



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO DELTA DO PARNAÍBA – UFDPa**  
**CAMPUS MINISTRO REIS VELLOSO**  
**CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**GRACILENE PEREIRA DE OLIVEIRA**  
**KELMA LYA BARROS DOS SANTOS**

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM**  
**DA LEITURA E ESCRITA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

**Parnaíba – Piauí**

**2025**

**GRACILENE PEREIRA DE OLIVEIRA**

**KELMA LYA BARROS DOS SANTOS**

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM  
DA LEITURA E ESCRITA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Delta do Parnaíba, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Matias Cavalcante e Souza

**Parnaíba – Piauí**

**2025**

2025

GRACILENE PEREIRA DE OLIVEIRA

KELMA LYA BARROS DOS SANTOS

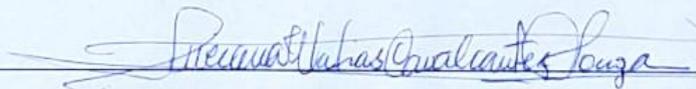
**PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM  
DA LEITURA E ESCRITA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Delta do Parnaíba, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

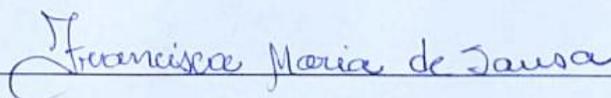
Orientadora: Professora Dra. Luciana Matias Cavalcante.

Aprovado em: 14 / 07 /2025

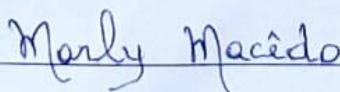
BANCA EXAMINADORA



Professora Dra. Luciana Matias Cavalcante e Souza (Orientadora – UFDPAr)



Professora Dra. Francisca Maria de Sousa (Examinadora Interna – UFDPAr)



Professora Dra. Marly Macêdo (Examinadora Interna – UFDPAr)

Dedicamos esse trabalho à Deus e à todas as pessoas que nunca deixaram de nos apoiar e  
contribuíram para sermos quem somos hoje.

## **AGRADECIMENTOS**

Em Provérbios 16:3 diz “Consagre ao Senhor tudo o que você faz, e os seus planos serão bem-sucedidos. No livro dos Salmos diz como é feliz aquele que confia e espera no Senhor. Dito isso, é com imensa gratidão que retiramos esse breve espaço para agradecer a todos que nos ajudaram e apoiaram em nosso processo acadêmico.

Agradecemos primeiramente à Deus pelo Seu cuidado, e por nos guiar em cada passo, por Ele ter nos sustentado até aqui e por essa realização.

Agradecemos às nossas famílias, por sempre estarem ao nosso lado sendo nossa base e nos dando apoio incondicionalmente.

Agradecemos à Universidade Federal do Delta do Parnaíba – UFDPAr, por nos enriquecer com tão profundo conhecimento, tornando nossa formação acadêmica tão significativa e pela gama de oportunidades oferecidas durante os anos de licenciatura.

Agradecemos a nossa orientadora, Professora Dra. Luciana Matias Cavalcante e Souza, pela oportunidade de nos proporcionar um conhecimento vasto e de experienciar aprendizados únicos.

Agradecemos às nossas amigas e parceiras de vida acadêmica, que tornaram essa caminhada mais leve, nos ajudando e sendo fonte de amparo em todos os momentos.

Agradecemos a todos os professores e professoras que contribuíram com nossa formação acadêmica e profissional, nos estágios e outras experiências formativas durante o curso, no qual trouxeram tantos conhecimentos e experiências, contribuindo para nos tornarmos profissionais e seres humanos melhores.

“A leitura é uma fonte inesgotável de prazer, mas por incrível que pareça, a quase totalidade,  
não sente esta sede”.

(Carlos Drummond de Andrade)

## PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA<sup>1</sup>

Gracilene Pereira de Oliveira<sup>2</sup>

Kelma Lya Barros dos Santos<sup>3</sup>

### RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar o papel do letramento em práticas de alfabetização, destacando o potencial dos gêneros discursivos orais para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. A problematização parte do cenário educacional brasileiro, refletindo sobre os índices de alfabetização e as expressivas taxas de analfabetismo funcional. O estudo caracteriza-se como relato de experiência, ancorado na pesquisa narrativa, com base nas vivências do Estágio Supervisionado Obrigatório do curso de Licenciatura em Pedagogia e na realização de um projeto de letramento em uma escola pública do município de Parnaíba – PI. As práticas pedagógicas foram organizadas em oficinas com foco no letramento, centradas no uso de gêneros discursivos orais, associando oralidade, leitura, escrita e ludicidade. Os resultados evidenciaram que o uso de textos estáveis e significativos, como parte do repertório linguístico dos educandos, contribuiu para ampliar seu vocabulário, favoreceu o desenvolvimento da interpretação textual, das habilidades de escrita e estimulou a criatividade, valorizando o uso social da leitura e da escrita. A análise dos resultados também apontou que integrar alfabetização e letramento é essencial para formar leitores e escritores críticos e participativos, destacando a importância de práticas pedagógicas que valorizem a cultura local e respeitem as singularidades dos educandos, promovendo a inclusão social e a autonomia.

**Palavras-chave:** letramento; alfabetização; gêneros discursivos; oralidade.

### ABSTRACT

This study aims to analyze the role of literacy in reading and writing practices, highlighting the potential of oral discourse genres for the development of these skills. The discussion stems from the Brazilian educational context, reflecting on literacy rates and the significant levels of functional illiteracy. The research is characterized as an experience report, anchored in narrative inquiry, based on the activities of the Supervised Internship of the Pedagogy undergraduate program and the implementation of a literacy project in a public school in Parnaíba, Piauí. The pedagogical practices were organized into workshops focused on literacy, centered on the use of oral discourse genres, integrating orality, reading, writing, and playfulness. The results showed that the use of stable and meaningful texts, as part of the students' linguistic repertoire,

---

<sup>1</sup> Trabalho de conclusão de curso apresentado à Universidade Federal do Delta do Parnaíba UFDPAr, como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, orientado pela Professora Dra. Luciana Matias Cavalcante e Souza.

<sup>2</sup> Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Delta do Parnaíba – UFDPAr. Email: ggracileneoliveira@gmail.com.

<sup>3</sup> Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Delta do Parnaíba – UFDPAr. Email: kelmalyabarrs@gmail.com.

contributed to vocabulary expansion, fostered reading comprehension and writing skills, and stimulated creativity, while emphasizing the social use of reading and writing. The analysis also indicated that integrating literacy and reading instruction is essential to develop critical and participatory readers and writers. This way, it reinforces the importance of pedagogical practices that value local culture and respect students' individualities, promoting social inclusion and autonomy.

Keywords: literacy; reading instruction; discourse genres; orality.

## **1 Introdução**

Ao observarmos o cenário da Educação Brasileira, de nossas escolas de Educação Básica e suas práticas, somos estimuladas a conhecer e entender mais sobre sua organização, sobre os conhecimentos e saberes construídos no trabalho educativo ali compartilhado, especialmente nos sentimos instigadas a investigar as concepções e práticas inerentes ao processo de alfabetização e letramento, considerando que é preocupante que ainda estejamos vivendo uma realidade em que os índices de analfabetismo no Brasil, apesar de estarem em queda, são ainda expressivos, especialmente o analfabetismo funcional que, segundo o censo de 2022, encontra-se em 29%, cerca de 40 milhões de jovens e adultos brasileiros, entre 15 e 64 anos ainda apresentam uma proficiência em leitura e escrita rudimentar (Inaf, 2024). Neste contexto, nos surpreendemos com avaliações que demonstram que nossos estudantes estão saindo da Educação Básica com um nível de proficiência em leitura e escrita abaixo do esperado. Assim, é pertinente e urgente pensarmos no letramento como caminho que deve ser potencializado nas práticas de alfabetização, compreendendo a necessidade de organização de estratégias que apresentam diferentes gêneros textuais como base para o aprendizado do sistema de escrita alfabética, destacando o uso da escrita e suas relações com as práticas sociais. Soares (2003) aprofunda a discussão acerca da “[...] perda de especificidade do processo de alfabetização nas práticas escolares”, argumentando que a aprendizagem da leitura e escrita é um processo que se faz por duas vias, uma técnica e a outra pelo uso social da escrita. Nesse sentido, identificamos a importância de que no processo de alfabetização, sejam utilizados como recursos a diversidade de textos de uso social, a fim de estimular o educando na compreensão e interpretação dos diferentes textos de circulação social, portanto ao utilizarmos poemas, listas, receitas, contos, parlendas, dentre outros gêneros textuais, promovemos o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita.

Nesse caminho de reflexão propomos como objetivo geral para esse estudo: analisar o papel do letramento nas práticas de alfabetização, destacando o potencial do uso dos gêneros

discursivos orais para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Como objetivos específicos, destacamos: (i) identificar, por meio de práticas de letramento, o potencial dos gêneros discursivos orais para ampliar o repertório linguístico dos discentes; (ii) refletir acerca da valorização da cultura e dos saberes dos discentes, respeitando e incentivando sua identidade local e regional, a partir do uso dos gêneros discursivos orais no processo de alfabetização; (iii) fortalecer a inclusão social ao contribuir para integrar os discentes às práticas de letramento da sociedade, promovendo autonomia e igualdade de oportunidades.

Nesse ínterim, as discussões acerca do papel do letramento no campo da alfabetização destacam-se por dois caminhos: o primeiro diz respeito a necessidade de identificarmos as especificidades de cada ação e suas distinções, mas compreendendo a intrínseca relação entre elas, o que se refere ao conceito de alfabetização e letramento. Para Soares (2003), a alfabetização é o processo de aquisição do sistema de escrita alfabética, enquanto o Letramento é o uso social da leitura e escrita em diferentes contextos. Ou seja, a alfabetização é o aprendizado do sistema de escrita, com suas normas e convenções, enquanto o letramento está voltado às habilidades de leitura e escrita e seu uso na vida cotidiana, compreendendo a diversidade de situações e contextos em que a escrita se apresenta, em sua simplicidade e complexidade. Portanto, a alfabetização é o domínio do sistema de escrita, ou seja, a capacidade de ler e escrever palavras e textos e o Letramento refere-se ao uso funcional da leitura e escrita, ou seja, a capacidade de aplicar o que foi aprendido em diversas situações sociais, como ler um livro, escrever uma carta, interpretar um texto informativo, atuando na sociedade a partir da compreensão do contexto social mais amplo, da realidade que nos circunda, de modo reflexivo e crítico. Nesse sentido, a alfabetização e o letramento são interdependentes, pois o educando passa a compreender e utilizar a leitura e escrita de forma mais eficaz em sua vida, sendo um leitor e escritor ativo e crítico na sociedade.

O segundo caminho foi discutido por Freire (2002), que parte do entendimento de que a alfabetização deve ser compreendida de modo completo, incluindo em seu próprio conceito a análise crítica do mundo, potencializando a linguagem, uma vez que ler o mundo e agir sobre ele é também um modo de escrita. Portanto, na perspectiva de Freire (Ibidem), o termo alfabetização está associado à leitura de mundo, porque a expressão escrita e a realidade contextual estão entrelaçadas, já que a compreensão do texto demanda a percepção das relações existentes entre o texto e o contexto. O conceito de alfabetização deve ultrapassar a ação de codificar e decodificar, pois essas habilidades sozinhas não são suficientes para atender a complexidade do uso social da escrita. Sob o olhar de Freire e Soares, passamos a compreender

que a aprendizagem da leitura e escrita, além de dizer respeito a uma técnica própria do uso do sistema de escrita alfabética, precisa considerar o uso social desta linguagem em diferentes situações e contextos, pela leitura e entendimento da realidade social ao nosso redor e, ao potencializarmos a consciência sobre a importância da participação do educando na sociedade, o interesse e a perspectiva sobre como as coisas acontecem passam a ser um facilitador para a eficiência do processo de alfabetização e a transformação social.

Colaborando para a indissociabilidade entre alfabetização e letramento propomos o planejamento e execução de um projeto didático-pedagógico em que o texto se apresenta como central, especialmente os gêneros discursivos orais que valorizam os saberes coletivos e significativos do educando. Segundo Marcuschi (2008), “o texto não é apenas uma sequência de frases, mas uma unidade de sentido que resulta da interação entre quem escreve e quem lê, num determinado contexto social e cultural”. Isso significa que o texto carrega muitas marcas, próprias da subjetividade humana, revelando ideias e significados que ultrapassam sua estética e estrutura, pois está inserido em práticas discursivas concretas. Assim, ao ler ou produzir um texto, o indivíduo não está apenas decodificando símbolos, mas também interpretando e produzindo sentidos a partir de sua realidade. Portanto, o texto não é apenas uma construção linguística, mas um recurso de interação e atuação social, estando presente em muitos momentos de nossas vidas. Neste sentido, conhecer, interpretar e produzir textos com autonomia e criticidade são habilidades indispensáveis ao exercício pleno da cidadania.

