



HELAINÉ CRISTINA AMARO CALIXTO

**DO IMPRESSO AO DIGITAL: PRÁTICAS DE
LETRAMENTOS A PARTIR DO GÊNERO TEXTUAL CANTIGAS
COM CRIANÇAS EM FASE DE ALFABETIZAÇÃO**

LAVRAS-MG

2020

HELAINÉ CRISTINA AMARO CALIXTO

**DO IMPRESSO AO DIGITAL: PRÁTICAS DE
LETRAMENTOS A PARTIR DO GÊNERO TEXTUAL CANTIGAS
COM CRIANÇAS EM FASE DE ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração Formação de Professores, linha de pesquisa: Linguagens, Diversidade Cultural e Inovações Pedagógicas para a obtenção do título de Mestre.

Profª. Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart

Orientadora

LAVRAS-MG

2020

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

Calixto, Helaine Cristina Amaro.

Do impresso ao digital: Práticas de letramento a partir do
gênero textual cantigas com crianças em fase de alfabetização /
Helaine Cristina Amaro Calixto. - 2020.

96 p.

Orientador(a): Ilsa do Carmo Vieira Goulart.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Lavras, 2020.

Bibliografia.

1. Gêneros Textuais. 2. Alfabetização. 3. Letramentos. I.
Goulart, Ilsa do Carmo Vieira. II. Título.

HELAINÉ CRISTINA AMARO CALIXTO

**DO IMPRESSO AO DIGITAL: PRÁTICAS DE
LETRAMENTOS A PARTIR DO GÊNERO TEXTUAL CANTIGAS
COM CRIANÇAS EM FASE DE ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração Formação de Professores, na linha de pesquisa Linguagens, Diversidade Cultural e Inovações Pedagógicas para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA, 03 de abril de 2020

Dra. Helena Maria Ferreira	UFLA-MG
Dra. Gladys Agmar Sá Rocha	UFMG - MG

Profa. Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Orientadora

LAVRAS-MG

2020

AGRADECIMENTOS

Minha gratidão a Deus, que por sua onipotência conduziu-me durante esta trajetória para a concretização de um sonho.

Aos meus pais que me ensinaram desde muito cedo a lutar pelos meus ideais.

Ao meu filho amado, fonte de inspiração, que me fez buscar o crescimento pessoal e profissional; fez-me querer ser uma pessoa melhor e querer fazer do mundo um lugar melhor.

Ao meu marido, que sempre me incentivou a estudar e tornar-me independente. Agradeço pela compreensão e paciência ao longo desse percurso, pois foi privado em muitos momentos da minha companhia e atenção.

Ao meu irmão, que mesmo distante, sempre torceu pelo meu sucesso.

Aos colegas do Mestrado Profissional em Educação que cruzaram o meu caminho na UFLA, meus sinceros agradecimentos e reconhecimento pelo quanto aprendi com cada um de vocês.

Às minhas companheiras, amigas e guerreiras mestrandas de Nepomuceno, que ao longo deste ano tivemos a oportunidade de compartilhar sorrisos, piadas, tristezas, cansaço e dificuldades... Confortamo-nos umas às outras e nos fortalecemos nos obstáculos enfrentados.

À UFLA por disponibilizar o Mestrado Profissional em Educação e pela honra de ser aluna desta nobre e renomada instituição, que ocupa um lugar de destaque na educação nacional e mundial pela qualidade do ensino que presta no nosso país.

A todos os professores do Mestrado Profissional em Educação que muito contribuíram com seus conhecimentos para a construção dos meus.

Minha gratidão especial à Prof. Dr^a Ilsa do Carmo Vieira Goulart, minha orientadora, e, sobretudo, uma pessoa de extrema sensibilidade humana e competência profissional. Agradeço por ter dedicado o seu tempo a me orientar mesmo nos momentos de seu descanso e por ter depositado a sua confiança em mim não somente para realizar este trabalho, mas ao longo de toda a trajetória de estudo e pesquisa.

Às professoras que participaram da minha banca: Gladys Sá, Maria Emília Tôrres e Helena Ferreira, pelo desprendimento e dedicação. Muito obrigada!

Por um processo de formação e transformação, dedico este trabalho às pessoas responsáveis por me enxergarem, destruindo os olhos que haviam visto e produzindo outros para novas visões, mas sendo sempre a mesma, sempre outra, meu filho Augusto Henrique, meus pais Sebastião Carlos e Maria Helena, meu irmão Vitor Lúcio e meu marido Antônio Fernandes.

Dedico

PARA REFLEXÃO

Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado - e até gostosamente - a "reler" momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo. [...].

Ao ir escrevendo este texto, ia "tomando distância" dos diferentes momentos em que o ato de ler se veio dando na minha experiência existencial. Primeiro, a "leitura" do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da "palavra mundo" [...].

A retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de "ler" o mundo particular em que me movia - e até onde não sou traído pela memória -, me é absolutamente significativa. [...]. Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras.

Daquele contexto - o do meu mundo imediato - fazia parte, por outro lado, o universo da linguagem dos mais velhos, expressando as suas crenças, os seus gostos, os seus receios, os seus valores. Tudo isso ligado a contextos mais amplos que o do meu mundo imediato e de cuja existência eu não podia sequer suspeitar.

No esforço de re-tomar a infância distante, a que já me referi, buscando a compreensão do meu ato de ler o mundo particular em que me movia, permitam-me repetir, re-crio, re-vivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra. [...].

Mas, é importante dizer, a "leitura" do meu mundo, que me foi sempre fundamental, não fez de mim um menino antecipado em homem, um racionalista de calças curtas. A curiosidade do menino não iria distorcer-se pelo simples fato de ser exercida, no que fui mais ajudado do que desajudado por meus pais. E foi com eles, precisamente, em certo momento dessa rica experiência de compreensão do meu mundo imediato, sem que tal compreensão tivesse significado malquerenças ao que ele tinha de encantadoramente misterioso, que eu comecei a ser introduzido na leitura da palavra.

A decifração da palavra fluía naturalmente da "leitura" do mundo particular. Não era algo que se estivesse dando superpostamente a ele. Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro negro; gravetos, o meu giz.

Por isso é que, ao chegar à escolinha particular de Eunice Vasconcelos, cujo desaparecimento recente me feriu e me doeu, e a quem presto agora uma homenagem sentida, já estava alfabetizado. Eunice continuou e aprofundou o trabalho de meus pais. Com ela, a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a "leitura" do mundo. Com ela, a leitura da palavra foi a leitura da "palavra mundo" [...].

Paulo Freire
12 de novembro de 1981

RESUMO

A presente pesquisa desenvolve-se a partir do acompanhamento e da reflexão do trabalho de um professor alfabetizador com gêneros textuais em suportes impressos e digitais. Diante disso, objetiva-se analisar a aplicação da sequência didática no desenvolvimento de atividades pedagógicas com o gênero textual cantiga, visando-se observar o impacto dessa prática diferenciada no processo de aquisição da escrita e de promoção do letramento. Para tal, optou-se por fazer uma pesquisa ação, de abordagem qualitativa, a partir da aplicação de atividades com crianças do terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal. Para discorrer sobre a importância do uso dos gêneros textuais na alfabetização busca-se subsídios teóricos em Dolz e Schneuwly (1995,1999,2004), que discorrem sobre os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino, Street (1984-2014) e Barton e Hamilton (2004) que exploram os letramentos como fenômenos sociais, Soares (2005/2017) que aborda os letramentos, Rojo (2012) que amplia os estudos sobre os multiletramentos, Coscarelli (2005) sobre o letramento digital, Cristóvão (2001) que permeia o campo da sequência didática, Marcushi (2002-2003) que explora o conceito de gêneros textuais, Castanheira(2008) que explora as práticas de leitura e escrita , entre outros. A pesquisa observa como efeitos das sequências didáticas desenvolvidas a ampliação do léxico e do conhecimento geográfico, por meio da interação entre as crianças e o processo de ensino e aprendizagem; o impacto na formação do aluno, por meio da motivação para a realização das atividades propostas e os reflexos na formação do professor alfabetizador com a produção e desenvolvimento e metodologias de ensino. Constitui-se produto do mestrado Profissional em Educação a aplicação de sequências didáticas desenvolvidas no decorrer da pesquisa em uma turma do 3º Ano do ensino fundamental, nas dimensões linguística e de apropriação do sistema da escrita.

Palavras-chave: Gêneros Textuais; Alfabetização; Letramentos; Sequência Didática; Formação de Professores.

ABSTRACT

This research is developed from the monitoring and reflection of the work of a literacy teacher with textual genres in printed and digital media. Therefore, the objective is to analyze the application of the didactic sequence in the development of pedagogical activities with the textual genre canting, aiming to observe the impact of this differentiated practice in the process of acquiring writing and promoting literacy. To this end, it was decided to carry out a field research, with a qualitative approach, based on the application of activities with children in the third year of elementary school at a public school in the city. To discuss the importance of using textual genres in literacy, theoretical subsidies are sought in Dolz and Schneuwly (1995,1999,2004) that discuss school genres: from language practices to teaching objects, Street (1984-2014) and Barton and Hamilton (2004) who explore literacies as social phenomena, Soares (2005/2017) which addresses literacies, Rojo (2012) who expands studies on multi-literacies, Coscarelli (2005) on digital literacy, Cristóvão (2001) that permeates the field of didactic sequence, Marcushi (2002-2003) that explores the concept of textual genres, Castanheira (2008) that explores the practices of reading and writing, among others. The research observes as effects of the didactic sequences developed the expansion of the lexicon and of the geographic knowledge, through the interaction between the children and the teaching and learning process; the impact on student training, through motivation to carry out the proposed activities and the reflexes on the training of the literacy teacher with the production and development and teaching methodologies. A product of the Professional Master's in Education is the application of didactic sequences developed during the research in a class of the 3rd year of elementary school, in the linguistic and appropriation dimensions of the writing system

Keywords: Textual Genres; Literacy; Literacies; Following teaching; Teacher training.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
2. CAPÍTULO 1 – LETRAMENTO COMO PRÁTICA SOCIAL.....	19
2.1 Compreendendo a concepção de Letramentos	19
2.2 Letramentos sociais	22
2.3 Letramentos digitais	25
2.4 Multiletramentos.....	30
3 CAPÍTULO 2- GÊNEROS TEXTUAIS.....	35
3.1 Da compreensão de texto à conceituação de gêneros textuais	35
3.2 A perspectiva do ensino na alfabetização a partir dos gêneros.....	38
3.3 Compreensão do processo de aquisição da leitura e da escrita a partir dos gêneros textuais	42
3.4 Sequências didáticas: Compreendendo a proposta pedagógica no gênero textual cantiga	47
4 METODOLOGIA.....	51
4.1 Procedimentos metodológicos.....	51
4.2 Os colaboradores da pesquisa	53
4.3 Apresentando a sequência didática.....	55
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	59
5.1 Descrição e reflexão a partir da Cantiga “Meu Galinho”.....	59
5.2 Descrição da Cantiga: “A linda Rosa Juvenil”.....	72
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	88
ANEXOS.....	93

1. INTRODUÇÃO

A partir da minha formação docente que se iniciou no curso de Magistério (1992-1994) fui percebendo, aos poucos, que a educação seria o caminho profissional a ser seguido. Confesso que, inicialmente, senti muito medo, insegurança e incerteza, mas paulatinamente novos horizontes foram se abrindo e então passei a enxergar o quão grande e nobre é o processo de educar e de se educar.

Durante o estágio foi possível aprofundar melhor os estudos, conhecer o dia a dia de uma sala de aula; a realidade concreta de um espaço escolar. Entretanto, quanto mais se conhecia, maior também se fazia presente a afinidade com a profissão, a certeza plena e absoluta de que ali era o lugar ideal, o ambiente em que sempre fora a razão pela qual me fazia ter a educação como um grande valor social e cultural. Mas também surgiam as incógnitas sobre o porquê da dificuldade de aprendizagem de alguns alunos e como contribuir para a mudança destas realidades.

Por isso, as questões corriqueiras me fizeram buscar novos caminhos, ir ao encontro de novas estratégias, uma vez que, naquele contexto já não bastava, nem atualmente basta, para a escola ensinar a codificação e a decodificação. Era, e hoje ainda é, imprescindível ir além de ações de mero cumprimento curricular, pois, do ponto de vista de uma educação de qualidade, é preciso que os alunos saibam fazer uso da habilidade da leitura e da escrita em práticas sociais.

Assim, estar presente em um ambiente educacional, ao lado de tantas crianças com uma imensa vontade de aprender, fez-me ser inquieta e cada vez mais comprometida com a prática educativa, o que me levou a aprimorar meus conhecimentos em dois cursos de graduação: Letras (2001), que proporcionou-me conhecer sobre o funcionamento da Língua Portuguesa e Pedagogia (2016), que subsidiou a minha compreensão em torno da aprendizagem da leitura e escrita na fase de alfabetização. No interstício de 2002 a 2012 busquei três cursos de especialização em “Metodologia do Ensino Aprendizagem em Língua Portuguesa” (2003), o qual aprimorou meus conhecimentos sobre como trabalhar as questões da nossa língua dentro da sala de aula; em “Práticas de Alfabetização e Letramento” (2010), que fez surgir em mim novas dúvidas em relação à formação inicial dos professores alfabetizadores e muito auxiliou a minha conduta pedagógica no ambiente escolar; em “Supervisão Escolar” (2011), que foi feito a partir da necessidade de minha atuação como gestora escolar, pois me oportunizou estudar sobre as legislações que fundamentam o ensino.

Também fiz vários cursos de extensão e atualização, dentre eles o de tutoria do “Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos iniciais do Ensino Fundamental-

Pró-letramento nas áreas de Alfabetização e Linguagem” (2009/2010) para encontrar respostas às indagações que surgiram e ainda emergem no cotidiano escolar, principalmente sobre o letramento, ou seja, a leitura e a escrita como práticas sociais. E, foi nestes momentos de troca de experiências entre os docentes que se evidenciou a grande defasagem na formação inicial dos professores, visto a dificuldade para conseguir realizar práticas inovadoras voltadas para a leitura e escrita que não seguissem um “modelo padrão”.

E a necessidade de sempre refletir sobre a prática pedagógica e aperfeiçoá-la ficou mais forte. Logo uma fala de Freire tornou-se muito enriquecedora: “ensinar não é transmitir conhecimento”. (FREIRE, 2004, p.49). A partir desta reflexão, surgiram novas necessidades de aprendizado sobre a escrita, a leitura e a exploração dos gêneros textuais na sala de aula.

Assim, passaram a ser latentes as indagações: de que modo o trabalho pedagógico com os gêneros textuais, em diferentes suportes, pode contribuir para o processo de letramento de crianças em fase de alfabetização? De que forma as crianças do 3º ano do Ensino Fundamental interagem com textos impressos e digitais? A criança interage da mesma forma com textos impressos e textos digitais? Até que ponto é possível identificar as semelhanças e diferenças do processo de interação das crianças com o gênero textual na variedade do suporte?

De tal maneira, é observável que a alfabetização no Brasil revela deficiências, o que pode ser confirmado nos resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), que é um dos instrumentos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e mensura os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa, a alfabetização em matemática e as qualidades de oferta do ciclo de alfabetização das redes públicas.

Os resultados da ANA são descritos em níveis, sendo o nível 1 para os estudantes que provavelmente são capazes de ler palavras com estrutura silábica canônica, não canônica, ainda que alternem sílabas canônicas e não canônicas; o nível 2 exige as capacidades anteriormente descritas e acrescenta localizar informações explícitas em textos curtos como piada, parlenda, poema, quadrinho, fragmentos de narrativas e de curiosidade científica, e em textos de maior extensão, quando a informação está localizada na primeira linha do texto; reconhecer a finalidade de texto como convite, campanha publicitária, infográfico, receita, bilhete, anúncio, com ou sem apoio de imagem; Identificar assunto em textos como campanha publicitária, curiosidade científica ou histórica, fragmento de reportagem e poema cujo assunto está no título ou na primeira linha e Inferir relação de causa e consequência em tirinha.

A medida em que essas habilidades vão sendo consolidadas para os próximos níveis vão sendo exigidas maior complexidade como podemos destacar no nível 3 que corresponde à capacidade de localizar informação explícita em textos de maior extensão como fragmento de

literatura infantil, curiosidade científica, sinopse, lenda, cantiga folclórica e poema, quando a informação está localizada no meio ou ao final do texto; de identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em textos como tirinha e poema narrativo; de inferir relação de causa e consequência em textos verbais como piada, fábula, fragmentos de textos de literatura infantil e texto de curiosidade científica, com base na progressão textual; de buscar informação em textos como história em quadrinhos, tirinha, piada, poema e cordel; assunto em textos de divulgação científica e fragmento de literatura infantil; e de construir sentido de expressão de uso cotidiano em textos como poema narrativo, fragmentos de literatura infantil, de curiosidade científica e tirinha.

Vencidas essas habilidades anteriormente elencadas para cada nível, tem-se o nível 4, que refere-se à capacidade de identificar o referente de: pronome possessivo em poema e cantiga; advérbio de lugar em reportagem; pronome demonstrativo em fragmento de texto de divulgação científica para o público infantil; pronome indefinido em fragmento de narrativa infantil; e pronome pessoal oblíquo em fragmento de narrativa infantil; como também, de identificar relação de tempo entre ações em fábula e os interlocutores de um diálogo em uma entrevista ficcional; Inferir sentido de expressão não usual em fragmento de texto de narrativa infantil.

De posse dessas descrições sobre os níveis da Avaliação Nacional de Alfabetização, é oportuno destacar os resultados da ANA (BRASIL, 2016) que mostram que:

54,73% dos estudantes acima dos 8 anos, faixa etária de 90% dos avaliados, permanecem em níveis insuficientes de leitura. Encontram-se nos níveis 1 e 2 (elementares). Na avaliação realizada em 2014, esse percentual era de 56,1. Outros 45,2% dos estudantes avaliados obtiveram níveis satisfatórios em leitura, com desempenho nos níveis 3 (adequado) e 4 (desejável). Em 2014, esse percentual era de 43,8.

Diante do exposto, são concretos os resultados que as crianças com oito anos, que cursam o Ensino Fundamental anos iniciais, não conseguem ler um texto fluentemente, apresentam dificuldades para compreender, interpretar e produzir um texto. Também são alarmantes os dados para os níveis da escrita, o que aponta ANA (BRASIL, 2016) descrito no PNA (BRASIL, 2019, P.10):

Em escrita, 33,95% estavam em níveis insuficientes (1, 2 ou 3). Embora o número não seja tão alto em comparação com leitura, percebe-se a gravidade do problema diante da descrição desses níveis: aproximadamente 680 mil alunos de cerca de 8 anos estão nos níveis 1 e 2, o que quer dizer que não conseguem escrever “palavras alfabeticamente” ou as escrevem com desvios ortográficos. Quanto à

escrita de textos, ou produzem textos ilegíveis, ou são absolutamente incapazes de escrever um texto curto.

Ao observar os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) na escola em que está sendo realizada essa pesquisa, por meio de uma comparação dos níveis de proficiência em leitura no ano de 2014, foram avaliados 46 alunos e em 2016, 82, apresentando os seguintes resultados:

Quadro 1: Nível de Avaliação de leitura

Ano	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
2014	0%	8,7%	50 %	41.3%
2016	7.32%	45.12%	35.37%	12.20%

Fonte: INEP 2014/2016

Considerando os dados acima, pode-se constatar a necessidade de se analisar minuciosamente estes resultados, pois houve maior participação na realização da ANA para o ano de 2016, assim como características diferentes de um público de alunos para outro. No entanto, é preciso considerar que os níveis de leitura para o 3º ano do Ensino Fundamental podem alcançar resultados melhores a partir do desenvolvimento de um trabalho sistemático para a aquisição do sistema da escrita e leitura, conjuntamente, com a exploração linguística e discursiva.

Diante dos resultados da Avaliação da Leitura apresentados acima, podemos verificar que a maioria dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental encontram-se no nível 4 para 2014 e no nível 2 para 2016. A partir destes dados destacamos as pesquisas de Soares (2005), que em seus estudos e pesquisas sobre o processo de aprendizagem de leitura e escrita e os métodos usados para alfabetizar no país, que em uma entrevista concedida ao Jornal “Nexo” (dezembro, 2017) enfatiza que:

Infelizmente, o Brasil é um país que ainda não aprendeu a alfabetizar suas crianças. Os resultados das avaliações externas, estaduais e nacionais, mostram repetidamente baixos níveis de alfabetização no 3º ano [do ensino fundamental], que é o ano em que se espera que a criança esteja alfabetizada. A responsabilidade disso não está em métodos de alfabetização, mas na formação que se tem dado aos futuros alfabetizadores, uma formação que não tem se voltado a levar à compreensão do processo de aprendizagem do objeto linguístico, que é a língua escrita. Isso dificulta ensinar com compreensão, e resulta em aprendizagem insuficiente.

Para a avaliação da escrita em 2014 foram 46 alunos e os resultados também são descritos por níveis, sendo considerado para o nível 1 os alunos que não conseguem escrever as palavras ou estabelecer algumas correspondências entre as letras grafadas e a pauta sonora;

o nível 2 é descrito por meio da escrita alfabética de palavras, porém com trocas, alterações ou omissão de letras; no nível 3 sabem escrever ortograficamente palavras com estrutura silábica, com algumas irregularidades ortográficas em palavras com estruturas silábicas mais complexas; já no nível 4 provavelmente escrevem ortograficamente palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, os alunos avaliados possivelmente conseguem dar continuidade a uma narrativa, embora possam não considerar todos os elementos da narrativa e/ou partes da história a ser contada. Sabem ligar as partes do texto com o uso de conectivos, mas não utilizam os sinais de pontuação de modo inadequado. Ainda, o texto pode apresentar poucas irregularidades ortográficas e de segmentação que não atrapalham na compreensão e no nível 5 há o domínio da escrita ortográfica de palavras com diferentes estruturas silábicas. Em se tratando de produção de textual, provavelmente sabem dar continuidade a uma narrativa, destacando uma situação inicial, central e final, articulando as partes do texto com conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores textuais.

Quadro 2: Nível de Avaliação de Escrita

Ano	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
2014	2,17	2,17	6,52	76,09	13,04

Fonte: INEP 2014

Nesse contexto, é válido destacar que vivemos em uma sociedade em que as crianças têm contato com a escrita e a leitura mesmo antes de ingressarem na escola, logo se faz relevante ter um elo entre o que se aprende na escola e o que se vivencia na sociedade. Privilegia-se a mecanização de atividades sem significado durante a aprendizagem das primeiras letras, sílabas, palavras, frases, parágrafos e textos, o que vem implicando má qualidade dos processos de compreensão da leitura e da escrita na educação no país, o que pode ser corroborado no PNA (BRASIL, 2019, p.10).

A comparação dos resultados das edições de 2014 e de 2016 revela uma estagnação no desempenho dos alunos (INEP, 2018a). Além disso, percebe-se que a situação está muito distante daquela estabelecida pela meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE), a saber, alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental.

Por esse motivo, estudiosos de diferentes áreas do conhecimento, confirmados por Kleiman (1995, 2008), Rojo (2009), Soares (2017), Castanheira (2008), Tôrres (2003, 2009), entre outros, consideram que a escola deve, como uma das suas funções primordiais, possibilitar ao aluno desenvolver as capacidades necessárias para se inserir nos processos e demandas da

sociedade letrada, a partir do uso proficiente da leitura e da escrita, nos diversos contextos de uso.

