VII Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas. 2014. Disponível em: <https://docplayer.com.br/12699430-Alfabetizacao-no-brasil-a-evolucao-dos-metodos-e-abordagens.html>

Observando o mapa conceitual acima é possível identificar procedimentos utilizados em salas de alfabetização. Mediante o exposto assinale a(s) alternativa(s) que você utiliza em sua sala com seus alunos:

1. Alfabético
2. Fônico
3. Silábico
4. Palavração
5. Sentenciação
6. Global
7. Outro. Qual (is)? _____

Relacione os números assinalados na questão anterior aos critérios estabelecidos para aplicá-los em sala de aula:

Quando os alunos têm transtorno de déficit de atenção utilizo os procedimentos:

1 2 3 4 5 6 7

Quando os alunos têm dificuldade na fala (dislalia) utilizo:

1 2 3 4 5 6 7

Quando os alunos apresentam dificuldade na fluência escrita em diversos aspectos, cometendo diversos erros de ortografia e na formação das palavras (disgrafia) utilizo:

1 2 3 4 5 6 7

Quando a escrita dos alunos está no nível pré-silábico utilizo:

1 2 3 4 5 6 7

Quando a escrita dos alunos está no nível silábico utilizo:

1 2 3 4 5 6 7

LEITURA E ESCRITA



Fonte: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/nZcVy4N2N9HZ2Hd32Cn59vqXj6Gc6sAdBsUVSJ6A6Ck8zS9xUAnBbzXSTSyS/materia-organizar-rotina-alfabetizacao-criancasl-lendo.jpg>

A imagem acima traz o processo de descoberta da leitura pelas crianças em sala de aula. Nesse contexto, você se sente preparado para o ensino da leitura e da escrita?

- Parcialmente preparado
- Plenamente preparado
- Não preparado
- Preparado, mas com muitas dúvidas
- Outro. _____

Ler e escrever com eficiência e eficácia fazem parte dos requisitos básicos necessários para a nossa compreensão da realidade e atuação nos diversos contextos sociais, pois são instrumentos que ampliam a nossa visão e o nosso entendimento sobre o mundo em que vivemos. É relevante afirmar que as pessoas costumam atribuir grande valor à leitura e à escrita na formação do homem, em razão delas atuarem como fatores que cooperam para o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos e pela possibilidade que ambas lhes oferecem de crescimento pessoal e de plena participação na sociedade letrada.

Edson Toledo do Amaral. O professor de ensino médio e o seu olhar sobre a leitura e a escrita em sua disciplina. Piracicaba, 2010. Disponível em: https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/10032011_115919_dissertacao.pdf. Adaptado

Com base no texto acima, sua prática pessoal de leitura em um ano pode ser caracterizada pela leitura de quantos livros?

- nenhum
- um
- dois
- três
- quatro
- Maior quantidade. Quantos? _____

Você lê, principalmente, por meio de:

- via impressa - feito na folha de papel
- no computador
- no celular

() no tablet

A aprendizagem da leitura e da escrita é talvez o maior desafio que as crianças têm que enfrentar nas fases iniciais da escolaridade. Ganhar esse desafio é, num mundo dominado pela informação escrita, o primeiro passo para que cada uma das crianças que hoje frequenta a escola seja no futuro um cidadão efetivamente livre e autônomo nas decisões que toma. A alfabetização não apenas condiciona todo o posterior percurso acadêmico, como igualmente vai moldar o acesso a novos conteúdos e processos intelectuais, determinando, em parte, os limites daquilo que é a liberdade individual de cada um.

Margarida Alves Martins e Ana Cristina Silva. (1999). O nome das letras e a fonetização da escrita. *Análise Psicológica* 1 (XVII): 49-63.
Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v17n1/v17n1a07.pdf>

Segundo o texto “a aprendizagem da leitura e da escrita é talvez o maior desafio que as crianças têm que enfrentar nas fases iniciais de escolaridade”. Para você, é possível um atendimento individualizado com os alunos que apresentam dificuldade para aprender o processo de leitura e de escrita dentro de sala de aula?

- () Discordo totalmente
- () Discordo
- () Não concordo nem discordo
- () Concordo
- () Concordo totalmente
- () Outra. Qual? _____



Fonte: <http://amenoticias.com.br/wp-content/uploads/2014/05/ed01.jpg>

A imagem acima mostra crianças na educação infantil com livros. É possível afirmar que o contato precoce com a leitura nessa fase de escolarização promove a compreensão da sua funcionalidade.

-) Discordo totalmente
-) Discordo
-) Não concordo nem discordo
-) Concordo
-) Concordo totalmente
-) Outra. Qual? _____

GÊNEROS TEXTUAIS

Até pouco tempo, a escrita no espaço escolar ficava circunscrita às redações, cujo objetivo era produzir textos para serem corrigidos pelos professores em seus aspectos ortográficos e gramaticais. Outra preocupação inexistente era o foco com a produção de gêneros discursivos específicos: carta, bula, bilhete e uma infinidade de outros. Com os estudos linguísticos mais recentes e a preconização de que o ensino de uma língua deve levar em consideração o aumento na competência de se expressar através de gêneros discursivos, o professor vê-se com a tarefa de formar leitores e escritores mais proficientes a partir da exposição a um número cada vez mais crescente de gêneros.

