



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CAPANEMA
FACULDADE DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

SILMARA DOS REMÉDIOS SANTOS

**CONTRIBUIÇÕES DO GÊNERO POEMA PARA AS PRÁTICAS DE
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL:** uma experiência tecida em um núcleo PIBID do curso de pedagogia da
UFPA

CAPANEMA-PA
2022

SILMARA DOS REMÉDIOS SANTOS

**CONTRIBUIÇÕES DO GÊNERO POEMA PARA AS PRÁTICAS DE
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: uma experiência tecida em um núcleo PIBID do curso de pedagogia da
UFPA**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como
requisito parcial para obtenção de grau de Licenciatura
em Pedagogia, pela Universidade Federal do Pará.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Gorete Rodrigues Cardoso

CAPANEMA – PA
2022

SILMARA DOS REMÉDIOS SANTOS

**CONTRIBUIÇÕES DO GÊNERO POEMA PARA AS PRÁTICAS DE
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: uma experiência tecida em um núcleo PIBID do curso de pedagogia da
UFPA**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como
requisito parcial para obtenção de grau de Licenciatura
em Pedagogia, pela Universidade Federal do Pará.

APROVADA EM: 23/06/2022

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Maria Gorete Rodrigues Cardoso
Orientadora - UFPA

Profa. Me. Maria Helena Rodrigues Chaves
Examinadora Interna – UFPA

Profa. Dra. Maria Natalina Mendes Freitas
Examinadora Interna – UFPA

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pelo dom da vida, e pelo privilégio de ter vencido os obstáculos e ter chegado até esse momento tão importante, que é a conclusão do curso de pedagogia.

Agradeço também a minha família, pelo incentivo, e por sempre acreditar que seria capaz de chegar até aqui.

A minha mãe Selma, por ser o meu pilar e minha inspiração, por nunca me deixar desistir dos meus sonhos, e me encorajar a ser sempre uma pessoa melhor.

A minha orientadora profa. Dra. Maria Gorete, por ter compartilhado seus conhecimentos, por estar sempre disposta a ajudar, a incentivar, a cobrar quando necessário, por sua paciência, por seu tempo, e principalmente por ser a grande mediadora neste processo.

A minha irmã Vitoria, pelo apoio de uma palavra amiga, e pela ajuda na leitura deste trabalho, que foi de suma importância para a sua conclusão.

Ao meu namorado Rodrigo, que fez parte de todo o meu processo dentro da faculdade, e que sempre me incentivou e encorajou a chegar até esse momento.

A todos os docentes da faculdade que contribuíram para o meu processo de ensino-aprendizagem durante o período do curso.

A minha colega de trabalho do projeto Wiltiana, pela parceria, paciência e troca de conhecimentos em todos os artigos e atividades desenvolvidas no decorrer do nosso estágio.

As minhas amigas Dienny e Mayra, por terem tornado essa trajetória universitária mais leve e alegre com suas amizades, e por terem compartilhado comigo saberes na realização dos trabalhos acadêmicos.

A Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), pois sem o financiamento do projeto PIBID, o presente trabalho não seria realizado.

Agradeço a todos que de forma direta ou indireta me ajudaram a chegar nesse momento da minha formação, o meu muito obrigada!

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso discorre sobre a experiência de planejamento e implementação de uma proposta de ensino de linguagem, com a utilização do gênero textual poema, durante o estágio de iniciação à docência desenvolvido no âmbito do subprojeto *Práticas Interdisciplinares de Alfabetização e Letramento no Ensino Fundamental*, integrante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e implementado pelo Núcleo de Pedagogia da UFPa em Capanema, no período de 01 agosto de 2018 a 30 janeiro de 2020. A pesquisa tem como objetivo analisar as contribuições do gênero textual poema no processo de alfabetização e letramento de crianças integrantes de uma turma de quarto ano do ensino fundamental com base na experiência de uma sequência didática realizada como ação de intervenção didática no estágio de iniciação à docência favorecido pelo PIBID. Para dar conta da consecução deste objetivo, a pesquisa toma como base os registros feitos pela estagiária nos momentos de planejamento e implementação da referida proposta de ensino. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa do tipo descritiva e explicativa, já que pretende descrever as experiências vivenciadas e analisar os resultados alcançados com a proposta de ensino focalizada. A abordagem da pesquisa é de natureza qualitativa, pois se valeu da técnica da observação participante como procedimento básico de coleta de dados, juntamente com as notas registradas no diário de campo durante o desenvolvimento do estágio de iniciação à docência. A pesquisa bibliográfica também foi importante para a construção do referencial teórico e para analisar os dados e discutir os resultados apresentados neste trabalho. Com base nos resultados obtidos asseveramos que utilizar os diferentes gêneros textuais nos anos iniciais do ensino fundamental é bastante produtivo para desenvolver a alfabetização como um contínuo processo de letramento, pois o trabalho com os gêneros contribui para despertar no aluno o interesse pela aprendizagem, assim como possibilita o desenvolvimento da leitura, da escrita e oralidade de forma mais significativa e contextualizada. Em relação ao gênero utilizado na experiência discutida, reiteramos que proporcionou o aperfeiçoamento da alfabetização (articulada ao letramento) e se constitui um interessante recurso pedagógico, tendo em vista que os alunos alcançaram os objetivos propostos para as aulas e conseguiram aprimorar a leitura, interpretação, produção textual e oralidade.

Palavras-chave: gênero textual; poema; alfabetização; letramento.

ABSTRACT

This course conclusion work discusses the experience of planning and implementing a language teaching proposal, using the poem textual genre, during the teaching initiation internship developed within the scope of the Interdisciplinary Practices of Literacy and Literacy in Teaching subproject. Fundamental, member of the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (PIBID) and implemented by the Pedagogy Center of UFPA in Capanema, from August 1, 2018 to January 30, 2020. The research aims to analyze the contributions of the textual genre poem in the literacy and literacy process of children in a fourth year elementary school class based on the experience of a didactic sequence carried out as a didactic intervention action in the initiation stage to teaching favored by PIBID. In order to achieve this objective, the research is based on the records made by the intern during the planning and implementation of the aforementioned teaching proposal. From the methodological point of view, this is a descriptive and explanatory research, since it intends to describe the lived experiences and analyze the results achieved with the focused teaching proposal. The research approach is qualitative in nature, as it used the technique of participant observation as a basic procedure for data collection, along with the notes recorded in the field diary during the development of the teaching initiation internship. The bibliographic research was also important for the construction of the theoretical framework and for analyzing the data and discussing the results presented in this work. Based on the results obtained, we assert that using different textual genres in the early years of elementary school is quite productive to develop literacy as a continuous process of literacy, since working with genres contributes to awakening in the student an interest in learning, as well as enables the development of reading, writing and speaking in a more meaningful and contextualized way. In relation to the genre used in the experience discussed, we reiterate that it provided the improvement of literacy (articulated with literacy) and constitutes an interesting pedagogical resource, considering that the students achieved the proposed objectives for the classes and managed to improve reading, interpretation, textual production and orality.

Keywords: text genre; poem; literacy; literacy.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	8
2	REFERENCIAL TEÓRICO	12
2.1	A relação entre alfabetização e letramento	13
2.2	Gênero textual: definições e características	17
2.3	A proposta metodológica de sequência didática para o ensino de gêneros orais e escritos	20
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	25
3.1	Tipo de pesquisa.....	26
3.2	Quanto à coleta de dados	27
3.3	Caracterização do lócus e dos sujeitos da pesquisa	28
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	31
4.1	Caracterização da experiência de ensino desenvolvida no PIBID	31
4.2	Resultados alcançados com a sequência didática.....	36
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	40
	REFERÊNCIAS.....	42

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso discorre sobre a experiência de planejamento e implementação de uma proposta de ensino de linguagem, com a utilização do gênero textual poema, durante o estágio de iniciação à docência desenvolvido no âmbito do subprojeto *Práticas Interdisciplinares de Alfabetização e Letramento no Ensino Fundamental*. O subprojeto foi financiado pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e implementado pelo Núcleo de Pedagogia, no Campus Universitário de Capanema, da Universidade Federal do Pará (UFPA), no período de 01 agosto de 2018 a 30 janeiro de 2020.

O PIBID é um programa integrante da política nacional de formação de professores, fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tem como finalidade proporcionar o estágio de iniciação à docência, com bolsa ou de forma voluntária, à estudantes de licenciatura que ainda se encontram nos semestres iniciais da graduação. Os estagiários são levados a participar dos processos de ensino e aprendizagem em escolas da rede pública de educação básica, com foco na área prioritária do subprojeto vinculado.

No caso do subprojeto do núcleo PIBID do curso de Pedagogia, a prioridade foi o processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação de jovens e adultos (EJA), vivenciado em três escolas públicas municipais: 01 (uma) em Capanema e 02 (duas) em Bragança. No âmbito deste trabalho focalizaremos a experiência de uma estagiária de iniciação à docência, atuante na escola parceira do subprojeto na cidade de Capanema.

O estágio de iniciação à docência no PIBID teve o mérito de oportunizar aos (às) licenciandos (as) a aproximação com os diferentes espaços educativos das escolas parceiras, além do contato direto com o processo ensino-aprendizagem e o conhecimento mais aprofundado do contexto da sala de aula a partir da convivência com professores e alunos em diferentes momentos da rotina escolar. Dessa forma, o estágio estimulou enriquecedoras reflexões acerca das práticas de alfabetização e letramento implementadas por docentes mais experientes, assim como favoreceu aos estagiários formação teórica e metodológica de maneira dinâmica e contextualizada, pois, ao mesmo tempo em que realizavam sessões de estudos nos encontros e oficinas promovidos pelo subprojeto, também, tinham a oportunidade de vivenciar o que estava aprendendo na prática.

O projeto teve como principal foco observar, problematizar e investigar as práticas de alfabetização e o letramento de professores de anos iniciais do ensino fundamental, assim como

proporcionar ao estagiário exercitar o planejamento e a implementação de planos e projetos de ensino, oportunizando a experimentação do ensino da alfabetização na perspectiva dos novos estudos dos letramentos sociais.

Inicialmente, cabe definir e distinguir os termos alfabetização e letramento, pois ambos compõem um processo de grande importância para aprendizagem dos estudantes nos anos iniciais da escolarização, sendo que o segundo perdura por toda a vida, em diferentes esferas e contextos do convívio social das pessoas. Assim, entende-se que alfabetização significa tornar o indivíduo capaz de ler e escrever, enquanto o letramento consiste em levar o educando a entender e utilizar a leitura e a escrita nas práticas institucionais e sociais.

Apesar de serem considerados conceitos e processos distintos, alfabetização e letramento são dois termos intimamente relacionados, pois a alfabetização, quando entendida na perspectiva do letramento, consiste em trabalhar abordagens, estratégias e recursos que visam desenvolver as habilidades de compreensão do sistema de escrita alfabética, ao mesmo tempo em que leva ao desenvolvimento de uma compreensão crítica e reflexiva do uso da linguagem escrita como instrumento de expressão e interação social.