Assim, procuramos ampliar nossas reflexões sobre o tema, organizando essa escrita em quatro seções: na primeira seção ampliamos as reflexões teóricas acerca da alfabetização-letramento, especialmente apresentando o contexto histórico, até a presença do termo letramento nesse processo. Na segunda seção, refletimos criticamente sobre a cartilha como recurso didático utilizado há tempos, mas considerando os fundamentos desse recurso que, por vezes, ainda embasam algumas práticas de alfabetização na atualidade, assim como destacamos a presença do livro didático nesse processo. Na continuidade, refletimos sobre o relato de experiência na terceira seção, percebendo-o como pesquisa narrativa (na narrativa de si) e sua contribuição para a formação de professores. Por fim, apresentamos a quarta seção, analisando criticamente as vivências e experiências construídas durante o Estágio Supervisionado Obrigatório do Curso de Licenciatura em Pedagogia e a realização de um projeto de alfabetização-letramento, planejado e executado em uma escola pública do município de Parnaíba – PI em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, como uma extensão da formação prática iniciada nos estágios.

## 2 Contexto Histórico da Alfabetização e a Perspectiva do Letramento

Desde que nascemos presenciamos o uso da língua em suas diferentes manifestações, como expressão do pensamento humano, em momentos de comunicação social em que as pessoas têm contato com a linguagem. Os registros escritos também estão ao nosso redor desde cedo, seja por meio de imagens ou em textos, portanto somos cotidianamente estimulados à expressão oral e escrita. Segundo Vygotsky (1998), a linguagem ocupa lugar central na aprendizagem da criança e, por conseguinte, em seu desenvolvimento. Para o autor:

A capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superarem a ação impulsiva, a planejarem a solução para um problema antes de sua execução e a controlarem seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais (1998, p.38).

Assim, embalada nesta capacidade de comunicação, a humanidade amplia suas formas de expressão, iniciando na pré-história com as pinturas rupestres, até a produção de um sistema mais complexo de escrita. Este sistema mais complexo amplia a necessidade do aprendizado da escrita – a alfabetização. Portanto, com o surgimento da escrita identificamos na Antiguidade e Idade Média o predomínio do método da soletração, constituindo práticas mais sistematizadas de alfabetização (Mendonça & Mendonça, 2008).

Na antiguidade, o trabalho de leitura e cópia também se destacavam, primeiro liam e copiavam palavras, depois passavam para frases e textos mais conhecidos, para então escrever os próprios textos (Cagliari, 2009, p.14 *apud* Leal; Silva, 2023, 1611). Já na Idade Média, era mais comum a transmissão de conhecimentos nos ambientes familiares. Sobre isso, Cagliari descreve:

Tradicionalmente, era comum e, de certa maneira até hoje é, um indivíduo aprender a ler sem necessariamente ter ido para a escola, já que não pretendia se tornar um escriba. A curiosidade, certamente, levava muita gente a ler para lidar com os negócios, o comércio e até mesmo para ler as obras religiosas ou obter informações culturais da época. A alfabetização, nesses casos, ocorria a partir da transmissão de conhecimentos relativos à escrita de quem os possuía para quem queria aprender. Aprender a decifrar a escrita, ou seja, a ler relacionando os caracteres às palavras da linguagem oral, devia ser o procedimento comum (1996, p. 23 *apud* Barboza, 2016, p. 16).

No Brasil, o processo de alfabetização inicia com a chegada da Companhia de Jesus em nosso território em 1549 e se deu dentro do processo de catequização dos povos originários, propondo uma educação de caráter religioso. A presença das missões religiosas manteve o

ensino conservador e uma educação voltada às elites e, nesse sentido, não se consolidou como proposta de alfabetização para todos (Aranha, 2006), porém trouxe uma prática que se mantinha em ascensão na Europa, centrada na memorização das letras, na soletração das sílabas, representando o método sintético, que parte da unidade menor para a maior, ou seja, das letras para as sílabas, depois as palavras, frases e textos (Mendonça & Mendonça, 2008).

De acordo com Mortatti (2006), com a evolução dos métodos de ensino, o processo que hoje é conhecido por alfabetização, foi tendo um de seus marcos com a utilização das cartilhas no final do século XIX, em meados de 1876 com a publicação da *Cartilha Maternal* (também chamada *Arte da Leitura*) escrita pelo poeta português João de Deus. Com a popularização das cartilhas pelo país, sua utilização se deu por muitas décadas e derivou discussões entre o uso dos métodos sintéticos e analíticos na alfabetização. Ainda para Mortatti (2006, p. 34) “[...] fundou-se uma nova tradição: o ensino da leitura envolve necessariamente uma questão de método, ou seja, enfatiza-se como ensinar metodicamente, relacionado com o que ensinar”. Diante disso, os métodos e formas de alfabetizar vêm sendo amplamente discutidos, considerando a proposta de formação, os êxitos e fracassos desse processo.

Constantemente discutida, a questão dos métodos nas práticas de alfabetização é algo de escolha de cada profissional e diante das diversas formas e técnicas diferentes utilizadas desde a antiguidade, podemos caracterizar os modelos mais tradicionais em dois tipos: os métodos sintéticos e analíticos. Sebra e Dias (2011, p. 307) detalham que nos métodos sintéticos “são usados procedimentos que partem de unidades menores para chegar a unidades maiores (da parte para o todo), [...] logo, podem ser apresentadas inicialmente as letras, os sons das letras ou as sílabas”; não é fixa uma ordem a ser seguida, mas a sequência é definida pelo professor que está alfabetizando. Portanto, podemos considerar métodos sintéticos, os métodos utilizados nas cartilhas de alfabetização – alfabético e silábico, assim como o método fônico.

Criado no primeiro período da antiguidade, o método alfabético (também conhecido como soletração) ensinava primeiro as letras, cada qual em seu lugar no alfabeto; depois tinham como foco a grafia de cada letra, para então partir para os sons e depois juntá-los, formando sílabas (Marrou, 1969, p. 248 *apud* Mendonça, 2011, p. 24). O método silábico traz as sílabas ensinando seu som e grafia para então formar palavras, e o método fônico ensina os sons/fonemas de cada letra e que combinados, podem formar palavras. Na Idade Média, a técnica de soletração também era utilizada e para facilitar a aquisição da leitura e o processo de alfabetização se dava também para poucos, consistindo no contato direto de crianças com tábuas com o alfabeto escrito ou alfabetos em couro (Mendonça & Mendonça, 2008, p. 21). O processo

de ensino ocorria em dois níveis: o do alfabeto e o dos primeiros textos. Os textos usados tinham cunho religioso, todos escritos em latim (Mendonça, 2011).

Os métodos analíticos, divididos em palavrção, sentencição e método global, partem da compreensão do texto, ou seja, iniciam com uma palavra, sentença ou texto e depois partem para a unidade menor, até chegar nas sílabas e letras. Estimulam a compreensão para produzir textos e desenvolver a leitura de modo mais contextualizado. Como traz Mendonça (2011, p. 28) “Por exemplo: toma-se a palavra (BOLA), que é analisada em sílabas (BO-LA), desenvolve-se a família silábica da primeira sílaba que a compõe (BA-BE-BI-BO-BU) e, omitindo a segunda família (LA-LE-LI-LO-LU), chega-se às letras (B-O-L-A).”

Ao utilizar o método de palavrção, a palavra é mostrada ao educando e é segmentada em sílabas, estudando as famílias silábicas e depois as letras que as compõem. No método de sentencição, o educando olha uma frase e é estimulado a memorizar as palavras que formam a frase, depois analisa as sílabas das palavras e utiliza-se a comparação com outras palavras.

O método global, também conhecido como de contos/histórias, inicia com textos (histórias ou contos) que sejam mais próximos à realidade do educando, ou seja, que utilize a imaginação na compreensão da importância de ler e escrever. Dito isso, depois são trabalhadas frases do texto e, em sequência, há a segmentação de palavras. Para Goodman (1986 *apud* Sebra; Dias, 2011, p. 312) o método global se diferencia dos demais, pois contextualiza a escrita demonstrando sua função e importância:

As ideias do método global são progressistas e sensíveis às necessidades das crianças e buscam desenvolver a criatividade destas, permitindo a elas próprias “descobrirem” os princípios subjacentes à leitura e à escrita. Além disso, as práticas do método global evitam a submissão das crianças a programas estruturados e sistemáticos, como os programas fônicos e seu ensino sistemático e explícito de correspondências grafema-fonema.

Embasando-se na teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget, Ferreiro e Teberosky (1999) desenvolvem estudo acerca do aprendizado da língua escrita, o qual resultou na Teoria da Psicogênese da Língua Escrita. A referida teoria representou um marco transformador na percepção do processo de alfabetização, inovando principalmente por revelar que o indivíduo já constrói em sua mente hipóteses sobre a língua escrita durante o processo de alfabetização, fruto das experiências sociais, ou seja, atribui significativa importância à relação entre aprendizagem e o contexto sociocultural. A pesquisa conduzida por Ferreiro e Teberosky descreve os níveis de aprendizagens da escrita indicando que, independentemente das práticas escolares, o educando já vivencia a língua escrita, criando e recriando experiências neste campo. Nesse contexto, as hipóteses de escrita são sistematizadas em seis níveis: (1) **fase icônica**, em que representa a escrita por meio de desenhos, rabiscos ou garatujas; (2) **fase pré-silábica**, em

que o educando já utiliza letras para escrever, mas ainda não estabeleceu relação entre escrita e oralidade, ou seja, ainda não percebe que a palavra é segmentada em sílabas; (3) **silábica**, nessa fase já entende que a palavra é segmentada em sílabas, podendo ainda grafar letras aleatórias para cada sílaba (silábico sem valor sonoro) ou letras pertinentes à palavra para cada sílaba (silábico com valor sonoro); (4) **silábico-alfabética** – nesta fase o educando já está em transição para a fase alfabética, escrevendo com letras pertinentes, porém ainda observamos a ausência ou troca de letras, revelando ainda certa inconsistência na escrita da palavra, que ora expressa a fase silábica, ora a alfabética; (5) a **fase alfabética** - em que o educando percebe os sons e os representa com letras e sílabas, trazendo sentido à palavra escrita, mostrando domínio da relação fonema-grafema; (6) por fim, a **fase ortográfica** – nesta fase a escrita alfabética já está se consolidando, pois passa a escrever observando as regras ortográficas, com acentuação, pontuação, dentre outras regras da norma gramatical.

Destacamos também, nesse processo de proposição dos métodos de alfabetização, a perspectiva sociolinguística em que se fundamenta o método de alfabetização proposto por Paulo Freire. Nesta proposta, destaca-se uma percepção mais profunda de leitura, representada pela leitura crítica do mundo, além da valorização dos saberes dos educandos, base para a construção coletiva do Círculo de Cultura. Freire propõe o estudo da língua escrita por meio da reflexão acerca da realidade, problematizando-a para, a partir dessa prática dialógica, eleger a palavra geradora, discutindo sua segmentação em sílabas. De acordo com Mendonça (2011, p. 122):

[...] é extraída pelo professor (FREIRE, 1980) do universo vocabular dos aprendizes, conforme critérios de produtividade temática, fonêmica (palavra composta, preferencialmente, por mais de três sílabas), e do seu teor de motivação e conscientização. E ainda, mostramos que, através da decomposição das sílabas da palavra geradora e pela sua combinação, são geradas outras palavras significativas.

Segundo Mendonça, por meio das práticas de alfabetização propostas por Freire, na perspectiva sociolinguística “é possível não só alfabetizar os alunos em menos de um ano, mas ainda levá-los, através do diálogo, a avançar no domínio dos usos sociais da leitura e da escrita, e no desenvolvimento de sua consciência crítica e social” (2011, p. 129). Portanto, é um método que une a alfabetização e o letramento de uma forma realmente prática, pois propõe analisar o contexto social a partir de elementos cotidianos do educando e o desenvolvimento do pensamento crítico, bem como coloca o discente no centro do processo de ensino-aprendizagem, respeitando e valorizando sua realidade.

