



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO

TEREZINHA ALVES FERNANDES

**PRÁTICAS PARA AQUISIÇÃO DA PROFICIÊNCIA NA ESCRITA
EM RELATOS DE PROFESSORES DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**

João Pessoa
2017

TEREZINHA ALVES FERNANDES

**PRÁTICAS PARA AQUISIÇÃO DA PROFICIÊNCIA NA ESCRITA
EM RELATOS DE PROFESSORES DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Linha de Pesquisa: Estrutura e dinâmica da língua em atividades de aprendizagem.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Evangelina Maria Brito de Faria

João Pessoa
2017

F363p Fernandes, Terezinha Alves.
Práticas para aquisição da proficiência na escrita em
relatos de professores do ciclo de alfabetização / Terezinha
Alves Fernandes. - João Pessoa, 2017.
88 f. : il. -

Orientadora: Evangelina Maria Brito de Faria.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/MPLE

1. Ciclo de alfabetização - Processo didático. 2. Escrita -
Formação continuada. 3. Professores - Relatos de experiência.

UFPB/BC

CDU: 37.02(043)

TEREZINHA ALVES FERNANDES

PRÁTICAS PARA AQUISIÇÃO DA PROFICIÊNCIA NA ESCRITA EM RELATOS DE PROFESSORES DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

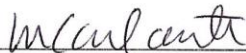
Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Data de aprovação: 07 de abril de 2017

MEMBROS COMPONENTES DA COMISSÃO JULGADORA



Prof.^a Dr.^a Evangelina Maria Brito de Faria
Orientadora



Prof.^a Dr.^a Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante
Examinadora



Prof.^a Dr.^a Isabelle Cahino Delgado
Examinadora

AGRADECIMENTOS

À Professora Dra. Evangelina Maria Brito de Faria, minha orientadora, pelos ensinamentos e incentivos, que foram fundamentais para a realização deste trabalho.

Ao Professor Dr. Marco Antonio Margarido Costa, docente da UFCG, pelas leituras, discussões e permanentes contribuições.

Às Professoras Dra. Isabelle Cahino Delgado e Dra. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante, pelas importantes sugestões oferecidas.

À minha família, pelas demonstrações de generosidade, de compreensão, de carinho e de confiança.

Aos participantes da formação continuada oferecida pelo PNAIC/UFPB, pela colaboração, tornando possível a concretização deste estudo.

Aos integrantes da Unidade de Educação a Distância da UFPB, pelo apoio que me proporcionaram.

Enfim, a todas as pessoas que, de alguma maneira, me fortaleceram nessa caminhada.

RESUMO

Os relatos de experiência de professores alfabetizadores são considerados fundamentais como estratégia da formação continuada que lhes é oferecida, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Neste estudo, são analisados relatos de atividades realizadas por professores do ciclo de alfabetização, nos quais se perceberam incongruências e impropriedades relacionadas à coerência textual, decorrentes, principalmente, de problemas de articulação entre o propósito principal das atividades e os demais itens que compõem os relatos. Tem como objetivo geral investigar a desarticulação entre os objetivos e os procedimentos e estratégias de atividades para a aquisição da proficiência na escrita de alunos do ciclo de alfabetização, visando à identificação de elementos que possam contribuir para o aprimoramento da prática educativa de alfabetizadores. Tomando a coerência como uma característica da textualidade, buscou-se o apoio teórico em Charolles (2002), Marcuschi (2008), Costa Val (2008), Antunes (2009) e Koch (2015), entre outros, para analisar questões concernentes à unidade de sentido dos relatos. Foram tomados como referência, também, outros estudos, como os de Menegolla e Sant’anna (2010), Luckesi (2011) e os que compõem os Cadernos do PNAIC (2013, 2015). Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa aplicada, de natureza qualitativa, cujo *corpus* constituiu-se de doze (12) relatos, selecionados entre os apresentados como uma das atividades obrigatórias da formação continuada. Partindo de uma visão geral dos relatos, a análise contempla a contextualização de cada um dos objetivos principais das experiências, com base nos direitos de aprendizagem; apresenta elementos que caracterizam problemas de coerência, em nível macroestrutural; e sinaliza para a repercussão desses problemas no processo de ensino. O estudo traz evidências de fragilidades na especificação de estratégias apropriadas para o alcance de objetivos determinados e permite inferir que a dissonância ou incoerência global verificada nos relatos pode ser um indicativo de desarticulação de natureza mais ampla, que envolve o processo pedagógico como um todo. Espera-se que este trabalho possa contribuir para ampliar a compreensão sobre dificuldades que ocorrem na prática docente, reveladas nos relatos de experiências, e que o seu enfrentamento concorra para a melhoria da aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização.

Palavras-chave: Relatos de experiência. Ciclo de alfabetização. Coerência. Formação continuada. Processo didático.

ABSTRACT

The experience reports of literacy teachers are considered fundamental as a strategy for continuing education, which is provided to them by the National Pact for literacy at the correct age – PNAIC. In this study, reports of activities undertaken by teachers of literacy are analyzed, in which some inconsistencies and inadequacies related to textual coherence, stemming mainly from problems of articulation between the main purpose of the activities and other items that make up the reports are observed. The general objective of this study is to investigate the disarticulation between the goals and the procedures and the strategies of activities for the acquisition of proficiency in the writing of students of the cycle of literacy, aiming at the identification of elements that may contribute to the improvement of the educational practice of literacy teachers. Assuming that coherence is a feature of textuality, the theoretical support of this study is based on Charolles (2002), Marcuschi (2008), Costa Val (2008), Antunes (2009) and Koch (2015), among others, so as to examine issues concerning the unity of the experience reports. Some other studies such as those developed by Menegolla and Sant'Anna (2010), Luckesi (2011) and those who compose the notebooks of PNAIC (2013, 2015) are also part of the theoretical support of this study. This is an applied research of qualitative nature and the corpus is consisted of twelve (12) reports, selected from those presented as one of the mandatory activities of continuing education. Starting from an overview of the reports, the analysis comprises the contextualization of each one of the main goals of the experiences reported; presents elements that characterize problems of coherence, at a macrostructural level; and signals for the repercussion of these problems in the teaching process. The study provides evidence of weaknesses in the specification of appropriate strategies to achieve determined goals and allows us to infer that the disagreement or the global inconsistency verified in the reports may imply a kind of lack more broadly in nature, which involves the teaching process as a whole. It is expected that this work may contribute to broaden the understanding of the difficulties that occur in the teaching practice, revealed in the reports of experiences, and that dealing with them may improve the learning of the children of the cycle of literacy.

Keywords: Experience reports. Cycle of literacy. Coherence. Continuing education. Didactic process.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese da legislação referida, com indicação do tipo, origem e número da norma, ano de publicação, assunto e aspecto destacado.....	14
Quadro 2 - Quantitativo de resposta e percentual respectivo, por item das questões agrupáveis, conforme preenchimento do instrumento pelos professores paraibanos – setembro/2014.....	42
Quadro 3 - Número de respostas, por item das questões agrupáveis, conforme preenchimento do instrumento que compõe os doze relatos dos professores alfabetizadores.....	45
Quadro 4 - Resposta dos professores brasileiros à questão 120 do questionário do professor – Prova Brasil/2011.....	47
Quadro 5 - Objetivos da experiência, conforme indicação nos doze relatos dos professores do ciclo de alfabetização.....	49
Quadro 6 - Sínteses das experiências, com respectivos títulos, conforme constam nos relatos dos professores alfabetizadores.....	50
Quadro 7 - Objetivos de aprendizagem e respectiva escala de progressão, por ano escolar – eixo estruturante análise linguística – Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.....	57
Quadro 8 - Objetivos de aprendizagem relacionados à finalidade de textos, por eixo estruturante e respectiva escala de progressão, segundo ano escolar.....	59
Quadro 9 - Objetivos de aprendizagem que fazem referência a suportes textuais, por eixo, e respectiva escala de progressão, segundo o ano escolar...	61
Quadro 10 - Objetivos de aprendizagem – eixo estruturante produção de textos escritos – e respectiva escala de progressão, por ano escolar.....	63
Quadro 11 - Objetivos de aprendizagem e respectiva escala de progressão, por ano escolar – eixo estruturante análise linguística, Discursividade, Textualidade e Normatividade.....	67

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
CAPÍTULO 1 – CARACTERIZANDO O ENSINO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO.....	15
1.1 COERÊNCIA COMO REQUISITO DA TEXTUALIDADE.....	19
1.2 GÊNERO TEXTUAL COMO OBJETO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	27
1.3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO MECANISMO DE ARTICULAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO.....	34
CAPÍTULO 2 – DISCORRENDO SOBRE ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	40
CAPÍTULO 3 – RELATOS DE EXPERIÊNCIAS: O QUE REVELAM DA PRÁTICA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES.....	45
3.1 VISÃO GERAL DOS RELATOS.....	45
3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DOS OBJETIVOS DAS ATIVIDADES.....	55
3.3 ELEMENTOS CARACTERÍSTICOS DE (IN)COERÊNCIA.....	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	78
REFERÊNCIAS.....	81
ANEXO.....	86

INTRODUÇÃO

A formação de docentes para atuação na educação básica é um tema presente na definição de qualquer política pública na área educacional, tendo por base o reconhecimento da relevância do papel desses profissionais no desenvolvimento de aprendizagens a que os estudantes têm direito.

Ao lado de iniciativas governamentais de apoio à realização de ações concernentes à formação inicial para integrantes da carreira do magistério, é recorrente a formulação de programas visando à formação continuada de professores, cujo principal objetivo, ao contribuir para o seu desenvolvimento profissional, é elevar o nível de desempenho dos estudantes.

Muitos desses programas estão sendo realizados em regime de colaboração entre as diferentes instâncias do poder público, com a parceria de Instituições de Ensino Superior – IES, como é o caso do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, que tem como eixo central a formação continuada de professores alfabetizadores.

A formação continuada dos integrantes do PNAIC, na Paraíba, vem ocorrendo desde 2013, ano em que o Pacto foi coordenado pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). A partir de 2014, passou a ser realizada sob a responsabilidade da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), envolvendo, anualmente, 223 coordenadores locais – representantes de cada um dos municípios do Estado, cerca de 430 orientadores de estudo – responsáveis pela formação dos alfabetizadores e, aproximadamente, 8.500 professores do ciclo de alfabetização da rede estadual e das redes municipais de ensino.

O PNAIC, iniciativa do governo federal, foi instituído em 2012, por meio da Portaria do Ministério da Educação (MEC) Nº 867, considerando a necessidade de elevar o desempenho dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental. O objetivo desse Pacto é que todas as crianças estejam alfabetizadas aos oito anos de idade, até o final do 3º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2012a).

Trata-se de um compromisso formal, assumido entre os entes federados e está presente em todos os estados brasileiros. Conta com materiais pedagógicos, fornecidos pelo MEC, nas diversas áreas do currículo, e com várias outras ações voltadas para a gestão, mobilização, avaliação, destacando-se a formação

continuada – eixo principal do Pacto – a qual está a cargo de Instituições de Ensino Superior – IES, de natureza pública.

O interesse pela alfabetização de crianças na idade de 6 (seis) a 8 (oito) anos, na perspectiva do letramento, é crescente no Brasil, especialmente nos últimos anos, com diversas políticas públicas estabelecidas nessa área, em âmbito nacional.

A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que amplia a duração do ensino fundamental para nove anos, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade, tem desdobramentos que apontam para mudanças significativas no processo de alfabetização. A partir dessa Lei, portanto, foram emitidos vários pareceres e resoluções da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), com normas complementares necessárias à implementação dessas políticas, destacando sempre a formação de professores como um dos aspectos fundamentais e indispensáveis para a efetivação das mudanças decorrentes da nova legislação.

O Parecer CNE/CEB nº 11/2010, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de nove anos, faz referência à organização dos três primeiros anos dessa etapa da educação básica, em um único ciclo, denominado ciclo da alfabetização, “voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos” (CNE/CEB, 2010, p. 23). A Resolução CNE/CEB Nº 7/2010, que decorre do Parecer abordado, assim estabelece:

Art. 30 Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

I - a alfabetização e o letramento;

II - o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;

III - a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro (CNE/CEB, 2010, p. 34).

Para assegurar a alfabetização e o letramento nos três anos iniciais do ensino fundamental, conforme estabelecem essas novas diretrizes curriculares nacionais, a

formação de alfabetizadores ganha ainda mais força, ao lado de outras políticas públicas, como as relativas à elaboração e à distribuição de novos materiais didáticos para as escolas. O monitoramento de ações, o acompanhamento da prática do professor e a avaliação dos resultados dos programas em execução também passam a ser mais exigidos, como estratégias para o aperfeiçoamento das novas políticas e potencialização de seus resultados.

No caso do PNAIC, há um sistema específico de gestão, monitoramento e avaliação - o SisPacto¹, por meio do qual todos os seus integrantes são avaliados, em relação a atividades decorrentes do processo de formação continuada.

Os professores que participam da formação continuada do PNAIC, portanto, passam por avaliações nesse sistema, sendo incluída, mensalmente, uma atividade obrigatória, cujo instrumento é apresentado no SisPacto, onde deve ser respondido.

Em 2014, em uma dessas avaliações, o instrumento (questionário semiestruturado) referia-se a um relato de experiência que deveria ser apresentado pelos professores.

Todos deveriam preencher o instrumento, cujos itens, ao serem respondidos, consubstanciariam o relato de experiência solicitado. Como integrante da equipe da UFPB responsável pela formação dos componentes do PNAIC, fazendo breves leituras desses relatos, observou-se que muitos deles estavam consistentemente elaborados e apresentavam uma sequência de ações bem estruturadas, possibilitando a socialização da prática pedagógica dos alfabetizadores. Entretanto, havia uns em que se notava a falta de articulação entre as diversas partes que os constituíam, por não haver a necessária adequação entre elas, notadamente entre os objetivos das experiências relatadas e o desenvolvimento de procedimentos e estratégias para atingi-los, apesar de essa temática já ter sido objeto de estudo na formação continuada dos professores vinculados ao PNAIC. A partir dessas observações, ficou evidente a necessidade de aprofundar a análise de relatos que apresentavam impropriedades, evoluindo-se, assim, para a sistematização do problema a ser investigado, com a seguinte formulação: a falta de articulação entre os objetivos de atividades que visam ao alcance da proficiência na escrita dos alunos do ciclo de alfabetização, as estratégias e os procedimentos dos professores alfabetizadores para consecução desses objetivos, identificada nos relatos de experiências, pode indicar impropriedades na prática pedagógica desses professores e fornecer elementos para aprimorar a sua formação continuada?

¹ O SisPacto é o sistema de monitoramento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa disponibilizado no SIMEC (<http://simec.mec.gov.br>).

Relacionadas à definição do objeto de estudo, foram formuladas as seguintes asserções, entendidas como sentenças afirmativas por meio das quais são antecipados “os desvelamentos que a pesquisa poderá trazer” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 53).

a) A forma como está respondido o instrumento, cujos itens compõem os relatos de experiência dos professores alfabetizadores, pode indicar a existência de incoerência nesses relatos.

b) A análise dos relatos possibilita inferências sobre a desarticulação entre os atos de planejar, desenvolver, avaliar e relatar atividades didáticas no ciclo de alfabetização.

c) Os relatos de experiência podem indicar elementos a serem fortalecidos e lacunas que deverão ser preenchidas em processos de formação continuada de professores alfabetizadores.

Partindo dessas reflexões, ficou consignada a finalidade da pesquisa, o que se pretendia com a realização do estudo, como resposta ao questionamento inicialmente formulado, estabelecendo-se como objetivo geral investigar, nos relatos de experiência dos professores alfabetizadores, a desarticulação entre os objetivos e os procedimentos e estratégias de atividades para a aquisição da proficiência na escrita de alunos do ciclo de alfabetização, visando à identificação de elementos que possam contribuir para o aprimoramento da prática educativa desses professores, mediante o aperfeiçoamento do processo de sua formação continuada.

Esse propósito geral da pesquisa foi desdobrado em três objetivos específicos, assim enunciados:

a) Indicar aspectos que caracterizam a incoerência nos relatos dos professores alfabetizadores.

b) Identificar implicações decorrentes de incoerências encontradas nos relatos para o processo de ensino-aprendizagem.

c) Apresentar contribuição para a melhoria do processo de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização.

O estudo justifica-se, primeiramente, por envolver uma temática relacionada à aquisição da proficiência na escrita, presente nos eixos estruturantes do ensino da Língua, que é fundamental para o alcance da plena alfabetização, assunto recorrente na educação brasileira, sobretudo nos últimos anos, e cujo conceito se

ampliou, a partir de meados da década de 80, para além do ato de saber ler e escrever, incluindo o uso competente desse ato em situações sociais.

Como fortalecimento dessa ideia, pode-se destacar que, na década atual, por meio da Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, foi aprovado o novo Plano Nacional de Educação² (PNE), cuja meta 5 (cinco) é “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014, p. 3). Assim, foi assumido, formal e legalmente, o compromisso com a alfabetização das crianças brasileiras, objetivo central do PNAIC, cuja coleção de Cadernos subsidia a formação do professor alfabetizador, a partir da explicitação de concepções, conceitos e procedimentos, apontando na direção do alfabetizar letrando, cuja noção será tratada mais adiante.

Em segundo lugar, por analisar relatos de experiência de professores alfabetizadores que estão em processo de formação continuada, tema igualmente presente nas agendas educacionais em níveis nacional, estadual e municipal. A formação de professores, amplamente debatida em congressos, seminários e audiências públicas, teve novas Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas pelo Conselho Pleno (CP) do CNE, por meio da Resolução Nº 02, de 1º de julho de 2015, em que está destacada a importância da formação continuada, entendida como “componente essencial da profissionalização, inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente [...]” (CNE/CP, 2015, p. 5).

Em terceiro, pela perspectiva de oferecer elementos que possam contribuir para a melhoria dos processos de formação continuada, no âmbito do PNAIC.

A formação continuada, ao lado da formação inicial, está ainda mais fortalecida, a partir de definições constantes no PNE, principalmente na já citada meta 5, a qual apresenta a estratégia 6, que incide, diretamente, na formação dos educadores envolvidos no PNAIC, estando assim enunciada:

Promover e estimular a formação inicial e continuada de professores(as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação *stricto sensu* e ações de formação continuada de professores(as) para a alfabetização (BRASIL, 2014, p. 3).

² O Plano Nacional de Educação apresenta as diretrizes e metas previstas para a educação brasileira para os próximos 10 anos, bem como questões referentes ao investimento público, a periodicidade das Conferências Nacionais de Educação, o regime de colaboração entre os entes federados, a avaliação do sistema escolar, dentre outros assuntos.

Assim, essa estratégia do PNE, ao especificar a necessidade de promoção de ações de formação de professores que atuam no ciclo de alfabetização, respalda o desenvolvimento de práticas inovadoras, como as que caracterizam os eixos do PNAIC, de modo a conduzir os estudantes à consolidação das habilidades básicas de leitura e de escrita nos três anos iniciais do ensino fundamental.

Está contida nessa estratégia, ainda, a proposta de associar as produções dos programas de pós-graduação a questões ligadas à alfabetização, no contexto da melhoria permanente da qualidade da educação.

O estudo tem sua pertinência, portanto, por estar na linha de programas de pós-graduação que buscam a articulação com ações de formação continuada de professores da alfabetização, discussão amplamente apoiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que procura destacar a importância das pós-graduações em linguística para a consolidação do letramento nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Além dessa Introdução, o trabalho contém três capítulos, sendo o primeiro voltado para o constructo teórico, com bases para fundamentação da análise dos relatos, enfocando a caracterização do ensino no ciclo de alfabetização, com ênfase a fatores relacionados ao processo de alfabetizar letrando, envolvendo, ainda: a discussão sobre elementos da textualidade, dando destaque à coerência; a importância dos gêneros textuais como instrumentos de ensino-aprendizagem; e a reflexão sobre a relação entre todas as etapas da atividade pedagógica. O segundo capítulo refere-se a aspectos metodológicos que foram considerados na realização do estudo e o terceiro contém a organização e a análise dos dados, na perspectiva da verificação do que os relatos refletem da prática pedagógica de professores alfabetizadores. Seguem-se as considerações finais, com apresentação de algumas conclusões que possam subsidiar práticas de formação continuada e contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental.

Para melhor explicitação a respeito das normas referidas nessa parte inicial do estudo, consta, a seguir, de forma consolidada, no Quadro 1, uma síntese dessa legislação.

