

UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO, GESTÃO E
INOVAÇÃO**

Rodrigo Fernando Manoel

**Elaboração de sequências didáticas com contos de fadas na alfabetização e
letramento**

ARARAQUARA-SP
2024

Rodrigo Fernando Manoel

Elaboração de sequências didáticas com contos de fadas na alfabetização e letramento

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, da Universidade de Araraquara - UNIARA - como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

Linha de pesquisa: Processos de Ensino

Orientadora: Profa. Dra. Maria Betanea Platzer

FICHA CATALOGRÁFICA

M247e Manoel, Rodrigo Fernando

Elaboração de sequências didáticas com contos de fadas na alfabetização e letramento/Rodrigo Fernando Manoel. – Araraquara: Universidade de Araraquara, 2024.

94f.

Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação - Universidade de Araraquara-UNIARA

Orientador: Profa. Dra. Maria Betanea Platzer

1. Práticas docentes. 2. Alfabetização e letramento. 3. Sequência Didática. 4. Contos de fadas. I. Título.

CDU 370

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

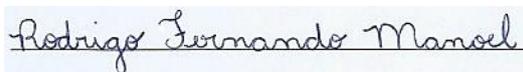
MANOEL, R.F. **Elaboração de sequências didáticas com contos de fadas na alfabetização e letramento**. 2024. 94f. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP.

ATESTADO DE AUTORIA E CESSÃO DE DIREITOS

Rodrigo Fernando Manoel

Elaboração de sequências didáticas com contos de fadas na alfabetização e letramento
Dissertação / 2024

Conforme LEI Nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998, o autor declara ser integralmente responsável pelo conteúdo desta dissertação e concede a Universidade de Araraquara permissão para reproduzi-la, bem como emprestá-la ou ainda vender cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação pode ser reproduzida sem a sua autorização.



Rodrigo Fernando Manoel
Avenida 42, nº 354, Jardim Primavera, Rio Claro-SP
rfmanoel@uniara.edu.br



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO,
GESTÃO E INOVAÇÃO, ÁREA DE EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – para obtenção do título de **Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação**.

Área de Concentração: **Educação e Ciências Sociais**.

Nome do autor: **Rodrigo Fernando Manoel**.

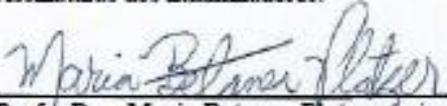
Código de aluno: **15022-020**

Data: **6 de março de 2024**

Título Do Trabalho: **“Elaboração de sequências didáticas com contos de fadas na alfabetização e letramento”**.

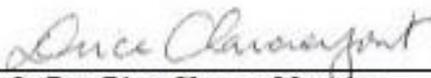
Assinaturas dos Examinadores:

Conceito:



Profa. Dra. Maria Betanea Platzer (orientadora)
Universidade de Araraquara – UNIARA

Aprovado () Reprovado



Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro
Universidade de Araraquara – UNIARA

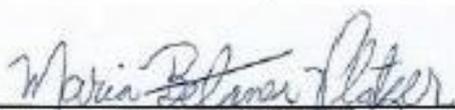
Aprovado () Reprovado



Profa. Dra. Márcia Regina Onofre
Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR

Aprovado () Reprovado

Versão definitiva revisada pela orientadora em: 22/04/2024.



Profa. Dra. Maria Betanea Platzer (orientadora)

Dedico este trabalho à minha mãe, Sara, que desde minha infância foi uma referência de amor e força perante à vida. Dedico também à minha orientadora, Profa. Dra. Maria Betanea Platzer, pelo seu profissionalismo e dedicação em me guiar e me inspirar pelos caminhos dos estudos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe, Sara, que sempre me ofereceu lições de amor e incentivos aos estudos.

Às amigas do presente curso, Dreid, Beatriz e Elisangela, que caminhando juntos tornaram esta difícil jornada de aprendizados mais divertida.

Agradeço à Profa. Dra. Maria Betanea Platzer, uma orientadora atenciosa e companheira, que percorreu todas as etapas do trabalho ao meu lado.

À UNIARA por oferecer um Programa de Mestrado de qualidade com excelentes professores que possibilitaram diversos ensinamentos e reflexões e à coordenadora Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro.

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação e à Escola Municipal onde foi realizada a pesquisa.

Agradeço a todas as professoras que se propuseram a realizar o questionário e a entrevista.

Agradeço às professoras da banca de qualificação, Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro, da Universidade de Araraquara (UNIARA) e a Profa. Dra. Márcia Regina Onofre, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), pelos comentários valiosos agregados a este trabalho.

Também agradeço a todos os colegas da turma de 2022 do Mestrado, pela alegria de estarmos juntos nas aulas presenciais e *online*, compartilhando ideias e conhecimentos.

Obrigado a cada um de vocês citados (ou não) nos agradecimentos deste trabalho.

Cada um que passa em nossa vida, passa sozinho, pois cada pessoa é única e nenhuma substitui outra. Cada um que passa em nossa vida, passa sozinho, mas não vai só nem nos deixa sós. Leva um pouco de nós mesmos, deixa um pouco de si mesmo. Há os que levam muito, mas há os que não levam nada. Essa é a maior responsabilidade de nossa vida, e a prova de que duas almas não se encontram ao acaso.

(O Pequeno Príncipe, Antoine de Saint-Exupéry)

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo central a investigação de conhecimentos relacionados à compreensão, à elaboração e à utilização de sequências didáticas por professoras de 1ºs e 2ºs anos do Ensino Fundamental I, para alunos em processo de alfabetização e letramento, tendo os contos de fadas como temática principal. A pesquisa justifica-se pelo fato de a utilização de sequências didáticas enriquecer o trabalho do professor e o aprendizado dos alunos, auxiliando nessa etapa da alfabetização e do letramento; o gênero textual contos de fadas permite que os alunos sejam aliados no processo de escrita e leitura além de favorecer o autoconhecimento e as relações sociais. Para as temáticas alfabetização e letramento, os principais autores que fundamentaram as discussões foram Soares (2003) e Freire (2006); para sequência didática, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004); e, para contos de fadas, Bettelheim (2006). Este trabalho, de natureza qualitativa, um estudo de caso, foi realizado em uma escola da rede pública municipal localizada no interior do estado de São Paulo e como procedimento metodológico inicial, solicitamos a oito professoras que respondessem a um questionário. A partir desta primeira etapa de coleta de dados, realizamos entrevistas semiestruturadas com cinco dessas docentes, visando aprofundar as discussões propostas. Os dados foram organizados e apresentados em cinco Eixos Temáticos: formação docente; alfabetização e letramento; gêneros textuais e contos de fadas; sequência didática; e, desafios e dificuldades docentes. Como resultados, reforça-se a importância de práticas docentes que auxiliem na formação acadêmica e crítica dos alunos e um incentivo maior quanto à oferta de cursos de formação continuada e pós-graduação, com temáticas envolvendo a alfabetização, a metodologia das sequências didáticas e a exploração do gênero textual contos de fadas. Como produto final, compartilhamos a elaboração de atividades de apoio aos docentes fundamentadas no estudo proposto.

Palavras-chave: Práticas docentes. Alfabetização e letramento. Sequência didática. Contos de fadas.

ABSTRACT

The present research has as its central objective the investigation of knowledge related to the understanding, elaboration and use of didactic sequences by teachers of the 1st and 2nd years of Elementary School I, for students in the process of literacy and literacy, with fairy tales as main theme. The research is justified by the fact that the use of didactic sequences enriches the teacher's work and the students' learning, helping in this stage of literacy and literacy; The textual genre of fairy tales allows students to be allies in the writing and reading process, as well as promoting self-knowledge and social relationships. For the themes of literacy and literacy, the main authors who supported the discussions were Soares (2003) and Freire (2006); for didactic sequence, Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004); and, for fairy tales, Bettelheim (2006). This work, of a qualitative nature, a case study, was carried out in a municipal public school located in the interior of the state of São Paulo and as an initial methodological procedure, we asked eight teachers to respond to a questionnaire. From this first stage of data collection, we carried out semi-structured interviews with five of these teachers, aiming to deepen the proposed discussions. The data was organized and presented in five Thematic Axes: teacher training; literacy and literacy; textual genres and fairy tales; following teaching; and, teaching challenges and difficulties. As a result, the importance of teaching practices that assist in the academic and critical training of students and a greater incentive to offer continuing education and postgraduate courses, with themes involving literacy, the methodology of didactic sequences and the exploration of the textual genre of fairy tales. As a final product, we share the development of support activities for teachers based on the proposed study.

Keywords: Teaching practices. Literacy and literacy. Teaching sequence. Fairy tales.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Tempo que as professoras lecionam no magistério e na alfabetização.....	49
Gráfico 2: Tipos de Atividades mais utilizadas pelas professoras na alfabetização.....	56
Gráfico 3: Gêneros Textuais mais utilizadas pelas professoras na alfabetização.....	57
Gráfico 4: características dos contos de fadas auxiliadoras no aprendizado.....	61
Gráfico 5: características da sequência didática apontadas pelas professoras participantes da pesquisa.....	63
Gráfico 6: dificuldades das professoras de EFI no desenvolvimento de atividades em sala de aula.....	65

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Passos da estrutura base de uma sequência didática.....	39
Figura 2. Exemplos de títulos de contos de fadas.....	69
Figura 3. Atividade: cartela de bingo de letras.....	71
Figura 4. Exemplo de uma das publicações do conto João e Maria.....	72
Figura 5. Atividade: autoditado.....	73
Figura 6. Atividade: caça-palavras.....	74
Figura 7. Atividade: contagem de doces.....	74
Figura 8. Atividade: simetria.....	77
Figura 9. Atividade: dobradura.....	79
Figura 10. Atividade: produção de receita.....	84

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Proposta provisória de agrupamento de gêneros	36
Quadro 2. Procedimentos metodológicos adotados e colaboradores envolvidos.....	43
Quadro 3. Procedimentos metodológicos adotados e quantidade de colaboradores envolvidos.....	44
Quadro 4. Perguntas sobre formação docente.....	46
Quadro 5. Perguntas sobre alfabetização e letramento.....	46
Quadro 6. Perguntas sobre gêneros textuais.....	46
Quadro 7. Perguntas sobre contos de fadas.....	47
Quadro 8. Perguntas sobre sequência didática.....	47
Quadro 9. Perguntas sobre desafios e dificuldades docentes.....	47
Quadro 10. Nomes fictícios das professoras e anos em que atuam.....	48
Quadro 11. Há quanto tempo as professoras lecionam.	48
Quadro 12. Tempo de atuação das professoras na etapa da alfabetização.....	48
Quadro 13. Docentes que possuem cursos de pós-graduação.....	49
Quadro 14. Formações realizadas sobre os temas da pesquisa (questão 11)	51
Quadro 15. Na sua concepção, o que é alfabetização?.....	52
Quadro 16. Concepção das professoras sobre letramento.....	53
Quadro 17. Quais ações realiza para desenvolver alfabetização e letramento com seus alunos?.....	54
Quadro 18. Quais gêneros textuais mais utiliza durante as aulas?.....	55
Quadro 19. O que você acredita ser importante para despertar o interesse dos alunos em relação à escrita e à leitura?.....	55
Quadro 20. Você costuma utilizar o gênero contos de fadas?.....	59
Quadro 21. Você utiliza atividades em sequências didáticas?.....	62
Quadro 22. O que você entende por sequência didática?.....	63
Quadro 23. Atividade: roda de conversa com os alunos sobre o gênero textual receita culinária.....	69
Quadro 24. Atividade: sondagem de alfabetização.....	70
Quadro 25. Atividade: ordem alfabética.....	75
Quadro 26. atividade: leitura de poema.....	75
Quadro 27. Atividade: interpretação textual.....	76
Quadro 28. Atividade: texto lacunado.....	77

Quadro 29. Atividade: construção de gráfico.....	78
Quadro 30. Atividade: texto fatiado.....	79
Quadro 31. Atividade: situações-problema.....	80
Quadro 32. Atividade: complete a receita.....	80
Quadro 33. Atividade: dobre a receita.....	81
Quadro 34. Atividade: pesquisa de preços.....	82
Quadro 35. Atividade: a ordem da receita.....	83

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1. DISCUSSÕES SOBRE LEITURA, ESCRITA, ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E CONTOS DE FADAS.....	18
1.1 Leitura e Escrita.....	18
1.2 Alfabetização e Letramento	23
1.3 Contos de Fadas	31
2. DISCUSSÕES SOBRE SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	35
3. CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	41
3.1 Procedimentos Metodológicos.....	43
3.2 Forma de Análise de Dados.....	45
4. PESQUISA – TRABALHO DOCENTE.....	46
4.1 Formação Docente.....	47
4.2 Alfabetização, Letramento e Gêneros Textuais.....	51
4.3 Contos de Fadas.....	58
4.4 Sequência Didática.....	61
4.5 Desafios e Dificuldades Docentes.....	65
5. ATIVIDADES DE APOIO: sequência didática com gêneros textuais.....	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS.....	87
ANEXO 1 – Aprovação do Comitê de Ética.....	89
APÊNDICE A – Termo de Consentimento.....	90
APÊNDICE B – Questionário.....	93
APÊNDICE C – Entrevista Semiestruturada.....	94

INTRODUÇÃO

Minha formação acadêmica inclui Graduação em Letras, concluída no ano de 2008, nas Faculdades Integradas Claretianas, Graduação em Pedagogia, concluída no ano de 2010, na Faculdade de Pinhais, FAPI, e Especialização em Educação Inclusiva, concluída no ano de 2015, no Centro Universitário Herminio Ometto, UNIARARAS.

Atualmente leciono como professor de Educação Básica I da Secretaria da Educação de Rio Claro desde 2012, possuindo 2 cargos, nos períodos matutino e vespertino. Lecionei como professor de Educação Básica II de Língua Portuguesa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, de 2013 a 2017.

A escolha pelo presente tema está relacionada à paixão pelos contos de fadas, sentimento permanente desde a infância. Esse gênero textual permite que os alunos desenvolvam a escrita e a leitura além de favorecer o autoconhecimento e as relações sociais; sendo importantes a transmissão e o conhecimento desses contos, por docentes e discentes. A utilização de sequências didáticas enriquece o trabalho do professor e o aprendizado dos alunos, auxiliando nos processos de alfabetização e letramento.

Um dos maiores desafios dos professores é despertar a motivação e o interesse dos alunos pelas aulas e atividades propostas. Nas etapas da alfabetização, é necessária uma abordagem de ensino e aprendizagem com foco na escrita e na leitura vinculadas ao letramento, levando sempre em consideração a reflexão crítica do aluno sobre o mundo e a realidade que o cerca.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC - (BRASIL, 2018, p.89) orienta que nos 1ºs e 2ºs anos do Ensino Fundamental I, as práticas de linguagem essenciais à alfabetização e ao letramento girem em torno dos eixos da “Oralidade, Análise Linguística/Semiótica, Leitura/Escuta e Produção de Textos”. Portanto, a ação pedagógica do professor deve garantir oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética e desenvolvimento de habilidades e estratégias de leitura e de escrita, associando e intensificando conhecimentos e práticas que o aluno adquiriu na Educação Infantil.

Um tema que desperta muita atenção dos educandos são os contos de fadas, que são gêneros narrativos utilizados nas salas de aula desde a Educação Infantil e sua importância continua nos anos iniciais do Ensino Fundamental, englobando o processo de alfabetização e letramento, pois, além de auxiliarem na percepção de mundo da criança através da ficção,

magia e fantasia, despertam o interesse pela leitura com sua temática e conteúdos diversos, favorecendo a construção de processos cognitivos e o despertar pela apreciação da leitura, além de uma melhor compreensão da linguagem e desenvolvimento da imaginação do aluno, despertando ainda o seu interesse e capacidade crítica.

Os contos de fadas possibilitam trabalhar diversos objetos de conhecimento, conteúdos e habilidades propostos na BNCC (BRASIL, 2018), que é um documento de caráter normativo que define as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

Os contos de fadas são gêneros textuais formados por narrativas, constando no campo artístico literário sugerido pela BNCC (Brasil, 2018), especificamente na área de linguagens, no componente curricular de Língua Portuguesa dos anos iniciais da etapa do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

As atividades com a temática dos contos de fadas organizadas por meio dos princípios da sequência didática favorecem aprendizagens, auxiliam tanto no conhecimento e prática pedagógica dos professores quanto na motivação e interesse dos alunos pelos estudos nesta etapa da alfabetização e do letramento.

Segundo Ferreira (1996, p.24) “O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças.”

Para que as atividades sejam produzidas de forma organizada e interessante, e que a aprendizagem ocorra de forma significativa e prazerosa, é recomendado o trabalho com a metodologia de ensino da Sequência Didática, sugerida a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais PCN - (BRASIL, 1997). A Sequência Didática pode ser definida como um conjunto de atividades, estratégias e intervenções planejadas pelos docentes nos objetivos do ensino em sala de aula, visando ao entendimento dos conteúdos dos temas propostos.

A utilização da sequência didática ainda permanece como um desafio para o professor, pois requer mudanças em relação à prática pedagógica, no desenvolvimento dos conteúdos e na organização das atividades, objetivando uma aprendizagem significativa e eficiente.

A presente pesquisa tem como objetivo central o estudo e a análise de conhecimentos relacionados à compreensão, à elaboração e à utilização de sequências didáticas por professoras de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I, para alunos em processo de alfabetização e letramento, tendo os contos de fadas como temática principal, oferecendo também como um dos produtos finais, a elaboração de diversas atividades de apoio fundamentadas na

metodologia e temas propostos. Para as temáticas alfabetização e letramento, os principais autores que fundamentaram as discussões foram Soares (2003) e Freire (2006); para sequência didática, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004); e, para contos de fadas, Bettelheim (2006). A pesquisa justifica-se pelo fato de a utilização de sequências didáticas enriquecer o trabalho do professor e o aprendizado dos alunos, auxiliando nessa etapa tão especial da alfabetização e do letramento; o gênero textual contos de fadas permite que os alunos sejam aliados no processo de escrita e leitura além de favorecer o autoconhecimento e as relações sociais, que são habilidades e conteúdos abordados na Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

A presente pesquisa, de natureza qualitativa, foi realizada com oito professoras que atuam nos anos iniciais de 1^{os} e 2^{os} anos do Ensino Fundamental I, da rede pública municipal localizada no interior de São Paulo. Como procedimentos metodológicos, solicitamos às oito professoras que respondessem a um questionário. A partir desta primeira etapa de coleta de dados, realizamos entrevistas semiestruturadas com cinco docentes, visando aprofundar as discussões propostas no presente estudo.

A dissertação está organizada em cinco seções. Na primeira, serão apresentadas considerações sobre a função social e histórica da leitura e da escrita, assim como suas importâncias como práticas sociais e comunicativas relacionadas ao processo de alfabetização e letramento, abordando também a importância dos contos de fadas no desenvolvimento cognitivo, intelectual e afetivo da criança. Na segunda seção serão apresentadas considerações sobre sequência didática, com ênfase na linguagem escrita, pautando-se nas concepções de sequências didáticas de Zabala (1998) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Na terceira seção apresentaremos considerações sobre a trajetória metodológica do estudo e as temáticas abordadas na pesquisa, referindo-se ao trabalho docente, alfabetização, letramento, gêneros textuais (contos de fadas) e sequências didáticas. Na quarta seção apresentaremos quadros com os Eixos Temáticos abordados na pesquisa e as perguntas e informações correspondentes, tanto do questionário quanto da entrevista, seguidas das análises. Na quinta seção será apresentada a produção de uma sequência didática baseada em dois gêneros textuais: o conto de fadas João e Maria e a receita culinária.

Esperamos que o resultado desta pesquisa possa promover discussões acadêmicas e científicas acerca da alfabetização e do letramento por meio de sequências didáticas, em especial, focadas nos contos de fadas.

1. DISCUSSÕES SOBRE LEITURA, ESCRITA, ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E CONTOS DE FADAS

Nesta seção, serão apresentadas considerações sobre a função social e histórica da leitura e da escrita, e sua relação com a cultura e o conhecimento, assim como suas importâncias como práticas sociais e comunicativas relacionadas ao processo de alfabetização.

Traremos considerações sobre alfabetização e letramento, com base em estudos na área. A importância do alfabetizar letrando valorizando as experiências leitoras também será abordada.

A definição e estrutura do gênero textual “conto” será abordada, assim como a importância dos contos de fadas no desenvolvimento cognitivo, intelectual e afetivo da criança.

1.1 Leitura e Escrita

A leitura e a escrita são formas de comunicação dinâmicas que sempre fizeram parte da história do ser humano, utilizadas em diferentes ocasiões, ambientes e nas mais diversas formas, elas apresentam características e funções diversificadas.

É quase impossível tratar da escrita sem abordar a leitura, pois esses dois aspectos estão entrelaçados, possuindo diversos conceitos ao longo do tempo, “[...] ler e escrever são construções sociais, cada época e cada circunstância histórica atribuem novos sentidos a esses verbos” (Soares, 2003, p.13).

Aprender a ler é uma atividade relevante, funcional e significativo, quando o que é lido tem uma finalidade, um sentido e atende às necessidades funcionais e aos interesses e expectativas dos leitores.

No caso da escola, também quando sua conquista é resultado de atividade compartilhada e negociada entre aluno e professor, numa escola participativa, cooperativa, flexível, integradora e democrática. Sendo assim, de acordo com Pérez & Garcia (2001, p.49), “[...] a leitura é um instrumento útil que nos aproxima da cultura letrada e nos permite continuar aprendendo autonomamente em uma multiplicidade de situações.”