Enquanto a alfabetização desenvolve a aprendizagem do sistema de escrita alfabética, o letramento se ocupa da função social do ler e escrever, relacionado diretamente com a

compreensão/interpretação e produção, destacando as habilidades relativas ao uso da língua em práticas sociais. Em consonância a isso, Soares (2020, p. 27) destaca em seus estudos o conceito de Letramento, que diz respeito à “capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades variadas, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos [...]”.

## **2.1 Letramento: como surgiu?**

No contexto da aprendizagem da leitura e da escrita, além de entender e identificar as regras e convenções da escrita, identificando grafemas, fonemas e suas relações, é necessário que o aprendiz da língua saiba aplicar esses conhecimentos em diferentes situações e contextos, manuseando diferentes tipos de gêneros textuais, em diferentes suportes e circunstâncias próprias das vivências cotidianas, respondendo a contento às demandas sociais.

Assim, Soares conceitua Letramento como “a capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais [...]”, entretanto o termo “Letramento” não existia em nosso vocabulário, sendo utilizado pela primeira vez no livro de Mary Kato, intitulado “No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística”, publicado em 1986. A partir de então, muitos debates e estudos foram crescendo em torno do conceito e das práticas de letramento, destacando principalmente seu significado prático e sua proximidade com a alfabetização. O termo letramento aparece simultaneamente em diversas sociedades pelo mundo em meados de 1980, vinculado às práticas de leitura e escrita socialmente utilizadas, resultando em um processo integrado à alfabetização, que traria um domínio das habilidades de leitura e de escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita, como é descrito por Soares (1999).

É importante salientar que, mesmo considerando a distinção entre alfabetização e letramento, Soares destaca que “[...] as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes” (2020, p. 27), portanto uma ação não é pré-requisito da outra, mas caminham juntas, se integrando e potencializando-se mutuamente nas práticas sociais de leitura e escrita.

Soares (1999, p. 97) evidencia que o surgimento da palavra “letramento” se deu como consequência da necessidade de nomear os comportamentos e práticas de uso do sistema de escrita, em situações sociais em que a leitura e/ou a escrita estejam envolvidas. Dessa forma, a alfabetização é potencializada quando associada ao letramento, pois o uso da escrita favorece o desenvolvimento da compreensão/interpretação, da proficiência em leitura e escrita, além das

habilidades de uso de diferentes gêneros textuais, assim como do processo reflexivo e crítico do indivíduo, podendo assim, se inserir de forma mais ativa nas práticas em seu contexto social.

Soares (2004) entende o processo de alfabetização, frente ao conceito de letramento, como o aprendizado da leitura e escrita em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita. Portanto, às práticas de alfabetização e letramento estão intrinsecamente ligadas e devem ser ensinadas envolvendo sempre o contexto social, a leitura e a escrita, como habilidades para além do conhecimento escolar, estendendo-se às atividades sociais.

Outro autor que amplia essa reflexão é Brian Street (1984), que distingue o letramento autônomo, associado à mera codificação e decodificação, do letramento ideológico, que reconhece a escrita como uma prática social situada, carregada de significados culturais. Street afirma que “o letramento não é um conjunto de habilidades neutras, mas práticas culturais socialmente construídas” (Street, 1984, p. 1). Essa visão convida a escola a proporcionar experiências reais de uso da língua escrita, em que os estudantes compreendam que ler e escrever são formas de agir no mundo.

Leda Verdiani Tfouni (1995) também enfatiza que o letramento envolve aspectos cognitivos, sociais e culturais, e que a escola deve atuar para democratizar o acesso à linguagem escrita. Para Tfouni, “letramento é o estado ou condição em que o indivíduo é exposto às práticas sociais de leitura e escrita em seu meio social” (1995, p. 19). É por meio da leitura e da escrita, inseridas em práticas sociais significativas, que o sujeito amplia sua visão de mundo, constrói conhecimentos e exerce sua cidadania.

Assim, refletir sobre o papel do letramento na aquisição da leitura e da escrita implica reconhecer que alfabetizar não se limita a ensinar um código, mas envolve também formar leitores e escritores críticos, capazes de utilizar a linguagem para compreender e transformar a realidade. A escola, nesse contexto, tem o compromisso de criar um ambiente alfabetizador rico em interações, textos e oportunidades de uso real da linguagem escrita.

## **2.2 Da cartilha ao livro didático: um olhar sobre o letramento nas práticas de alfabetização**

A alfabetização é processo essencial para a formação cidadã e o desenvolvimento intelectual das pessoas. No Brasil, esse processo tem sido marcado por diferentes abordagens pedagógicas e recursos didáticos, sendo a cartilha e o livro didático dois dos materiais mais utilizados ao longo do tempo. Neste cenário, essa seção apresenta reflexões acerca desses dois

recursos, considerando que a superação do método da cartilha e mesmo a adesão a outros materiais, para além do livro didático são essenciais para uma prática de alfabetização articulada ao letramento. Assim, buscamos nessa escrita caracterizar a cartilha enquanto recurso didático, analisar criticamente sua proposta de alfabetização e, na sequência, refletir sobre o papel do livro didático, com ênfase na política pública voltada para sua produção e distribuição no país.

A cartilha, historicamente, foi um dos primeiros instrumentos utilizados para ensinar a ler e escrever. Seu formato é tradicionalmente padronizado, organizado em lições sequenciais que priorizam a memorização de sílabas e palavras, com foco na correspondência entre fonema e grafema. Um exemplo clássico é a cartilha “Caminho Suave”, amplamente utilizada durante décadas nas escolas brasileiras. A proposta pedagógica da cartilha baseia-se na repetição e na progressão linear, com exercícios que enfatizam a decodificação mecânica da língua escrita. Segundo Mortatti (2000, p. 45), “o método da cartilha parte do pressuposto de que aprender a ler é apenas aprender a decodificar letras, sílabas e palavras”. Essa concepção reduz o ensino da leitura e da escrita à simples decifração do código alfabético, desconsiderando as práticas sociais de uso da linguagem.

Embora tenha desempenhado papel central no processo de alfabetização de várias gerações, a cartilha tem sido alvo de críticas por parte de educadores e pesquisadores. Sua proposta metodológica é frequentemente apontada como tecnicista e limitada, uma vez que desconsidera os contextos sociais de uso da linguagem e pouco estimula a construção de sentido durante o processo de aprendizagem. Para Soares (2004, p. 17), “a cartilha, como instrumento de ensino, foi concebida para promover uma alfabetização baseada na repetição e na memorização, distanciando-se do uso social da linguagem”. Em contrapartida, as abordagens contemporâneas de alfabetização, especialmente aquelas fundamentadas nos estudos do letramento, defendem que a leitura e a escrita devem ser ensinadas em contextos reais de uso, com base em práticas sociais significativas para o educando. Nessa perspectiva, “a alfabetização deve ir além da decodificação e favorecer a compreensão e produção de textos com sentido” (Rojo, 2009, p. 31), respeitando as diversidades linguísticas e culturais presentes nas salas de aula.

Segundo Mortatti (2000, p. 76) “ainda que já na segunda metade do século XIX se encontrassem cartilhas produzidas por brasileiros, o impulso nacionalizante se faz sentir, especialmente em alguns estados do país, a partir da década de 1890”; baseado na memorização e repetição, este método foca na soletração e na aprendizagem de sílabas e palavras através de cartilhas ilustradas. Ainda conforme Mortatti (Ibidem), esse modelo se alicerça na ideia de que

alfabetizar é ensinar a decodificar, ou seja, transformar letras em sons, palavras e frases sem, necessariamente, atribuir significado a elas. Com a Revolução Industrial, a educação e a alfabetização tornaram-se essenciais para o desenvolvimento econômico e social. Os sistemas escolares começaram a se consolidar, e a educação pública foi se expandindo, o que impulsionou o uso de materiais padronizados como as cartilhas. Dentre as principais características do método das cartilhas identificamos: a soletração, memorização, repetição, progressão linear e uso de cartilhas ilustradas. Na soletração, os educandos aprendiam a decompor palavras em sílabas e associar essas sílabas aos sons correspondentes, antes mesmo de compreender o significado do que liam. Para Soares (2004), essa abordagem tecnicista prioriza a mecânica da leitura em detrimento da construção de sentido. A memorização de palavras, sílabas e sons era parte central do processo, com listas extensas incluídas nas cartilhas para serem repetidas e decoradas.

A repetição constante de sílabas, palavras e frases simples visava fazer com que os educandos as reconhecessem e reproduzissem automaticamente. A progressão linear também era uma marca registrada, com conteúdo organizado do mais simples ao mais complexo, ignorando muitas vezes o ritmo individual de aprendizagem das crianças (Mortatti, 2000). As cartilhas ilustradas, por sua vez, buscavam apoiar o processo de memorização com imagens associadas a palavras, embora muitas vezes reforçassem estereótipos e uma visão limitada da realidade social dos educandos. Dessa forma, o processo de aprendizagem se dava pela familiarização com letras e sons, começando com o alfabeto e passando à formação de sílabas (como "ba", "be", "bi", "bo", "bu"), depois palavras simples ("ba-la", "be-be") e, por fim, frases e histórias curtas. No entanto, como alerta Rojo (2009), esse tipo de alfabetização centrado na decodificação pode comprometer o desenvolvimento da leitura crítica, já que não considera o texto como um objeto de sentido, mas apenas como código.

Nesse contexto, o método das cartilhas foi frequentemente criticado por depender excessivamente da memorização mecânica, sem promover uma compreensão profunda da leitura e da escrita. Soares (2003) destaca que o letramento não é apenas saber ler e escrever, mas saber usar a leitura e a escrita em práticas sociais reais e com propósito. O foco exclusivo na codificação (escrita) e decodificação (leitura) prejudica a produção textual espontânea, bem como o desenvolvimento do letramento, entendido como o uso funcional e contextualizado da linguagem escrita (Id.;Ibid.).

A causa para a prolongada utilização das cartilhas ou de seu método pelos educadores pode ser atribuída, dentre outros aspectos, pela ausência de um modelo que a substitua ou como

assinala Batista (2015, s.p.) “a formação inicial de professores ainda carrega fortes influências tradicionais, o que dificulta a adoção de práticas mais reflexivas e significativas”. Outro aspecto é a disponibilidade de recursos: as cartilhas são acessíveis, muitas vezes gratuitas, enquanto materiais inovadores podem ser caros ou escassos, especialmente em regiões rurais. Segundo Freitag e Motta (2011), a falta de políticas que incentivem a renovação dos materiais didáticos e a formação dos professores contribui para a manutenção de práticas obsoletas.

Segundo Soares (2003), a alfabetização é o processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas-procedimentos, habilidades necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita. Considerando esse processo de aprender a ler e a escrever, pode-se observar a vasta gama de materiais comuns no uso cotidiano desse processo, um deles e que se mostra, desde muitas décadas, sendo muito utilizado e aperfeiçoado para auxiliar na alfabetização, é o chamado livro didático, que possui desde textos e atividades de interpretação, imagens e conteúdos gramaticais que se ligam às habilidades trabalhadas nesse processo.

Como afirma Batista (2015, p. 59), “o livro didático é uma das principais ferramentas do trabalho docente e pode representar um importante aliado no processo de ensino-aprendizagem”. Diante disso, o livro didático se consolidou como um material pedagógico mais diversificado e contextualizado que a cartilha. Diferentemente desta, o livro didático costuma apresentar uma variedade maior de textos, atividades interdisciplinares e propostas que buscam desenvolver habilidades de leitura, escrita, oralidade e interpretação. Além de servir como apoio ao planejamento do professor, o livro didático apresenta subsídio para estudo complementar dos educandos, ampliando seu repertório cultural e linguístico. Entretanto, é preciso escolher livros didáticos de qualidade, além de não se reduzir os recursos a este material.

Embora seja um material comum e um elemento indispensável na maioria das instituições educacionais, vêm sendo discutido devido a prática pedagógica que representa, como é discutido por Santos, Albuquerque e Mendonça (2007, p. 111):

[...] o LD é um material didático efetivamente incorporado às práticas escolares, o que o levou a tornar-se referencial para o trabalho em sala de aula com os alunos. Mesmo professores que não seguem um livro específico, terminam utilizando atividades propostas em diferentes manuais didáticos. Assim, ainda que o LD não represente a prática pedagógica em si, ele tem sido utilizado na organização do trabalho realizado em sala de aula.