Solimar Silva. Oficina de Escrita Criativa: escrevendo em sala de aula e publicando na web. Rio de Janeiro: Vozes, 2014. (com adaptações)

Considerando o texto acima, em sua sala de aula você prioriza o trabalho com quais gêneros textuais

-) Lista
-) Bula
-) Carta
-) Bilhete
-) Fábulas
-) Lenda
-) Biografia
-) Reportagem
-) Assembleia
-) Outros. Quais? _____

Todo dia, você acorda de manhã e pega o jornal para saber das últimas novidades enquanto toma café. Em seguida, vai até a caixa de correio e descobre que recebeu folhetos de propaganda e (surpresa!) uma carta de um amigo que está morando em outro país. Depois, vai até a escola e separa livros para planejar uma atividade com seus alunos. No fim do dia, de volta a casa, pega uma coletânea de poemas na estante e lê alguns antes de dormir. Não é de hoje que nossa relação com os textos escritos é assim: eles têm formato próprio, suporte específico, possíveis propósitos de leitura.

Anderson Moço. Revista Nova Escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2588/como-usar-os-geros-para-ensinar-leitura-e-producao-de-textos>. Publicado em: 01. 08. 2009.

Sabendo que todo texto com função comunicativa é um gênero textual, sua intenção ao trabalhar com gêneros é explorar...

- o propósito da leitura
- o propósito da escrita
- a esfera da atividade humana
- Outro. Qual (is)? _____



<https://www.youtube.com/watch?v=fEe-puVD98A&feature=youtu.be&t=3m50s>

Assista ao trecho do vídeo “Um mundo de letras”, (3:50 – 5:00) e assinale quais são seus objetivos ao trabalhar com gêneros textuais diversificados?

- Para informar a criança sobre os textos.
- Para o aluno exercer seus direitos de cidadania.
- Para que a criança se comunique por meio da escrita.
- Para atender aos objetivos dos documentos oficiais.
- Outros. Quais? _____

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A sequência didática é um recurso de ensino de longa duração e, por isso, permite maior aprofundamento do conteúdo a ser ensinado em relação ao ensino.

Roxane Rojo. Os PCNs, as práticas de linguagem (dentro e fora da sala de aula) e a formação de professores. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000. (Adaptado)

Sequência didática é um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos.

Antonio Zabala. A prática educativa: como ensinar. Trad.: E. F. da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

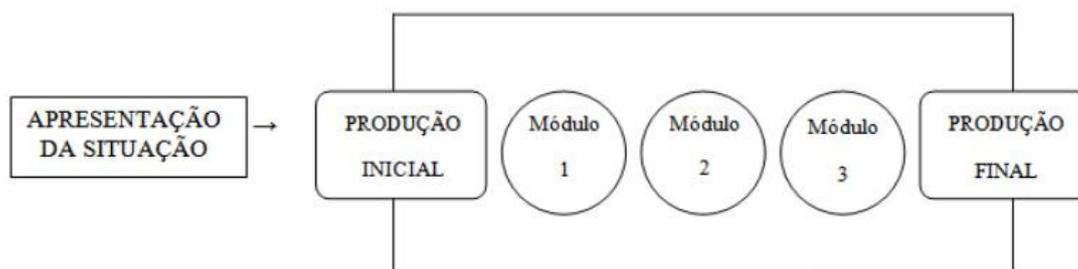
A sequência didática é um instrumento que pode direcionar o professor, de modo a intervir social e formalmente na organização da aprendizagem e na apropriação das dimensões constitutivas de um determinado gênero.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

Observando as definições acima é possível dizer que você trabalha com sequências didáticas em sua sala de aula?

() Sim

() Não



Fonte: https://linguadinamica.files.wordpress.com/2017/03/screenshot_2017-03-21-09-52-34-1.png

No esquema acima vemos uma possibilidade de sequência didática de gêneros textuais. Para você, qual a definição mais adequada para definir essa figura:

() Sequência didática é um termo usado para definir um conjunto de atividades encadeadas de passos e etapas ligadas entre si para tornar mais eficiente o processo de aprendizado.

() Sequências didáticas (SD) são sequências de atividades — de diferentes tipos e níveis de complexidade — que se articulam entre si. Centrada num gênero discursivo de interesse pedagógico, cada etapa visa objetivos parciais bem definidos.

() Sequência didática é um conjunto de atividades encadeadas de questionamentos, atitudes, procedimentos e ações que os alunos executam com a mediação do professor.

() Outra definição. Qual? _____

Ao organizar uma sequência didática de gênero textual, é preciso preparar detalhadamente cada uma das etapas de trabalho.

Dessa forma, assinale quais etapas você utiliza em sua sala de aula.

() Compartilhar a proposta de trabalho com os alunos.

() Mapear o conhecimento prévio do aluno.

() Ampliar o repertório do aluno.

() Analisar as marcas do gênero textual.

() Buscar informações sobre o tema.

() Produzir um texto coletivo sobre o gênero textual em análise.

() Escrever um texto individual sobre o gênero textual trabalhado.

() Fazer a revisão e aprimoramento do texto escrito individualmente.

() Publicar os textos produzidos pelos alunos.

() Outro (os) _____

Comentários:

ANEXO B

PLATAFORMA BRASIL – ENVIO DO PROJETO



COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNEROS TEXTUAIS: O ENFOQUE NA PRÁTICA REFLEXIVA DOCENTE EM SALAS DE ALFABETIZAÇÃO

Pesquisador: Elisabeth dos Santos Tavares

Versão: 1

CAAE: 29151120.1.0000.5509

Instituição Proponente: Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 012773/2020

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNEROS TEXTUAIS: O ENFOQUE NA PRÁTICA REFLEXIVA DOCENTE EM SALAS DE ALFABETIZAÇÃO que tem como pesquisador responsável Elisabeth dos Santos Tavares, foi recebido para análise ética no CEP Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES em 17/02/2020 às 16:52.