Segundo Pérez & Garcia (2001, p.23), “[...] aprender a ler e escrever é um processo cognitivo, mas também é uma atividade social e cultural que contribui para criar vínculos entre a cultura e o conhecimento.”

E o sentido de escrever, é mais do que traçar letras, copiar sílabas e palavras soltas: “a escrita como atividade cognitiva, é a produção de um texto com uma finalidade e um destinatário, conforme a capacidade de cada um” (Pérez e Garcia, 2001, p.19).

Neste sentido, ler e escrever vão além das habilidades de codificar e decodificar, ler envolve:

A habilidade de captar significados; a capacidade de interpretar sequência de ideias e eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas; e, ainda, a habilidade de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto, de construir significados combinando conhecimentos prévios e informação textual, de monitorar a compreensão e modificar previsões iniciais quando necessário, de refletir sobre o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo (Soares, 2003, p. 69).

No momento da leitura, a criança atribui significados próprios ao que lê, partindo de seus conhecimentos prévios, de sua imaginação, fantasia, não ficando presa apenas às ideias do autor. As crianças convivem com um mundo imenso de leituras, direta e indiretamente, tais como: jornais, revistas, panfletos, cartazes etc.

Esta relação é observada nas pesquisas psicogenéticas de Ferreiro e Teberosky (1999), apresentando que “as crianças pequenas iniciam a aprendizagem da língua escrita nos mais variados contextos reais, contextos letrados em que aparece a escrita e ela é usada cotidianamente como objeto social e cultural.”

São estes contextos de aprendizagem em que os alunos aprendem por interação com o objeto de conhecimento (a escrita) e por sua relação com outros sujeitos alfabetizados em situações sociais em que tem sentido ler e escrever.

Portanto, a leitura é uma prática social, envolvendo situações vivenciadas socialmente, na família, na escola, no trabalho, etc. As diversas atividades na escola devem oferecer a possibilidade de “provocar a criação subjetiva e a independência intelectual que abrem as portas para a transformação individual e coletiva” (Pérez Gómez, 1977, p.25, apud Pérez & Garcia, 2001, p.16).

As participações dos alunos em atos sociais, nos quais ler e escrever têm propósitos explícitos como recordar, buscar informação, registrar, comunicar, expressar e, até mesmo desfrutar, ajudam-nos a configurar suas próprias ideias sobre a natureza e as funções da escrita como objeto sociocultural e sobre sua importância em nossa sociedade.

Assim, o aluno não pode ser considerado um sujeito passivo que reconhece, recorda, reproduz e repete; que não sabe nada, e que é preciso ensinar-lhe tudo, que apenas decodifica a mensagem invariável presente no texto. Ele é um ser inteligente com capacidades cognitivas,

portador de conhecimentos, um “sujeito ativo que não define apenas seus próprios problemas, mas também constrói espontaneamente os mecanismos para resolvê-los” (Ferreiro, Teberosky, 1999, p.357).

Portanto, “o conhecimento não é adquirido por transmissão do saber adulto, mas por construção da criança, que vai aproximando-se cada vez mais das regras do sistema” (Ferreiro, Teberosky, 1999, p. 167).

Essa aprendizagem é um processo complexo que envolve não apenas a dimensão cognitiva, mas também aspectos culturais, sociais, motores e afetivos. Na aprendizagem da escrita estes aspectos tornam-se mais evidentes e de grande importância.

A tarefa da escola e do professor é facilitar esta aprendizagem, gerando condições e o ambiente para que os alunos aprendam autonomamente, incentivando e construindo bases práticas para a leitura e escrita. Atentando-se às diferentes funções que o código escrito desempenha ou pode desempenhar na vida cotidiana, para que na escola, seu uso seja funcional, relevante e significativo.

Para tanto, os alunos precisam ter consciência de que há diferentes formas de ler, que estão ligadas às variadas finalidades de leitura na sociedade, que são: “ler para divertir-se; ler para receber mensagens de outras pessoas; ler para orientar-se como realizar atividades diversas; ler para informar-se; ler para escrever; e ler para aprender a ler.” (Leal e Melo, 2006).

No processo de alfabetização, o grande desafio é o de ensinar habilidades de ler e escrever e também favorecer que os alunos desenvolvam o gostar de ler, envolvendo-se com práticas sociais de leitura e escrita, o que implica um trabalho pedagógico que considere as dimensões afetivas do processo de ensino e aprendizagem.

Estas articulações são importantes pois, mesmo que a criança ainda não saiba ler, ela se relaciona socialmente com a escrita e com a leitura, princípios essenciais a um indivíduo letrado, que, segundo Magda Soares (1998, p.22), “é aquele que se envolve em práticas sociais de leitura e escrita. Não é o que decodifica, mas que encontra sentido naquilo que lê ou que escreve.”

Da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é, de certa forma, letrada (Soares, 1998, p. 24).

Para a autora, o objetivo do ensino de leitura e escrita é levar os indivíduos a fazer uso destes recursos, envolvendo-se em práticas sociais de leitura e de escrita. A criança que tem o hábito de ouvir histórias, mesmo não registrando-as na escrita, ao iniciar sua aprendizagem,

tem um conjunto de informações para usar em seus argumentos, tornando o ato de aprender mais significativo e agradável.

Ler e escrever possuem suas diferenças, portanto é necessário considerar que cada uma dessas atividades engloba um conjunto de habilidades e conhecimentos muito diferentes.

Ler sob a perspectiva de sua dimensão individual, é um conjunto de habilidades e conhecimentos linguísticos e psicológicos, entendendo se desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos. Não são categorias polares, mas complementares: ler é um processo de relacionamento entre os símbolos escritos de unidades sonoras, e é também um processo de construção da interpretação de textos escritos (Soares, 2003, p.31).

Para que estas construções de leitura e escrita ocorram, é necessária a aquisição de habilidades diversas, explicitadas por Soares (2003, p.31) a seguir:

Dessa forma, ler entende-se desde a habilidade de simplesmente traduzir em sons sílabas isoladas, até a habilidades de pensamento cognitivo e metacognitivo; inclui, entre outras habilidades, a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar o sentido de um texto escrito; a capacidade de interpretar sequências de ideias ou acontecimentos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas; e ainda habilidades de fazer predições iniciais sobre o significado do texto, de construir o significado combinando conhecimentos prévios com as informações do texto, de controlar a compreensão e modificar as previsões iniciais, quando necessário de refletir sobre a importância do que foi lido, tirando conclusões e fazendo avaliações.

A escrita é um conjunto de habilidades e conhecimentos linguísticos e psicológicos, diferentes das habilidades e conhecimentos que constituem a leitura:

As habilidades e conhecimentos de leituras se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de integrar informações obtidas de diferentes textos, já as habilidades e conhecimentos de escrita estendem-se desde a habilidade de simplesmente transcrever sons até a capacidade de comunicar-se adequadamente com o leitor em potencial (Soares, 2003, p. 31).

Soares (2004) denomina este procedimento de pedagogização do letramento, e o entende como o “processo pelo qual a leitura e a escrita, no contexto escolar, integram eventos e práticas sociais específicas, associadas à aprendizagem, de natureza bastante diferente dos eventos e práticas associados a objetivos e a concepções não escolares” (Soares, 2004, p.107).

Para tanto, os procedimentos de ensino e aprendizagem, sempre demonstraram a necessidade de uma prática diferenciada. O estudante precisa estar inserido em uma cultura letrada, com atuais possibilidades e interagindo com a história e com o mundo. Freire (2006) relata como exemplo sua própria experiência:

Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi

o meu quadro-negro, gravetos, o meu giz. Por isso é que, ao chegar à escolinha particular de Eunice Vasconcelos [...] já estava alfabetizado. Eunice continuou e aprofundou o trabalho de meus pais. Com ela, a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a leitura do 'mundo'. Com ela, a leitura da palavra foi a leitura da palavra mundo (Freire, 2006, p. 13).

Dessa forma, por pertencermos a uma sociedade letrada, é essencial fornecer aos discentes recursos que lhes permitam apropriar-se de capacidades que dão condições de se assumirem autônomos no contexto social em que vivem. Nesse caso, como as interações de linguagem se materializam em gêneros de texto, o procedimento Sequência Didática constitui uma significativa possibilidade de dar ao processo de aquisição da escrita uma significação para além da relação fonema/grafema.

De acordo com Schneuwly e Dolz (1999), “[...] as atividades que mobilizam o uso da escrita devam ser trabalhadas de forma articulada com o oral”. Isto é, ao conhecer e dominar a sua língua, a criança consegue articular em diversas situações, inclusive escolares, possibilitando a compreensão e desenvolvimento da linguagem oral, o que produz uma relação de consciência nos educandos, lhes permitindo melhorar sua capacidade de leitura, escrita e fala.

Por isso é interessante que as crianças entrem em contato, no ato de aprender a ler, com textos significativos para elas, como, por exemplo: literatura infantil, contos de fadas, gibis, poemas e outros, para que elas sejam tomadas pela curiosidade e sintam prazer em ler tais escritos. A leitura é um meio de ampliar as possibilidades de comunicação, de acesso ao conhecimento e de descoberta do prazer de ler.

Existe grande diversidade de gêneros textuais que podem ser trabalhados em sala de aula. Sendo assim, Schneuwly & Dolz (1999, p.76) afirmam que “a particularidade da situação escolar está no fato de que o gênero é um instrumento de comunicação, mas, na escola, ele também se torna objeto de ensino-aprendizagem, já que esse não deixou de ser o objetivo da escola.”

Não há gêneros classificados como “próprios” para serem utilizados em respectivos anos escolares. Ferreiro (2009, p. 57) cita que “[...] a exigência fundamental dos tempos modernos é circular entre diversos tipos de textos”. Cabendo ao professor preparar seus alunos para que escolham os textos de acordo com seus interesses e conhecimentos.

A entrada dos alunos no universo da cultura escrita e às das práticas sociais (objeto do texto) contribui para que leitores e escritores atribuam sentidos significativos. Ao abordar um texto, o aluno o faz a partir do conhecimento que acumulou sobre seus propósitos ou os motivos

para os quais se lê ou se escreve, sobre os gêneros de textos, sobre maneiras de ler. Toda experiência acumulada em torno da leitura, tanto individual como social, orienta a atribuição de significado para a leitura e possibilita que o aprendiz produza sentido para desejar aprender a ler e escrever.

Ler e escrever na sociedade contemporânea são ações fundamentais para a ampliação de conhecimentos, para o desenvolvimento de diversas competências, habilidades e capacidades, contudo, a essência destes fatores é entendida de maneira equivocada em várias situações. Ler e escrever são palavras familiares nas escolas, principalmente para os professores alfabetizadores, que necessitam entender a essência e o sentido dessas ações, colocando-as em prática.

1.2 Alfabetização e Letramento

É importante entender que alfabetizar e letrar são processos distintos, porém interligados. Como demonstra Magda Soares (2003, p.13), “é possível alfabetizar letrando, isto é, podemos ensinar crianças e adultos a ler, a conhecer os sons que as letras representam e, ao mesmo tempo, com a mesma ênfase, convidá-los a se tornarem leitores, a participarem da aventura do conhecimento implícita no ato de ler”.

A palavra alfabetizar possui uma tradição na educação popular, como um conceito padronizado de técnicas de aprendizagem inicial do sistema da língua escrita; a utilização do termo letramento como alfabetização é uma forma de contrapor esta tradição. Emília Ferreiro (1996) esclarece que “nosso sistema de escrita não é um código de transição de sons, mas uma tentativa de representação da linguagem.” Paulo Freire também contestava a “alfabetização puramente mecânica” e advogava uma “alfabetização direta e realmente ligada à democratização da cultura” (Freire, 1975, p.104 apud Soares, 2005).

O conceito de alfabetização sofreu diversas alterações ao longo dos anos, e a tecnologia foi um dos recursos que trouxe novas funções para a leitura e a escrita, visto que suas aprendizagens não se reduzem apenas a uma questão técnica, pois fatores históricos, políticos e ideológicos também modificaram a escrita e a leitura em diferentes contextos sociais e culturais. Como explica Soares (2003, p.14):

Sem dúvida não há como fugir, em se tratando de um processo complexo como a alfabetização, de uma multiplicidade de perspectivas, resultante da colaboração de diferentes áreas de conhecimento, e de uma pluralidade de enfoques, exigida pela natureza do fenômeno, que envolve atores (professores e alunos) e seus contextos culturais, métodos, material e meios.

Percebe-se que existe uma pluralidade de construções que envolvem o processo de alfabetização, como a interdisciplinaridade dos conteúdos, relação docente/discente, métodos utilizados, construções culturais, entre outras, todas focadas em contextos que permitam aprendizagens significativas.

A escola deve oferecer aos alunos um âmbito de alfabetização configurado por contextos significativos de aprendizagem, funcionais e relevantes, os quais oferecem experiências e relações organizadas, válidas para aprender e construir as bases e os fundamentos práticos da leitura e da escrita, para facilitar Um Domínio do código escrito, autônomo e crítico do mesmo (Pérez, Garcia, 2001, p. 47).

Esses fatores auxiliam no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, essenciais para que o indivíduo seja capaz de viver adequadamente na sociedade. Também são parte do processo de alfabetização, e não apenas a aprendizagem do ler e do escrever. Para Paulo Freire, o conceito de alfabetização tem um significado globalizante, pois é uma prática discursiva que “possibilita uma leitura crítica da realidade, constituindo-se como um importante instrumento de resgate da cidadania e reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela transformação social” (Freire, 1991, p. 68).

Observa-se que Freire (2006) não se refere ao termo letramento, mas seu conceito de alfabetização se aproxima da definição que temos de letramento, entendido como o uso sociocultural da linguagem escrita. Assim, a alfabetização na perspectiva freiriana não pode ser reduzida ao ensino de palavras, sílabas e letras, ela é considerada um ato criador, sendo o alfabetizando o sujeito do processo. “A alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita na expressão oral. Essa montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando” (Freire, 2006, p. 19). Sendo assim, a dimensão escrita e a oral devem ser consideradas na aprendizagem dos educandos.

As ideias de Freire se aproximam do termo letramento ao considerar o processo de alfabetização como um ato político e de conhecimento que envolve a leitura e a escrita. Ele considera que a alfabetização permite que o sujeito crie, transforme sua história; e participe mais socialmente, discutindo a realidade, “a serviço da reconstrução nacional, [que] contribua para que o povo, tomando mais e mais a sua história nas mãos, se refaça na feitura da história” (Freire, 2006, p. 41).

Já Soares acredita que alfabetização, em seu sentido próprio e específico, é o processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita. Não sendo apropriado que este termo designe tanto o processo de aquisição da língua escrita quanto o do seu desenvolvimento pois:

Etimologicamente o termo alfabetização não ultrapassa o significado de levar a aquisição do alfabeto, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever; pedagogicamente atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar (Soares, 2003, p. 15).

Complementando, Magda Soares (2017) apresenta o seguinte conceito de alfabetização:

[...] alfabetização é um processo de representação de natureza complexa. Trata-se de fenômenos de múltiplas facetas que fazem dele objeto de estudo de várias ciências. Entretanto, só a articulação e integração dos estudos desenvolvidos no âmbito de cada uma dessas ciências pode conduzir a uma teoria coerente da alfabetização (Soares, 2017a, p. 23-24).

Dessa forma, o processo de alfabetização deve carregar não apenas a aprendizagem da tradução do oral para o escrito, mas de uma “peculiar e muitas vezes idiossincrática relação fonemas-grafemas, de um outro código, que tem, em relação ao código oral, especificidade morfológica e sintática, autonomia de recursos de articulação do texto estratégias próprias de expressão/compreensão” (Soares, 2003, p.17). Sendo “um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, e também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito” (Soares, 2003, p. 16).

Por isso, não se consideraria alfabetizada quem é apenas capaz de decodificar símbolos visuais em símbolos sonoros, “lendo” apenas sílabas ou palavras isoladas, “como também não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa incapaz de, por exemplo, usar adequadamente o sistema ortográfico de sua língua, ao expressar-se por escrito” (Soares, 2003, p. 16).

Para designar mais adequadamente esta nova percepção e compreensão do processo de aprendizagem da escrita, surgiu a palavra letramento, através da constante evolução da língua, baseando-se nas ações transformadoras sociais, culturais, linguísticas e científicas.

Segundo Soares, "no Brasil, os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem e frequentemente se confundem" (Soares, 2003, p. 5), causando equívocos pois os processos de alfabetizar e letrar, embora interligados, são específicos. Sendo alfabetizar o ensino do código alfabético, e letrar a familiarização do aprendiz com os diversos usos sociais da leitura e escrita.

De acordo com a autora, é preciso considerar que “alfabetização significa a aprendizagem da técnica, domínio do código convencional da leitura e da escrita e das relações fonema/grafema, do uso dos instrumentos com os quais se escreve [...]” (Soares, 2003a, p.16), enquanto que letramento é “o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (Soares, 1998, p.72).

Sobre o termo letramento, Soares (1998) acrescenta que “não é só saber ler e escrever, mas também fazer uso competente e frequente da leitura e da escrita”. Definindo-o como “[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (Soares, 1998, p. 18).

Para a autora, letramento é considerado o “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita”; “o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo” e, como consequência, de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais (Soares, 1998, p.12).

Estes dois processos de aprendizagem, alfabetização e letramento, mesmo distintos, são também interdependentes e simultâneos. Soares (2005, p.52) defende a decomposição dos mesmos, “pois se distinguem em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem, isto é, que se distinguem em relação ao processo de ensino” A autora aponta que alfabetização e letramento são indissociáveis no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem oral e escrita, podendo ser separados apenas para fins de explicação dos conceitos.

Estas diferenças nos permitem compreender o processo de alfabetização como um conceito mais amplo, um processo de real inclusão social: “de habilidades e competências de uso da escrita nas práticas sociais, culturais, políticas que a envolvem como um processo peculiar, essencialmente diverso do processo de aprendizagem do sistema de escrita” (Soares, 2005, p.52).

Para a autora, deve se considerar as singularidades dos sujeitos afetados pelas práticas sociais, visto que os efeitos políticos, sociais e históricos, produzidos pela linguagem, afetam a todos os membros da sociedade. Assim, as pessoas alfabetizadas podem ter pouca ou nenhuma familiaridade com o texto de jornais, livros, revistas, entre outros; podendo também encontrar dificuldades para se expressarem por escrito. Letrado seria alguém que se apropriou suficientemente da escrita e da leitura a ponto de usá-las em suas atribuições sociais e profissionais.

Nem sempre uma pessoa alfabetizada pode ter, concomitantemente, um bom grau de letramento, assim como pode haver pessoas letradas que não tenham frequentado a escola. Soares (2003, p. 39) também ressalta que:

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

Desta forma, percebendo alfabetização e letramento como processos semelhantes e complementares, o ideal é ensinar o estudante a ler e escrever a fim de que apenas não decodifique, mas que também desenvolva sua criticidade e argumentação. O professor alfabetizador precisa compreender e desenvolver estes processos, assim, Soares expressa que:

Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e a escrever dentro de um contexto onde a leitura e a escrita tenham sentido e façam parte da vida do estudante. Segundo o dicionário Aurélio, letrado é aquele “versado em letras, erudito”, enquanto que iletrado é “aquele que não tem conhecimentos literários” e também o “analfabeto ou quase analfabeto” (Soares, 2004a, p. 16).

Relacionando estes processos, Freire (2006) utiliza a expressão “leitura de mundo”, destacando a questão do letrado sem ser necessariamente alfabetizado, pois, mesmo não sabendo ler palavras, o sujeito pode estar inserido num ambiente onde predomina o uso da língua escrita, e, mesmo não sabendo ler, pode desenvolver suas percepções acerca do mundo. “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (Freire, 2006, p.11).

Portanto, mesmo uma criança que não saiba ler e escrever, não se pode dizer que ela é totalmente iletrada, pois ela está inserida em uma sociedade letrada e convive em ambientes em contato com letras, palavras e textos. Ela percebe que existe um sistema de escrita partindo da oralidade. Assim, Soares afirma que:

[...] a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é de certa forma, letrada (Soares, 2004a, p. 24).

Nesse sentido, Tfouni (1995, p. 55) defende que “[...] o letramento apresenta-se como fenômeno sócio-histórico e implica mudanças nas atividades sociais quando um código (escrita) tem uso generalizado”. Não se trata de analisar o aparecimento da escrita, enquanto código material em si, mas segundo Tfouni (1995), “as condições de produção (sócio-históricas) onde os discursos escritos são produzidos e lidos, e nos efeitos de sentido que eles produzem”.

Nessa perspectiva, o momento de aquisição do código não pode acontecer separado das práticas sociais que envolvem a língua escrita, ou seja, a alfabetização como aprendizagem da técnica ocorre de forma articulada às práticas de letramento. É o princípio de alfabetizar letrando.

Alfabetizar letrando corresponde à ação de ensinar práticas reais de leitura e escrita de maneira que os discentes se apropriem dos mais variados conhecimentos, e que saibam utilizar-

se desses conhecimentos construindo significado e sentido acerca destes, além disso, essas ações podem proporcionar o desenvolvimento crítico reflexivo do sujeito para utilizar estes saberes no cotidiano.

Alfabetizar letrando tem o significado de ensinar a ler e escrever utilizando diferentes gêneros textuais e apoiando-se em situações sociais de uso da leitura e escrita. Sendo necessário que a escola se constitua como espaço para alfabetização e letramento ofertando aos alunos variados tipos de textos, como os contos, as fábulas, os poemas, as revistas, os jornais, entre tantos outros.

A alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita (SOARES, 2004, p. 17).