Quadro 1 - Síntese da legislação referida, com indicação do tipo, origem e número da norma, ano de publicação, assunto e aspecto destacado

Tipo e nº da norma	Ano	Assunto	Destaque
Lei Federal Nº 11.274	2006	Ampliação da duração do ensino fundamental para 9 anos	O período de escolaridade no ensino fundamental é ampliado para 9 anos, com início a partir de 6 anos de idade, requerendo novas formas de trabalho dos professores alfabetizadores.
Parecer CNE/CEB Nº 11	2010	Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental de 9 anos	No bojo das definições sobre o currículo, enfoca a entrada das crianças de 6 anos no ensino fundamental, com a organização dos 3 primeiros anos em um ciclo, exigindo novas práticas de ensino.
Resolução CNE/CEB Nº 7	2010	Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental de 9 anos	O ciclo de alfabetização é caracterizado como um bloco pedagógico sequencial, em que devem ser assegurados a alfabetização e o letramento, demandando revisão da prática docente.
Portaria MEC Nº 867	2012	Instituição do PNAIC	Para atingir o objetivo de alfabetizar as crianças até os 8 anos de idade, o PNAIC envolve diversos eixos, como materiais, monitoramento, sendo a formação de professores o principal eixo do Pacto.
Lei Federal Nº 13.005	2014	Aprovação do Plano Nacional de Educação	O PNE assume a alfabetização de crianças como uma meta (meta 5), e estimula a formação inicial e continuada de professores alfabetizadores.
Resolução CNE/CP Nº 2	2015	Diretrizes Curriculares para a formação de professores	Assim, não apenas a formação inicial é regulamentada, mas também a formação continuada, que passa a ter parâmetros a serem observados.

Fonte: dados pesquisados, 2017.

Essa legislação evidencia a importância e a necessidade da formação continuada dos professores e, de modo especial, daqueles que desenvolvem atividades no ciclo de alfabetização, diante de mudanças que exigem uma nova organização curricular e a consequente revisão de práticas e modos de ensinar nos anos iniciais do ensino fundamental.

Espera-se que esse trabalho possa contribuir para um maior conhecimento de problemas que cercam a sala de aula do ciclo de alfabetização e para uma prática escolar mais efetiva, na busca da ampliação das capacidades linguísticas dos alunos.

CAPÍTULO 1 – CARACTERIZANDO O ENSINO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Os estudos realizados por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1984) tiveram uma influência inquestionável nas mudanças conceituais da alfabetização e, conseqüentemente, no desenvolvimento de novas práticas no ato de alfabetizar, sobretudo nas últimas décadas, especialmente a partir da difusão da teoria psicogenética da aprendizagem da escrita (cf. BRASIL, 2012b).

No Brasil, destaca-se o papel fundamental da professora Magda Soares, titular emérita da Faculdade de Educação da UFMG, como pesquisadora e estudiosa na área de alfabetização e letramento,

Influenciaram no processo de mudança na alfabetização, além de avanços de caráter teórico nessa área, muitos deles refletidos na legislação educacional recente e em documentos e materiais pedagógicos oficiais, fatores relacionados a alterações nas práticas de comunicação e a aspectos decorrentes do desenvolvimento tecnológico. Tudo isto contribuiu para a redefinição do processo ensino-aprendizagem centrado em práticas que incluíssem a reflexão a respeito de como funciona o sistema de escrita alfabética.

Assim sendo, a base que fundamenta a construção de novas concepções de alfabetização é a compreensão de que a apropriação do sistema de escrita alfabética pressupõe a contextualização dos usos e das funções desse sistema, desenvolvidos por meio de atividades significativas.

Nessa perspectiva, a língua é compreendida como um processo interacional, sendo a escrita vista como uma produção textual complexa, que envolve diversas etapas.

Em relação à alfabetização, muitos estudos e pesquisas têm sido publicados no Brasil, destacando-se os que são coordenados por professores da Universidade Federal de Minas Gerais, por meio do CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita e, mais recentemente, os desenvolvidos pelo CEEL – Centro de Estudos em Educação e Linguagem – da Universidade Federal de Pernambuco e em outras Universidades públicas, muitas delas envolvidas com a efetivação de políticas públicas nessa área, de modo especial aquelas relacionadas à formação de professores alfabetizadores, como é o caso da Universidade Federal da Paraíba que, desde 2014, vem coordenando a formação continuada de professores do ciclo

de alfabetização, por meio do NEALIM – Núcleo de Estudos em Alfabetização em Linguagem e Matemática.

Sobre tema da alfabetização, Soares (2004) afirma que a concepção de alfabetização, comumente entendida de forma restrita à aprendizagem do sistema de escrita, passou por ampliações, ultrapassando os limites do domínio do sistema alfabético e ortográfico, indo além do ato de saber ler e escrever. Esse entendimento, entretanto, longe de deixar de reconhecer a importância dessa dimensão da aprendizagem da língua, reforça a necessidade do trabalho pedagógico em relação aos aspectos específicos que a aquisição desse sistema requer, na fase inicial de escolarização. Assim, o novo fenômeno que é acrescentado não deve levar ao descuido do ensino das convenções necessárias à compreensão do sistema de escrita, mas deve ser entendido e trabalhado, igualmente, na sua especificidade, sem privilegiar ou subestimar qualquer uma das dimensões.

Para a autora, essa ampliação caracteriza-se como letramento, um termo relativamente novo, multifacetado e complexo, que inclui o saber usar, competentemente, a leitura e a escrita, de modo que as crianças estejam aptas a responder às demandas da sociedade, a participar, ativamente, em diferentes espaços sociais, que utilizam a leitura e a escrita, atribuindo sentido ao que aprendem. Desse modo, essa nova faceta é agregada ao processo de aprendizagem da língua, ressignificando a alfabetização, mediante o desenvolvimento de habilidades de compreensão e de inserção no mundo letrado.

Embora compreendendo a alfabetização e o letramento como dimensões interdependentes, a citada professora recomenda atenção para a distinção entre elas, evitando-se confundir, superpor ou mesmo fundir esses dois processos, pois ambos têm suas especificidades, mesmo que ocorram simultaneamente. Eles são distintos quanto aos objetos linguísticos do conhecimento e abarcam diferentes mecanismos para sua operacionalização.

Na alfabetização, trabalha-se a tecnologia inerente à aquisição do sistema convencional de escrita, com estratégias e métodos próprios e específicos para o domínio do ler e do escrever, devidamente fundamentados, que não podem ser relegados ou subestimados. Na instância do letramento, desenvolvem-se capacidades e habilidades concernentes ao uso adequado e competente da leitura e da escrita possibilitando que ocorra a inserção do sujeito nas práticas sociais em

que esses processos estão presentes.

Em artigo em que essa autora trata das muitas facetas da alfabetização, ela reforça a posição de que não se dissocia alfabetização e letramento, mas os distingue como dois processos, quando afirma que o ingresso no mundo da escrita:

Ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a *alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o *letramento* (SOARES, 2004, p. 14, grifos da autora).

Mesmo distinguindo essas duas dimensões, a concepção apresentada pode ser associada à ideia de que a alfabetização abrange dois sentidos que se imbricam: o *stricto*, a alfabetização propriamente dita, e o *lato*, que contempla as práticas do letramento, preservando, também, nesse entendimento, particularidades de cada um desses fatores, sem promover a sua fusão.

Na acepção mais estrita, implica a compreensão dos princípios constituintes do sistema de escrita alfabética, o que não ocorre espontaneamente, apenas pela convivência com materiais escritos, mas por meio do desenvolvimento de conhecimentos e habilidades específicos, que são indispensáveis para entender a sua natureza. Por isso, devem ser trabalhados, sistematicamente, em sala de aula, para que o aluno alcance o domínio desse sistema, a partir de atividades que proporcionem: a compreensão da diferença entre a escrita alfabética e outras formas gráficas de expressão; o entendimento de convenções gráficas; o estabelecimento da relação entre fonemas e grafemas; a compreensão do valor funcional das letras em sílabas, em palavras e em textos; a associação entre as dimensões fonológicas e semânticas da língua. Nesse sentido estrito, portanto, a alfabetização “corresponderia à ação de ensinar/aprender a ler e a escrever” (cf. BRASIL, 2012b, p. 19).

Em sentido mais amplo, a alfabetização vai além da competência de saber ler e escrever e articula-se à dimensão do letramento, que inclui as habilidades de fazer uso, adequada e eficientemente, da leitura e da escrita nos diferentes espaços em que é requerida essa competência, deles fazendo parte as situações pessoais, as do âmbito escolar e as relacionadas às práticas sociais ligadas à leitura e à escrita nos mais diversos locais em que as pessoas se encontram.

Embora considere a alfabetização e o letramento como dois processos que se diferenciam por suas especificidades, eles são entendidos como indissociáveis e interdependentes. Nas palavras da referida autora,

[...] teríamos *alfabetizar* e *letrar* como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria *alfabetizar letrando*, ou seja: ensinar a ler e 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, 2012, p. 47, grifos da autora).

Com essa compreensão, embora a estudiosa faça alusão a casos em que pode haver indivíduos alfabetizados e não letrados, ou o contrário, letrados e não alfabetizados, aponta na direção da perspectiva de alfabetizar letrando, o que implica o desenvolvimento da aprendizagem no ciclo de alfabetização, de forma integrada, articulando-se a apropriação do sistema de escrita com o seu uso, privilegiando os dois aspectos simultaneamente, sem precedência de um em relação ao outro.

Esta é a concepção de alfabetização e letramento que permeia o material didático do PNAIC e, portanto, é a que está nos conjuntos de Cadernos de Formação destinados a todos os envolvidos com as ações do Pacto. Os referidos Cadernos contêm, basicamente, textos teóricos, que embasam a reflexão sobre essa temática, relatos de experiências em sala de aula, que possibilitam a replicação por outros professores, e sugestões de atividades e de leituras complementares, como subsídio à prática docente. Esses Cadernos constituem um dos principais materiais pedagógicos do PNAIC e são utilizados na formação continuada dos profissionais envolvidos no ciclo de alfabetização, estando presentes nas escolas públicas que trabalham com os anos iniciais do ensino fundamental.

Ao lado da formação continuada, cabe destacar a importância do conjunto de ações para a gestão da escola, uma vez que muito do que é desenvolvido em sala de aula, para alfabetização das crianças, tem influência da forma como ela se organiza, como distribui seu tempo, como disponibiliza seus materiais e equipamentos, como utiliza seus ambientes em função do ensino e da aprendizagem dos alunos.

É, igualmente, importante ressaltar o papel que tem o professor, no planejamento, na realização e na avaliação de atividades, para evitar a improvisação

e a aleatoriedade de ações, sendo imprescindível a definição clara de objetivos e de procedimentos sistemáticos, que levem em conta as necessidades das crianças. Nesse sentido, para imersão na cultura escrita, é indispensável a criação de situações em que possam ser utilizados diferentes gêneros textuais que circulam no contexto dos alunos, em suportes diversificados, incluindo livros infantis, o livro didático, jornais, revistas e o acervo de outros materiais, tendo atenção para não se confundir nem se dissociar alfabetização e letramento, pois são duas dimensões inerentes à aprendizagem da língua.

O desenvolvimento do processo de alfabetização e letramento, amparado nessa compreensão, requer do professor, portanto, um tratamento sistematizado e intencional, com método e teoria articulados, com estratégias e procedimentos selecionados a partir dos objetivos que se pretende atingir, implicando escolhas metodológicas e atitudes didáticas adequadas, de modo a garantir a articulação das diversas etapas do processo de ensino.

Alfabetização e letramento são processos de natureza diversa e, por isso, envolvem conhecimentos e habilidades que se diferenciam, daí decorrendo a exigência de estratégias e procedimentos de ensino também diferenciados para que a ação docente cumpra seu papel de alfabetizar letrando.

No trabalho articulado desses dois processos, destacam-se os gêneros textuais, que se configuram tanto como uma forma de comunicação real, ou seja, como materialização dos discursos, quanto um objeto de ensino da língua, um instrumento de aprendizagem, que possibilita práticas de linguagem contextualizadas e relevantes para o universo dos estudantes. Essas práticas favorecem o desenvolvimento da sua competência comunicativa, visto que a comunicação ocorre por meio de textos orais ou escritos que, para serem considerados como tais, devem atender a diversos critérios de textualização, de modo a se constituir em unidade de sentido, como será visto em seguida.

1.1 COERÊNCIA COMO REQUISITO DA TEXTUALIDADE

Os estudos que tomam o texto como objeto de análise têm evidenciado significativo desenvolvimento nessa área, com modificações, ampliações e expressivos avanços, nas últimas décadas. Esse fato ocorre a partir, principalmente, do fortalecimento da tendência em considerar como centro de interesse de

investigações as questões de natureza sociocognitiva e interativa envolvidas no texto, cuja significação passa a ser produzida na sua relação com o contexto em que se realiza. Nessa visão, a dimensão da textualidade está associada à compreensão de que o uso da língua é um fenômeno de natureza social, uma prática de interação.

Segundo Antunes (2009, p. 76), “a atividade verbal, sob qualquer condição, somente se exerce sob o modo da textualidade. Quer dizer, ninguém fala ou escreve, a não ser por meio de textos”. Mais adiante, a citada professora afirma que a natureza da textualidade “é complexa e se constitui de uma dupla estrutura: uma linguística e outra extralinguística. Ambas, determinantes e imprescindíveis para a coerência do texto” (Ibid., p. 93).

Desse modo, fica claro que a produção de um texto não se reduz ao atendimento às convenções da língua, mas deve considerar, também, a inter-relação desses fatores, que são importantes, com aspectos que são necessários para que exista, de fato, uma unidade semântica.

Esclarecendo ainda mais a questão, a renomada autora acrescenta:

A dimensão linguística do texto, se é fundamental, é também insuficiente para a determinação de sua relevância sociocomunicativa. Se um texto se faz com palavras, se estas constituem suas instruções mais óbvias, é igualmente verdade que elas – as palavras – não preenchem a totalidade dos requisitos necessários à sua realização. *Um texto é resultado de uma atividade exercida por dois ou mais sujeitos, que, numa determinada situação social, interagem; produzem juntos uma peça de comunicação* (destaque da autora) (ANTUNES, 2009, p.79).

Na mesma linha de pensamento, Costa Val (2008, p.34) afirma que a textualidade é “um conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases”, deixando claro que nem toda junção de palavras ou de orações pode ser considerada um texto.

Assim, para que, de fato, exista um texto, devem ser observadas diversas propriedades que, segundo alguns autores, envolvem fatores internos à língua, mais enfaticamente centrados no próprio texto, e fatores extralinguísticos, mais diretamente relacionados a seus usuários, embora na concepção de Koch (2015, p. 52) não faça sentido essa divisão, já que todos esses fatores “estão centrados simultaneamente no texto e em seus usuários”.

Na visão de Fiorin (2010, p. 35), o texto “é um todo organizado de sentido [...] não é uma grande frase nem um amontoado de frases, mas se constitui com processos específicos de composição”. Para esse linguista, o sentido do texto é dado pela apreensão de sua construção e pelas relações com o que está fora dele.

Marcuschi (2008, p. 72) também reforça a ideia de que o texto não pode ser visto como uma simples sequência de palavras ou frases aleatórias ou desconexas e apresenta a noção de texto postulada por Beaugrande e por ele adotada: “um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”. Em seguida, complementa: “o que faz um texto ser um texto é a discursividade, inteligibilidade e articulação que ele põe em andamento” (Ibid., p. 89).

Ainda sobre a concepção de texto, Costa Val (2006, p. 3) o define como “uma ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal”. Mais adiante, acrescenta que “um texto é uma unidade de sentido, na qual os elementos significam uns em relação aos outros e em relação ao todo” (Ibid., p. 36), conceito que será tomado na análise deste trabalho.

O destaque desses autores em relação ao texto como uma unidade de sentido remete ao entendimento de Spink (2010, p. 34), que define sentido como “uma construção social, um empreendimento coletivo, mais precisamente interativo [...]”, significando dizer que ninguém produz sentido individualmente, comungando, assim, com a perspectiva bakhtiniana segundo a qual não existe o monólogo, não se produz sentido sem a existência de interlocutores. Essa autora, para destacar ainda mais a importância desse aspecto, afirma que “estamos, a todo momento, em nossas pesquisas, convidando os participantes à produção de sentidos” (Id., 2013, p. 26).

Beaugrande e Dressler (1981) apontam sete princípios que caracterizam a textualidade: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade, considerando os dois primeiros como fatores orientados pelo texto e os demais centrados no usuário.

Sobre esses princípios, apresentam-se, a seguir, de forma resumida, alguns aspectos que, de modo geral, indicam características presentes em suas abordagens, sem deixar de reconhecer a complexidade que os envolve, pois, na medida em que evoluíram os estudos, alguns elementos foram sendo acrescentados ou

ressignificados, os quais se refletem em novas concepções, menos radicais e mais inter-relacionadas, como pode ser visto adiante.

Em relação à coesão, o aspecto a ser destacado é a forma como se interligam os elementos linguísticos presentes na superfície textual, mediante a utilização de um conjunto de fatores, de caráter mais formal, que contribuem para a estruturação da sequência do texto, para sua continuidade. Quanto à coerência, que é o foco da referência deste trabalho, tem-se a continuidade baseada no sentido do texto, conforme entende Marcuschi (2008), para quem ela se realiza, fundamentalmente, pela atuação do receptor sobre a proposta do autor.

A intencionalidade e a aceitabilidade estão, basicamente, centradas no produtor e no receptor do texto, referindo-se ao entendimento de que há uma predisposição dos sujeitos para produção de manifestações linguísticas que tenham sentido e uma disposição do parceiro em captar o sentido do dizer do outro, respectivamente, fortalecendo a compreensão de que, em um texto, está implícita a negociação de sentidos entre os sujeitos da ação comunicativa.

A informatividade está relacionada ao equilíbrio entre o que é previsível de ser dito e a novidade que é trazida para o texto, em termos de acréscimos de informação, de modo que seja possível articular o que já é conhecido com o conteúdo novo que é introduzido. Por sua vez, a situacionalidade tem a ver com o contexto em que ocorre o evento textual, assegurando a sua adequação à situação para a qual é produzido.

O último princípio apontado pelos dois linguistas é o da intertextualidade, que consiste na alusão, na remissão, explícita ou implícita, a outros textos; pressupõe a ativação, na nova produção textual, de conhecimentos já anteriormente disseminados e a presença do que já foi dito, mesclando o discurso com outros discursos, demonstrando, conforme a visão bakhtiniana, que esses discursos não são autossuficientes, mas rearticulados ao passado, “impregnados pelas marcas sociais, culturais, políticas e ideológicas de sua origem, de seu entorno e de seu porvir” (COSTA VAL, 2008, p. 41).

Segundo Bakhtin (1997, p. 316), “os enunciados não são indiferentes uns aos outros [...] refletem-se mutuamente [...] estão repletos de ecos e lembranças de outros enunciados”.

Na visão de Marcuschi (2008), esses fenômenos não devem ser considerados como princípios, e sim como critérios gerais da textualidade, uma vez que não

podem ser transformadas em regras constitutivas de textos. Embora os disponha em dois conjuntos, com o primeiro mais ligado aos conhecimentos linguísticos e o outro mais relacionado aos conhecimentos de mundo, afirma que eles não são estanques, mas estão em estreita relação, imbricados, sendo, portanto, equivocado separar um dentro e um fora do texto.

A esse respeito, Koch (2015) afirma que devem ser vistos como:

um conjunto de condições que orienta cognitivamente a produção de um evento internacionalmente comunicativo [...] já não são vistos como critérios que permitem identificar as fronteiras entre textos e “não textos”, mas, sim, como um conjunto de condições para uma ação linguística, cognitiva e social, ou seja, condições que conduzem sociocognitivamente à produção de eventos interativamente comunicativos (KOCH, 2015, p. 160).

Alguns estudiosos, ao abordarem esses fenômenos, dão destaque à coesão e à coerência, dois parâmetros que, do ponto de vista linguístico, têm sido os mais profundamente investigados (LOPES, 2005).

Nos estudos de Halliday e Hasan (1976), por exemplo, que privilegiam as dimensões sintáticas e semânticas do texto, sem destacar a relação texto-contexto, a coesão é considerada como o fator decisivo da textualidade.

Discordando desse entendimento, Marcuschi (2008) declara que esse critério não é necessário nem suficiente para a textualidade e dá ênfase à coerência, entendendo-a como uma realização global, como elemento fundamental constitutivo do sentido do texto. Costa Val (2006) ressalta, igualmente, que a coerência é o fator mais importante da textualidade, pois é sua presença que garante o sentido do texto, a sua lógica interna, a relação entre as partes que o constituem, de modo que uma vá complementando a outra, formando um todo significativo.

De acordo com Lopes (2005), a coerência não é uma propriedade intrínseca dos textos, mas é construída na relação com seus receptores os quais, a partir do seu conhecimento de mundo, interagem com as informações explícitas nos textos, fazem inferências, pressuposições, e analisam os nexos conceituais e a consistência entre os sucessivos enunciados que os compõem, abrangendo, assim, aspectos lógicos, semânticos e cognitivos.

Os estudos deixam evidente que as noções de coerência foram evoluindo, com alterações significativas, passando a incorporar outros fatores, constituindo-se em resultado da confluência e da contribuição de critérios apontados como

elementos que caracterizariam a tessitura do texto.

Nesse sentido, Charolles (2002, p. 49) declara que “as gramáticas de texto rompem com as fronteiras geralmente admitidas entre a semântica e a pragmática, entre o imanente e o situacional”. Mesmo admitindo tratar-se de um assunto em que ainda há questionamentos, o referido linguista francês afirma ser inútil estabelecer a distinção entre coesão e coerência e, ao considerar a imbricação entre essas duas dimensões, postula quatro meta-regras, a partir das quais o conceito de coerência se amplia e torna-se mais claro, mais tangível e mais operacionalizável.