Assim, compreende-se que a relação do aluno com a escrita, no contexto da escola, ou mediada pela escola, vai estar relacionada com a língua e linguagem nos diversos grupos sociais e com a compreensão de letramento que a escola assume, atentando que essas ligações, segundo Street (2014), são sempre relações de poder.

Nessa relação de poder, entendemos que o papel da escola é de estabelecer aproximações com o contexto social, visto que trabalhar com uma variedade de gêneros textuais em sala de aula possibilita ter em mãos objetos de ensino que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem, pois se trata de padrões que circulam na sociedade e torna possível ao aluno conhecer e dominar práticas de linguagem reais que acontecem efetivamente na vida social, além do favorecimento da competência comunicativa adequada a cada situação de comunicação entre as pessoas.

Por isso, para promover competência comunicativa adequada a cada situação de comunicação por meio da interação entre as pessoas é necessário investimento do professor na sala de aula em um trabalho sistematizado com os gêneros textuais a partir da exploração das dimensões linguísticas e de apropriação do sistema da escrita. É interessante considerar as experiências do aluno como cidadão fora do ambiente escolar que, ao ter domínio da leitura em anos/séries superiores, não tem interesse pelos textos literários explorados nas obras didáticas. Os professores devem investir em atividades para as quais tenha significado fazer, avaliando as tentativas manifestadas para se aproximar da leitura com o auxílio de outros e de forma autônoma é necessária para que todo esse esforço consiga resultado.

Frente a isso, destacamos as indagações que norteiam esta pesquisa: De que modo o trabalho pedagógico com o gênero textual cantigas, em diferentes suportes, pode contribuir para o processo de letramento de crianças em fase de alfabetização? Outro ponto a ser destacado é de que forma as crianças do 3º ano do Ensino Fundamental interagem com textos impressos e digitais?

Para responder tais inquietações, essa pesquisa tem por objetivo geral analisar a aplicação da sequência didática no desenvolvimento de atividades pedagógicas com o gênero textual cantiga, visando-se observar o impacto dessa prática diferenciada no processo de aquisição da escrita e de promoção do letramento.

Para concretização do objetivo principal, nos propusemos aos seguintes objetivos específicos: a) Observar os eventos de letramento a que os alunos são expostos no contexto da escola; b) Identificar as formas de interação da criança com gêneros textuais impressos e

digitais; c) Identificar quais práticas a escola desenvolve que propiciam a ampliação do (s) letramento (s) e quais letramentos a escola privilegia nas suas práticas; d) Analisar atividade prática inovadora na alfabetização com o gênero textual cantiga em suporte impresso; uma atividade prática inovadora na alfabetização com cantiga em suporte digital.

Diante disso, para a realização da presente pesquisa optamos pela abordagem qualitativa por meio de uma pesquisa de campo a partir da aplicação de atividades com crianças do terceiro ano do Ciclo da Alfabetização do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal. Esta instituição escolar está localizada em uma cidade do Sul de Minas Gerais, em um bairro periférico, que atende a Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais.

Com a investigação desse tema, esperamos compreender a interação e o processo de apreensão social das atividades da leitura e escrita na alfabetização, e por se tratar de uma pesquisa ação de abordagem qualitativa visa contribuir para a melhoria e mudança da prática pedagógica do professor alfabetizador na condução de atividades voltadas para o uso dos gêneros textuais nos suportes impresso e digital.

Dessa forma, no capítulo I discorremos sobre o Letramento como prática social baseado nos teóricos Street (1984, 2010, 2014), Rojo (2008) que enfatizam o aprendizado da leitura e da escrita nos usos sociais. Esse capítulo é dividido em quatro subtópicos: o primeiro sobre a concepção do termo letramentos e os autores que serão apontados Soares (1998/2005/2009/2017), Batista (2008), Kleiman (1995/1998), Tfouni (1995), Lopes (2004). O segundo destaca sobre o Letramento social a partir da concepção proposta por Soares (2004/2006), Goulart (2003); Street (1984/2014); Tôrres (2003 2009); o terceiro abrange Letramento digital e tem como pesquisadores Coscarelli (2005), Coscarelli e Ribeiro (2017), Xavier (2002), Prenski (2001) Tapscott (2010) e, por fim, o quarto discorre sobre os Multiletramentos com os aportes teóricos de Rojo (2012/2013), dentre outros.

No capítulo 2, discutimos sobre a questão dos gêneros textuais e está dividido em quatro subtópicos: (1) “Da compreensão de texto à conceituação dos gêneros textuais “, abordamos sobre o conceito dos gêneros textuais e optamos pelas fundamentações teóricas de Marcuschi (2005/2008) e Dolz e Schneuwly (1999/2004) (2) “A perspectiva do ensino na alfabetização a partir dos gêneros”, temos as contribuições teóricas de Santos (2007) , Batista (2008), Dolz e Schneuwly (1995) e o PNAIC (2012/2016); (3) para o subtópico: “Compreensão do processo de aquisição da leitura e da escrita a partir dos gêneros textuais”, apresentamos os estudos de Soares (2001/2018), Ferreiro e Teberosky(2000), em diálogo com os documentos RCNEI(1998), PCN(1997) , PNAIC(2012) e PNA (2019) e em (4) “Sequências didáticas: compreendendo a proposta pedagógica no gênero textual cantiga”, trazemos uma reflexão

conceitual apoiada nos estudos de Cristóvão (2001) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), dentre outros.

No capítulo 3 apresentamos a Metodologia: os procedimentos metodológicos, os colaboradores da pesquisa e a apresentação da sequência didática utilizada para a realização desta pesquisa e foram escolhidos os referenciais Ludke e André (1986), Bogdan e Biklen (2010), Hernandez (2013), Thiollent (1985/1986), Brandão (1999), Gajardo (1986) e Gil (2003) por darem suporte para compreensão e nortear este processo.

Como parte final deste trabalho, apresentamos as considerações finais a que chegamos em nossa pesquisa, esperando que contribuam para uma reflexão sobre os modos que os gêneros textuais são explorados em sala de aula para a promoção das práticas de letramento e formação de professores.

2. CAPÍTULO 1 – LETRAMENTO COMO PRÁTICA SOCIAL

2.1 Compreendendo a concepção de Letramentos

Na concepção contemporânea já não basta apenas alfabetizar é preciso desenvolver uma educação de excelência na leitura e na escrita devido às vastas informações que são lançadas no dia a dia, o que exige da escola o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem voltado para a alfabetização e os letramentos concomitantemente.

Para adentrar nas discussões a respeito dos letramentos, também mostra-se conveniente explicitar o conceito de letramento, ou seja, conhecer a origem terminológica, o significado com vistas à relação com uma sociedade que faz uso das atividades de ler e escrever.

Uma das primeiras vezes em que o termo “letramento” foi usado no Brasil de acordo com Soares (2005/1998, p. 15) data da segunda metade dos anos 80, no livro de Mary Kato, de 1986 (“No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolinguística”), no qual a autora diz depositar sua crença que a língua falada erudita é resultado do letramento.

Na metade dos anos oitenta do século XX, surge no discurso de especialistas das ciências Linguísticas e da Educação, a palavra letramento atentando para os usos e habilidades da leitura e da escrita em práticas sociais em que escrever e ler são fundamentais. Segundo Batista (2008, p.11)

Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais, é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita. Como são muito variados os usos sociais da escrita e as competências a eles associadas (de ler um bilhete simples a escrever um romance), é frequente levar em consideração níveis de letramento (dos mais elementares aos mais complexos).

De acordo com a citação acima se percebe que o letramento está fundamentalmente atrelado à habilidade de o sujeito fazer uso dos conhecimentos apropriados na leitura e na escrita para poder agir e interagir no meio social conforme as exigências de determinados contextos.

Em relação à formação do termo letramento Soares (2009, p. 35), exprime que a palavra é uma tradução do termo inglês *literacy*, que, por sua vez, tem origem do latim *littera*, que se refere à letra. A palavra *literacy* poderia ser decomposta da seguinte forma: *littera* (letra) + *cy* (condição ou estado de). Ela define letramento da seguinte forma: “[...] literacy é a condição de ser letrado”, dando à palavra letrado sentido diferente daquele que vem tendo em português.

A palavra letrada, em português, pode ser relacionada a uma pessoa de cultura vasta, que tem um vocabulário mais amplo, que consegue expressar-se oralmente com mais

desenvoltura e clareza, além da capacidade de pensar diferente de alguém iletrado ou analfabeto.

O termo analfabeto (a[n]+alfabeto, sem alfabeto) diz respeito à condição de quem não conhece o alfabeto ou que não saiba ler e escrever, o que para Freire oposto a tudo isso, ser analfabeto é uma das várias expressões visíveis de uma realidade social injusta.

Diante do exposto, para o contexto social, ser apenas alfabetizado, ou seja, saber ler e escrever já não bastava para atender às necessidades do contexto social, econômico e político, o que gerou no Brasil, desde os anos 90, de forma ampla, a construção de estudos e pesquisas acerca do letramento.

A conceituação de letramento apontado por Lopes (2004), expressa não apenas como as habilidades individuais de lidar de maneira eficiente com as tecnologias da leitura e da escrita, tampouco tomam a escrita do ponto de vista do código. A autora evidencia que o termo é concebido no sentido de pôr em destaque a natureza social da escrita uma vez que se refere ao conjunto das práticas sociais em cujo processo estão envolvidas atividades de leitura e de escrita.

Acrescenta, ainda, que o letramento tem a utilização de um termo próprio para denominar as práticas sociais de leitura e escrita, pois as atividades sociais que se processam em torno desse recurso comunicativo, encontram-se refletidas, também, na natureza e na estrutura de cada sociedade.

O conceito de letramento é posto na atualidade como um elemento social “complexo e heterogêneo” e, de modo recente, Bevilaqua (2013, p. 99), o ponto de estudo “tem mudado da mente do indivíduo para a prática social na qual os indivíduos participam” Esses recentes estudos, tendo como foco central o enfoque social do letramento, em lugar do cognitivo, foram definidos como Novos Estudos do Letramento. Nesse círculo, conforme Rojo (2009), o conceito de letramento passa a ser plural: letramento(s), explicado pelas inúmeras práticas de linguagem que compreendem, de uma ou de outra forma, textos escritos.

Os Novos Estudos do Letramento (NLS) associam um campo de pesquisa mais atual, que, segundo Street (2003, p. 77):

Representa uma nova visão da natureza do letramento que escolhe remover o foco dado à aquisição de habilidades, como é feito pelas abordagens tradicionais, para se concentrar no sentido de pensar o letramento como uma prática social (Street, 1995). Isso implica o reconhecimento de múltiplos letramentos, variando no tempo e no espaço, e as relações de poder que configuram tais práticas. Os NLS, portanto, não tomam nada como definitivo no que diz respeito ao letramento e às práticas sociais a ele relacionadas, preferindo, ao

contrário, problematizar o que conta como letramento em um espaço e tempo específicos e questionar quais letramentos são dominantes e quais são marginalizados ou resistentes.

De tal forma, é necessário analisar o processo de alfabetização e entender que ele deve acontecer por meio do contato com o código escrito, que pode acontecer em vários ambientes escolares ou não. Assim, deve haver relação entre a aprendizagem do uso de diferentes gêneros textuais que estão em nosso dia a dia e que se apresentam de diferentes formas e suportes, o que vai propiciar ao aluno saber agir diante de cada situação que lhe for posta e construir os seus letramentos.

Para complementar a ideia acima exposta, convém destacar Barton e Hamilton (2004, p. 114), pois expressam ainda que os textos são parte fundamental dos eventos letrados, pois “o estudo do letramento é em parte um estudo de textos, da maneira como foram produzidos e como são usados”.

Assim, os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, p.29) chamam a atenção para que não ocorra a dissociação dos termos alfabetização e letramento destacando que no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita não deve acontecer apenas com o estudo isolado de letras, palavras ou frases, o que significa a descontextualização de ler e escrever, já que se retira o objeto de estudo (a linguagem escrita) do seu ambiente natural (o texto). Quando se contextualiza o aprendizado, o aluno compreende que essas partes integram o todo que, no caso, sempre será um texto, seja ele complexo ou mais simples.

De acordo com a consideração acima, ao apontar o letramento como uso social, opta-se em destacar a pesquisadora Kleiman (1995, p. 19) que acrescenta a esse conceito uma maior amplitude ao descrevê-lo como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Um tempo depois a autora destaca novamente sendo “como as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita” (KLEIMAN, 1998, p. 181), ou seja, o impacto desse uso na sociedade.

Outro nome bastante conceituado na discussão sobre letramento é Tfouni (1995, p. 20), que conceitua-o em paralelo à alfabetização. “Enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, os letramentos focalizam os aspectos sócio históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”. De acordo com a autora, a alfabetização e o letramento são processos que deveriam caminhar simultaneamente com vistas à aprendizagem não apenas do código escrito, mas da compreensão de como se fazer o uso deste aprendizado.

Torres (2009, p.3), explicita que ao concebermos o texto como objeto social, evidencia-se a opção por um modelo de letramento que valoriza as práticas contextualizadas da escrita, por compreendermos que estas são enformadas pelos valores, atitudes e crenças que permeiam o uso da escrita pelos indivíduos ou comunidades que dela se utilizam.

2.2 Letramentos sociais

A inclusão e a efetiva participação do aluno na cultura escrita ocorrem por meio da alfabetização e dos letramentos que devem ser adotados como processos que se completam e acontecem paralelamente, sendo que a alfabetização está ligada à “ação de ensinar/aprender a ler e a escrever” (SOARES, 2006, p. 47).

Assim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) defende que se explore ao máximo a pluralidade da língua por meio do ensino de práticas diversificadas de leitura, de escrita e de oralidade (BRASIL, 2017, p. 63):

A meta do trabalho com a Língua Portuguesa, ao longo do Ensino Fundamental, é a de que crianças, adolescentes, jovens e adultos aprendam a ler e desenvolvam a escuta, construindo sentidos coerentes para textos orais e escritos; a escrever e a falar, produzindo textos adequados a situações de interação diversas; a apropriar-se de conhecimentos e recursos linguísticos – textuais, discursivos, expressivos e estéticos – que contribuam para o uso adequado da língua oral e da língua escrita na diversidade das situações comunicativas de que participam.

Com base na proposta de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa nota-se que o texto é parte central para o desenvolvimento da leitura e da escrita, logo deve ser considerado um processo ativo de desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita, uma vez que assim se pode trabalhar a compreensão de linguagem como uma ação dirigida por uma finalidade comunicativa específica, que se realiza em distintos contextos. Para tal fim, parafraseando Goulart (2003, p.11) que expõe a importância de se garantir aos estudantes, não apenas o acesso à escrita enquanto tecnologia, mas também o acesso ao mundo da escrita e leitura enquanto prática social.

A partir da relação entre texto e contexto e suas implicações para os usos sociais, é possível proporcionar o desenvolvimento de diferentes habilidades comunicativas, para que os alunos reconheçam a finalidade do uso de uma determinada forma de comunicação e saibam optar pela mais apropriada, segundo as configurações de cada situação, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, o que os conduz ao letramento.

Com base no que Soares (2004, p.100) afirma, há dois fenômenos distintos de letramento: “o letramento escolar e o letramento social, que são pertencentes a um movimento

maior que é a cultura escrita”. O letramento escolar, segundo Soares, define-se em sua forma institucionalizada de ensino que ocorre nos ambientes escolares e tem o objetivo de possibilitar ao aluno a compreensão e a utilização dos símbolos linguísticos para a sua alfabetização. O letramento escolar, a que Street (1984) designa de letramento autônomo, ligado às representações de leitura e escrita que os professores apresentam de suas histórias de leitura e que nos mostram, afinal, seus graus de letramentos, podem ser fatores importantes na preparação do entendimento de leitura como prática social, visto que acreditamos que estão diretamente ligadas às suas práticas com o texto escrito.

Já o letramento social, de acordo com Soares, acontece no meio social, ou seja, na vivência e experiência do ambiente em que os alunos entram em contato, ou seja, nos supermercados, nas igrejas, nos programas de televisão, nos desenhos, nos jornais, revistas, contos folclóricos.

Para aprofundar sobre os Letramentos Sociais, duas questões atravessam a proposta de Street: a de um modelo autônomo de letramento, por ele criticado, e a de um modelo ideológico de letramento, assumido. O autor que inspira e amplia o conhecimento para o campo dos letramentos, Street (1984, 2010, 2014), aborda o termo como “práticas sociais de leitura e escrita”, indicando que se considere o letramento sob a visão de dois modelos: o Autônomo e o Ideológico. De tal modo, contesta-se à evidência em um “Letramento” indiferente e único considerado como Autônomo, cujos resultados não dependem do contexto e indica outro modelo, a que chamou de Ideológico, que se dá nas e pelas práticas letradas estabelecidas nas relações de poder.

Street (2014, p. 30), assegura que uma nova forma de perceber o letramento “implica reconhecer a multiplicidade de práticas letradas”, sendo necessário considerar as relações de poder embutidas nessas práticas. Segundo o autor, essa percepção remete a “uma consideração maior do letramento como uma prática social e uma perspectiva transcultural” (STREET, 2014, p. 17).

Street (2014, p.13), quando destaca sobre a condição social do letramento, ampara uma categoria de modelo ideológico, que reconhece que as práticas de leitura e escrita são resultados não apenas de uma cultura, mas das argumentações ideológicas sobre o que narra como letramento e as relações de poder a ela associadas e as práticas de letramento mudam segundo o contexto. Jung (2003, p.60) completa esta ideia, definindo que: “[...] o modelo ideológico propõe observar o processo de socialização das pessoas na construção de significado pelos participantes. Além disso, esse modelo está interessado nas instituições sociais gerais e não apenas nas educacionais, como se observa no modelo autônomo”.

Nesse modelo, o letramento é concebido no âmbito de acontecimentos históricos e aspectos transculturais e a escrita é tomada como “objeto” autônomo, capaz de promover transformações “por si próprias” em pessoas e sociedades ao se contemplar o contexto.

Para confrontar este modelo, a fala dos adeptos para o modelo autônomo de letramento, segundo Street (1984), é baseada na divisão entre letrados e não letrados, onde há tensões entre autoridade e poder e entre resistência e criatividade que permitem a emergência de práticas sociais letradas. Com relação a essas considerações, Jung (2003, p.59) afirma que,

[...] com a adoção desse modelo autônomo de letramento, a escola atribui o eventual fracasso Escolar ao indivíduo. Segundo ela, o indivíduo não aprende a escrita porque pertence ao grupo de pobres marginalizados. O modelo de letramento adotado pela escola não é questionado pela sociedade. As pessoas constroem uma fé nos poderes do letramento escolar e, a partir dele, consideram-se incapazes de aprendê-lo.

Diante do exposto, deveriam ser adotadas práticas pedagógicas em favor de concepções de letramentos que valorizam também a oralidade e as experiências de alunos oriundos de famílias cuja formação cultural não esteja centrada na cultura escrita. Certamente propiciaria a participação mais ativa de todos, a valorização do contexto cultural vivido por eles e o professor teria melhores condições de ajudá-los a transformar e ampliar os seus conhecimentos prévios por meio de estratégias de ensino mais adequadas.

Há de se destacar, ainda, que para a concepção autônoma do letramento, a linguagem e suas funções seriam significativamente danificadas, no momento em que entra em cena a possibilidade da escrita, especialmente das suas funções lógicas, como um meio de capacitar seus usuários nas funções racionais, o que não ocorreria com a oralidade. Por isso, Street defende explicitamente o modelo ideológico, uma vez que acredita que o aprendizado da escrita se dá considerando as práticas concretas e sociais, ou seja, as práticas letradas são produto da cultura, da história e do discurso.

Isto posto, considera-se que a expressão letramentos passa a ser utilizada para atender a uma nova realidade, em que é fundamental o desenvolvimento de habilidades para empregar a leitura e a escrita nas práticas sociais contemplando a interação entre o processo social e o interno do sujeito, de forma dinâmica de compartilhamento de interlocutores com propósitos para se comunicarem e fatores que desencadeiam mudanças conforme o contexto em que se está inserido.

Rojo (2008, p. 518), declara “As abordagens mais recentes dos Estudos do Letramento têm apontado para a heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da

língua/linguagem nas sociedades letradas” comprovando o letramento como um fato de “caráter sociocultural e situado das práticas de letramento”. Dessa maneira, confia-se que os estudos sobre o letramento necessitam ter o cuidado com as diferenças entre conceitos e com as práticas sociais de linguagem e especificar as relações de poder que se estabelecem pela escrita.

Desta forma, divulgamos que a sociedade moderna demanda uma educação comprometida com mudanças sociais que simbolize a superação da exclusão sobre as condições da vida humana e que tem a escola, e, individualmente, o professor alfabetizador, como agente essencial capaz de provocar a resistência ao processo de “imitação” e influência do sistema dominante, admitindo espaço para o letramento social.

2.3 Letramentos digitais

É interessante destacar, antes de se pontuar sobre os letramentos digitais, a grande evolução através dos tempos que a escrita, a leitura e seus suportes vem passando e para isso é importante citar Chartier (1999), historiador francês, professor e diretor do Centro de Pesquisas Históricas em Ciências Sociais da École des Hautes Études em Paris, que tem destinado aos estudos a estas transformações, verificando que em gerações passadas foram sendo incorporadas novas práticas como a leitura de rolo de papiro, que exigia habilidade do uso das duas mãos, onde o acesso e retomada das informações incidiam no controle do enrolar e desenrolar.

Segundo o autor, depois surgiu a mudança do rolo para o códice, estrutura do livro que é comum para nós hoje e, este foi um grande avanço porque permitiu que as mãos ficassem livres possibilitando a leitura e a escrita ao mesmo tempo. Hoje, cercados por um “mundo tecnológico digitalmente”, vivemos um período de grande incorporação de novas concepções às formas de ler e conceber um texto, além de abrir um horizonte de possibilidades em um clique ou toque na tela para se acessar a informação.

Abordadas estas questões, precisa-se esclarecer: mas o que vem a ser, então, o Letramento digital? Em Glossário CEALE, termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores, Coscarelli e Ribeiro (2014) definem o Letramento digital, como: “[...] práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras”.

Diante desta explanação sobre o letramento digital, temos que considerar que a relação do sujeito-leitor com texto, não se limita ao impresso, mas também ocorre em espaço digital, pois acontece na relação de um sujeito que sabe utilizar os recursos tecnológicos digitais,

compreende qual o objetivo da informação pesquisada e aplica este conhecimento para a construção de um novo aprendizado. Em outras palavras, desenvolver os letramentos digitais constitui saber usar as tecnologias digitais, compreendê-las e transformar os modos de escrever e ler por meio dos recursos digitais da internet.

Observa-se, que novas formas de se “ver” e “fazer” o ensinar e o aprender são colocadas com a inserção de laboratórios de informática nas escolas, o que propicia o mergulho dos alunos na era digital, incluindo-os socialmente por meio da interação comunicativa, logo o letramento digital exige uma série de situações nunca experimentadas antes da chegada das inovações tecnológicas computacionais.

De tal maneira, é notório que as condições sociais, culturais e tecnológicas estão se apresentando rapidamente como favoráveis a necessidade da apropriação do letramento digital, visto que esse propicia o desenvolvimento de postura ativa por parte do aprendiz, amplia seus relacionamentos sociais e melhora a sua capacidade discursiva em diferentes contextos. Para ilustrar, vale a pena destacar Xavier (2002, p. 61) que defende “é preciso ser letrado digital, isto é, se fazer cidadão do mundo também através dos processos digitais, hoje um pouco mais democraticamente disponíveis”.