Soares (2004) ainda acrescenta que em salas de aula das escolas:

[...] eventos e práticas de letramento são planejados e instituídos, selecionados por critérios pedagógicos, com objetivos predeterminados, visando à aprendizagem e quase sempre conduzindo a atividade de avaliação. De certa forma, a escola autonomiza as atividades de leitura e escrita em relação a suas circunstâncias e usos sociais, criando seus próprios e peculiares eventos e suas próprias e peculiares práticas de letramento (Soares, 2004, p.107).

A aprendizagem dos alunos só se torna significativa quando eles fazem uso social da leitura e da escrita na sociedade, visto que os processos de alfabetização e letramento estão intimamente ligados. Segundo Soares (1998), “saber ler e escrever se difere da *condição* ou *estado* de quem sabe fazer o uso da leitura e da escrita”. Ou seja, mais do que apenas utilizar a parte mecânica do processo, é necessário que os educandos possam “fazer o uso da leitura e da escrita, e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – que se torne *letrado*” (Soares, 1998, p. 36)

Sobre estes processos mecânicos, Ferreiro (1996) afirma que “o alfabetizando compreende o sistema de escrita, se apropriando do conteúdo de acordo com uma lógica percebida por ele e, não com a rigidez traçada pelos métodos”. A autora também reflete que “o método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar, porém não pode criar aprendizagem. A obtenção do conhecimento é o resultado da própria atividade do sujeito” (Ferreiro, 1996, p.29).

A crítica da memorização mecânica também é apontada por Freire (2006), que explicita que “da descrição do objeto não se constitui em conhecimento do objeto. Por isso é que a leitura

de um texto, tomado como pura descrição de um objeto é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala” (Freire, 2006, p.17).

Tal alfabetização no sistema tradicional de ensino, sob a visão de Freire, é comparada a uma educação bancária, baseada na transmissão de conhecimentos do professor ao estudante, dessa forma, ele é apenas o objeto da aprendizagem que se encontra “vazio” e “passivo”, e o professor deve simplesmente “depositar” os conteúdos, a fim de que eles os assimilem e os reproduzam, sem acesso nenhum ao saber.

Por isso a importância de entender que o processo de letramento não está ligado apenas ao ensino de conteúdos disciplinares e textos de livros didáticos, fazendo parte também o conhecimento produzido pelas diversas áreas, pois utilizando diversos tipos de gêneros textuais, é possível ensinar a ler, escrever, interpretar e refletir com uma visão crítica da realidade da qual se faz parte.

É importante considerar que o universo do aluno/leitor e suas experiências e preferências de leituras adquiridas fora da escola devem ser valorizadas, pois é um tipo de letramento prévio essencial para que haja desenvolvimento nas etapas da alfabetização. Uma leitura que faça sentido.

Freire (2006) exemplifica esta situação:

A valorização do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos. Deveriam vir carregadas da significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador (Freire, 2006, p.20).

Portanto, é necessário valorizar as experiências leitoras que as crianças adquirem em seu contexto familiar. Quanto mais cedo iniciar o estímulo constante e o processo de aprendizagem de leitura, mais chances se terá de formar um cidadão leitor e crítico, conseqüentemente aprimorando seu desenvolvimento na escrita, sendo uma prática consciente.

Freire (2006, p.48) ainda acrescenta que a escola não deve se isentar da realidade do educando e do seu entorno, pois “não há dúvida que as condições materiais em que e sob que vivem os educandos lhe condicionam a compreensão do próprio mundo, sua capacidade de aprender de responder aos desafios”.

São estas características que transferem um conceito social ao conceito de alfabetização, que depende de características culturais, econômicas e tecnológicas. É evidente que o contexto escolar, com seus preconceitos linguísticos e culturais, afeta o processo de alfabetização das crianças levando ao fracasso as das classes populares:

O processo de alfabetização, na escola, sofre, talvez mais que qualquer outra aprendizagem escolar, a marca da discriminação em favor das classes socioeconomicamente privilegiadas. A escola valoriza a língua escrita e censura a língua oral espontânea que se afaste muito dela; ora, como foi dito anteriormente, a criança das classes privilegiadas, por suas condições de existência, adapta-se mais facilmente as expectativas da escola, tanto com relação às funções e usos da língua escrita, quanto em relação ao padrão culto de língua oral (Soares, 2003, p. 22).

Portanto, é necessário conhecer o valor e função que as camadas populares dão à língua escrita para assim compreender o significado que as crianças possuem da aquisição da língua escrita

Para as classes dominadas, o significado meramente instrumental atribuído a alfabetização, esvaziando a de seu sentido político, reforça a cultura dominante e as relações de poderes existentes, e afasta essas classes da participação na construção e na partilha do Saber (Soares, 2003, p. 23).

Levando em consideração todos os aspectos que envolvem o processo da alfabetização e letramento, percebe-se que não existe uma forma correta ou um roteiro pronto para alfabetizar. Os professores devem criar, adaptar e transformar, a partir de métodos tradicionais já existentes, recursos atuais e sua própria prática. O professor pode modificar seus aprendizados e práticas, inventando, criando e utilizando sua experiência e observação. “Para alfabetizar, letrando, deve haver um trabalho intencional de sensibilização, por meio de atividades específicas de comunicação” (Carvalho, 2005, p. 69).

Como ação transformadora das práticas docentes, visando um aprendizado significativo pelos alunos, é necessário refletir, compreender e colocar em ação as concepções atualizadas do termo alfabetização, como explica Soares (2003):

Uma concepção de alfabetização que transforma as relações sociais em que se alfabetiza: o alfabetizando considerado não como aluno, mas como participante de um grupo; o alfabetizador considerado não como professor, mas como coordenador de debates; a interação entre coordenador e participantes considerada não como aula, mas como diálogo. O próprio contexto em que se alfabetiza é alterado: não a sala de aula, mas o círculo de Cultura. (Soares, 2003, p. 120)

Uma forma interessante do professor desenvolver o processo de alfabetizar letrando é através da utilização dos diversos gêneros textuais. A seguir, serão apresentadas investigações sobre o gênero focado nesta pesquisa, os contos de fadas.

1.3 Contos de Fadas

O gênero narrativo (ficção) pode se apresentar na forma de conto, novela ou romance. No caso do conto, ele registra um momento significativo na vida da personagem da história. Tendo a intenção de revelar apenas uma parte do todo, um fragmento da vida da personagem possibilitando ao leitor imaginar “o todo”.

O conto é a estrutura mais simples de gênero narrativo:

Há uma unidade dramática ou um motivo central, um conflito, uma situação, um acontecimento... desenvolvido através de situações breves, rigorosamente dependentes daquele motivo. Tudo no conto é condensado: a efabulação se desenvolve em torno de uma única ação ou situação; a caracterização das personagens e do espaço é breve; a duração temporal é curta... Daí sua pequena extensão material (geralmente, um conto se estrutura em poucas páginas) (Coelho, 2000, p.71).

Os contos de fadas e os contos maravilhosos são dois exemplos de gêneros narrativos, que possuem estruturas narrativas idênticas, mas a problemática central é diferente. No conto de fadas há uma problemática social, a busca da realização da personagem pela fortuna material. É de natureza espiritual/ética/existencial. A fada é um personagem que encarna a possível realização dos sonhos ou ideais inerentes à condição humana.

Contos de fadas são histórias em que os elementos mágicos colaboram para a construção de um enredo carregado de magia, num tempo e num lugar indefinidos, cujas personagens não têm nomes determinados e oferecem sempre respostas, sem cobranças às inquietações internas, apontando para a possibilidade de um final feliz:

O conto de fadas é apresentado de um modo simples, caseiro; não faz solicitações ao leitor. Isso evita que até a menor das crianças se sinta compelida a atuar de modo específico, e nunca leva a se sentir inferior. Longe de fazer solicitações, o conto de fadas reassegura, dá esperança para o futuro, e oferece a promessa de um final feliz. Por essa razão, Lewis Carroll (em epígrafe) chamou-o de um ‘presente de amor’ – um termo que dificilmente se aplica a um mito (Betelheim, 2006, p. 35).

A apresentação narrativa nos contos de fada acontece da seguinte forma:

O início corresponde a um conflito que o herói deve resolver. O meio, uma cadeia de eventos e situação problema, cujas ações se desenvolvem com a ajuda de amigos ou elementos mágicos. Finalmente, o desfecho e resolução da situação problema com um final feliz, ou seja, a nível simbólico, mostra à criança que as dificuldades da vida são inevitáveis, mas com possibilidade de se sair vitorioso (Aguar, 1993, p.85).

Quanto à definição de contos de fadas, para Coelho (2003, p.79) “os contos de fadas apresentam uma problemática existencial, ética ou espiritual, que busca a realização interior,

por meio do amor. Como tema central, encontramos o encontro, a união homem/mulher após vencer obstáculos, criados pela maldade de alguém”. A Fada é vista como um mediador mágico, possibilitando a realização dos sonhos, ideais e aspirações.

Já Perrotti (1986, p. 85) relata que os contos de fadas correspondem a:

[...] um modelo narrativo centrado numa sequência de acontecimentos que se desenvolvem buscando um equilíbrio final; provocado por um conflito de origem diversa. A recuperação do equilíbrio rompido é tarefa que se impõe ao herói, elemento que aglutina os valores positivos, em contraposição ao vilão, o agente do mal. O desenvolvimento das ações obedece a essa necessidade; a recuperação do equilíbrio rompido é tarefa imperiosa do bem sobre o mal; do equilíbrio sobre o desequilíbrio.

Todos estes fatores tornam a utilização dos contos de fadas como opções importantes para a prática de linguagem de leitura e escuta (compartilhada e autônoma) nas etapas da alfabetização.

Ao considerar a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018, p. 97), que é um documento normativo para as redes de ensino, servindo como referência para a elaboração de currículos escolares e propostas pedagógicas, encontramos habilidades e competências que relacionam-se ao gênero contos de fadas, referente ao código EF15LP16 (etapa do Ensino Fundamental I, 1º ao 5º anos, componente curricular Língua Portuguesa, numeração sequencial da posição da habilidade): ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte:

Alguns textos são adequados para o trabalho com a linguagem escrita nessa faixa etária, como, por exemplo, receitas culinárias, regras de jogos, textos impressos em embalagens, rótulos, anúncios, *slogans*, cartazes, folhetos; cartas, bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal, etc.); convites; diários (pessoais, das crianças da sala, etc.); histórias em quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis; parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas e trava-línguas; contos (de fadas, assombração, etc.); mitos, lendas, “causos” populares e fábulas; relatos históricos; textos de enciclopédias etc. (Brasil, 1998, p.152).

Os contos de fadas também estão presentes no campo artístico literário sugerido pela BNCC (BRASIL, 2018, p.110), que se caracteriza pela atuação relativa à “participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas”. Os autores Schneuwly e Dolz (2004) ainda acrescentam que, quando um gênero entra na escola, como os contos de fadas, produz-se um desdobramento: ele passa a ser, ao mesmo tempo, um instrumento de comunicação e um objeto de aprendizagem.

Um dos motivos é que, durante a contação de história desses contos por um adulto, ele demonstra valores culturais, sociais e pessoais presentes no enredo, ensinando por meio da linguagem; os alunos também vão compreendendo e construindo relações sociais, permitindo se inserir no mundo, familiarizar-se e agir sobre ele. Estes aprendizados são uma forma de promover uma educação efetiva e prazerosa.

Ao ouvir as histórias as crianças também aprendem sobre sintaxe (forma de organização das frases para que haja sentido) e o léxico ou vocabulário da língua escrita, auxiliando-as a reconhecer os princípios das normas linguísticas da escrita nesta etapa da alfabetização.

Outro aspecto importante dos contos de fadas é que tratam de problemas universais e carregam marcas das construções sociais de cada momento histórico em que esteve presente, despertando o interesse das crianças e relacionando-se com o universo cultural dos pequenos. Mesmo possuindo histórias seculares, esses contos demonstram o quanto estão presentes na cultura atual, contribuindo para o desenvolvimento infantil.

Os contos de fadas auxiliam no desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança, permitindo que elas vivenciem papéis sociais, socializem e troquem experiências. Zilberman (1985) afirma que, por meio de contos de fadas, da reapropriação de mitos, fábulas e lendas folclóricas ou do relato de aventuras, o leitor reconhece o contorno dentro do qual está inserido e com o qual compartilha sucessos e dificuldades.

A figura que representa estes desafios é o herói, que transmite imagem de força, coragem, superação e também de sofrimento, se aproximando das características humanas, criando oportunidades de reflexões e relações internas pelos estudantes. “Através de suas muitas faces, os heróis dos contos de fada se classificam, acima de tudo, como heróis humanizados e como tal, e apenas assim, podem exercer tão bem seu papel de metáfora do sujeito” (Tfouni; Rodrigues, 2006, p. 163).

O trabalho com os contos de fadas permite que, através da fantasia e imaginação, a criança entenda melhor as emoções por meio dos papéis e situações dos personagens das histórias. Uma vez que a fantasia se constrói com elementos do mundo real, estes limites são observados e trabalhados dentro da própria narrativa. Para Bettelheim (2006, p.10):

Os conflitos internos profundos originados em nossos impulsos primitivos e emoções violentas são todos negados em parte da literatura moderna, e a criança não é ajudada a lidar com eles. Mas a criança está sujeita a sentimentos desesperados de solidão e isolamento, e com frequência experimenta uma ansiedade mortal (Bettelheim, 2006, p.12).

Por meio dos contos de fadas, a criança busca a verdade que a linguagem simbólica é capaz de transmitir, resgatando valores e encontrando respostas para suas questões internas. Por isso esses contos têm importância na formação da personalidade, porque transmitem valores à criança, usando uma linguagem adequada.

A criança (aluno) é sujeito de sua história e, por meio da interação social adquire um conjunto de valores que auxiliam a formação de suas crenças e compreensão do mundo. "Como a criança em cada época de sua vida está exposta à sociedade em que vive, certamente aprenderá a enfrentar as condições que lhe são próprias, desde que seus recursos interiores o permitam" (Bettelheim, 2006, p. 12.).

A literatura infantil dos contos de fadas, ao despertar a curiosidade da criança e estimular sua imaginação, desenvolve a mente e a personalidade, possibilitando o acesso ao significado mais profundo para aquele sujeito, naquele momento. A fantasia é o encontro entre o real e o imaginário.

[...] os contos de fadas transmitem importantes mensagens à mente consciente, à pré-consciente e à inconsciente... lidando com problemas humanos universais, particularmente os que preocupam o pensamento da criança, essas histórias falam ao ego que desabrocha e encorajam o seu desenvolvimento, ao mesmo tempo em que aliviam pressões pré-conscientes e inconscientes [...] (Bettelheim, 2006, p. 12).

Os contos de fadas também abordam temas como a morte, a velhice, o abandono, o medo, concomitante à bondade, a esperança, a ajuda, o amor. Por isto as mensagens transmitidas nas histórias fazem a criança se deparar com as dificuldades inevitáveis da existência humana, refletindo sobre elas.

Não existem modelos pré-determinados para se trabalhar com os contos de fadas na alfabetização, pois um dos objetivos das atividades com esse gênero referem-se à expressão do imaginário, partindo da criatividade do aluno e do professor. Nesse sentido, é fundamental que o professor reflita sobre a concepção de infância presente na prática pedagógica e qual o objetivo que determinada atividade propõe.

É importante valorizar a fantasia, a imaginação e o modo como funciona o pensamento infantil, e este tipo de conto permite que os estudantes se expressem através do verbal, da escrita, da fantasia e do desejo, instigando-as a ter uma voz ativa e percepções e reflexões do mundo ao seu redor. Os contos de fadas são um gênero textual que permitem o acolhimento da fantasia infantil como um importante aspecto do desenvolvimento cognitivo e intelectual, essenciais nos processos da alfabetização e letramento e na elaboração de sequências didáticas.

2. DISCUSSÕES SOBRE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Nesta seção serão apresentadas considerações sobre sequência didática com ênfase na linguagem escrita.

Abordaremos a concepção de gêneros do discurso de acordo com Bakhtin (2003), um dos primeiros teóricos a elaborar tal definição. Também abordaremos a concepção de sequências didáticas de acordo com Zabala (1998) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), e sua importância como ferramenta de auxílio no planejamento do trabalho do professor e na estruturação e organização do conteúdo, visando uma aprendizagem efetiva em espiral. Finalizaremos com a especificação dos passos que constituem a estrutura de base de uma sequência didática.

A sequência didática baseia-se nas práticas de linguagens, que, por sua vez, pautam-se nos gêneros do discurso. A língua (oral e escrita) é a unidade de comunicação humana. Os instrumentos da fala que possibilitam a comunicação são chamados gêneros do discurso. Bakhtin (2003, p.282) explica que, “toda a atividade humana está ligada ao uso da linguagem, sendo a natureza e as formas desse uso bastante diversificadas”.

É por meio dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos estudantes, constituindo um ponto de comparação que situa as práticas de linguagem.

Os gêneros podem ser considerados, segundo Bakhtin (2003), como “instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação”. São formas que os enunciados tomam permitindo estabelecer práticas de linguagem.

Estes gêneros do discurso são práticas culturais que circulam frequentemente em nossa sociedade. Dolz e Schneuwly (1996) apresentam um quadro de agrupamento de gêneros semelhantes, buscando definir as capacidades de linguagem globais em relação às tipologias existentes e indicados para um trabalho didático construído ao longo da escolaridade.

O gênero textual, para Dolz e Schneuwly (2004), é uma unidade linguística relativamente estável onde as práticas sociais de linguagem se materializam nas atividades de linguagem do aprendiz. Alguns exemplos de gêneros textuais (orais e escritos) e virtuais seriam: telefonema, carta pessoal, bilhete, aula expositiva, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, piada, blog, e-mail, bate-papo por computador, aulas virtuais, entre outros.

Os gêneros se integram facilmente ao projeto de sala e permitem ao professor a produção de atividades significativas:

Na ótica do ensino, os gêneros constituem um ponto de referência concreto para os alunos. Em relação à extrema variedade das práticas de linguagem, os gêneros podem ser considerados entidades intermediárias, permitindo estabilizar os elementos formais e rituais das práticas. Assim, o trabalho sobre os gêneros dota os alunos de meios de análise das condições sociais efetivas de produção e de recepção dos textos. Fornece um quadro de análise dos conteúdos, da organização do conjunto do texto e das seqüências que o compõem, assim como das unidades linguísticas e das características específicas da textualidade oral (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 172).

Os gêneros podem ser agrupados pois apresentam grande afinidade linguística entre eles, porém cada gênero de texto necessita de adaptações ao ser ensinado, pois apresenta características distintas. O agrupamento leva em conta a diversidade e a especificidade dos gêneros orais e escritos. Abaixo segue uma das partes do quadro, onde o gênero contos de fadas se encontra:

Quadro 1. Proposta provisória de agrupamento de gêneros

Domínios sociais de comunicação	Aspectos tipológicos Capacidades de linguagens dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
Cultura literária ficcional	NARRAR Mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil	Conto maravilhoso Conto de fadas Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Narrativa mítica Sketch ou história engraçada Biografia romanceada Romance Romance histórico Novela fantástica Conto Crônica literária Adivinha Piada

Fonte: Organizado pelo autor com base em Dolz; Schneuwly (1996. p. 51-52).

O Quadro 1 reflete a importância em considerar que o trabalho com diversos gêneros pertencentes ao mesmo grupo mobiliza capacidades de linguagens semelhantes. E para que ocorra uma produção oral ou escrita que vise melhorar uma determinada prática de linguagem,

a utilização da sequência didática é uma estratégia válida, pois é uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente.

As sequências didáticas são a primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação, pois buscam colocar os alunos em contato com os gêneros textuais, que são práticas de linguagem historicamente construídas, possibilitando que eles as reconstruam e se apropriem delas.

Zabala (1998, p.18) propõe a concepção de sequências didáticas ou sequências de atividades de ensino/aprendizagem como: “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”.

Essas sequências permitem um trabalho pautado na interdisciplinaridade, pois elas:

[...] são uma maneira de encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática. Assim, pois, poderemos analisar as diferentes formas de intervenção segundo as atividades que se realizam e, principalmente, pelo sentido que adquirem quanto a uma sequência orientada para a realização de determinados objetivos educativos. As sequências podem indicar a função que tem cada uma das atividades na construção do conhecimento ou da aprendizagem de diferentes conteúdos e, portanto, avaliar a pertinência ou não de cada uma delas, a falta de outras ou a ênfase que devemos lhes atribuir (Zabala, 1998, p. 20).

Para Zabala (1998, p. 20), essas sequências são “uma maneira de encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática”, possibilitando “analisar as diferentes formas de intervenção segundo as atividades que se realizam e, principalmente, pelo sentido que adquirem quanto a uma sequência orientada para a realização de determinados objetivos educativos” (Zabala, 1998, p. 20).

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), uma sequência didática consiste em se elaborar um projeto de apropriação das dimensões constitutivas de um gênero textual, que são como instrumentos que permitem agir em situações de comunicação diversas.

Esse procedimento consolida-se em um conjunto de atividades pedagógicas organizadas, de maneira sistemática, com base em um gênero textual oral ou escrito. Tem por objetivo dar acesso aos alunos a práticas de linguagens, ou seja, de ajudá-los a conhecer e explorar alguns dos gêneros textuais trabalhados, auxiliando a melhora de suas capacidades de leitura e escrita. Sendo a apropriação do sistema alfabético de escrita é o foco principal da ação pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A sequência didática é uma ferramenta de auxílio no planejamento do trabalho do professor e na estruturação de seu pensamento e na organização do conteúdo, pautado no

desenvolvimento de competências e habilidades, visando uma aprendizagem efetiva em espiral.