Essas formulações, segundo o autor, não têm caráter prescritivo, mas são concebidas como constitutivas da coerência e foram por ele nomeadas como meta-regras de repetição, de progressão, de não-contradição e de relação.

A primeira meta-regra, denominada de repetição (CHAROLLES, 2002, p. 49) está assim exposta:

“Para que um texto seja (microestruturalmente e macroestruturalmente) coerente é preciso que contenha , no seu desenvolvimento linear, elementos de recorrência estrita”.

Ela aponta na direção da presença de mecanismos que contribuem para o desenvolvimento da unidade temática do texto, evitando rupturas, descontinuidade, mediante a retomada de elementos anteriormente mencionados. Essa condição de coerência foi rebatizada de meta-regra de continuidade por Costa Val (2008).

A segunda, chamada de progressão (CHAROLLES, 2002, p. 58) diz o seguinte:

“Para que um texto seja microestruturalmente ou macroestruturalmente coerente, é preciso que haja no seu desenvolvimento uma contribuição semântica constantemente renovada”.

Essa segunda meta-regra está associada à primeira, relacionando-se, igualmente, ao desenvolvimento do tema, referindo-se à renovação e ao acréscimo de informações que fazem progredir o sentido do texto, evitando-se a circularidade do discurso.

A terceira, denominada de meta-regra de não-contradição (CHAROLLES, 2002, p. 61) está explicitada nos seguintes termos:

“Para que um texto seja microestruturalmente ou macroestruturalmente coerente, é preciso que no seu desenvolvimento não se introduza nenhum elemento semântico que contradiga um conteúdo posto ou pressuposto por uma ocorrência anterior, ou deduzível desta por inferência”.

Ela indica que, no desenvolvimento do texto, é inadmissível a introdução de elementos que tragam contradições, de modo a negar o que já foi dito ou afirmar algo que já foi negado. Além de estar ligada à lógica interna do texto, abrange outra dimensão, de sentido mais amplo e mais complexo, ao referir-se à relação entre texto e contexto, à necessidade de haver compatibilidade entre o mundo representado no texto e o conhecimento e as concepções de mundo de seus usuários.

A quarta meta-regra, chamada de meta-regra de relação (CHAROLLES, 2002, p. 74), está assim enunciada:

“Para que uma sequência ou um texto sejam coerentes, é preciso que os fatos que se denotam no mundo representado estejam relacionados”.

Essa meta-regra abrange aspectos das anteriores, tanto ao sinalizar para as relações entre os elementos que compõem os textos quanto para as condições em que ocorre sua produção e, ainda, para as ações realizadas e interpretadas pelos interlocutores. Para o citado linguista, significa dizer que “é necessário que as ações, estados ou eventos que ela denota sejam percebidos como congruentes no tipo de

mundo reconhecido por quem avalia” (Ibid., p. 74).

Costa Val (2008), ao comentar a quarta meta-regra, afirma que, no plano microestrutural, sua realização se dá em termos de conectivos e articuladores, os quais indicam as relações semânticas entre orações e partes do texto. Acrescenta, ainda, que as formas de apontar a articulação entre elementos textuais variam em função do gênero textual.

Essa autora, para quem a coerência e o sentido do texto não existem *a priori*, mas se processam na situação de interlocução, a renomeou de meta-regra de *articulação*, (grifo da autora) e a ela se refere como sendo:

a maneira como os fatos e conceitos apresentados no texto se encadeiam, como se organizam, que papéis exercem uns com relação aos outros, que valores assumem uns em relação aos outros. Avaliar a *articulação* das ideias de um texto significa verificar se elas têm a ver umas com as outras e que tipo específico de relação se estabelece entre elas (COSTA VAL, 2006, p. 27).

Ainda sobre a articulação, a autora destaca dois aspectos a serem observados: “a presença e pertinência das relações entre os fatos e conceitos apresentados” (Ibid., p. 28).

Quanto a essas relações, ela esclarece que, embora haja recursos específicos para expressá-las formalmente, como os marcadores linguísticos de coesão, esses mecanismos formais não precisam, necessariamente, estar presentes no texto para explicitá-las.

Nesse sentido, a renomada autora complementa afirmando que avaliar a coerência de um texto

será verificar se, no plano lógico-semântico-cognitivo, ele tem continuidade e progressão, não se contradiz nem contradiz o mundo a que se refere e apresenta os fatos e conceitos a que alude relacionados de acordo com as relações geralmente reconhecidas entre eles no mundo referido no texto (Ibid., p. 29).

Essa quarta meta-regra concorre para a construção da coerência no interior dos textos e pode ser entendida como a conjunção das anteriores, uma vez que sintetiza a ideia de que o significado dos elementos que compõem um texto não deve ser analisado de forma isolada, estanque, fragmentada, mas integralmente, relacionando esses componentes com o todo textual, observando seus efeitos no

conjunto, no desenvolvimento global da temática. Leva em conta, portanto, a presença e a pertinência dessas relações, que apresentam variações em função do gênero textual a ser trabalhado. Abrange, também, a importância da interação dos participantes do ato comunicativo textual, superando a impropriedade da dicotomia entre o imanente e o situacional, não perdendo de vista que “a coerência não é uma questão que se resolva no âmbito do texto enquanto produto, mas, antes, é um processo que se desenvolve na relação de interlocução” (Id., 2008, p. 46).

Enfim, é importante retomar dois aspectos apontados por Charolles (2002), em relação à coerência textual – o microestrutural e o macroestrutural, e associá-los ao que Antunes (2009) denomina de coerência local ou pontual e de coerência global de um texto.

Embora reconhecendo o valor da coerência pontual, a autora afirma que “a coerência global – do texto em sua totalidade – assume importância capital” (Ibid., p. 96). Assim, é com base no olhar para a globalidade do texto que o reconhecemos como uma unidade de sentido, uma unidade comunicativa.

Assim entendida, a coerência foi tomada como referência principal para análise dos relatos de experiências dos professores alfabetizadores que, como todos os gêneros textuais, materializam os textos em situações de comunicação, sendo nomeados conforme as características que apresentam, como será visto adiante.

1.2 GÊNERO TEXTUAL COMO OBJETO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Os textos orais e escritos, como foram anteriormente caracterizados, manifestam-se em gêneros textuais, que estão presentes em nosso cotidiano.

Segundo Bakhtin (1997, p. 279), “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua”. Continuando a reflexão sobre a problemática e definição de gêneros, esse estudioso afirma que “cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* (grifo do autor) de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (Ibid., p. 280).

Após sinalizar para a definição do gênero, o referido pensador acrescenta:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera

dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (Ibid., p. 280).

Desse modo, verifica-se o caráter mutável dos gêneros que, mesmo circulando em padrões mais ou menos estáveis, eles são fruto de uma construção processual, sendo, portanto, históricos.

Ao destacar a obra do filósofo russo, Schneuwly (2004) resume, da maneira seguinte, o entendimento daquele pensador, sobre os gêneros:

- cada esfera de troca social elabora tipos relativamente estáveis de enunciados: os gêneros;
- três elementos os caracterizam: conteúdo temático – estilo – construção composicional;
- a escolha de um gênero se determina pela esfera, as necessidades da temática, o conjunto de participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 23).

Nesse resumo, está presente um conjunto de fatores que caracterizam os gêneros, cuja escolha envolve uma diversidade de elementos, a depender de seu propósito, de sua função, de seu estilo e de sua composição, que lhes configuram certa estabilidade, sinalizando para o que é dizível em uma dada situação, em determinado espaço social.

A seguir, apresenta-se mais uma passagem de Bakhtin (1997), em que ele destaca a importância dos gêneros.

As formas da língua e as formas típicas de enunciados, isto é, os gêneros do discurso, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência conjuntamente e sem que sua estreita correlação seja rompida. Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas). Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações. Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível (Ibid., p. 302).

Essa constatação pode explicar a diversidade de gêneros e a enorme importância do conhecimento sobre eles, como mecanismo fundamental de socialização para todos os usuários da língua, a fim de que sejam capazes de uma comunicação oral ou escrita apropriada aos diferentes contextos onde se localizam, onde atuam.

Os estudos que tratam de gêneros textuais não são recentes, mas se intensificaram, significativamente, nas últimas décadas de modo que, em nossos dias, há uma enorme variedade de publicações envolvendo essa temática (MARCUSCHI, 2008).

As produções oficiais refletem essa situação ao darem ênfase à importância dos gêneros textuais como unidades de comunicação, estimulando a sua utilização como instrumentos de aprendizagem, tendo por base o arcabouço legal que estabelece diretrizes para uma nova perspectiva de ensino no Brasil, em que se destacam as diretrizes curriculares e os parâmetros curriculares nacionais como importantes contribuições para reorientar o debate na área da educação.

Os programas de alfabetização na perspectiva do letramento, como é o caso do PNAIC, estão situados nesse contexto e têm como referência o estudo por meio de gêneros, com orientações para que as atividades escolares tenham como ponto de partida um gênero textual, com o objetivo de favorecer o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes. Assim, ao enfocarem a interdisciplinaridade e a contextualização como princípios para uma aprendizagem significativa, tomam o gênero de forma ampliada, não apenas como instrumento de comunicação, mas também como objeto de ensino-aprendizagem, presente nos mais variados contextos de ensino, como afirma Marcuschi (2008), ao considerar que é pela utilização de textos, em algum gênero, que se realiza toda manifestação verbal. Esse estudioso define gêneros textuais como sendo

textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

O estudo por meio de gêneros textuais favorece o trabalho interdisciplinar, podendo ser utilizado para a articulação das atividades escolares em diversas áreas

do conhecimento. Sejam enunciações orais ou escritas, os gêneros textuais trazem sua dinamicidade pela diversidade de tipologias e domínios em que se inserem.

Em relação às sequências didáticas enfocando a expressão oral e escrita, cuja perspectiva adotada é a textual, destaca-se uma questão importante – a difícil escolha de um gênero apropriado para ser trabalhado na direção do atendimento das finalidades estabelecidas. Em virtude da diversidade e da variedade de gêneros textuais, eles apresentam a possibilidade de agrupamentos, mesmo alertando para sua provisoriedade, os quais estão associados à ordem do narrar, do relatar, do argumentar, do expor e do descrever, levando em consideração certas regularidades que os gêneros apresentam. Embora sejam ressaltados o nível de comunicabilidade entre os agrupamentos e o fato de que os gêneros não são estritamente limitados em relação a cada um deles, pode-se concluir que os gêneros não são instrumentos aleatórios, uma vez que,

cada gênero de texto necessita um ensino adaptado, pois apresenta características distintas: os tempos verbais, por exemplo, não são os mesmos quando se relata uma experiência vivida ou quando se escrevem instruções para a fabricação de um objeto [...] é possível determinar alguns gêneros que poderiam ser protótipos para cada agrupamento e, assim, talvez particularmente indicados para um trabalho didático (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 101).

Isto implica a exigência de amplo conhecimento do professor acerca dos inúmeros e diferentes gêneros textuais, para que possa selecionar, com propriedade, aqueles que se caracterizam como mais adequados a cada situação específica, considerando as necessidades dos estudantes. O trabalho com gêneros textuais, portanto, não é tarefa simples, não podendo ser realizado de forma descontextualizada ou estanque.

Para facilitar o estudo acerca da definição de denominações e da identidade dos gêneros, Marcuschi (Ibid., p. 164) apresenta vários critérios a partir dos quais os gêneros podem ser identificados:

- forma e estrutura;
- propósito comunicativo;
- conteúdo;
- meio de transmissão;

- papéis dos interlocutores;
- contexto situacional.

Mesmo considerando todos esses critérios, não é simples nomear os gêneros. Sobre esse aspecto, o próprio Marcuschi (Ibid., p. 166) destaca a supremacia da função para a identificação do gênero textual, quando afirma que “impera o predomínio da função sobre a forma”, deixando clara a importância do propósito do texto que, segundo esse autor, é o que, basicamente, lhe determina.

Os gêneros podem ser agrupados em vários domínios, cujas características estão relacionadas com as atividades humanas, podendo ser destacados os domínios instrucional (científico, acadêmico e educacional), jornalístico, religioso, jurídico, publicitário e interpessoal, entre outros.

Para Dolz e Schneuwly (2004), os modos ou tipos textuais são caracterizados pela natureza linguística de sua composição, abrangendo diversos aspectos, podendo ser identificados como narração, argumentação, exposição, descrição e injunção, a depender da predominância de seus elementos característicos no texto.

Nos estudos sobre gêneros orais e escritos na escola, esses pesquisadores afirmam que “o texto é a base de ensino-aprendizagem de língua portuguesa no ensino fundamental” (Ibid., p. 7). Entre algumas referências que embasam essa afirmação, destacam as mudanças do foco de atenção no processo de ensino-aprendizagem da língua materna, passando de um ensino mais centrado na forma, na estrutura, nas questões internas da língua, para a abordagem que privilegia sua função no contexto de uso, impactando nas situações cotidianas de sala de aula.

Segundo esses estudiosos,

todas essas questões levaram a uma virada discursiva ou enunciativa no que diz respeito ao enfoque dos textos e de seus usos em sala de aula [...] Trata-se então de enfocar, em sala de aula, o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 10).

Com essa visão, os citados autores fazem referência ao percurso do desenvolvimento de atividades com a utilização de textos, reportando-se a diferentes perspectivas em que os mesmos foram tomados, inclusive: como material ou objeto empírico, como suporte para desenvolvimento de estratégias e habilidades de leitura

e de redação, como algo a ser visto na sua estrutura, como pretexto para ensino da gramática, como gerador de informações abstraídas da situação de produção e de leitura.

São abundantes os estudos que envolvem a diversidade de gêneros textuais e as pesquisas sobre seus usos. Nesse contexto, esta investigação tem como foco, como objeto de análise, um gênero textual – relato de experiência, que se configura como um gênero de texto pertencente ao agrupamento da ordem do relatar e ao domínio social da documentação e memorização das ações humanas, cuja capacidade de linguagem dominante é a da “representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo” (Ibid., p. 51).

Esse gênero textual, além de sua função de dar conhecimento de uma ação ou de uma sequência de ações que ocorreram, apresenta características gerais, como: presença de um relator, o fato ocorrido, o local onde aconteceu, o momento da ocorrência, o uso de tempos verbais no passado, entre outras.

A respeito do gênero relato de experiência, Bräkling (2008) propõe a seguinte organização interna:

- a) Contextualização inicial do relato, identificando tema/espço/período.
- b) Identificação do relator como sujeito das ações relatadas e experiências vivenciadas.
- c) Referência à(s) ação(ões)/situação(ões) que será(ão) relatada(s).
- d) Apresentação das ações sequenciando-as temporalmente, estabelecendo relação com o tema/espço/período focalizado no texto, explicitando sensações, sentimentos, emoções provocados pelas experiências. Nesse processo poderá ou não ser estabelecida relação de causalidade entre as ações/fatos relatados, pois se trata de ações acontecidas no domínio do real e, dessa maneira, o que define a relação de causalidade são os fatos, em si, ou a perspectiva/compreensão do relator.
- e) Encerramento, pontuando os sentimentos, efeitos, repercussões das ações relatadas na vida do relator e dos envolvidos.
- f) A experiência vivenciada por uma pessoa pode envolver terceiros, o que pode derivar na introdução das vozes desse terceiro no relato elaborado (BRÄKLING, 2008).

Mesmo considerando a importância desses aspectos na organização de relatos de experiência, vale retomar o posicionamento de Marcuschi (2008) segundo o qual os gêneros textuais são caracterizados mais pelo seu conteúdo temático, pela função comunicativa, pelo seu propósito, do que pela sua estrutura composicional ou forma como se apresenta.

No PNAIC, os relatos de experiência são altamente valorizados e estão presentes em todos os Cadernos de Formação. Considerados como uma das estratégias fundamentais na proposta de formação do Pacto, eles são tomados como forma de documentar e socializar a ação docente, servindo de instrumentos que propiciam a reflexão sobre a prática pedagógica dos alfabetizadores. A partir da apresentação e discussão dos relatos, os professores refletem tanto sobre suas ações escolares quanto sobre a situação vivenciada por outros docentes e, nessa troca, ao se identificarem com novas práticas vão adaptando-as ao seu contexto de sala de aula.

Fortalecendo esse entendimento, assim consta em um dos Cadernos de Formação do PNAIC:

Para além da reflexão, depoimentos de professores e ações de secretarias de ensino e das equipes das Universidades têm estimulado a criação de relatos com o objetivo de socializar experiências e fazer da escrita de relatos parte importante do processo formativo (BRASIL, 2015a, p. 64).

Com essa visão, a escrita dos relatos deve ser constante, uma vez que seus benefícios não estão restritos à formação em si, mas podem estender-se a toda a rede de ensino onde o professor atua, constituindo-se, também, em importante objeto de pesquisa.

Em artigo que trata de reflexões concernentes a essa temática, Afonso (2016, p. 59) destaca que “a escrita do relatório é uma atividade importante para o processo formativo do professor, pois possibilita o registro das ações desenvolvidas nas formações, a reflexão, a retomada de ideias e de conceitos estudados”. A citada professora destaca, ainda, a importância da leitura dos relatos, ao incluir, além de aspectos relacionados à estrutura e ao conteúdo, ponderações referentes ao que neles falta, fazendo, também, a leitura pelas ausências e lacunas, que podem apontar para dimensões importantes a serem consideradas na ação docente. Com esse olhar para os relatos, notadamente, para aqueles emanados dos orientadores de estudo do PNAIC, ela reforça a ideia de que “a escrita do relatório propicia uma nova visita à ação, agora pelo caráter reflexivo, permitindo refletir, planejar, buscar outras opções, prevendo possibilidades de atuação, a partir de práticas já experimentadas” (Ibid., p. 63).

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que os relatos referenciam os debates sobre o que, de fato, contribui para que os direitos de aprendizagem sejam assegurados aos estudantes, e assim são vistos no presente estudo – como textos em que deve ser observada a articulação entre suas partes, enfim, em que haja coerência, caracterizando um todo constituído de sentido.

A seguir, tratar-se-á de circunstâncias e de atividades cuja sistematização favorece a organização da prática docente e o seu consequente registro, refletindo todas as etapas do trabalho escolar, de modo a preservar sua articulação.

1.3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO MECANISMO DE ARTICULAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

A visão processual da complexa prática educativa exige a sistematização de todas as etapas que integram o ciclo do processo de ensino aprendizagem, envolvendo, portanto: o planejamento, que deve conter o eixo orientador da ação; a sua execução, que se constitui no fazer orientado; a avaliação do que foi realizado, bem como seu registro. Este é importante porque faz pensar e refletir sobre a prática desenvolvida, num movimento articulado, privilegiando a estreita integração desses momentos e de todos os elementos que os constituem, como mecanismo necessário para a plena efetivação do processo educativo.

Entre as atividades que podem contribuir para a organização da prática educativa e favorecer a articulação do trabalho docente, Nery (2006) destaca as seguintes modalidades: a atividade permanente, as sequências didáticas, os projetos didáticos e as atividades de sistematização.

Segundo Zabala (2010, p. 17), a atividade é uma unidade básica “que constitui os processos de ensino/aprendizagem e que, ao mesmo tempo, possui, em seu conjunto, todas as variáveis que incidem nesses processos”, nelas incluídos os conteúdos, os recursos didáticos, as estratégias, os procedimentos, a distribuição do espaço e do tempo, todos devendo estar articulados, nas diversas etapas, em função do alcance dos objetivos determinados.

Para esse educador, o valor da atividade depende do contexto onde ela está inserida, de sua pertinência em relação tanto às que a precedem quanto às que a sucedem e, por isso, ele identifica e destaca a importância de uma unidade mais ampla, constituída de uma série ou uma sequência significativa – as sequências de

atividade ou sequências didáticas, entendidas por ele como

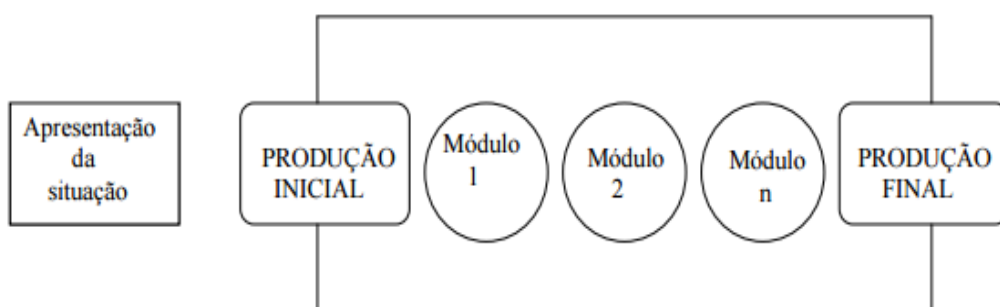
um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais [...] uma maneira de encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática (ZABALA, 2010, p. 18).

Atribuindo às sequências de atividades uma significação mais ampliada, como uma forma de organização sistemática de ações pedagógicas sequenciais, uma série constituída de atividades sucessivas, o citado pedagogo utiliza, indistintamente, em seus trabalhos, os termos unidade didática, unidade de programação e unidade de intervenção pedagógica, as quais podem apresentar variações, de acordo com o modo como se organizam. Assim, esses termos são utilizados por ele ao se referir às sequências de atividades estruturadas para o alcance dos objetivos educacionais.