Nesse sentido, para assumir a alfabetização como prática de letramento, no âmbito do mencionado subprojeto, fez-se importante o trabalho pedagógico com os gêneros textuais, pelo fato de que os gêneros permitem desenvolver um ensino de língua de forma mais contextualizada, utilizando textos que integram o universo social e cultural dos alunos, e que perpassam as diferentes práticas de linguagem que os alunos se envolvem cotidianamente. Por isso, os gêneros podem ser vistos como instrumentos indispensáveis para facilitar o processo de aprendizagem das crianças. Nessa perspectiva, para compor a experiência ora relatada, houve a escolha do gênero textual poema, o qual foi trabalhado a partir de uma sequência didática para o ensino de gêneros orais e escritos com uma turma de quarto ano do ensino fundamental, que possuía alunos na faixa etária de 09 a 11 anos de idade.

A escolha do referido gênero em meio a tantos outros gêneros que povoam o universo infantil, foi feita a partir de uma proposta realizada em reunião do grupo PIBID, para elaboração de uma sequência didática com metodologias adequadas às necessidades da turma que vinha sendo acompanhada pela estagiária ao longo de 09 (nove meses). Assim, o gênero poema foi selecionado pelo fato de possuir uma intenção social pautada em riquezas simbólicas que se fazem presentes no cotidiano das crianças, como também por favorecer o desenvolvimento da leitura e escrita por meio de uma linguagem lúdica e envolvente, estimulando um olhar mais atento no momento da leitura e escrita por conta do ritmo, sonoridade, rimas, e repetições que os poemas possuem. Este gênero é uma potente ferramenta no processo de ensino da escrita

alfabética, pois conforme as rimas e aliterações vão aparecendo, as crianças podem analisar as palavras pelos sons e sentidos emocionais que povoam o seu universo. Dessa forma, esse gênero foi utilizado como estratégia para instigar o interesse dos alunos pela leitura e, além disso, estimular a imaginação, expressão corporal, produção textual e oralidade, tornando assim, o processo de alfabetização mais prazeroso e significativo para as crianças.

Deste modo, a presente pesquisa tem como objetivo analisar as contribuições do gênero textual poema no processo de alfabetização e letramento de crianças integrantes de uma turma de quarto ano dos anos iniciais do ensino fundamental, com base na experiência de uma sequência didática realizada como ação integrante do estágio de iniciação à docência favorecido pelo PIBID. Para dar conta da consecução deste objetivo, a pesquisa toma como base os registros feitos pela estagiária nos momentos de planejamento e implementação da proposta de ensino, com o intuito de discutir e apresentar os resultados alcançados.

Para realizar a discussão teórica do tema, relatar a experiência vivenciada e analisar os dados coletados, o trabalho está estruturado em cinco partes que procuram dar conta da introdução, referencial teórico, metodologia, resultados e discussão e considerações finais do trabalho.

Na primeira parte de introdução procuramos contextualizar a experiência relatada, apresentar o tema, objeto de estudo, justificativa e objetivos.

Na segunda parte de referencial teórico buscamos definir, distinguir e relacionar os conceitos de alfabetização e letramento com base em autores como: Kleiman (2005 e 2007), Soares (2003 e 2009), Marcuschi (2010), Rojo (2008 e 2010), Street (2014), e Tfouni (2006). Assim como discutimos o conceito de gêneros textuais e tratamos das características do gênero poema, assinalando suas contribuições para um ensino contextualizado de alfabetização. A discussão sobre gêneros do discurso/gêneros textuais é feita a partir de Bakhtin (1997) e Marcuschi (2003 e 2008). Para tratar do gênero poema, em particular, nos referenciamos em Almeida, Duarte, D'Avila, et. al. (2018), e Lajolo (2001). Na abordagem sobre sequência didática e sua estrutura, procuramos dialogar com as referências dos pensamentos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Fernandes e Souza (2016), Cristovão (2009), Giordan e Guimaraes (2012), Almeida (2007), Vieira e Aparício (2020).

Na terceira parte, explicitamos a abordagem metodológica que subsidiou a elaboração do trabalho, os procedimentos metodológicos empregados na sua elaboração, demonstrando o contexto educacional da escola-campo do estágio de iniciação à docência, o perfil da turma envolvida na experiência, o processo de elaboração do plano de ensino e a implementação da

sequência didática para o gênero textual poema, assim como as estratégias empregadas na constituição, registro e análise dos dados examinados.

Na quarta parte, analisamos os dados e discutimos os resultados do trabalho realizado com o gênero poema para o processo de alfabetização e letramento dos alunos da turma investigada na escola parceira do PIBID no município de Capanema-PA, evidenciando as aprendizagens construídas e os avanços demonstrados pelos estudantes.

Na quinta parte de considerações finais apresentamos nossas reflexões acerca dos processos de alfabetização e letramento na escola campo do estágio de iniciação à docência e sobre a experiência vivenciada no subprojeto PIBID, destacando as aprendizagens construídas e as contribuições da experiência para o nosso processo de formação inicial como professores alfabetizadores.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção abordaremos aspectos importantes acerca dos conceitos e definições de alfabetização, letramento, gêneros textuais, gênero poema e sequência didática. A discussão está baseada em diversos autores que contribuíram com o processo de formação pedagógica dos estagiários durante o período de realização do subprojeto. Para melhor esclarecimento das ideias relativas às categorias teóricas aqui mobilizadas, esta seção foi dividida em três subseções, com intuito de dar organicidade ao texto e facilitar a compreensão do leitor.

Na primeira subseção intitulada “A relação entre alfabetização e letramento” caracterizaremos esses dois conceitos, apresentando suas definições, particularidades e distinções, assim como trataremos das relações de interdependência e complementaridade entre os dois termos. Pois, apesar de se tratar de conceitos e processos diferentes, os dois se completam no processo de ensino e aprendizagem do sistema de escrita alfabética, daí a relevância de trabalhar práticas pedagógicas de alfabetização articuladas às práticas de letramento, visando à formação integral dos educandos e sua formação como sujeitos autônomos e competentes nos usos da linguagem em práticas sociais diversas. O debate acerca dos dois termos focalizados foi inspirado em autores como: Kleiman (2005; 2007), Soares (2003; 2009), Marcuschi (2010), Rojo (2008; 2010), Street (1995) e Tfouni (2006).

Na segunda subseção intitulada “Gênero textual: definições e características”, apresentamos os conceitos de gênero do discurso e gênero textual, procurando discutir características, funcionalidade dos gêneros textuais, fazer a distinção entre gênero e tipo textual, assim como enfatizar aspectos importantes do uso do gênero textual poema para o ensino contextualizado da alfabetização e do letramento dos estudantes. A discussão está baseada nas ideias de autores como: Almeida, Duarte, D’Avila et. al. (2018), Bakhtin (1997), Barros (2012), Marcuschi (2003; 2008), Lajolo (2001), e Travaglia (2007).

Na terceira subseção intitulada “A proposta metodológica de sequência didática para o ensino de gêneros orais e escritos”, discutimos o conceito, a estrutura e a importância da utilização da sequência didática como proposta metodológica para o ensino da linguagem oral e escrita baseada em gêneros textuais. Os referenciais utilizados basearam-se nos autores como: Almeida (2007), Cristovão (2009), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Fernandes e Souza (2016), Giordan e Guimarães (2012), e Vieira e Aparício (2020).

2.1 A relação entre alfabetização e letramento

De acordo com o Dicionário Online de Português¹, alfabetização significa “Ação de alfabetizar, e/ou Difusão do ensino primário, restrita ao aprendizado da leitura e escrita rudimentar”, ou seja, alfabetização é o processo de aprendizagem dos códigos do sistema alfabético e posteriormente desenvolvimento da capacidade de ler e escrever. Desta forma, todo sujeito que possui a habilidade da leitura e escrita é considerado pela sociedade alfabetizado, e quem não possui as mesmas habilidades é julgado analfabeto. Soares (2009), diz que alfabetizar é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever. Conforme a definição do dicionário Aurélio, consultado pela autora, “a alfabetização é a ação de alfabetizar, de tornar alfabeto” (SOARES, 2009, p. 31).

Tfouni (2006), considera a alfabetização como um processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e escrita, ou como um processo de representação de objetos diversos, de naturezas diferentes, onde o indivíduo passa por um processo complexo de estágios para aprender e dominar som-grafema, até se tornar alfabetizado. Isto é, o discente passa no seu processo de escolarização por graus ou níveis de desenvolvimento, para apropriar-se da leitura e escrita enquanto habilidade individual para seu benefício.

Para kleiman (2005) a alfabetização é considerada uma prática individual que acontece dentro de uma sala de aula, liderados por um professor, que ensina sistematicamente as regras de funcionamento e uso do código alfabético aos alunos, sendo um processo que possui atividades que desenvolvem o sistema da língua escrita dos educandos. Desse modo, as práticas de alfabetização estão ligadas diretamente ao espaço escolar e ao ensinar através do sistema alfabético e ortográfico.

Já na concepção de Rojo (2010), alfabetizar-se é a ação de se apropriar do alfabeto, da ortografia da língua que se fala, dominar um sistema bastante complexo de representações e de regras de correspondência entre grafemas e fonemas da língua portuguesa. Assim, o indivíduo precisa saber as normas da língua utilizada por ele, para usar de forma adequada as letras e os sons da fala, para poder ser considerado alfabetizado.

Por muitos anos a alfabetização, de acordo com Magda Soares (2003), era o principal segmento para o método das práticas educativas nas escolas, e fundamentava-se unicamente na instrução da leitura e escrita, sendo as condutas docentes influenciadas pela utilização de modo alternado dos métodos sintéticos (que funcionam da parte para o todo, dando ênfase entre o oral

¹<https://www.dicio.com.br/>

e o escrito, entre o som e a grafia, ou seja, a aprendizagem se dava consecutivamente de falar e escrever letra por letra, sílaba por sílaba, e por fim, palavra por palavra) e os métodos analíticos (que se baseiam do todo para a parte, ou seja, visava o estudo da frase para depois focar nas palavras, e a partir dessa palavra propor a separação de sílabas). Para ser categorizado como alfabetizado, era imprescindível que os indivíduos soubessem decodificar e codificar as palavras. De acordo com Marcuschi (2010, p.21 e 22), “a alfabetização pode dar-se, como de fato se deu historicamente, à margem da instituição escolar, mas é sempre um aprendizado mediante ensino, e compreende o domínio ativo e sistemático da habilidade de ler e escrever.”