Elas têm por objetivo:

O aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral e estão principalmente centradas na aquisição de procedimentos e de práticas. Ao mesmo tempo em que constituem um lugar de intersecção entre atividades de expressão e de estruturação, as sequências não podem assumir a totalidade do trabalho necessário para levar os alunos a um melhor domínio da língua e devem apoiar-se em certos conhecimentos, construídos em outros momentos. Ambas as abordagens são, portanto, complementares (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p 96).

Na composição desses conteúdos temáticos das sequências didáticas, perpetuam-se diversos gêneros, que apresentam características sociocomunicativas e são numerosamente encontrados em nossa vida diária. Segundo Marcuschi (2005, p. 19), “os gêneros do discurso são uma entidade socio-discursiva incontornável em qualquer situação comunicativa, além de contribuir para o poder interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo”.

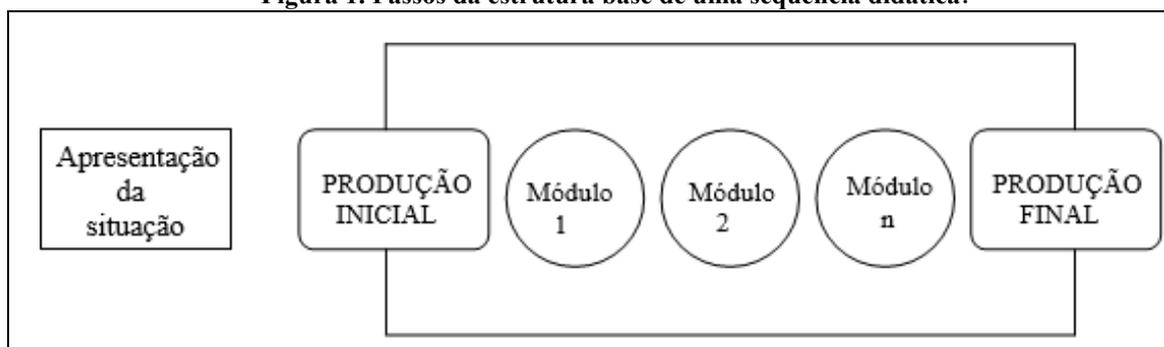
Sobre a importância do planejamento por meio das sequências didáticas, Pasquier e Dolz (1996, p. 8) justificam duas razões:

Em primeiro lugar, o termo “sequência” refere-se à disposição das oficinas de aprendizagem: a série de atividades e exercícios segue uma ordem gradual que busca resolver progressivamente as dificuldades dos alunos e que facilita a tomada de consciência das características linguísticas dos textos estudados. Em segundo lugar, a qualificação “didática” tem a virtude de evocar tanto o objetivo da sequência – aprender –, quanto a ação que o torna possível – ensinar.

Como auxiliador na elaboração e ensino das atividades sequenciadas, contamos com a BNCC (Brasil, 2018), que oferece um conjunto de orientações que irá nortear o trabalho pedagógico, pontuando habilidades e conhecimentos considerados essenciais. Nesse documento, verifica-se que competência é a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver questões do cotidiano, do mundo do trabalho e para exercer a cidadania.

São finalidades que consistem em promover a construção de habilidades para a produção de um gênero textual, envolvendo uma ação de linguagem específica. Sua configuração é modular, constituída por quatro fases primordiais: I) apresentação inicial; II) produção inicial; III) módulos; IV) produção final. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a estrutura de base de uma sequência didática é constituída pelos seguintes passos:

Figura 1. Passos da estrutura base de uma sequência didática.



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p 83).

Observa-se que a sequência didática se inicia pela definição do que é preciso trabalhar a fim de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos, estando mais preparados para realizar a produção final após apropriar-se dos instrumentos de linguagem do gênero estudado.

O movimento geral da sequência vai do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, objetivando o aprendizado de um gênero. Ao término volta-se novamente ao complexo: a produção final.

A seguir, especificação dos passos que constituem a estrutura de base de uma sequência didática:

a) Apresentação da situação: onde é descrito detalhadamente o projeto que os alunos deverão realizar. Momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada.

Esta fase inicial permite fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto e a aprendizagem de linguagem relacionadas, tornando as atividades significativas e interessantes.

Esta fase pode ser distinguida em duas etapas. A primeira consiste em apresentar o projeto de produção de um gênero oral ou escrito aos alunos, propondo um problema de comunicação para que eles compreendam a situação e o problema que devem resolver, produzindo um texto oral ou escrito. A segunda, preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos.

b) Produção inicial: elaboração de um primeiro texto inicial pelos alunos, oral ou escrito, referente ao gênero trabalhado. Nesta etapa o professor avalia os conhecimentos que os alunos já possuem e os que necessitam adquirir, adequando as atividades da sequência às possibilidades e dificuldades dos alunos. É um processo de observação e avaliação formativa.

c) Módulos: os problemas colocados pelo gênero que apareceram na primeira produção são trabalhados através de atividades ou exercícios de qualidade, permitindo aos educandos

aprender não apenas o gênero, mas entender os conteúdos que envolvem sua produção. Conforme Pasquier e Dolz (1996, p. 6):

Não são os saberes do professor que devem passar diretamente de sua mente para a mente dos alunos. É o ensino que deve permitir ao aluno, a partir de observações e exercícios concretos, a tomada de consciência do funcionamento linguístico. Por isso, damos grande importância à qualidade dos exercícios, à sua ordem de realização e à decomposição das dificuldades para que se dê uma verdadeira construção

d) Produção final: o aluno põe em prática seus aprendizados adquiridos nos módulos, permitindo ao professor realizar uma avaliação de tipo somativo, vista como “uma questão de comunicação e de trocas. Ela deve orientar os professores para uma atitude responsável, humanista e profissional” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004).

Conclui-se que as sequências didáticas têm a finalidade de ajudar o aluno a dominar um determinado gênero de texto, permitindo que ele escreva ou fale mais adequadamente em determinada situação de comunicação, oferecendo aos alunos acesso à novas práticas de linguagem.

3. CAMINHOS METODÓLOGICOS

Nesta seção, apresentaremos considerações sobre a trajetória metodológica deste estudo.

As temáticas abordadas na pesquisa referem-se a trabalho docente, alfabetização, letramento, gêneros textuais (contos de fadas) e sequências didáticas.

Focamos o estudo em uma escola municipal de Ensino Fundamental I, que funciona em dois períodos, manhã e tarde, localizada em uma cidade do interior do estadual de São Paulo, em especial, oito professoras que atuam nos 1º e 2º anos.

A pesquisa desenvolvida apresenta abordagem exploratória e qualitativa, proporcionando maiores estudos e informações sobre os conteúdos e temas abordados, em obras científicas publicadas sobre o assunto. O conhecimento adquirido através da pesquisa exploratória foi utilizado na produção de atividades sequenciadas, com a temática contos de fadas. Portanto, a pesquisa exploratória, na maioria dos casos, constitui um trabalho preliminar ou preparatório para outro tipo de pesquisa (Andrade 2010).

A pesquisa bibliográfica auxiliou na análise dos dados, pois tem a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento, através de uma investigação científica de obras já publicadas.

Para Andrade (2010, p. 25):

A pesquisa bibliográfica é habilidade fundamental nos cursos de graduação, uma vez que constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas. Uma pesquisa de laboratório ou de campo implica, necessariamente, a pesquisa bibliográfica preliminar. Seminários, painéis, debates, resumos críticos, monográficas não dispensam a pesquisa bibliográfica. Ela é obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões. Portanto, se é verdade que nem todos os alunos realizarão pesquisas de laboratório ou de campo, não é menos verdadeiro que todos, sem exceção, para elaborar os diversos trabalhos solicitados, deverão empreender pesquisas bibliográficas (Andrade, 2010, p. 25).

Como exemplos, alguns instrumentos que podem ser utilizados na realização da pesquisa bibliográfica são: livros, artigos científicos, teses, dissertações, web sites, revistas, leis, entre outros.

A pesquisa qualitativa ou naturalística, segundo Bogdan e Biklen (1982 apud Lüdke; André, 1986, p.13), “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do

pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”, podendo ser do tipo etnográfico ou estudo de caso.

O estudo qualitativo se desenvolve numa situação natural, focando numa realidade de forma complexa e contextualizada, é repleto de dados descritivos e contém um plano flexível.

Bogdan e Biklen (1982 apud Lüdke; André, 1986, p.11-2) apresentam cinco características básicas que configuram a pesquisa qualitativa, que são: “1- a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; 2- os dados coletados são predominantemente descritivos; 3- a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; 4- o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; 5- a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo”.

A pesquisa do tipo estudo de caso é uma das formas que o estudo qualitativo pode assumir, “partindo do princípio de que o leitor vá usar esse conhecimento tácito para fazer as generalizações e desenvolver novas ideias, novos significados, novas compreensões” (Lüdke; André, 1986, p.13).

O estudo de caso tem o objetivo de compreensão de algo que é tratado como singular, contendo um valor único em si mesmo, uma representação da realidade situada historicamente. O destaque do caso se deve ao fato dele se constituir numa unidade dentro de um sistema mais abrangente. Sua finalidade é retratar uma unidade em ação.

O estudo de caso “naturalístico” apresenta sete características ou princípios que se destacam, são: “1- visam à descoberta; 2- enfatizam a “interpretação em contexto”; 3- buscam retratar a realidade de forma completa e profunda; 4- usam uma variedade de fontes de informação; 5- revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas; 6- procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social; 7- os relatos utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa” (Lüdke; André, 1986, p.18-20).

Nisbet e Watt (1978 apud Lüdke, André, 1986, p.21) caracterizam o estudo de caso em três fases: “1- exploratória; 2- delimitação do estudo; 3- análise sistemática e a elaboração do relatório”.

A pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental I, localizada no interior do estado de São Paulo, que possui 10 turmas regulares, funcionando 5 turmas no período da manhã e 5 turmas no período da tarde. Todas as professoras possuem ou possuíram

vínculo com a escola no ano atual ou anterior. Todas as professoras da escola atuantes nestes anos foram contempladas no questionário.

A escolha dessa escola como alvo da pesquisa se deve ao fato delas se localizarem próximas uma da outra e da residência do pesquisador, além de possuírem os anos iniciais de 1ºs e 2ºs anos do Ensino Fundamental I, foco desta pesquisa, sendo oito a quantidade de docentes que participaram do presente estudo: 4 docentes de 1ºs anos e 4 docentes de 2ºs anos.

Como critério de inclusão, pontuamos: participaram deste estudo professores vinculados à Rede Municipal, que atuavam nos anos iniciais de 1ºs e 2ºs anos do Ensino Fundamental I.

Como critérios de exclusão, destacamos: não participaram deste estudo professores que não estavam vinculados à Rede Municipal e que não atuavam nas turmas referidas na pesquisa.

Enfatizamos que o trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética – CAAE 64330622.0.0000.5383.

3.1 Procedimentos Metodológicos

Como forma de coleta de dados, optamos pelos seguintes procedimentos metodológicos: questionário e entrevista semiestruturada.

Quadro 2. Procedimentos metodológicos adotados e colaboradores envolvidos

Procedimentos Metodológicos	Participantes da Pesquisa
● Questionário	Oito professoras de 1ºs e 2ºs anos do Ensino Fundamental I
● Entrevista semiestruturada	Cinco professoras de 1ºs e 2ºs anos do Ensino Fundamental I

Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Com base no quadro exposto, a pesquisa empírica abarcou as seguintes etapas:

a) Um questionário inicial foi direcionado no primeiro semestre do ano letivo de 2023 a todas as oito professoras de 1ºs e 2ºs anos de uma escola Municipais de Ensino Fundamental I de uma cidade do interior de São Paulo, que funciona em dois períodos, manhã e tarde.

O pesquisador esclareceu os objetivos da pesquisa, convidando os colaboradores a participarem e afirmando que a aceitação seria opcional. Sete professoras receberam o questionário impresso, devolvendo-os respondidos nos dias seguintes, uma das professoras optou pelo recebimento do arquivo pelo WhatsApp, digitando as respostas. Os questionários

não foram respondidos na presença do pesquisador.

Nesse questionário as professoras puderam optar por participar da entrevista, etapa seguinte da coleta de dados.

b) Após a primeira etapa, foram realizadas entrevistas com roteiro semiestruturado. Nesse momento a investigação foi centrada em um número menor de colaboradores, visando acompanhar os objetivos desta pesquisa de forma mais detalhada, permitindo um maior adensamento para a discussão do trabalho desenvolvido.

Para a seleção das professoras que participaram desta segunda etapa da pesquisa, adotamos os critérios descritos abaixo.

Primeiramente, ao assinar o Termo de Consentimento Livre Esclarecido referente ao Questionário, o colaborador registrou se tinha interesse em continuar participando do presente estudo.

Após a análise dos questionários, cinco professoras foram selecionadas para a etapa da entrevista, de acordo com o desejo e interesse em continuar participando da próxima etapa da pesquisa, evitando qualquer tipo de discriminação e, caso houvesse maior quantidade de docentes interessados em participar da entrevista, seria realizado um sorteio. A intenção do pesquisador era selecionar cinco participantes, sendo três do primeiro ano e dois do segundo ano, visto que a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) define que a alfabetização das crianças deverá ocorrer até o segundo ano do ensino fundamental, com o objetivo de garantir o direito fundamental de aprender a ler e escrever.

A entrevista foi transcrita somente para registrar os dados, sem nenhuma divulgação do áudio na mídia.

Quadro 3. Procedimentos metodológicos adotados e quantidade de colaboradores envolvidos.

Procedimentos Metodológicos	Professoras de 1ºs anos do Ensino Fundamental I	Professoras de 2ºs anos do Ensino Fundamental I
Questionário	04 professoras	04 professoras
Entrevista Semiestrutura	03 professoras	02 professoras

Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Lüdke e André (1986) afirmam que a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados da perspectiva da pesquisa qualitativa. A entrevista semiestruturada se

desenrola a partir de um esquema básico, mas não aplicado de forma rígida, o que permite, segundo Lüdke e André (1986), que o entrevistador faça as necessárias adaptações.

Cabe enfatizar que, pela ética que a pesquisa exige, em todas as etapas de produção de dados, preservamos o anonimato das instituições e dos colaboradores desta pesquisa.

Destacamos que a elaboração do questionário e do roteiro de entrevista foram fundamentados em estudos que dialogam com a temática da presente Pesquisa.

O anonimato da instituição e dos(as) participantes desta pesquisa foram preservados.

Estudos relacionados à temática do presente Projeto de Pesquisa foram utilizados como fundamentação para a elaboração do questionário.

Com a pesquisa bibliográfica foi possível a realização de um estudo sistemático, investigativo, crítico e reflexivo acerca do tema abordado, fundamentando as discussões e análises de dados obtidos no decorrer deste estudo.

3.2 Forma de Análise dos dados

Durante a coleta de dados é importante oferecer um significado àquilo que investigaremos. Os dados coletados foram analisados e interligados procurando atender aos objetivos traçados.

Os dados foram organizados e apresentados em Eixos Temáticos, organizados no decorrer da coleta.

Para uma melhor visualização das informações obtidas, contribuindo para a apresentação e análise qualitativamente, organiza-se os dados em quadros, gráficos e tabelas, constituindo uma análise mais quantitativa.

Sobre o uso das abordagens quantitativas e qualitativas, Gatti (2004) discorre que:

Os métodos de análise de dados que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Mais ainda, a combinação deste tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas, podem vir a enriquecer a compreensão de evento, fatos, processos. As duas abordagens demandam, no entanto, o esforço da reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado (Gatti, 2004, p. 13).

A seguir, apresentação e análise das informações obtidas por meio de um único questionário e uma única entrevista, ainda que respondidos por vários sujeitos, organizadas em cinco Eixos Temáticos.

4. PESQUISA – TRABALHO DOCENTE

Nesta seção apresentaremos quadros com os cinco Eixos Temáticos adequados aos objetivos da pesquisa e as perguntas correspondentes, tanto do questionário quanto da entrevista e, assim, partilhamos as informações coletadas por meio dos instrumentos de pesquisa seguidas das análises.

Eixo Temático 1: Formação docente

Quadro 4. Perguntas sobre formação docente

Questão 1	Qual a sua Formação Acadêmica?
Questão 2	Há quanto tempo leciona?
Questão 11	Já realizou algum tipo de formação sobre algum destes temas? Qual?
Entrevista 2	Alfabetização e letramento são temáticas abordadas em sua formação inicial? Comente.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Eixo Temático 2: Alfabetização e letramento

Quadro 5. Perguntas sobre alfabetização e letramento

Questão 3	Há quanto tempo atua na etapa da alfabetização
Questão 4	Na sua concepção, o que é alfabetização?
Questão 5	Na sua concepção, o que é letramento?
Questão 6	Quais ações realiza para desenvolver alfabetização e letramento com seus alunos?
Entrevista 1	O que acredita ser importante para despertar o interesse dos alunos em relação à escrita e à leitura?

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Eixo Temático 3: Gêneros textuais e contos de fadas

Quadro 6. Perguntas sobre gêneros textuais

Questão 9	Qual gênero textual mais utiliza durante as aulas? Por quê?
-----------	---

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Quadro 7. Perguntas sobre contos de fadas

Questão 10	Você costuma utilizar o gênero contos de fadas? Comente.
Entrevista 3	De que forma você considera que os contos de fadas podem auxiliar no aprendizado dos alunos? E em especial, na leitura e na escrita?

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Eixo Temático 4: Sequência didática

Quadro 8. Perguntas sobre sequência didática

Questão 7	Você utiliza atividades em sequências didáticas?
Questão 8	O que você entende por sequência didática?
Entrevista 4	De que forma a utilização de sequências didáticas pode contribuir para o processo ensino-aprendizagem?

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Eixo Temático 5: Desafios e dificuldades docentes

Quadro 9. Perguntas sobre desafios e dificuldades docentes

Entrevista 5	Quais dificuldades você encontra no desenvolvimento das atividades em sala de aula?
--------------	---

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

4.1 Formação docente

O foco da pesquisa não é discutir com afinco a formação acadêmica dos participantes da pesquisa, porém, é importante conhecer a formação inicial desses docentes e relacioná-la com as práticas de ensino descritas por eles e entendimentos sobre os temas propostos na pesquisa. Assim, como a formação continuada relacionada à estes temas e os cursos de extensão ou pós-graduação, todos imprescindíveis à atualização e transformação do contexto profissional e escolar, permitindo a construção de novos conhecimentos que aprimoram as aulas e metodologias de ensino, favorecendo uma aprendizagem de melhor qualidade.

Sobre as professoras envolvidas na pesquisa, oito participaram do questionário e cinco delas, da entrevista semiestruturada. Todas lecionavam na mesma escola no ano da coleta de dados ou lecionaram no ano anterior, possuindo vínculos com a mesma, com exceção de Tiana, que se transferiu para um 2º ano de outra escola.

Quatro professoras atuam no 1ºano do Ensino Fundamental I e quatro professoras atuam no 2º ano. Nomes fictícios foram atribuídos, referenciando nomes de princesas de contos de fadas.

Quadro 10. Nomes fictícios das professoras e ano em que atuam

Professora	Nome Fictício	Ano
A	Aurora	2º Ano
B	Cinderela	1º Ano
C	Jasmine	1º Ano
D	Rapunzel	2º Ano
E	Bela	1º Ano
F	Mulan	1º Ano
G	Ariel	2º Ano
H	Tiana	2º Ano

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Na primeira pergunta do questionário, sobre a formação acadêmica das docentes, todas as professoras responderam terem cursado Licenciatura Plena em Pedagogia, quatro delas cursaram cursos de Pós-Graduação, nas mais diversas áreas, dados que serão apresentados mais adiante.

Sobre a segunda questão, foi elaborado um quadro com as respostas em ordem crescente.

Quadro 11. Há quanto tempo as professoras lecionam

Tiana	Cinderela	Aurora	Bela	Mulan	Jasmine	Ariel	Rapunzel
3 anos	6 anos	10 anos	11 anos	11 anos	14 anos	28 anos	32 anos

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

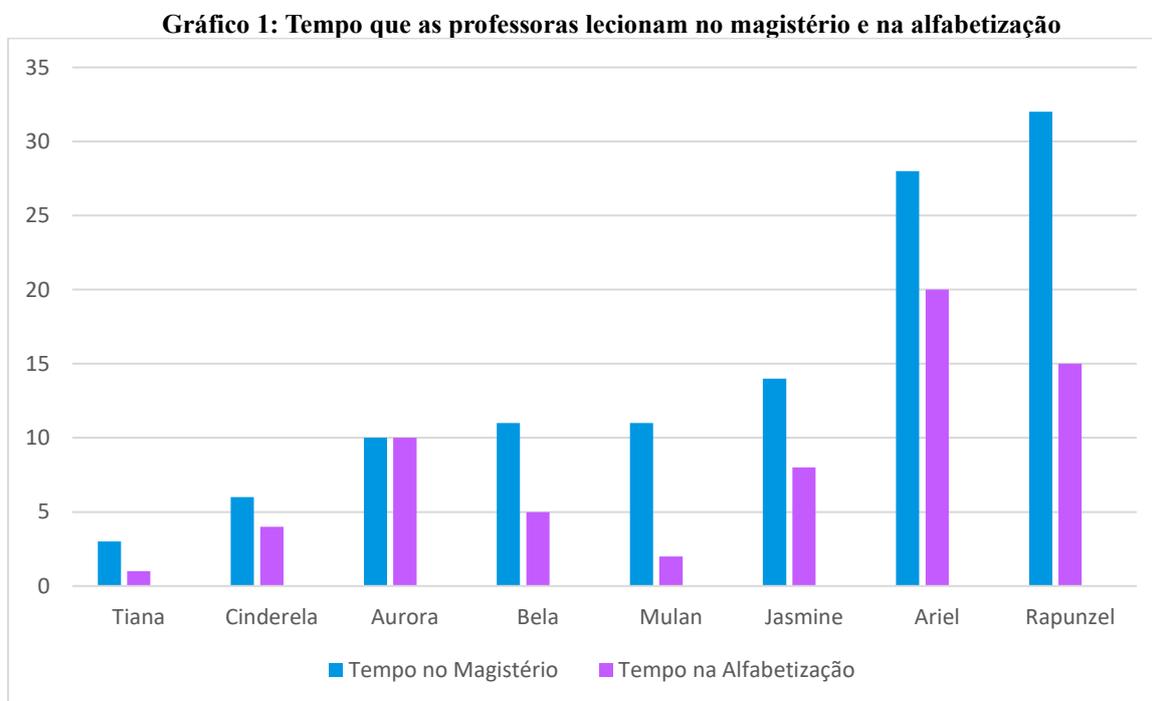
Sobre a terceira questão, elaborou-se o seguinte quadro, também com respostas em ordem crescente.