No Brasil, a distribuição de livros didáticos nas escolas públicas é garantida por uma política pública específica: o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

Criado com o objetivo de democratizar o acesso a materiais de qualidade. O programa realiza avaliações rigorosas dos livros, por meio de comissões formadas por especialistas, com base em critérios pedagógicos e técnicos (MEC, 2025). De acordo com Freitag e Motta (2011, p. 72), “o PNLD representa um marco nas políticas públicas educacionais brasileiras ao garantir o acesso universal e gratuito a livros didáticos de qualidade”. Além disso, Cury (2002, p. 134) destaca que “é papel do Estado garantir políticas públicas que assegurem o direito à educação e, nesse sentido, o PNLD é uma política de inclusão e equidade”.

Apesar dos avanços, ainda há desafios a serem enfrentados, como a necessidade de constante atualização dos materiais, o respeito à pluralidade cultural e o combate a abordagens ideológicas ou descontextualizadas. Além disso, o papel do professor é fundamental na mediação do uso do livro didático, sendo sua formação e capacidade crítica essenciais para aproveitar ao máximo o potencial educativo do material. Baseado nos autores Mortatti (2000), Soares (2003) e Rojo (2009), concluímos que tanto a cartilha quanto o livro didático possuem relevância histórica no contexto da alfabetização brasileira, mas é fundamental que esses recursos sejam analisados criticamente à luz das necessidades contemporâneas da educação. Uma prática pedagógica eficaz deve considerar as características dos educandos, valorizar a diversidade e articular teoria e prática com sensibilidade e compromisso social. As políticas públicas, como o PNLD, têm papel determinante nesse processo, ao garantir o acesso a materiais de qualidade e ao incentivar uma educação mais justa, significativa e transformadora.

Consideramos que a base para a transformação nas práticas de alfabetização está ligada tanto a investimentos na formação docente quanto aos investimentos na infraestrutura das nossas escolas, pois como observa Cury (2002), mudanças estruturais na educação requerem apoio institucional, formação permanente e políticas públicas consistentes. Portanto, todos esses fatores combinados ajudam a explicar por que a transição para novas metodologias de alfabetização é um desafio significativo. Em resumo, o método da cartilha desempenhou um papel histórico importante na alfabetização brasileira, mas torna-se cada vez mais necessário incorporar práticas pedagógicas que valorizem o sentido, a autonomia e a reflexão crítica. É evidente que as mudanças na sociedade influenciam diretamente as formas de aprender. Como afirma Soares (2004): “Não é mais possível educar usando o mesmo processo adotado há vinte anos e que foi responsável pela formação de uma geração. Nossos alunos vivem outra realidade: as mudanças são constantes, a computação está presente em todos os segmentos da vida cotidiana, tudo é mais rápido.”

### **3 Nas trilhas da pesquisa narrativa: o relato de experiência como caminho investigativo da formação e prática docente**

Esse trabalho se constitui como relato de experiência, destacando as vivências no Estágio Supervisionado Obrigatório no Curso de Licenciatura em Pedagogia, bem como analisamos a execução de um projeto didático-pedagógico voltado para práticas de letramento em uma turma do ciclo alfabetizador. O relato de experiência caracteriza-se pelo esforço de sistematização de memórias, pela organização e estudo de documentos produzidos no percurso descrito, além de associar-se à pesquisa bibliográfica na construção de conhecimentos científicos, sistematizados durante a escrita acadêmica nesse artigo. Essa abordagem metodológica mostra uma contribuição importante para a formação de professores, pois consolida-se como momento de reflexão crítica acerca das experiências pessoais na construção da identidade profissional docente.

A construção da identidade docente antecede a participação no curso de licenciatura, uma vez que, como reflete Carlos Marcelo Garcia “[...] a identidade docente vai, assim, se configurando de forma paulatina e pouco reflexiva por meio do que poderíamos denominar aprendizagem informal, mediante a qual os futuros docentes vão recebendo modelos com os quais vão se identificando pouco a pouco [...]” (2010, p.13). Assim, a identidade docente inicia ainda quando somos estudantes, mas passamos a refletir sobre ela mais diretamente durante a graduação, especialmente quando experienciamos o papel de professor e passamos a atuar em sala de aula durante os estágios. Diante disso, procuramos registrar neste relato, por meio da pesquisa narrativa (narrativas de si), como passamos a perceber a alfabetização e como fomos atribuindo significados ao letramento no processo de construção da linguagem escrita pelas crianças, construindo nossa identidade como professoras alfabetizadoras.

Cada situação que ocorre durante a formação do professor ou em sua trajetória profissional, conta como uma experiência única e que deve ser compartilhada, pois possibilita refletirmos sobre nossos fazeres, repensando nossas práticas pedagógicas e, portanto, compartilhar essas experiências por meio da escrita acadêmica contribui para consolidar saberes e socializá-los amplia nosso senso crítico e colaborativo, esperando contribuir para a qualidade das práticas de alfabetização do professor. Para Muylaert et al. (2014, p. 198):

O estudo qualitativo por meio das narrativas permite capturar as tensões do campo, de maneira que as ressonâncias e dissonâncias de sentidos que emergem pelas falas, sejam problematizadas a partir do encadeamento das falas que constitui a trama em que relatos biográficos e fatos vivenciados se entrelaçam. As narrativas permitem ir além da transmissão de informações ou conteúdo, fazendo com que a experiência seja revelada, o que envolve aspectos fundamentais para compreensão tanto do sujeito entrevistado individualmente, como do contexto em que está inserido.

Narra suas experiências permite que o professor, enquanto contador de histórias, olhe para dentro de si e busque em suas memórias acontecimentos marcantes, o autoconhecimento de suas práticas e as inspirações e fracassos que fortalecem seu fazer docente e tornam sua identidade profissional, que se desenvolve a cada dia e é como uma peça sendo tecida cheia de histórias para contar, assim sendo “[...] narrar histórias e contar a vida caracteriza-se como uma das possibilidades de tecer identidade, de compreender como nos tornamos professores e das configurações que nos são forjadas nos nossos percursos de vida-formação” (Sousa, 2012, p. 46 *apud* Cabral; Sousa, 2015, p. 151).

Na pesquisa narrativa há uma colaboração entre o pesquisador e o indivíduo que narra suas histórias e estabelece-se aí uma relação de diálogo e escuta, que implica na contação de experiências, mas que também pode acontecer deste processo caracterizar-se como autobiográfico, ou seja, conta-se a história pessoal e profissional e se reflete de modo crítico sobre ela. Portanto, através da narrativa pode-se entender a experiência contada e utilizá-la nos aprendizados que fazem parte da formação de professores, pois é pela junção entre teoria e prática que os saberes docentes se transformam em práticas pedagógicas eficientes. Para Paiva (2008, p. 263):

A pesquisa narrativa mais comum pode ser descrita como uma metodologia que consiste na coleta de histórias sobre determinado tema onde o investigador encontrará informações para entender determinado fenômeno. As histórias podem ser obtidas por meio de vários métodos: entrevistas, diários, autobiografias, gravação de narrativas orais, narrativas escritas, e notas de campo.

Para Sousa e Cabral (2015, p. 156) “essa metodologia constitui-se em espaço privilegiado de investigação, de aprendizagem profissional, experimentadas pelo professor em processo de formação, tanto inicial como continuada”. Proporcionando a investigação e questionamentos acerca de outras perspectivas representadas na narração de experiências, ao relatarem suas histórias e práticas, os sujeitos pesquisados transmitem outra visão do cotidiano de ensino e aprendizagem e permitem que a narração de suas vivências influencie na revisão, indagação e inspiração de práticas e da própria identidade docente, sendo uma metodologia assertiva na formação de professores. Portanto, escolhemos essa metodologia de pesquisa pois ao narrar nossas experiências, conseguimos contribuir para as discussões no âmbito educacional e na formação de outros professores.

#### **4 Relato de Experiência: das vivências no Estágio Supervisionado Obrigatório à realização do projeto “Alfastrando pela Valorização da Oralidade, nas Trilhas dos Gêneros Discursivos”**

Com o objetivo de colocar em prática o conhecimento adquirido durante o Curso de Pedagogia e os estudos que fundamentaram esse trabalho, propomos refletir sobre as vivências e experiências desenvolvidas com a produção e execução do Projeto de Alfabetização e Letramento realizado em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública em Parnaíba – PI, que surge como uma extensão às práticas de ensino executadas na Educação Infantil durante o Estágio Supervisionado na Escola IV do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Delta do Parnaíba - UFDPAr.

De acordo com a Lei Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes e que define que a experiência de estágio para estes sujeitos constitui “ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo do estudante” (Gaspar; Silva, 2018). O Estágio Supervisionado nas Licenciaturas é um componente que deve unir teoria e prática, com foco nos elementos que envolvem o “ser professor”. Assim, nas vivências do Estágio Supervisionado conseguimos organizar com maior propriedade os aprendizados e saberes que constituem a construção da identidade docente em suas diferentes perspectivas: na organização do ato educativo, com destaque para a criatividade, durante a mediação do conhecimento, no agir em diferentes tempos e espaços, como intervir nas diferentes situações envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, de forma que englobe todos os educandos, respeitando suas dificuldades e habilidades, ou seja, é a experiência mais completa da formação docente, de estar na sala de aula e vivenciar as situações que acontecem quando falamos de educar, inclusive a tomada de decisão em momentos e circunstâncias inesperadas. Portanto, o Estágio torna-se elemento fundamental para a formação docente, constituindo experiência obrigatória nos cursos de licenciaturas, por consolidar o exercício em serviço, o contato direto com a realidade da profissão, suas dificuldades, fracassos, mas também êxitos, representando vivência real na função de ser professor nas escolas de Educação Básica ou em diferentes espaços de atuação desse profissional.

Na Licenciatura em Pedagogia da UFDPAr, passamos por quatro Estágios Supervisionados, de acordo com o Projeto Pedagógico de Curso: o “Estágio Supervisionado na Escola I”, com carga horária de 75h, realizado no 6º período, que constitui estágio observacional; o “Estágio Supervisionado na Escola II – Alfabetização”, organizado em 90h, com proposta de experienciar o ciclo alfabetizador, em turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, focando em vivências de alfabetização e letramento; o “Estágio Supervisionado

na Escola III – Ensino Fundamental”, voltado a vivências com as Didáticas Específicas, experienciando a docência nas diferentes disciplinas e conteúdos, destacando diferentes metodologias. Este estágio apresenta carga horária de 120h e é organizado em turmas de 3º, 4º e 5º ano; e, por fim, o Estágio Supervisionado IV, com carga horária de 120h, com foco no planejamento, execução e avaliação de rotinas na Educação Infantil.

O Estágio Supervisionado na Escola I foi vivenciado por nós no 6º período e foi o primeiro contato com a rotina de uma sala de aula, de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública, e que estava vivenciando diretamente o processo de alfabetização e letramento. A escola possuía uma estrutura física adequada para promover um ensino e aprendizagem confortável para o corpo docente e as crianças que ali estudavam. Com salas de aula ventiladas para cada uma das turmas, pátios abertos, iluminação adequada, refeitório, um parquinho e outros ambientes que forneciam certo conforto para os educandos. A instituição possuía alguns recursos didáticos que eram utilizados por todos da escola a fim de mediar o processo de ensino-aprendizagem, como cartazes de trabalhos que os alunos realizavam e os próprios livros didáticos. Nesse contexto, observamos a prática pedagógica das duas professoras do 1º ano, e avaliamos que era uma prática bastante interativa, integrando os discentes à medida que iam explicando os conteúdos, e estes por sua vez se sentiam instigados a questionar e assim assumiam uma posição de sujeitos ativos em sua aprendizagem. Como exemplo observamos a utilização de poemas e pequenos textos que eram trabalhados nos cartazes ou tirados do livro didático, funcionando como contexto para o processo de alfabetização-letramento. Destacamos em nossa avaliação, registrada em nosso diário de campo durante este estágio, que o corpo docente era formado por professores bastante envolvidos, responsáveis e capacitados, ampliando nossas experiências com a docência, de extrema importância para entendermos a organização e funcionamento de uma escola, da sala de aula, bem como o papel do(a) professor(a) nesse processo.