Nessa perspectiva, a prática de alfabetizar era classificada apenas como um processo mecânico, compreendido como a aquisição de habilidades de leitura e escrita dos alunos, isto é, considerado apenas como uma ação de treinamento artificial, pois buscava apenas ensinar as letras do alfabeto através das soletrações, junções de sílabas e repetições de sons. Concomitante a isso, entendia-se que se a criança sabia decodificar automaticamente compreendia o significado das palavras que o texto possuía, porém, esse pensamento não representava literalmente a realidade, já que os indivíduos sabiam decodificar os códigos, mas não sabiam interpretar a mensagem dos textos, o que ocasionava prejuízos futuros no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Com o passar do tempo, e com a evidente deficiência da prática de alfabetização em sala de aula, esse método de ensinar o sistema alfabético e ortográfico por meio de sílabas passa a ser rotulado como tradicional, como afirma Magda Soares,

[...] quando se fala em “método” de alfabetização, identifica-se, imediatamente, “método” com os tipos “tradicionais” de métodos – sintéticos e analíticos (fônico, silábico, global etc.), como se esses tipos esgotassem todas as alternativas metodológicas para a aprendizagem da leitura e da escrita. Talvez se possa dizer que, para a prática da alfabetização, tinha-se, anteriormente, um método, e nenhuma teoria; com a mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, passou-se a ter uma teoria, e nenhum método (SOARES, 2003, p.11).

Assim, para que houvesse mudanças no que se refere as práticas desenvolvidas para a aprendizagem da leitura e escrita no campo educacional, surgiu a necessidade de uma nova palavra, “letramento”, que significa de acordo com o dicionário online de português, “Processo pedagógico de aquisição e domínio da capacidade de ler, escrever e interpretar”. Referente ao surgimento dessa nova palavra, Kleiman nos afirma que,

Assumir o letramento como objetivo do ensino no contexto dos ciclos escolares implica adotar uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção de cunho tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de competências e habilidades individuais (KLEIMAN, 2007, p.04).

Com o surgimento da palavra letramento, surgiram conceitos referentes a essa palavra, que são descritos por vários autores, como por exemplo, para Tfouni (2006, p. 9), “O letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escrita de maneira restrita ou generalizada[...]”. Já Kleiman (2005, p. 5), afirma que, “Letramento é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar”. Na visão de Soares (2009, p.18) “Letramento é, pois, 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”. Na declaração de Rojo (2010, p.26) “As práticas de letramento ganham corpo, materializam-se, nos diversos “eventos de letramento” dos quais participamos como indivíduos, em nossas comunidades, cotidianamente”.

Assim, percebemos através dos conceitos citados anteriormente, que letramento é mais do que somente saber ler e escrever, é compreender o que se lê e se escreve. Baseia-se na utilização das habilidades de leitura e escrita nas práticas sociais, por meio de interações com as culturas e outros aspectos sociáveis que se fazem presente no dia a dia.

Nesse sentido, Street (2014) assevera que, práticas de letramento se referem ao comportamento e as conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e da escrita. Sabe-se que letramento não é somente reproduzir falas, letrar é colocar o educando em situações de práticas sociais de leitura e escrita, para que compreenda a língua a partir da interação com o mundo letrado. Entende-se assim que letramento vai além de saber ler e escrever, é tornar o sujeito competente no uso da língua nos diferentes cenários sociais. Deste modo, pode-se dizer que o diferencial entre o sujeito letrado e alfabetizado está na qualidade e propriedade que tem sobre o uso da leitura e escrita.

No entanto, atualmente, acredita-se que a alfabetização é muito mais que uma ação mecânica, e que se faz presente em várias etapas do cotidiano escolar. Desde os rabiscos feitos na educação infantil, quando a criança aprende a diferenciar desenhos de letras e números, até o momento em que passa a ter um domínio mais completo do sistema de escrita alfabética. Nessa perspectiva, fica claro que alfabetização está presente em vários momentos do processo educativo, mas é preciso que o professor tenha atenção e respeite o tempo de aprendizagem de cada aluno, levando em consideração o que cada um traz de experiência, para que todos os alunos tenham um aprendizado pleno. Deste modo, constata-se que a alfabetização atribui um status voltado para o indivíduo com a capacidade de ler e escrever, ou seja, alfabetizado.

Compreender os conceitos referentes a alfabetização e letramento é de grande valia para conseguir identificar as características que cada um possui, e assim analisar o quanto são

diferentes e ao mesmo tempo se completam. Refletindo sobre alfabetização e letramento, Tfouni (2006, p.20) menciona que, “Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”. Desse modo, a alfabetização está voltada apenas para conveniência do próprio indivíduo, pois aprendeu a ler e escrever, porém não possui competências para interagir usando essas habilidades; enquanto o letramento engloba todas as questões sociais, pois a pessoa letrada possui tais competências de interação, sendo assim, apesar de serem perspectivas diferentes, as duas se complementam, para tornar o indivíduo completo nas funções. Segundo Soares (2009, p. 38), “[...] aprender a ler e a escrever e, além disso, fazer uso da leitura e da escrita transformam o indivíduo, levam o indivíduo a um outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros.

Por conseguinte, pensar em alfabetização é pensar também em letramento, já que os dois devem estar interligados para a construção de um cidadão que saiba utilizar suas habilidades de leitura e escrita em qualquer situação de interação linguística que exija o uso da leitura e da escrita.

Rojo (2008, p.585) aponta que, “[...] no tempo atual, o objetivo das escolas é dispor de um universo de letramentos múltiplos, que permitem aos alunos através da leitura e escrita envolver-se nas várias práticas sociais de letramento, de forma ética, crítica e democrática”. Deste modo, o desejável é alfabetizar letrando, para que o aluno aprenda a ler e escrever e simultaneamente saiba como utilizar a leitura e a escrita em situações sociais diversas de comunicação. Soares (2009) reforça essa ideia quando diz que:

Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis. Ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 2009, p.47).

Logo, nota-se que as ações de letrar e alfabetizar podem e devem ser trabalhadas em conjunto, para almejar um resultado satisfatório no que se refere a aprendizagem dos alunos, para que saibam fazer uso da leitura e escrita quando necessário no cotidiano, dentro e fora do âmbito escolar. Tendo em vista que, a leitura e a escrita são funções indispensáveis para formação de um sujeito competente, ativo nas práticas de linguagem e capaz de contribuir para transformar a realidade da sociedade em que vive. Para que isso se torne possível, é necessário que o indivíduo frequente a escola, para receber estímulos dessa junção de funções, a fim de aprimorar a leitura e escrita, não somente codificar e decodificar palavras, mas também compreender o que está lendo ou escrevendo. Como afirma Kleiman (2007):

Em instituições como a escola, em que predomina a concepção da leitura e da escrita como conjunto de competências, concebe-se a atividade de ler e escrever como um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas, até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal, a do usuário proficiente da língua escrita. Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem (KLEIMAN, 2007, p.04).

Sabe-se que é uma tarefa desafiadora para os docentes, mas que é possível sim, buscar um trabalho pedagógico para os anos iniciais que envolva atividades de alfabetizar letrando, tendo em vista que, esta é a etapa em que a maioria dos alunos aprendem a ler e escrever, por isso, o professor deve buscar ferramentas a fim de auxiliar seu trabalho para ser capaz de incluir seus alunos no mundo da alfabetização e letramento, intencionando essa junção por meio de propostas que mostrem para o aluno que a leitura e escrita não devem ser uma ação mecanizada, assim, é imprescindível que o professor inove sempre a sua prática com atividades que contribuam para alfabetizar letrando.

Lembrando que, o professor para alcançar o desenvolvimento completo dos alunos, precisa entender que alfabetização e letramento devem ser trabalhados de modo simultâneos, de maneira interdisciplinar com atividades que possuam uma intencionalidade, além disso, é crucial conhecer seus alunos e levar em consideração suas realidades, para que os saberes adquiridos ocasionem reflexões e significados na vida deles. Nesse sentido, os gêneros textuais assumem um papel de grande relevância para a alfabetização articulada ao processo de letramento, pois eles possuem um propósito cultural riquíssimo que tornam as aulas mais atrativas, e estimulam os discentes no desenvolvimento educacional contextualizado nas diferentes ações que eles vivenciam no dia a dia, favorecendo na formação para a construção de indivíduos ativos e críticos dentro da sala de aula e fora dela.

2.2 Gênero textual: definições e características

Segundo Marcuschi (2008), os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados a vida cultural e social, portanto, são entidades sócio-discursivas e formas de ação social em qualquer situação comunicativa. Ainda de acordo com sua concepção, o gênero evidencia dois aspectos, sendo o primeiro denominado de gestão enunciativa, que se refere a escolha dos planos de enunciação, modos discursivos e tipos textuais, e o segundo nomeado de composicionalidade, que corresponde à identificação de unidades ou subunidades textuais.

Para Bakhtin (1997), qualquer atividade verbal ou de produção textual está relacionada ao uso da língua, por mais variada que seja, a utilização da língua individual elabora enunciados estáveis que são denominados gêneros do discurso. Assim, há uma variedade de gêneros do discurso, pois compreende-se que, cada esfera de atividades realizadas pelo indivíduo possibilita um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. Além disso, em sua produção ele divide os gêneros em primários e secundários, onde entende-se como primários os gêneros da vida cotidiana, característicos à comunicação verbal espontânea. Já os secundários são compreendidos como comunicação cultural mais elaborada, onde ele cita como exemplo a jornalística, jurídica, política, filosófica, científica, entre outras.

Seguindo a perspectiva de visão dos dois autores mencionados anteriormente, os gêneros são produtos históricos da interação e comunicação social, assim, todos os textos que circulam de forma escrita e/ou oral no corpo da sociedade, tem o propósito de efetuar a socialização por meio da comunicação entre as pessoas. Deste modo, fica evidente que os gêneros são as diversas formas pela qual utilizamos a língua para interação, transformando-se conforme a situação de comunicação imposta por cada gênero. Seguindo essa óptica, Marcuschi afirma que:

Entre o discurso e o texto está o gênero, que é aqui visto como prática social e prática textual-discursiva. Ele opera como a ponte entre o discurso como uma atividade mais universal e o texto enquanto a peça empírica particularizada e configurada numa determinada composição observável. Gêneros são modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem. Sua estabilidade é relativa ao momento histórico-social em que surge e circula (MARCUSCHI, 2008, p. 84).

A respeito dos gêneros do discurso, Bakhtin (1997, p.285) aponta que, “[...] são as correias de transmissão que levam da história da sociedade à história da língua [...]; já no que diz respeito aos gêneros textuais, segundo o ponto de vista de Marcuschi (2008, p.154), “[...] é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto”. Desse modo, é perceptível que o indivíduo deve se adequar as exigências de cada gênero e reconhecê-lo conforme a utilização nas diferentes situações de produção e verbalização, dependendo do contexto da sociedade em que se encontram.

Marcuschi (2003), refletindo sobre as características e distinções de gêneros textuais e tipo textual, afirma que o tipo textual serve para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição, que abrange as categorias de narração,

argumentação, exposição, descrição e injunção. Já os gêneros textuais, são os textos materializados que se faz presente no cotidiano com uma função social de comunicação. Desse modo, os gêneros são textos concretos que se fazem presentes na vida cotidiana e se caracterizam por exercerem uma função social com aspectos sociocomunicativos, que variam conforme a determinação da intenção comunicativa e por meio das suas particularidades em relação a linguagem, conteúdos, propriedades funcionais, estilo, estrutura e composição, entre outros.