A concepção de sequências didáticas é abordada, de forma mais específica, por diversos teóricos, a exemplo de Lerner (2002), Machado e Cristovão (2006) e Marcuschi (2008), que pesquisam temas ligados a princípios e métodos relacionados ao desenvolvimento e ao ensino da linguagem oral e escrita. Seus estudos envolvem, também, entre outros aspectos, a transposição didática, a produção de gêneros textuais orais e escritos, o ensino de gramática e literatura, na perspectiva de favorecer a reflexão da língua articulada às práticas sociais.

Os pesquisadores Dolz e Schneuwly (2004, p. 82), referem-se à sequência didática como sendo “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito”, que deve estar estruturada com quatro componentes básicos, expostos conforme a seguinte representação:

Figura 1: Esquema da sequência didática



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

De acordo com o esquema apresentado por esses autores, a sequência didática deve ser iniciada com a explanação geral e discussão do que está planejado, como meio para situar o tema a ser trabalhado, o gênero a ser produzido e qual seu destinatário, o que pesquisar sobre ele. Nessa fase, ainda, é promovida reflexão sobre qual o suporte a ser utilizado, que conteúdos serão desenvolvidos, que áreas vão ser privilegiadas, que discussões preliminares serão feitas e as formas de sua organização, de modo que os alunos sejam motivados com as informações sobre todo o processo e com ele se envolvam.

A etapa seguinte consiste na primeira formulação do texto, na qual os alunos demonstram o que já conhecem em relação ao gênero em estudo, evidenciam suas limitações, fornecendo elementos ao professor para trabalhar o estágio subsequente – os módulos.

Na fase dos módulos, são tratados os problemas detectados, os quais constituem a referência desse estágio da sequência didática, de modo a oferecer aos alunos os instrumentos necessários para superá-los e para a construção de conhecimentos sobre o gênero em foco, a partir de avaliações e discussões sobre o processo de trabalho, de exercícios diversificados que vão contribuindo para o seu aprofundamento. Esse trabalho contribui para a reorganização e reestruturação de novos saberes que estão sendo compartilhados para chegar ao domínio do gênero em estudo.

A conclusão da sequência didática ocorre com a produção final, etapa em que o aluno vai explicitar as aprendizagens que foram asseguradas, pondo em prática o que aprendeu sobre o gênero, durante todo o processo, chegando a elaborar o seu texto.

Utilizando-se dessa metodologia, os autores, em contraposição à abordagem linear, propõem a progressão das aprendizagens “em espiral”, em que a diversidade textual vai ocorrendo e variando de acordo com os diferentes níveis de complexidade.

Considera-se pertinente destacar que, no contexto das discussões sobre a organização do trabalho pedagógico, “há uma diversidade de sequências didáticas circulando na literatura pedagógica no Brasil” (BRASIL, 2012d, p. 20). Mesmo assim, é importante enfatizar que, independentemente da natureza da atividade do processo educativo, é indispensável o seu planejamento, a sua estruturação. Ela deve ter como ponto de partida a explicitação de sua finalidade, a indicação de seu

propósito, a definição de seu objetivo. Dessa formulação, dependem os demais elementos que compõem a atividade, devendo estar todos intimamente relacionados e ser coerentemente planejados, operacionalizados, avaliados e registrados de modo a constituírem um todo unificado.

Conforme lembra Taba (1974), cada elemento adquire uma significação específica na relação que estabelece com os demais elementos constituintes da atividade, entendimento corroborado por Menegolla e Sant'Anna (2010, p. 55), ao alertarem que “devemos verificar a interdependência que existe entre eles e os princípios integradores, que lhes dão consistência e unidade”, uma vez que sem essa unidade, sem articulação, sem interdependência entre seus elementos a atividade revelar-se-á discrepante, sem a coerência que lhe confira sentido.

Esses pedagogos, ao tratarem sobre a importância do planejamento, como um norteador da ação, afirmam o seguinte:

A relação e organização dos melhores meios e recursos requer um estudo profundo, objetivo e realista, para que estes sejam os mais adequados aos objetivos que se pretende atingir, por meio de sua adequada aplicação e utilização. Os melhores e mais eficazes meios e recursos sempre devem ser selecionados e organizados a partir dos objetivos do planejamento. São os objetivos que devem decidir sobre os recursos e meios (Ibid., p. 18).

Pelo exposto, os autores dão destaque aos objetivos, os quais determinam a direção do planejamento, e reafirmam que a integração entre eles e os meios para atingi-los é absolutamente necessária. Desse modo, desde a definição da finalidade de uma atividade até a finalização do seu desenvolvimento, a realização de sua avaliação e respectivo registro, todos os componentes devem estar em harmonia, considerando que um deve realizar-se em decorrência do outro.

Em direção semelhante, Luckesi (2011, p. 121) entende que “o agir que articula fins e meios parece ser a maneira mais consistente do agir humano”, significando também que os constituintes de uma atividade não devem estar dissociados, mas integrados, em harmonia.

Voltando aos estudos de Zabala (1998), observa-se, igualmente, o reforço à importância do planejamento quando ele, reconhecendo a complexa dinâmica da prática educativa, afirma que é imprescindível a realização do ato de prever propostas de atividades articuladas, suficientemente elaboradas, como ponto de partida para uma ação consistente. Para esse professor, “não basta repetir um

exercício sem mais nem menos” (Ibid., p. 45).

A partir de sua ampla visão de conteúdos de aprendizagem, como sendo tudo quanto o aluno tem que aprender para alcançar os objetivos determinados, adota uma tipologia, com base na natureza diversa que caracteriza os conteúdos. Embora não os veja isoladamente, ele classifica-os em três categorias: conceituais – os que tratam de fatos, princípios e conceitos; os procedimentais – relacionados ao fazer, à realização de ações; e os atitudinais – que envolvem os valores, as normas e as atitudes. Em seu livro, propõe diversas formas de exercitar o trabalho considerando essa tipologia e aponta para a necessidade de diferentes metodologias de ensino que devem ser buscadas para cada uma das capacidades a serem desenvolvidas.

Libâneo (1994, p. 224) é outro estudioso que, igualmente, destaca a importância do planejamento didático, definindo-o como processo de racionalização, organização e coordenação do agir docente, o qual tem como uma de suas características a coerência, entendida por ele como “a relação que deve existir entre as ideias e a prática”.

Assim, esses autores reforçam a noção de que é necessário o relacionamento entre as diferentes variáveis que configuram a prática educativa e apresentam possibilidades de desenvolvê-la, de forma articulada, dando realce à sequência didática como uma das modalidades de organização do trabalho pedagógico. Essa modalidade é vista como uma das mais apropriadas para a maioria das ações de sala de aula do ciclo de alfabetização, por favorecer a organicidade necessária à plena realização de vivências e experiências escolares, na perspectiva de garantir os direitos de aprendizagem das crianças de seis a oito anos de idade.

Ainda fortalecendo esse entendimento, consta no documento que aborda os elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem³ e desenvolvimento do ciclo de alfabetização que, “para que os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento sejam garantidos, é necessário promover um ensino com base em planejamento consistente e integrado e que inclua situações

³ Os Direitos de Aprendizagem estão organizados por área do conhecimento e servem como balizadores para nortear o trabalho pedagógico nos anos iniciais do ensino fundamental. Neste estudo, são referenciados, apenas, os que foram definidos para o componente curricular de língua portuguesa, com os respectivos eixos de ensino que estruturam esses direitos: leitura, oralidade, produção de textos escritos e análise linguística, bem como os diversos objetivos de aprendizagem de cada um desses eixos, prevendo a introdução, o aprofundamento e a consolidação de conhecimentos e habilidades para cada ano do ciclo de alfabetização.

favoráveis de aprendizagem focadas” (BRASIL, 2012c, p. 40).

Isto significa que o desenvolvimento de qualquer etapa da ação pedagógica requer disciplina e método, não podendo ser improvisada, contingente ou aleatória. Desse modo, impõe-se a necessidade de articulação entre todas as etapas do processo didático, como ferramenta essencial para que se chegue ao alcance dos direitos e objetivos de aprendizagem dos estudantes. Somente dessa forma, com uma prática articulada, seus respectivos relatos poderão ser consistentes e apresentar os elementos da coerência.

Em seguida, apresenta-se a metodologia que orientou a realização deste trabalho.

CAPÍTULO 2 – DISCORRENDO SOBRE ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para delineamento da pesquisa, levou-se em consideração um conjunto de elementos, dentre os quais a sua finalidade, seus objetivos e a natureza da abordagem dos dados.

Quanto à finalidade, este trabalho insere-se na categoria de pesquisa aplicada, que se caracteriza como aquela que “normalmente faz uso dos conhecimentos que já foram sistematizados, com o intuito de solucionar problemas [...]” (ALMEIDA, 2014, p. 25). Corroborando essa ideia, Gil (1999) afirma que esse tipo de pesquisa tem como ponto central a preocupação com a utilização de conhecimentos produzidos, ou seja, com sua aplicação prática para a resolução de problemas, sem enfatizar, portanto, aspectos voltados para a construção de novas teorias.

Relativamente a seus objetivos, a pesquisa é de caráter exploratório, na perspectiva da ampliação do uso de conhecimentos sobre o objeto a ser estudado, buscando identificar elementos que possam vir contribuir para o aperfeiçoamento do trabalho de professores do ciclo de alfabetização. Sua abordagem é predominantemente de natureza qualitativa e, portanto, não dá ênfase a representatividades numéricas. Adota procedimentos que a caracterizam como estudo de caso e usará a técnica de análise de conteúdo, na perspectiva de análise temática que, para Minayo (2007 apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 84), “consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifique alguma coisa para o objetivo analítico visado”.

Como referido anteriormente, o material básico da pesquisa é constituído a partir do instrumento que foi aplicado a professores do ciclo de alfabetização que participam da formação continuada do PNAIC, e por eles foi preenchido no Sispacto, no mês de setembro de 2014, como uma atividade obrigatória de avaliação, cujas respostas compõem os relatos de experiência que realizaram com seus alunos.

No referido instrumento – Anexo I – foi solicitado que os professores o preenchessem, o que deveria ocorrer mediante respostas a quinze itens, a partir do seguinte comando geral: “escreva um breve relato de experiência desenvolvido com sua turma do ciclo de alfabetização que contemple uma atividade com o objetivo de aquisição da proficiência na escrita do seu aluno”.

O referido instrumento, ao ser respondido, constitui-se em relato que, embora tenha uma forma peculiar, diferente da que se apresenta, comumente, esse gênero textual, contém um propósito comunicativo claro e, também, outros elementos composicionais que o caracterizam, a partir da instrução inicial.

Dos quinze itens que compunham o instrumento, doze eram questões estruturadas, de caráter fechado, com alternativas a serem assinaladas e três eram na forma de questões abertas, com espaços destinados à livre manifestação do respondente.

Os doze itens estruturados referiam-se à contextualização e às características gerais da experiência, abordando:

- 1- área temática: Língua Portuguesa ou Matemática;
- 2- turma em que o professor leciona;
- 3- objetivo principal da experiência;
- 4- técnicas utilizadas;
- 5- tempo de duração da experiência;
- 6- organização, em termos de participantes;
- 7- materiais utilizados;
- 8- local em que a atividade foi realizada;
- 9- dificuldades na realização da atividade;
- 10- como avalia o grau de envolvimento das crianças;
- 11- se os objetivos principais foram alcançados; e
- 12- se pretende repetir a experiência futuramente.

Em relação às três questões abertas, os espaços eram destinados à escrita das seguintes informações:

- 1- período em que a experiência foi realizada (início e término);
- 2- título da experiência; e
- 3- resumo da experiência, com informações objetivas sintetizando o que foi realizado, de modo a valorizar as informações essenciais que permitam a qualquer leitor entender o que foi feito.

Na Paraíba, oito mil, cento e sessenta e quatro (8.164) professores do ciclo de alfabetização que se encontravam em processo de formação continuada do PNAIC preencheram o instrumento, como forma de apresentar seus relatos de experiência no SisPacto, segundo os dados do quadro a seguir.

Quadro 2 - Quantitativo de resposta e percentual respectivo, por item das questões agrupáveis, conforme preenchimento do instrumento pelos professores paraibanos – setembro/2014

TOTAL DE RESPOSTAS	8.164
1. Área temática	Língua Portuguesa - 5349 / 65.52% Matemática - 2815 / 34.48%
2. Turma	1º ano - 2065 / 25.29% 2º ano/ 1ª série - 1669 / 20.44% 2º ano/ 1ª série - 407 / 4.99% 3º ano/ 2ª série - 2265 / 27.74% 3ª série - 216 / 2.65% Multisseriada - 2058 / 25.21%
3. Período em que a experiência foi realizada	Questão não agrupável
4. Objetivo principal da experiência	Apropriar-se do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) - 4140 / 50.71% Reconhecer a função social de um texto - 2733 / 33.48% Identificar e utilizar diferentes suportes textuais - 2547 / 31.2% Produzir textos utilizando diversos gêneros - 2209 / 27.06% Conhecer e fazer uso da norma padrão na escrita de textos - 1721 / 21.08% Outro objetivo - 2439 / 29.88%
5. Técnicas utilizadas	Brincadeira - 2682 / 32.85% Jogo - 3151 / 38.6% Dramatização - 1561 / 19.12% Exposição dialogada - 4856 / 59.48% Exercício escrito - 5408 / 66.24% Leitura em voz alta - 5339 / 65.4% Recorte e colagem - 3554 / 43.53% Outra técnica - 956 / 11.71%
6. Tempo de duração da experiência	Menos de 20 minutos - 99 / 1.21% Entre 20 e 40 minutos - 2094 / 25.65% Mais de 40 minutos - 5971 / 73.14%
7. Organização	Individual - 2859 / 35.02% 2 pessoas - 1898 / 23.25% 3 pessoas - 828 / 10.14% Mais de 3 pessoas - 2579 / 31.59%
8. Materiais utilizados	Obras complementares do PNLD - 1316 / 16.12% Obras literárias do PNBE - 772 / 9.46% Outras obras literárias - 830 / 10.17% Livros didáticos do PNLD - 913 / 11.18% Jogos de alfabetização - 516 / 6.32% Jogos de matemática - 997 / 12.21% Revistas, jornais, gibis e outros suportes textuais - 1050 / 12.86% Caixa matemática - 741 / 9.08% Outros materiais - 1029 / 12.6%
9. Local em que a atividade foi realizada	Em sala de aula (Na escola) - 7712 / 94.46% No pátio (Na escola) - 231 / 2.83% Outro ambiente (Na escola) - 88 / 1.08% Praça, parque ou jardim (Fora da escola) - 31 / 0.38% Teatro/ cinema (Fora da escola) - / 0% Biblioteca (Fora da escola) - 15 / 0.18%

	Quadras esportivas ou similares (Fora da escola) - 9 / 0.11% Outro espaço (Fora da escola) - 78 / 0.96%
10. Dificuldades na realização da atividade	Não houve dificuldade para realizar a atividade - 5169 / 63.31% Incompreensão da atividade por parte das crianças - 804 / 9.85% Dificuldade das crianças em realizar as atividades propostas - 1733 / 21.23% Desinteresse da maioria das crianças pela atividade - 290 / 3.55% Tempo escasso para concluir a atividade - 262 / 3.21% Falta de materiais apropriados para realizar a atividade - 321 / 3.93% Espaço inadequado para realizar as atividades - 368 / 4.51% Outra dificuldade - 419 / 5.13%
11. Como você avalia o grau de envolvimento das crianças?	Todas as crianças participaram da atividade - 6298 / 77.14% Mais da metade das crianças participou da atividade - 1710 / 20.95% Metade das crianças participou da atividade - 119 / 1.46% Menos da metade das crianças participou da atividade - 26 / 0.32% Nenhuma criança participou da atividade - 3 / 0.04%
12. Título da experiência	Questão não agrupável
13. Resumo da experiência	Questão não agrupável
14. Os objetivos principais foram alcançados?	Sim - 7353 / 90.07% Não - 21 / 0.26% Parcialmente - 781 / 9.57%
15. Você pretende repetir essa experiência futuramente?	Sim - 8078 / 98.95% Não - 77 / 0.94%

Fonte: SisPacto/MEC, 2014.

Nesse quadro, apenas as respostas às questões abertas não são apresentadas, por se tratarem de questões não agrupáveis.

É pertinente destacar que, além da instrução inicial, indicando em que propósito geral a experiência deve estar focada, o instrumento apresenta um conjunto de objetivos, de caráter mais pontual, que orienta a natureza da atividade, focando em aspectos essenciais para alfabetizar letrando. O primeiro objetivo enfatiza a apropriação do SEA, fundamental para o processo de alfabetização, e os outros estão mais relacionados ao uso da língua, dependendo do enfoque dado à atividade.

O conjunto de todas as informações, consideradas na especificidade de cada relato, com destaque para o resumo da experiência, compõe um amplo e importante banco de dados, e poderão ser úteis a diferentes tipos de estudo.

Vale ressaltar que resumo e síntese são tomados, indistintamente, no instrumento. Embora no seu item 13 seja solicitado um **resumo** da experiência, a “DICA” que é apresentada, como orientação para o seu preenchimento, está expressa da seguinte forma: “escreva uma **síntese** objetiva da atividade, considerando que as características gerais já foram indicadas nos itens anteriores.

Valorize as informações essenciais que permitam a qualquer leitor entender o que foi feito.” Assim, neste trabalho, os dois termos são referidos sem estabelecimento de distinção entre eles.

No caso deste trabalho, tendo em vista a natureza da pesquisa, sem pretensões de fazer projeções nem generalizações a partir de seus resultados, não houve preocupação com a natureza da análise quantitativa dos dados. Desse modo, decidiu-se trabalhar com doze dos relatos de experiência apresentados pelos professores alfabetizadores, a partir dos critérios indicados a seguir. Foram, então, selecionados, mediante visualização no SisPacto, os doze primeiros relatos que:

- 1- envolviam a área temática Língua Portuguesa;
- 2- continham respostas para cada um dos itens que constituíam o instrumento;
- 3- referiam-se a turmas seriadas;
- 4- tinham o(s) objetivo(s) assinalado(s) dentre os cinco indicados no instrumento;
- 5- apresentavam atividade com tempo de duração de mais de 40 minutos de duração.

Constituído o *corpus* da pesquisa, procedeu-se à organização e à descrição geral do material a ser analisado, privilegiando os objetivos e as sínteses das atividades relatadas, tendo em vista que estes são os itens mais significativos para o propósito do estudo. Assim, a etapa inicial da análise teve início com uma visão geral dos doze relatos, em que esses dois itens são ressaltados.

Na sequência, foi realizada a análise propriamente dita, orientada pelas referências teóricas, com foco nos objetivos do trabalho, na perspectiva da indicação de aspectos que caracterizam a coerência/incoerência dos relatos; da identificação de elementos que possibilitem inferências sobre a articulação entre planejamento de atividades, sua realização e registro; e, finalmente, da apresentação de contribuição para o aperfeiçoamento do processo de formação de professores alfabetizadores.

Em última instância, é com base nessas evidências sobre a necessidade de articulação entre planejamento, execução das atividades e avaliação no processo didático que o olhar fixará na análise dos relatos.

CAPÍTULO 3 – RELATOS DE EXPERIÊNCIAS: O QUE REVELAM DA PRÁTICA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

3.1 VISÃO GERAL DOS RELATOS

A partir da organização dos doze relatos de experiência na área de Língua Portuguesa, tomados para análise, está apresentado, a seguir, o conjunto de respostas às questões agrupáveis, por alternativa de cada um dos itens do instrumento, com o respectivo número de respostas, por meio das quais estão configuradas as características gerais da atividade relatada.

Quadro 3 - Número de respostas, por item das questões agrupáveis, conforme preenchimento do instrumento que compõe os doze relatos dos professores alfabetizadores

1. Área temática	Língua Portuguesa - 12
2. Turma	1º ano - 3 2º ano/ 1ª série - 6 3º ano/ 2ª série - 3
3. Período em que a experiência foi realizada	Questão não agrupável
4. Objetivo principal da experiência	Apropriar-se do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) - 7 Reconhecer a função social de um texto - 5 Identificar e utilizar diferentes suportes textuais – 8 Produzir textos utilizando diversos gêneros - 5 Conhecer e fazer uso da norma padrão na escrita de textos - 3
5. Técnicas utilizadas	Brincadeira - 6 Jogo - 2 Dramatização - 6 Exposição dialogada - 7 Exercício escrito - 2 Leitura em voz alta - 11 Recorte e colagem - 6
6. Tempo de duração da experiência	Mais de 40 minutos - 12
7. Organização	Individual - 2 2 pessoas - 2 3 pessoas - 2 Mais de 3 pessoas – 6
8. Materiais utilizados	Obras complementares do PNLD - 4 Obras literárias do PNBE - 3 Outras obras literárias - 4 Livros didáticos do PNLD - 3 Jogos de alfabetização - 4 Revistas, jornais, gibis e outros suportes textuais – 4
9. Local em	Em sala de aula (Na escola) - 12

que a atividade foi realizada	No pátio (Na escola) - 2 Outro ambiente (Na escola) - 1
10. Dificuldades na realização da atividade	Não houve dificuldade para realizar a atividade - 8 Incompreensão da atividade por parte das crianças - 1 Falta de materiais apropriados para realizar a atividade - 2 Espaço inadequado para realizar as atividades - 1
11. Como você avalia o grau de envolvimento das crianças?	Todas as crianças participaram da atividade - 11 Mais da metade das crianças participou da atividade - 1
12. Título da experiência	Questão não agrupável
13. Resumo da experiência	Questão não agrupável
14. Os objetivos principais foram alcançados?	Sim - 11 Parcialmente - 1
15. Você pretende repetir essa experiência futuramente?	Sim - 12

Fonte: SisPacto/MEC, 2014.