No entanto, a democratização do uso da tecnologia digital na realidade escolar, ainda, pode ser considerada uma atividade muito nova para os nossos dias, pois seu uso reflete os grandes obstáculos que a cercam, visto que muitas escolas não conseguem “ler a realidade digital”. A partir desta leitura observa-se a ausência de condições que a escola enfrenta para formar seus alunos para o letramento digital, devido à falta de “preparo” da maioria dos professores para saber utilizar a tecnologia digital, embora os estudantes, em sua maioria, tenham mudado radicalmente e apresentem domínio para o uso dos recursos digitais. Os alunos de hoje não são os mesmos para os quais nosso sistema educacional foi criado. (PRENSKY, 2001, p. 1).

Ao procurar referências históricas e sociais sobre o uso das tecnologias educacionais pode-se perceber que, nos últimos anos, o letramento digital nas escolas ainda acontece de maneira muito tímida devido a fatores que interferem na sua implantação como a quantidade de recursos digitais insuficientes, precariedade na formação do professor para o uso das TICs, a não disponibilização de conexão com a internet nas escolas e a falta de manutenção dos laboratórios de informática.

Por consequência, é fundamental que os ambientes escolares se preparem para lidar com novos recursos tecnológicos para o processo de ensino e aprendizagem que surgem, o que demanda desenvolvimento do letramento digital, colocando-o paralelamente com as atividades

propostas cotidianamente nas salas de aula a partir de uma formação continuada adequada para que os professores consigam incutir esses novos conhecimentos, tenham domínio e segurança para utilizar no seu planejamento cotidiano. Entende-se que a tecnologia digital é uma das principais formas de linguagem que se materializam em nosso meio, principalmente entre as crianças, adolescentes e jovens.

Porém, é preciso considerar que o letramento digital não se restringe apenas aos avanços tecnológicos, mas também a uma nova mentalidade, ou seja, novas formas de fazer os trabalhos do dia a dia e a inserção de novas práticas pedagógicas. Essa realidade retrata um processo educacional ligado a uma mudança de postura entre os professores que são chamados de “imigrantes digitais” e os alunos tidos como “nativos digitais”.

De acordo com o renomado autor Prensky (2001, p. 1), os alunos considerados nativos digitais são caracterizados como os que nasceram a partir de 1990 e estão rodeados pelas TDIC. O universo digital é parte integrante de suas vidas, o grande volume de interação com a tecnologia, os alunos de hoje pensam e processam as informações bem diferentes das gerações anteriores. Eles têm familiaridade com computadores, relacionam-se por meio das redes sociais, conseguem buscar e abstrair informações para a construção do conhecimento realizam muitas tarefas ao mesmo tempo na frente de um computador, notebook, celular ou tablet além de estarem habituados a receber e trocar informações rapidamente.

No entanto, os “imigrantes digitais” - os professores - são os que fazem parte de uma geração que não teve um livre acesso ao computador ou às possibilidades de aprendizagem do mundo digital, ou seja, os formados na época analógica e que agora estão aprendendo a fazer o uso destas tecnologias. Com essa classificação Prensky (2001), queria chamar atenção do sistema educacional, fundamentalmente, gestores e professores para a importância e urgência de se atentar para a transformação do contexto de ensino e aprendizagem para o letramento digital, além de criticar a resistência para admitir a mudança no comportamento dos alunos, o que pede a inovação de práticas pedagógicas inovadoras com o uso da tecnologia digital. Prensky (2001, p. 2) aponta:

Como consequência disso, nativa e imigrante digital pensaria e processaria informações de formas diferentes, assim “[...] o único e maior problema que a educação enfrenta hoje é que os nossos instrutores Imigrantes Digitais, que usam uma linguagem ultrapassada (da era pré-digital), estão lutando para ensinar uma população que fala uma linguagem totalmente nova” (PRESNKY, 2001, p. 2).

Anos depois, Tapscott (2010) designa a geração de 1998 como a geração Internet, (não sendo mais chamados de nativos digitais), isto é, estão mais interessadas e conectadas às várias

possibilidades de se abrir inúmeras “janelas” no computador e interaja, simultaneamente, com várias janelas diferentes, fale ao telefone, ouça música, faça o dever de casa, leia uma revista e assista à televisão. “A tevê se tornou uma espécie de música de fundo para ele”. (TAPSCOTT, 2010, p. 32). Porém, é preciso considerar que “abrir n janelas no computador” não significa, em muitos casos, ser letrado digitalmente, pois a principal condição para a aquisição do letramento digital é o domínio do letramento alfabético pelo indivíduo e saber fazer uso da tecnologia digital requer que o indivíduo assuma uma nova postura para a realização da leitura e da escrita.

Conforme o autor supramencionado, a Geração Internet tem mudado várias concepções políticas, sociais, econômicas e educacionais existentes, fazendo com que se reflita, reorganize a forma de trabalhar, supervisionar ou expandir as informações para uma nova clientela que se exhibe e que precisa ser inserida no mundo digital também nos bancos escolares. É perceptível que a quantidade de pessoas com acesso à internet, entre os anos de 2000 e 2008, mais que triplicou e a Geração Internet passou a ser global, com amplas afinidades em vários países.

No entanto, de acordo com a pesquisa que está sendo realizada, não é esta a realidade perceptível nas escolas, pois se corrobora o oposto, ou seja, o não acesso e o não domínio que muitos alunos do Ensino Fundamental apresentam ao se depararem com a tecnologia digital. Muitos não sabem utilizá-la para estudo e, quando são solicitados a processarem textos usando os recursos de digitação, espaçamento entre palavras, mudança de linhas, letras maiúsculas e minúsculas necessitam da intervenção do professor porque demonstram uma grande dificuldade.

Logo, se contradiz a familiaridade dos alunos nos conceitos de “nativos digitais” ou “geração Internet”, o que mostra que estes termos são mitos, visto que os adolescentes e jovens nascidos na era digital (entre os anos 80 e 90) não sabem “tudo” de informática e, é necessário muito mais de que ter nascido e crescido em contato com os objetos tecnológicos, ou seja, a utilização consciente das tecnologias necessita ser ensinada e aprendida, como qualquer outra habilidade cognitiva.

Portanto, cabe ao professor a função de direcionar os alunos para que possam fazer o uso das tecnologias digitais em prol da construção da aprendizagem digital. Pereira e Maciel (2017, p.14) destacam: “[...] um senso de autonomia perante quando e como usar recursos digitais de comunicação dentro da escola é parte integrante da preparação para a vida, ainda mais porque esse jovem sai da escola e tem, em ambientes de trabalho e de vida social, que exercer esse mesmo uso automonitorado”.

Assim sendo, faz-se necessário ampliar o contexto da escola, propondo novos desafios, passando o professor a ser um mediador do conhecimento, em que junto dos alunos passará a se apropriar da aprendizagem digital, pois a integralização na escola do mundo globalizado por meio dos recursos digitais é imprescindível para desenvolver nos sujeitos a competência de utilizá-los a seu favor dentro e fora do ambiente escolar, o que possibilitará o letramento digital.

Para que os professores desenvolvam o letramento digital, eles precisam e devem ter momentos destinados à realização de práticas que os auxiliem a dominar o uso de diferentes recursos tecnológicos digitais para implantação de diferentes estratégias de ensino, de forma segura na sala de aula, além de equipamentos eficientes com acesso à internet em todas as classes.

Perante o exposto, é útil destacar que o avanço em termos de infraestrutura tecnológica também é um importante desafio a ser vencido no Brasil, porém o trabalho voltado para o letramento digital não pode ser reduzido ao acesso. É necessário investimentos na formação do professor, concebendo-o como “sujeito” em toda a sua complexidade, que necessita de formação adequada para modificar e inovar a forma de direcionamento de suas aulas e não apenas continuar agindo como uma máquina pronta para o exercício de sua prática pedagógica de maneira mecanicista.

Diante do explicitado acima, é essencial que se tenha equilíbrio para articulação dos recursos tecnológicos digitais disponíveis, do livro didático, do giz, da aula expositiva dialogada e, principalmente, do papel do professor que deixa de ser o “sabe tudo” e passa a ser o articulador da construção do conhecimento, visto que é nítido o contexto de transição pela qual estamos passando da cultura escrita para a digital.

Sabe-se que há muitas incógnitas em relação aos benefícios e prejuízos dos recursos tecnológicos digitais para o processo de ensino e aprendizagem, porém há a certeza de que mesmo diante destas transformações, o professor continuará sendo essencial porque o toque “humano” para aprender, para ser direcionado é fundamental, pois é na escola e por meio dela e das mãos do mestre que se “faz” a construção do conhecimento para uma nova sociedade.

E ao se vislumbrar esta nova sociedade, os documentos oficiais como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCNs) também trazem seus apontamentos para a utilização da tecnologia digital nos ambientes escolares e na abordagem dos conteúdos disciplinares. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que está em fase de implantação nas escolas brasileiras, aborda a importância do uso da tecnologia digital para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem para o letramento digital.

O último documento supracitado destaca, ainda, dentre as competências que devem ser desenvolvidas pelos alunos ao longo da educação básica: a cultura digital, que consiste no uso e entendimento dos estudantes das várias ferramentas digitais e os conflitos da tecnologia na vida das pessoas e da sociedade, cuja finalidade é a capacidade de aprenderem a se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, culminando assim no letramento digital.

No entanto, para que o uso da tecnologia digital possibilite o letramento digital deve-se concebê-la como uma das principais formas de linguagem que se materializam em nosso meio, portanto é “algo que precisa de ensinamento” no ambiente escolar, assim como tem sido com as demais tecnologias que vão adentrando as salas de aula ao longo de todos os séculos.

Afinal, os letramentos digitais incidem em habilidades para construir associações e entendimento nos espaços de multimídias, deste modo são adaptados e envolvidos por atividades práticas e inúmeras formas de comunicação que passam a ser ligados pela internet, logo exigem novos saberes didáticos e novas práticas pedagógicas embasadas nos multiletramentos.

2.4 Multiletramentos

Baseado na historicidade vê-se que o termo Multiletramentos não é fenômeno tão novo, nem tão antigo, pois em 1996 houve um manifesto de pesquisadores de um Grupo de Nova Londres por uma Pedagogia do multiletramento. Conforme as hipóteses deste grupo e das pesquisas que se adotaram sobre os multiletramentos, o discurso, independentemente de sua modalidade, agrupa relações de poder, assim sendo, não imparcial ou imune de ideologias. A partir de estudos realizados acerca da escolha deste termo, o Grupo de Nova Londres (2006) citado por Silva (2012, p.5) explicita:

Multiletramentos - uma palavra que escolhemos porque descreve dois importantes argumentos que devemos ter com a emergente ordem cultural, institucional e global. O primeiro argumento se engaja com a multiplicidade de canais e mídias de comunicação; o segundo com a crescente saliência de diversidade cultural e linguística.

Assim, os Multiletramentos foram pensados seguindo a perspectiva da crescente globalização atrelada ao surgimento das diferentes formas comunicativas que envolvem o uso dos diversos recursos digitais e favorecem a prática da linguagem. Parafraseando Rojo (2012), o multiletramento, então, aparece como uma probabilidade de se efetivar uma educação capaz de provocar esta postura mais crítica e problematizadora, que possibilita aos sujeitos um

conjunto de habilidades e atitudes que o auxiliem a interagir e interpretar as múltiplas linguagens que compõem diferentes discursos.

Diante do exposto, nota-se que os Multiletramentos se relacionam à incorporação, na prática pedagógica, de uma diversidade de linguagens, de culturas e de mídias, sobretudo as digitais tão presentes na sociedade, ou seja, as multimodalidades em prol de um ensino inovador e de qualidade. Referente à perspectiva Rojo (2012, p. 12) afirma:

[...] a necessidade de a escola tomar a seu cargo (daí a proposta de uma “pedagogia”) os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devida às novas TICS, e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com alteridade.

Por Multiletramentos compreende-se as diversas linguagens e tecnologias presentes na contemporaneidade. Rojo (2013), em uma entrevista publicada na Plataforma do Letramento, ressalta que nesta perspectiva, a ação leitora envolve uma articulação entre diferentes modalidades de linguagem além da escrita, como a imagem (estática e em movimento), a fala, a música, e também, os gestos, os sinais.

Desse modo, pode-se refletir que as mudanças sociais e tecnológicas atuais, ampliam-se e diversificam-se não só as maneiras de disponibilizar e compartilhar informações e conhecimentos, como de lê-los e produzi-los. Sendo essencial incorporá-los à escola porque a ideia é que a sociedade, atualmente, trabalha a partir de uma diversidade de linguagens e de mídias e de uma diversidade de culturas que têm que ser tematizadas, daí multiletramentos, multilinguagens, multiculturas.

Assim, percebe-se que o desenvolvimento das linguagens envolve enormes desafios para os leitores e para os agentes que trabalham com a língua escrita, entre eles, a escola e os professores, logo estes “textos” devem entrar nas escolas. Rojo (2012; p. 21) enfatiza:

E como ficam nisso tudo os letramentos? Tornam-se multiletramentos: são necessárias novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação. São requeridas novas práticas: (a) de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas, ferramentas; (b) de análise crítico como receptor. São necessários novos e multiletramentos.

Para tal, multiletramentos consiste no uso da multimodalidade presente em nosso meio, a ligação de elementos provenientes de diferenciados registros da linguagem para a promoção da compreensão textual e produção porque exige a junção de elementos verbais, visuais e

semióticos. Partindo dessa liberdade de construção do discurso e de percepções, a pedagogia dos multiletramentos permite que os alunos sejam construtores de sentido dentro do seu processo ensino e aprendizagem.

Por isso, é preciso conceber multiletramentos de forma colaborativa e interativa para a promoção do processo de construção do conhecimento, pois a forma de compreensão do texto está em constante movimento e evolução e é a nossa experiência leitora e as práticas envolvidas que o dá sentido.

Logo, com o aparecimento de novas tecnologias trouxe também novos aspectos de representação da linguagem (verbal, não verbal, gestual), ou seja, as maneiras de ler e escrever, que ecoou o termo multiletramentos. Assim, os professores começaram a estar com alunos com novas práticas de leitura e escrita, que não são atreladas ao trabalho realizado nas instituições escolares. E para este novo cenário digital que se exhibe, com inovações tecnológicas e uma geração que está conectada online, o tempo todo, há uma obrigação de atualização do processo ensino e aprendizagem, visto que o professor não é mais o único detentor do saber, ou seja, não é mais a fonte única do conhecimento e informação, passando a exercer um papel de mediador para direcionar a aprendizagem do aluno.

Sendo assim, para ser professor nesta perspectiva do multiletramentos exige, desde a formação e dentro das salas de aula, a execução de um plano de ensino voltado para a exploração dos recursos tecnológicos com ênfase no uso destes multiletramentos como ferramentas fundamentais do processo de ensino-aprendizagem. Para isso, Rojo (2012, p.23) pontua que:

Uma das principais características dos novos (hiper) textos e (multi) letramentos é que eles são interativos, em vários níveis (na interface, das ferramentas, nos espaços em rede dos hipertextos e das ferramentas, nas redes sociais etc.). Diferente das mídias anteriores [...], a mídia digital, [...], permite que o usuário (ou o leitor/produzidor de textos humano) interaja em vários níveis e com vários interlocutores (interface, ferramentas, outros usuários, textos/discursos etc.).

Diante do citado, apreende-se que as mídias digitais estão à disposição no nosso meio, refletem a vida e a interação social que é vivenciado pelos alunos deste século, logo são e devem ser parte das vivências escolares porque os alunos carecem também de novas estruturas organizacionais e pedagógicas que lhes motivem aprender e fazer com que se sintam parte, de fato, do processo educativo para construção do conhecimento.

Segundo Henry Jenkins (2009) comentado por Dudeney, Hockly, Pegrum (2016.p.59) a ideia é: “Aquilo que eles fazem em suas vidas online nada tem a ver com as coisas que estão

aprendendo na escola e (...) o que estão aprendendo na escola tem pouco ou nenhum valor para contribuir com o que eles são depois que soa o sinal”.

Diante do exposto, é fundamental investimento sistemático no processo de ensino aprendizagem através da exploração e uso dos multiletramentos, especificamente em textos multimodais, isto é, os que veiculam pelos meios de comunicação que têm como marcas duais ou mais modalidades linguísticas, privilegiam o debate e o desenvolvimento do letramento dos alunos, além da inclusão do leitor no mundo atual, mas para isto é preciso que o professor saiba fazer uso destes recursos, além de estar preparado para mediar e intervir neste processo.

Por isso, as práticas pedagógicas devem incorporar o trabalho voltado para o multiletramento, conforme traz a BNCC em sua abordagem, onde enfatiza que é não só ensinar a usar as tecnologias de vídeo, áudio, tratamento da imagem, edição e publicação, porém orientar os alunos para produzir estratégias de ingresso às informações e situações de que tenham significados para a construção do conhecimento.

Rojo (2013), em uma entrevista para o Grupo de Pesquisa da Relação Infância, Adolescência e Mídia da Universidade Federal do Ceará (GRIM) destaca que é necessária uma formação dos professores para a contemporaneidade, ou seja, precisam deixar os palcos do século XIX, de uma educação transmissiva e pensem como funciona a vida social hoje. É basicamente, oferecer suportes e materiais adequados para os professores, pois ainda não há nas escolas nem conexões, nem materiais. É “urgente, sério e importante” investir na educação e proporcionar formação porque o professor é de outra geração e sente-se inseguro de entrar nesse “mundo” de ver a escola como um espaço que possa transformar-se.

Pensando neste contexto, é essencial que haja uma transformação na concepção do ensino e investimento nos recursos digitais para o processo de ensinar e aprender na escola. É saudável citar um dos recursos tecnológicos comuns para os alunos, o celular, que traz grandes possibilidades de aprendizagem, mas para muitas instituições escolares o seu uso é proibido na sala de aula, segundo a legislação Regimentar do estabelecimento.

Conforme aponta ROJO (2013, p.7) mencionado por Silva (2016, p.53),

A integração de semioses, o hipertexto, a garantia de um espaço para a autoria e para a interação, a circulação dos discursos polifônicos num mesmo ciberespaço, com a distância de um clique, desenha novas práticas de letramento e hipermídia. Nesse sentido, a escola contemporânea tem o dever de desenvolver novas práticas de letramento e trabalhar as competências e habilidades para a leitura de textos multimodais, porque os textos dessa época exigem novas capacidades de leitura (sons, imagens, cores etc.) e a instituição escola deve desenvolvê-las.

De tal modo, é preponderante considerar que a leitura não pode ser centralizada apenas na escrita, mas deve abranger a presença de imagens, cores e, se possível, som. Quando se tem uma ferramenta de ensino digital, sendo bem orientado o seu uso pelo professor, esta passa a ser utilizada para explorar a pesquisa em diversas disciplinas, para criação de filmes pelos alunos, estudo do vocabulário, produção de texto digital, além de ser um diagnóstico para verificar se o aluno sabe utilizar esta tecnologia em prol da sua própria formação.

Assim, durante este percurso acadêmico, ao estabelecer uma relação com as concepções que estão sendo estudadas por meio das discussões realizadas em aulas expositivas dialogadas, leituras, práticas pedagógicas vivenciadas e argumentadas, cotidianamente, nos instrumentaliza a refletir sobre a urgência e necessidade de uma transformação da prática pedagógica exercida nas instituições educacionais. Também é preciso uma mudança na concepção do planejamento e currículos nos cursos de formação inicial e continuada de professores para exploração dos multiletramentos na sala de aula.

Logo para a atualidade, a citação do pensamento de Freire (1996, p.36) é bastante pertinente: “É pensando criticamente a prática de hoje ou ontem que se pode melhorar a próxima prática”, isto é, ser professor exige uma constante “ação, reflexão, ação” da sua formação atrelada à sua experiência e às mudanças necessárias para uma nova concepção de educação para este século, pois as transformações ecoam na aprendizagem e na forma como as relações interpessoais e as “aprendizagens” ocorrem dentro e fora do ambiente escolar.

Enfim, dizer sobre multiletramentos é dizer sobre a apropriação dos usos da escrita de textos multissemióticos que circulam na sociedade multicultural contemporânea, através dos quais as sociedades se comunicam. Conforme Rojo (2012), os termos multimodalidade e multiletramentos estão intrinsecamente ligados e fortemente direcionados ao contexto de ensino mediado pela tecnologia digital, conseqüentemente cabe à escola estar conectada a estas transformações para gerir aprimoramento nas práticas pedagógicas aplicadas nas salas de aula.

3. CAPÍTULO 2- GÊNEROS TEXTUAIS

3.1 Da compreensão de texto à conceituação de gêneros textuais

É plausível abstrair o que podemos considerar por texto do que se compreende por discurso, trabalho complicado, tamanho é a ligação instituída entre eles. Para Marcuschi (2008, p.) citado por Santos (2018, p.36) texto é compreendido como uma “[...] espécie de tecido formado por palavras que trata, reordena ou reconstrói o mundo; é uma espécie de “entidade de comunicação” que propicia um sentido completo, ou seja, o texto é “a unidade máxima de funcionamento da língua” que carrega os significados completos daquilo que se produz por meio dela”.

Isso exprime que um fato linguístico somente se tornará texto quando, considerando às normas de um determinado contexto sócio interativo, tenha sentido, isto é, consiga passar uma mensagem para o sujeito. No documento da BNCC (BRASIL, 2017, p.63) o texto assume a sua centralidade como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de maneira consecutiva a relacionar os textos a seus contextos de produção e a evolução de habilidades ao uso expressivo da linguagem nas atividades de leitura, escuta e produção de textos em múltiplas mídias e semioses.

O texto é apontado como uma intenção de comunicação verbal, que muda suas características consoante à finalidade pretendida. A esse respeito, o documento da BNCC propõe, também, que seja considerado o uso da linguagem em diversos contextos.

Portanto, o texto é o que cria sentido para os indivíduos através da língua, o discurso é o que o texto produz decorrente de sua enunciação e isto é apontado conforme o contexto no qual ele é produzido. De tal modo, pode-se inferir que o gênero textual está entre o discurso e o texto, já que é por meio dele que os dois se associam e se materializam no uso cotidiano, ou seja, socialmente.

Para Marcuschi (2002, p. 24) a relação texto-gênero-discurso faz-se do seguinte modo:

[...] deve-se ter o cuidado de não confundir texto e discurso como se fossem a mesma coisa. Embora haja muita discussão a esse respeito, pode-se dizer que texto é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual. Discurso é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva. Assim, o discurso se realiza nos textos. Em outros termos, os textos realizam discursos em situações institucionais históricas, sociais e ideológicas.

Nessa definição, Marcuschi (2002) mostra as particularidades entre discurso e texto, mas confirma o quanto se misturam na medida em que um depende do outro. Isto é, o discurso

apenas se arquitetura fundamentado pela circunstância discursiva (o contexto) e a partir de alguma coisa concreta: um texto. Esse por sua vez, como fato produtor de sentido, unicamente ocorrerá se produzir um discurso motivado também por um contexto e ambos se concretizam em práticas sociais de uso da linguagem por meio dos gêneros textuais.

Nesse sentido, corrobora-se que os gêneros se materializam, construindo uma mensagem e uma intencionalidade. Eles estão presentes na sociedade e cultura de um povo, logo auxiliam na ordenação das atividades cotidianas de comunicação.

De tal modo, os gêneros textuais se organizam com formatos e características que o falante emprega para se expressar, considerando o contexto social e situacional em que está associado no momento da ação comunicativa.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 74), “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se”, agindo “como um modelo comum, como uma representação integrativa que determina um horizonte de expectativas para os membros de uma comunidade.”.

Constata-se, assim, que não é apenas pôr frente a frente duas pessoas quaisquer para que os signos se estabeleçam. É essencial que esses dois sujeitos estejam socialmente organizados, que componham um grupo, pois somente assim um sistema de signos pode estabelecer-se.