Travaglia (2007) anuncia que, para a caracterização da estrutura composicional é importante lembrar da superestrutura, pois são opcionais e podem ou não ser realizadas, depende do gênero, e o que certamente é importante para caracterizá-lo. Nesse mesmo sentido, Almeida, Duarte, D'Avila, et. al. (2018) afirmam que, cada gênero tem uma construção composicional que são compostos por conteúdos temáticos, e formam-se em condições reais de utilização da linguagem. Assim, entende-se que, as estruturas composicionais são relativamente estáveis, pois dependem das condições de produção, sendo que, a composição e o estilo ligam-se à forma como o texto irá se organizar, adaptando-se as necessidades de comunicação. Desse modo, os gêneros são utilizados como meio comunicativo, adaptando-se as necessidades sociais. Como afirma Barros (2012), em relação ao ensino por meio dos gêneros:

[...] nesse sentido, ele (o/a aluno/a) não aprende apenas a reconhecer sua estrutura composicional ou seus elementos linguísticos mais regulares, aprende, sobretudo, a agir numa determinada situação verbal, a intervir no mundo por meio da linguagem, pois o gênero, como objeto de ensino, é, além de um instrumento didático, também um instrumento cultural (BARROS 2012, p.70).

Fica claro, que quando o sujeito domina o gênero, ele passa a interpretar o mundo, tornando-se cidadão a medida em que pratica a linguagem. Todos os gêneros textuais possuem particularidades, pois como afirma Bakhtin (1997), todo gênero apresenta uma estrutura, um conteúdo e um estilo. Logo, cada gênero possui suas características, como é o caso do gênero poema, predominante da esfera literária, que possui na sua caracterização elementos que o compõem, sendo ele escrito em versos, estrofes ou em formato de prosa, são eles: métrica, rima e melodia. Tendo por finalidade manifestar sentimento e emoção, expondo na maioria das vezes, uma linguagem mais dinâmica, com ritmo, sonoridade, rimas, repetições, elementos esses que tornam o poema mais atrativo. Como expõe Almeida et al. (2018):

O poema circula em diversos espaços. Ainda que esteja localizado, mais especificamente na esfera literária, percebemos que seguidamente é utilizado na esfera escolar, esfera jornalística e social, dado as possibilidades de abordagem do seu conteúdo temático. Não há uma restrição específica diante do conteúdo, assim o poema pode abordar temáticas universais até os conteúdos temáticos mais específicos de cada grupo social (ALMEIDA al., 2018, p.46).

É relevante afirmar que a diferença de se trabalhar com o gênero textual poema em sala, é que esse gênero pode ser manifestado de várias formas, pois existe diversas maneiras de encaixar o texto poético nas atividades, como oportunidade para o aluno materializar as práticas de linguagem. Além disso, esse gênero textual possui uma forte ligação com a música, Por esse motivo torna-se um grande aliado pedagógico, já que sua linguagem possibilita uma intenção, com riquezas simbólicas, expondo proporções surpreendentes, sensibilizando, problematizando, questionando conhecimentos e certezas, o que desperta prazer na leitura, contribuindo para a visão de mundo dos educandos. Lajolo (2001) declara que,

[...] O mundo da poesia é muito rico e encantador e o professor ou mediador se torna o principal vínculo entre a criança e este tipo de texto. Sendo assim, chama a atenção para o fato de que a poesia é significativa para a reflexão e para as descobertas individuais do conhecimento do eu. É considerada um meio para se ter uma visão das coisas de forma mágica, preservando o lúdico, despertando a sensibilidade poética dos alunos. Para ela, os poemas devem fazer parte da nossa vida e da vida das crianças. Esta aproximação deve ser proporcionada pelos educadores-mediadores em momentos de encantamento e com poesias que forem consideradas significativas, despertando assim o prazer pela leitura e pela literatura (LAJOLO, 2001, p.20).

Deste modo, o gênero textual poema é classificado como impulsionador do processo de alfabetização na perspectiva do letramento, já que oferece ricas e variadas oportunidades que atrai leitores pela sua maneira encantadora de sensibilizar e entreter todos os gostos, basta saber como despertar nos alunos o prazer pelo gênero. Além disso, compreende-se que a escola tem como função principal proporcionar aos alunos a participação nas diversas práticas sociais que empregam os gêneros nos diferentes contextos, onde precisam fazer uso da leitura, escrita e oralidade, e assim, praticar os múltiplos letramentos, já que existe a necessidade de os educandos dominarem os gêneros para se comunicarem, tendo em vista que, possibilita competências comunicativas.

2.3 A proposta metodológica de sequência didática para o ensino de gêneros orais e escritos

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.96), “Uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral

ou escrito”. Ou seja, a sequência didática deve dispor de atividades planejadas em torno de um gênero textual para que o docente consiga ajudar os educandos a desenvolverem práticas de linguagens, seguindo uma estratégia de elaboração dos conteúdos e atividades a serem trabalhados em sala de aula, de forma lógica e sequencial, com tarefas que conversam entre si.

Fernandes e Souza (2016) relatam que a sequência didática também chamada pela sigla SD (sequência didática) é utilizada para orientar e auxiliar os professores no desenvolvimento de atividades que envolvam os gêneros textuais em sala de aula, através de um passo a passo que contém instruções para trabalhar os níveis de conhecimento que os alunos já dominam, até chegar aos níveis que eles precisam dominar. Referente ao mesmo assunto, Dolz, Noverraz e Schneuwly afirmam que:

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente[...] (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p.97).

Desse modo, a proposta de trabalhar com o gênero poema vai além de direcionar os alunos a dominarem a escrita de poemas tal como de outros textos pragmáticos, mas sim, levá-los também a experimentar o jogo simbólico e sonoro que os poemas possuem, para despertar as suas emoções por meio da sensibilidade e beleza que a poesia proporciona.

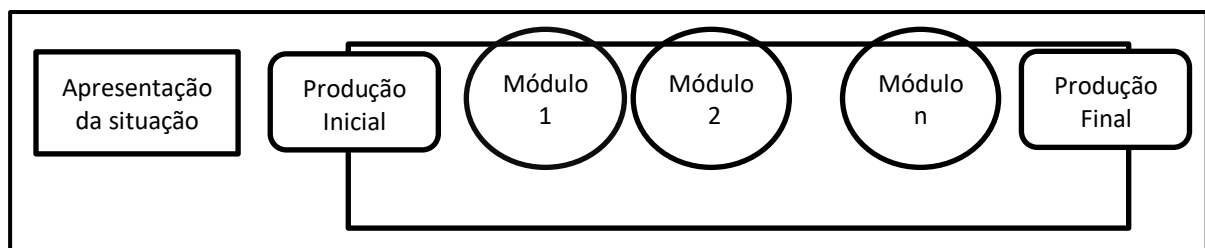
Logo, a aplicação dessa sequência didática, tem como proposta potencializar a aprendizagem e a sensibilidade dos alunos, levando em conta os conhecimentos prévios em relação ao gênero, para expandir seus conhecimentos cada vez mais, e o que ainda não dominam para desenvolvê-los, como afirma Cristovão (2009) O trabalho didático prevê a proposta de aprendizagem como um processo espiralado de apreensão em que o novo se edifica transformando o que já existe. Para isso os objetivos precisam estar interligados com a proposta que a SD possui pois assim será possível êxito do que se pretende alcançar. Como declaram Giordan e Guimaraes (2012), o objetivo da ação de ensinar possui vínculo direto com a função docente, a definição dos conteúdos, identificação das condições de ensino e a seleção de dinâmicas e metodologias se materializam segundo um objeto de ensino.

Para conseguir atingir os objetivos da sequência didática, os autores Giordan e Guimaraes (2012) relatam em seu texto uma alternativa de estruturação para a criação de uma sequência didática, baseada em: título, para torna-la mais atrativa; definição do público alvo, pois as SD não são consideradas universais e precisam ser planejadas conforme o perfil da turma; a problematização, pois deve ser evidenciado um problema para sustentar e unir a

relação sistêmica da SD; os objetivos gerais, que servem para dar base aos conteúdos e metodologias, afim de atingir esses objetivos como resultados alcançados; os objetivos específicos, que são as metas detalhadas de aprendizagem possíveis de serem atingidas mediante o desenvolvimento da situação de ensino proposta; os conteúdos, que são organizados conforme os componentes curriculares e que podem ser trabalhados de modo interdisciplinar; a dinâmica, que pode ocorrer de forma variada durante o processo de ensino, pois é através do desenvolvimento delas que as situações de aprendizagem acontecem; a avaliação, que são métodos que precisam estar relacionados diretamente aos objetivos e conteúdos previstos no que se pretende ensinar na sequência didática; as referências bibliográficas, que são as obras, livros, textos, vídeos, entre outros, que serão utilizados no desenvolvimento das aulas propostas; bibliografia utilizada, é destinado a apresentar os trabalhos utilizados para estruturar os conceitos empregados na elaboração da SD.

Já Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) apresentam as etapas que as sequências didáticas devem possuir no decorrer das aulas, que são denominadas por eles como: a apresentação da situação, na qual o professor descreve de maneira detalhada o tema e objetivos para que os alunos compreendam no momento da produção final a finalidade da sequência didática; a produção inicial, na qual é exposto a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar, onde o professor identifica os conhecimentos prévios e as dificuldades da turma para melhoria do conteúdo da sequência; os módulos, que trata-se de trabalhar as dificuldades apresentadas na aula diagnóstica com a produção inicial, onde irão ser desenvolvidas atividades que busquem superar os obstáculos encontrados; e por último, a produção final, onde o aluno coloca em prática as noções e os conteúdos desenvolvidos nos módulos através de uma nova produção, que servirá como meio avaliativo para que o professor consiga verificar os progressos realizados e os resultados alcançados. Como mostra na figura 1, a seguir, o diagrama que resume o passo a passo da sequência didática descrita pelos autores:

Figura 1 – Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.97).

O esquema acima, é uma proposta idealizada pelos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly, para uma melhor organização da sequência didática. Neste sentido, cabe ao professor conhecer a sua turma, para identificar o que os/as estudantes já sabem e as principais dificuldades que apresentam, e assim, buscar meios que contribuam para o aperfeiçoamento e desenvolvimento do conhecimento sobre os gêneros, com atividades que os ajudem a compreender o que está sendo trabalhado em sala, e superar os obstáculos encontrados, com intuito de alcançar os objetivos que são determinados no início do planejamento escolar. Como expõe Almeida (2007, p.53) “[...] é o projeto político-pedagógico-PPP que vai apontar as intenções, vai guiar as práticas e, principalmente, operacionalizar as ações”.

Entende-se assim que, a sequência didática deve seguir os princípios que estão norteados no PPP da escola, e adaptar conforme o assunto, realidade e necessidades da turma. Além disso, os conteúdos e atividades devem ser baseadas nas competências e habilidades que estão disponíveis na Base Nacional Comum Curricular-BNCC para que os alunos possam evoluir conforme está previsto para cada ano escolar.