Observando esses dados referentes aos doze relatos, algumas constatações podem ser registradas, em relação às experiências relatadas:

- metade envolveu turmas de 2º ano do ensino fundamental;
- o objetivo principal mais marcado (em oito dos doze relatos) foi *Identificar e utilizar diferentes suportes textuais*, vindo, em seguida, o objetivo *Apropriar-se do Sistema de Escrita Alfabética (SEA)*;
- entre as técnicas utilizadas, a mais frequente foi “Leitura em voz alta”, vindo, em segundo lugar, “Exposição dialogada”, assinaladas em onze e em sete relatos, respectivamente;
- os materiais mais utilizados foram: obras complementares do PNLD, outras obras literárias e suportes textuais como revistas, jornais e gibis;
- o livro didático não apresenta lugar de destaque, em relação ao uso de materiais, estando sinalizado em apenas três relatos;
- a maioria indicou que não houve dificuldade para realizar a atividade;
- na avaliação do grau de envolvimento das crianças, na quase totalidade das experiências (em onze), foi informado que todas as crianças participaram da atividade;
- sobre o alcance do objetivo da experiência, em onze registros foi assinalado

que os objetivos principais foram alcançados;

- na totalidade dos relatos, há a afirmação de que pretende repetir essa experiência futuramente.

Entre essas constatações, causou estranheza o fato de, em apenas três relatos, ter sido marcado o livro didático do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, como um dos materiais utilizados nas experiências, já que o livro didático do PNLD está presente na totalidade das escolas públicas e todos os estudantes dispõem desse importante material, de reconhecida qualidade.

Esse dado está muito distante da realidade apresentada pelos professores brasileiros de turmas que participaram da Prova Brasil/2011 e que responderam a um questionário a eles direcionado. Segundo levantamento do QEdu⁴, baseado nas respostas ao referido questionário, o qual foi aplicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira (Inep), 98% dos professores usam livros didáticos, conforme demonstrado a seguir.

Quadro 4 - Resposta dos professores brasileiros à questão 120 do questionário do professor – prova Brasil/2011



Fonte: <<http://www.qedu.org.br/brasil/pessoas/professor>>.

Comparando esse dado com as respostas apresentadas pelos professores paraibanos em seus relatos no SisPacto (Quadro 2, item 8), em que apenas 11% marcaram o livro didático como material utilizado nas experiências, várias indagações poderiam ser formuladas, tais como: Por que os professores não citaram

⁴ O QEdu é uma plataforma que contém os principais dados da educação básica brasileira. Trata-se de Projeto idealizado pela Meritt e pela Fundação Lemann, para facilitar o acesso a dados educacionais e orientar sobre como utilizá-los. <<http://www.qedu.org.br/brasil/pessoas/professor>>.

o livro didático do PNLD como material usado para o alcance dos objetivos das experiências que realizaram em sala de aula? Estariam sendo utilizados livros didáticos não integrantes do PNLD? Como o livro didático do PNLD estaria sendo utilizado pelas crianças, já que a todas é garantido esse material? O professor, ao apresentar relato de uma experiência, o faz afastando-se do seu cotidiano de sala de aula? Essas são algumas questões que poderiam ensejar outros estudos, não sendo objeto deste trabalho o aprofundamento sobre elas.

Vale, entretanto, ainda em relação ao livro didático, lembrar o fato de que só recentemente os livros didáticos vêm passando por rigoroso processo de análise e avaliação, com melhorias muito significativas em relação à qualidade apresentada. Especificamente na área de alfabetização, houve períodos em que eram notáveis os descompassos entre as novas concepções relativas à alfabetização e ao ensino de Língua Portuguesa e os livros didáticos, que não as refletiam. Desse modo, alimentou-se certo preconceito em relação a seu uso, associando-o a práticas tradicionais de ensino e, também, a restrições quanto à autonomia do professor, o que pode ter contribuído para a manifestação de atitudes de resistência a esse material, que ainda perduram, em muitas escolas. A escassa ênfase em relação à importância do uso do livro didático tanto na formação inicial de professores, quanto em programas de formação continuada de alfabetizadores, igualmente, são aspectos que podem estar contribuindo para inibir a sua utilização em atividades de sala de aula. Salienta-se, ainda que, em alguns casos, são descritos como difíceis de serem trabalhados com os alunos.

Considerando que o foco deste trabalho está relacionado mais diretamente à articulação entre os objetivos e os procedimentos desenvolvidos para o seu alcance, são privilegiados, nesta análise, alguns elementos dos relatos, principalmente aqueles constituídos pelo item 4, referente a objetivos, e pelo item 13, que contém a síntese da atividade, em cujo comando eram solicitadas informações essenciais que deveriam permitir, a qualquer leitor, entender o que foi realizado.

O Quadro a seguir aborda, especificamente, o item 4 e contém, na primeira coluna da esquerda para a direita as cinco alternativas de objetivos entre as quais deveria ser marcado o objetivo principal da atividade a ser relatada. Nas demais colunas, estão indicadas as correspondentes alternativas que foram marcadas em cada um dos relatos, os quais passam a ser identificados com os números de 1 a 12, com respectivo ano de ensino a que se referem.

Quadro 5 - Objetivos da experiência, conforme indicação nos doze relatos dos professores do ciclo de alfabetização

Alternativas para indicação do objetivo principal da atividade relatada	Indicação dos objetivos assinalados nos doze relatos de experiência (1 a 12), por ano do ensino a que se referem											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	3º ano	1º ano	3º ano	2º ano	3º ano	2º ano	2º ano	2º ano	2º ano	2º ano	1º ano	1º ano
Apropriar-se do Sistema de Escrita Alfabética			x			x	x	x	x	x	x	
Reconhecer a função social de um texto						x	x	x	x		x	
Identificar e utilizar diferentes suportes textuais	x		x		x	x	x	x	x			x
Produzir textos utilizando diversos gêneros		x	x	x	x							x
Conhecer e fazer uso da norma padrão na escrita de textos					x			x	x			

Fonte: dados pesquisados, 2017.

É pertinente ressaltar que, embora fossem apresentados cinco objetivos no instrumento que originou os relatos, na solicitação para seu preenchimento constava que fosse indicado, dentre eles, “**o objetivo principal da experiência**”, o que aponta na direção de focalizar apenas uma alternativa, ou seja, apenas o objetivo que mais fortemente marcasse a atividade. Entretanto, esse aspecto não foi observado por todos os professores e a maioria assinalou mais de um objetivo principal, conforme pode ser visto no Quadro 5, em que aparecem apenas quatro dos doze relatos com um único objetivo principal assinalado.

Esse dado pode suscitar diferentes questionamentos, inclusive em relação a possíveis dificuldades dos professores para delimitar o efetivo propósito com que a atividade de ensino é realizada, trazendo embaraço no estabelecimento do seu foco específico, o que será abordado mais detalhadamente adiante.

Ademais, convém atentar para o fato de que esses objetivos não podem ser vistos isoladamente, mas no contexto em que o relato é solicitado. Desse modo, serão analisados levando-se em conta a orientação contida no comando inicial do

instrumento, no sentido de que a experiência fosse direcionada à “aquisição da proficiência na escrita de seu aluno”, entendida essa proficiência como capacidade de agir na língua, de usá-la adequadamente, ou seja, como desenvolvimento da habilidade de compreensão e produção da escrita. Assim, justifica-se a prevalência de objetivos mais diretamente ligados aos eixos da escrita e da análise linguística, os quais serão detalhadamente retomados no próximo tópico.

Ainda dentro da visão geral dos doze relatos de experiência, está transcrito, no Quadro a seguir, por relato, o resumo de cada experiência, solicitado no item 13 do instrumento, com a indicação do título da atividade, atribuído pelo professor, conforme exigia o item 12 do instrumento.

Quadro 6 - Sínteses das experiências, com respectivos títulos, conforme constam nos relatos dos professores alfabetizadores

Relato/ Ano escolar	Títulos e sínteses das atividades relatadas
1	Título: GÊNEROS TEXTUAIS Nesse trabalho realizado com gêneros textuais, foram usadas metodologias diversas – uso de som, desenvolvimento de leitura de música popular: “A barata diz que tem...” e em seguida formação de círculo para leitura cantada da mesma. Foi de grande proveito, pois todos os alunos participaram, havendo o esforço e a participação de todos na realização das atividades.
2	Título: A GALINHA ANITA E SEUS PINTINHOS O público alvo foi constituído de alunos do 1º ano. Iniciei a aula apresentando o livro “A Galinha Anita” e seus pintinhos, mostrando a capa do livro para eles dizer o que estavam vendo. No decorrer da aula, convidei os alunos para que recontem a história ouvida. A partir do nome Anita, foi feita uma lista com o nome de cada aluno, onde foi trabalhado nome próprio, letra inicial e final, produção de frases e continuando um texto coletivo.
3	Título: O SEU ALFABETO E SEUS BILHETES Para desenvolver o trabalho com a turma do 3º ano, iniciei a leitura do livro “O Aniversário do Seu Alfabeto”, escrito por Amir Piedade. A partir dele, planejei minha aula. Para envolver a turma nesse trabalho com o livro, criei uma forma de comunicação entre o Seu Alfabeto e meus alunos. Ele enviou bilhetes para as crianças. O primeiro bilhete foi, intencionalmente, enviado para trabalhar os elementos de apresentação e estrutura do texto. Desenvolver o trabalho com o gênero textual bilhete, em uma semana. Posteriormente, outro bilhete foi enviado. Percebi que as crianças já reconhecem o gênero textual. Durante as aulas, pude ver o envolvimento das crianças e a alegria ao receber os bilhetes de Seu Alfabeto. Os estudantes participaram ativamente do trabalho.

4	Título: NÃO AFUNDE NO LIXO! Sequência didática: não afunde no lixo! A experiência aqui relatada teve como público alvo alunos do 2º ano. Foram elaboradas várias atividades como: escrita do nome dos alunos, escrever o próprio nome, análise de palavras do texto, divisão silábica etc. Inicialmente, apresentei o livro, reunindo os alunos em círculo, onde mostrei a capa da história, citando o nome e realizando a antecipação da leitura. Após, mostrei as partes da história e os alunos observaram as imagens em um contexto geral. Em seguida, coletivamente, os alunos fizeram a produção de um texto (redigido pela professora no quadro). Destacaram os conteúdos propostos com o decorrer da aula. Fizemos uma lista com o nome de cada aluno, a letra inicial e a letra final.
5	Título: LEITURA E ESCRITA Partindo da linguagem oral, foram desenvolvidas várias atividades de linguagem escrita. Foram usados diferentes suportes textuais. Esse trabalho foi feito durante dois dias para que os conteúdos fossem bem explorados. Além disso, com o apoio e observação de gravuras, foram criados pequenos textos. Realizei estratégias considerando níveis de aprendizagem próximas dos alunos em relação à leitura e à escrita. Foram desenvolvidas várias atividades de linguagem escrita para verificação de uma boa aprendizagem. A leitura é uma atividade ligada à escrita.
6	Título: UM DIVERTIDO MOMENTO DE LEITURA O trabalho realizado na sala de aula do 2º ano teve início em um dia e terminei no dia seguinte. Foi uma experiência bastante satisfatória porque no momento que apresentei o texto todos discerniram suas ideias através da capa. Por se tratar de uma história muito conhecida (Chapeuzinho Vermelho), as crianças participaram ativamente, respondendo e questionando os acontecimentos. Foi um momento que me incentivou a criar dentro daquele texto quebra-cabeça; sequência textual com fichas; bilhetes para vovó; ilustrar a história com seus desenhos. O objetivo principal desse trabalho foi alcançado, que era o raciocínio lógico dos alunos através de um texto informativo não verbal.
7	Título: DONA BARATINHA Na turma do 2º ano, foi trabalhada a história de Dona Baratinha, de Ana Maria Machado. No primeiro momento, foi apresentado o livro e contada a história. Os alunos ouviram com bastante atenção. Em seguida, uma explanação oral sobre a história com várias perguntas, como: qual o título da história? Quem escreveu? Quem fez as ilustrações? Quem são os personagens? O que mais chamou sua atenção? Trabalhamos vários exercícios orais e escritos, música, voz (sons) dos animais, animais domésticos e selvagens, profissões, frases com pontuações, convites, receitas de bolos, feijoada e doces. Também foram realizadas confecções de máscaras de animais, para finalizar a história através de uma dramatização com a participação da turma. O trabalho fluiu de uma forma surpreendente.
8	Título: LITERATURA INFANTIL: DONA BARATINHA A experiência aqui relatada teve como público alvo os alunos do 2º ano. Inicialmente, foi feita uma roda de leitura onde foi apresentado o conto Dona Baratinha, de Zeneide Silva, com exploração da capa, questionamento e discussão sobre a história. Foram trabalhados texto enigmático, listagem dos nomes dos convidados para o casamento de Dona Baratinha, cruzadinhas, jogos dos sons iniciais, formação de palavras a partir da sílaba "BA", "RA", "TI" e "NHA". Os alunos foram divididos em grupos e escreveram uma lista de palavras contendo tais sílabas. Finalizamos com a apresentação de uma dramatização do conto pelos alunos.

9	Título: LITERATURA INFANTIL (POEMA) A CASA E O SEU DONO A experiência foi realizada com alunos do 2º ano. Iniciei através da brincadeira da forca com o título do poema, levei a turma a um pequeno debate sobre o que achavam da frase A casa e o seu dono, solicitei que lessem coletivamente, dividi a turma em grupos e entreguei o alfabeto móvel para os alunos formarem o título que foi apresentado. Em seguida, apresentei um cartaz com a escrita do poema, os alunos fizeram a leitura através de jogral. Em outro momento, foi organizado um teatrinho através de fantoches, texto enigmático, cruzadinhas com o nome dos personagens. O trabalho foi de grande importância para a leitura e escrita de forma lúdica e participativa.
10	Título: LEITURA E ESCRITA Relato de leitura e escrita da história de D. Baratinha. Iniciei a aula cantando a música de D. Baratinha, depois apresentei a história com todos em círculo, em seguida foi contada a história com fantoche de varetas e feito questionamento, trabalhei a produção textual coletivamente de forma oral, escrita, sendo o professor o escriba. Num outro momento, apresentei aos alunos texto enigmático, onde solicitei que os mesmos transcrevessem substituindo os desenhos, foram trabalhados convite, aviso, bilhete, já em matemática foi trabalhado oralidade e interpretação de gráficos, resolução de problemas, e sistema monetário em ciências o conteúdo trabalhado foram animais mamíferos domésticos, vertebrados, invertebrados e higiene pessoal, também foi trabalhado pintura, música, confecção de fantoches. Em grupo, foram feitos confecção de livros, de acordo com os desenhos produziram a história. Organizamos uma loja de variedades de D. Baratinha onde os alunos trouxeram as mercadorias, higiene pessoal, roupas, brinquedos e material escolar os mesmos estipularam o preço das mercadorias, usaram cédulas e moedas de brincadeira, alunos fizeram o papel de D. Baratinha, outros de vendedores e o dono da loja. Foi estipulada a quantidade de itens por aluno divido o fato deles quererem comprar tudo de uma só vez. Aqueles alunos que apresentou ainda um pouco de dificuldade foram colocados juntamente com os alunos de nível de aprendizado mais elevado no momento da exposição observei que a timidez de alguns alunos impediu que os mesmos expusessem suas ideias de forma clara. Foi muito bom trabalhar a história com os alunos. Houve a participação de todos. Gostaram e hoje sabem recontar toda a história. O trabalho com história tem sido significativo para eles, pois mostravam bastante interessados em ler e representar histórias.
11	Título: BRINQUEDO E BRINCADEIRA O lúdico promove ao educando uma aprendizagem motivada. Inicialmente a alfabetizadora realizou o momento deleite do texto instrucional sobre a Peteca. Em seguida, a tia trabalhou a fonetização das sílabas que compõem a palavra cruzada. Na oportunidade, as crianças produziram novas palavras enfatizando as sílabas estudadas. Logo após, as crianças, através de manuseio de materiais, confeccionaram a sua peteca. Quando concluíram o brinquedo, a alfabetizadora levou-os para uma área extraclasse onde interagiram um com o outro e brincaram muito. Posteriormente, as crianças produziram uma lista de brincadeiras em tarefa digitalizada. Enfim, a atividade desenvolvida subsidiou nas crianças a leitura, escrita e a prática da brincadeira.
12	Título: CONTOS: A MENINA DO LEITE Levar o conhecimento da linguagem artística no espaço escolar com o desenvolvimento cultural tornou-se muito importante para o ensino aprendizagem, envolvidos também as artes visuais, a dança, a música e apresentações teatrais.

	Todos estavam muito empolgados no decorrer das apresentações e não houve nenhuma dificuldade nas atividades em sala de aula extraclasse e nas apresentações. A problemática envolvendo jogos em situações matemáticas onde se vendia ou trocava, utilizando materiais de apoio, onde o aluno sentia prazer em manipular para obter resultados, como também nomeando personagens com a confecção de fichas em caixa “suporte” tudo se tornava mais dinâmico para a sua fase. Seus questionamentos como educador senti que todos estavam com o final da fábula dramatizada.
--	--

Fonte: dados pesquisados, 2017.

Nessas sínteses das experiências, há informações que contribuem para uma compreensão mais situada da *natureza do processo vivenciado na realização da atividade que foi relatada. Embora se caracterizem por uma exposição abreviada, sucinta, concisa, há nelas um potencial de ingredientes* que ensejam reflexões e autorizam inferências sobre o desenrolar da prática docente, desde o planejamento das atividades didáticas, passando pela sua realização, indo até o seu registro.

Por isso, elas não serão analisadas isoladamente, mas na relação com outros itens que constituem os relatos, principalmente com o(s) objetivo(s) da atividade e com as estratégias utilizadas para o seu alcance.

Desse modo, as referências a seguir limitam-se, apenas, a observações gerais dessas sínteses, com destaque para aqueles pontos que mais fortemente se manifestaram, não só como estratégias utilizadas, mas também como lacunas observadas.

Começando pelos títulos dados às experiências, observa-se que vários deles estão circunscritos ao livro/texto lido no momento inicial da atividade, repetindo a sua denominação, como nos seguintes casos: A Galinha Anita e Seus Pintinhos, Não Afunde no Lixo, Dona Baratinha, A Menina do Leite, A Casa e Seu Dono. Alguns nomeiam eixos de aprendizagem ou estratégias didáticas que estariam presentes no desenvolvimento da experiência, como: Leitura e Escrita, Um Divertido Momento de Leitura, Brinquedos e Brincadeiras. Outros dão ideia de um gênero a ser trabalhado, no caso, o bilhete, como no título O Seu Alfabeto e Seus Bilhetes, ou não chegam a especificá-lo como na experiência intitulada, de modo indefinido, Gêneros Textuais.

A respeito de título de texto, é oportuno destacar a visão de Guimarães (2003), segundo a qual o título é um fator estratégico da articulação do texto, sendo, assim, parte componente e importante da mensagem, devendo sua interpretação ser integrada numa leitura global. Para ela, “como anúncio de uma informação a figurar

no texto – caso mais frequente –, o título estabelece uma *ligação catafórica* com aquilo que se segue, induzindo a uma dada leitura do texto” (GUIMARÃES, 2003, p. 52, grifo da autora).

O início das atividades é marcado, quase unanimemente, pela realização de leitura de um livro/texto relacionado ao universo infantil e apropriado para a faixa etária dos alunos do ciclo de alfabetização, escolhido dentre aqueles que constituem o acervo disponibilizado às escolas públicas pelo MEC. Como introdução à leitura, é frequente a exploração de estratégias como questões antecipatórias de sentido e o levantamento de conhecimentos prévios relacionados a sua temática.

No prosseguimento da atividade, a realização de diversas tarefas com os alunos estão articulados a alguns elementos presentes nos textos lidos, passando a ideia de que foram tomados como articuladores em algumas etapas que envolvem conhecimentos e capacidades constituintes do processo de aprendizagem em desenvolvimento.

Quanto à natureza dos procedimentos utilizados e dos exercícios realizados, não se pode perder de vista a orientação no sentido de que as experiências contemplassem uma atividade desenvolvida na perspectiva da aquisição da proficiência na escrita do aluno. Com base nesse propósito, apenas em algumas sínteses está evidenciada a ênfase em estratégias específicas que poderão conduzir os alunos à compreensão das propriedades do sistema de escrita alfabética.