No “Estágio Supervisionado na Escola II – Alfabetização”, observamos e tivemos as primeiras experiências de regência em uma outra escola pública, da rede municipal de Parnaíba, no ciclo alfabetizador, especificamente no 1º ano do Ensino Fundamental. Possuía uma estrutura suficientemente acolhedora, com salas de aula com boa ventilação, espaços para brincar e se movimentar, equipe de docentes capacitada e ativa no ensino dos educandos, tinha diversos recursos e exemplos de práticas pedagógicas eficientes, principalmente a realização de projetos mensais com foco na leitura e na escrita, com o uso de textos que fazem parte dos gêneros discursivos orais, e trabalhavam assuntos cotidianos, inserindo práticas de letramento

nas atividades da disciplina de Língua Portuguesa. Com a abertura dos projetos realizados pela equipe da escola, as turmas do Ensino Fundamental estudavam um ou dois textos por semana em cartazes colocados nas salas de aula e assim, os assuntos eram trabalhados a partir do texto, tais como o conteúdo “Rimas” que foi trabalhado a partir da leitura de parlendas e poemas.

No 8º período do curso, realizamos o “Estágio Supervisionado na Escola III – Ensino Fundamental”. Este componente tem como enfoque a construção de conhecimentos teórico-práticos nas diferentes disciplinas, com destaque para as didáticas específicas, relacionadas ao ensino do 3º ao 5º ano. Ocorrido em uma escola pública, da rede municipal de Parnaíba, esse estágio nos proporcionou ter contato com turmas em idades diferentes dos outros estágios e foi um desafio para nós pela complexidade dos conteúdos e por trabalharmos com crianças maiores, já adentrando a adolescência. Nesta experiência de ensino observamos a presença mais forte dos gêneros discursivos orais, da literatura infantil, pois já havia um desenvolvimento maior das práticas de leitura e escrita. Com uma sala cheia de cartazes, textos e ilustrações, os discentes estavam a todo momento desenvolvendo habilidades de compreensão textual e fluência na leitura, como também a interpretação dos textos trabalhados frequentemente na sala de aula. A escola trazia o texto como parte de sua rotina, com diversos cartazes temáticos (dia do meio ambiente, *bullying* etc.), espaço para as produções das turmas, o que propiciava aos discentes um contato frequente com os gêneros discursivos, seja por meio dos livros didáticos, prática de contação de histórias, situações-problema, imagens e músicas durante as aulas etc. Portanto, reconhecemos que neste estágio a frequência de trabalho com textos foi ampla e recorrente, começando os questionamentos em nossas mentes de como o uso de textos pode desenvolver habilidades de leitura e escrita, como também compreensão textual e maior imersão nas práticas sociais de letramento.

Por último, mas não menos importante, vivenciamos o “Estágio Supervisionado na Escola IV – Educação Infantil”, que estamos realizando no presente momento, no 9º período do curso, também em uma escola pública do município de Parnaíba (PI), em turmas de Infantil IV (crianças com a faixa etária de 4 anos), no turno tarde. As vivências neste estágio nos inspiraram a planejar e realizar o projeto “Alfastrando pela valorização da oralidade, nas trilhas dos gêneros discursivos”, devido às atividades e diversas metodologias utilizadas durante as regências na escola. Este estágio tem como objetivo construir conhecimentos que relacionam as habilidades que envolvem o fazer pedagógico, o planejamento quanto às atividades, habilidades que serão desenvolvidas e a ludicidade presente nas rotinas da Educação Infantil. A carga horária desse componente é de 120h com as seguintes atividades: ambientação da

escola, estudo do projeto político-pedagógico (PPP) da escola, observação participante na sala de aula, planejamento e produção de materiais, regências, socialização e reflexão sobre a prática e a produção do relatório de estágio. Realizamos esse estágio em uma escola municipal que possui um espaço grande e boa estrutura nas salas de aula, também possui um refeitório amplo e um pátio grande e ventilado que permite as crianças se exercitarem durante o intervalo e em atividades fora da sala de aula. A turma do Infantil IV é acomodada em uma sala com banheiro e um pequeno filtro de água, ou seja, há uma integração que garante mais conforto e segurança para os discentes. Com uma variada quantidade de recursos didáticos, desde livros de história, brinquedos, cartazes diversificados, figuras, jogos, entre outros recursos. A prática pedagógica da professora dispõe de diversos elementos e atividades lúdicas que estimulam o interesse dos discentes e a interação é marcada por muita participação, propiciando práticas lúdicas, envolvendo também o letramento. A presença de textos é marcada pela contação de histórias, pela musicalização, que fazem parte da rotina, além de diferentes cartazes que sempre trazem poemas ou contos.

#### **4.1 O projeto de letramento como uma extensão às vivências e experiências do Estágio Supervisionado Obrigatório**

As experiências realizadas nos quatro estágios supervisionados que participamos durante o Curso de Licenciatura em Pedagogia nos inspirou a planejar e realizar o projeto “Alfabetando pela valorização da oralidade, nas trilhas dos gêneros discursivos” devido às atividades e diversas metodologias observadas, com as diferentes práticas pedagógicas utilizadas durante as regências na escola e o questionamento de como a utilização de textos é um recurso importante no processo de alfabetização e letramento.

Planejamos a realização de um projeto de alfabetização e letramento que inserisse gêneros discursivos como uma forma de trabalhar textos, fossem curtos ou grandes, nas práticas de leitura e escrita em uma turma que estivesse diretamente dentro desse processo, e ou seja, buscamos realizar esse projeto para promover o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e compreensão textual, com ênfase na utilização dessas habilidades no desenvolvimento da interação social, aumento do repertório linguístico e uma interpretação crítica do mundo. Tivemos a oportunidade de realizar esse projeto na turma do 1º ano do Ensino Fundamental, no turno tarde, em uma escola pública da rede municipal de Parnaíba – PI.

Soares (2003) discute o conceito de letramento como a capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a linguagem, o que implica habilidades

variadas, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos, interpretação de situações envolvendo a escrita, compreensão do papel da linguagem na vida social, reconhecimento da escrita como espaço de criação e produção de significados, dentre outros. Ainda, conforme Soares (2012), enquanto a alfabetização está diretamente ligada a tecnologia da escrita, envolvendo a aprendizagem das letras, símbolos escritos, normas e convenções, o letramento se ocupa da função social de ler e escrever, mas precisamos entender essas duas perspectivas em sua indissociabilidade. Diante dessa visão, procuramos valorizar os gêneros utilizados em nossas práticas sociais, histórias que surgem da oralidade, como lendas, fábulas, cantigas de rodas, parlendas, compreendendo que trarão maior reconhecimento dos discentes, estimulando sua proximidade com os processos de aquisição da leitura e escrita.

Assim, as oficinas de letramento que propomos objetivaram contribuir com o processo de alfabetização-letramento dos discentes, contextualizando a prática de ensino da linguagem, tornando-as mais lúdicas, destacando o uso social da língua escrita e sua necessária relação com as práticas escolares, compreendendo que a escola ganha em significado quando estabelece um diálogo mais íntimo com as vivências sociais dos seus interlocutores.

Fizemos o planejamento do projeto intitulado “Alfastrando pela valorização da oralidade, nas trilhas dos gêneros discursivos” que apresentou como objetivo geral: promover o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e compreensão textual, contribuindo para formar indivíduos capazes de utilizar integralmente a linguagem escrita como caminho para a interação social, interpretação crítica do mundo e o pleno exercício da cidadania. Para o desenvolvimento desse propósito, o projeto destacou como objetivos específicos: (a) ampliar o repertório linguístico dos educandos, a partir do estudo de diferentes gêneros discursivos; (b) valorizar a cultura e os saberes pessoais, respeitando e incentivando a identidade local e regional presente também na linguagem; (c) fortalecer a inclusão social ao integrar os participantes nas práticas de letramento da sociedade, promovendo autonomia e igualdade de oportunidades; (d) reconhecer diferentes gêneros discursivos e suas características, presentes nas práticas de letramento; (e) desenvolver o senso crítico, além das habilidades de interpretação textual; (f) contribuir para a alfabetização dos discentes, enquanto prática de leitura e escrita, na compreensão do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

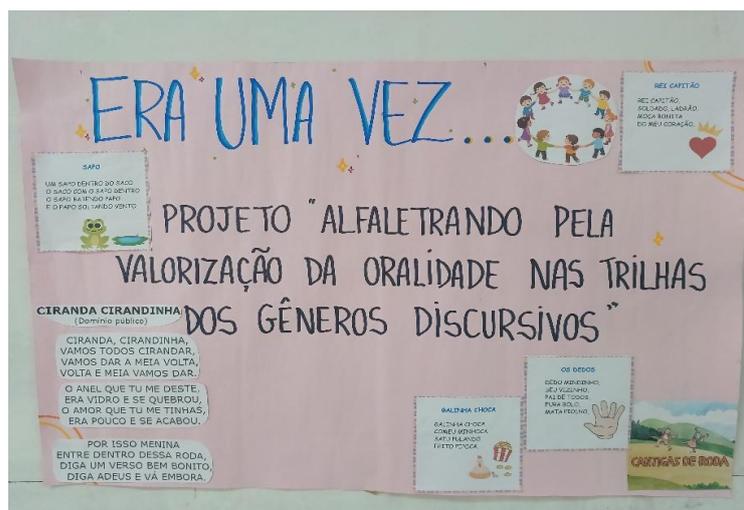
Cada gênero textual possui características próprias, como estrutura, estilo, linguagem e finalidade, que se ajustam ao seu uso em situações reais de comunicação. O conceito foi amplamente desenvolvido por Bakhtin (2003), que destaca que os gêneros surgem da vida social e refletem as atividades humanas. Eles podem ser orais ou escritos, formais ou informais,

e estão presentes em todos os espaços sociais – da escola à mídia, da conversa do dia a dia às produções literárias.

No projeto decidimos trabalhar com oficinas, apresentando alguns tipos de gêneros discursivos de forma integrada, ou seja, optamos por unir dois tipos em uma oficina para que os tipos de textos fossem apresentados de uma forma intercalada, promovendo uma junção de textos cotidianos que pudessem trazer certa familiaridade e significado aos discentes. O trabalho com textos e gêneros discursivos na escola é essencial para o desenvolvimento da linguagem e para a formação de leitores e escritores competentes, pois o ensino baseado em gêneros possibilita que os discentes se apropriem da linguagem em seu uso social, favorecendo práticas reais de leitura e escrita desde os primeiros anos escolares. Para isso, é fundamental compreender que o texto é uma ocorrência linguística comunicativa, falada ou escrita, dotada de unidade de sentido e intenção comunicativa, observável em situações concretas (Marcuschi, 2008). Em outras palavras, o texto é qualquer manifestação verbal ou não verbal que tem como objetivo comunicar algo com sentido completo, seja por meio da escrita, da fala, de imagens ou da combinação desses elementos.

O Cartaz apresentado na imagem 1, expressa a ideia central da proposta que desenvolvemos em parceria com a escola, convidando professores e discentes à valorização da oralidade, dos gêneros discursivos, respeitando nossas tradições, nossa cultura.

### Imagem 1: Apresentação geral da proposta do Projeto



Fonte: Arquivo das autoras.

Compreender o texto como unidade de sentido permite que o ensino da língua ultrapasse a mera decodificação de letras e sílabas, segmentando palavras, mas envolva as práticas sociais,

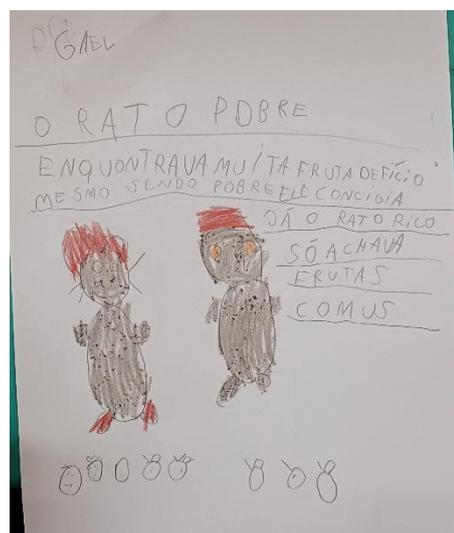
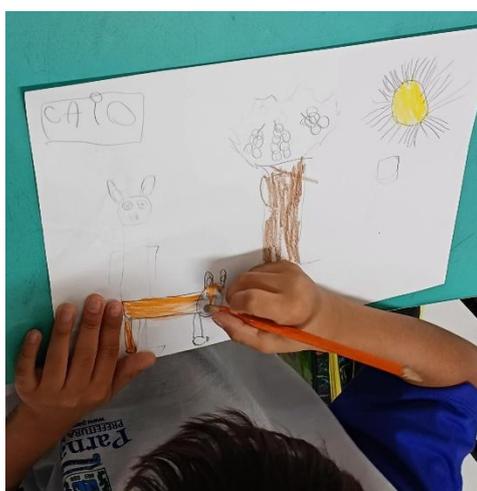
a interpretação, a criticidade, a produção e o uso significativo da escrita, lembrando que a linguagem é expressão da cultura, está em movimento, não é estática, sendo continuamente renovada pelas práticas e interações. Isso se articula diretamente com o conceito de gêneros discursivos, conforme desenvolvido por Bakhtin (2003), que os define como formas relativamente estáveis de enunciados que se constituem em diferentes esferas da atividade humana, refletindo os usos sociais da linguagem. Esses gêneros – como fábulas, parlendas, bilhetes, receitas, notícias, entre outros – possuem características próprias de estrutura, linguagem e função. Ao trabalhá-los em sala de aula, possibilita-se que os alunos reconheçam essas formas de organização do discurso e se preparem para utilizar a linguagem em diferentes contextos de comunicação.