Cristovão (2009) reflete que, para garantir que o professor consiga colaborar com o avanço dos alunos, a SD deve conter em sua instrução a esfera de atividades em que o gênero circula, com a definição de uma situação de comunicação na qual a produção se insere, bem como conteúdos apropriados com disponibilização de textos sociais como referência do que se encontra na realidade dos alunos. Além disso, deve conter uma organização geral de ensino que vá ao encontro das transformações desejadas com atividades que contribuam para que os objetivos sejam alcançados, a partir de propostas de percursos e situações que levem o aluno a atingir os objetivos desejados. Nesse sentido, Vieira e Aparício reiteram que:

[...] a aprendizagem da língua deve ocorrer em situações contextualizadas, relacionadas a uma situação comunicativa de forma dialógica, cabendo ao professor planejar propostas didáticas com textos de diferentes gêneros e com propósitos diversos para oportunizar aos alunos a vivência em uma perspectiva comunicativa real. (VIEIRA; APARÍCIO, 2020, p.3)

Desse modo, as ações de linguagem são produzidas a partir do ensino e aprendizagem da leitura, interpretação e produção de textos relacionados com a realidade que os educandos se encontram, para que consigam fazer uso do que aprendem no cotidiano. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 109), anunciam que o procedimento de ensino de expressão escrita e oral serve para: “preparar os alunos para dominarem sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhes instrumentos precisos, imediatamente eficazes, para melhorarem suas capacidades de escrever e de falar”. Em vista disso, percebe-se que os gêneros textuais

aproximam os educandos das práticas de linguagem que perpassam o cotidiano das pessoas, sendo uma ferramenta que possibilita as interações linguísticas.

Assim, trabalhar com a sequência didática para gêneros textuais proporciona aos discentes aprenderem conteúdos que os permitem conhecer e conduzir esses gêneros para trabalhar conceitos linguísticos e extralinguísticos, afinal, nenhuma interação linguística se faz que não seja mediada por um gênero. Na perspectiva de Cristovão (2009) os gêneros se constituem como artefatos simbólicos que se encontram à nossa disposição na sociedade, constituindo como práticas sociais de referência para nosso agir. Dolz, Noverraz e Schneuwly ainda afirmam que:

Os gêneros textuais não possuem construção fixa, são produções de múltiplos sentidos. São textos produzidos em situações marcadas pela cultura e assumem formas e estilos próprios, certo que a estrutura dos gêneros textuais vem se transformando a cada dia por necessidade de comunicação e para atingir o objetivo de interação com as ações humanas (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p.95).

Deste modo, trabalhar com os gêneros em sala de aula, implica em uma metodologia que favorece o processo de ensino e aprendizagem dos educandos, através da escolha de um gênero interessante conforme o ano escolar, nesse caso, o gênero literário poema, que ajuda no desenvolvimento da leitura, interpretação, produção, oralidade, entre outros aspectos da língua portuguesa, na fase da alfabetização, contribuindo assim para alfabetizar letrando as crianças.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa do tipo descritiva e explicativa, já que pretende descrever as experiências vivenciadas e analisar os resultados alcançados com a proposta de ensino focalizada. A abordagem da pesquisa é de natureza qualitativa, pois se valeu da técnica da observação participante como procedimento básico de coleta de dados, juntamente com as notas registradas no diário de campo durante o desenvolvimento do estágio de iniciação à docência. A pesquisa bibliográfica também foi importante para a construção do referencial teórico e para analisar os dados e discutir os resultados apresentados neste trabalho.

Para Godoy (1995) as pesquisas denominadas qualitativas têm como preocupação fundamental o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural, pois essa é a fonte direta de dados e o pesquisador é o instrumento fundamental da pesquisa. Nessa abordagem valoriza-se o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada, sendo que as coleta dos dados podem ser feitas a partir de entrevistas com gravações de vídeo e voz, fotografias, observação, anotações sobre os acontecimentos, entre outros.

Conforme relatam Silveira e Córdova (2009), a pesquisa qualitativa serve para explicar o porquê dos acontecimentos, evidenciando o que convém ser feito, sem quantificar os valores e as trocas simbólicas, pois não se submetem à prova de fatos, já que os dados analisados são não-métricos, ou seja, suscitados e de interação, rejeitando qualquer aspecto quantitativo, já que esse tipo de pesquisa engloba a descrição e interpretação da realidade por meio da palavra escrita, além disso, se valem de diferentes abordagens para a compreensão do que está sendo pesquisado.

Segundo a visão de Demo (1998), pesquisa qualitativa significa o esforço jeitoso de formalização perante uma realidade também jeitosa, ou seja, dedica-se mais a aspectos qualitativos da realidade. Pode-se dizer que, o ambiente e as pessoas que estão inseridas nele, devem ser olhados como um todo, para que o pesquisador consiga fazer a interpretação dos fenômenos ocorridos durante a realização da coleta de dados para pesquisa na sua veracidade

Na perspectiva de Gil (2008), a pesquisa qualitativa é utilizada principalmente nas pesquisas definidas como estudos de campo, estudos de caso, pesquisa-ação ou pesquisa participante. Esses tipos de pesquisas se opõem às pesquisas experimentais, já que os levantamentos dos procedimentos analíticos podem ser definidos previamente, porém, as pesquisas de abordagens qualitativas não podem ter fórmulas predefinidas para orientar os pesquisadores.

Desse modo, pode-se considerar que a pesquisa com a abordagem de cunho qualitativa possui um vínculo indissociável com a interpretação de forma crítica dos fenômenos ocorridos na realidade que se pretende pesquisar por meio da coleta de dados. Assim, a análise dos dados da pesquisa qualitativa depende muito da capacidade e do estilo do pesquisador, ou seja, o que na sua visão é mais importante de ser explanado ao analisar os fatos como um todo.

3.1 Tipo de pesquisa

Esta pesquisa configura-se como descritiva, tendo em vista, o conceito de Silveira e Córdova (2009, p. 35, apud TRIVIÑOS, 1987), onde afirmam que “A pesquisa descritiva exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade”. Logo, a pesquisa descritiva se caracteriza pela descrição dos pontos significativos encontrados durante a realização do estudo.

Se caracteriza também como explicativa, pois de acordo com Gil (2008, p.29) “pesquisa explicativa pode ser a continuação de outra descritiva, posto que a identificação dos fatores que determinam um fenômeno exige que este esteja suficientemente descrito e detalhado”. Nesse caso, a pesquisa explicativa serve para identificar os motivos que constata ou auxiliam para que ocorra determinada situação, e assim, explicar a razão dos resultados alcançados.

Além disso, faz-se presente também a pesquisa bibliográfica, na qual Silveira e Córdova (2009, p. 69) consideram como a “mãe de toda pesquisa, que se fundamenta em fontes bibliográficas, ou seja, os dados são obtidos a partir de fontes escritas, portanto, de uma modalidade específica de documentos[...]”. Na concepção de Gil (2008, p. 50) “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos[...]”. Assim, a pesquisa bibliográfica busca reunir os principais autores que discutem os conceitos do que se pretende explicar em um trabalho.

Diante dos conceitos evidenciados anteriormente, percebe-se que neste trabalho, as pesquisas de caráter descritiva e explicativa interligam-se no sentido de dar mais aprofundamento nas ideias colocadas no decorrer do texto, baseando-se também nos referenciais construídos a partir de um levantamento bibliográfico para dar fundamento as descrições e explicações dos fatos.

Desse modo, este trabalho irá descrever e analisar os fatos ocorridos na experiência de desenvolvimento de uma sequência didática vivenciado com a turma do quarto ano do ensino fundamental, por meio do Programa de Iniciação à Docência, caracterizado como um programa

que gera oportunidades para estudantes de licenciatura, pois permite reflexões sobre a relação teoria e prática, contemplando para um olhar mais significativo no que se refere as práticas do que é ser professor, além de possibilitar a ação de intervenção na turma a qual se aplica o estágio.

3.2 Quanto à coleta de dados

Os dados da pesquisa foram coletados por meio da observação participante, que é definida pela interação direta do observador com o que se deseja observar, tornando-o parte do contexto através da criação de laços que ocorrem no decorrer da pesquisa, que permitem a compreensão dos fatos na sua essência, já que passa a conviver no cotidiano e entender a realidade do que perpassa nele. Em relação a esse tipo de coleta de dados, Cruz Neto (2001) afirma que:

A técnica de observação participante se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sócias em seus próprios contextos. O observador enquanto parte do contexto de observação estabelece uma relação face a face com os observados. Nesse processo, ele, ao mesmo tempo, pode modificar e ser modificado pelo contexto. A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real. (CRUZ NETO, 2001, p. 59 e 60)

Assim, a observação participante equivale a participação no íntimo da realidade da vida da comunidade investigada, pois o observado assume um papel de membro do grupo, como menciona Gil (2008, p. 31) “a pesquisa participante se caracteriza pelo envolvimento dos pesquisadores e dos pesquisados no processo de pesquisa”. Logo, por meio desse convívio, é possível identificar as tradições e costumes que se fazem presentes, que só são possíveis de perceber por meio do convívio que se dá através da observação participante.

Na visão de Silveira e Córdova (2009, p.75) “a observação participante permite captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas. Os fenômenos são observados diretamente na própria realidade”. Dessa forma, o observador consegue analisar as ideias, motivações, dificuldades, mudanças, entre outras características que podem existir no grupo, além de poder contribuir com elas, ou modificá-las.

Nesse contexto, a observação participante serviu para conhecer a turma objeto da pesquisa, o processo de ensino em relação a alfabetização e letramento que estavam sendo desenvolvidos, bem como, compreender como acontecia essa prática pedagógica dentro da sala

de aula, para conseguir contribuir com ela. Para isso, foram necessários focalizar durante as sessões de observação, no comportamento de cada aluno nos diferentes momentos do desenvolvimento das atividades, com intuito de verificar os conhecimentos e as dificuldades que os alunos possuíam em relação a leitura, escrita e oralidade, e assim, perceber o desenvolvimento deles a respeito da alfabetização e letramento, além disso, conhecer também a didática do planejamento e aplicação das aulas da professora responsável pela turma.

Essas observações foram registradas em um diário de bordo, utilizado como instrumento para anotar as informações e reflexões sobre o que eram considerados relevantes na experiência, para dar suporte a caracterização da prática de alfabetização e letramento que era desenvolvido com a turma, e conseguir diagnosticar a situação de aprendizagem dos alunos, com o propósito de ajudá-los nas barreiras apresentadas e aperfeiçoar o que já sabiam, por meio da produção e implementação da sequência didática para os gêneros orais e escritos, e assim, alcançar o objetivo almejado com a participação dos bolsistas na escola parceira do projeto, ou seja, o aperfeiçoamento da alfabetização numa perspectiva de letramento dos discentes.

Para Batista (2019) o diário de bordo é visto como exercício de reflexão do professor que deseja investigar sua prática docente para tornar as aulas mais significativas, ou seja, o diário de bordo serve para registrar os comportamentos durante as aulas, para que o docente consiga ter uma visão de como os alunos se desenvolvem melhor perante suas práticas educativas, e perceber o que deve permanecer ou melhorar, para então identificar com o tempo as mudanças, até alcançar um resultado satisfatório na aprendizagem dos alunos.