Pode-se elucidar que os textos referentes a um gênero é que proporcionam os discursos de uma esfera social, pois são parte de um conteúdo de um texto que toma forma apenas por meio de um estilo, ou seja, das escolhas linguísticas feitas para dizer algo, da composição, isto é, a estrutura textual que vai se materializar de uma maneira particular. Quando se vai produzir um texto é plausível analisar a que tipo de público é destinado para de determinar os recursos linguísticos a serem utilizados, a finalidade que se objetiva para escolher o gênero de produção e qual o assunto que será tratado.

Ao se especificar esses detalhes nomeados, há uma probabilidade maior de assertiva em relação à objetividade e clareza da mensagem que se quer transmitir. Amparado por esses estudos, Marcuschi (2002, p.23) defende que há: “[...] ‘esferas’ nas quais acontecem atividades humanas e produções discursivas que ‘propiciam discursos bastante específicos’, tais discursos ocorrem como um conjunto de gêneros textuais com características semelhantes e favoráveis às atividades desenvolvidas pelo homem dentro deste “domínio discursivo”.

Isto é, os gêneros textuais podem ser vistos como forma concreta em que se materializam os textos, que adotam particularidades de acordo com o campo discursivo no qual ele acontece, ou seja, as pessoas interagem por meio de gêneros.

Igualmente, Dolz e Schneuwly (1999, p.11) em os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino, esclarecem que no que “[...] concerne às práticas de

linguagem, o conceito visa, é claro, às dimensões particulares do funcionamento da linguagem em relação às práticas sociais em geral, tendo a linguagem uma função de mediação em relação à última”.

Segundo o contexto, os gêneros textuais presentes na sociedade são de números infinitos, ora uns surgem de acordo com as necessidades de comunicação e outros deixam de existir pelo desuso, pois eles circulam em esferas sociais determinadas. Há uma extensão de possibilidades de escolha do gênero textual que permite aperfeiçoar-se, reconstruir-se e compartilhar-se, e por isso necessita ser analisado não apenas pela forma ou a estrutura, mas pela sua dinâmica, pela função social que exerce e como interação entre as pessoas.

Diante da explicitação é recomendável que se faça a distinção entre o que é o gênero textual e o que é o tipo textual. Para Marcuschi (2003, p.1) os gêneros textuais são: “Fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontáveis em qualquer situação comunicativa”.

Pode-se afirmar que o trabalho com gêneros textuais é uma grande oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos no cotidiano, ou seja, nas mais diversas formas de comunicação, afinal, nada do que falamos ou grafamos estará fora de ser criado em algum gênero e é através de seu uso que podemos compreender linguisticamente e com competência o que está transmitido em um discurso social. Assim, a cada vez que se produz um texto, escolhe-se um gênero em função daquilo que se quer comunicar, do efeito que deseja produzir no interlocutor e da ação que almeja realizar no meio em que se registra, em que está.

Assim, o que vem a ser, então o tipo textual? Conforme Marcuschi (2000, p. 18), “a categoria tipo textual é construto teórico que abrange, em geral, de cinco a dez categorias, designadas à narração, argumentação, exposição, descrição, injunção e diálogo”. Isto é, a forma como o texto se apresenta e há um número limitado de tipos textuais que servem de estratégias para organizar os gêneros textuais. Enfim, essa separação entre gênero e tipo pode ser concebida a partir da conclusão de que os gêneros se distinguem por sua função e uso, enquanto os tipos, por sua estrutura e aspectos linguísticos.

Schneuwly (2004, p.23-24) destaca o papel dos gêneros e conceito de instrumentos como mediadores das atividades de interação verbal das pessoas na sociedade. O autor explica:

Há visivelmente um sujeito, o locutor-enunciador, que age discursivamente (falar/escrever), numa situação definida por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento que aqui é um gênero, um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem

prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos.

Neste aspecto compreende-se que o trabalho com os gêneros textuais é uma ferramenta importante de se lidar com a língua nos seus mais diversos usos do cotidiano e um mesmo gênero pode se apresentar em vários suportes, que implica em distintas estratégias de leitura e, conseqüentemente, desiguais aprendizagens, visto que a maneira como o gênero se materializa é que vai modificar a sua finalidade.

Com o surgimento, em 1998, dos referenciais nacionais do ensino de línguas, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), essa tendência teórica metodológica apresenta como ponto de partida do ensino os gêneros textuais e considera que: “Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos os quais geram usos sociais que os determinam” (BRASIL, 1998, p.21).

Assim, ao se desenvolver um trabalho voltado para o uso dos diferentes gêneros textuais como proposta de ensino aprendizagem de textos vivenciados pelos sujeitos em práticas sociais, vislumbra-se a integração da escrita e leitura escolar e social, pois, segundo os PCNs tanto a alfabetização quanto o estudo profundo da linguagem escrita devem acontecer a partir dos gêneros textuais que são aprendidos, vivenciados ou já conhecidos pelos alunos. Santos (2018, p14) destaca:

O ensino dos gêneros textuais justifica-se, uma vez que os gêneros representam a concretização dos enunciados linguísticos em práticas reais de uso da linguagem, ou seja, os gêneros textuais escritos apresentam-se como produto final da escrita e aprendê-los significa apropriar-se das práticas de linguagem escritas nos mais diversos espaços sociais.

Para tal, o ensino dos gêneros, passa necessariamente, pelo ponto de vista da aprendizagem ao se considerar as capacidades e dificuldades das crianças de modo a se adequar encaminhamentos metodológicos ou procedimentos didáticos ao nível de conhecimento dos alunos.

3.2 A perspectiva do ensino na alfabetização a partir dos gêneros

Discorrer sobre o ensino na alfabetização a partir da prerrogativa dos gêneros textuais requer uma compreensão da trajetória histórica no processo de ensinar a leitura e a escrita em contextos de escolarização formal. No Brasil, nos anos 70, um novo pensamento apresenta-se no processo educacional, em que a educação começa a ser vista como uma oportunidade de ascensão social e o Estado passa a garantir a educação embasada em uma política de

desenvolvimento econômico, sendo o ensino da língua materna influenciada pela linguística estrutural e pela teoria da comunicação. Nas palavras de Santos (2007, p.14).

Este novo pensamento educacional consubstanciou-se na reforma de ensino de 1º e 2º graus – a Lei 5692/71. A nova lei de diretrizes muda a denominação da disciplina “Português”, como era na legislação anterior, para “Comunicação e Expressão” nas séries iniciais, e “Comunicação em Língua Portuguesa” nas últimas séries. Isto porque a reforma passa a definir a aprendizagem da língua como, essencialmente, aprendizagem de um instrumento de comunicação.

Neste aspecto, valoriza-se o vocabulário, a sintaxe, o conhecimento linguístico, o seu emprego, sem considerar os interlocutores e a intenção de comunicação, considerando-se apenas a mera transmissão de mensagens entre os sujeitos. A escrita continua sendo feita de forma mecânica e imitativa, em que prevalece a forma correta “erudita”. Diante dessa realidade, Dolz e Schneuwly (1995) fazem uma crítica ao modelo seguido pela escola, uma vez que não se considera o contexto em que a escrita está sendo produzida, nem quem escreve e para quem se escreve. Segue-se um modelo de produção em que se parte de um esquema mais simples para o mais complexo, inculcando no aluno a “condição” de bom escritor.

Entretanto, na década de 80, acontece uma análise do direcionamento do ensino, resultando em novas propostas, entre a segunda metade dos anos 80 até início dos anos 90. A partir desse período, o ensino da língua orientou-se por meio da interação, na qual a linguagem verbal se estabelece como uma atividade e não somente como instrumento. Santos (2007, p.18) aponta:

Em consequência desta concepção de língua, o texto adquire um papel relevante no ensino, tanto da leitura quanto da escrita. Na verdade, ele passa a ser o centro do ensino de língua prescrito, tendo a gramática um papel secundário e posterior ao domínio e ao uso da linguagem. É nesse contexto que a prescrição do ensino da produção textual assume uma nova perspectiva. Um dos aspectos enfatizados é que a escrita varia de acordo com o propósito para o qual é produzida e conforme o contexto no qual está inserida.

Enfatizamos assim que, o ato de escrever depende de quem produz e para quem, ou seja, a relação entre o escritor e o leitor presumido passou a ser considerado, o que modificou a forma de conceber a escrita na sua finalidade textual. Parafraseando Santos (2007, p.20) pode-se dizer que um dos progressos gerados pelas propostas quanto ao ensino da língua escrita é, sem contestação, a linguagem ser concebida como fenômeno social, com propósitos e não como “algo abstrato e formal”, com foco no uso em uma situação particular específica.

Estudos recentes mostram que nos últimos anos há uma forte tendência para se trabalhar com gêneros textuais, pois estes são fatores que tratam o ensino da língua como uma interação

entre falantes, o que pode ser um instrumento para colocar a escrita como prática social dirigida a cada contexto específico. Portanto, compreende-se que há um envolvimento e mobilização tanto dos conhecimentos linguísticos sobre a língua, quanto do contexto onde acontece a interação em relação ao que se quer alcançar e a situação vivenciada, além é claro, do uso das habilidades desta modalidade linguística em que acontece o desenvolvimento da escrita e leitura.

Refletindo sobre o que foi exposto, nota-se que a aprendizagem da leitura e da escrita passa, certamente, pela integração e sistematização entre o código escrito e as práticas de letramento, o que pode acontecer dentro ou fora do ambiente escolar. Por tal razão, muitos educadores acabam isolando os termos letramento e alfabetização, como que se estes sucedessem independentemente um do outro, sendo a alfabetização um componente do letramento.

É conveniente, nesse sentido, a informação de Soares (2004, p.15) de que “[...] a alfabetização não precede o letramento, os dois processos são simultâneos, nem tão simples, nem tão óbvio”. Embora configurem definições diferentes são processos complementares e indissociáveis que viabilizam uma aprendizagem voltada para a aquisição do código e a compreensão de como usá-lo socialmente a partir da relação entre os conhecimentos prévios dos alunos atrelados ao uso de diferentes gêneros textuais que circulam em nosso meio.

Parafraseando Santos (2007, p.21), trabalhar com gêneros textuais requer a mobilização de diferentes tipos de conhecimentos e habilidades porque não é possível seguir o mesmo padrão "para todo e qualquer gênero a ser estudado", entende-se que um mesmo gênero pode se apresentar em vários suportes, mas a maneira em que ele se apresenta em cada um é que vai modificar a sua finalidade.

No entanto, é necessário trabalhar em sala de aula atividades que vão possibilitar ao aluno compreender a relação da leitura e da escrita em diferentes gêneros textuais e a função dos mesmos na comunicação entre as pessoas. Santos (2007, p.22) descreve:

Constituindo-se o aprendizado da língua escrita uma aprendizagem social e os gêneros, construções sócio - históricas, sua apropriação e domínio se efetuam sempre no interior das interações entre os membros de uma dada sociedade. Ou seja, a aprendizagem da escrita não é algo que se dá de modo espontâneo, mas se constrói através de uma intervenção didática sistemática e planejada.

Percorrendo esse caminho é importante que o trabalho do professor seja pautado por um planejamento coerente por meio de um ensino sistematizado com ações de leitura e escrita

significativas para desenvolver a capacidade de se refletir sobre o que se está aprendendo em um ambiente alfabetizador para a promoção de práticas de letramentos.

Diante disso, compreendemos que em um ambiente de aprendizagem envolto por práticas de letramento e de alfabetização, inseridas em um planejamento permanente dos usos e funções dos diferentes gêneros textuais, a aprendizagem da leitura e da escrita deve estar enfocada em uma base significativa para o aluno perceber e compreender a sua função em diferentes contextos de comunicação de forma interdisciplinar. Tal perspectiva está corroborada aos estudos sobre o eixo “valorização da cultura escrita”, no Programa de Formação Continuada para Professores “Pró-Letramento”, com apontamento de Batista, et al, (2008, p. 20)

Trabalhar conhecimentos, capacidades e atitudes envolvidas na compreensão dos usos e funções sociais da escrita implica, em primeiro lugar, trazer para a sala de aula e disponibilizar, para observação e manuseio pelos alunos, muitos textos, pertencentes a gêneros diversificados, presentes em diferentes suportes. Mas implica também, ao lado disso, orientar a exploração desses materiais, valorizando os conhecimentos prévios do aluno, possibilitando a ele deduções e descobertas, explicitando informações desconhecidas.

Na condução do processo de ensino e aprendizagem, é essencial levar em consideração a realização de operações cognitivas por parte do aluno-leitor no processamento dos textos em referência às práticas sociais letradas embutidas na exploração dos diferentes gêneros textuais que circulam em sociedade. Também cabe ao professor explorar a capacidade do aluno através de sua participação nas interações cotidianas na sala de aula para auxiliá-lo a refletir sobre o uso e finalidade dos diferentes gêneros textuais, o que vai auxiliar a compreensão linguística e enriquecer o vocabulário ajudando-o a ser competente ao comunicar-se.

Soares (2008, p.9), ao escrever o prefácio do livro “Dicionário dos Gêneros Textuais” de Costa (2008), salienta a necessidade de se conhecer o conceito e a orientação para o uso adequado dos gêneros textuais no ensino da língua, uma vez que estes conceitos ainda não estão internalizados pelos professores, embora venham sendo incluídos em diretrizes curriculares e programas de ensino, é ainda uma lacuna na formação dos professores a compreensão desse conceito e a orientação para o trabalho adequado com gêneros no ensino da língua. .

Com uma proposta de um trabalho sistematizado e acompanhamento diário do professor com gêneros textuais na alfabetização tornou-se possível que o aluno possa ser capaz de realizar uma leitura com compreensão e produzir textos com autonomia. É preciso atentar para o ensino da função social do gênero, compreendendo que esses abrangem um conjunto aberto e imenso de possibilidades de comunicação concreta, que é definida por características próprias, o que

torna impossível determinar sua quantidade, visto que novos surgem a cada necessidade e outros deixam de existir.

Introduzir e trabalhar sistematicamente os gêneros textuais na alfabetização, com a finalidade de consolidá-los, favorece a compreensão do contexto, do receptor e assunto que está sendo abordado. Também desenvolve a fluência na leitura e a interpretação compreensiva de textos por meio de atividades significativas em que o aluno é motivado a buscar pistas textuais, intertextuais, além de enriquecer o seu vocabulário. No PNAIC (Brasil, 2012) foi recomendado o uso dos diferentes gêneros textuais como mola-mestra para o trabalho de alfabetização agregado ao letramento para favorecer uma formação para a cidadania.

Neste contexto de diferentes situações e desafios vivenciados por inúmeros professores nas escolas brasileiras na tentativa de construir um país alfabetizado e letrado, tornou-se evidente, a importância de se trabalhar as relações entre a leitura e a produção de texto aproveitando o que é vivenciado pelos alunos. Também o PNAIC (2016) possibilitou métodos formativos, bem como trouxe sugestões de atividades enriquecedoras que os professores puderam utilizar em sala de aula.

Logo, a exploração dos diferentes gêneros textuais far-se-á de maneira sistematizada, concisa e abrangente, pois há um leque de possibilidades que norteiam estratégias eficientes de ensino-aprendizagem através do uso de recursos adequados para a sua concretização.

Em virtude do que foi mencionado é de suma importância o papel do professor alfabetizador na exploração produtiva dos diferentes textos na classe e a sua postura de intervenção coerente com o desenvolvimento das capacidades necessárias para a leitura e para a escrita que foram propostas. Marcuschi (2007, p.60) destaca que “em seu contexto de produção e de circulação, o gênero textual atende a exigências, necessidades ou propósitos discursivos de sujeitos historicamente situados”.

3.3 Compreensão do processo de aquisição da leitura e da escrita a partir dos gêneros textuais

No século XX, por muitas décadas, considerou-se alfabetização como uma situação de prontidão da criança e uma relação com o método utilizado para começar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Emília Ferreiro e Ana Teberosky, pesquisadoras do processo de aquisição da escrita pela criança, escreveram a obra psicogênese da Língua escrita, onde apontam considerações e análises decorrentes de um trabalho de experimentação que as autoras fizeram em Buenos Aires, durante três anos, mais especificamente em 1974, 1975 e 1976, quando, corroboraram

que a aprendizagem da leitura e da escrita não deveria se reduzir apenas a um conjunto de técnicas percepto-motoras, visto que a escrita é idealizada como um princípio de representação, sua aprendizagem se transforma na assimilação de um novo objeto de conhecimento, portanto, concebe-se que se trata de uma aprendizagem conceitual.

Por meio dessa pesquisa, detectaram que a criança procura entender ativamente a essência da linguagem que se fala ao seu redor, e para tal deve criar hipóteses, procura regularidades, põe à prova suas antecipações para produzir seu conhecimento, visto que a apropriação escrita começa a ser pensada pela criança muito antes de entrar na escola.

Soares (2001, p.61), mostra que com o estudo de Ferreiro e Teberosky ocorreu uma transformação no “conceito de sujeito aprendiz da escrita”, isto é, aquele que aprende a escrever, não aprenderia mais por reprodução, por mecanização, por associação, copiando e reproduzindo letras, sílabas, palavras, frases, mas agindo com e sobre a língua escrita, procurando compreender o sistema de escrita alfabético.

Estar consciente do funcionamento do processo de apreensão do sistema de escrita pela criança torna-se um diferencial para a atuação do professor em sala de aula, sobretudo os que atuam nos anos iniciais. Diante disso, entendemos a relevância de se ter conhecimento sobre a psicogênese da língua escrita para saber sobre a forma e o processo pelos quais a criança aprende a ler e a escrever, torna-se um diferencial na proposta de um trabalho pedagógico na alfabetização.

Também para diagnosticarem e perceberem os erros construtivos peculiares das fases da escrita em que se depara a criança, além de conhecerem a maneira mais eficaz de desafiar seus alunos, motivando-os a entrar em conflito cognitivo, com a finalidade de modificar seus esquemas assimiladores frente a um objeto de conhecimento ainda não compreendido. A escrita da criança não resulta de simples cópia de um modelo externo, mas de uma ação de construção e reconstrução pessoal.

É interessante destacar que a aprendizagem da leitura e da escrita igualmente está integrada à relação com a diversidade textual, inferindo que será por meio desta aproximação e interação com os diversos textos que a criança poderá construir sua capacidade leitora e compreender as diferentes práticas de uso social da escrita. Conforme destaca Freire (1997, p.14) “[...] a alfabetização não é um jogo de palavras; é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos”. Ou seja, o processo de alfabetização exige ir além de codificar e decodificar é preciso aprender a interpretar e refletir sobre o meio em que se vive para transformar as práticas sociais.

De tal maneira, os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (1998), os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012), o PNA (2019) exibem que este processo de produção do conhecimento se concretiza ao longo de práticas que têm como pontapé inicial e de chegada o uso da linguagem e sua participação nos inúmeros eventos sociais de escrita.

Assim, para observar como a criança consegue interpretar e produzir escritas muito antes de chegar a escrever ou ler convencionalmente, Ferreiro e Teberosky criaram circunstâncias experimentais e usaram o método clínico ou de exploração crítica, inerente aos estudos piagetianos. A criança procura a aprendizagem no grau em que constrói o raciocínio lógico. O processo evolutivo de aprender a ler e escrever passa pela ação de criação de conceitos, que desvendam as hipóteses a que a criança atingiu.

Ferreiro (1975, 1985, 2000) ordena este desenvolvimento em três grandes períodos que são subdivididos em: Distinção entre o modo de representação icônico e não icônico; Construção de formas de diferenciação e Fonetização da escrita.

No período de distinção entre o modo de representação icônico e não icônico ocorre a diferenciação entre desenhar e escrever e esta passa a ser um ponto determinante no processo de desenvolvimento da compreensão do sistema de escrita alfabético. Para desenhar alguma coisa, a criança faz uso de uma grafia e para redigir o nome do desenho, ela escreve uma marca desigual. (FERREIRO, 2000)

Para a etapa da construção de formas de diferenciação, incide um domínio progressivo das alterações sobre os eixos quantitativos e qualitativos, pois a criança já faz a diferenciação entre o desenho e escrita começando a utilizar letras para escrever e destina um esforço cognitivo para construir formas de distinção entre as escritas que organiza. Neste período também denominado de pré-silábico há uma quantidade mínima de letras e o que se percebe é a necessidade de uma variação interna na grafia das palavras. (FERREIRO, 2000)

Já na fase da Fonetização da escrita, para Ferreiro (2000), a criança encontra-se em três momentos determinantes. Primeiramente a criança procura uma distinção ou similaridade entre os significados fonéticos, ou seja, os sons e a representação escrita da palavra. No primeiro momento, denominado de “silábico”, a criança permanece atenta às características sonoras do significante e encontra as partes que constituem a palavra, como as letras e sua relação na formação das sílabas, isto é, silábico sem correspondência.

Neste período silábico há conflitos e incoerências sobre a escrita, avaliados como necessários para a compreensão do sistema de escrita alfabético porque permitem alcançar um

método para ajustar as variações na quantidade de letras e, ainda, pelo fato de reunir a atenção na variação fonética das palavras.

A partir deste conflito há a garantia da abertura para o nível “silábico-alfabético”, que sinaliza a passagem entre diagramas anteriores de representação da palavra inserindo uma letra por sílaba e diagramas posteriores de mais de uma letra por sílaba, variando a quantidade de letras por sílabas conforme as palavras. Estes conflitos demonstram contradições no procedimento da criança e nos quais se observa a perda de segurança do nível anterior, bem como a não organização do nível posterior. (FERREIRO, 2000)

Sequencialmente, registra-se o terceiro estágio da hipótese “alfabética”, em que a criança observa que não há simetria na quantidade de letras nas sílabas, pois há sílabas com uma, duas três ou mais letras. Mais uma dificuldade que a criança defrontar-se-á são as dúvidas ortográficas, em que não há correlação entre som e letra, outras em que uma letra concebe diversos sons e de que um mesmo som pode ser representado por várias letras. (FERREIRO, 2000)

No entanto, a caracterização de cada nível é variável, nada fechado, visto que a criança pode estar numa dada hipótese e misturar conceitos do nível antecessor, o que indica que a sua hipótese está inadequada às suas concepções, o que não exclui os progressos e retrocessos dentro dos níveis de alfabetização. (FERREIRO, 2000)

A partir desse ponto, se formam novas dificuldades: pelo lado quantitativo não satisfaz apenas uma letra por sílaba, pelo qualitativo ela encarará os problemas ortográficos: a relação do fonema não garante analogia ao grafema, nem o grafema corresponde ao fonema. Nesse momento o esforço é para que o aluno atinja o nível ortográfico da escrita.

Para tal, é preciso, por parte do professor, o investimento em atividades contextualizadas que auxiliem os alunos a avançarem no seu nível de aprendizagem por meio de um processo de apropriação da leitura e da escrita em que haja a oferta de oportunidades de questionar sobre a escrita, debruçando-se na hipercorreção de palavras que apresentam irregularidades ortográficas como “cachecou” ao invés de cachecol, “chegol” no lugar de chegou, sendo motivados a realizar pesquisas no dicionário ou nos suportes de correção digital.

Nesse sentido, a proposta de um trabalho pedagógico a partir do letramento requer tanto o conhecimento das hipóteses de escrita pela criança, quanto um trabalho de uso social das atividades de ler e escrever, ou seja, sistematizar os conhecimentos relativos à produção e à compreensão de textos orais e escritos favorecendo o contato dos alunos com textos diversos para o uso em práticas sociais.