Essa abordagem está em sintonia com os estudos de Magda Soares (2004), que defende que a alfabetização deve estar integrada ao letramento, ou seja, ao uso social da linguagem escrita. A autora afirma que é necessário oferecer ao discente, desde cedo, o contato com diversos gêneros textuais, inserindo-os nas práticas sociais de leitura e escrita. Como destaca Soares (2004) “É preciso que a escola ofereça, sistematicamente, situações de uso real da leitura e da escrita, por meio de gêneros textuais que circulam socialmente”. No caso das oficinas que trabalham com fábulas e parlendas, o uso desses textos literários promove não apenas a alfabetização, mas também o desenvolvimento do pensamento crítico, da oralidade, da criatividade e da formação de valores. As fábulas permitem a reflexão ética e a interpretação de mensagens simbólicas, enquanto as parlendas estimulam o ritmo, a rima e a consciência fonológica, fundamentais para o processo de aprendizagem da leitura e escrita. Portanto, o trabalho com textos e gêneros discursivos orais, tanto na Educação Infantil como nos anos iniciais do Ensino Fundamental potencializa as práticas pedagógicas e favorece a formação de sujeitos leitores, capazes de compreender, interpretar e produzir sentido por meio da escrita, no mundo em que vivem.

Na primeira oficina trouxemos os gêneros Fábulas e Contos, começando com seus conceitos e em seguida utilizamos a contação de história para exemplificar as características desses textos que pertenciam a expressão oral, utilizando figuras das personagens, bem como alterando o tom da voz ao interpretar os diálogos. Assim, esses gêneros impulsionaram um elemento às oficinas que é muito valorizado pelos discentes, de forma geral: a ludicidade. A palavra ludicidade não tem um significado próprio, embora seja associada ao “jogo”, que de acordo com Massa (2015) a origem semântica da ludicidade, que vem do latim *Ludus*, que significa jogo, exercício ou imitação. O jogo tem três significados: a atividade lúdica; o sistema

de regras bem definidas (que existe independente dos jogadores); e o objeto (instrumento ou brinquedo) que os indivíduos usam para jogar (Brougère, 2003, p. 9, *apud* Massa, 2015, p. 114). Nesse sentido, desenvolvemos nossas práticas por meio da contação de histórias, brincadeiras de roda, utilizando a musicalização, o brincar, o trava-língua, o desenho e a pintura, dentre outras estratégias. Nas imagens 2 e 3 ilustramos as produções dos discentes nas oficinas, celebrando sua compreensão textual e capacidade escritora, pela curiosidade, criticidade e criatividade:

### Imagens 2 e 3: Ilustrações da fábula



Fonte: Arquivo das autoras.

Na percepção que trazemos da ludicidade concordamos que está intimamente relacionada ao sentimento de alegria, de diversão, pois integra-se ao brincar, ao jogo e à imaginação, elementos próprios da infância e que facilitam a aprendizagem de forma prazerosa e significativa. Segundo Kishimoto (2007, p. 16), “a ludicidade está ligada à natureza da criança, à sua forma de se expressar, de agir no mundo e de aprender. O lúdico é, portanto, uma linguagem da infância”. Nessa perspectiva, foram realizadas atividades por meio de desenhos ilustrando a reescrita da fábula e/ou conto que haviam mais gostado. Depois no final da aula foi pedido para que cada um comentasse sobre o seu desenho e o final que deu para sua história.

Ao chegarmos no segundo dia de projeto, realizamos a oficina de “Cantigas de Roda e Parlendas” de uma forma integrada, com o objetivo de desenvolver a musicalidade e a atenção quanto às características presentes nas cantigas. Como uma forma de iniciar a oficina com elementos lúdicos, questionamos primeiro quais cantigas conheciam. Nesse processo, a medida que os participantes iam falando e cantando as canções que lembravam, passamos a cantar com a turma e a brincar de roda. Colocamos também algumas cantigas na caixa de som a fim de

potencializar a brincadeira, envolvendo também as tecnologias digitais, com o uso da internet, reinventando o brincar de roda em uma releitura aos tempos atuais. Observamos que os participantes gostavam mesmo de cantar, participaram com alegria da roda. Após cada cantiga explicamos as rimas e estimulamos a reflexão sobre os temas, era visível o gosto pelas diversas melodias. Para trazer ainda mais a ludicidade nessa oficina, decidimos sair da sala de aula e ir para o pátio, então formamos uma fila com os alunos e os levamos. Foi perceptível a animação de todos em poder formar uma grande roda e se movimentar melhor. Chegando lá, organizamos a roda e demos as mãos para brincar de “Ciranda, cirandinha” e juntos em roda todos cantaram e se divertiram.

#### Imagens 4 e 5: Atividades de Cantigas de roda e Parlandas



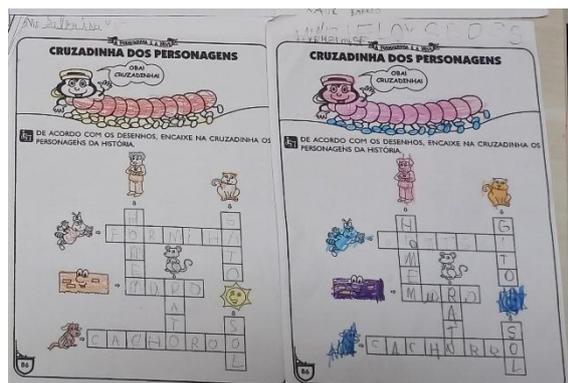
Fonte: Arquivo das autoras.

Depois da brincadeira de roda no pátio, voltamos para sala e continuamos o assunto de cantigas de roda e parlandas, questionando quais eles conheciam. Os discentes citaram as parlandas conhecidas e destacamos mais uma vez as rimas e aliterações estimulando que recitassem cada parlenda. Após, realizamos com a turma a interpretação desses textos e listamos as características desse gênero. Percebemos que à medida que eles escutavam, era visível o gosto pelas diversas melodias. Ao final da oficina, questionamos novamente qual cantiga ou parlenda haviam gostado mais e propomos que fizessem uma ilustração da turma no momento da grande roda no pátio.

No terceiro e último dia de execução do projeto, iniciamos a oficina de interpretação textual, começando com um pequeno vídeo sobre a fábula “A formiguinha e a neve” em que todos estavam atentos, assistindo à história. Logo depois, realizamos duas atividades de interpretação com o objetivo de compreender a narrativa. Observamos que alguns discentes

demonstraram dificuldade quanto a identificação das personagens e a interpretação da história. Para aprofundar a interpretação, foi proposta uma segunda atividade com ênfase no desenvolvimento da coordenação motora fina, utilizando o recorte e a colagem com imagens sequenciais da fábula, solicitando que os alunos ordenassem os acontecimentos. No segundo momento foi apresentada a parlenda “Hoje é domingo, pede cachimbo”, com foco na expressão oral. Os participantes repetiram em coro, explorando o ritmo e a sonoridade. De um lado da sala as crianças falavam um verso e do outro lado, outro verso da parlenda, estimulando a atenção e a escuta ativa.

**Imagem 6: Vídeo sobre a Fábula “A formiguinha e a neve” com atividades de interpretação e escrita**



Fonte: Arquivo das autoras.

As crianças participaram com entusiasmo, demonstrando interesse e envolvimento, e foram capazes de identificar personagens, acontecimentos e a moral da fábula. Durante as falas espontâneas, alguns demonstraram capacidade de inferência, principalmente nas fábulas e a atividade foi muito produtiva. Diante do exposto, a utilização de textos do imaginário infantil contribuiu significativamente para o desenvolvimento da interpretação textual, respeitando o

nível de alfabetização da turma, mas também estimulando a superação das hipóteses de escrita que apresentavam no momento. Avaliamos que todas as oficinas favoreceram a aprendizagem significativa da língua escrita e demonstraram que, mesmo no início do processo de alfabetização, os discentes são capazes de escrever, ler e interpretar, refletindo de modo crítico e expressando suas ideias com autonomia crescente.

Depois da realização da terceira oficina, agradecemos aos alunos do 1º ano e a professora da turma pela participação, atenção e acolhimento, que em nossa perspectiva, tornou esse projeto tão mais significativo, envolvente e alegre. Avaliamos que conseguimos construir com os discentes muitos aprendizados, percebendo o potencial do letramento nas práticas de alfabetização, contribuindo significativamente em nossa formação pedagógica e humana.

## **5 Considerações Finais**

Diante das experiências vividas na Licenciatura em Pedagogia, especialmente nas práticas no âmbito do Estágio Supervisionado Obrigatório e no desenvolvimento do “Projeto Alfaetrando, pela Valorização da Oralidade, nas Trilhas dos Gêneros Discursivos” que realizamos em uma escola pública de Parnaíba, podemos afirmar que as práticas de letramento, principalmente explorando gêneros discursivos, na aprendizagem da leitura e da escrita, foram percebidas como estratégias de ensino valiosas, haja vista que os gêneros discursivos são textos estáveis por sua presença constante no cotidiano das pessoas e por apresentar maior significado para as crianças, trabalhando seu imaginário infantil. Assim, a escolha dos contos, fábulas, parlendas e cantigas de roda na mediação das práticas de letramento, se fundamenta pela proximidade com o repertório linguístico dos educandos, por ser parte da oralidade, valorizando os saberes populares e a oralidade neste contexto, além da estética de muitos textos facilitar a alfabetização por apresentar rimas e aliterações em sua composição, impulsionando perspectivas mais criativas aos educandos e uma aprendizagem significativa.

Assim, após experienciarmos o planejamento e execução do projeto de letramento no ciclo alfabetizador percebemos o quanto potencializa o aprendizado do sistema de escrita e como, para além da decodificação, se ampliou a concepção de leitura e de escrita, reconhecendo que a formação de leitores passa pelas práticas sociais. Destacamos que a alfabetização é uma etapa fundamental para o desenvolvimento pessoal e social dos sujeitos, além de representar muito mais do que apenas a aprendizagem dos sinais gráficos e códigos, mas o entendimento do teor do texto, seus usos sociais e seu movimento de transformação. Nas últimas décadas, as

pesquisas educacionais têm destacado a importância de integrar alfabetização e letramento, defendendo que o ensino da leitura e da escrita deve acontecer de forma significativa e contextualizada. A concepção inerente ao alfabetizar-letrando rompe com práticas mecânicas e descontextualizadas, reconhecendo que a aquisição do código escrito deve caminhar lado a lado com o uso social da linguagem.

De acordo com Soares, “é preciso que a escola ofereça, sistematicamente, situações de uso real da leitura e da escrita, por meio de gêneros textuais que circulam socialmente” (2004, p. 67). Assim, alfabetizar-letrando significa ensinar a criança a dominar o sistema da escrita e, simultaneamente, inseri-la em práticas sociais reais de uso da língua, tornando-a participante ativa das interações mediadas pela linguagem escrita. Essa perspectiva, reforça que o letramento não pode ser visto apenas como uma consequência da alfabetização, mas como um processo que se inicia desde os primeiros contatos da criança com os textos e as diferentes formas de linguagem.

Além de Soares, Emilia Ferreiro (1989), ao estudar como as crianças constroem o conhecimento sobre a escrita, contribuiu de forma decisiva para a valorização da participação ativa do educando no processo de alfabetização. Para a referida autora, “as crianças constroem ativamente seu conhecimento sobre a língua escrita antes mesmo de serem formalmente ensinadas” (Ferreiro; Teberosky, 1989, p. 17). Assim, alfabetizar-letrando exige situações nas quais a criança possa enxergar a presença do texto em sua realidade, destacando a importância da leitura e atribuindo sentido a essa prática.