Assim, as observações aconteceram em todos os momentos do desenvolvimento do estágio, desde o início da inclusão dos bolsistas na escola, onde foram realizados a caracterização da escola, do Projeto Político Pedagógico, do planejamento curricular, da prática pedagógica desenvolvida com os alunos, e compreensão dos níveis de aprendizagem, até os resultados finais, com a contribuição dos bolsistas nas suas turmas e a evolução das crianças em relação a escrita, leitura e oralidade. Além disso, as observações foram realizadas nos diferentes espaços da escola, com a intenção de compreender os múltiplos letramentos que ali se faziam presentes.

3.3 O lócus e os sujeitos da pesquisa

O programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID é fruto da política nacional de formação de professores, complementada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES, que gera aos discentes de licenciatura plena ainda nos

semestres iniciais do curso de nível superior, a oportunidade de estágios de iniciação à docência, com bolsa ou de forma voluntária em escolas públicas de educação básica. O programa aqui referido possui um subprojeto chamado de *Práticas Interdisciplinares de Alfabetização e Letramento no Ensino Fundamental*, que foi desenvolvido nos campi de Bragança e Capanema da Universidade Federal do Pará-UFPA, em três escolas públicas municipais, sendo uma em Capanema e duas em Bragança, no período de agosto de 2018 a janeiro de 2020, onde focalizou no processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação de jovens e adultos-EJA.

A experiência de iniciação à docência focalizada ocorreu na escola parceira do PIBID, Professora Maria Natividade da Silva, localizada na cidade de Capanema-PA, no bairro Oliveira Brito. Esta unidade escolar atende ao público das comunidades situadas nas proximidades da instituição, ofertando Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais) e Educação de Jovens e Adultos (EJA). O lócus da pesquisa foi uma turma de quarto ano, que possuía 26 alunos, na faixa etária de 9 a 11 anos. Os dados que constituem a pesquisa foram coletados por meio de um levantamento diagnóstico realizado junto à turma para conhecer seu perfil de aprendizagem quanto ao desenvolvimento da leitura, escrita e oralidade e no decorrer da experiência de intervenção pedagógica que a estagiária realizou na turma.

Desse modo, foram constatados que havia alunos que faziam uso da leitura, escrita e oralidade em diferentes situações e contextos comunicativos, mas, também haviam alunos que se encontravam em processo de aquisição do sistema alfabético, por esse motivo, as práticas de linguagem ainda eram reduzidas. Assim, a proposta de ensino baseou-se na superação e avanço dos aspectos linguístico-comunicativos da turma, por meio do gênero poema, visando torná-los capazes de se expressarem nas diferentes situações da comunidade escolar e social.

Este trabalho consiste em descrever a experiência vivenciada por uma discente do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará-UFPA, bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID, que ocorreu no período de 18 meses, com início em agosto de 2018 e término em janeiro de 2020, em uma escola municipal de educação básica do município de Capanema no Pará. Sendo que, na etapa correspondente do estágio de iniciação à docência que aconteceu no período de agosto a setembro de 2019, houve o planejamento de elaboração de sequência didática para os gêneros textuais, com o propósito de trabalhar práticas de linguagem no ensino fundamental.

Assim, a sequência didática para os gêneros orais e escritos deste trabalho, foi realizada com base no gênero poema, com a proposta de trabalhar a alfabetização e o letramento, por meio de metodologias que visassem proporcionar aos alunos o desenvolvimento da língua de

forma contextualizada através dos poemas. Portanto, esse gênero foi pensado em decorrência das dificuldades que os alunos apresentavam em produzir pequenas frases e se expressar oralmente perante a turma. Desse modo, o poema foi usado na sequência didática na perspectiva de causar nos alunos o entusiasmo pela leitura e escrita, e conseqüentemente o aprimoramento da oralidade.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção aprofundaremos a discussão dos resultados alcançados com o trabalho realizado na turma do quarto ano da escola parceira do projeto Pibid em Capanema-PA. Primeiro faremos uma caracterização geral da experiência de ensino desenvolvida durante o estágio de iniciação à docência; em seguida trataremos do processo de construção e implementação da sequência didática para o gênero poema e refletiremos sobre as aprendizagens construídas pelos estudantes, assim como sua evolução no decorrer dos módulos da sequência. Com intuito de dar maior organicidade à discussão, o texto está estruturado em duas subseções denominadas de “Caracterização da experiência de ensino desenvolvida no PIBID” e “Resultados alcançados com a sequência didática”.

4.1 Caracterização da experiência de ensino desenvolvida no PIBID

Para iniciar a construção de sequências didática para gêneros textuais orais e escritos no âmbito do subprojeto Pibid foram necessárias várias sessões de estudos referentes ao tema, assim como a realização de uma oficina sobre didatização do ensino de gêneros textuais. Estas ações foram realizadas com o intuito de instrumentalizar teórica e metodologicamente os estagiários de iniciação à docência e orientá-los sobre os procedimentos de elaboração da sequência didática para o gênero escolhido pelos estagiários, para ser trabalhado em sala de aula, com base nas observações participantes que cada uma vinha fazendo nas turmas, desde o início do subprojeto na escola parceira. Assim, esse processo culminou com a elaboração do plano da sequência didática, em que tivemos a oportunidade de fazer a escolha de um determinado gênero textual, definir os objetivos e objetos de ensino, organizar as estratégias metodológicas de desenvolvimento das aulas, selecionar os recursos e materiais didáticos a serem utilizados na mediação das aprendizagens. Em relação a escolha do gênero a ser trabalhado com os alunos, Koch aponta que:

A escolha do gênero deverá, portanto, levar em conta, em cada caso, os objetivos visados, o lugar social e os papéis dos participantes. Além disso, o agente deverá adaptar "o modelo" do gênero a seus valores particulares, adotando um estilo próprio, ou mesmo contribuindo para a constante transformação dos modelos (KOCH, 2015, p. 61).

Nesse sentido, fizemos a opção pelo gênero textual poema, por possibilitar aos alunos noções apropriadas e necessárias para o desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral

e escrita em situações diversas de comunicação, visto que, ao ser empregado no processo de ensino no ciclo de alfabetização, o poema oportuniza alfabetizar e ao mesmo tempo letrar os estudantes, pois incentiva o gosto pela leitura, desenvolve habilidades de escrita, aguça a imaginação, além de possibilitar traduzir os acontecimentos do mundo em linguagem poética.

Assim, enfatizamos que o diferencial de se trabalhar com os gêneros textuais é que por serem ferramentas que ajudam na interação das crianças com as pessoas e os sentidos que permeiam o seu universo sociocultural, o processo de ensino-aprendizagem se torna mais relevante, uma vez que, o aluno se utilizará das competências linguísticas construídas por meio do trabalho com os diferentes gêneros na sua vida cotidiana, para além dos muros da escola. Como afirma Kleiman:

Não seria demais enfatizar, novamente, o papel da oralidade na aprendizagem dos gêneros da escrita. Na produção escrita, um critério importante para a avaliação de dificuldades de ensino e aprendizagem é a familiaridade do aluno com o texto e com sua função na sociedade [...] (KLEIMAN, 2002, p.106).

A partir disso, planejamos as atividades escolares sobre o assunto, organizadas de maneira sistemática para facilitar a compreensão dos alunos. As aulas foram planejadas para 8 dias, porém seguindo o cronograma de aulas que a professora da turma já havia organizado, as aulas planejadas pela estagiária não aconteceram em dias consecutivos, mas em dias alternados. O início se deu no dia 10 de outubro de 2019 e o término no dia 10 de dezembro do mesmo ano, culminando com a exposição de um sarau de poesias na escola.

Para dar início as aulas planejadas na sequência didática, primeiramente apresentamos a proposta de trabalho com o gênero poema para os alunos, explicando de maneira detalhada o que é o gênero e suas características, por meio de vídeos que mostravam crianças declamando poemas. Também procuramos enfatizar que aquelas atividades iriam tanto ajudá-los a melhorarem o seu desempenho na leitura e escrita quanto despertar o gosto pela leitura de textos poéticos. Essa apresentação foi útil para que os alunos compreendessem a importância do desenvolvimento da sequência didática para o processo de ensino-aprendizagem deles, e o que esperávamos que os alunos alcançassem com a aplicação dela.

Assim, para adentrar no assunto, fizemos a exposição de dois vídeos: o primeiro mostrava uma entrevista realizada com um menino de 7 anos chamado João Neto, e tinha como assunto “o poema em forma de cordel”, em que o menino criava seus cordéis a partir das vivências do seu dia a dia; o segundo falava sobre a “Lei Maria da Penha”, do poeta Tião Simpatia, recitado por uma criança chamada Samya Abreu. Os vídeos chamaram muito a

atenção dos discentes, provocando entusiasmo por aquele gênero, pois percebiam a facilidade com que o garoto João compunha seus poemas e a desenvoltura da menina Samya em recitar um poema tão extenso, sem precisar lê-lo e sem esquecer de nenhuma palavra sequer. Nesse sentido, Dolz, Noverraz e Schneuwly, expõem que:

A apresentação da situação visa expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado "verdadeiramente" na produção final. Ao mesmo tempo, ela os prepara para a produção inicial, que pode ser considerada como uma primeira tentativa de realização do gênero que será, em seguida, trabalhado nos módulos. A apresentação da situação é, portanto, o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004,p.98).

Com base na exibição dos vídeos, realizamos a produção inicial por meio do diálogo, para incentivar as crianças a falarem sobre o que já sabiam a respeito desse gênero, das sensações que sentiram na escuta dos poemas, se já haviam tido contato com esse gênero, elas perceberam que os poemas podem ser criados com inspirações de tudo o que há em nossa volta. Assim, foi possível identificar o que os alunos haviam entendido sobre o gênero poema, seus conhecimentos prévios, e o que ainda tinham como dificuldades a serem trabalhados no decorrer das aulas.

Dessa forma para familiarizá-las ainda mais com o assunto, fizemos a exploração de rimas com diferentes palavras. Nesse momento realizamos a dinâmica “caixa surpresa”, com intuito de mostrar vários objetos de nosso cotidiano e brincar de construir rimas com seus nomes. A partir deste momento os alunos foram organizados em uma roda de conversa e questionados sobre o que eles achavam que tinha dentro da caixa, depois foi explicado que eles deveriam passar a caixa uns para os outros, mas antes de passar teriam que usar alguns sentidos: da audição (ao balançar a caixa) e do olfato (ao cheirá-la), com isso tinham que adivinhar o que havia dentro da caixa. Depois de levantarem várias possibilidades, foi retirado por um aluno (dentre tantos outros itens que havia dentro da caixa) uma bola, em seguida foi solicitado aos alunos que falassem sobre esse objeto, suas características, funções, utilidades, dentre outros aspectos, para que começassem a falar, e deixar de lado a timidez, para a dinâmica se tornar mais divertida. Depois foi explicado que dentro da caixa tinham objetos cujos nomes rimavam com a palavra “bola” e outros que não rimavam. Então, um aluno de cada vez foi retirando itens dizendo se o nome rimava ou não com aquela palavra, o restante da turma deveria concordar ou não com a afirmação do colega.