Por outro lado, embora o trabalho com os eixos de aprendizagem não deva ocorrer de modo estanque, poder-se-ia afirmar que as tarefas didáticas orientadas para esse fim, em algumas sínteses, aparecem um tanto difusas, sem a especificidade metodológica exigida que venha contribuir para a apropriação do sistema de escrita alfabética pelos alunos. Portanto, a intencionalidade pedagógica, necessária a qualquer procedimento, nem sempre está tão claramente manifestada nas ações realizadas na direção da inserção da criança no mundo da escrita, uma vez que, em certos casos, há dificuldade para identificação dos conhecimentos e das capacidades linguísticas que estão sendo trabalhadas no eixo de produção de textos escritos.

Um traço que algumas experiências privilegiaram é a valorização da ludicidade, reconhecidamente de grande importância no processo de alfabetização de crianças, podendo, inclusive, servir como mecanismo que potencializa o desenvolvimento de conhecimentos materializados nos objetivos de aprendizagem.

Alguns resumos são vagos, pouco acrescentando sobre a experiência (exemplo: resumo 1); outros são genéricos, pois se reportam a atividades sem deixar claro o tipo de atividade que foi realizada (exemplo: resumo 5); há também resumos com uma diversidade de atividades sem explicitar o conhecimento linguístico que está sendo desenvolvido (exemplo: resumo 12).

Mais adiante, retomar-se-á a análise mais detalhada de algumas sínteses, em relação a outros itens dos relatos, com ênfase para os objetivos da atividade relatada e das estratégias utilizadas no seu desenvolvimento.

3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DOS OBJETIVOS DAS ATIVIDADES

Exposta a visão geral dos relatos, são apresentadas, a seguir, observações a respeito de cada um dos objetivos específicos neles indicados, de modo a caracterizar a sua significação no contexto da experiência realizada.

Esses objetivos foram tomados como um dos fatores básicos do estudo, uma vez que devem se constituir no elemento norteador da atividade, ou seja, como ponto de partida para seu desenvolvimento e, conseqüentemente, para seu relato. Todos estão embasados na referência mais ampla – a aquisição da proficiência na escrita do aluno – propósito geral enunciado nas orientações que precediam os quinze itens do instrumento, devendo ser tomados, portanto, como guia, como balizador da experiência. Assim, os objetivos específicos configuram-se como categorias que orientam a análise sobre elementos que caracterizam a coerência/incoerência dos relatos.

Objetivo 1: Apropriar-se do sistema de escrita alfabética

A conquista do sistema de escrita alfabética pelo aluno requer do professor um trabalho sistemático e adequado, por meio do qual possam ser desenvolvidas capacidades linguísticas imprescindíveis à apropriação desse sistema. Essas capacidades envolvem uma diversidade de aspectos que vão sendo construídos, tais como: a compreensão da diferença entre a escrita alfabética e outros sistemas de representação, o domínio das convenções gráficas, o reconhecimento de unidades fonológicas, o conhecimento do alfabeto, enfim, a natureza alfabética do sistema de escrita, que tem como princípio básico a correspondência som e letra.

Nesse processo, em que os avanços vão se sucedendo, a criança chega ao domínio da relação entre fonema e grafema, que deve ocorrer de modo contextualizado, associando as dimensões fonológicas e semânticas, garantindo o sentido do que é aprendido, na perspectiva da alfabetização e do letramento.

O documento que trata dos direitos de aprendizagem do ciclo de alfabetização refere-se à apropriação do sistema de escrita como um processo desafiador em que a criança vai avançando,

ao participar de situações de aprendizagem que a ajude a refletir e a aprender o que as letras representam, substituem e como elas funcionam; que a auxilia a saber que há acordos sociais que determinam que se escreve da direita para a esquerda, de cima para baixo, que há espaços entre as palavras e que certas letras substituem certos sons (BRASIL, 2012c, p. 56).

Por essa razão, as situações de aprendizagem a que as crianças estão expostas devem ser adequadas, variando em relação à ênfase e ao grau de focalização que devem ser considerados em cada ano escolar, sem desconsiderar, obviamente, o nível em que se encontram os estudantes.

A apropriação do sistema de escrita alfabética pelas crianças em idade de seis a oito anos está presente no eixo análise linguística que, associado aos demais eixos referentes ao ensino e à aprendizagem das práticas de linguagem – oralidade, leitura e produção de textos escritos – estruturam os direitos e os objetivos de aprendizagem do ciclo de alfabetização que devem ser assegurados nos três anos iniciais do ensino fundamental.

O campo para trabalhar a apropriação do sistema de escrita alfabética é bastante amplo, como pode ser observado no Quadro 7, em que estão relacionados os objetivos de aprendizagem organizados em torno do eixo estruturante análise linguística, referentes à apropriação do sistema de escrita alfabética. Esses objetivos e a respectiva escala de orientação para o professor, por ano escolar, constam no citado documento que dispõe sobre os direitos de aprendizagem do ciclo de alfabetização.

Quadro 7 - Objetivos de aprendizagem e respectiva escala de progressão, por ano escolar – eixo estruturante análise linguística – Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética

Objetivos de Aprendizagem	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Escrever o próprio nome.	I/A/C		
Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.	I/A/C		
Diferenciar letras de números e outros símbolos.	I/A/C		
Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.	I/A/C		
Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.	I/A	A/C	
Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos.	I/A	A/C	C
Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras.	I/A/C		
Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.	I/A/C		
Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho.	I/A/C		
Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.	I/A/C		
Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições.	I/A/C		
Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas.	I/A/C		
Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito.	I/A/C		
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.	I/A/C	A/C	C
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.	I/A/C	A/C	C
LEGENDA: I – Introduzir/Iniciar; A – Aprofundar; C – Consolidar.			

Fonte: BRASIL, 2012c, p. 57.

Conforme apresentado no Quadro 7, para cada objetivo há uma escala contínua de desenvolvimento traduzida pelos verbos Introduzir/Iniciar, Aprofundar e Consolidar, representados pelas letras I, A, C, as quais orientam os professores, indicando a progressão esperada durante o processo de desenvolvimento da criança que estuda nos três anos iniciais do ensino fundamental.

A escala aponta para o momento mais apropriado em que as crianças deveriam ser mobilizadas para Iniciar, Aprofundar ou Consolidar a relação processual com os conhecimentos associados a cada objetivo.

Retomando os dados gerais da Paraíba (no Quadro 2), referentes aos quantitativos de respostas aos itens do instrumento, observa-se que *apropriar-se do sistema de escrita alfabética* foi o objetivo mais indicado pelos professores

paraibanos (50,71%) como sendo o principal (ou um dos principais) das atividades que relataram, independentemente do ano em que lecionam. Esse fato pode ser explicado pela importância dessa dimensão para a trajetória escolar do aluno, pois se constitui em conhecimento imprescindível para a realização de atividades de compreensão e de produção de textos orais ou escritos, devendo, pois, estar articulado com esses processos.

No caso específico dos doze relatos tomados para análise, esse objetivo foi o segundo mais indicado, no conjunto das experiências, estando presente em sete (58,33%) deles – relatos 3, 6, 7, 8, 9 10 e 11 – entre os quais apenas o relato 10 assinalou, exclusivamente, *apropriar-se do sistema de escrita alfabética*. Entretanto, no desenrolar desses relatos, não ficam muito evidentes os procedimentos ou estratégias específicas realizados para o alcance desse objetivo, de modo que, em linhas gerais, não se vislumbra a apropriação do SEA como foco principal de todas essas atividades em que foi marcado o referido objetivo, qual abrange um conjunto de conhecimentos e habilidades, que são imprescindíveis ao processo de alfabetização.

Objetivo 2: Reconhecer a função social de um texto

Em relação a esse objetivo, considerando que os textos se manifestam em um gênero textual, é apropriado retomar o posicionamento de Marcuschi (2008), segundo o qual todo gênero tem um propósito bastante claro que o determina. Desse modo, embora estejam incluídas outras particularidades na constituição dos gêneros textuais, como a forma, o conteúdo e o estilo, eles se realizam a partir de uma razão determinada e definem-se, basicamente, pela função comunicativa que preenchem, pela finalidade da interlocução que se pretende estabelecer. Para esse estudioso, portanto, as características funcionais prevalecem sobre a forma, na determinação do gênero, sendo elas que, predominantemente, distinguem um gênero de outro. Desse entendimento, decorre a importância de reconhecer as funções que os gêneros desempenham, para saber usá-los adequadamente, em situações significativas, em momentos específicos de interação.

As práticas que são desenvolvidas em todos os espaços, a todo momento, exigem essa clareza quanto à função social dos textos orais e escritos, como condição para o seu uso apropriado. Nessa direção, é fundamental trabalhar, com

os alunos, conhecimentos e habilidades que lhes proporcionem condições para saber para que serve um texto, compreender sua utilidade, reconhecer sua função social, como meio de lhes possibilitar escolhas e usos adequados, ao participar das práticas sociais. Isto requer do docente abordagens didáticas que proporcionem aos estudantes o contato com diferentes textos, em diversos suportes e em contextos sociais diferenciados, do início até o final do ciclo de alfabetização, quando as habilidades dos alunos para o reconhecimento da função social de um texto deverão se consolidar.

O documento que trata dos direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização (BRASIL, 2012c) contempla essa questão, incluindo objetivos de aprendizagem em vários eixos como, por exemplo, os registrados no Quadro a seguir.

Quadro 8 - Objetivos de aprendizagem relacionados à finalidade de textos, por eixo estruturante e respectiva escala de progressão, segundo o ano escolar

Eixo estruturante	Objetivos de Aprendizagem	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Oralidade	Produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais, comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, dentre outros).	I	I/A	A/C
	Analisar a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características dos gêneros.	I	A	A/C
Leitura	Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.	I/A	A/C	A/C
	Reconhecer as finalidades de textos lidos (pelo professor ou pelas crianças).	I/A	A/C	A/C
Produção de textos escritos	Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.	I	A	A/C
	Produzir textos de diferentes gêneros, com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.	I	I/A	A/C
LEGENDA: I – Introduzir/Iniciar; A – Aprofundar; C – Consolidar.				

Fonte: BRASIL, 2012c, p. 46, 49 e 52.

Esses objetivos, associados a outros a eles relacionados, sinalizam processos de aprendizagens na direção do reconhecimento da função social de um

texto e vão ao encontro do primeiro direito de aprendizagem de língua portuguesa: “falar, ouvir, ler e escrever textos, em diversas situações de uso da língua portuguesa, que atendam a diferentes finalidades [...]” (BRASIL, 2012c, p. 36).

O objetivo *reconhecer a função social de um texto* foi o segundo mais marcado nas experiências relatadas pelos professores da Paraíba (33,48%) e, em relação aos doze relatos em estudo, foi o terceiro, tendo sido indicado em cinco (41,66%) deles como um dos principais, ao lado de outros, uma vez que nenhum apresentou exclusivamente esse objetivo. Tal fato pode ter contribuído para dificultar a apresentação de procedimentos desenvolvidos, especificamente, para o alcance desse objetivo em foco.

Nos relatos 6, 7, 8, 9 e 11, em que esse foi um dos objetivos assinalados, pode ser observada, de modo geral, certa limitação de estratégias que pudessem contribuir para o alcance desse objetivo. Nota-se uma espécie de fragmentação de procedimentos e, quando há referência a gêneros textuais – bilhete, no relato 6; convite e receita no relato 7 – são apresentados no contexto de exercícios realizados, sem a explicitação de elementos que o trabalho com gêneros, nessa perspectiva, requer.

Em quase todos os cinco resumos, há referências a estratégias de leitura, no início da atividade. Em alguns são apresentados procedimentos que incluem a escrita de nomes e de listas diversas, produção de textos individual e coletivamente; em outros há utilização de quebra-cabeça, cruzadinha, texto enigmático, exercícios com os gêneros bilhete, convite e receita; há, também, indicação de ilustração por meio de desenhos, formação de palavras com sílabas dadas, pontuação.

Quanto às técnicas utilizadas, foram assinaladas no item 5 do instrumento: exposição dialogada, leitura em voz alta, recorte e colagem, dramatização, brincadeira. Apenas no relato 11 foi indicada outra técnica, além das relacionadas no instrumento: “confecção de peteca, através do texto instrucional”.

Objetivo 3: Identificar e utilizar diferentes suportes textuais

O suporte dos gêneros textuais é tratado por Marcuschi (2008) como uma questão complexa, decorrente da própria complexidade social em que os textos circulam e, sobre ele, ainda pairam muitas indagações e questionamentos.

Referindo-se ao sentido comum que lhe é atribuído – portador de gêneros textuais – esse autor chama atenção para equívocos frequentes na identificação de alguns suportes e ressalta a importância do papel que estes desempenham, tanto por serem necessários à circulação dos gêneros, quanto pela possibilidade de exercerem alguma influência sobre o gênero transportado. Embora destaque a ideia geral de que não há uma determinação do suporte sobre gênero, não deixa de reconhecer que podem existir casos em que o mesmo conteúdo se constitui em gênero específico, a depender do suporte em que está ancorado, ficando clara a conjunção gênero/suporte.

Nesse cenário, define como suporte de um gênero um “*locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto [...] uma superfície com formato específico que suporta, fixa e mostra um texto” (MARCUSCHI, 2008, p. 74). Assim, é por meio dos diferentes suportes, principalmente dos convencionais, que têm a típica função de portarem textos, e também dos eventuais, aqueles usados apenas ocasionalmente para esse fim, que os textos são veiculados e se tornam acessíveis.

Como o suporte não é indiferente aos propósitos comunicativos que se quer atender, é importante que o produtor e o receptor de um texto tenham o conhecimento necessário para usá-lo adequadamente.

Com base no exposto, justifica-se a inclusão do suporte textual como parte dos estudos no ciclo de alfabetização, podendo ser destacadas algumas referências contidas nos objetivos de aprendizagem de diferentes eixos estruturantes da linguagem, sobre esse conteúdo, conforme está exposto no Quadro seguinte.

Quadro 9 - Objetivos de aprendizagem que fazem referência a suportes textuais, por eixo, e respectiva escala de progressão, segundo o ano escolar

Eixo estruturante	Objetivos de Aprendizagem	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Análise linguística (AL): Discursividade, textualidade e normatividade	Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc..	I/A/C	A/C	C
AL: Apropriação do SEA	Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.	I/A	A/C	
Leitura	Ler textos não-verbais, em diferentes suportes.	I/A	A/C	A/C
LEGENDA: I – Introduzir/Iniciar; A – Aprofundar; C – Consolidar.				

Fonte: BRASIL, 2012c, p. 49, 55 e 57.

Desse modo, pela relevância que tem o suporte em relação ao que nele é veiculado, o conhecimento e o uso de diferentes suportes textuais deve perpassar todo o processo de ensino-aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental, na perspectiva de que as crianças cheguem ao final do ciclo de alfabetização com essas habilidades consolidadas.

O objetivo *identificar e utilizar diferentes suportes textuais* foi marcado em oito (66,67%) dos doze relatos em análise (relatos 1, 3, 5, 6, 7, 8, 9 e 12), sendo o mais indicado para as atividades realizadas, diferentemente do que ocorreu com o quadro geral de professores paraibanos, em que apenas 31,2% marcaram esse objetivo.

A partir desse fato, poder-se-ia concluir sobre a importância dada à temática nos doze relatos mas, examinando os resumos, não se constata a correspondente explicitação de procedimentos pedagógicos que conduzam os alunos ao alcance desse propósito. Apenas em dois deles houve referência ao tema: no relato 5, apropriadamente, o resumo aponta para o uso de diferentes suportes, no desenvolvimento da linguagem oral e escrita; já no relato 12, a referência está circunscrita à confecção de fichas em caixa “suporte” (grifo com aspas no relato).

Talvez em decorrência da própria natureza de que se revestem alguns suportes, dificultando o seu tratamento didático, ou por alguma limitação como a pouca familiaridade com o assunto, ou mesmo pela atribuição de destaque a outros aspectos, não haja manifestações significativas sobre como esse objetivo, indicado como principal ou um dos principais da atividade, tenha norteado o trabalho em sala de aula.

Os resumos apontam a leitura como procedimento inicial da atividade, com a utilização de estratégias que resgatem conhecimentos prévios dos alunos a respeito do que será tratado, e seguem na descrição do que foi realizado, em alguns casos de forma articulada com o que foi marcado como técnicas utilizadas e em outros sem evidências de relação.

Objetivo 4: Produzir textos utilizando diversos gêneros

Alguns pesquisadores como Silva (2003), ao tratarem sobre o espaço pedagógico existente na escola, destinado à produção de textos, reportam-se ao fato de que sua utilização, a partir de constatações em análises de livros didáticos, ainda ser limitada. Sobre essa questão, vale ressaltar a seguinte afirmação:

O que se nota é que há muito mais gêneros sugeridos para a atividade de compreensão do que para a atividade de produção. Isto reflete em parte a situação atual em que os alunos escrevem pouco e em certos casos quase não escrevem. Parece que produzir textos é uma atividade ainda pouco conhecida e mais conhecida é a que diz respeito à compreensão (MARCUSCHI, 2008, p. 210).

Sabe-se, entretanto, que os conhecimentos e as habilidades necessários à produção de textos, para atendimento a diferentes propósitos comunicativos, são imprescindíveis para a aquisição da proficiência da leitura e da escrita e podem ser introduzidos desde o início do ciclo de alfabetização, tendo por base diferentes gêneros textuais. Nessa produção, estão incluídas as duas modalidades da língua – a oralidade e a escrita – que, embora diferentes, são interdependentes, uma vez que a relação existente entre elas ocorre em forma de um contínuo.

Outro aspecto a ser considerado em relação à produção textual é a maneira como se realiza esse processo, de forma simultânea à aprendizagem do sistema de escrita alfabética, razão por que as crianças devem ser estimuladas a produzir textos, desde o início de sua escolarização, a depender, obviamente, do uso de exercícios devidamente contextualizados, de modo que lhes façam sentido.

Os objetivos de aprendizagem dos diversos eixos de ensino da língua portuguesa e, de modo enfático, os referentes ao eixo estruturante produção de textos escritos apontam nessa direção, como pode ser visto no próximo Quadro.

Quadro 10 - Objetivos de aprendizagem – eixo estruturante produção de textos escritos – e respectiva escala de progressão, por ano escolar

Objetivos de Aprendizagem	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.	I/A	A/C	A/C
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.	I	A	A/C
Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.	I/A	A/C	C
Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.	I	I/A	A/C
Gerar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.	I	I/A	A/C
Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos.		I	A/C
Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor.		I/A	A/C

Continuação

Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas	I/A	A	A/C
Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas para planejar os trechos seguintes.	I/A	A	A/C
Revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas para planejar os trechos seguintes.	I	I/A	A/C
Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas.	I	I/A	A/C
LEGENDA: I – Introduzir/Iniciar; A – Aprofundar; C – Consolidar.			

Fonte: BRASIL, 2012c, p. 52.

Analisando esses objetivos de aprendizagem, verifica-se que eles abarcam um conjunto de fatores que exige procedimentos específicos, por meio dos quais as habilidades concernentes à produção textual serão desenvolvidas, uma vez que elas não são adquiridas ao acaso, espontaneamente.

Nesse cenário, uma diversidade de textos pode ser utilizada, tanto aqueles produzidos oralmente, cujo escriba é o professor, quanto os que são escritos pelos próprios alunos, visando ao aprofundamento e à consolidação dos conhecimentos e habilidades. Isso demanda um trabalho didático planejado e sistemático, que abrange vários procedimentos que se articulam, destacando-se:

- a) as condições de produção, que caracterizam o contexto interlocutivo indicando, por exemplo, a função e o propósito do texto a ser produzido, os temas que serão tratados, seu destinatário, os espaços onde irá circular, as condições em que será conhecido e o suporte que o veiculará;
- b) a gestão textual, que diz respeito às estratégias de planejamento do texto, possibilitando antecipar sua visão geral, incluindo informações sobre a temática, a organização do seu conteúdo e a definição do gênero mais adequado à situação; e
- c) a textualização ou linearização, configurada na materialização do texto, inclui sua revisão e sua reelaboração, a partir da análise de aspectos discursivos e formais, como mecanismo de aperfeiçoar, o mais possível, a produção.

A respeito do ensino da produção textual, é pertinente destacar o que é apontado como fundamental como ação do professor:

- a) planeje situações de escrita com finalidades claras e diversificadas e com explicitação dos interlocutores do texto;
- b) realize atividades prévias à escrita do texto (discussões, leituras, vídeos, explanação etc.), garantindo conhecimentos sobre o tema e sobre o gênero textual a ser utilizado;
- c) crie situações de planejamento geral dos textos (antecipadamente) e também de planejamento em processo;
- d) ajude a criança a realizar a releitura-revisão de seu texto durante o processo e, também, na versão final do texto (BRASIL, 2015b, p. 57).

Essas estratégias didáticas vêm reforçar a ideia da importância do trabalho sistemático e planejado do professor, para mediar a aprendizagem do aluno, articulando as diferentes instâncias do processo de produção textual.

O objetivo *produzir textos utilizando diversos gêneros* foi marcado em 27,06% dos relatos dos professores da Paraíba. Em relação aos relatos em análise, foi indicado em 41,67%: como o principal em dois relatos – 2 e 4 – e como um dos principais em três – 3, 5 e 12.