Quadro 12. Tempo de atuação das professoras na etapa da alfabetização.

Tiana	Mulan	Cinderela	Bela	Jasmine	Aurora	Rapunzel	Ariel
1 anos	2 anos	4 anos	5 anos	8 anos	10 anos	15 anos	20 anos

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Na sequência, apresentamos o gráfico comparativo do tempo de atuação das professoras entrevistadas do Ensino Fundamental I, tanto o tempo total no magistério, quanto o tempo apenas na etapa da alfabetização.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Durante a segunda questão da entrevista, realizada com 5 professoras, três delas responderam positivamente que as temáticas “alfabetização e letramento” foram abordadas em suas formações iniciais: Aurora, Jasmine e Bela. As respostas negativas foram de Cinderela e Rapunzel.

Acrescentando os dados obtidos na primeira pergunta do questionário, sobre a formação acadêmica das docentes, todas as professoras responderam terem cursado Licenciatura Plena em Pedagogia e observamos que quatro delas concluíram cursos de Pós-Graduação:

Quadro 13. Docentes que possuem cursos de pós-graduação

Cinderela	Pós-Graduação em Alfabetização, Letramento e Psicopedagogia
Rapunzel	Pós-Graduação em Educação Especial e Educação Inclusiva
Mulan	Pós-Graduação em Psicopedagogia, Neuropsicopedagogia e Letramento
Tiana	Pós-graduação em Educação Infantil

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Durante a entrevista, Aurora relata que, em seu curso de Graduação, a disciplina sobre Alfabetização e Letramento não foi muito bem ministrada, pois na época a professora titular estava afastada. Quem ministrou esta disciplina foi uma professora de outra área, que ainda estava construindo seus conceitos sobre o assunto, não possuindo muita propriedade sobre eles. Aurora passou a entender mais sobre o tema, ao fazer os cursos de extensão, diz:

A gente tá aprendendo o tempo todo (Aurora – professora do 2º ano do EF I)

Cinderela relata que começou a estudar e se aprofundar mais sobre esses temas depois que começou a fazer cursos *on-line* e a pós-graduação.

Mas foi um assunto que eu busquei saber, porque na minha formação não tem. (Cinderela – professora do 1º ano do EF I)

Jasmine relata que estes temas foram abordados em vários cursos que já realizou. Acrescenta que:

Sempre a alfabetização é discutida, que não tem uma receita de bolo pronta, uma forma do que é certo, ou melhor, de como alfabetizar. Às vezes a gente sai meio sem saber o que fazer. E a gente aprende um pouco na prática. (Jasmine – professora do 1º ano do EF I)

Os dados apresentados acima mostram a importância da formação continuada na carreira docente, por meio de cursos de extensão e pós-graduação, visando preencher lacunas da formação inicial e atualização diante das novas teorias e tecnologias educacionais.

Ao longo das perguntas do questionário, foram abordados os temas alfabetização, letramento, sequência didática, gêneros textuais e contos de fadas. Com a última questão, notamos que metade das professoras entrevistadas realizaram cursos nas temáticas abordadas na pesquisa, obtendo-se os seguintes dados:

Quadro 14. Formações realizadas sobre os temas da pesquisa (questão 11)

Aurora	Sim, em 2017 eu fiz um curso de 180 horas fornecido pelo Departamento de Educação da Unesp Rio Claro, o tema foi bem abordado.
Cinderela	Sim, contação de histórias
Jasmine	Não
Rapunzel	Nenhum
Bela	Já, de alguns anos atrás, um curso muito rico, duração de 18 meses com excelentes professores denominado “Entre na Roda”, ao final cada escola que participou recebeu um baú com 250 títulos, esse curso foi patrocinado pela Volkswagen.
Mulan	Ainda não tive oportunidade de uma formação mais específica nestes temas, apenas leitura de interesse próprio sobre os gêneros textuais que tivesse como finalidade ajudar o aluno em sala de aula.
Ariel	Sim, curso Letra e Vida
Tiana	Ainda não.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Dentre as 8 professoras participantes da pesquisa, metade já realizou cursos de formação nas áreas de alfabetização e relacionados a gêneros textuais.

4.2 Alfabetização, Letramento e Gêneros Textuais

A concepção dos termos alfabetização e letramento também foi abordada nas questões 4 e 5 do questionário, constatando-se que a maior parte das professoras percebem estes temas como processos separados, porém interligados durante o ensino/aprendizado, assemelhando-se aos princípios da autora Magda Soares.

Também se observa que todas as professoras percebem a alfabetização como um processo de aquisição de habilidades de leitura e escrita. Porém, algumas delas expõem algumas características essenciais à efetividade deste processo, como a necessidade de o aluno compreender o que foi lido, citadas por Aurora e Rapunzel, ambas do 2º ano de EF I; e a habilidade dos alunos conseguirem se expressar e comunicar-se nos ambientes e meios em que vivem, de acordo com Cinderela e Mulan, ambas do 1º ano de EF I.

Saber ler e escrever não significa ser alfabetizado (Rapunzel - professora do 2º ano do EF I)

A seguir, quadro de respostas das professoras entrevistadas sobre a questão 4:

Quadro 15. Na sua concepção, o que é alfabetização?

Aurora: É a ação de favorecer o ato de ler e escrever, apropriar-se do sistema alfabético e ortográfico, por meio de atividades e experiências. Que o aluno estabeleça as relações sons/letras, compreenda a grafia e escrita padrão norma culta.
Cinderela: Um processo de aprendizagem onde os alunos aprendem a desenvolver habilidades para se expressarem no ambiente que estão inseridos.
Jasmine: É o processo de aprender a ler e a escrever.
Rapunzel: Saber ler e escrever não significa ser alfabetizado, alfabetização é quando o aluno é capaz de ler e escrever pelo menos um bilhete simples, interpretar, ou seja, compreender o que lê e passar a opinar sobre o assunto.
Bela: É um processo de aquisição e apropriação da leitura e escrita, cada criança tem o seu tempo para iniciar e o professor é o mediador nesse processo.
Mulan: O processo de aprendizagem onde se desenvolve a habilidade de ler e escrever, de forma adequada, utilizando essa habilidade como um código de comunicação com o seu meio.
Ariel: A alfabetização é a ação de ler e escrever, é o processo que tem por objetivo desenvolver na criança, ou mesmo em adolescentes e pessoas adultas, as habilidades e técnicas necessárias para a prática da leitura e da escrita.
Tiana: Aquisição da língua escrita.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Sobre a concepção de letramento, seis entrevistadas acreditam que esse termo refere-se à função social da linguagem e da escrita. Observa-se nas respostas que Jasmine e Bela, ambas do 1º ano do EF I, percebem o letramento como um produto final do processo de alfabetização, que permite às crianças interpretarem o que leem.

Ainda percebemos, durante a segunda questão da entrevista, que Rapunzel também possui essa visão de letramento, de que o aluno deve primeiro aprender a ler e escrever, através da alfabetização, para depois ser letrado, cujo produto é a escrita ortográfica e boa interpretação durante a leitura.

Para a criança ter o letramento, primeiro ela tem que ser alfabetizada ... É uma que vai puxar a outra ... Bom, primeiro eu tenho que ser alfabetizada pra depois eu partir pro letramento ... fazer uma escrita e nem uma leitura ... Criança que está lendo e escrevendo e nós já podemos falar que ela está

alfabetizada que tem um letramento. Inclusive faz o uso da norma padrão de escrita (Rapunzel - professora do 2º ano do EF I)

Essa função social da linguagem citada pelas professoras refere-se à liberdade de se expressar, comunicando-se de diversas formas, criando situações de interação com outros sujeitos, além de permitir a troca de informações, movimentação e articulação de ideias. São práticas discursivas que consolidam a construção do sujeito e da sociedade.

Por isso consideramos que as crianças já possuem um conhecimento prévio, podendo ser entendido também como letramento, são estes conjuntos de características culturais e sociais que as crianças vão adquirindo ao longo de suas experiências vivenciadas. Este conceito é destacado por uma das entrevistadas:

A criança sabe alguma coisa, sem necessariamente saber ler. (Jasmine - professora do 1º ano do EF I)

Estes conhecimentos prévios são necessários se considerarmos letramento como uma competência para usar a ferramenta da alfabetização, “O acesso inicial a língua escrita, não se reduz ao aprender a ler e escrever no sentido de grafar e decodificar e sim a aprender a fazer uso da leitura” (Soares, 2009, p.1).

Na sequência, a apresentação das respostas à questão 5.

Quadro 16. Concepção das professoras sobre letramento

Aurora: É a construção da linguagem que se assume como fato social, com seus valores, crenças, tradições, ou seja, o uso social da função da escrita.
Cinderela: Um domínio na capacidade de ler, escrever e interpretar práticas do dia-a-dia.
Jasmine: Uma pessoa letrada tem domínio da língua e da interpretação, e não apenas a decodificação.
Rapunzel: Acredito que letramento seja a condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais ao usar a escrita da leitura.
Bela: É a consequência da apropriação do processo da escrita.
Mulan: A ação de ler e escrever entendendo a linguagem como prática social.
Ariel: Letramento é a habilidade de saber ler e escrever de acordo com o contexto das práticas sociais, que envolvem a leitura e escrita, as quais se pautam na linguagem como produto cultural e social.
Tiana: São as práticas sociais de leitura e escrita.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

A seguir, serão apresentadas informações fornecidas pelas entrevistadas acerca das questões 6 e 9 do questionário, e da questão 1 da entrevista, para que assim possa ser realizada a análise e comparação destas informações.

Quadro 17. Quais ações realiza para desenvolver alfabetização e letramento com seus alunos?

Aurora: Atividades de leitura tais como, apresentação de livros, contos, poemas curtos, parlendas, músicas, anedotas.
Cinderela: Jogos, rimas, parlendas, fonema.
Jasmine: Desenvolvo a alfabetização através da consciência fonológica, que é a habilidade de reconhecer e manipular os sons da fala.
Rapunzel: É realizada atividades de leitura, escrita, jogos, formação de palavras, frases e pequenos textos, bem como textos de memória e atividades orais.
Bela: Conhecimento do nome e do som das letras através de onomatopeias, músicas, atividades relacionadas aos nomes, diferentes portadores de textos.
Mulan: Leitura de livros, jogos, música, sons das sílabas e palavras, apresentação de diferentes gêneros textuais, pesquisas, cartazes, rimas, atividades impressas ou na lousa, sempre respeitando o tempo de aprendizagem de cada aluno.
Ariel: Identificar o que cada criança da turma já sabe, conhecimentos prévios, realizar as atividades com foco no sistema de escrita. Realizar atividades com foco nas práticas de linguagem, utilizar projetos didáticos para alfabetizar, trabalhar com sequência didática, incluir atividades permanentes na rotina, trabalhar atividades diferenciadas sempre que necessário.
Tiana: Sondagens, escritas espontâneas e coletivas, jogos

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Quadro 18. Quais gêneros textuais mais utiliza durante as aulas?

Aurora	Poema, parlenda, contos clássicos.
Cinderela	Contos de fadas, autobiografia, fábulas proporciona aos alunos a oportunidade de refletir suas atitudes e valores.
Jasmine	Poema para trabalhar rima, e música para trabalhar consciência de palavras e rimas, mas trabalho também texto instrucional entre outros.
Rapunzel	Músicas infantis, porque através da letra conseguimos organizar uma sequência didática bem mais complexa.
Bela	Música, poesia, textos narrativos, descritivos, listas, bilhetes, convites, regras ou combinados, etc.
Mulan	Fábulas, diário, receitas, bilhetes, porque faz parte do cotidiano do aluno.
Ariel	Todos, de acordo com o ano.
Tiana	No meu contexto, atualmente, trabalhamos com diversos gêneros, até o momento já exploramos: receita, carta, bilhete, e-mail, textos de memória, contos acumulativos, cartaz, charge, convite, e agora verbete de curiosidades.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Sobre as entrevistas semiestruturadas referentes à questão 1, criou-se o seguinte quadro de recorte de respostas:

Quadro 19. O que você acredita ser importante para despertar o interesse dos alunos em relação à escrita e à leitura?

Aurora: jogos, cruzadinhas, lendas, musiquinhas, imagens. O lado do lúdico, atividades que a criança possa agir sobre ela, que tenham o recurso do desenho coisas que chamam a atenção, eles gostam de coisas bonitas.
Cinderela: lenda, parlenda, poeminhas, jogo da rima, versinhos, as historinhas curtas. Coisas divertidas. Se você traz um texto maior, eles começam a ler, chega na metade, já não tem mais interesse, eu acho que no geral se for um texto longo não desperta muito interesse pra eles.
Jasmine: lúdico, com imagens, bingo de letras, bingo dos sons, das letrinhas, brincadeiras, jogos. Manusear o concreto, a gente pega tampinhas pra cada sílaba ...
Rapunzel: Textos que chamem atenção, a ver com a com o dia-a-dia da criança. Incentivar o aluno, despertar o interesse dele, fazer com que ele mostre os conhecimentos dele.
Bela: imagem, joguinhos.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Ao analisar o quadro da questão 6 do questionário, observa-se que, dentre as ações realizadas pelas professoras visando desenvolver a alfabetização e o letramento, constam exemplos de tipos de atividades e de gêneros textuais utilizados em sala de aula.

Ao analisar o quadro da primeira pergunta da entrevista, observa-se que, visando despertar o interesse dos alunos em relação à escrita e à leitura, as professoras utilizam alguns tipos de atividades e recursos específicos, além de alguns gêneros textuais.

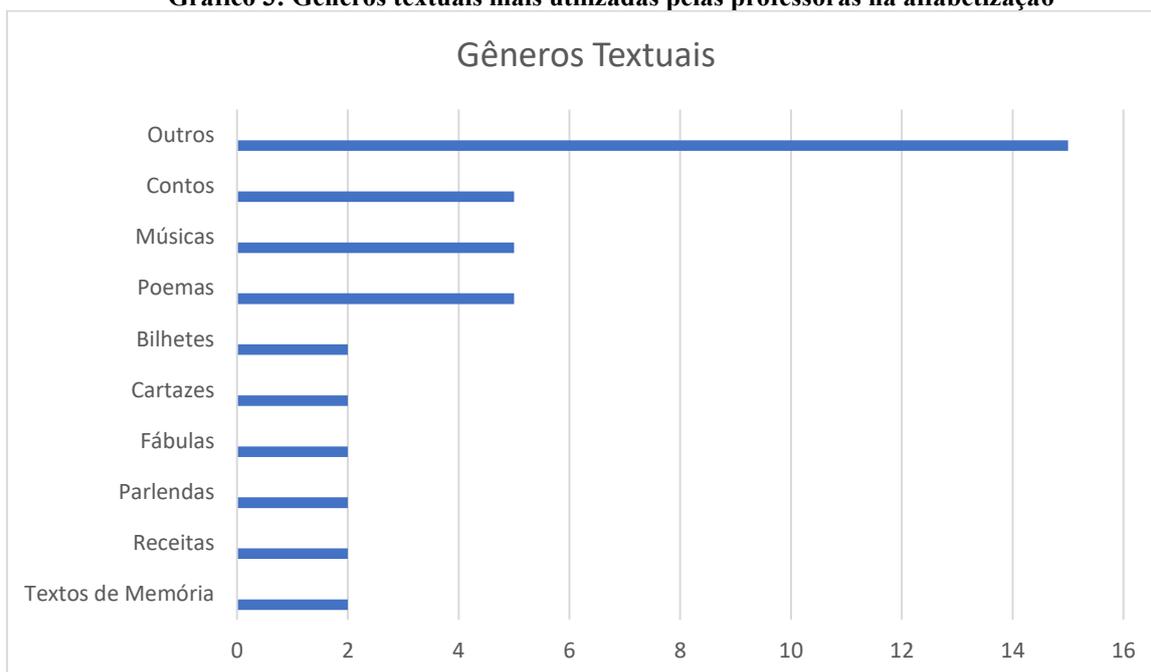
Portanto, foram construídos dois gráficos, os tipos de atividades e os gêneros textuais mais utilizados pelas professoras, visando organizar e comparar todos os dados obtidos, incluindo informações da pergunta 9 do questionário.

Gráfico 2: Tipos de atividades mais utilizadas pelas professoras na alfabetização



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

As outras atividades citadas, as quais obtiveram um voto cada, englobam: atividades permanentes, atividades orais, bingos, brincadeiras, cruzadinhas, onomatopeias, projetos, quebra-cabeças, rimas, sequências didáticas e sondagens.

Gráfico 3: Gêneros textuais mais utilizadas pelas professoras na alfabetização

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Os outros gêneros textuais citados, os quais obtiveram 1 voto cada, englobam: anedotas, autobiografia, carta, charge, contos de fadas, convite, diário, lendas, e-mail, pesquisas, texto instrucional, textos descritivos e verbete de curiosidades.

A heterogeneidade e variedade dos gêneros do discurso (orais e escritos) são infinitas, através do desenvolvimento de cada esfera da atividade humana e da comunicação, os gêneros vão ampliando e se diferenciando. "Cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso" (Bakhtin, 2003, p.280).

Ainda sobre as informações das entrevistas semiestruturadas referentes à alfabetização e ao letramento, as professoras revelaram que estão de acordo com o conceito de Soares, e pudemos observar que há dúvidas entre os termos ludicidade e letramento, mas demonstrando a importância destes processos desde a Educação Infantil e a importância da permanência do lúdico no Ensino Fundamental I, objetivando atrair a atenção dos alunos.

A gente aborda sim tanto a alfabetização quanto o letramento, desde a pré-escola, com joguinhos, bingo do alfabeto, quebra-cabeça com nome e tudo... e aí a gente continua isso aqui no fundamental, a parte lúdica. Eu acho que os jogos atraem mais e é mais trabalhoso também. (Bela - professora do 1º ano do EF I)

A professora entrevistada Jasmine comenta sobre a importância da consciência fonológica no processo de alfabetização, este termo pode ser definido como sendo a

consciência de que as palavras são constituídas por diversos sons, as sílabas, que se segmentam em unidades menores, as letras.

Ao invés de eu ensinar várias palavras pra eles memorizarem, só precisa compreender e memorizar o som da letrinha, que são vinte e sete sons, e daí vai juntando o sonzinho do G com A, daí ele vai formando a sílaba. Se eles não tiverem um conhecimento eles não conseguem construir nada né. Então eu vou tentando trabalhar consciência fonológica, que é uma habilidade leitora para se alfabetizar. Não estou trabalhando o método fônico, só o som da letra, é um trabalho que está dando super certo. (Jasmine - professora do 1º ano do EF I)

A consciência fonológica também se caracteriza por apresentar uma relação com o aprendizado da leitura e da escrita. Soares (2003b) comenta que estas relações entre sistema fonológico e sistema ortográfico, tratadas pela linguística, contribuindo na alfabetização como auxiliaadoras da apropriação destes pelas crianças e suas relações.

4.3 Contos de Fadas

O gênero textual contos de fadas foi abordado na pergunta número 10 do questionário. Dentre as respostas das professoras entrevistadas, observa-se que todas responderam que utilizam este gênero como auxiliador da alfabetização, somente Tiana respondeu que não o utiliza muito frequentemente, apenas como apoio de leituras.

Quadro 20. Você costuma utilizar o gênero contos de fadas?