Por meio dessa dinâmica foi possível perceber que a maioria da turma havia compreendido o sentido das rimas e como formá-las, assim, para que colocassem em prática o

que estavam aprendendo, colocamos em ação os módulos, para começar a aperfeiçoar o que já sabiam e trabalhar as dificuldades apresentadas na produção inicial. Desse modo, propomos a criação de pequenas frases utilizando, de uma lista de palavras exposta na lousa, aquelas que rimavam. Esta lista continha palavras como: “bola”, “gola”, “sola”, “mola”, “enrola”, elas foram escritas a partir da dinâmica antes mencionada, e a partir da junção das frases elaboradas, passamos a brincar de escrever poemas.

Para dar continuidade às dinâmicas sobre rimas, realizamos o “jogo das rimas” com o propósito de estimular as crianças, de maneira lúdica, a reconhecerem palavras que rimavam, associando às suas respectivas imagens para formar pares. Para a realização do jogo, dividimos a turma em dois grupos denominados de A e B, onde jogavam duas crianças de cada equipe em cada rodada. As duplas eram organizadas uma de cada lado da mesa onde ficavam as figuras com seus respectivos nomes virados para baixo. As duplas, ao mesmo tempo, tinham que procurar pares de figuras que rimavam, a equipe que formasse 5 pares de rimas primeiro tinha que falar stop e o restante dos alunos confirmavam se os pares rimavam ou não. Todos participaram animados da atividade, estavam ansiosos em saber se acertavam ou não as rimas.

No decorrer da sequência didática desenvolvemos atividades para mostrar aos alunos diferentes tipos de poemas, com o propósito de despertar o interesse pela leitura do texto poético, sensibilizá-los para a riqueza de sentidos presentes nos poemas apresentados e demonstrar maneiras diversas de recitar poemas. Então, realizamos leituras compartilhada e individual de poemas como “O cinza coloriu”, de Marco Paschoal e “Tem tudo a ver”, de Elias José, após as leituras, executamos atividades de interpretação oral, escrita, plástica e corporal dos poemas lidos. Desta maneira, as crianças oralizaram suas interpretações, expressaram-se através de desenhos, produziram seus próprios poemas e até mesmo fizeram encenações. Sobre a riqueza do trabalho com poema em sala de aula Oliveira afirma que:

[...]o trabalho com a poesia em sala de aula é proposto como uma instrumentalização do leitor para que ele intérprete e alcance o prazer estético. Para tanto, o poema é abordado na perspectiva de que o sentido é construído na observância de sua constituição sonora, sintática, vocabular e sua configuração na página em branco (OLIVEIRA, 2011, p.170).

Os alunos foram bem participativos durante todas as atividades desenvolvidas no decorrer da implementação da sequência didática. Por meio da leitura individual e compartilhada de poemas puderam observar os diferentes recursos empregados na declamação dos poemas, assim como tentavam se aperfeiçoar cada vez mais nessa tarefa. Além disso, procuravam sempre comentar sobre as ideias e sentimentos que os poemas lhes despertavam.

Quando brincavam de compor poemas apresentavam para a turma suas produções, também gostavam quando as aulas saíam da rotina tradicional, sentiam-se mais motivados para aprender.

Para a produção final, realizamos atividade de encenação de poemas, para isso a turma foi dividida em cinco equipes, para as quais foram distribuídos os seguintes poemas: a primeira equipe ficou com o poema "Pessoas são diferentes", de Ruth Rocha; a segunda com "O direito das crianças", de Ruth Rocha; a terceira com "As borboletas", de Vinícius de Moraes; a quarta com "Guarda-chuvas", de Rosana Rios; e a quinta com "Mais respeito, eu sou criança", de Pedro Bandeira. Cada grupo fez primeiro a leitura individual e depois a leitura compartilhada do poema do grupo, em seguida passaram a interpretar e montar uma encenação do poema. Para Dolz, Noverraz, Schneuwly o trabalho com os gêneros em sala de aula possibilita:

Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isto que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, técnicas e instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p.96).

As equipes foram bastante criativas na montagem das apresentações, fazendo o uso de gestos, entonação de voz, cenário, caracterização, uso de objetos e adereços, de acordo com o que o poema sugeria. Por esta ter sido uma atividade diferenciada, pois não se igualavam as atividades que costumavam realizar em sala, e por nunca terem feito um trabalho desse tipo, em que pudessem agir com total autonomia, colocando em ação toda a sua criatividade, o resultado foi surpreendentemente positivo. A este respeito, a reflexão de Koch é bastante propícia:

[...] quanto mais precisa a definição das dimensões ensináveis de um gênero textual, mais o trabalho didático facilitará a sua apropriação como (mega) instrumento e possibilitará o desenvolvimento de capacidades de linguagem diversas a ele relacionadas (KOCH, 2015, p. 74).

Essas encenações foram aperfeiçoadas pelos alunos com auxílio da estagiária, para depois serem apresentadas em formato de sarau de poesias para a comunidade escolar no dia da culminância dos resultados do trabalho dos bolsistas Pibid na escola. Assim, foi preciso algumas aulas para os alunos organizarem a encenação, preparar os recursos didáticos conforme a necessidade das apresentações, e ensaiarem, para que tudo ocorresse conforme planejamos.

Durante o desenvolvimento das aulas, procuramos cumprir com os objetivos do subprojeto: alfabetizar letrando por meio do ensino efetivo de gêneros textuais que povoam a

imaginação e a vida social e cultural das crianças, assim, buscamos trabalhar de maneira lúdica, com a utilização de recursos e jogos didáticos pensados para facilitar a aquisição de conhecimentos, aguçar a curiosidade e motivar a aprendizagem do sistema de escrita alfabética e seus usos sociais. O principal intuito da proposta de ensino era despertar o interesse dos alunos para o trabalho com o gênero escolhido, ajudar os alunos a progredirem no domínio da leitura, escrita e oralidade, para, assim, tornarem-se alfabetizados e ao mesmo tempo letrados. Desse modo, foram realizadas diversas atividades envolvendo jogos, brincadeiras, dramatização, leitura individual e compartilhada de poemas, interpretação oral e visual de poemas, produção textual, entre outras que favorecessem a expressão linguística e extralinguística das crianças de maneira prazerosa. Desse modo, Soares expõe que é importante que:

[...] a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas[...] (SOARES, 2003, p.16).

É importante evidenciar que, nem todas as aulas saíram como estava previsto no planejamento, devido a diversos motivos relativos à programação e calendário da escola. Diante disso, Almeida e França (2018) consideram que a prática do planejamento está pautada em uma contínua ação-reflexão-ação, ocorrendo sempre que necessário, de acordo com a realidade, para atender as demandas da classe. Desse modo, percebe-se que o plano de aula deve ser flexível e ser desenvolvido conforme as necessidades dos alunos, por isso está sujeito a constantes mudanças.

4.2 Resultados alcançados com a sequência didática

Um primeiro resultado da sequência didática que vale a pena ser ressaltado é o quanto o trabalho com o gênero poema conseguiu incentivar nos alunos o gosto pela leitura do texto poético, focalizando não apenas aprendizagens mecânicas de leitura e escrita, mas explorando a interpretação dos textos, a construção de sentidos sobre eles, a expressão de seus conteúdos temáticos por meio de diferentes linguagens de expressão que fazem parte do universo imaginativo da criança, favorecendo assim a sua interação com os pares e com o contexto. Desta maneira, as atividades de aprendizagem da linguagem escrita puderam ser vivenciadas como verdadeiras atividades de letramento.

Nesse sentido, Soares (2009), evidencia que, para que a criança alfabetizada consiga entrar no mundo letrado, é preciso criar condições para que fiquem imersos em um ambiente com acesso a livros e revistas, para que a leitura e escrita seja praticada como um lazer. Desse modo, buscamos criar esse ambiente por meio do trabalho com o poema, para que os alunos tivessem prazer no momento da leitura e escrita, e não somente decodificassem e codificassem palavras, mas, para além disso se tornassem competentes na interpretação dos textos que liam. Concordamos com a assertiva de Soares de que não basta somente ensinar o estudante a ler e escrever, é preciso que levá-lo a compreender o que lê, ensiná-lo a fazer uso dessa prática na sua convivência social. Desta forma, teremos pessoas não somente alfabetizadas, mas também pessoas letradas.

Um outro objeto de ensino que gerou relevantes aprendizagens foi a rima. Para facilitar a compreensão deste assunto buscamos trabalhar com poemas já conhecidos da literatura brasileira como “Guarda-chuvas”, da autora Rosana Rios e “As borboletas”, de Vinicius de Moraes. Este momento extrapolou o exercício mecânico de percepção sonora das partes que compõem as palavras, possibilitando aos alunos escreverem e oralizarem sobre suas vivências, como, por exemplo, sobre suas casas, a escola, sobre algo que chamassem sua atenção ou que gostassem. Desta maneira, fomos articulando conteúdo dos textos e das vivências dos estudantes para contextualizar o assunto e as atividades dele decorrentes. Marcuschi em relação a oralidade, nos esclarece que:

A língua, seja na sua modalidade falada ou escrita, reflete, em boa medida, a organização da sociedade. Isso porque a própria língua mantém complexas relações com as representações e as formações sociais. Não se trata de um espelhamento, mas de uma funcionalidade em geral mais visível na fala. É por isso que podemos encontrar muitos correlatos entre variação sociolinguística e variação sociocultural (MARCUSCHI 2010, p.35).

Em relação a atividade lúdica de produção escrita de poemas, obtivemos um resultado muito positivo, pois em vários momentos os alunos apareceram mostrando poemas feitos em casa por diversão. Uma aluna, inclusive, já havia feito o poema sobre o lugar em que vivia, mesmo antes de ser solicitado pela estagiária, e essa foi uma excelente oportunidade para compartilhar o seu texto com os colegas. Diante disso, foi gratificante perceber o quanto ficaram motivados com o assunto e com as suas próprias produções. É válido ressaltar, ainda, que apesar das dificuldades enfrentadas por alguns, todos escreveram e recitaram seus poemas, cada um com suas possibilidades dentro do estágio de desenvolvimento e aprendizagem em que se

encontravam no que tange à leitura e escrita, e os resultados foram incríveis. Ainda conforme Dolz, Noverraz, Schneuwly:

A análise das produções orais ou escritas dos alunos, guiada por critérios bem definidos, permite avaliar de maneira bastante precisa em que ponto está a classe e quais são as dificuldades encontradas pelos alunos. O professor obtém, assim, informações preciosas para diferenciar, e até individualizar se necessário, seu ensino (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p.102).

Assim, com intuito de mostrar para a comunidade escolar o resultado do trabalho desenvolvido pelos bolsistas Pibid junto aos alunos da escola ocorreu um sarau de poesias, onde foram expostas todas as produções da turma do quarto ano realizadas no decorrer da aplicação da sequência didática. Neste momento eles também encenaram poemas trabalhados em sala de aula.