De tal maneira, verifica-se na prática pedagógica e plano de ensino uma preocupação constante dos educadores em estar fomentando o hábito da leitura e escrita (em diversos gêneros textuais) para que os nossos alunos tenham condições e habilidades para participar ativamente como agentes transformadores do meio em que vivem através de uma eficácia na apropriação da leitura e escrita para saber usá-la em todos os setores sociais.

Como descreve Soares (2018, p.350)

[...] a criança se insere no mundo da escrita tal como ele é: aprende a ler palavras com base em textos *reais* que lhe foram lidos, que compreenderam e interpretaram – palavras destacadas desses textos, portanto, contextualizadas, não palavras artificialmente agrupadas em pseudotextos, não mais que pretextos para servir à aprendizagem de relações grafema-fonema; e aprende a escrever palavras produzindo palavras em textos *reais* – não palavras isoladas, descontextualizadas, ou frases artificiais apenas para prática das relações fonema-grafema; e ao mesmo tempo vai ainda aprendendo a identificar os usos sociais e culturais da leitura e da escrita, vivenciando diferentes eventos de letramento e conhecendo vários tipos e gêneros textuais, vários suportes de escrita: alfabetizar letrando. (Grifos da autora)

Assim, as habilidades e os conhecimentos que constituem a leitura e a escrita são totalmente diferentes, como também são diferentes os processos de aprendizagem da leitura e os processos de aprendizagem da escrita, embora, ambos sejam processos elaborados internamente pelos alunos através do incentivo e trabalho aprofundado do professor, há contextos históricos que influenciam e modificam este aprendizado.

Como postula Barton e Hamilton, (2004, p.113) "as práticas legais são modeladas por instituições sociais e relações de poder e algumas literacias se tornam mais dominantes, visíveis e influentes do que outras". Este ponto é muito importante para o trabalho de ensino, porque essas distinções de alfabetizações dominantes começam na escola. São ensinadas literacias que têm um status maior que outras expressões escritas e são estranhamente desvalorizadas, aquelas que, na maior parte das vezes, estão mais pertinentes e associadas à realidade dos alunos.

De tal maneira, é preciso compreender que nossos alunos tornam-se bons leitores e bons escritores, quando a leitura e a escrita forem uma prática social em suas vidas, incentivados e explorados no ambiente educacional, tendo, prioritariamente, sentido para a criança, pois quando se trabalha com palavras soltas ou descontextualizadas o que está ocorrendo é a mera repetição.

É necessário romper com o descompasso entre as atividades propostas pelos professores e os experimentos de ler e escrever vividos pelas crianças em casa, na rua, nos supermercados

ou em outro contexto que não a sala de aula. Para se conseguir desenvolver nelas a apropriação das características sobre estilos, usos e finalidades dos textos.

Quando se trabalha o ensino da escrita e da leitura com ênfase no conhecimento social, a criança exercita o aprender. O professor não possui um papel de detentor do saber, mas o de um mediador do conhecimento. Assim, os professores, em especial, os alfabetizadores desempenham a função de aventureiras no pensamento das crianças, pois procuram elementos que tornem a associação de letras e sons uma sentença textual. Logo, se vê a ciência, a psicologia e o desenvolvimento humano.

Assim o papel do professor se mostra o de despertar o interesse, o desejo de o aluno aprender, pois o ato de educar não é o da transmissão e reprodução de saberes, mas está interligado com a troca, com a mediação, com a relação que professores e alunos estabelecem em um ambiente educativo.

Enfim, o professor comprometido e que conhece as fases do desenvolvimento da criança, bem como da escrita e da leitura é a grande diferença para conduzir o processo de aprendizagem de forma criativa e crítica, pois ele vai saber intervir no sentido de fazer com que os alunos percebam a capacidade que tem de pensar, realizar ações, tomando consciência de que são capazes de usar sua inteligência e de ampliá-la pelo seu esforço, buscar e resolver uma situação problema, mas sempre agindo com autonomia para escolher a solução e a sua maneira de atuação.

3.4 Sequências didáticas: Compreendendo a proposta pedagógica no gênero textual cantiga

Para iniciar a discussão sobre sequência didática partimos da compreensão dos termos que compõem o título desse tópico, no caso “sequência”, é uma palavra de etimologia latina, que significa dar prosseguimento ou continuidade ao que foi iniciado; didática, de origem francesa, corresponde à maneira de se transmitir o conhecimento. Logo, pode-se perceber que estes termos nos mostram muitas coisas, porém e, dificilmente, dá-se uma pausa para refletir e compreender para o que de fato significam.

Assim, ao fazer a junção dos termos sequência didática pode-se abrir um leque para conceituar como conjuntos de atividades em uma cadeia linear que tem como objetivo ensinar um “conteúdo” por meio de etapas, ou seja, trabalhar a construção de “ideias” numa organicidade sequencial, que pode ser interdisciplinar, com atividades que vão se tornando mais amplas e complexas à medida que novos conhecimentos vão sendo construídos.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.96), a sequência didática é conceituada como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

A sequência didática, na perspectiva de Cristóvão (2001, p.26): “apresenta-se como um todo coerente de módulos de atividades com adaptabilidade em função das situações de comunicação e das classes, [...] definindo as capacidades de linguagem a serem desenvolvidas com o estudo do gênero”.

Como e quando surgiu? O vocábulo sequência didática apareceu na França, em meados dos anos 1980, nos programas escolares oficiais de todos os níveis e séries, pois se pretendia eliminar o ensino voltado para a divisão dos conteúdos de línguas, isto é, segundo os governantes franceses o ensino deveria acontecer de maneira integrada para alcançar uma única finalidade.

No Brasil, a sequência didática é introduzida nos documentos oficiais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), editados pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC, 1998), como "projetos" e "atividades sequenciadas" usadas no estudo da Língua Portuguesa. De acordo com este documento, verifica-se que a sequência didática é constituída por um conjunto grande de situações sucessivas e afinidades que podem ser utilizadas em qualquer disciplina, para que o professor possa planejar a sua prática pedagógica na sala de aula de maneira progressiva, partindo dos conhecimentos prévios que os alunos já possuem para alcançar os níveis que eles devem ter domínio.

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

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos e sobre gêneros públicos e não privados [...]. As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis.

Consequentemente, é de fundamental importância que ao se programar e elaborar uma sequência didática para se trabalhar um determinado assunto, o professor deve saber a dimensão dele e organizar a metodologia de maneira atrativa e inovadora com especificidades bem determinadas para que o objetivo do processo ensino aprendizagem seja verdadeiro atendendo às necessidades dos alunos.

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.109-110), o ensino da sequência didática, ultrapassa os limites da sala de aula ao se trabalhar de forma sistematizada, pois auxilia no aprendizado social de uso da língua, nos seus diferentes contextos.

Preparar os alunos para dominarem sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhes instrumentos precisos, imediatamente eficazes, para melhorarem suas capacidades de escrever e de falar; desenvolver no aluno uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação formativa e de autorregulação; construir nos alunos uma representação da atividade de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma lenta elaboração.

Evidencia-se também, que o uso da sequência didática proporciona e objetiva a reflexão da prática pedagógica adotada e a retomada de ações para a construção da aprendizagem dos alunos. Ela oportuniza que o professor faça um diagnóstico mais preciso sobre cada etapa desenvolvida, analise as metodologias utilizadas na sala de aula para desenvolver cada módulo de estudo, verificando os avanços e retrocessos dos alunos para, a partir desta consideração, retomar o que não foi consolidado e progredir nas habilidades já dominadas. Dolz e Schneuwly (1999, p.122-123) defendem que:

A realização concreta de sequências didáticas exige uma avaliação fina das capacidades de linguagem dos alunos na aula, antes e durante o curso do ensino. Assim, os professores que praticam tais sequências devem adaptá-las aos problemas particulares de escrita e oralidade de seus alunos.

Neste contexto, é plausível considerar as necessidades de aprendizagem da turma, de modo que ao organizar uma sequência didática, o professor possa planejar fases do trabalho com os alunos, de modo a explorar múltiplos modelos desse gênero, estudar as suas características próprias e praticar aspectos de sua escrita antes de propor uma produção final. Trabalhando neste molde faz-se possível a exploração de um determinado gênero textual com vistas à consolidação de capacidades relacionadas à leitura e à aquisição do código escrito, ou seja, capacidade de relacionar o grafema ao fonema.

A sequência didática não é um conjunto de atividades dispersas que se leva para a sala de aula, mas uma sequência de módulos estruturados que necessitam ser acompanhados e mediados pelo professor para que os alunos possam conseguir solucionar as situações-problema propostas. Nas concepções de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.98), a sequência didática deve ser estruturada da seguinte maneira:

a) Apresentação da situação; b) produção inicial; c) módulos; d) produção final. A produção inicial visa avaliar as capacidades iniciais e identificar as dificuldades dos alunos para a produção do gênero; nos módulos, eles realizam uma série de atividades para se apropriarem do gênero textual estudado; por fim realizam uma produção final, após avaliarem e revisarem suas produções iniciais, guiados por uma lista de constatação. Esta é um instrumento de revisão e avaliação de produções de texto. Ela é construída de forma individual ou coletiva e elenca as características constitutivas do gênero.

Assim, cabe ao professor desenvolver a sua prática pedagógica por meio da sequência didática com entusiasmo para iniciar o processo, deixando que os alunos falem tudo o que sabem sobre o tema proposto para que ele possa planejar o que será feito sequencialmente. Depois, o professor deve ir sendo o mediador de cada etapa e à proporção que novos conhecimentos comecem a desabrochar, ele deve propor novos desafios para a concretude do aprendizado. Percebe-se ainda que, cada fase de desenvolvimento da Sequência Didática envolve ações diferenciadas e, a intervenção deve acontecer nos momentos certos para que os alunos não fiquem estagnados e percam a motivação para o aprendizado.

Os estudos de Ângelo e Menegassi (2016), Araújo (2015), Baldissera (2015), Barbosa (2015), Batista (2016), Dalla-Bona e Bufrem (2013), Fonseca (2012), Franco (2015), Galvão (2015), Oliveira (2016), Silva P. (2015) e Souza A. (2015), entre vários outros, mostram que as sequências didáticas promovem o aprendizado dos gêneros, porém não devem ser colocadas como instrumento completo e pronto.

Nesse sentido, nota-se que é preciso um trabalho de orientação sistematizada por parte do professor para que os alunos possam apreender sobre o gênero estudado por meio de uma sequência didática bem organizada, significativa e funcional.

Ao se propor o trabalho com a aplicação de uma sequência didática é preciso que o professor norteie o seu trabalho de forma a contemplar a interdisciplinaridade para contextualizar as atividades e favorecer a compreensão dos alunos.

4. METODOLOGIA

4.1 Procedimentos metodológicos

Para o desenvolvimento desse estudo, optou-se por uma pesquisa-ação caracterizada como uma metodologia recorrente em projetos de pesquisa na área educacional. Segundo Thiollent (2002, p. 75 apud VAZQUEZ e TONUZ, 2006, p. 2), “com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico”, o que propiciaria condições para ações e transformações de situações dentro da própria escola.

De tal modo a pesquisa ação, de abordagem qualitativa pode ser conceituada como uma descrição detalhada de circunstâncias por meio da exploração de dados que não se baseiam em estatísticas, mas é realizada em um processo profundo de observação de realidades subjetivas conduzidas em um ambiente natural (HERNANDEZ, 2013).

Para Ludke e André (1986), a pesquisa de abordagem qualitativa “é um processo de investigação científica que focaliza no caráter exploratório do objeto de pesquisa.” Assim, pode-se considerar esta pesquisa como uma possibilidade de examinar um aglomerado de práticas interpretativas que tornam um fato visível.

Bogdan e Biklen (1994) apud Guba, (1978: Wolf, 1978, p.17) apontam:

Em educação, a investigação qualitativa é frequentemente designada por naturalista, porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenômenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas: conversar, visitar, observar, comer, etc. (BOGDAN e BIKLEN, 1994 apud Guba, 1978: Wolf, 1978, p.17)

Assim, é essencial destacar que a pesquisa-ação também é participativa, visto que prevê um contorno de ação esquematizada de caráter educacional, em que o pesquisador tem uma ação destinada para resolver a situação a partir da apropriação profunda dos dados que está de posse. Segundo Tripp (2005 p.445), a pesquisa-ação na área educacional trata-se de uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos. Segundo Gajardo (1986, p. 32):

É no campo (ou seja, a escola) que aparecem os “temas” para discussão, reflexão e ação”, e são os alunos participantes que “por meio da discussão das unidades, objetivizam um problema do meio, problematizam sua situação, colocam-se como sujeitos ativos e

protagonistas, buscando, a partir de sua experiência e realidade, um caminho de ação eficaz para enfrentá-los.

É nesse contexto de similaridade entre a pesquisa participante que a pesquisa-ação vem ganhando maior espaço, visto que utiliza uma forma de investigação pautada em procedimentos científicos de pesquisa para informar a ação que se define assumir para aprimorar a prática pedagógica, o que a difere da concepção de pesquisa participativa, em que os teóricos Thiollent (1986), Brandão (1999), Gil (2003), dentre outros, asseguram que criar paulatinamente um projeto de pesquisa participativa é algo difícil, pois quando o pesquisador está integrado no grupo que vai pesquisar, tranquilamente poderá ter tantas inconstâncias que ficará mais complexo demarcar precisamente a sua pesquisa.

A presente pesquisa faz a descrição de situações concretas e para a intervenção ou a ação orientada em função da resolução de problemas efetivamente detectados no grupo de alunos. De acordo com Thiollent (1986, p.14), a pesquisa-ação: “é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”.

Dessa maneira, optamos pela aplicação de uma pesquisa-ação por acreditarmos que ela dá conta de responder às questões problematizadoras postas, uma vez que, ela traz como características essenciais, segundo Thiollent (1986, p.16).

a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada; b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta; c) O objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação; d) O objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada; e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação; f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de aticismo): pretende-se aumentar o conhecimento de pesquisadores e o conhecimento ou o "nível de consciência das pessoas e grupos considerados.

De tal maneira, ao aplicar a pesquisa-ação no campo do ensino tem-se como objetivo compreender as situações que intervêm no desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem e são predispostas a mudanças se forem abordadas com ações e estratégias acertadas. O mencionado tipo de pesquisa possibilita o monitoramento persistente da prática durante a intervenção, gerando a probabilidade de redesenhar as ações e os cursos em busca das respostas.

Igualmente, percebemos que essa forma de pesquisa relaciona o conhecimento e a ação, já que a prática é um elemento fundamental do processo de conhecimento e de interferência na realidade. Isso porque, à proporção que a ação ocorre, encontramos novos problemas que não haviam sido cogitados.

Assim, o procedimento de análise será fundamentado na coleta de dados para a análise interpretativa, a partir da aplicação de uma sequência didática composta por atividades aplicadas em sala de aula que contemplam os gêneros textuais digitais e impressos, em formas de cantigas, que teve a aplicação das atividades no primeiro e segundo semestres do ano de 2019, de forma paulatina.

A proposta interpretativa de dados empregada almeja também construir uma compreensão do contexto de onde foram colhidas as informações e o uso de abordagens de interpretação tem sido amparada por muitos autores como WALSHAM, 1993, 2006; SERAFEIMIDIS; SMITHSON, 2003; STOCKDALE, et. al., 2008), pois postulam que ela tem validade e não está isenta dos princípios e normas a serem seguidas que a caracterizam e lhe impõem qualidade. Gil (1999, p.168)

A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos.

A interpretação dos dados obtidos é um processo difícil e complexo, pois abrange idas e vindas à análise dos dados para a concretude de sentido porque é aconselhável que tenha um equilíbrio entre dados empiricamente obtidos e a estrutura teórica, de modo que os resultados da pesquisa sejam verdadeiros e significativos para a organização e comprovação de um estudo.

4.2 Os colaboradores da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma cidade do Sul de Minas Gerais. Trata-se de uma cidade pequena, de acordo com o último censo (2010) a população é de 25.733, sendo estimado um acréscimo para 26.769 (2019). Com uma área territorial de 583,78 Km², a atividade econômica do município é predominantemente rural, sendo a cafeicultura responsável por setenta por cento da economia do município. Também a avicultura desempenha papel importante no quadro econômico. No setor do comércio e da prestação de serviços, as empresas são variadas indo de supermercados, farmácias, papelarias, armarinhos, lojas de materiais para construção, móveis e decorações, bares e lanchonetes, postos de gasolina, oficinas mecânicas, cooperativas dos cafeicultores e etc.

A rede educacional de ensino do município é formada pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET) com curso de Graduação na área de Engenharia Elétrica e Cursos Técnica como Eletrotécnica, Mecatrônica e Redes de Computadores. Na educação privada há duas escolas particulares que ofertam do ensino maternal ao ensino médio; na rede estadual urbana há uma escola que atende o ensino médio; uma escola urbana que atende o Ensino Fundamental II, uma escola estadual urbana que recebe alunos do Fundamental I e II; três escolas localizadas na zona rural que ofertam o Ensino Fundamental I e II. A rede municipal tem duas escolas maiores localizadas na zona urbana para atendimento da Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Cinco creches urbanas, dentre elas duas Pro-infâncias, que recebem alunos do maternal à Educação Infantil de 4 anos, ainda, um centro municipal de educação para crianças de 3 aos 5 anos e cinco escolas municipais rurais.

A rede municipal como proposta de ensino objetiva proporcionar ao educando uma educação de qualidade, adequada ao seu nível de desenvolvimento, comprometida com a formação cultural, intelectual e humana, à fim de construir uma sociedade politizada, participativa, integrada, fraterna e justa, em busca do bem comum.

Para tal, o seu quadro de profissionais é formado por 136 professores e 26 monitoras que trabalham diretamente com os alunos dentro das salas de aula com planejamento adequado a cada etapa de ensino.

Diante do exposto, para a realização da pesquisa foi escolhida uma escola da rede municipal de ensino por dois motivos: o primeiro por ser a minha escola de atuação, praticamente, há 17 anos e o segundo por saber da carência cultural e educacional dos alunos que são matriculados nesta instituição.

As crianças recebidas são oriundas de bairros próximos e zona rural. No turno matutino estão matriculadas 186 crianças e no vespertino 191. A maioria das crianças é de família de baixa escolarização, pouco acesso à cultura digital e impressa, sendo o nível sócio econômico médio baixo.

A quantidade de alunos para cada ano escolar é organizada de acordo com as orientações do Projeto Político Pedagógico da escola e Plano de Carreira Municipal de Cargo e Salário obedecendo às etapas escolares: Educação Infantil, 20 alunos por turma; Ensino Fundamental, a média é de 25 alunos para o Ciclo de Alfabetização (primeiro, segundo e terceiros anos) e para o Ciclo Complementar (quarto e quinto anos).

Para a pesquisa foi escolhida a turma do 3º ano do Ensino Fundamental I, do turno matutino porque a maioria dos alunos não conseguiu consolidar as capacidades nos eixos da leitura e da escrita para o ano escolar em que estão inseridos. Logo, necessitavam da retomada

das atividades de ensino voltadas para a alfabetização e letramento com metodologias ativas que pudessem colocá-los como protagonistas da construção do conhecimento.

Daí surgiu a ideia de incorporar atividades impressas e digitais para observar como ocorre a interação dos alunos com os textos impressos e digitais. Tendo em vista a não consolidação da apropriação do sistema de escrita alfabética, por grande parte da turma, preferimos aplicar e analisar uma sequência didática com os gêneros textuais cantigas.

4.3 Apresentando a sequência didática

Como proposta de produto para o Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras, desenvolveu-se três sequências didáticas com uma turma do 3º Ano do Ensino Fundamental, durante o ano letivo de 2019. Dentre as sequências didáticas realizadas selecionou-se duas para desenvolver a análise desta pesquisa.

Para a realização das atividades com as crianças optamos pela sequência didática, pois esta metodologia de ensino, que sugerida a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), possibilitou se trabalhar por etapas, o que auxiliou a professora a acompanhar os avanços e retrocessos dos alunos.

Nessa turma do 3º ano, composta por 21 alunos, foram aplicadas três sequências didáticas compostas por diversas atividades, entretanto o número de participação de crianças em cada uma delas foi variado, devido à frequência escolar visto que estas ações aconteceram entre duas e três vezes por semana, durante o primeiro e segundo semestres de 2019, possibilitando refletir sobre as práticas inovadoras na alfabetização e contemplando os seus efeitos no processo de leitura e escrita.

Para a execução das atividades, priorizamos a Língua Portuguesa com a exploração de cantigas por serem textos conhecidos que fazem parte do cotidiano dos próprios alunos, além de propiciarem o trabalho mais interativo, interdisciplinar e interessante. De acordo com Cascudo (2001, p.102), as cantigas ou cantigas de roda podem ser descritas como:

melodias que passam de geração em geração, entoadas pelos adultos ajudam a entreter, embalar e fazer adormecer as crianças. Hoje em dia elas não são tão presentes na realidade infantil como antigamente devido às tecnologias existentes como os computadores, celulares, tablets, entre outras tecnologias. As cantigas geralmente eram usadas para o entretenimento e aprendizado das crianças de todas as idades em locais como colégios, parques, ruas, etc.

Ao se pensar nas cantigas como uma prática social, procuramos privilegiar a materialidade desses gêneros impressos e digitais, levando em consideração os documentos oficiais como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCNs), o Currículo Básico Comum (CBC) que fazem seus apontamentos para a utilização da tecnologia nos ambientes escolares na abordagem dos conteúdos disciplinares.

É importante ressaltar que, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que está em fase de implantação nas escolas brasileiras, aborda a importância do uso da tecnologia para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem como um todo e, ainda, destaca dentre as competências que devem ser desenvolvidas pelos alunos ao longo da educação básica: a cultura digital. Esta consiste no domínio do universo digital, sendo capaz de fazer um uso qualificado e ético das várias ferramentas existentes e de entender o “pensamento” computacional e os conflitos da tecnologia na vida das pessoas e da sociedade.

Assim, para a efetivação e desenvolvimento da aprendizagem voltada para a promoção dos letramentos, pensamos na SD proposta pelos autores genebrinos Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.93) que defendem que os módulos de ensino “se inscrevem numa perspectiva construtivista, interacionista e social que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes”.

As sequências didáticas funcionam como uma ferramenta norteadora da aula, favorecendo a organização do processo ensino aprendizagem, conduzindo-o de maneira atraente, significativa e sistemática. Os autores Dolz e Schneuwly (2004), justificam que essa forma de desenvolver e de conduzir as aulas torna mais fácil atender às novas questões sociais e as novas formas de interação que transformaram a comunicação multimodal

De tal forma, os módulos podem e devem ter diversidade de atividades e etapas a partir dos gêneros que se quer trabalhar, principalmente, para sanar as dificuldades em se tratando de um mesmo problema. Por conseguinte, como destacam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 89) podem ser feitas “atividades de observação e análise de textos, atividades simplificadas de produção de textos e elaboração de uma linguagem comum”.

Para a elaboração dos módulos desenvolvidos ao longo da SD, a professora observou as dificuldades verificadas durante a primeira escrita, a qual mostra o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero, o nível de linguagem da turma para reelaborar os passos subsequentes com a finalidade de que a metodologia usada sanasse os problemas e preparasse os alunos para a produção final.

As atividades e exercícios propostos em cada módulo apresentaram diversidades e variações, considerando o nível de desenvolvimento dos alunos, isto é, distinguindo o que eles já sabiam fazer do que ainda não sabiam. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 93) enfatizam que a modularidade “deseja pôr em relevo os processos de observação e de descoberta”, o que propicia o amadurecimento e construção do conhecimento à medida que novas aprendizagens vão sendo apreendidas e ampliadas na leitura e na escrita.