As práticas de letramento na escola, portanto, devem ser intencionais e diversificadas. Trabalhar com gêneros textuais variados – como histórias, poemas, listas, receitas, notícias, cartas e bilhetes – permite ao educando não apenas aprender a ler e escrever, mas entender para que e porque se lê e se escreve. O uso de textos autênticos em situações concretas favorece a construção de sentidos e desenvolve a competência leitora e escritora de forma crítica e reflexiva.

Dessa forma, alfabetizar-letrando é um desafio que exige sensibilidade, planejamento e compromisso por parte dos educadores. Trata-se de ir além das práticas conservadoras de ensino, incorporando o letramento como eixo central do trabalho pedagógico e reconhecendo que ler e escrever são, antes de tudo, formas de participação social, de expressão e de construção de identidade.

## 6 Referências

- ALMEIDA, Luciana da Silva; LUQUETTI, Eliana Crispim França. Desenvolvimento Cognitivo e Alfabetização: uma perspectiva construtivista. **InterSciencePlace**, [S. l.], v. 18, n. 4, 2024. Disponível em: <https://interscienceplace.org/index.php/isp/article/view/685>. Acesso em 4 jul. 2025.
- ANDRÉ, Marli; GATTI, Bernardete A. Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil: origens e evolução. In: **Simpósio Brasileiro-Alemão de Pesquisa Qualitativa e Interpretação de Dados**, 2008, Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/pastas-ocultas/bd/pro-reitoria-de-pesquisa-e-pos-graduacao/repositorio-de-arquivos/arquivos-do-programa-de-formacao/modulo-vii-pesquisa-qualitativa-parte-ii/@@download/file>. Acesso em 26 fev. 2025.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306.
- BARBOZA, Reginaldo José. A alfabetização sob o ponto de vista histórico e metodológico. *Colloquium Humanarum*. Vol. 13, n. Especial, jul-dez, 2016. p. 14-21.
- BATISTA, Antônio Carlos. **Livro didático e práticas escolares**. São Paulo: Cortez, 2015.
- BITTAR, Marisa. **História da educação: da antiguidade à época contemporânea**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz.; NASCIMENTO, Bárbara Elyzabeth Souza. Conversando sobre textos na alfabetização: o papel da mediação docente. **Cadernos CEDES**, v. 33, n. 90, p. 215–236, maio 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/P4Gk4MqBxgXcNVSDnNtrvdkP/#>. Acesso em 27 nov. 2024.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização sem o Bá-Bé-Bi-Bó-Bu**. São Paulo: Editora Scipione, 1999.
- COUTINHO, Marília de Lucena. **Práticas de leitura na alfabetização de crianças: o que dizem os livros didáticos? O que fazem os professores?** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4636>. Acesso em 18 mar. 2025.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e direito à educação: fundamentos da legislação educacional brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2002.
- GARCIA, Carlos Marcelo. O Professor Iniciante, a Prática Pedagógica e o Sentido da Experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, vol. 02, n. 03, p. 11-43, ago.-dez., 2010.
- GASPAROTTO, Denise Moreira; MENEGASSI, Renilson José. Aspectos da pesquisa colaborativa na formação docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 948-973, dez.

2016. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-54732016000300948&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732016000300948&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 16 maio 2025.

FERREIRA JR., Amarílio; BITTAR, Marisa. **A Gênese das Instituições Escolares no Brasil: Os jesuítas e as casas de bê-á-bá no século XVI**. *Acervo*, [S. l.], v. 18, n. 1-2, p. 35–54, 2011. Disponível em: <https://revista.an.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/184>. Acesso em 12 mar. 2025.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1989.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler, em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Vania. **Livro didático: políticas públicas e práticas escolares**. Petrópolis: Vozes, 2011.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Programas do Livro**. Brasília, DF: FNDE, [s.d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro>. Acesso em: 9 jul. 2025.

INAF, Indicador de Alfabetismo Funcional. **Inaf 2024: legado e futuro do alfabetismo funcional**. Dados INAF 2024 (Atualizado em 04 de julho de 2025). Disponível em <https://alfabetismofuncional.org.br/dados-inaf-2024.pdf>. Acesso em 08 de jul. 2025.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

LEAL, Elaine Gaiva; SILVA, Maria Cristina Pinheiro da. Breve Histórico da Alfabetização e o Surgimento das Novas Concepções. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 9, n. 10, p. 1608–1617, 2023. DOI: 10.51891/rease.v9i10.11712. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/11712>. Acesso em 5 maio 2025.

LIMA, Priscila; GUSMÃO, Elisângela. **O Uso de Textos na Alfabetização: da cartilha aos tipos de gêneros textuais**. Disponível em: [http://uniesp.edu.br/sites/\\_biblioteca/revistas/20170627113514.pdf](http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170627113514.pdf). Acesso em 17 mar. 2025.

MARCUSCHI, Luis Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MASSA, Mônica de Souza. Ludicidade: da etimologia da palavra à complexidade do conceito. **Aprender-Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, n. 15, 2015. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/2460>. Acesso em 17 jun. 2025.

MENDONÇA, Onaide Schwartz. **A eficiência do método sociolinguístico: uma nova proposta de alfabetização**. Presidente Prudente: UNESP – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Departamento de Educação, 2011.

MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olympio Correa de. **Psicogênese da língua escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização**. Cortez, 2008.

MINEIRO, Márcia; D'ÁVILA, Cristina. Ludicidade: compreensões conceituais de pós-graduandos em educação. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. e208494, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/pfxVGBRyGr7cjhrYWZzkbFG?hl=pt-BR>. Acesso em 17 jun. 2025.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. **Cadernos CEDES**, v. 20, n. 52, p. 41–54, nov. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Bt7RrtZ4TktqvRz9ZdbnMnj/?lang=pt#top>. Acesso em 12 mar. 2025.

MORTATTI, M. R. **História dos métodos de alfabetização no Brasil (2006)**. In: Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2019, p. 27-46.

MUYLAERT, Camila Junqueira et al. Entrevistas narrativas: um recurso importante na pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. spe2, pág. 184–189, dez. 2014.

NÓBREGA, Rodrigo Martins. A Educação Jesuítica no Brasil: movimentos iniciais da fase heroica. **Acta História Educere**, [S. l.], v. 1, n. 03, 2023. Disponível em: <https://portalee.com.br/index.php/ahe/article/view/14>. Acesso em 12 mar. 2025.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2, p. 261–266, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/gPC5BsmLqFS7rdRWmSrDc3q/>. Acesso em 25 jun. 2025.

PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs.). **Pesquisa (Auto)Biográfica: narrativas de si e formação**. Curitiba, PR: CRV, 2013.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, Teresinha da Costa. Alfabetizar Letrando. **Revista Brasileira de Educação e Saúde**, [S. l.], v. 4, n. 1, 2014. Disponível em: <https://www.gvaa.com.br/revista/index.php/REBES/article/view/2617>. Acesso em: 17 jun. 2025.

SANTOS, Carmi Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; MENDONÇA, Márcia. Alfabetização e letramento nos livros didáticos. In.: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 111-132, 2007. Disponível em: [https://www.academia.edu/download/61768560/Progressao\\_escolar\\_e\\_generos\\_textuais\\_-](https://www.academia.edu/download/61768560/Progressao_escolar_e_generos_textuais_-)

SEBRA, Alessandra Gotuzo; DIAS, Natália Martins. Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. **Revista Psicopedagogia**, 2011, v. 28, p. 306-320. Disponível em: <https://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/161/metodos-de-alfabetizacao-->

delimitacao-de-procedimentos-e-consideracoes-para-uma-pratica-eficaz. Acesso em: 20 jun. 2025.

SILVA, Hafla Ivanilda; GASPAR, Mônica. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 99, n. 251, p. 205–221, jan. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/hX97HhvkMZnDnknxLyJtVXzr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 jun. 2025.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, M. **Alfalettrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda, **Alfalettrar: alfabetização e letramento**. 7. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos**. Porto Alegre, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUSA, Maria Goreti da Silva; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. **A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores**. Horizontes, [S. l.], v. 33, n. 2, 2015. DOI: 10.24933/horizontes.v33i2.149. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/149>. Acesso em: 28 jun. 2025.

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

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. Tradução José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

## APÊNDICE A – PROJETO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

### UNIVERSIDADE FEDERAL DO DELTA DO PARNAÍBA - UFDPAr LICENCIATURA EM PEDAGOGIA PRÁTICA E PESQUISA EDUCATIVA III - TCC

#### PROJETO

#### “ALFALETRANDO PELA VALORIZAÇÃO DA ORALIDADE, NAS TRILHAS DOS GÊNEROS DISCURSIVOS”<sup>4</sup>

#### INTRODUÇÃO

De acordo com Magda Soares (2021), a necessidade de invenção de uma técnica que materializasse e tornasse visível os acordos, diálogos diversos, coisas cotidianas, entre outros, foi o início de uma das práticas mais utilizadas mundialmente e cotidianamente que é a escrita, e para conseguir compreendê-la e utilizá-la, era necessário um processo extenso e eficiente, conhecido como aprender a ler e a escrever. Então, durante muitos anos e em muitas sociedades havendo o aperfeiçoamento de ensino dessas habilidades, surgiu o termo alfabetização, que é o processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas-procedimentos, habilidades necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita. Assim, para utilizar a leitura e a escrita nas práticas sociais, estimulando o pensamento crítico, desenvolvendo a capacidade de interpretar textos e ideias de forma reflexiva, definido como letramento, é preciso que haja uma junção entre esses dois processos distintos, porém que se complementam. Sabemos que, além da importância do ato de saber ler e escrever, é indispensável que o indivíduo se torne capaz de se inserir de forma prática no contexto social e em todo o redor, podendo conhecer e entender os diversos tipos de textos encontrados no cotidiano, ou seja, as comunicações, ideias, notícias, histórias, entre outros. Os textos fazem parte dos diversos gêneros discursivos existentes, e em vista disso, o projeto

---

<sup>4</sup> O título faz referência ao termo Alfaletando cunhado por Magda Soares na obra “Alfaletar: toda criança pode aprender a ler e escrever.”

“Alfastrando pela Valorização da Oralidade, nas Trilhas dos Gêneros Discursivos” tem como intuito trazer os gêneros experienciados no cotidiano por meio da oralidade, trazendo exemplos que fazem parte da cultura local e oportunizando aos alunos que valorizem seus próprios conhecimentos, exercitando a leitura, a produção escrita e a interação com as experiências que levaremos para eles, fortalecendo sua autonomia e pensamento crítico, assim como a criatividade e interação social.

### **OBJETIVO GERAL**

Promover o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e compreensão textual, contribuindo para formar indivíduos capazes de utilizar integralmente a linguagem escrita como caminho para a interação social, interpretação crítica do mundo e o pleno exercício da cidadania.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- ✓ Ampliar o repertório linguístico dos educandos, a partir do estudo de diferentes gêneros discursivos;
- ✓ Valorizar a cultura e os saberes pessoais, respeitando e incentivando a identidade local e regional presente também na linguagem;
- ✓ Fortalecer a inclusão social ao integrar os participantes nas práticas de letramento da sociedade, promovendo autonomia e igualdade de oportunidades;
- ✓ Reconhecer diferentes gêneros discursivos e suas características, presentes nas práticas de letramento;
- ✓ Desenvolver o senso crítico, além das habilidades de interpretação textual.
- ✓ Contribuir para a alfabetização dos discentes, enquanto prática de leitura e escrita, na compreensão do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

### **METODOLOGIA**

O projeto será desenvolvido a partir de oficinas que serão realizadas em uma escola pública do município de Parnaíba - PI, com uma turma de 1º ano, do turno tarde, do Ensino Fundamental, no mês de junho de 2025. Em uma perspectiva crítico-reflexiva, propomos organizar vivências de letramento a partir de diferentes atividades integradas em oficinas que terão como tema alguns gêneros discursivos. Rodas de conversa, contação de histórias, atividades lúdicas envolvendo a leitura e produção textual e ilustração serão algumas das

atividades realizadas. Assim, tendo como base a observação prévia da rotina da turma, iremos trabalhar o uso de textos de forma interdisciplinar, envolvendo diferentes gêneros discursivos, por meio de oficinas de leitura e produção de contos, ilustrações, recorte e colagem e outros que serão trabalhados durante o andamento do projeto. Na finalização do projeto, faremos a exposição das produções desenvolvidas pelos alunos em sua sala, oportunizando a eles apreciarem seus trabalhos e por conseguinte, seus resultados. Nessa perspectiva Piaget vai destacar que a educação deve ir além da transmissão de conhecimentos, promovendo a capacidade de inovação e pensamento crítico nos indivíduos.