Aurora	Sim, pois são livros que fazem parte do repertório da criança, antes mesmo do processo de alfabetização formal escolar.
Cinderela	Sim, eles apresentam um importante papel ao distrair e instruir na construção de personalidade e no entendimento de valores neste mundo que os cercam.
Jasmine	Sim, principalmente durante a leitura deleite, os contos de fadas são muito importantes para a formação do imaginário da criança.
Rapunzel	Utilizo, contos de fadas e músicas infantis são de conhecimento dos alunos, muitos já sabem de memória.
Bela	Sim, os contos levam os alunos a usarem a imaginação, explorar seus pensamentos, enriquecer sua criatividade, seu vocabulário.
Mulan	Sim, porque eles incitam a curiosidade do aluno, promovendo uma aprendizagem de maneira lúdica e prazerosa.
Ariel	Sim.
Tiana	Não costumo utilizar muito, mas às vezes faço uma sequência de rotina de leitura com esse gênero.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Durante a 3ª pergunta da entrevista, “De que forma você considera que os contos de fadas podem auxiliar no aprendizado dos alunos? E em especial, na leitura e na escrita?”. Aurora comenta que desde a Educação Infantil as crianças já ouvem as histórias de contos de fadas, que também são contadas em suas casas pelos pais. Ela cita alguns exemplos de como costuma trabalhar estes contos:

Você conta, trabalha as palavras, trabalha o reconto, trabalha a temporalidade. Na escola às vezes a gente apresenta outros finais. Dá possibilidade de a criança poder criar também. (Aurora – professora do 2º ano do EF I)

Cinderela também cita alguns exemplos de como trabalha com este gênero:

Dá pra eles continuarem o final ou pra eles inventarem outro meio, até mesmo o título. E você disponibiliza o título pra eles, eles criam outras histórias. (Cinderela – professora do 1º ano do EF I)

Observa-se que este gênero textual é utilizando para trabalhar tanto a alfabetização, através das escritas, produção e estruturação textual; quanto para trabalhar a oralidade, através da contação e criação de histórias.

Jasmine comenta sobre a importância das mensagens transmitidas por meio dos contos, referentes aos valores morais, entre outros, que permitem às crianças refletirem sobre possibilidades de escolhas consideradas mais ideais.

Às vezes quando eu quero falar alguma coisa para a criança né? Eu não preciso falar diretamente, por exemplo, a Chapeuzinho Vermelho, eu acho muito interessante porque ela tem que entender que ela não pode ir com qualquer um, qualquer pessoa, né? Que é perigoso. (Jasmine – professora do 1º ano do EF I)

Os contos de fadas ajudam a criança a perceber o mundo e auxiliam a formação de seus valores morais e éticos, ao abordar, em suas histórias, dilemas da humanidade. Bettelheim (2016, p.16) afirma que os contos de fadas ensinam a criança a lidar com os problemas interiores e achar soluções certas em qualquer sociedade em que se esteja inserida.

Jasmine também faz uma crítica às adaptações e transformações que ocorrem nas histórias dos contos de fadas:

Infelizmente hoje em dia, eles querem muito assim, desconstruir as histórias de contos de fadas. É meio perigoso porque eu acho que é importante eles saberem o que são esses contos mesmo né? O porque se quer fazer uma nova história? Então faz uma nova história, mas não mexer no que já foi feito né? (Jasmine – professora do 1º ano do EF I)

Jasmine termina comentando sobre a importância histórica e social dos contos de fadas:

Porque elas trazem alguma coisa de bom, já tem ali a parte histórica, a parte social tudo né? O conto é de determinada época né? O tempo muda, mas as vezes a gente tem que conhecer o que aconteceu naquela época e também trazer né? Tem algo de bom pra hoje né? (Jasmine – professora do 1º ano do EF I)

A história dos contos de fadas ajuda a lidar com as dificuldades do dia a dia das crianças, permitindo-as experimentar outras formas de ser e de pensar, possibilitando o desenvolvimento de suas concepções de papéis sociais.

As professoras Bela e Rapunzel acreditam que os contos de fadas são interessantes para as crianças, prendendo sua atenção e deixando-as curiosas. Para que uma história prenda atenção dos alunos, deve haver estímulo de sua curiosidade, imaginação e florescer suas emoções, auxiliando a criança a reconhecer dificuldades e soluções para seus próprios problemas interiores.

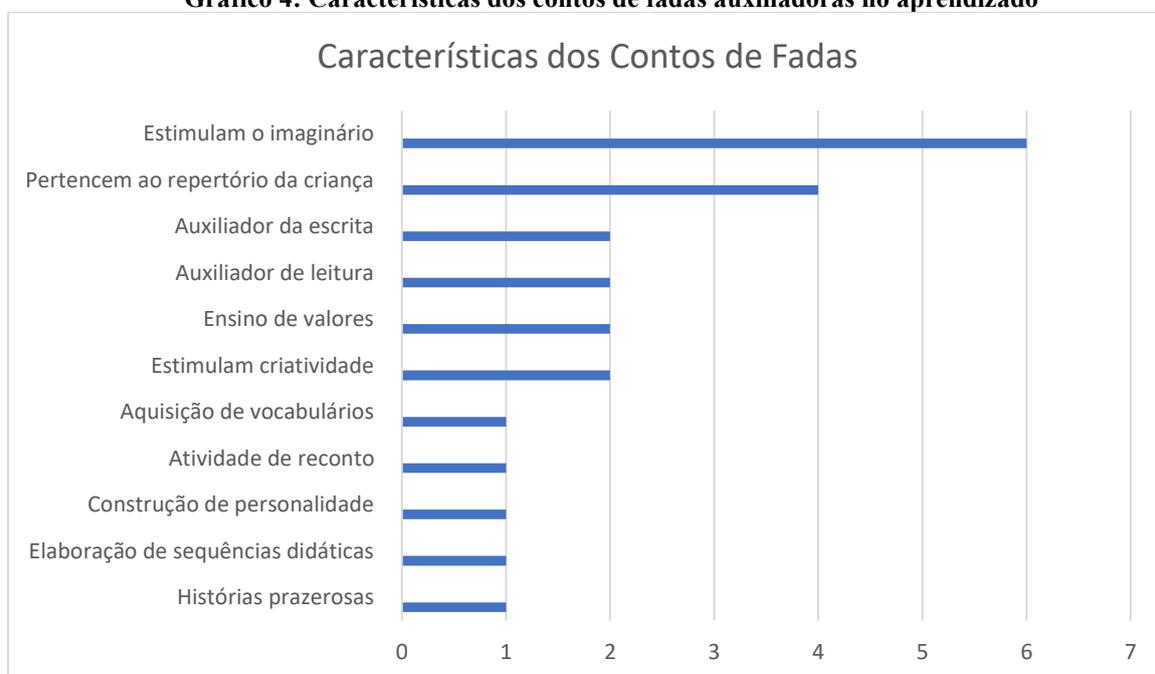
Vai prender a atenção dela ... ela vai ter interesse ... e desperta a curiosidade deles, né? Você vai começar a trabalhar e dali dá pra você trabalhar uma infinidade de atividades. (Rapunzel – professora do 2º ano do EF I)

Os contos de fadas auxiliam no aprendizado porque atraem muito as crianças. A fantasia ... e a curiosidade, querer saber. (Bela – professora do 1º ano do EF I)

Devido à essas características, Coelho (2000) considera a literatura infantil como uma arte: “fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através de palavras. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, as ideias e sua possível/impossível realização.” (Coelho, 2000, p. 27)

Ao analisar as respostas destes questionários e da questão número 3 das entrevistas oferecidas pelas professoras alfabetizadoras, é possível identificar as principais características dos contos de fadas que elas acreditam auxiliar no aprendizado dos alunos.

Gráfico 4: Características dos contos de fadas auxiliaoras no aprendizado



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

4.4 Sequência Didática

Ao analisar o quadro de respostas das professoras que participaram do questionário (questão7), observa-se que todas utilizam a metodologia da sequência didática no planejamento das aulas.

Aurora acrescenta que as sequências didáticas permitem um trabalho mais organizado e significativo aos alunos.

Quadro 21. Você utiliza atividades em sequências didáticas?

Aurora	Sim, sempre que possível prefiro trabalhar organizando o trabalho por meio de sequências didáticas, pois além de ser mais significativa para os alunos, também favorecem a interdisciplinaridade.
Cinderela	Sim, principalmente com parlendas.
Jasmine	Às vezes.
Rapunzel	Com certeza.
Bela	Sim, sempre intercalando com o trabalho e o planejamento.
Mulan	Sim, através das atividades em sequência didática consigo trabalhar diversos temas, com diferenças estratégias, oportunizando novas aprendizagens aos alunos.
Ariel	Sim
Tiana	Sim

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

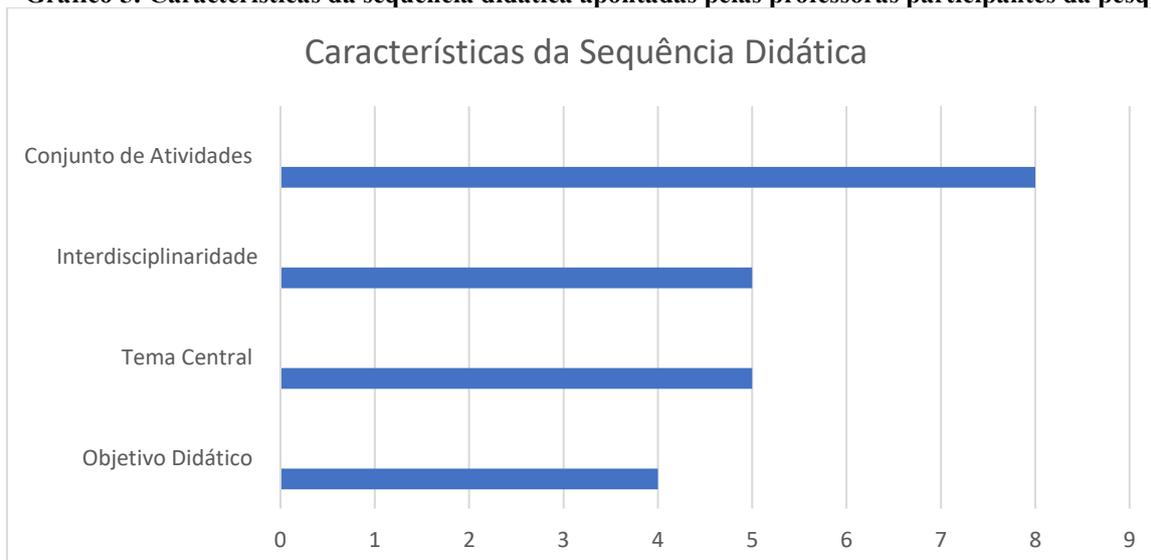
Sobre a pergunta número 8 do questionário, referente ao quadro 11, foi elaborado um gráfico contendo características que as professoras alfabetizadoras entrevistadas acreditam que uma sequência didática deve possuir.

Mesmo que todas as professoras possuam algum conhecimento sobre a definição e características das sequências didáticas, somente a professora Ariel (2º ano do EF I) cita que a SD pode ser organizada em torno de um gênero textual oral ou escrito, se aproximando a descrição de Dolz e Schneuwly (1996), que mostra que o objetivo das sequências didáticas é proporcionar aos alunos a apropriação de uma determinada prática de linguagem, que são os gêneros textuais.

Quadro 22. O que você entende por sequência didática?

Aurora	Conjunto de atividades a partir de uma temática central, para o desenvolvimento de objetivos gerais e específicos.
Cinderela	Um conjunto de atividades que envolvem diferentes componentes curriculares, tendo a intenção de alcançar um objetivo didático determinado.
Jasmine	É um conjunto de atividades que pode envolver diferentes disciplinas e que tem um tema.
Rapunzel	Sequência didática são conjuntos de atividades com objetivos organizados seguindo um tema central, os quais serão desenvolvidos a interdisciplina.
Bela	Um conjunto de atividades planejadas para se chegar a um objetivo.
Mulan	São atividades com começo e fim, por um período, que pode variar de acordo com o tema, que tem como objetivo aprimorar a aprendizagem do aluno.
Ariel	Sequência didática é um conjunto de atividades articuladas que são planejadas com a intenção de atingir determinado objetivo didático, é organizado em torno de um gênero textual oral ou escrito ou de um conteúdo específico, podendo envolver diferentes componentes curriculares.
Tiana	Eu entendo como sequência didática como o conjunto de atividades, articuladas uma com as outras. Com um objetivo principal, envolvendo várias estratégias.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Gráfico 5: Características da sequência didática apontadas pelas professoras participantes da pesquisa

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Sobre a pergunta 4 da entrevista, “De que forma a utilização de sequências didáticas pode contribuir para o processo ensino-aprendizagem?”, Aurora cita que as atividades contextualizadas das SD auxiliam na promoção de reflexões e criticidade pelos alunos, tornando o aprendizado significativo.

Você vai trabalhando o conteúdo numa complexidade cada vez maior ... é você entender o conhecimento de uma maneira espiral. Você não trabalha uma atividade pela atividade, mas dentro de um contexto, fica mais significativo pra criança ... são atividades que despertam mais o senso crítico, a autonomia, a emancipação. (Aurora – professora do 2º ano do EF I)

Cinderela comenta que as sequências didáticas auxiliam na interdisciplinaridade e na abordagem de conteúdos diversos, a professora planeja as SD a partir de gêneros textuais narrativos.

Eu gosto de fazer tanto na alfabetização quanto na matemática ... dá pra você trabalhar duas, três semanas com o mesmo livro e abordar vários assuntos, às vezes até encaixa geografia, história, ciências ... sempre monto a partir de um livrinho de histórias. (Cinderela – professora do 1º ano do EF I)

Rapunzel cita um exemplo de como planejou uma sequência didática, estudando diversos conteúdos relacionados aos meios de transporte, ortografia, gramática e vários gêneros textuais, como textos informativos e letra de música.

Trabalhei os meios de transporte, terrestres, aéreo, aquático ... também outros conteúdos que estavam dentro... A música do avião estava no livro. Eu peguei do CD do Toquinho. Mas eu tirei a letra da internet, mas ali você vai puxando uma coisa, vai puxando a outra... aí você trabalha ortografia, a separação de sílabas, as palavras com ão. (Rapunzel – professora do 2º ano do EF I)

Jasmine comenta sobre as dificuldades que encontra em planejar e aplicar as sequências didáticas.

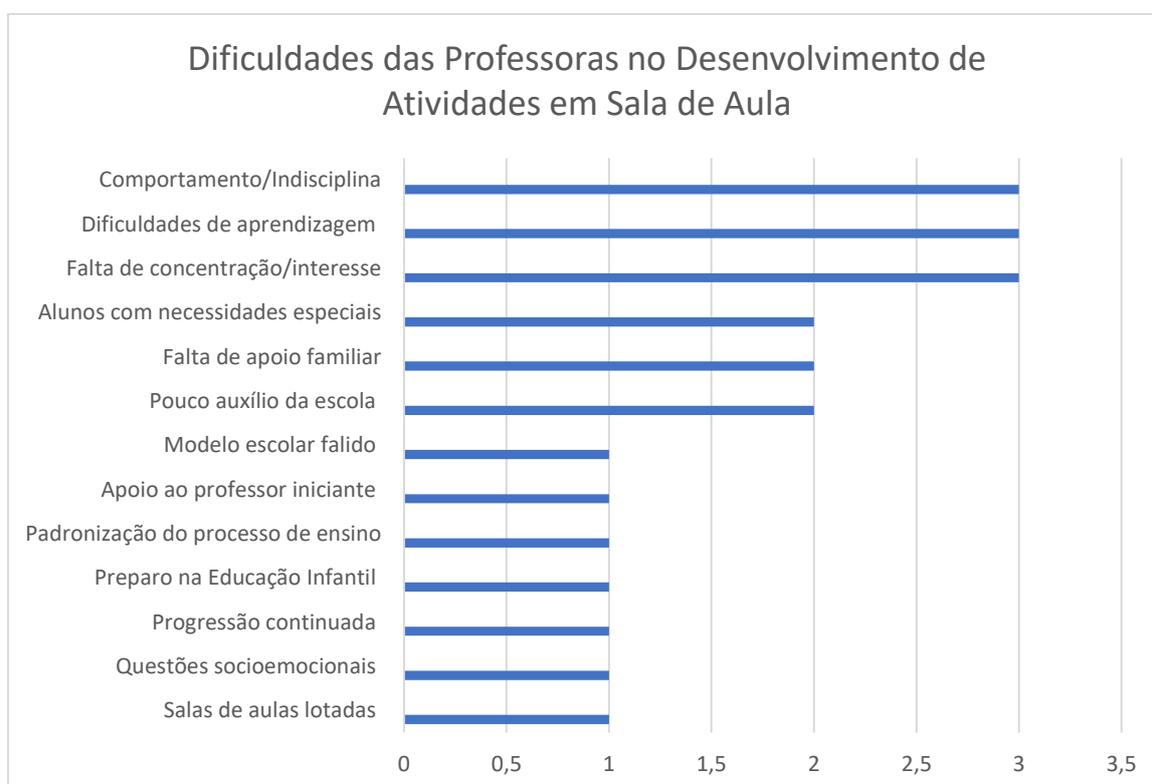
Eu acho interessante só que no decorrer do dia a dia, as vezes eu acho que eu acabo pegando mais os conteúdos mesmo ... não basta também eu trabalhar uma coisa só por trabalhar e usar como pretexto. Eu acho que a gente tem que trabalhar o contexto... Então tem que ser uma coisa bem mais elaborada ... às vezes eu não consigo ligar uma coisa com a outra, então acaba sendo difícil juntar todas as disciplinas, os conteúdos. (Jasmine – professora do 1º ano do EF I)

As sequências didáticas permitem que os estudantes se interessem e participem mais ativamente das aulas, que se tornam mais dinâmicas, criativas e interativas. É uma metodologia seguida por vários educadores, visando alcançar seu objetivo final de ensino e aprendizagem.

4.5 Desafios e Dificuldades Docentes

Mesmo que a temática dos desafios e dificuldades enfrentados pelos professores em seu ambiente de trabalho não seja o foco da pesquisa, optou-se por analisar e registrar brevemente alguns dados referentes a este assunto, através da questão 5 da entrevista semiestruturada e informações coletadas ao longo da pesquisa, visto que são fatores que impactam diretamente no desenvolvimento das atividades em sala de aula.

Gráfico 6: Dificuldades das professoras de EFI no desenvolvimento de atividades em sala de aula



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Destacamos que as dificuldades citadas pelas professoras se referem a um cenário específico: uma pequena escola de Ensino Fundamental I, em região periférica, onde as docentes são alfabetizadoras do 1º e 2º anos. Assim sendo, outros problemas tão pesquisados na educação, como tecnologias, investimentos, segurança, entre outros; não foram citados pelas entrevistadas por não se relacionarem ultimamente a seus cotidianos escolares.

A seguir, alguns trechos da entrevista referentes à questão 5:

Tem criança que tem dificuldade e mesmo você oferecendo várias formas, você não consegue. Porque o problema está ligado às questões socioemocionais. (Aurora – professora do 2º ano do EF I)

Às vezes eu fico me questionando, será que a gente, de fato, deixa a criança livre pra ela ter o próprio processo dela, o tempo todo a gente compara as crianças... e ao mesmo tempo, com esse olhar de não olhar de fato, o processo da criança. Todo mundo não precisa ser bom em tudo. Um é bom em desenho, um é bom na questão motora, um é bom na fala, e a gente valorizar isso? (Aurora – professora do 2º ano do EF I)

É a base, o preparo que eles chegam aqui no fundamental I, eles não conseguem aprender, o fato deles passarem de uma de uma série pra outra, aí eles já vão levando aquela dificuldade, aí as vezes não consegue acompanhar a turma justamente por isso. (Cinderela – professora do 1º ano do EF I)

No meu primeiro ano de trabalho, foi com um terceiro ano. E eu senti muita dificuldade, porque a gente fica perdida, a gente não sabe o que fazer. (Cinderela – professora do 1º ano do EF I)

Eles são muito agitados, eles conversam muito, eles não se concentram, eles parecem que não ouvem quando eu falo. Eu não sei se é pelo uso, assim, de telas, né? Eles ficam muito no celular... Quando eles estão na sala, eu estou falando, eles estão brincando, eles estão conversando, eles estão andando, então eles não têm concentração... e as conversas... (Jasmine – professora do 1º ano do EF I)

A dificuldade que a gente tem é na indisciplina. Que eles não se concentram, falta concentração, é um que levanta, é outro que fala, é outro que passa a rasteira, mas assim, de aprendizagem, a dificuldade mesmo é de compreensão, deles compreenderem a escrita. (Rapunzel – professora do 2º ano do EF I)

E tem aqueles alunos que não conseguem de jeito nenhum assimilar o que você está explicando. Por mais que você sente junto. Então essa dificuldade que a gente encontra é com as crianças que necessitam de uma atenção mais especializada. (Rapunzel – professora do 2º ano do EF I)

E que com certeza falta um pouquinho de “pai” aí. Eu acredito que é uma falta de família, que sente ali, vamos ajudar, porque só o professor não dá conta não. Nós temos que trabalhar sim. Mas com as quatro mãos. (Rapunzel – professora do 2º ano do EF I)

As salas são lotadíssimas. Gente, pelo amor de Deus, como que você vai conseguir alfabetizar vinte e cinco, vinte e seis, vinte e sete crianças? Com muitos alunos, eu não consigo, às vezes, passar de mesa em mesa pra ver, pra tirar dúvida. (Bela – professora do 1º ano do EF I)

Fora essas crianças, nós temos as nossas inclusões, que tá vindo muitas crianças com autismo, muita criança com TOD, muita criança com TDAH. Então assim, é complicadíssimo, a gente faz o que pode. (Bela – professora do 1º ano do EF I)

Eu acho importante também a participação dos pais em casa, né? Porque na escola a gente faz o que pode, mas se não tiver o reforço em casa não vai. Tem que ter um auxílio. Os pais são imprescindíveis. (Bela – professora do 1º ano do EF I)

Observa-se no relato das professoras que os alunos apresentam dificuldades agravadas pela progressão continuada de anos e questões socioemocionais, assim como a falta de concentração e indisciplina, fatores comentados por grande parte das entrevistadas. A ausência do apoio familiar na rotina dos estudos escolares e o grande número de alunos nas salas também foi citado durante a pesquisa. Aurora, Rapunzel e Bela comentam sobre as características e habilidades individuais dos alunos, que devem ser levadas em consideração no processo ensino-aprendizagem, assim como o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Entendemos que as práticas docentes auxiliam na construção do aprendizado, contribuindo para a formação acadêmica e crítica dos alunos. A nossa intenção é poder contribuir com informações e análises referentes às práticas de professoras alfabetizadoras, focando em suas concepções de alfabetização e letramento e metodologias que utilizam para desenvolver estes conceitos, assim como os gêneros textuais mais utilizados em suas aulas, focando nas características importantes dos contos de fadas.