Abaixo, destacamos o quadro síntese de apresentação da SD trabalhada, conforme a estrutura apontada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Quadro 3 :Módulos da sequência didática 1

ORGANIZAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	AÇÕES DESCRITAS PELA PROFESSORA
Atividade Diagnóstica	Aplicação de atividades diagnósticas sobre o gênero textual cantiga “Meu Galinho” a ser trabalhada. Análise dessas atividades de abordagem dos conhecimentos prévios dos alunos para construção do plano de ensino sobre o gênero.
Módulo 1	Trabalho com a leitura e com aspectos do gênero cantiga estudado; Brincadeiras de roda com cantigas; Leitura coletiva do gênero cantiga;
Módulo 2	Trabalho com a leitura e com aspectos do gênero estudado. Exploração da oralidade no gênero cantiga. Trabalho com palavras, consciência fonológica, rimas (dígrafos, sílabas CVC, CCV)
Módulo 3	Produção escrita. Trabalho com a produção escrita em suporte digital.

Módulo 4	Reescrita da produção textual e ilustração.
Produção final	Construção de um vídeo por meio do movie maker com as produções escritas dos alunos para serem divulgadas para os colegas da escola, pais e comunidade escolar.

Fonte: Arquivo de pesquisa

Foram aplicadas três sequências didáticas com o gênero textual cantigas num período de oito meses. Cada sequência didática era composta por várias atividades correspondentes aos módulos propostos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), com ênfase na leitura e na produção escrita. As atividades foram digitalizadas exemplificando a proposta de análise das dificuldades das crianças como um todo. Para uma análise mais aprofundada, optamos por apresentar duas sequências didáticas, nas quais obtivemos uma participação mais significativa aos objetivos propostos por essa pesquisa: “Meu Galinho” e “A Linda Rosa Juvenil”.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

5.1 Descrição e reflexão a partir da Cantiga “Meu Galinho”

A escolha da atividade foi motivada pelo fato de as cantigas fazerem parte do repertório infantil, propiciar a exploração da consciência fonológica, além de ser analisada a partir do contexto dos alunos, ou seja, como e onde eles podem fazer o uso desse gênero textual no meio social. A sequência didática se concretizou por meio de módulos, conforme preconizam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), organizados partir de várias ações, que denominamos aqui de “atividades”, as quais foram desenvolvidas em momentos distintos de aplicabilidade, de motivação, de mediação e de reflexão. As atividades foram identificadas como: a. atividade introdutória de averiguação do saber sobre o gênero cantigas; b. atividade de exploração oral de gênero cantiga; c. atividade de exploração do texto escrito do gênero cantiga; d. produção escrita em suporte digital; e reescrita da produção textual; f. atividade final de exposição ou apresentação do texto.

a. Atividade introdutória

Para a introdução da atividade foi solicitado que os alunos se organizassem em círculo para ser feito o levantamento dos conhecimentos prévios sobre as cantigas, momento em que as crianças responderam às questões propostas oralmente. Para a coleta de informações, por meio do diário de campo, a professora fez o primeiro questionamento:

Professora:
 - *Algum de vocês já ouviu falar sobre cantigas?*
Aluno A respondeu:
 - *São textos cantados.*
O aluno B disse:
 - *São versinhos.*

Alguns demonstraram ter contato com estes textos no seu cotidiano, mas outros não conseguiram identificar. Em seguida, foi levantada a segunda questão:

Professora:
 - *Para que serve a cantiga?*
O aluno C respondeu:
 - *Para pular corda.*
O aluno C completou:
 - *Para brincar de pique.*
O aluno D falou:
 - *Para aprender a ler.*

Após várias considerações feitas pela professora e apresentação de algumas cantigas conhecidas como “Ciranda, Cirandinha”, “Peixe Vivo”, “Atirei o pau no gato”, etc. chegou-se a fala de outro aluno: “Já sei, para brincar de roda”.

Diante das respostas, foi possível constatar que alguns alunos não conseguiram relacionar as cantigas às brincadeiras de roda, consideradas práticas presentes no universo infantil, o que mostra uma mudança nesse quadro de representação das ações brincantes na atualidade.

Podemos observar que, embora as crianças sejam naturais de uma cidade de pequeno porte, em que há a predominância das atividades rurais, o contexto social e cultural em que as crianças estão inseridas, não as colocam em proximidades com brincadeiras de roda, a não ser por meio de atividades propostas pelo universo escolar, o que permite pensar na função da escola de promover a relação das crianças com gêneros textuais de cunho cultural, como no caso das cantigas.

Nesse contexto, compreende-se que o trabalho com os gêneros textuais, de forma mais específica com o gênero cantiga, é uma ferramenta importante para se lidar com a língua nos seus mais diversos usos do cotidiano e um mesmo gênero pode se apresentar em vários suportes, que implica em distintas estratégias de leitura e, conseqüentemente, desiguais aprendizagens, visto que a maneira como o gênero se materializa é que vai modificar a sua finalidade. Schneuwly (2004, p.23-24) destaca o papel dos gêneros e conceito de instrumentos como mediadores das atividades de interação verbal das pessoas na sociedade. O autor explica:

Há visivelmente um sujeito, o locutor-enunciador, que age discursivamente (falar/escrever), numa situação definida por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento que aqui é um gênero, um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos.

Logo, o gênero textual cantiga, aqui colocado como o instrumento de comunicação e de aprendizagem, citado acima pelo autor, nos permite, como destaca Castanheira (2008, p.37) “o desenvolvimento da língua oral (oralidade) dos alunos com objetivo de desenvolver formas de participação consideradas adequadas para os diferentes espaços sociais”, e ao mesmo tempo a exploração da escrita em um contexto de práticas sociais voltadas para a promoção do letramento.

b. Atividade de exploração oral do gênero cantiga

A exploração oral proporcionou o desenvolvimento de capacidades linguísticas e discursivas dos alunos com o objetivo de desenvolver formas de participação consideradas adequadas para os diferentes espaços sociais em que eles estão e serão inseridos. Na oralidade estava impregnada todas as práticas de linguagem que envolveu a oralização dos discursos, ou seja, a fala e a escuta. Desta maneira, a oralidade pode ser o centro das atividades ou o meio pelo qual acontecem as interações e a construção do conhecimento.

Findado o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, prosseguimos com a realização da atividade de apresentação em *datashow* da cantiga “Meu Galinho”. Com esta atividade usamos o datashow para a exposição das cenas da cantiga, um momento em obtivemos interação dos e entre os alunos, observação e abstração dos detalhes presentes na cantiga por meio do uso do recurso do vídeo.

Figura 1: Cenas da Cantiga "Meu Galinho"



Fonte: <https://youtu.bes08qC4LQOMQ>

Ao final da apresentação em vídeo foi realizada a aula expositiva dialogada, em que os alunos puderam identificar as imagens, recontar a história da cantiga na sequência dos fatos ocorridos, participando ativamente da conversa em sala de aula.

Por ser uma proposta pedagógica com o gênero cantigas, referente a um texto que parte de marcação oral, de uso mais expressivo da oralidade, da memorização, da expressividade, percebemos que houve maior identificação das crianças com o tema que o texto trouxe, bem como as relações com o que sabiam sobre as cantigas de roda. Diante disso, a sequência didática explorou aspectos da oralidade, o que foi possível desenvolver nos alunos habilidades de

encarar as distintas circunstâncias sociais em que é exigido a se expressar oralmente, seja na declamação de poemas, na leitura em rituais religiosos, seja em uso de recursos digitais, como em gravações de áudios ou em vídeos (youtubers).

Por isso, com o advento do letramento digital, mudam-se também os suportes da leitura e da escrita, pois com o avanço novas concepções surgem de acordo com a forma de organização das informações, o suporte de registro do texto e as transformações culturais e tecnológicas que vão adentrando e fazendo parte da sociedade. Os letramentos mudam porque são situados na história e acompanham a evolução de cada contexto tecnológico, social político econômico ou cultural em uma sociedade.

Logo, neste novo cenário contemporâneo para a leitura e escrita, há inovações tecnológicas digitais e uma geração que está conectada online, o tempo todo, o que denota a obrigação de atualização do processo ensino e aprendizagem, visto que o professor não é mais o único detentor do saber, ou seja, não é mais a fonte única do conhecimento e informação, passando a exercer um papel de mediador para direcionar a aprendizagem do aluno. Coscarelli (2005, p.28) destaca:

Com a Internet os alunos podem ter acesso a muitos jornais, revistas, museus, galerias, parques, zoológicos, podem conhecer muitas cidades do mundo inteiro, podem entrar em contato com autores, visitar fábricas, ouvir músicas, ter acesso a livros, pesquisas, e mais um monte de outras coisas que não vou listar, por serem infinitas as possibilidades.

Isto é corroborado por Rojo (2012, p.23), “uma das principais características dos novos (hiper) textos e (multi) letramentos é que eles são interativos”.

Em seus estudos sobre letramentos, Street (2014), defende o letramento social no modelo ideológico, uma vez que confia que o aprendizado da escrita se dá concebendo as práticas reais e sociais, pois estas as práticas letradas são frutos da cultura, da história e do discurso. Foi o autor que inseriu em nosso meio o termo “Letramento Social” que se relaciona às ações de leitura e escrita praticadas fora do campo da instituição escolar, integrados ao contexto situacional e ao contexto sócio-histórico-cultural de uma dada sociedade e que deve ser considerado dentro do planejamento do professor para se vislumbrar a promoção dos letramentos como práticas sociais.

Em consonância com o modelo ideológico de letramento/letramento social, proposto por Street (2014), buscamos nas atividades realizadas privilegiar as práticas de letramento, ou seja, as crianças relacionaram os fatos ocorridos com o contexto social para a interpretação

desta cantiga, além do envolvimento de cada aluno presente para realizar e participar das atividades propostas pela professora.

Ao comentarem sobre as cenas novamente visualizadas e cantadas, disse o aluno E:

- Primeiro o dono perdeu o galinho. Ficou sem dormir e depois foi procurar.

O aluno F destacou:

O galinho era bonito, colorido, branco, amarelo.

- O aluno G inferiu:

- O galinho foi para longe. Pode ter ficado com fome...

Aluno H concluiu:

- Ele teve que procurar o galinho muito longe. Andou muito para chegar ao sertão do Ceará.

Neste momento, a professora os questionou sobre onde fica o sertão do Ceará e o significado da palavra sertão. Alguns alunos responderam aleatoriamente que era um lugar muito distante e demorava muitos dias para se chegar lá. Outros complementaram dizendo que é um lugar triste, pouco habitado, pobre e que as pessoas não têm água para beber. De acordo com as colocações feitas pelos alunos, a professora perguntou como eles sabiam destas informações.

O aluno I disse:

- Assisti no jornal que o povo de lá não tem água limpa para tomar. Que os caminhões que levam...

O aluno J destacou:

Minha mãe gosta de ficar “olhando filme” e eu vi junto com ela um que fala do sertão.

A professora o indagou:

-Você sabe o nome do filme?

- Não lembro. Vou perguntar a minha mãe. Respondeu o aluno J.

Com base nas respostas apresentadas pelos alunos, a professora propôs a realização de uma pesquisa para conhecerem melhor sobre o sertão do Ceará. Também, levou para a sala de aula o mapa do Brasil para que os alunos pudessem observar e identificar a localização do Ceará. Assim, eles puderem fazer a ampliação do léxico e conhecimento geográfico.

Acerca de toda essa explanação percebe-se que o letramento é um processo contínuo que vai acontecendo durante cada experiência vivenciada por cada aluno e que deve ir atingindo graus de dificuldades maiores, na medida em que são postos em situações diversas e necessitam compreender as circunstâncias dos fatos na sua relação com toda a sociedade. Tomando as palavras de Soares (2012, p.72), podemos destacar que o “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades e conhecimentos de leitura e escrita, em determinado contexto”, isto é, como as pessoas estabelecem as relações entre essas habilidades e conhecimentos às suas necessidades e práticas sociais cotidianas.

Assim, para conhecer sobre as práticas sociais vivenciadas pelos alunos, durante a realização das atividades de pesquisa, eles foram convidados a participar ativamente de todas as etapas das sequências didáticas aplicadas. A professora foi colhendo os conhecimentos prévios deles para valorar o letramento social que cada um possuía e ampliar o repertório de aprendizagem dos mesmos. Dessa maneira, evidenciou-se que uma atividade pode ser explorada não apenas para o letramento escolar, mas ela ganha significado quando está sincronizada com o contexto dos alunos e com o que fazem no seu dia a dia.

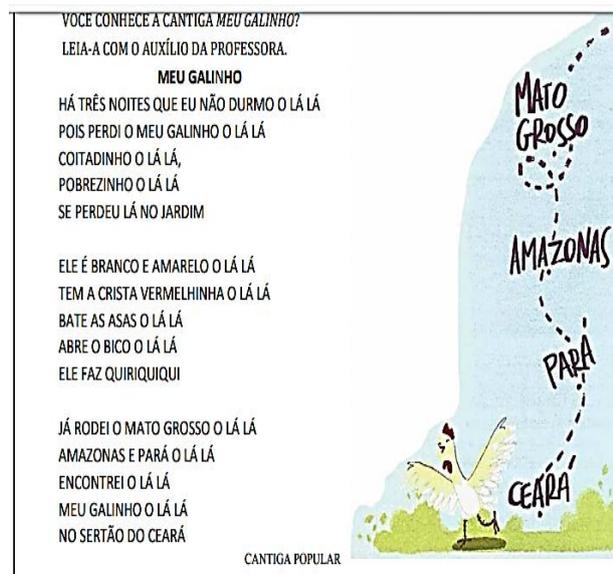
E essa participação ativa dos alunos deixou clara a percepção que possuíam sobre os diferentes gêneros de textos que circulam em nosso meio, não sabendo classificá-los corretamente, porém verbalizaram sobre onde muitos são encontrados e a finalidade dos mesmos.

Isso também ocorreu ao explanarem sobre as diferentes formas e suportes que o texto “Meu Galinho” foi trabalhado, comprovando que a variedade dos modos de comunicação existentes, ou seja, as multimodalidades é uma nova ferramenta a favor do processo de ensino e aprendizagem, desde que tenha objetivos claros e possa ser cada vez mais interativa.

c) Atividade de exploração do texto escrito do gênero cantiga

Para a atividade de exploração do texto escrito, os alunos receberam a cantiga no suporte impresso para acompanhar a letra e cantarem juntos.

Figura 2: Gênero Cantiga – Impresso



Fonte: http://cdn.editorasaraiva.com.br/wp-content/sites/24/2016/06/09005917/12V1Por_2016_pro.pdf

Nesse momento, promovemos uma reflexão em relação à questão do sistema de escrita alfabético, pois como a cantiga é um texto curto e rimado, permite a memorização e maior identificação das crianças com o trabalho pedagógico do sistema de escrita alfabético, com a exploração de: frases, palavras, sílabas, letras a partir da consciência fonológica. Assim, em duplas eles fizeram a leitura silenciosa e oral; identificaram as rimas presentes no texto e registraram-nas.

Em um contexto de exploração oral das palavras rimadas: “GALINHO”, “COITADINHO”, “POBREZINHO”, foi possível refletir sobre o dígrafo NH, a marca de nasalização do **til** e do **n** no final das sílabas, também a questão das sílabas complexas na construção de CVC ou CCV foram bastante trabalhadas, no caso, ENCONTREI, ABRE, SERTÃO.

Parafraseando Soares (2018, p.350), é notório que a criança se insere no mundo da escrita tal como ele é: “aprende a ler palavras com base em textos reais que lhe foram lidos, que compreenderam e interpretaram”, principalmente as palavras realçadas desses textos, conseqüentemente dentro de um contexto significativo, isto é, não palavras sem sentido juntas em pseudotextos, que passam a ser “pretextos para servir à aprendizagem de relações grafema-fonema.

Assim, as habilidades e os conhecimentos que constituem a leitura e a escrita são totalmente diferentes, como também são diferentes os processos de aprendizagem da leitura e os processos de aprendizagem da escrita, porém necessitam ser trabalhados em um ambiente significativo para que ocorra a promoção do letramento. Embora, a leitura e a escrita sejam processos elaborados internamente, por meio do incentivo e trabalho aprofundado do professor, há contextos históricos que influenciam e modificam este aprendizado.

d) Atividade de produção escrita em suporte digital

Outra atividade consistiu na reflexão sobre o uso dos recursos tecnológicos para a produção escrita. Os alunos assistiram novamente ao vídeo e foram convidados a falar qual a modalidade do texto digital, utilizada pela professora para trabalhar essa cantiga tinha sido mais significativa ou interessante para eles e o porquê.

A maioria dos alunos destacou que o recurso digital é melhor porque é “mais bonito”, “dá pra ver as cores”, “os desenhos são coloridos e bonitos” “a música ficou mais alegre”; outros falaram que “gostaram dos dois porque podia colorir o desenho impresso igual ao do vídeo”.

Embasadas nas respostas dos alunos, há de se destacar que a utilização dessas tecnologias digitais como instrumentos pedagógicos desafiam as atividades de aprendizagem em vigor no que se refere à escrita e à leitura, visto que o recurso digital se torna mais atraente para os alunos porque consegue englobar as características, auditivas, sonoras e visuais ao mesmo tempo, criando para o aluno certo envolvimento nesta “magia”. A junção entre as linguagens facilita a atribuição de sentido na construção da significação dos textos em movimento.

Comentando Silva (2016, p.53, apud ROJO, 2013, p.7), a conexão de semioses, o hipertexto, a garantia de um espaço para a autoria e para a interação, a circulação dos discursos polifônicos num mesmo ciberespaço, com a distância de um clique, esboça novos aprendizados de letramento e hipermídia. Nesse aspecto, a escola atual tem a necessidade de expandir novas práticas de letramento e aplicar as competências e habilidades para a leitura de textos multimodais, visto que os textos de hoje determinam novas capacidades de leitura (sons, imagens, cores etc.) e a escola deve criá-las.

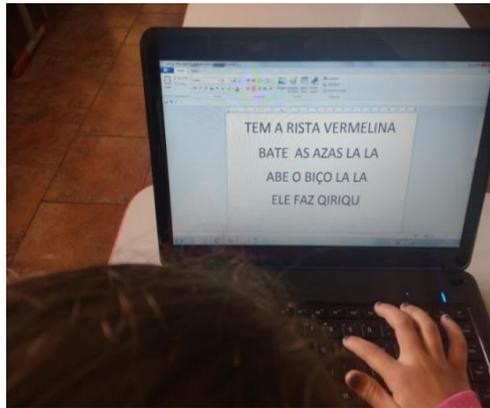
Os textos em circulação socialmente são multimodais e muitos, também, abrangem a multissemioses, o que permite a escola refletir sobre a possibilidade de inserção de outras modalidades de textos para aproximação do contexto vivenciado pela criança na atualidade.

Assim, frente a possibilidade de levar para a sala de aula os textos que circulam socialmente e adaptá-los ou trabalhá-los, juntamente com os recursos tecnológicos, podem potencializar o interesse dos alunos pelo tema ou assunto trabalhado, criando novos espaços ou mecanismos para a aprendizagem.

A partir dessa conversa, a professora explicou sobre a importância de se observar todos os recursos tecnológicos que estão a nossa volta e concluiu para os alunos que as multimodalidades (vídeo, música, o celular, aparelho de som, etc.) são ferramentas que devem ser utilizadas também para a aprendizagem, seja através de um texto verbal, visual ou sonoro.

Prosseguindo com a atividade prática, oportunizamos o agrupamento de alunos em trios para a realização da produção escrita da cantiga no suporte digital, fazendo uso do *notebook* da professora, que as orientou a digitar com atenção e observar as letras no teclado. Enquanto os alunos digitavam o texto, os demais fizeram a ilustração da cantiga.

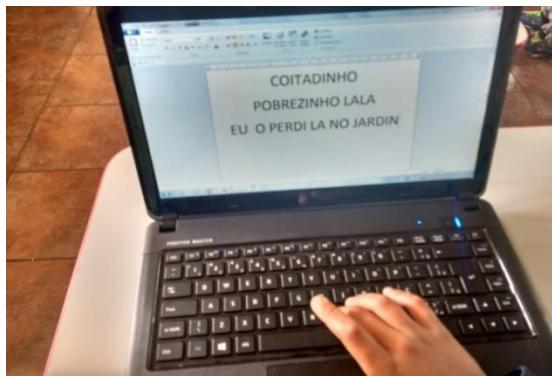
Figura 3: Uso de recurso digital: Cantiga Meu Galinho



Fonte: Arquivo da pesquisa

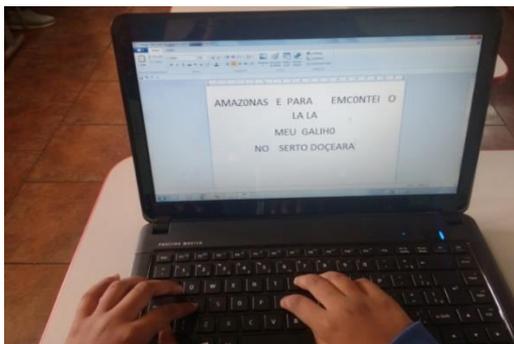
Durante a digitação no *notebook*, foram surgindo várias dúvidas em relação ao uso da ferramenta do processador de texto *Word*, do uso do teclado, do uso do *cursor*, como por exemplo, quanto ao espaçamento, mudança de “linha”, recurso para usar letras maiúsculas e minúsculas, dentre outras. A professora foi orientando-os para conseguirem realizar a atividade proposta.

Figura 4: Uso de recurso digital: Cantiga Meu Galinho



Fonte: Arquivo da pesquisa

Figura 5: Uso do recurso digital: Cantiga Meu Galinho



Fonte: Arquivo da pesquisa

A partir dessa atividade proposta, evidencia-se que ser parte ou não do grupo dos “nativos digitais” não determina ter o domínio das habilidades de usar as tecnologias digitais de maneira consciente e para realizar tarefas de estudo ou trabalho. Para ser capaz de agir no mundo atual, em que as informações são muito velozes e as relações “líquidas” (BAUMAN, 2001) é necessário mais do que ter nascido e crescido em frequente contato com os artefatos tecnológicos. O emprego consciente das tecnologias carece de ser ensinado e aprendido, como qualquer outra habilidade cognitiva.

Para tal, é bom retomar que o letramento abrange a apropriação das competências de leitura e escrita num processo de ampliação da alfabetização. Como diz Soares (2001, p.47), alfabetização é “[...] a ação de ensinar a ler e escrever” e letramento é “[...] o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce práticas sociais que usam a escrita”. Logo, consideramos que o letramento digital abarca a habilidade de utilização dos recursos informacionais e da internet para ler e escrever em situações diversas de contato com a leitura e escrita também no meio digital, mas para ser um letrado digital é também necessário desenvolver capacidades que permitam compreender e dominar a linguagem codificada e subjacente à cibercultura (LEVY, 1999).

Enfim, o letramento digital compreende ações do sujeito com um artefato digital, que requer um conhecimento de procedimentos ensináveis, que ocorre em interação, em que o professor exerce o papel de mediador do processo de ensino e aprendizagem, em que o letramento digital vai além do domínio da funcionalidade operacional das tecnologias, pois abarcam os usos sociais da leitura e da escrita efetivadas nesses contextos.

e) Reescrita da produção textual

Posterior à escrita com o recurso do notebook, no dia seguinte, a professora levou para a turma o texto digitado por eles para ser comparado com o texto impresso estudado nas aulas anteriores. Muitos alunos conseguiram identificar os “erros” durante a digitação e comentaram

sobre ser mais difícil o uso do recurso digital para processamento do texto porque ainda não dominam.