Observa-se que, em quase todos, há referência a atividades de produção textual, sem, entretanto, haver clareza sobre as estratégias específicas necessárias ao desenvolvimento da produção de textos, uma vez que as técnicas indicadas foram brincadeiras, colagem e leitura em voz alta, sem sinalização de procedimentos apropriados para o alcance do objetivo.

Objetivo 5: Conhecer e fazer uso da norma padrão na escrita de textos

São frequentes as discussões sobre o papel atribuído à norma padrão da língua no ciclo de alfabetização, especialmente quando o entendimento dessa dimensão linguística está restrito ao uso de regras gramaticais. Nesse sentido, ainda vigoram, nas escolas, práticas que vão desde a exigência de rigor na sua utilização, à negligência de seu enfoque nos anos iniciais do ensino fundamental. No entanto, qualquer forma de radicalismo ou de reducionismo sobre o conhecimento e o uso da norma padrão da língua poderá trazer prejuízos no desenvolvimento escolar das crianças.

Para melhor compreensão dessa temática, é importante destacar o seguinte:

Partindo do princípio que são os usos que fundamentam a língua e não o contrário, defende-se a tese de que falar ou escrever bem não é ser capaz de adequar-se às regras da língua, mas é usar adequadamente a língua para produzir um efeito de sentido pretendido numa dada situação. Portanto, é a intenção comunicativa que funda o uso da língua e não a morfologia ou a gramática (MARCUSCHI, 2005, p. 09).

A norma padrão é uma variedade da língua e envolve um conjunto de recursos de que a língua dispõe para desenvolver a competência comunicativa, cabendo à escola possibilitar, aos estudantes, o conhecimento e o uso adequado dessa variedade, cujo domínio se manifesta a partir da escolha apropriada de gêneros textuais. Isso significa que o aluno deve aprender a selecionar o gênero adequado, tendo como referência o conhecimento do propósito que quer atingir com o texto, de suas características, dos interlocutores, do suporte e do contexto em que irá circular. Com essa clareza, ele passa a utilizar as convenções linguísticas, articulando-as às dimensões do texto.

Esse entendimento fortalece a ideia de que o ensino da língua tem como objetivo primordial o desenvolvimento das habilidades discursivas dos estudantes, por meio de mecanismos que lhes possibilitem o conhecimento e o uso da escrita, de modo proficiente, em situações concretas das práticas sociais.

Utilizar a norma padrão da língua, portanto, requer uma habilidade que deve ser ensinada e aprendida na escola, cabendo ao professor adotar estratégias apropriadas para introduzir esses conhecimentos, levando em consideração os avanços dos alunos em relação à compreensão do SEA. Contribuem, para a aquisição dessa habilidade, a escuta de diferentes textos, a leitura de gêneros diversos, a produção dos alunos, a avaliação coletiva, a autoavaliação e a reescrita do que é produzido, capacidades que vão sendo interiorizadas e se tornando autônomas, com o aprofundamento e a consolidação dos conhecimentos. Para isso, é necessário um trabalho intencional do professor, com a abordagem da dimensão linguística, de modo planejado e sistemático.

No processo de ensino aprendizagem, há o cruzamento dos diversos eixos de ensino da língua, importando ao docente “calcular a sua dosagem, em cada evento, ora mais voltado para um, ora para dois, ora ainda para mais de dois deles” (BRASIL, 2015f, p. 74).

Dessa maneira, o eixo da análise linguística – que foi dividido em dois blocos, com um deles destacando as especificidades do ensino do SEA e o outro englobando aspectos de discursividade, textualidade e normatividade – não pode ser visto isoladamente, mas articulado à leitura e à produção de textos, possibilidade já apontada, há muitos anos, conforme pode ser observado a seguir.

A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise de recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações (GERALDI, 1985, p. 74).

Essa articulação é reforçada nos demais eixos, como no de produção de textos escritos, em que é destacada, entre outras, a dimensão que trata das relações entre produção escrita e análise linguística, que diz respeito a convenções ortográficas e a outros conhecimentos da língua.

No que se refere à discursividade, textualidade e normatividade da língua, o eixo da análise linguística apresenta três dimensões a saber: “caracterização e reflexão sobre os gêneros e suportes textuais; reflexão sobre recursos linguísticos para a constituição de efeitos de sentido em textos orais e escritos; domínio da norma ortográfica e dos padrões de escrita” (BRASIL, 2012c, p. 53). Os objetivos de aprendizagem relacionados a esses aspectos estão explicitados no Quadro a seguir.

Quadro 11 - Objetivos de aprendizagem e respectiva escala de progressão, por ano escolar – eixo estruturante análise linguística Discursividade, Textualidade e Normatividade

Objetivos de Aprendizagem	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Analisar a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.	I/A	A/C	A/C
Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo etc.	I/A/C	A/C	C
Reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção.	I/A	A/C	C
Conhecer e usar palavras ou expressões que estabeleçam a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades.		I	A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que retomem com coesão o que já foi escrito: pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes.		I	A/C
Conhecer e fazer uso da grafia convencional das palavras com correspondência regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).	I/A	A/C	C

Continuação

Conhecer e fazer uso da grafia convencional das palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; SA/SO/SU em início de palavra; JA/JO/JU; Z inicial; O ou U/E ou I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; ã e ão em final de substantivos e adjetivos).	I	I/A/C	A/C
Conhecer e fazer uso da grafia convencional das palavras com correspondência irregular, de uso frequente.	I	I	A/C
Segmentar palavras em textos.	I/A	A/C	
Saber procurar no dicionário a grafia correta de palavras.		I	A/C
Saber usar o dicionário, compreendendo sua função e organização.		I/A	A/C
Reconhecer as diferentes variantes de registro, de acordo com os gêneros textuais, em situações de uso.	I	I/A	A/C
Usar adequadamente a concordância nominal e verbal.	I	I/A	A/C
Identificar e fazer uso da letra maiúscula nos textos, segundo as convenções.	I	I/A	A/C
Pontuar o texto.	I	I/A	A/C
LEGENDA: I – Introduzir/Iniciar; A – Aprofundar; C – Consolidar.			

Fonte: BRASIL, 2012c, p. 55

Esses objetivos de aprendizagem refletem as três dimensões do eixo e, portanto, apontam para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades referentes a questões gerais dos textos, aos aspectos linguísticos da textualidade e aos padrões linguísticos da escrita.

O objetivo *Conhecer e fazer uso da norma padrão na escrita de textos*, embora articulado aos demais eixos, está mais diretamente referenciado na análise linguística. Foi o menos marcado nos relatos do total de professores paraibanos (21,08%) e, também, nos doze relatos em análise – 5, 8 e 9 – e nenhuma das experiências apresentou apenas esse objetivo como principal.

Vale ressaltar que, pela maneira como foram apresentadas as sínteses dessas três atividades relatadas, não se vislumbram aspectos referentes a procedimentos específicos para tratar do conhecimento e do uso da norma padrão da escrita, impossibilitando a identificação de estratégias direcionadas ao alcance do objetivo.

As reflexões sobre os cinco objetivos, entre os quais deveria ser marcado aquele que indicasse o principal propósito da experiência, apontam elementos para o desenvolvimento do item seguinte, em que os relatos são vistos na sua globalidade, como um todo textual que, para ser coerente, seus elementos constitutivos devem estar articulados, inter-relacionados, em harmonia.

3.3 ELEMENTOS CARACTERÍSTICOS DE (IN)COERÊNCIA

Como forma de contextualizar o olhar sobre os elementos característicos de (in)coerência nos relatos de experiência, retomam-se alguns pontos basilares deste estudo, em relação à coerência, por ser um fator da textualidade indispensável para o estabelecimento da unidade de sentido de um texto. Ela não se caracteriza como propriedade estritamente interna à língua e, portanto, sua análise deve ultrapassar o quadro linguístico e abarcar diversos outros fatores tais como: a situação contextual, a intenção comunicativa, o conhecimento que os sujeitos envolvidos têm sobre o assunto e, mais amplamente, o conhecimento de mundo desses usuários. A afirmação adiante reforça esse entendimento.

O texto será incoerente se seu produtor não souber adequá-lo à situação, levando em conta intenção comunicativa, objetivos, destinatário, regras socioculturais, outros elementos da situação, uso dos recursos linguísticos, etc. Caso contrário, será coerente (KOCH; TRAVAGLIA, 2015, p. 59).

Essa referência está coadunada com a ideia de que não há texto coerente ou incoerente em si mesmo, uma vez que deve ser considerada a questão relativa ao processo de recepção e de interpretabilidade do texto, a interlocução entre seus usuários. Para Antunes (2005, p. 186), “um texto é coerente para um determinado sujeito, numa determinada situação”.

Nesse cenário, está patente que a noção de coerência é complexa e envolve vários componentes da língua, daí resultando diversos tipos, a exemplo da coerência sintática, da estilística, da pragmática e da semântica.

Retomando a visão de Charolles (2002), tem-se que a quarta meta-regra da coerência – a relação – (ou a articulação) é de natureza pragmática e está baseada na avaliação da congruência, da associação entre as partes de um texto, no caso em análise, da articulação entre as partes que constituem os relatos das experiências.

Chama-se atenção, ainda, para outra linha de consideração, que estabelece diferença entre coerência pontual e coerência global. A pontual, denominada também de local ou microestrutural, está associada, basicamente, às relações construídas através de mecanismos gramaticais e lexicais no interior do texto. A global, também chamada macroestrutural, corresponde ao nível de organização do

texto como um todo e, segundo Antunes (2005, p. 181), “concerne às relações que se estabelecem entre as sequências maiores do texto de forma a lhe conferir unidade de sentido”.

Embora esses dois níveis se entrelacem, no caso da análise dos relatos toma-se por referência a coerência global, levando-se em consideração dois aspectos: o objetivo do estudo e a peculiaridade da estrutura composicional dos relatos, construídos, em grande parte, por alternativas apresentadas no instrumento, com instruções indicativas que orientam na direção pretendida.

O exame de natureza global leva em consideração as condições de produção dos relatos: o que deveriam conter, o motivo da solicitação, a quem se destinavam e, assim, destacam-se aspectos tais como:

- a) a instrução geral contida no instrumento é clara, no sentido de que o professor deveria escrever um breve relato de experiência desenvolvida com sua turma do ciclo de alfabetização, contemplando uma atividade com o objetivo de aquisição da proficiência na escrita do aluno, portanto, uma atividade do cotidiano escolar, de livre escolha do professor;
- b) a distribuição dos itens do instrumento abrange os aspectos essenciais de uma atividade didática que, supostamente, teve um planejamento e incluiu a definição de um objetivo específico, passando pelas técnicas e materiais utilizados, pela maneira como foi desenvolvida, chegando à identificação de dificuldades encontradas, à sua avaliação, tudo consubstanciado em um relato;
- c) o relato, ação muito presente na formação do PNAIC, é entendido como momento de reflexão da prática pedagógica e como estratégia de socialização de experiências, razão por que a instrução para a elaboração do resumo das experiências orientava no sentido de que este deveria conter informações por meio das quais qualquer leitor entendesse o que foi feito, instrução que aponta para a importância da unidade de sentido do texto;
- d) os conhecimentos ativados nos relatos integram, pelo menos em termos gerais, o contexto de conhecimentos comuns do produtor e do destinatário, ambos envolvidos no processo de formação continuada para professores do ciclo de alfabetização;
- e) a intenção comunicativa do produtor está associada ao contexto

situacional em que o relato da experiência é produzido como atividade obrigatória, para fins de avaliação do processo de formação.

- f) O objetivo da atividade é o seu elemento norteador, de modo que o sentido do relato deve ter nele a focalização dos usuários.

A partir dessas considerações, aprofunda-se o olhar sobre cinco dos doze relatos, analisando-se, em cada um deles, um dos cinco objetivos relacionados no instrumento.

Em primeiro lugar, tratar-se-á dos três relatos (10, 1 e 2), que marcaram apenas um objetivo principal para a atividade relatada. Essa ordem leva, também, em consideração o objetivo que foi marcado, na sequência apresentada no instrumento: o primeiro objetivo, o terceiro e o quarto, respectivamente.

Inicia-se, desse modo, com o **relato 10**, cuja experiência teve como objetivo principal *apropriar-se do sistema de escrita alfabética* e o título a ela atribuído foi Leitura e Escrita. Realizou-se em uma turma de alunos do 2º ano, durante uma semana, com a utilização das seguintes técnicas: brincadeira, jogo, dramatização, exposição dialogada, leitura em voz alta, recorte e colagem. Ocorreu em sala de aula e foram indicados, como materiais utilizados, outras obras literárias e caixa de matemática, não tendo sido marcada a utilização do livro didático, mesmo sabendo-se que esse é um recurso importante para o trabalho com os conhecimentos que subjazem ao objetivo. Quanto a aspectos referentes à avaliação, o docente informou que não houve dificuldade para sua realização, que todas as crianças participaram, que o objetivo principal foi alcançado e que pretende repetir a experiência.

Pelo resumo apresentado, conforme destaque a seguir, verifica-se que se trata de uma atividade bastante abrangente, de caráter interdisciplinar, pois faz menção a conhecimentos de várias áreas.

Resumo/síntese da experiência - Relato 10, cujo título da atividade é LEITURA E ESCRITA – 2º ano Iniciei a aula cantando a música de D. Baratinha, depois apresentei a história com todos em círculo, em seguida foi contada a história com fantoche de varetas e feito questionamento, trabalhei a produção textual coletivamente de forma oral, escrita, sendo o professor o escriba. Num outro momento, apresentei aos alunos texto enigmático, onde solicitei que os mesmos transcrevessem substituindo os desenhos, foram trabalhados convite, aviso, bilhete, já em matemática foi trabalhado oralidade e interpretação de gráficos, resolução de problemas, e sistema monetário em ciências o
--

conteúdo trabalhado foram animais mamíferos domésticos, vertebrados, invertebrados e higiene pessoal, também foi trabalhado pintura, música, confecção de fantoches. Em grupo, foram feitos confecção de livros, de acordo com os desenhos produziram a história. Organizamos uma loja de variedades de D. Baratinha onde os alunos trouxeram as mercadorias, higiene pessoal, roupas, brinquedos e material escolar os mesmos estipularam o preço das mercadorias, usaram cédulas e moedas de brincadeira, alunos fizeram o papel de D. Baratinha, outros de vendedores e o dono da loja. Foi estipulada a quantidade de itens por aluno dividido o fato deles quererem comprar tudo de uma só vez. Aqueles alunos que apresentou ainda um pouco de dificuldade foram colocados juntamente com os alunos de nível de aprendizado mais elevado no momento da exposição observei que a timidez de alguns alunos impediu que os mesmos expusessem suas ideias de forma clara. Foi muito bom trabalhar a história com os alunos. Houve a participação de todos. Gostaram e hoje sabem recontar toda a história. O trabalho com história tem sido significativo para eles, pois mostravam bastante interessados em ler e representar histórias.

Em relação à linguagem, há indicação de estratégias relacionadas a diferentes eixos de aprendizagem. Entretanto, não foi apresentada a forma como se articularam esses eixos, no trabalho com diferentes gêneros textuais. Também não estão detalhados procedimentos específicos, com enfoque direcionado para a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, faltando explicitação do que teria sido realizado na direção de que a criança compreendesse as propriedades e dominasse as convenções próprias desse sistema, uma vez que para isto é indispensável a construção de conhecimento singular e próprio dessa instância de organização da linguagem.

Na síntese da experiência, é relatada, uma diversidade de aspectos, tais como: trabalho com leitura e oralidade, com vários gêneros textuais – história, convite, aviso, bilhete, música, texto enigmático – trabalho com fantoches, produção textual coletiva com o professor como escriba, produção de lista de brincadeiras; oralidade e interpretação de gráficos em matemática; conteúdos de ciências; confecção e organização de fantoches e confecção de livro de acordo com desenhos produzidos. Embora todos esses trabalhos sejam importantes, devem estar devidamente contextualizados e articulados, em função do propósito que se quer atingir.

Caracteriza-se, portanto, como uma atividade muito ampla, abrangendo os diversos eixos de ensino da língua, mas sem apresentar uma sequência didática, uma sistematização da aprendizagem relativa, no caso, à apropriação do SEA, não estando claras as capacidades desenvolvidas na perspectiva do objetivo

estabelecido, que requer situações didáticas específicas para o seu alcance.

Desse modo, é observável certa distância entre o que foi indicado como objetivo principal da experiência e o seu desenvolvimento, conforme se depreende do que foi relatado, ficando, prejudicada a articulação que deveria ocorrer entre as diversas partes do relato. Essa falta de relação entre seus componentes pode caracterizar a falta de coerência global, cuja presença seria necessária para a unidade e o pleno sentido do texto.

Na segunda experiência – **relato 1**, com o título Gêneros Textuais, foi marcado, como objetivo principal, *identificar e utilizar diferentes suportes textuais*. No seu desenvolvimento, foram empregadas as técnicas de dramatização, exercícios escritos e leitura em voz alta e, quanto a materiais utilizados, foi assinalado, apenas, o item referente a jogos de alfabetização, sem qualquer referência ao livro didático, não obstante tratar-se de uma atividade desenvolvida em uma semana, em turma de 3º ano. Entretanto, igualmente à anterior, foi muito bem avaliada pelo docente, ao afirmar que todas as crianças participaram, não houve dificuldades para realizar a atividade, o objetivo foi alcançado e que pretende repeti-la no futuro.

Não obstante esse posicionamento docente, o relato não apresenta elementos que revelem uma sistematização na prática pedagógica. A dificuldade em estabelecer a relação entre suas partes toma mais força pela forma sucinta e imprecisa de apresentar o resumo da experiência, com informações vagas, contendo generalizações.

Resumo/síntese da experiência – Relato 1, cujo título é GÊNEROS TEXTUAIS – 3º ano

Nesse trabalho realizado com gêneros textuais, foram usadas metodologias diversas – uso de som, desenvolvimento de leitura de música popular: “A barata diz que tem...” e em seguida formação de círculo para leitura cantada da mesma. Foi de grande proveito, pois todos os alunos participaram, havendo o esforço e a participação de todos na realização das atividades.

Refere-se a gêneros textuais, mas sem identificação de quais teriam sido estudados; faz alusão a metodologias diversas, sem especificação da maneira como foi realizada a atividade e não apresenta pista que aponte na direção de procedimentos que concorram para o alcance do objetivo principal, que parece não ter sido levado em conta como norteador da ação docente.

Desse modo, a falta de encadeamento das ideias contidas no relato, evidenciam a discrepância entre as diversas partes que o compõem, constituindo,

assim, uma sequência de informações sem harmonia, sem conexão, em que falta a continuidade e a sequência lógica esperadas, não garantindo a unidade necessária para se constituir como um gênero textual, no contexto situacional em que se insere o relato. Seus componentes parecem elementos estanques em que não se observam articulações que contribuam para a formação de um todo textual, com unidade, caracterizando, assim, ausência de coerência global.

A terceira experiência, contida no **relato 2**, teve por título A Galinha Anita e seus Pintinhos, e foi realizada em uma turma de 1º ano, em um dia, com o objetivo principal de *produzir textos utilizando diversos gêneros*. Foram utilizadas, como técnicas, brincadeira, exposição dialogada, leitura em voz alta, recorte e colagem; como materiais didáticos, registraram-se obras complementares do PNLD, jogos de alfabetização, revistas, jornais, gibis e outros suportes textuais. Nessa experiência, também, o livro didático não foi marcado como material utilizado o que, de certo modo, poderia até explicar o destaque feito no relato apontando para a dificuldade na realização da atividade, por falta de materiais apropriados. Apesar da existência dessa limitação, consta no relato que houve participação das crianças, que o objetivo foi atingido e que há pretensão de repetir a experiência futuramente.

Essa foi uma experiência de curta duração, mas com atividades ligadas aos diferentes eixos de ensino: leitura, oralidade, escrita e análise linguística relacionada à apropriação do SEA.

Resumo/síntese da experiência – Relato 2 – título: A GALINHA ANITA E SEUS PINTINHOS – 1º ano

O público alvo foi constituído de alunos do 1º ano. Iniciei a aula apresentando o livro “A Galinha Anita” e seus pintinhos, mostrando a capa do livro para eles dizer o que estavam vendo. No decorrer da aula, convidei os alunos para que recontem a história ouvida. A partir do nome Anita, foi feita uma lista com o nome de cada aluno, onde foi trabalhado nome próprio, letra inicial e final, produção de frases e continuando um texto coletivo.

Todas essas dimensões poderiam estar relacionadas aos conhecimentos e capacidades embutidos no objetivo de produzir textos utilizando diversos gêneros, mas o resumo não esclarece como foi feita a articulação entre as diversas partes do relato, de modo a garantir a unidade no seu aspecto macroestrutural.