Além de informações sobre o conceito e utilização das sequências didáticas pelas docentes, acrescentamos informações a respeito de suas formações iniciais e continuadas e dos desafios e dificuldades encontrados na sala de aula. Essas reflexões nos permitem enxergar a realidade docente e as práticas pedagógicas de forma crítica, reflexiva e transformadora.

A seguir, elaboração de uma sequência didática baseada em dois gêneros textuais, visando a alfabetização e o letramento, fundamentadas nos estudos e teorias propostos.

5. ATIVIDADES DE APOIO: sequência didática com gêneros textuais

Nesta seção será apresentada a produção de uma sequência didática baseada em dois gêneros textuais: o conto de fadas João e Maria e a receita culinária. Espera-se que este exemplo de sequência didática sirva de inspiração e auxílio ao trabalho docente, além de uma das solicitações do Mestrado Profissional ser a organização de um produto final.

O foco do presente estudo é o conto de fadas e escolhemos João e Maria, conto popular que narra a aventura de dois irmãos que são abandonados numa floresta pelos próprios pais, precisando enfrentar um perigo que habita a floresta, a bruxa.

Nesse conto de fadas estão presentes alguns elementos do campo culinário, entre eles, a famosa casa de doces da bruxa. Por isso, acrescentou-se na sequência didática um segundo gênero textual, a receita culinária.

Os passos da estrutura base de uma sequência didática foram propostos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), conforme abordados na seção 2 desta Dissertação, constituindo-se de: apresentação da situação, produção inicial, módulos de atividades e produção final.

As atividades englobam principalmente leitura e escrita de palavras, frases e pequenos textos, focando na alfabetização e letramento.

a) Apresentação da Situação

Durante uma roda de conversa, comenta-se sobre os diferentes títulos de conto de fadas, com ênfase na história de “João e Maria”, descobrindo se as crianças a conhecem, de onde a conhecem, o que sabem sobre essa história e sobre a famosa casa de doces da bruxa.

Figura 2. Exemplos de títulos de contos de fadas



Fonte: Imagem que ilustra a coleção Contos Clássicos, mini livros (2017)

É necessário também conversar com os alunos em relação ao gênero textual receita culinária, orienta-se também a realizar uma conversa, enfatizando:

Quadro 23. Atividade: roda de conversa com os alunos sobre o gênero textual receita culinária

Quem conhece este gênero?
 Onde podemos encontrar uma receita?
 Quem já fez alguma receita?
 O que é uma receita culinária?
 O que deve constar numa receita?

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

A introdução dos temas que integrarão a proposta aqui apresentada é importante para que os alunos conheçam e construam uma representação da situação de interação e o problema de comunicação que serão estudados através das atividades sequenciadas, o conhecimento da estrutura e função dos gêneros textuais estudados.

b) Avaliação e Produção Iniciais

Atividade 1: Sondagem de alfabetização por meio de ditado de palavras e frase.

É uma avaliação diagnóstica utilizada para identificar as habilidades de leitura e escrita dos alunos, possibilitando ao professor coletar informações sobre o conhecimento dos alunos e assim criar estratégias de aprendizagem.

O ditado das palavras pode ser feito individualmente ou coletivamente, mas após a escrita, é interessante que a leitura da palavra seja feita de forma individual pelo aluno, para melhor avaliação do professor.

É importante que as palavras pertençam a um mesmo campo semântico, como no exemplo apresentado a seguir, que são palavras retiradas do conto de fadas João e Maria, permitindo que os alunos tenham contato com palavras de diferentes números de sílabas.

Quadro 24. Atividade: sondagem de alfabetização

BOLACHA	BALA	CHOCOLATE
MEL	SONHO	BRIGADEIRO
COMI ALGODÃO DOCE NA FESTA.		

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Durante a leitura das palavras pelo aluno, podemos perceber se ele atribui letras ou sílabas aos sons das sílabas das palavras, identificando a fase de escrita em que ele se encontra.

Atividade 2: Bingo de letras.

É outro tipo de avaliação diagnóstica. O objetivo é verificar se o aluno reconhece o som e formato das letras do alfabeto e quais destas letras, também é possível identificar se há trocas fonéticas com os sons de algumas letras.

Cada aluno recebe uma cartela de bingo contendo diversas letras do alfabeto. O professor diz o nome de uma letra e o aluno que a possuir, deve pintar na cartela. Durante a atividade o professor identifica se os alunos estão selecionando as letras corretamente e, após a atividade, verifica-se se as letras pintadas foram realmente as que foram ditadas. A atividade pode ser adaptada utilizando uma cartela de sílabas.

Figura 3. Atividade: cartela de bingo de letras

D	T	U	I
A	F	S	G
P	J	V	R
X	E	C	O
N	Q	Z	M

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Atividade 3: Identificação de gênero textual.

Diversos tipos de gêneros textuais são apresentados aos alunos, como bulas de remédio, poemas, textos informativos, entre outros. É solicitado que eles manuseiem, explorem, analisem e separem os textos que são contos de fadas e receitas culinárias. É uma forma de avaliar se os alunos não alfabetizados conhecem estes gêneros apenas observando a estrutura textual ou elementos textuais, como algumas imagens; e avaliar os conhecimentos que os alunos já possuem e os que necessitam adquirir sobre os gêneros.

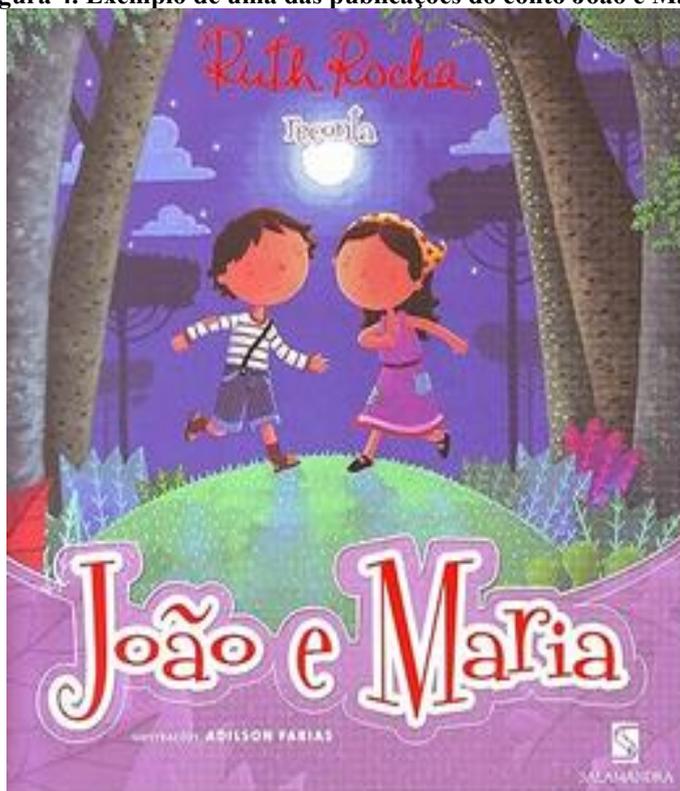
c) Módulos

São realizadas atividades referentes ao tema base da sequência didática, o conto de fadas “João e Maria”, além do foco no gênero textual principal a ser trabalhado, receita culinária; mas, pode-se também envolver outros gêneros, orais ou escritos, englobando diversos conteúdos e habilidades dos componentes curriculares das respectivas turmas, criando interdisciplinaridade entre eles.

Atividade 4: Contação de história (leitura).

Apresentação do livro que será contada a história, mostrando às crianças o título, autores e elementos presentes na capa. Durante a contação da história, a expressão corporal, entonação de voz e utilização de objetos e brinquedos tornam a história mais divertida e atraente, instigando a concentração e interesse das crianças.

Figura 4. Exemplo de uma das publicações do conto João e Maria

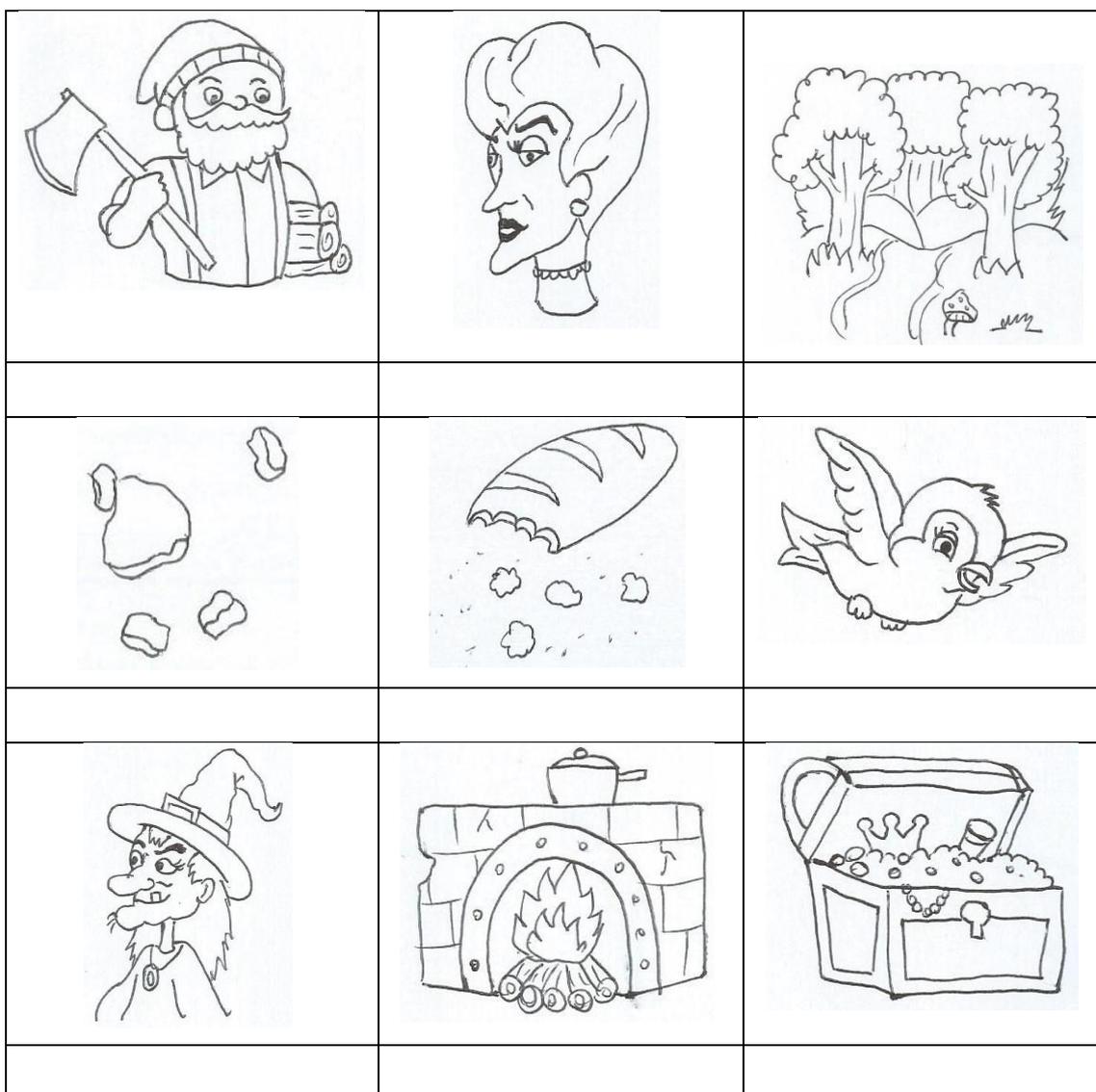


Fonte: ilustração da capa do livro João e Maria, de Ruth Rocha (2012)

Atividade 5: Autoditado (escrita espontânea).

Escrever os nomes das figuras. Respostas: lenhador, madrasta, floresta, pedrinhas, migalhas, passarinho, bruxa, forno, tesouro.

Figura 5. Atividade: autoditado



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Atividade 6: Caça-palavras.

Respostas horizontais e verticais: pai, casa, pobreza, doce, comida, João, Maria, bruxa.

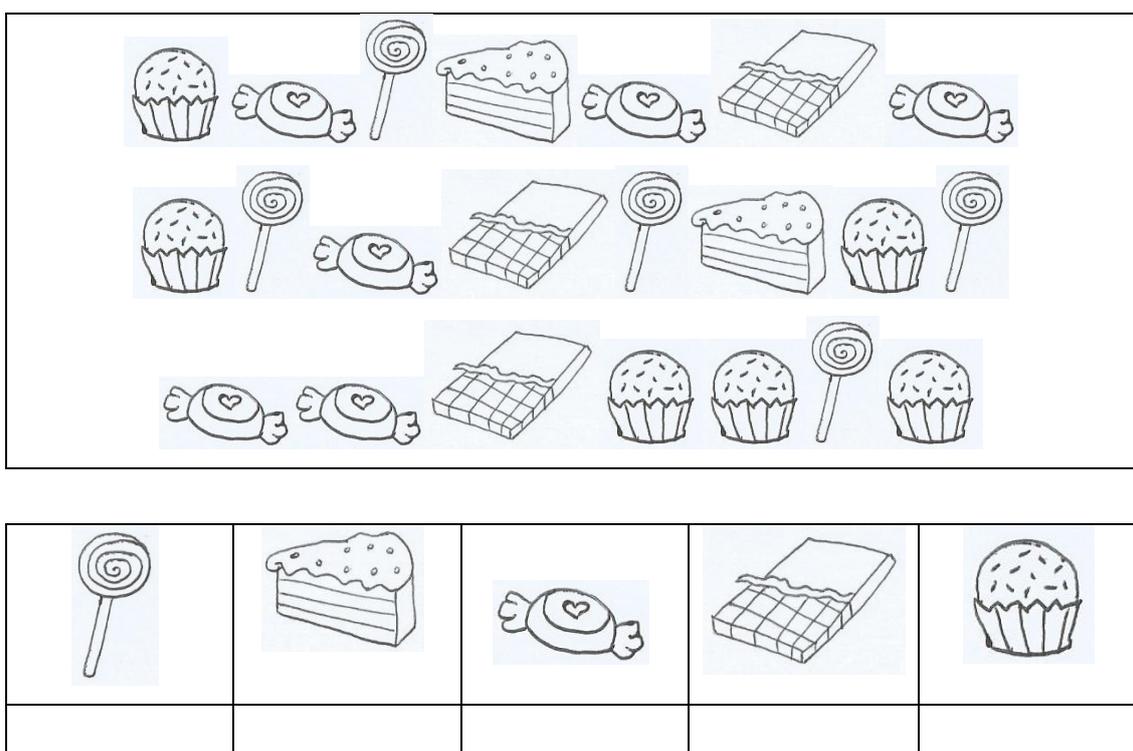
Figura 6. Atividade: Caça-palavras



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Atividade 7: Contagem da quantidade de cada tipo de doce e registrar no quadro.

Figura 7. Atividade: contagem de doces



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Atividade 8: Colocar os nomes das pessoas na ordem alfabética.

Quadro 25. Atividade: ordem alfabética

JOÃO	_____
DAVI	_____
JOSÉ	_____
MIRELA	_____
JEAN	_____
FÁBIO	_____
JULIO	_____
MARIA	_____
MURILO	_____
SARA	_____

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Atividade 9: Procure no quadro as palavras que rimam e encaixe-as no poema:

Quadro 26. Atividade: leitura de poema

Poema: João e Maria				
<p>JOÃO E MARIA ESTAVAM SEMPRE EM UNIÃO PERDERAM-SE NA FLORESTA, ESTES DOIS _____.</p> <p>JÁ MUITO CANSADOS ESTAVAM EM EXAUSTÃO UMA CASA DE DOCES AVISTARAM FOI UMA _____.</p> <p>ERA UMA CASA BEM ESTRANHA PRESTE MUITA ATENÇÃO QUE AGORA VOU TE CONTAR UMA HISTÓRIA CHEIA DE _____.</p>	<table border="1"> <tbody> <tr> <td>BENÇÃO</td> </tr> <tr> <td>EMOÇÃO</td> </tr> <tr> <td>IRMÃOS</td> </tr> </tbody> </table>	BENÇÃO	EMOÇÃO	IRMÃOS
BENÇÃO				
EMOÇÃO				
IRMÃOS				

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Atividade 10: Leia as frases e pinte a resposta correta (interpretação textual).

Quadro 27. Atividade: interpretação textual

QUAL A PROFISSÃO DO PAI DE JOÃO?

limpador	lenhador	carpinteiro
----------	----------	-------------

JOÃO MARCOU O CAMINHO COM MIGALHAS DE ...

lixo	pedra	pão
------	-------	-----

A CASA DA BRUXA ERA FEITA DE ...

tijolos	doces	madeira
---------	-------	---------

A BRUXA PRENDEU JOÃO NA ...

mala	jaula	cama
------	-------	------

MARIA EMPURROU A BRUXA NO ...

buraco	forno	chão
--------	-------	------

COMO O PAI SE SENTIU AO REENCONTRAR OS FILHOS?

triste	feliz	magoado
--------	-------	---------

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Atividade 11: Complete o texto usando as palavras do quadro (texto lacunado/interpretação textual)

Quadro 28. Atividade: texto lacunado

MARIA – BRUXA – PAI – IRMÃOS – JOÃO – FUGIR – CAMINHO – FLORESTA

João e maria eram _____.

Um dia foram passear na _____.

Eles perderam o _____ de volta pra casa.

A _____ prendeu _____ e _____.

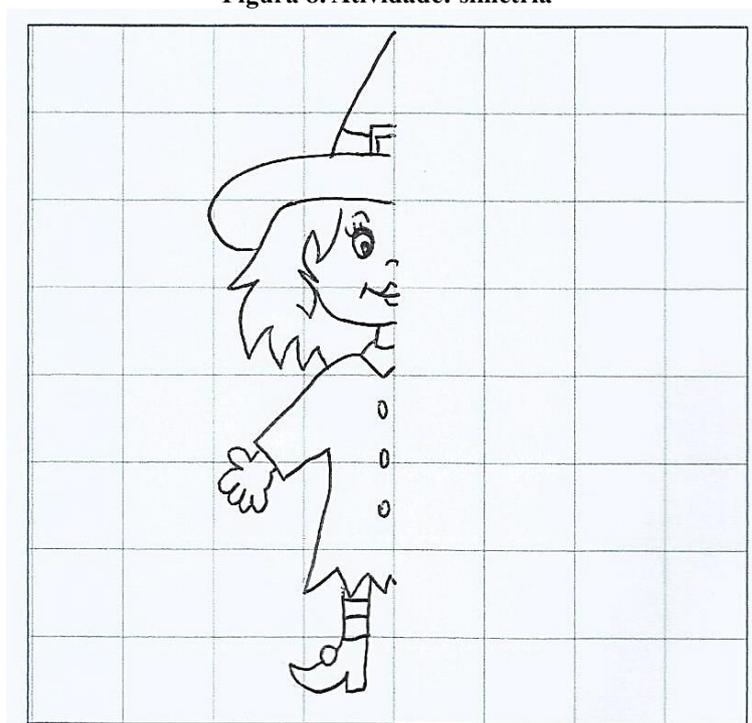
Mas eles conseguiram _____.

Encontraram seu _____ na floresta e voltaram para casa.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Atividade 12: Desenhe a outra metade do desenho (simetria).

Figura 8. Atividade: simetria



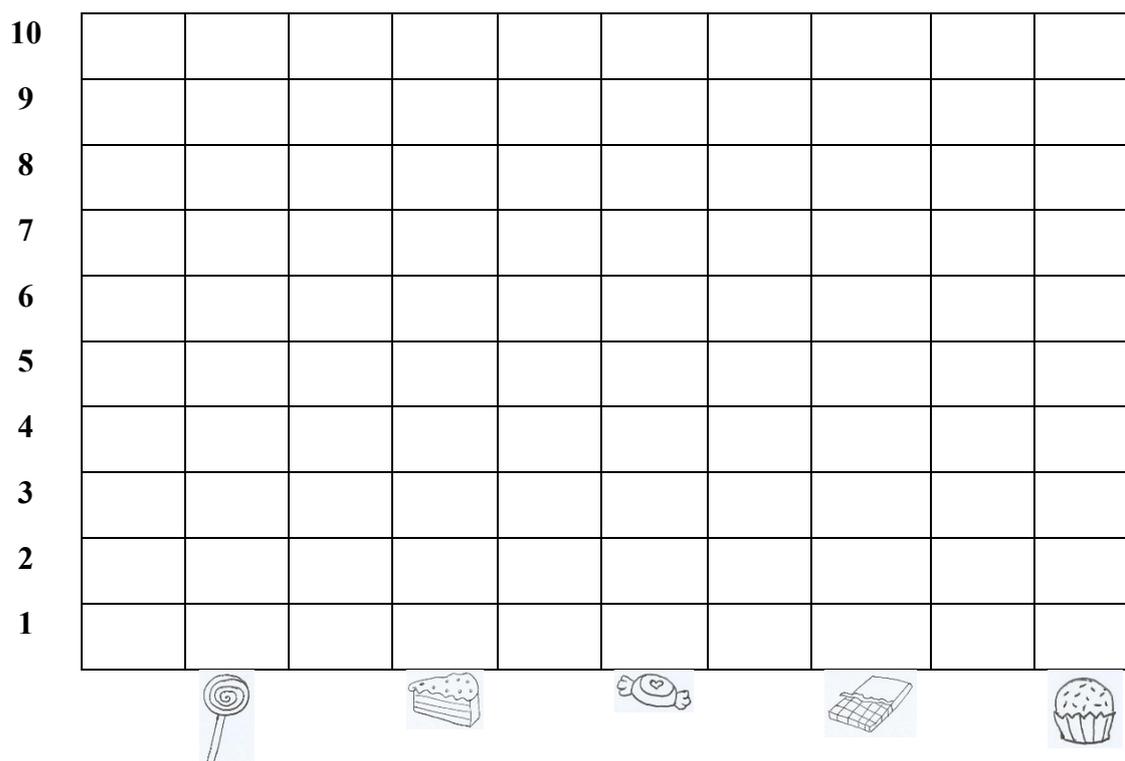
Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Atividade 13: realizar uma pesquisa entre os alunos da sala, com os dados obtidos construir um gráfico em barras.