Figura 6: Cantiga “Meu Galinho” digitado pelos alunos no notebook

PERDI MEU GALINHO
 ATES NOITES QUE NAODURMO
 POIS PERADINO MEU GALINHO
 COITADINHO
 POBREZINHO LALA
 EU O PERDI LA NO JARDIM.

ELE E BACO E AMARELO
 TEM A RISTA VERMELINA
 BATE AS AZAS LA LA
 ABE O BIÇO LA LA
 ELE FAZ QIRIQIQI
 JÁ RODEI EM MATO GOSSO
 AMAZONAS E PARA
 EMCONTEI O LA LA

MEU GALIHO
 NO SERTO DOÇEARA

Fonte: Arquivo da pesquisa

Essa atividade proposta, permitiu observar que os alunos necessitam “provar” situações que os façam refletir sobre essas práticas, percebendo a alfabetização além da apropriação de um código ou o treino de traçados e letras, mas como um meio de atividades que privilegiem os gêneros textuais e as práticas sociais presentes nos seus cotidianos.

f) Atividade final de exposição ou apresentação do texto

Para a consolidação da sequência didática, foram realizadas atividades com o recurso de áudio para a construção da cantiga “Meu Galinho”, como prática social para ser apresentada para a comunidade escolar, além da brincadeira de roda que os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental fizeram com os demais colegas durante o recreio.

Inicialmente, as crianças tiveram que reescrever a cantiga em versos e ilustrá-la, numa produção escrita manuscrita. A seguir, organizaram a sequência da cantiga para a montagem do mural e construção do áudio com a ajuda da professora. Para tal, deveriam estar atentas à caligrafia, a orientação da escrita e a organização estrutural da cantiga no papel sulfite, visto que estas produções seriam colocadas no mural da escola e outras pessoas iriam ler.

Essas considerações colocadas foram muito pertinentes, pois sabe-se que a alfabetização passa inevitavelmente pelo contato sistematizado com o código escrito, o que pode ocorrer dentro ou fora do ambiente escolar, mas que deve necessariamente fazer parte de um processo de aprendizagem que prioriza o uso de diferentes gêneros textuais que circulam em nosso meio e que se materializam em vários suportes, o que vai ajudar o aluno a aprender sobre a função de cada um.

Para Marcushi (2003, p.20), Gêneros textuais “[...] são fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades do dia a dia. São entidades sócias discursivas e formas de ação social incontáveis em qualquer situação comunicativa.” Ou seja, os gêneros textuais são interativos, estão ligados às práticas sociais e, se bem explorados na sala de aula, auxiliam na promoção do letramento.

Para isso, podemos destacar Castanheira (2008, p.72) que descreve a ocorrência da articulação entre alfabetização e letramento na sala de aula, desde que os professores estejam atentos às demandas envolvidas no processo de escrita, seja do ponto de vista da observação das características e funções do gênero explorado, seja do ponto de vista daquilo que é preciso saber para produzi-lo.

Figura 7: Escrita espontânea e ilustração feita pelos alunos



Fonte: Arquivo da pesquisa

Por fim, foi criado um vídeo em *movie maker* pela professora com as atividades de produção escrita, com ilustração e com gravação de áudio, realizados pelos alunos para ser exibido aos colegas da escola e professores. Destacamos a participação ativa de todos os alunos presentes para a realização da atividade, a intervenção constante da professora nos grupos de trabalho e do trabalho realizado individualmente, para o desenvolvimento das atividades propostas e, principalmente, o entusiasmo na brincadeira de roda.

Figura 8: Imagem do vídeo criado com a Cantiga Meu Galinho



Fonte: Arquivo da pesquisa

5.2 Descrição da Cantiga: “A linda Rosa Juvenil”

Quadro 4: Módulos da sequência didática 2

ORGANIZAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	AÇÕES DESCRITAS PELA PROFESSORA
<p>Atividade Diagnóstica</p>	<p>Aplicação de atividades diagnósticas sobre o gênero textual cantiga “A Linda Rosa Juvenil”.</p> <p>Análise dessas atividades para construção do plano de ensino sobre o gênero.</p>
<p>Módulo I</p>	<p>Trabalho com a leitura e com aspectos do gênero cantiga estudado;</p> <p>Leitura coletiva do gênero cantiga;</p>
<p>Módulo 2</p>	<p>Trabalho com a leitura e com aspectos do gênero estudado.</p> <p>Trabalho com palavras, rimas (dígrafos, sílabas CVC, CCV, sons nasais).</p>

Módulo 3	Produção escrita. Trabalho com a produção escrita em suporte digital.
Módulo 4	Reescrita e produção textual do livro
Produção final	Encenação da Cantiga no auditório da escola.

Fonte: Arquivo da pesquisa

a. Atividade introdutória

Para dar início a exploração da cantiga “A linda Rosa Juvenil”, todos os alunos foram convidados a se sentarem em um círculo e fecharem os olhos. A professora levou a cantiga em áudio para a turma e solicitou que apenas ouvissem em silêncio.

Em seguida, os alunos puderam descrever sobre as sensações que tiveram ao ouvir a cantiga e narrar os fatos ocorridos. Muitos alunos citaram que já tinham ouvido esta cantiga e a achavam legal porque tinha bruxa, fada e príncipe.

O aluno A pediu a palavra e logo questionou:

- Essa Rosa parece com a Rapunzel, professora?

Para compreender a hipótese levantada pelo aluno, a professora perguntou:

- O que te levou a relacionar “A Linda Rosa Juvenil” à história da Rapunzel?

- O aluno respondeu que foi quando o mato cresceu e a Linda Rosa ficou sozinha no meio e a Rapunzel também ficava sozinha presa no castelo.

- O aluno B interrompeu e disse:

- Se parece mais com a história da Branca de Neve porque teve um príncipe para salvar a princesa.

Após vários comentários fazendo a intertextualidade entre outras obras da literatura infantil, a professora solicitou que fizessem o reconto da cantiga obedecendo a sequência dos fatos narrados.

b. Atividade de exploração oral de gênero cantiga

As cantigas, gênero predominantemente oral, são muito usadas pelas professoras alfabetizadoras como recursos didáticos direcionados para a apropriação do sistema de escrita alfabética e letramentos porque consideram a relação dos alunos com as cantigas populares fora da escola. Elas contribuem para o processo concomitante de alfabetização e letramento, uma vez que são vivenciadas nas práticas sociais pelos alunos, que desde cedo as aprendem nas brincadeiras de roda.

Posta na dimensão do gênero, as cantigas populares como as canções são, segundo Costa (2002, p.107, “(...) um gênero híbrido, de caráter intersemiótico (...) pois resultam ‘da conjugação de dois tipos de linguagens’, a verbal e a musical (ritmo e melodia)”, o que torna prazeroso para os alunos as brincadeiras de roda realizadas.

Tendo em vista a situação de serem práticas reais e prazerosas que se apresentam, a priori, na tradição oral, as cantigas trabalhadas com a turma, selecionadas para a pesquisa, foram resgatadas tanto oralmente quanto sob a forma da escrita.

Os alunos foram convidados a experienciar as brincadeiras de roda com as cantigas. A seguir, sentados em círculo, falaram dos seus sentimentos ao estarem participando do momento de resgate das brincadeiras de roda. O brincar de roda, permitiu a compreensão do uso social de um determinado gênero textual de uso cultural.

Observamos que se sentiram bastante empolgados com as cantigas e brincadeiras porque é notório que a musicalidade e o ritmo despertam a atenção dos alunos. A professora propôs, ainda, que os alunos falassem ou cantassem outras cantigas conhecidas.

Também, durante a exploração da oralidade percebemos que a assimilação da letra das cantigas ocorreu de maneira mais fácil, pois a sonoridade das canções favoreceu a sua memorização. Numa etapa posterior, desenvolvemos tanto um trabalho de simulação de leitura quanto uma atividade de escrita do texto memorizado, de modo a relacionar o oral e o escrito.

c. Atividade de exploração do texto escrito do gênero cantiga

A atividade foi realizada em duplas para a leitura da cantiga e a proposta de reflexão e aprofundamento dos conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabético.

Figura 9: Texto impresso A linda Rosa Juvenil

A LINDA ROSA JUVENIL

A LINDA ROSA JUVENIL, JUVENIL, JUVENIL,
A LINDA ROSA JUVENIL, JUVENIL!

VIVIA ALEGRE EM SEU LAR, EM SEU LAR, EM SEU LAR,
VIVIA ALEGRE EM SEU LAR, EM SEU LAR!

UM DIA VEIO UMA BRUXA MÁ, MUITO MÁ, MUITO MÁ,
UM DIA VEIO UMA BRUXA MÁ, MUITO MÁ!

E ADORMECEU A ROSA ASSIM, BEM ASSIM, BEM ASSIM,
E ADORMECEU A ROSA ASSIM, BEM ASSIM!

E O MATO CRESCEU AO REDOR, AO REDOR, AO REDOR,
E O MATO CRESCEU AO REDOR, AO REDOR!

E O TEMPO PASSOU A CORRER, A CORRER, A CORRER,
E O TEMPO PASSOU A CORRER, A CORRER!

E UM DIA VEIO UM BELO REI, BELO REI, BELO REI,
E UM DIA VEIO UM BELO REI, BELO REI!

QUE DESPERTOU A ROSA ASSIM, BEM ASSIM, BEM ASSIM,
QUE DESPERTOU A ROSA ASSIM, BEM ASSIM!

E OS DOIS PUSERAM-SE A DANÇAR, A DANÇAR, A DANÇAR,
E OS DOIS PUSERAM-SE A DANÇAR, A DANÇAR!

E BATAM PALMAS PARA O REI, PARA O REI, PARA O REI,
E BATAM PALMAS PARA O REI, PARA O REI!






Fonte: Arquivo da pesquisa

Ao entregar as atividades com o texto impresso, a professora solicitou que os alunos observassem atentamente o texto e as imagens que estavam presentes. Foram explorados os personagens participantes, as características de cada um deles, a sequência dos fatos, a consciência fonológica, a quantidade de versos. Posteriormente, foi realizada a leitura silenciosa, coletiva e em duplas.

Para aquecer a observação a professora perguntou:

- Como este texto é apresentado em sua estrutura?

Um aluno respondeu:

- *É escrito no meio da folha, não tem palavras até o final da linha.*
Outro aluno complementou:
 - *Nesse texto pula espaço.*
A professora instigou:
 - *Por que o texto não é escrito até o final da linha? Por que pula espaço?*
Depois de minutos de silêncio, uma aluna falou:
 - *Professora, é escrito assim porque não é uma notícia.*

A explanação dessa aluna foi muito interessante porque, mesmo que ela não soubesse falar corretamente sobre a estrutura da cantiga em versos e estrofes, ela conseguiu fazer uma comparação entre os dois gêneros textuais, demonstrando os seus conhecimentos prévios sobre o gênero notícia.

Diante da situação a professora retomou o assunto sobre a estrutura do gênero cantiga explicando as características que esse apresenta.

Em seguida, foi proposto que os alunos circulassem os personagens da cantiga e criassem rimas para as palavras repetidas no final de cada verso.

Em uma aula posterior, os alunos retomaram a leitura da cantiga e brincaram de roda. A professora mostrou um cartaz com a letra da cantiga e fichas com palavras para completar os espaços em branco.

Com esta atividade a professora objetivou trabalhar com os alunos aspectos relacionados à construção do texto ao completar com as palavras faltosas, bem como aspectos gramaticais – ortografia correta de palavras da Língua Portuguesa por meio de análise da escrita.

Foi um momento para refletir e analisar coletivamente sobre as similaridades sonoras entre o U e L na formação de palavras, como nas palavras: JUVENIL, PALMAS e DESPERTOU. Nas similaridades sonoras das letras S, Ç, como nas palavras DANÇAR, ADORMECEU, e na sonoridade da letra Z e S: ROSA, PRESA, PUSERAM.

Em seguida, foi entregue um texto impresso individual para os alunos, que fizeram as atividades propostas preenchendo as lacunas com as palavras faltosas sem recorrerem à letra da cantiga.

Durante a realização da atividade, a professora foi circulando entre as carteiras e observando se os alunos estavam conseguindo fazer a atividade proposta e analisar o domínio das regularidades e irregularidades ortográficas desenvolvidas por eles.

Figura 10: Escrita Espontânea: A linda Rosa Juvenil

COMPLETE OS ESPAÇOS COM AS PALAVRAS QUE ESTÃO FALTANDO:

A LINDA ROSA Juvenil.

VIVIA sozinha EM SEU LAR.

UM DIA VEIO UMA ruína MÁ.

E ADORMECEU-A doença ASSIM.

E O mato CRESCERAO REDOR.

E O tempo PASSOU A CORRER.

E UM DIA VEIO UM BELO rei.

QUE desprezou A ROSA ASSIM.

E OS DOIS PUSERAM-SE A dançar.

E BATAM palmas PARA O REI.

Fonte: Arquivo da pesquisa

Com estas atividades acima citadas, pode-se relacionar ao que Castanheira (2008, p.49/50), afirma na explanação que faz sobre topologia de organização das atividades, em que há as atividades abertas que possibilitam desenvolver as habilidades cognitivas das crianças de análise e reflexão como conduta para o entendimento de certos conceitos e definições e as atividades fechadas, que apresentam conhecimentos que serão aplicados (repetidos) pelos alunos.

Conforme o exposto, o papel do professor na condução das atividades em sala de aula é mediar o processo de reflexão para a construção do conhecimento pelo aluno por meio de atividades diversificadas, bem planejadas e sistematizadas, que dão oportunidade de aprendizado para todos.

Afinal, parafraseando Barbosa (1994, p.129), ao direcionar bem o processo de ensino e aprendizagem, a escola apresenta uma experiência rica de situações de uso da escrita, beneficiando, sobretudo, àquelas crianças que não tiveram a oportunidade de viver estes experimentos em seu meio social e familiar. As crianças que emanam de ambientes povoados

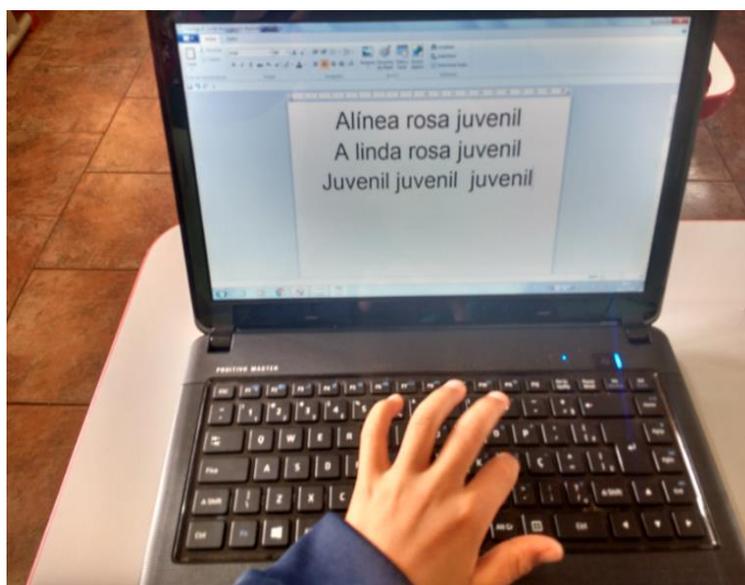
de livros e de leitores encontram maiores facilidades de sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita justamente por causa dessas experiências prévias com o mundo da escrita.

d. Produção textual com recurso digital

A proposta foi a produção escrita da cantiga pelos alunos usando o *notebook* da professora. A professora explicitou o uso dos recursos do processador de texto Word e o recurso disponível no teclado de forma geral, como é realizada a digitação usando o teclado, o espaçamento e a mudança de linhas. Os alunos foram sendo chamados de um a um, conforme a ordem que os nomes apareciam no diário da professora e à medida que uns digitavam, outros aguardavam fazendo a leitura deleite de livros, revistas e jornais expostos na classe.

Essa proposta de digitação representa um exemplo de atividade que será analisada. Segue abaixo uma imagem que registra o momento em que a criança estava digitando a atividade solicitada, buscando no teclado as letras para formar as palavras, bem como adicionar o espaço entre elas.

Figura 11: Uso de recurso digital: Cantiga “A linda Rosa Juvenil”



Fonte: Arquivo da pesquisa

Figura 12: Cantiga “A linda Rosa Juvenil”, digitada pelos alunos no notebook.

<p>Alínea rosa juvenil A linda rosa juvenil Juvenil juvenil juvenil</p> <p>Vivia alegre em seu lar No seu lar, no seular Um dia vio a bruxa má Muito ma muito ma</p> <p>E adro meseu Arosa assim Bem assim, bem assim</p>	<p>E o mato Cersei auredor A o redor,a o redor E o tempo passou acorre A corre acorre</p> <p>Um dia veio um belo rei Belo rei belo rei E despertou Arosa assim Bem assim bem assim E despertou Arosa assim Bem assim bem assim E os dois puzerao se adansa Adansa. Adansa</p>
---	---

Fonte: Arquivo de pesquisa

A medida em que os alunos vão se apropriando do sistema linguístico em condições contextualizadas, eles vão aprendendo que a língua escrita tem uma função social porque serve para agir no mundo. (Castanheira, 2008, p.83). De tal maneira, a atividade de digitação vivenciada por eles trouxe inúmeros momentos para reflexões acerca de como fazer o uso deste artefato digital, bem como se posicionar diante desta situação.

Percebeu-se que os “erros” ortográficos (hipossegmentação) que ocorreram como “cersei” pode ser analisado mais como erro de digitação pelo não domínio do processamento do texto em um notebook. A falta de segmentação entre as palavras também ocorreu durante a digitação em “seular”, “auredor”, o que pode ser visto como a dificuldade e não uso cotidiano de realizar o procedimento de espaçamento no momento de digitar.

Já em relação às palavras “Arosa” e “adansa”, eles fizeram a digitação tal qual utilizam na oralidade, ou seja, fizeram a transcrição oral das palavras para a escrita, o que demanda a intervenção pedagógica da professora para sanar tal dificuldade.

Na palavra “corre”, houve a omissão da letra **r** ao final, o que pode ser refletido, visto que a fala e a escrita representam realidades diferentes da língua e segundo estão intimamente ligadas em sua essência, embora tenham uma realização própria e independente nos usos dessa língua. Quando se fala, nem sempre se pronuncia as palavras da mesma forma como se escreve (CAGLIARI (1997).

Também está presente a questão da relação entre fonema e grafema de natureza regular, do tipo morfológico, o que precisa ser trabalhado na sala de aula fazendo com que os alunos

percebam a tonicidade das palavras, ou seja, oralmente podem ser incentivados a pronunciarem a sílaba mais forte das palavras. Como afirma CAGLIARI (1997, p. 61):

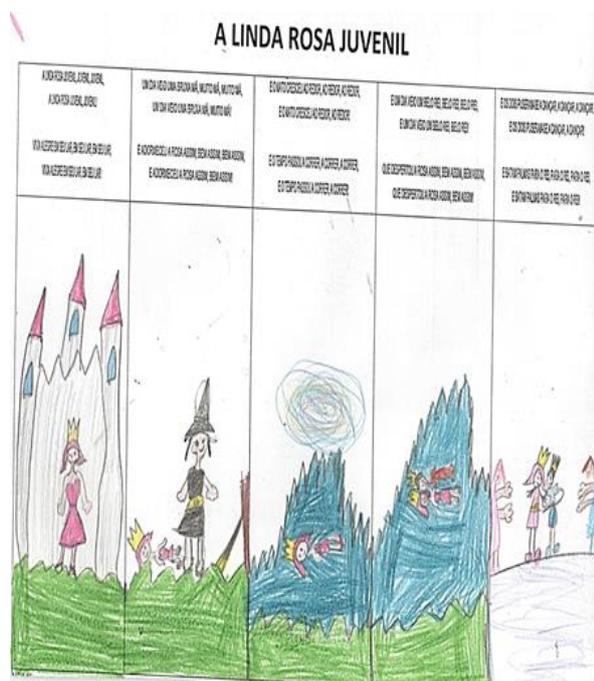
Um aluno pode escrever talvez (talvez), mas não escreve eileifante (elefante); não escreve vei (vê), mas escreve veis em lugar de vez. É impressionante como os erros dos alunos revelam uma reflexão sobre os usos lingüísticos da escrita e da fala. Só a escola não reconhece isso, julgando que o aluno é distraído, incapaz de discriminar (...).

Diante do mencionado, é preciso compreender a produção escrita das crianças a partir da identificação das suas hipóteses e a reflexão que elas estão fazendo, logo cabe ao professor dedicar sua atenção à fala do aluno. Apenas assim, é provável que se desempenhe efetivamente a sua função de mediador no processo de aprendizagem dessas crianças, intervindo para ensinar ao aluno como a fala, a escrita e a leitura funcionam e quais usos que têm.

e. Reescrita a partir da ilustração e produção textual

Para outro momento foi entregue a letra da cantiga pela professora dividida em quadros. Os alunos, primeiramente, em pequenos grupos, fizeram a leitura. Foi pedido que eles relatassem em voz alta, um de cada grupo, o que acontecia em cada estrofe/parte. Encerradas as considerações colocadas pelos alunos foi o momento de registrarem com desenhos a narrativa.

Figura 13: Ilustração da Cantiga "A Linda Rosa Juvenil"



Fonte: Arquivo da pesquisa

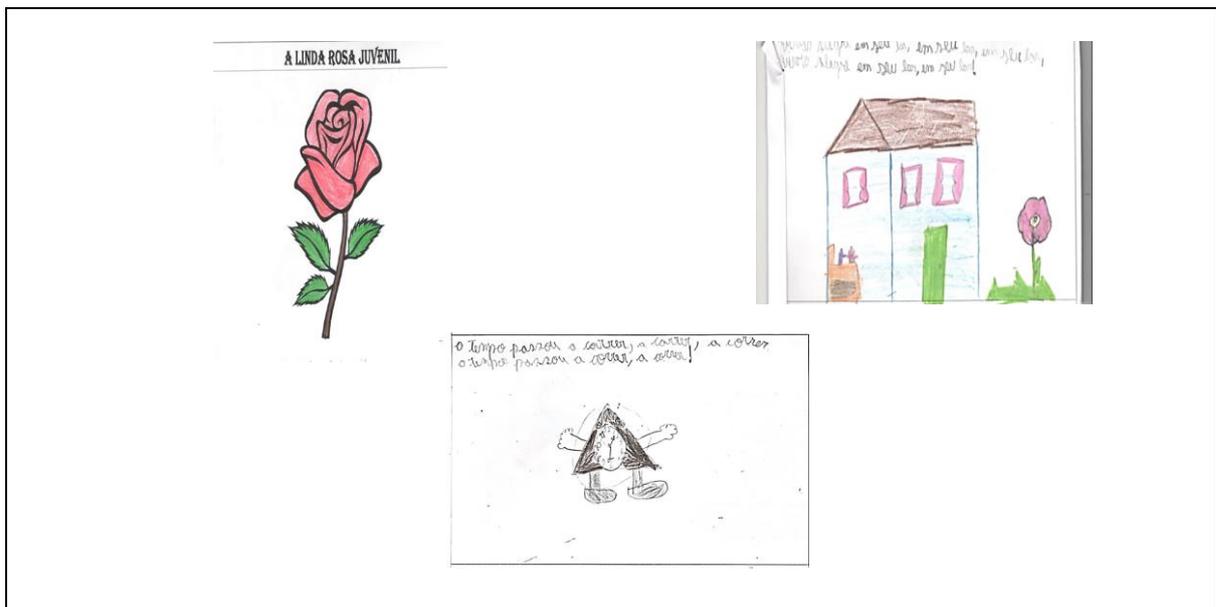
Foi proposto, ao término da atividade, que os alunos apresentassem seus desenhos para os demais colegas da classe e em seguida afixassem no mural da sala para ser visto pela turma do segundo turno.