Na quarta experiência – **relato 6**, o foco da análise recaiu sobre o objetivo *reconhecer a função social de um texto*, um dos que foram apontados, juntamente com outros dois: apropriar-se do SEA e identificar e utilizar diferentes suportes textuais. A atividade foi realizada em dois dias de aula, em turma do 2º ano,

mediante a utilização de técnicas como exposição dialogada, leitura em voz alta e recorte e colagem. O livro didático foi apontado como material utilizado, como também gibis, jornais, revistas e outros suportes textuais. Excetuando-se a inadequação do espaço (a sala de aula), a atividade foi avaliada como positiva, com os objetivos alcançados e a perspectiva de desenvolvê-la novamente.

No resumo, há referências ao texto Chapeuzinho Vermelho, que teria sido o desencadeador da atividade, com destaque para aspectos relacionados à oralidade e a trabalhos como quebra-cabeça, sequência textual com fichas, bilhetes, ilustrações com desenhos.

Resumo/síntese da experiência – Relato 6, cujo título é UM DIVERTIDO MOMENTO DE LEITURA – 2º ano

O trabalho realizado na sala de aula do 2º ano teve início em um dia e terminei no dia seguinte. Foi uma experiência bastante satisfatória porque no momento que apresentei o texto todos discerniram suas ideias através da capa. Por se tratar de uma história muito conhecida (Chapeuzinho Vermelho), as crianças participaram ativamente, respondendo e questionando os acontecimentos. Foi um momento que me incentivou a criar dentro daquele texto quebra-cabeça; sequência textual com fichas; bilhetes para vovó; ilustrar a história com seus desenhos. O objetivo principal desse trabalho foi alcançado, que era o raciocínio lógico dos alunos através de um texto informativo não verbal.

Embora tudo isso possa levar a criança a reconhecer a função social de um texto, não se explicitam estratégias que privilegiem o desenvolvimento dessa capacidade. No final, pode-se fazer referência a um elemento de contradição, pois consta no resumo que o objetivo principal foi atingido, que era o raciocínio lógico dos alunos através de um texto informativo não verbal, afirmação que desmonta toda a ideia que vinha sendo construída em torno de uma narrativa, quando introduz o informativo não verbal e um novo objetivo, sem qualquer encadeamento com os objetivos que haviam sido destacados inicialmente e com as demais partes do relato. Nesse caso, pode ser observada a ausência de relação entre início e final do relato evidenciando elementos que caracterizam incoerência no plano global do texto, pela incompatibilidade entre as diversas situações descritas.

O quinto e último objetivo, *conhecer e fazer uso da norma padrão na escrita de textos*, está presente no **relato 5**, juntamente com o propósito de identificar e utilizar diferentes suportes textuais e de produzir textos utilizando diversos gêneros. No desenvolvimento da atividade, realizada durante dois dias de aula, em turma de 3º ano, foram utilizadas brincadeira, dramatização, leitura em voz alta, recorte e colagem; quanto a materiais, houve uso do livro didático do PNLD, outras obras

literárias, gibis, revistas, jornais e outros suportes textuais. Embora conste a informação de que os objetivos foram atingidos parcialmente, o docente pretende repetir a experiência, sem fazer alusão a aspectos que serão retomados e em que contexto a atividade seria repetida.

O resumo apresentado é muito genérico e apenas faz referência a atividades de escrita, à criação de textos, ao uso de diferentes suportes, sem especificar essas atividades nem a metodologia para sua realização.

Resumo/síntese da experiência – Relato 5, cujo título é LEITURA E ESCRITA – 3º ano

Partindo da linguagem oral, foram desenvolvidas várias atividades de linguagem escrita. Foram usados diferentes suportes textuais. Esse trabalho foi feito durante dois dias para que os conteúdos fossem bem explorados. Além disso, com o apoio e observação de gravuras, foram criados pequenos textos. Realizei estratégias considerando níveis de aprendizagem próximas dos alunos em relação à leitura e à escrita. Foram desenvolvidas várias atividades de linguagem escrita para verificação de uma boa aprendizagem. A leitura é uma atividade ligada à escrita.

Quanto ao conhecimento e ao uso da norma padrão na escrita de textos, caso tenham sido trabalhados nos textos produzidos, ou por meio de textos de algum suporte, não fica evidenciado, impossibilitando o leitor de compreender o que foi feito. Logo, o relato não cumpre sua função comunicativa.

Sobre os relatos analisados observa-se, portanto, que a falta de articulação entre as partes que os compõem, a descontinuidade temática em relação aos conhecimentos e capacidades envolvidos em cada uma delas, e as imprecisões e generalizações são limitações que comprometem o significado pleno do texto. Nesse cenário, há, também, mensagens ambíguas ou obscuras, que inviabilizam a compreensão do que foi realizado nas experiências. Todos esses aspectos podem ser considerados como fatores que caracterizam a incoerência global ou macroestrutural desses relatos. O conjunto de limitações que, de modo geral, perpassa todos os registros das experiências docentes analisadas, confronta-se com a importância atribuída aos relatos de experiência, no âmbito do PNAIC, em que são vistos, no contexto da formação continuada, “como uma alternativa que promove a reflexão sobre o fazer didático e pedagógico em uma perspectiva formativa e organizativa” (BRASIL, 2012g, p. 20). Nessa visão, há um destaque para os saberes que os docentes vão constituindo, por meio do processo de partilhamento de suas experiências. Para que isso possa ocorrer, entretanto, é necessário que elas sejam claramente registradas, pois, conforme entende Guimarães (2003, p. 19),

é muito provável, e mesmo impossível, que a produção e a percepção de enunciados textuais se operem por uma concatenação não regrada de frases isoladas. A própria noção de coerência seria inexplicável numa tal concepção [...]. Assim, se um elemento é determinado por aquele que se lhe segue (imediatamente ou não), reciprocamente ele anuncia (explicitamente ou não) o que o sucede [...]. É a rede de relações estabelecida nesse movimento dúplice que permitirá captar o sentido do texto, e distinguir suas unidades constitutivas.

As ideias expostas reforçam o esclarecimento de condições indispensáveis para a socialização das experiências e, principalmente, para torná-las possíveis de serem replicadas por outros docentes, na perspectiva de contribuir para o aprimoramento da prática pedagógica: que sejam coerentemente relatadas, com seus elementos articulados, constituindo um todo significativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação, com foco na coerência macroestrutural dos relatos de experiência de professores alfabetizadores, teve o percurso guiado pela questão inicial que a motivou, qual seja: a falta de articulação entre os objetivos, as estratégias e os procedimentos referentes a atividades didáticas dos professores alfabetizadores, identificada nos relatos de experiências, pode indicar impropriedades na prática pedagógica desses professores e fornecer elementos para aprimorar a sua formação continuada?

As reflexões e análises, orientadas pelos objetivos estabelecidos, basearam-se na compreensão de que a articulação deve permear o texto, que suas partes devem estar relacionadas, encadeadas, para que ele se constitua em unidade de sentido, para seus usuários. Com esse entendimento, o olhar foi direcionado para a caracterização das impropriedades relativas à textualidade, identificadas nos relatos, e para a extensão dessas incongruências, apontando para o que elas poderiam revelar sobre a prática dos professores em relação a aspectos mais amplos do processo didático.

Desse modo, os registros das experiências dos professores alfabetizadores foram tomados como parte de uma articulação mais ampla que deve ocorrer entre as diferentes etapas do processo didático, o qual envolve, basicamente: o planejamento, em que são definidos os propósitos da ação educativa e sistematizados os passos para o seu alcance, em um contexto determinado; a execução do que foi planejado, traduzindo, na prática escolar, o que foi decidido, por meio da realização de ações específicas e sistemáticas que propiciem o desenvolvimento e a utilização de conhecimentos e de capacidades dos estudantes; a avaliação e o registro, que possibilitam reflexão e crítica sobre todo o processo, para fundamentação de novas decisões, para redimensionamento da prática de sala de aula. Dificilmente, o processo didático ocorrerá a contento, se qualquer um desses aspectos for negligenciado, se não forem vistos em um conjunto, com suas partes coesas. O relacionamento e a integração entre essas etapas contribuem para a unidade da ação e, por isso, uma deve ocorrer em consequência da outra, num encadeamento lógico, de modo que se tenha um todo coerente e significativo.

Esses momentos, então, não podem ser discrepantes. Eles se complementam, se interligam e se influenciam, em permanente e contínuo entrecruzamento. Nessa relação, antecipam-se questões relativas à execução e à avaliação na etapa do planejamento, planeja-se e avalia-se na etapa de execução, enquanto na fase da avaliação, discutem-se aspectos relacionados ao planejamento e à execução. A intencionalidade refletida no objetivo da ação, a garantia das aprendizagens a que os estudantes têm direito, as estratégias e procedimentos para desenvolvê-las, os recursos didáticos, a organização do espaço e do tempo, as dificuldades e os avanços, tudo isto deve constituir um todo harmônico. Do contrário, sem levar em conta a necessidade dessa combinação, seria, na visão de Luckesi (2011, p. 121), cair no ativismo, ou seja, “ir fazendo as coisas”, agindo aleatoriamente, sem a coerência global que o processo didático exige.

Assim entendida, a visão processual e de solidariedade entre as diversas etapas do processo de ensino-aprendizagem está fortemente refletida nas diretrizes e orientações do PNAIC e materializada nas práticas dos professores socializadas nos Cadernos de Formação.

Nesse sentido, as sequências didáticas e os projetos de aprendizagem, como modalidades sistemáticas de organização do trabalho pedagógico, são apontados como mecanismos que favorecem ampla articulação, sistematização e contextualização desse trabalho, na perspectiva da garantia dos direitos de aprendizagem. Embora muito disseminadas nas formações do PNAIC, essas possibilidades de organização do trabalho didático em sala de aula não se refletiram nos relatos analisados, pois apenas em um deles foi referenciada a sequência didática. Pela sua natureza, a sequência didática exige planejamento, estruturação de todas as suas etapas, de modo sistemático, chegando à produção final, em que o aluno explicita sua aprendizagem, devendo ser tomada para estruturação das próximas fases da ação docente. Nos relatos, não há evidências de que as atividades integravam projetos ou sequências didáticas, ou que eram parte de uma ação mais ampla, embora tenham sido relatadas experiências com mais de uma semana de duração. Na maioria, predominava a fragmentação na sequência das ações, umas se somando a outras, mas sem relação explícita com o processo global em desenvolvimento.

A análise dos relatos de atividades e os fundamentos expostos neste trabalho, conjugados ao que se depreende da maneira como estão relatadas as

experiências, permitem inferir que a dissonância ou incoerência global verificada nos relatos pode ser um indicativo de desarticulação de caráter mais amplo, que envolve o processo pedagógico como um todo. Nesse caso, mesmo sabendo que as dificuldades que permeiam o ensino e a aprendizagem são de naturezas diversas, não podendo ser reduzidas a essa questão, obviamente, é inegável a sua influência, com consequências que podem potencializar, negativamente, os problemas de sala de aula. Essa é uma questão, no âmbito pedagógico, que pode estar, mesmo que difusamente, interferindo nos resultados da aprendizagem dos alunos do ciclo de alfabetização, que apresentam índices de desempenho considerados inadequados, ainda distantes da meta de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, o que pode ser aprofundado em estudos futuros.

Por último, salienta-se o fato de que várias temáticas abordadas neste trabalho podem ensejar novas pesquisas, pois, não sendo o foco da análise, deixaram de ser tratadas de modo mais aprofundado. Este é o caso, por exemplo, do uso do livro didático do PNLD no ciclo de alfabetização, que suscita várias questões em relação ao lugar que esse material didático ocupa no imaginário dos professores alfabetizadores e no processo educativo por eles desenvolvido em sala de aula.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Maria Aparecida Valentim. Reflexões sobre relatórios da prática: a escrita do orientador de estudo. In: FARIA, Evangelina Maria Brito et al. (orgs.) **Reflexões sobre letramentos no Pnaic da Paraíba**, João Pessoa: Editora CCTA, 2016.

ALMEIDA, Mário de Souza. **Elaboração de projeto, TCC, dissertação e tese: uma abordagem simples, prática e objetiva**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo. Martins Fontes, 1997.

BEAUGRANDE, Robert-Alain de; DRESSLER, Wolfgang. **Introduction to Text Linguistics**. Londres: Longman, 1981.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BRÄKLING, Kátia Lomba. **Referências Básicas para Análise de Relato Pessoal de Experiência Viva**. Disponível em: <https://www.academia.edu/18100147/Refer%C3%A2ncias_B%C3%A1sicas_para_An%C3%A1lise_de_Relato_Pessoal_de_Experi%C3%A2ncia_Viva>. Acesso em: 8 nov. 2016.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível – PNE e dá em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 04 out.2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 jul. 2012a. Seção 1, p. 22.

BRASIL. **Secretaria de Educação Básica**. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1 : unidade 1 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012b.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, SEB, 2012c.

BRASIL. **Secretaria de Educação Básica.** Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares: ano 3 : unidade 6 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012d.

BRASIL. **Secretaria de Educação Básica.** Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Apresentação. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2015e.

BRASIL. **Secretaria de Educação Básica.** Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: A oralidade, a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2015f.

BRASIL. **Secretaria de Educação Básica.** Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização, progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças: ano 2, unidade 08 A oralidade, a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012g.

CHAROLLES, Michel. Introdução aos problemas da coerência dos textos. In: GALVES, C. et al. (org.) **O texto: leitura e escrita.** Campinas: Pontes, 2002.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO / CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Parecer CNE/CEB 11/2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 dez. 2010. Seção 1, p. 28.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO / CONSELHO PLENO. Resolução CNE/CP 2, de 1º de julho de 2015. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2 de julho de 2015. Seção 1, pp. 8-12. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21028&Itemid=866>. Acesso em: 03 jul. 2015.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO / CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Resolução CNE/CEB 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 dez. 2010. Seção 1, p. 34. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 04 out. 2014.

COSTA VAL, Maria Graça. **Redação e textualidade**. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. Repensando a textualidade. In: AZEREDO, José Carlos de (Org.). **Língua portuguesa em debate**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DAHLET, Patrick. **A produção da escrita: abordagens cognitivas e textuais**. Trabalhos em Linguística Aplicada, nº 23. 1994.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

FERRAÇO, C. E. (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005.

FIORIN, José Luiz. Categorias de análise em Bakhtin. In: PAULA, L. de; STAFUZZA, G. (Org.). **Círculo de Bakhtin: diálogos in possíveis**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

GARCEZ, Lucília. **Técnicas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula: leitura & produção**. Cascavel: Assoeste, 1985.

GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.) **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GUIMARÃES, Elisa. **A articulação do texto**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HALLIDAY, M. A. K. e HASAN, Ruqaiya. **Cohesion in English**. Londres: Longman, 1976.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 9. ed. Campinas: Pontes, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à linguística textual: trajetória e grande temas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

_____; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 18 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, Ana Cristina Macário. **Revista portuguesa de humanidades**, 2005 – ci.uc.pt (2005) “Texto e coerência”. *Revista Portuguesa de Humanidades*, vol. 9, 1/2, 13- 33.

LUCKESI, Cipriano Calos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso** LemD, Tubarão, v. 6. n. 3 set/dez. 2006.

MARCUSCHI, Luis Antonio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

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

MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I. M. **Por que planejar?: como planejar?: currículo, área, aula**. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MEURER, José Luiz. Esboço de um modelo de produção de textos. In: MEURER, José Luiz; MOTA-ROTH, D. **Parâmetros de textualização**, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10. ed. Petrópolis: HUCITEC, 2007.

MORAIS, Artur. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

NERY, Alfredina. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC, 2006.

OLIVEIRA, Jossely Bezerra Martins de. Concepções de escrita, texto e gênero textual em relatos de aula de língua materna. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. V. 2, n. 2, março de 2004.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SERCUNDES, Maria Madalena. Ensinando a escrever. In: CHIAPPINI, Ligia (coord). **Aprender e ensinar com textos**. v. 1. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Ceres S. Ribas. O planejamento das práticas escolares de alfabetização e letramento. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca; MARTINS, Raquel (orgs.) **Alfabetização e letramento na sala de aula**, Belo Horizonte: Autêntica, Ceale, 2008.

SILVA, Williany Miranda da. **O gênero textual no espaço didático**. Tese de doutorado em linguística. Recife, 2003. Disponível em: <<http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/7658?show=full>>. Acesso em: jan. 2016.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, jan/fev/mar/abr., 2004, n. 25, p. 14.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SPINK, Mary Jane. **Linguagens e produção de sentido no cotidiano [online]**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010.

SPINK, Mary Jane (org.). **Práticas Discursivas e Produção de sentidos no cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. Edição virtual. São Paulo: Cortez, 2013.

TABA, Hilda. **Elaboración del currículo**. Buenos Aires: Troquel, 1974.

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

ANEXO – Instrumento

Formulário apresentado aos professores alfabetizadores, no SIMEC, no mês de abril/2014, como atividade obrigatória da formação continuada do PNAIC, cujas respostas compuseram o relato de uma experiência desenvolvida com sua turma do ciclo de alfabetização, contemplando uma atividade com o objetivo de aquisição da proficiência na escrita de seu aluno.



SIMEC- Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação
Ministério da Educação / SE - Secretaria Executiva
DTI - Diretoria de Tecnologia da Informação

Impresso por: EVANGELINA MARIA BRITO DE FARIA
Órgão:
Hora da Impressão: 04/05/2015 - 12:15:23

Professor Alfabetizador

UFPB - UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA

Selecione período de referência : 6ª Parcela (Ref. Setembro / 2014)

Relato de experiência

Orientações Prezado(a) Professor(a),
Escreva um breve relato de experiência desenvolvido com sua turma do ciclo de alfabetização que contemple uma atividade com o **objetivo de aquisição da proficiência na escrita do seu aluno**.

1. Área temática

- ☒ Língua Portuguesa
☐ Matemática

- ☐ 1º ano
☐ 2º ano/ 1ª série

2. Turma

- ☐ 2º ano/ 1ª série
☒ 3º ano/ 2ª série
☐ 3ª série
☐ Multisseriada

3. Período em que a experiência foi realizada

Início (dd/mm/aaaa) 08/09/2014

Término (dd/mm/aaaa) 12/09/2014

4. Objetivo principal da experiência

- ☐ Apropriar-se do Sistema de Escrita Alfabética (SEA)
☐ Reconhecer a função social de um texto
☒ Identificar e utilizar diferentes suportes textuais
☐ Produzir textos utilizando diversos gêneros
☐ Conhecer e fazer uso da norma padrão na escrita de textos
☐ Outro objetivo

5. Técnicas utilizadas

- ☐ Brincadeira
☐ Jogo
☒ Dramatização
☐ Exposição dialogada
☒ Exercício escrito
☒ Leitura em voz alta
☐ Recorte e colagem
☐ Outra técnica

6. Tempo de duração da experiência

- ☐ Menos de 20 minutos
☐ Entre 20 e 40 minutos
☒ Mais de 40 minutos

☐ Individual
☐ 2 pessoas

7. Organização

- ☒ 3 pessoas
- ☐ Mais de 3 pessoas
- ☐ Obras complementares do PNLD
- ☐ Obras literárias do PNBE
- ☐ Outras obras literárias
- ☐ Livros didáticos do PNLD

8. Materiais utilizados

- ☒ Jogos de alfabetização
- ☐ Jogos de matemática
- ☐ Revistas, jornais, gibis e outros suportes textuais
- ☐ Caixa matemática
- ☐ Outros materiais

9. Local em que a atividade foi realizada

- ☒ Em sala de aula (Na escola)
- ☐ No pátio (Na escola)
- ☐ Outro ambiente (Na escola)
- ☐ Praça, parque ou jardim (Fora da escola)
- ☐ Teatro/ cinema (Fora da escola)
- ☐ Biblioteca (Fora da escola)
- ☐ Quadras esportivas ou similares (Fora da escola)
- ☐ Outro espaço (Fora da escola)

10. Dificuldades na realização da atividade

- ☒ Não houve dificuldade para realizar a atividade
- ☐ Incompreensão da atividade por parte das crianças
- ☐ Dificuldade das crianças em realizar as atividades propostas
- ☐ Desinteresse da maioria das crianças pela atividade
- ☐ Tempo escasso para concluir a atividade
- ☐ Falta de materiais apropriados para realizar a atividade
- ☐ Espaço inadequado para realizar as atividades
- ☐ Outra dificuldade

11. Como você avalia o grau de envolvimento das crianças?

- ☒ Todas as crianças participaram da atividade
- ☐ Mais da metade das crianças participou da atividade
- ☐ Metade das crianças participou da atividade
- ☐ Menos da metade das crianças participou da atividade
- ☐ Nenhuma criança participou da atividade

12. Título da experiência

Gêneros Textuais

13. Resumo da experiência

Dica : Escreva uma síntese objetiva da atividade, considerando que as características gerais já foram indicadas nos itens anteriores. Valorize as informações essenciais que permitam a qualquer leitor entender o que foi feito.

14. Os objetivos principais foram alcançados?

- ☒ Sim
- ☐ Não
- ☐ Parcialmente

15. Você pretende repetir essa experiência futuramente?

- ☒ Sim
- ☐ Não

Nesse trabalho realizado com gêneros textuais foram usadas metodologias diversas (uso de som, desenvolvimento de leitura de música popular: "A barata diz que tem..." e em seguida formação de círculo para leitura cantada da mesma. Foi de grande proveito todos os alunos participaram, havendo esforço e a participação de todos nas atividades.