A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. [...] A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe. (Piaget, 1974. p. 28.)

Nesta metodologia crítico-reflexiva, a partir dos estudos de Piaget, o professor deve ser um mediador, que organiza situações-problema e estimula o aluno a refletir, investigar, levantar hipóteses e reconstruir o conhecimento, a criança aprende ativamente, construindo o conhecimento por meio de sua interação com o meio, e não por simples recepção de informações, portanto a aprendizagem é um processo ativo e reflexivo, em que o educador deve criar ambientes que estimulem a autonomia, a descoberta e o pensamento crítico dos alunos.

Nesse contexto, a “Jornada Literária Infantil” propõe o desenvolvimento de 3 oficinas que abordarão de forma lúdica alguns gêneros discursivos e suas características. Serão elas:

- **Oficina de Fábulas e Contos:** Nessa oficina os gêneros discursivos trabalhados serão “Fábulas” e “Contos” tendo como principal objetivo o despertar do gosto pela leitura desde cedo, proporcionando às crianças uma forma lúdica e educativa de aprender sobre o mundo. Além disso, a utilização da contação de histórias contribui para o desenvolvimento cognitivo, ajudando na ampliação do vocabulário, estimulando a criatividade e o raciocínio lógico, assim como na educação emocional, pois as histórias ensinam lições valiosas sobre empatia, valores éticos e como lidar com as emoções. Ademais, tem a proposta de valorizar tradições culturais, histórias e valores, conectando as crianças às suas raízes, como também a imaginação estimulando a fantasia e a capacidade de sonhar, criando um espaço seguro para explorar diferentes mundos e possibilidades. Portanto, uma ferramenta poderosa para formar leitores críticos e curiosos.
- **Oficina de Cantigas de Roda e Parlendas:** Nessa oficina, trabalharemos a junção divertida das Cantigas de Roda e Parlendas, buscando resgatar a cultura e a diversão ao

integrar dois gêneros que podem andar juntos. Também tem como objetivo desenvolver a musicalidade, a interação social e a escuta ativa com formação de rodas para experienciar o ritmo e o movimento corporal de cada cantiga exposta durante a oficina. Para finalização dessa prática rica de cultura e elementos que remetem a infância, será proposto um momento de atenção junto aos colegas e fortalecimento da autoestima através da apresentação de cada trabalho produzido.

- **Oficina de Interpretação Textual:** Com a proposta de praticar a compreensão e a interpretação de histórias dos gêneros trabalhados anteriormente, analisando as ideias principais, rimas e outros elementos que possa promover um entendimento eficiente. Com atividades de corte e colagem que se baseiam no entendimento das histórias, e atividades para estimular o pensamento crítico e a escrita, essa oficina trabalhará com elementos que visam integrar o processo de alfabetização e letramento com as práticas de leitura e escrita integradas aos gêneros discursivos.

## RECURSOS DIDÁTICOS

Datashow, papel A4, lápis de escrever, lápis de cor, quadro branco, pincel de quadro, textos impressos, figuras impressas, cartolina, caixa de som.

## AVALIAÇÃO

A avaliação será feita de forma contínua e diagnóstica, destacando a avaliação formativa, mediando as atividades e observando a interação entre os alunos e os conteúdos, como também sua participação e interesses ou dificuldades nas atividades e dinâmicas que serão propostas.

## CRONOGRAMA

ATIVIDADE	TEMA	PROCEDIMENTOS	DATA/HORÁRIO
Abertura	Jornada Literária Infantil	- Apresentação - Discussão sobre os gêneros discursivos encontrados no cotidiano.	<b>09/06/2025</b> <b>(segunda-feira)</b> <b>13h às 13h30</b>

1ª OFICINA	Fábulas e Contos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sensibilização com a apresentação das fábulas e contos.</li> <li>- Roda de Conversa</li> <li>- Atividade Criativa: as crianças irão ilustrar as histórias contadas em desenhos, criando ou modificando final da história de sua preferência, obtendo suas próprias versões da fábula ou do conto.</li> </ul>	<p><b>09/06/2025</b> <b>(segunda-feira)</b> <b>13h30 às 15h</b></p>
2ª OFICINA	Cantigas de Roda e Parlendas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sensibilização com cantigas de roda para os alunos vivenciarem.</li> <li>- Interpretação de texto: ler em conjunto algumas cantigas impressas</li> <li>- Desenho em equipe em cartolinas sobre os principais elementos da cantiga de roda escolhida.</li> </ul>	<p><b>10/06/2025</b> <b>(terça-feira)</b> <b>13h às 15h</b></p>
3ª OFICINA	Interpretação textual	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sensibilização (vídeo ilustrativo);</li> <li>- Roda de conversa;</li> </ul>	<p><b>11/06/2025</b> <b>(quarta-feira)</b> <b>15h30 às 17h</b></p>

FINALIZAÇÃO	Exposição das atividades	- Os trabalhos feitos nas três oficinas serão expostos na sala de aula.	<b>11/06/2025</b> <b>(quarta-feira)</b>
-------------	--------------------------	---	--

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**-versão final. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 17 maio 2025.

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

SOARES, Magda. **Alfabetrar**: toda criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo: Contexto, 2021.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

## PLANOS DE AULA

### PLANO DE AULA (Oficina “Fábulas e Contos de Animais”)

**Professoras:** Gracilene Pereira de Oliveira e Kelma Lya Barros dos Santos

**Turma:** 1º ano – Tarde

**Data:** 09/06/2025 (segunda-feira)

**Tema:** Fábulas e Contos de Animais

**Tempo de aula e suas atividades:** 2h

#### Objetivos:

- ✓ Identificar as características das fábulas e contos.
- ✓ Exercitar a criatividade e a capacidade de interpretação dos alunos.
- ✓ Interpretar histórias a partir do gênero discursivo fábula.
- ✓ Compreender os elementos do gênero discursivo Conto.

#### Metodologia:

- Pensando em uma integração de conhecimentos, iniciaremos com uma breve introdução sobre o conceito de fábulas e contos, os elementos principais desses gêneros, como também a exposição de algumas fábulas e contos ilustrados, realizando a contação de histórias e logo em seguida e destacando suas características comuns como: A moral da história e o protagonismo dos animais. Logo mais faremos a interpretação, debateremos sobre a moral da história e como os animais representam traços humanos. Na sequência, faremos perguntas para estimular o pensamento crítico, como “Qual mensagem a história transmite?” e “Como os personagens se comportam?”.

- No segundo momento vamos pedir para eles que desenhem sua história preferida, contada no primeiro momento, expressando o que entenderam, os personagens e o ensinamento obtido a partir da interpretação realizada.

-Finalizaremos com a apresentação dos desenhos de cada um, compartilhando as inspirações e suas possíveis interpretações para a turma.

#### Recursos didáticos:

Folhas a4, livros de história infantil, lápis de cor e pinceis.

**Avaliação da aprendizagem:**

A avaliação será diagnóstica e processual, destacando a participação e envolvimento dos discentes nas atividades. Será considerado também o desempenho dos alunos nas atividades de interpretação e escrita, sua capacidade de comunicação durante as apresentações e a criatividade demonstrada em suas produções textuais.

**Referências:**

AIDAR, Laura. **Fábulas de animais (histórias curtas com moral)**. Cultura Genial, [s. l.], [s. d.]. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/fabulas-de-animais/>. Acesso em: 22 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC-versão final**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 17 maio 2025.

ESOPO. **Fábulas Completas**. Tradução, introdução e notas de Neide Smolka. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

FÁBULA e suas características (com exemplo). Toda Matéria, [s. l.], [s. d.]. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/fabula/>. Acesso em: 22 maio 2025.

**PLANO DE AULA (Oficina “Cantigas de Roda e Parlendas”)**

**Professoras:** Gracilene Pereira de Oliveira e Kelma Lya Barros dos Santos

**Turma:** 1º ano – Tarde

**Data:** 10/06/2025 (terça-feira)

**Tema:** Cantigas de Roda e Parlendas

**Tempo de aula e suas atividades:** 2h

**Objetivos:**

- ✓ Entender a importância cultural das cantigas de roda e parlendas
- ✓ Identificar as características nos gêneros discursivos cantigas de roda e parlendas
- ✓ Identificar rimas e aliterações presentes nos gêneros abordados
- ✓ Produzir ilustrações com finais diferentes das histórias contadas

**Metodologia:**

- Iniciaremos a oficina com a cantiga de roda “Ciranda, Cirandinha” para os trazer a experiência de cantiga de roda e questionaremos se conhecem ou já cantaram. Depois, colocaremos algumas

outras cantigas à medida que formos perguntando e explicando os principais elementos desse gênero discursivo. Em seguida, iremos aprofundar o gênero explicando o que são as cantigas de roda, os principais temas e como faz parte da cultura brasileira e para que os alunos tenham a experiência de cantar e dançar em roda, levaremos eles até o pátio para que formemos uma grande roda e iremos cantar as cantigas de roda mais famosas e outras sugeridas por eles. Depois, começaremos a falar sobre parlendas, e dependendo do conhecimento prévio dos alunos (se sabem o que são as parlendas e se já ouviram/leram alguma), questionaremos quais parlendas os mesmos conhecem e depois iremos recitar alguns exemplos mais conhecidos, focando depois na interpretação e nas rimas presentes nos textos, como também suas principais características.

- No segundo momento, iremos entregar folhas de papel a4 e propor que ilustrem uma cantiga de roda ou parlenda que gostarem escrevendo o nome ou algum elemento principal. Ao final, cada um vai mostrar para a turma sua ilustração.

#### **Recursos didáticos:**

Caixa de som, cartolina, lápis de cor, lápis de escrever, fita gomada e pinceis.

#### **Avaliação da aprendizagem:**

A avaliação será diagnóstica e processual, destacando a participação e envolvimento dos discentes nas atividades. Será considerado também o desempenho dos alunos nas atividades de interpretação e escrita, sua capacidade de comunicação durante as apresentações e a criatividade demonstrada em suas produções textuais.

#### **Referências:**

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC-versão final**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 19 maio 2025.

### **PLANO DE AULA (Oficina de “Interpretação Textual”)**

**Professoras:** Gracilene Pereira de Oliveira e Kelma Lya Barros dos Santos

**Turma:** 1º ano – Tarde

**Data:** 11/06/2025 (quarta-feira)

**Tema:** Oficina de Interpretação Textual

**Tempo de aula e suas atividades:** 2h

**Objetivos:**

- Identificar informações explícitas no texto
- Compreender a ideia central de textos curtos e simples
- Relacionar elementos do texto com experiências cotidianas

**Metodologia:**

- No primeiro momento colocaremos um pequeno vídeo contando a fábula “A Formiguinha e a Neve” e depois faremos a interpretação da história. Depois, entregaremos uma cruzadinha referente à fábula contada e iremos ajudá-los lembrando os personagens e a escrita dos nomes.

- No segundo momento, trabalharemos a coordenação motora, a memória e a atenção com uma atividade de corte e colagem de figuras relacionadas à fábula, lembrando a ordem dos acontecimentos da história e a interpretação textual de uma forma dinâmica, já que para colar as figuras os alunos precisarão utilizar seu entendimento da história.

- Finalizaremos com a exposição dos trabalhos na sala de aula (serão colocados na parede).

**Recursos didáticos:**

Atividades impressas, datashow, notebook, caixa de som, quadro branco, pincel de quadro, cartolina, lápis de cor, tesoura e cola.

**Avaliação da aprendizagem:**

A avaliação será diagnóstica e processual, destacando a participação e envolvimento dos discentes nas atividades. Será considerado também o desempenho dos alunos nas atividades de interpretação e escrita, sua capacidade de comunicação durante as apresentações e a criatividade demonstrada em suas produções textuais.

**Referências:**

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC-versão final**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 18 maio 2025.

FREITAS, Marcos César de; ROSA, Cristina Maria de Mattos. Epistemologia genética e prática pedagógica: o método clínico piagetiano e a formação docente. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 25, n. 00, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/elbc/a/dxWcjyYCY65sL4N77wFmSkc/>. Acesso em: 22 maio 2025.

WARNER MUSIC BRASIL. **Disquinho - Formiguinha e a Neve**. 2018. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=yFQkjdsMz8U>. Acesso em: 08 junho 2025.