O sarau realizado como atividade de culminância do trabalho desenvolvido com a turma foi de grande importância para acompanharmos o progresso que os alunos fizeram durante o desenvolvimento deste plano de ensino. A culminância aconteceu no dia 10 de dezembro de 2019, com o propósito de expor todos os trabalhos, poemas, e registros fotográficos produzidos no transcorrer das aulas, além disso, foi o momento de apresentarem para os colegas das outras turmas as encenações que vinham ensaiando.

No decorrer das apresentações percebemos os avanços dos educandos durante a trajetória do programa na escola, no que diz respeito a forma de se manifestar e expressar suas ideias perante outras pessoas, bem como a evolução dos educandos referente à leitura, escrita, interpretação e principalmente no desenvolvimento da oralidade, além da compreensão sobre a produção e declamação de poemas. Assim, Koch expõe em suas ideias que:

Dominar um gênero consistiria no próprio domínio da situação comunicativa, domínio esse que se pode dar por meio do ensino das aptidões exigidas para a produção de um gênero determinado. O ensino dos gêneros seria, pois, uma forma concreta de dar poder de atuação aos educadores e, por decorrência, aos seus educandos (KOCH, 2015, p. 61).

Acreditamos que o progresso dos discentes no decorrer da aplicação da sequência didática se deu através do permanente exercício contextualizado da leitura, quando liam individualmente ou coletivamente poemas que faziam referências a assuntos de seu interesse, as suas fantasias, gostos e experiências de vida. Quanto à escrita, o avanço foi percebido por meio das “brincadeiras” de escrever poemas, desta maneira, acerca disso, Soares (2009, p.58) aponta que: “[...] compreendemos que nosso problema não é apenas ensinar a ler e a escrever,

mas é, também, e sobretudo, levar os indivíduos - crianças e adultos - a fazer uso da leitura e da escrita, envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita”.

Com isso, fica claro que quando os alunos compreendem o que estão lendo e escrevendo, passam a dominar o gênero, e a medida em praticam a linguagem, utilizando-a quando necessário e de forma crítica, passam a ter a formação integral, ou seja, são vistos como cidadãos alfabetizados e letrados. Para que essa formação aconteça de forma integral, é crucial que o professor encontre recursos para trabalhar com os gêneros de forma atrativa.. Como bem relata Kleiman (2005, p.53) “[...] o professor, enquanto agente de letramento, é um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e de suas redes comunicativas para que participem das práticas de usoda escrita situadas nas diversas instituições”.

Outra aprendizagem relevante construída pela turma diz respeito ao aperfeiçoamento da habilidade de trabalhar em grupo, pois aprenderam a compartilhar ideias e aceitar a opinião dos outros colegas e juntos realizaram com sucesso as atividades propostas.

Além disso, foi notório o desempenho, participação e criatividade dos alunos na criação dos poemas e realização de todas as atividades, pois as aulas eram pensadas para acontecer de forma dinâmica, sobretudo, para chamar a atenção e envolver os educandos, com o propósito de despertar neles o interesse pelo gênero e encorajá-los para produção escrita de textos poéticos, desenvolvendo, com isso, habilidades de leitura e escrita numa perspectiva de letramento.

Nesse sentido, o trabalho com o gênero textual permitiu que os educandos participassem de práticas de linguagem diversas, tendo em vista que ampliam suas capacidades expressivas em manifestações literárias. Contudo, refletimos que compete ao docente construir oportunidades de aprendizagem para formar indivíduos pensantes, que saibam se manifestar e colocar suas opiniões em diálogos sociais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho procurou discutir sobre a experiência de planejamento e implementação de uma proposta de ensino de linguagem, com a utilização do gênero textual poema, durante o estágio de iniciação à docência desenvolvido no âmbito do subprojeto *Práticas Interdisciplinares de Alfabetização e Letramento no Ensino Fundamental*. O objetivo que pautou a pesquisa foi analisar as contribuições do gênero textual poema no processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental com base numa sequência didática desenvolvida em uma turma de quarto ano como ação de experimentação didática favorecido pelo PIBID.

Com base nos dados e resultados discutidos ao longo do trabalho, entendemos que o Pibid possibilitou aos participantes do subprojeto desenvolverem experiências relevantes que qualificaram seu processo de formação inicial na docência. A oportunidade de vivenciar a articulação entre teoria e prática foi de suma importância para a constituição dos estagiários(as) de iniciação à docência como futuros(as) professores(as) alfabetizadores(as), pois a vivência da docência na escola gerou um olhar reflexivo sobre o ensino e a aprendizagem, sobre os processos de alfabetização e letramento, sobre o processo de constituição da identidade do professor, sobre as habilidades de planejar, implementar e avaliar o ensino, entre tantas outras questões.

Através das análises feitas, podemos inferir que utilizar os diferentes gêneros textuais nos anos iniciais do ensino fundamental é bastante produtivo para a alfabetização entendida como um contínuo processo de letramento, pois o trabalho com os gêneros contribui para despertar no aluno o interesse pela aprendizagem, assim como possibilita o desenvolvimento da leitura, da escrita e oralidade de forma mais significativa e contextualizada, além de contribuir para a formação dos estudantes como sujeitos críticos e autônomos, capazes de participar de maneira mais ativa das interações linguísticas que ocorrem dentro e fora do ambiente escolar. Todo gênero possui uma intencionalidade social, é produzido sob determinadas condições históricas e culturais, se dirige a um determinado público, se utiliza de determinados recursos. Desta forma, os gêneros se constituem em ferramentas que conferem sentidos à aprendizagem da linguagem quando assumidos como eixo central do processo de ensino-aprendizagem.

Em relação ao gênero poema, utilizado na experiência relatada e discutida nesta pesquisa, podemos reiterar que proporcionou o aperfeiçoamento da alfabetização (articulada ao letramento) na turma do quarto ano e se constitui um interessante recurso pedagógico, tendo

em vista que os alunos alcançaram os objetivos propostos para as aulas e conseguiram aprimorar a leitura, interpretação, produção textual e oralidade.

Portanto, é possível afirmar que este gênero textual pode ser utilizado como uma excelente ferramenta para alfabetizar e letrar, cabendo ao professor saber organizar as situações de aprendizagem, a fim de tornar significativo o processo de alfabetização articulado ao letramento. As atividades aqui relatadas fomentaram a imaginação, produção autônoma e expressão dos educandos. Assim, fica claro a potencialidade do gênero quando trabalhado de forma atrativa, dinâmica e prazerosa.

De outra forma, experienciar a vida docente ainda em processo de formação inicial contribuiu de forma positiva para a construção da estagiária enquanto professora alfabetizadora, permitindo-lhe reflexões importantes acerca da relação teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem. Percebemos que levar em consideração as necessidades e a realidade da turma, desenvolver atividades lúdicas que proporcionem interação, despertem o interesse pelo objeto de ensino, encoraje a produção autônoma dos estudantes, proponha desafios que estimulem o seu desenvolvimento linguístico e cognitivo, facilita o desenvolvimento da leitura, escrita e oralidade por meio de atividades contextualizadas foram aprendizados muito significativos proporcionados pelo Pibid.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Benedita et. al. Unidade III Poema. In: _____. (org.). **GÊNEROS** discursivos e reforma agrária: orientações metodológicas na área de linguagens. Candói, PR : Unicentro / Prefeitura Municipal de Candói, 2018. 81 p. : il. (Caderno de Educação do Campo, v. 6).
- ALMEIDA, G. M.; FRANÇA, M. L. C. A importância do planejamento para transformação da prática docente: estudo de caso realizado em uma escola municipal De Paulo Afonso-Bahia. **Revista Rios Eletrônica**, v. 20, p. 63-80, 2018.
- ALMEIDA, Geraldo Peçanha. **Transposição didática: por onde começar?** São Paulo: Cortez, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch, 1895-1975. **Estética da criação verbal** / Mikhail Bakhtin [tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. — 2º cd. — São Paulo Martins Fontes, 1997.
- BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. **Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais: a sequência didática como instrumento de mediação**. 2012. 358f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR, 2012.
- BATISTA, Tailine Penedo. O Diário de Bordo: uma forma de refletir sobre a prática pedagógica. **Revista Insignare Scientia-RIS**, v. 2, n.3, p.287-293, 2019.
- CRISTOVÃO, V.L.L. **Sequências Didáticas para o ensino de línguas**. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas. 1a. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 305-344.
- CRUZ NETO, Otávio. **O trabalho de campo como descoberta e criação** in: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 51-66.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa qualitativa: busca de equilíbrio entre forma e conteúdo**. **Revista Latino-americana de enfermagem**, v. 6, p. 89-104, 1998.
- Disponível em: <https://www.dicio.com.br/alfabetizacao/> acesso: em 05 de maio de 2022.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, michele; SCHEUWLY, bernard. **A sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. 2004.
- GIORDAN, M.; GUIMARÃES, Y. A. F. **Estudo Dirigido de Iniciação à Sequência Didática**. Especialização em Ensino de Ciências, Rede São Paulo de Formação Docente (REDEFOR). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- GIL, Antônio Carlos et al. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilities. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, [S. l.], v. 35, n. 2, p. 57–63, 1995.
- FERNANDES, Terezinha Aparecida. SOUZA, Renata de. **Sequência didática como prática de ensino-aprendizagem**. Paraná, 2016.

KLEIMAN, Ângela B. **Alfabetização e Letramento: Implicações para o Ensino.** Revista da FAC ED, n° 06, 2002.

_____. Preciso “ensinar” o letramento. **Não basta ensinar a ler e a escrever**, v. 1, 2005.

_____. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna.** Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e escrever: estratégias de produção textual/ Ingedore Villaça Koch, Vanda Maria Elias.** 2. Ed. 3ª reimpressão- São Paulo: Contexto, 2015.

LAJOLO, Marisa. **Palavras de encantamento.** São Paulo: Moderna, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros Textuais: definição e funcionalidade.** In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. (Org.) **Gêneros Textuais e Ensino.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola editorial, 2008.

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Meirilayne Ribeiro de. **Gêneros do discurso: O poema trabalhado na escola.** RevLet – Revista Virtual de Letras, v. 03, nº 01, jan./jul, 2011.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **O letramento escolar e os textos da divulgação científica – a apropriação dos gêneros de discurso na escola.** Linguagem em (Dis)curso – LemD, v. 8, n. 3, p. 581-612, set./dez. 2008

_____. **Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando?** In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Helena Rodrigues. (Orgs.). **Língua Portuguesa: ensino fundamental.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

SILVEIRA, D. T., & CORDOVA, F. P. **A pesquisa científica: Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora: UFRGS 2009.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2003.

_____. **Um tema em três gêneros.** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. A caracterização de categorias de texto: tipos, gêneros e espécies. **Alfa: Revista de Linguística**, v. 51, n. 1, 2007.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização/ Leda Verdiani.- 8. Ed.- São Paulo: Cortez, 2006.- (Coleção Questões da Nossa Época ; v.47)**

VIEIRA, Fabiana Silva Soares; APARÍCIO, Ana Silvia Moço. **Sequência didática de gênero textual**: uma ferramenta de ensino da escrita no processo de alfabetização. **HOLOS**, v. 1, p. 1-15, 2020.