Quadro 29. Atividade: construção de gráfico

Título: Doces preferidos dos alunos da sala

PIRULITO	BOLO	BOMBOM	CHOCOLATE	BRIGADEIRO



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Atividade 14: Recorte e cole as frases da história na sequência correta.

Quadro 30. Atividade: texto fatiado

A BRUXA PRENDE JOÃO NUMA JAULA, ELA PRETENDE DEVORÁ-LO.
ERA UMA VEZ DOIS IRMÃOS CHAMADOS JOÃO E MARIA QUE FORAM ABANDONADOS NA FLORESTA.
MARIA EMPURRA A BRUXA NO FORNO E LIBERTA SEU IRMÃO.
AS CRIANÇAS VOLTAM PARA CASA COM O TESOIRO, O PAI FICA MUITO FELIZ.
APÓS MUITO ANDAREM, ENCONTRARAM UMA CASA FEITA DE DOCES, E COMEÇARAM A COMÊ-LA.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Atividade 15: Seguir as instruções do professor para realizar a dobradura. Realize desenhos e enfeites para transformar a casa, numa casa de doces.

Figura 9. ATIVIDADE: DOBRADURA



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Atividade 16: Situações-problema**Quadro 31. Atividade: situações-problema**

a) João pesava 35 quilos, após ser alimentado pela bruxa ele engordou 18 quilos. Qual o peso que João ficou?
b) Maria assou 48 biscoitos, porém 13 se queimaram e ela os jogou fora. Quantos biscoitos sobraram?

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Atividade 17: Complete a receita utilizando as palavras do quadro abaixo.**Quadro 32. Atividade: complete a receita**

Calda	Bele de caneca micro-ondas	Modo de preparo	Ingredientes
-------	-------------------------------	--------------------	--------------

Título:

- 1 ovo
- 2 colheres (sopa) de achocolatado em pó
- 3 colheres (sopa) rasas de açúcar
- 4 colheres (sopa) rasas de farinha de trigo
- 1 colher (sopa) de óleo
- 4 colheres (sopa) de leite
- 1 colher (café) rasa de fermento em pó

- 2 colheres (sopa) de achocolatado em pó
- 1 colher (sopa) de margarina
- 1/2 xícara de leite

--

- 1 - Coloque todos os ingredientes dentro de uma caneca de aproximadamente 300 ml ou mais.
- 2 - Mexa até obter uma massa homogênea e leve ao micro-ondas por 3 minutos.
- 3 - Calda: Coloque todos os ingredientes em uma panela, leve ao fogo médio e misture até obter uma consistência grossa.
- 4 - Despeje a calda sobre o bolo assim que retirá-lo do microondas.

Atividade 18: Complete o quadro com o dobro da quantidade de ingredientes da receita, para fazer 2 bolos.

Quadro 33. Atividade: dobre a receita

Bolo Simples

2 copos de leite

3 ovos

½ kg de farinha

1 colher de fermento

5 colheres de açúcar

3 colheres de margarina

LEITE	OVOS	FARINHA	FERMENTO	AÇÚCAR	MARGARINA

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Atividade 19: Realize uma pesquisa em supermercados ou folhetos sobre o preço dos produtos abaixo.

Quadro 34. Atividade: pesquisa de preços

1 dúzia de ovos	R\$
1 quilo de farinha de trigo	R\$
1 quilo de açúcar	R\$
1 pote de fermento em pó	R\$
1 litro de leite	R\$
1 pote de margarina	R\$
1 pote de achocolatado	R\$

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

d) Produção final

Momento da avaliação em que o aluno põe em prática seus aprendizados adquiridos.

Atividade 20: Recorte e cole estrutura da receita na ordem correta.

Quadro 35. Atividade: a ordem da receita

<p>Modo de preparo</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Bata no liquidificador o leite condensado, o creme de leite e o limão. 2- dissolva a gelatina sem sabor com 3 colheres de sopa de água quente. 3- Bata tudo no liquidificador novamente. 4- Distribua nas forminhas e leve à geladeira por 2 horas.
<p>Título: MOUSSE DE LIMÃO</p>
<p>Tempo de preparo: 30 minutos</p> <p>Rendimento: 6 porções</p> <p>Dificuldade: Fácil</p>
<p>Ingredientes:</p> <p>1 lata de leite condensado</p> <p>1 caixa de creme de leite</p> <p>Suco de 4 a 6 limões</p> <p>1 gelatina sem sabor</p> <p>3 colheres de sopa de água</p>

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Atividade 21: Reescrita coletiva de conto.

Os alunos vão contando ao professor, a sequência e acontecimentos do conto de fadas João e Maria, e o professor, como escriba, faz os registros na lousa ou num cartaz, intervindo sobre a melhor forma de escrever.

Durante a reescrita, o professor leva os alunos a se depararem com possíveis desafios lingüísticos, como ortografias, coerência e estrutura textual. Oferecendo formas de organizar o texto, ampliando a interação das crianças com o universo letrado.

Atividade 22: Produção de receita culinária.

Os alunos leem a receita e seguem as instruções, separando as quantidades e ingredientes necessários para confeccionarem os bombons.

Figura 10. Atividade: produção de receita

<p>Bombom de leite em pó</p>  <p>INGREDIENTES</p> <p>1 XÍCARA DE LEITE EM PÓ 1 XÍCARA DE LEITE CONDENSADO ½ (MEIA) XÍCARA DE CHOCOLATE EM PÓ</p>	<p>MODO DE PREPARO</p> <p>MISTURE TODOS OS INGREDIENTES NUM RECIPIENTE E MEXA BEM ATÉ FORMAR UMA MASSA.</p> <p>MODELE OS BOMBONS NO FORMATO QUE PREFERIR.</p> <p>VOCÊ PODE ENFEITÁ-LOS COM COCO RALADO, GRANULADO, ETC.</p>
--	--

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Espera-se que este exemplo de sequência didática sirva de inspiração e auxílio no trabalho docente, mostrando caminhos que o educador pode seguir para chegar aos seus objetivos, em especial no ensino e aprendizagem de leitura, escrita, baseando-se nos diversos gêneros textuais, em especial o conto de fadas. As atividades de apoio oportunizam o estudo de diversos temas e conteúdos, de forma dinâmica, reflexiva e divertida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho tivemos a intenção de investigar conhecimentos relacionados à compreensão, à elaboração e à utilização de sequências didáticas por professoras que lecionam na etapa da alfabetização e letramento, tendo os contos de fadas como temática principal.

Desenvolvemos a pesquisa em uma escola municipal de Ensino Fundamental I, localizada no interior do estado de São Paulo, que possui 10 turmas regulares, funcionando 5 turmas no período da manhã e 5 turmas no período da tarde, pautada na coleta de dados através de questionário e entrevista semiestruturada direcionados para oito professoras, sendo quatro delas de 1ºs anos e quatro de 2ºs anos, do Ensino Fundamental I.

Os dados foram organizados em cinco Eixos Temáticos, são eles: formação docente, alfabetização e letramento, gêneros textuais e contos de fadas, sequência didática, e desafios e dificuldades docentes

Conforme desenvolvemos a pesquisa, pudemos analisar que no Eixo Temático Formação Docente, todas as professoras cursaram Licenciatura Plena em Pedagogia e metade delas realizaram cursos de Pós- Graduação, importantes na formação continuada na carreira docente, visando preencher lacunas da formação inicial e atualização diante das novas teorias e tecnologias educacionais.

Sobre o Eixo Temático Alfabetização e Letramento, a pesquisa apontou que a maior parte das professoras percebem estes temas como processos separados, porém interligados durante o ensino/aprendizado, assemelhando-se aos princípios da autora Magda Soares. Também constatou-se que a maioria das professoras utilizam jogos e ludicidade como um recurso pedagógico que visa despertar o interesse dos alunos em relação à escrita e à leitura.

Neste Eixo Temático da pesquisa também incluímos os gêneros textuais mais utilizadas pelas professoras na alfabetização, que foram contos, músicas e poemas. Sobre os contos de fadas, sete das professoras responderam que utilizam com frequência este gênero como auxiliador da alfabetização, devido à diversas características importantes. Sendo que as mais citadas foram “estimulo ao imaginário da criança”, com 26% das respostas, seguido de “pertencer ao repertório da criança”, com 17,3% das respostas.

Sobre o próximo Eixo Temático, observamos que sete das professoras utilizam com frequência atividades em sequências didáticas, possuindo algum conhecimento sobre a definição e características desta metodologia. As características da sequência didática mais apontadas pelas professoras participantes da pesquisa foram: conjunto de atividades (36,4%), interdisciplinaridade (22,7%), tema central (22,7%) e objetivo didático (18,2%).

No último Eixo Temático abordamos as dificuldades das professoras alfabetizadoras no desenvolvimento de atividades em sala de aula, verificamos que os itens mais abordados foram: comportamento/indisciplina, dificuldades de aprendizagem e falta de concentração e interesse.

Acreditamos que possa haver um incentivo maior quanto à oferta de cursos de formação continuada e pós-graduação, em especial aos docentes que atuam na etapa da alfabetização, incluindo cursos que englobem a metodologia das sequências didáticas e a exploração do gênero textual contos de fadas, assim como políticas públicas que auxiliem a escola, professores, alunos e comunidade, fatores que impactam diretamente no processo ensino-aprendizagem.

Com base na pesquisa realizada, reforçamos a importância da necessidade de práticas docentes diversificadas e motivadoras que auxiliam na construção do aprendizado, minimizando problemas na sala de aula e contribuindo para a formação acadêmica e crítica dos alunos.

Sendo assim, nossa intenção maior com esta pesquisa é poder contribuir com informações e análises referentes às práticas de professoras alfabetizadoras, focando em suas concepções de alfabetização e letramento e metodologias que utilizam para desenvolver esses conceitos, assim como o trabalho com gêneros textuais utilizados em suas aulas, focando nas características dos contos de fadas. Espera-se que o exemplo de sequência didática demonstrado nas atividades de apoio sirva de inspiração e auxílio ao trabalho docente.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, V. T. Leituras para o 1º grau: critérios de seleção e sugestões. *In*: ZILBERMAN, R. (Org.). **Leitura em crise na escola**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993. p.85-106.
- ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo, SP: Atlas, 2010.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-326.
- BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de Arlene Caetano. Rio de Janeiro. 20ª ed. Editora Paz e Terra, 2006
- BOGDAN, R. C., BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CARVALHO, M. A. O. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis: Vozes, 2005.
- COELHO, N. N. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.
- COELHO, N. N. **O conto de fadas**: símbolos, mitos, arquétipos. São Paulo: DCL, 2003.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. (1996). Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). *In*: SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. *In*: **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Os gêneros escolares**: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In*: Revista brasileira de Educação, 1999, nº 11.
- FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 1996.
- FERREIRO, E. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FREIRE, P. **A importância do ato de Ler**: em três artigos que se completam. 48 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- FREIRE, P. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: PAIVA, A. D. et al. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, pp. 19-36.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualizações**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PASQUIER, A., DOLZ, J. **Um decálogo para ensinar a escrever**. (FAPSE / UNIGE). 1996. p. 31-41.

PERÉZ, F. C.; GARCIA, J. R. (org.). **Ensinar ou aprender a ler e a escrever? Aspectos teóricos do processo de construção significativa, funcional e compartilhada do código escrito**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERROTTI, E. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Ícone, 1986.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. 48. Rio de Janeiro: Agir, 2006.

SOARES, M. **A reinvenção da alfabetização**. *Presença Pedagógica*. v. 9 n.52jul./ago. 2003a.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003b.

SOARES, M. Alfabetização e letramento têm o mesmo significado? **Pátio**, v. 9, n. 34, 2005.

SOARES, M. **A questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (org.). **Letramento no Brasil**. Reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2004.

SOARES, M. **Letramento: - um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TFOUNI, L. V. **Alfabetização e letramento**. São Paulo, Cortez, 1995.

TFOUNI, L.V; RODRIGUES, K. O herói em narrativas orais de adolescentes em situação de rua. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 6, n. 2, p. 157-177, mai./ago. 2006.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 5. ed. rev. ampl. São Paulo: Global, 1985.

Anexo A – Aprovação do Comitê de Ética

DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA	
Título da Pesquisa: ELABORAÇÃO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS COM CONTOS DE FADAS NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	
Pesquisador Responsável: RÓDRIGO FERNANDO MANOEL	
Área Temática:	
Versão: 3	
CAAE: 64330622.0.0000.5383	
Submetido em: 07/03/2023	
Instituição Proponente: ASSOCIACAO SAO BENTO DE ENSINO	
Situação da Versão do Projeto: Aprovado	
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável	
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio	
Comprovante de Recepção:  PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_2017867	

APÊNDICE A – Termo de Consentimento



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Rua Voluntários da Pátria, 1309 Centro – Araraquara - SP

CEP 14801-320 – Telefone: (16) 3301.7263

www.uniara.com.br/comite-de-etica

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Questionário/Entrevista – Professores de 1º e 2º Anos do Ensino Fundamental I

Título do Projeto: “ELABORAÇÃO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS COM CONTOS DE FADAS NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO”

Pesquisador Responsável: Rodrigo Fernando Manoel

Nome do participante:

Data de nascimento:

R.G.:

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), do Projeto de Pesquisa “ELABORAÇÃO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS COM CONTOS DE FADAS NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO”, de responsabilidade do pesquisador Rodrigo Fernando Manoel.

Leia cuidadosamente o que segue e nos pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso aceite fazer parte do estudo, assinie ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra ao pesquisador responsáveis. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:

1. O trabalho tem por objetivo central investigar e analisar os conhecimentos relacionados à compreensão, à elaboração e à utilização de sequências didáticas por professores de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I, para alunos em processo de alfabetização e letramento, tendo os contos de fadas como temática principal. Para tanto, serão utilizados dois instrumentos de coleta de dados (questionário e entrevista semiestruturada).

Assim, além de participar desta pesquisa por meio de respostas a um questionário (primeira etapa), o estudo envolverá mais uma etapa, que se refere à entrevista semiestruturada áudio gravada. As discussões nessa entrevista semiestruturada envolverão um aprofundamento na temática proposta apresentada neste Projeto.

Em razão dos objetivos da pesquisa e dos procedimentos de coleta de dados adotados, contaremos com a participação de 50% de participantes na segunda etapa (entrevista semiestruturada). Assim sendo, como critério de seleção nessa segunda etapa serão considerados os docentes que assinalaram interesse em continuar participando da pesquisa e, caso haja maior quantidade de docentes interessados em participar da entrevista, será realizado um sorteio.

A partir dos esclarecimentos expostos, informo se tenho interesse em participar da próxima etapa da pesquisa (entrevista semiestruturada áudio gravada):

- () SIM
() NÃO

2. A minha participação como voluntário (a) nesta pesquisa consistirá, primeiramente, em responder a um questionário impresso, de forma individual, na própria instituição de ensino (sala de aula, sala dos professores ou biblioteca na presença do pesquisador), ou por meio de suportes como e-mail, WhatsApp, também de forma individual, contendo 11 perguntas. Em ambos os casos, com a duração de aproximadamente 45 minutos. Ficará a minha escolha a forma como desejarei responder ao questionário.

Havendo meu interesse em participar da segunda etapa da pesquisa, que é a entrevista semiestruturada, seguindo os critérios de seleção apontados, minha atuação como voluntário (a) nesta pesquisa consistirá em participar da entrevista semiestruturada áudio gravada a ser realizada na própria instituição de ensino (sala de aula, sala dos professores ou biblioteca) e terá a duração de aproximadamente 1 hora. Será realizado agendado (a data e o horário), conforme a minha disponibilidade como participante. Serei entrevistado na presença apenas do pesquisador. A entrevista será transcrita somente para registrar os dados, sem nenhuma divulgação do áudio na mídia.

Tenho conhecimento de que a intenção, por meio do uso desses instrumentos de produção de dados, é possibilitar ao pesquisador a coleta de dados dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental I para a sua pesquisa sobre “ELABORAÇÃO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS COM CONTOS DE FADAS NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO”.

3. Fui informado que a coleta de dados será realizada de forma cautelosa, minimizando, assim, possíveis situações de constrangimento para os participantes. Todavia, durante a execução da pesquisa poderão ocorrer riscos de desconforto e/ou constrangimento diante do pesquisador, em razão de informações que retratarão acerca da temática pesquisada. Desta forma, estou ciente de que o pesquisador responsável estará preparado para as orientações e esclarecimentos necessários para contribuir com o meu bem estar.

Ainda, estou ciente de que poderei optar por interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo para mim.

4. Ao participar desse trabalho estarei contribuindo para pesquisas nas áreas de Educação acerca da formação docente e o processo de ensino e aprendizagem. Os estudos trarão contribuições no campo de estudos acadêmicos e científicos, envolvendo reflexões acerca da temática investigada, permitindo ainda aos participantes da pesquisa refletirem diretamente sobre os temas abordados, sua formação e práticas de ensino.

5. Não terei nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderei deixar de participar ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e não sofrerei qualquer prejuízo.

6. Fui informado (a) e estou ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação, no entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, serei ressarcido (a).

7. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de minha participação no estudo, poderei ser compensado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde

8. Meu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a minha privacidade, e se eu desejar terei livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

9. Estou ciente e autorizo o pesquisador a utilizar as minhas imagens fotográficas para fins de pesquisa e divulgação do Projeto em diferentes plataformas.

10. Fui informado (a) que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, e que os resultados poderão ser publicados.

11. Fui garantido de que a entrevista semiestruturada será transcrita apenas para registro dos dados, sem nenhuma divulgação do áudio na mídia.

12. Os procedimentos aos quais serei submetidos não provocarão danos físicos, psíquicos, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual.

13. Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com Rodrigo Fernando Manoel, pesquisador responsável pela pesquisa, telefone: _____, e-mail: rfmanoel@uniara.edu.br, e/ou com Comitê de Ética em Pesquisa da Uniara, localizado na Rua Voluntários da Pátria nº 1309 no Centro da cidade de Araraquara-SP, telefone: 3301.7263, e-mail: comitedeetica@uniara.com.br, atendimento de segunda a sexta-feira das 08h00min. – 13h00min. - 14h00min. – 17h00min.

Fui informado (a) de que, caso desejar, tenho direito de receber uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para ser arquivado, que será encaminhado por e-mail pelo responsável por esta pesquisa.

Eu, _____, RG nº _____
declaro ter sido informado(a) e concordo em ser participante do Projeto de pesquisa acima descrito.

aceito participar da pesquisa

não aceito participar da pesquisa

Assinale a forma de preenchimento do questionário:

encontro presencial com a presença do pesquisador

individualmente via e-mail ou WhatsApp

_____, _____ de _____ de 2023.

Gostaria de receber a cópia desse termo no *e-mail* indicado abaixo:

APÊNDICE B – Questionário -Professores (Escola Municipal – Ensino Fundamental I)

- 1- Qual a sua Formação Acadêmica? () Prefiro não responder
- 2- Há quanto tempo leciona? () Prefiro não responder
- 3- Há quanto tempo atua na etapa da alfabetização? () Prefiro não responder
- 4- Na sua concepção, o que é alfabetização? () Prefiro não responder
- 5- Na sua concepção, o que é letramento? () Prefiro não responder
- 6- Quais ações realiza para desenvolver alfabetização e letramento com seus alunos?
() Prefiro não responder
- 7- Você utiliza atividades em sequências didáticas? () Prefiro não responder
- 8- O que você entende por sequência didática? () Prefiro não responder
- 9- Qual gênero textual mais utiliza durante as aulas? Por quê? () Prefiro não responder
- 10- Você costuma utilizar o gênero contos de fadas? Comente. () Prefiro não responder
- 11- Já realizou algum tipo de formação sobre algum destes temas? Qual?
() Prefiro não responder

APÊNDICE C – Entrevista Semiestruturada

Professores (Escola Municipal – Ensino Fundamental I)

- 1- O que acredita ser importante para despertar o interesse dos alunos em relação à escrita e à leitura? Ou você prefere não responder?
- 2- Alfabetização e letramento são temáticas abordadas em sua formação inicial? Comente. Ou você prefere não responder?
- 3- De que forma você considera que os contos de fadas podem auxiliar no aprendizado dos alunos? E em especial, na leitura e na escrita? Ou você prefere não responder?
- 4- De que forma a utilização de sequências didáticas pode contribuir para o processo ensino-aprendizagem? Ou você prefere não responder?
- 5- Quais dificuldades você encontra no desenvolvimento das atividades em sala de aula? Ou você prefere não responder?