Para uma nova atividade proposta com esta cantiga, após a retomada de todas as ações já realizadas, os alunos tiveram como desafio a construção de um livro para ser lido por eles para os irmãos, pais, colegas e familiares. Antes de iniciarem o desafio todos puderam folhear diversos livros disponíveis e tirarem suas dúvidas.

Para a construção do livro, foi lembrado pela professora da importância da caligrafia bem traçada, ortografia correta, estrutura composicional adequada para o gênero, domínio da segmentação das palavras, respeito às margens da folha, capricho para que o outro pudesse ler o que está escrito com interesse, como afirma Cagliari (2003, p. 102), “Ninguém escreve ou lê sem motivo, sem motivação”.

Posteriormente, a professora fez a entrega de uma capa “padrão” xerocada para todos os alunos colorirem. Depois receberam folhas sulfite para ir confeccionando as demais páginas de acordo com a cantiga. Diante na ação proposta, é plausível destacar Barbosa (1994, p. 128) ao se referir ao papel do professor nos primeiros momentos da aprendizagem não à transmissão do conhecimento; seu papel é o de criar situações significativas que deem condições à criança de se apropriar de um conhecimento ou de uma prática. A figura abaixo corresponde à atividade de produção escrita realizada pelos alunos para a confecção de um livro como oportunidade para as práticas de letramentos.

Figura 14: Confeção do livro a partir da Cantiga "A Linda Rosa Juvenil"





Fonte: Arquivo da pesquisa

Para a realização da atividade, foram utilizadas cerca de quatro aulas de Língua Portuguesa para a confecção do livro e ao final era nítida a alegria estampada no rosto dos alunos que estavam empolgados e queriam mostrar para todos os que tinham feito. Os livros foram levados para a casa para serem lidos para os familiares e no dia seguinte, no momento da roda de conversa, eles relataram como tinha sido a experiência para os colegas e professora.

Parafraseando Castanheira (2008, p.16), desenvolver um trabalho de alfabetização na condição dos letramentos é crer na possibilidade de alfabetizar letrando porque não basta entender a alfabetização somente como a aquisição de uma tecnologia. A ação de ensinar a ler e a escrever, mais do que possibilitar o simples domínio de uma tecnologia, constrói condições para a inclusão do sujeito em “práticas sociais de consumo e produção de conhecimento e em diferentes instâncias sociais e políticas”.

f. Atividade final de exposição ou apresentação do texto

A culminância da atividade aconteceu com a exposição e leitura dos livros de cantigas para os colegas e familiares, além de uma apresentação da cantiga na quadra da escola.

Como as atividades propostas foram muito enriquecedoras, ampliamos com uma pesquisa de outras cantigas para brincadeiras de roda e os alunos foram divididos em duplas. Após uma semana de pesquisas, os alunos fizeram a apresentação oral das cantigas que selecionaram e propuseram as brincadeiras com seus colegas de classe.

Percebemos que as atividades aplicadas contemplaram aspectos não apenas para a aprendizagem da leitura e apropriação da escrita, mas também para potencialização do letramento social dessas crianças do 3º ano do Ensino Fundamental ao participarem de apresentações culturais para os colegas da escola no auditório mensal cantando as cantigas trabalhadas na classe, as que pesquisaram e as que construíram em duplas por meio de paródias. Também tiveram a oportunidade de confeccionar um livro de cantigas para ser lido para os irmãos e pais em casa.

Foi na perspectiva do alfabetizar letrando, parafraseando Castanheira (2008, p.32) que se tornou essencial as atitudes assumidas pela professora de modo que a prática pedagógica fosse gerenciada no caminho de promover a formação de sujeitos que não apenas decodificam/codificam o código escrito, porém saibam fazer uso da escrita nas diferentes situações sociais que lhe são exigidas. Assim, a professora realizou o trabalho de aquisição da tecnologia da escrita, somado à interação com diferentes textos escritos, bem como criou situações de aprendizagem que se aproximaram do uso real da escrita e oralidade fora da escola.

Enfim, conforme postula Castanheira (2008, p.16) na ação de alfabetizar e letrar o professor é desafiado a assumir uma postura política que envolve o conhecimento e o domínio do que vai ensinar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente ao objetivo de analisar os efeitos da aplicação da sequência didática no desenvolvimento de atividades pedagógicas com o gênero textual cantiga, nós observamos o impacto dessa prática inovadora no processo de aquisição da escrita e de promoção do letramento. Analisamos as atividades que compuseram duas sequências didáticas com gêneros textuais numa turma do 3º ano, composta por 21 alunos, durante o ano letivo de 2019.

Foram selecionadas duas sequências didáticas com cantigas realizadas por meio de módulos, segundo descrevem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), organizadas a partir de várias ações, as quais alcunha-se “atividades”, que aconteceram em momentos distintos de aplicabilidade, de motivação, de mediação e de reflexão. Identificamos como: (1) atividade introdutória, em que se averiguou o que as crianças sabiam sobre o gênero cantigas; (2) atividade de exploração oral de gênero cantiga; (3) atividade de exploração do texto escrito do gênero cantiga; (4) produção escrita em suporte digital; (5) reescrita da produção textual; (6) atividade final de exposição ou apresentação do texto.

A partir do estudo proposto, foi possível destacar duas observações: na primeira destacamos a questão do letramento escolar como forma institucionalizada de ensino que tem como finalidade possibilitar ao aluno a compreensão e a utilização dos símbolos linguísticos para a sua alfabetização (SOARES, 2004). E do letramento autônomo, ligado às representações de leitura e escrita que os professores apresentam de suas histórias de leitura e que nos mostram, afinal, seus graus de letramentos, podem ser fatores importantes na preparação do entendimento de leitura como prática social, que estão diretamente ligadas às suas práticas com o texto escrito (STREET, 1984).

Nesse sentido, o texto escrito das cantigas foi trabalhado tanto na versão impressa quanto na versão digitalizada, uma vez que considerarmos o letramento digital na relação do sujeito-leitor com texto, escrito em diferentes suportes, pois acontece na relação de um sujeito que sabe utilizar os recursos tecnológicos digitais, compreende qual o objetivo da informação pesquisada e aplica este conhecimento para a construção de um novo aprendizado. Diante disso, constatamos que letramento digital se constitui um saber a ser desenvolvido, pois estar inserido numa cultura digital, não significa saber usar as tecnologias digitais, compreendê-las ou transformá-las em modos de escrever e ler.

A segunda refere-se ao conhecimento do gênero textual perpassa por questões sociais de uso, ou seja, de letramento. Embora as crianças fossem naturais de uma cidade de pequeno porte, em que há a predominância das atividades rurais, o contexto social e cultural em que

estavam inseridas, não as colocaram em proximidades com brincadeiras de roda, a não ser por meio de atividades propostas pelo universo escolar, o que permite pensar na função da escola de promover a relação das crianças com gêneros textuais de cunho cultural, como no caso das cantigas, parlendas, adivinhas, entre outras.

O trabalho com os gêneros textuais, no caso com as cantigas, se mostrou uma ferramenta eficaz para uma reflexão entre oralidade e língua escrita, entre os usos do cotidiano e os vários suportes, o que implica em distintas estratégias de leitura e, conseqüentemente, desiguais aprendizagens, visto que a maneira como o gênero se materializa é que vai modificar a sua finalidade.

Evidenciamos a necessidade de uma mudança nas práticas pedagógicas, o que pode ser favorecida com cursos de formação docente, que promova a reflexão da prática exercida dentro da sala de aula, visto que os alunos têm um grande potencial para a produção do conhecimento, mas para que isto ocorra os sistemas educacionais e professores precisam atualizar sua maneira de “conceber” e direcionar o processo de ensino e aprendizagem.

Movidas pelo interesse de analisar os efeitos da sequência didática no desenvolvimento de atividades pedagógicas com o gênero textual cantiga, visando-se observar o impacto dessa prática diferenciada no processo de aquisição da escrita e promoção do letramento, consideramos que os efeitos de integração à atividade e de reflexão de uso da leitura e da escrita mostraram ações mais acessíveis ao processo de ensino e aprendizagem das crianças.

Destacamos como efeitos das sequências didáticas desenvolvidas a ampliação do léxico e do conhecimento geográfico, por meio da interação entre a crianças e o processo de ensino e aprendizagem do sistema de escrita alfabético e de produção escrita. Outro efeito observado foi o impacto na formação do aluno, por meio da motivação para a realização das atividades propostas e do incentivo do docente para participarem da socialização aos colegas, em forma de apresentação em auditórios, como efeitos das práticas de letramento. Ressaltamos, ainda, como efeito os reflexos na formação do professor alfabetizador com a produção e desenvolvimento e metodologias de ensino, no caso, da aplicação das sequências didáticas ao longo do ano letivo.

É importante explorar textos de gêneros que predominem o verbal, mas que haja a multimodalidade e a identificação das diversas culturas, logo é preciso ponderar sobre a percepção necessária quando se pretende trazer a tecnologia enquanto instrumento pedagógico, pois esta esbarra na não formação adequada do professor para saber lidar com as tecnologias presentes e, mais preocupante, em sua maioria, não saber mediar o processo de ensino e aprendizagem por meio destes recursos.

Assim, ao se analisar a atividade proposta se vislumbrou que trabalhar com gêneros textuais em sala de aula, em consonância multimodal, possibilita ter à mão objetos de ensino bem delineados, disponíveis, acessíveis, já que se trata de padrões que circulam na sociedade e torna possível ao aluno conhecer e dominar práticas de linguagem reais que acontecem efetivamente na vida social.

Como uma das exigências do Programa de Pós-graduação em Educação do curso de mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal de Lavras está a apresentação e um produto final além da dissertação.

Constitui-se produto do mestrado Profissional em Educação a aplicação de três sequências didáticas desenvolvidas no decorrer da pesquisa, durante o ano letivo de 2019, em uma turma do 3º Ano do ensino fundamental, nas dimensões linguística e de apropriação do sistema da escrita.

A partir das sequências didáticas realizadas selecionamos duas sequências de atividades como objeto de análise para essa pesquisa.

As contribuições trazidas pelo mestrado Profissional em Educação para minha formação destacam-se por diversos aspectos positivos, que têm em comum a valorização da base teórica como elemento fundamental para compreensão e transformação das práticas no processo de aprendizagem e reflexão, afetando diretamente em sala de aula. O processo de compreensão do cotidiano escolar que antes pertencia ao senso comum escolar cede espaço para as relações com os teóricos estudados, apropriando-me de novas ideias e novas formas na direção e resolução dos casos no processo de ensino, bem como na organização geral da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Rubem. **O Desejo de Ensinar e a Arte de Aprender**. Campinas: Fundação EDUCAR DPaschoal, 2004.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. P. Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. **In: Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BARBOSA, J. J. **Alfabetização e Leitura**. São Paulo: Cortez, 1994.
- BARBOSA, Maria Fernanda M. **A emergência de novos gêneros textuais na era digital**. Disponível em: https://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RE/article/viewFile/289/pdf_183. Acesso feito em 21 de maio de 2019
- BARTON, D.; HAMILTON, M. La literacidad entendida como práctica social. In: ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M.; AMES, P. (Ed.). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el DESARROLLO DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN EL PERU, 2004. p. 109-139
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes, ET al. **PRO-LETRAMENTO: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental- Alfabetização Linguagem**. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, p.3-60, 2008.
- BEVILAQUA, R. Novos estudos do letramento e multiletramentos: divergências e confluências. **RevLet: Revista Virtual de Letras**, Jataí, v. 5, p. 99-114, 2013.
- BRANDÃO, C. R. (Org.). **Pesquisa participante**. 18. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso feito em: 20 de julho 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização**. – Brasília: MEC, SEALF, 2019. 54 p
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. B823p **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1998.144p.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Scipione, 2003.
- CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. 10. Ed. São Paulo: Editora Global, 2001.
- CAVALCANTE, M. C. B.; MENDONÇA, M.; SANTOS, C. F. Diversidade textual: os gêneros na sala de aula. **Trabalhar com texto é trabalhar com gênero**, 2007.
- COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). **Letramento digital – Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

COSTA, Nelson Barros da. As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002, cap. 8.

CRISTOVÃO, V. L. L. **Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático**. 2001. Tese (Doutorado Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<http://lael.pucsp.br/lael/teses/index.html>>. Acesso em: 10 de abril de 2019

CRISTOVÃO, V. L. L. Sequências Didáticas para o Ensino de Línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org) **O livro didático de língua estrangeira, múltiplas escolhas**. São Paulo: Mercado das Letras, 2009. p. 305-344.

DOLZ Joaquim; NOVERRAZ; Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, nº11, p.5-16, maio-ago. 1999.

FERREIRO, E. A representação da linguagem e o processo de representação. **Revista Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.52, p.7-17, set. 1985

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana M. Linchestein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1975.

FREIRE. P. **Pedagogia da Autonomia**. 33.ed. São Paulo: Paz e Terra; 1996.

GAJARDO, M. Pesquisa participante na América Latina. Tradução de Tania Pellegrini. São Paulo: Brasiliense, 1986

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo, SP: Ática, 2006. 136 p. (Na sala de aula)

GILNA. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002

GOULART, C. M. A. Uma abordagem bakhtiniana da noção de letramento: contribuições para a pesquisa e para a prática pedagógica. In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. (Orgs.) **Ciências Humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. **Pensamento e linguagem I: guia de estudos**. Lavras: UFLA, 2015.

JUNG, N. M. **Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue**. 2003. f. Tese (Doutorado em Letras)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. 309 páginas

KLEIMAN, A. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 173-203.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986. Disponível em <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1605/1577>. Acesso feito em 03/05/2019

MARCUSCHI, L.A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucena, 2003. Disponível em https://e-disciplinas.usp.br/pluginfile.php/133018/mod_resource/content/3/Art_Marcuschi_Gêneros_textuais_definições_funcionalidade.pdf. Acesso feito em 03/08/2019

MARCUSCHI, L.A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 296 p.

MEC. **MEC anuncia Política Nacional de Alfabetização para reverter estagnação na aprendizagem** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36188> Acesso feito em 16 de junho de 2019

PEREIRA, V. C.; MACIEL, C. Twitteratura: aproximando letramento literário e letramento digital. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária da PUC-SP**. n. 18, jul. 2017. Disponível: <http://dx.doi.org/10.23925/1983-4373.2017i18p60-77> Acesso: 20 jun. de 2019

PRENSKY, M. **From digital nativesto digital wisdom: hopefulelessays for 21st Century learning**. Thousand Oaks: Corwin, 2012.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico /– 2. Ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. **Análise de gêneros do discurso na teoria Bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas**. Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/linguagem-em-discurso/0402/040208.pdf> . Acesso feito em 22 de maio de 2019

SAMPIEIRI, H., Roberto, COLLADO, Fernández, C., LUCIO, B., Pilar, M. D. **Metodologia de Pesquisa**. [Minha Biblioteca]. Retirado de <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788565848367>. Acesso feito em 27 de maio de 2019

SANTOS, Flávio Renato dos. **Alfabetização e letramento: a cultura escrita de alunos que iniciam o ensino fundamental II**. 2015. 112 p. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/136616>>. Acesso feito em 26 de maio de 2019

SANTOS, FLÁVIO RENATO. **A escrita de gêneros textuais por alunos do ensino fundamental**. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/157237/santos_fr_me_rcla.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso feito em 16 de maio de 2019

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: caderno do professor** / Magda Becker Soares; Antônio Augusto Gomes Batista. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 64 p.

SOARES, Magda. **Por que a alfabetização no Brasil é falha?** Disponível em . <https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2017/12/11/Por-que-a-alfabetiza%C3%A7%C3%A3o-no-Brasil-%C3%A9-falha-Esta-professora-responde>. Acesso feito em 15 de junho de 2019

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª ed. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2017.

STREET, B.V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240p.

TAPSCOTT, Don. **A hora da geração digital: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos**. (tradução de Marcelo Lino). Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1999

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

TÔRRES, Maria Emília Almeida da Cruz. **A leitura do professor em formação : o processo de engajamento em práticas ideológicas de letramento** / Maria Emília Almeida da Cruz Tôrres. -- Campinas, SP : [s.n.], 2009. 212 páginas

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos, **Hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital I** Antonio Carlos dos Santos Xavier. Campinas, SP: (s.n.), 2002. Disponível em

http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269080/1/Xavier_AntonioCarlosdosSantos_D.pdf Acesso feito em 26 de outubro de 2019.

ZIMMER, Rosa. Denise Raquel. Douglas Corrêa da. **As relações dialógicas na constituição do gênero discursivo propaganda** .Disponível em <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/download/12661/8795>. Acesso feito em 18 de maio de 2019.

ANEXOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS-COEP

TERMO DE ASSENTIMENTO

I - IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO

Título do trabalho experimental: **GÊNEROS TEXTUAIS, IMPRESSOS E DIGITAIS IMERSOS EM POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS INOVADORAS NA ALFABETIZAÇÃO.**

Pesquisador (es) responsável (is): **Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Helaine Cristina Amaro Calixto**

Telefone para contato: 38294685 ou 99952-1077

II - PROCEDIMENTOS DO EXPERIMENTO

A pesquisa aplicará 3 atividades práticas inovadoras na alfabetização com cantigas e parlendas em suporte impresso e 3 atividades práticas inovadoras na alfabetização com cantigas e parlendas em suporte digital, com o objetivo de analisar as atividades pedagógicas com os gêneros textuais cantigas e parlendas, em suportes digital e impresso, por meio de uma sequência didática, de modo a refletir sobre as práticas inovadoras na alfabetização, contemplando o impacto no processo de leitura e escrita. Serão aplicadas atividades textuais xerocadas e de ditado para os alunos, com a possibilidade de escrita em papel, utilizando o suporte folhas impressas para registro da escrita, e a mesma atividade de escrita de parlendas e cantigas realizada em suporte digital, realizando a escrita utilizando o teclado em computadores.

III - PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA

A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva ou ligue para o Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos da UFLA. Endereço – Campus Universitário da UFLA, Pró-reitora de pesquisa, COEP, caixa postal 3037, Telefone: 3829-5182.

Eu VALDIRENE MEMENTO declaro que li e entendi todos os procedimentos que serão realizados neste trabalho. Declaro também que, fui informado que posso desistir a qualquer momento. Assim, após consentimento dos meus pais ou responsáveis, aceito participar como voluntário do projeto de pesquisa descrito acima.

Lavras, 05 de julho de 2019.

NOME (legível) Valdirene Memento RG: _____

ASSINATURA *Valdirene Memento*

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada com o pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

No caso de qualquer emergência entrar em contato com o pesquisador responsável no Departamento de Educação Telefones de contato: 03538294586.

Campus Universitário
Caixa Postal 3037
37200-000 Lavras-MG – Brasil

Sítio: http://www.prp.ufla.br/site/?page_id=440
E-mail: coep@nintec.ufla.br
Fone: 35 3829 5182
CNPJ: 22.078.679/0001-74



UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS

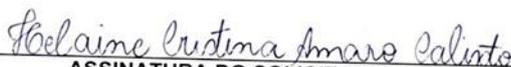
REQUERIMENTO

Solicito à direção desta instituição de ensino a autorização para utilizar as dependências da Escola Municipal Antônia Garcia Vilela para coleta de dados com seres humanos.

Os dados serão utilizados no projeto **GÊNEROS TEXTUAIS, IMPRESSOS E DIGITAIS, IMERSOS EM POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS INOVADORAS NA ALFABETIZAÇÃO** da pesquisadora HELAINE CRISTINA AMARO CALIXTO para conclusão da dissertação no Mestrado Profissional em Educação.

Os voluntários serão os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, Anos Iniciais e serão abordados em sala de aula, no primeiro turno. Sua participação será voluntária mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os voluntários poderão optar por não participar ou desistir em qualquer momento sem qualquer prejuízo.

Lavras, 05 de julho 2019



ASSINATURA DO SOLICITANTE

(Responsável pela pesquisa)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS-COEP

TERMO DE ASSENTIMENTO

I - IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO

Título do trabalho experimental: **GÊNEROS TEXTUAIS, IMPRESSOS E DIGITAIS IMERSOS EM POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS INOVADORAS NA ALFABETIZAÇÃO.**

Pesquisador (es) responsável (is): **Ilsa do Carmo Vieira Goulart**
Helaine Cristina Amaro Calixto

Telefone para contato: 38294685 ou 99952-1077

II - PROCEDIMENTOS DO EXPERIMENTO

A pesquisa aplicará 3 atividades práticas inovadoras na alfabetização com cantigas e parlendas em suporte impresso e 3 atividades práticas inovadoras na alfabetização com cantigas e parlendas em suporte digital, com o objetivo de analisar as atividades pedagógicas com os gêneros textuais cantigas e parlendas, em suportes digital e impresso, por meio de uma sequência didática, de modo a refletir sobre as práticas inovadoras na alfabetização, contemplando o impacto no processo de leitura e escrita.

Serão aplicadas atividades textuais xerocadas e de ditado para os alunos, com a possibilidade de escrita em papel, utilizando o suporte folhas impressas para registro da escrita, e a mesma atividade de escrita de parlendas e cantigas realizada em suporte digital, realizando a escrita utilizando o teclado em computadores.

III - PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA

A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva ou ligue para o Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos da UFLA. Endereço – Campus Universitário da UFLA, Pró-reitora de pesquisa, COEP, caixa postal 3037, Telefone: 3829-5182.

Eu, Estela Cristiane Batista Silva Machado, responsável legal pela instituição escolar em que será realizada a pesquisa, declaro que li e entendi todos os procedimentos que serão feitos neste trabalho. Declaro também que, fui informado que posso desistir a qualquer momento.

Lavras, 05 de junho de 2019.

NOME (legível) Estela Cristiane Batista Silva Machado RG: MG 6799359

ASSINATURA [assinatura]

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada com o pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

No caso de qualquer emergência entrar em contato com o pesquisador responsável no Departamento de Educação Telefones de contato: 03538294586.

Campus Universitário
Caixa Postal 3037
37200-000 Lavras-MG – Brasil

Sítio: http://www.prp.ufla.br/site/?page_id=440
E-mail: coep@nintec.ufla.br
Fone: 35 3829 5182
CNPJ: 22.078.679/0001-74



ENSINO FUNDAMENTAL - CICLO DA ALFABETIZAÇÃO, CICLO COMPLEMENTAR,
E EDUCAÇÃO INFANTIL
DECRETO Nº 02/82 DE 08-09-82
RESOLUÇÃO Nº 8456/98 de 27-01-98
AV. MARIQUINHA AMORELLI, 101- BAIRRO - MARCIOLÂNDIA.
CEF. 37.250-000 - NEPOMUCENO - MINAS GERAIS
Telefone: (35) 3861 - 3840
E-mail: antoniagarcia vilela@yahoo.com.br

ESCOLA MUNICIPAL "ANTÔNIA GARCIA VILELA"

Autorização

Eu Estela Cristiane Batista Silva Machado, responsável pela Escola Municipal Antônia Garcia Vilela, autorizo a realização do estudo GÊNEROS TEXTUAIS, IMPRESSOS E DIGITAIS, IMERSOS EM POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS INOVADORAS NA ALFABETIZAÇÃO, a ser conduzido pela pesquisadora HELAINE CRISTINA AMARO CALIXTO. Fui informada, pela responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Nepomuceno, 05 de julho de 2019

Assinatura: _____

**Estela Cristiane Batista
Silva Machado**
Diretora
Nepomuceno - Portaria Nº 019/2018

Carimbo do responsável institucional